

INDIVIDUAL AND GROUP LEARNING AND TEACHING IN TRADITIONAL AND ONLINE EDUCATION: POSSIBILITIES AND LIMITATIONS

PRACA INDYWIDUALNA I GRUPOWA W NAUCZANIU TRADYCYJNYM I ZDALNYM: MOŻLIWOŚCI I OGRANICZENIA

Editors / Redakcja: Halina Chodkiewicz, Izabela Dąbrowska, Barbara Struk



John Paul II University of Applied Sciences in Białą Podlaską
Akademia Białą Nauk Stosowanych im. Jana Pawła II

**INDIVIDUAL AND GROUP LEARNING
AND TEACHING IN TRADITIONAL
AND ONLINE EDUCATION:
POSSIBILITIES AND LIMITATIONS**

**PRACA INDYWIDUALNA I GRUPOWA
W NAUCZANIU TRADYCYJNYM I ZDALNYM:
MOŻLIWOŚCI I OGRANICZENIA**

Editors / Redakcja
Halina Chodkiewicz
Izabela Dąbrowska
Barbara Struk

Białą Podlaską 2022

Publisher / Wydawca

John Paul II University of Applied Sciences in Białą Podlaską
Akademia Białą Nauk Stosowanych im. Jana Pawła II

Review / Recenzja

dr Małgorzata Krzemińska-Adamek

© Copyright by Akademia Białą Nauk Stosowanych im. Jana Pawła II,
Halina Chodkiewicz, Izabela Dąbrowska, Barbara Struk

ISBN 978-83-64881-89-3

Edition / Nakład: 100 pcs / egz.

Number of printed sheets / Liczba arkuszy wydawniczych: 11



Publishing House ABNS JP II
Sidorska 95/97, room 334R
21-500 Białą Podlaską
www.akademiabiala.pl

Wydawnictwo ABNS JP II
ul. Sidorska 95/97, p. 334R
21-500 Białą Podlaską
www.akademiabiala.pl

Cover design, composition and printing / Projekt okładki, skład i druk

druk-24h.com.pl
DRUKARNIA CYFROWA

Grabówka, ul. Szosa Baranowicka 77
15-523 Białystok; tel. 85 653-78-04
e-mail: biuro@partnerpoligrafia.pl

CONTENTS

SPIS TREŚCI

Introduction	7
Wstęp	11
PART I. Philological environment	
CZEŚĆ I. Środowisko filologiczne	15
Jarosław Krajka	17
CLT in pandemic remote teaching – How communicative are group tasks in synchronous online environments?	
CLT w nauczaniu zdalnym w czasie pandemii – komunikatywność zadań grupowych w synchronizowanych środowiskach online	
Halina Chodkiewicz	33
Integrating language skills in a foreign language: From a traditional to an online perspective	
Integracja umiejętności językowych w języku obcym: pomiędzy nauczaniem tradycyjnym a zdalnym	
Wojciech Malec	47
Assessment in online education: Focus on score reporting	
Ocenianie w nauczaniu na odległość: kwestia raportowania wyników	
Izabela Dąbrowska, Małgorzata Dąbrowska	61
Tutoring in academic settings: An empirical study on developing a diploma project at college level	
Tutoring w środowisku akademickim: badanie empiryczne dotyczące opracowania pracy dyplomowej na poziomie uczelni	

Ewa Fiutka	81
Design thinking project: Group work as a way of developing business skills of English philology students	
Myślenie projektowe: praca grupowa jako sposób na rozwijanie umiejętności biznesowych wśród studentów filologii angielskiej	
Barbara Struk, Anna Sawczuk	97
Teaching Polish learners early reading in English: Traditional vs. contemporary approach	
Nauczanie polskich uczniów czytania początkowego w języku angielskim: podejście tradycyjne i współczesne	
PART II. Academic and school environments	
CZEŚĆ II. Środowisko akademickie i szkolne	115
Jolanta Flanz	117
Opinie studentów na temat aktywności własnej realizowanej w ramach kształcenia tradycyjnego i zdalnego – raport z badań	
Students' opinions on own activity carried out during traditional and remote education – A research report	
Marzena Dobosz	129
Rola e-learningu, blended learningu i nauczania tradycyjnego w procesie nauczania/uczenia się na poziomie szkolnictwa wyższego	
The role of e-learning, blended learning and traditional learning in the teaching/learning process at the higher education level	
Agnieszka Czajkowska	139
Negatywne i pozytywne aspekty nauczania zdalnego z punktu widzenia studentów wyższych uczelni technicznych	
Negative and positive aspects of distance learning in the view of technical universities students	
Joanna Waszczuk, Helena Konowaluk-Nikitin,	
Ewa Pawłowicz-Sosnowska	151
Zastosowanie metody tutoringu w procesie kształcenia studentów kierunków pedagogicznych w czasie zdalnej edukacji	
The use of the tutoring method in remote teaching of pedagogical students during the COVID-19 pandemic	

Marlena Mirosława Kowalczyk	159
Potencjał metody projektowej w nauczaniu zdalnym na uczelni wyższej na przykładzie przedmiotu „Projekt edukacyjny”	
The potential of the project method in distance learning at a university applied in the educational project class	
Jan Czechowski	173
Motywowanie dzieci do nauki zdalnej	
Motivating children to distance learning	
Jakub Niewiński	187
Międzykulturowe spotkania on-line – nowe wyzwania edukacyjne	
Intercultural online meetings – New educational challenges	
Agnieszka Gołębieska-Wesołowska	197
Zdalne nauczanie w ocenie rodziców i uczniów klas 1-3: raport z badań własnych	
Remote teaching as assessed by parents and students in grades 1-3: A report on own research	
Daniel Sawczuk	209
Ryzyko wyuczonej bezradności intelektualnej dziecka z zespołem Aspergera w nauczaniu zdalnym w dobie pandemii COVID-19: studium przypadku	
The risk of learned intellectual helplessness in a child with Asperger Syndrome in remote learning during the COVID-19 pandemic: A case study	

INTRODUCTION

The fundamental forms of organizing the teaching and learning processes in all educational environments, be it primary and secondary schools, or higher education institutions, are based on individual learner and group work as well as whole-class instruction. Different types of learner interaction not only play a role in the complex dynamics of relationships among discourse participants but also ensure achieving educational goals. In the past two years, due to the spread of the COVID-19 pandemic, there has been a need to limit traditional teaching in favour of distant teaching. This has led theoreticians and practitioners to reflect more deeply on the advantages and disadvantages of traditional and online learning frameworks, with hybrid learning recommended as a solution. Problems connected with organizing different facets of traditional and online instruction, including individual and group work, have been addressed by specialists in the field of pedagogy, psychology, glottodidactics and the didactics of school subjects. Moreover, practising teachers of core curricular and academic courses at all levels of the education system started to put forward their views on new practices they were involved in.

The current volume explores an array of issues their authors found important to address with reference to the topic of traditional and online teaching and learning in academic and school environments, which has undoubtedly gained significance due to the COVID-19 pandemic. The contributors of the volume include academic level and school teachers and researchers. The chapters of the volume contain position papers or original empirical studies which show that, regardless of the subject taught, teachers carry a great responsibility for creating conditions conducive to the achievement of the expected learning outcomes in both traditional and online courses.

The introductory chapter in the section written by the researchers and teachers of English-related and philology subjects begins with the paper by **Jarosław Krajka**, which discusses the way Communicative Language Teaching was implemented in the reality of online teaching in the first (March-June 2020) and second wave (November 2020-June 2021) of the pandemic in Poland. It reports upon the perceptions of teachers towards teaching communication in the online medium, summarises implemented lesson models, as well as highlights the opportunities and limitations of different online platforms in terms of their suitability for organising communicative tasks. In the chapter to follow, **Halina Chodkiewicz** looks at the

evolving views on the integration of language skills in foreign language didactics. She analyses how the reflection developed by specialists in the area has helped move forward from traditional interpretations of the status of language skills to seeing them as a broader, more comprehensive organization of language competences and activities, including online skills. **Wojciech Malec** deals with the issue of assessment in online environments, using a web-based learning and testing platform (WebClass) as an illustrative example. The researcher concentrates specifically on the benefits of using technology to produce score reports for individual learners and entire groups of students.

Izabela Dąbrowska and **Malgorzata Dąbrowska** take up a renewed interest in personalizing educational practices, in particular, tutoring and peer-tutoring in a variety of instructional contexts. They give an account of a study in which a tutoring model designed on the basis of the Ghent University practices was applied in a diploma course taught to Polish BA English Philology students. Involved in a new procedure, the students could experience its influence on their learning achievements. The results of another classroom-based study are presented by **Ewa Fiutka** who has examined a set of skills practised in Business English classes by BA English Philology students. Working in groups, they carried out a project based on the design thinking method in order to develop the concept of a product or a service. This gave the students an opportunity to improve their language command, as well as introduced them to real-life business-related situations and facilitated the development of practical and interpersonal skills. **Barbara Struk** and **Anna Sawczuk**, on the other hand, discuss the findings of a questionnaire-based study which they administered to primary school Polish EFL teachers in order to investigate their knowledge of early reading skills. Three components of teacher cognition were examined: familiarity with the fundamental components of early reading, relevant linguistic terminology, and appropriate didactic applications. It was recommended that primary EFL teachers would benefit from supplementary training in teaching early reading skills.

The first chapter of the volume written in Polish is a report on a study by **Jolanta Flanz**. She aimed to evaluate self activities performed by a group of her students using traditional and distance learning modes. The results of the diagnostic survey and the questionnaire showed that the students benefitted from both forms of learning, yet they expressed preference for traditional learning. The goal of the paper by **Marzena Dobosz** is to examine the role of e-learning, blended learning and traditional learning in a higher education context on the basis of the relevant literature. The author claims that, owing to the research into the forms of learning embarked on before and after the COVID-19 pandemic, it has become possible to better understand the significance of the contemporary and traditional forms of

education both from teachers' and students' perspectives. A questionnaire study reported by **Agnieszka Czajkowska** involved 240 students from two polytechnic schools. Having responded to three sets of open- and closed-item questions on positive and negative sides of distance learning, the dominating teaching/learning mode at the time of COVID-19 pandemic, the study participants noted a number of positive features in it. As to its flaws, they most often mentioned the lack of a direct contact with the teacher. The chapter by **Joanna Waszczuk, Helena Konowaluk-Nikitin** and **Ewa Pawłowicz-Sosnowska** also explores the issue of distance learning, yet with regard to the use of tutoring in pedagogy courses. The authors focus on the conceptualization of the tutoring method in higher education systems, its past and present status, and give examples of Polish schools known for adopting it. They also describe a proposal for the implementation of tutoring in pedagogy departments. The study by **Marlena Mirosława Kowalczyk** argues for applying a project method in distance learning. The method was used in "the Educational Project" class in a higher education environment, where a number of compensation actions and programme modifications were implemented in order to achieve the target learning outcomes. The method was not only found to be highly effective by teachers but also positively assessed by the study participants.

Agnieszka Gołębieszka-Wesołowska reports on the assessment of remote teaching done by parents and students in grades 1-3 at the period of COVID-19 pandemic. She argues that it was the time when both teachers and parents had an opportunity to get familiarized with the problems encountered by children learning online. As a practising teacher involved in online instruction, the author also considers the opinions and reflections of classrooms teachers as well as school authorities. **Jan Czechowski** addresses the issue of motivating children to efficiently participate in online learning. He claims that pre-designed lessons or a predetermined lesson structure may not be a suitable means to use in remote learning conditions. He expresses the view that a high level of children's motivation and their engagement can help the teacher in ensuring that children can make a steady progress and achieve the target learning goals. The chapter written by **Jakub Niewiński** tackles the problem of intercultural meetings carried out online at the time of COVID-19 pandemic. Through a description of a Polish-American school project entitled "Multiculturalism with the Click of a Mouse", the author shows a possibility of holding a successful intercultural dialogue in a remote way. He also draws attention to the importance of developing axiological and civic competences as part of cross-cultural activities. The subject of a case study carried out by **Daniel Sawczuk** is the learned intellectual helplessness of a child with Asperger Syndrome in remote learning during the COVID-19 pandemic. Special needs learners proved to be particularly sensitive to online teaching which caused a worsening of their

psychophysical condition. The main aim of the study was to compare the levels of learned intellectual helplessness of a child with Asperger Syndrome when taught in a traditional vs. online modes.

Selected issues raised in this volume are a contribution to a discussion on the changing views concerning traditional and online instruction, as well as the role of individual and group learning in contemporary educational context. The editors of the volume believe that the papers complied for publication will be found thought-provoking by academics, school teachers, as well as BA and MA students of English philology and other subjects, most of whom have been involved in both traditional and online teaching and learning experiences.

WSTĘP

Podstawowe formy organizacji procesu edukacyjnego na wszystkich jego poziomach, tj. w szkołach podstawowych, średnich i wyższych opierają się na indywidualnej pracy uczniów oraz pracy w grupach, z całą klasą lub z audytorium słuchaczy. Różne rodzaje interakcji uczestników tego procesu nie tylko generują skomplikowaną dynamikę relacji międzyludzkich, ale także decydują o skuteczności osiągniętych celów dydaktycznych i wychowawczych. Potrzeba ograniczenia nauczania tradycyjnego na rzecz nauki zdalnej w czasie pandemii COVID-19 w ostatnich dwóch latach zachęciła teoretyków i praktyków do pogłębionej refleksji nad zaletami i wadami tych dwóch sposobów kształcenia, a pewnym wyjściem okazało się być nauczanie hybrydowe (mieszane). Problematyka dotycząca organizacji pracy indywidualnej i grupowej w ramach kształcenia tradycyjnego i zdalnego znalazła się w centrum zainteresowania badaczy w zakresie pedagogiki, psychologii, glotodydaktyki oraz dydaktyk szczegółowych, jak również nauczycieli przedmiotów szkolnych i nauczycieli na poziomie akademickim.

Niniejszy tom podejmuje dyskusję nad zagadnieniami, którymi zainteresowali się autorzy poszczególnych rozdziałów w związku ze stosowaniem w środowisku akademickim i szkolnym podejścia tradycyjnego oraz zdalnego, którego rola znacząco uwydatniła się w czasie pandemii COVID-19. Autorzy tomu to badacze i nauczyciele akademicki oraz nauczyciele szkolni. Tom zawiera rozdziały o charakterze przeglądowym, argumentacyjnym oraz sprawozdania z badań empirycznych, które wyraźnie wskazują na fakt, iż bez względu na nauczane przedmioty oraz lokalne wyzwania, jakie stają przed nauczycielami, ciąży na nich duża odpowiedzialność za stworzenie uczniom takich warunków, które umożliwią osiągnięcie oczekiwanych celów dydaktycznych.

Autorem wstępnego rozdziału w sekcji napisanej przez badaczy i dydaktyków języka angielskiego oraz przedmiotów filologicznych jest **Jarosław Krajka**. Omawia on sposób zastosowania podejścia komunikacyjnego w nauczaniu zdalnym w czasie podczas pierwszej fali (marzec-czerwiec 2020) oraz drugiej fali (listopad 2020-czerwiec 2021) pandemii w Polsce. Przetawione badanie ukazuje percepcje nauczycieli dotyczące nauczania komunikacji w formie zdalnej, opisuje modele lekcyjne oraz podkreśla możliwości i ograniczenia związane z użyciem platform w nauczaniu zdalnym. W kolejnym rozdziale **Halina Chodkiewicz** przedstawia ewolucję poglądów dotyczących integracji sprawności językowych

wyrażanych w ramach dydaktyki języków obcych. Autorka analizuje, w jaki sposób refleksja prowadzona przez specjalistów w tej dziedzinie pomogła oddalić się od tradycyjnych interpretacji statusu czterech sprawności językowych w kierunku bardziej wszechstronnej i aktualnej organizacji kompetencji językowych, z uwzględnieniem umiejętności językowych używanych online. **Wojciech Malec** poświęcił swój rozdział omówieniu zagadnienia oceny w środowisku online, przy zastosowaniu internetu w uczeniu się oraz platformy do testowania języka (Webclass) jako przykładu takiego właśnie zastosowania. Badacz szczególnie podkreśla korzyści płynące z użycia technologii w celu opracowania wyników testów dla poszczególnych uczniów w grupie oraz całych grup.

Izabela Dąbrowska i Małgorzata Dąbrowska podejmują zagadnienie nauczania spersonalizowanego, ze szczególnym uwzględnieniem tutoringu oraz uczenia się uczniów od siebie nawzajem w różnych kontekstach edukacyjnych. Autorki przedstawiają badanie przeprowadzone na podstawie modelu opracowanego w uniwersytecie w Ghent, który wdrożono na zajęciach dla polskich studentów filologii angielskiej przygotowujących prace licencjackie. Studenci poddali ocenie nowo zastosowaną procedurę i jej wpływ na ich wyniki. Z kolei **Ewa Fiutka** omawia badanie przeprowadzone w warunkach klasowych, które dotyczyło sprawności kształconych w ramach kursu języka biznesu na pierwszym stopniu filologii angielskiej. Dobrani w pary studenci przeprowadzali projekt z wykorzystaniem metody myślenia projektowego (ang. *design thinking*) w celu zrozumienia pojęć produktu i usługi. Praca nad projektem umożliwiła studentom doskonalenie umiejętności językowych oraz zapoznanie się z rzeczywistymi sytuacjami biznesowymi, jak również nabycie pewnych umiejętności praktycznych i interpersonalnych. **Barbara Struk i Anna Sawczuk** przedstawiają wyniki badania ankietowego, którego celem było uzyskanie informacji na temat posiadanej przez nauczycieli wiedzy w zakresie nauczania czytania początkowego. Badanie dotyczyło trzech komponentów wiedzy nauczycielskiej, tj. znajomości podstawowych komponentów czytania początkowego, terminologii językoznawczej oraz właściwych procedur dydaktycznych. W konkluzji zasugerowano dodatkowe szkolenie dla nauczycieli w zakresie nauczania czytania początkowego.

W pierwszym rozdziale tomu napisanym po polsku **Jolanta Flanz** omawia badanie przeprowadzone wśród nauczanych grup studenckich, którego celem była ewaluacja ich aktywności własnej i stosowanych przez nich technik uczenia się tradycyjnego i zdalnego. Wyniki zastosowanego sondażu diagnostycznego i ankiety wskazały zalety użycia obu tych form, przy czym badani studenci wyrazili preferencje dla uczenia się tradycyjnego. Przedmiotem badania przeprowadzonego przez **Marzenę Dobosz** jest literaturowa analiza roli odgrywanej przez e-learning, blended learning i nauczania tradycyjnego w procesie nauczania/uczenia się na

poziomie szkolnictwa wyższego. Autorka stwierdza, iż dzięki badaniom naukowym przeprowadzonym przed i w trakcie pandemii COVID-19 powstały warunki do lepszego zrozumienia współczesnych i tradycyjnych form edukacji zarówno wśród nauczycieli, jak i studentów. Z kolei w badaniu ankietowym zaprojektowanym przez **Agnieszkę Czajkowską** wzięło udział 240 studentów z dwóch uczelni politechnicznych. Odpowiedzieli oni na 3 zestawy pytań otwartych i zamkniętych, które dotyczyły nauczania na odległość jako dominującej formy edukacyjnej okresu pandemicznego. Studenci biorący udział w badaniu wskazali zarówno zalety, jak i wady nauczania zdalnego, w tym, szczególnie, brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielem. Rozdział opracowany przez **Joannę Waszczuk, Helenę Konowaluk-Nikitin i Ewę Pawłowicz-Sosnowską** poświęcony jest nauczaniu zdalnemu ze szczególnym uwzględnieniem metody tutoring na studiach pedagogicznych. Autorki omawiają konceptualizację tej metody w odniesieniu do szkolnictwa wyższego, jej status w przeszłości i w czasach obecnych, a także podają przykłady korzyści, jakie odnoszą polskie szkoły stosujące ją. Opisują także propozycję wdrożenia tutoring w nauczaniu studentów kierunków pedagogicznych. Studium badawcze omówione przez **Marlenę Mirosławę Kowalczyk** prezentuje potencjał metody projektowej zastosowanej w nauczaniu zdalnym. Użyto jej w opracowaniu przedmiotu „Projekt edukacyjny”, wprowadzając działania kompensacyjne oraz pewne modyfikacje programowe w celu uzyskania docelowych efektów kształcenia. Metoda ta okazała się być nie tylko wysoce efektywna, ale też została pozytywnie oceniona przez uczestników badania.

Agnieszka Gołębiaska-Wesołowska opisuje badanie, w którym rodzice oraz uczniowie klas I-III dokonali oceny nauczania w trybie zdalnym w czasie pandemii COVID-19. Autorka wyraża pogląd, iż był to okres, w którym zarówno nauczyciele jak i rodzice mogli lepiej zapoznać się z problemami, jakie doświadczały dzieci uczące się na odległość. Porównano również opinie i refleksje nauczycieli oraz kierownictwa szkoły na ten temat. **Jan Czechowski** podejmuje problematykę motywowania dzieci do bardziej skutecznego udziału w nauczaniu online. Autor stwierdza, iż niektóre lekcje prowadzone w oparciu o wcześniej przygotowane projekty lub ustaloną organizację nie spełniają odpowiedniej roli w nauczaniu na odległość. W tej sytuacji utrzymywanie wysokiego poziomu motywacji dzieci oraz ich zaangażowania staje się ważnym zadaniem dla nauczyciela w zapewnianiu odpowiedniego postępu uczniów oraz osiągnięciu ustalonych celów nauczania. Rozdział autorstwa **Jakuba Niewińskiego** podejmuje problematykę spotkań międzykulturowych realizowanych on-line w dobie pandemii COVID-19. Opisując polsko-amerykański projekt szkolny pt. „Multiculturalism with the Click of a Mouse”, Autor pokazuje możliwość prowadzenia dialogu międzykulturowego na odległość. Wprowadza także wątek kompetencji aksjologicznych oraz obywatelskich rozwijanych podczas

działań transkulturowych. Natomiast przedmiotem stadium przypadku, jakie przeprowadził **Daniel Sawczuk**, jest wyuczona bezradność intelektualna dziecka z zespołem Aspergera w nauczaniu zdalnym w okresie pandemicznym. Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych okazali się być szczególnie wrażliwi na nauczanie w trybie online, co spowodowało pogorszenie ich kondycji psychofizycznej. Głównym celem badania było porównanie poziomu wyuczonej bezradności intelektualnej dziecka z zespołem Aspergera w trakcie nauczania tradycyjnego i nauczania zdalnego.

Wybrane zagadnienia podjęte w niniejszym tomie stanowią głos w dyskusji na temat zmieniających się poglądów dotyczących nauczania tradycyjnego i zdalnego, jak również roli indywidualnej pracy uczniów oraz pracy w grupach we współczesnym kontekście edukacyjnym. Wydawcy tomu wierzą, że opublikowane prace będą inspirujące dla nauczycieli na poziomie akademickim, nauczycieli szkolnych, jak również dla studentów studiów licencjackich i magisterskich filologii angielskiej i innych przedmiotów, którzy uczestniczą zarówno w tradycyjnych i zdalnych formach nauki.

PART I.
PHILOLOGICAL ENVIRONMENT

CZĘŚĆ I.
ŚRODOWISKO FILOLOGICZNE

Jarosław Krajka

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

**CLT IN PANDEMIC REMOTE TEACHING
– HOW COMMUNICATIVE ARE GROUP TASKS
IN SYNCHRONOUS ONLINE ENVIRONMENTS?**

CLT W NAUCZANIU ZDALNYM W CZASIE PANDEMII
– KOMUNIKATYWNOŚĆ ZADAŃ GRUPOWYCH
W SYNCHRONIZOWANYCH ŚRODOWISKACH ONLINE

Once COVID-19 pandemic struck the world in spring 2020 and continued for two more years, it exerted an enormous (negative and tragic, unfortunately) impact on the way people lived, worked and studied. New ways of coping with apparently well-established and familiar tasks had to be invented, often at quite a cost of time, money and effort. One could even say that in many domains the pandemic moved back the development of humankind a number of years backward. The purpose of the paper will be to highlight the way Communicative Language Teaching was implemented in the reality of online teaching in the first (March-June 2020) and second wave (November 2020-June 2021) the pandemic in Poland. The paper reports upon a study in which primary and secondary school teachers' perceptions towards teaching communication in the online medium, lesson models used as well as opportunities and limitations of different online platforms in terms of their suitability for organising communicative tasks were gained insight into through observation, lesson plan analysis and interview.

Keywords: pandemic teaching, Communicative Language Teaching, Computer-Mediated Communication, online learning platforms

1. Introduction

The effect of COVID-19 pandemic on education all over the world cannot be underestimated. The two-year period of lockdowns resulted in student isolation, social and psychological problems on the negative side, but new methodologies, tasks and techniques on the positive one. Deeper reflection on the educational landscape of pandemic-era teaching is useful to gain insight into how educators managed to adapt to the sudden shift of fully face-to-face to fully online instruction.

Foreign language education was no different – with school and university lockdowns, permanent or temporary, with uncertainty of what kind of school arrangement next week or day will bring, with equipment shortages and technical failures, pandemic-era language teaching was a hard battle fought by teachers to achieve expected results and provide learners with opportunities for developing language proficiency in its diverse receptive and productive skills.

As might have been predicted, abrupt change of the teaching medium did not result in an equally sudden shift of the instructional approach. Being accustomed to teaching communicatively for decades, foreign language teachers tried to continue following the assumptions of the Communicative Approach, especially that the coursebooks inclined them to do so. However, the limitations of computer-based teaching did not allow smooth transition from face-to-face to online communicative teaching.

The purpose of the current paper will be to report upon a study investigating the reality of communicative teaching in the first (March-June 2020) and second wave (November 2020-June 2021) pandemic teaching in Poland. It is particularly interesting to analyse the perceptions of teachers towards teaching communication in the online medium, to observe the lesson models as well as to find out the opportunities and limitations of different online platforms in terms of their suitability for organising communicative tasks.

2. Literature review

2.1. Major assumptions of Communicative Language Teaching

Since the beginnings of the 1980s and the Communicative Revolution, the main assumptions of Communicative Language Teaching have become firmly established as the predominant methodology in most Western contexts. Communicative competence as the goal of language teaching and procedures for the teaching of the four language skills that are needed to acknowledge interdependence of language and communication lie at the basis of the approach (Canale, Swain, 1980; Bachman,

1990). Since communication is a process, students need not only to have the knowledge of L2 forms, meanings and functions, but more importantly, be able to apply this knowledge while negotiating meaning, thus, it is through interaction between speaker and listener that meaning becomes clear. For Larsen-Freeman (2000), negotiation of meaning, where the speaker revises what he/she has said or tries to communicate his/her intended meaning again, is the essential step leading to interaction.

The major principles of CLT can be summarised as follows (Richards, Rodgers, 2001; Wesche, Skehan, 2002):

- Learners learn a language through using it to communicate, in a process of creative construction, trial and error.
- Meaningful communication is the goal of classroom activities, with fluency being the most crucial dimension of communication.
- Communication involves the integration of different language skills and communicative task is a basic organizing lesson unit.
- Message focus is ensured through information sharing and transfer, with use of substantive content ensuring greater motivation and noticing the connection with the real world.
- Cooperative and social learning, such as group and pair work, enable free language practice with low risk taking.
- Learners' backgrounds, language needs and goals are taken into account, with students allowed some creativity and role in instructional decisions.

As Larsen-Freeman (2000) notes, the range of exercises in CLT is unlimited, provided that they enable learners to attain the communicative objectives of the curriculum, engage them in communication, and require use of information sharing, negotiation of meaning and interaction. Littlewood (1981) draws attention to double nature of communicative tasks, functional communicative activities (creating a need for communication due to task design, e.g., by distributing slightly different pictures) and social interaction activities, with clear social roles creating a need for communication and the social context of the communicative event giving meaning to the utterances. Activities in which language is used for carrying out meaningful tasks promote learning, whenever possible, authentic language (language as it is used in a real context) should be introduced, properly contextualized in authentic language exchanges, in activities that involve real communication (Guariento, Morley, 2001) and are characterized by information gap, choice and feedback (Richards, Rodgers, 2001).

2.2. Developing communicative competence in computer-mediated teaching

Most probably, one of the greatest breakthroughs in the ‘Information Revolution’ of today, as opened by the widespread access to the Internet, has been the communication opportunities opened to individuals, in personal, educational and professional settings. The availability of free and versatile Computer-Mediated Communication (CMC) tools have opened up the language classrooms to the world, adding a truly authentic dimension to the target language interaction taking place in them.

Over the years, together with the development of new technological solutions, increased bandwidth and CPU power, there has been a notable progress in the types of conferencing tools offered, proceeding from simple text-based chat, through audio- and videoconferencing to the combination of text, graphics and sound in sophisticated whiteboard-enhanced solutions. Computer conferencing is the umbrella term used to encompass all kinds of information exchanges mediated by a computer, which, according to Berge and Collins (1993) and Lee (2002), are domains of information exchange via the computer, including all electronic messaging tools and systems subdivided into asynchronous (delay) communication tools (electronic mail systems, bulletin board system, newsgroups and mailing lists) and synchronous (real-time) CMC (instant messaging systems, chatrooms, audioconferences, videoconferences). Lee (2002) also introduces the division of CMC systems according to the structure of interaction, whether it is one-to-one interaction, one-to-many interaction or many-to-many (group) interaction.

A number of early Computer-Mediated Communication studies have proved the importance of CMC tools in enhancing the development of different learner competencies and areas, most notably learning skills and learner autonomy (Warschauer *et al.*, 1996; Gonzalez, 2003); learners’ intrinsic motivation (Kern, 1995; Skinner, Austin, 1999); encouraging the collaborative spirit (Kern, 1995); interactive competence through increased practice of productive skills (Chun, 1994, 1996); increased amount of target language production (Smyrniou, 2003); multi-channel communication simulating real-time exchanges (Goodfellow *et al.*, 1996); increased opportunities for noticing language use by native speakers (Mynard, 2002). Despite great technological progress since early CMC, much greater bandwidth and enhanced communication opportunities, computer-mediated speaking practice still struggles with such obstacles as how big groups should be, how members should be effectively assigned to groups, whether to teach collaborative skills, what should be the difficulty level of the tasks undertaken in groups, how often group activities are to be done as opposed to individual activities and teacher input, how to encourage everyone in the group to contribute their fair share to the learning of all group members, how to assess students when they learn in groups, whether to include

thinking skills when students do cooperative learning via distance as well as how to convince students of the benefits of learning together in the online medium (Jacobs, Ivone, 2020). Even though studies into social media use (e.g., Bozanta, Mardikyan, 2017) report upon social media usage improving peer interaction and course engagement of students, which have positive significant effect on collaborative learning, the question remains open whether the same CMC environments that are used for personal purposes (e.g., social media) are to be accepted for systematic educational usage (not just for occasional interventions by few most enthusiastic supporters).

3. Online solutions for organising communicative tasks

Pandemic remote language teaching, operating since spring 2020 with different intensity and degree in various contexts around the world, needed computer environments to make classroom interaction, materials presentation, language assessment and content delivery feasible. As the pandemic struck suddenly, educators needed to work their way through a gamut of Computer-Mediated Communication tools present at that time and work out possible solutions, hence the often-used term ‘emergency remote teaching’.

Especially the first wave of pandemic remote teaching (in Poland, between March 2020 and the start of summer holiday at the end of June) was fraught with attempts to find appropriate solutions to mediate teaching. Those environments which had been well-established before were either not comprehensive enough (e.g., Skype, which had been popular for videoconferencing, but did not possess course management capacities) or financially inaccessible (Blackboard). Even the most widespread open-source solution, Moodle, in wide use at universities since 2007, had not reached schools to such an extent to be readily applied when the pandemic struck suddenly.

The new situation necessitated verification of course management systems, conferencing solutions and online learning platforms. In time, the four main competitors remained in game: Office 365 with its Teams, Moodle’s Big Blue Button, Zoom! and Google Classroom. This part of the present paper will consider each of these four learning environments in terms of provisions for communicative tasks, facility of organising pair/group work tasks and options for management of closed group work.

3.1. Moodle's Big Blue Button

Long in operation before any other learning platform mentioned below, Moodle had been well established as a Course/Learning Management System mainly due to its open, collaborative and expandable nature. From Moodle version 4.0 on, it was equipped with Big Blue Button conferencing system, which proved highly useful in emergency teaching in those institutions which had Moodle installed and running when the pandemic forced lockdowns.

Big Blue Button is well integrated with Moodle as one of its activities. It allows easy setup of breakout rooms for the maximum time of 15 minutes. The instructor can establish up to 16 groups at the same time, with students allocated either randomly, with manual allocation by the teacher or student own allocation to groups. The instructor can switch between groups relatively easily for monitoring group work, however, students cannot do the same, and it is difficult to join the groups once somebody does not get placed during the lesson. During group work each group is provided with its separate room with voice, video, text and screensharing connection, is reminded about the running time and is automatically moved back to the main room once the time is up.

Apart from group work facilities as outlined above, BBB features audio connection, webcam connection, slide and screen sharing between participants. The platform allows the instructor to use multi-user whiteboard, breakout rooms, chat (public and private), polling, shared notes, random user selector and emojis. The latest version (2.4) also ensures student engagement through in-built polls and attendance.

Compared with its competitors, Big Blue Button group tasks prove very quick and easy to set up, especially grouping students purposefully and into uneven groups can be done seamlessly. However, the practice of online teaching in the system showed quite a few compatibility issues, with students complaining about problems with accessing the module or being suddenly disconnected from the session.

3.2. Google Classroom

Similarly to Moodle, Google Classroom proved to be the obvious choice for pandemic remote teaching due to its integration with Google services and free availability. The platform itself had operated alongside Moodle well before the pandemic, however, it was used more for materials storage and sharing rather than for self-study and collaborative learning. This was because GC was not equipped with advanced features for collaboration and assessment (as well as collaborative assessment and assessed collaboration). When the pandemic struck, numerous

educational institutions, also those using Moodle previously, switched to Google Classroom even despite its limited nature.

In terms of facilities for communicative tasks organised in smaller groupings, Google Classroom features free set up of breakout rooms in the educational license, while the free and standard version might demand setting up numerous alternative classrooms and sending groups to those “temporarily empty” rooms for separate collaborative work. In both of these designs there is no maximum time for group work and the number of groups is unlimited. Grouping can be done either by teacher allocation or student own joining, but not auto-assignment. Each group gets its own voice, video, text and screensharing capacities. However, switching between groups for teacher monitoring is more difficult, group work cannot be automatically terminated after assigned time with students moved back to the main room (which is very convenient in Big Blue Button). Finally, if separate classrooms are used as breakout rooms, all students need to remember to mute themselves off in the main classroom (or disconnect from it temporarily), otherwise all the other groups will hear group work. Newer versions of Google Classroom got equipped with corresponding student engagement functionalities (real-time quizzes and polls).

While Google Classroom proved to be quick to learn by instructors, its applicability for communicative remote teaching was not devoid of problems. Many concerns were raised about privacy issues and Google’s use of student data. The switch from Moodle (a Learning Management System with robust features for online self-study) to GC meant a loss of a number of learning procedures due to the latter’s simplistic nature. Complaints were also raised about the spartan interface and unappealing layout and difficulties in finding one’s way through chronologically ordered announcements/changes.

3.3. Zoom

Originally founded in 2011, Zoom experienced its huge outburst of popularity during the first wave of COVID-19 pandemic in spring 2020, making it the 5th most downloaded application in 2020. It was particularly well received for its powerful functionalities in free-of-charge version, with the 40-minute limit for more than two participants.

Communicative tasks within Zoom can be organised in up to 50 separate rooms, where the teacher can choose to split the participants of the meeting into these separate sessions automatically or manually, or they can allow participants to select and enter breakout sessions as they please. Breakout rooms can auto-close after designated time. Quite interestingly, Zoom not only allows the teacher to switch between sessions at any time (which is common to BBB), but also share

the screen of one room to all or broadcast a message to all breakout rooms at the same time. Moreover, Zoom enables participants from breakout rooms to ask the teacher to join their room, which is another highly interesting functionality.

However, despite robust functionalities, especially for group work, Zoom experienced its significant problems in educational settings during the pandemic remote teaching. Problems with security lapses and inadequate privacy of student data resulted in quite a number of institutions banning the use of Zoom. Easiness of access that Zoom became widely acclaimed for led, unfortunately, to the phenomenon of ‘Zoombombing’, which is unwanted, disruptive intrusion into a Zoom videoconference with insertion of racist, obscene or homophobic material into the session. Numerous incidents of that kind prompted software developers to introduce stricter security measures, including obligatory waiting room.

3.4. Office 365 Teams

Initially underrated, Microsoft’s Office 365 with its key component, Teams, slowly gained ground, competing with Zoom. In many contexts institutional agreements (e.g., between Microsoft and Ministries of Education or Ministries of Higher Education and Science) made it the only educational solution, with the exclusive right to conduct all online teaching via Teams. While the first wave of pandemic teaching relied largely on a browser-based version, which did not allow breakout rooms, from the second wave on (since summer 2020) the desktop version made communicative tasks in smaller groupings easier to organise.

In terms of functionalities of breakout rooms, Teams offers teacher allocation, student own allocation or automatic allocation. Time limit can be set for rooms and participants can be moved back to main room automatically once time is up. Students can call the teacher from breakout rooms while the teacher can send an announcement to all the rooms at once. The teacher can switch between separate rooms easily, monitoring students work there. Similarly to GC or BBB, breakout rooms in Teams have video, audio and text channel available, together with screensharing and session recording capacities.

While all the other platforms have very similar functionalities for real-time meetings, Teams is much ahead due to groups setup (called Teams), channels, group and individual conversations (on a telephone replacement basis), collaborative work on documents and calendar holding. Teams has proved to be especially useful for organisations (including universities and schools) by enabling administrators to insert the whole database of users (employees/students) for their quick retrieval for invitation to conversations or collaborative work.

4. The study

4.1. The aim of the study

Pandemic remote teaching was an interesting period to study a plethora of issues, on the part of teachers, learners, the learning process as well as the learning environments. Since different waves of pandemic teaching looked differently in Poland, it was also interesting to make a comparison across different COVID-19 pandemic periods, which gave way to distinct educational approaches in the online medium.

Taking the communicative nature of emergency remote teaching into account, it was interesting to find out what the nature of online teaching in the first and second wave of pandemic teaching was, how communicative the online instruction was as well as what obstacles and problems might have obstructed pair/group work in the online medium. Given the predominance of the Communicative Approach and its representation in coursebooks, it was also interesting to see the degree to which emergency remote teaching conformed to the principles of Communicative Language Teaching and what obstacles pair/group communicative tasks encountered in the online medium.

4.2. Participants and materials

The data for the study were collected indirectly, through second-hand observation, interview and lesson plan analysis. The participants of the study were primary and secondary school teachers, who were observed as well as interviewed and whose lesson plans were analysed by student teachers serving their online practicum as a part of the TEFL module at the applied linguistics department of a medium-sized state university in the east of Poland.

Such an indirect form of data collection was the only possible way of entering numerous classroom contexts by the researcher in a relatively natural setting, with primary/secondary teachers in question interacting in a predictable way with student teachers. If those were contacted directly by the university mentor/researcher, the response rate might have been very low and the teacher opinions might not have been fully honest. Obviously, great care was taken to ensure the current research conformed to research ethics, with assurances of full anonymity, non-traceability and non-maleficence.

All in all, the research data were collected from experienced teachers and novice (student teachers) as displayed in Table 1 below as a part of a larger study (Krajka, 2021). For the purposes of the present analysis, only the data pertaining to the communicative nature of pandemic online teaching were drawn from the research corpus.

Table 1. Composition of the research corpus

Kinds of resources	Number of cases
Observations of online lessons	35
Online lesson plans produced by student teachers (STs)	80
Interviews with school mentors (SMs)	80
Digital materials produced by STs	200

4.3. Results and findings

4.3.1. Teachers' perspectives on problems encountered during pandemic teaching

The starting point for the investigation of the communicative nature of pandemic online language teaching was the elicitation of problems and obstacles influencing the success of communicative teaching in the online medium. Experienced teachers were interviewed by student teachers in the safe environment of the classroom, which led to honest answers, probed deeper if necessary. The major obstacles to communicative teaching online were reported as follows:

- **motivation issues** – Ss' lack of concentration and demotivation, especially during tasks in smaller groupings with less strict teacher control;
- **misbehaviour issues** – Ss turning cameras off, muting microphones, saying unwanted/insultive comments unasked, interrupting teacher talk, eating, using mobile phones;
- **technical issues** – weak connection, unavailable computers, too old operating systems, problems with software versions (outdated word processors preventing opening documents), sound quality problems, synchronous class breakdowns, problems with launching/playing audio/video by Ss, server overload, lack of opportunities for pair/group work due to less robust learning platforms;
- **assessment issues** – problems with delivering feedback, administering assessment, monitoring Ss' individual work with the class spread into smaller groupings;
- **organisational issues** – problems with organising pair and group work in breakout rooms, monitoring Ss' work in smaller rooms, moving between them;
- **content delivery issues** – difficulties with activating lazier/more withdrawn/less able students, checking whether slower students are following the lesson or got lost on the way, ensuring Ss' independent work;
- **time management** during speaking lessons – too much class time spent on organizing, explaining and dealing with technicalities, too little on practice.

Other reported problems preventing effectiveness of pandemic online teaching, such as insufficient Ss' self-management skills (manifested, among others, in difficulties with managing online learning duties from different school subjects or failing to meet deadlines) as well as home and family problems (for instance, difficulties with computer access in multi-child families, inappropriate behaviour of other family members, parents not allowing online learning but engaging children in household duties during lesson time) were less frequently reported and were of more general nature, influencing the nature of language teaching as a whole, not only communicative tasks.

4.3.2. Typical models of online lessons

The second focus of the current study was examination of models of online lessons in those contexts in which they were run during both first and second wave teaching. Since lower-primary teachers (grades 1-3) were free to use asynchronous materials delivery in the first (emergency) wave teaching, there was no direct comparison between the first and the second wave teaching, hence, primary teachers' data were excluded from this part of the study. Lower primary level in the first wave followed the asynchronous mode of learning vocabulary and grammar by getting instructions, assignments, links to Padlet/Wordwall/islcollective.com/Quizziz authoring materials, Quizlet vocabulary sets, YouTube videos in the first wave, while switching to synchronous teaching via Teams or Zoom replicating regular coursebook teaching in the second wave.

As the interview and observation data from secondary contexts show, whenever synchronous teaching was allowed and Teams or Zoom were approved for classroom use, teachers mainly employed the whole-class, presentation-based mode of teaching in the first wave of pandemic teaching. This emergency approach showed a typical lesson structure oriented at whole-class presentation, individual coursebook text reading and whole-class summarising, as indicated in the most frequent lesson below:

- whole-class warm-up discussions;
- Ss reading text from CBs;
- T asking if they understand;
- if necessary, T using chat to give additional explanation;
- T showing the book's page on the shared screen;
- T playing YouTube video clips to the whole class;
- T giving students interactive quizzes, games, tests to complete (either individually during class time or as homework).

First-wave pandemic teaching was clearly dominated by teachers' need to harness the new learning environments, hence few attempts to organise pair/group work tasks and predominance of whole-class presentation and lock-step individual reading or viewing comprehension. At the same time, digital materials used to supplement lessons were mainly of behaviourist nature, filled with close-ended directed-response tasks. On the other hand, the second wave of pandemic teaching, especially in secondary settings, showed much greater use of communicative tasks in pairs/groups in breakout rooms. This shift clearly indicated greater independence of teachers in the online environments and greater level of their control over the medium. Thus, while first-wave teaching mainly conformed to Behaviourist CALL (Warschauer, Healey, 1998; Bax, 2004), Communicative and Integrated CALL activities started to be more prominent during the second wave language instruction in secondary contexts. Still, however, teachers did not go into connectivist learning, which would be most expected given the nature of online learning and students' familiarity with social media.

4.3.3. Teachers' skills buildup from first to second wave of pandemic teaching

The final aspect worth investigating for a fuller picture of communicative tasks in pandemic remote teaching was teachers' confidence in organisation of pair/group work in breakout rooms. When comparing the first and the second round of pandemic teaching, it seems the emergency teaching experience has resulted in making many language teachers either partially or fully skilled, or at least aware of, the following competences:

- managing students in a selected online learning environment,
- setting up classes,
- arranging breakout rooms,
- managing video, voice and chat channels,
- using screensharing for presentation and feedback-giving,
- setting up events and organising delivery of student assignments.

Towards the end of the first stage of the pandemic teaching (March-June 2020) most teachers got to level 3 of Hampel and Stickler's 2004 Skills pyramid, "Awareness of constraints and possibilities", which was visible in how they knew what teaching devices are missing or how to make the best use of the multimodality of the medium by combining text chat with audio. Few instructors investigated in the study moved to the higher levels – "Online socialisation", "Facilitating communicative competence", "Creativity, choice/selection".

5. Conclusions

The COVID-19 pandemic teaching, even though dramatic in its effect, proved to be a highly interesting area for observation and analysis of language instruction. Due to the changing nature of the pandemic and the varying nature of teaching in its particular waves, language teachers proved to employ different instructional strategies when coping with online teaching.

As evidenced by the findings of the current study, the COVID-19 era showed effectiveness of the blend of behaviourist and integrated approaches to technology use in the classroom. Discrete-item quizzes and routines, dressed up in appealing multimedia graphics, were useful when providing computer-based practice while maintaining teacher control over the online classroom. Hence great popularity of Kahoot!, Wordwall, Quizziz, LearningApps and other online tools for quiz generation.

On the other hand, few examples out of the plethora of analysed lessons (and especially those proposed by student teachers) exhibited some traces of Communicative CALL, especially by providing online materials as stimulus for listening, reading and speaking. Especially the first wave teaching (so-called emergency remote teaching) showed little use of communicative tasks, due to teachers' lack of familiarity with organizing and managing group/pair tasks in breakout rooms. When comparing first- and second-wave lessons, though, one could notice growing confidence in the use of online learning platforms, resulting in more frequent and more effective application of online communicative tasks.

Not surprisingly, there were virtually no activities that could be attributed to the connectivist approach, even though both students and teachers were very familiar with using various social media for connecting with their peers for personal reasons. It was quite clear that the online environments for teaching and learning were kept clearly apart from those for personal interaction. Even though social media with their instant messaging systems offer enhanced capacities for communicative tasks, their application would not be perceived as educational and "serious" enough. It seems a long way for Communicative Language Teaching to find its full way to the online classroom.

References:

- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bax, S. (2003). CALL – past, present and future. *System*, 31, 13-28.
- Berge, Z. L., Collins, M. P. (1993). Computer conferencing and online education. *The Arachnet Electronic Journal on Virtual Culture*, 1(3). Available at: <http://www.emoderators.com/papers/bergevl3n3.html>. Accessed: July 18, 2006.
- Bozanta, A., Mardikyan, S. (2017). The effects of social media use on collaborative learning: A case of Turkey. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(1), 96-110.
- Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Chun, D. (1994). Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. *System*, 22(1), 17-31.
- Chun, D. (1996). Using computer-assisted class discussion to facilitate the acquisition of interactive competence. *System*, 24(4), 17-31.
- Gonzalez, D. (2003). Teaching and learning through chat: A taxonomy of educational chat for EFL/ESL. *Teaching English with Technology*, 3(4). Available at: http://www.iatefl.org.pl/call/j_review15.htm. Accessed: July 18, 2006.
- Goodfellow, R., Jefferys, I., Miles, T., Shirra, T. (1996). Face-to-face language learning at a distance? A study of a videoconference try-out. *ReCALL*, 8(2), 5-16.
- Guariento, W., Morley, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal*, 55(4), 347-353.
- Hampel, R., Stickler, U. (2005). New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online. *Computer Assisted Language Learning*, 18(4), 311-326.
- Jacobs, G. M., Ivone, F. M. (2020). Infusing cooperative learning in distance education. *TESL-EJ*, 24(1).
- Kern, R. G. (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and characteristics of language production. *Modern Language Journal*, 79(4), 457-476.
- Krajka, J. (2021). Teaching grammar and vocabulary in COVID-19 times: Approaches used in online teaching in Polish schools during a pandemic. *The JALT CALL Journal*, 17(2), 112-134.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, C. K. M. (2002). Literacy practices in Computer-Mediated Communication in Hong Kong. *The Reading Matrix*, 2(2). Available at: <http://www.readingmatrix.com/articles/lee/article.pdf>. Accessed: July 18, 2006.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Mynard, J. (2002). Making chat activities with native speakers meaningful for EFL learners. *The Internet TESL Journal*, 8(3). Available at: <http://iteslj.org/Techniques/Mynard-Chat2> Accessed: July 18, 2006.
- Richards, J., Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Skinner, B., Austin, R. (1999). Computer conferencing – Does it motivate EFL students? *ELT Journal*, 53(4), 270-279.
- Smyrniou, G. (2003). Increasing authentic speech in classroom discussions. *The Internet TESL Journal*, 9(4). Available at: <http://iteslj.org/Techniques/Smyrniou-Discussion.html> Accessed: July 18, 2006.
- Warschauer, M., Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57-71.
- Warschauer, M., Turbee, L., Roberts, B. (1996). Computer learning networks and student empowerment. *System*, 14(1), 1-14.
- Wesche, M. B., Skehan, P. (2002). Communicative, task-based, and content-based language instruction. In: R. B. Kaplan (ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (207-228). Oxford: Oxford University Press.

(liczba znaków ze spacjami 35 380)

Halina Chodkiewicz

Akademia Bialska Nauk Stosowanych im. Jana Pawła II

INTEGRATING LANGUAGE SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE: FROM A TRADITIONAL TO AN ONLINE PERSPECTIVE

**INTEGRACJA UMIEJĘTNOŚCI JĘZYKOWYCH W JĘZYKU OBCYM:
POMIĘDZY NAUCZANIEM TRADYCYJNYM A ZDALNYM**

Since the wide acceptance of the traditional conceptualization of the four skills in EFL methodology – that is listening, reading, speaking and writing – in the 1960s and 1970s, it has become clear that the framework for foreign language skill instruction requires further professional modification. In fact, over the years a range of questions have been put forward in order to explain potential relationships between them and suggest their ordering, coordination, integration or interdependence in working out practical solutions. The undertaken debates have contributed to launching the use of the terms of ‘integrating language skills’ or ‘integrated skills’. The goal of this chapter is to provide an overview of evolving standpoints taken by ELT specialists on the issue of integrating language skills, primarily referred to the four language skills. However, since the audiolingualists’ support given to the traditional model of the four skills, both theoreticians and practitioners have brought about into the forefront a range of new ideas, many of them connected with the growing significance of ICT and online activities implemented in L2/FL teaching and learning. The considerations of language skills integration have proved crucial for materials and course designers as well as practicing teachers responsible for lesson planning and task construction. A recently proposed division of language skills into reception, production, interaction and mediation (Council of Europe, 2001, 2018) has reduced the status of the traditional conceptualization of the four language skills and offered a broader, more comprehensive view of language skills and the links holding between them.

Keywords: teaching English as a foreign language, the four language skills, the discrete skills approach, skills integration, online language teaching, reconceptualization of language skills

1. Introduction

A constant adherence to the tradition of organizing L2/FL materials and practice in terms of the four skills of listening, speaking, reading and writing, advocated ardently by audiolingualists in the 1960s, has encouraged numerous EFL specialists to ask questions about the potential links and relationships among them. The terms commonly used in the discussion have proved to be those of correlation, combination, interdependence and integration, just to mention a few. Additional support for the importance of the issue came from a simple observation that language skills do not typically function in isolation in natural environments (Burns and Siegel, 2018: 2). Even if they are analysed and explained separately in theory, a natural overlap between them in real-life verbal communication is an undeniable fact. McDonough and Shaw (2003: 173-175) point out that the overlap of language skills is also a characteristic feature of communicatively-oriented classrooms, which are typically based on large amounts of interaction among learners, and, in consequence, require that pair and group work becomes a required form of classroom activities, which ultimately involves multiple language skills. Another powerful argument for skills integration is that language practice transferred from one skill to another constitutes an efficient reinforcement of language samples in the language acquisition process (Field, 2008: 73).

Yet, it is not only the impact of CLT methodology but also the development of task-based learning and teaching, Content and Language Integrated Learning as well as progress in the understanding of second language acquisition processes that have shed more light on the issue of skills integration. Whatever the path followed, many EFL teachers began considering the importance of creating proper conditions for acquiring language skills in formal school environments, similar to those in real life language communication. In defining conducive language acquisition conditions, Egbert, Chao and Hanson-Smith (1999), for instance, claimed that for optimal input processing and learning to take place, FL learners should be provided with numerous opportunities to interact and negotiate meanings while receiving individualised feedback. They should also be engaged in using language creatively and perform tasks that would ensure their cognitive engagement in the learning process as well as responsibility for the learning outcomes. Clearly, interaction among learners themselves and learners and the teacher through the use of various combinations of language skills and tasks is a major factor in instructed language acquisition processes.

Even though in instructional materials design, the majority of ELT mainstream methodologists have, explicitly or implicitly, followed the division of language skills

into listening, reading, speaking and writing, the important role played by language skills interdependencies has not remained unnoticed. The acknowledgement of the potential strength of integration has resulted in distinguishing two main approaches, a segregated (discrete) vs. an integrated skill ones. Their definitions offered by Oxford (2011) maintain that:

- **a segregated skill instruction** underlines the specificity of each skill and subskills involved in it as well as strategies implemented;
- **an integrated skill instruction** reveals relationships between skills based on their psycholinguistic features and their use in a variety of pragmatic contexts, especially when implemented in conjunction (p. 2).

Interestingly, as indicated by Oxford (2011: 3-5), a segregated skill instruction conceptualizes the four skills in terms of their development by individual learners. On the other hand, an integrated skill instruction, which benefits from the use of skills in conjunction, involves pairs or groups of interlocutors sharing language skills. Accepting this dichotomy, however enlightening it may be, gives a too simplified picture of how language skills are to be approached. The sheer path of the search for different aspects of skills interrelation carried out so far shows the complex nature of the phenomena under discussion, not to mention the problem with the interpretation of language as a skill and the process of language skills acquisition in second/foreign language environments (see Dakowska, 2014).

Despite the fact that numerous recently published ELT books still lead their learners through the practice of the four language skills, more comprehensive views on the issue have also been added as language teaching and learning specialists aspire to clarify processes and activities involved in language skills integration. This is not to undermine the fact that the heightened awareness of the need for a better interpretation of the interrelationships between language skills was already perceived to be a vital issue more than half a century ago (Chodkiewicz, 1982: 234).

2. Explaining skills integration – different aspects of the phenomenon

Skills integration in foreign language instruction is unquestionably a multiaspectual phenomenon which requires further reconsideration in the light of new research findings in the field. It is worth noting that much of the debate among ESL/EFL methodologists has maintained a focus on two dichotomies, namely reception vs. production and oral vs. written modalities and their role in the language teaching and learning processes.

A rethinking the relationship between speech and writing by the proponents of communicative methodology has helped reject audiolingualists' assumption that

writing is of a secondary nature and expound the view that the choice of mode is primarily dependent on learners' communicative goals and situational context. What is more, due to the development of language corpora studies differences between written language and speech could be clarified, including grammar rules applied in speech and writing (Harmer, 2001: 14-15). Dakowska (2005: 180-181) provides an essential list of differences between what she calls the phonemic (auditory) and graphic (written) codes. Hedge (2008), on the other hand, believes that attempts at identifying specific features carried by the two modes have offered a deeper insight into the role of oracy in a foreign language conceptualized as "the ability to understand and participate in spoken communication" (p. 229).

Some ESL/EFL specialists have considered it pertinent to employ the term "reciprocity", in other words, to refer to reciprocal skills, in order to further specify the interconnection between skills in their natural use and to deal more effectively with the issue in pedagogic contexts. Also, the complementariness of listening and speaking as well as reading and writing was analysed in detail so as to work out more effective teaching procedures (e.g. Nation and Newton, 2009; Hirvela, 2013; Burns and Siegel, 2018). Hirvela (2013: 2) argues that writing helps learners become better readers since they develop knowledge about texts, writers and the writing process and become better informed as to where the information relevant for the comprehension process can be found in the text. What is more, L2/FL learners as readers detect and acquire knowledge concerning the structure of the written text, as well as the rhetorical strategies and cohesive devices used, which results in raising their awareness of the text composing process.

In a similar vein, in-depth debates on the importance of spoken communication in foreign language skills development have generated interest in the reciprocity of listening and speaking. A crucial contribution to recognizing the issue clearly comes from drawing a distinction between speaking production and interaction (Council of Europe, 2001: 57), or, in other words, between listening activities labeled as one-way (non-participatory) vs. two-way (interactive/ participatory) (Hedge, 2000: 229; Vandergrift and Goh, 2012: 168; Richards 2015: 371-2). As a consequence, a high status of the interactive nature of verbal communication has been confirmed. Nation and Newton (2009: 40) point out that whereas the traditional approach in EFL methodology focuses on one-way listening, that is the simple transmission of information in the form of monologues, the contemporary approach treats listening as a component of interlocutors' dialogic performance. This means that pair and group work have to constitute a vital component in teaching spoken language in a second/foreign language classroom. Interestingly, a significant remark is made by Goh (2014: 1) who notes that the development of oracy in L2/FL instruction cannot be limited to day-to-day communication because spoken language is also

an indispensable tool for academic work. It fosters learners' critical thinking as well as their collaboration and innovation skills which are essential at the time of increasing globalization in contemporary societies.

The dichotomy between receptive and productive skills has also generated a large amount of discussion in mainstream ELT literature (e.g. Dakowska, 2005; Harmer, 2001; Johnson, 2001; Komorowska, 2001). This was due to the impact of advances in psycholinguistics, SLA studies and applied linguistics, with a key interest in the properties and place of comprehension and production in language use and learning. While Krashen's (1985) Input Hypothesis underscored the role of comprehensible input with the exclusion of output, Swain (1985) identified some ways in which comprehensible output can contribute to language learning (Ellis and Shinanti, 2014: 9-10). Izumi (2003) gives a comprehensive theoretical explanation of the path an L2 learner follows in the language acquisition process from the comprehension of language input, through intake and integration to language output, with situation-, task- and learner-related variables influencing it.

In order to better understand the change in conceptualizing foreign language skills, it is worth considering Dakowska's (2014: 3-4) stance. In describing three stages in the understanding of foreign language skills, she assigns special importance to the advances that took place between the linguistic stage mid 20th century and the psycholinguistic stage turn of the 21st century. Whereas the former period emphasised the aspects of constructing and organizing activities aimed at teaching the four basic language skills with theoretical assumptions based on linguistics and psychology, the recent two decades have advocated a psycholinguistic stand. As a consequence, verbal communication is now given a broad view as a psychological and sociological phenomenon, while the four language skills are interpreted in terms of comprehension and production processes, with metamodal representations underlying each of them.

3. The four strands in language skills development

An innovative approach to foreign language teaching and learning which involves, yet does not directly refer to the traditionally acknowledged four language skills, has been suggested by Nation (2007: 2). The researcher proposes distinguishing the so-called four strands in foreign language development, which are labeled **meaning-focused input, meaning-focused output, language-focused learning** and **fluency development**. The idea behind this frequently quoted approach is to bring to attention vital issues connected with language acquisition processes,

in particular to input and output hypotheses, form-focused instruction and speaking and reading fluency.

The four strands are defined by Nation (2007) in the following way:

- meaning-focused input – receptive language use of large quantities of input provided by extensive reading, listening or watching TV/films which makes it possible for FL learners to acquire new lexis when they understand the input and know 95-98% of words in it;
- meaning-focused output – productive use of language in speaking and writing that requires the use of communicative strategies in order to convey information which helps learners notice gaps in their output, test hypotheses and reflect on their language problems;
- language focused learning (focus on form) – deliberate learning of language elements which requires “opportunities to give spaced, repeated attention to the same features” (p. 6) and raises learners’ consciousness;
- fluency development – increasing the speed of learners’ performance when they both receive and produce large amounts of input and output focusing on meaning (Nation, 2007: 7-8).

Nation (2007) finds it imperative that the four strands be implemented throughout the language course in a balanced way. It is worth noting, however, that while meaning-focused input and output are assumed to activate the well-known receptive and productive dimensions attributed to skills integration, focus on form and fluency are new categories attached to the concept of integrated skills. As a result, a standpoint is made that some language instruction is to be directed at the knowledge and practice of the subsystems of a target language as well as at the need of automatizing learners’ performance so that a natural real life pace of language communication can be achieved.

4. Integrated skills instruction as a basis for a pedagogical framework

Some EFL specialists have looked at integrating language skills in terms of adopting a broader approach to foreign language teaching and learning. Oxford (2011: 3-4) mentions two main pedagogical frameworks which comply with the assumptions of language skills integration. The first one is a fairly extensive area in education nowadays, that is **content-based language instruction**. It aims to create conditions for learners to acquire selected content through language, with language being also a goal of instruction. The other approach is **task-based instruction**, which maintains that learners should be required to comprehend, manipulate and interact in language as well as achieve non-linguistic goals by expressing and negotiating meanings.

Such an approach is dependent on providing learners with ample opportunities for pair and group work with collaboration becoming the key feature of classroom activities. Both approaches are sufficiently broad to be applied in order to implement and combine a variety of materials, textbooks and technologies which can ensure different ways of skills integration.

Hinkel (2006: 115), on the other hand, shows preference for using the term **multiskill instruction** with reference to integrating multiple skills to be taught in educational contexts. She reminds that realistic communication requires the use of “incremental language skills not in isolation but in tandem”, and hence only the simultaneous use of a range of skills can facilitate language learning. This type of skills integration is accepted by a range of instructional models given such labels as “content-based, task-based, text-based (also called genre-based), problem-based, literature-based, literacy-based, community-based, competency-based, or standard-based”, just to mention a few.

Furthermore, Hinkel (2006: 113-114) notes that despite the emergence of new approaches recommending skills integration, the superiority of these models over traditional ones has not been proved. This is mainly so because the effectiveness of the implementation of content-based or task-based models is not possible to evaluate as they are not suitable for use in all L2/FL contexts. Substantial factors that impact the ultimate learning outcomes are the low proficiency of learners, the lack of teacher expertise, or focus on accuracy. The researcher, however, sees the need for integrating the four language skills with other language skills, for example, teaching speaking in conjunction with pronunciation and intonation as well as pragmalinguistic skills, that is sociopragmatic norms (communication strategies, conversational routines/formulae, speech acts) and features of spoken register (Hinkel, 2006: 115-17). At least some of the issues mentioned by Hinkel (2006) are given due notice by the authors of the Common European framework for languages: learning, teaching and assessment (Council of Europe, 2001; 2018).

5. Towards a reconceptualisation of language skills – the impact of “The Common European framework for languages: learning, teaching and assessment” (Council of Europe, 2001)

“The Common European framework for languages: learning, teaching and assessment” (the CEFR) is a significant document published by the Council of Europe in 2001, which has considerably contributed to shaping language teaching and assessment policy not just in the countries of the European Union but all over the world (Komorowska, 2017: 166).

The CEFR (Council of Europe, 2001) discusses a range of different language-related skills, apart from those called language/communicative skills, which are indispensable in using and learning the target language. In order to render traditionally recognized language skills, the authors of the CEFR refer to the abilities of language users who aim to develop skillful language use. Hence the following statement : “To act as a speaker, writer, listener or reader, the learner must be able to carry out a sequence of skilled actions” (p. 90). As a consequence, the language speaker is described as the one who activates cognitive skills (planning and organizing a message), linguistic skills (formulating an utterance message) and phonetic skills (articulating an utterance) (Council of Europe, 2001: 90). A general description of all the types of language performance is based on the classification of communicative language activities (situations/genres). They are represented by **receptive, productive, interactive and mediation activities and strategies** with accompanying scales attached to them. In this way the adoption of the traditionally used term of ‘the four language skills’ has been avoided, whereas the general concept of skills as well as the names of the widely accepted four language skills, that is listening, reading, speaking and writing, remain in use. The CEFR (Council of Europe, 2001) refers to a range of different skills (apart from language/communicative skills) underlying the use of language as well as those requisite for learning a language. The authors state that their goal is “to specify as full a range of language knowledge, skills and use as possible” (p.7).

Whereas the traditionally addressed four language skills (listening, reading, speaking and writing) have been replaced in the CEFR (Council of Europe , 2001) with a higher-order dichotomy between receptive and productive activities and strategies, the term ‘interaction’ appears as a new category of verbal communication which involves both reception and production, and the term ‘mediation’ comprises all the three activity types. What is interesting to look briefly at are the kinds of activities listed as representing production and reception, but also interaction and mediation. They are shown in the section below. It is worth noting that reception has been enriched with audiovisual activities and that all the categories include a range of well-known real-life language-oriented activities.

Productive activities:

- oral production (speaking) – overall oral production, sustained monologue, addressing audiences;
- written production (writing) – overall written production, creative writing, reports and essays (Council of Europe, 2001: 58-63).

Receptive activities:

- aural reception (listening) – overall listening comprehension, understanding interaction between native speakers, listening as a member of a live audience, listening to announcements and instructions, listening to audio media and recordings;
- visual reception (reading) – overall reading comprehension, reading correspondence, reading for orientation, reading for information and argument, reading instructions;
- audiovisual reception – watching TV and film (Council of Europe, 2001: 65-72).

Interactive activities:

- spoken interaction – overall spoken interaction, understanding a native speaker interlocutor, conversation, informal/formal discussions, meetings, goal-oriented co-operation, transactions to obtain goods and services, information exchange, interviewing and being interviewed;
- written interaction – overall written interaction, correspondence, notes, messages and forms (Council of Europe, 2001: 73-86).

Mediating activities:

- oral mediation – simultaneous/consecutive/informal interpretation; exact/literary translation, summarising gist, paraphrasing (Council of Europe, 2001: 87-88).

It is unquestionable that the CEFR (Council of Europe, 2001) has had a profound impact on EFL specialists' and practicing teachers' views concerning many valid language teaching and learning issues. As highlighted by Komorowska (2017: 170), it has not only raised FL teachers' awareness of the concepts of interaction and mediation, but also offered the ways of describing language use in terms of specific domains, themes, communicative functions and situations, as well as a wide array of text types.

6. The revised version of the CEFR (Council of Europe, 2018) – the four modes of communication

The revised version of the CEFR (Council of Europe, 2001), entitled the CEFR Companion Volume published by the Council of Europe in 2018 has extended and updated the already highly appreciated document among FL teachers in European countries. It is important to note that *the CEFR Companion Volume (Council of Europe, 2018)* presents an openly critical view of the traditionally recognized

four language skills (listening, speaking, reading, writing) which are found to be “inadequate to capture the complex reality of communication”. Instead a description of real-life language use is proposed, which underscores its interactive nature and the importance of the co-construction of meanings expressed by interlocutors. Thus language activities are organized into the overarching taxonomy of the **four modes of communication**: reception, production, interaction and mediation. Such a development of the view launched in the CEFR (Council of Europe, 2001) clearly goes beyond the traditional model of the four language skills.

Although the CEFR Companion Volume (Council of Europe, 2018) follows the distinction between reception, production, interaction and mediation already advocated in the CEFR (Council of Europe, 2001), a further change into the handling of particular types of communicative activities is introduced, new scales and descriptors are provided, and the concepts of interaction and mediation are redefined. The potential of multimodal activities, the role played by internet resources, as well as the application of multimedia are brought into the forefront. A new category of **online interaction** is added.

Online interaction is represented by online conversation and discussion and goal-oriented online transactions and collaboration. As the authors explain, “Both these scales concern the multimodal activity typical of web use, including just checking or exchanging responses, spoken interaction and longer production in live link-ups, using chat (written spoken language), longer blogging or written contributions to discussion, and embedding other media” (Council of Europe, 2018: 51). It is underlined that online interaction is not like face-to-face interaction. Online group interaction is characterized by features absent in an individual’s performance in speech or writing. Although the resources used are available in real time, effective communication requires some help in comprehending information or reformulating it when needed (Council of Europe, 2018: 96).

Goal-oriented online transactions and collaboration are typical of numerous situations in real life. The use of multimodality does not offer a definite separation between oral and written performance as different media and tools can be used. Online transactions and collaboration cover purchasing goods and services online, negotiations between a service and a client, doing collaborative project work or solving communication problems. Learners perform shared tasks, coordinate group work, revise instructions and evaluate proposals (Council of Europe, 2018: 98).

7. Conclusions

The understanding of the four language skills to be developed in teaching and learning foreign languages and a more general term of language competences have been evolving over the years. Although handled with different degrees of explicitness, the relevant discussion has had important implications for materials writers and L2/FL teachers and learners responsible for organizing effective classroom practice. A general trend has certainly been to look for a better description and interpretation of categories adopted in explaining the process of language use and learning. This, in turn, required clarifying links between language knowledge, skills, competences and strategies employed in different kinds of L2/FL verbal communication typical of contemporary contexts, including a variety of online tasks performed by language learners and users nowadays.

The argumentation presented in the current chapter can be summed up by emphasizing some key points. First of all, it has to be concluded that modeling language competence in terms of the four skills, especially discrete ones, gives a simplistic and incomplete view of L2/FL language competences, though, on the other hand, it creates satisfactory grounds to account for each of the skills in an in-depth manner with the consideration of their psycholinguistic characteristics. What is more, working out a comprehensive view and description of language competences and their development in L2/FL environments requires that language specialists scrupulously identify the dimensions of integration and interplay among skills, strategies and communicative modes. The problem of the use of language skills and their integration is not to be limited to communication problems; second language acquisition theories, in particular, imply that the role of input and output in the process of language learning needs a proper consideration.

It is also worth noting that the issue of skills, strategies and modalities integration in foreign language instruction requires different levels of concern, including course design, lesson planning, task construction as well as technology use. A typical classroom environment shows that overlap and integration of different language skills is unavoidable since they are not used in isolation but are naturally practiced simultaneously. In contrast to the stress put on the individual's behaviour while using a particular language skill in the past, currently, more classroom space is devoted to pair and group work, project work and collaboration, with numerous tasks performed online. The integration of language skills is also supported with real-world focus of classroom work, the authenticity of materials and tasks used as well as the organization of the content to teach in terms of topics and themes

(with established ranges of vocabulary). All this helps create appropriate language input to be implemented in different foreign language teaching contexts.

On balance, due to the advances in exploring the traditionally distinguished four language skills by language specialists, a new way of approaching foreign language teaching and learning goals in terms of reception, production, interaction and mediation has been proposed (Council of Europe, 2001; 2018). This broader and more comprehensive organization of language competences not only manifests the significance of new concepts and the links between them but also assigns a more adequate place to the role of the media and online communication in the modern multilingual world.

References:

- Burns, A., Siegel, J. (2017). Teaching the four language skills: Themes and issues. In Burns, A., Siegel, J. (eds.), *International Perspectives on Teaching the Four Skills in ELT: Listening, Speaking, Reading and Writing* (1-17). Cham: Palgrave Macmillan.
- Chodkiewicz, H. (1982). Some remarks on the correlation of the four language skills, *Lubelskie Materiały Neofilologiczne-1980*, 231-243.
- Chodkiewicz, H. (2015). On a continuum between content and language in CBI/CLIL-oriented settings. In Chodkiewicz, H. (ed.) *Towards Integrating Language and Content in EFL Contexts: Teachers' Perspectives* (11-28), Biała Podlaska: Wydawnictwo PSW JPIL.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dakowska, M. (2005). *Teaching English as a Foreign language. A Guide for Professionals*. Warszawa: PWN.
- Dakowska, M. (2014). Evolution in understanding the notion of language as skill in foreign language didactics. In: Chodkiewicz, H., Trepczyńska, M. (eds.) *Language Skills: Traditions, Transitions and Ways Forward* (2-17). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Dakowska, M. (2015). *In Search of Processes of Language Use in Foreign Language Didactics*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Egbert, J., Chao, C., Hanson-Smith, E. (1999). Computer-enhanced language learning environments: An overview. In Egbert, J. and Hanson-Smith, E. (eds.) *CALL Environments: Research, Practice and Critical Issues* (1-16). Alexandria: TESOL.

- Ellis, R., Shinanti, N. (2014). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. New York: Routledge.
- Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goh, C. C. (2014). Reconceptualising second language oracy instruction: Metacognitive engagement and direct teaching in listening and speaking. *AJELP: Asian Journal of English Language and Pedagogy*, 2, 1-20.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching. Third Edition*. Harlow: Longman.
- Hedge, T. (2008). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: OUP.
- Hinkel, E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills. *TESOL Quarterly*, 40(1), 109-131.
- Hirvela, A. R. (2013). *Connecting Reading and Writing in Second Language Writing Instruction*. Michigan: University of Michigan Press.
- Izumi, S. (2003). Comprehension and production processes in second language learning: In search of the psycholinguistic rationale of the output hypothesis. *Applied Linguistics*, 24(2), 168-196.
- Johnson, K. (2001). *An introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Harlow: Pearson Education.
- Komorowska, H. (2002). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (2017). Europejski system opisu kształcenia językowego – nowe potrzeby i nowe rozwiązania. *Konińskie Studia Językowe*, 5(2), 165–18.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Addison-Wesley Longman.
- McDonough, J., Shaw, C. (2003). *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell.
- Nation, P. (2007). The four strands. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 2-13.
- Nation, I. S. P., Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. New York: Routledge.
- Oxford, R. (2011). *Integrated Skills in the ESL/EFL Classrooms*. ERIC Digests: ED456670.
- Richards, J. C. (2015). *Key Issues in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vandergrift, L., Goh, C. C. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. New York: Routledge.

(liczba znaków ze spacjami 33 816)

Wojciech Malec

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

**ASSESSMENT IN ONLINE EDUCATION:
FOCUS ON SCORE REPORTING**

OCENIANIE W NAUCZANIU NA ODLEGŁOŚĆ:
KWESTIA RAPORTOWANIA WYNIKÓW

This article discusses score reporting in the context of computer-based assessment, especially online language testing in academic environments. Score reporting, understood as the communication of information about test results, is presented as an essential element of operational test use, which is a component of the process of test development. The article gives some consideration to the calculation of two types of final results, i.e. arithmetic and weighted mean scores, and outlines an online testing system, WebClass, where such results are obtained and reported automatically. Moreover, examples are given of several score reports, such as individual single-test reports and cumulative reports (summarising the results of all assessments) for students, as well as cumulative group reports and reports summarising the results of a selected test for teachers. Thanks to technology, score reports can be automatically updated as soon as new responses are submitted by test takers.

Keywords: online language assessment, test development, score reporting

1. Introduction

The last two years have seen an increased level of interest in e-education, presumably due in large measure to the transition from onsite to online classes brought about by the COVID-19 pandemic. This interest is evidenced by numerous publications dealing with the use of technology for language learning and teaching (e.g. Fuchs, Hauck, Dooly, 2021; Lütge, Merse, 2021; Sendur, Kościńska, 2021), many which focus specifically on various aspects of language testing and assessment in digital environments (e.g. Isbell, Kremmel, 2020; Soproni, 2020; Bahari, 2021; García Laborda, Fernández Álvarez, 2021). Admittedly, the sudden switch to web-based assessment that recently occurred in formal teaching contexts in many countries, including Poland, was not made at the discretion of teachers and learners, but rather resulted from pandemic restrictions imposed on educational institutions. On the other hand, it is worth pointing out that computer-based testing (CBT) in general and web-based testing (WBT) in particular have long been recognized as having some clear advantages over paper-based testing (PBT). Accordingly, the choice of CBT does not need to be a necessary evil (Malec, 2020).

An oft-cited advantage of CBT is the provision of accurate score reporting (Brown, 2016), which includes, but is not limited to, “a summary of the points scored” (Romaniuk, Łukasiewicz-Wieleba, 2021, p. 26). However, somewhat surprisingly, academic teachers surveyed by Klimowicz (2020) failed to mention score reporting as a benefit of online assessment. This may be because of the fact that the assessment tools which are commonly used for testing do not allow teachers to take full advantage of the possibilities afforded by technology. For example, online tests and quizzes are often created and administered using Microsoft Forms or Google Forms (Kita, 2021), yet the usefulness of score reports provided by tools of this kind is fairly limited, unless we only need basic information about the number of points scored on each individual assessment. An arguably better solution is to use a learning management system (LMS), such as Google Classroom or Moodle, which offers gradebooks allowing educators to record and manage students’ grades. This article discusses another LMS, namely WebClass (webclass.co), where individual and group score reports can be generated for the assessments administered in a period of study.

2. Score reporting as a (sub)component of test development

Test development can be conceptualized as a cyclical process consisting of four major components, each of which is associated with a range of activities (Malec, 2018; see also Lane, Raymond, Haladyna, Downing, 2016). These components include design (making plans for the test and drawing up a list of specifications), production (writing tasks or items and compiling the test), operational use (using the test for its intended purposes), and evaluation (assessing the quality of the test and individual items). Reporting test scores is part of the third component, along with test administration, scoring, and decision making. It can thus be viewed as a subcomponent of operational test use.

In summative assessment, score reporting and decision making are closely linked because test scores provide the basis for making inferences and decisions about the test takers. This means, to some extent at least, that by reporting test results we also report test-based decisions. In classroom settings, whether online or onsite, a variety of classification decisions can be made, the most basic of which are ‘master’ (pass) and ‘non-master’ (fail). It should be added that those decisions are rarely based on raw scores. Instead, the points obtained are often converted into percentages, percentiles, or standardized scores. Moreover, using a reliability or dependability estimate, the standard error of measurement (*SEM*) can be calculated, either for relative or for absolute decisions (e.g. Bachman, 2004). The value of the *SEM* can then be used to obtain a confidence interval (*CI*), i.e. a score range within which the test taker’s true score or domain score is likely to fall with a specific degree of probability. In classroom contexts, the *SEM* and *CI* may be useful when we need to make decisions on the basis of a specific cut-score (e.g. the pass/fail boundary). For example, some test results below a given pass mark may still be within a specific *CI*, and therefore non-mastery decisions based solely on such results will not be fully justified. In fact, Brown and Hudson (2002) recommend that borderline test takers be given additional assessments in order to obtain further evidence in support of the classification decisions.

All the required calculations as well as decisions regarding score interpretations are followed by reports of the results. These are of various types, depending on the situation (Carr, 2011). For example, reports may be intended either for individuals or for groups of students. They may be either digital or paper-based. A variety of information can be included in a score report (Zenisky, Hambleton, 2016; see also Deng, Yoo, 2009, for a bibliography of resources for reporting test scores). Generally speaking, reports may include both descriptive elements and performance indicators. Descriptive elements contain information about the test (such as name,

date, purpose, and the like) as well as details identifying the group or individual for which the report is intended. Performance indicators, on the other hand, may include summative results, grades, pass-fail decisions (along with a cut-score), performance-level descriptions, as well as formative or diagnostic information. Summative results are usually test scores, the basic types of which are raw and transformed scores. The latter include weighted scores, percentages, percentiles, stanines, as well as standardized scores such as z-scores or T-scores (more on these can be found in, e.g., Brown, 1996).

2.1. Calculating final results

Reports compiled at the end of a semester or some other period of study typically give information about the scores obtained on all the assessments administered as well as a final result in the form of an average score (which provides the basis for the final grade).¹ In school contexts, two types of average scores are commonly used, namely arithmetic and weighted means.

The arithmetic mean is calculated by adding up all the scores (placed on the same scale, e.g. percentage correct) and dividing the result by the number of assessments. This type of mean assumes that every assessment contributes equally to the final result. The use of the weighted mean, by contrast, is predicated on the assumption that certain tests and assessments are worth more than others and should be given priority. The particular weights (in the form of multipliers or percentages) can be pre-established by test developers, and regarded as fixed and unrelated to test length (the number of points to score). However, it is also possible to implement a different procedure, one which assumes that the weights are potentially variable and dependent on the maximum possible scores. More precisely, the weights can be computed for each assessment by working out the highest possible aggregate score (i.e. maximum score on all the assessments taken together) and calculating the proportion (or percentage) that each particular maximum contributes to the aggregate maximum. With the help of technology, the whole procedure can be automated and a score reporting system can easily adjust the weights every time a new assessment is added to the dataset. By way of illustration, Table 1 presents examples of three tests for which the weights have been obtained using the procedure in question. Each particular weight is a reflection of the test's importance. As can be seen in Table 1, the weights correlate with the maximum possible scores on the tests.

¹ Similarly, when a single test or exam consists of several components (e.g. grammar, vocabulary, reading), the final result is often a mean of all the individual component scores.

Table 1. Test weighting determined on the basis of the maximum possible score

Assessment	Max	Aggregate Max	Weight
Test 1	10	60	17%
Test 2	20		33%
Test 3	30		50%

The next step is to obtain the weighted mean score for a particular student, i.e. the final result of all the assessments taken together. The calculation involves multiplying the student's test scores by the respective weights and then adding up the products. It is worthy of note that the weighted-mean approach to calculating the final result is, in effect, like treating the individual tests as subtests or components of one larger test.

Furthermore, the weighted mean pass mark, which may be required for the final grade, can be computed in a similar manner. For example, suppose we have the following two tests:

Table 2. Data for the calculation of the weighted mean pass mark (Set 1)

	Max	Pass Mark	Weight
Test 1	20	14 (70%)	25%
Test 2	60	18 (30%)	75%

The weights for the tests in Table 2 have been obtained using the procedure illustrated in Table 1. Now, if we multiply each percentage pass mark by a factor representing the weight of the respective test, and then sum the products, we get the following result:

$$70\% \times 0.25 + 30\% \times 0.75 = 17.5\% + 22.5\% = 40\%$$

Thus, the weighted mean pass mark for these two tests taken together is 40%. As mentioned above, this approach is tantamount to treating the two tests as components of one larger test. Therefore, we can also obtain the overall percentage pass mark by summing the individual cut-scores (expressed in points), dividing the result by the aggregate score, and then multiplying by 100:

$$\frac{14 + 18}{20 + 60} \times 100 = \frac{32}{80} \times 100 = 0.40 \times 100 = 40\%$$

Interestingly, if we swap the two tests' pass marks, we obtain a completely different weighted mean pass mark. Consider the data in Table 3:

Table 3. Data for the calculation of the weighted mean pass mark (Set 2)

	Max	Pass Mark	Weight
Test 1	20	6 (30%)	25%
Test 2	60	42 (70%)	75%

Using the second procedure given above, we can obtain the weighted mean pass mark for the data in Table 3:

$$\frac{6 + 42}{20 + 60} \times 100 = \frac{48}{80} \times 100 = 0.60 \times 100 = 60\%$$

Clearly, the larger test (with more points to score) has a greater impact on the weighted mean pass mark. By way of comparison, the arithmetic mean of the pass marks on the two tests in Table 2 and Table 3 would in both cases be the same:

$$(70\% + 30\%) \div 2 = 50\%$$

It should be pointed out that if we treat the two tests as independent measures of equal importance, we should take the arithmetic-mean approach.

Some of the above calculations would be slightly more straightforward if all of the assessments had the same pass mark. In such a case, there would be no difference between the arithmetic and weighted means of the individual pass marks. Similarly, if each assessment had the same number of questions (and the same maximum number of points to score), there would be no difference between the arithmetic and weighted means of the total test scores.

3. Reporting test results on WebClass

This section looks at score reports on WebClass. The reports can be produced either for each single test or cumulatively for all the tests administered in a specific time period, which is typically one semester. Individual reports can be accessed by students and teachers. For teachers, additionally, the system generates reports for entire groups of learners as well as for tests, either with a summary of students' scores or with the outcome of quantitative analysis (for test and item evaluation). The reports are automatically updated every time new responses are submitted.

3.1. WebClass

WebClass can be categorized as an academic LMS (cf. Foreman, 2018) incorporating features such as learner management, communication, content authoring, and assessment. It has recently been utilised primarily as an online assessment tool to develop web-based language tests for university and secondary school learners (Malec, Malec, 2021). The testing component of the platform can be used to create tests and quizzes of various types (including selected- and constructed-response items as well as extended-response tasks), administer them to groups of students, monitor the test-taking process, mark the responses automatically (but with a possibility of verifying and overriding the scoring), provide feedback to the test takers, analyse tests and items statistically, store items in item pools and then reuse them with the aid of a test generator or by importing them into existing tests (further details can be found in Malec, 2018). The next two sections expand on how the system reports results to students and teachers.

3.2. Reports for students

Students can access individual single-test reports after submitting their responses, assuming that the teacher or test administrator has activated the relevant setting in the test manager. With multiple submissions of the same test, a separate report is available for each set of responses. The reports begin with basic information about the test and points scored, followed by the test itself, i.e. the test items, the student's responses, automatic corrections displayed in speech bubbles (in the case of limited-production items, e.g. gap-filling, scored against a key), additional formative information in the form of teacher's comments provided as general and answer-specific feedback, as well as item scores. The entire report is similar to a traditional paper-based test marked by a teacher (see Figure 1).

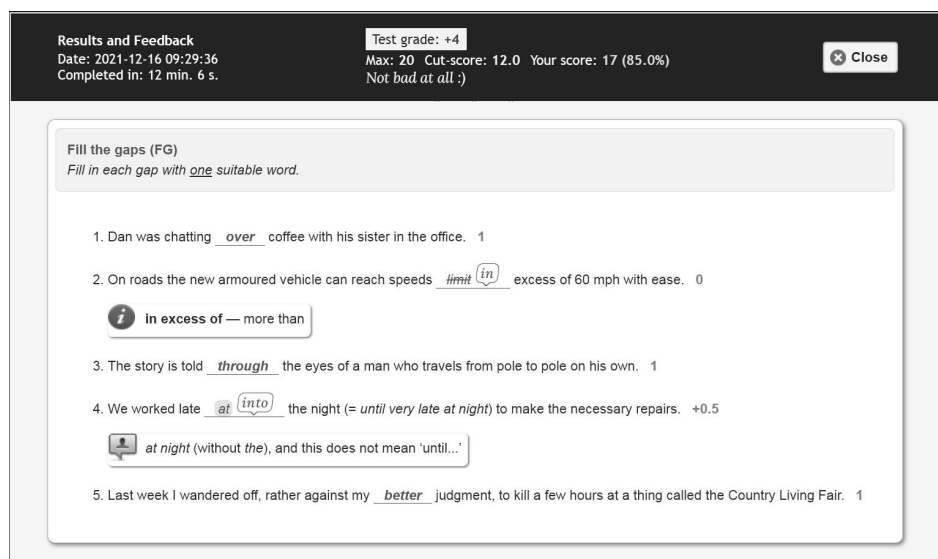


Figure 1. Part of an individual single-test report

Individual cumulative reports, on the other hand, summarize the results of all the assessments hitherto administered. In addition, they include information about the number of classes (or lessons) skipped and unexcused.² Moreover, the reports show the outcome of self-assessment (see also Malec, 2015, on how students can use the platform to self-evaluate their achievement of a set of learning objectives). An example of such a report is given in Figure 2.

² Teachers can access an attendance grid available for each registered group or class to keep track of the learners' absences. The number of classes skipped is then updated automatically in the reports.

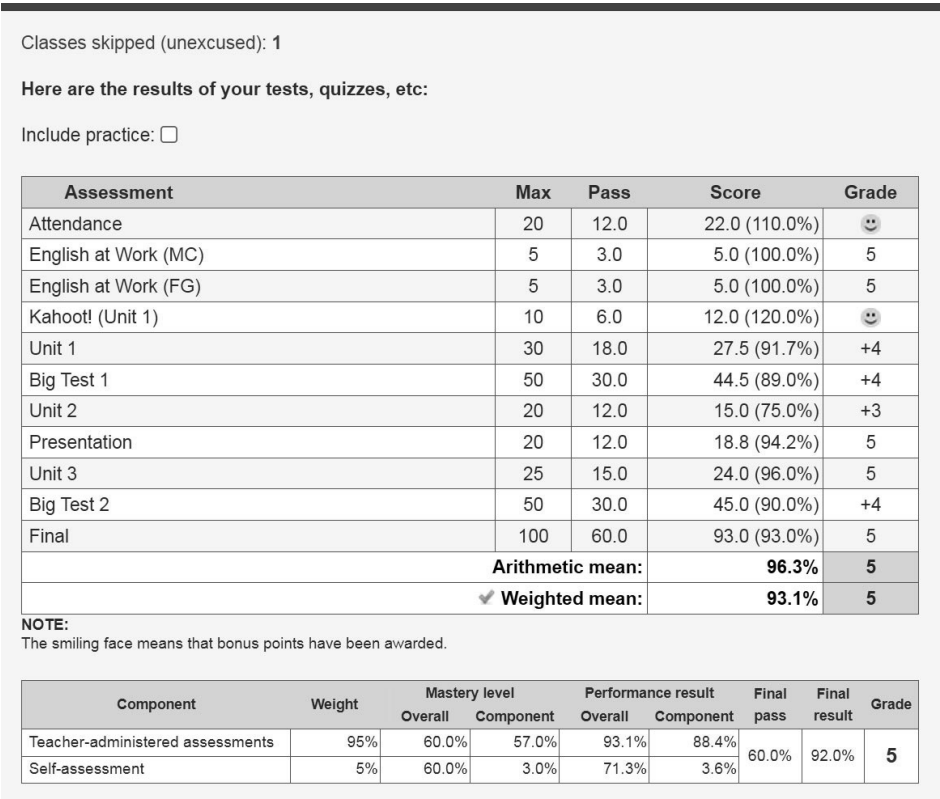


Figure 2. An individual cumulative report on WebClass

The main part of the report in Figure 2 is a tabulated summary of all the teacher-administered assessments. Attendance can optionally be included in such reports as a component of the overall result, and the precise number of points that students can earn (as well as potential bonus points for having only a few or no absences) can be determined in the settings. For each assessment, the table shows the maximum possible score, the passing score (cut-score), the student's result, and the grade (based on teacher-defined score bands). The grades can be letters (e.g. *A*, *B*, *C*), numbers (e.g. *1*, *2*, *3*), or descriptors (e.g. *excellent*, *very good*, *good*). At the bottom of this table, two means are given, arithmetic and weighted (calculated using the procedures discussed in Section 2.1), and teachers can decide which one is more appropriate for their purposes.

The last part of the report given in Figure 2 is a table that shows the final result and grade, obtained on the basis of the student's self-assessment score and the mean of all the teacher-administered assessments (taken from the main table). This result is calculated by applying weights (specified in the grade settings) given

to these two broad components. However, since self-assessment is not an obligatory constituent of the final result, the teacher may choose not to include it in the reports. In such a case, the last row of the second table in the report is actually left empty, and the results of self-assessment (if any) can be accessed in the teacher's account to be used as feedback on the student's achievement of the learning objectives.

3.3. Reports for teachers

As mentioned above, several score reports are available to teachers. One of them is a tabulated group report which compiles the results of all the assessments administered to an entire class of students. An example of such a report is given in Figure 3.

☒
Practical Grammar (Gr. 1)

Attendance: ☒
Mean:

weighted

Name	1	2	3	4	5	6	Total	Self	Final	Grade
1. Patryk Cieślak	120	66	74	–	63	87	77.4	61.7	76.6	4
2. Dobromił Jasiński	120	x	74	71	75	–	79.6	28.6	77.1	4
3. Daniela Jaworska (2)	100	6	–	73	57	80	75.0	76.3	75.1	+3
4. Beata Kaźmierczak	120	76	55	62	57	72	70.0	57.5	69.4	+3
5. Heronim Kozłowski	120	90	88	88	88	88	88.0	79.3	92.5	5
6. Anatol Krawczyk	120	90	85	85	85	85	85.1	76.7	86.6	+4
7. Barbara Malinowska (2)	100	68	–	52	72	73	68.6	50.0	67.7	3
8. Monika Marciniak (1)	110	76	–	65	57	80	74.2	46.2	72.8	+3
9. Alicja Michalak (1)	110	88	74	73	60	83	79.5	88.0	80.0	4
10. Teresa Szulc	120	86	68	80	60	73	79.1	70.0	78.6	4
11. Wioletta Szymańska	120	78	48	83	63	70	74.3	47.7	73.0	+3
12. Ewa Tomaszewska (1)	110	86	–	69	55	78	77.5	80.2	77.6	4
Failed:										0

Passive voice pass: 60%

Figure 3. A cumulative score report for a group of students*

* For the purposes of this publication, the original names have been changed using a random name generator.

Each row of the table displayed in a group report is a concise summary of one student's individual cumulative report (which can itself be accessed by clicking the student's name). In this case, however, only percentage scores are given. The assessments are arranged in columns, and each of them is assigned a number in the

header row. As can be seen in Figure 3, scores below the pass mark are displayed in red. The table cells also provide links to the students' individual single-test reports, where the teacher can verify (and make changes to) the automated scoring. Moreover, the report shows the number of unexcused absences (following the names, in brackets). In addition, each column of the table (except for the first one) has an associated tooltip which appears on mouse hover and shows some extra information. Thus, the name of each assessment (and the relevant pass mark) shows up over each numbered column (see an example in Figure 3). The tooltip for the Total column gives information about the number of assessments assigned to each student, the total number of test submissions, and the overall pass mark. The tooltips for the Self and Final columns only show the respective pass marks. The tooltip for the last column shows the cut-off percentage points for the grades.

The second type of score report available to teachers can be found in the test monitoring panel, which comprises a summary of scores, grouped by schools and classes of students. This report, illustrated in Figure 4, includes only those students who have actually started a given test. Thanks to the fact that it is updated in real time, the panel is primarily used to keep an eye on the test-taking process. Further details, such as the time taken to complete the test, the date of submission, as well as the responses, can be accessed by clicking the students' names. Moreover, it is possible to download files containing the students' responses, their scores (including individual item scores and total test scores), as well as entire tests marked automatically (similar to individual single-test reports discussed in the previous section).



Figure 4. Part of a test monitoring panel with a summary of scores*

* For the purposes of this publication, the original names have been changed using a random name generator.

Finally, reports summarising the results of various statistical analyses can be accessed from the test monitoring panel (by clicking the ‘Analyze’ button shown in Figure 4). These reports do not include any students’ names: they only provide information about the performance of the individual test items (for item analysis) and the test as a whole (for test evaluation). The details of statistical analysis are rather beyond the scope of this article (see Malec, 2018, for more on that).

4. Conclusions

Test scores are vitally important to all stakeholders, and for this reason score reporting is widely acknowledged as a crucial element of the process of test development. In online education, where technology is used as a means of communication between teachers and learners, appropriate use of digital tools is essential to the provision of accurate and up-to-date information about the students' performance on tests and assessments. Technology should also be seen as a valuable aid because without its assistance many of the activities involved in score reporting would be very time consuming. Moreover, as is often pointed out, humans are prone to making inadvertent errors, due to fatigue, by accident or oversight.

While score reports may be of various kinds, this article concentrated on those which are most likely to be useful in academic contexts, where test scores constitute the basis for making inferences and decisions about the test takers. In the second part of the paper, WebClass has been presented as an online tool which integrates into one all-round system all of the components of test development, including score reporting. It is worth adding that the reports generated on the platform may also include the results of assessments administered elsewhere (cf. the assessment called 'Presentation' in Figure 2), in which case the scores can be entered manually by the teacher. Thanks to this, no other score calculators are needed and, if used appropriately, the platform alone is capable of correctly working out the final semester results (with grades) and reporting them to both teachers and students.

References:

- Bachman, L. F. (2004). *Statistical Analyses for Language Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bahari, A. (2021). Computer-assisted language proficiency assessment tools and strategies. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 36(1), 61–87. Doi: 10.1080/02680513.2020.1726738
- Brown, J. D. (1996). *Testing in Language Programs*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.
- Brown, J. D. (2016). Language testing and technology. In F. Farr, L. Murray (eds.). *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology* (141–159). London: Routledge.
- Brown, J. D., Hudson, T. (2002). *Criterion-referenced Language Testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carr, N. T. (2011). *Designing and Analyzing Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.

- Deng, N., Yoo, H. (2009). Resources for reporting test scores: A bibliography for the assessment community. Retrieved from <https://ncme.connectedcommunity.org/ncmedev/viewdocument/score-reporting-bibliography>
- Foreman, S. D. (2018). *The LMS Guidebook: Learning Management Systems Demystified*. Alexandria, VA: ATD Press.
- Fuchs, C., Hauck, M., Dooly, M. (eds.). (2021). *Language Education in Digital Spaces: Perspectives on Autonomy and Interaction*. Cham, CH: Springer.
- García Laborda, J., Fernández Álvarez, M. (2021). Multilevel language tests: Walking into the land of the unexplored. *Language Learning & Technology*, 25(2), 1–25.
- Isbell, D. R., Kremmel, B. (2020). Test Review: Current options in at-home language proficiency tests for making high-stakes decisions. *Language Testing*, 37(4), 600–619. Doi:10.1177/0265532220943483
- Kita, Y. (2021). Using Forms quizzes to enhance students' motivation in language learning at a Japanese university. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 5(2), 219–235.
- Klimowicz, M. (2020). *Polskie uczelnie w czasie pandemii*. Warszawa: Fundacja Centrum Cyfrowe.
- Lane, S., Raymond, M. R., Haladyna, T. M., Downing, S. M. (2016). Test development process. In S. Lane, M. R. Raymond, T. M. Haladyna (eds.), *Handbook of Test Development* (2nd ed., 3–18). New York, NY: Routledge.
- Lütge, C., Merse, T. (eds.). (2021). *Digital Teaching and Learning: Perspectives for English Language Education*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Malec, W. (2015). Fostering autonomous learning with the aid of online technology. In E. Smyrnova-Trybulska (ed.), *IT Tools – Good Practice of Effective Use in Education* (371–381). Katowice: Studio Noa.
- Malec, W. (2018). *Developing Web-Based Language Tests*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Malec, W. (2020). Computer-based testing: A necessary evil or a sensible choice? *The Modern Higher Education Review*, 5, 100–113.
- Malec, W., Malec, M. (2021). WebClass jako narzędzie do kontroli i oceny postępów w nauce. *Języki Obce w Szkole*, 3/2021, 37–42.
- Romaniuk, M. W., Łukasiewicz-Wieleba, J. (2021). Challenges of administering university examinations remotely during the COVID-19 pandemic. *E-mentor*, 3(90), 22–31.
- Sendur, A. M., Kościńska, A. (2021). *Kształcenie w sieci – teoria i praktyka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza KAAFM.
- Soproni, Z. (2020). From item development to analysis: The development of a computerised entrance placement test using a VLE. *Working Papers in Language Pedagogy*, 15, 43–69.
- Zenisky, A. L., Hambleton, R. K. (2016). A model and good practices for score reporting. In S. Lane, M. R. Raymond, T. M. Haladyna (eds.), *Handbook of Test Development* (2nd ed. 585–602). New York, NY: Routledge.

(liczba znaków ze spacjami 25 225 + grafika)

Izabela Dąbrowska, Małgorzata Dąbrowska

Akademia Bialska Nauk Stosowanych im. Jana Pawła II

**TUTORING IN ACADEMIC SETTINGS:
AN EMPIRICAL STUDY ON DEVELOPING
A DIPLOMA PROJECT AT COLLEGE LEVEL**

**TUTORING W ŚRODOWISKU AKADEMICKIM:
BADANIE EMPIRYCZNE DOTYCZĄCE OPRACOWANIA
PRACY DYPLOMOWEJ NA POZIOMIE UCZELNI**

The following article concerns the issue of tutoring and peer tutoring which can be applied across different academic settings. It presents the historical background of the methodology in English higher education, which developed in the Middle Ages, to be then subsequently used in other educational spheres in Britain and worldwide. Presently, due to a renewed interest in the individualisation of educational practices, tutoring and peer-tutoring methods are experiencing an increasing acceptance in a variety of didactic programmes and curricula. Hence, the article underlines the advantages of using the methodology and its techniques, as well as points to the numerous solutions basing on the original Oxford tutorial concept accepted in different academic environments. One such application of the tutoring model, patterned according to the Ghent University practices, was tested in the Seminar class in PSW in Biała Podlaska in the academic year 2019/20, where students were given extra hours to develop their diploma projects under an intense supervision of the tutor and peers. They were also questioned by several questionnaires to elicit their pre- and post-understanding of the methodology and the achieved results. Accordingly, the article discusses the outcomes of the scheme of applying tutorials in the academic context pointing, first of all, to their unique opportunities. It shows that participation in the project boosted the participants' self-confidence, increased their communication and cooperation skills, as well as heightened their social capacity.

Keywords: one-to-one tutoring, peer-tutoring, personalised education, feedback, academic settings

1. Introduction

Among numerous effective teaching methods and techniques that have gained prominence in recent times are tutoring and peer-tutoring. Being classified as student-centred approaches, they are said to significantly enhance the student's chances for success. They have been praised for ensuring that all students involved in a tutorial relationship, whether in a small or a large group, can develop their competences faster and deeper than in other forms of instruction since an in-depth relationship with the tutor or peers provides numerous opportunities for “developing personal, academic and professional capacities” (Lochtie *et al.*, 2018, p. i). Better competences in turn result in achieving goals in prospective careers and employment opportunities. Hence, much interest is shown in the academic world in reintroducing and reshaping the original idea of Oxford tutorials.

However, the questions that arise at that point relate to the methodology itself. Should it follow the original techniques of providing each student with additional time for discussing their work, advising them on better solutions and prompting more involvement, which is the essence of the schemes devised in Oxford? (Clark, 2001, p. 78). Or should it assimilate a range of other methods used in academies and professional workplace settings like coaching or counselling so that the teaching process automatically combines the skills acquired at universities with prospective working environment? (Brdulak, *et al.*, 2021, p. 9). To overcome these dilemmas, some insight is needed into the past and present understanding of the notions related to tutoring and peer-tutoring, as well as their present-day practical applications realised in individual one-to-one meetings, peer and group activities.

2. Tutorials in the past and at present

The original tutorials were devised in the medieval English universities in Oxford and Cambridge in 1167 and 1209 respectively. They formed the basis of the collegiate system in which students worked together in small groups providing “one-on-one support, advice and guidance, of either an academic or pastoral nature” (Dormor, 2016, p. 5). In a way, this collegial quality was the prime reason behind founding medieval colleges, which undertook the care of the young and able men in developing “their proficiency in study and good behaviour” (Brodrick, 1885, p. 321). With time, the evolving colleges formed a scholarly cooperative community with an extended and formalised dual system of communities of tutors and undergraduates working together to achieve common goals (Smith, 2001, p. 47).

From the beginning, the proper tutoring duty embraced two mutually interrelated spheres, i.e. academic and pastoral support (Lochtie *et al.*, 2018, p. 2). The first catered for popularising the qualities of independence, scholarship and pedagogical sophistication thus strengthening the evolving scholastic system, whereas the other one supplied help in choosing proper courses, overcoming difficulties and housing queries (Newman, 2014, p. 68). With time, the academic side of tutoring implemented the form of the Socratic Method, which advocated independence of thought and use of proper skills in critical thinking and problem-solving (Lochtie *et al.*, 2018, p. 2). In turn, the pastoral side developed into a fully-fledged system in which students could seek any assistance from senior members of the university concerning course changes, experienced difficulties with studies or accommodation issues (Counselling and pastoral care).

Ultimately, the system received much praise for possessing its own unique student-centred pedagogy that sparkled intellects, fostered independence of thought and skills of argumentation (Burns, Sinfield, 2004, p. 225). It was no surprise then that, with a growing popularity and application, the tutorial scheme was dubbed “Oxford’s jewel in the crown” (Curzon, 1909, p.122), and despite some drawbacks and characteristic difficulties, was thought to provide the best academic instruction (Palfreyman, 2001, p. 6). Its uniqueness helped it survive the 1960s structural and financial reforms of British universities; however, due to the changes in financing schemes in higher education, the original concept of tutorials has been best limited. Presently, it is best preserved only in Oxbridge, whereas in other higher institutions in Britain, the system of personalised learning and teaching is less coherent and structured. It varies in its extent and happens to be separated for the mainstream educational courses (Lochtie *et al.*, 2018, p. 2-3). Still, the long-standing tradition of providing education by means of tutorials is definitely not endangered (Tapper, Palfreyman, 2011, p. 115).

The key principles of the original Oxbridge system include “creating space for reflection, fostering mentee confidence, fostering independence and role modelling” (Hopkins *et al.*, in Pommerening, 2021, p. 13). This is achieved by providing academic assistance that takes the form of weekly meetings, during which students are expected to talk in depth about their own ideas and opinions relating to the week’s reading or problems (The Tutorial System). Cambridge in turn provides the so called supervisions, i.e. one or two hour-long weekly meetings for which students are supposed to prepare by reading, writing essays or working on selected problems (Bonetti, 2021). Both tutorials and supervisions are obligatory and, in contrast to lectures, seminars, lab work or language classes, are run in small groups, usually of two or three students. The meetings are conducted by fellows, i.e. doctoral students, post-docs or specialists in required fields providing an intense face-to face

focus on individual learning, which helps mentees develop autonomous thinking. Students are encouraged to engage, enquire, challenge and defend arguments or rethink their positions, whereas fellows may guide them, correct and challenge opinions (Dormar, 2016, p. 7).

Concluding, tutoring/peer-tutoring has been part of the British higher educational system for centuries, making it an integral element of quality education in Oxbridge. Having evolved in a natural process of shifting needs, demands and expectations of the academic community, it has resulted in a scheme that, despite modern limitations and concerns about funding, provides a productive and rewarding experience for students as well as teachers/tutors.

3. Tutoring and peer tutoring: gains and pitfalls

Sides by side with tutoring methodology, there has developed peer-tutoring understood as an arrangement in which one student is recruited to provide one-to-one instruction to another student with explicitly assigned roles of ‘tutor’ and ‘tutee’. Usually the tutor who acts as an expert is more advanced than the novice although the gap in knowledge or skills might be minimal (Roscoe, Chi, 2007, p. 2). Such an asymmetrical relationship of ability is designed so as to help students achieve the same goal (Duran, 2010, p. 48).

There are several commonly given advantages of applying tutoring and peer tutoring as a methodology of conducting classes. These may affect students’ academic, cognitive, social or behavioural spheres, but most often involve some or all of the gains simultaneously. For example, numerous studies show better performance and increased competency in students following tutoring strategies, thus academic and cognitive benefits (Dash, Baral, Jena, 2015, p. 173; Ali, Answer, Abbas, 2015, p. 62). Greenwood, Carta and Hall (1988, p. 264) suggest social and behavioural advances visible in the enhancement of peer relations, improvements in tutee’s self-esteem and internal locus of control. Others, like Hedin (1987, p. 44), point to a more cooperative atmosphere (social benefits). Lastly, acquiring skills while peer-tutoring may transfer into one’s parenting behaviour. Students may just become better-adjusted adults one day, which is clearly a cognitive gain (Strayhorn, Strain, Walker, 1993, p. 2).

Furthermore, researchers point to mutual benefits as the methodology affects several abilities simultaneously both in tutors and tutees. For example, Ali *et al.* (2015, pp. 64-5) notice arising opportunities in which students (tutors) may utilize their knowledge and experience in novel and challenging activities in a meaningful way. They reinforce their own learning through reviewing and reformulating their

knowledge, thus gaining self-confidence in their ability to help and get positive reinforcement (Rosewal *et al.*, 1995, p. 281). Besides, by being involved in tutoring, students develop interpersonal and communication skills as well as responsibility, dedication, commitment and pride in being tutors (Ali *et al.*, 2015, p. 65). Tutees in turn get one-to-one attention and by getting swift feedback their anxiety level lowers. Their learning style becomes more participative despite the errors they make. They respond more often and do not get stressed while being corrected. All these aspects have immediate cognitive gains as they facilitate application of knowledge and skills (Dash *et al.*, 2015, p. 175; Topping, 1988, p. 4).

In short, one-to-one relationship in the learning process facilitates building trust in the tutor and the tutee. Students are less hesitant to ask questions, which has a positive impact on learners. Besides, the environment helps them accomplish work faster and get an insight into own ways of functioning as a student and a tutor (Gillespie, Lerner, 2008, p. 8). Last but not least, the method of more individualised teaching and learning provides students with a chance to interact directly with each other, with sufficient time and attention provided.

4. New models and solutions in tutoring and peer-tutoring in the 21st century

Due to new trends unfolding in educational systems pushing the boundaries of personalisation further and further, there have also appeared numerous initiatives engaging academic communities in novel teaching and learning strategies. An example could be the recent tutoring project conducted in the years 2019-2021 within *The Masters of Didactics* programme. Financed by the European Social Fund as an international collaboration between the Ministry of Science and Higher Education in Poland and several leading Universities in Europe, including Aarhus (Denmark), Ghent (Belgium), Groningen (the Netherlands), London (Great Britain) and Oslo (Norway), the project aimed at exploring approaches to teaching and learning through tutoring activities to help academics across Poland to develop skills, enhance competences and expand the repertoire of teaching methods. Above all, it demonstrated that European universities enjoy their autonomy in designing courses and teaching styles by mixing proven methods and innovatory techniques.

And so, in Aarhus University (Denmark), tutoring is regarded as an integral part of learning and teaching. It concerns three interrelated spheres of individualised support. The first comprises advisory backing on academic and personal matters, in which the tutee is provided with information concerning university procedures and expectations, academic development and personal support (Grey and Osborne,

2020). The second one identifies tutoring as “a master-student relationship, which enhances the student’s academic, social and personal competences” (Brdulak *et al.*, 2021, p. 7). In this respect, the duality of tutelage administered at the institution reminds traditional Oxford’s mutually interrelated spheres of tutoring, i.e. academic and pastoral support (Lochtie *et al.*, 2018, p. 2). Finally, the third application of tutoring in the Danish context relates to extra-curricular tutorials offered to student beside their regular teaching programme (Brdulak *et al.*, 2021, p. 27). Within the three spheres, different teaching and learning activities are used, which however follow the same pedagogical principles. One of these concerns creating a useful feedback culture, both from the teacher/tutor to students, but also among students (peer-feedback). Another feature of the Aarhus teaching process is aligning teachers’ and students’ expectations, which may be achieved in a mutual exchange of opinions and following activities enforcing active participation. Lastly, a great emphasis is put on minimising traditional teacher-student relationship through encouraging “critical thinking and self-regulated learning” through developing “questioning and active listening techniques” (Brdulak *et al.* 2021, pp. 27-28).

Also, the University of Groningen (the Netherlands) applies its own understanding of tutoring in everyday practice of running classes and lectures. It assumes that the methodology of tutoring may comprise other concepts as well, including mentoring, counselling, coaching or supervising. The major aim of such a wide personalised education is catering for students’ needs who represent diverse backgrounds, academic competence and interests. Accordingly, tutoring can take place in numerous settings – in small groups or large ones, as well as individual arrangements. It is the duration of the tutor-tutee contact and the nature of mutual cooperation that clearly distinguishes typical tutoring from other types of personalised support and career development practices (Brdulak *et al.*, 2021, p. 9).

Finally, the Ghent University assumes that tutoring may take place in different arrangements - one-to-one classes, small groups or large groups. Such meetings are referred to as ‘tutorials’, and their distinctive feature is a regular and personalised contact with the tutor during which a selected topic is discussed in detail and individual feedback granted. In general, teachers are recognised as experts in their own fields, designers of both the process and educational contents of own courses, group process managers, educational technologists and many more (Gilis *et al.*, (2008). Furthermore, the Ghent programme puts much stress on the tutor’s competences, which involve three main categories – (meta)cognitive, i.e. stimulating students by asking effective questions or providing feedback and insisting on reflection; socio-communicative – building a supportive learning environment by applying verbal and non-verbal communication skills; and organisational competences involving,

for example, an ability to encourage the student to participate in the learning process or managing collaboration and mutual interactions in class (Brdulak *et al.*, 2021: 8).

In short, the competency model forwarded by the Ghent University closely pertains to any academic activity undertaken by the tutor/mentor in six interrelated areas of competence. These include competence in one or more scientific disciplines, scientific competence, intellectual competence, competence in cooperation and communication, social competence and, last but not least, strictly professional competencies. The University applies its competency model in almost all its faculties so that all programmes designed at the institution align with the model's requirements. In a way, its existence simplifies the description of the University's offer and makes external auditing more effective (Brdulak *et al.*, 2021. pp. 31-32).

Concluding, it may be said that, irrespective of the university and its model of teaching, the understanding of tutoring and peer-tutoring draws on the traditional concept that evolved in England, an then Britain, and concerns the relationship between the tutor/mentor and the tutee lasting over some time. Other elements added to tutorials or supervisions like counselling, coaching or mentoring result from the specifics of the educational context in a particular academia, its needs and concerns.

5. The study

5.1. The aim of the study

The following study concerns part of the *Masters of Didactics* project (Mistrzowie dydaktyki), which involved four students at the *Diploma seminar* course in Pope John Paul II School of Higher Education in Biała Podlaska in the academic year 2019/2020, and covered two semesters starting from 01.10.2019 till 30.06.2020. By being involved in the scheme, each student received twenty five hours of tutorials in the form of personalised sessions with the tutor. As such a form of working is rarely available in Polish higher education institutions, the objective of its partial implementation was to elicit the academics' and the students' opinions on the practice. The whole scheme objective was, on the one hand, to introduce Polish teachers to the solutions offered at foreign educational centres with an aim of ensuring more personalised teaching, and, on the other hand, to grant selected students better educational conditions by being awarded extra tutoring time with teachers/tutors.

In turn, students who joined the project, apart from receiving additional one-to-one tutoring hours during which they could develop their intellectual and scientific competence in a chosen scientific field, were also involved in several other tutoring

activities like peer-tutoring or peer-collaboration in text correction and editing, the purpose of which was to enhance their competence in formal writing, reinforce mutual cooperation and communication as well as advance social competence. The tutoring hours were to respond to the students' individual interests by enabling them to spend more time on discussing the selected materials in depth, examining critical points and arguments to be included in their diploma projects as well as engaging in dialogues with the tutor. Individual consultation does take place in any seminar class; however, the teacher can grant some limited time to each student. In this light, twenty five hours of individual contact was indeed a significant qualitative change in the student-teacher interaction. The objective of successive tutoring class activities was to cater for the students' social deficiencies and weaknesses by enforcing more active participation and collaboration in class design and execution.

To design tutoring practices and activities in her class, the tutor chose the Ghent competency model to implement in her class, as it comprises all the necessary elements one needs to be aware of while working with students on their individualised projects. In short, the model forwarded by the Ghent University involves six interrelated areas of competence which closely pertain to any academic activity undertaken by the seminar mentor. These include competence in one or more scientific disciplines, scientific competence, intellectual competence, competence in cooperation and communication, social competence and, last but not least, strictly professional competencies.

5.2. Participants and materials

In line with the *Masters of Didactics* project requirements on student recruitment, the student-participants were supposed to be selected mainly from the group of outstanding students to enable them reaching higher academic goals going beyond the level of regular demands. The other conditions stressed the same or similar academic interests with their teacher-tutor, which was to soothe their mutual cooperation, and the students' willingness to be involved in the project expressed by their own decision to join. There were five persons who expressed interest in getting recruited to the project in the *Diploma Seminar* class. Those willing were then asked to justify their decision of being engaged by writing motivation letters. After the procedural qualifications involving checking the average grades and discussing initial proposals of diploma papers, four students were recruited to one-to-one personalised teaching – three women and one man, aged 22 (3 students) and 24 – one student. In practice, 25 additional hours meant for each student were to be spent with the teacher-tutor beside regular hours in the *Seminar* course. The four selected participants could all boast good average mark, and what drew them

to the project was the desire to try out a different method and, first of all, experience more personalised contact with the tutor. Afterwards, the students filled in all the necessary forms and set up a plan of individual meetings with the tutor.

At the beginning of the course, the students were given *The Background Factors Questionnaire – Masters of Didactics*, which was to elicit basic data concerning the students' self-perception, and competences. The recruited subjects turned out to be quite uniform towards their attitudes on studying, writing and their self-perception as users of English. The questionnaire showed that most of them (student A, C and D) enjoyed studying foreign languages, thought English to be 'fun' to learn (student A, B and D), regarded the language as necessary in the modern world in visiting other countries (student B) and absolutely necessary in the modern world (all students). Accordingly, their motivations were both integrative and instrumental. Besides, two students regarded themselves as strong in their ability of using English (student A and C) and the other two as medium (students B and D). However, when asked about doing additional work, they would not express much enthusiasm for searching for their new tasks. They would rather rely on the teacher's choice of extra activities and assignments, which would suggest their traditional perception of student/teacher roles in the teaching process.

As for language skills, all students regarded writing as an essential skill. Two of them (student A and B) thought it to be very important and the remaining ones (student C and D) - to be important. Interestingly, the ones who regarded writing as extremely essential, when asked about the most problematic skill, ranked writing as 'very problematic'. Students A and B in turn thought writing to be 'problematic to some extent' and 'the least problematic' respectively. Also, all students expressed their wish to enhance their language skills as they were not satisfied with their current achievement and were hopeful for 'more' progress. However, irrespective of how the students responded to the questions, it seems that they understood the importance of language skills, and writing in particular, which boded well for the seminar work as most of it caters for individual projects.

There was one more questionnaire administered at the beginning of the project – *Student beliefs questionnaire: Learning to write in a foreign language, peer collaboration and tutoring*. Its aim, apart from gathering data on students' self-evaluation of own skills, attitudes towards the English language and its elements as well as ways of working on writing tasks, was to collect information on the students' former experience with pair-work, assessment of others' work or providing feedback to peers. Some of the answers, especially the ones concerning peer tutoring/collaboration, were worth paying attention to as they helped the tutor to understand the outcomes of the project and the final responses made by the students.

5.3. Methodology and tools of data collection

The project used several tools to gather the necessary data on tutoring and peer-tutoring in the *Diploma Seminar*. These include pre- and post-course questionnaires based on Oxford's (1990) methodology and modified in some aspects to suit the local settings of the study. As indicated above, the pre-course survey, entitled *Background factors questionnaire – Masters of Didactics*, aimed at collecting general information on the project participants. Once the classes started, the students were asked to complete the *Student beliefs questionnaire (Learning to write in a foreign language, peer collaboration and tutoring)*. The aim of the questionnaire was to check whether they were familiar with tutoring and peer-collaboration, how much they understood of the methodological assumptions of tutoring and whether they had been involved in this kind of work earlier. Lastly, the *Tutoring experience survey* was implemented on the completion of the *Diploma Seminar*, in which the students would reflect on the experiences with tutoring and peer-tutoring activities and their efficiency.

Furthermore, the written questionnaires were supplemented with semi-structured oral interview surveys and unstructured interviews conducted by the teacher with individual students during tutorials, which provided the tutor with the tutees' deeper reflections and insights into the work carried out at different stages of the project. The individual contact with each of the tutee and the additional time allowed for getting to know each other better as well as understanding students' individual dilemmas, aspirations and educational attainment.

5.4. Tutoring phases procedures

The study was conducted in the *Diploma Seminar* and involved three major forms characteristic of tutoring and peer-tutoring. The first one, tutorials, understood as personalised learning sessions, involved one-to-one meetings with the teacher/tutor, the basis of which was conversation, stimulation and reflection. The aim of the individual sessions was to develop students' intellectual and scientific competence by spending additional hours on the topic, more in-depth analysis of the material chosen by the student and the tutor and fruitful exchange of arguments. Such work is also typical of any seminar class but its amount is limited. Accordingly, the meetings were in line with the so called Oxford University tutorials and their policy that fosters increased concentration on the student's topic, dual scrutiny of the selected materials to assess their usefulness, and finally provision of feedback concerning the work (Tapper, Palfreyman, 2011, pp. 103-104).

In addition to regular tutorials, students were involved in mutual peer-correction activities and editing of parts of their written texts. The basis of this activity was an exemplary correction done in class by the teacher during which students were provided with the criteria concerning checking and editing academic texts. These concerned first of all a) formal writing style (e.g. characteristic phrases found in scientific texts, avoidance of emotional and personal language or using cautious and tentative language, etc.) b) clarity of argumentation expressed in systematic introduction of points, and c) value of the arguments provided - the content of the text. Some additional remarks concerning the technical side of the work like editing mistakes and errors were also welcome. All these aspects were to alert students to discern major problems while being involved in text correction and prepare them for peer-correction tasks.

Finally, the students were presented with elements of successful presentation involving, for example, providing clear objectives before getting to the subject matter, presenting clearly featured content, including as little text as possible, or giving the speech in a well-rehearsed manner (Levrai, Bolster, 2016). Again, after an exemplary assessment of the first student presenting the chosen aspect of the topic done by the teacher, the students were supposed to provide both positive and negative comments on the successive presentations and their elements.

5.5. Results and findings

5.5.1. Group findings

The findings gathered in the questionnaire entitled *The student beliefs questionnaire (Learning to write in a foreign language, peer collaboration and tutoring)*, given in October 2019, comprised several interesting answers. It is the ones concerning peer tutoring/ collaboration that were especially worth paying attention to. They helped the tutor understand how the students approached tutoring innovations at the beginning of the course and how their attitudes altered several months later. The final responses made by the students in the *Tutoring experience survey* showed how they modified their opinions on the implemented methodology and what gains of the applied procedures/techniques they pointed to after the completion of the project. And so, when asked in October whether 'it is important to practice a lot if one wishes to develop writing competence', the students unanimously provided an affirmative response. There was also an agreement on the suggestion that making errors in writing assignments does not mean a hindered development of formal writing skills. All students disagreed with the opinion (A, C, D – 'strongly disagree' and B – 'disagree'). However, when it comes to the questions concerning pair-work, trusting and relying on peers, the answers were more diversified or even

contradictory to one another. Two students admitted that they felt 'timid when other people (peers) read their English assignments and critically comment on them', i.e. by identifying mistakes or providing remarks on the content (student A and C). Out of the remaining two, one felt very intimidated by such a working style (student D) and one did not mind it at all (student B). As for the benefit of evaluation and feedback given by peers, two students 'trusted their judgements' (student C and D), one did not (B) and another one 'neither agreed or disagreed' with the opinion (student A). Finally, when asked about whether they enjoyed 'reading peers' writing assignments, correcting them and providing feedback, three students turned out indecisive about the activity marking 'neither agree or disagree' (B, C and D) and one provided an affirmative answer (student A).

The answers provided by the students might indicate that they were familiar with pair-work and experienced it in the former writing classes but were not convinced about the effectiveness of this working style. Their attitude to such an arrangement was confirmed by two other questions concerning developing writing skills. When asked whether 'it is best to develop writing skills with a peer/peers' for advanced English learners, two students 'disagreed' (student B and D), one marked 'agree' (C) and the remaining one 'neither agree nor disagree' (student A). Also, the responses to the point indicating that 'it is best to develop writing skills on a one-to-one basis with an individual tutor', showed that the students put more trust in their teacher. All four subjects marked the answer – 'strongly agree'. Accordingly, the responses gathered in the second questionnaire seemed to indicate that the traditional working arrangement with the teacher/tutor taking most responsibility for the work done in class was valued more by the participants of the project than alternative solutions.

At the end of the academic year, the students who participated in one-to-one tutorials filled in the third questionnaire entitled *Tutoring experience survey*, which enclosed questions concerning their tutoring experience and the gains of being involved in the project. Their reflections on their participation in tutoring and peer-tutoring/peer collaboration activities enabled preparing four case studies, which in Karpińska and Panońko's (2018, pp. 25-26) understanding, go well with the modern evaluation of the effects of educators' activities and their effectiveness. Involving participants of educational events in constant reflection on oneself and others' work fits the current assessment ways and measurement of educational processes. Being qualitative in their nature, reflection and self-evaluation seem close to the fluidity of the tutorial process. Furthermore, the students' observations contributed to enhancing the teaching and learning styles of the class, as well as provided the teacher/tutor with valuable insights into her academic work.

Also, the activities run in class, like providing positive and negative comments on other students' presentations turned out to be beneficial for students. Although timid at first, with time the subjects got more confident and perceptive and their observations became more professional. Besides, developing assessment abilities in students, the activity positively influenced their reflection and evaluation skills, which profited their own conceptual work and writing process.

5.5.2. Individual findings

Student A

Student A was the first to apply to the project after it was announced. Her positive attitude probably stemmed from her open personality, good academic ability and desire to try out something new during the course that, without doubt, was not going to cause her any difficulty. At the first few meetings, the major work done during the tutorials concentrated on discussing books, articles and materials which the teacher selected for the student. With time, the roles reversed as it was the student who would come forward with encountered texts worthy of scrutinising. Accordingly, most of the time during the meetings was spent on analysing useful information and data in the materials, as well as the ways and the order of incorporating them in the text. It was evident from the very beginning that the student could manage the diploma project on her own without much help from the teacher. Still, the meetings helped her enhance the conceptual part of the diploma project by developing convincing argumentation.

Hence, it may be said that the student used the meetings to go deeper into some chosen aspects of her work or dispel doubts concerning some problematic issues. Occasionally, her inquisitive mind would lead her to denounce the formerly agreed-on issues, only to acknowledge later that the distrust was unnecessary. The final result turned out to be successful as the project was considered the best in the group, which did not come as a surprise. However, as both the supervisor and the reviewer of the project noticed, the student's work was well above the average expected of undergraduates in terms of its content and language. Accordingly, less time was devoted to editing and correcting the text as the student was a good writer. Also the initial problems with the application of formal requirements concerning the quality of the edited text soon gave way to undisturbed own work.

On graduating, the student had the following observations concerning tutoring and peer-tutoring. When asked about her experiences as a tutee in one-to-one tutorials and the benefits of such participation, she came forward with several reflections. First of all, the student commented on her interpersonal skills.

She observed 'general improvement' in confidence, which related to conducting conversations, asking questions, sharing doubts and beliefs in her own work. The other remark concerned academic skills. The student developed her writing know-how in using academic language, more sophisticated lexicon and grammar structures. Furthermore, she noticed 'gains in terms of style and content organisation', which made her a better writer. Noticing and correcting mistakes become easier and editing the diploma project just a 'regular' task, not more difficult than other assignments. Lastly, the student saw the tutorials as 'an opportunity', the time when she could talk about her writing both in terms of contents, grammar and style. Besides, she viewed such personal conversations as more valuable than written feedback remarks. The student did not refer to her academic development directly but all the above remarks concerning increased competence in discussing own text, sharing beliefs and doubts on the work's content prove straightforwardly that this was the case.

Also, the benefits of participating in peer-tutoring/peer collaboration tasks would appear greater than expected. The student felt good that she could help others improve their work. At the same time, as she remarked, noticing somebody's mistakes and errors made her a better writer because it became easier for her to eliminate own inaccuracies and blunders. Such an activity, when run on a regular basis, strengthens one's editing skills, grammar and style intuitions. Another personal gain was an enhanced understanding of the teaching process. The student realised that correcting mistakes was 'an important part of a teacher's work' and she understood how much time it took to analyse someone's piece of writing. Hopefully, such experiences and reflections will affect the student's postgraduate or maybe doctorate work positively.

Student B

Student B was an extremely bright student, full of ideas and ambitions. In a way, most of her activities remained outside the regular educational course at the University. She would play in a music band and spend much time with friends. It seemed that classes were an addition to her otherwise rich social and cultural life. However, being creative and hardworking, she would not lag behind with her work and ranked high in the upper band of the group.

The student's experiences as a tutee in one-to-one tutorials were positive. First of all, individual work with the tutor 'contributed greatly' to her personal development. As personalised work is more effective than the seminal group work, she thought that she did not waste time discussing all aspects of the seminar work but focused on her needs and her topic. Such an arrangement, as she noticed, brought much self-improvement, inspiration and motivation. Besides individual work resulted in several gains in developing her writing skills that affected positively numerous aspects of the work such as style and register; content organization,

coherence and cohesion; grammar; vocabulary; punctuation and spelling. Besides these technical elements, the student appreciated this kind of work as it had a positive influence on her confidence as a writer. Conversations concerning scientific theories and matters broadened her horizons and, as she concluded, 'working with a mentor was an inspiration and motivation for me'. It helped her to develop not only writing skills but also communication skills and logical thinking. It made her 'understand a lot'. It was 'an experience I will never forget'.

Peer-tutoring/peer collaboration brought numerous benefits as well. What the student valued most were different opinions and ideas, which could 'give a broader picture of the world'. Besides, the questions asked in class allowed the student to look at some matters from a different perspective. As she noticed, she herself would never ask some questions and yet they proved useful in the overall seminar work. An additional contact between students became a source of happiness and mutual collaboration in solving problems, and developed her communication and language skills. The last argument provided by the student seems crucial as she remarked on some weaknesses in her speaking ability in the pre-course questionnaire. Speaking always appeared the most difficult skill for her and she was pleased that the individualised work arrangement in class made up for some of her deficiencies in that respect.

Generally, the student seemed pleased with her tutoring/peer-tutoring experience. As she remarked, she achieved her goal of writing a diploma paper, learned many interesting aspects connected with writing, editing or arranging arguments. She valued the opportunity of working with 'interesting people with all kinds of ideas', of whom she would have fond memories. There were however some drawbacks of the students working together either in pairs or small groups. As she noticed, some persons regarded some tasks as too 'obvious and easy'. The student herself would also experience such a situation. The problems she had seemed straightforward to others. Still, as she commented, 'that's what group work is all about'. For the tutor, such a case is a good indication that the tutoring process must be well supervised and the students must be reminded of their duties as peer-tutors.

Student C

Student C was a hard-working person with a good average in her undergraduate courses. She was drawn to the project because of its major assumption, i.e. an additional hour of one-to-one work with the tutor as well as an opportunity to develop her interests to a greater extent. As the student, she was a reliable person - punctual, active in class and conscientious. The only problem with the subject was her health condition, which made her skip many classes. When asked about the

benefits of being in the project, the student pointed to developmental and personal gains, like better coping with stress, managing time properly and improving her attitude towards younger students (student C was two years older than the others). Enhancing own self-confidence and general self-improvement were the next on the list. Among the academic benefits, the student mentioned broadening her vocabulary related to academic jargon, developing writing skills and improving work in terms of content, coherence and cohesion, vocabulary etc. As she remarked, she 'learnt to write faster and more securely than before'. Making fewer mistakes and producing a smoother text was the obvious outcome of the process.

As far as social benefits are concerned, the student mentioned acquiring additional interpersonal skills that improved her ability to work in the group. She became more patient and sympathetic towards others as well as a better listener. By working with other students, the subject learnt how to evaluate others' work and how 'to do it correctly and not mislead others through her own shortcomings'. Besides, she opened up to asking questions and asking for help as well. In short, her ability to assess her own work and the work of other students increased, giving her more self-confidence as a writer and peer-tutor. As she noted, her attitude towards her own work improved, which meant 'less uncertainty whether [she] could write'. Finally, it is worth mentioning organisational skills. Better time management; that is using time more effectively, meant stopping the process of wasting her own time and energy resources. This in turn enhanced the student's productivity in individual work and in the group. Overall, she valued the experience as she could use it at home while catering for her younger sister.

The final remarks made by student C concerned her weaknesses. She became more conscious of them but, at the same time, found some ways how to eliminate them. For example, work with other students made her realise that she was not the only person who was stressed about checking someone's tasks and that she was not the only one who had problems with the activity. Hence, the experience helped her to plan the work, apply the criteria methodically and come forward with better understanding of other students' work and her ability to evaluate it properly.

Student D

The student was an interesting case in the project as he regarded studying English philology as one of his major involvements. He enjoyed studying the language but not necessarily in a methodical way. Being curious about different aspect of cultural and social life like music, films, games and IT technology, he eagerly joined different projects and tasks. Still, he managed to go through the University in an untroubled way due to his talents and flair. However, as a participant of the

project, he was not always diligent and his responses to the questions were not always precise, sometimes lacking concrete specifics, which makes discussing his case more difficult.

Starting with interpersonal skills, student D gave seemingly mutually exclusive response. On the one hand, he admitted that a closed cooperation with other persons opened him up to people. However, right afterwards he underlined his preference to work alone, as 'it somewhat makes [him] calmer and does not block [him] with the progress'. This should not come as a surprise, as he called himself 'an ambivert'. Remarking on his academic gains, the student pointed to the development of his writing skills, which was visible in more 'stabilised work' with regard to both 'tempo and gathering information', its analysis as well as enhanced attention to encountered works and ideas. Likewise, the skills connected with the content organisation, cohesion and coherence of text, its grammar and style improved, which positively affected his writing and working style.

Quite a few answers were not very specific, which made the student's assessment of the project difficult to analyse. For example, when asked whether he gained form the experience of participating in the project and in what respect, the student did not provide any precise answer. He indicated that the experience might benefit him in the future although he could not clearly specify in what way. Definitely, his experience with the use of formal language, scrutiny of encountered materials, application of the methodology of analysing data and providing conclusions on their basis improved his understanding of the scholarly world. As he admitted, he might read more academic texts in future for entertainment purposes to widen opinions and ideas about different matters. Also, when asked about the collaboration experience with other peers, he pointed to a good feeling of 'being welcome' although his relationships with people remained neutral.

6. Conclusions

The study presented in the article has its limitations since the subjects recruited to take part in the tutoring project were English Philology students doing their regular *Diploma Seminar* course in PSW in Biała Podlaska. Therefore, the obtained results are not representative of different higher education institutions or fields of study. What is more, due to the nature of the project itself, the number of students involved in this research was too small to permit any generalizations of the results. Hence, a larger-scale study with more participants, both teachers and students, seems recommendable with a view to further research in the area. Still, the initiative sheds

light on multiple aspects of one-to-one tutoring and peer collaboration in academic settings.

First and foremost, it must be stressed that having finished the project, both the tutor and the tutees shared a feeling of participating in something special. Everyone had an impression that they had experienced a kind of memorable adventure. Having enough time to work on own texts, talk to the tutor, discuss relevant issues, exchange views and experiences with the teacher as well as coparticipants resulted not only in a quiet, undisturbed course of individual work but also in fruitful and satisfying long-term collaboration among the tutees, leading to numerous beneficial outcomes of the year-long project. The fact that only four students participated in all the tutoring activities offered during the *Diploma Seminar* classes does not diminish the significance of the opportunities enjoyed by those who took them. The gains enumerated by the students, including first of all greater scientific, intellectual and professional competences, enhanced social collaboration and communication skills, were in the students' as well as the tutor's opinion worthy of the additional effort and time. Above all, both the tutor and her subjects enjoyed the augmented educational programme wishing it could become real for more students and academics.

The chosen tutoring model, prepared by the Ghent University, turned out to be a good inspiration for the presented study as it puts "active learning" at the centre of the educational process (Brdulak 2021, p. 29). The six interrelated areas of competence that it forwards catered for all aspects of work done at the Diploma Seminar with the selected undergraduates as well as allowed for a complete development of the students. Gaining competence in one or more scientific disciplines that enables an effective use of expert knowledge, reinforced by scientific competence of employing the proper methodology and finally enhanced cognitive ability of solving problems or analysing results met all the required criteria of successful seminar work. When one adds to the participants' boosted self-confidence, increased communication and cooperation skills as well as heightened social capacity, the gains of using the model become obvious. In short, it seems to offer both the tutor and the tutee a holistic and integrated approach to teaching and learning which stands for what getting and using knowledge really involves.

References:

- Ali, N., Answer, M., Abbas, J. (2015). Impact of Peer Tutoring on Learning of Students. *Journal for Studies in Management and Planning*, 1(2), 61- 67.
- Bonetti, L. (2021). Teaching and learning. Available at: <https://www.undergraduate.study.cam.ac.uk/courses/how-will-i-be-taught>. Accessed: 17 September 2021.

- Brdulak, J., Glińska-Lewczuk, K., Janus-Sitarz, A., Uriasz, J. (2021). *A Masters of Didactics Model for University Teaching and Tutoring*. Warsaw: Ministry of Education and Science.
- Brodrick, G. C. (1885). *Memorials of Merton College with Biographical Notices of Wardens and Fellows*. Oxford: Clarendon Press.
- Burns, T., Sinfield, S. (2004). *Essential Study Skills. The Complete Guide to Success at University*. London: Sage Publications.
- Clark, J. (2001). The Oxford Tutorial from the Student Perspective. In D. Palfreyman (ed). *The Oxford Tutorial: 'Thanks, you taught me how to think' (94-97)*. Oxford: Oxford Centre for Higher Education Policy Studies.
- Counselling and pastoral care. Available at: <https://www.oxfordprogram.com/program-information/counselling-and-pastoral-care/> Accessed: 10 September 2021.
- Curzon, L. (1909). *Principles and Methods of University Reform*. Oxford: Oxford University Press.
- Czerkieda, P., Fingas, B., Szala, M. (2015). *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*. Warszawa: Oficyna.
- Dash, B., Baral, S., Jena, S. (2015). Peer tutoring: Theoretical Foundation and Benefits. *Online International Interdisciplinary Research Journal*, 5, 165-186.
- Dormor, D. (2016). Jewel in the Crown? The Oxford College: its origin, character and future. Available at: <https://www.cetl.hku.hk/conf2016/wp-content/uploads/2016/08/Jewel-in-the-Crown-double-spaced-submitted-paper-19082016.pdf>. Accessed: 27 August 2021.
- Duran, D., Topping, K. (2017). *Learning by Teaching. Evidence-based Strategies to Enhance Learning in the Classroom*. London and New York. Routledge.
- Gilis, A., Clement, M., Laga, I., Pauwels, P. (2008). Establishing a competence profile for the role of student-centred teachers on higher education in Belgium. *Research in Higher Education*, 49(6), 531-554. DOI: 10.1007/s11162-008-9086-7
- Gillepie, P., Lerner, N. (2008). *The Longman Guide to Peer Tutoring*. New York: Pearson Longman.
- Greenwood, C.R., Carta, J.J., Hall, R.V. (1988). The use of peer tutoring strategies in classroom management and education instruction, *School Psychology Review*, 17, 258-275.
- Grey D., Osborne, C. (2020). Perceptions and principles of personal tutoring. *Journal of Further and Higher Education*, 44(3), 285-299. DOI: 10.1080/0309877X.2018.1536258
- Karpińska-Musiał, B., Panońko, M. (2018). *Tutoring jako spotkanie. Historie indywidualnych przypadków*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Levrai, P., Bolster, A. (2016). *Academic Presenting and Presentations. A Preparation Course for University Students*. Halifax: LinguaBooks.
- Lochtie, D., McIntosh, E., Stork, A., Walker, B.W. (2018). *Effective Personal Tutoring in Higher Education*. St Albans: Critical Publishing.
- Masters of Didactics (2019). Available at: <https://www.ugent.be/pp/onderwijskunde/en/projects/mastersofdidactics.htm>. Accessed: 10 September 2021

- Newman, J.H. (2014). *The Idea of University*. London: Assumption Press.
- Palfreyman, D. (2001). The Oxford Tutorial: Sacred Cow or Pedagogical Gem? In D. Palfreyman (ed.). *The Oxford Tutorial: 'Thanks, you taught me how to think'* (14-37). Oxford: Oxford Centre for Higher Education Policy Studies.
- Pirini, J. (2017). *Peer Tutoring. A training and facilitation guide*. Wellington: Nzcer Press.
- Pommerening, A. (2020). *Staying on Top in Academia. A Primer for (Self-) Monitoring, Young Researchers in Natural and Life Sciences*. New York and Berlin: Springer International Publishing.
- Roscoe, R., Chi, M. (2007). Understanding Tutor Learning: Knowledge-Building and Knowledge-Telling in Peer Tutors' Explanations and Questions. *Review of Educational Research*, 10, 1-40.
- Rosewal, G. M., Mims, A., Evans, M.D., Smith, B., Young, M., Burch, M., Croce, R., Horvat, M., Block, M. (1995). Effects of collaborative peer tutoring on urban seventh graders. *The Journal of Educational Research*, 88(5), 275-279.
- Smith, P.P. (2001). Engineering the Tutorial Experience. In: Palfreyman, D. (ed). *The Oxford Tutorial: 'Thanks, you taught me how to think'* (61-67). Oxford: Oxford Centre for Higher Education Policy Studies.
- Strayhorn, J.M., Jr., Strain, P.S., Walker, H.M. (1993). The Case for Interaction Skills Training in the Context of Tutoring as Preventative Mental Health Intervention in Schools. *Behavioural Disorders*, 19(1), 11-26.
- Tapper, T., Palfreyman, D. (2011). Oxford, the Collegiate University. Conflict, Consensus and Continuity. NYC: Springer.
- Topping, K. (1988). *The Peer Tutoring Handbook. Promoting Co-operative Learning*. Cambridge, MA: Brookline Books.

(liczba znaków ze spacjami 54 903)

Ewa Fiutka

Akademia Bialska Nauk Stosowanych im. Jana Pawła II

DESIGN THINKING PROJECT: GROUP WORK AS A WAY OF DEVELOPING BUSINESS SKILLS OF ENGLISH PHILOLOGY STUDENTS

**MYŚLENIE PROJEKTOWE: PRACA GRUPOWA JAKO SPOSÓB
NA ROZWIJANIE UMIEJĘTNOŚCI BIZNESOWYCH WŚRÓD
STUDENTÓW FILOLOGII ANGIELSKIEJ**

The aim of the article is to present the outcomes of a study conducted in Business English classes of English Philology third-year students at Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska. The students were asked to do a project following the design thinking method, popular in business environments as a way of developing the best concept of a product or service. The objective of the classes was to introduce the students to real-life business-related situations and to facilitate the development of practical skills, useful in effective work performance, team work including. Afterwards, the students were surveyed on the issues related to the idea of the design thinking project and its usefulness for the students' future careers and personal development. The reason behind the research is the fact that, apart from a fluent command of the language, foreign language university students ought to develop practical and interpersonal skills, including those related to business environments. The soft skills are of great significance in today's world as they frequently seem to be more important in everyday business communication and team work than the knowledge of economic or business issues. One way of teaching such skills to university students could be the implementation of a design thinking project which might, at least to some extent, imitate the immersion in the business environment.

Keywords: Business English, design thinking, project, English Philology students, survey

1. Introduction

English Philology curriculum is supposed to include various aspects of the language as well as studies in literature, history and culture of English-speaking countries. As a result, students of English Philology ought to have a fluent command of English. However, in today's world, they are also supposed to develop practical and interpersonal skills, including those related to business environments, especially if the students specialise in Business English. Therefore, the soft skills turn to be highly important nowadays as they frequently seem to be vital in everyday business activities and team work. Moreover, they may even be of greater significance than the hard skills which include the job-related knowledge of economic or business issues.

Due to the fact that students ought to master practical and collaborative skills as well as become more acquainted with business issues, a design thinking project was carried out in Business English classes of English Philology third-year students at Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska. Later, a survey was conducted whose aim was to find out the students' opinion on the concept of the design thinking project, its drawbacks and benefits as well as usefulness for the students in their professional and personal development.

2. Project-based learning

One way of making students familiar with practical and interpersonal skills is to introduce a project method in Business English classes. Such an approach has numerous benefits for students. First of all, working on a project helps students to bring the knowledge obtained in class into real-life or real-life-like situations. This in turn enhances students' motivation to further delve into the subject and thus their understanding of the problems dealt with in the project is more thorough (Kovácsné Pusztai, 2021). Moreover, students have an opportunity to practice the skills that are often neglected in a traditional approach to education, namely coping with unpredictable situations and changes, as well as making decisions and being able to rationally explain them. Last but not least, project-based learning allows students to develop group work and social interaction which are the skills that bring best learning results and might be particularly useful in the students' future careers (Krajcik, Shin, 2014).

What seems to be essential in a project-based learning approach is the fundamental principal of instructions to the students, namely the so-called driving question, which organises the idea of the whole project. Such a question should be

feasible and ought to refer to a real-life situation of importance and relevance for the students' lives. Moreover, the question should reflect the learning outcomes that the project is supposed to achieve (Krajcik, Czerniak, 2018).

The aforementioned skills apply to Business English students for whom these aspects are of great importance as well. Business knowledge put into practice brings a necessary practical dimension to the theoretical basis, especially for students who have frequently never had any professional experience before. Therefore, project-based learning seems to be one of the most prevalent approaches in teaching business, and, as Glen *et al.* (2015) argue, has become the most popular model for teaching the method widely used in business, namely design thinking.

3. Design thinking method

The design thinking method is very popular in business environments. The concept refers to “an exploratory approach to problem solving that includes and balances both analytical and creative thought processes” (Ingle, 2013, p. 2). The definition emphasises the fact that the method is used to solve problems of a varied nature but in an innovative way. In the business environment, this usually applies to the launch of a new product or service but generally the concept may refer to any situation in which a creative approach is required, including experiences or processes.

Tim Brown, one of the creators of the design thinking approach and the Executive Chair of IDEO, a company which first introduced the method, describes the idea as “a human-centred approach to innovation that draws from the designer's toolkit to integrate the needs of people, the possibilities of technology, and the requirements for business success” (IDEO Design Thinking). This definition focuses on the human sphere of the process as it is the needs of people that are in the centre but with regard to the technological and business aspects. In other words, design thinking is “a discipline that uses the designer's sensibility and methods to match people's needs with what is technologically feasible and what a viable business strategy can convert into customer value and market opportunity” (Brown, 2008, p. 2).

Ingle (2013) adds one more feature of the design thinking approach – the nonlinearity and fluidity of the whole process. Despite being ordered and organised, the method may require returning to the previous stages and reconsidering the innovative idea from a different angle or in more detail. That is why the process may seem to be tiring and frequently does not bring immediate results. However, introduced in the proper way, the design thinking approach may lead to the creation of a completely new, innovative solution to a problem discussed.

The design thinking process consists of five phases. Their names vary depending on the author or specific concept but the terminology applied in this article follows the names used by Ingle (2013). Therefore, the terms describing five phases refer to the major objectives of each of them – to understand, to define, to ideate, to prototype, and to test. Each of these stages requires different tools in order to be carried out effectively. Moreover, the members of the design thinking team may need to return to the previous phases and repeat them if the innovative concept is not developing in the right direction.

The first stage is called **the Understand phase** (although some researchers name it **the Emphasise phase**, e.g. Helman and Rosieniewicz, 2016). Its objective is to comprehend the concept or problem to which a solution is to be found. Therefore, extensive research is required concerning the background and appropriate identification of the nature of the problem. This involves gathering facts and figures but also discussing the idea with any stakeholder in this respect. What seems to be essential at this point is the ability to restrain from jumping to conclusions but rather to listen to people related to the problem. This may be achieved by forming focus groups of 3-6 people from different backgrounds and having different approaches to the problem or simply holding detailed interviews with such persons. The more information is gathered at this stage, the easier it is to continue the project.

The Define phase allows the design thinking team to describe the nature of the challenge they are dealing with. That is the moment when the problem is in fact defined. However, this is only possible if the previous stage has been conducted properly. In order to define the problem, various tools may be applied but the most common one is a SWOT analysis which facilitates the presentation of the challenge from various angles.

The next stage is called **the Ideate phase** and is focused on generating ideas for a solution to the problem in question. At this stage, the team members may use their imagination to create solutions which theoretically might seem impractical or unfeasible. The best tool for that could be the brainstorming method since in this type of activity no idea is considered as bad which moreover means that the participants should not judge any concepts at this point. The aim is to gather as many varying ideas as possible in order to have a vast choice of potential solutions.

Once the ideas are gathered, **the Prototype stage** involves selecting one or two of these concepts to turn them into prototypes. This time the decision is based on practical and logical reasoning concerning the feasibility of the solution as well as technical and business-related aspects. Since the problem may refer to a material object but also to an experience, the prototype may take different forms – it may be a mock-up or a poster with specific pictures in it. However, what is important, the prototype should be built in great detail and have a visual rather than descriptive character.

The last stage is called **the Test phase**. The prototypes are presented to potential customers or users of the solution so that the future product does not fail on the market. The persons consulting the project might have some remarks or suggestions which may further lead to the alteration of the prototyped version. Sometimes, the comments may be so negative that the whole design thinking process must start anew, with all of the five stages repeated again.

The design thinking method is widely used in business environments but may also be applied in business teaching contexts; Cross (1982) even developed a concept of design education as opposite to traditional education. Thus, education turns out to be a third area of human activity, next to sciences and humanities, which might make use of the design thinking approach. Moreover, such an approach is recommendable as it helps develop basic competencies required to successfully operate in today's world.

The Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) sees three essential types of competencies that should be developed in order to function in society nowadays. One of these competencies includes the ability to use technological tools as well as language and knowledge for effective interaction. The second group refers to work in groups, which involves cooperating skills and mastering one's emotions. The last category is focused on personal goals and individual time management. These three categories ought to be integrated in order to allow an individual to function in society (Koh, *et al.*, 2015).

The design thinking project conducted in educational institutions helps to develop all these three kinds of competencies. Students have to apply their knowledge as well as language and IT skills in order to prepare the materials for subsequent phases of the project. Moreover, they are required to work in teams, which means they have to negotiate their ideas and the final result of their work. Finally, apart from group work, they have to work individually as the success of the whole group largely depends on personal performance of individual members.

The competencies developed in the design thinking project are also enumerated by Schweitzer, *et al.* (2016) for whom there are eleven design thinking mindsets: empathy, collaboration, inquisitiveness and open mind, mindfulness, experiential intelligence, action-oriented behaviour, creativity, openness to risk, modelling positive behaviour, determination, and critical thinking. These approaches are essentially compatible with the OECD competencies and indicate the skills which are critical in today's world.

By mastering these competencies, "students graduating today will be the designers of a future that transforms the world as we know it at present" (Dzombak, Beckman, 2020, p. 19). Therefore, the design thinking project teaches students the skills essential for their future careers and personal development, which leads to the global changes related to the perception of the learning process and cooperative skills.

4. The study

4.1. The aim of the study and participants

The study was conducted at Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska in the winter semester of the 2020/2021 academic year. The participants included a group of 16 third-year students of the first-cycle programme of English Philology (5 males and 11 females) who attended classes of Practical English in Business. Their English language skills were approximately at level C1 of the Common European Framework of Reference for Languages.

The project was based on the design thinking method due to its wide use in business environments. Therefore, the aim of the study was to introduce the students into the nature of business-related work through real-life situations like working on a project typical of business environments. Thus, the study implemented another aim – to facilitate the development of practical skills, useful in effective work performance, team work including. The students could therefore learn to operate in groups and negotiate the potential strategies and solutions for their project assignment. They were also supposed to acquire the skills of time management in order to duly perform the following stages of the project.

4.2. Material and methods

English Philology students in their course of study could generally choose between the field of teaching and the field of business and translation studies. The course of *Practical English in Business*, in which the study was conducted, was part of the specialisation in business and translation. The classes were devoted to various business-related topics, such as education and career, communication, quality and standards, managing people and projects. The course consisted of 30 teaching hours divided into 15 units, 90 minutes each.

The students were divided into groups of four. They were asked to do a project on a topic of their own choice (however limited to the university-related issues) although the structure and length of the project remained the same for all the groups. What was essential during the project was the fact that the students were supposed to follow the five stages of the design thinking method. The students had not known this approach earlier so they needed to become familiar with the concept beforehand – the teacher described the design thinking phases in detail in the first class of the semester. During the semester, the students were reminded of the subsequent phases of the project and the possible tools to carry out the research. Later, they had to report to the teacher on the outcomes of their work at each stage. At the end of the project, the students were asked to write a report on their work and the results of

their project. Additionally, they were supposed to make a Power Point presentation on this topic and present it to other project groups.

What is important, the teacher emphasised the fact that the focus was on the process itself but not the results. Therefore, what counted was the involvement in the project and going through the following stages rather than inventing a successful solution to the problem. The rationale behind such an approach was the fact that sometimes finding an effective solution may take time and may require the return to the previous stages of the project. This, however, would exceed the duration of the project which was limited to one semester only. Thus, by focusing on the process, the students avoided the feeling of frustration if the project had not brought the expected results in the form of a successful solution.

At the end of the design thinking project, the students were given a questionnaire (Appendix 1) which consisted of multiple choice and open-ended questions. Due to the lockdown, the students provided answers online, in a Google form. They were asked about their idea of the design thinking method and its usefulness for their future career. Additionally, the students were asked about the difficulty of the particular stages of the project, including the five phases of the design thinking method (understanding, defining, ideating, prototyping, testing) and two additional activities – report writing and presentation making. Moreover, the questions concerned the students' opinion on the inclusion of a design thinking project in the syllabus of Business English classes. The general aim of the questionnaire was to check the students' awareness of the concept of design thinking and to find out their opinion on each of the project stages as well as the project as a whole.

4.3. Results and findings

The questionnaire started with a question concerning the idea of design thinking itself. The aim of Question 1 was to check the students' awareness of the concept of design thinking. All students provided an answer to this question. They indicated that the design thinking process aimed at finding the best solution to a problem. They also emphasised the fact that the process required creative thinking to become effective.

The second question of the survey concerned the usefulness of the stages of the design thinking project for the students' future business career. The question included five phases of the design thinking method (understanding, defining, ideating, prototyping and testing) but also two additional skills, vital for the presentation of the project results, namely the abilities to write a report and make a Power Point presentation. The results are presented in Table 1 and show the number of students who selected the appropriate level of usefulness of the aforementioned aspects.

Table 1. Responses to the question: How useful for your future business career is each stage of the design thinking project (from 1 to 5; 1 – the least useful, 5 – the most useful)?

	1	2	3	4	5
understanding the problem	1	2	1	5	7
defining the problem	1	3	-	4	8
ideating	1	3	-	7	5
prototyping	3	1	1	4	7
testing	1	5	1	7	2
report writing	2	3	3	3	5
presentation making	3	2	4	1	6

Source: own study.

The third question was related to the usefulness of the stages of the design thinking project for the students' personal development. As in the previous question, the question referred to the five phases of the design thinking method as well as report writing and presentation making. Table 2 shows the number of students who selected the appropriate level of usefulness of these aspects.

Table 2. Responses to the question: How useful for your personal development is each stage of the design thinking project (from 1 to 5; 1 – the least useful, 5 – the most useful)?

	1	2	3	4	5
understanding the problem	2	-	5	3	6
defining the problem	2	1	4	4	5
ideating	2	3	1	6	4
prototyping	1	3	6	4	2
testing	4	1	4	4	3
report writing	4	2	4	2	4
presentation making	4	3	5	1	3

Source: own study.

The fourth question concerned the difficulty of the stages of the design thinking project for the students. The stages included the five design thinking phases and two additional skills – writing a report and making a presentation. The results are presented in Table 3 and show the number of students who selected the appropriate level of difficulty of the aforementioned aspects.

Table 3. Responses to the question: How difficult is each stage of the design thinking project (from 1 to 5; 1 – the least difficult, 5 – the most difficult)?

	1	2	3	4	5
understanding the problem	5	2	6	1	2
defining the problem	5	3	5	2	1
ideating	4	3	6	1	2
prototyping	2	6	5	1	2
testing	3	3	6	2	2
report writing	1	1	3	5	6
presentation making	2	2	6	4	2

Source: own study.

Question 5 was related to the problems that the students had at each stage of the project, i.e., the phases of understanding, defining, ideating, prototyping, testing, writing a report, and making a presentation. Most students reported no problems with following the stages of the project. However, some students found various phases difficult. The understanding stage was problematic due to the difficulty to understand the problem itself when the student was not familiar with the issue in question. In the defining stage, the problem was mainly the fact that a vast amount of information was available and the issue could be looked at from multiple perspectives. The ideating stage posed a problem with lack of creativity and the necessity to choose one unique solution. The prototyping stage was also problematic due to lack of creativity but also because of the need to present a detailed image of the problem and the lack of editing skills required to design a poster using Microsoft Office software. The testing stage was challenging because of the lockdown which made it difficult to show the prototyped solution to other people in order to learn about their opinions. The problems with writing a report resulted from lack of knowledge on how to write a report as well as from difficulties with processing and summarising the information in the report. Finally, the problems with making a presentation concerned summarising the information and making creative and interesting slides.

Another open-ended question in the questionnaire referred to the students' opinion on the design thinking project as well as its drawbacks or benefits. The students found the project interesting. They believed it was a good experience for them. They especially appreciated the fact that they could work together in groups and thus develop their knowledge of business issues. However, they also pointed out the limited choice of topics which were narrowed to the issues related to their university only. Moreover, the students found the project time consuming. Sometimes, they also had problems with communicating with other students due to the pandemic and lockdown.

The final question was related to the inclusion of the design thinking project in the Business English courses. Most students believed that the project should be added to the Business English syllabus as an innovative approach which broadened their minds. Only two students definitely stated that the project should not be part of the classes as it was time-consuming or uninteresting. Two other students viewed the project positively but saw the possible lack of interest in the project among some students or doubted whether the design thinking method could be the quickest and most efficient approach to solving a problem.

4.4. Discussion

The survey revealed that the students understood the idea of design thinking and saw that the objective of this method was to find the best solution to a problem. This means that they comprehended the general aim of the whole project, which helped them to prepare the results of their research. Working on the project was an opportunity to carry out activities which the students might have to conduct in real-life business situations. Therefore, they also generally found the project useful in their future professional lives. This fact may in turn prove that the students understood the nature of work in business environments as based on team work and cooperation with focus on creativity and ability to successfully put across one's ideas and carry the best solutions through. What seems surprising, the skill for which the results varied most was report writing, which in business environments is a frequent task. That means that some students did not see it as essential for work in business. The reason for that may be the fact that in Question 5 the students found the ability to write a report problematic and perhaps that is why they could not fully comprehend the nature of this activity.

Additionally, the students found the project and its stages useful for their personal development as well. However, the stages of prototyping and testing as well as report writing and presentation making seemed to be less useful for the students than other elements. This may be due to the fact that the students did not feel that such skills should develop their personality but solely their business skills.

The design thinking project turned out to be fairly easy for the students. What they found difficult was the writing of a report summarising the project. Therefore, it is evident that this particular skill caused problems possibly due to the insufficient knowledge of the structure of the report as a genre. The difficulty might also have been the result of the lack of skills related to summarising the topic and finding the main points. This seems to coincide with the responses concerning presentation making, which also showed that this ability was slightly problematic. Thus, the students found the two practical skills more challenging than any other phase of

the design thinking project. These outcomes reveal that students need more practice in these respects not only in the classes of Practical English in Business but also in other business-related courses.

In spite of these difficulties, most students had no problems with following the stages of the project. However, if any problems were reported, they generally concerned the difficulty in inventing creative solutions as well as the necessity to face too much information and embrace the knowledge obtained from the gathered material. Therefore, the problems did not concern the procedure itself in each of the phases but rather the challenge in conceptualising the idea. Additionally, the problems aroused from little editing skills or the pandemic situation resulting in the lockdown which blocked communication with other members of the group. For this reason, the project seemed to be quite an easy task for students, which might be an asset as thus they were not discouraged from carrying out the subsequent stages and had a greater sense of achievement, which was one of the objectives of the project.

The fact that the students found the project easy might have had a direct influence on their perception of the project. They believed that the design thinking project was an interesting experience which could develop their business-related skills and other practical skills such as group work or the ability to handle information.

However, the students also found some negative aspects of the project. One of them was the limited choice of topics which were supposed to be related to the university environment. This drawback can be easily diverted by introducing a more varied range of topics which might allow the students to show more creativity in the fields which they know better and therefore can show more expertise. Another obstacle which the students found during the project was the pandemic and lockdown, which was however unpredictable and therefore was not taken into account by the teacher while designing the project itself. Yet, this situation revealed that the lack of opportunities for direct contact with other members of the group had an impact on the general performance in the project. Another drawback in the opinion of the students was the fact that the project was time consuming. This fact indicates that perhaps the syllabus of the course of Practical English in Business should be altered so that more time could be spent on the project with less emphasis on other aspects which did not necessarily refer to the stages of the project.

However, all things considered, most students agreed that the design thinking project should be included in Business English classes. They appreciated its innovative approach which allowed the students to broaden their minds and learn a more practical aspect of work in business environments. They also emphasised teamwork as an asset, which means that such activities should be introduced in language courses more frequently, especially in those focused on Business English, as effective group work is one of the most essential skills expected by entrepreneurs.

Besides, the students simply found the project interesting due to its novelty and unusual structure; it was an opportunity for them to do research on a real problem and examine various possibilities of solving it in a real-life situation. These results are consistent with other studies which found that students developed collaborative skills and those related to investigating the problem and designing the solution; thus, such an approach may be called a learning-by-design approach (Kolodner, *et al.*, 2003). This proves the effectiveness of the design thinking project in teaching contexts, which may further be translated into business environments.

Although the majority of the responses were positive concerning the application of the design thinking method in Business English classes, two students believed the project had not brought any benefits for them. There was also a student who, apart from positive aspects, saw possible problems with arousing interest in all students. Another student doubted whether the design thinking approach allowed for the quickest and most effective solution to a problem. These doubts seem natural – they are reflected in other studies (Glen, *et al.*, 2015) which found that students might be frustrated with the inability to find a sufficient solution. Moreover, the design thinking method may not work in some situations (this is not the only approach to problem solving in business environments) or simply may sometimes be slightly altered in order to be more efficient. The doubts, therefore, are understandable and prove that the students do not take the teacher's suggestions uncritically.

All in all, however, the project met with the students' approval, which is best summarised by an opinion from one of them stating that the design thinking project was the most interesting element of the whole course. This proves that the design thinking project might be a useful tool to teach students real-life problems and assist them in mastering the practical skills essential in today's world.

5. Conclusions

The design thinking project seems to be a useful tool for Business English students who can in this way learn how to cooperate with other students and become familiar with the methods of solving problems in business environments. They master various skills which facilitate their future work, business including. Even though some students are not fully convinced to such an approach, the project appears to be an effective and innovative approach in teaching Business English. Additionally, it makes classes more interesting, which is also of great significance in conveying the knowledge of business issues to students. Thus, students become more prepared for future challenges both in professional and private spheres of life.

References:

- Brown, T. (2008). Design Thinking. *Harvard Business Review*, 86(6), 1-9.
- Cross, N. (1982). Designerly ways of knowing. *Design Studies*, 3(4), 221-227. DOI: [https://doi.org/10.1016/0142-694X\(82\)90040-0](https://doi.org/10.1016/0142-694X(82)90040-0)
- Dzombak, R., Beckman, S. (2020). The road to becoming a design thinking business professional: Expected bumps along the way. In: Melles, G. (Ed.), *Design Thinking in Higher Education* (17-40). Singapore: Springer Nature Singapore Pte. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-15-5780-4_1
- Glen, R., Suciu, C., Baughn, C., Anson, R. (2015). Teaching design thinking in business schools. *The International Journal of Management Education*, 13(2), 182-192. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijme.2015.05.001>
- Helman, J., Rosieniewicz, M. (2016). Design thinking jako koncepcja pobudzania innowacji. In Knosala, R. (ed.), *Innowacje w zarządzaniu i inżynierii produkcji* (62-72). Opole: Oficyna Wydawnicza Polskiego Towarzystwa Zarządzania Produkcją.
- IDEO Design Thinking. Retrieved from: <https://designthinking.ideo.com>.
- Ingle, B. R. (2013). *Design Thinking for Entrepreneurs and Small Businesses. Putting the Power of Design to Work*. New York: Apress.
- Koh, J., Chai, C., Wong, B., Hong, H. (2015). *Design Thinking for Education. Conceptions and Applications in Teaching and Learning*. Singapore: Springer.
- Kolodner, J., Camp, P., Crismond, D., Fasse, B., Gray, J., Holbrook, J., Puntambekar, S., Ryan, M. (2003). Problem-Based Learning Meets Case-Based Reasoning in the Middle-School Science Classroom: Putting Learning by Design™ into Practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 12(4), 495-547.
- Kovácsné Pusztai, K. (2021). Evaluation of project-based learning. *Acta Didactica Napocensia*, 14(1), 64-75. DOI: 10.24193/adn.14.1.5
- Krajcik, J., Czerniak, C. (2018). *Teaching Science in Elementary and Middle School. A Project-Based Learning Approach*. 5th ed. New York and London: Routledge.
- Krajcik, J., Shin, N. (2014). Project-based learning. In Sawyer, R. K. (ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (275-297). 2nd ed. New York: Cambridge University Press.
- Schweitzer, J., Groeger, L., Sobel, L. (2016). The design thinking mindset: An assessment of what we know and what we see in practice. *Journal of Design, Business & Society*, 2(1), 71-94. DOI: 10.1386/dbs.2.1.71_1

Appendices

Appendix 1.

The survey conducted in the classes of Practical English in Business

1. What is design thinking?
2. How useful for your future business career was each stage of the design thinking project (from 1 to 5; 1 – the least useful, 5 – the most useful)?
 - a. understanding 1 2 3 4 5
 - b. defining 1 2 3 4 5
 - c. ideating 1 2 3 4 5
 - d. prototyping 1 2 3 4 5
 - e. testing 1 2 3 4 5
 - f. report writing 1 2 3 4 5
 - g. presentation making 1 2 3 4 5
3. How useful for your personal development was each stage of the design thinking project (from 1 to 5; 1 – the least useful, 5 – the most useful)?
 - a. understanding 1 2 3 4 5
 - b. defining 1 2 3 4 5
 - c. ideating 1 2 3 4 5
 - d. prototyping 1 2 3 4 5
 - e. testing 1 2 3 4 5
 - f. report writing 1 2 3 4 5
 - g. presentation making 1 2 3 4 5
4. How difficult was each stage of the design thinking project (from 1 to 5; 1 – the least difficult, 5 – the most difficult)?
 - a. understanding 1 2 3 4 5
 - b. defining 1 2 3 4 5
 - c. ideating 1 2 3 4 5
 - d. prototyping 1 2 3 4 5
 - e. testing 1 2 3 4 5
 - f. report writing 1 2 3 4 5
 - g. presentation making 1 2 3 4 5

5. What problems did you have with each stage?
 - a. understanding
 - b. defining
 - c. ideating
 - d. prototyping
 - e. testing
 - f. report writing
 - g. presentation making
6. What do you think of the design thinking project? What drawbacks/benefits does it have? What do you like about it? What don't you like?
7. Should the design thinking project be included in Business English classes? Why (not)?

(liczba znaków ze spacjami 35 228)

Barbara Struk, Anna Sawczuk

Akademia Bialska Nauk Stosowanych im. Jana Pawła II

TEACHING POLISH LEARNERS EARLY READING IN ENGLISH: TRADITIONAL VS. CONTEMPORARY APPROACH

NAUCZANIE POLSKICH UCZNIÓW CZYTANIA POCZĄTKOWEGO
W JĘZYKU ANGIELSKIM: PODEJŚCIE TRADYCYJNE
I WSPÓŁCZESNE

Learning to read in English usually poses a challenge for early EFL learners because the language represents a deep orthography, which is manifested by the irregularities in the relation between the written and spoken form of words. Teaching learners to read amid such irregularities requires advanced linguistic knowledge and appropriate didactic solutions on part of the teachers. The research concerns in-service teachers' knowledge of the fundamental subcomponents of early reading, their familiarity with some linguistic terms necessary in teaching early reading and use of appropriate didactic applications. The current study is quantitative and qualitative in nature; a survey was conducted among primary school, Polish EFL teachers working in and around Biała Podlaska. The research indicates that the knowledge teachers have regarding the development of early reading is considerable, however, in some cases the basic linguistic terminology, i.e. *phonological awareness*, seems to be misunderstood. Also, in some cases, the choice of early EFL reading instruction in early literacy does not follow the current recommendations. The results suggest that in-service, primary school, Polish EFL teachers might need additional, supplementary training in early reading development. It can also be concluded that university courses aimed at pre-service EFL teachers should devote more time and resources to early reading development in English.

Keywords: EFL teacher knowledge, teaching early EFL reading, early reading subcomponents, early EFL reading instruction

1. Introduction

When an EFL learner strives for educational success, achieving the level of maturity in reading in English seems to be fundamental. Grabe (in Celce-Murcia, 2001, p. 153) for instance, expresses an opinion that the reading skill might be considered the one most crucial L2 skill while in education.

In the Polish context, leading EFL learners towards mature reading remains largely at the hands of the EFL educators. Teachers are the ones who, initially, guide early reading learners towards effortless word recognition. If appropriate instruction is provided further, learners have a chance to become fluent, independent and self-motivated readers in English. Ideally, they gradually learn to view target language texts as an invaluable source of both the language and conceptual knowledge, and make a progression from *learning to read in English* to *reading to learn in English*, or even choose to regularly *read for pleasure in English*. Therefore, it can be concluded that reading success in the EFL depends on the formal instruction in early reading. This, in turn, depends on: 1) the teacher's knowledge of components in early reading and the necessary linguistic terms, and 2) the employment of the appropriate methods and techniques in developing early reading, that are rooted in scientific developments and research (Moats, 2009).

The following paper aims to investigate in-service Polish EFL teachers' familiarity with the fundamentals of early reading in English as a Foreign Language, that is basic terminology in English linguistics and quality literacy instruction. The research discussed here concentrates on in-service teachers because, having gained experience in teaching early EFL reading, they have had a chance to confront their teacher-training at university with their observations of how their pupils learn to read in English. They are also able to reflect upon the established patterns of classroom instructions they have been using and the learners' progress in reading texts in English, as well as assess their level of satisfaction with their learners' progress. Based on the current research, conclusions will be drawn whether additional teacher support should be provided in extending the knowledge in early EFL reading development.

2. Traditional approach to teaching early EFL reading in Polish schools

The current EFL didactic guidelines for Grades 1-3 of Polish primary schools suggest that teaching early reading should be organized in accordance with the global methods, that is getting to the meaning of a sentence or text, thus paying less attention to decoding and word recognition (Studzińska, *et. al.*, 2017). During reading lessons, learners are usually requested to read a given text along with the

teacher or to repeat after them or a recording. As Rapacka and Wójcik (2017) suggest, familiarity with the grapheme-phoneme connections is expected to be acquired while learning the language and with increased exposure to print, thus direct teaching of grapheme-phoneme relations is not recommended. Unfortunately, such instructions do not seem to follow either the best practices of literacy teachers of native early reading learners in English, or the recommendations of early reading researchers (Lems, Miller, Soro, 2010), who advocate giving equal attention to teaching comprehension and decoding. It can therefore be concluded that the traditional approach to teaching early EFL reading to Polish learners may carry high-stakes consequences.

3. Currently recommended solutions in EFL early reading instruction

Regardless of the linguistic context, reading is usually learnt and not acquired. As stated by Flores (2021), learning to read is a complex process and requires careful guiding on part of the teachers. The author carries on to say that “literacy teachers should keep in mind that reading involves brain activation, not being a mere activity of *the mouth out*, as many teachers seem to believe. This kind of belief/attitude needs to be retired for good” (Flores, 2021, p. 2, italics in the original). Likewise, Polish learners require all the help they can get in learning to read in English, and effective instructional solutions ought to be based on the most recent scientific developments and research findings.

Many researchers view reading as a predominantly psycholinguistic ability, where comprehension is conditioned by two knowledge domains: cognitive and linguistic (Dakowska, 2005; Koda, 2004). Both domains play an important role in the activation of the lower- and higher-level reading processes responsible, respectively, for decoding print and comprehending meaning. Reading experts suggest a balanced approach to teaching early reading, that is getting information simultaneously from the text (through *decoding* and *word recognition*) and from the reader’s knowledge of the subject and the language (Roe, Smith, Kolodziej, 2019). Integration of data obtained from these two sources facilitates reading comprehension. Teaching early reading, therefore, requires extensive knowledge regarding both deciphering the code and reaching for the meaning of a text. According to Moats (2020), “[f]or best results, the teacher must instruct the majority of students directly, systematically, and explicitly to decipher words in print, all the while keeping in mind the ultimate purpose of reading, which is to learn, enjoy, and understand” (p. 5).

Each Roman alphabetic language has its own orthography, that is a unique system of connections between graphemes (individual letter or letter clusters) and

phonemes (individual sounds). Initial reading requires the learner to master the unique system characteristic of the target language. In some cases, the orthography seems straightforward (*shallow orthography*), which means that the relationship between graphemes and phonemes is regular and easy to master. English orthography (considered *deep*) is rather complicated as the grapheme-phoneme connections are frequently irregular. This can be observed in the following example words: *book* (4 graphemes but 3 phonemes), *air* (3 graphemes but 1 phoneme), or *queue* (5 graphemes but only 2 phonemes). Another irregularity lies with the possibility of matching one graphemes to few phonemes, for instance the grapheme *g* can be read in three ways: as /g/, /dʒ/ or /ʒ/ as in words *girl*, *gem* or *genre*. Learning to read in such deep orthography requires carefully designed, high-quality reading instruction (Lems, Miller, Soro, 2010). As Lems, Miller and Soro (2010) state: “adjusting to the English writing system is important and too often overlooked in designing instruction for ELLs” (p. 64). According to the current EFL early reading didactic guidelines for Grades 1–3 of Polish primary schools discussed above, no necessary adjustments seem to be recommended.

4. Teacher knowledge in early reading – research

Success in early reading depends largely on formal instruction, therefore it is worthy of looking at the discussions on teacher knowledge found in literature. Roberts (2017), for instance, stresses the importance of teacher preparation, particularly in case of ELLs. The author states that such learners “can ill afford to try to learn from a teacher who may not fully understand the very linguistic foundations they are trying to understand” (p. 88). Among the knowledge and skills teachers should possess are the following: 1) knowledge of the difference between graphemes and phonemes, 2) clear pronunciation of English phonemes and words, 3) identification of the number of phonemes in words, 4) understanding different spelling units, digraphs, letter blends, silent letter rules, etc., 5) division of words into syllables, 6) familiarity with the sentence structure, 7) ability to diagnose learners’ problems in phonological, orthographic and syntactic/morphological processing, and 8) seeing the connections between printed text, speech and decoding (p. 88). Moats (2020, p. 6) suggests that reading teachers should be familiar with: 1) the psychological aspects of reading and learning to read, 2) the linguistic elements important in both word recognition and reading comprehension, 3) the design of effective instructional practices, and 4) the usage of appropriate assessment to adjust teaching to learners’ needs. As can be seen, the knowledge required of early reading educators is extensive.

A significant body of research investigating the level of teacher knowledge in early reading has appeared, however, the results are not optimistic (Bos, *et al.*, 2001; Cunningham, O'Donnell, 2015; Cunningham, *et al.*, 2009; or Hindman, Wasik, 2011). In research by Cunningham, *et al.* (2009) the findings suggest that early reading instruction conducted by professional teachers seems incomplete and does not always match the recommended policies. Also Joshi *et al.*, (2009) have found that teachers' knowledge of the linguistic building blocks, important in early reading, may be incomplete. What is more, the majority of the teachers seem to be unaware of the fact that synthetic phonics might be the answer to early reading problems, a conclusion calling for supplementary training. Synthetic phonics involves learners breaking a word into individual letters and their corresponding phonemes, practicing the grapheme-phoneme connections, and finally blending the phonemes together to form a word.

Teacher knowledge in the field of early reading in English as a second language has also been investigated. Calderón, Slavin, and Sánchez (2011), for instance, examined Hispanic literacy learners in American schools and arrived at the conclusion that additional training for all L2 educators is not an optional extra, but a must. The authors claim that "staff development must be intensive and ongoing, with many opportunities for both peer and expert coaching and information exchange (...) either in professional discussions in a school or with professionals from other schools" (p. 109). The researchers go on to state that equal attention should be assigned to both word recognition and text comprehension. When an ELL student manages to master automaticity of decoding, it is the understanding of a text that should be given priority (Calderón, Slavin, Sánchez, 2011, p. 111).

5. Relevant components of early reading

The National Reading Panel (NICHD, 2000) issued a report that seems to have clarified what early reading components need to be developed at the early stages of reading in English to help the learners overcome potential difficulties. The report has become widely respected and its findings have since been followed by researchers and early reading practitioners alike. After analyzing the findings of fifty previously conducted studies, the authors of the report selected those components which seemed to have appeared most often as highly correlated with early reading success. The list includes: **phonemic awareness**, **phonics**, **fluency**, **vocabulary** and **comprehension**. Without phonemic awareness and experience with phonics young readers would not be able to decode the text, that is read a word by matching its orthography with the sounds. Lack of satisfactory fluency would be an indication

of little or no automaticity of the decoding process and results in the slow pace of reading and poor comprehension. Furthermore, without vocabulary knowledge and comprehension, readers are unlikely to understand what they are reading.

Phonemic awareness can be defined as the ability to recognize individual *phonemes* (sounds) and to manipulate them if required, for instance, to delete or replace them in words (Wang, 2015, p.418). Recognition of individual phonemes is essential in word decoding, that is when learners match the graphical form of letters with their corresponding sounds, and then assemble the phonemes together to form words. Phonemic awareness is part of a larger construct referred to as **phonological awareness**, that is some form of sensitivity towards the phonetic properties of a language and segments of language such as phonemes, syllables, or word onsets and rimes.

Another component of early reading instruction considered vital by the National Reading Panel is **phonics**. It can be explained as the instructional approach where learners are taught how to match the visual symbols on a page with sounds (Goswami, 2007). Polish language represents a rather shallow orthography since the grapheme-phoneme ratio is mostly one to one, but the situation is particularly complicated in the case of English, where 26 letters of the alphabet must accommodate 44 sounds. That is why using the phonics approach in teaching decoding in English seems indispensable.

A number of English language coursebooks used with Polish learners have phonics practice incorporated, for instance *Full Blast*, published by MM, *Macmillan English*, published by Macmillan, or *Brainy* by Macmillan Education. These phonics tasks, however, seem to be introduced only once per chapter. Additionally, some of the tasks seem too simple. For instance, in Chapter Two of the *Brainy 5* learners are taught the correspondence between the letter *w* and the phoneme /w/, which does not pose any challenge for 5th graders who have been learning reading in English for at least three years. In other chapters the phonics task includes teaching the relationship between: *oo* and /u:/, *-ing* and /ɪŋ/, *-er* and /ə/, *ar* and /ɑ:/, or *th* and /θ/. As can be seen, the authors of the coursebook recommend the introduction of such grapheme–phoneme correspondences that are most probably already familiar to the children and seem to have been more appropriate for younger learners in Grades 1-3.

Reading comprehension depends on **reading fluency**, which can be explained as “[t]he ability to recognize words automatically, accurately and rapidly” (Wang, 2015, p. 414). Other researchers name prosody as yet another aspect of reading fluency (i.e. Fuchs, Fuchs, Maxwell, 1988; Hasbrouck, Glaser, 2012). **Automaticity** of word recognition guarantees that complex processing of the printed text is carried out subconsciously and that conscious control can be freely allocated to comprehension (Hudson, 2007, p 299). **Accuracy** of word recognition is no other than

precise identification of the printed words, that is their phonetic, orthographic and semantic properties. However, accurate identification of words can be particularly difficult in deep orthography languages, like English. If reading is automatic and accurate, there is no reason why it should not be fast. Slow reading usually hinders comprehension and leads to dissatisfaction and loss of motivation for reading, thus developing the speed of reading is crucial. The final component of reading fluency mentioned in the literature is **prosody** in reading aloud, that is reading with the right intonation, pronunciation, word stress and pitch. Prosody plays an important role in reading fluency and comprehension and some of the most effective fluency building techniques include: repeated, paired, echo, or choral reading, rereading using a distinctive voice (i.e. the voice of a powerful king), but also sight word reading and extensive reading for pleasure (Blamey, Beauchat, 2016; Hicks, 2009).

Since “language is formed of words” (Hudson, 2007, p. 227), and reading is considered a linguistic ability, it is only natural that **vocabulary knowledge** plays a paramount role in reading comprehension. While learning to read in one’s native language requires a simple matching of the written form of a vocabulary item with its spoken equivalent, for the majority of EFL learners it is more complicated. Naturally, some of the words in a text will be familiar and matching print to oral form will not be cognitively demanding, however, some other words will be new. That is why teaching vocabulary in an EFL classroom cannot be incidental, but conducted during both direct and indirect instruction.

Among the most recommended direct vocabulary teaching techniques Roberts (2017) enumerates: 1) **clarifying the meaning** to avoid confusion by providing child-appropriate definitions, by using pictures, gestures or demonstrations, by providing opportunities to use new words, by using new words in different contexts, and by relating new words to familiar ones; 2) **facilitating remembering new words** by frequent repetitions, ensuring correct pronunciation, practice in reading new words, and frequent revision; 3) **inspiring learners to use new words** by frequent oral and written production; and 4) **deepening and extending word knowledge** by providing definitions, context, demonstrations, etc. It should be remembered, however, that with early readers the breadth of the vocabulary expansion rather than its depth seems more desirable (pp. 98-105). Indirect vocabulary acquisition, on the other hand, will be greatly facilitated “during conversations and discussions (...), when children are read texts with challenging and many vocabulary words, and during independent reading” (Roberts, 2017, p. 103). Guessing the meaning of new vocabulary items in the EFL context is not encouraged (Chodkiewicz, 2016).

Finally, the last early reading component that the National Reading Panel (2000) pointed to as of key importance is **reading comprehension**. Hudson (2007) defines it as “the ability to use context and knowledge to derive meaning from

what is read” (p. 79). Comprehending a text involves: 1) recognizing sequence of events, 2) recognizing words in context, 3) identifying the main idea in a text, 4) decoding details, 5) inferencing, understanding the causes and effect relations, and 6) comparing and contrasting (Rosenshine, in: Hudson, 2007, pp. 80-81). Another suggestion regarding developing reading comprehension is interactive reading aloud, during which learners are asked to 1) predict the content from title and pictures, 2) visualize the events in the story, 3) clarify if what they understand makes sense, 4) answer inferential questions, 5) use background knowledge to aid comprehension, 6) can retell a story, and 7) evaluate the text, recommend it, and/or respond in oral or written form (Wallpole, McKenna, 2004, p. 109).

All in all, teaching early reading in English requires a systematic approach and a balanced combination of code- and meaning-based instruction (Struk, 2020). On a more specific note, the instructional key aims should include: 1) providing explicit instruction in word recognition and text comprehension, and strengthening motivation for reading literature; 2) developing phonemic awareness; 3) providing learners with regular and direct instruction in matching spoken and written English; 4) exposing Ls frequently to various texts both as independent and shared reading; 5) enriching learners’ vocabulary in a variety of ways; 6) training learners in successful and varied reading comprehension strategies, for instance: predicting, summarizing, or questioning; and 7) writing practice, as reading and writing complement each other (Moats, 1999, pp.7-8). As underscored by Hudson (2007, p. 103), efficient reading instruction must be based on the balanced combination of instruction in both lower-, and higher-level processes, that is word recognition and comprehension, as well as fluency and critical reading. Using the whole language method only is likely to deprive the learners of the opportunity to develop decoding skills, while putting excessive stress on decoding and phonics might lead to the loss of interest in reading.

6. The study

6.1. The aim of the study

The main objective of the study was to analyse the in-service EFL teachers’ perception of the early reading skill, its development and effective instructional approaches. Bearing in mind that the current English language teaching programs in early school education in Poland still offer teaching early reading based largely on global methods, there is a need to investigate the current teacher knowledge in that field. Based on the results of the study, conclusions will be drawn whether there is a justified need for additional training among the in-service English teachers in grades 1-3.

6.2. Participants and materials

This study employed an anonymous questionnaire distributed to 30 teachers of English in primary school, grades 1-3, in Biała Podlaska and the neighbouring areas. The questionnaire was developed by the researchers and distributed to teachers in electronic version (via email) and as a Google form questionnaire to ensure the anonymity of all the respondents.

The questionnaire was comprised of 14 questions concerning the teachers' knowledge of the basic linguistic terminology necessary in early reading pedagogy, key early reading subcomponents, as well as methods and instructional approaches towards reading. The teachers were also required to give information about their university degree, years of experience in teaching English, and the number of students in the group they teach. In the instructions to the questionnaire teachers were informed that should any uncertainties regarding the used terminology arise, the respondents were invited to clarify their doubts with the researchers. Additionally, answers to questions 9, 10 and 11 were not displayed in form of a table because these were open questions, where the teachers' own answers were required.

6.3. Results and findings

The results of the current study were obtained through the questionnaire. The study revealed that 73% of the respondents held their Master's degree whereas the remaining 27% were Bachelor's degree graduates. As for the teacher's experience, the average length was 16 years. 16 is also the average number of students in the groups teachers had in mind when answering the questions. Moreover, 80% of the respondents admitted that they were satisfied with their learners' progress in reading.

Questions 1-4 (see: Table 1) examine the teachers' knowledge of basic linguistic terminology. From the answers submitted by teachers it may be concluded that there is no consistency in the teachers' knowledge. When asked about the definition of *phonological awareness* (Question 1) only 7% of teachers provided the correct definition, which is *the understanding of how spoken language is broken down and manipulated*. Providing definition of the term *phonemic awareness* (Question 2) also seemed quite challenging as only one third of the questioned (34%) indicated the correct answer, which is *the ability to break down and manipulate the individual sounds in spoken language*. However, answers to Questions 3 and 4 revealed that 87% of teachers do understand what a *phoneme* is and 67% of the respondents chose the answer *consonant blend* as the term for *a combination of two or three consonants, where all the letters are pronounced with distinguishable phonemes (i.e. br, bl, or cr)*.

Table 1. Teachers' knowledge of the basic linguistic terminology important in early reading

1. Phonological awareness is:	Number of teachers' responses (n=30)	Percentage of teachers' responses
a) the ability to use letter-sound correspondences to decode words	22	73%
b) the understanding of how spoken language is broken down and manipulated	2	7%
c) a teaching method for decoding skills in reading	4	13%
d) the same as phonics	2	7%
e) unsure	0	0%
Total	30	100%
2. Phonemic awareness is:		
a) the same as phonological awareness	4	13%
b) the understanding of how letters and sounds are put together to form words	8	27%
c) the ability to break down and manipulate the individual sounds in spoken language	10	34%
d) the ability to use sound-symbol correspondences to read words	4	13%
e) unsure	4	13%
Total	30	100%
3. Term phoneme refers to:		
a) a single letter	0	0%
b) a single speech sound	26	87%
c) a single unit of meaning	4	13%
d) a morpheme	0	0%
e) unsure	0	0%
Total	30	100%
4. A combination of two or three consonants, where all the letters are pronounced with distinguishable phonemes (i.e. br, bl, or cr) is called:		
a) silent consonant	2	7%
b) consonant digraph	4	13%
c) diphthong	4	13%
d) consonant blend	20	67%
e) unsure	0	0%
Total	30	100%

Another set of questions presented to the teachers in the questionnaire (Questions 5 and 6) aimed to analyse the teachers' knowledge of early literacy instruction (see results in Table 2 below). The respondents were asked to indicate the five main subcomponents of literacy instruction. The vast majority of teachers

selected the correct options such as *phonics* (93%), *vocabulary* (87%), *comprehension* (80%), *phonemic awareness* (73%) and *fluency* (67%). However, when asked about the practices which have support in the literacy research, the teachers only partially managed to list the correct answers, for example using phonic-based readers in the early grades was selected by 80% of the respondents and more than half of the questioned chose the systematic teaching of phonics (53%). Only 27% of the respondents understand the need to ensure that all children have good phonemic awareness skills and 20% of them chose using a direct instruction approach for the teaching of reading. These results suggest that there is a need for additional training in appropriate didactic solutions in developing early EFL reading as the teachers are not fully aware of the correct practices.

Table 2. Teachers' knowledge of five key subcomponents of early reading in English and literacy building practices

5. Which of the following are the five main subcomponents of literacy instruction?	Number of teachers' responses (n=30)	Percentage of teachers' responses
a) vocabulary	26	87%
b) fluency	20	67%
c) comprehension	24	80%
d) context	13	43%
e) phonics	28	93%
f) spelling	5	17%
g) phonemic awareness	22	73%
h) accuracy	12	40%
i) unsure	0	0%
6. Which of the following practices have support in the literacy research?		
a) teaching invented spelling	7	23%
b) the systematic teaching of phonics	16	53%
c) ensuring that all children have good phonemic awareness skills	8	27%
d) encouraging the use of picture cues in early reading	26	87%
e) using phonics-based readers in the early grades	24	80%
f) providing a rich language environment rather than systematically teaching component skills (like the alphabet, sight word reading)	17	57%
g) using a whole-language approach for students who are having difficulty learning to read	10	33%
h) using a direct instruction approach for the teaching of reading	6	20%
i) unsure	0	0%

With reference to the question addressing the teacher awareness of the least effective fluency building technique (Question 7), the vast majority of the surveyed (74%) stated correctly that it is silent reading for gist of a new text. As a response to Question 8, 63% of the respondents consider reading out loud to students as the least effective vocabulary building technique, whereas guessing the meaning of a new word seems to be the least effective. It can be deduced therefore that the teachers' knowledge of practices to be avoided when building fluency and vocabulary knowledge is only partially correct (see: Table 3 below).

Table 3. Teachers' knowledge of the least effective fluency and vocabulary building techniques

7. The least effective fluency building technique is	Number of teachers' responses (n=30)	Percentage of teachers' responses
a) repeated reading	4	13%
b) silent reading for gist of a new text	22	74%
c) paired reading of familiar text	2	7%
d) echo reading of familiar text	2	7%
e) rereading a text using different voices, i.e. the voice of a powerful king or a tiny mouse	0	0%
Total	30	100%
8. The least effective vocabulary building technique is		
a) showing the word in a variety of contexts	2	7%
b) reading out loud to students	19	63%
c) asking students to guess the meaning of the new word	7	23%
d) playing with words in form of rhymes and chants	0	0%
e) creating a non-linguistic representation of the word (a picture, or symbolic representation)	2	7%
Total	30	100%

Question 9 focused on the preferences of the surveyed teachers regarding the development of their learners' reading comprehension skills. It was satisfactory to observe a number of strategies revealed in the survey. The most frequent choice made by approximately 30% of the questioned was using visual aids, mainly flashcards accompanying the reading material. 13% of the teachers believe that exposing learners to reading and listening in the target language, thus limiting the usage of the Polish language to minimum, works best. The same number of respondents value using songs during lessons and asking comprehension questions before, during and after reading short stories. Among other ideas the teachers suggested is: encouraging the learners to do their best by implementing a variety

of tasks such as projects, board games, word games, role play, or word banks. The remaining practices listed include developing students' comprehension strategies adjusted to the learners' age and abilities as well as providing learners with different types of reading tasks, mainly concentrating on the vocabulary which is familiar to the students. Additionally, the teachers mentioned the task of reading texts in small groups, often reading aloud, as well as emphasizing the need to provide the students with varied reading tasks, e.g. ordering text extracts or finding links to the text.

Question 10 aimed to find out which methods are used by the respondents to teach their learners early reading in English. 20% of the teachers chose the global method as the one prevailing in their practice. The same number of teachers mentioned listening to the text first before the learners are asked to read it, thus making it easier for the learners, especially the weaker ones, to increase their reading comprehension. Another group of teachers (20%) emphasized the necessity to focus on presenting new words using different techniques such as pictures, objects, gestures, or pantomime when preparing for reading a new text. As many as 13% of all the respondents use repetition, echoing and drills as well as teaching pronunciation by splitting new words into syllables instead of focusing on single letters. The same number (13%) selected acting out and reading aloud.

The remaining responses given by individual participants of the study included constant practice by means of role plays, songs, games, mind maps, all based on context. The teachers also mentioned multi-sensory activities which provide needed scaffolding to beginning and struggling readers or the keyword method, a mnemonic device, such as an image or rhyme used to help memorize the needed word or piece of information. Other methods involved the tasks concentrating on checking understanding by means of comprehension questions, retelling the story or finding information in the text, often in the form of online tasks, quizzes or memory games, which is by no means an attractive way of learning practice.

The purpose of Question 11 was to find out techniques teachers use before reading a text. Nearly 40% of the respondents selected pre-teaching vocabulary items and more than 30% of teachers chose using pictures or illustrations to describe and then discuss the topic related to the text. 26% of the surveyed teachers value asking questions as well as guessing the content of the text usually by being shown the key characters or objects used in the text. Revising the vocabulary and discussions were chosen by 20% of the teachers and doing a short listening task, preferably with pictures, is a task practiced by 13% of them. The remaining techniques mentioned by teachers included interpretation of the meaning of the title, using guessing games or a story sequence.

In the subsequent question (Question 12) the teachers were asked to state the type of techniques they use to help the learners develop their reading skills in terms

of decoding and reading comprehension. The predominantly used technique during every lesson is reading aloud to the learners (selected by 60% of the respondents) as well as teaching new words and supporting the learners with understanding new vocabulary (67% and 73% of the questioned respectively). When it comes to implementing the techniques once or twice a week, 53% of the teachers declared that it is important to read aloud to the class and 40% of the questioned maintained that they explain strategies and the reading rules to the learners. The techniques involving reading aloud in small groups and silent reading were attributed little value by the questioned group. Nearly half of the teachers stated that they hardly ever use silent reading and another 40% read aloud in small groups only once or twice a month (see Table 4 below for the teachers' responses to Question 12).

Table 4. Techniques teachers use to help their learners develop their reading skills (decoding and reading comprehension)

12. What type of techniques do you use to help the learners develop their reading skills (decoding and reading comprehension)?	during every lesson	once or twice a week	once or twice a month	less frequently or never
a) I read aloud to the learners	18 / 60%	5 / 17%	6 / 20%	1 / 3%
b) The learners read aloud to the class	8 / 27%	16 / 53%	6 / 20%	0 / 0%
c) Reading aloud in small groups	2 / 7%	8 / 27%	12 / 40%	8 / 27%
d) Silent reading	1 / 3%	10 / 33%	5 / 17%	14 / 47%
e) I explain strategies, i.e. how to find the information quickly in a text	8 / 27%	12 / 40%	8 / 27%	2 / 7%
f) I explain learners the reading rules	6 / 20%	12 / 40%	4 / 13%	8 / 27%
g) I teach new vocabulary regularly	20 / 67%	10 / 33%	0 / 0%	0 / 0%
h) I support my learners in understanding new vocabulary	22 / 73%	8 / 27%	0 / 0%	0 / 0%

The authors of the questionnaire were also willing to explore the practices of the teachers as for the post reading tasks so in Question 13 they focused on the choice of tasks implemented by the teachers after their learners have finished reading. The results presented in Table 5 below display the teachers' preferences in this matter. Nearly half of them chose responding orally to teacher's questions (47% of the teachers use it during every lesson) as well as using a multiple answer task and retelling what the text was about (again 47% of the teachers opted for the techniques once or twice a week). The respondents were allowed to exhibit their own ideas and thus suggested using true/false statements, with justifications included, gap filling exercises and finishing the sentences concerning the text. Individual answers also included the tasks which involved drawing pictures of new non-abstract words,

arranging pictures in a chronological order, making students read aloud as well as correcting false statements and doing tasks in Activity books.

Table 5. Post-reading tasks used by teachers in the classroom

13. What types of tasks do you assign after reading?	during every lesson	once or twice a week	once or twice a month	less frequently or never
a) A multiple answer task	11 / 36%	14 / 47%	5 / 17%	0 / 0%
b) Responding orally to teacher's questions	14 / 47%	12 / 40%	4 / 13%	0 / 0%
c) Retelling what the text was about	4 / 13%	14 / 47%	6 / 20%	6 / 20%
d) Other				

The focus of the last question of the questionnaire (Questions 14) was on the choice of reading materials and the amount of time which the teachers devote to the development of reading skills in English. The opinions of the respondents revealed that the teachers spend approximately 30 minutes every week on developing the students' reading skills in English on average. When it comes to using the reading materials to develop learners' reading skills (see Table 6 for the results), a substantial number of teachers (73%) use coursebooks during every lesson. Nearly half of the teachers declared using Internet materials once or twice a week and children's books in English (which 53% of teachers claim to have the access to at school) are used once or twice a week by 27% of teachers and less frequently or never by 47% of them. Regrettably, texts written by learners themselves and children's magazines are rarely or never used by 53% and 60% of teachers respectively.

Table 6. Classroom time allocated to reading in English using different reading material

14. How often do you use the following reading materials to help your learners develop their reading skills in English?	during every lesson	once or twice a week	once or twice a month	less frequently or never
a) Coursebook	22 / 73%	8 / 27%	0 / 0%	0 / 0%
b) Internet materials	4 / 13%	14 / 47%	10 / 33%	2 / 7%
c) Children's magazines	0 / 0%	0 / 0%	12 / 40%	18 / 60%
d) Children's books	3 / 10%	5 / 16%	8 / 27%	14 / 47%
e) Texts written by learners themselves	0 / 0%	2 / 7%	12 / 40%	16 / 53%
f) Other.....				

7. Conclusions

The comprehensive analysis of the data collected for the study revealed some interesting outcomes regarding the current teacher knowledge of the teaching of initial reading in English. The findings of the study imply that the teachers may need some further training in terminology and processes that play an important role in the literacy instruction.

As far as the teachers' approach towards developing comprehension and reading skills is concerned, it can be concluded that there is a tendency to emphasise the usage of visual aids and tasks requiring integrating both reading and listening skills. It can be assumed that such integration may substantially facilitate both learners' understanding of English and learning to read in a foreign language. Moreover, the learners need extra activities to make reading more enjoyable and effective. Such activities should first and foremost include questions to answer about the text and discuss it in detail. It was also found out that the majority of the study participants stressed the usage of vocabulary instruction as an important factor when teaching learners to read. The learners should be able to come across different vocabulary items in varied contexts, and vocabulary development ought to be treated holistically and not as a set of individual letters.

According to the questionnaire, it has been revealed that extra materials such as children's books or magazines are rarely, if ever, used during the lessons which focus on reading practice. The situation may be due to limited access to authentic materials. Another reason could be the challenge which the teachers have to face when adapting the materials to meet the demands of a particular group of young learners. The teachers might need further guidance in this matter as they could lack confidence or skill when dealing with authentic literature. Therefore, it would be advisable to experiment with texts coming from different sources as it would enable young learners to have a real taste of foreign literature. It is also reasonable to provide learners with basic strategies to help them deal with different text genres.

References:

- Bos, C., Mather, N., Dickson, S., Podhajski, B., Chard, D. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice educators about early reading instruction. *Annals of Dyslexia*, 51, 97-120.
- Calderón, M., Slavin, R., Sánchez, M. (2011). Effective instruction for English learners. *The Future of Children*, 21(1), 103-127.

- Chodkiewicz, H. (2016). Why L2 Readers Cannot Play a Psycholinguistic Guessing Game. In D. Gałajda, P. Zakrajewski, M. Pawlak (eds.), *Researching Second Language Learning and Teaching from a Psycholinguistic Perspective* (105-120). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Cunningham, A. E., O'Donnell, C. R. (2015). Teachers' Knowledge About Beginning Reading Development and Instruction. In A. Pollatsek, R. Treiman (eds.), *The Oxford Handbook of Reading* (447-462). New York: Oxford University Press.
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J., Stanovich, K. E., Stanovich, P. (2009, Sept-Oct). How teachers would spend their time teaching language arts: the mismatch between self-reported and best practices. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 418-430.
- Dakowska, M. (2005). *Teaching English as a foreign language: A guide for professionals*. Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa.
- Ediger, A. (2001). Teaching Children Literacy Skills in a Second Language. In M. Celce - Murcia (eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (153-169). Boston, MA: Heinle - Heinle.
- Ferdiansyah, S. (2019). *Engaging Students in an Intensive Reading Class*. Available at: <https://eflmagazine.com/engaging-students-in-an-intensive-reading-class/>. Accessed: 10th October 2021.
- Flores, O. (2021). Reading. *Academia Letters* (Article 1588).
- Freeman, D. E., Freeman, Y. S. (2014). *Essential Linguistics: What Teachers Need to Know to Teach ESL, Reading, Spelling, and Grammar*. Portsmouth: Heinemann.
- Goswami, U. (2007). Learning to Read Across Languages: The Role of Phonics and Synthetic Phonics. In K. Goouch, A. Lambirth (eds.), *Understanding Phonics and The Teaching of Reading* (124-143). Maidenhead: Open Univeristy Press.
- Hindman, A., Wasik, B. (2011). Measuring Teachers' Knowledge About Early Language and Literacy: Practical Implications and Considerations. *NHSA Dialog*, 14, 351-356.
- Hudson, T. (2007). *Teaching Second Language Reading: A Guide to Teaching Reading Skills for Teachers of English as a Foreign Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Joshi, R. M., Binks, E., Hougen, M., Dahlgren, M. E., Ocker-Dean, E., Smith, D. L. (2009, Sep-Oct). Why elementary teachers might be inadequately prepared to teach reading. *Journal of Learning Disability*, 42(5), 392-402.
- Joshi, R. M., Binks, E., Hougen, M., Dahlgren, M., Dean, E., Smith, D. (2009). Why elementary teachers might be inadequately prepared to teach reading? *Journal of Learning Disabilities*, 42, 392-402.
- Koda, K. (2004). *Insights into Second Language Reading: a Cross-Linguistic Approach*. New York: Cambridge University Press.
- Konza, D. (2014). Teaching Reading: Why the "Fab Five" should be the "Big Six". *Australian Journal of Teacher Education*, 39(12), 153-169.
- Lems, K., Miller, L. D., Soro, T. M. (2010). *Teaching Reading to English Language Learners: Insights from Linguistics*. New York: The Guilford Press.
- Mesmer, H. A., Duke, N. K. (2019). *Letter Lessons and First Words: Phonics Foundations That Work*. London: Heinemann.

- Millington, N. (2016). *10 Pre-reading Activities*. Available at: <https://eflmagazine.com/10-pre-reading-activities/> Accessed: 10th October 2021.
- Moats, L. (1999). Teaching Reading is Rocket Science: What expert teachers of reading should know and be able to do. *American Federation of Teachers*, 1-32.
- Moats, L. C. (2009). Knowledge foundations for teaching reading. *Reading and Writing*, 22, 379–399.
- Moats, L. C. (2020). Teaching Reading Is Rocket Science: What expert teachers of reading should know and be able to do. *American Federation of Teachers*, 1-27.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching Children to Read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington: National Institute of Child Health and Human Development.
- Podhajski, B., Mather, N., Nathan, J., Sammons, J. (2009, Sep-Oct). Professional development in scientifically based reading instruction: teacher knowledge and reading outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 403-417.
- Roberts, T. A. (2017). *Literacy Success for Emergent Bilinguals: Getting it right in the pre-K classroom*. New York, London: Teachers College Press.
- Roe, B. D., Smith, S. H., Kolodziej, N. (2019). *Teaching Reading in Today's Elementary Schools*. Boston: Cengage.
- Struk, B. (2020). *The Development of Word Recognition in Reading in Lower Primary Polish Learners of English*. Biała Podlaska: Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II.
- Studzińska, J., Mędel, A., Kondro, M., Piotrowska, E., Sikorska, A. (2017). *Program nauczania języka angielskiego dla I etapu edukacyjnego, szkoła podstawowa, klasy 1 – 3*. Macmillan Polska. Available at: https://www.macmillan.pl/downloads/PROGRAM_NAUCZANIA_I-III_2017.pdf. Accessed: 15th June 2017.
- Walpole, S., McKenna, M. C. (2004). *The Literacy Coach's Handbook: A guide to research-based practice*. New York: The Guilford Press.
- Wang, X.-I. (2015). *Understanding Language and Literacy Development*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

(liczba znaków ze spacjami 46 864)

PART II.
ACADEMIC AND SCHOOL ENVIRONMENTS

CZĘŚĆ II.
ŚRODOWISKO AKADEMICKIE I SZKOLNE

Jolanta Flanz

Państwowa Uczelnia im. Stefana Batorego w Skierniewicach

OPINIE STUDENTÓW NA TEMAT AKTYWNOŚCI WŁASNEJ REALIZOWANEJ W RAMACH KSZTAŁCENIA TRADYCYJNEGO I ZDALNEGO – RAPORT Z BADAŃ

**STUDENTS' OPINIONS ON OWN ACTIVITY CARRIED OUT DURING
TRADITIONAL AND REMOTE EDUCATION – A RESEARCH REPORT**

Konieczność realizacji kształcenia akademickiego studentów w trybie zdalnym w ciągu trzech semestrów: letniego 2019/2020, oraz zimowego i letniego 2020/2021, spowodowała, że nauczyciele akademicy wprowadzili wiele zmian w realizowanych przez siebie zajęciach dydaktycznych. Stąd potrzeba refleksji nad aktywnością studentów – uczestników i zarazem beneficjentów tego procesu edukacyjnego. Przedmiotem badań w niniejszym artykule są opinie studentów na temat aktywności własnej w ramach kształcenia tradycyjnego i zdalnego. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety. Aktywność studentów analizowano w trzech sferach: poznawczej, działaniowej i motywacyjnej. Badania wykazały, że studenci skuteczniej pozyskują wiedzę poprzez nauczanie tradycyjne, ale ta forma kształcenia wymaga od nich większego wysiłku. Poprzez tradycyjne uczenie się respondenci szybciej opanowują umiejętności, ponieważ taka forma uczenia się wymaga od nich mniejszego nakładu pracy własnej. Ankietowani dostrzegają również więcej zalet nauczania tradycyjnego w porównaniu do nauczania zdalnego. W nauczaniu tradycyjnym szczególnie cenią sobie jakość dydaktyki i możliwość pracy w zespołach, w zdalnym zaś, podkreślają dostępność wykładowcy. Respondenci dodają, że uczenie się w formie zdalnej umożliwia im przede wszystkim lepsze gospodarowanie własnym czasem. Przeprowadzone badania dają podstawę do refleksji, że studenci z wysoką świadomością projektują swój indywidualny rozwój wybierając, mimo niewątpliwych organizacyjnych zalet związanych kształceniem zdalnym, model nauki oparty na bezpośrednim kontakcie z nauczycielami akademickimi w procesie pogłębionego uczenia się jakim jest studiowanie.

Słowa kluczowe: aktywność własna studentów, nauczanie tradycyjne, nauczanie zdalne

1. Wprowadzenie

Kształcenie zdalne studentów, spowodowane pandemią wirusa COVID-19, które podjęto na polskich uczelniach w semestrze letnim roku akademickiego 2019/2020 i w roku następnym, skutkowało wprowadzeniem wielu zmian w realizowanych przez nauczycieli akademickich zajęciach dydaktycznych. Niezbędne zatem jest sprawdzenie, jak taką formę kształcenia przyjęli i jak na nią odpowiedzieli studenci.

Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* z 2018r. dostrzegając fundamentalną rolę nauki w tworzeniu cywilizacji, sytuuje funkcjonowanie uczelni w kontekście dążenia do poznania prawdy i przekazywania wiedzy z pokolenia na pokolenie (*Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, 2018). Kształcąc studentów, polskie szkoły wyższe powinny zatem uwzględniać zalecenia Unii Europejskiej i rozwijać u nich kompetencje kluczowe, czyli takie, które są niezbędne do satysfakcjonującego życia osobistego, zawodowego i społecznego. Rada Unii Europejskiej (2018, s.189/7 i dalsze) określa kompetencje jako połączenie:

- a) wiedzy złożonej z już przyjętych (dowiedzionych, wykazanych) teorii, idei, faktów i liczb wspierających rozumienie określonej dziedziny lub zagadnienia;
- b) umiejętności definiowanych jako zdolność i możliwość realizacji procesów i korzystania z istniejącej wiedzy do osiągania wyników;
- c) postaw ujmowanych jako gotowość i skłonność do działania lub reagowania na idee, osoby lub sytuacje.

Każdy człowiek zdobywa i doskonali kompetencje w perspektywie uczenia się przez całe życie w trakcie uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego, we wszystkich kontekstach. Według zaleceń Rady, wszystkie kompetencje kluczowe uważa się za jednakowo ważne, a ich zakresy pokrywają się i są ze sobą powiązane. Elementem wszystkich kompetencji kluczowych są umiejętności analityczne, komunikacyjne, negocjacyjne, międzykulturowe, pracy zespołowej, krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, oraz kreatywność (Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej* 2018, s. 189/7 i dalsze).

Zalecenia europejskie w zakresie edukacji zostały uwzględnione w polskim dokumencie oświatowym *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030*, którego nadrzędnym celem jest tworzenie możliwości i warunków do rozwoju umiejętności wyodrębnionych przez Radę Unii Europejskiej. Zauważono w nim, że dla nabycia przez jednostki kompetencji kluczowych niezbędna jest w Polsce zmiana modelu i metodologii uczenia (się), tworzenie środowiska sprzyjającego rozwojowi umiejętności oraz podniesienie rangi uczenia się w świadomości społecznej. Upowszechnianie kultury uczenia się wymaga przededefiniowania roli nauczyciela jako *przewodnika, towarzysza doświadczeń poznawczych, emocjonalnych i społecznych*

w relacji do ucznia jako *podmiotu procesu kształcenia*. Ta zmiana skutkować ma równą odpowiedzialnością obu uczestników procesu edukacji za jego efekty. Czynne wzmocnienie roli osoby uczącej się powinno skutkować ze strony edukatorów większym uwzględnieniem metod i technik aktywizujących i motywowaniem uczniów do podejmowania działań samokształceniowych. Osoby uczące się powinny budować struktury nowej wiedzy w oparciu o wiedzę już posiadaną oraz własne doświadczenia. Stąd wyróżnione w *Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030* (2019) priorytety i kierunki działań w zakresie kształtowania i rozwoju umiejętności mają obejmować między innymi promocję w dydaktyce szkolnej i edukacji całościowej modelu wspierania uczenia się i stylu życia opartego na uczeniu przez całe życie. We wdrażaniu studentów do takiego modelu edukacji (Lifelong Education) powinny wieść prym przede wszystkim uczelnie.

Założenia teoretyczne Rady Unii Europejskiej dotyczące kompetencji są zbieżne z koncepcją kształcenia wielostronnego człowieka opracowaną przez Wincentego Okonia (2001) według którego ten typ kształcenia rozwija harmonijnie ukształtowaną osobowość jednostki poprzez: rozbudzenie i rozwinięcie zdolności poznawczych, zdolności do twórczej działalności praktycznej oraz motywacji i życia uczuciowego. Uważa on, że kształcenie wielostronne obejmuje trzy zintegrowane kategorie aktywności człowieka. Pierwszą z nich jest aktywność intelektualna, wykorzystująca w poznawaniu i zrozumieniu rzeczywistości dwie strategie:

- a) przyswajanie wiedzy podanej przez nauczycieli lub przez samodzielnie korzystanie z innych jej źródeł,
- b) odkrywanie wiedzy przez osobę uczącą się poprzez formułowanie i rozwiązywanie odpowiednio dobranych problemów na drodze myślenia konwergencyjnego (2001, s. 196).

Drugą kategorią aktywności jednostki według Okonia (2001) jest jej aktywność emocjonalna, która opiera się na przeżywaniu dostępnych jej wartości poznawczych, moralnych i estetycznych, oraz na wytwarzaniu, co skutkuje skonstruowaniem przez nią własnego systemu wartości. Trzecią kategorią aktywności osoby uczącej się jest jej aktywność praktyczna, polegająca na twórczym i odtwórczym wykorzystaniu poznanej wiedzy w toku własnego działania.

Opisane trzy kategorie aktywności jednostki tworzą, według Okonia (2001), harmonijną całość skutkującą rozwojem jej osobowości, czyli stabilnych, odrębnych dla każdego właściwości i procesów psychicznych wpływających na organizację zachowania, tj. stałość w nabywaniu i porządkowaniu doświadczeń, wiadomości i sprawności, w reagowaniu emocjonalnym, w stosunkach z innymi ludźmi oraz w wyborze celów i wartości.

Interpretację koncepcji kształcenia wielostronnego według Wincentego Okonia (2001) przedstawia schemat 1.

Schemat 1. Interpretacja koncepcji kształcenia wielostronnego człowieka według Wincentego Okonia



Źródło: opracowanie własne (na podstawie: Okoń, Nowy Słownik Pedagogiczny, 2001).

Wyodrębnione przez W. Okonia trzy kategorie aktywności człowieka (intelektualna, praktyczna, emocjonalna) są zbieżne zarówno z efektami uczenia się zawartymi w *Europejskich Ramach Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* (Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2017, s. 189/20), jak i z efektami kształcenia przedstawionymi w *Krajowych Ramach Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego w Polsce* (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6-8 Polskiej Ramy Kwalifikacji). Efekty te obu dokumentach zdefiniowano w trzech kategoriach: wiedzy, umiejętności, kompetencji personalnych i społecznych. Stąd potrzeba sprawdzenia, w jaki sposób na ofertę kształcenia trzech kategorii aktywności człowieka w ramach kształcenia zdalnego odpowiedzieli studenci.

2. Badania własne

Poniżej omówione są wyniki badania własnego Autorki dotyczącego opinii studentów na temat aktywności własnej realizowanej w ramach kształcenia tradycyjnego i zdalnego. Aktywność studentów będzie analizowana w trzech sferach: poznawczej, działaniowej i emocjonalno-wolitionalnej.

2.1. Cel badania i uczestnicy

Celem badania było poznanie opinii studentów Państwowej Uczelni im. Stefana Batorego w Skierniewicach dotyczących aktywności własnej realizowanej w ramach kształcenia tradycyjnego i zdalnego oferowanego przez macierzystą uczelnię. Badanie objęło 107 studentów ww. uczelni studiujących w trybie stacjonarnym na różnych kierunkach i zostało przeprowadzone w dniach 1 i 8 października 2021 roku na terenie PUSB.

Główny problem badawczy określono następująco: jakie są opinie studentów PUSB dotyczące aktywności własnej realizowanej w ramach kształcenia tradycyjnego i zdalnego oferowanego przez Uczelnię? W celu udzielenia odpowiedzi na powyżej sformułowany problem główny, w badaniach wyodrębniono sześć problemów szczegółowych:

1. Którą wiedzę – według deklaracji studentów – pozyskują oni efektywniej: zdobywaną w procesie nauczania tradycyjnego czy zdalnego?
2. W poszerzanie i utrwalanie jakiej wiedzy respondenci wkładają większy wysiłek: przekazywanej poprzez nauczanie tradycyjne czy zdalne?
3. Jakie umiejętności – według spostrzeżeń badanych – opanowywali oni szybciej: uzyskiwane przez uczenie się tradycyjne czy przez uczenie się w formie zdalnej?
4. Która forma nauczania wymagała od studentów większej własnej aktywności w procesie uczenia się: nauczanie tradycyjne czy nauczanie zdalne?
5. Jaki sposób uczenia się preferują respondenci: uczenie się tradycyjne czy uczenie się zdalne?
6. Jakie zalety nauczania tradycyjnego, a jakie zalety nauczania zdalnego, dostrzegają badane osoby?

2.2. Materiał i metody

W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety. Skonstruowano narzędzie badawcze, tj. kwestionariusz ankiety składający się z sześciu pytań o charakterze zamkniętym i półotwartym. Do analizy zakwalifikowano 103 ankiety.

2.3. Wyniki badania

Aktywność własną studentów o charakterze poznawczym badano poprzez określenie efektywności pozyskiwania przez nich wiedzy w procesie nauczania uczenia się oraz własnego wysiłku, który wkładali w poszerzanie i utrwalanie wiedzy przekazywanej przez wykładowców. Założono, że student bierze świadomy udział

w procesie pozyskiwania wiedzy na uczelni i potrafi powiązać jej efektywność (skuteczność) z daną formą nauczania. Poznawcza aktywność studenta obejmuje także jego własne uczenie się (w tym samokształcenie) o charakterze twórczym: poszerzanie, pogłębianie i odkrywanie wiedzy, lub odtwórczym: przyswajanie jej i utrwalanie. Oba rodzaje aktywności studentów badano w kontekście nauczania zdalnego i tradycyjnego.

Efektywność pozyskiwania wiedzy w procesie nauczania zdalnego i tradycyjnego (pierwszy problem badawczy) weryfikowano zadając pytanie: Jaką wiedzę przyswajałeś/przyswajałaś efektywniej (skuteczniej)? Pytanie jednokrotnego wyboru miało charakter zamknięty. Respondentom zaproponowano dwie odpowiedzi: wiedzę przekazywaną poprzez nauczanie tradycyjne oraz wiedzę przekazywaną poprzez nauczanie zdalne. Wyniki badań przedstawiono w Tabeli 1.

Tabela 1. Efektywność pozyskiwania przez studentów wiedzy w procesie nauczania zdalnego i tradycyjnego

Efektywność pozyskiwania wiedzy w procesie nauczania zdalnego i tradycyjnego	Odpowiedzi studentów	
	Liczba odpowiedzi	Zestawienie procentowe
wiedza przekazywana poprzez nauczanie tradycyjne	78	75,73
wiedza przekazywana poprzez nauczanie zdalne	25	24,27
Razem	103	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Z uzyskanych wyników badań można wnioskować, że ponad trzy czwarte respondentów uważa, że skuteczniej przyswajało wiedzę przekazywaną im podczas kształcenia tradycyjnego. Wydaje się zatem, że studenci studiujący w trybie dziennym doceniają możliwość poznawania tego co nowe w bezpośrednim kontakcie z wykładowcami jak również cenią sobie komfort wymiany myśli nie tylko z prowadzącymi zajęcia, ale też z innymi studentami, uczestnikami procesu nauczania-uczenia się na uczelni.

Wysiłek własny wkładany w poszerzanie i utrwalanie wiedzy przekazywanej poprzez nauczanie tradycyjne i zdalne (drugi problem badawczy) weryfikowano zadając następujące pytanie: W co wkładałeś/wkładałaś większy wysiłek? Osoby badane mogły zaznaczyć jedną z dwóch odpowiedzi: poszerzanie i utrwalanie wiedzy przekazywanej poprzez nauczanie tradycyjne albo: w poszerzanie i utrwalanie wiedzy przekazywanej poprzez nauczanie zdalne. Wyniki badań zaprezentowano w Tabeli 2.

Tabela 2. Wysiłek własny wkładany w poszerzanie i utrwalanie wiedzy przekazywanej poprzez nauczanie tradycyjne i zdalne

Wysiłek własny wkładany w poszerzanie i utrwalanie wiedzy przekazywanej poprzez nauczanie tradycyjne i zdalne	Odpowiedzi studentów	
	Liczba odpowiedzi	Zestawienie procentowe
w poszerzanie i utrwalanie wiedzy przekazywanej poprzez nauczanie tradycyjne	58	56,31
w poszerzanie i utrwalanie wiedzy przekazywanej poprzez nauczanie zdalne	45	43,69
Razem	103	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Z uzyskanych danych wynika, że nieznacznie więcej badanych (56,31%) uważa, że wkłada więcej wysiłku w poszerzanie i utrwalanie wiedzy przekazywanej poprzez nauczanie tradycyjne. Można przypuszczać, że studenci ci podczas kształcenia zdalnego korzystali nie tylko z przekazu pośredniego wykładowców, ale również z udostępnionych przez nich uporządkowanych i usystematyzowanych materiałów źródłowych, ułatwiających poszerzanie wiedzy. Studiując w bezpośrednim kontakcie z nauczycielami trzeba bazować przede wszystkim na nieustannej aktywizacji wszystkich procesów poznawczych (spostrzegania, uwagi, pamięci, myślenia) i dlatego, w ocenie Autorki, większa liczba respondentów doświadczyła większych trudności w (często samodzielny) uczeniu się. Mimo to, badani studenci zadeklarowali, że preferują kształcenie tradycyjne.

Aktywność własną studentów o charakterze działaniowym określono poprzez szybkość opanowywania przez nich umiejętności uzyskiwanych poprzez nauczania tradycyjnego i nauczania zdalnego oraz wskazanie przez badanych tej formy nauczania, która wymagała od nich większej własnej aktywności podczas procesu uczenia się. Oczekiwano, że respondenci na podstawie własnych doświadczeń potrafią porównać, która forma nauczania przyczyniła się do szybszego opanowania przez nich umiejętności. Szczególną uwagę Autorka skierowała na umiejętności związane z procesem uczenia się, takie jak umiejętność 1) planowania nauki, 2) projektowania rozwiązań i 3) współpracy z grupą. Dwie pierwsze umiejętności są niezbędne również dla efektywności samodzielnego uczenia się, umiejętnością trzecią student powinien się legitymować przy stosowaniu aktywnych metod uczenia się w zespole. Kształcenie w szkole wyższej jest ostatnim etapem, przed rozpoczęciem pracy zawodowej, w trakcie którego może on nauczyć się i ćwiczyć wymienione

umiejętności, które przez nauczycieli akademickich i w dokumentach oświatowych są wskazywane jako znaczące dla własnego rozwoju osobistego jednostki.

Szybkość opanowywania własnych umiejętności uzyskiwanych poprzez nauczanie tradycyjne i nauczanie zdalne (trzeci problem badawczy) weryfikowano zadając pytanie: Jakie umiejętności opanowywałeś szybciej? Pytanie miało charakter zamknięty a studenci mogli zaznaczyć jedną z dwóch odpowiedzi: umiejętności uzyskiwane przez uczenie się tradycyjne albo umiejętności uzyskiwane przez uczenie się w formie zdalnej. Uzyskane wyniki zawarto w Tabeli 3.

Tabela 3. Porównanie szybkości opanowywania własnych umiejętności uzyskiwanych poprzez nauczanie tradycyjne i nauczanie zdalne

Porównanie szybkości opanowywania własnych umiejętności uzyskiwanych poprzez nauczanie tradycyjne i nauczanie zdalne	Odpowiedzi studentów	
	Liczba odpowiedzi	Zestawienie procentowe
umiejętności uzyskiwane przez uczenie się tradycyjne	67	65,05
umiejętności uzyskiwane przez uczenie się zdalne	36	34,95
Razem	103	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Badanie wykazało, że prawie dwie trzecie respondentów szybciej opanowuje umiejętności w trakcie uczenia się w trybie tradycyjnym. Powodu takiego stanu rzeczy można upatrywać w tym, że podczas opanowywania nowych umiejętności w bezpośrednim kontakcie z nauczycielami, studenci mogą liczyć na natychmiastowe wsparcie i pomoc w sytuacjach trudnych i korygować ewentualne błędy według wskazówek prowadzących zajęcia. Takiego komfortu szybkiej wymiany informacji uczący się nie mają podczas kształcenia zdalnego.

Formy nauczania wymagające od studentów większej własnej aktywności (czwarty problem badawczy) weryfikowano za pomocą pytania: Która forma nauczania wymagała od Ciebie większej własnej aktywności związanej z: planowaniem własnego uczenia się, projektowaniem rozwiązań związanych z uczeniem się, realizowaniem własnego uczenia się, współdziałaniem z grupą w procesie uczenia się? Każdy wariant odpowiedzi wymagał od respondenta dokonania wyboru pomiędzy nauczaniem tradycyjnym i zdalnym. Wyniki badań ujęto w Tabeli 4.

Tabela 4. Formy nauczania wymagające od studentów większej własnej aktywności

Formy nauczania wymagające od studentów większej własnej aktywności związanej z	Odpowiedzi studentów		Nauczanie tradycyjne		Nauczanie zdalne		Razem	
	L	%	L	%	L	%	L	%
planowaniem własnego uczenia się	36	34,95	67	65,05	103	100,00		
projektowaniem rozwiązań związanych z uczeniem się	33	32,04	70	67,96	103	100,00		
realizowaniem własnego uczenia się	40	38,83	63	61,17	103	100,00		
współdziałaniem z grupą w procesie uczenia się	58	56,31	45	43,69	103	100,00		

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie wyników zamieszczonych w tabeli można zauważyć, iż badani zdecydowanie odpowiadają, że umiejętności związane z indywidualnym uczeniem się (często samodzielnym), takie jak: planowanie własnego uczenia się, projektowanie rozwiązań związanych z uczeniem się, jak też realizowanie własnego uczenia się, wymagają od nich większego własnego zaangażowania w procesie kształcenia w formie zdalnej. Twierdzi tak około dwóch trzecich z badanych. Wyjątek stanowi umiejętność współdziałania z grupą w procesie uczenia się: bezpośrednia współpraca z innymi, zdaniem studentów, wymaga od nich większej aktywności. Interpretując uzyskane wyniki wydaje się jasne, że nauczanie zdalne wymaga od studiujących większej aktywności związanej z przygotowaniem własnej strategii uczenia się. Umiejętne planowanie własnego wysiłku poznawczego, projektowanie jego przebiegu, samodzielne realizowanie, autoocena i ewentualna autokorekta działań są trudne i nie każdy student potrafi tym zadaniom sprostać. O wiele łatwiej jest doskonalić swoje umiejętności związane z uczeniem się w bezpośrednim kontakcie z nauczycielem.

Aktywność własną studentów o charakterze motywacyjnym próbowano określić poprzez zbadanie preferencji respondentów dotyczących formy uczenia się oraz wskazanych przez nich zalet dotyczących każdej z form nauczania. Założono, że studenci, którym uczelnie zaproponowały obydwie formy kształcenia: tradycyjną i zdalną i którzy doświadczyli studiowania korzystając z każdej z nich, nie będą mieć wątpliwości przy wskazaniu własnych upodobań związanych formą uczenia się. Autorkę zainteresowały również odpowiedzi respondentów na temat zalet, które przypisują oni każdej z form kształcenia.

Preferencje badanych dotyczące formy uczenia się (piąty problem badawczy) weryfikowano za pomocą pytania: W jaki sposób wolisz się uczyć? Pytanie miało charakter zamknięty. Badanych poproszono o dokonanie wyboru spośród dwóch odpowiedzi: przez uczenie się tradycyjne albo przez uczenie się zdalne. Wyniki badań przedstawiono w Tabeli 5.

Tabela 5. Preferencje badanych dotyczące formy uczenia się

Odpowiedzi studentów Preferencje badanych dotyczące formy uczenia się	Liczba odpowiedzi	Zestawienie procentowe
preferowanie uczenia się w sposób tradycyjny	62	60,19
preferowanie uczenia się w sposób zdalny	41	39,81
Razem	103	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Z otrzymanych odpowiedzi wynika, że większość badanych studentów woli uczyć się w sposób tradycyjny, a więc poprzez bezpośredni kontakt na uczelni. Wynik ten, w kontekście poprzednich odpowiedzi respondentów, nie jest zaskakujący. Można jednak zauważyć tutaj dość dużą liczbę zwolenników studiowania w formie zdalnej. Niektórzy z nich przy zaznaczonej odpowiedzi dopisywali: ostatecznie, zdecydowanie, definitywnie, lub wyrażali zadowolenie rysując pozytywne emotki. Spodziewać się można, że wraz ze wzrostem liczby zachorowań na COVID-19 i pogorszeniem warunków atmosferycznych, liczba studentów preferujących kształcenie w formie zdalnej może wzrosnąć.

Zalety nauczania tradycyjnego i zdalnego wskazywane przez badanych (szósty problem badawczy) weryfikowano za pomocą pytania: Co cenisz w nauczaniu tradycyjnym a co w nauczaniu zdalnym? Pytanie wielokrotnego wyboru miało charakter półotwarty. Do obu form nauczania zaproponowano identyczne warianty odpowiedzi: możliwość pracy w zespołach, możliwość dyskursu akademickiego, dostępność wykładowcy, jakość dydaktyki, inne (studenci mogli wpisać własne propozycje). Wyniki badań przedstawiono w Tabeli 6.

Tabela 6. Zalety nauczania tradycyjnego i zdalnego wskazywane przez badanych

Odpowiedzi studentów Zalety nauczania tradycyjnego i zdalnego wskazywane przez badanych	Nauczanie tradycyjne		Nauczanie zdalne		Razem	
	L	%	L	%	L	%
możliwość pracy w zespołach	69	67,65	33	32,35	102	100,00
możliwość dyskursu akademickiego	50	64,10	28	35,90	78	100,00
dostępność wykładowcy	56	57,14	42	42,86	98	100,00
jakość dydaktyki	74	74,00	26	26,00	100	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane wyniki pozwalają przyjąć, że ankietowani dostrzegają więcej zalet nauczania tradycyjnego w porównaniu do nauczania zdalnego. Tradycyjna forma kształcenia zapewnia im przede wszystkim wysoką jakość dydaktyki. Takie kształcenie pozwala badanym także na możliwość pracy w zespołach i daje perspektywę akademickiej wymiany myśli między wszystkimi uczestnikami procesu nauczania/uczenia się. Sygnalizowane przez ankietowanych potrzeby dotyczące umożliwienia im w procesie kształcenia pracy zespołowej i dyskursu są tym samym potwierdzeniem poglądów Jerome Brunera, który uważa, że proces uczenia się powinien zawierać oprócz elementu sprawstwa także element współpracy pojmowanej jako dialog i dyskurs z innymi aktywnymi umysłami, ponieważ wtedy przynosi ono największą skuteczność (Bruner, 1996). Respondenci uważają również, że wykładowcy są bardziej dostępni na uczelni niż na cyfrowych platformach edukacyjnych. Zwolennicy nauczania w formie bezpośredniej jego zalety uzupełniali dopiskami: praktyczne zajęcia, mowa ciała nauczyciela, wyższy poziom motywacji, lepszy kontakt z innymi ludźmi. Analizując zalety nauczania zdalnego można zauważyć, że docenia je mniej więcej jedna trzecia badanych studentów. Jako największą jego zaletę wskazują dostępność wykładowców. Na drugim miejscu wymieniają możliwość dyskursu akademickiego. Dodają, że uczenie się w formie zdalnej umożliwia im przede wszystkim lepsze gospodarowanie własnym czasem, uwalnia od obowiązku dojazdów, pozwala na lepsze planowanie nauki.

3. Podsumowanie

Studenci skuteczniej pozyskują wiedzę poprzez nauczanie tradycyjne, ale ta forma kształcenia wymaga od nich większego wysiłku związanego z poszerzaniem i utrwalaniem wiedzy. Tradycyjne uczenie się daje też korespondentom możliwość szybszego opanowania umiejętności. Badani zdecydowanie częściej odpowiadają, że umiejętności związane z indywidualnym uczeniem się (często samodzielnym), takie jak: planowanie własnego uczenia się, projektowanie rozwiązań związanych z uczeniem się, realizowanie własnego uczenia się wymagają od nich większego zaangażowania gdy proces kształcenia odbywa się w formie zdalnej. Wyjątek stanowi umiejętność współdziałania z grupą w procesie uczenia się – bezpośrednia współpraca z innymi zdaniem studentów wymaga od nich większej aktywności. Studenci preferują uczenie się poprzez nauczanie tradycyjne, aczkolwiek niektórzy z nich są zwolennikami zdalnej formy kształcenia. Badani dostrzegają więcej zalet nauczania tradycyjnego w porównaniu do nauczania zdalnego. W pierwszym z wymienionych trybów kształcenia respondenci szczególnie cenią jakość dydaktyki i możliwość pracy w zespołach, zaś zaletą drugiego w wymienionych trybów

kształcenia stanowi, wg. Badanych, dostępność wykładowcy. Respondenci dodają, że uczenie się w formie zdalnej umożliwia im przede wszystkim efektywniejsze gospodarowanie własnym czasem.

Przeprowadzone badania dają podstawę do refleksji, że skoro badani studenci, mimo niewątpliwych organizacyjnych zalet związanych z kształceniem zdalnym, wybierają model nauki oparty na bezpośrednim kontakcie z naukowcami, to, poprzez korzystanie z dostępności nauczycieli w procesie pogłębionego uczenia się jakim jest studiowanie, projektują swój indywidualny rozwój w pełni świadomie.

Bibliografia:

- Bruner, J. S. (1996). *Kultura edukacji*. Kraków: TAIWPN Universitas.
- Okoń, W. (2001). *Nowy Słownik Pedagogiczny*. Pobrano z: <https://docer.pl/doc/nxnx1s>.
- Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*. (2018). Pobrano z: <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/prawo-o-szkolnictwie-wyzszym-i-nauce-18750400>. Dostęp: 08.10.2021
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6-8 Polskiej Ramy Kwalifikacji*. Pobrano z: <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/charakterystyka-drugiego-stopnia-efektow-uczenia-sie-dla-kwalifikacji-18781865>. Dostęp: 12.05.2021
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*. Pobrano z: <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzienniki-UE/europejskie-ramy-kwalifikacji-dla-uczenia-sie-przez-cale-zycie-i-uchylenie-68940467>. Dostęp: 12.05.2021
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*. (2018). Pobrano z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN). Dostęp: 08.10.2021
- Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030*. (2019). Pobrano z: <https://kwalifikacje.gov.pl/images/zsu.pdf>. Dostęp: 08.10.2021

(liczba znaków ze spacjami 27 246)

Marzena Dobosz

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

**ROLA E-LEARNINGU, BLENDED LEARNINGU
I NAUCZANIA TRADYCYJNEGO W PROCESIE
NAUCZANIA/UCZENIA SIĘ NA POZIOMIE
SZKOLNICTWA WYŻSZEGO**

THE ROLE OF E-LEARNING, BLENDED LEARNING AND
TRADITIONAL LEARNING IN THE TEACHING/LEARNING
PROCESS AT THE HIGHER EDUCATION LEVEL

Proces nauczania/uczenia się na poziomie szkolnictwa wyższego realizowany jest poprzez zastosowanie zróżnicowanych metod, technik i narzędzi. Ze względu na zjawiska zachodzące w społeczeństwie i rozwój technologiczny, sposób przekazywania i zdobywania wiedzy łączy ze sobą zarówno tradycyjne, jak i nowoczesne formy edukacji. Do nich należy e-learning, blended learning oraz nauczanie tradycyjne, które wzajemnie uzupełniają się, tworząc przestrzeń do zainicjowania procesów edukacyjnych. W dobie pandemii COVID-19, podczas której to edukacja na każdym szczeblu musiała zmierzyć się z nowymi wyzwaniami, zaczęto zwracać większą uwagę na rolę i możliwości poszczególnych metod. Każda z nich może być zastosowana na szczeblu edukacji wyższej w zależności od zaistniałych sytuacji i potrzeb, zarówno ze strony osób przekazujących, jak i zdobywających wiedzę. Ponadto pozwalają one również spojrzeć na proces uczenia się z innej perspektywy, jako procesu ciągłego, zindywidualizowanego oraz spersonalizowanego. Przedmiotem procesu badawczego w niniejszym artykule jest rola e-learningu, blended learningu i nauczania tradycyjnego w procesie nauczania/uczenia się na poziomie szkolnictwa wyższego. Ze względu na to, że artykuł ma charakter teoretyczny, zastosowano metodę jakościową w postaci analizy dokumentów. Dzięki temu dokonano teoretycznego przedstawienia roli i funkcji niniejszych form i metod w edukacji wyższej, zarówno w rzeczywistości przed, jak i pandemicznej.

Słowa kluczowe: e-learning, blended learning, nauczanie tradycyjne, edukacja wyższa

1. Wprowadzenie

Współcześnie proces nauczania/uczenia się na poziomie szkolnictwa wyższego związany jest nie tylko z zastosowaniem tradycyjnych metod przekazywania wiedzy i jej przyswajania, ale również sięganiem po nowoczesne formy i metody. Do nich należą m.in. e-learning i blended learning, które zaczynają być postrzegane już nie jako rozwiązania tymczasowe lub doraźne, lecz jako kluczowe kierunki rozwoju procesu edukacyjnego, stanowiącego odpowiedź na wymagania obecnej rzeczywistości. Dzięki oferowanym przez e-learning i blended learning możliwościom mogą zostać rozwiązane problemy, dotyczące dostosowania procesu nauczania i uczenia się do współczesnych oczekiwań oraz potrzeb jego uczestników. Istotne jest dostrzeżenie i zrozumienie roli zarówno współczesnych form edukacji, jak i tych należących do tradycyjnych, dzięki czemu możliwe jest dążenie do wyboru odpowiednich dróg w procesie edukacyjnym, obejmującym jednocześnie dwie strony, a więc nauczyciela, wykładowcy oraz studenta.

2. E-learning w szkolnictwie wyższym – dawniej i dziś

E-learning, zwany również nauczaniem zdalnym lub też nauczaniem na odległość, obejmuje zróżnicowane techniki i metody uczenia się, które opierają się na wykorzystaniu umiejętności cyfrowych i nowoczesnej technologii. Należy również zaznaczyć, że metoda e-learningu wymaga przyjęcia innej filozofii nauczania/uczenia się, która jest w wielu aspektach odmienna od metod tradycyjnych. To odmienne spojrzenie na proces edukacyjny, a zatem także na rolę nauczyciela i ucznia/studenta, wyróżnia się zarówno zaletami, jak i wadami.

Do mocnych stron tej metody niewątpliwie należy m.in. swobodny dostęp do materiałów edukacyjnych, szeroki wybór form i sposobów uczenia się, możliwość dostosowania tempa nauki do poziomu możliwości uczestników, czy też często niewielkie koszty uczestnictwa w porównaniu do stacjonarnych przedsięwzięć edukacyjnych (Kozłowska, 2017, s. 42). W związku z tym, e-learning coraz częściej zaczyna zastępować naukę opartą o stacjonarne formy edukacji (szczególnie w okresie epidemii COVID-19) i jest szeroko wykorzystywana w edukacji pozaformalnej oraz formalnej, np. w postaci kursów, szkoleń, edukacji domowej, czy też studiów podyplomowych.

Ponadto w przypadku e-learningu niezwykle istotna jest postawa zarówno nauczyciela, jak ucznia/studenta wobec możliwości zdobycia oraz pogłębienia wiedzy za pomocą tej metody. W związku z tym, w przypadku e-learningu ważną funkcję pełni proces samokształcenia, składający się z poszczególnych etapów

prowadzących do opanowania i wykorzystania przez uczącą się osobę nowych informacji. Do nich należy m.in. wybór przez ucznia/studenta konkretnej wiedzy przeznaczonej do opanowania, organizacja i strukturyzacja informacji, gromadzenie nowej wiedzy oraz jej integrację z opanowanymi już informacjami, czy też dokonania oceny efektywności procesu uczenia się (Sahin, Keskin, 2020, s. 121). Dlatego w przypadku e-learningu tak istotne jest wspieranie samokształcenia poprzez wybór właściwych rozwiązań, obejmujących zakres materiału, formę przekazania wiedzy oraz wybór narzędzi dydaktycznych. A zatem, samokształcenie w przypadku e-learningu odgrywa ważną rolę i zależy w dużej mierze od poziomu rozwoju takich umiejętności, jak dokonanie krytycznej refleksji, cierpliwości, samodyscypliny, czy też motywacji, którą kieruje się osoba ucząca.

Metoda e-learningu wymaga holistycznego spojrzenia na edukację jako procesu, który nie kończy się z chwilą otrzymania świadectwa/dyplomu, w myśl zasady „uczenia się przez całe życie”. Wiedza już nie musi być zdobywana w murach szkoły lub uczelni, ale w każdej chwili, która jest dogodna dla osoby uczącej się. Dodatkowo zapewniony jest swobodny dostęp do materiałów edukacyjnych, często interaktywnych oraz dostosowanych do urządzeń mobilnych. Możliwość wykorzystania różnego rodzaju aplikacji przyczynia się do samodzielnego zdobywania oraz pogłębiania wiedzy przez uczniów lub studentów.

Jednakże należy również podkreślić znaczenie roli nauczyciela, który poprzez świadomość możliwości płynących z tej metody potrafi je w sposób odpowiedzialny i przemyślany wykorzystać w procesie edukacyjnym. Do nauczycieli należy m.in. wybór miejsca i czasu przeznaczonego do nauki, realizacja działań dydaktycznych w sposób synchroniczny lub asynchroniczny, zapewnienie swobodnego dostępu do materiałów edukacyjnych, czy też możliwość indywidualizacji oraz personalizacji procesu nauczania/uczenia się. Ponadto szeroki wybór narzędzi cyfrowych pozwala na dokonanie wyboru zgodnie z potrzebami oraz oczekiwaniami uczestników procesu edukacyjnego, co z kolei jest powiązane z dążeniem do dostosowania procesu edukacyjnego do osób uczących się.

Niewątpliwie efektywność e-learningu zależy od użycia zróżnicowanych form i narzędzi, np. platform e-learningowych, umożliwiających przeprowadzenie testów online lub też wykonania zadań związanych z określonym tematem. Jednakże jej efektywność w dużej mierze zależy także od stworzenia właściwego środowiska, w którym znaczącą rolę odgrywają zarówno osoby przekazujące wiedzę i uczące się, jak i dobrane treści edukacyjne oraz nowoczesne technologie, niezbędne w przypadku zdalnego nauczania. To często właściwy wybór oprogramowania, urządzeń cyfrowych, a także jakość i szybkość łącza internetowego ma wpływ na przebieg procesu edukacyjnego i może decydować o poziomie jego efektywności.

W przypadku szkolnictwa wyższego nauczanie i uczenie się metodą e-learningu obejmuje wykorzystanie m.in. platform e-learningowych, stanowiących wirtualne miejsca, w których to proces edukacyjny zachodzi w zróżnicowany oraz wielopłaszczyznowy sposób. To z kolei wymaga dokonania zmian i dostosowania dotychczasowych działań dydaktycznych oraz programów studiów do wymagań związanych z uczeniem metodą e-learningową. Nie bez znaczenia są także problematyczne obszary, dotyczące zdalnej edukacji wyższej, takie jak brak systemów szkoleń w zakresie korzystania z metody e-learningu w szkolnictwie wyższym, czy też ograniczone umiejętności cyfrowe nauczycieli akademickich, które mogą mieć wpływ na ograniczenie korzystania z tej metody (Pokrzycka, 2019, s. 16).

Do niedawna e-learning w szkolnictwie wyższym był postrzegany jako alternatywna forma nauczania/uczenia się, która stanowiła uzupełnienie tradycyjnego modelu edukacji. Odwołując się do badań naukowych przeprowadzonych w latach 2016-2017 przez Izabelę Maleńczyk w ramach działań pt.: „Diagnoza stanu wykorzystania e-learningu w polskich uczelniach” większość uczelni, które wzięły udział w procesie badawczym, wykorzystywała e-learning (60% badanych podmiotów ze 103, gdzie uczelnie publicznych było 28 a niepublicznych - 75) (Maleńczyk, 2017). Na podstawie uzyskanych wyników Autorka sformułowała wnioski dotyczące wykorzystania e-learningu w ramach szkolnictwa wyższego. Wśród najczęstszych trudności Autorka wymienia m.in. czynniki ludzkie i finansowe, będące barierami w rozwoju e-learningu, częste trudności związane z zaangażowaniem wykładowców w prowadzeniu zajęć tą metodą, czy też brak wewnętrznych regulacji prawnych, które dotyczyły rozliczania zajęć realizowanych za pomocą kształcenia na odległość. Realizacja procesu dydaktycznego metodą e-learningu dotyczyła zarówno w przypadku uczelni publicznych i niepublicznych głównie tzw. „e-przedmiotów” oraz „e-kursów”, zaś tylko niewielka część podmiotów prowadziła studia przez Internet, tj. 5 uczelni publicznych i 26 niepublicznych (Maleńczyk, 2017). Należy więc wywnioskować, że studia prowadzone zdalnie raczej stanowiły niewielką część oferty edukacyjnej uczelni publicznych i niepublicznych, a działania e-learningowe ograniczały się do realizacji pojedynczych przedmiotów i kursów zdalnych.

W dniu 12 marca 2020 roku, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego wydało decyzję o zawieszeniu zajęć dydaktycznych stacjonarnych, które wraz z upływem czasu przedłużano. W związku z tym uczelnie wyższe musiały wprowadzić kształcenie zdalne. Po roku akademickim 2019/2020 zaczęły coraz częściej pojawiać się wnioski z badań naukowych na temat roli i miejsca e-learningu na studiach wyższych. Jednym z przykładów jest raport projektu SpołTech autorstwa Marty Klimowicz pt.: *Polskie uczelnie w czasie pandemii* (Klimowicz, 2020). Celem opracowania było przedstawienie doświadczeń grupy badawczej składającej się zarówno z wykładowców jak i studentów, realizujących studia zdalne. Autorka

raportu wyszczególniła pięć etapów radzenia sobie osób badanych z kryzysem związanym z przejściem na nauczanie zdalne: fazę pierwszą – zawieszenie i chaos, fazę drugą – wsparcie (lub jego brak), fazę trzecią – nową i następną normalność, fazę czwartą: przeciążenie, oraz fazę piątą – pogodzenie i wyciągnięcie lekcji (Klimowicz, 2020). Każda z tych faz przyczyniła się do dostrzeżenia przez uczestników wywiadów zarówno szans jak i wyzwań związanych z nauczaniem/nauką zdalną w polskich uczelniach.

Wśród zauważonych korzyści wymienia się m.in. wprowadzenie interaktywnych rozwiązań w obszarze metod warsztatowych i pracy projektowej przy ograniczeniu formuły podawczej, rozwój umiejętności dydaktycznych nauczycieli akademickich, upowszechnienie rozwiązań komunikacji pośredniej między wykładowcami a studentami, znaczny wzrost frekwencji i aktywności na zajęciach, a także wyposażenie sal akademickich w nowoczesny sprzęt technologiczny (Klimowicz, 2020). W obszarze wyzwań badaczka wymienia wykluczenie cyfrowe, obejmujące zarówno aspekty technologiczne, jak i poznawcze, dotyczące umiejętności cyfrowych, konieczność wprowadzenia zmian w weryfikacji zdobytej przez studentów wiedzy, dostosowania zajęć prowadzonych przez uczelnie artystyczne do edukacji zdalnej, uwzględnienia czasochłonności zdalnego nauczania, czy też zanik relacji i poczucia wspólnoty akademickiej (Klimowicz, 2020).

Z jednej strony przejście na zdalną edukację przyczyniło się do wprowadzenia pozytywnych zmian w zakresie realizacji procesu dydaktycznego na poziomie szkolnictwa wyższego, a także przyjęcia innej perspektywy spojrzenia na e-learning, jako metody, która może nie tylko stanowić uzupełnienie tradycyjnych metod, ale także je w pewnym zakresie zastąpić. Jednakże z drugiej strony nauczanie zdalne uwidoczniło problemy, które wymagają wdrożenia odpowiednich rozwiązań, a także ograniczenia, wynikające m.in. z charakteru niektórych kierunków studiów. W związku z tym uczelnie zaczęły zwracać większą uwagę na rozwiązania, które stanowiłyby połączenie zarówno zdalnego nauczania, jak i stacjonarnej nauki. Jedną z nich jest blended learning zwany również nauczaniem hybrydowym lub mieszanym.

3. Blended learning jako równowaga między online a offline

Pojęcie blended learningu obejmuje swoim znaczeniem proces nauczania/uczenia się realizowany z wykorzystaniem zarówno form zaczerpniętych z tradycyjnej, jak i zdalnej edukacji. Podobnie jak w przypadku e-learningu, zastosowanie nauczania mieszanego wymaga przyjęcia innego spojrzenia na proces nauczania/uczenia się i jego efektywność. Tak jak w e-learningu, proces edukacyjny realizowany jest głównie online, blended learning wskazuje na dążenie do zachowania równowagi

między nauką zdalną i stacjonarną. W związku z tym proces dydaktyczny ma miejsce jednocześnie w określonej przestrzeni i wyznaczonym czasie oraz częściowo online (Hew, Cheung, 2014, s. 2-3), dzięki czemu można dokonać wyróżnienia obszarów, które są charakterystyczne w tej metodzie. Jeden z nich dotyczy integracji pewnych elementów edukacyjnych i społecznych, które m.in. związane są z bezpośrednim kontaktem uczestników (Astudillo, 2020, s. 144).

Należy również dokonać rozróżnienia między pojęciem ‘blended learning’ a ‘hybrid learning’. Kształcenie hybrydowe opierające się na blended learningu wykorzystuje zasoby w celu uzupełnienia nauczania/uczenia się drogą stacjonarną, zaś uczenie hybrydowe dąży do wykorzystania nauki zdalnej, aby zastąpić nauczanie w bezpośrednim kontakcie w szkole (Janczak, 2020). W związku z różnicami między tymi dwoma pojęciami nauczanie metodą blended learning nie zawsze jest także nauczaniem hybrydowym. Zatem w przypadku szkolnictwa wyższego można mówić o blended learningu jak uczeniu hybrydowym, które to w większości uzupełnia nauczanie stacjonarne. W nawiązaniu do Horna i Stakera (2014) można wyszczególnić zróżnicowane modele nauczania hybrydowego oparte na wykorzystaniu blended learningu, które także mogą stać się inspiracją do wykorzystania ich w szkolnictwie wyższym (Horn, Staker, 2014):

1. Rotation Model (model rotacyjny) – model ten oznacza zmianę miejsc przez uczniów lub studentów zgodnie z ustalonym przez nauczyciela/wykładowcę między zróżnicowanymi rodzajami prac np. projektu grupowego, indywidualnej pracy, czy też wykładów. Studenci uczą się w czasie stacjonarnych zajęć, z wyjątkiem prac zadanych do wykonania poza czasem tych aktywności. Model ten dzieli się na tzw. rotację stacji (station rotation), która oznacza zamianę miejsc przez osoby uczące się w zamkniętym pomieszczeniu, oraz rotację laboratoriów (Lab rotation), w której to uczniowie/studenci przemieszczają się do stanowisk komputerowych, pozwalających na naukę online, a także ‘flipped classroom’ (model ten wskazuje na jednoczesną naukę online oraz stacjonarną). W ramach danego przedmiotu uczniowie/studenci mają możliwość zdalnego zdobycia wiedzy, którą następnie wykorzystują w sposób praktyczny w ramach bezpośredniego kontaktu np. podczas pracy nad projektem.
2. Flex model – pozwala osobom uczącym się na wybór aktywności edukacyjnych zgodnie z ich potrzebami oraz oczekiwaniami. Wybór ten kontrolowany jest za pomocą harmonogramów, zaś proces edukacyjny opiera się na połączeniu pracy online z nauką stacjonarną, w której to główne miejsce zajmuje samokontrola ucznia/studenta.
3. A La Carte model – to model, który ułatwia uczniom branie udziału w zróżnicowanych działaniach, które realizowane są w sposób zdalny i stacjonarny, i dotyczą tylko wybranych przedmiotów lub kursów.

4. Enriched-Virtual model – kładzie największy nacisk na uczenie się drogą wirtualną, jednakże pozwala także na realizację procesu edukacyjnego z pomocą nauczyciela. Model ten różni się od modelu A La Carte tym, że spotkania z pedagogiem są obowiązkowe.

W nawiązaniu do powyższego podziału zaproponowanego przez Horna i Stakera (2014), metoda blended learningu łączy ze sobą aspekty zdobywania wiedzy drogą online z jednoczesnym rozwijaniem umiejętności w obszarze budowania relacji, współpracy grupowej i rozwiązywania konfliktów. Ponadto, komunikacja pomiędzy osobami uczącymi się a przekazującymi wiedzę odbywa się dwutorowo: poprzez interakcje bezpośrednie i pośrednie, zachodzące przy udziale technologii. Ta możliwość budowania relacji oraz więzi w zróżnicowany sposób ma także wpływ na indywidualizację oraz personalizację procesu edukacyjnego, np. w postaci zapewnienia uczestnikom swobodnego dostępu do materiałów edukacyjnych dostosowanych do ich potrzeb, z których mogą korzystać bez względu na czas i miejsce.

Zatem ważną cechą charakterystyczną tej metody jest to, że umożliwia ona przeprowadzenie syntezy rozwiązań, które należą do obszaru nauczania tradycyjnego i e-learningowego. Dodatkowo, blended learning przyczynia się do pogłębiania umiejętności cyfrowych w zakresie m.in. korzystania z aplikacji i urządzeń multimedialnych, czy też świadomego wykorzystania takich narzędzi technologicznych, które są przydatne i wspierają nauczanie/uczenie się. Jednakże, istotnym elementem tej metody jest dążenie do zachowania równowagi między tym, co jest online a tym co offline. Zatem przewaga jednej z form nad drugą może mieć negatywny wpływ na realizację procesu edukacyjnego i jego efektywność. Ponadto należy zaznaczyć, że jednym z najważniejszych wyzwań w przypadku blended learningu jest organizacja procesu edukacyjnego wraz z materiałami dydaktycznymi w taki sposób, aby możliwe było jak najpełniejsze wykorzystanie zalet oraz możliwości w pracy w obszarze relacji i interakcji bezpośrednich, a także w pracy zdalnej, opierającej się na samokształceniu (Wycisk, Matysiak, 2021).

W przypadku polskiego szkolnictwa wyższego zazwyczaj blended learning dotyczy formy organizacji studiów tzw. na odległość, w ramach których zajęcia opierają się na aktywności online (m.in. wykłady, seminaria, ćwiczenia) oraz na zajęciach stacjonarnych w postaci kilku zjazdów w siedzibie uczelni np. na czas sesji egzaminacyjnej. Ponadto metoda ta obecnie postrzegana jest jako jedna z głównych metod edukacji w szkolnictwie wyższym, która stanowi połączenia online i stacjonarnych studiów. To rozwiązanie jest także pozytywnie oceniane, szczególnie przez studentów, o czym świadczy badanie naukowe pt.: *Satysfakcja studentów ze zdalnego nauczania w trakcie pandemii COVID-19* (Brzózka i in., 2021). Badanie zostało zrealizowane w 2021 roku przez grupę studentek na kierunku Politologia

na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Głównym celem projektu było zbadanie w jaki sposób studenci Wydziału Nauk Społecznych oceniają nauczanie zdalne. Próba badawcza liczyła 416 osób, studiujących na każdym roku studiów. Podczas badania zadano pytanie czy nauczanie zdalne powinno być kontynuowane w dalszych latach. Większość osób wskazała odpowiedź negatywną (52,7%), jednakże w przypadku pytania o możliwość kontynuacji nauczania hybrydowego w kolejnych latach wyniki były odwrotne (Brzózka i in., 2021). Aż ok. 67% osób badanych udzieliło pozytywnej odpowiedzi, co świadczy o tym, że nauczanie hybrydowe w formie wykładów online oraz ćwiczeń/laboratoriów w formie kontaktu bezpośredniego cieszy się dużym zainteresowaniem studentów (Brzózka i in., 2021). Dlatego też zmiany dotyczące edukacji w szkolnictwie wyższym powinny obejmować także propozycje nawiązujące do blended learningu, jako metody, która czerpie z zasobów zdalnego nauczania oraz nauczania tradycyjnego.

4. Rola modelu kształcenia tradycyjnego w szkolnictwie wyższym we współczesnej rzeczywistości

Tradycyjne nauczanie opiera się na przekazywaniu gotowych dawek informacji, a następnie przeprowadzenie weryfikacji w celu poznania stopnia przyswajania tej wiedzy (Ziółkowski, 2015). W związku z tym realizacja procesu edukacyjnego zgodnie z tradycyjnym podejściem wyróżnia się obszarami dotyczącymi zarówno sposobów przekazywania wiedzy i jej stopnia przyswojenia, a także weryfikacji osiągnięcia założonych celów. Zatem nauczanie ma miejsce głównie za pomocą metod podających, które mają za zadanie przekazać osobom uczącym się określoną ilość informacji. Do tego typu metod, które są powszechnie stosowane w szkolnictwie wyższym, należą m.in. wykłady, pogadanki, czy też nauka pod nadzorem i kierunkiem w postaci pracy indywidualnej lub też grupowej (Michałowska, 2010). Ponadto w nauczaniu tradycyjnym to kontakt bezpośredni warunkuje zaistnienie procesu edukacyjnego, a w ramach interakcji między uczestnikami rozwijanie są umiejętności poznawcze.

Tradycyjne podejście w szkolnictwie wyższym współcześnie utożsamiane jest często ze stacjonarną formą realizacji zajęć edukacyjnych. Zatem takie metody jak m.in. wykłady lub ćwiczenia/laboratoria zaliczane są do klasycznego ujęcia procesu edukacyjnego w szkolnictwie wyższym. W przypadku wprowadzenia nauczania zdalnego na uczelniach, tradycyjne nauczanie zderzyło się z nową rzeczywistością, w której to dotychczasowe formy, okazywały się mało efektowne, a nawet problematyczne w realizacji. Ponadto sposób oceniania i poznania stopnia przyswojenia wiedzy przez studentów drogą online za pomocą testów, kolokwium lub

egzaminów pisemnych często okazywało się nieskuteczne w wirtualnej rzeczywistości. Zatem tradycyjne modele nauczania/uczenia w szkolnictwie wyższym i ich efektywność stały się przedmiotem powszechnej dyskusji, które także dotyczyły określenia kierunków zmian w edukacji wyższej i których tematyka także poruszała kwestie związane z połączeniem tradycyjnego ujęcia szkolnictwa z warunkami obecnej oraz przyszłej rzeczywistości.

W związku z tym formy charakterystyczne dla tradycyjnego modelu nauczania/uczenia się np. wykłady, prelekcje lub praca w mniejszych grupach mogą być realizowane w ramach e-learningu lub blended learningu. Ponadto, sposoby weryfikacji wiedzy i zdobytych informacji mogą opierać się również na tradycyjnych formach, takich jak testy, kolokwia lub egzaminy w połączeniu z możliwościami powyższych metod. Jednakże w tych rozważaniach należy zaznaczyć, że tradycyjne ujęcie procesu edukacyjnego jest ściśle związane z tradycyjnym modelem wielopłaszczyznowego funkcjonowania uczelni. I podobnie jak to jest w przypadku szkolnictwa na niższych poziomach, jej tradycyjne ujęcie jest dość mocno zakorzenione w powszechnej świadomości, w której to takie aspekty jak rola nauczyciela/wykładowcy i ucznia/studenta jest ściśle określona. W związku z tym, wraz ze zmianami dotyczącymi edukację na poziomie szkolnictwa wyższego i warunkami współczesnej rzeczywistości, należy szukać takich dróg i rozwiązań, które będą czerpać z możliwości zarówno tradycyjnego modelu nauczania, jak i e-learningu, czy też blended learningu.

5. Podsumowanie

Podsumowując powyższe rozważania na temat roli e-learningu, blended learningu, a także nauczania tradycyjnego w szkolnictwie wyższym można stwierdzić, że każda z tych metod ma swoje zalety i wady. Choć od kilkunastu miesięcy w szkolnictwie wyższym zachodzą zmiany, które do niedawna postrzegane były w kategoriach dalekiej przyszłości, to jednak wybór tylko jednej z tych form, przy jednoczesnym odrzuceniu pozostałych może być niewłaściwą drogą. Każda z nich wyróżnia się zróżnicowanymi możliwościami, z których warto czerpać inspirację oraz dążyć do ich integracji na polu dydaktycznym i edukacyjnym, szczególnie w kontekście procesu nauczania/uczenia się. Zatem na proces edukacyjny zachodzący na poziomie szkolnictwa wyższego należy spojrzeć z wielu perspektyw, który może być sukcesywnie i efektywnie wspierany poprzez rozwiązania charakterystyczne dla metod takich jak e-learning, blended learning, czy też nauczanie tradycyjne.

Bibliografia:

- Astudillo, V. M. (2020). The Blended Learning Pedagogical Model in Higher Education. W: A.V. Martín-García (ed.). *Blended Learning: Convergence between Technology and Pedagogy* (141-166). Salamanca: Springer International Publishing.
- Brzózka, A., Pękala, N., Pokusa, A., Pyzik, N., Sobol, A., Kaczmarczyk, K., Nalepa, A. (2021). *Satysfakcja studentów ze zdalnego nauczania w trakcie pandemii COVID-19: badanie empiryczne studentów Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*. Pobrano z: <https://rebus.us.edu.pl/handle/20.500.12128/21024>. Data dostępu: 01.12.2021
- Hew, F. K., Cheung, S.W. (2014). *Using Blended Learning. Evidence-Based Practices*. Singapur: Springer Singapore.
- Horn, B. M., Staker, H. (2014). *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Janczak, D. (2021). *Hybrydowe? Nauczanie, uczenie się a może kształcenie...., czyli jak to jest z tą hybrydą w edukacji*. Pobrano z: <http://www.superbelfrzy.edu.pl/wp-content/uploads/2020/10/Kszta%C5%82cenie-hybrydowe.pdf>. Data dostępu: 01.12.2021
- Klimowicz, M. (2021). *Polskie uczelnie w czasie pandemii*. Pobrano z: <https://centrum-cyfrowe.pl/spoltech/polskie-uczelnie-w-czasie-pandemii/> Data dostępu: 02.12.2021
- Kozłowska, J. (2017). E-learning jako forma doskonalenia studentów uczelni wyższych. *Rynek – Społeczeństwo – Kultura*, 1(22), 41-48.
- Malenćzyk, I. (2017). *Diagnoza stanu wykorzystania e-learningu w polskich uczelniach*. Pobrano z: https://pg.edu.pl/documents/45513113/47609841/eTEE2017_Malen-czyk.pdf.
- Michałowska, D. A. (2010). *Model kształcenia tradycyjnego a model kształcenia opartego na doświadczeniu*. Pobrano z: <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/6236/1/Model%20ksza%C5%82cenia%20tradycyjnego%20a%20model%20ksza%C5%82cenia%20oparty%20na%20do%C5%9bwiadczeniu.pdf>. Data dostępu: 10.12.2021
- Pokrzycka, L. (2019). Efektywność e-nauczania w szkolnictwie wyższym. *Studia przypadków. Zarządzanie Mediami*, 7(1), 15-27.
- Wycisk, A., Matysiak, M. (2021). *Monitoring trendów edukacyjnych – Jak kształcić na potrzeby gospodarki opartej na innowacjach?*. Pobrano z: https://www.cziitt.pw.edu.pl/wp-content/uploads/2021/06/Trendy-edukacyjne_NERW2-RAPORT.pdf. Data dostępu: 15.12.2021
- Ziółkowski, P. (2015). *Teoretyczne podstawy kształcenia*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy.

(liczba znaków ze spacjami 26 152)

Agnieszka Czajkowska

Politechnika Świętokrzyska

NEGATYWNE I POZYTYWNE ASPEKTY NAUCZANIA ZDALNEGO Z PUNKTU WIDZENIA STUDENTÓW WYŻSZYCH UCZELNI TECHNICZNYCH

**NEGATIVE AND POSITIVE ASPECTS OF DISTANCE LEARNING
IN THE VIEW OF TECHNICAL UNIVERSITIES STUDENTS**

Pandemia COVID-19 wywoływana przez koronawirusa SARS-CoV-2 spowodowała prawdziwą rewolucję w kształceniu dzieci i młodzieży, wymuszając zmianę dotychczasowej formy edukacji. Początki były trudne zarówno dla dzieci, młodzieży, nauczycieli jak i rodziców. W niniejszym artykule przeanalizowano spostrzeżenia studentów wydziałów technicznych dotyczące trudności jakie napotkali na drodze zdobywania wiedzy w formie zdalnej. Wystosowano ankietę i zebrano informacje na temat negatywnych i pozytywnych aspektów kształcenia na odległość z ich punktu widzenia. Ankieta składała się z trzech części: dwie pierwsze części stanowią pytania otwarte, natomiast trzecia wymaga udzielenia odpowiedzi twierdzących lub przeczących na postawione pytanie. Ankiety przeprowadzono wśród 240 studentów na dwóch uczelniach wyższych o profilu technicznym. Z przeprowadzonych badań wynika, że najczęściej wymienianym aspektem negatywnym nauki zdalnej jest „brak bezpośredniego kontaktu z prowadzącym”, a za pozytywny podano „więcej wolnego czasu”.

Słowa kluczowe: dydaktyka, metody dydaktyczne, jakość, COVID, diagram Pareto-Lorenza

1. Wprowadzenie

Nauczanie zdalne to nauczanie niezależne od miejsca i czasu, jednak z zachowaniem bezpośredniego kontaktu jego uczestników (interakcja), charakterystycznego dla komunikacji przez Sieć (Jakubczak, 2008). Stosuje się je w warunkach, gdy uczniowie lub studenci oraz nauczyciele są fizycznie oddaleni od siebie. Metoda taka posiada wiele zalet związanych z możliwością uczenia się w dowolnym czasie czy niższymi kosztami, natomiast mankamentami są trudności w skupieniu się, konieczność posługiwania się skomplikowanymi technologiami informatycznymi, osłabienie interakcji społecznych czy relatywnie słaby kontakt uczniów z nauczycielem (Sadeghi, 2019).

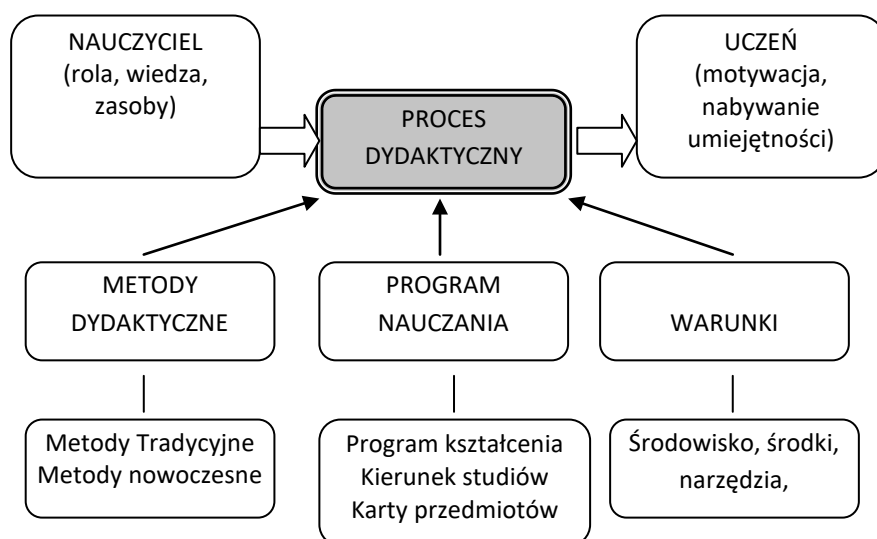
W Polsce kształcenie na odległość najszerzej rozwinęło się na poziomie szkolnictwa wyższego, do czego przyczyniły się korzystne regulacje prawne (Godawa, Kutek-Składek, 2020). Wprowadzenie nauki zdalnej na różnych poziomach kształcenia związane z pandemią COVID-19 było niezwykle trudne dla każdego ogniwa procesu kształcenia. Zarówno dzieci, nauczyciele, jak i rodzice musieli poświęcić dużo czasu by sprostać nowemu systemowi przekazywania/odbierania wiedzy. Początki były trudne, gdyż sytuacja zaskoczyła wszystkich i rozwijała się dynamicznie. Utrudnienia wynikały z braku dostępu do odpowiedniego sprzętu, szczególnie w rodzinach wielodzietnych. Nauczyciele byli zmuszeni opanować obsługę platform internetowych, opracować nowe systemy przekazywania wiedzy i jej egzekwowania. Studenci również byli zmuszeni przygotować odpowiedni sprzęt (Internet, komputer) i wypracować nowy system nauki, dostosowany do nowej sytuacji.

Nauczanie zdalne, którego konsekwencją jest informatyzacja szkół, nauczycieli i uczniów, przyniosło dużo dobrego. Poznane sposoby aktywizacji uczniów w czasie lockdownu przez wielu nauczycieli i uczniów będą wykorzystywane jako uzupełniające w zajęciach stacjonarnych. Poszukiwanie nowych rozwiązań metodycznych, obok samokształcenia i doskonalenia, jest doskonałym sposobem na rutynę, która często dotyka osoby wykonujące zawody służebne typu nauczyciel czy lekarz.

Sytuacja związana z pandemią, to prawdziwa rewolucja dla wszystkich uczestników procesu edukacji. Jak wygląda sytuacja z perspektywy czasu? Czy poradziliśmy sobie? Czy wszystkie wymagania procesu kształcenia zostały spełnione? I pytanie na przyszłość – Czy wszystkie zajęcia w procesie dydaktycznym mogą odbywać się online?

2. Elementy procesu dydaktycznego w nauczaniu stacjonarnym i on-line

Przez proces dydaktyczny należy rozumieć „uporządkowany w czasie ciąg zdarzeń obejmujący takie czynności nauczyciela i uczniów, ukierunkowane przez odpowiedni dobór celów i treści, oraz takie metody i środki, jakie służą wywołaniu zmian w uczniach, stosownie do przyjętych celów kształcenia” (Okoń, 1995). Proces dydaktyczny jest systematyczny i zamierzony, a jego podstawowe ogniwa to nauczyciel i uczeń. Pozostałe elementy procesu dydaktycznego (Pilch, 2005) przedstawiono na Rysunku 1.



Rysunek 1. Elementy składowe procesu dydaktycznego

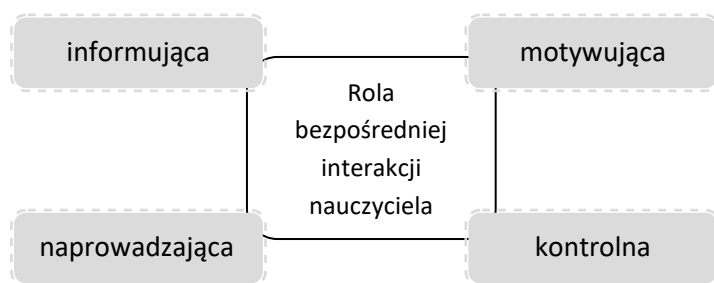
Wszystkie elementy procesu dydaktycznego różnią się od siebie w zależności od rozpatrywanego trybu kształcenia (stacjonarny lub on-line). Inne elementy są dla kształcenia w formie stacjonarnej, a inne dla kształcenia w formie zdalnej. Zmiana trybu nauczania z tradycyjnego/stacjonarnego na zdalny wymusza zmianę podejścia wykładowców i studentów, ale również wymaga zmiany pozostałych elementów: metod dydaktycznych, programu nauczania oraz warunków.

2.1. Stosowane metody dydaktyczne

Według definicji, metody dydaktyczne to „wypróbowane i systematycznie stosowane układy czynności nauczycieli i uczniów służące realizacji powszechnie uznawanych wartości i celów edukacji szkolnej, zmierzające do pożądanых zmian

w osobowości uczących się” (Denek, 2005). Metody te mają na celu umożliwienie uczniom/studentom opanowanie wiedzy oraz nabycie umiejętności posługiwania się nią w praktyce. Dotychczas sposób kształcenia przebiegał dwutorowo godząc dwa podejścia, tradycyjne i nowoczesne. Podejście tradycyjne oparte jest na wypracowanych przez lata koncepcjach pedagogicznych, wykorzystujących określone cele nauczania i sprawdzone metody, natomiast podejście nowoczesne polega na eksponowaniu aktywności uczniów w toku nauczania, czyli takim podejściu, które w pracy nauczyciela zakłada stosowanie metod aktywizujących (Gozdecka, 2009).

Prowadzenie zajęć w trybie zdalnym wymusiło na wykładowcach konieczność dostosowania dotychczasowych metod, jak również przygotowanie i wprowadzenie nowych metod aktywizacji studentów. W wielu uczelniach platformy do nauczania zdalnego funkcjonowały już wcześniej, choć nie były wykorzystywane w tak dużym stopniu, w jakim wymagał tego lock down. Nie można jednak zapominać o roli bezpośredniej interakcji nauczyciela w procesie dydaktycznym. Zgodnie z twierdzeniem Francuz (2004), bezpośrednia rola nauczyciela jest niezwykle ważna i pełni szereg funkcji, co zaprezentowano na Rysunku 2.



Rysunek 2. Rola bezpośredniej interakcji nauczyciela

Rolą nauczyciela jest wzbudzanie w uczniach motywacji do zdobywania wiedzy, opanowywania umiejętności oraz udzielanie pomocy w pokonywaniu trudności. Nauczyciel powinien pamiętać, że najkorzystniejsze jest uczenie się w działaniu, i dlatego powinien stosować aktywizujące metody nauczania. Pracując online nauczyciel musi szukać rozwiązań, które pozwolą mu zmniejszyć dystans z uczniami, pomogą ich aktywizować, motywować i naprowadzać.

2.2. Program nauczania

Na uczelniach wyższych obowiązują pewne standardy nauczania. Do każdego przedmiotu przypisana jest odpowiednia liczba godzin, punktów ECTS. Są też różne formy zajęć – wykład, ćwiczenia, projekt i laboratorium. Możliwości i ograniczenia jakie daje nauczanie zdalne związane jest ściśle z formą zajęć. W zależności

od formy zajęć wybieramy metodę nauczania. W ogólnym podziale możemy wyróżnić (Bernacka, 2001):

- **metody podające** – można je wykorzystać do prowadzenia wykładu. Ich forma dla nauczania tradycyjnego jak i zdalnego jest bardzo zbliżona. Służą przekazywaniu uczącym się w możliwie dostępny sposób wiedzy deklaratywnej. Podstawą i głównym źródłem wiedzy jest nauczyciel.
- **metody problemowe** – służą przekształceniu wiedzy biernej uczących się w czynną oraz odkrywaniu nowych wiadomości i stosowanie ich w praktyce. Istotą tej metody jest postawienie uczestnika w sytuacji problemowej, którą należy przezwyciężyć, opracowując samodzielnie lub w grupie pewne rozwiązanie. Możemy zastosować tę metodę zarówno na ćwiczeniach jak i projekcie. Nauczanie zdalne daje nam możliwości podziału studentów na grupy / pokoje, gdzie w grupach opracowują problem.
- **metody praktyczne** – służą umożliwieniu bezpośredniego poznania rzeczywistości jak również rozwijaniu umiejętności przydatnych w codziennej praktyce życiowej. Metody te wykorzystywane są do prowadzenia laboratoriów z przedmiotu i są praktycznie niemożliwe do zastosowania w sposób on line.

Stosowanie nowoczesnych technologii może ubogacić wykłady czy ćwiczenia. Problem pojawia się natomiast gdy mówimy o zajęciach laboratoryjnych, gdzie student musi dotknąć, zmierzyć, lub też przeprowadzić doświadczenie.

2.3. Warunki

W obszarze tym znajdują się np. sala wykładowa w nauczaniu stacjonarnym i Internet, komputer w nauczaniu zdalnym. Warunki mają mniejsze znaczenie w prowadzeniu wykładów i ćwiczeń. Uczniowie korzystając ze specjalnych platform internetowych mogą regularnie wykonywać samodzielnie lub w określonych grupach zadania, quizy, pracować nad projektami. W nauczaniu stacjonarnym szczególnie znaczenie w obszarze „warunki” mają sale laboratoryjne. Problem pojawia się, gdy uczeń / student nie może „dotknąć”, zmierzyć, zbadać. A więc odpowiedź na pytanie *czy wszystkie zajęcia mogą odbywać się w sposób zdalny?* wydaje się być jednoznacznie negatywna. W nauczaniu zdalnym można wykorzystać nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne do prowadzenia wykładów i ćwiczeń, co może w dużym stopniu uatrakcyjnić te formy nauki.

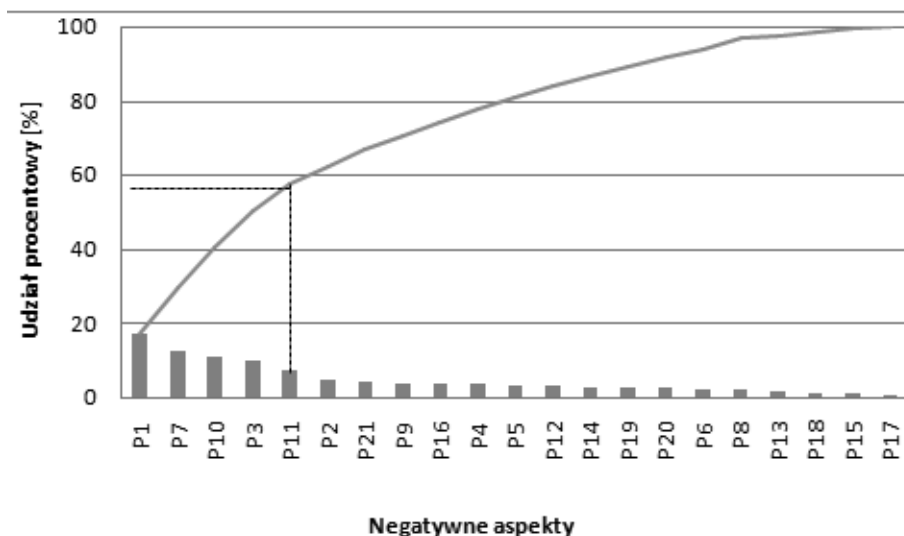
3. Wyniki badania

Celem badania była analiza spostrzeżeń i odczuć studentów dotyczące nauczania zdalnego. Na podstawie ankiet przeprowadzonych wśród 240 respondentów, studentów II rokudwóch uczelni technicznych, wyłoniono największe problemy z jakimi spotykali się młodzi ludzie w czasie nauczania zdalnego. Ankieta składała się z trzech części. W dwóch pierwszych Autorka nie chciała naprowadzać ani sugerować odpowiedzi, dlatego w pierwszym pytaniu ankietowani zostali poproszeni o udzielenie odpowiedzi na pytanie: *co najbardziej przeszkadzało Ci w nauce podczas nauczania zdalnego?* Studenci w pytaniu otwartym mogli wpisać do trzech spostrzeżeń. Natomiast w drugim pytaniu studenci na tej samej zasadzie byli proszeni o wpisanie do trzech spostrzeżeń pozytywnych dotyczących nauczania zdalnego. Na pierwsze pytanie uzyskano 327 odpowiedzi. Uzyskane odpowiedzi zebrano w Tabeli 1.

Tabela 1. Odpowiedzi na pytanie: *Co najbardziej przeszkadzało Ci w nauce podczas nauczania zdalnego?*

P1	Brak bezpośredniego kontaktu z prowadzącym („na żywo”)	56
P2	Utrudniony kontakt z wykładowcami	16
P3	Brak bezpośredniego kontaktu z rówieśnikami	32
P4	Słaby dostęp do materiałów	10
P5	Brak motywacji do nauki	11
P6	Mało czasu na kolokwium	5
P7	Długi czas spędzany przed komputerem (przemęczenie)	40
P8	Zmniejszona aktywność fizyczna	12
P9	Brak motywacji (rozleniwienie), brak koncentracji	12
P10	Problem z komputerem i /lub internetem	36
P11	Ogólny strach i stres	24
P12	Zbyt krótki czas na końcowe zaliczenie/egzamin	8
P13	Problemy ze skupieniem na zajęciach online	9
P14	Kolokwium jeszcze bardziej stresujące przez obawę przed rozłączeniem	8
P15	Prezentacja materiału	3
P16	Życie rodzinne i obowiązki codzienne uniemożliwiały skupienie się na nauce	12
P17	Brak systematyczności w sprawdzaniu wiedzy	2
P18	Zniechęcenie do pracy na zajęciach	4
P19	Brak notatek z zajęć	7
P20	Materiał bez prezentacji na tablicy wydaje się trudniejszy	6
P21	Otoczenie (rodzina, kurierzy, obowiązki)	14

Zebrane odpowiedzi przeanalizowano zgodnie z metodą Pareto–Lorenza, która mówi, że 20-30% przyczyn odpowiada za 70- 80% błędów (Hoła, Sawicki, Szóstak, 2018; Dunford, Su, Tamang, 2014; Czajkowska, 2019). Wyniki zaprezentowano na Rysunku 3.



Rysunek 3. Negatywne aspekty nauczania zdalnego z punktu widzenia ankietowanych studentów

Źródło: opracowanie własne.

Z przeprowadzonej analizy wynika, że pięć czynników/przyczyn odpowiada za prawie 60% problemów związanych z nauczaniem zdalnym. Przyczyny te to:

- P1. Brak bezpośredniego kontaktu z prowadzącym („na żywo”)
- P7. Długi czas spędzany przed komputerem (przemęczenie)
- P10. Problem z komputerem i /lub Internetem
- P3. Brak bezpośredniego kontaktu z rówieśnikami
- P11. Ogólny strach i stres

Uwagi dotyczące kontaktu z prowadzącym podzielono na dwie podgrupy:

- a) Brak bezpośredniego kontaktu z prowadzącym („na żywo”) P1,
- b) Utrudniony kontakt z wykładowcami P2.

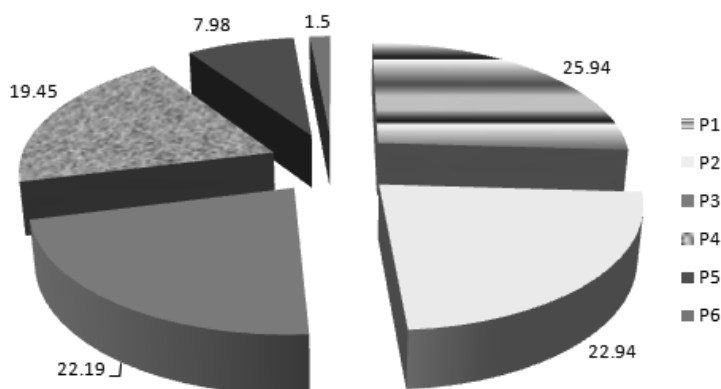
Utrudniony kontakt z wykładowcą zgłosiło jedynie 16 osób. Studenci dali jednak do zrozumienia, że kontakt online z prowadzącym zajęcia nie był wystarczający. Dotyczy to zwłaszcza przedmiotów o charakterze praktycznym. Brakowało im bezpośredniego kontaktu w formie stacjonarnej z zajęć projektowych, które wymagają omówienia błędów i poprawek. Jako drugą przyczynę trudności z właściwym opanowaniem materiału podali długi czas spędzany przed komputerem (P7). Z tym

obszarem związane jest przemęczenie wynikające nie tylko z czasu poświęconego na zajęcia online, ale także czas poświęcony na gry komputerowe i portale społecznościowe. Zbyt długi czas spędzony przed komputerem jest źródłem zmęczenia, znużenia, braku chęci i mobilizacji do nauki. Wielu ankietowanych (36 osób) zgłosiło problem z komputerem i/lub Internetem. Problem ten pojawiał się głównie w pierwszych tygodniach nauki zdalnej. Część ankietowanych studentów podała, że obawy przed rozłączeniem podczas zajęć czy kolokwium wywoływał w nich stres. Duża grupa ankietowanych stwierdziła, że brakowało im kontaktu z rówieśnikami (32 osoby). Poza wyżej wymienionymi, wśród czynników negatywnie wpływających na naukę ankietowani podali: brak ruchu, liczne czynniki rozpraszające (rodzina, telefon, jedzenie, kurierzy, rodzice), obowiązki domowe, brak nadzoru, duża swoboda („czasem nie wstawałem z łóżka”).

Drugie pytanie, na które odpowiadali ankietowani brzmiało *czy dostrzegasz zalety nauczania zdalnego?* Tutaj również ankietowani mieli wskazać do 3 odpowiedzi. Otrzymano 401 odpowiedzi, które podzielono na 6 grup. Wyniki przedstawiono w Tabeli 2, a wartości procentowe odpowiedzi na Rysunku 4.

Tabela 2. Aspekty pozytywne nauki zdalnej z punktu widzenia ankietowanych studentów

Symbol	Aspekty pozytywne	Liczba odpowiedzi
P1	Więcej wolnego czasu	104
P2	Brak konieczności dojazdów	92
P3	Używanie telefonu w dowolnej chwili	89
P4	Spanie do późna	78
P5	Ściąganie podczas kolokwium	32
P6	Łatwiej pokonuję nieśmiałość i zabieram głos	6



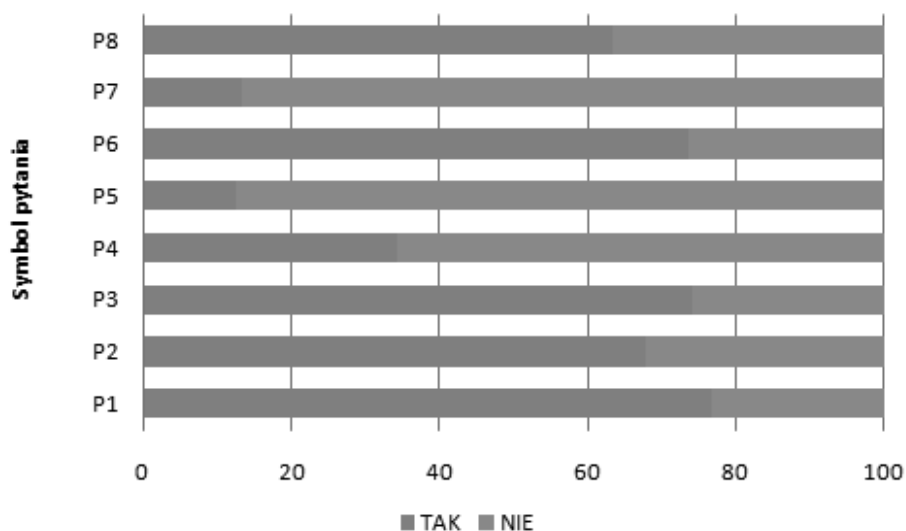
Rysunek 4. Pozytywne aspekty nauki zdalnej z punktu widzenia ankietowanych studentów
Źródło: opracowanie własne.

Z przeprowadzonej analizy wynika, że najczęściej za pozytywny aspekt nauki zdalnej studenci uznali więcej wolnego czasu (P1). Takiej odpowiedzi udzieliły 104 osoby. Pod hasłem „więcej wolnego czasu” kryje się czas poświęcony na wykonywanie innych czynności niż nauka w czasie, który powinien być na naukę przeznaczony. Dużo osób za pozytywny aspekt nauki zdalnej uznało brak konieczności dojeżdżania do placówki szkolnej (P2 – 92 osoby) oraz możliwość używania telefonu w dowolnej chwili.

Trzecią część ankiety stanowiło osiem pytań, na które można było odpowiedzieć: TAK lub NIE. Pierwsze pięć pytań dotyczyło problemów technicznych jakie mogli napotkać studenci podczas nauki zdalnej. Wyniki zaprezentowano w Tabeli 3 oraz na Rysunku 5.

Tabela 3. Odpowiedzi na pytania zawarte w trzeciej części ankiety

Symbol	Pytanie	TAK	NIE
P1	Czy miałeś stały dostęp do komputera ?	76.66	23.34
P2	Czy miałeś stały dostęp do Internetu?	67.76	32.24
P3	Czy miałeś warunki do nauki (własny pokój/biurko)?	74.16	25.98
P4	Czy miałeś problem z uzyskaniem materiałów?	34.17	65.83
P5	Czy miałeś problem z obsługą platformy?	12.5	87.5
P6	Czy miałeś kontakt online z rówieśnikami?	73.2	26.28
P7	Czy miałeś kontakt bezpośredni z rówieśnikami?	13.33	86.67
P8	Czy czynnie uczestniczysz w zajęciach (słuchasz, odpowiadasz)?	63.33	36.67



Rysunek 5. Odpowiedzi studentów dotyczące nauczania zdalnego

Źródło: opracowanie własne.

Z analizy przeprowadzonego badania wynika, że ok. 23% studentów miało problem ze stałym dostępem do komputera, a około 32% ze stałym dostępem do Internetu. Zwłaszcza na początku nauki zdalnej zdarzało się, że nie wszyscy mieli dostęp do komputera. Tylko nieliczni studenci zaznaczyli, że mieli jakikolwiek problem z obsługą platformy do nauczania zdalnego (12,5%). Ponad 70% ankietowanych na bieżąco kontaktowało się z rówieśnikami on-line, także poza planowanymi zajęciami. Niewielu z nich utrzymywało kontakt bezpośredni (13,33%). Ostatnie pytanie miało na celu wykazanie czy studenci biorą aktywny udział w zajęciach, tj. czy odpowiadają na pytania i rozwiązują zadania. Z przeprowadzonej analizy wynika, że ok. 63% czynnie uczestniczyło w zajęciach.

4. Podsumowanie

Lockdown i związane z nim nauczanie zdalne początkowo wiązało się z problemami technicznymi wynikającymi z braku komputera czy Internetu, kiedy w domu zarówno rodzice jak i rodzeństwo mieli zajęcia on-line. Ten problem studenci szybko rozwiązyli i po kilku tygodniach pojawiał się on jedynie sporadycznie. Szybko też dostrzegliśmy możliwości jakie dają nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne, które umożliwiają aktywizację studentów poprzez dzielenie ich na mniejsze grupy, sprawne przeprowadzenie quizów i testów on-line, czy też stosowanie nowoczesnych technik dydaktycznych. Dzięki zdalnemu nauczaniu studenci odczuwają mniej stresu (z wyjątkiem kolokwium). E-nauka pozwala walczyć z nieśmiałością. Jest grono osób, które chętniej zabiera głos podczas nauki zdalnej. Dodatkowo wykładowcy stali się bardziej dostępni poprzez komunikatory typu Messenger, emaile, konsultacje przy włączonej kamerze, w dogodnym dla siebie i studentów terminie. Wielu nauczycieli odkryło nowe metody i narzędzia, które można wykorzystać w aktywizacji uczniów i które zostaną z nimi nawet po zakończeniu nauczania zdalnego. Dotychczas dobór metod nauczania zależał głównie od wieku uczniów czy treści nauczania, natomiast w warunkach pracy on-line znalezienie narzędzi należy dostosować również do posiadanych środków. Odpowiadają one na pytanie: jak uczyć? W nowych warunkach nauczyciele/wykładowcy zmuszeni byli opracować nowe sposoby pracy z uczniami. Pozytywnym aspektem wynikającym z nauki zdalnej jest również więcej czasu na rozwijanie swoich pasji.

Niestety realnym zagrożeniem staje się uzależnienie od urządzeń elektro-nicznych. Uczniowie/ studenci spędzają zdecydowanie zbyt dużo czasu przed komputerem, co jest przyczyną przemęczenia, wypalenia, braku motywacji do nauki. Poza tym nie każde zajęcia można prowadzić w formie zdalnej, dotyczy to przede wszystkim laboratoriów. Szkoła to nie tylko mury, to przede wszystkim ludzie

– nauczyciele i rówieśnicy. Z przeprowadzonej analizy wynika, że największe „minusy” nauki zdalnej upatrywane są w obszarze niematerialnym, czyli w „braku bezpośredniego kontaktu z prowadzącym” i w „braku bezpośredniego kontaktu z rówieśnikami”. W twierdzeniach tych należy podkreślić słowo „bezpośredniego”. Nie chodzi tu o to, że nie było kontaktu z prowadzącym czy rówieśnikami, bo oni przecież byli, ale tylko przez kamerkę, on line. Nie jest to taki sam kontakt jak w „realu”.

Bibliografia:

- Bernacka, D. (2001). *Od słowa do działania*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Czajkowska, A. (2019). Analysis of causes of structural failures of buildings using TQC tools. *MATEC Web Conf.*, 284 08002, DOI: Pobrano z: <https://doi.org/10.1051/mateconf/201928408002>. Data dostępu: 15.12.2021
- Denek, K. (2005). *Ku dobrej edukacji*. Toruń-Leszno: Akapit Wydawnictwo Edukacyjne.
- Dunford, R., Su, Q., Tamang, E. (2014). The Pareto Principle. *The Plymouth Student Scientist*, 7(1), 140-148.
- Francuz, W. M. (2004). *Dydaktyka w nowej szkole zawodowej*. Kraków: Wydawnictwo Politechniki Krakowskiej.
- Gozdecka, R. (2009). *Nowoczesne rozwiązania edukacyjne a tradycyjne nauczanie muzyki*. W: M. Zalewska-Pawlak (red.), *Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego* (209-215). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Hoła, A., Sawicki, M., Szóstak, M. (2018). Methodology of Classifying the Causes of Occupational Accidents Involving Construction Scaffolding Using Pareto-Lorenz. *Analysis. Appl. Sci.* 8/(1). Pobrano z: <https://doi.org/10.3390/app8010048>. Data dostępu: 15.12.2021
- Jakubczak, B. (2008). Kształcenie zdalne przez Internet jako urzeczywistnienie idei edukacji bez granic. W: Agnieszka Czajkowska, Dorota Rondalska (red.), *Edukacja bez granic mimo barier. Przestrzeń tworzenia*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Okoń, W. (1995). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Pilch, T. (red.) (2005). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom IV, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Sadeghi, M. (2019). A Shift from Classroom to Distance Learning: Advantages and Limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80-88.

(liczba znaków ze spacjami 20 703 + grafika)

**Joanna Waszczuk, Helena Konowaluk-Nikitin,
Ewa Pawłowicz-Sosnowska**

Akademia Bialska Nauk Stosowanych im. Jana Pawła II

ZASTOSOWANIE METODY TUTORINGU W PROCESIE KSZTAŁCENIA STUDENTÓW KIERUNKÓW PEDAGOGICZNYCH W CZASIE ZDALNEJ EDUKACJI

THE USE OF THE TUTORING METHOD IN REMOTE TEACHING
OF PEDAGOGICAL STUDENTS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Funkcjonowanie systemów gospodarczych, politycznych, ekonomicznych jak i innych na całym świecie uległo koniecznej zmianie w związku z trwającą pandemią choroby COVID-19 i wiążącej się z nią realizacją zdalnej edukacji. W organizacji systemu edukacyjnego zaszły istotne przeobrażenia kreowane potrzebą ochrony zdrowia i życia dzieci, młodzieży oraz dorosłych, przy jednoczesnej konieczności zapewnienia ciągłości procesu edukacji. Uczelnie wyższe wdrażając realizację zdalnej edukacji musiały zmierzyć się z problemem jej efektywności. Jedną z najbardziej skutecznych metod mającą szerokie zastosowanie w procesie edukacji akademickiej jest tutoring. Tutoring odnosi się do koncepcji kształcenia liderów oraz zarządzania talentami. Jako znana metoda nauczania spersonalizowanego wskazuje na ścisły związek z klasyczną misją uniwersytetów oraz tradycją *artesliberales*. Opisywana metoda tutoringu znalazła szerokie zastosowanie m.in. w szkołach podstawowych, ponadpodstawowych jak i w kształceniu akademickim. Artykuł opiera się na argumentacji na rzecz możliwości wykorzystania tutoringu w procesie kształcenia studentów kierunków pedagogicznych, w tym szczególnie w czasie zdalnej edukacji, wraz z propozycjami jej wdrożenia. Realizacja zdalnej edukacji w zakresie wykładów, ćwiczeń, z wykorzystaniem metody tutoringu wskazuje na przełożenie wiary w możliwości podopiecznego na jego faktyczne osiągnięcia edukacyjne.

Słowa kluczowe: tutoring, wdrożenie, zdalna edukacja, studenci

1. Wprowadzenie

Edukacja uniwersytecka poszukując metod kształcenia liderów i kreowania elit społecznych opierała się na tutoringach realizowanym w Oxford i Cambridge. O rozwoju tutoringów na powstałym w XII wieku Uniwersytecie Oxfordzkim i założonym wiek później Uniwersytecie w Cambridge zadecydowała specyficzna organizacja tych uczelni. W obu instytucjach (powszechnie określaną łączną nazwą Oxbridge)¹ wyłoniły się dwie kategorie ludzi – ci, którzy uczyli się np. greki, łaciny i uczestniczyli w wykładach, oraz ci, którzy korzystali z tutoringów (Pełczyński, 2007). Sam tutoring polegał na pracy tutora i podopiecznego, która zakładała organizowanie cotygodniowych sesji (tutoriali), na których tutor proponował wybór odpowiednich wykładów, lektur, a także zlecał wykonanie prac pisemnych. Narzędziami używanym podczas tutoriali były dyskusje, stawianie pytań oraz prezentacja i obrona treści esejów przygotowanych przez studenta (Hejwosz, 2010).

Analizując złożoność opisywanego pojęcia tutoring, należy odwołać się do łacińskich zwrotów: *tutor*, *tueri*, *tute*, *tutus* oraz *tutela*. Pod hasłem tutor kryje się *private teacher* – opiekun, wychowawca, guwerner. W samym brytyjskim systemie szkolnym tutorem określa się m.in. wychowawcę (*tutor of class*), asystenta nauczyciela (*teaching asistant*), ale także osobę, która uczy uczniów nie będąc profesjonalnym nauczycielem. Tutorem w łacinie określano protektora i opiekuna, ale także czynności takie jak: zapewniać, bronić, kryć, zachować coś, utrzymywać, opędząć się, zabezpieczyć się przed czymś (Kumaniecki, 1988). Słowo *tutor* w języku angielskim ma związek z pojęciem *tutee*, które oznacza ucznia, ale także *tutorial*, które to pojęcie tłumaczy się jako zajęcia, seminarium z nauczycielem akademickim (Linde-Usiekniewicz, 2008). Zatem w tym kontekście należy podkreślić, że wywodzące się z języka angielskiego pojęcie *tutoring* najogólniej będzie oznaczało prowadzenie przez tutora działalności, której celem jest pomoc w zdobyciu wiedzy i umiejętności jego podopiecznego. Przy czym nawiązana w ten sposób współpraca realizowana jest w sposób planowy i intencjonalny (Sarnat-Ciastko, 2015).

Tutoring może być definiowany na wiele sposobów, natomiast aspektem łączącym wszystkie definicje pozostaje indywidualna relacja tutorska, która rozwija się pomiędzy opiekunem (nauczycielem) a jego podopiecznym. Relacja ta służy podnoszeniu umiejętności i wiedzy (działalność formalna i celowa), ale również pozwala na rozwój kompetencji społecznych, będąc jednocześnie nośnikiem kultury (działalność nieformalna). Bardzo ważnym elementem tutoringów jest długoterminowy, realny proces. Zakładamy, że proces ten obejmuje osiem lub więcej

¹ Pojęcie Oxbridge to używana powszechnie konotacja nazw dwóch uniwersytetów w Oxfordzie i Cambridge

spotkań, które powinny odbywać się nie rzadziej niż raz w miesiącu. Proces tutoringingu obejmuje bardzo konkretne etapy: budowanie relacji tutorskiej, formułowanie celu współpracy, realizację założonego celu, ewaluację procesu.

Najczęściej wykorzystywane w pracy tutora narzędzia zdaniem Wujka (1970) to:

- wykraczające poza wykład wyjaśnianie problemów, w ramach czego tutor posiłkuje się odpowiednimi środkami wizualnymi oraz pomaga słuchaczom w przygotowaniu notatek,
- dyskusja, znana z uniwersyteckiego systemu tutorialnego, która uznawana była za główną metodę pracy, ponieważ uczyła reakcji polemicznych,
- analiza i interpretacja tekstu,
- wybór i przydzielanie literatury,
- prace pisemne (Wujek, 1970, s. 107-108).

Współczesne ujęcie tutoringingu, w warunkach polskiej rzeczywistości rozwija Piotr Czekierda. Autor twierdzi, że tutoring osadzony jest w kontekście edukacji spersonalizowanej i jest metodą polegającą na myśleniu o człowieku, nie tylko pod kątem jego zawodowych, czy edukacyjnych osiągnięć, ale spostrzegającą go jako wielowymiarową osobę, która posiada umysł, ducha, wolę, uczucia i ciało. Umysł odpowiada za możliwość poznawania i rozumienia, duchowość pozwala odnajdować głębszy sens ludzkiego działania i wyjść poza horyzont własnego „ja”, silna wola daje nadzieję na skuteczność podejmowanych wysiłków, ciało daje siłę i vitalność potrzebne do realizowania działań (Czekierda, Fingas, Szala, 2018, s. 26). Te wszystkie elementy tworzą osobowość, charakter, który jest decydującym czynnikiem sukcesu rozumianego jako zdolność do realizacji znaczących celów. Jak zatem definiować tutoring w kontekście edukacji spersonalizowanej? Tutoring to metoda indywidualnej opieki nad podopiecznym, oparta na relacji mistrz-uczeń, która dzięki integralnemu spojrzeniu na rozwój człowieka stara się o pełny rozwój jego potencjału, intelektu (Czekierda, Fingas, Szala, 2018, s. 28).

W metodzie tutoringingu wyróżniamy dwa główne podejścia: tutoring rozwojowy oraz tutoring naukowy. Zastosowanie tutoringingu naukowego realizowanego na uczelniach wyższych, dotyczy podopiecznego, który deklaruje, że wie, co go interesuje oraz w jakim kierunku rozwoju naukowego chciałby podążyć. Tutoring naukowy zawiera kilka elementów, a mianowicie: zgodność zainteresowań tutora i podopiecznego, cel tutoringingu (określany na początku relacji), równowagę pomiędzy dyscypliną i eksploracją oraz intelektualną przyjemność.

Jedną z pojawiających się trudności podczas realizacji metody tutoringingu jest tzw. efekt kangura, wskazujący zagrożenie skakaniem z tematu na temat przez studenta oraz braku ugruntowanej i systematycznej wiedzy jako rezultatu zachodzącego procesu. Zatem istotnym wyzwaniem, stojącym przed tutorem, wydaje się być

umiejętność doboru i selekcji tematów, obszarów wiedzy. Cykl ośmiu spotkań proponowany przez tutora, oznacza z reguły konieczność wybrania ośmiu węzłowych zagadnień. Tutor powinien zwrócić uwagę na to, aby absolwent tutoringu był biegły w dyskusji i analizie dokumentów oraz aby miał równocześnie solidne zasoby wiedzy encyklopedycznej (Czekierda, Fingas, Szala, 2018).

2. Tutoring w polskim systemie szkolnictwa wyższego

Warto jednak zauważyć, że powyższe rozważania odnosiły się głównie do tutoringu obecnego w edukacji krajów anglojęzycznych, w których metoda ta ma najdłuższe tradycje. Rozwój założeń tutoringu na polskich uczelniach rozpoczął się wraz z rokiem 1989. Przemiany tego okresu umożliwiły poszukiwanie nowatorskich rozwiązań dydaktyczno-edukacyjnych. Wyrazem zachodzących procesów jest określenie pojęcia *tutor*, którym był po roku 1990 opiekun studenta studiującego według specjalnego programu (Markowski, Pawelec, 2007). Pierwsza adaptacja wzorców tutoringu z Uniwersytetu Oksford i Uniwersytetu Cambridge miała miejsce w Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Studenci otrzymali możliwość wyboru grupy oraz prowadzącego zajęcia, który stawał się tym samym ich indywidualnym opiekunem, pełniąc funkcję przewodnika, facylitatora i tutora (Cichosz, 2000, s. 232).

Obok opisanej wyżej propozycji, od 1992 roku tutorzy pojawili się w Instytucie Filologii Klasycznej w Poznaniu. Celem realizowanych raz w tygodniu tutoriali okazało się „doskonalenie warsztatu filologa oraz umiejętności formułowania obszernej wypowiedzi pisemnej, jak i ćwiczenia umiejętności dyskusowania (Wesołowska, 2000, s. 113). Również powstałe w 1993 roku na Uniwersytecie Warszawskim pierwsze w Polsce Międzywydziałowe Indywidualne Studia Humanistyczne (MISH) podjęło się realizacji założeń tutoringu. Uruchomiono je z myślą o osobach dociekliwych i refleksyjnych, a zarazem gotowych brać na siebie współodpowiedzialność za kształt i rytm swojej nauki. Taka forma studiowania, odchodząca od szkolnych schematów, wymaga od studentów dużej samodyscypliny (Kolegium MISH). Obecnie studia uwzględniające założenia tutoringu prowadzone są m.in. na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie, Uniwersytecie Śląskim, Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytecie im. Marii Skłodowskiej-Curie w Lublinie, czy Uniwersytecie Gdańskim. Warto zauważyć, że spośród inicjatyw nawiązujących do systemu tutorialnego, które realizowane są na polskich uczelniach, własną propozycję pod nazwą system tutorski skierował do studentów Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie.

Inną instytucją działającą w zbliżonych obszarach jest Collegium Invisible – organizacja naukowa założona w 1995 roku, skupiająca wyróżniających się polskich studentów oraz naukowców, współpracujących ze sobą na zasadzie mistrz-uczeń. Collegium realizuje programy, np. Tutorial Naukowy oraz Pierwszy Tutor, który opiera się na indywidualnej pracy badawczej uzdolnionych uczniów szkół średnich pod opieką studentów Collegium. Biorą w nim udział stypendyści Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci. Swój udział w promowaniu systemu tutorialnego w wielu uczelniach w kraju mają też instytucje zewnętrzne. Mowa tutaj o Towarzystwie Edukacji Otwartej Kolegium Tutorów, czy znanym w Polsce Collegium Wratislaviense (Szkoła Tutorów Collegium Wratislaviense). W Akademii Bialskiej Nauk Stosowanych im. Jana Pawła II, Uczelni, która posiada dwudziestoletnią tradycję i prowadzi kształcenie na kilkunastu kierunkach studiów pierwszego i drugiego stopnia, w systemie stacjonarnym i niestacjonarnym i oferuje kształcenie na studiach podyplomowych, nie jest wdrożona metoda tutoringu. Brak systemowych rozwiązań i propozycji realizacji zajęć dydaktycznych z wykorzystaniem opisywanej metody sprawia, że warto zastanowić się nad jej zaadoptowaniem do programu studiów wszystkich kierunków realizowanych na Uczelni, ze szczególnym zwróceniem uwagi na kierunki pedagogiczne, tj. Pedagogikę oraz Pedagogikę przedszkolną i wczesnoszkolną.

3. Projekt wdrożenia metody tutoringu w Akademii Bialskiej Nauk Stosowanych im. Jana Pawła II na Wydziale Nauk Społecznych i Humanistycznych, Zakładzie Pedagogiki, kierunkach studiów Pedagogika oraz Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna

Projekt wdrożenia nowej metody tutoringu w Akademii Bialskiej Nauk Stosowanych im. Jana Pawła II dotyczy utworzenia na kierunku studiów Pedagogika (PD) oraz Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna (PPW) przedmiotu z tutoringiem (*Wprowadzenie do tutoringu*), realizowanego w formie wykładów i ćwiczeń. Nowe zajęcia znajdą się w programie studiów kierunku Pedagogika oraz Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna i będą prowadzone w ciągu jednego roku akademickiego. Tutoring jako proces wymaga regularnej i długofalowej współpracy pomiędzy tutorem, a tutee (ucznem, studentem), opartej na 15 tutorialach w semestrze i spotkaniach dwa razy na tydzień, po 45 minut. Zajęcia zatem potrwają łącznie 30 godzin. Obejmą 15 godzin wykładów oraz 15 godzin ćwiczeń. Zakończą się zaliczeniem z oceną, student uzyska 2 punkty ECTS.

Kolejny pomysł wdrożeniowy odnosi się do zastosowania metody tutoring w trakcie realizacji zajęć w formie stacjonarnej jak i zdalnej w oparciu o wybrane przedmioty:

- I r. PD oraz PPW, przedmiot *Wprowadzenie do pedagogiki*, tytuł przykładowego eseju: *Czy współczesnym dzieciom potrzebny jest Paidagogos?*
- II r. PD, przedmiot *Projektowanie uniwersalne umiejętności społecznych w różnych sytuacjach społecznych*, tytuł przykładowego eseju: *Czy napotykanne bariery w funkcjonowaniu osoby z niepełnosprawnością muszą być wykluczające?*
- III r. PD, przedmiot *Metodyka resocjalizacji*, tytuł przykładowego eseju: *Czy metody oparte na izolacji więziennej, są skuteczną formą resocjalizacji?*
- II r. PPW, przedmiot *Dydaktyka*, tytuł przykładowego eseju: *Czy tutoring - nowoczesna metoda dydaktyczna, prowadzi do elitaryzmu?*
- III r. PPW, przedmiot *Profilaktyka, diagnoza i terapia trudności szkolnych*, tytuł przykładowego eseju: *Dom rodzinny dziecka jako miejsce profilaktyki pierwszorzędowej;*
- IV r. PPW, przedmiot *Edukacja czytelnicza i literacka*, tytuł przykładowego eseju: *Szukam przyjaciela.....w literaturze;*
- V r. PPW, przedmiot *Kultura przedszkola i szkoły*, tytuł przykładowego eseju: *Wielokulturowość – czy polska szkoła jest na nią gotowa?*

Student w ramach wykładów z proponowanych przedmiotów dokonuje analizy literatury, a na ćwiczenia przygotowuje esej zawierający własne stanowisko, odnoszące się do tematyki wykładów. Nauczyciel stwarza możliwość sięgnięcia do interesujących tematów, bliskich lub zupełnie odległych dla studenta. Wybór powinien być podyktowany pasją studenta. Ciekawie przygotowany temat stanowi bazę pod intelektualnie wymagającą dyskusję. Punkt ciężkości zostaje położony na naukę krytycznego myślenia i podejmowania decyzji. Wartościowe merytorycznie eseje stają się cennym produktem ubocznym opisywanego procesu. Zadaniem studenta jest przedstawienie własnego punktu widzenia, w oparciu o aktualne wyniki badań naukowych, poglądy przedstawicieli doktryny, czy to zaczerpnięte z zasugerowanej przez tutora literatury, czy samodzielnie odnalezione. Tutor, przyjmując otwartą postawę wobec też studenta i nie skłaniając się do stwierdzenia jednej poprawnej odpowiedzi, podejmuje polemikę. Wskazuje słabe punkty wyводу i proponuje sposoby jego udoskonalenia.

Zatem tutoring to proces wymagający od studenta rzetelnego przygotowania, a od tutora rozległej wiedzy z danej dziedziny. Kompetentny i doświadczony tutor wspiera oraz towarzyszy w myśleniu, wskazuje i wzmacnia silne strony studenta, jego predyspozycje, zachęca do korekty popełnionych błędów, rozbudza

dalszą ciekawość poznawczą jak i motywuje do samodoskonalenia (Chmura, 2017). Zwieńczeniem dziejącego się procesu jest poszerzenie wiedzy, ukształtowanie umiejętności pięknej retoryki oraz szeroko rozumiany rozwój ucznia.

Nabyta wiedza i doświadczenie w realizacji tutoringów otwiera drogę na arenie międzynarodowej zarówno nauczycielom, jak i studentom poprzez możliwość partycypacji w programie Erasmus. Akademia Bialska Nauk Stosowanych im. Jana Pawła II realizuje program Erasmus od wielu lat. Kierunek studiów Pedagogika oraz Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna cieszą się popularnością wśród przyjeżdżających studentów jak i pracowników zagranicznych uczelni. Międzynarodowa mobilność stwarza możliwość dodatkowej promocji tutoringów. W ramach programu Erasmus studenci podejmują naukę na wskazanym przez siebie kierunku studiów, w obrębie wybranych przedmiotów. Ułatwiając funkcjonowanie studentom obcokrajowcom, warto aby w opiekę zaangażowali się tutorzy. Podczas wizyt stypendialnych będą mogli udzielić indywidualnego wsparcia i pomocy w organizacji życia i integracji z nowym środowiskiem akademickim. Stąd warto rozważyć działanie tutora w strukturach wydziałów, zakładów na Uczelni.

4. Podsumowanie

Jak wskazano w artykule, tutoring to metoda mająca zastosowanie w nauczaniu tradycyjnym jak i zdalnym, adresowana do osób, które chcą wyjść poza sztywne ramy procesu dydaktycznego. Akademia Bialska Nauk Stosowanych im. Jana Pawła II będąc uczelnią młodą, rozwijającą się i dążącą do akademickości dostrzega szanse wzbogacenia warsztatu dydaktycznego poprzez wdrożenie metody tutoringów. Opisywana w artykule forma eseju, głównej metody tutoringów akademickiego, możliwa jest do zastosowania w warunkach nauki stacjonarnej, jak i zdalnej. Indywidualna forma edukacji szczególnie zdolnych studentów odnosi się do czterech wymiarów tutoringów: tworzenia podmiotowej relacji mistrza i studenta, kształtowania elit oraz promocji kultury. Tutoring naukowy odnosi się do pracy mistrz-uczeń i wypełnia tę lukę, dlatego warto zaadoptować założenia prezentowanej metody w naszej uczelni.

Bibliografia:

- Cichosz, M. (2000). *Funkcjonowanie i kierunki rozwoju pedagogiki społecznej w Polsce*. Olecko: Wszechnica Mazurska.
- Czekierda, P., Fingas, B., Szala, M. (2018). *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*. Warszawa: Wolters Kluwer.

- Hejwosz, D. (2010). *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bikont, A. (2000). Komandosi w edukacji (wywiad z Jerzym Axerem). *Gazeta Wyborcza*, sb.-ndz, 18-19.
- Kumaniecki, K. (1988). *Słownik łacińsko-polski*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Naukowe.
- Linde-Usiekniewicz, J. (2008). *Wielki słownik angielsko-polski*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Naukowe.
- Markowski, A., Pawelec, R. (red.). (2007). *Multimedialny słownik wyrazów obcych i trudnych*. Warszawa: Books.
- Pelczyński, Z. (2007). Tutoring wart zachodu. Z doświadczeń tutora oksfordzkiego. W: B. Kaczorowska (red.), *Tutoring w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*. Warszawa: Stowarzyszenie Szkoła Liderów.
- Ryszka, R. (2007). Mistrz i przewodnik. *Wychowawca*, 6, 5-6.
- Sarnat-Ciastko, A. (2015). *Tutoring w Polskiej szkole*. Warszawa: Difin SA.
- Wesołowska, E. (2000). Tutorial – co to takiego? *Polonistyka*, 2(372).
- Wujek, T. (1970). *Oświata dorosłych w Anglii na tle problematyki dalszego kształcenia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Naukowe.

Źródła internetowe:

- Chmura, M. (2017). Tutoring – rozważania nad metodą rozwoju potencjału oraz jej adaptacją na polskich wydziałach prawa (wprowadzenie do dyskusji). Pobrano z: http://www.bibliotekacyfrowa.pl/Content/41012/PDF/22_Marta_Chmura.pdf. Data dostępu: 06.10.2021.
- Collegium Invisible. Pobrano z: <https://www.ci.edu.pl/>. Data dostępu: 06.10.2021.
- Kolegium MISH. Pobrano z: <https://www.uw.edu.pl/uniwersytet/wydzialy-i-jednostki/jednostki-naukowe-i-dydaktyczne/kolegium-miedzyobszarowych-indywidualnych-studiow-humanistycznych-i-spoecznych-kolegium-mish/>. Data dostępu: 06.10.2021.
- Szkoła Tutorów Collegium Wratislaviense. Pobrano z: <https://cw.edu.pl/>. Data dostępu: 06.10.2021.
- Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie, hasło Tutoring. Pobrano z: <https://www.ujd.edu.pl/articles/view/tutoring>. Data dostępu: 06.10.2021.

(liczba znaków ze spacjami 19 262)

Marlena Mirosława Kowalczyk

Państwowa Uczelnia im. Stefana Batorego w Skierniewicach

**POTENCJAŁ METODY PROJEKTOWEJ W NAUCZANIU
ZDALNYM NA UCZELNI WYŻSZEJ NA PRZYKŁADZIE
PRZEDMIOTU „PROJEKT EDUKACYJNY”**

**THE POTENTIAL OF THE PROJECT METHOD IN DISTANCE
LEARNING AT A UNIVERSITY APPLIED IN THE EDUCATIONAL
PROJECT CLASS**

Pandemia COVID-19 stanowiła wyzwanie dla szkolnictwa wyższego. Dostrzeżono potencjał innowacyjnych metod pracy, takich jak metoda projektowa (PrBL) czy problemowa (PBL). Celem artykułu jest prezentacja potencjału metody projektowej w warunkach edukacji zdalnej. PrBL zastosowano w ramach przedmiotu „Projekt edukacyjny”, realizowanego w Państwowej Uczelni im. Stefana Batorego. Wyzwaniem było przede wszystkim osiągnięcie efektów uczenia się, dlatego zaplanowano działania kompensacyjne oraz zmodyfikowano podejście do przedmiotu. Kwestiami problematycznymi były między innymi: definiowanie celów projektu (grupowo – online, a nie indywidualnie – w sali), konieczność znalezienia problemu interesującego dla wszystkich uczestników kursu, czy też budowanie zaangażowania uczestników projektu. Metoda została pozytywnie oceniona przez uczestników oraz prowadzącego z uwagi na jej wysoką efektywność. Produktami powstałymi w wyniku realizacji zajęć były dwie publikacje zwarte o charakterze naukowo-badawczym pt. „Zagrożenie fonoholizmem u nastolatków w czasie pandemii COVID-19. Projekt edukacyjny studentów w warunkach pracy zdalnej” i „Hejt w Internecie w opinii współczesnych nastolatków”.

Słowa kluczowe: metoda projektowa (PrBL), metoda problemowa (PBL), nauczanie zdalne w szkole wyższej, projekt edukacyjny

1. Wprowadzenie

Pandemia COVID-19 i wynikająca z niej zmiana formy nauczania z bezpośredniego kontaktu na edukację zdalną oraz ograniczenia w korzystaniu z bibliotek, wywołały szereg wyzwań dotyczących utrzymania jakości edukacji w realizacji poszczególnych przedmiotów i dostosowania metod, form pracy oraz sposobów osiągania efektów uczenia się do nowych warunków. Dodatkowym czynnikiem wpływającym na realizację działań dydaktycznych była konieczność realizacji celów kształcenia w środowisku wirtualnym, co narażało na problemy szczególnie w odniesieniu do procesu grupowego i budowania relacji między studentami oraz między uczestnikami kursu a wykładowcą. Wspomniane wyzwania związane są nie tylko z samą specyfiką nauczania na odległość, ale również ze zróżnicowanym poziomem kompetencji cyfrowych zarówno studentów, jak i nauczycieli. W związku z powyższym, celem artykułu jest prezentacja potencjału metody projektowej (PrBL, ang. *Project Based Learning*) w warunkach edukacji zdalnej. Podstawą do przedstawienia dobrych praktyk jest zrealizowany w czasie pandemii przedmiot „Projekt edukacyjny”, prowadzony w dwóch grupach studenckich (w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym). Produktami powstałymi w wyniku realizacji zajęć były dwie publikacje zwarte o charakterze naukowo-badawczym, przygotowane przez prowadzącego przedmiot oraz studentów, na temat zagrożenia fonoholizmem u nastolatków w czasie pandemii oraz hejtu w Internecie.

W niniejszym artykule szczególną uwagę skoncentrowano na takich elementach jak:

- podstawowe założenia metody problemowej (PBL, ang. *Problem Based Learning*) oraz metody projektowej (PrBL, ang. *Project Based Learning*);
- wyzwania związane z pracą zdalną w kontekście osiągania efektów uczenia się w realizacji przedmiotu „Projekt edukacyjny” na wyższej uczelni;
- potencjał metody projektowej w nauczaniu w warunkach pracy zdalnej na uczelni wyższej.

2. Metoda problemowa (PBL, ang. *Problem Based Learning*) oraz metoda projektowa (PrBL, ang. *Project Based Learning*) – podstawowe założenia

Metoda problemowa, której efektywność była dotąd wielokrotnie analizowana oraz eksponowana (Yew, Goh, 2016; Preeti, Ashish, Shiriram, 2013; Norman, Schmidt, 2000; Ageorgesi i in., 2014), została stworzona w latach 60-tych i wprowadzona w pierwszej kolejności do nauczania medycyny. Stanowiła ona jedną z największych

zmian rewolucyjnych w zakresie dydaktyki w nauczaniu na uczelni wyższej (Wood, 2008). Była odpowiedzią na kryzys kompetencyjny oraz rozdzźwięk między pozyskiwanymi w toku nauczania informacjami, a brakiem konkretnych umiejętności stanowiących podwaliny realizacji działań zawodowych (szczególnie w kontekście zawodu lekarza). Metoda miała umożliwić studentom połączenie zdobywanej w sposób autonomiczny wiedzy z umiejętnościami (w tym przypadku z umiejętnościami diagnostycznymi). Metoda problemowa wymagała jednak zmiany podejścia do dydaktyki, począwszy od projektowania procesu kształcenia, przez realizację kursów, po ewaluację. Podstawową różnicą między tradycyjnym nauczaniem a założeniami metody problemowej jest postawienie studentów przed wyzwaniem rozwiązania zadania (w formie *case study* i postawionego w nim problemu), na podstawie którego sami definiują cele kształcenia, samodzielnie zdobywają wiedzę i próbują rozwiązać przydzielone im zadanie, poszukując wsparcia w grupie innych uczących się studentów. Wszyscy studenci (zgodnie z założeniami metody) przechodzą przez podobne etapy aktywności jeśli korzystają z podobnych źródeł wiedzy. Jednak zgodnie z założeniami metody nie ma jednego scenariusza umożliwiającego poprawne rozwiązanie zadania, ponieważ sam proces jest niemal równie istotny jak osiągnięty rezultat, przedstawiony w postaci rozwiązania postawionego problemu–zadania (Wood, 2003). Istnieją liczne próby zdefiniowania metody, wśród których szczególnie interesujące może być podejście Gijsselaers (1996), który określa PBL w odniesieniu do uzyskiwania wiedzy w formie konstruktów myślowych, w nurcie meta-nauczania oraz nauczania kontekstowego.

Poza oczywistymi zaletami metody, które wzmiankowano powyżej, zauważyć można dodatkowe, takie jak osiąganie wyższego poziomu w zakresie umiejętności komunikacyjnych, pracy grupowej, samokształcenia, delegowania zadań, rozwiązywania **złożonych problemów, czy kreowania** wewnętrznej motywacji uczestników kursów (Onyon, 2012).

Analizując przebieg samego procesu dydaktycznego w metodzie PBL, pierwszym etapem jest postawienie problemu, który najczęściej bazuje na realnych warunkowaniach, z którymi uczestnicy kursu mogą spotkać się w praktyce zawodowej. Ważnym jest, aby istniała możliwość powiązania etapów rozwiązywania problemu z kryteriami oceny, ponieważ wówczas studenci otrzymują pewnego rodzaju wskazówki. Nieco inaczej odbywa się nauczanie w wariantcie metody zorientowanym na indywidualizację procesu (ang. *self-directed proces*), ponieważ w nim kryteria oceny dotyczą jedynie rezultatu, zaś cały przebieg rozwiązywania złożonego problemu pozostaje w gestii uczestnika kursu (studenta). W drugim wariantcie często rezygnuje się z przedstawienia wszystkim studentom tego samego problemu, ale dąży się do indywidualizacji już na poziomie definiowania go i konstruowania *case study* w oparciu o doświadczenia uczestnika kursu. Dzięki takiej konstrukcji wzrasta

motywacja własna uczestnika. Metoda PBL: (1) jest nastawiona na działanie własne uczącego się (ang. *experience learning*), (2) bazuje na aktywności uczestników (ang. *activity-based learning*), włączając w to działania eksploracyjne, badawcze, twórcze i eksplanacyjne, (3) ma charakter interdyscyplinarny (ang. *interdisciplinary learning*), ponieważ taki jest charakter stawianych problemów, (4) bazuje na konkretnych przypadkach (ang. *exemplary practice*), aby studenci mogli lepiej zrozumieć postawione, złożone problemy, (5) bazuje na działaniach grupowych (ang. *group-based learning*), ponieważ dzięki temu studenci nie tylko uczą się rozwiązywania konkretnych zadań czy problemów, ale również – pozyskują kompetencje w zakresie pracy zespołowej i grupowej (Kolmos, 1999). Modele pracy w zakresie PBL obejmują kilka wskazań dotyczących m.in. formułowania struktury programów (na które składają się poszczególne zadania/problemy), samego procesu uczenia się czy oceny. Z perspektywy funkcji oraz przebiegu procesu dydaktycznego, metoda projektowa (PrBL) jest podobna do metody problemowej (PBL).

Podobieństwo pomiędzy tymi dwiema metodami dotyczy już samej genezy metod. Dewey postulował, iż rozwój powinien być stymulowany dzięki stawianiu wychowankom problemów do rozwiązania w sposób celowy i umożliwiający postęp w rozwoju społecznym i intelektualnym (Zajac, 2021), dlatego w odniesieniu do genezy, wspólne dla metod jest samo podejście do znaczenia problemów w rozwoju. Niektórzy twierdzą, że twórcą metody projektowej jest Dewey (Kochhar, 1985), zaś Kilpatrick (Pecore, 2015) – metody problemowej. Ten drugi eksponował znaczenie samodzielnej pracy w kontekście nabywania wiedzy i umiejętności w konkretnych sytuacjach życiowych (Kotarba-Kańczugowska, 2010). Do dziś niektórzy badacze na poziomie definicyjnym oraz akronimów obydwie metody utożsamiają (Kokot-saki, Menzies, Wiggins, 2016) lub wskazują, iż jedynym elementem jasno różnicującym metody jest wypracowanie konkretnych produktów (PrBL) lub koncentracja jedynie na samym procesie pozyskiwania wiedzy (PBL).

Pochodzenie obydwu metod wywodzi się z wielu koncepcji: Revansa (twórcy uczenia w działaniu, ang. *action learning*), Argyrisa i Schona (twórców koncepcji nauki w działaniu, ang. *action science*), K. Lewina (twórcy koncepcji badania w działaniu, mającej na celu zbliżenie badań naukowych i praktyki gospodarczej, ang. *action research*), działającej społeczności według Wengera oraz Browna i Duguida (ang. *community of practice*) (de Fillippi, 2001). Każda ze wspomnianych teorii kładzie nacisk na inne aspekty procesu uczenia się/nauczania. Podstawą jest aktywny charakter metody oraz kluczowa rola ucznia jako podmiotu współtworzącego działanie edukacyjne. Uczenie przez działanie i w toku działania pozwala na realizację działań eksploracyjnych, otwartych, interesujących, dynamicznych, wciąż konstruowanych od nowa przez edukatora i ucznia. Jednocześnie, geneza koncepcji naświetla konieczność współpracy teorii z praktyką oraz ze

społecznością, ponieważ jedynie interakcyjny charakter podejmowanych czynności pozwala w przypadku obydwu metod tworzyć aplikacyjne produkty (PrBL) i/lub konstrukty umysłowe (PBL).

Metoda projektowa jest zogniskowana wokół potrzeb ucznia i bazuje na trzech priorytetach konstruktywistycznych: nauczanie jest zależne od kontekstu, uczniowie są aktywnie zaangażowani w proces uczenia oraz osiągają cele edukacyjne poprzez interakcje społeczne i dzielenie się wiedzą oraz jej rozumieniem (Kokotsaki, Menzies, Wiggins, 2016). W metodzie projektowej założeniem wyjściowym jest teza, iż uczniowie potrzebują sposobności (okazji edukacyjnych), aby konstruować wiedzę dzięki stawianiu czoła realnym problemom przez zadawanie i redefiniowanie pytań, projektowanie i realizację badań, zbieranie, analizę i interpretację danych, wnioskowanie oraz tworzenie raportów (Blumenfeld i in., 2000). Jest to zbieżne z etapami realizacji projektu badawczego, co wykorzystano w realizowanym przedmiocie.

Metoda wykorzystuje założenia konstruktywizmu i konstrukcjonizmu, ponieważ z jednej strony odwołuje się do Piagetowskich koncepcji budowania wiedzy w oparciu o interakcje z otoczeniem w sposób właściwy dla każdej osoby, z drugiej zaś – związku z tworzonymi przez jednostkę artefaktami. Możliwość dzielenia się wytworzonym produktem (np. filmem, wierszem, esejem itp.) pozwala na odzwierciedlenie swojej osobowości, potrzeb, pragnień i oczekiwań oraz wyrażenie jej w związku z pozyskiwaną wiedzą i umiejętnościami (Harel, Papert, 2001). Tym samym osiąga się większe zaangażowanie w proces uczenia się, wzbogacanie posiadanej wiedzy teoretycznej, ale również praktycznej w kontekście tworzonych produktów. Dostarczenie materiału w przypadku metody projektowej również może mieć charakter studium przypadku zawierającego pewne stałe elementy, np.: wprowadzenie, zadanie, źródła, proces, wsparcie, współpraca, refleksja własna (Grant, 2002).

Metoda PrBL jest wdrażana również w organizacjach, które traktują projekty jako sposób rozwoju kompetencji pracowników oraz ich selekcji w procesie rekrutacyjnym. Jest ona najczęściej wykorzystywana w oparciu o istniejące uprzednio w firmie studia przypadków. Obok licznych innych zalet można wspomnieć, iż wdrożenie PrBL pozwala na: diagnozę sposobu myślenia pracowników w bezpiecznym dla nich środowisku, rozwój poczucia celowości pracy własnej, rozwój infrastruktury edukacyjnej, budowanie umiejętności leaderskich, kształtowanie wspólnoty doświadczeń, a także – wprowadzenie pogłębionej, kolektywnej refleksji własnej (de Fillippi, 2001). Świadomość istnienia organizacji opartych na wiedzy oraz funkcjonujących w nowych realiach rynkowych stymuluje potrzebę adaptacji stosowanych w biznesie metod oraz stosowania ich już na poziomie akademickim. Takie podejście pozwala na szybszą adaptację absolwentów, przyczyniając się do ich sukcesu na rynku pracy.

Wdrożenie zasad PrBL na uczelni zostało dostrzeżone przez Krajcika i Blumenfeldn (2014), którzy piszą o nauce opartej na projektach. Konieczność realizacji projektów badawczych w sposób uporządkowany, w powiązaniu z konkretnymi celami (w tym aplikacyjnymi), ograniczony czas realizacji i budżet czynią z niemal każdego działania o charakterze naukowo-badawczym projekt. Bazując na tym założeniu, wprowadzenie projektów edukacyjnych na poziomie kształcenia na uczelni wyższej przygotowuje adeptów nie tylko do pracy w organizacjach, np.: w szkole czy instytucjach opiekuńczo-wychowawczych, ale również na uczelniach, zgodnie z nurtem tworzenia nauki przez i dla społeczeństwa (Gotwald, 2020).

3. Wyzwania związane z pracą zdalną w kontekście osiągnięcia efektów kształcenia w realizacji przedmiotu „Projekt edukacyjny” na wyższej uczelni

Realizacja przedmiotu „Projekt edukacyjny” wymaga osiągnięcia kilku efektów uczenia się, w toku aktywności, które wydają się być możliwe do zrealizowania jedynie w pracy stacjonarnej i bezpośredniej aktywności w środowisku. Wspomniane efekty odnoszą się do kilku obszarów, w tym m.in. związanych z: (1) opanowaniem przez studentów wiedzy i rozumienia terminologii z zakresu pedagogiki i subdyscyplin pedagogicznych, niezbędnych do przygotowania i zrealizowania projektu edukacyjnego; (2) opanowaniem umiejętności wykorzystania posiadanej wiedzy teoretycznej w procesie projektowania i realizacji prostych badań pedagogicznych oraz planowania i realizowania zadań zespołowych wymagających efektywnej współpracy w grupie, podziału ról oraz przyjmowania odpowiedzialności za powierzone zadania i efekty pracy zespołu; (3) nabyciem kompetencji do inicjowania działań pedagogicznych w środowisku społecznym, przestrzegania zasad i norm etycznych w podejmowanej działalności pedagogicznej, dostrzegania i analizowania dylematów etycznych, przewidywania skutków konkretnych działań pedagogicznych, w toku realizacji projektu edukacyjnego.

Osiągnięcie efektów uczenia się w warunkach pracy bezpośredniej wymaga podjęcia takich działań jak:

1. wyznaczenie celu oraz zdefiniowania problemu zauważanego w najbliższym środowisku społecznym;
2. wybranie przez studentów literatury z zakresu pedagogiki i subdyscyplin pedagogicznych, niezbędnych do przygotowania i zrealizowania projektu edukacyjnego;
3. skorzystanie z biblioteki w celu wypożyczenia literatury i zapoznania się z nią;

4. na bazie posiadanej wiedzy – zaplanowanie badań w środowisku społecznym w bezpośrednim kontakcie, z uwzględnieniem form pracy indywidualnej, grupowej, zbiorowej;
5. opracowanie narzędzi badawczych, zgodnie z zasadami i normami etycznymi oraz założeniami metodologii;
6. przeprowadzenie badań, ich analizę i interpretację oraz opracowanie raportu.

W kontekście realizacji przedmiotu w warunkach pracy zdalnej wymuszonej przez pandemię COVID-19 i osiągnięcia efektów kształcenia, realizacja większości zadań wymaga zaplanowania kompensacyjnych działań, choć jak się w praktyce okazało – owocujących w lepsze rezultaty, niż w przypadku realizacji przedmiotu w bezpośrednim kontakcie. Wspomnieć należy, że realizacja efektów uczenia się w przypadku projektu edukacyjnego, którego produktem finalnym jest zbiorowa publikacja zwarta o charakterze badawczym, czyni sprawę bardziej złożoną, co będzie poruszone w dalszej części.

Wyzwania związane z pracą zdalną odnoszą się do samej natury stosowanej metody projektowej. Dotyczą one już samego definiowania celów poszczególnych działań edukacyjnych, które nie są określane (jak zakłada się w pracy „w sali”) w sposób indywidualny, ale w sposób zbiorowy lub grupowy, w zależności od liczebności poszczególnych grup studentów. Możliwość znalezienia wspólnego mianownika w kontekście celu oraz indywidualizacja na poziomie szczegółowych projektów poszczególnych członków zespołu czyni z pracy zbiorowej raczej program badawczy, na który składają się działania indywidualne. Ta relacja między pracą grupową a indywidualną czyni ją trudniejszą w warunkach pracy zdalnej, ponieważ o ile zdefiniowanie wspólnego celu nie nastręcza wielu problemów, o tyle bieżąca praca nad tym samym dokumentem, wymiana doświadczeń w czasie rzeczywistym, możliwość odniesienia się do pewnego strumienia świadomości członków grupy czy wypowiedzi formułowane na żywo w sposób spontaniczny (bez unoszenia „wirtualnej łapki” w programie komputerowym) zdaje się być bardzo trudna do odzwierciedlenia w świecie wirtualnym.

Problematyczne wydaje się również stymulowanie zaangażowania członków zespołu projektowego z uwagi na brak możliwości bieżącego śledzenia ich mimiki oraz dostosowywania tempa pracy do najmniej zaangażowanych czy najbardziej nieśmiałych członków zespołu. Ideą projektu edukacyjnego jest bowiem włączenie do współtworzenia wszystkich jednostek, a nie ograniczenie się jedynie do najlepiej przygotowanych czy najbardziej elokwentnych. Założeniem metody jest osiągnięcie celów korzystnych dla społeczności, ale również dla poszczególnych jej członków, którzy tworzą rozwiązania w ramach projektu edukacyjnego.

W odniesieniu do specyfiki projektu edukacyjnego, wyzwaniem może być także dostęp do literatury, szczególnie z uwagi na potencjalną specyfikę zainteresowań poszczególnych jednostek. W warunkach pracy zdalnej trudno jest zweryfikować czy członkowie zespołu projektowego dotarli do literatury w bibliotekach (do których dostęp był dodatkowo ograniczony w związku z pandemią), czy ograniczyli się do informacji dostępnych na najpowszechniejszych i najłatwiejszych do wyszukania stronach internetowych. Oczywiście powyższe nie wyczerpują całej grupy wyzwań związanych z realizacją przedmiotu „Projekt edukacyjny” w warunkach pandemii COVID-19 (oraz pracy zdalnej), jednak pominięto czynniki o charakterze technicznym (jak np.: wybór narzędzi do pracy zdalnej lub kompetencje cyfrowe kursantów) czy społecznym (np.: zróżnicowany poziom ekstrawersji członków zespołu), ponieważ do większości z nich odniesiono się w dalszej części pracy, gdzie opisano szczególności realizacji przedmiotu „Projekt edukacyjny” w warunkach pracy zdalnej.

4. Wdrażanie metody projektowej w nauczaniu w warunkach pracy zdalnej na uczelni wyższej – dobre praktyki

Projekt edukacyjny jako metoda pracy z wychowankiem jest uznawana za jedną z „odchodzących od tradycyjnych procedur” na rzecz współtworzenia jakościowo dobrej edukacji (Wadhawa, 2005, s. 209), określanej jako trzecie stadium rozwoju nauczania przez Stevensona (2010) oraz Roark (1925) (po modelu stypendialnym i podającym). Na przestrzeni lat podejście do metody projektu ewoluowało. Współcześnie, w kontekście edukacji na uczelni wyższej, eksponuje się symptomatyczne dla tej metody, takie cechy, jak: progresywność, rola nauczyciela, podmiotowość studenta, całościowość, odejście od (tradycyjnego) oceniania (Zajac, 2015). Zmiana ulega więc całość podejścia do procesu edukacji. Nauczyciel staje się przewodnikiem i liderem grupy, bardziej będąc osobą podobną w zakresie kompetencji do właściciela produktu (ang. *product owner*) w metodykach zwinnych (Kelly, 2017), niż przełożonym czy koordynatorem projektu.

Tematyka badawcza realizowanego projektu, wynikająca z potrzeb i zainteresowań studentów wzmacnia ich motywację w zakresie pogłębiania wiedzy w danym obszarze, zdobywania nowych umiejętności i kompetencji. Jak wspomniano powyżej, stymuluje to do podejmowania poszukiwań i badań własnych, a następnie analizy i interpretacji wyników. Powyższe wpisuje się w skonstruowane efekty kształcenia (Zajac, 2015). Projekty mogą być realizowane w formie indywidualnej, grupowej lub zbiorowej. Natomiast, z uwagi na przedmiot pracy projekty mogą przybierać formę badawczą (gromadzenie informacji o pewnym wycinku rzeczywistości), medialno-artystyczną (tworzenie np. tekstów literackich, filmów,

zdjęć) i społeczno–obywatelską (działania w środowisku lokalnym) (Kotarba-Kańczugowska, 2010; Brudnik, Moszyńska, Owczarska, 2011; Chałas, 2000; Szymański, 2000; Mikina, Zajac, 2006).

Zastosowanie metody projektu edukacyjnego w realizacji przedmiotu „Projekt edukacyjny”, którego produktem finalnym były publikacje zwarte, zrealizowano na III semestrze studiów stacjonarnych i niestacjonarnych I stopnia w semestrze letnim roku akademickiego 2020/21.

Wybór metody realizacji przedmiotu wynikał z wysokiej efektywności metody projektowej jako metody edukacyjnej (z perspektywy studenta czy ucznia). Na każdym etapie pracy projektowej, kierowano się symptomatycznymi dla metody projektu edukacyjnego cechami. Niemniej, ich praktyczna realizacja przybrała zmodyfikowaną formę, ujawniając potencjał edukacji zdalnej, z zastosowaniem metody projektowej, w osiągnięciu produktu finalnego, tj. zbiorowych publikacji zwartych.

W warunkach pracy zdalnej zauważono wzrost aktywności studentów w gromadzeniu literatury przedmiotu i studiach literaturowych. W przypadku pracy bezpośredniej, dokonywany przez studentów wybór literatury dotyczący planowanego projektu edukacyjnego, najczęściej odbywał się poprzez analizę katalogu księgozbioru bibliotek dostępnego on-line. Studenci zorientowani byli na zgromadzenie jak największej liczby pozycji literaturowych, nie licząc się z ich dostępnością, co stanowiło ograniczenie w przypadku braku wybranych pozycji w bibliotekach lokalnych. Powodowało to konieczność modyfikacji bibliografii, a tym samym wydłużał się czas zapoznawania z literaturą i jej krytyczną analizą. W toku pracy zdalnej i znacznych ograniczeń w funkcjonowaniu bibliotek, rozwiązano problem zgromadzenia literatury poprzez analizę dostępnych publikacji zwartych i artykułów dostępnych w Internecie w wersji on-line.

Zaowocowało to obudzeniem w studentach potrzeby rywalizacji w zakresie wyszukiwania jak największej liczby dostępnych publikacji odnoszących się do tematu projektowanych badań, natychmiastowego zapoznawania się z ich treścią oraz prezentowania poglądów w MS Teams¹ zarówno ustnie, jak i pisemnie w celu zapoznania się z treściami przez ogół grupy. Stanowi to pozytywny rezultat w kontekście pracy w warunkach bezpośredniego kontaktu, w których aktywność w zakresie poszukiwania literatury i wypowiadania się na jej temat przejawiali nieliczni studenci. Możliwym jest, że do wzrostu aktywności czytelniczej i komunikacyjnej przyczyniła się pandemia, ograniczenie czasu dojazdu do uczelni oraz potrzeba wzmocnienia relacji społecznych.

¹ W trakcie realizacji „Projektu edukacyjnego” korzystano z oprogramowania Microsoft Office (w tym MS Teams) oraz Google (w tym dysk i dokumenty Google). W pracy użyto skrótu: Teamsy (dla oznaczenia komunikatora MS Teams).

Kolejną korzyścią było analizowanie przez studentów zamieszczanych treści, dzięki czemu spontanicznie tworzyły się grupy zainteresowane określonym zagadnieniem. Kolejnym pozytywnym efektem gruntownego zapoznania się z literaturą była wysoka aktywność studentów w czasie zbiorowego, pod kierunkiem prowadzącego, opracowywania narzędzi badawczych. Pogłębienie wiedzy podczas wyszukiwania literatury, jej weryfikowania i analizy przyczyniły się do wzrostu samooceny, pewności co do posiadanej wiedzy, a jednocześnie stanowiły motywację do kolejnych wyzwań.

Praca zdalna w połączeniu z metodą projektu edukacyjnego przyczyniła się do pobudzenia aktywności twórczej uczestników kursu. Dotyczyło to wielu zadań wymagających znalezienia alternatywy dla pracy bezpośredniej – od gromadzenia literatury, poprzez projektowanie i przeprowadzenie badań, z uwagi na nakaz izolacji społecznej po opracowywanie materiału badawczego i prace związane z opracowaniem redakcyjnym publikacji. Między innymi z uwagi na ograniczenia pandemiczne, postanowiono przeprowadzić badania w Internecie, przy wykorzystaniu komunikatorów. Badania zostały zaprojektowane w oparciu o przygotowaną przez prowadzącego przedmiot metodologię i wspólnie zredagowane narzędzia badawcze. Kwestię analizy i interpretacji badań rozwiązano poprzez dostarczanie przez prowadzącego wzorów analizy poszczególnych elementów badań i podejmowanie prób wspólnej analizy dokonywanej przez studentów (w dokumentach Google, w MS Teams), z możliwością bieżącego wsparcia ze strony nauczyciela. Natomiast całościowe opracowanie rozdziału badawczego przez każdego studenta, rozwiązano poprzez wykorzystanie formatów rozdziałów, dostarczonych przez prowadzącego.

W realizowanych projektach zaistniała dwupodmiotowość interakcji w relacjach nauczyciel – studenci. W kontekście studentów przejawiało się ona uwzględnianiem indywidualnych zainteresowań, potrzeb i aspiracji, stymulowaniem twórczości i innowacyjności, wdrażaniem do samodzielności, odpowiedzialności, przedsiębiorczości oraz współpracy. Znalazło to przełożenie na efektywność pracy. W kontekście nauczyciela przejawiało się to zorganizowaniem studentom warunków do samodzielnej aktywności w zakresie wyboru tematu projektu i sposobów postępowania, przy jednoczesnym umiejętnym kierowaniu działalnością uczących się, sprowadzającym się do wsparcia i stymulowania. W obydwu projektach nauczyciel był aktywnym członkiem grupy projektowej przygotowującym zagadnienia literaturowe, opracowującym metodologiczne podstawy badań, współtworzącym narzędzia badawcze wykorzystane w badaniach, opracowującym formatki do analizy materiału badawczego i rozdziałów książek. Dzięki takiemu podejściu, pomiędzy studentami a prowadzącym wytworzyła się silna więź poznawczo-emocjonalna, a współpraca nabrała charakteru wspólnotowego. Takie podejście edukacyjne wzajemnie motywowało studentów i nauczyciela do wzmożonej aktywności

oraz czerpania radości z wykonywanej wspólnie pracy. W efekcie wysokie zaangażowanie studentów, świadomość, odpowiedzialność i orientacja na cel, pozwoliły na zmodyfikowanie pewnych elementów faz projektowych, np. na odejście od tradycyjnego oceniania w pracy projektowej.

Atutem pracy zdalnej było przeprowadzenie badań w szerszym środowisku społecznym – wsi, małego miasta i dużego miasta. Wykorzystanie oprogramowania MS Office oraz Google umożliwiło pełną dostępność dla prowadzącego i studentów oraz ułatwiło realizację działań. W czasie pracy nad projektem formę pracy indywidualnej wykorzystano w czasie realizacji badań oraz analizy i interpretacji wyników. Praca zespołowa wystąpiła podczas wyboru tematu, konstrukcji narzędzi badawczych oraz dyskusji wokół analizy literatury, zagadnień metodologicznych i stanu badań.

Wykorzystanie metody projektowej w pracy w ramach przedmiotu oraz przetestowanie jej działania w rzeczywistości wirtualnej daje możliwość zastosowania zaproponowanego wariantu w rzeczywistości edukacyjnej po pandemii. Krzywa doświadczenia w kontekście nauczania zdalnego, wymuszonego przez realia pandemiczne może zwiastować popularyzację takiej formy pracy. Zdaje się, że poszerzenie zastosowania projektu edukacyjnego na uczelniach wyższych zgodnie z opisaną w artykule metodyką posiada również potencjał wzmocnienia kapitału intelektualnego w zakresie umiejętności badawczych oraz wdrażania zmian w otoczeniu społecznym (bliższym oraz dalszym). Istotnym ograniczeniem we wdrażaniu metody może być zakres przedmiotów akademickich, w ramach których stosowana jest metoda. Może ona być potraktowana jako swoista alternatywa dla metody problemowej (PBL, ang. *Problem Based Learning*), w której rola nauczyciela jest jeszcze bardziej ograniczona i wdraża studenta do wysokiej samodzielności, co skutkuje wydłużeniem czasu dochodzenia do rozwiązania, jednak pozwala na osiągnięcie jeszcze wyższego poziomu sprawczości. Kolejnym istotnym ograniczeniem jest konieczność wysokiego zaangażowania czasowego nauczyciela, który staje się czynnym twórcą rzeczywistości przedmiotu nie narzucając formy, a współtworząc jakość wspólnego (dla siebie i uczestników zajęć) doświadczenia edukacyjnego.

5. Podsumowanie

Pandemia COVID-19 przyczyniła się do akceleracji procesów zauważalnych już wcześniej, które dotyczyły przede wszystkim wirtualizacji, orientacji na działania projektowe obok aktywności tzw. bieżącej czy wykorzystania formuły organizacji uczącej się. Chociaż metody problemowa (PBL) i projektowa (PrBL) były wykorzystywane przed pandemią, jej wystąpienie spowodowało konieczność adaptacji

istniejących rozwiązań do nowej rzeczywistości, w tym związanej z koniecznością znalezienia równowagi między wirtualizacją i dystansem społecznym a potrzebą bliskości i realizacją działań grupowych. Z uwagi na zaistniałe okoliczności placówki edukacyjne (w tym uczelnie wyższe) były zmuszone do otwarcia się na daleko idącą innowacyjność w zakresie metod, technik i form realizacji zajęć oraz umożliwiły edukatorom zmianę podejścia do podejmowanych działań dydaktycznych. Projekt edukacyjny jest metodą o wysokim potencjale zarówno w środowisku realnym, jak i wirtualnym. Wykorzystanie narzędzi służących komunikacji na odległość ułatwia pracę przy wykorzystaniu PBL oraz PrBL, przygotowując studentów do pracy zdalnej. Jest też optymalnym rozwiązaniem dla osób kształconych nie tylko na kierunkach biznesowych czy medycznych (co wzmiankowano w części pierwszej artykułu), ale również – pedagogicznych, co starano się uwidocznic w niniejszym opracowaniu. Z pewnością pozostaje otwarte pole do dalszych eksploracji badawczych w zakresie stosowania metod PBL oraz PrBL w warunkach pracy zdalnej, a także – na innych kierunkach studiów niż wstępnie przeanalizowane. Należy mieć jedynie nadzieję, iż w przyszłości elementem stymulującym do innowacji będzie inicjatywa własna edukatorów, studentów i organizacji, nie zaś dziesiątkująca populację pandemia.

Bibliografia:

- A guide to the project management body of knowledge. PMBOK Guide* (2017). Pensylwania: Project Management Institute.
- Ageorges, Ph., Bacila A., Poutot G., Blandin B. (2014). Some Lessons from a 3-Year Experiment of Problem-Based Learning in Physics in a French School of Engineering. *American Journal of Educational Research*, 2(8), 564-567.
- Blumenfeld, P., Fishman B.J., Krajcik J., Marx R.W., Soloway E. (2000). Creating usable innovations in systemic reform: Scaling up technology-embedded project-based science in urban schools. *Educational Psychologist*, 35, 149–164.
- Brudnik, E., Moszyńska A., Owczarska B., (2011). *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie, Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce: Wydawnictwo „Jedność”.
- Chałas, K. (2000). *Metoda projektu i jej egemplifikacja w praktyce*. Warszawa: „Nowa Era”.
- Fillippi, R. J. de (2001). Introduction: Project Based Learning, Reflective Practices and Learning Outcomes. *Management Learning*, 32(1), 5-10.
- Gijselaers, W. H. (1996). Connecting problem-based practices with educational theory. W: L. Wilkerson, W. H. Gijselaers (eds.), *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice* (91-99). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Gotwald, B. (2020). *Komunikacja marketingowa w środowisku omnikanalowym. Potrzeby i zachowania klientów na rynku centrów nauki*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Grant, M. M. (2002). Getting a Grip on Project-Based Learning: Theory, Cases and Recommendations. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal* 5, 1-17.
- Harel, I., Papert, S. (1991). *Constructionism*. Norwood : Ablex Publishing Corporation.
- Katz, L. G. (2003). *Building a Goog Foundation for Children*. W: Helm, J. H., Beneke. S. *The Power of Projects – Meeting Contemporary Challenges in Early Childhood Education – Strategies and Solutions*. Amsterdam – Nowy Jork – Waszyngton: Teachers Collage Press.
- Kelly A. (2019). *The Art of Agile Product Ownership*. London: Apress.
- Kochhar, S. K. (1985). *Methods and Techniques of Teaching*. New Delhi: Sterling Publishing.
- Kokotsaki D., Menzies V., Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3). 267–277.
- Kolmos A. (1999). Progression of collaborative skills. W: J. Conway, A. Williams (eds). *Themes and Variations in PBL, vol. 1, Australian Problem Based Learning Network*. (129-138). Callaghan: Australian Problem Based Network.
- Kotarba-Kańczugowska, M. (2010). *Praca metodą projektu*. Warszawa: ORE.
- Krajcik, J. S., Blumenfeld, Ph.C. (2014). Project Based Learning. W: R.K. Sawyer (ed.). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (275-297). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mikina, A., Zając, B. (2006). *Jak wdrażać metodę projektów? Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Norman, G. R., Schmidt, H.G. (2000). Effectiveness of problem-based learning curricula: theory, practice and paper darts. *Medical Education*, 34 (9), 721-728.
- Onyon C. (2012). Problem-based learning: a review of the educational and psychological theory. *The Clinical Teacher*, 9, 22-26.
- Pecore J. L. (2015). From Kilpatrick's project method to project-based learning. *International Handbook of Progressive Education*, 155-171.
- Preeti, B., Ashish, A., Shiriram, G. (2013). Problem Based Learning (PBL) - An Effective Approach to Improve Learning Outcomes in Medical Teaching. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 7(12), 2896–2897.
- Roark, M. L. (1925). Is the Project Method a Contribution? *Peabody Journal of Education*, 2(4).
- Stephenson, J. A. (2010). *The Project Method of Teaching*. New York: Nabu Press.
- Szymański, M. S. (2000). *O metodzie projektu*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wadhawa, S. (2005). *Role of Teachers in Teaching and Learning*. New Delhi: Sarups.
- Wood, D. F. (2008). Problem based learning. *BMJ*, 336-971. Doi:10.1136/bmj.39546.716053.80.

- Wood, D. F. (2003). Problem Based Learning. *BMJ*, 326-328, doi:10.1136/bmj.326.7384.328.
- Yew, E. H. J., Goh, K. (2016). Problem-Based Learning: An Overview of its Process and Impact on Learning. *Health Professions Education*, 2(2), 75-59.

Źródła elektroniczne:

Pobrano z: https://mfiles.pl/pl/index.php/Wykres_Gantta. Data dostępu: 02.08.2021.

Zajac B. (2015), *Metoda projektów jako strategia postępowania dydaktycznego na wyższej uczelni. O efektach kształcenia i metodzie projektów*, Pobrano z: https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/13708/1/SE_34_2015_Bozena_Zajac.pdf. Data dostępu: 03.07.2021.

(liczba znaków ze spacjami 35 746)

Jan Czechowski

Małopolska Uczelnia Państwowa im. rtm. W. Pileckiego w Oświęcimiu

MOTYWOWANIE DZIECI DO NAUKI ZDALNEJ

MOTIVATING CHILDREN TO DISTANCE LEARNING

Motywowanie i angażowanie uczniów w trudny proces uczenia się, tj. poznawania rzeczywistości, innych osób i siebie samych jest istotnym zagadnieniem współczesnej dydaktyki przedmiotowej. Zdalne nauczanie, które w dobie pandemii stało się cechą charakterystyczną szkoły, niejednokrotnie sprawia, że dzieciom uczącym się trudniej jest wzbudzić czy podtrzymać zaangażowanie przez cały czas trwania zajęć. Nauczyciele realizujący nauczanie w formie on-line pracują często w oparciu o wcześniej przygotowany projekt lekcji i zgodnie z ustaloną wcześniej jej organizacją. W sytuacji niedoskonałości czy błędów, jakie na etapie przygotowania lekcji mogą mieć miejsce, wysiłki nauczyciela skierowane na podtrzymanie motywacji są znacząco utrudnione. Nauczyciel przygotowujący się do zajęć powinien wziąć pod uwagę specyfikę dzieci będących odbiorcami jego lekcji, charakter zajęć, a także specyfikę samego środowiska edukacyjnego. Uczeń zmotywowany jest bliski osiągnięcia założonych celów i postępuje w swym rozwoju sukcesywnie. Uczniowie charakteryzujący się wysokim poziomem motywacji są bardziej wytrwali i zdecydowanie rzadziej rezygnują z nauki w trakcie jej trwania. Motywowanie osób do edukacji zdalnej stanowi ważną i aktualną problematykę współczesnej szkoły.

Słowa kluczowe: motywowanie, nauczanie zdalne, uwaga uczniowska, zaangażowanie

1. Wprowadzenie

Z motywacją wiązać można emocje, jakie odczuwane są przez osobę uczącą się. Motywacja jest podstawą osiąganego sukcesu w procesie uczenia się. Stąd potrzeba motywowania dzieci do nauki na drodze oddziaływania zewnętrznego, stosowania odpowiednich bodźców oraz poprzez wywoływanie w nich motywacji wewnętrznej. Celem jest tu wspieranie woli uczenia się dziecka. Pamiętać należy, iż rodzice nie muszą na nowo uczyć się treści, które dziecko realizuje na lekcjach. Ich zadaniem jest udzielanie dzieciom wsparcia – nie wyręczania – przy odrabianiu zadanych prac domowych, ucząc jednocześnie samodzielności i samokontroli. Odpowiednie motywowanie będzie sprzyjać rozwojowi dziecka: uczeniu się przez nie na swoich błędach, podejmowaniu systematycznie wysiłku i budzeniu wiary we własne siły. Aby odpowiednio zachęcić dziecko do nauki, warto stosować nagrody, uznanie, pochwały, wyraźne sygnały docenienia jego wysiłku poznawczego i trudu zapamiętywania różnych treści. Prowadzący zajęcia, mając z uczniem kontakt pośredni, powinni w swej pracy uruchomić szczególne środki i metody postępowania wzmacniające czujność dziecka i jego zaangażowanie w lekcję.

Motywowanie osób do edukacji zdalnej stanowi ważną problematykę współczesnej szkoły. Aktualną wydaje się więc problematyka motywowania dzieci do nauki, zwłaszcza w sytuacji realizowania zajęć w trybie pracy zdalnej. Brak lub ograniczony bezpośredni dostęp do ucznia stanowi szczególne wyzwanie dla wychowawców, którzy pragną dokonać zmian w wiedzy, umiejętnościach i postawach swych uczniów. Sukces pracy pedagogicznej swym korzeniem zdaje się sięgać odpowiedniego pobudzenia ucznia do pracy umysłowej i podtrzymywanie tegoż zaangażowania. Odpowiednia zachęta ze strony osób znaczących, tj. nauczycieli, rodziców, opiekunów, dorosłych, dziadków, wujostwa, starszego rodzeństwa do wytrwałego realizowania przez dzieci obowiązków szkolno-dydaktycznych jest niezbędnym czynnikiem warunkującym efektywność w nauce szkolnej. Należy zatem stosować coraz doskonalsze formy motywowania uczniów do wytrwałej pracy nad swoim rozwojem, szczególnie w sytuacji sprawowanej przez nauczyciela kontroli na odległość i kontaktu z uczniami za pomocą mediów elektronicznych.

Celem podjętym w niniejszym artykule jest przypomnienie pewnych sposobów skutecznego motywowania uczniów do większego wysiłku intelektualnego, co w czasie pandemii jest kluczowym elementem zdalnej pracy szkolnej. Zastosowanie niektórych metod opisanych w tekście w praktyce postępowania pedagogicznego może przynieść pożądane skutki. Dotychczas powszechnie stosowana w pracy dydaktycznej forma motywowania uczniów ma charakter motywacji zewnętrznej, gdzie ocena jest głównym sposobem zachęcania dzieci do uczenia się. Znany

jest jednak fakt, iż motywacja wewnętrzna w porównaniu z zewnętrzną ukierunkowana jest bardziej na aktywność uczącego się, dając mu większą przestrzeń wyboru i samodzielnego działania. Liczy się tu bardziej sam podmiot działający i decydujący, jego zaciekawienie, radość i satysfakcja. Na plan dalszy usuwa się sam efekt podjętej nauki szkolnej, a więc uzyskana ocena, czy zdany kolejny test wiedzy. Motywowanie zatem zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne powinno być priorytetem w pracy nauczyciela, który faktycznie chce przygotować swoich wychowanków do dojrzałego i odpowiedzialnego podejmowania zadań społecznych, rodzinnych i zawodowych oraz rozwoju osobistego.

Praca zdalna nie powinna być szczególnym utrudnieniem w stosowaniu przez wychowawców motywacji zewnętrznej i wewnętrznej wobec uczniów. Dziecko, będące odbiorcą treści przedmiotowych, reaguje na nauczycielskie polecenia, zadania, komunikaty, instrukcje i wyjaśnienia w podobny sposób pracując zdalnie, jak w tradycyjnych warunkach, ucząc się w szkole. Założyć tu jednak trzeba, iż mamy do czynienia z uczniem uczciwym i rzetelnym, z nastawieniem na poznanie czegoś nowego i sprawdzenie swych sił w różnych zadaniach. Choć nauka w klasie szkolnej, podobnie jak za pośrednictwem odpowiednich aplikacji, może sprzyjać pojawieniu się rozproszeń, zniechęceń, opuszczaniu lekcji czy innym niepożądanym zachowaniom, nie należy rezygnować z kolejnych prób dotarcia do głębokiego *Ja* ucznia i wzbudzenie w nim chęci do pilnej pracy podczas trwającej lekcji. Odpowiednie zmotywowanie uczniów do uczenia się stanie się wówczas gwarantem osiąganego przez ucznia, a także i nauczyciela realizującego dydaktykę w trybie zdalnym, sukcesu szkolnego.

2. Sposoby motywowania uczniów do nauki i rozwoju indywidualnego

Motywacja jako proces regulacji kieruje czynnościami w taki sposób, by doprowadziły one do osiągnięcia zamierzonego celu, którym może być zarówno zmiana zewnętrznego stanu rzeczy, jak też zmiana w samym sobie, czy też zmiana własnego położenia. Motywację tak rozumianą możemy traktować jako:

- 1) wewnętrzną – wówczas działa ona pobudzająco na działanie, mając wartość samą w sobie (przykładem mogą tu być indywidualne zainteresowania dziecka. Motywacja wewnętrzna w odniesieniu do sytuacji szkolnej wiąże się też z przyjemnością czerpaną z nauki, większą ciekawością świata, z niższym poziomem lęku przed szkołą, z tendencją do głębszego przetwarzania informacji, angażowania do tego lepszych strategii, ze skłonnością do podejmowania zadań stanowiących wyzwanie dla człowieka, z lepszymi osiągnięciami w nauce;

- 2) zewnętrzną – wówczas, gdy stwarza zachętę do działania, które jest gratyfikowane, lub które pozwala na uniknięcie kary. Takiej motywacji sprzyja system ocen szkolnych, system nagród i kar, czy zbiór przepisów regulujących procedurę postępowania w określonej sytuacji;
- 3) pozytywną – polegającą na tworzeniu perspektyw coraz lepszego urzeczywistniania własnych celów w miarę spełniania oczekiwań otoczenia; oraz
- 4) negatywną, gdy opiera się na lęku pobudzającym do działania przez wywołanie poczucia zagrożenia, np. publiczne ośmieszenie, niedostateczna ocena (Reykowski, 1975).

Zgodnie z zasadą indywidualnego podejścia do uczniów możemy stwierdzić, iż właściwą strategią motywowania uczniów pracujących zdalnie na lekcji będzie sięganie po różne sposoby wzmacniania ich uwagi i koncentracji. W przypadku jednej grupy uczniów efektywne może okazać się odwoływanie się do ich specjalnych zainteresowań, wzbudzanie w nich poczucia przyjemności płynącej z poznawania świata, przy jednoczesnym podtrzymywaniu śmiałości i odwagi. i wyznaczaniu im zadań mających charakter wyzwania. Inna grupa uczniów będzie natomiast wykazywać chęć uzyskania różnych nagród i pochwał oraz skutecznie unikać przykrych dla nich sytuacji i kar. Nauczyciel mógłby wówczas, w stosunku do tych uczniów, umiejętnie manipulować pakietem kar i nagród, przywilejów i pochwał, by uzyskać w pracy z nimi większe dobro, to jest przygotowanie ich do odpowiedzialnego i dojrzałego życia. W grupie będą także obecni uczniowie, którzy wymagają jasno postawionych celów i rozumieją, że ich osiągnięcie przekuwa się na lepszy rozwój. W tym przypadku spełnianie oczekiwań przełożonych wydaje się być dla tej kategorii uczących się priorytetem. Wiedza w tym zakresie pozwoli nauczycielowi, mimo braku bezpośredniego kontaktu z uczniem, na uzyskanie posłuchu wśród wychowanków. Z kolei uczniowie, którzy potrzebują bardziej dotkliwych wzmocnień, jak np. wywołanie poczucia zagrożenia czy ocena niedostateczna, mogą poczuć się zmotywowani i pracować z pożądanym efektem. A zatem wykorzystanie w pracy dydaktyczno-wychowawczej różnych sposobów motywacji, tj. motywacji zewnętrznej, wewnętrznej, pozytywnej i negatywnej, w zależności od indywidualnych potrzeb ucznia może okazać się skuteczne w podniesieniu jakości kształcenia, rozwoju uczniów i satysfakcji nauczyciela.

Priorytetem każdej szkoły jest odpowiedni poziom kształcenia i wysokie wyniki uzyskiwane przez uczniów na poszczególnych etapach edukacji. Należy jednak pamiętać, iż najważniejszym celem, i jednocześnie podmiotem każdej szkoły, jest sam uczeń, jego samopoczucie, zainteresowania i potrzeby. Należy więc zastanowić się, jak pogodzić owe cele, które niekoniecznie muszą być ze sobą zbieżne. Szkoła bowiem może w niejednym przypadku zmierzać do osiągnięcia

jak najlepszych wyników kosztem uczących się w niej osób. Stawianie bowiem zbyt wysokich wymagań, praca pod presją czasu, realizowanie dużej ilości materiału treściowego czy ignorowanie indywidualnego tempa rozwoju i zainteresowań poszczególnych uczniów może osłabić ich poczucie bezpieczeństwa, wywoływać lęk i zniechęcić do systematycznego wysiłku przyswajania wiedzy zgodnie z programem nauczania. Otwiera się tu wówczas przestrzeń dla odpowiedniego motywowania uczniów do pracy, zwłaszcza pracy zdalnej, która staje się ważną formą współcześnie realizowanej edukacji. Samo zagadnienie motywacji można analizować w świetle czynników oddziałujących na uczniów tak, by postępowali i pracowali w szkole w określony sposób. Wymienić tu można trzy składniki motywacji: 1. ukierunkowanie, a więc co zamierza uczynić uczeń; 2. starania – przez co rozumiemy intensywność podjętych przez niego wysiłków; 3. pilność, która odnosi się do czasu wytrwałych starań (Armstrong, 2001). Niektórzy badacze prowadzący badania na temat potrzeby osiągnięć uznają motywację do osiągnięć za względnie stabilną cechę osobowości, która powstaje we wczesnym wieku życia, tj. przedszkolnym i jest zależna od stylu wychowania przyjętego przez rodziców wobec swoich dzieci (Mietzel, 2003). Czynniki zaś motywujące do uczenia się w przypadku osób dorosłych sprowadzić można do czynności podawania takiej wiedzy i rozwiązań, które dorosły uczeń uzna za przydatne w rozwiązywaniu problemów życiowych lub dostrzeże korzyści płynące dla siebie (Knowles, Holton, Swanson, 2009). Warto w tym miejscu podkreślić – w świetle podjętego tematu – spostrzeżenie Margaret Martinez, która bazując na teorii poczucia własnej skuteczności A. Bandury, w wyniku przeprowadzonych badań stwierdziła, że osoby uczestniczące w szkoleniach internetowych, które w mniejszym stopniu odczuwają wpływ zewnętrznych czynników na proces kształcenia, zdecydowanie częściej pozostają na kursach internetowych (Martinez, 2003). Z jednej strony konieczne jest wierne realizowanie podstawy programowej na poszczególnych szczeblach kształcenia, z drugiej zaś podejście humanistyczne do ucznia i indywidualna troska o jego potrzeby, pasje i możliwości. A zatem samokrytyczny wychowawca powinien adekwatnie do okoliczności i sytuacji zaistniałych na lekcji prowadzonej w trybie on-line odwoływać się do różnych typów motywowania, tj. zewnętrznej, wewnętrznej, negatywnej czy pozytywnej – w zależności także od potrzeb, zainteresowań i cech ucznia.

3. Cel i potrzeba – istotne elementy motywowania

W literaturze naukowej istnieje wiele teorii dotyczących problematyki motywacji. Wśród nich warto przypomnieć niektóre przemyślenia Masłowa czy McGregora. Pierwszy z wymienionych autorów kieruje naszą uwagę na poznanie, które jako

odczuwalna przez człowieka potrzeba jest jednocześnie czynnikiem motywującym go do działania i wysiłku (Maslow, 1990). McGregor (w Łaguna, 1996) zaś twierdzi, iż człowiek nie lubi pracy, co wynika z jego natury, i stara się jej uniknąć. Woli on być podporządkowany i sterowany zewnątrz, pragnąc przy tym poczucia bezpieczeństwa i mając niewielkie aspiracje. Istnieje jednak, zdaniem autora, przeciwny też pogląd, że człowiek jest przedsiębiorczy, kreatywny i z wyobraźnią, a podejmowany przez niego wysiłek umysłowy czy fizyczny jest czymś dla niego wrodzonym.

Koniecznym zatem wydaje się stworzenie odpowiednich warunków pracy na odległość, by zaspokajać osobiste potrzeby człowieka, nie tylko edukacyjne, ale także społeczne, psychiczne, emocjonalne, duchowe i fizyczne. Wśród wspomnianych warunków wymienić można profesjonalizm, poznawczą ciekawość czy szacunek. Bycie odpowiedzialnym i wymaganie odpowiedzialności od innych warunkowane jest odpowiednim podejściem i zaistnieniem właściwych warunków w pracy np. dydaktyczno-wychowawczej. Szkoła jest taką organizacją, która posiada doskonałe możliwości i sposoby, by motywować dzieci do odpowiedzialnego podejmowania działań użytecznych i uczyć ich wytrwałej pracy nad swoim rozwojem, nie zaniedbując jednocześnie ich rozwoju społecznego. Cel ten nauczyciele mogą osiągać między innymi poprzez indywidualną ocenę, która jest wyrazem sprawiedliwej nagrody za podjęty przez ucznia trud. Istotną cechą takiej oceny będzie zadowolenie i satysfakcja ucznia, które odczuwa w związku z dostrzeżeniem jego wysiłku – czy to na drodze pracy stacjonarnej czy przy uruchomieniu mediów elektronicznych umożliwiających naukę on-line. Oczywiście uczeń chętniej podejmie te zadania, które wiążą się nie tylko z oceną, jaka jest przewidziana w postaci nagrody lub kary, ale także te, które odpowiadają ich zainteresowaniom, a osiągnięcie pozytywnego efektu ich pracy jest dalece – w ich opinii – prawdopodobne. Poza tym dzieci chętniej podejmować będą naukę w momencie, gdy mają pozytywne doświadczenia z nią związane. W sytuacji uzyskiwania przez nie przyjemnych wrażeń, będą tym bardziej do nich powracać. I na odwrót, spotykając się z częstą krytyką czy złymi ocenami ze strony nauczyciela, zmieniają swoje zachowanie tak, by skutków negatywnych w swej pracy unikać.

W nauczaniu dzieci i młodzieży istotną rolę odgrywa jeszcze inny motywujący do większego wysiłku poznawczego czynnik, mianowicie jasno i zrozumiale postawiony cel. Edwin Locke naturalną ludzką skłonność do wyznaczania celów i dążenia do ich osiągnięcia uważał za przydatną wówczas, gdy konkretna osoba nie tylko rozumie, ale też akceptuje określony cel. Innymi słowy, uczeń jest zmotywowany do realizowania treści przedmiotowych, jeśli działa w sposób prowadzący do osiągnięcia wyznaczonego celu, który został przez niego zaakceptowany i uznany za możliwy do osiągnięcia (Stoner, Freeman, Gilbert, 1992). Niestety w praktyce

wychowawczej zmierzamy w postępowaniu z wychowankami zgodnie z przyjętym celem, nie informując najczęściej i nie wyjaśniając dziecku sensu wyznaczonego celu. Trudno w takich okolicznościach wzbudzić w dziecku podczas dydaktyki realizowanej na sposób zdalny motywację wewnętrzną, a tym bardziej uczyć go na przyszłość odpowiedniego doboru celów i konsekwentnego ich realizowania. Cel nie jest wyłącznie zapisem koniecznym w dzienniku nauczycielskim czy konspekcie zajęć, który nauczyciel zobowiązany jest wprowadzić, ale powinien stanowić jasną dla ucznia perspektywę jego pracy. Zrozumiany i przyjęty przez uczącego się cel staje się wówczas wartością motywującą do wytrwale podejmowanego wysiłku, mimo przeciwności i pojawiających się zniechęceń. Przywołując w tym miejscu zagadnienie motywacji wewnętrznej (Tokarz, 2005), warto podkreślić rolę, jaką ona spełnia w aktywnym, twórczym i satysfakcjonującym uczeniu się. Będąc w taki sposób zmotywowanym do wysiłku intelektualnego, człowiek jest zdolny do samoregulacji zachowań, co w realizacji zajęć na odległość i braku bezpośredniego kontaktu z uczniami ma kluczowe znaczenie dla realizacji celów wychowawczych.

Motywowanie ucznia do działania może okazać się skuteczne w momencie połączenia jego naturalnej motywacji wewnętrznej z metodami pracy nauczyciela, które umożliwiają realizację potrzeb dziecka. Wychodzenie naprzeciw owym potrzebom, zwłaszcza potrzebom autonomii czy poczucia sprawstwa, jest jednocześnie fundowaniem, ze strony prowadzącego zajęcia, satysfakcji, jaką uczeń może osiągać (Męczkowska, 2002). W całokształcie pracy pedagogicznej najważniejsze jest dobro rozwojowe człowieka. Rozwój osobowej tożsamości nie jest jednak procesem samorzutnym. Jest on bardziej, zdaniem Witkowskiego (1989), rezultatem aktywności podejmowanej przez podmiot, zależnej od stanu osiągniętej przez niego autonomii. Owa autonomia oznacza zaś zdolność integracji wcześniejszych doświadczeń i przekraczanie ich granic. Poprzez to człowiek w sposób samodzielny konstruuje bardziej rozbudowane formy tożsamości. Nie można jednak przy tym pomijać kontekstu społecznego. Wiedza pozyskiwana, zwłaszcza na drodze pracy zdalnej, w sposób indywidualny przez ucznia w ogólnym konstrukcie ma zawsze kontekst społeczny. Dydaktyk powinien zatem realizować lekcję tak, aby formy pracy społecznej miały w niej miejsce, tj. praca grupowa w tak zwanych „pokojach” wirtualnych, zadawanie projektów parom uczniowskim, inicjowanie dyskusji na forum, która należy do zapomnianych i rzadko wykorzystywanych przez nauczycieli metod nauczania, czy zachęcanie do wzajemnej pomocy koleżeńskiej przy różnych okazjach.

4. Asymilacja i akomodacja w procesie motywowania

Aby uczeń zbyt wcześnie nie zniechęcił się do pracy podczas e-lekcji, konieczne jest zachowanie równowagi pomiędzy asymilacją a akomodacją. Piaget równowagę tę określa jako inteligencję i formę biologicznej adaptacji, którą należy rozumieć jako samoregulujący się mechanizm, który zapewnia rozwijającemu się dziecku efektywne interakcje z otoczeniem (Wadsworth, 1992). Asymilację należy tu rozumieć jako wzbogacanie swojej wiedzy, a więc łączenie nowo poznawanych informacji z istniejącymi już strukturami poznawczymi. Powstaje w wyniku tego procesu wiedza osobista i oczywista, którą jednostka posługuje się w sytuacji zaistnienia potrzeby wykorzystania jej czy odwołania się do niej. Akomodację natomiast sprowadzić można do konieczności uwzględniania różnych atrybutów asymilowanych elementów. Motywy pobudzają tu celową działalność człowieka i umożliwiają utrzymanie kierunkowej działalności przez określony czas, a pozytywny stosunek do nauki wzmacnia wykonywanie zadań z nią związanych. W związku z tym, nauczyciel prowadzący zajęcia w ramach tzw. e-lekcji powinien mieć na uwadze obydwa procesy, które są istotne w nauczaniu-uczeniu się, mianowicie asymilację wiedzy oraz jej akomodację, w celu wzmocnienia aktywności ucznia i jego świadomego uczestnictwa w zajęciach.

Interesująco na temat roli i oddziaływania na człowieka motywacji autonomicznej i motywacji instrumentalnej wypowiada się Tokarz (2005). Scharakteryzowała ona w/w rodzaje motywacji w kontekście aktywności twórczej, przedstawiając je następująco:

Motywacja autonomiczna to:

1. doznanie, nowa informacja, poznanie czegoś, wyzwanie, zadanie stawiane samemu sobie (stymulatory);
2. ciekawość, zdziwienie, emocje związane z JA (emocje, uczucia);
3. emocje osoby działającej, poczucie skuteczności, poczucie kontroli (emocje i uczucia łącznie);
4. pozytywne sprzężenie zwrotne (podstawowy mechanizm);
5. utrzymanie istniejących struktur (efekt);
6. zaangażowanie JA, utożsamienie z zadaniem, samo napędzanie się (źródło regulacji).

Motywacja instrumentalna:

1. ukierunkowanie, cel, zadanie, nakaz, przymus (stymulatory);
2. emocje osoby działającej, poczucie skuteczności i kontroli (emocje, uczucia);
3. ciekawość, zdziwienie, emocje związane z JA (emocje i uczucia łącznie);
4. negatywne sprzężenie zwrotne (podstawowy mechanizm);

5. wytwarzanie nowych stanów rzeczywistości (efekt);
6. zaangażowanie zadaniowe, zewnętrzne kary i nagrody, redukcja dążenia do osiągnięcia celu (źródło regulacji) (Tokarz, 2005, s. 54).

Z powyższej charakterystyki wynika, iż motywacja autonomiczna porządkuje aktywność osoby z uwagi na wybraną przez nią czynność, a wybór ten cechuje samodzielność. Istotne jest tu samo działanie, które wiąże się z problemem lub czynnością wybraną, skutki zaś działania mają znaczenie drugorzędne w zestawieniu z aktywnością, która jest na planie pierwszym. Odnosząc się natomiast do motywacji instrumentalnej, uwagę kierujemy na porządkowanie aktywności podmiotu z uwagi na dany cel lub zadanie, gdzie efekt działania i jego skutki mają znaczenie pierwszorzędne. Aktywność tą regulować można za pomocą kar i nagród zewnętrznych lub wewnętrznych (Tokarz, 2005).

Pracując z dziećmi w trybie zdalnym, nauczyciel nie powinien zapominać o synergii pomiędzy motywacją autonomiczną i instrumentalną, dostosowując realizowane nauczanie do jednostkowych cech ucznia, celów i zadań, jakie podczas lekcji mają miejsce i w jakich też warunkach uczenie ma miejsce. Poniżej wymienione przesłanki pragmatyczne, dla pracy dydaktycznej odbywającej się w trybie on-line, mogą być z powodzeniem zastosowane w trudnym czasie pandemii, gdzie wychowawca nie ma bezpośredniego kontaktu z wychowankami, a odbieranie sygnałów i informacji zwrotnych płynących od grupy jest utrudnione lub wręcz niemożliwe. Oto niektóre z nich:

- Uruchomienie motywacji wewnętrznej może wynikać z włączenia samooceny w proces dydaktyki zdalnej, a odsunięcie na plan dalszy ocen zewnętrznych (Deci, 1985).
- Uczeń, mając swobodę wyboru (nawet w ograniczonym lub minimalnym zakresie), wzmacnia w sobie motywację wewnętrzną i związane z nią następstwa.
- Nagroda, zapłata, współzawodniczenie lub kara jako elementy motywowania zewnętrznego osłabiają niestety wewnętrzną motywację działań. Przyczyna działania leży wówczas nie wewnątrz, a zewnątrz podmiotu, a tym samym poczucie sprawstwa i osobistego wpływu jest na niskim poziomie. Dodatkowo sam przymus może powodować w uczniu pracującym nad jakimś zadaniem przekorę, bunt i złość (Tokarz, 1985).
- Motywowanie zewnętrzne sprzyja wybieraniu przez ucznia najprostszych rozwiązań ukierunkowanych na osiągnięcie zewnętrznej nagrody.
- Elementem, który sprzyja wzbudzeniu motywacji wewnętrznej mogą stać się techniki, w tak zwanym podejściu aktywizującym, uczenia się wzajemnego przez uczniów i przekazywania innym zdobytej wiedzy czy umiejętności.

- Podstawowym motywem działania są zainteresowania. Istnieje sprzężenie pomiędzy aktywnością poznawczą a zainteresowaniem, mianowicie: aktywność jest pobudzana przez zainteresowanie, a aktywne działanie związane z przedmiotem poznania, które jest stymulowane przez metody aktywizujące, pobudza zainteresowanie (Braun-Gałkowska, Łaguna, 1996).
- Częste chwalenie i gratyfikowanie zalet i mocnych stron ucznia wyzwała w nim wiarę we własne możliwości, lepszy nastrój, poczucie pełnego monitorowania swego życia i działań, a tym samym motywuje do dalszej nauki i kontynuowania wytrwałego zadań mu stawianych (Braun-Gałkowska, Łaguna, 1996).

Zarówno motywowanie zewnętrzne, jak i wewnętrzne powinno należycie korespondować z działaniami metodycznymi każdego nauczyciela, któremu zależy na zaangażowaniu uczniów w lekcję i wytrwałej ich pracy nad stawianymi im zadaniami. Rozwijanie kompetencji społecznych uczniów, ich wiedzy i umiejętności niewątpliwie wymaga od nauczycieli skutecznego motywowania swych wychowanków do podejmowania trudnych zadań i do obowiązków wymagających wysiłku intelektualnego. Pomocne mogą okazać się tu następujące sugestie dotyczące metodyki stosowanej w pracy zdalnej:

- 1) częste umożliwianie samodzielnego wyboru przez dzieci uczące się;
- 2) nacisk na twórczość i przedsiębiorczość w działaniu uczniów;
- 3) angażowanie uczniów w działanie i aktywność własną;
- 4) umożliwianie wychowankom osiągnięcia sukcesu, który sam w sobie jest satysfakcjonującą nagrodą, bez względu na obecność lub brak korzyści;
- 5) zwracanie uwagi na indywidualny potencjał ucznia, zwłaszcza w okresie wzmożonej pracy zdalnej;
- 6) preferowanie problemowego stylu nauczania przy jednoczesnym sięganiu do różnych źródeł wiedzy, a także wiedzy osobistej uczniów;
- 7) intensyfikowanie wrodzonej ciekawości poznawczej ucznia;
- 8) wzmacnianie wśród dzieci uczących się on-line zaufania we własne siły, a poprzez to zapewnianie im pozytywnych przeżyć emocjonalnych i chęci do podejmowania aktywności.

Świadome motywowanie uczniów do nauki w sytuacji konieczności organizowania zajęć za pomocą mediów elektronicznych jest utrudnione z powodu ograniczonego lub braku kontaktu bezpośredniego ucznia z nauczycielem. Kluczowym czynnikiem podnoszącym jakość kształcenia wydaje się tu być motywowanie, które gwarantuje efektywną pracę dziecka i wypełnianie przez niego z sukcesem zadań mu stawianych. Sztuka motywacji, jaką każdy nauczyciel powinien opanować i w praktyce pedagogicznej często stosować, jest jednocześnie wyrazem jego

zaangażowania w wykonywaną pracę i troski o samych uczniów, zwłaszcza przy ograniczonym kontakcie fizycznym w szkole. Umiejętność motywowania wynika z poziomu kwalifikacji zawodowych nauczyciela, jego zdolności, zwłaszcza predyspozycji do działań twórczych, innowacyjnych. Słusznie zauważa Brophy (2002), iż siła motywacji polega na umiejętności skutecznego skłonienia ucznia do podjęcia pracy, mimo, że nie sprawia ona przyjemności. Autor pisze o tym w następujących słowach: „Zadanie motywowania uczniów polega na wyszukaniu sposobów, którymi nauczyciel zdołałby zachęcić uczniów do zaakceptowania celów pracy w klasie nauczanie się określonych tymi celami wiadomości i umiejętności niezależnie od tego, czy praca ta sprawi uczniom przyjemność i czy podjęliby ją, gdyby nie musieli” (Brophy, 2002, s. 14).

5. Strategie uczenia się a rodzaje motywacji

Warto w tym miejscu wspomnieć o trzech sposobach uczenia się, a raczej podejściach do nauki, związanych z konkretnymi rodzajami motywacji (Tuochy, 2002, s. 147). I tak: **podejście powierzchowne** to pobieżne, płytkie i zatomizowane przetwarzanie informacji, gdzie uczniowie przyjmują treści przedmiotowe literalnie, odtwarzając je często dosłownie. Przy takim podejściu do uczenia się motywacja jest zewnętrzna, a uczeń chce osiągać sukcesy lub unikać porażek przy minimalnym zaangażowaniu i wysiłku. Powstaje przy tym wiedza faktograficzna i krótkowzroczna, bez całościowego jej ujęcia. Przy **podejściu tzw. głębokim**, przetwarzanie informacji jest pogłębione i koncentruje ucznia na treściach znaczących, intencjach, tematyce i wyszukiwaniu związków i zależności. Motywacja tu obecna jest typowo wewnętrzna i dotyczy potrzeby rozwijania własnych zdolności, zainteresowań i możliwości. Osoby uczące się wiążą wiedzę nową z już opanowaną, zadając pytania i podejmując inicjatywę zgłębiania treści ponad program, odczuwając przy tym wewnętrzną, emocjonalną satysfakcję. Istotną cechą ostatniego podejścia: **wyczynowego** jest kontekst społeczny procesu uczenia się, który wynika z potrzeby rywalizacji i współzawodnictwa z rówieśnikami. Motywacja oscyluje wokół potrzeby popisywania się własną doskonałością, chęcią osiągania sukcesów w aspekcie społecznym, a więc określić ją można jako zewnętrzną. Uczeń nastawiony jest tu na osiąganie znaczących wyników, mimo że np. materiał przeznaczony do przyswojenia nie jest dla niego ciekawy (Tuochy, 2002, s. 147-151). Wobec opisanych podejść ucznia do uczenia się i związanej z nimi motywacji, należy podkreślić, iż prowadzący zajęcia zdalne powinni reagować na informację pochodzącą od grupy i odpowiednio „manipulować” stosowanymi metodami nauczania. Sami zaś uczniowie także nie powinni być zamknięci na sugestie nauczycieli, ale ich

oczekiwania winni traktować poważnie, wiedząc iż wzajemny trud ponoszony w procesie nauczania-uczenia się ukierunkowany jest na ich dobro rozwojowe.

Podkreślmy w tym miejscu, iż wzbudzenie motywacji wewnętrznej w uczestnikach zajęć lekcyjnych – realizowanych w formie blended learningu – może być pewnym sposobem na przeciwdziałanie przedwczesnej rezygnacji z podejmowanego przez nich wysiłku uczenia się i aktywnego angażowania się w zdalnie prowadzony przedmiot. Dlatego też tak ważnym elementem pracy nauczyciela powinno być zadbanie podczas e-lekcji o sprzyjające warunki, wzbudzające u dzieci wrażenie, że mają możliwość sprawowania nad sobą kontroli. Przy takim podejściu będą uczniowie mogli ujawnić w trakcie aktywności szkoleniowej motywację wewnętrzną. Psychologowie poznawczy mówią również o konieczności stosowania pochwał jako czynnika motywującego, ale tylko w sytuacjach, kiedy wśród uczestników szkoleń nie można stwierdzić motywacji wewnętrznej, skłaniającej ich do zajęcia się prezentowanym zagadnieniem. Według badaczy w takich sytuacjach uzasadnione jest przejściowe stosowanie nagród, które jako wzmocnienie pozytywne pobudzić może odpowiednio ucznia do dalszej pracy (Mietzel, 2003).

6. Podsumowanie

Sztuka motywacji w pracy nauczyciela nie powinna być traktowana jako szczególna zdolność lub umiejętność przypisywana jedynie niektórym pedagogom. Motywowanie innych do pracy, nauki, czy innych obowiązków jest w odniesieniu do pracy edukacyjnej czymś koniecznym. Niezbędne jest bowiem skuteczne zachęcanie i inspirowanie uczniów do choćby minimum wysiłku, bez którego nauka pozostanie bezowocna. Efektywnego nauczania trzeba się wciąż uczyć i zdobywać na tym polu coraz lepszą praktykę. Zmotywowanie dziecka do podjęcia czynności, która jest pożyteczna, ale wymagająca wysiłku, gdzie cel jest odległy i mało wyraźny, jest nieodzownym elementem każdej pracy pedagogicznej.

W sytuacji coraz częściej realizowanych zajęć w trybie zdalnym skuteczna zachęta do aktywnego i pilnego uczestnictwa w organizowanych lekcjach stoi przed nami jako konieczny do spełnienia wymóg. Mniejsza kontrola nad dzieckiem i brak oddziaływania na niego w kontakcie bezpośrednim wymaga uruchomienia dodatkowych sposobów wzbudzania w nim samym radości płynącej z poznawania różnych rzeczywistości, poczucia sprawstwa i satysfakcji z podejmowanych zadań oraz szczególnego zapału do nauki. Jednym słowem, mowa o motywowaniu ucznia do odpowiedzialności za swoją pracę, własny rozwój i samopoczucie innych. Odpowiednio zmotywowani uczniowie na lekcji będą bardziej skupieni na treściach, zadaniach, poleceniach i komunikatach przekazywanych przez nauczyciela,

stanowiąc jednocześnie swoisty wzór postępowania dla swoich mniej zaangażowanych w lekcję rówieśników.

Skuteczne motywowanie wychowanków zdejmuje także część ciężaru pracy pedagogicznej z osoby nauczyciela. Uczeń bowiem sam rozumie wartość realizacji postawionych mu celów, a tym samym staje się bardziej posłusznym i skupionym słuchaczem. Nie potrzebuje on też ze strony nauczyciela uporczywego napominania i przestróg, by edukację traktował poważnie i widział w niej sens przede wszystkim dla siebie samego, tj. dla swojego rozwoju. Motywowanie w ramach pracy zdalnej nie powinno być zatem żadnym przywilejem nauczycieli, ale podstawowym obowiązkiem każdego, kto poświęca się pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi lub młodzieżą. Trzeba się odnaleźć w nowej rzeczywistości pracy zdalnej, która szczególnie w dobie pandemii stanowi wyzwanie w pracy szkolnej dla nauczycieli, uczniów, rodziców i oświatowych placówek. Należy też zintensyfikować motywowanie uczniów do brania odpowiedzialności za własny rozwój i realizowanie obowiązków szkolnych.

Bibliografia:

- Armstrong, M. (2001). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków: Dom Wydawniczy ABC.
- Brophy, J. (2002). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The „What” and „Why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 4, 227-268.
- Deci, E. L. (1985). *Intrinsic motivation*, New York: Plenum.
- Knowles M. S., Holton III E. F., Swanson R. A. (2009). *Edukacja dorosłych*. Warszawa: PWN.
- Łaguna, M. (1996). Motywacja wewnętrzna i zewnętrzna. *Edukacja i Dialog*, 1(74), 29-4.
- Martinez, M. (2003). High Attrition Rates in e-learning: Challenges, Predictors and Solutions. *The e-learning Developers Journal*, 7.
- Maslow, A. H. (1990). *Motywacja i osobowość*, przekł. J. Radziecki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Męczkowska, A. (2002). *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego*. Kraków: Impuls.
- Mietzel G. (2003). *Psychologia kształcenia*. Gdańsk: GWP.
- Reykowski, J. (1975). *Emocje i motywacja*. W: T. Tomaszewski (red.). *Psychologia*. Warszawa: Biblioteka Klasyków Psychologii.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55(1), 68-78.

- Stoner, A. F., Freeman R. E., Gilbert D. R. (1992). *Kierowanie*, przekł. A. Erlich. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Tokarz, A. (2005). *Motywacja jako warunek aktywności twórczej*. W: A. Tokarz (red.). *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tokarz, A. (1985). *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*. Wrocław: Polska Akademia Nauk.
- Tuohy, D. (2002). *Dusza szkoły, o tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wadsworth, B. J. (1998). *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, przekł. M. Babiuch. Warszawa: WSiP.
- Witkowski, L. (1989). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erica H. Eriksona*. Toruń: Wydawnictwo WIT-GRAF.

(liczba znaków ze spacjami 33 700)

Jakub Niewiński

Szkoła Doktorska Nauk Humanistycznych i Społecznych na Uniwersytecie
Zielonogórskim

MIĘDZYKULTUROWE SPOTKANIA ON-LINE – NOWE WYZWANIA EDUKACYJNE

INTERCULTURAL ONLINE MEETINGS – NEW EDUCATIONAL CHALLENGES

Celem artykułu jest omówienie międzykulturowych spotkań on-line łączących edukację formalną z aktywnościami pozaformalnymi realizowanych w dobie pandemii COVID-19. Autor, opisując polsko-amerykański projekt *Multiculturalism with the Click of a Mouse* realizowany przez Szkołę Podstawową nr 1 im. Karola Marcinkowskiego w Murowanej Goślinie oraz Rahway High School w New Jersey, zastanawia się nad wyzwaniami nauczania zdalnego w kontekście dialogu międzykulturowego i wprowadza wątek kompetencji aksjologicznych oraz obywatelskich rozwijających się podczas działań transkulturowych w ramach filozofii dialogu Martina Bubera. Autor zwraca też uwagę na wartość pedagogiczną spotkania z *Innym* w różnych kontekstach edukacyjnych i konfrontuje osobiste doświadczenia z poglądami naukowców z Uniwersytetu Zielonogórskiego, Uniwersytetu w Białymstoku, Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego oraz Uniwersytetu Jagiellońskiego. Według badacza, filozofia spotkania otwiera przestrzeń szacunku dla różnorodności, zapewnia uczniom i uczennicom wywodzącym się z mniejszości narodowych i etnicznych poczucie partycypacji we wspólnocie szkolnej oraz akceptację otoczenia nie tylko szkolnego, ale także środowiska. Artykuł konstatuje, że spotkania on-line poruszające ważne tematy dotyczące m.in.: różnorodności, tożsamości oraz między- oraz transkulturowości są możliwe do zrealizowania w sposób zdalny. Narzędzia IT oraz aplikacje internetowe wraz z komunikatorami (ZOOM-em) wzmocniły w młodych ludziach z Murowanej Gośliny oraz New Jersey poczucie przynależności do grupy, solidaryzm oraz wzajemną akceptację. Pomogły również przełamać różne uprzedzenia, pokonać lęki wywołane pandemią, i rozwinąć kompetencje społeczne oraz językowe uczestniczek i uczestników projektu.

Słowa kluczowe: filozofia dialogu/spotkania, międzykulturowość, transkulturowość, kompetencje aksjologiczne oraz obywatelskie, różnorodność, Inny, tolerancja, akceptacja

1. Wprowadzenie

Model społeczeństwa charakteryzujący się funkcjonowaniem wielu grup etnicznych oraz kulturowych w obrębie danego państwa może przybrać różnorodne formy. Badacze i badaczki zajmujący się edukacją na rzecz różnorodności wyróżniają trzy podstawowe: *wielokulturowość*, *międkykulturowość* oraz *transkulturowość*. Ciekawe definicje tych pojęć pojawiają się na kartach edukacyjnych *Fit for Diversity Collection* przygotowanych dwa lata temu przez Zespół Edukatorów i Edukatorek Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży w ramach działań z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej (zestaw składa się z 39 kart, tworzących zbiór różnych skojarzeń, perspektyw, punktów widzenia dotyczących pojęć z zakresu różnorodności oraz praw człowieka. Na jednej stronie pojawia się wizualizacja pojęcia, którego definicja po polsku i niemiecku znajduje się na odwrocie; wersję papierową można zamówić lub bezpłatnie pobrać do samodzielnego wydruku na stronie internetowej Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży). Pojęcie *wielokulturowości* jest definiowane jako „Występowanie wielu grup etnicznych oraz kulturowych w obrębie danego społeczeństwa, z których jedna jest zazwyczaj dominująca wobec pozostałych. Granice występujące między tymi grupami są wyraźne (...), a relacje pomiędzy przedstawicielami/przedstawicielkami poszczególnych grup bardzo ograniczone. W bardziej pozytywnym rozumieniu tego pojęcia wielokulturowość opisuje naturalne współistnienie obok siebie przedstawicieli i przedstawielek różnych kultur i osób o różnym pochodzeniu w danym mieście lub społeczeństwie” (Kielak, Zatylna, Kozakoszczak, 2020, s. 103). Z kolei *międkykulturowość*, wg auterek definicji, odnosi się do „modelu społeczeństwa charakteryzującego się funkcjonowaniem wielu grup etnicznych oraz kulturowych w obrębie danego społeczeństwa, z których jedna jest zazwyczaj dominująca wobec pozostałych. Mimo różnic dochodzi do wymiany pomiędzy grupami, wzajemnego przenikania się różnych norm, wartości i zachowań. Przedstawiciele i przedstawicielki tych grup wchodzą ze sobą w interakcję i nawiązują relacje. Społeczeństwo może rozwijać się dalej w kierunku społeczeństwa inkluzyjnego” (Kielak i in., 2020, s. 105). Ostatni termin *transkulturowość* „zakłada, że kultury nie są jednorodne i odrębne od siebie, ale w wyniku globalizacji przenikają się i wzajemnie mieszają. Transkulturowość zwraca szczególną uwagę na mieszanie się i płynne przejścia pomiędzy kulturami, a tym samym na niejednoznaczność pojęcia kultury” (Kielak i in., 2020, s. 107). Ww. pojęcia razem z ich wizualizacjami towarzyszyły polskiej i amerykańskiej młodzieży podczas realizacji projektu. Uczestnicy i uczestniczki podjęły próbę ich dekonstruowania.

Edukacja wielokulturowa nastawiona jest przede wszystkim na zachowanie, ochronę i rozwijanie kultur różnych grup etnicznych istniejących obok siebie na

określonym terytorium i w obrębie danego społeczeństwa. Zazwyczaj jedna z grup jest dominująca wobec pozostałych. Granice występujące między tymi grupami są wyraźne (np. zamieszkiwanie w odrębnych dzielnicach, czasem swoistych gettach), a relacje pomiędzy przedstawicielami/przedstawicielkami poszczególnych grup bardzo ograniczone.

W bardziej pozytywnym rozumieniu tego pojęcia wielokulturowość opisuje naturalne współistnienie obok siebie przedstawicieli i przedstawicielek różnych kultur i osób o różnym pochodzeniu w danym mieście lub społeczeństwie. Różnorodne działania projektowe, oprócz przywracania lokalnej przeszłości w imię przepracowania pamięci w duchu dialogu i wymiany, aktualizują wielokulturowy charakter danej przestrzeni. Wielokulturowość staje się więc źródłem identyfikacji podmiotu zbiorowego i indywidualnego, ale także stanowi źródło polaryzacji postaw: akceptacji lub wykluczenia, tolerancji lub nienawiści. Nikitorowicz oraz Guziuk-Tkacz zwracają uwagę, że zwiększająca się mobilność ludzi stanowi wyzwanie edukacyjne dla reakcji „na odmienność kulturową i interakcje z ludźmi posługującymi się innym językiem, reprezentującymi odmienne tradycje, normy, zwyczaje, obyczaje, religię” (Nikitorowicz, Guziuk-Tkacz, 2021, s. 25). Zdarza się więc coraz częściej, że strategia wielokulturowości nie wystarcza i może podtrzymywać podziały np. narodowe i etniczne.

Dlatego wydaje się konieczne pójście dalej i przyjęcie perspektywy inkluzyjnej, promującej ideę międzykulturowości jako ważnego procesu budowania społeczeństwa obywatelskiego, otwartego i akceptującego różnorodność świata. Bo właśnie w edukacji międzykulturowej chodzi o otwarcie się na inność kulturową, wzajemną współpracę, wspieranie się, uczenie się od siebie i o siebie oraz szukanie porozumienia. „Mimo różnic dochodzi do wymiany pomiędzy grupami, wzajemnego przenikania się różnych norm, wartości i zachowań. Przedstawiciele i przedstawicielki tych grup wchodzą ze sobą w interakcję i nawiązują relacje. Społeczeństwo może rozwijać się dalej w kierunku społeczeństwa inkluzyjnego”. Jak zauważa Nikitorowicz: „wielokulturowość jest faktem, a międzykulturowość zadaniem i wyzwaniem edukacyjnym” (Nikitorowicz, 1999, s. 25). Proces ten nie jest jednak spontaniczny, ale strategiczny i zależy w równej mierze od inicjatywy poszczególnych państw (np. poprzez wprowadzenie do szkół obowiązkowej edukacji międzykulturowej), od obywateli i obywaterek oraz reprezentujących ich instytucji kultury, szkół i organizacji pozarządowych. Można więc powtórzyć za Szymańskim (1995), że edukacja międzykulturowa opowiada się za wzajemnym wzbogacaniem się kultur, odrzucając izolacjonizm i oddzielne funkcjonowanie grup obok siebie oraz wprowadzając pojęcie „nieredukowalnej różnicy” w miejsce uprzednio stosowanych „deficytów” (por. Szymański, 1995, s. 100).

Korporowicz (1997) zwraca uwagę na interakcyjny charakter każdego rodzaju spotkań, w tym także spotkań wielu kultur. „Perspektywa międzykulturowości lepiej

oddaje i akcentuje transkulturowy charakter procesów wzajemnego uczenia się, włączanie w obszar własnych standardów i wartości kulturowych wartości innych grup w sposób daleki od wymuszania i asymilacji” (Korporowicz, 1997, s. 69). W tym miejscu warto wprowadzić kategorię transkulturowości, która rozprzestrzeniła się w Europie w latach 80. minionego wieku głównie dzięki filozofii Wolfganga Welscha. Idea transkulturowości zakłada, że kultury nie są jednorodne i odrębne od siebie, ale w wyniku globalizacji przenikają się i wzajemnie mieszają. Nikitorowicz oraz Guziuk-Tkacz mówią o potrzebie dostosowania teorii i praktyki pedagogiki XXI wieku do wyzwań teraźniejszości i przyszłości i postulują o wprowadzenie obok pedagogiki międzykulturowej, nowej subdyscypliny – pedagogiki transkulturowej, której celem będzie badanie i opis złożoności tożsamości współczesnego człowieka epoki globalizacji i cyfryzacji (por. Nikitorowicz, Guziuk-Tkacz, 2021, s. 31).

Kompetencje interkulturowe są gwarantem zaistnienia komunikacji w obrębie różnych kultur, tworzą bazę dla nawiązywania kontaktów z przedstawicielami innych kultur, zapobiegają zakłóceniom interpretacyjnym, a także pozwalają rozwijać umiejętności radzenia sobie w różnorodnym środowisku w ramach globalnej wioski, w której żyjemy.

2. Kompetencje aksjologiczne i obywatelskie

Działania międzykulturowe mogą być szansą na rozwijanie kompetencji aksjologicznych uczniów i uczennic. Pasterniak-Kobyłecka (2018) zauważa, że uczeń kompetentny aksjologicznie posiada wrażliwość aksjologiczną (moralną i estetyczną) oraz ceni wartości ogólnoludzkie, jak np. pokój, altruizm, tolerancja (por. Pasterniak-Kobyłecka, 2018, s. 52). Badaczka zauważa, że dla młodzieży szkolnej ważne są przede wszystkim wartości allocentryczne, związane z zaspokajaniem własnych potrzeb poprzez kontakt z innymi (Pasterniak-Kobyłecka, 2018, s. 49). Kompetencje obywatelskie oraz społeczne zaliczają się do zestawu ośmiu kompetencji kluczowych wymienianych w dokumentach Unii Europejskiej jako tych, których ludzie potrzebują m.in. do samorealizacji, rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem oraz integracji społecznej (Parlament Europejski oraz Rada Europy obok kompetencji obywatelskich i społecznych wymieniają inne kompetencje kluczowe: porozumiewania się w języku ojczystym, porozumiewania się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, informatyczne, umiejętność uczenia się, inicjatywność i przedsiębiorczość, świadomość i ekspresja kulturalna).

Są one fundamentem społeczeństwa otwartego – „demokracji performatywnej” (Matynia, 2008), która kształtowana jest ochotniczo i oddolnie przez

wspólnotę obywatelską w ramach fundacji, stowarzyszeń, inicjatyw niezależnych. To obywatele (np. młodzież), mieszkańcy określonej społeczności, mają prawo wyboru przeszłości, ku jakiej się zwracają i na jakiej fundują swoją pamięć (Ricoeur, 2006). W ten sposób zarysowuje się swoista „wspólnota etyczna”, dla której wiążące są te same, podzielane przez jej członków, wartości (Rancière, 2007, s. 21) i w której pojawia się szansa na rozwój i wzmacnianie kompetencji obywatelskich młodych ludzi: m.in. postawy otwartej wobec ludzi i świata, poszanowania różnorodności, respektowania praw człowieka, gotowości do współpracy, współdecydowania oraz współodpowiedzialności. Kompetencje obywatelskie rozwijane są zarówno w ramach edukacji formalnej w szkole jak i w działaniach pozaformalnych inicjowanych przez organizacje pozarządowe lub nieformalne grupy aktywistów i aktywistek społecznych (ciekawe wyniki badań na ten temat prezentuje Bożena Kubiczek w publikacji pt. *Projekt „Szkoła Demokracji – Szkoła Samorządności”*. *Kompetencje społeczne i obywatelskie uczniów i nauczycieli*, Sosnowieckie Centrum Edukacyjne „EDUKATOR”, Sosnowiec 2012).

3. Filozofia spotkania i jej wartość pedagogiczna w różnych kontekstach edukacyjnych

Główne zainteresowania myślicieli należących do nurtu filozofii spotkania oscylują wokół człowieka i relacji międzyludzkich. Przy tym, z jednej strony, sami przedstawiciele filozofii dialogu wykazują duże zainteresowanie kwestiami wychowania, a z drugiej strony ich koncepcje znajdują uznanie wśród pedagogów i stają się inspiracją dla koncepcji pedagogicznych.

Na dowód centralnego miejsca problematyki antropologicznej w filozofii dialogu można przywołać znaną buberowską „zasadę dialogiczną”, która głosi, że podstawowym faktem decydującym o istocie ludzkiej egzystencji jest „człowiek z człowiekiem”, a stawanie się przez *Ja* osobą, w sposób konieczny odbywa się poprzez spotkanie z *Ty* (Buber 1993, s. 91). Takie żywe, bezpośrednie spotkanie stanowi w filozofii Martina Bubera wzorzec dla międzyludzkich interakcji. Prawdziwe spotkanie z drugą osobą musi wiązać się z porzuceniem postawy zdystansowanego obserwatora. Tym samym dialogika i inspirowane nią nurty pedagogiki dialogu w zakresie wychowawczo-edukacyjnym głoszą kluczową rolę nauczyciela i jego relacji z uczniem i uczennicą, wyznaczając drugoplanową rolę, a nawet wskazując słabe punkty narzucanych ogólnie nakazów oraz masowo stosowanych procedur edukacyjnych i wychowawczych.

Wszystkie te wyznaczniki filozofii dialogu/spotkania sprawiają, że świetnie wpisuje się ona w różnorodne działania zarówno w ramach edukacji formalnej, jak

również w działania nieformalne w ramach edukacji pozaszkolnej lub na styku tych dwóch przestrzeni. Filozofia spotkania otwiera przestrzeń dla tolerancji i szacunku do odmienności, daje uczniom i uczennicom wywodzącym się z mniejszości narodowych, etnicznych czy religijnych poczucie uczestnictwa we wspólnocie szkolnej i w społeczeństwie, a także poczucie bycia akceptowanym/akceptowaną takim/taką, jakim/jaką dana osoba jest. Stwarza możliwość wnoszenia własnego punktu widzenia do dyskusji, podnosi poczucie własnej wartości oraz wartości własnej tożsamości kulturowej jako równorzędnej wobec tej dominującej. Spotkanie z drugim człowiekiem jest jednocześnie spotkaniem z odmiennym od naszego obrazem świata, a tym samym możliwością otwarcia się na to, co różnorodne i tajemnicze.

Filozofia spotkania wprowadza kategorię *Innego*. Spotkanie z drugim człowiekiem zawsze odbywa się w przestrzeni etycznej. Edukacja międzykulturowa oraz transkulturowa ma otwierać na odmienne perspektywy, światopoglądy, aksjomaty, które mogą zostać włączone w horyzont poznawczy jednostki, tym samym dokonując jego przeobrażenia i zmieniając jednostkę, a co za tym idzie – jej postawy i zachowania.

Ta transformacja jest możliwa dzięki ‘inności innego’, dzięki różnicy, która staje się tutaj wartością umożliwiającą przeobrażenie jednostki, wykroczenie poza siebie i swój świat ku *Innemu*, włączenie go do nieustającej rozmowy, która ciągle dodaje nowe punkty widzenia i przebudowuje sensy (Lévinas, 1991, s. 82-95).

4. „*Multiculturalism with the Click of a Mouse*” – dialog w działaniu

Według Marthy Nussbaum „Edukacja właściwie przygotowująca do życia w pluralistycznej demokracji musi być wielokulturowa, to znaczy powinna zapoznawać uczniów z podstawowymi informacjami na temat historii i kultury rozmaitych grup dzielących z nimi instytucje i prawa. Powinny to być grupy wyróżnione na podstawie kryteriów religijnych, etnicznych, gospodarczych, społecznych i płciowych” (Nussbaum, 2016, s. 109).

Młodzi ludzie z Murowanej Gośliny oraz New Jersey przez dziewięć miesięcy realizowali edukacyjny projekt „*Multiculturalism with the Click of a Mouse*”, wcielając w życie postulat amerykańskiej etyczki i współpracowali ze sobą on-line w ramach ‘wirtualnej biblioteki’, spotykając ciekawe ‘żywe książki’, tj. osoby z różnych kultur, z którymi rozmawiali, śmiali się, ale także dzielili trudne emocje. Nastolatkom realizowali w praktyce założenia filozofii dialogu, która otwiera przestrzeń dla tolerancji i szacunku do odmienności, daje uczniom i uczennicom wywodzącym się z mniejszości narodowych, etnicznych czy religijnych poczucie uczestnictwa we wspólnocie szkolnej i w społeczeństwie, a także świadomość bycia akceptowanym

takim, jakim człowiek jest. Stwarza też możliwość wnoszenia własnego punktu widzenia do dyskusji, podnosi poczucie własnej wartości oraz wartości własnej tożsamości kulturowej jako równorzędnej wobec tej dominującej. Spotkanie z drugim człowiekiem jest jednocześnie spotkaniem z odmiennym od naszego obrazem świata, a tym samym możliwością otwarcia się na to, co inne. Przełożenie tych doświadczeń na edukację polegałoby m.in. na spojrzeniu na nauczycieli i uczniów jako na osoby znajdujące się w tej samej sytuacji poznawczej, tzn. Ludzi „uczących się zarazem siebie i świata” (Rutkowiak, 1992, s. 42). Mikułowski Pomorski, analizując fazy spotkania międzykulturowego, wyróżnia kolejno: euforię, szok kulturowy, akulturację oraz stabilizację (Mikułowski Pomorski, 1999, s. 46). W trakcie polsko-amerykańskiego projektu on-line, mieliśmy do czynienia przede wszystkim z pierwszą i drugą fazą. Stan euforii staje się możliwy dzięki dostrzeżeniu w nowo poznawanej kulturze zjawisk odmiennych, innych, o pozytywnych konotacjach. Tak też się działo podczas poszczególnych etapów działania.

4.1. Spotkania z *Innym* w ramach polsko-amerykańskiego projektu

Mocarz (2011) zwraca uwagę na to, że *Inność* rozpatrywana w kategoriach wartości poznawczej dla odbiorcy, dążącego do poznania tej inności, połączona z otwartością poszczególnych przestrzeni kulturowych, prowadzi do komunikacji interkulturowej” (Mocarz, 2011, s. 14). Nikitorowicz oraz Guziuk-Tkacz wśród ważnych zadań i celów pedagogiki międzykulturowej wymieniają wdrażanie idei heterologii – nauki o Innym, różniącym się kulturowo (Nikitorowicz, Guziuk-Tkacz, 2021, s. 26).

Młodzi ludzie z Polski i USA spotkali m.in. Rebekę z Nowego Jorku, absolwentkę baletu i choreografii, założycielkę stowarzyszenia MindLeaps oraz Bashira, który przez wiele lat, z ramienia UNHCR, pracował na rzecz uchodźców w Rwandzie. Rebeka i Bashir wzmacniają wrażliwość i uważność dzieci z różnych kontynentów, wykorzystując do tego taniec oraz multimedia.

W trakcie kolejnych spotkań nastolatki widzieli się z rabinką Rebeką i kantorką Emilią z tej samej synagogi reformowanej, oraz z muzułmanką Sonią. Wszystkie kobiety są mieszkankami New Jersey. Opowiedziały one nie tylko o swojej pracy, ale także o ważnych aspektach judaizmu i islamu w kontekście praktykowanego przez siebie dialogu międzykulturowego oraz międzyreligijnego. Wzruszające spotkanie odbyło się z Johnsonem z Rwandy, który jako dziecko był świadkiem ludobójstwa. Wszystkich poruszyła jego opowieść o procesie budowania pojednania i przebaczenia pomiędzy Tutsi i Hutu z wykorzystaniem *Porozumienie bez Przemocy* (NVC, *Nonviolent communication*). Młodzi ludzie zadawali pytania oraz komentowali usłyszane wypowiedzi.

W ramach polskiej części projektu uczestnicy spotkali się z przedstawicielkami warszawskiej grupy *Autentyzm*, które mówią o sobie: „Jesteśmy siostrami i znajomymi dorosłych osób ze spektrum autyzmu”. Rozmowy z Aleksandrą i Anną dotyczyły m.in. integracyjnego oraz partycypacyjnego modelu współpracy z ludźmi, którzy są wyjątkowi ze względu na swoje potrzeby i emocje.

4.2. Historia Ocalałego

W kwietniu 2021 roku uczestnicy projektu wysłuchali wzruszającej historii ocalałego z Holocaustu Pinchasa Guttera. W trakcie powstania w getcie warszawskim cała rodzina została deportowana do Obozu Zagłady na Majdanku. Był on jedynym członkiem rodziny który przeżył niewolę w obozie. Po wojnie trafił do Wielkiej Brytanii, mieszkał w Brazylii i Południowej Afryce, ale ostatecznie osiadł w Toronto, gdzie mieszka do dziś. Jako posłaniec pokoju i nadziei przekazał młodym Polakom/Polkom oraz Amerykankom/Amerykanom wiadomość, że są oni jak płomień znicza olimpijskiego, który trzeba przekazywać dalej, zwłaszcza tam, gdzie panują jeszcze ciemności nienawiści, rasizmu i ksenofobii.

Pomimo swojego wieku Pinchas Gutter znakomicie obsługuje nowoczesne technologie. To on zainicjował ważny projekt Shoah Foundation i USC Institute for Creative Technologies pt. *Dimensions in Testimony*. Inicjatywa ma na celu rejestrowanie i utrwalanie Świadczeń Ocalałych w postaci hologramów 3D. Jest to pierwszy tak zaawansowany program zastosowany w narracji o Holokauście.

4.3. Siła różnorodności

Również dużą popularnością cieszyły się spotkania z Judith Wimborne z Canberry oraz Yair Gil z Hajfy, osobami o polskich korzeniach. Ich pradziadkowie przed II wojną światową mieszkali w Murowanej Goślinie. Gustaw Magnus (rodzina Judith) wyrabiał kapelusze, a Juliusz Markowicz (rodzina Yaira) aktywnie działał w ochotniczej straży pożarnej i radzie miejskiej. Młodzież rozmawiała z nimi m.in. o różnorodności jako fundamentalnej wartości społeczeństwa obywatelskiego. Yair po raz pierwszy odwiedził Murowaną Goślinę w 2007 roku, natomiast Judith w 2011. Razem pojawili się w Murowanej Goślinie w 2019 roku podczas projektu *Living Bridge – from Past to Present*.

5. Podsumowanie

Polsko-amerykańskie działanie pokazało, że spotkania on-line na ważne tematy są możliwe do zrealizowania w sposób zdalny. ZOOM z tzw. breakoutroomami oraz opcja symultanicznego tłumaczenia za sprawą Webinar 100 pomogły wypracować innowacyjne techniki nauczania i uczenia się, wspierające rozwój nie tylko kompetencji kluczowych, ale także aksjologicznych. Młodzi ludzie z Polski oraz Stanów Zjednoczonych współpracowali ze sobą w ramach „wirtualnej biblioteki” a potem w małych grupach nad własnymi mini projektami dotyczącymi tożsamości oraz różnorodności. W sumie odbyło się dziesięć spotkań on-line oraz dwa hybrydowe. Podczas pierwszego i drugiego spotkania specjalnymi gośćmi byli przedstawiciele Ambasady USA w Polsce, którzy obiecali wsparcie kolejnych działań międzykulturowych on-line oraz off-line w nowym świecie popandemicznym.

Bibliografia:

- Buber, M. (1993). *Problem człowieka*. przekł. J. Doktor. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe.
- Kielak, E., Zatylna, M., Kozakoszczak, A. (2020). *Fit for Diversity Card Collection*. Warszawa/Poczdami: Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży (PNWM).
- Korporowicz, L. (1997). *Wielokulturowość i międzykulturowość*. W: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego* (64-72). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Lévinas, E. (1991). *O hebrajski humanizm, Rozważania o edukacji żydowskiej, Antyhumanizma edukacja*. W: E. Lévinas, *Trudna wolność. Eseje o judaizmie* (82-95). Gdynia: Atext.
- Matynia, E. (2008). *Demokracja performatywna*. przekł. M. Lavergn. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Mikułowski Pomorski, J. (1999). *Komunikacja międzykulturowa. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie.
- Mocarz, M. (2011). *Interkulturowość w przewodniku turystycznym*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Nikitorowicz, J., Guziuk-Tkacz, M. (2021). Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w kontekście pedagogicznym. *Edukacja międzykulturowa*, 2(15), 23-36.
- Nikitorowicz, J. (1999). *Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokracji i integracji europejskiej*. W: J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym* (25-32). Białystok: Trans Humana.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. przekł. Ł. Pawłowski. Warszawa: Biblioteka Kultury Liberalnej.

- Pasterniak-Kobyłecka, E. (2018). O możliwościach edukacji aksjologicznej we współczesnej szkole. *Prima Educatione*, 2, 47-55.
- Rancière, J. (2007). *Estetyka jako polityka*, przekł. J. Kutyla, P. Mościcki. Warszawa: Krytyka Polityczna.
- Ricoeur, P. (2006). *Pamięć, historia, zapomnienie*, przekł. J. Margański, Kraków: UNIVERSITAS.
- Rutkowiak, J. (1992) *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne*. W: J. Rutkowiak (red.), *Pytanie. Dialog. Wychowanie* (13-52). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szymański, M. S. (1995). *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec*. W: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów* (89-110). Białystok: Trans Humana.

Netografia:

- http://pbw.gda.pl/wp-content/uploads/2018/10/materiay-konferencyjne_2.pdf (dostęp 02.04.2022).
- <https://pnwm.org/publikacje/fit-for-diversity-card-collection/> (dostęp 02.04.2022).
- https://www.scdn.pl/images/stories/projekty/nike/Opis_Kompetencji_K_Jas_A_Kuc.pdf (dostęp 02.04.2022).

(liczba znaków ze spacjami 24 294)

Agnieszka Gołębieska-Wesołowska

Państwowa Uczelnia im. Stefana Batorego w Skierniewicach

**ZDALNE NAUCZANIE W OCENIE RODZICÓW
I UCZNIÓW KLAS 1-3:
RAPORT Z BADAŃ WŁASNYCH**

**REMOTE TEACHING AS ASSESSED BY PARENTS AND STUDENTS
IN GRADES 1-3: A REPORT ON OWN RESEARCH**

Ze względu na ilość godzin jaką uczeń spędza w szkole staje się ona dla nich drugim domem. To właśnie nauczyciele poprzez swoje kwalifikacje i kompetencje stają się dla swoich podopiecznych autorytetami, które w przyszłości uczniowie naśladowują. Dlatego też, aby swój zawód wykonywać jak najlepiej należy słuchać głosów z każdego środowiska. Dom i rodzina to istotne środowiska bez których szkoła nie miałaby racji bytu. Pedagog powinien być partnerem rodziców, a nie tylko osobą informującą o osiągnięciach dziecka. Dlatego też, czas lockdownu był trudnym i jednocześnie bardzo pracowitym okresem dla wszystkich środowisk. Dzięki nowym sytuacjom i wyzwaniom zdołaliśmy na nowo dostrzec naszych wychowanków. Poprzez zdalne nauczanie mogliśmy zauważyć nie tylko to co chcieliśmy, ale przede wszystkim także to co powinniśmy. 12 marca 2020 roku jest datą szczególną, nie tylko dla nauczycieli, ale i rodziców. Czas trwania COVID-19 pozwolił nam na nowo odkryć ucznia, którego bardzo często postrzegaliśmy jako osobę siedzącą stacjonarnie w ławce i przyjmującą wiedzę od nauczyciela. W dobie COVID-19 uczeń stał się czynnym współorganizatorem nauczania nowych czasów. Zadania jakie w tym czasie spoczywały zarówno na rodzicach jak i nauczycielach były ogromne. Dlatego też jako praktyk prowadzący lekcje w klasie 1, 5, 6, 7 oraz 8 w formie zdalnej postanowiłam zapoznać się z opiniami, refleksjami i reakcjami nauczycieli pracujących w klasach 1-3 i 4-8 w różnych środowiskach oraz dyrektorów placówek oświatowych na zaistniałą, trudną sytuację pandemiczną i pracę zdalną.

Słowa kluczowe: szkoła, nauczyciel, pedagog, dom, rodzina, środowisko, edukacja, koronawirus

1. Wprowadzenie

Uczenia podejmujemy się wszyscy, w różnym stopniu świadomie i planowo: w domu rodzinnym, wśród znajomych, w szkole, w zakładzie pracy, a także w odosobnieniu, w ciszy (Niemierko, 2007, s.17) . Człowiek uczy się zatem całe życie, a jego edukacja nie rozpoczyna się z chwilą pójścia do szkoły, lecz od momentu narodzin. „Zawsze powinniśmy wiedzieć, że dziecięce zachowania mają sens” (Ilg, Ames, Baker, 2017, s.12) jednakże nigdy nie powinniśmy zapominać, aby obserwować dziecko nie tylko jako rodzic, ale także jako nauczyciel.

„Powszechnie rozszerzające się zjawisko, jakim jest uczestniczenie w cyberprzestrzeni, powinno być przedmiotem zainteresowania nauczycieli, pedagogów, psychologów i przedstawicieli pozostałych nauk humanistycznych, społecznych i cybernetycznych. To przedstawiciele tych dyscyplin muszą posiadać podstawową i usystematyzowaną wiedzę nie tylko o istocie, właściwościach i rozwoju cyberprzestrzeni (...)” (Bednarek, Andrzejewska, 2009, s. 24) . W obecnym świecie wszystkie dyscypliny naukowe bardzo się rozwijają. Nauczyciele pracujący w szkołach bazują na wiedzy specjalistycznej, która jest uzupełniana nowinkami, bez których szkoła nie może funkcjonować. Cyberswiat z jakim przyszło nam się zmierzyć w dobie COVID-19 stał się światem realnym, do którego nie wszyscy byliśmy przygotowani. Nie tylko uczniowie, ale przede wszystkim rodzice i nauczyciele. Musimy mieć świadomość, że do cyberprzestrzeni w obecnej dobie jest nieograniczony: korzystamy z Internetu nie tylko z racji wykonywanego zawodu, specyfiki firmy w której pracujemy, stanowiska jakie zajmujemy, ale również w wolnym czasie i powodowani wewnętrzną ciekawością. Każdy człowiek w swoim życiu funkcjonuje w różnych środowiskach. I tak np. pierwszymi i najważniejszymi środowiskami, które wpływają na nasz rozwój są rodzina i szkoła. To właśnie w rodzinie i szkole człowiek wzrasta i rozwija się, one zapewniają nam pierwsze kontakty z cyfrowym światem, chociażby oglądając bajki, grając w gry czy przygotowując prezentacje na lekcje.

Zarówno rodzina jak i szkoła są dwoma nierozzerwalnymi ogniwami w budowaniu światopoglądu młodego człowieka. To czego dziecko nie doświadcza w domu, powinno w miarę możliwości otrzymać w szkole. Nauka nie powinna być obowiązkiem lecz przyjemnością, do której się ciągle dąży aby stać się doskonałym. Rodzina jako środowisko wychowawcze „w sposób zamierzony i niezamierzony, zrationalizowany i spontaniczny, oddziałuje na osobowość dziecka, wytycza i utrwała określony (przez siebie uznawany i preferowany) zestaw wartości, które w wyniku interioryzacji, stają się dla dziecka swoistymi azymutami ukierunkowującymi jego aktywność, postępowanie przez całe życie – młodzińcze i dorosłe”

(Winiarski, 2000, s.121). Wpływ rodziców na rozwój dziecka ma różny charakter. W rodzinie dziecko zdobywa swoje pierwsze życiowe doświadczenia, uczy się miłości, zaufania, zasad postępowania. Tutaj „dziecko poddawane jest oddziaływaniu wychowawczemu, zatem rodzina kieruje procesem poznawania przez dziecko świata, kultury, proces rozumienia zjawisk” (Dymara, 1998, s.144).

Edukacja wczesnoszkolna to etap bardzo szczególny w życiu małego dziecka. Przez trzy lata uczy je jeden nauczyciel, który staje się kimś bardzo ważnym. To właśnie on uczy dziecko pisać, czytać, poprawnie konstruować zdania, liczyć, postrzegać i rozumieć świat oraz wszystko co je otacza. Dla większości dzieci nauczyciel staje się autorytetem, osobą nietuzinkową, o szczególnym znaczeniu o ile nie jest w tym okresie nawet najważniejszą.

Rok 2020 był dla wszystkich rokiem bardzo trudnym. Łatwa i obowiązkowa dostępność dla wszystkich do cyfrowego świata stała się faktem. Pojawiające się ze strony Ministerstwa Edukacji i Nauki wytyczne dzięki, którym możliwe było kształcenie zdalne w okresie pandemii w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 zmusiły nie tylko nauczycieli, ale również rodziców i uczniów do innego sposobu pracy. Był to czas, który wymagał od wszystkich nie tylko dużej cierpliwości, ale przede wszystkim ogromu wyrozumiałości.

Kolejna część niniejszego artykułu poświęcona jest przedstawieniu w postaci informacyjno-tabelarycznej informacji na temat doświadczeń uczniów oraz ich rodziców w dobie pandemii COVID-19, pozyskanych w trakcie przeprowadzonego badania.

2. Podstawa prawna organizacji i funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem, i zwalczaniem COVID-19

Od 12 marca do 21 czerwca 2020 roku funkcjonowanie jednostek systemu oświaty zostało czasowo ograniczone. Oznaczało to, że w tym okresie żłobki, kluby dziecięce, przedszkola, szkoły, placówki oświatowe i uczelnie zarówno publiczne, jak i niepubliczne nie mogły prowadzić zajęć dydaktyczno-wychowawczych w takiej formie jak dotychczas. Zawieszenie zajęć dotyczyło: przedszkoli, szkół i placówek oświatowych (publicznych i niepublicznych), z wyjątkiem:

- poradni psychologiczno-pedagogicznych;
- specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych;
- młodzieżowych ośrodków wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii, specjalnych ośrodków wychowawczych, ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych;

- przedszkoli i szkół w podmiotach leczniczych i jednostkach pomocy społecznej;
- szkół w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich;
- szkół przy zakładach karnych i aresztach śledczych.

Wszystkie działania związane z funkcjonowaniem placówek w czasie COVID-19 były możliwe dzięki specjalnej ustawie dotyczącej szczególnych rozwiązań w walce z epidemią koronawirusa. Rodzicom dzieci w wieku do lat 8, przysługiwał dodatkowy zasiłek opiekuńczy w przypadku nieprzewidzianego zamknięcia żłobka, przedszkola, szkoły lub klubu dziecięcego (Ustawa Dz. U. z 20 marca 2020 roku poz. 493 w sprawie szczegółowych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19. dostęp: 20.09.2020). W dniach 12 i 13 marca nie odbywały się lekcje, jednak dzieci które przyszły do szkoły mogły realizować zajęcia opiekuńcze.

Dzięki rozporządzeniu MEN dyrektorzy wspólnie z nauczycielami mogli wypracować model nauczania zdalnego zgodny z potrzebami danej szkoły i możliwościami uczniów. Warto podjąć się próby odpowiedzi na pytanie czy potrzeby szkoły i przede wszystkim możliwości uczniów rzeczywiście były brane pod uwagę. Warto zastanowić się czy w tym okresie nauka była dla uczniów przyjemnością a nie tylko obowiązkiem, i czy praca była dla nauczycieli satysfakcjonująca, a może była przepełniona lękiem przed kolejnym dniem i nowymi, nieznanymi wyzwaniami. Należałoby również zadać sobie pytanie czy rodzice byli na takie wyzwanie gotowi, i jakie uczucia towarzyszyły zarówno rodzicom jak i uczniom po wprowadzeniu tego typu nauczania. Takie i wiele innych pytań jakie Autorka wykorzystała w ankiecie pozwoliło nakreślić obraz reakcji na pandemię oraz emocji wywołanych wśród rodziców i uczniów z klas 1-3 szkoły podstawowej.

3. Problem badawczy, cel badania, metodologia badań własnych

3.1. Problem badawczy

Problemem głównym badawczym było określenie w jaki sposób było realizowane nauczanie zdalne w klasach I-III szkoły podstawowej. W związku z tym wyodrębniono **6 pytań badawczych szczegółowych**:

1. Czy w badanych placówkach prowadzone było zdalne nauczanie zgodnie z wytycznymi instytucji nadzorujących?
2. Które z zaproponowanych form zdalnego nauczania najbardziej odpowiadały uczniom klas 1-3?

3. Z jakiej platformy komunikacyjnej najczęściej korzystały placówki do której uczęszczali uczniowie klas 1-3?
4. Jakie emocje zaskoczyły respondentów podczas okresu zmiany systemu pracy?
5. Co było najtrudniejsze w pracy zdalnej z perspektywy organizacji pracy własnej w domu?
6. Jakie pojawiły się konsekwencje zdrowotne po realizacji pracy zdalnej?

3.2. Cel badań

Celem badań było poznanie poglądów rodziców dotyczących zdalnego nauczania w jakim uczestniczyli oni sami jak i ich dzieci.

W celu uzyskania odpowiedzi na interesujące mnie pytania, postanowiłam w swoich badaniach wykorzystać: metodę sondażu diagnostycznego, wykorzystując kwestionariusz ankiety. Autorski kwestionariusz ankiety zawierał 12 pytań zamkniętych i 2 pytania otwarte.

3.3. Respondenci

Respondentami byli rodzice oraz uczniowie klas 1-3 ze szkół podstawowych powiatu skierniewickiego województwa łódzkiego. Badania pilotażowe, które Autorka przeprowadziła na przełomie maja i czerwca 2020 roku, obejmowały 56 nauczycieli pracujących czynnie zawodowo, którzy wypełnili autorski kwestionariusz ankiety. Drugą fazę badań Autorka zrealizowała na przełomie grudnia 2020 i stycznia 2021 w formie ankiety zamieszczonej w internecie. Łącznie grupę badawczą stanowiła liczba 90 osób obojga płci (rodzice) oraz 240 uczniów obojga płci. Badania były dobrowolne i anonimowe. Dodatkowo Autorka dokonała analizy dokumentów normatywnych mówiących o zasadach zdalnego nauczania oraz literatury przedmiotu.

3.4. Analiza wyników badania

Przedstawione analizy ukazują, że respondentami biorącymi zdecydowanie chętniej udział w badaniu były kobiety, aniżeli mężczyźni z województwa łódzkiego.

Tabela 1. Liczba respondentów pod względem płci – rodzice

Kategoria odpowiedzi	Ilość	%
Kobieta	87	96,67%
Mężczyzna	3	3,33%
Razem	90	100%

Źródło: opracowanie własne.

Kwestionariusz ankiety wypełniło 90 respondentów z województwa łódzkiego (87 kobiet i 3 mężczyzn). Kobiety stanowiły 96,67% populacji badanej.

Tabela 2. Płeć respondentów – uczniowie klas 1-3

Kategoria odpowiedzi	Ilość	%
Dziewczęta	175	72,92%
Chłopcy	65	27,08%
Razem	240	100%

Źródło: opracowanie własne.

Respondentami w klasach 1-3 zdecydowanie były dziewczynki, aniżeli chłopcy. Świadczy to o tym, iż w placówkach w których przeprowadzano badania w klasach 1-3 zdecydowanie jest więcej dziewczynek niż chłopców.

Kwestionariusz ankiety wypełniło 240 respondentów z województwa łódzkiego (175 dziewczynek i 65 chłopców). Dziewczęta stanowiły 72,92% populacji badanej.

Tabela 3. Pytanie ankietowe

Wiedza na temat realizacji zdalnego nauczania w placówkach

Kategoria odpowiedzi	Ilość	%	Ilość	%		Ilość	%	Ilość	%
	rodzice		rodzice			uczniowie		uczniowie	
	K		M			DZ		CH	
1. W placówce było prowadzone zajęcia zdalne	87	100%	3	100%		175	100%	65	100%
2. W placówce nie były prowadzone zajęcia zdalne	0	0	0	0		0	0	0	0

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawione analizy dowodzą, że respondenci – rodzice zarówno matki jak i ojcowie jednogłośnie stwierdzili, że w placówkach do których uczęszczają ich dzieci były prowadzone zajęcia zdalne przy użyciu różnych platform i programów.

W obu przypadkach 100% respondentów odpowiedziało, że w ich placówkach było realizowane zdalne nauczanie.

Tabela 4. Pytanie ankietowe

Wiedza na temat form zdalnego nauczania, która najbardziej odpowiadała w tym czasie badanym.

Kategoria odpowiedzi	Ilość	%	Ilość	%		Ilość	%	Ilość	%
	rodzice		rodzice			uczniowie		uczniowie	
	K		M			DZ		CH	
1. Lekcje online (nauczyciel prowadzi zajęcia na żywo przy pomocy komunikatorów)	87	100%	3	100%		175	100%	65	100%
2. Wysyłanie w formie notatki tematu lekcji wraz z jego opisem.	54	60%	1	1,1%		145	60%	35	14,6%
3. Przesyłanie linku do nagranego przez siebie filmu lub linku do filmiku na You Tube.	6	2,5%	0	0		63	26,25%	11	0,42%
4. Wysyłanie materiałów do samodzielnego opracowania i wskazywanie co należy opracować z podręcznika.	3	3,33%	0	0		0	0	0	0
5. Wysyłanie karty pracy do wykonania.	5	5,55%	1	1,1%		6	6,67%	9	3,75%

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawione analizy dowodzą, że rodzice zdecydowanie woleli, kiedy nauczyciel prowadził lekcje na żywo przez komputer i komunikator, aniżeli w formie wysłanej notatki czy nagranego filmiku do tematu lekcji. Najmniejszym uznaniem wśród rodziców cieszyły się notatki wysyłane przez nauczycieli do uzupełniania w domu przez dzieci i karty pracy. Tego typu realizacja treści programowych wiązała się z ogromnym zaangażowaniem ze strony rodziców lub starszego rodzeństwa.

100% rodziców (87 kobiet i 3 mężczyzn) stwierdziło, że najbardziej podczas zdalnego nauczania odpowiadały im lekcje on-line, gdzie nauczyciel prowadził lekcje osobiście przy pomocy komunikatorów. Podobną opinię wyrazili uczniowie klas 1-3, zarówno 100% dziewczynek w liczbie 65 i 100% chłopców w liczbie 65 uczniów. Rodzice, 54 kobiety (60%) i 1 mężczyzna (1,1%), również wyrazili zadowolenie z wysyłanych przez nauczycieli w formie notatki tematu lekcji wraz z jego opisem. Uczniowie także byli zadowoleni z takiej formy zdalnego nauczania jaką była wysłana przez nauczyciela notatka do zrealizowanego tematu wraz z jej opisem (145 uczennic – 60% , i 35 uczniów – 14,6%).

Tabela 5. Pytanie ankietowe

Wiedza respondentów na temat platform komunikacyjnych z jakich korzystała placówka w której uczyli się.

Kategoria odpowiedzi	Ilość razem rodzice i uczniowie	%
Podstawowa platforma		
Microsoft Teams	270	82%
Dodatkowa platforma		
Skype	36	11%
Messenger grupowy	330	100%
Facebook grupowy	90	27,30%
WhatsApp indywidualny	24	7,27%
E-mail	240	72,7%
	4	1,21%
Razem	90+240=330	100%

Źródło: opracowanie własne.

Jeśli chodzi o wiedzę badanych na temat platform komunikacyjnych z jakich korzystała placówka w której uczyli się ich dzieci wskazano w zdecydowanej większości Microsoft Teams, grupowego Messengera oraz e-maila. Z przedstawionych wyników badań wynika, że wielostronność w tym obszarze szkół była bardzo duża nie tylko na miarę możliwości zarówno placówek jak i ich rodziców.

Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że największą popularnością podczas nauczania zdalnego cieszyła się platforma Microsoft Teams – tę opcję wybrało 82% co stanowi 270 rodziców i uczniów łącznie. Grupowy Messenger spotkał się z poparciem 100% respondentów, tj. 240 uczniów i 90 rodziców. Za kolejną popularną formę komunikacji między nauczycielem i uczniami respondenci uznali e-mail. Tę opcję wybrało również 240 respondentów, tj. 72,7% badanych.

Tabela 6. Pytanie ankietowe

Co było najtrudniejsze w pracy zdalnej z perspektywy organizacji pracy własnej w domu?

Kategoria odpowiedzi	Ilość Liczba U	%	Ilość Liczba R	%
długi czas pracy uczniów przy komputerze	196	82,00%	86	95,55%
popędzanie uczniów do odpowiedzi podczas lekcji	188	78,33%	49	54,44%
szybkie tempo lekcji	167	69,60%	73	81,10%
mała liczba ćwiczeń relaksacyjnych pomiędzy lekcjami	162	67,50%	56	62,22%

brak realnych możliwości sprawdzenia wiedzy u uczniów (często ocena niesprawiedliwa)	191	79,60%	62	68,88%
problem z Internetem	184	76,70%	81	90,00%
problem ze sprzętem	153	63,75%	61	67,78%

Źródło: opracowanie własne.

Kategoria odpowiedzi przygotowana dla respondentów była wieloaspektowa i jak wskazały przeprowadzone badania zgodna z potrzebami respondentów. Zarówno uczniowie jak i ich rodzice wskazywali co zdecydowanie było najtrudniejsze dla obydwu grup badanych w organizacji pracy zdalnej.

Najwięcej, bo 196 uczniów (82,00%) oraz 86 (95,55%) rodziców uważało, że największym problemem w komunikacji zdalnej był długi czas pracy uczniów przy komputerze. Zbliżona liczba respondentów, bo aż 191 uczniów (79,60%) i 62 rodziców (68,88%) uważało, że podczas zdalnego nauczania wystąpił brak realnych możliwości sprawdzania wiedzy u uczniów, co przekładało się na niesprawiedliwą ocenę wystawianą przez nauczyciela. W opinii 188 uczniów (78,33%) oraz 49 rodziców (54,44%), stresujące dla dzieci było pospieszanie ich przez nauczycieli do odpowiedzi podczas lekcji. 167 uczniów uważało, że tempo pracy na lekcji podczas zdalnego nauczania było zbyt szybkie (69,60%). Podobnego zdania było 73 rodziców co stanowiło 81,10% badanej populacji. Uczniowie wskazali również na małą liczbę ćwiczeń relaksacyjnych organizowanych pomiędzy lekcjami przez nauczycieli (162 uczniów, a więc 67,50%; podobnego zdania byli rodzice, ponieważ na to pytanie odpowiedzieli w liczbie 56 (62,22%) co daje ponad 50% badanej populacji. Respondenci wskazywali również na problemy z Internetem podczas zdalnego nauczania (184 uczniów, tj. 76,70%, i 81 rodziców, tj. 90,00%. Zwrócono również uwagę na problemy ze sprzętem, na które wskazało 153 uczniów (63,75%) i 61 rodziców (67,8%).

4. Zestawienie odpowiedzi w pytaniach ankietowych (otwartych)

Pierwsze pytanie otwarte, dotyczyło emocji jakie zaskoczyły respondentów podczas okresu zmian systemu pracy.

Wszyscy respondenci w 100% (90 rodziców i 240 uczniów) podczas zdalnego nauczania odczuwali strach czy dadzą radę nowemu wyzwaniu jakim było zdalne nauczanie.

60 rodziców (62,5%) i 207 uczniów (86,25%) podczas zajęć online odczuwało zdenerwowanie, bezsilność w działaniach nowych technologii. Stres, złość, przygnębienie, smutek, załamanie, bezradność, niepokój, rozpacz, to emocje jakie towarzyszyły 87 rodzicom, (96,67%) i 175 uczniom, (72,92%) podczas lekcji

onlain. Stres związany z problemami technicznymi i nową sytuacją odczuwało 61 rodziców (63,6%), oraz 180 uczniów (74,6%). 15 rodziców (12,48%) oceniło negatywne podejście ze strony nauczycieli, tego samego zdania co rodzice było 89 uczniów (38%). Przemęczenie, rozdrażnienie, nerwowość, osłabienie zdalnym nauczaniem towarzyszyło 61 rodziców co stanowi 63,6%, oraz 89 uczniów (38%). Respondenci wskazali spadek odporności, ciągłe podenerwowanie, odizolowanie społeczne, brak radości i kreatywności w działaniach (60 rodziców, tj. 62,5%, oraz 175 uczniów, tj. 72,92%).

Drugie pytanie otwarte dotyczyło pojawienia się konsekwencji zdrowotnych po realizacji pracy zdalnej u uczniów klas 1-3.

Najbardziej niepokojącymi konsekwencjami zdalnego nauczania w opinii rodziców oraz uczniów były piekące oczy oraz ból pleców, takiej odpowiedzi udzieliło 55 rodziców (61,1%) i 180 uczniów (74,6%). Duża liczba zarówno uczniów jak i rodziców wskazała, że przed kolejnymi zajęciami przeżywali stres (60 rodziców, tj. 62,5%, i 145 uczniów, tj. 60%). Uczniowie oraz rodzice wskazywali, iż z powodu długiej pracy przed komputerem uczniowie odczuwali ból kręgosłupa i pleców. Generalnie zdalne nauczanie przyczyniło się do pogorszenia kondycji fizycznej i wzrostu wagi dziecka w młodszym wieku szkolnym (15 rodziców, tj. 12,48, i 9 uczniów, tj. 3,75%) ze względu na siedzący tryb życia. U niektórych uczniów pogorszył się także wzrok, co przyczyniło się do częstego stosowania kropli nawilżających (9 rodziców, tj. 5,83%, i 6 uczniów, tj. 6,67%).

5. Podsumowanie

Podjęty przez Autorkę temat „Zdalne nauczanie w ocenie rodziców i uczniów klas 1-3 – raport z badań własnych” zdaje się być w obecnych czasach bardzo istotnym, gdyż dotyczy nie tylko okresu pandemii, ale także przygotowania polskiej szkoły do tego typu nauczania. Przeprowadzone badania stanowią próbę analizy faktycznej sytuacji z jaką musieli zmierzyć się uczniowie i ich rodzice. W nawiązaniu do problemu badawczego udało się stwierdzić, że to był jedyny racjonalny sposób edukacji w tym okresie ze względu na bezpieczeństwo uczniów i nauczycieli, oraz ich rodzin. Badania pokazały również poziom świadomości uczniów i rodziców nt. zdalnego nauczania, sposobów jego realizacji oraz emocji jakie im w dobie pandemii towarzyszyły.

Nauczanie zdalne było dla wszystkich uczestników procesu edukacji ogromnym wyzwaniem, sprawdzianem odpowiedzialności, budziło też wiele emocji, i było przedmiotem krytyki. Niestety, każdy zazwyczaj boi się czegoś nowego z czym ma się zmierzyć.

„Planeta Ziemia została uwięziona w escape roomie. Ludzkie tragedie, choroby i śmierć rodzą lęki i paraliżują. Ale też budzą społeczną wrażliwość i chęć niesienia pomocy, troskę o osoby starsze i o dobre wykształcenie dzieci. Każdy dzień zmusza do pokonywania wielu barier związanych z mądrym, sprawnym i skutecznym kształceniem zdalnym. Powoduje też problemy wychowawcze rodzinne” (Pyżalski, 2020, s. 110). Rok 2020 jest dla edukacji rokiem przełomowym, oprócz nauczania tradycyjnego w środowiskach czy to szkolnych, czy rodzinnych przyszło się zmierzyć ze światem wirtualnym. Nie ważne czy osobo młoda jakim byli uczniowie czy dojrzala – nauczyciele musieli pokonać barierę cyberświata. Najważniejsze, że przy takich nowych technologiach, sprzętach, programach każdy się odnalazł. Dzięki nowością udało się pokonywać bariery w postaci posługiwania się komputerem, czy platformą dzięki której mogliśmy widywać się z uczniami podczas lekcji olein.

Szkoła okazała się wychowawczym wsparciem dla rodziny oraz stworzyła każdemu uczniowi - bez względu na jego talenty i słabości – przestrzeń do zaistnienia. „W wychowaniu i kształceniu intensywność uczenia jest zdecydowanie mniejsza niż w procesie wspomagania i korygowania rozwoju umysłowego dzieci. Do kierowania procesem uczenia się dzieci wystarczy dobra orientacja w modelach rozwojowych i edukacyjnych oraz obserwacja zachowania się dziecka” (Gruszczyk-Kolczyńska, 2016, s.31). Szkoła nie była jedynie miejscem pobierania instrukcji, bo takie miejsce nie wychowuje. Tak naprawdę wychowuje życie poprzez bogate relacji z innymi, klimat oraz życzliwa atmosfera.

Rodzina nie była jedynie środowiskiem wychowawczym, ale najważniejszym i najbliższym każdemu człowiekowi środowiskiem życia. To ona wzbogaca nasze życie oraz zaspokaja jego elementarne potrzeby: biologiczne, materialne, psychiczne, daje mu poczucie bezpieczeństwa, zadowolenia i wsparcie psychiczne.

Jednak musimy pamiętać, że te dwa środowiska z jakimi zawsze dziecko się mierzy czyli szkoła i rodzina muszą ze sobą współpracować, aby osiągnąć sukces. Nie ważne czy ta współpraca odbywać się będzie w świecie realnym, czy zdalnym, powinna być obopólna. Jednak zawsze powinniśmy pamiętać, aby cyberświat nie pochłoniął nas, aż tak bardzo, że mylimy świat realny z cyfrowym.

Bibliografia:

DRUKI ZWARTE

- Bednarek, J., Andrzejewska, A. (red). (2009). *Cyberświat możliwości i zagrożenia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Dymara, B. (red). (1998), *Dziecko w świecie szkoły. Szkice w wychowaniu*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (red). (2016). *Starsze przedszkolaki. Jak skutecznie je wychowywać i kształcić w przedszkolu i w domu*. Kraków: Wydawca: CEBP.
- Ilg, F. L., Ames, L. B., Baker, S. M. (red). (2017). *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat. Poradnik dla rodziców, psychologów i lekarzy*. Przekł. M. Przyłipiak. Sopot: Wydawnictwo Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pyżalski, J. (2020). *Edukacja w czasie pandemii covid-19*". Warszawa: Wydawnictwo EduAkcja.
- Niemierko, B. (2007). *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Nowak, S. (1985). *Metodologia badań socjologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Szczęsny, W. W. (2008). *Metodyka badań pedagogicznych i pisanie prac dyplomowych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Winiarski, M. (2000). *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*. Warszawa: Wydawnictwo: IBE.

ROZPORZĄDZENIA

Rozporządzenie MEN z 20 marca 2020 r poz. 493: w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19.

NETOGRAFIA

„Koronawirus: Zawieszenie zajęć w żłobkach, przedszkolach i szkołach” Pobrano z: www.gov.pl/web/rodzina/koronawirus-zawieszenie-zajec-w-przedszkolach-szkolach-i-placowkach-oswiatowych. Data dostępu: 20.09.2020.

(liczba znaków ze spacjami 24 734)

Daniel Sawczuk

Akademia Bialska Nauk Stosowanych im. Jana Pawła II

**RYZIKO WYUCZONEJ BEZRADNOŚCI
INTELEKTUALNEJ DZIECKA Z ZESPOŁEM ASPERGERA
W NAUCZANIU ZDALNYM W DOBIE PANDEMII
COVID-19: STUDIUM PRZYPADKU**

THE RISK OF LEARNED INTELLECTUAL HELPLESSNESS IN
A CHILD WITH ASPERGER SYNDROME IN REMOTE LEARNING
DURING THE COVID-19 PANDEMIC: A CASE STUDY

Nauczanie zdalne w dobie pandemii COVID-19 przyniosło wiele wyzwań zarówno dla uczniów jak i nauczycieli. W trakcie piętnastu miesięcy doświadczania pandemii, dwóch okresów kilkumiesięcznego lockdownu i idącego za tym nauczania w trybie on-line odnotowano wiele niepokojących przypadków pogorszenia kondycji psychofizycznej wśród dzieci i młodzieży szkolnej. Osoby z zespołem Aspergera należą do grupy uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych szczególnie podatnych na negatywne skutki zmian w strukturze ich codziennego funkcjonowania. Przedmiotem badań w tym artykule jest ryzyko wyuczonej bezradności intelektualnej dziecka z zespołem Aspergera w nauczaniu zdalnym w dobie pandemii COVID-19. Zastosowano metodę studium indywidualnego przypadku dokonując analizy porównawczej poziomu bezradności intelektualnej takiego ucznia w ramach nauczania stacjonarnego przed wybuchem pandemii koronawirusa oraz po upływie piętnastomiesięcznego okresu tej pandemii obejmującego ponad roczne doświadczenie lockdownu i nauczania zdalnego.

Słowa kluczowe: zespół Aspergera, wyuczona bezradność, nauczanie zdalne, ryzyko

1. Wprowadzenie

Wraz z wybuchem pandemii koronawirusa opracowano liczne badania, głównie z wykorzystaniem kwestionariuszy, w celu określenia, w jaki sposób odosobnienie wpłynęło na zdrowie światowej populacji. Zidentyfikowano możliwe związki między zmianami psychospołecznymi, psychologicznymi i behawioralnymi w okresie lockdownu (Ammar i in., 2020). Ogólnie autorzy opisują, w jaki sposób pandemia COVID-19 wpłynęła na pogorszenie zdrowia psychicznego obywateli na całym świecie (Zhang i in., 2020).

Już na początku pandemii ważne było rozważenie stanu psychicznego i emocjonalnego osób podatnych na zagrożenia, u których przed pojawieniem się pandemii zdiagnozowano pewną patologię psychiczną (Pfefferbaum, North, 2020). Spekulowano, iż w takich przypadkach możliwe jest, że zamknięcie, izolacja społeczna i niemożność kontynuowania rutyny i nawyków życiowych mogą doprowadzić osoby z objawami depresyjnymi lub innymi zaburzeniami psychicznymi do ataków paniki z powodu nagłego wstrzymania typowych aktywności i konieczności odnalezienia się w nowej nadzwyczajnej sytuacji (Torales i in., 2020).

Rynkiewicz (2009) uważa, że osoby ze spektrum autyzmu, w tym z zespołem Aspergera (ZA) zaliczają się do tej grupy ludzi. Zespół Aspergera to zaburzenie neurorozwojowe charakteryzujące się trudnościami w kontaktach społecznych, zaburzoną umiejętnością komunikowania się w kontaktach z innymi, wąskimi zainteresowaniami i powtarzaniem tych samych zachowań. W odróżnieniu od autyzmu nie stwierdza się jednak zaburzenia funkcji poznawczych.

W świetle niepokojących wyników badań nad wpływem nauczania zdalnego na uczniów neurotypowych w dobie pandemii, autora pracy zainteresował aspekt edukacji ucznia z zespołem Aspergera w tym trudnym czasie. Skoro w przykładowych badaniach ankietowych dotyczących ośmiomiesięcznych doświadczeń uczniów szkół średnich w USA w trakcie pandemii wyniki wyraźnie pokazały, że uczniowie uczący się zdalnie wykazują gorsze wyniki we wszystkich badanych sferach, tj. w sferze społecznej, szkolnej i emocjonalnej w porównaniu z młodzieżą, która mogła uczęszczać na lekcje w szkole (Duckworth i in., 2021), zastanawiające jest, jakie zagrożenia w dobie pandemii towarzyszyć mogą uczniowi który na co dzień potrzebuje wsparcia w procesie edukacji.

Celem przedstawionego studium przypadku było porównanie poziomu poczucia bezradności intelektualnej dziecka z zespołem Aspergera w kontekście nauczania stacjonarnego w okresie przed pandemią COVID-19 oraz nauczania w trybie zdalnym w trakcie jej trwania.

2. Wyzwania w procesie edukacji ucznia z zespołem Aspergera

2.1. Nauczanie stacjonarne uczniów z ZA

Kształcenie w formie stacjonarnej oznacza inaczej naukę w szkołach i placówkach edukacyjnych w systemie dziennym. Organizacja kształcenia w formie stacjonarnej polega na pełnym uczestnictwie uczniów, studentów lub słuchaczy we wszystkich zajęciach dydaktycznych, które prowadzone są w trakcie tygodnia (Lodziński, 2009).

Uczniowie z zespołem Aspergera należą do grupy uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, którzy pomimo wysokiego potencjału intelektualnego potrzebują asysty w procesie kształcenia. Podstawą ich udanego funkcjonowania w środowisku szkolnym jest wypracowanie bezpiecznej i przewidywalnej rutyny dnia codziennego. Przystosowanie się do obowiązujących zasad i sposobu prowadzenia zajęć przez poszczególnych nauczycieli zajmuje im wiele czasu. Zaleca się by informować ich z wyprzedzeniem o nadchodzących zmianach np. dotyczących harmonogramu czy formy zajęć. Nagłe zaburzenie rutyny jest jedną z sytuacji szkolnych, która może pobudzić ich labilność emocjonalną. W chwili kryzysu powinni mieć możliwość skorzystania z natychmiastowej pomocy doświadczonego, znajomego im pedagoga, pedagoga specjalnego czy psychologa szkolnego (Jagielska, 2010).

Nauczanie on-line pozbawia uczniów z ZA możliwości skorzystania z tych „kół ratunkowych” a samo przejście z nauczania stacjonarnego (tradycyjnego) na nauczania on-line (zdalnego) jest trudnym okresem wymuszonej zmiany.

2.2. Nauczanie zdalne uczniów z ZA

Nauczanie zdalne (ang. *remote learning*) to forma edukacji na odległość (ang. *distance learning*). Z definicji jest to metoda uczenia się charakteryzująca się odseparowaniem nauczyciela od ucznia oraz ucznia od grupy uczących się, zastępując bezpośrednią komunikację interpersonalną (typową dla konwencjonalnej edukacji) komunikacją, w której obecnie pośredniczy głównie technologia komunikacyjna (por. Głos, 2020). Wyróżnia się dwa rodzaje nauczania zdalnego: 1) nauczanie synchroniczne on-line, czyli nauczanie w czasie rzeczywistym (na żywo), odbywające się w określonym czasie z interakcją z uczniami za pośrednictwem np. internetowych platform edukacyjnych; 2) asynchroniczne nauczanie on-line, czyli nierównoczesne nauczanie on-line, obejmujące np. zlecenie prac, polecenie przeczytania artykułu, czytanie materiałów, czy też obejrzenie wykładu w postaci filmu (Sterna, 2020).

Madeline (za: Onyema i in., 2020) zauważa, że zamykanie szkół z powodu koronawirusa wiąże się z przejściem na naukę on-line lub nauczanie domowe, co skutkuje zwiększaniem presji na uczniów, nauczycieli i rodziców, zwłaszcza tych z ograniczonymi umiejętnościami cyfrowymi. W pracy z dziećmi i młodzieżą z ZA

dostrzega się triadę objawów (tj. depresja, stany lękowe i napady paniki) powtarzającą się u nich od wczesnych lat życia. Objawy nasilają się m.in. gdy program edukacyjny nie uwzględnia ich odmienności intelektualnej i sensorycznej (Rynkiewicz, 2009, s. 19). Uczniom i uczennicom ze specjalnymi potrzebami jest w czasie edukacji zdalnej szczególnie trudno. Zwykle źle znoszą domową izolację oraz samotność przy monitorze. Często przeżywają silne napięcia emocjonalne oraz stres związany z nauką zdalną. Należy zauważyć, że właśnie oni mogli w „stacjonarnej” szkole liczyć na co dzień na obecność i wsparcie nauczyciela współorganizującego kształcenie, osobę, która znajduje się zawsze obok, w chwili świętowania sukcesów oraz przeżywania kryzysów i trudności (Jaskółka-Turek, 2021).

Można założyć, iż wyzwania edukacyjne w dobie pandemii COVID-19 to czas podwyższonego ryzyka wystąpienia triady objawów ZA, a co za tym idzie zaburzenia postępów w nauce. Wskutek złożonej sytuacji bytowej i zawodowej rodziców uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym z zespołem Aspergera, są niejednokrotnie zmuszeni do radzenia sobie samodzielnie z edukacją zdalną (Madeline za: Onyema i in., 2020). Seria nienadzorowanych niepowodzeń edukacyjnych może doprowadzić do wystąpienia syndromu wyuczonej bezradności intelektualnej (Ciżkowicz, 2002).

2.3. Ryzyko wyuczonej bezradności w nauczaniu zdalnym u ucznia z ZA

Wyuczona bezradność to syndrom zaburzeń poznawczych, motywacyjnych oraz emocjonalnych, które zostały wywołane wcześniejszym kontaktem człowieka z sytuacją niekontrolowaną, np. z serią nierozwiązywalnych problemów (Kofta, Sędek, 1993, s. 175). Jest to stan psychiczny, w którym narażenie na nieuniknione szoki lub inne nieprzyjemne bodźce skutkuje brakiem pomysłu na skuteczne wyjście z trudnej sytuacji oraz zaniechaniem działania; występuje niezależnie od stanu rzeczywistej lub pozornej bezsilności i w przypadku ludzi wiąże się z depresją. Może też wynikać z przerażającego strachu, załamania psychicznego, skrajnego pesymizmu, skrępowania fizycznego, upokarzającego wstydu, odurzenia, niepełnosprawności intelektualnej lub fizycznej (por. Nolen, 2017; por. Matsumoto, 2009, s. 282).

Nie bez znaczenia w eliminowaniu syndromu wyuczonej bezradności jest aktywna postawa nauczyciela oraz jego umiejętność uruchomienia mechanizmów emocjonalnych i poznawczych ucznia. Pedagodzy powinni wdrażać podopiecznych do samoregulacji rozumianej jako nauka wyznaczania celów, dobierania odpowiednich strategii, budowania poczucia własnej skuteczności. Znaczącymi czynnikami w rozwijaniu tej umiejętności są pozytywny klimat emocjonalny w szkole oraz wsparcie nauczyciela, które pomoże ograniczyć niszczące działanie niepowodzeń szkolnych (Kolber, 2019, s. 143).

Przedmiotem badań własnych jest monitoring stopnia ryzyka wystąpienia tego syndromu u dziecka z zespołem Aspergera w ramach nauczania zdalnego w trakcie pandemii COVID-19.

3. Badania własne – studium przypadku

3.1. Cel badań

Celem badań było porównanie poziomów poczucia bezradności intelektualnej dziecka z zespołem Aspergera przed wybuchem pandemii oraz po wprowadzeniu nauczania zdalnego, a tym samym wstępna analiza ryzyka wystąpienia syndromu wyuczonej bezradności intelektualnej ucznia w ramach nauczania on-line względem nauczania stacjonarnego.

3.2. Metody i narzędzia badawcze

Zastosowano metodę studium indywidualnego przypadku z triangulacją zbierania danych. Źródłem danych była dokumentacja szkolna, obserwacja chłopca w różnych środowiskach jego funkcjonowania (szkoła, dom rodzinny) jak również informacje uzyskane bezpośrednio od badanego podczas wywiadu i z analizy wypełnionego przez niego Kwestionariusza Skali „Uczeń o sobie” Barbary Ciżkowicz. Program czynności wspierających został ułożony w oparciu o literaturę przedmiotu po konsultacji z psychologiem dziecięcym. Badania zakończyły się analizą zebranych danych jakościowych i ilościowych oraz odpowiedzią na postawione pytanie badawcze: Czy w nauczaniu zdalnym w dobie pandemii COVID-19 wzrasta ryzyko wystąpienia syndromu wyuczonej bezradności intelektualnej dziecka z zespołem Aspergera?

Głównym narzędziem badawczym był standaryzowany Kwestionariusz Skali „Uczeń o sobie” Barbary Ciżkowicz, który dotyczy wyuczonej bezradności w kontekście nauki szkolnej. Opracowaną skalę wykorzystano w badaniach nad pomiarem poziomu odczuwanej przez młodzież gimnazjalną wyuczonej bezradności. Podstawę teoretyczną dla skonstruowania tej techniki badawczej stanowił atrybucyjny model wyuczonej bezradności Abramsona, Seligmana i Teasdale’a (Ciżkowicz, 2000b). Współczesna ostateczna wersja Skali Bezradności zawiera 20 pozycji. Skala pozwala na oszacowanie stopnia odczuwania bezradności na dwóch różnych przedmiotach nauczania, tj. na języku polskim i matematyce. Oba warianty skali składają się z takich samych twierdzeń (Ciżkowicz, 2002). W badaniu własnym dodano analogiczny arkusz dotyczący języka angielskiego – jednego z ulubionych przedmiotów badanego – celem zaobserwowania różnic w kontekście poczucia bezradności ucznia w ramach przedmiotów atrakcyjnych/łatwiejszych (tu: język angielski), przeciętnych (tu: język polski), mniej atrakcyjnych/trudniejszych (tu: matematyka).

Oceniając poziom odczuwanej przez siebie bezradności badany zaznacza jedną spośród pięciu odpowiedzi: „nigdy”, „rzadko”, „czasem”, „często”, „zawsze”. W przypadku pozycji nieodwróconych tj. pytań nr 1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 15, 16, 18 odpowiedziom przyporządkowano następujące liczby punktów: nigdy – 0, rzadko – 1, czasem – 2, często – 3, zawsze – 4. W skali znajdują się też tzw. pozycje odwrócone, a udzielane na nie odpowiedzi są punktowane zgodnie z następującą zasadą: nigdy – 4, rzadko – 3, czasem – 2, często – 1, zawsze – 0. Wyższa wartość świadczy o większej bezradności. Skala ta była stosowana w badaniach młodzieży ze szkół podstawowych oraz ponadpodstawowych w Polsce (por. Ciżkowicz, 2000a). Miarą bezradności uczyniono średnią aprobatę pozycji skali, stąd może ona przyjmować wartości od 0 do 4 (Ciżkowicz, 2002).

3.3. Charakterystyka badanego przypadku

Badaniami objęto 11 letniego chłopca z zespołem Aspergera. Dziecko wychowuje się w pełnej rodzinie z młodszymi siostrami mającymi 6 lat i 4 lata. Starsza z sióstr również ma zdiagnozowany zespół Aspergera (F84.5). Warunki bytowe rodziny są dobre. Oboje rodzice mają wyższe wykształcenie z przygotowaniem pedagogicznym. Od 3 roku życia badany objęty jest wielospecjalistyczną terapią m.in. w Ośrodku Terapii Osób z Autyzmem „Wspólny Świat”, był na diecie ograniczającej cukier, soję i produkty pszeniczne i okresowo przyjmował leki regulujące sen i koncentrację oraz wyciszające mimiczne i wokalne tiki nerwowe. Chłopiec od roku wie, że jest osobą niepełnosprawną i ma rozpoznanie zespołu Aspergera; jest w normie intelektualnej (107IQ Wechsler). Badany uczęszczał do V klasy Szkoły Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi w blisko 60-tysięcznym mieście. Preferuje nauki humanistyczne, lubi przyrodę i prace plastyczne. Jest sumienny i pracowity co pozwala mu osiągać dobre i bardzo dobre wyniki w nauce. Odnotowano serię gorszych ocen na początku IV klasy szkoły podstawowej. Nie lubi zmian i powoli się do nich przystosowuje, nie lubi też nowych miejsc i form aktywności – ceni sobie swój porządek i rutynę. W sytuacjach trudnych przejawia labilność emocjonalną. Ma dwóch bliższych kolegów, z którymi czasami spotyka się na gruncie prywatnym. Nie sygnalizuje potrzeby zwiększenia częstotliwości kontaktów rówieśniczych. Od 7 roku życia interesuje się głównie dinozaurami. Ma osobliwe poczucie humoru.

3.4. Organizacja i przebieg badań

Badania odbyły się interwałowo i polegały na zebraniu i analizie danych dotyczących czynników poczucia bezradności intelektualnej chłopca z zespołem Aspergera przed wprowadzeniem nauczania zdalnego (badanie początkowe) i po wprowadzeniu

nauczania zdalnego w dobie pandemii COVID-19 (badanie końcowe). Prace badawcze rozpoczęły się w marcu 2020 roku a zakończyły po 15 miesiącach w maju 2021r. W badaniu początkowym chłopiec wypełnił Kwestionariusz Skali „Uczeń o sobie” oraz odbył rozmowę z badaczem (wywiad nieustrukturyzowany) na temat trudności napotykaných w ramach nauki w trybie stacjonarnym. W oparciu o ww. wywiad oraz obserwację ucznia sporządzono notatki. W trakcie nauczania zdalnego badany otrzymywał wsparcie edukacyjne w środowisku domowym ze strony rodziców oraz wsparcie drogą on-line ze strony pedagoga specjalnego (patrz 4.2). W badaniu końcowym powtórzono wszystkie czynności z badania początkowego, przy czym tym razem tematem rozmowy były trudności napotykane podczas nauczania zdalnego. Badania zamknęła analiza porównawcza zebranych danych w oparciu o dwukrotnie wypełniany kwestionariusz skali oraz notatki z dwóch wywiadów i obserwacji chłopca przed, w trakcie i po wprowadzeniu nauczania zdalnego. Autor badań jest ojcem chłopca.

4. Prezentacja zebranych danych

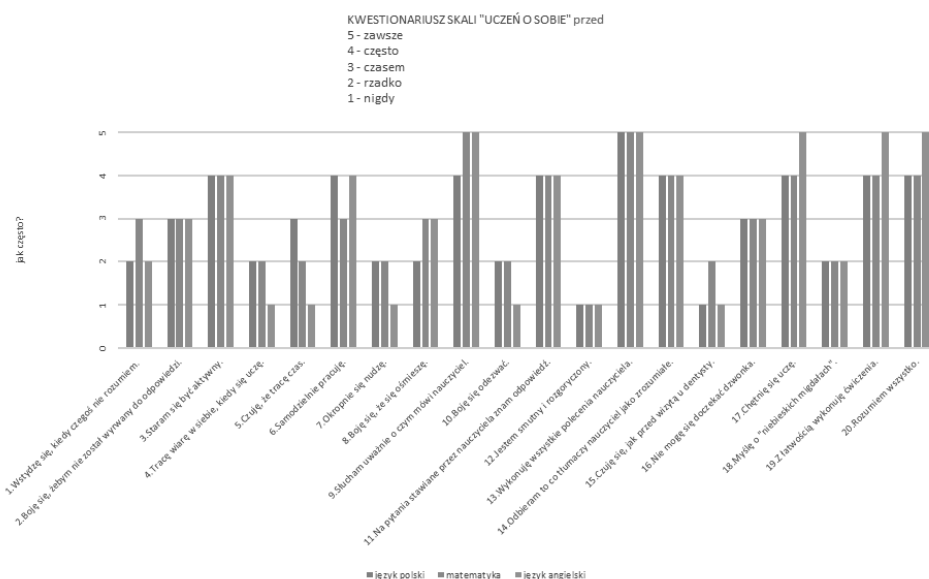
4.1. Badanie początkowe

Obserwacja badanego oraz wywiad z badanym nt. trudności napotykaných w trakcie nauki w szkole przed pandemią pozwoliły ustalić listę wskaźników przyczyniających się do niektórych niepowodzeń szkolnych ucznia, które można uznać za czynniki zwiększające ryzyko poczucia bezradności w nauczaniu stacjonarnym. Wskaźniki odnotowane przed pandemią podzielono na następujące sfery:

- 1) skomplikowane treści programowe
- 2) trudności z logistyką w szkole
- 3) organizację pracy szkoły, klasy:
 - nagłe zmiany w planie,
 - hałas na korytarzach,
 - ciasna szatnia.
- 4) niedobory w warsztacie pracy nauczyciela:
 - zbyt szybkie tempo prowadzenia zajęć,
 - zbyt duża ilość realizowanego materiału w trakcie jednej lekcji oraz nadmiar pracy domowej,
 - podawanie instrukcji tylko w formie ustnej,
 - brak udostępniania szablonów dłuższej wypowiedzi pisemnej,
 - brak wskazówek dotyczących strategii organizowania i realizowania obszernych zadań, prac czy projektów,
 - chaotyczne korzystanie z tablicy.

Warto też zauważyć, że z obserwacji oraz wywiadu z badanym wynika, że w ramach nauczania stacjonarnego zostały wypracowane skuteczne mechanizmy radzenia sobie z trudnościami natury merytorycznej i emocjonalnej badanego. Chłopiec nauczył się kiedy i jak sygnalizować napotymane trudności zarówno nauczycielom przedmiotowym, nauczycielowi wspomagającemu jak i rodzicom w domu. Oferowane wsparcie zapewniało mu poczucie bezpieczeństwa pomimo napotykaných trudności. Ogólnie uczeń charakteryzował się sumiennością, przez co osiągał wysokie wyniki w nauce.

Poniższy wykres prezentuje dane uzyskane na podstawie wypełnienia Kwestionariusza Skali „Uczeń o sobie”.



Wykres 1. Stan bezradności intelektualnej badanego dziecka z zespołem Aspergera przed wprowadzeniem nauczania zdalnego w związku z pandemią COVID-19

Wykorzystanie Skali Bezradności pozwoliło wykluczyć syndrom wyuczonej bezradności intelektualnej u badanego w kontekście nauczania stacjonarnego. Odnosząc się do wyników tej Skali należy pamiętać, że większy wynik sugeruje wyższy stopień bezradności. Miarą bezradności określono połowę wartości skali czyli 40 punktów na 80 możliwych. Tymczasem chłopiec nie przekroczył tych krytycznych wartości, kolejno uzyskując 22 punkty w odniesieniu do lekcji matematyki, podczas których napotyka pewne trudności oraz 20 punktów na języku polskim i 12 punktów na języku angielskim z których ma bardzo wysokie oceny. Wyniki sugerują, że chłopiec wykazywał sumienność i profil zadaniowy w ramach

wszystkich przedmiotów bez względu na preferencje czy rozpiętość odnoszonych sukcesów i porażek. Świadczą o tym m.in. pytania 3, 9 i 13 gdzie badany kolejno deklarował, że „często stara się być aktywny, często bądź zawsze uważnie słucha nauczyciela oraz zawsze wykonuje wszystkie polecenia nauczyciela.”

4.2. Formy wsparcia ucznia z ZA w trakcie nauczania zdalnego

Projekt badań zakładał wsparcie badanego ucznia z zespołem Aspergera w trudnym okresie zmiany z nauczania stacjonarnego na zdalne. Oferowane wsparcie obejmowało:

- zapewnienie chłopcu dostępu do komputera z łączem internetowym, drukarką i innych pomocy cyfrowych i szkolnych,
- towarzyszenie uczniowi w trakcie pierwszych lekcji on-line,
- pomoc w rozwijaniu kompetencji cyfrowej¹ (np. wdrożenie się w obsługę internetowej platformy edukacyjnej MS Teams, szkolnego dziennika elektronicznego, poczty elektronicznej itp. oraz płynne korzystanie z wyżej wymienionych dla potrzeb synchronicznej i asynchronicznej nauki on-line),
- wypracowania schematu organizacji pracy własnej w domu (przygotowanie podręczników i pomocy szkolnych w wyznaczonym miejscu w przededniu zajęć; utrzymanie porządku na biurku w trakcie zajęć on-line; odkładanie na wyznaczone miejsce podręczników i pomocy szkolnych po odbytej lekcji; zadbanie o czas relaksu po lekcjach, kształtowanie nawyku odrabiania pracy domowej po obiedzie, tworzenie tygodniowego planu/dziennika pracy własnej obejmującego odrabianie „dłuższej/bardziej złożonej” pracy domowej, czytanie lektur, przygotowanie do sprawdzianów, wykonywanie zadanych ćwiczeń fizycznych itp.). Ryciny 1 i 2 poniżej obrazują przykładowy plan i dziennik,

¹ **Kompetencje cyfrowe** to harmonijna kompozycja wiedzy, umiejętności i postaw umożliwiających życie, uczenie się i pracę w społeczeństwie wykorzystującym technologie cyfrowe; - obejmujące one 1) kompetencje informatyczne – czyli umiejętność posługiwania się komputerem i innymi urządzeniami elektronicznymi, korzystania z Internetu, aplikacji i oprogramowania; 2) kompetencje informacyjne polegające na umiejętności wyszukiwania informacji, rozumienia jej, a także selekcji i oceny krytycznej; 3) kompetencje funkcjonalne – czyli realne wykorzystanie powyższych kompetencji w różnych sferach codziennego życia, takich jak finanse, praca i rozwój zawodowy, utrzymywanie relacji, zdrowie, hobby, zaangażowanie obywatelskie, życie duchowe itd. (<https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/kompetencje-cyfrowe>).

KARTKÓWKI I SPR.

PRZEDMIOT	SPRAWDZIAN (LUB KRT.)	KIEDY ROBIMY
BIOLOGIA	KRĘGOWCE 2 MIENIĄCE	CZWARTEK 1 temat
	SPRAWDZIAN	PIĄTEK 1 temat
	WE WTÓREK	SOBOTA 1 temat
		NIEDZIELA 1 temat
		PONIEDZIAŁEK POWTÓRZENIE
HISTORIA	OSTATNI KRÓL POLSKI	PIĄTEK 1 temat
	CZASY STANISŁAWOWSKIE	SOBOTA 1 temat
	KONSTYTUCJA 3 MAJA	NIEDZIELA 1 temat
	KARTKÓWKI	POWTOŹCZENIE
	W PONIEDZIAŁEK	
INFORMATYKA	DOKUMENT W EXELU	PONIEDZIAŁEK 10.03.2021
	PRACA DOMOWA	
	TRZEBA WYSŁAĆ/ZROBIĆ DO J	

Rycina 1. Plan pracy własnej

Nauczanie Zdalne – II półrocze
Dziennik Tygodniowej Aktywności 01-05.03.2021
 Szkoła Podstawowa nr 5 w Białej Podlaskiej

Imię i Nazwisko:

Klasa:

Dzień tygodnia	Data	Opis aktywności	Czas trwania/ilość serii/powtórzeń
Poniedziałek	1.03	jazda na rowerze stacjonarym	10 min
Wtorek	2.03	ćwiczenia z hantlami	50 razy
Środa	3.03	ćwiczenia z hantlami	50 razy
Czwartek	4.03	brzoški	40 razy
Piątek	5.03	próba skoczności i siły mięśni brzucha	5 min

Witam,

W tym tygodniu wykonamy kolejne próby z Indeksów Sprawności Fizycznej K. Zachory.

Będą to próby Siły Mięśni Brzucha i Skoczności.

Po wykonaniu próby, wynik wpisujecie do tabelki przesłanej tydzień temu na poczcie e-mail.

Tabelkę odsyłamy dopiero po wykonaniu reszty prób w następnych tygodniach. Wynik próby

wpisujecie również w Dziennik Aktywności Fizycznej. Na potwierdzenie podejścia do testu,

proszę przesłać 2 zdjęcia/filmiki z wykonania prób.

Dodatkowo min. 2x w tygodniu spędźcie trochę czasu na świeżym powietrzu. Mogą być to

spacery, bieganie, gry i zabawy itp.

Dziennik Aktywności odsyłamy do Niedzieli.

Na lekcji on-line na platformie Teams spotkamy się dopiero za tydzień (10.03).

Przypominam o nadrobieniu zaległości z odsyłaniem zaległych prac.

Pozdrawiam i życzę zdrowia.

Rycina 2. Dziennik aktywności fizycznej

- objaśnianie trudniejszych treści programowych i wspólne wykonywanie zadań praktycznych na dodatkowych przykładach np. z matematyki, języka angielskiego, języka polskiego, informatyki,
- objaśnianie bardziej skomplikowanych instrukcji oraz wspólne rozplanowywanie kolejnych kroków realizacji wieloetapowych zadań (np. zadania w Excelu z informatyki; projekt 'Mapa Myśli' z języka polskiego w oparciu o wyszukane cytaty z lektury; wypracowanie z języka polskiego w odniesieniach do treści lektury itp.),
- odpytywanie z obszernych partii materiału przed sprawdzianem, wspólne wyszukiwanie i przerabianie przykładowych treści testowych w Internecie,
- przypominanie o tworzeniu i korzystaniu z tygodniowego planu pracy własnej (np. wykreślanie zrealizowanych zadań) czy dziennika aktywności fizycznej,
- zadbanie o kontynuację zajęć z Integracji Sensorycznej oraz z pedagogiem specjalnym w Ośrodku Terapii dla Osób Autyzmem (w okresie poluzowania obostrzeń związanych z COVID-19),
- zadbanie o regularność snu, spożywania posiłków oraz aktywności fizycznej na świeżym powietrzu.

4.3. Badanie końcowe

Obserwacja badanego oraz wywiad z badanym nt. trudności napotykanych w trakcie nauki zdalnej podczas pandemii pozwoliły ustalić listę wskaźników przyczyniających się do niektórych niepowodzeń szkolnych ucznia, które można uznać za czynniki zwiększające ryzyko poczucia bezradności w nauczaniu on-line. Zebrane dane podzielono na następujące sfery:

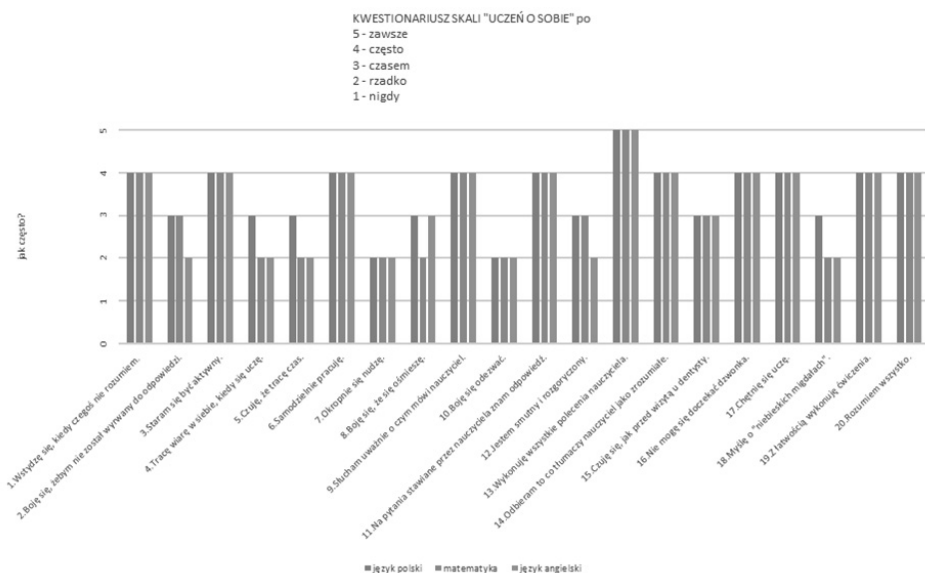
- 1) skomplikowane treści programowe i ograniczenia związane z udzieleniem bezpośredniej pomocy uczniowi przez nauczyciela np. w trakcie testów,
- 2) trudności z utrzymaniem stałego połączenia z Internetem i inne problemy techniczne nauczyciela i ucznia,
- 3) organizację pracy szkoły, klasy:
 - zbyt krótki czas prowadzenia zajęć np. 30 min,
 - zbyt wiele możliwych miejsc na zamieszczanie pracy domowej i materiałów pomocniczych (dziennik elektroniczny, platforma edukacyjna, strona internetowa szkoły, email, chmura),
- 4) niedobory w warsztacie pracy nauczyciela:
 - zbyt szybkie tempo prowadzenia zajęć,
 - zbyt duża ilość realizowanego materiału w trakcie jednej lekcji oraz nadmiar pracy domowej,

- podawanie instrukcji tylko w formie ustnej,
- brak wskazówek dotyczących strategii organizowania i realizowania obszernych zadań, prac czy projektów np. szablonów dłuższej wypowiedzi pisemnej,
- brak płynności w obsłudze platformy edukacyjnej typu MS Teams – „części nauczycieli trudno jest coś dobrze wytłumaczyć”.

Z zebranych danych jakościowych wynika również, że badany z czasem wypracował pewne strategie radzenia sobie z napotkanymi trudnościami w trakcie edukacji on-line. W pierwszej fazie okresu przejściowego z nauczania stacjonarnego na zdalne badany odczuwał duży niepokój. Nasiliły się labilność emocjonalna oraz towarzyszące poczucie lęku przed potencjalnymi niepowodzeniami w nowej sytuacji. Po około miesiącu chłopiec przyzwyczał się do nowej formy edukacji oraz w dużej mierze wdrożył się w nowy system pracy. Osiągnął duży stopień samodzielności, a w razie trudności i niepowodzeń regularnie sygnalizował (głównie rodzicom, czasami pedagogom) potrzebę uzyskania pomocy oraz był otwarty na oferowaną pomoc. Utrzymał się profil zadaniowy chłopca, przez co wciąż osiągał bardzo dobre wyniki w nauce. W trakcie nauczania on-line labilność emocjonalna chłopca utrzymywała się jednak na podwyższonym poziomie.

Najtrudniejszym okazał się czas nauczania hybrydowego od 17 do 29 maja 2021, który stanowił okres przejściowy do powrotnego nauczania stacjonarnego tuż przed zakończeniem roku szkolnego w czerwcu 2021. Przemieszczenie dwóch systemów nauki w ramach rządowego projektu poluzowania pandemicznych obostrzeń zdeorganizowało wypracowany przez badanego system pracy. Chłopiec załamał się, towarzyszyło mu permanentne rozstrojenie emocjonalne, przez co potrzebował kilku konsultacji z psychologiem oraz perspektywy wakacji by odzyskać równowagę emocjonalną.

Poniższy wykres prezentuje dane uzyskane na podstawie wypełnienia Kwestionariusza Skali „Uczeń o sobie”.



Wykres 2. Stan bezradności intelektualnej badanego dziecka z zespołem Aspergera po wprowadzeniu nauczania zdalnego w związku z pandemią COVID-19

Wyniki badań dotyczących stanu bezradności intelektualnej ucznia po wprowadzeniu nauczania zdalnego w związku z pandemią COVID-19 oraz 11-miesięcznym doświadczeniu nauczania on-line dowodzą, że nie wystąpił u niego syndrom wyuczonej bezradności. Korzystając ze Skali Bezradności należy pamiętać, że większy wynik idzie w parze z wyższym stopniem bezradności, przy czym miarą bezradności określa się wyniki od 40 punktów wzwyż. Sumując punkty z 11 twierdzeń nieodwróconych i 9 odwróconych badany uzyskał kolejno 29, 26 i 25 punktów na 80 możliwych w odniesieniu do następujących przedmiotów: języka polskiego, matematyki oraz języka angielskiego. W trybie edukacji zdalnej najpewniej czuł się więc na zajęciach z języka obcego, który lubi i gdzie otrzymuje bardzo wysokie oceny. Warto zauważyć, że w podobnym stopniu czuł się na matematyce, która jest dla niego większym wyzwaniem intelektualnym. Najmniej zaradny był zaś na lekcjach języka polskiego, gdzie w odróżnieniu od języka angielskiego i matematyki deklarował, że „czasem” a nie „rzadko” „traci wiarę w siebie kiedy się uczy”, „czuje, że traci czas” i „myśli o niebieskich migdałach”.

4.4. Porównanie wyników badania początkowego i końcowego

Dzięki analizie porównawczej danych ilościowych zebranych przed i po wprowadzeniu nauczania zdalnego zauważa się, iż badany lepiej radził sobie z trudnościami natury merytorycznej i emocjonalnej napotykanymi w procesie edukacji

stacjonarnej aniżeli on-line. Uogólniając, pomimo oferowanego systemu wsparcia oraz osiągania dobrych i bardzo dobrych wyników w nauce (podobnie jak przed pandemią), podczas nauki zdalnej towarzyszyła mu podwyższona labilność emocjonalna oraz brak wiary w siebie.

Poniższa tabela prezentuje zestawienie danych uzyskanych na podstawie wypełnienia adaptacji i/lub oryginału Kwestionariusza Skali „Uczeń o sobie” w badaniu początkowym i końcowym.

Tabela 1. Stan bezradności intelektualnej badanego dziecka z zespołem Aspergera przed wprowadzeniem nauczania zdalnego i po wprowadzeniu nauczania zdalnego w dobie pandemii COVID-19

Skala Bezradności Ciżkowicz	Wynik punktowy i procentowy Przed	Wynik punktowy i procentowy Po
język polski	20 / 25%	29 / 36,25%
matematyka	22 / 27,5%	26 / 32,5%
język angielski*	12 / 15%	25 / 31,25%

Zaprezentowane w Tabeli 1 wyniki dowodzą, iż badany czuł się mniej zaradny na koniec badań tj. w ostatniej fazie nauczania on-line. Miarą bezradności uczyniono aprobatę średniej pozycji skali tj. 50% na które przypada 40 punktów. Wyższa wartość świadczy o większej bezradności.

Badania w trybie interwałowym pozwoliły odnotować wzrost poczucia bezradności w ramach trzech objętych badaniami przedmiotów, jednak w żadnym z przypadków nie przekroczono bariery 40 punktów oznaczającej zjawisko wyuczonej bezradności intelektualnej. Można założyć, iż przyczynił się do tego oferowany chłopcu system wsparcia zarówno w nauczaniu stacjonarnym jak i on-line.

Mimo, że wskaźnik poziomu bezradności (obliczony z uwzględnieniem możliwej, optymalnej liczby punktów do uzyskania w Skali) w odniesieniu do języka angielskiego był wciąż najniższy (31,25%) co oznaczało, że z objętych badaniami przedmiotów uczeń nadal czuł się najpewniej właśnie na tej lekcji, należy zauważyć, że wzrósł on aż o 16% względem wyniku przed pandemią, co może świadczyć o tym, że nauczanie tego przedmiotu w trybie on-line odbywało się w najmniej przystępny dla badanego sposób. Z wywiadu swobodnego wynika, iż problem stanowiło tu duże tempo pracy i duża ilość przerabianego na lekcji materiału.

Najniższy wzrost poziomu poczucia bezradności odnotowano w ramach zajęć matematycznych (o 5%), co świadczy o tym, że styl pracy on-line danego nauczyciela przedmiotowego odpowiadał badanemu najbardziej. Jak wynikało z wywiadu, główny problem stanowiły tu skomplikowane w ocenie ucznia treści, podczas gdy tempo pracy wydawało się być właściwe.

Badany najmniej pewnie czuł się na zajęciach języka polskiego (36% możliwych punktów), gdzie odnotowano 11% wzrost poczucia bezradności intelektualnej. Z wywiadu wynika, iż czynnikiem stresogennym były tu niektóre zadania dotyczące rozbioru zdania oraz obszerne zadania pisemne lub projektowe bez podania, w formie pisemnej lub graficznej, wyraźnego szablonu wypowiedzi lub strategii pomocnej w wykonaniu zadania np. wyszukiwanie fragmentów lektury wedle zagadnień.

5. Podsumowanie

W cyklu badań obejmującym porównanie poziomu wskaźników bezradności intelektualnej w badaniu początkowym dotyczącym nauczania stacjonarnego względem tych wskaźników w badaniu końcowym dotyczącym nauczania zdalnego wykluczono pojawienie się syndromu wyuczonej bezradności intelektualnej badanego dziecka z zespołem Aspergera.

Pomimo oferowanego systemu wsparcia odnotowano jednak wzrost poczucia bezradności ucznia w ramach wszystkich, tj. trzech objętych badaniami przedmiotów (matematyka, język polski, język angielski), co wskazuje na wzrost stopnia ryzyka wystąpienia wyuczonej bezradności ucznia w trakcie nauczania on-line w porównaniu z nauczaniem stacjonarnym. Zebrane dane pozwoliły więc uzyskać odpowiedź na postawione pytanie badawcze.

Ponadto dzięki zebraniu i analizie danych wyszczególniono i podzielono wskaźniki zwiększające ryzyko poczucia bezradności badanego dziecka z zespołem Aspergera w nauczaniu zdalnym w dobie pandemii na kilka sfer:

- 1) ograniczenia związane z udzieleniem bezpośredniej pomocy uczniowi przez nauczyciela w obliczu skomplikowanych treści programowych lub w trakcie testu,
- 2) niestałość łącza Internetowego i inne problemy techniczne nauczyciela i ucznia,
- 3) specyfika organizacji pracy szkoły, klasy m.in. rozproszenie źródeł informacji,
- 4) niedobory w zdalnym warsztacie pracy nauczyciela.

Na koniec warto zauważyć, że obserwacja badanego w okresie hybrydowego trybu edukacji (tj. naprzemienności zajęć on-line ze stacjonarnymi) skłania do refleksji oraz przyczynia się do wyznaczenia przyszłego kierunku badań tj. zweryfikowania hipotezy, iż prawdopodobnie właśnie ten tryb nauczania może sprawiać największą trudność osobom z zespołem Aspergera w procesie edukacji, a tym samym stanowić czas podwyższonej podatności na wyuczoną bezradność.

Bibliografia:

- Ammar, A., Brach, M., Trabelsi, K., Chtourou, H., Boukhris, O., Masmoudi, L. (2020). Effects of COVID-19 home confinement on physical activity and eating behaviour. Preliminary results of the ECLB-COVID19 international on-line-survey. *medRxiv* [Preprint]. Doi: 10.1101/2020.05.04.20072447. Dostęp: 11.10.2021
- Ciżkowicz, B. (2000a). Jak zbadać wyuczoną bezradność? W: K. Waligórski (red.), *Reforma edukacji. Realia. Szanse. Zagrożenia* (111-128). Bydgoszcz-Wągrowiec: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Ciżkowicz, B. (2000b). Wyuczona bezradność a osiągnięcia szkolne. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sec. D, LV*, 21-29.
- Ciżkowicz, B. (2002). Oceny szkolne a bezradność intelektualna. W: B. Niemierko i J. Brzdąk (red.), *Dwa rodzaje oceniania szkolnego. Ocenianie wewnętrzne i zewnętrzne a jakość szkoły* (61-72). Katowice: OKE.
- Duckworth, A. L., Kautz, T., Defnet, A., Satlof-Bedrick, E., Talamas, S., Lira, B., Steinberg, L. (2021). Students Attending School Remotely Suffer Socially, Emotionally, and Academically. *Educational Researcher*, 50(7), 479-482. Doi: org/10.3102/0013189X211031551. Dostęp: 10.10.2021
- Głos, H. (2020). Nauczanie zdalne – sukces czy porażka? Pobrano z: https://www.lscdn.pl/publikacje/cww/edukacja-zdalna/11773_Nauczanie-zdalne-sukces-czy-porazka.html. Dostęp: 10.10.2021
- Jagielska, G. (2010). *One są wśród nas. Dziecko z autyzmem i zespołem Aspergera w szkole i przedszkolu*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Jaskółka-Turek, I. (2021). Nauczanie zdalne z uczniem i uczennicą o specjalnych potrzebach. Dobre praktyki. Pobrano z: <https://blog.ceo.org.pl/nauczanie-zdalne-z-ucniem-i-uczennica-o-specjalnych-potrebach-dobre-praktyki/>. Dostęp: 10.10.2021
- Kofta, M. i Sędek, G. (1993). Wyuczona bezradność: podejście informacyjne. W: M. Kofta (red.), *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność* (171-223). Poznań: Nakom.
- Kompetencje cyfrowe. Pobrano z: <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/kompetencje-cyfrowe>. Dostęp: 09.10.2021.
- Kolber, M. (2019). Psychologiczne aspekty wyuczonej bezradności i ich implikacje pedagogiczne. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 134-143.
- Lodziński, K. (2009). Co oznacza termin kształcenie w formie stacjonarnej? Pobrano z: <https://www.prawo.pl/oswiata/co-oznacza-termin-ksztalcenie-w-formie-stacjonarnej,116653.html><https://www.prawo.pl/oswiata/co-oznacza-termin-ksztalcenie-w-formie-stacjonarnej,116653.html>. Dostęp: 11.10.2021
- Matsumoto, D. (2009). *The Cambridge Dictionary of Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nolen, J. L. (2017, December 28). learned helplessness. Encyclopedia Britannica. Pobrano z: <https://www.britannica.com/science/learned-helplessness>. Dostęp: 11.10.2021

- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Grace, F. A., Sharma, A. i Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108–121.
- Pfefferbaum, B., North, C. S. (2020). Mental health and the Covid-19 pandemic. *New England Journal of Medicine* 383, 510–512. Doi: 10.1056/NEJMp2008017. Dostęp: 10.10.2021
- Rynkiewicz, A. (2009). *Zespół Aspergera. Inny mózg. Inny umysł*. Gdańsk: Wydawnictwo HARMONIA.
- Sterna, D. (2020). Nauczanie zdalne i jego różne formy. Na jaką się zdecydować? Pobrano z: <https://blog.ceo.org.pl/nauczanie-zdalne-i-jego-rozne-formy-na-jaka-sie-zdecydowac/>. Dostęp 10.10.2021
- Torales, J., O'Higgins, M., Castaldelli-Maia, J. M., Ventriglio, A. (2020). The outbreak of COVID-19 coronavirus and its impact on global mental health. *International Journal of Social Psychiatry*, 66, 317–320. Doi: 10.1177/0020764020915212. Dostęp: 10.10.2021
- Zhang, J., Lu, H., Zeng, H., Zhang, S., Du, Q., Jiang, T. (2020). The differential psychological distress of populations affected by the COVID-19 pandemic. *Brain, Behavior, and Immunity*, 87, 49–50. Doi: 10.1016/j.bbi.2020.04.031. Dostęp: 11.10.2021

(liczba znaków ze spacjami 34 645)



ISBN: 978-83-64881-89-3