

Agnieszka Wierzbicka

Dydaktyczne i komunikacyjne aspekty e-edukacji akademickiej



**Dydaktyczne
i komunikacyjne
aspekty
e-edukacji akademickiej**



WYDAWNICTWO
UNIWERSYJETU
ŁÓDZKIEGO

Agnieszka Wierzbicka

**Dydaktyczne
i komunikacyjne
aspekty
e-edukacji akademickiej**

Agnieszka Wierzbicka – Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny
Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Zakład Współczesnego Języka Polskiego
90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173

RECENZENT

Iwona Burkacka

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

REDAKTOR

Monika Poradecka

KOREKTA

Paweł M. Sobczak

SKŁAD I ŁAMANIE

Mateusz Poradecki

KOREKTA TECHNICZNA

Anna Sońta

PROJEKT OKŁADKI

Katarzyna Turkowska

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/BiancoBlue

Wydrukowano z gotowych materiałów dostarczonych do Wydawnictwa UŁ

© Copyright by Agnieszka Wierzbicka, Łódź 2019

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2019

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.09068.19.0.M

Ark. wyd. 12,7; ark. druk. 15,75

ISBN 978-83-8142-487-5

e-ISBN 978-83-8142-488-2

<https://doi.org/10.18778/8142-487-5>

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. (42) 665 58 63

Spis treści

Wykaz skrótów	7
Wprowadzenie	9
1. W gąszczu terminów i zjawisk – co wiemy o e-edukacji?	15
1.1. E-learning i jego formy	15
1.2. Organizacja instytucjonalna e-edukacji	21
1.3. Pedagogiczne, metodyczne i dydaktyczne aspekty e-learningu	25
2. Projekt metodyczny e-zajęć – od pomysłu do ewaluacji	31
2.1. Założenia	31
2.2. Analiza – etap metapytań	35
2.3. Projektowanie – etap pomysłów	39
2.4. Opracowanie – etap tworzenia e-zajęć	43
2.4.1. Materiały informacyjne	44
2.4.2. Materiały służące przekazywaniu i budowaniu wiedzy	46
2.4.3. Materiały służące aktywizacji, motywujące i utrwalające wiedzę	49
2.4.4. Materiały sprawdzające wiedzę i umiejętności	51
2.5. Realizacja – etap udostępnienia i przeprowadzenia e-zajęć	59
2.6. Ewaluacja – etap monitorowania i sprawdzania osiągnięcia celów i efektów kształcenia	60
2.7. Wnioski	63
3. Studium przypadku – konwersatorium z kultury języka polskiego (opracowane według modelu ADDIE)	67
3.1. Wprowadzenie	67
3.2. Analiza	69
3.3. Projektowanie	71
3.4. Opracowanie zasobów edukacyjnych i instrukcji	78
3.5. Realizacja e-zajęć	89
3.6. Ewaluacja	93
3.6.1. Poziom reakcji	94
3.6.2. Poziom nauki	106
4. E-learning – założenia komunikacyjne	109
4.1. Komunikacja na platformie edukacyjnej – wprowadzenie	109
4.2. Założenia sytuacji komunikacyjnej w sieci i w e-edukacji	117
4.2.1. Nadawca i odbiorca w e-edukacji	119
4.2.2. Kontakt	122
4.2.3. Przestrzeń i czas komunikacji w e-edukacji	124
4.2.4. Kod	126
4.3. Modele komunikacji w e-edukacji	129
4.4. Wnioski	137

6 Spis treści

5. E-learning – nowy paradygmat komunikacji w dyskursie edukacyjnym?	141
5.1. Strategie inicjowania zajęć i komunikacji na platformie edukacyjnej	141
5.1.1. Tytuł postu inicjującego	144
5.1.2. Część otwierająca komunikat inicjujący	145
5.1.3. Część główna komunikatu inicjującego	147
5.1.4. Część zamykająca komunikat inicjujący	152
5.1.5. Fortunność i niefortunność inicjowania kontaktu podczas e-zajęć	154
5.2. Strategie prowadzenia dyskusji edukacyjnych podczas e-zajęć	158
5.3. Zamykanie komunikacji na platformie edukacyjnej	166
5.4. Wnioski	170
6. Dystans w komunikacji na zajęciach zdalnych	173
6.1. Formy adresatywne jako środki skracania dystansu	173
6.2. Powitania	181
6.3. Kolokwializmy i ekspresywizmy	190
6.4. Modyfikacje pisowni i interpunkcji	196
6.5. Emotikony	199
6.6. Wnioski	201
Podsumowanie	205
Bibliografia	209
Aneks	223
Spis rysunków	243
Spis tabel	247
Abstract	249

Wykaz skrótów

- PUW – e-zajęcia prowadzone w latach 2002–2006 na platformie Polskiego Uniwersytetu Wirtualnego
- UŁ₁ – e-zajęcia prowadzone w latach 2005–2007 na platformie e-Campus Uniwersytetu Łódzkiego
- UŁ₂ – e-zajęcia prowadzone w latach 2006–2018 na platformie e-Campus Uniwersytetu Łódzkiego
- WSFiI – e-zajęcia prowadzone w latach 2011–2016 na platformie Wyższej Szkoły Finansów i Informatyki im. prof. J. Chechlińskiego w Łodzi

Wprowadzenie

Dynamicznie rozwijające się technologie informacyjne stworzyły niespotykane warunki do wykorzystania wszechobecnych w naszym życiu mediów, takich jak komputer, urządzenia mobilne i sieć WWW. Można zaryzykować stwierdzenie, że nigdy wcześniej na tak ogromną skalę ludzkość nie korzystała z dobrodziejstw technologii w różnych sferach życia, w tym także w edukacji (por. Gogołek, 2010, s. 10–11). Dzięki komputerom, tabletom, telefonom komórkowym i internetowi zyskaliśmy dostęp do informacji na niespotykaną dotąd skalę, niezależnie od miejsca, w którym się znajdujemy. W ten sposób rozszerzone zostały możliwości nauczania i uczenia się – nowe media umożliwiły ewolucję kształcenia na odległość i dały początek nowemu zjawisku edukacyjnemu, jakim jest e-learning (por. Sangrà, Vlachopoulos, Nati, 2012). Przeszliśmy tym samym z doby nauczania korespondencyjnego przez dydaktykę realizowaną za pośrednictwem radia i telewizji do e-edukacji (wykorzystującej komputery, tablety, smartfony i internet), która daje możliwość komunikacji w czasie rzeczywistym (komunikacja synchroniczna) czy nierównoczesnym (komunikacja asynchroniczna) między uczestnikami procesu kształcenia, a także nieograniczonego dostępu do różnorodnych multimedialnych materiałów dydaktycznych.

W Polsce od końca lat dziewięćdziesiątych XX wieku e-learning, a z czasem jego warianty: blended learning, mobile learning, stały się prężnie rozwijającymi się formami kształcenia. Wprawdzie ich prawne usankcjonowanie w szkolnictwie wyższym trwało niemal dziesięć lat¹, ale nie spowolniło to ich rozwoju. Powiększająca się na z roku na rok liczba uczestników e-zajęć, a nawet absolwentów studiów zdalnych, świadczy o rosnącym zaufaniu do tej formy kształcenia.

Ostatnie dwadzieścia lat rozwoju e-learningu upoważnia do rzetelnej dyskusji na temat jego roli i miejsca w kształceniu akademickim. Doświadczenia wielu uczelni wyższych (szczególnie tych, które były prekursorami e-learningu w Polsce) pozwalają ukazać, w jaki sposób wdrażane i realizowane są e-zajęcia. Analiza rozwiązań różnych uczelni daje możliwość opisu dobrych praktyk stosowanych w polskim e-learningu akademickim, między innymi sposobu przygotowania procesu kształcenia, modeli jego realizacji w internecie czy przygotowania nauczycieli

1 W polskim szkolnictwie wyższym dopiero Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym usankcjonowała możliwość prowadzenia zajęć dydaktycznych na studiach z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość (art. 164 pkt 3).

akademickich i studentów do pracy zdalnej (w tym do zapośredniczonego komunikowania się w procesie dydaktycznym).

Celem podjętych w pracy badań jest analiza kwestii dydaktycznych i zjawisk językowych zachodzących w e-edukacji akademickiej, których obecność wynika z charakteru komunikacji typowej dla dyskursu edukacyjnego, ale także z komunikacji sieciowej. Część analityczna pracy (rozdziały od drugiego do szóstego) poprzedzona jest teoretycznym wprowadzeniem, którego zadaniem jest:

- 1) wyjaśnienie i uporządkowanie problemów terminologicznych związanych z e-learningiem (w polskim piśmiennictwie panuje bowiem nadal chaos terminologiczny, który niejednokrotnie utrudnia właściwą interpretację pojęć czy zjawisk omawianych w publikacjach poświęconych tej tematyce);
- 2) opisanie, w jaki sposób na uczelniach funkcjonuje ta forma kształcenia, akademicka e-edukacja znacząco różni się bowiem od biznesowego e-learningu czy nawet szkoleń realizowanych w tej formie na przykład w kształceniu zawodowym;
- 3) wskazanie pedagogicznych uwarunkowań e-edukacji.

W analizie zjawisk dydaktycznych (rozdział drugi) szczególny nacisk kładę na tworzenie koncepcji projektu metodycznego e-zajęć, który może być realizowany w pięciu etapach: analiza, projektowanie, opracowanie, realizacja i ewaluacja. W mojej opinii właściwie postawione założenia dydaktyczne i szerokie spojrzenie na proces dydaktyczny, uwzględniające nie tylko sam etap tworzenia i realizacji zajęć, ale także analizowanie warunków własnych i uczelni przed przystąpieniem do prac nad e-zajęciami, opracowanie scenariusza takich zajęć, a dopiero potem pracę nad zasobami edukacyjnymi warunkują, wraz z przemyślaną ewaluacją, skuteczną realizację edukacji zdalnej, a co za tym idzie – także proces komunikacji, który jest kluczowym elementem procesu kształcenia na wirtualnej platformie. W opisie kładę nacisk na **intencjonalność działań dydaktycznych** osób zaangażowanych w opracowanie e-zajęć (mogą być nimi nie tylko nauczyciele akademicy, ale i na przykład uczelniane zespoły wspierające nauczycieli w opracowaniu e-zajęć) – kluczowa staje się w takiej sytuacji analiza potrzeb, określenie kryteriów wstępnych, które determinują prace nad kształtem i przebiegiem e-zajęć oraz wytyczenie takiej ścieżki postępowania, która prowadzi do stworzenia profesjonalnych materiałów edukacyjnych, a następnie takie ich wykorzystanie, by w jak najpełniejszy sposób zaspokajały one potrzeby studentów i umożliwiały im osiągnięcie założonych celów i efektów kształcenia. Elementem uzupełniającym ten opis jest rozdział trzeci, który prezentuje studium przypadku mojego projektu metodycznego e-zajęć z kultury języka polskiego (zrealizowanego na filologii polskiej na Uniwersytecie Łódzkim w roku akademickim 2016/2017). W rozdziale tym ukazuję, krok po kroku, wszystkie konieczne działania, jakie powinien podjąć nauczyciel

akademicki, by opracować angażujące i różnorodne materiały edukacyjne dla studentów polonistyki i poprowadzić skutecznie e-zajęcia.

Kolejne rozdziały (czwarty, piąty i szósty) skupiają się na analizie zjawisk językowych, które zaobserwowałam podczas różnych zajęć zdalnych prowadzonych w trzech łódzkich uczelniach: Uniwersytecie Łódzkim, Wyższej Szkole Finansów i Informatyki im. prof. J. Chechlińskiego w Łodzi oraz Polskim Uniwersytecie Wirtualnym. Proces porozumiewania się za pośrednictwem komputera i internetu był już niejednokrotnie językoznawczo analizowany (m.in. Habrajska, 2002; Jurerek, 2002; Sitarski, 2002; Grzenia, 2004a; 2006; Wrycza, 2006; 2008; Data, 2009a; 2009b; Górska-Olesińska, 2009; Rejter, 2009; Gajda, 2010; Suska, 2010; 2011; Karwatowska, Jarosz, 2013; 2015; Żydek-Bednarczuk, 2013; Kita, 2016), jednak dotąd nikt nie przyglądał się mu podczas realizacji zajęć zdalnych na wirtualnej platformie. A przecież „[...] nowe typy kontaktu kształtują nowy język komunikacji, nowy model porozumiewania się” (Labocha, 2008, s. 63).

Zaprezentowany w pracy paradygmat traktuje problem komunikacji podczas zajęć zdalnych szeroko – jako motywowany zarówno czynnikami medialnymi i technologicznymi, jak i społeczno-kulturowo-ideologicznymi kontekstami funkcjonowania (Skowronek, 2013, s. 15–17), gdyż „[...] nie można się obejść bez nakreślenia szerszego kontekstu, dotyczącego uwarunkowań technicznych, jak i sytuacji interlokutorów” (Żydek-Bednarczuk, 2013, s. 348). Dlatego tak ważnym elementem publikacji stało się opracowanie modelu komunikacji na zajęciach zdalnych (różniącego się od ogólnie przyjętego modelu komunikacji w sieci), opisanie sytuacji komunikacyjnej, ról nadawczo-odbiorczych oraz specyfiki tworzenia i odbierania komunikatu multimodalnego (rozdział czwarty). Za Aldoną Skudrzyk i Jackiem Warchalą uznaję, że „[...] dyskurs edukacyjny może być widziany w szerokiej społecznej i kognitywnej perspektywie jako każda forma transmisji wiedzy z perspektywy eksperta do perspektywy nowicjusza” (Skudrzyk, Warchala, 2008, s. 275). Uważam bowiem, że nowa, nietypowa dla kształcenia uniwersyteckiego przestrzeń prowadzenia dyskursu wpływa na zapośredniczone sposoby i formy komunikowania podczas zajęć zdalnych, kształtuje nowe nawyki i wzorce zachowań podczas wirtualnej nauki (rozdział piąty), i – co ciekawe – czerpiąc z nieoficjalnych wzorców zachowań językowych typowych dla sieci, znacząco zmienia oficjalny dystans w relacjach nauczyciel akademicki–studenci (rozdział szósty).

Podjęte w pracy **rozważania nad komunikacją w czasie e-zajęć mieszczą się w nurcie szeroko pojętej pragmatyki językowej, dotyczą bowiem intencjonalnych działań komunikacyjnych i struktur znaczeniowych**, które organizują przekaz językowy (Gajda, 2005, s. 13). Każde e-zajęcia wprowadzają niepowtarzalny układ komunikacyjny, zdeterminowany różnymi czynnikami, między innymi wymogami prawnymi, indywidualnymi uwarunkowaniami na uczelni, specyfiką

nauczanej dziedziny, celami dydaktycznymi, środkami i metodami dydaktycznymi, osobowością nauczyciela akademickiego, jego kompetencjami, stylem uczenia i osobowością poszczególnych uczestników zajęć, poczuciem wspólnoty grupy uczącej się, kontaktem synchronicznym i asynchronicznym, wirtualną przestrzenią nauki, użyciem różnych mediów. Jednak mimo istnienia tak wielu różnych czynników wpływających na porozumiewanie się można wyróżnić względnie trwałe formy komunikowania się na e-zajęciach, to jest sposoby inicjowania i zamykania kontaktu czy strategie prowadzenia dyskusji dydaktycznych, co pozwala na wysnucie wniosków o strukturach interakcyjnych na e-zajęciach (rozdziały od czwartego do szóstego).

Kwestie dydaktyczne i komunikacyjne w e-edukacji są w mojej opinii nierozdzielnie ze sobą połączone – dobrze przemyślany i opracowany projekt metodyczny e-zajęć warunkuje skuteczne porozumiewanie się uczestników procesu kształcenia (nauczycieli akademickich i studentów). Ponadto jakość materiałów (które ze względu na formę zapisaną nie tylko muszą być poprawne merytorycznie i mieć walory dydaktyczne, ale także powinny zostać napisane zrozumiale i poprawne pod względem językowym) i komunikacji nauczycielsko-studenckiej podczas zajęć warunkuje wzajemne „zrozumienie wypowiedzi adresowanej przez nadawcę do odbiorcy, zarówno jego aspektu werbalnego i zawartych w nim implikacji, jak również intencji nadawcy, czyli zamierzonego przezeń celu komunikacyjnego” (Labocha, 2008, s. 64), który to cel jest w wypadku e-edukacji nierozdzielnie połączony z celem edukacyjnym. Powstające na e-zajęciach dyskursy ujmowane są w tej pracy jako teksty zapisane podczas e-zajęć realizowanych na platformie edukacyjnej, odnoszące „formę przekazu do sytuacji jego użycia, [...] przenoszące punkt ciężkości z gotowego wytworu na uwarunkowane kulturowo strategie jego wytwarzania” (Grochowski, 2001, s. 7), a więc kompleksowo badane na podstawie szerokiego kontekstu sytuacyjnego (por. Ostaszewska, 2008, s. 15), a co za tym idzie – dydaktycznego. Interesują mnie przy tym wszystkie dyskursy – zarówno te fortunate, „warunkowane perspektywą odbiorcy [...], zakładające wspólnotę świata i sytuacji, a w efekcie symetrię wiedzy” (Skudrzyk, Warchała, 2008, s. 275), jak i niefortunne.

Analizowany materiał, stanowiący podstawę do rozważań dydaktycznych i językoznawczych w tej pracy, obejmuje materiały dydaktyczne i teksty z forów oraz czatów 112 e-zajęć realizowanych:

- 1) na Uniwersytecie Łódzkim w latach 2006–2018 – łącznie 21 różnych zajęć dydaktycznych dla studentów ekonomii i filologii polskiej (zajęcia e-learningowe i blended learningowe),
- 2) w Wyższej Szkole Finansów i Informatyki im. prof. J. Chechlińskiego w Łodzi w latach 2010–2015, w ramach projektu EFS „E-learning: nowoczesna

- i innowacyjna uczelnia” – łącznie 68 różnych zajęć blended learningowych dla studentów ekonomii,
- 3) w Polskim Uniwersytecie Wirtualnym w latach 2002–2006 – łącznie 23 różne zajęcia blended learningowe dla studentów informatyki, zarządzania i politologii.

Zgromadzony materiał, choć obejmuje tylko urywek uczelnianego dyskursu edukacyjnego realizowanego na wirtualnych platformach w Polsce, ukazuje w przekroju dialogową strukturę komunikacji w e-edukacji akademickiej i jej dydaktyczne uwarunkowania.

1. W gąszczu terminów i zjawisk – co wiemy o e-edukacji?

1.1. E-learning i jego formy

Rozważania poświęcone e-learningowi warto rozpocząć od refleksji na temat pojęć, których używa się do określenia tej formy kształcenia. Zwykle wychodzi się od najprostszej definicji, która wskazuje, że e-learning to:

[...] metoda prowadzenia procesu dydaktycznego w warunkach, gdy nauczyciele i uczniowie (studenci) są od siebie oddaleni (czasami znacznie) i nie znajdują się w tym samym miejscu, stosując do przekazywania informacji – oprócz tradycyjnych sposobów komunikowania się – również współczesne, bardzo nowoczesne technologie telekomunikacyjne, przesyłając: głos, obraz wideo, komputerowe dane oraz materiały drukowane. Współczesne technologie umożliwiają również bezpośredni kontakt w czasie rzeczywistym pomiędzy nauczycielem a uczniem za pomocą audio- lub wideokonferencji, niezależnie od odległości, jaka ich dzieli (Kubiak, 2000, s. 11),

czy nawet jeszcze węższej, mówiącej o tym, że jest to „szeroki zakres aplikacji i procesów przekazywania wiedzy i umiejętności z wykorzystaniem technologii komputerowych” (Machol, 2003, s. 6). W podobny sposób zdefiniowano e-learning w popularnym źródle informacji skierowanym do szerokiego grona odbiorców, to jest w Wikipedii:

[...] nauczanie z wykorzystaniem sieci komputerowych i Internetu, oznacza wspomaganie procesu dydaktyki za pomocą komputerów osobistych, smartfonów, tabletów (m-learning) i Internetu. Pozwala na ukończenie kursu, szkolenia, a nawet studiów bez konieczności fizycznej obecności w sali wykładowej. Uzupełnia również tradycyjny proces nauczania, budując blended learning (Wikipedia, hasło *e-learning*).

Według mnie żadna z przytoczonych tu definicji nie oddaje w pełni złożoności e-learningu, co gorsza – może wprowadzić czytelnika w błąd, ukazuje bowiem tę formę nauki jedynie przez pryzmat użytej w niej technologii (która, jak wiemy, na przestrzeni ostatnich 20 lat uległa ogromnym zmianom i z pewnością będzie się nadal dynamicznie rozwijać), pomijając najważniejsze aspekty kształcenia, to jest: sposoby oddziaływania na osobę uczącą się, dobór metod kształcenia i form komunikacji oraz czynniki mające wpływ na instytucjonalną organizację procesu dydaktycznego. Zdecydowanie trafniej e-learning zdefiniował Marc J. Rosenberg, który uznał, że jest to:

[...] **proces edukacyjny**, który nie ogranicza się jedynie do udostępniania i dystrybucji materiału dydaktycznego, ale skonstruowany jest zgodnie z zasadą jak najszerzego rozpoznania i **zaspokojenia potrzeb uczącego się**, który angażuje się w indywidualne i grupowe aktywności w sieci oraz pozostaje **w centrum zainteresowania instytucji edukacyjnej** (Rosenberg, 2000, s. 6) [tłumaczenie i podkreślenia własne].

W podobny sposób ujmują e-learning Tony Bates i Gary Poole, mówiąc o nim jako o:

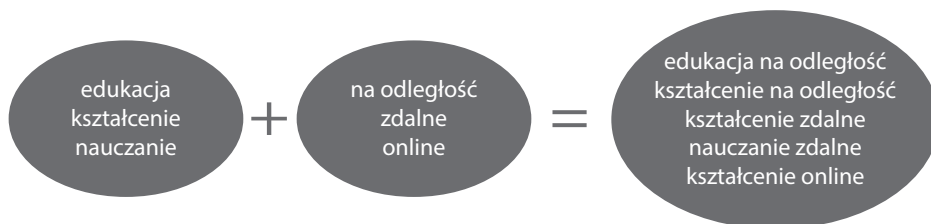
[...] **kontinuum świadomie podejmowanych działań** w środowisku sieciowym, **wspierających proces edukacyjny**; od 0 do 100% e-learningu (Bates, Poole, 2003, s. 9) [tłumaczenie i podkreślenia własne].

Wskazane definicje wybrane zostały przeze mnie nieprzypadkowo – ukazują one bowiem e-learning jako zjawisko wielopoziomowe, jako intencyjny, świadomy proces, podczas którego najważniejsze jest myślenie danej instytucji o osobie uczącej się i zapewnienie jej możliwości aktywnej nauki i kontaktu z innymi członkami społeczności zdobywającej wiedzę i kompetencje. Aby dopełnić tę definicję, dodać do niej należy aspekt komunikacyjny, który niezwykle rzadko jest dostrzegany w e-learningu – dialog edukacyjny. Bez owego dialogu, zachodzącego w wirtualnej przestrzeni, gdy nie dochodzi do komunikacji między nauczycielem a osobą uczącą się, e-learning traktować można bardzo wąsko, jedynie jako możliwość samodzielnego zdobywania wiedzy (samokształcenia). To spojrzenie w istotny sposób zawęża opis tej formy kształcenia, dlatego w moich rozważaniach traktuję e-learning jako **złożony proces edukacyjny, zaplanowany instytucjonalnie, prowadzący do zamierzonej aktywności wszystkich uczestników kształcenia (zarówno osób uczących się, jak i nauczycieli), odpowiadający na możliwości i potrzeby społeczności uczącej się, inspirujący do działania i osiągnięcia**

założonych celów kształcenia oraz dający możliwość prowadzenia poznawczego i emocjonalnego dyskursu edukacyjnego, który realizowany jest z użyciem mediów elektronicznych (komputera, tabletu, smartfonu, internetu i innych).

Przyglądając się literaturze przedmiotu poświęconej e-learningowi, zauważymy od razu, iż e-learning funkcjonuje w polszczyźnie pod wieloma nazwami: *edukacja na odległość* (zob. m.in. Juszczuk, 2002; 2003, s. 93–124; Bednarek, Lubina, 2008; Plebańska, 2011), *kształcenie na odległość* (zob. m.in. Juszczuk, 2002; Nguyen, 2003, s. 217–226; Siemieniecki, 2005; Bednarek, Lubina, 2008; Plebańska, 2011; Wagner, 2011), *kształcenie zdalne* (zob. m.in. Cellary, b.r.w.; Lubina, 2005; Zając, Zawisza, 2006; Bednarek, Lubina, 2008; Penkowska, 2010), *nauczanie zdalne* (zob. m.in. Bednarek, Lubina, 2008; Meger, 2008; Pyzik, 2010; Woźniak, 2009), *kształcenie online* (zob. Hyla, 2009; Penkowska, 2010), *e-kształcenie* (zob. m.in. Mischke, Stanisławska, 2004; Bednarek, Lubina, 2008; Ofanowska, Bogdańska, 2014), *e-nauczanie* (zob. m.in. Wierzbička, 2007b; Bednarczyk, Rudak, 2008; Wilkin, 2009; Rudak, 2012) i wreszcie *e-edukacja* (nazwa cyklu konferencji organizowanych w latach 2004–2013 przez Fundację Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych oraz m.in. w publikacjach: Penkowska, 2010; *Postępy e-edukacji*, 2008; Wierzbička, 2007a; 2008a; 2008b; 2014b). Jawią się więc dwa zasadnicze sposoby tworzenia polskich odpowiedników angielskiej nazwy e-learning:

- 1) przez dodanie do członu określanego (*edukacja, kształcenie, nauczanie*) członu określającego, wskazującego na przestrzeń (*na odległość, zdalne*) lub sposób komunikacji (*online*) (rys. 1);

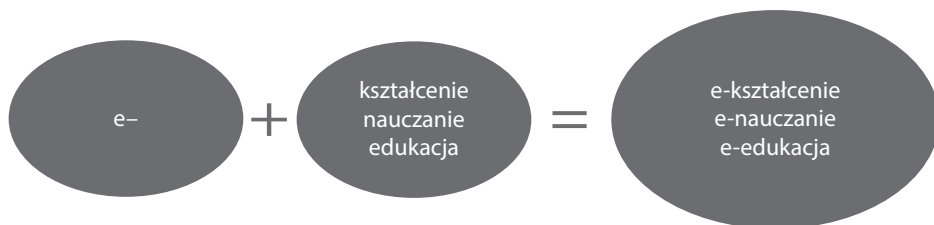


Rysunek 1. Tworzenie polskich nazw e-learningu przez dodawanie do pojęcia określającego proces zdobywania wiedzy wyrazu określającego, wskazującego na dystans przestrzenny

Źródło: opracowanie własne.

- 2) przez dodanie do rzeczownika (*kształcenie, nauczanie, edukacja*) angielskiego członu *e-* z dywizem¹ (skrót angielskiego *electronic*): *e-kształcenie, e-nauczanie, e-edukacja*, na wzór angielskiej nazwy *e-learning* (rys. 2).

1 Zgodnie z zamieszczoną w poradni językowej PWN opinią Mirosława Bańki wyrazy tworzone za pomocą przedrostka *e-* powinny być zapisywane z dywizem (np. *e-nauczyciel*). Pisownia bez dywizu (np. *enauzyciel*) uznawana jest za błędną (zob. Bańko, b.r.w.).



Rysunek 2. Tworzenie polskich nazw e-learningu przez dodawanie do pojęcia określającego proces zdobywania wiedzy morfemu e-

Źródło: opracowanie własne.

Należy zwrócić uwagę, że słotwórczy proces tworzenia hybryd jako określeń e-learningu ma swoje powszechne zastosowanie także przy konstruowaniu innych nazw związanych z kształceniem zdalnym: *e-nauczyciel*; *e-kurs*, *e-szkolenie*, *e-zajęcia*, *e-wykład*, *e-laboratorium* (określenia różnych typów zajęć prowadzonych zdalnie); *e-kontent/e-content* (zasoby zajęć zdalnych); *e-portfolio* (cyfrowe obiekty demonstrujące doświadczenia, osiągnięcia i dowody związane z umiejętnościami i kompetencjami danej osoby, gromadzone np. na platformie edukacyjnej); *e-egzamin*; *e-dziennik*; *e-uczelnia*; *e-dziekanat*.

Warto zastanowić się w tym miejscu, czy wszystkie podane tu określenia odzwierciedlają w pełni istotę zjawiska, jakim jest e-learning. Czy można je uznać za synonimy? Wydaje się, że fortunne jest używanie w odniesieniu do e-learningu jedynie takich określeń synonimicznych, jak: **e-edukacja** oraz **e-kształcenie**. Nazwy te łączą się bowiem z szeroko pojętym procesem nauczania i uczenia się organizowanym przez instytucję edukacyjną czy uczelnię, wskazując na realizację określonych celów i podejmowanie długotrwałego, systematycznego wysiłku (por. pojęcie *kształcenie* – Bereźnicki, 2007, s. 24–25). Używanie określenia zawierającego w sobie człon *nauczanie* (*nauczanie zdalne*, *e-nauczanie*) w odniesieniu do złożonego procesu, jakim jest e-learning, zdaje się istotnym zawężeniem tego zjawiska jedynie do systematycznych i planowanych działań nauczyciela oraz uczniów/studentów. Z kolei stosowanie określeń *edukacja na odległość* (*edukacja zdalna*) czy *kształcenie na odległość* (*kształcenie zdalne*) w odniesieniu do e-learningu jest zbyt szerokie i może wprowadzić w błąd, obie te nazwy odnoszą się bowiem do edukacji realizowanej nie tylko za pośrednictwem „nowych” mediów (np. komputera, tabletu, telefonu komórkowego, internetu), ale także „starych” mediów (np. radia, telewizji) oraz do kształcenia korespondencyjnego czy stosowanych w nauce systemów telekonferencyjnych (por. Siemieniecki, 2007, t. 2, s. 2, 125–126) (rys. 3).

Przy okazji mówienia o e-learningu używane są także takie pojęcia, jak: *e-learning 2.0*, *we-learning*, *blended learning*, *mobile learning*. Określają one różne formy e-edukacji.



Rysunek 3. Ilustracja pola semantycznego pojęć: *nauczanie na odległość* i *kształcenie na odległość*

Źródło: opracowanie własne.

E-learning 2.0 (zjawisko nawiązujące do pojęcia Web 2.0²) to kontynuacja idei e-edukacji, zakładająca zaangażowanie w proces tworzenia zasobów do nauki także osób uczących się oraz wykorzystanie takich narzędzi informatycznych, które umożliwiają współdzielenie i tworzenie nowych baz wiedzy. W takim modelu kształcenia nauczyciel czy nawet instytucja edukacyjna mają wpływ na proces kształcenia przez dobór określonych narzędzi umożliwiających gromadzenie i tworzenie informacji. Ta forma kształcenia, oparta na folksonomii (podświadomych i intersubiektywnych zasadach porządkowania informacji i sensów przez społeczność), traktuje internet jako źródło wiedzy i medium pozwalające na wspólne rozwiązywanie problemów i odnajdywanie odpowiedzi (por. Maj, 2010, s. 392–394). W tym celu najczęściej wykorzystane jest oprogramowanie MediaWiki (to samo, dzięki któremu powstaje Wikipedia), PhpWiki, DokuWiki, MoinMoin (zob. Dąbrowski, 2008b). Jednak nie są to jedyne narzędzia umożliwiające współtworzenie zasobów edukacyjnych – równie popularne są blogi³,

- 2 Web 2.0 rozumie się przede wszystkim jako filozofię projektowania i budowania rozwiązań internetowych, a nie określoną technologię. W koncepcji tej zmienia się postrzeganie internetu – jest on platformą łączącą nie tyle strony internetowe czy aplikacje (np. przez odnośniki, rss, widgety), co ludzi. Tak więc idea web 2.0 opiera się na połączeniu ze sobą jak największej liczby osób, które kolektywnie tworzą różnego typu zasoby informacyjne, edukacyjne itp. (zob. szerzej Networked Digital).
- 3 Na świecie najczęściej korzysta się z aplikacji Blogger Google, WordPress, Blogware, TypePad, w Polsce ze stron: blog.pl, blog.onet.pl, blox.pl.

*social bookmarking*⁴ (zob. Mathes, 2004; Stunża, 2008), serwisy współdzielenia i wymiany plików (*media-sharing services*)⁵ oraz serwisy społecznościowe⁶.

Kolejną odmianą e-edukacji, którą można uznać za rozwinięcie idei e-learningu 2.0, jest **we-learning** (zob. Bersin, b.r.w.). Polega on na współdzieleniu materiałów edukacyjnych i wspólnej nauce w określonej przestrzeni wirtualnej – może nią być portal społecznościowy (np. Facebook, LinkedIn, GoldenLine, Twitter) czy inne medium umożliwiające komunikację oraz wymianę informacji (np. forum dla specjalistów z danej dziedziny, blog). Jednak w odróżnieniu od e-learningu 2.0 we-learning ma charakter nieformalny, niezwiązany z konkretną instytucją edukacyjną. Odpowiedzialność za proces zdobywania wiedzy i wymianę doświadczeń biorą na siebie wszyscy uczestnicy danej społeczności uczącej się i sami decydują o formie oraz intensywności swoich działań. Zatarła zostaje granica między osobami uczącymi się a nauczycielami.

Blended learning (występuje także pod nazwą b-learning) definiowany jest w literaturze zwykle na trzy sposoby (zob. Sharma, 2010):

- 1) jako kombinacja nauki tradycyjnej (twarzą w twarz) i e-edukacji,
- 2) jako kombinacja technologii,
- 3) jako kombinacja metodologii.

Na potrzeby niniejszego opracowania przyjąłam pierwszą definicję, gdzie eksponowane jest połączenie:

[...] „tradycyjnej nauki”, czyli nauczania w klasie „twarzą w twarz”, z zajęciami online, zwykle za pośrednictwem i z użyciem określonych technologii, np. Virtual Learning Environment (VLE) (platformy edukacyjne Blackboard lub Moodle)⁷, obejmujących wykorzystanie synchronicznych i asynchronicznych narzędzi elektronicznych, np. czatu, tablicy ogłoszeń (Sharma, 2010, s. 456) [tłumaczenie własne]

i kombinacja

4 Pierwszym serwisem *social bookmarking* na świecie był del.icio.us (obecnie delicious.com). Potem pojawiły się między innymi serwisy Digg, BookmarkSync, SiteBar, Flickr, InfoWorld i polskie Wykop, Linkr, Gwar.

5 Serwisy tego rodzaju umożliwiają udostępnianie nie tylko plików tekstowych, ale także plików graficznych, wideo, audio.

6 Najbardziej popularne to: Facebook, Instagram, Twitter, YouTube, Myspace, LinkedIn, GoldenLine.

7 *Virtual Learning Environment* (VLE) to wirtualne środowisko nauczania, oprogramowanie, które ułatwia zarządzanie zasobami edukacyjnymi zarówno nauczycielom, jak i uczącym się. W Polsce najczęściej wykorzystywanym środowiskiem tego typu jest platforma edukacyjna Moodle.

[...] systemu **nauczania face-to-face** występującego razem z instrukcją przekazywaną za pośrednictwem komputera [...] jednocześnie uznajemy **technologię komputerową i informacyjną za kluczowy element w procesie przekazywania wiedzy**. Sam e-learning natomiast skupia się na interakcji uczącego się z materiałem dydaktycznym oraz wcześniej opracowanymi zasobami dydaktycznymi [...] (Yang, Bonk, 2012, s. 308) [tłumaczenie i podkreślenie własne].

Warto zwrócić uwagę na fakt, że w blended learningu zastosowana technologia jest integralną częścią zajęć oraz elementem wspomagającym nauczanie. Uczący się korzystają bowiem z niego między kolejnymi bezpośrednimi spotkaniami (Sharma, Barrett, 2007, s. 7), a ponadto – przez rozłożoną aktywność – na zajęciach bezpośrednich oraz podczas aktywności realizowanych zdalnie, w dowolnym momencie, dzięki czemu nauka staje się elastyczna. To rozwiązanie jest szczególnie cenne dla osób niemających wcześniej kontaktu z e-edukacją bądź nie do końca przekonanych do tej formy kształcenia. W polskiej literaturze na określenie tej formy kształcenia stosuje się zwykle trzy pojęcia: *kształcenie komplementarne* (zob. m.in. Mischke, Stanisławska, 2006; Mikołajczyk, 2009), *kształcenie mieszane* (Cellary, b.r.w.; Jakubczak, 2008), *kształcenie/nauczanie hybrydowe* (Hyla, 2003; 2009; Centrum E-learningu AGH, 2008; Galwas, 2014; Turula, 2018).

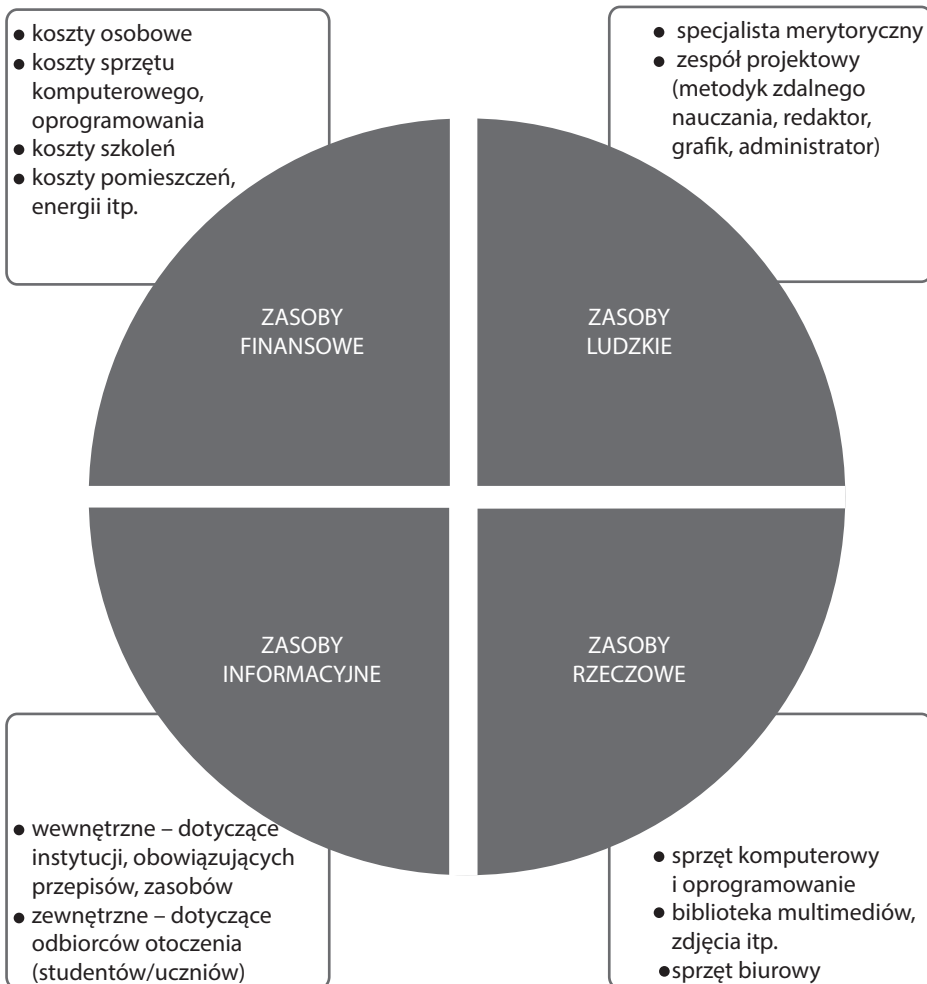
Mobile learning (m-learning) to odmiana e-learningu, która polega na wykorzystaniu do nauki urządzeń przenośnych (np. tabletów, palmtopów, telefonów komórkowych, smartfonów), mających stały, bezprzewodowy dostęp do internetu. Tym samym proces uczenia się może odbywać się niezależnie od miejsca przebywania (por. Maczuga i in., 2012, s. 13–14).

1.2. Organizacja instytucjonalna e-edukacji

E-learning jako zjawisko edukacyjne jest pojęciem bardzo szerokim, dlatego podejmując się jego opisu – niezależnie od przyjmowanej formy – należy wskazać pewne wspólne elementy organizacyjne, które je wyróżniają. Przyglądając się polskim doświadczeniom we wprowadzaniu rozwiązań e-learningowych na uczelniach, zauważyć można dwie rozwijające się równolegle drogi wdrożeń tego procesu kształcenia – z jednej strony mamy instytucje, które podejmują się opracowania i prowadzenia pojedynczych e-zajęć czy nawet całych ich cykli (np. studia I, II czy III stopnia, studia podyplomowe), z drugiej strony pojawiają się pasjonaci nowych technologii, którzy samodzielnie (najczęściej bez wsparcia jednostki, w której pracują) opracowują materiały do kształcenia zdalnego i umieszczają je na ogólnodostępnej dla wszystkich nauczycieli

i studentów platformie edukacyjnej. Niezależnie od tego, kto podejmuje się realizacji e-edukacji i na jaką skalę są to działania (skala makro w całej instytucji, skala mikro przy twórcy indywidualnym i jego zajęciach), musi realnie oszacować swoje możliwości i zasoby, tak by pozwoliły one na realizację założonych celów i efektów kształcenia.

Proces edukacyjny wymaga przygotowania przez instytucję edukacyjną czterech typów zasobów (rys. 4).



Rysunek 4. Zasoby instytucji edukacyjnej niezbędne do systemowego wdrożenia e-learningu

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Wierzbicka, 2011, s. 29.

Uczelnia wdrażająca e-learning zwykle decyduje się na wyłonienie spośród własnych pracowników zespołu, którego zadaniem jest obsługa procesu kształcenia zdalnego (inne wyjście to zatrudnienie nowych osób specjalizujących się w tej problematyce lub wynajęcie profesjonalnej firmy zajmującej się opracowaniem szkoleń e-learningowych)⁸. Skład takiego zespołu może być różny: zawsze pojawia się w nich specjalista z dziedziny, z której będą tworzone zajęcia, oraz osoby odpowiedzialne za kwestie informatyczne (platforma edukacyjna i informatyczne opracowanie zasobów), metodykę zdalnego nauczania, wizualną warstwę e-zajęć (grafika statyczna i animowana) oraz językowy kształt materiałów (redakcja i korekta tekstów). Zespół taki może działać w różny sposób:

- 1) w pełni przejąć odpowiedzialność za tworzenie zasobów do e-edukacji i zatrudniać nauczyciela do opracowania materiałów merytorycznych (jak np. w Polskim Uniwersytecie Wirtualnym), biorąc na siebie odpowiedzialność za opracowanie materiału lub
- 2) wspomagać indywidualnie nauczycieli akademickich, szkoląc ich i wspierając przy przygotowaniu materiałów i zajęć.

Jednostka taka powinna być także odpowiedzialna za ewaluację zajęć online – ich ocena (dokonana przez prowadzącego i uczestników zajęć) jest bowiem cennym materiałem do analiz prowadzonych przez autorów i projektantów e-kursów oraz pozwala na wprowadzenie koniecznych modyfikacji⁹.

8 Na polskich uczelniach takie zespoły mają między innymi Uniwersytet Warszawski, Szkoła Główna Handlowa, Politechnika Warszawska, Akademia Górniczo-Hutnicza, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie. Założeniem jest, że specjalna (zwykle międzywydziałowa) jednostka systemowo wspiera nauczycieli akademickich, tworząc zespoły specjalistów zajmujących się szkoleniem pracowników, utrzymaniem platformy edukacyjnej, a także niekiedy opracowaniem e-zajęć. Również podczas realizacji projektów z funduszy EFS powoływane są takie zespoły, na przykład w projektach: „Model systemu wdrażania i upowszechniania kształcenia na odległość w uczeniu się przez całe życie” (zrealizowany przez KOWEZiU, <http://www.kno.koweziu.edu.pl/>), „E-learning: nowoczesna i innowacyjna uczelnia” (zrealizowany przez Wyższą Szkołę Finansów i Informatyki im. prof. J. Chechlińskiego w Łodzi), „Przygotowanie i realizacja studiów podyplomowych – Stosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu przedmiotów zawodowych” (zrealizowany przez Politechnikę Gdańską i Wyższą Szkołę Gospodarki w Bydgoszczy), „Opracowanie metodologii programów i materiałów dydaktycznych do kształcenia na odległość” (zrealizowany przez Centrum Otwartej Edukacji Multimedialnej Uniwersytetu Warszawskiego, <https://come.uw.edu.pl/node/67>), „E-ekonomia – studia bez barier” (zrealizowany przez Uniwersytet Łódzki).

9 Z moich obserwacji wynika, że kwestia ewaluacji zajęć (realizowanych w formule e-learningowej bądź blended learningowej) jest na polskich uczelniach najczęściej nierozwiązana. Mimo zaleceń sformułowanych przez Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego, wspierających ocenę e-edukacji przez PKA podczas postępowań akredytacyjnych (zob. SEA), uczelnie często nie mają opracowanych form ewaluacji zajęć zdalnych czy mieszanych i stosują do oceny tych zajęć te same ankiety co do kształcenia tradycyjnego.

Zasoby ludzkie to jeden z elementów niezbędnych w danej instytucji. Obok nich potrzebne są jeszcze zasoby finansowe (pochodzące ze środków samej instytucji lub ze środków publicznych, np. EFS), rzeczowe (różnego rodzaju sprzęt i oprogramowanie niezbędne do profesjonalnego tworzenia materiałów, biblioteki multimediów do wykorzystania) oraz informacyjne (wszelkiego typu dane, informacje, akty prawne dotyczące instytucji, umożliwiające podejmowanie decyzji dotyczących prognozowania i wykorzystania w niej e-learningu).

Jeśli tworzy się e-zajęcia samodzielnie, należy zdać sobie sprawę, że jedna osoba zwykle nie posiada wszystkich kompetencji niezbędnych do opracowania zasobów kursu – połączenie wiedzy merytorycznej ze znajomością metodyki zdalnego nauczania i umiejętnością tworzenia multimediów, a ponadto opracowanie tekstów zgodnie z zasadami kultury języka jest dość trudne do osiągnięcia, co nie znaczy, że tworzone przez jedną osobę materiały będą mniej wartościowe od tych projektowanych przez zespół. Mogą być na przykład pozbawione multimediów (bo zwykle to właśnie ich przygotowanie stanowi największą barierę dla indywidualnych projektantów – nauczycieli) albo wykorzystywać oprogramowanie społecznościowe (Web 2.0), a nie komercyjne, ale zawsze będą one równie wartościowe merytorycznie co te opracowywane zespołowo i instytucjonalnie. Należy również podkreślić, że dzięki coraz szerszej dostępności do darmowego oprogramowania przeznaczonego do tworzenia multimediów i elementów interaktywnych (znika problem zakupu drogiego, komercyjnego oprogramowania) indywidualni projektanci mają możliwość stworzenia interesujących i różnorodnych zasobów zgodnych z ich potrzebami i celami. Wymaga to jednak dodatkowych kompetencji od nauczycieli oraz przedłuża czas opracowania materiałów. Dlatego w takiej sytuacji niezwykle ważne jest przygotowanie nauczyciela do e-learningu przez system szkoleń¹⁰. W ich trakcie poznaje on nie tylko środowisko nauki (tj. platformę edukacyjną), ale także zagadnienia metodyki kształcenia zdalnego związane zarówno z opracowaniem materiałów, jak i samym prowadzeniem zajęć w sieci. W takiej sytuacji niezwykle ważne jest instytucjonalne wsparcie macierzystej uczelni, opierające się nie tylko na udostępnieniu nauczycielom platformy administracyjnej i zarządzaniu jej

10 Na przykład na Uniwersytecie Łódzkim kompleksowy system szkoleń realizowany będzie po raz pierwszy w latach 2019–2021 w ramach projektu „Dokonałość naukowa kluczem do doskonałości kształcenia” realizowanego w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój, Działanie 3.5. Nauczyciele akademicki mają możliwość uczestnictwa w szkoleniach: 1) „Rozwój innowacyjnych kompetencji dydaktycznych”; 2) „Innowacyjne metody pracy ze studentem z wykorzystaniem TI”; 3) „Pomiar dydaktyczny – zadania zamknięte”; 4) „Jak efektywnie prezentować treści dydaktyczne?”; 5) „Nie bójmy się technologii – wybrane narzędzia do tworzenia materiałów multimedialnych wspierających przekaz dydaktyczny”; 6) „Jak projektować zajęcia mieszane (blended learning)?”; 7) „Jak prowadzić zajęcia za platformie edukacyjnej Moodle?”.

zasobami, ale także na umożliwieniu mu skorzystania na przykład z konsultacji z metodykiem zdalnego nauczania czy administratorem platformy, który może pokazać nietypowe jej funkcjonalności czy objaśnić ustawienia systemu oceniania w kursie.

Nie można zapomnieć o jeszcze jednym niezwykle ważnym elemencie wpływającym na realizację zajęć w sieci – jest nim środowisko do nauki zdalnej. W Polsce jest to najczęściej platforma edukacyjna¹¹. To na niej studenci odbywają zajęcia, konsultują się z wykładowcami czy współuczestnikami zajęć, zamieszczają wykonane przez siebie zadania i prace, rozwiązują testy, dyskutują, czatują, uczestniczą w wideokonferencjach. Bez względu na wykorzystywany przez uczelnię model platformy¹² pozwala ona na komunikację w czasie założonym przez organizatorów zajęć: asynchronicznym (forum dyskusyjne, e-mail, tablica ogłoszeń) lub synchronicznym (czat, wirtualna tablica, system wideokonferencyjny, narzędzie do webinarów) – zwykle z przewagą tego pierwszego.

Należy pamiętać, iż w sytuacji, gdy uczelnia decyduje się na uruchomienie całego cyklu zajęć/studiów realizowanych jako e-learning, ich organizacja obejmuje nie tylko przemyślany proces kształcenia na platformie edukacyjnej, ale także wymaga przekształcenia procedur związanych z organizacją zajęć i spotkań na uczelni, procedur obsługi studenta i utworzenia tak zwanego e-dziekanatu (większość spraw studenckich powinna być załatwiana za pomocą e-maila czy tradycyjnej korespondencji, bez konieczności częstych przyjazdów studenta do siedziby uczelni).

1.3. Pedagogiczne, metodyczne i dydaktyczne aspekty e-learningu

Opisując proces edukacyjny, jakim jest e-learning, nie można zapomnieć o jego pedagogicznych podstawach. W literaturze najczęściej wskazuje się na pięć nurtów, z których czerpie e-edukacja: **behawioryzm**, **konstruktywizm** (zob. Lubina, 2005; Penkowska, 2010, s. 70–73; Mokwa-Tarnowska, 2015, s. 9–25), **kognitywizm** (zob. Goliasz, 2009, s. 135–143), **konstrukcjonizm** i **konektywizm** (zob. Mokwa-Tarnowska, 2015, s. 26–30). W każdej z tych koncepcji proces oddziaływania na osobę uczącą się oparty jest na innych elementach. W behawioryzmie nacisk położony jest na przekazywanie wiedzy w uporządkowanych ciągach przyczynowo-skutkowych,

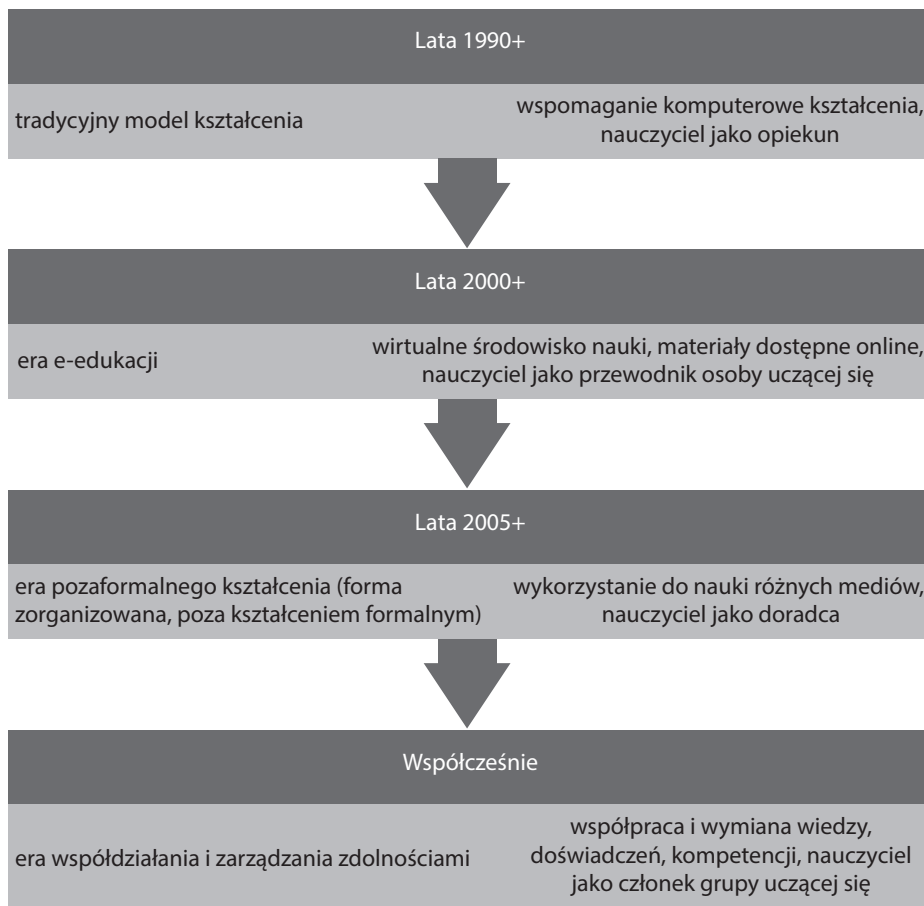
11 Nazywana także platformą zdalnego nauczania – może być to system LMS (*Learning Management System*), LCMS (*Learning Content Management System*) lub wspomniany już wcześniej VLE (*Virtual Learning Environment*).

12 Obecnie w Polsce uczelnie i szkoły korzystają najczęściej z platformy *open source* Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), zgodnie z licencją GNU GPL (zob. Redlarski, Garnik, 2014).

dzięki czemu proces kształcenia ma przebieg liniowy (zob. Meger, 2006), co bardzo łatwo osiągnąć na platformie edukacyjnej, choćby przez sekwencyjny układ materiałów. W konstruktywizmie odchodzi się od ustrukturyzowanego układu zajęć na rzecz eksperymentów i działania wykraczającego poza ramy klasowe, istotna jest także samodzielna praca osób uczących się (zob. Resnick, 1983; Skibińska, Kwiatkowska, Majewska, 2014, s. 65) – e-edukacja dysponuje szeregiem narzędzi, które umożliwiają taką zdalną pracę zarówno samodzielnie, jak i w grupach. Kognitywizm, mający u swoich podstaw teorię poznania, stawia na łączenie ze sobą wiedzy już posiadanej z nowo zdobytą i wskazuje na jej analogie do codzienności (por. Siemieniecki, 2007, t. 1, s. 287). Osoba ucząca się, na podstawie zdobywanych informacji, modyfikuje, rozwija i ulepsza zasób posiadanych już wcześniej wiadomości – choćby przez narzędzia Wiki czy portale społecznościowe. W tym ujęciu ważne jest pozostawanie w dialogu zarówno z nauczycielem, jak i resztą społeczności uczącej się, na przykład na platformie edukacyjnej. Konstrukcjonizm opiera się na budowaniu wiedzy przez scalanie posiadanych doświadczeń z istniejącymi modelami mentalnymi, tak by stworzyć nowy system konceptualny (zob. Papert, Harel, 1991, s. 99–109). Niezwykle istotna jest tu osoba ucząca się, która samodzielnie tworzy wiedzę i buduje z niej struktury. Koncepcja ta podkreśla indywidualność jednostki uczącej się i znaczenie aktu twórczego, co w e-learningu jest możliwe przez samodzielne poszukiwania materiałów źródłowych, redagowanie (samodzielne lub grupowe) informacji, raportów czy postów na forach, które mogą stać się źródłem informacji/refleksji dla innych uczestników e-kursów. Konektywizm to koncepcja najnowsza (zob. Simens, 2005; Downes, 2007), łącząca proces edukacyjny ściśle ze światem mediów, w którym żyją na co dzień uczniowie. Punktem wyjściowym staje się tu osoba ucząca się, która przez swoje doświadczenie w korzystaniu z sieci tworzy własną wiedzę. Technologie kształtują (i zmieniają) myślenie młodych ludzi, wymuszają nielinearne korzystanie z zasobów informacji umieszczanych w internecie, a sam proces uczenia wykracza poza mury szkolne i trwa całe życie. „Przemierzanie” sieci staje się więc nauką samą w sobie – prym wiedzie tu krytyczne myślenie i zdolność samodzielnego wyszukiwania informacji, które stają się ważniejsze od samej wiedzy. Internet jest w tej koncepcji środkiem oddziaływania na życie ludzkie, na sposób komunikowania się, a także na to, jak się uczy.

Przyglądając się rozwojowi e-learningu w kształceniu, zauważyć można tendencje podobne do tych, które notowane są w edukacji tradycyjnej. Zmienia się w istotny sposób rola nauczyciela – z mentora staje się on doradcą, przewodnikiem, a nawet równoprawnym z uczniami współuczestnikiem zajęć czy partnerem. Inna jest także aktywność osób uczących się – nie są one wyłącznie odbiorcami, ale przede wszystkim stają się współtwórcami procesu kształcenia, w dużej

mierze samodzielnie kształtującymi swoje doświadczenia (rys. 5) (por. Simens, 2005; Downes, 2007; Klus-Stańska, 2010; Prensky, 2012; Dylak, 2013; Skibińska, Kwiatkowska, Majewska, 2014, s. 66).



Rysunek 5. Ewolucja kształcenia, wykorzystania mediów i roli nauczyciela na przełomie XX–XXI wieku

Źródło: opracowanie własne na podstawie Bersin, b.r.w.

Owa zmiana roli nauczyciela i osoby uczącej się ma związek także ze zmianą metod kształcenia – postuluje się odejście od metod podających na rzecz metod problemowych, to jest nauczania problemowego, gier dydaktycznych (i grywalizacji), dyskusji dydaktycznych i metod badawczych (klasyfikacja metod za: Bereźnicki, 2007, s. 264–265). Istotne staje się także przygotowanie zasobów edukacyjnych, aby osoba ucząca się działała w wirtualnej przestrzeni – zarówno samodzielnie, jak i w grupie. Jej aktywność powinna być ukierunkowana na analizowanie

i rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji, krytyczne myślenie, wyciąganie wniosków, ocenianie cudzych opinii czy sytuacji. Przygotowane materiały, zadania, dyskusje powinny stać się inspiracją, bodźcem do samodzielnych poszukiwań odpowiedzi, przy jednoczesnej możliwości popełniania błędów.

Warto zwrócić uwagę na to, że – niezależnie od tego, czy mamy do czynienia z kształceniem tradycyjnym, czy e-edukacją – środki dydaktyczne i środki przekazu odgrywają tu drugoplanową rolę, gdyż to nie one prymarnie decydują o formie czy modelu kształcenia. To osoby opracowujące zajęcia (nie tylko nauczyciel, ale także na przykład metodyk zdalnego nauczania, grafik czy programista) powinny mieć świadomość własnego potencjału i takiego wpisania ich w proces kształcenia, które umożliwi optymalne wykorzystanie oraz zdobycie określonej wiedzy, doświadczenia i kompetencji. Ich dobór powinien być dokładnie przemyślany oraz ściśle powiązany z celami i efektami kształcenia.

Dydaktyka w e-edukacji zyskuje nowy wymiar. Niezwykle ważne jest bowiem bardzo precyzyjne zaprojektowanie całego procesu kształcenia (w tym wspomniane już wcześniej dobranie odpowiednich metod), istotne staje się również poprowadzenie cyklu zajęć, które realizowane są w wirtualnej przestrzeni. Przygotowanie nauczyciela do opracowania aktywności i materiałów wykorzystywanych do nauki oraz, następnie, do pracy zdalnej staje się w tej sytuacji koniecznością. Warto tu zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt: młodzi ludzie uczestniczący w zajęciach zdalnych (w Polsce począwszy od początku XXI w.) są „cyfrowymi tubylcami” (*digital natives*), należą do pokoleń Y/Z (por. Wośko, 2016, s. 136–141) – urodzili się w czasach wszechobecnych technologii informacyjnych i obcują z nimi od najmłodszych lat, natomiast nauczyciele (w większości z pokolenia „cyfrowych imigrantów”, *digital immigrants* czy pokolenia X i wcześniejszych) próbują korzystać z tych technologii i włączać je do edukacji (Prensky, 2001, s. 1). Zadanie nauczycieli nie jest proste – nie dość, że narzędzia, którymi muszą się posługiwać, są im mało znane, to jeszcze muszą udowodnić „cyfrowym tubylcom”, że technologie mogą być wykorzystane nie tylko do rozrywki (komunikacji, ściągania muzyki, gier komputerowych i innych), ale są też świetnym narzędziem wspomagającym różne formy kształcenia. Ta sytuacja wymaga od nauczycieli nowego spojrzenia na dydaktykę własnego przedmiotu wspieraną technologiami. Zmusza do zerwania z szeregiem przyzwyczajęń i nawyków, które wyrabiane są często podczas wieloletniej, tradycyjnie realizowanej pracy dydaktycznej.

Nieodłącznym elementem e-dydaktyki jest komunikacja. W związku z ewolucją ról uczestników procesu kształcenia i wykorzystaniem innych metod dydaktycznych dostrzec można zachodzące w niej zmiany – odchodzi się od nauczycielskiego monologu (charakterystycznego szczególnie w dydaktyce tradycyjnej) na rzecz dialogu i polilogu. Ponadto praktyczny dyskurs edukacyjny prowadzony

jest w e-edukacji nie tylko w odmianie mówionej (jak podczas zajęć realizowanych twarzą w twarz), ale także po raz pierwszy – dzięki użytym narzędziom, takim jak komputery, internet – w odmianie pisanej (podczas zajęć prowadzonych online). Warto w tym miejscu podkreślić, iż istotę współcześnie prowadzonego dyskursu edukacyjnego stanowi interakcja zachodząca w procesie kształcenia (realizująca się w takich gatunkach jak dyskusja, debata, konwersacja), skupiona na merytorycznej wartości przekazu językowego, ale niepozbawiona elementów emocjonalnych (por. Bednarska, 2007, s. 60–63; Penkowska, 2010, s. 79–85; Piechota, 2010, s. 122–127; Wierzbicka, 2013, s. 115–126; Mokwa-Tarnowska, 2015, s. 114–126)¹³.

13 Problem komunikacji został tu jedynie zasygnalizowany – szersza analiza komunikacyjna znajdzie się w rozdziałach piątym i szóstym niniejszej pracy.

2. Projekt metodyczny e-zajęć – od pomysłu do ewaluacji

2.1. Założenia

Opracowanie e-zajęć traktuję w niniejszej monografii jako **cykl – zespół czynności podejmowanych przez nauczyciela lub wydarzeń stanowiących pewną całość pracy nad konkretnym przedmiotem, które realizowane są w ramach programu studiów**. Ów cykl zależny jest od wielu zmiennych, do których można zaliczyć między innymi:

- 1) właściwości indywidualne nauczyciela, uwarunkowane jego doświadczeniem dydaktycznym (zarówno w tzw. tradycyjnej dydaktyce, jak i e-edukacji), chęcią do prowadzenia eksperymentów edukacyjnych, znajomością różnorodnych narzędzi i oprogramowania dydaktycznego itp.;
- 2) właściwości procesu dydaktycznego, czyli specyfikę dydaktyki wybranej dziedziny/przedmiotu oraz wykorzystywanych metod i środków dydaktycznych;
- 3) właściwości środowiska nauki – związane zarówno z instytucjonalnymi uwarunkowaniami (zewnętrznymi i wewnętrznymi, tj. uczelnianymi, aktami prawnymi dotyczącymi realizacji e-zajęć, formą i rodzajami wsparcia na uczelni), jak i samym miejscem nauki (tj. platformą czy salą wykładową).

Wskazany cykl odnosi się zarówno do przedmiotów/zajęć realizowanych w pełni na platformie edukacyjnej (e-learning), jak i takich, które łączą tradycyjne spotkania z nauką na platformie edukacyjnej (blended learning), i przyjmuję, że jest on powtarzalny i możliwy do zastosowania niezależnie od reprezentowanej przez nas dziedziny i przedmiotu, który zamierzamy przygotować.

Opieram się przy tym na powszechnie stosowanym w e-edukacji uniwersalnym systemie Instructional System Design (ISD), który w swojej pracy określam mianem **projektu metodycznego** według modelu ADDIE (skrótowiec utworzony od pierwszych liter oznaczających kolejne fazy pracy: *Analysis* – analiza, *Design* – projektowanie, *Development* – opracowanie, *Implementation* – realizacja, *Evaluation* – ewaluacja). W mojej ocenie model ten w precyzyjny i logiczny sposób ukazuje organizację cyklu e-zajęć

w dowolnej instytucji (może być nią zarówno uczelnia wyższa, jak i szkoła czy inna organizacja kształcąca), a poszczególne etapy jego cyklu można dostosować do specyfiki i wymogów kształcenia akademickiego w Polsce (w tym Krajowych Ram Kwalifikacji).




Rysunek 6. Cykl projektowania e-zajęć (według modelu ADDIE)


Źródło: opracowanie własne na podstawie Instructional System Design (ISD) – The ADDIE Model.

Ukazany na rysunku 6 cykl projektowania e-zajęć ukazuje podejmowane przez nauczyciela systematyczne kroki zmierzające do realizacji postawionych celów i osiągnięcia przez studentów określonych efektów kształcenia oraz takie zaprojektowanie aktywności, by w sposób możliwie najpełniejszy inspirowały one studentów do działania i umożliwiały dialog edukacyjny. Ten ostatni element jest w projektowaniu e-zajęć realizowanych na uczelni szczególnie istotny – rzadko bowiem przygotowane zasoby edukacyjne służą wyłącznie samokształceniu i realizowane są przez studentów w izolacji od grupy, bez kontaktu z nauczycielem akademickim (por. Rudno-Rudziński, Sieniawski, 2008, s. 113–121). Przykładem mogą tu być zajęcia ogólnouczelniane (np. szkolenie BHP, szkolenie biblioteczne), choć

na Uniwersytecie Łódzkim w tej formie studenci wszystkich wydziałów i kierunków realizują także zajęcia z prawa autorskiego – mają one formę prostego samokształcenia bez udziału nauczyciela, realizowanego w formie przekazania (najczęściej multimedialnego, wzbogaconego nagraniami wideo) treści dydaktycznych i sprawdzenia wiedzy za pomocą zadań zamkniętych (zob. rys. 7).



PRAWO
AUTORSKIE




UNIwersYTET
ŁÓDZKI


Przykład 2 ⊗

Kolejnym przykładem swobodnego wykorzystania pomysłu jest obraz Jarosława Lewera "Galeria Kaufhof", odnoszący się do obrazu Tom Blackwella "Sequined Mannequins" (olej na płótnie, 1985).

Komentarz: Autorem pierwszego obrazu jest Jarosław Lewera. Nie ulega wątpliwości, że autor wykorzystał w swej twórczości pomysł, realizowany wcześniej już przez innych artystów, czyli namalowania witryny sklepowej z charakterystycznym efektem "odbicia" obrazu w szkłe.





Zdjęcie 1.
Autor: Jarosław Lewera
"Galeria Kaufhof"




Zdjęcie 2.
Autor: Tom Blackwell
"Sequined Mannequins"


25 / 31 00:00 / 00:00



[Poprzedni](#) [Następny](#)



PRAWO
AUTORSKIE



UNIwersYTET
ŁÓDZKI



Komentarz

Okładka tygodnika "Wprost" może nasuwać przypuszczenie, że jej twórca wzorował się na zdjęciu, które zamieszczono na okładce tygodnika "Time". O podobieństwie świadczy kompozycja obydwu porównywanych zdjęć, czarno-czerwona kolorystyka oraz taki sam niemalże kostium, w który ubrana jest kobieta przedstawiona na zdjęciu. Odmienne literonictwo, nieco inna poza fotografowanej kobiety i w końcu sam fakt, że obie fotografie mają za swój obiekt inne kobiety, mogą natomiast przemawiać za tym, że w podanym przykładzie mamy do czynienia wyłącznie z dozwoloną inspiracją.

Pamiętaj!

Utwór jest przedmiotem prawa autorskiego od chwili ustalenia. Nie ma znaczenia, czy utwór został ukończony.

27 / 31 00:00 / 00:00

[Poprzedni](#) [Następny](#)

The image displays two screenshots from an e-course interface. The top screenshot is a lesson slide titled "Pamiętaj!" (Remember!). It features three images: a stack of 200 Polish zloty banknotes, a photograph of Minister of Justice Jarosław Gowin signing a document at a desk, and two postage stamps. The text on the slide reads: "Materiały pochodzące z urzędu lub innej instytucji rządowej, banknoty, znaczki pocztowe są wyłączone spod ochrony." (Materials originating from the government or other government institution, banknotes, postage stamps are excluded from protection). The slide includes the logo for "PRAWO AUTORSKIE" (Copyright Law) and "UNIwersytet Łódzki" (Łódź University). The bottom screenshot is a quiz slide titled "Quiz - Sprawdź się" (Quiz - Test yourself). It asks the student to read a situation and evaluate the facts. The text reads: "Przeczytaj opis sytuacji i spróbuj ocenić następujący stan faktyczny. Zdecyduj, która odpowiedź jest poprawna. Student zamieścił w swojej pracy magisterskiej niewielki fragment, który zaczerpnął wprost z prasy. Przejęty tekst miał formę krótkiej wypowiedzi, ograniczającej się do przytoczenia kilku informacji gospodarczych. Ponieważ zapożyczony fragment nie umieszczono w cudzysłowie, powstało wrażenie, jakoby student był autorem całości tekstu. Czy student zasługuje na zarzut naruszenia prawa autorskiego?" (Read the description of the situation and try to evaluate the following factual state. Decide which answer is correct. The student included a small fragment in his master's thesis, which he copied directly from the press. The copied text had the form of a short statement, limited to quoting several pieces of economic information. Because the copied fragment was not placed in quotation marks, it gave the impression that the student was the author of the entire text. Does the student deserve an accusation of copyright infringement?). Three radio button options are provided: "Tak, zarzut ten jest zasadny niezależnie od rozmiarów dokonanego zapożyczenia, jak również niezależnie od charakteru przejętego tekstu." (Yes, this accusation is justified regardless of the size of the copying, as well as regardless of the character of the copied text.), "Nie, ponieważ rozmiar zaczerpniętego fragmentu był niewielki." (No, because the size of the copied fragment was small.), and "Nie, ponieważ zapożyczony fragment nie podlega ochronie przewidzianej przepisami prawa autorskiego." (No, because the copied fragment is not protected by the provisions of copyright law.). The quiz slide also features the "PRAWO AUTORSKIE" and "UNIwersytet Łódzki" logos. Both screenshots show a progress bar at the bottom with the number 29/31 and 30/31 respectively, and navigation buttons for "Poprzedni" (Previous) and "Następny" (Next).

Rysunek 7. Przykładowe ekrany e-kursu z prawa autorskiego przeznaczonego do samokształcenia dla studentów Uniwersytetu Łódzkiego

Źródło: platforma edukacyjna e-Campus Uniwersytetu Łódzkiego.

Należy jednak podkreślić, że wspomniany model samokształcenia jest także wykorzystywany w korporacyjnym e-learningu, ale w mojej ocenie nie powinien

być przenoszony na grunt akademicki, kształcenie na poziomie wyższym powinno bowiem opierać się na szeroko pojętym dialogu, interakcji i możliwości wymiany myśli między studentami a nauczycielami akademickimi (por. Skudrzyk, Warchała, 2008, s. 274–279).

2.2. Analiza – etap metapytań

Pracę nad projektem metodycznym e-zajęć powinniśmy rozpocząć od zadania sobie szeregu pytań – znalezienie na nie odpowiedzi umożliwi nam bowiem sprawną realizację kolejnych etapów cyklu i powstanie spójnej koncepcji e-zajęć. Na tym etapie ważna będzie realna ocena posiadanych przez nas, nauczycieli, zasobów indywidualnych, rozpatrywanych nie tylko w sferze materialnej (np. materiały dla studentów w wersji elektronicznej, bo takie jest zwykle pierwsze skojarzenie związane z zasobami dydaktycznymi do e-edukacji), ale przede wszystkim w sferze oceny swoich umiejętności i możliwości opracowania multimedialnych zasobów edukacyjnych oraz posiadanego czasu na opracowanie e-zajęć. Z moich obserwacji i doświadczeń wynika bowiem, że to właśnie te elementy warunkują powstanie angażujących, dobranych celowo i dostosowanych do potrzeb studentów materiałów. Czas odgrywa tu kluczową rolę – doświadczony nauczyciel akademicki potrzebuje zwykle co najmniej trzech miesięcy, by opracować spójne e-zajęcia, które uwzględniają różne formy kontaktu i pracy studentów. Jeśli jego zajęcia opierają się na prezentacji wizualnej omawianych zjawisk, musi się liczyć z tym, że ten czas może się jeszcze wydłużyć, bo konieczne będzie na przykład nagranie wideo kilku czy nawet kilkudziesięciu doświadczeń bądź eksperymentów lub zrobienie wielu ilustracji czy złożonych animacji. Tym samym przygotowanie e-zajęć rozpocząć należy na kilka miesięcy przed uruchomieniem danego przedmiotu ze studentami, tak by w momencie zainicjowania e-zajęć posiadać kompletne materiały i spójną koncepcję realizacji poszczególnych zagadnień.

Kolejne elementy, które na tym etapie powinny zostać poddawane analizie, dotyczą grupy docelowej, dla której przygotowujemy zajęcia i sposobu ich przygotowania i realizacji.

W przypadku kształcenia akademickiego, uwzględniając powyższe założenia, warto znaleźć odpowiedzi na następujące pytania:

Metapytanie 1: Czym jako nauczyciel dysponuję (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne) i czego potrzebuję (analiza zasobów własnych i uczelni)?¹

1 Przedstawione pytania nie uwzględniają wiedzy i umiejętności merytorycznych, te są bowiem w mojej ocenie oczywistym zasobem indywidualnym nauczyciela.

Sfera metodyczno-dydaktyczna:

1. Czy znam zasady metodyki/dydaktyki zdalnego nauczania i wiem, jak projektować e-zajęcia? Czy mam jakieś doświadczenia w tej sferze, np. opracowałem(am) jakieś e-zajęcia, brałem(am) udział w takich zajęciach, ukończyłem(am) szkolenia?
2. Czy moje kompetencje projektowe są wystarczające, by przygotować różnorodne zasoby edukacyjne (teksty, materiały wideo, audio, multimedialne prezentacje z dźwiękiem, animacje itp.) i poprowadzić zajęcia online?
3. Czy będę potrzebował(a) wsparcia osób specjalizujących się w dydaktyce/metodyce zdalnej (pytanie to ma sens w sytuacji, gdy nasza uczelnia zapewnia instytucjonalne wsparcie w sferze e-edukacji, np. przez konsultacje z metodykiem zdalnego kształcenia, administratorem platformy)?
4. Czy mam opracowany sylabus zajęć realizowanych tradycyjnie, który może stać się podstawą do stworzenia sylabusa e-zajęć?
5. Czy wiem, w jaki sposób mogę wykorzystywać zgromadzone dotychczas zasoby edukacyjne (własne i cudze), podczas opracowywania e-zajęć, w zgodzie z przepisami prawa autorskiego i ochrony własności intelektualnej?

Sfera technologiczna:

1. Czy posiadam niezbędne oprogramowanie i umiem z niego skorzystać, aby stworzyć różnorodne zasoby edukacyjne (edytor tekstu, oprogramowanie do tworzenia prezentacji, oprogramowanie graficzne, oprogramowanie do tworzenia audio/wideo itp.)²?
2. Czy znam dobrze możliwości platformy edukacyjnej, z której korzysta moja uczelnia (jeśli nie, czy wiem, do kogo mogę się zwrócić o poradę w tej sprawie, gdzie mogę szukać pomocy technicznej)?
3. Czy wiem, jak utworzyć/założyć obszar e-zajęć na platformie edukacyjnej i umieścić w nim przygotowane przeze mnie materiały?

Sfera organizacyjna:

1. Czy znam uwarunkowania prawno-organizacyjne dotyczące e-edukacji w szkolnictwie wyższym i na mojej uczelni?
2. Czy dysponuję czasem, który pozwoli mi na opracowanie różnorodnych zasobów edukacyjnych przed rozpoczęciem e-zajęć?

Metapytanie 2: Jaki jest profil uczestników e-zajęć? (analiza grupy docelowej)

Pytanie to z pozoru tylko może wydawać się błaha – przecież odbiorcą naszych zajęć jest student! Wpadając w pułapkę rutyny, często nie zastanawiamy się, jakie potrzeby i możliwości mają osoby, które będziemy uczyć. Zapominamy,

2 Zakładam, że do opracowania różnorodnych zasobów nie jest konieczne posiadanie oprogramowania licencjonowanego – istnieje wiele rozwiązań opartych na wolnym oprogramowaniu, które umożliwiają niemal bezkosztowe stworzenie ciekawych materiałów edukacyjnych.

że w zależności od stopnia studiów (studia pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia), ich trybu (stacjonarne, niestacjonarne), swojego wieku, zdobytego dotąd wykształcenia, udziału w formalnych i pozaformalnych systemach kształcenia, nawyku uczenia się, wykonywanej pracy (i jej formy), obowiązków pozazawodowych, ilości i struktury czasu wolnego, aspiracji i stylu życia (por. Malewski, 2013, s. 36) i – co niezwykle ważne – motywacji do uczestnictwa w e-zajęciach, staje przed nami odbiorca, który ma określone oczekiwania, doświadczenia, plany i im jest starszy, tym większe są jego umiejętności samooceny.

Wymienione, a także inne cechy uczniów dorosłych w zdecydowanej mierze warunkują ich udział w procesie edukacyjnym. Wpływają na motywy podjęcia nauki, na powodzenia i niepowodzenia w procesie uczenia się, na satysfakcję z udziału w tym procesie, na korzyści osobiste i społeczne oraz na dalszą permanentną aktywność edukacyjną. Organizatorzy i projektanci procesu edukacyjnego powinni się liczyć z tą różnorodnością uczących się dorosłych (rzeczywistych i potencjalnych), powinni przede wszystkim ją znać, a gdy nie znają – poznać (Marczuk, 1994, s. 73).

Nie mniej istotna jest także wiedza na temat wcześniejszych doświadczeń e-learningowych. Czy studenci mogli mieć już styczność z e-zajęciami? Czy były to e-zajęcia realizowane na uczelni (studia pierwszego i drugiego stopnia), czy może w miejscu pracy (studenci niestacjonarni) lub hobbistycznie? Czy na kierunku, na którym realizować będą e-zajęcia, inni nauczyciele akademicki także oferują studentom takie zajęcia? Zwykle przygotowane przez nas zajęcia nie są bowiem pierwszymi realizowanymi zdalnie – jak już wcześniej wspomniałam, duża część polskich uczelni oferuje studentom rozpoczynającym naukę na pierwszym stopniu studiów (stacjonarnych i niestacjonarnych) realizację e-zajęć z BHP czy szkolenia bibliotecznego.

Bazując na odpowiedziach na te pytania, a szczególnie opierając się na wiedzy dotyczącej stopnia studiów, ich trybu i potencjalnych doświadczeń e-learningowych (zdobytych na uczelni i poza nią), można w drugiej (projektowanie) i trzeciej fazie cyklu projektu metodycznego e-zajęć (opracowanie) oprzeć się na doświadczeniu ich uczestników, zastosować dopasowane do grupy metody dydaktyczne, rozplanować aktywności osób uczących się, budować zaangażowanie. Inaczej bowiem projektuje się zajęcia dla młodych dorosłych (np. studentów studiów pierwszego stopnia), inaczej dla studentów studiów niestacjonarnych czy studiów doktoranckich.

Metapytanie 3: Jakie cele i efekty merytoryczne mają osiągnąć studenci, realizując e-zajęcia (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne: analiza materiałów merytorycznych)?

Jednym z obowiązków dydaktycznych każdego nauczyciela akademickiego jest przygotowanie sylabusu do zajęć. Dokument ten jest zapisem nauczycielskiej intencji i stanowi podstawę planowania każdego zajęcia – niezależnie od formy (tradycyjnej czy zdalnej) ich realizacji. Każda uczelnia indywidualnie określa wzorzec takiego dokumentu, ale niezależnie od tego, gdzie powstaje sylabus, powinien on zawierać informacje dotyczące celów i efektów kształcenia, programu nauki danego przedmiotu, wymagań stawianych studentom i kryteriów ich oceny. Taki dokument jest dla nauczyciela planem zajęć, które zamierza zrealizować, ale także spisana, nieformalna „umową”, którą związany jest student – wie on, co ma osiągnąć, a nauczyciel wie, co ma być osiągnięte. Dlatego tak istotne staje się w nim wskazanie precyzyjnych i jasno zdefiniowanych celów i efektów kształcenia, czyli tego, co student ma wykształcić i rozwinąć w sferze kognitywnej, afektywnej, i psychomotorycznej (rys. 8).



Rysunek 8. Trzy sfery aktywności edukacyjnej (model Blooma)

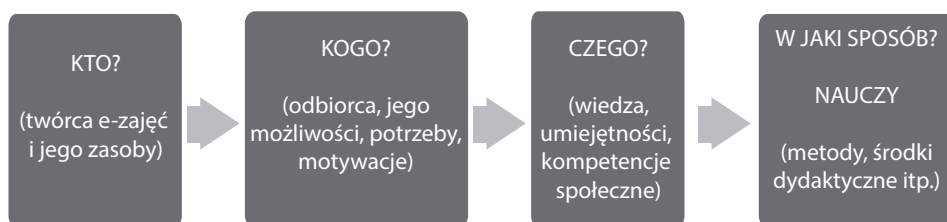
Źródło: *Taksonomia Blooma, Krathwohla i Simpsona.*

Informacje zawarte w sylabusie staną się punktem wyjścia podczas etapu projektowania i opracowania materiałów e-zajęć. Poprawnie sformułowane będą stanowić wskazówkę do wyboru optymalnego modelu e-kształcenia, bez względu na to, czy zajęcia zaplanujemy w formie całkowicie zdalnej

(e-learning), czy może mieszanej (blended learning), łączącej aktywność online z bezpośrednimi spotkaniami. A może zdecydujemy się jedynie na wspieranie tradycyjnie prowadzonych zajęć, na przykład udostępniając na uczelnianej platformie obszary do dyskusji (fora dyskusyjne, czaty, wideokonferencje) czy materiały edukacyjne?

Przygotowany na tym etapie prac sylabus stanowić będzie także punkt wyjścia w wyborze założonych przez nas metod dydaktycznych i kryteriów oceniania.

Podsumowując: w pierwszym etapie prac nad projektem metodycznym można wskazać cztery metapytania (rys. 9), dzięki którym każdy nauczyciel bez trudu powinien oszacować swoje możliwości i zasoby, tak by pozwoliły one na realizację kolejnych etapów projektu e-zajęć.



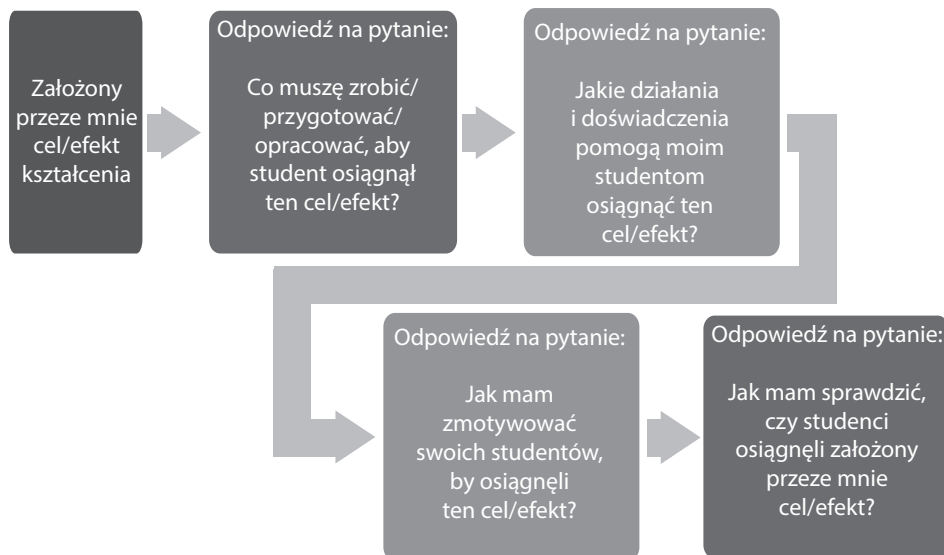
Rysunek 9. Metapytania na pierwszym etapie (tj. analizy) projektu metodycznego e-zajęć

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Wierzbička, 2011, s. 32.

2.3. Projektowanie – etap pomysłów

Projektowanie to etap, na którym tworzy się strategię dydaktyczną i określa działania edukacyjne dla założonych w sylabusie celów i efektów kształcenia. Wtedy właśnie powinna powstać szczegółowa koncepcja dydaktyczna e-zajęć, która wynika z sylabusu – precyzyjnie przemyślane warunki realizacji i osiągnięcia zakładanych efektów kształcenia, uwzględniające formę realizacji (tradycyjną lub zdalną). Każdy konkretny, jednostkowy cel edukacyjny, który zakładamy do osiągnięcia przez studentów, powinien zawierać odpowiedzi na pytania związane z jego realizacją (zob. rys. 10).

Za każdym z tych pytań powinna stać dogłębna analiza projektowych działań, uwzględniająca metody, środki dydaktyczne i technologie, które chcę, jako nauczyciel, wykorzystać.

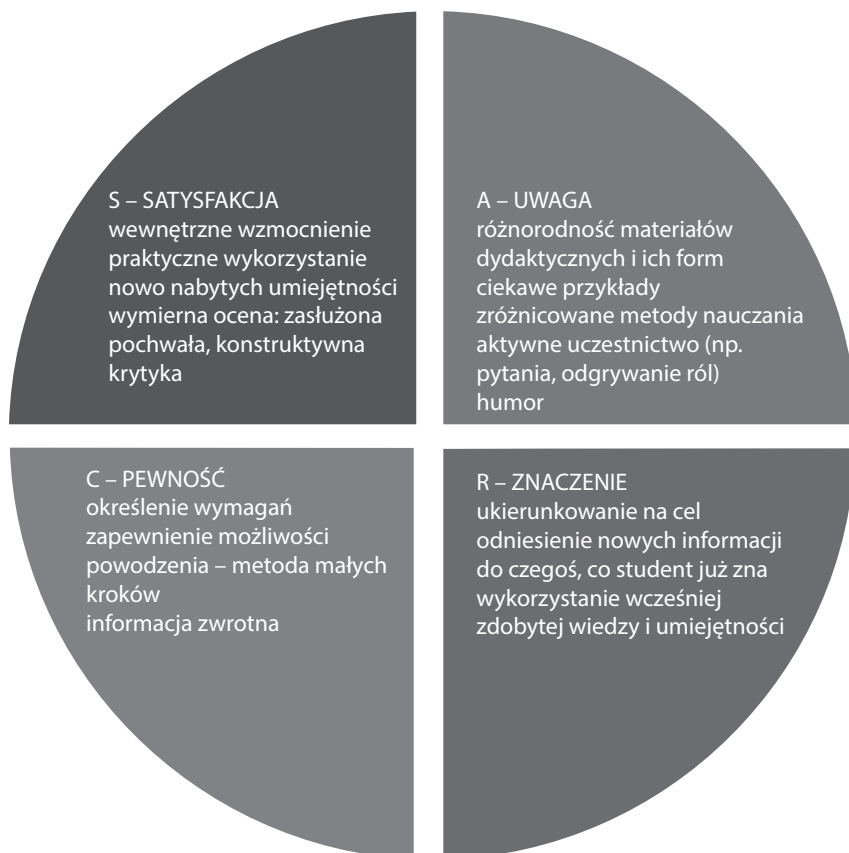


Rysunek 10. Metapytania na drugim etapie (tj. projektowania) projektu metodycznego e-zajęć

Źródło: opracowanie własne.

Warto zwrócić uwagę, że na tym etapie projektu metodycznego pojawia się element, który nie występuje w czasie przygotowań tradycyjnego procesu kształcenia – jest nim motywowanie. Choć wydaje się to zaskakujące (bo sam proces kształcenia nie jest jeszcze realizowany), już w tym momencie powinniśmy profilować motywację studentów w przygotowywanym przez nas środowisku uczenia się. Ponieważ zasoby edukacyjne w wersji elektronicznej w całości powinniśmy opracować jeszcze przed rozpoczęciem zajęć, myślenie o sposobach motywowania studentów i wplecenie ich w zastosowane przez siebie metody nauczania staje się istotną częścią pracy nad projektem metodycznym. O ile w tradycyjnym kształceniu, podczas trwania zajęć, motywacja jest efektem działań założonych przez nauczyciela i w dużym stopniu z udziałem grupy osób uczących się, posiadających różne wewnętrzne motywacje i stymulujących się wzajemnie (por. Rozmus, 2013, s. 123–128), o tyle w kształceniu w wirtualnym środowisku nauki na pierwszy plan wysuwa się motywacja indywidualna i jej utrzymanie nie tylko przez samego studenta, ale przede wszystkim przez nauczyciela (por. Penkowska, 2010, s. 130–132; Turula, 2018, s. 20–22). Jest to jeden z kluczowych czynników sukcesu edukacyjnego studenta, który zmierzyć można osiągnięciem zamierzonych celów i efektów kształcenia. Przemyślane już na tym etapie działania czy środki motywujące powinny wiązać się z zakładanymi działaniami studentów, poleceniami zbieżnymi z ich celami, a także ze stymulowaniem i stawianiem takich wyzwań, którym osoba dopiero poznająca pewną dziedzinę (tj. adept) może sprostać (zob. szerzej Keller, 2010)

– cel edukacyjny musi być bowiem nie tylko adekwatny i mierzalny, ale również możliwy do osiągnięcia w założonym przez nauczyciela czasie. I tu znów ważny okazuje się powrót do etapu analizy i przypomnienie sobie, kim jest nasz student, jakie mogą być jego indywidualne cele i motywacje – oczywiste jest, że chce zaliczyć zajęcia i zdać egzamin z prowadzonego przez nas przedmiotu (choć niekoniecznie musi być nim zainteresowany!), ale oprócz tego udział w zajęciach może być dla niego ważny ze względu na chęć zdobycia wysokiej oceny końcowej (np. w celu uzyskania stypendium), rozwijać jego pasję, stanowić cenny wkład w wykonywaną przez niego pracę zawodową, być użyteczny w codziennym życiu itd. Kompleksowe podejście do tego problemu i jego rozwiązanie ukazuje stosowany w e-learningu dydaktyczny model motywacji ARCS (A – *attention* ‘uwaga’, R – *relevance* ‘znaczenie’, C – *confidence* ‘pewność’, S – *satisfaction* ‘satysfakcja’) opracowany przez Johna Kellera (1983; 1984; 1987; 2010) (zob. rys. 11).



Rysunek 11. Dydaktyczny model motywacji ARCS Johna Kellera

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Keller, 1983; 1984; 1987; 2010.

Zastosowanie tego modelu podczas etapu projektowania opiera się na obmyśleniu najlepszych strategii, które będą uwzględniać:

- 1) znajomość czynników wpływających na motywację studentów, to jest zarówno motywację zewnętrzną (sterowalną, ze strony nauczyciela), jak i motywację wewnętrzną (autonomiczną, którą może być u studenta np. potrzeba zaliczenia zajęć, obawa przed złą oceną, chęć zdobycia dobrej oceny, ambicja, ciekawość, praktyczne zastosowanie zdobytej wiedzy i umiejętności);
- 2) celowe rozwiązania dydaktyczne i strategie komunikowania: świadomie dobrane metody, inspirujące przykłady, jasne instrukcje, nauczycielskie komentarze zwrotne, które mają się skupiać na wskazaniu zarówno mocnych, jak i słabych stron, ale w taki sposób, by student nie odczytywał ich jako niezasłużonej krytyki.

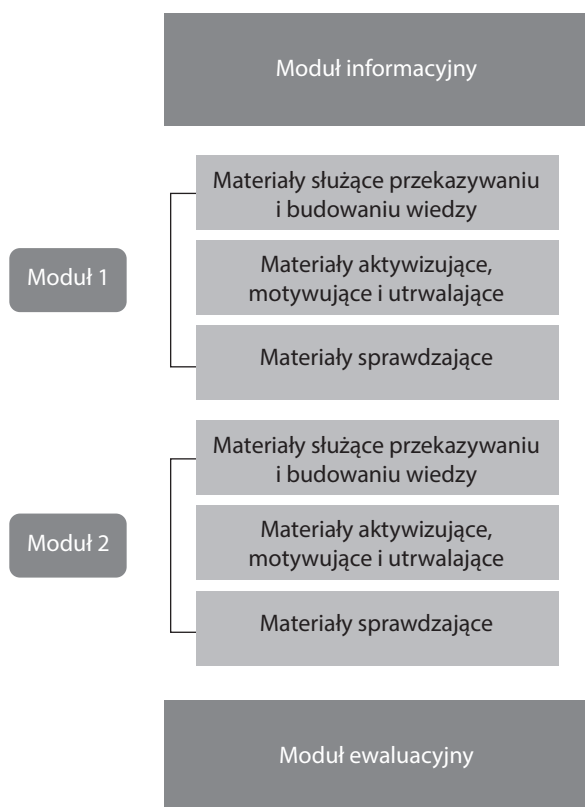
Model ARCS Kellera wykorzystywany będzie w kolejnych etapach projektu metodycznego e-zajęć – podczas opracowania zasobów edukacyjnych (etap trzeci) i realizacji zajęć (etap czwarty), zarówno w wirtualnym środowisku nauki, jak i tradycyjnie (o ile taka część zajęć jest planowana przez nauczyciela).

Podczas etapu projektowania e-zajęć warto poświęcić czas na jeszcze jedną czynność – poszukiwanie istniejących elektronicznych zasobów edukacyjnych, które mogą wzbogacić nasze materiały. Często bowiem w sieci znaleźć można interesujące ilustracje zjawisk czy zachodzących procesów, materiały audio/wideo, animacje, doświadczenia, przykłady, studia przypadków, które nie tylko zwizualizują zagadnienia przez nas omawiane, ale mogą także stać się przyczynkiem do krytycznej analizy – na przykład błędna interpretacja zjawiska językowego prezentowana na vlogu popularyzującym kulturę języka polskiego jest świetnym punktem wyjścia do weryfikacji kompetencji studentów podczas dyskusji na forum dyskusyjnym; źle opracowane studium przypadku zarządzania finansami małego przedsiębiorstwa może stać się częścią polecenia polegającego na krytycznej ocenie takiego studium w projekcie grupowym. Opieranie się na gotowych zasobach nie tylko wzbogaca nasze materiały dydaktyczne, ale i stanowi cenne źródło materiałów do analizy, syntezy informacji oraz ich oceny przez studentów, umożliwiając im osiągnięcie zaawansowanych celów kształcenia.

Reasumując: etap projektowania porównać można do gry decyzyjnej/strategicznej, w której uczestnik (nauczyciel) wybiera – opierając się na swoich kompetencjach – najlepszą drogę prowadzącą do opracowania i realizacji zajęć.

2.4. Opracowanie – etap tworzenia e-zajęć

Opracowanie wszystkich elementów procesu dydaktycznego i zasobów edukacyjnych (obok realizacji e-zajęć) jest najbardziej angażującym i czasochłonnym etapem, wymagającym od nauczyciela dużego nakładu pracy. To także sprawdzian jego kompetencji merytorycznych, metodycznych i technologicznych. Praca ta prowadzić powinna do opracowania zasobów, instrukcji w najdrobniejszych szczegółach, aby podczas realizacji e-zajęć student wiedział, co, jak, kiedy i gdzie ma zrobić, by osiągnąć założone cele oraz aby nie czuł się zagubiony w wirtualnym środowisku nauki, szczególnie w sytuacji, gdy realizuje zajęcia na platformie edukacyjnej po raz pierwszy.



Rysunek 12. Schemat budowy e-zajęć

Źródło: opracowanie Agnieszka Oklińska i Agnieszka Wierzbicka na potrzeby szkolenia nauczycieli akademickich na UŁ

Etap ten to czas ostatecznego doboru metod kształcenia (problemowych, podających itp.), środków dydaktycznych (zarówno środków prostych – wzrokowych, słuchowych, jak i złożonych – wizualnych, audialnych i audiowizualnych) i odpowiedniej technologii (oprogramowania, narzędzi platformy), dzięki którym przyjęte założenia mogą zostać zrealizowane – nigdy odwrotnie (por. Mokwa-Tarnowska, 2015, s. 115)! To także moment, w którym można ostatecznie zdecydować, czy w opracowywanym projekcie znajdzie się miejsce na wplecenie do procesu dydaktycznego społecznościowych narzędzi (Wiki, blogi itp.) czy mediów (Facebook, YouTube itp.). Nauczycielom, którzy dopiero rozpoczynają swoją przygodę z e-edukacją, czyli osobom o małym doświadczeniu, warto polecić w tym miejscu przygotowanie scenariusza e-zajęć, w którym powinny znaleźć się uszczegółowione informacje z sylabusu, na przykład w postaci precyzyjnych opisów o każdym z e-zasobów, ich miejscu w strukturze e-zajęć, zastosowanych formach motywowania i aktywizowania studentów, formach ewaluacji itd. Taki dokument pomaga uporządkować prace nad zasobami edukacyjnymi i pozwala na całościowe spojrzenie na projekt metodyczny e-zajęć (por. Brandon, 2005, s. 26–38; Plebańska, 2011, s. 58; Dziubińska, Wierzbicka, 2012, s. 63–70; Przybyła, Ratalewska, 2012, s. 31–46).

W kształceniu akademickim zwyczajowo przyjmuje się, że w trakcie semestru, w wyznaczonym dniu każdego tygodnia realizuje się dany temat czy zagadnienie. Podobna, choć nieidentyczna, jest organizacja nauki na platformie – nauczyciel akademicki planuje poszczególne zagadnienia i zamyka je w formule tak zwanych modułów, na których realizację przeznaczony jest określony czas, zwykle tydzień. W trakcie tego okresu studenci powinni samodzielnie zapoznać się z umieszczonymi na platformie materiałami (zob. rys. 12). W kształceniu mieszanym (blended learning) realizacja poszczególnych modułów może być przepleciona z zajęciami tradycyjnymi, realizowanymi w siedzibie uczelni.

2.4.1. Materiały informacyjne

Każde e-zajęcia powinny mieć precyzyjnie opracowane materiały informacyjne, nawet w sytuacji, gdy choćby tylko niewielka ich część realizowana była w sieci, na platformie edukacyjnej. Bez ściśle wskazanych celów i efektów kształcenia, zasad pracy, oceniania, komunikacji, harmonogramu pracy podczas e-zajęć (i tradycyjnych spotkań) studenci mogą bowiem czuć się zagubieni i nie wiedzieć, czego i w którym momencie się od nich oczekuje. To niezwykle ważny element, dość często bagatelizowany przy opracowaniu zasobów edukacyjnych, a przecież to właśnie klarowne i wyczerpujące instrukcje dla studentów

inicjują w wirtualnej przestrzeni dialog edukacyjny i są pierwotnym budulcem zapośredniczonej (przez media i platformę) komunikacji między uczestnikami procesu kształcenia. Co ciekawe, w żadnej polskojęzycznej publikacji poświęconej e-learningowi czy blended learningowi akademickiemu nie znajdziemy informacji o tego typu materiałach (por. Bednarek, Lubina, 2008; Syguła, 2008; Penkowska, 2010; Lorens, 2011; Plebańska, 2011; Mokwa-Tarnowska, 2015; Turula, 2018), co może nasuwać przypuszczenie, że ich wpływ na proces dydaktyczny i prowadzony podczas niego dyskurs jest marginalizowany czy nawet niedostrzegany. Biorąc pod uwagę względy dydaktyczne i komunikacyjne, zasoby te powinny być umieszczone jako pierwsze i widoczne w strukturze zaraz po zalogowaniu się do obszaru e-zajęć (zob. rys. 13 i 14). To od zapoznania się z nimi studenci zaczną naukę, a więc od sposobu ich przygotowania, klarowności będzie zależał przebieg e-zajęć i, na co nie zwraca się uwagi, to one (obok postu powitalnego, inicjującego komunikację nauczyciel–student na platformie) stanowią cenne drogowskazy pozwalające studentom odnaleźć się w nowej przestrzeni edukacyjnej i komunikacyjnej oraz podążać zaprojektowaną przez nauczyciela drogą lub jedną z wielu dróg.

Rysunek 13. Moduł informacyjny zajęć Matematyka, prowadzonych w formule blended learning dla studentów ekonomii w WSFiL w Łodzi

Źródło: platforma edukacyjna Wyższej Szkoły Finansów i Informatyki im. Prof. J. Chechlińskiego w Łodzi.

The screenshot shows the e-Campus interface for the course 'Kultura języka polskiego (Z-16/17) AW'. At the top, there is a header with the University of Łódź logo, 'e-campus' branding, and navigation links for 'Zasady pracy na platformie' and 'Polski (pl)'. Below the header, a breadcrumb trail reads 'Strona główna > Moje kursy > Kultura języka polskiego (Z-16/17) AW'. The main content area is divided into two columns. The left column, titled 'NAWIGACJA', contains a tree view with items like 'Strona główna', 'Kokpit', 'Strony', and 'Moje kursy' with sub-items such as 'Genom człowieka (Z-17/18)', 'Ochrona Własności Intelktualnej', 'Kultura języka polskiego 0100-PAJ305_Z11/12', 'Kultura językowych i niejęzykowych zachowań w sfer...', 'Negocjacje - teoria i praktyka (L-15/16)', 'Kultura języka polskiego (L-16/17)', and 'Sztuka negocjowania (Z-16/17)'. The right column, titled 'Informacje organizacyjne', lists various resources: 'Ogłoszenia', 'Sylabus zajęć z "kultury języka polskiego"', 'Zasady zaliczenia zajęć z "kultury języka polskiego"', 'Harmonogram', 'Opis projektu grupowego', 'Literatura do zajęć', 'Organizacja zajęć i inne sprawy... :)', 'Głosowanie - termin testu końcowego', and 'Czat :)'.

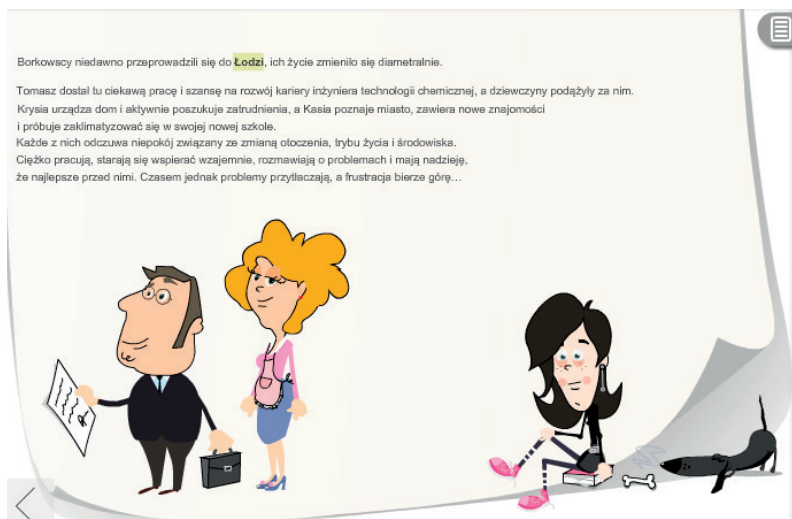
Rysunek 14. Moduł informacyjny zajęć z kultury języka polskiego, prowadzonych w formule blended learning dla studentów filologii polskiej UŁ

Źródło: platforma e-Campus Uniwersytetu Łódzkiego.

2.4.2. Materiały służące przekazywaniu i budowaniu wiedzy

Do grupy tej zaliczamy wszelkiego rodzaju treści dydaktyczne, studia przypadków oraz opracowania w różnej technologii, jak również opisy, wizualizacje faktów, zjawisk czy procesów. Wskazane jest, by ich forma była różnorodna. I choć w tradycyjnym procesie dydaktycznym przyzwyczajeni jesteśmy przede wszystkim do eksponowania wiadomości za pomocą bezpośredniego przekazu werbalnego, wzbogaconego (niekiedy) prezentacją, do tego (jako pracę własną, po zajęciach) polecamy naszym studentom czytanie artykułów naukowych, fragmentów podręczników, monografii w postaci tekstu drukowanego (a więc eksponujemy wiadomości), w e-edukacji sytuacja taka nie może mieć miejsca. Tu, ze względu na użyte media (komputery, smartfony, internet itd.), głównym źródłem przekazu staje się tekst, zapisany wcześniej w postaci elektronicznej. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, by podczas przygotowania materiałów, które będą budować wiedzę, nie korzystać wyłącznie z form tekstowych w postaci pliku PDF – wprawdzie opcja ta wydaje się najłatwiejsza do zrealizowania (bo przygotowanie do każdego modułu porcji zapisanych informacji nie stanowi dużego problemu, a jest jedynie czasochłonne), może jednak prowadzić do znużenia studenta i nierealizowania przez niego założonych celów (por. Mokwa-Tarnowska, 2014, s. 35). Im bardziej

różnorodne formy przekazu zastosujemy, to jest zaoferujemy zarówno przeczytanie jakiegoś materiału, jak i obejrzenie filmu lub prezentacji multimedialnej wzbogaconej o animacje, komentarz dźwiękowy czy odtworzenie pliku audio, tym większe prawdopodobieństwo, że za pomocą różnorodnych środków dotrzemy do studenta (por. Książek-Szczepanikowa, 2002, s. 39–41). Przekaz mówiony pojawia się także, jednak zdecydowanie rzadziej i musi być utrwalony w formie audio lub wideo, a jego przygotowanie napotyka barierę nie tyle natury technologicznej (przy dzisiejszych technologiach i jakości np. kamer wbudowanych w smartfony, tablety, laptopy nagranie krótkiego materiału wideo nie stanowi dużego problemu, podobnie jest z materiałem audio), co psychologicznej – z moich obserwacji i rozmów prowadzonych podczas szkoleń dla nauczycieli wynika, że nauczyciele obawiają się nagrywania samych siebie, stresują się przed kamerą, nie wiedzą, jak mają się zachować.



Rysunek 15. Ekran e-zajęć z dietetyki dla studentów – moduł rozpoczyna opowiadanie historii (storytelling) o rodzinie Borkowskich, na kolejnych ekranach rozwijana jest historia ich nawyków żywieniowych

Źródło: witryna internetowa firmy projektującej kursy e-learningowe To Do Media, <http://todomedia.pl/pl/portfolio>.

Ważne jest także nieopieranie się wyłącznie na metodach podających czy eksponujących – oczekiwanie, że materiał polegający na opisywaniu, objaśnianiu czy pokazaniu określonych faktów, zjawisk lub procesów, wpłynie na zaangażowanie studenta i zmotywuje go do nauki, może skończyć się porażką edukacyjną. Tu ważne staje się wychodzenie od problemów, studiów przypadków, symulacji, by samodzielnie zbudować doświadczenie i zdobyć wiedzę niezbędną

do rozwiązania jakiejś kwestii. Nie można także zapominać o takich działaniach projektowych, które nastawione są na utrzymanie motywacji osoby uczącej się (por. Keller, 2010, s. 67) – można dążyć do przyciągnięcia uwagi studentów przez prezentację stwierdzeń lub faktów, które będą sprzeczne z tym, co studenci wiedzą lub w co wierzą, że jest prawdziwe. Strategia zaskakiwania ich spowoduje, że zechcą dowiedzieć się więcej na dany temat (zob. Dirksen, 2017, s. 132). Nie bez znaczenia jest także odwoływanie się do przykładów, które mają zastosowanie w życiu codziennym. Praktyczny wymiar także zwróci uwagę osób uczących się i sprawi, że będą chciały dowiedzieć się więcej (zob. Dirksen, 2017, s. 132–136). W e-edukacji coraz częściej korzysta się w takiej sytuacji z formy, jaką jest storytelling (‘opowiadanie historii’) (zob. Winiecka, 2016, s. 65). Autor materiałów buduje opowieść (czasami w jednym module, a niekiedy ta opowieść może być nawet rozciągnięta na całe e-zajęcia), która ma za zadanie zarówno przekazywać określone informacje, jak i oddziaływać na emocje, wyobraźnię odbiorcy i wywoływać założony przez twórcę wpływ (zob. rys. 15; por. Lundby, 2008, s. 1–20).

Trzecią strategią motywowania może być zastosowanie humoru – proces edukacyjny powinien wykorzystywać pozytywne emocje osób uczących się, a można je łatwo osiągnąć, posługując się dowcipem czy żartem, żeby zwrócić uwagę na jakiś problem bądź fakt (por. Matuszewicz, 1976, s. 199–216; Keller, 2010, s. 126–129; Grzybowski, 2015, s. 305–310). Elementy humorystyczne mogą pełnić dwojaką funkcję:

1) można je wykorzystywać na zasadzie redukcji utrudnień poznawczych, czyli:

[...] poprzez wywołanie przeżycia humoru nauczający zmierza do wyeliminowania czynników utrudniających funkcjonowanie mechanizmów poznawczych ucznia. Nauczyciel nie zabiega przy tych manipulacjach o uatrakcyjnienie treści nauczania, lecz zapewnia jedynie niezbędne warunki przyswojenia tego, co przekazuje, nauczając (Matuszewicz, 1976, s. 201);

2) mogą być używane jako czynnik ułatwiający zapamiętywanie materiału, a tym samym motywować osobę uczącą się do zdobywania wiedzy (Matuszewicz, 1976, s. 215–216).

Dwa ekrany e-kursu ukazane na rysunku 16 prezentują użycie humoru w tych właśnie funkcjach.

Z jednej strony humorystyczna historyjka opowiadana przez bohaterów pobudza uwagę osoby uczącej się, przez co koncentruje się ona na najważniejszym przekazie dydaktycznym danego ciągu tematycznego. Z drugiej uczący się, dzięki zabawnej historii, szybciej zapamiętuje istotne treści, a jego motywacja do dalszej nauki rośnie.



Rysunek 16. Ekran e-kursu Od idei do działania z humorystycznym dialogiem dwóch głównych narratorów szkolenia

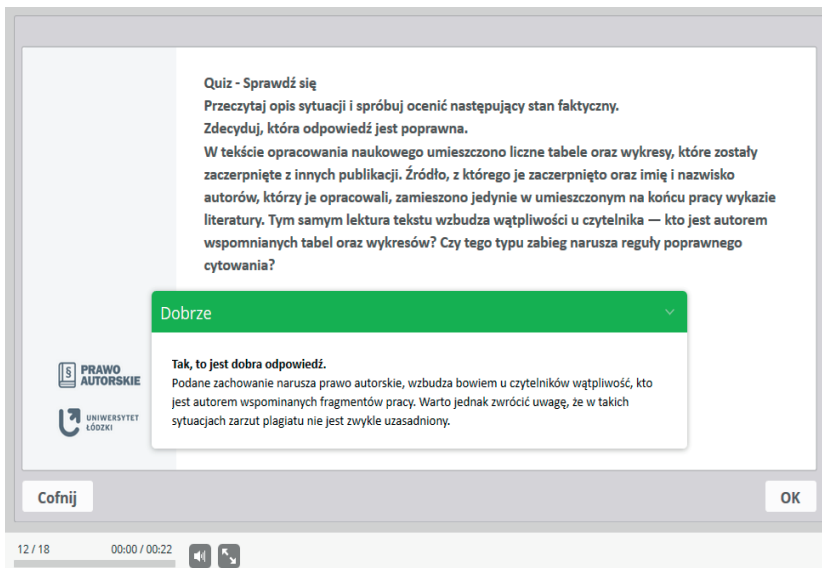
Źródło: witryna internetowa firmy projektującej kursy e-learningowe To Do Media, <http://todomedia.pl/pl/portfolio>.

Warto jednak pamiętać, że stosowanie elementów humorystycznych musi być rozważne – żart nie powinien bowiem nigdy budzić skrajnych emocji i dotyczyć kwestii kulturowych, religijnych czy światopoglądowych. Naruszenie tych sfer (a tym samym granic osobistych studentów) może zostać odebrane jako zamierzony atak słowny i postawić nauczyciela akademickiego w niezręcznej sytuacji, a w konsekwencji nawet doprowadzić do utraty autorytetu.

2.4.3. Materiały służące aktywizacji, motywujące i utrwalające wiedzę

Równie istotną rolę co materiały służące przekazywaniu i budowaniu wiedzy odgrywają zasoby umożliwiające aktywizację, utrwalającą wiedzę, umiejętności i motywujące do regularnej pracy w wirtualnym środowisku nauki. Tę rolę mogą spełniać różnorakie zasoby – przybierające na przykład formę podsumowania, zestawienia, ćwiczenia opartego na samoewaluacji (np. nieoceniane zadania

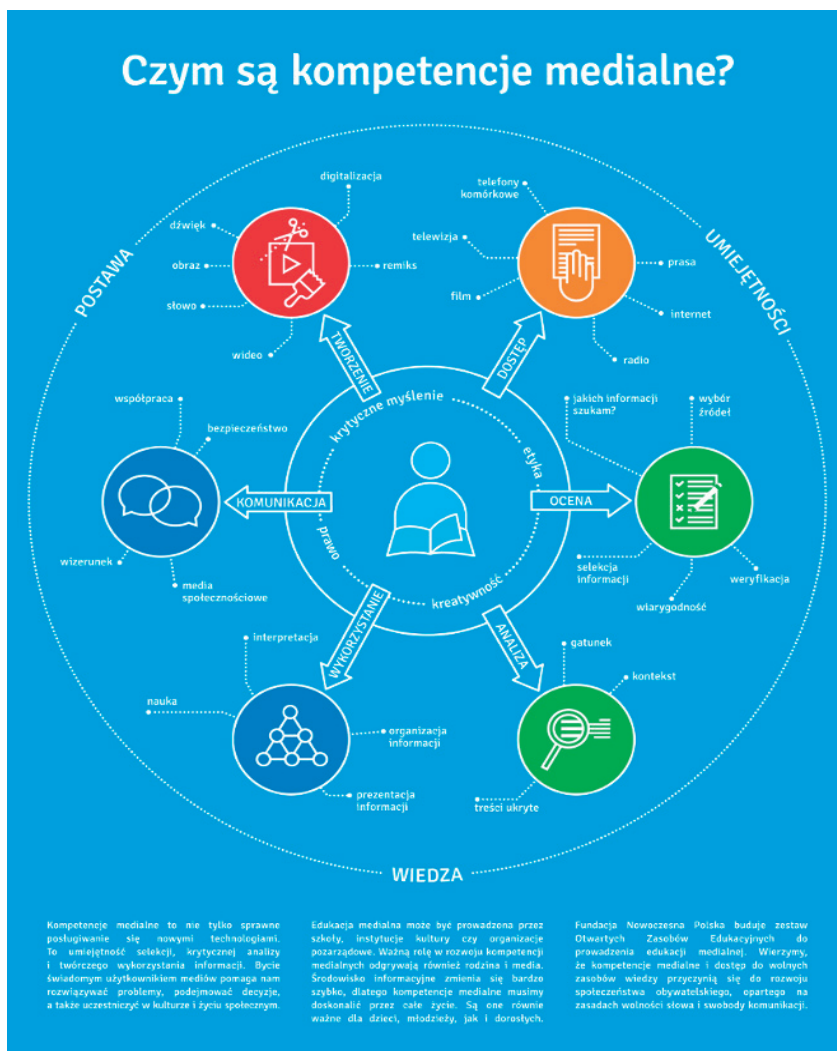
zamknięte: testy wyboru, zdania prawda–fałsz, zdania z luką, krzyżówki), symulacji, ale mogą to być także dyskusje na forach, czatach czy spotkania webinaryjne (por. Szewczuk, 2009). Przede wszystkim te ostatnie formy, oparte na komunikacji wszystkich uczestników zajęć (w tym wykładowcy akademickiego), są świetną areną współdziałania, wymiany myśli, wykorzystania posiadanej już wiedzy w dyskusjach, debatach, burzach mózgów na temat wskazany przez nauczyciela. Również zadania zamknięte stanowią doskonałą formę aktywizowania i motywowania studentów, szczególnie gdy skorzystamy z pełnych możliwości, jakie dają nam narzędzia platformy (czy innego oprogramowania, które wykorzystamy do ich tworzenia). Możemy bowiem tak opracować test wyboru, aby przy każdej odpowiedzi (zarówno poprawnej, jak i niepoprawnej) pojawiała się automatyczna odpowiedź zwrotna (tzw. *feedback*), a w niej na przykład informacje, co zostało dobrze/źle zinterpretowane (zob. rys. 17), co należy przeczytać/uzupełnić, by uzyskać poprawną odpowiedź.



Rysunek 17. Przykładowy ekran z e-zajęć z prawa autorskiego z pytaniem służącym samoewaluacji i automatyczną odpowiedzią zwrotną po udzieleniu poprawnej odpowiedzi

Źródło: platforma edukacyjna e-Campus Uniwersytetu Łódzkiego.

Wybór stosownej do tematu e-zajęć formy aktywizacji/utrwalenia materiału pociąga za sobą użycie określonych narzędzi (zarówno tych dostępnych na platformie, jak i poza nią) czy środków dydaktycznych – tu także można przecież skorzystać z prostych lub złożonych środków, na przykład rysunków, ikonografik (zob. rys. 18), schematów, materiałów audio-wideo.



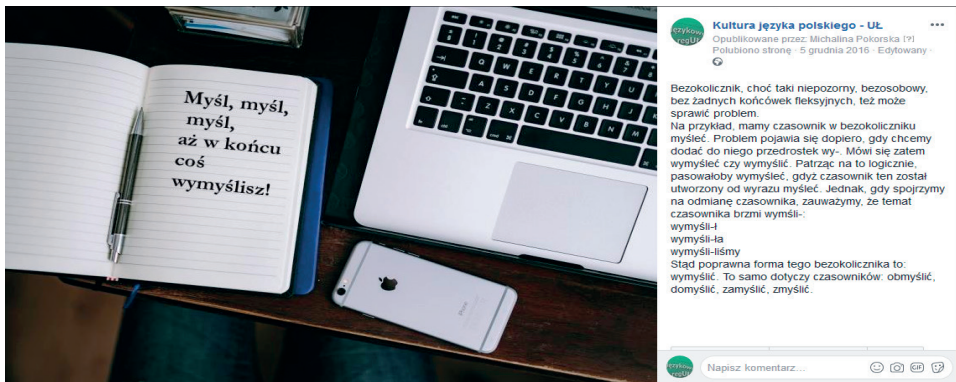
Rysunek 18. Przykład ikonografiki podsumowującej informacje o kompetencjach medialnych

Źródło: witryna internetowa Edukacja medialna, <http://edukacjamedialna.edu.pl/info/infografiki/>.

2.4.4. Materiały sprawdzające wiedzę i umiejętności

Ostatnią grupą są materiały przygotowywane przez nauczyciela w celu sprawdzenia wiedzy i umiejętności studentów. Wybór form ewaluacji zależy przede wszystkim od założonych celów i efektów kształcenia, nie można jednak zapominać,

że powinien on następować zarówno w trakcie trwania zajęć (ewaluacja formatywna), jak i po ich zakończeniu (ewaluacja konkluzyjna) (por. Bereźnicki, 2007, s. 444–445). Podobnie jak przy materiałach służących aktywizacji i samoewaluacji można skorzystać z szerokiego repertuaru form sprawdzenia wiedzy i umiejętności oraz bogactwa narzędzi, jakie oferuje nam zarówno platforma, jak i inne oprogramowanie edukacyjne. Można także oceniać działania studentów prowadzone poza platformą – w kształceniu studentów filologii polskiej Uniwersytetu Łódzkiego na zajęciach z kultury języka polskiego (dla studentów studiów I stopnia) jednym z zadań ocenianych (w ramach ewaluacji formatywnej) był projekt grupowy, w ramach którego studenci (podzieleni na grupy) przez dziesięć tygodni publikowali przygotowane samodzielnie krótkie informacje poświęcone różnym problemom poprawności językowej na założonym przez siebie na Facebooku fanpage'u *Kultura języka polskiego – UŁ* (<https://www.facebook.com/polonisciUL/>) (zob. rys. 19). Aktywność taka, oparta na grywalizacji, umożliwiała nie tylko współzawodnictwo i dzielenie się informacjami, ale również zdobywanie wiedzy na wybrane tematy z kultury języka polskiego i kształcenie kompetencji poprawnego formułowania informacji.



Rysunek 19. Jeden z postów studentów filologii polskiej Uniwersytetu Łódzkiego umieszczonych na Facebooku, który podlegał ocenie w ramach zajęć w roku akademickim 2016/2017

Źródło: Facebook, fanpage *Kultura języka polskiego – UŁ*, <https://www.facebook.com/polonisciUL/>.

Niezależnie od stosowanych tradycyjnie form sprawdzenia wiedzy i umiejętności studentów narzędzia platformy mogą stać się także cennym źródłem inspiracji. Przykładowo: platforma Moodle oferuje możliwość nadawania studentom odznak (*badges*) – tym samym uczestnik zajęć nie tylko będzie otrzymywał oceny za prace cząstkowe, które wykonał, ale także po osiągnięciu określonych celów/efektów zdobędzie odznakę (np. wybitnego frazeologa, perfekcyjnego ortografa na zajęciach

z kultury języka polskiego). Jest to ciekawa forma oceny, która opiera się na grywalizacji i w istotny sposób może wpłynąć na motywowanie studentów do realizowania kolejnych, postawionych przez nauczyciela celów (por. Smołucha, 2016, s. 231–244; Woźniak-Zapór, Grzyb, Rymarczyk, 2017, s. 125–136).

Podczas etapu opracowania projektu metodycznego e-zajęć założone cele i efekty kształcenia powinny być kompasem działań nauczyciela, należy jednak pamiętać także o tym, by każdy ze wspomnianych powyżej typów zasobów edukacyjnych cechowały:

1. Interakcja – polegająca na skłonieniu studenta do określonych działań podczas nauki.

Przykład 1: Wszelkie schematy dydaktyczne e-zajęć oparte na podaniu dużych partii informacji (np. przeczytaj opracowane zagadnienie – trzydziestostronicowy plik pdf), a następnie na sprawdzeniu jej przyswojenia (np. sprawdź swoją wiedzę za pomocą zadań zamkniętych) w e-edukacji kończą się zwykle fiaskiem, szczególnie jeśli powtarzane są w każdym kolejnym tygodniu nauki. Gdyby na e-zajęciach zaplanować wyłącznie pracę z tekstem (e-skrypt, plik PDF itp.), bez możliwości interakcji, dyskusji i samoewaluacji wiedzy, można się spodziewać, że aktywność poznawcza o charakterze reproduktywnym będzie znikoma. W takiej sytuacji osoba ucząca się skupia się bowiem na: a) odtworzeniu pewnej wiedzy, sprawdzeniu umiejętności pamiętania i przywoływania z pamięci pojęć, faktów, terminologii, sposobów postępowania, metod i modeli; b) umiejętności interpretacji znaczenia pojęć, porównywania i wnioskowania na bazie zapamiętanych informacji; c) użyciu informacji, ich zastosowaniu do rozwiązania problemów, przez wybór rozwiązania z zamkniętej listy. W takiej sytuacji interakcja sprowadza się do odtwarzania gotowego pakietu informacji, nie ma tu miejsca na działanie studenta.

Przykład 2: Nauczyciel nie podaje „gotowej” wiedzy, ale formułuje problem, którego rozwiązanie mają znaleźć studenci, pracując w małych grupach (np. dwuosobowych). Ich zadaniem jest znalezienie takich pomysłów, które umożliwią rozwiązanie problemu – muszą wykonać określone czynności (np. znaleźć samodzielnie potrzebne informacje, dane, ilustracje/przykłady), wskazać schemat działania praktycznego i uzasadnić go teoretycznie. W takiej sytuacji osoba ucząca się skupia się na: a) rozpoznaniu elementów składowych problemu, powiązaniach i relacjach między jego elementami, co prowadzi do wnioskowania i rozwiązywania problemu przez podanie własnej odpowiedzi; b) doborze i zestawieniu elementów problemu w nową strukturę, co prowadzi do **tworzenia** nowej informacji, nowych odpowiedzi i unikalnych rozwiązań problemów; c) skoncentrowaniu się na ocenianiu i wartościowaniu

zdołanych informacji z uwagi na jakiś cel czy problem, a także stworzeniu własnych kryteriów oceny i argumentowaniu. W takiej sytuacji działanie jest koniecznym elementem pracy studenta – bez samodzielnych przemyśleń i poszukiwań student nie osiągnie postawionego przed nim celu.

2. Innowacyjność i urozmaicenie – dotyczą one nie tylko wykonania/opracowania materiałów odnoszących się do praktycznych wymiarów, ciekawych, wzbogaconych licznymi przykładami, analizami, studiami przypadków, w formie tekstowej i wizualnej, ale także są ważne przy opracowaniu materiałów służących utrwalaniu i sprawdzaniu wiedzy/kompetencji. Posługiwanie się gotowymi przykładami, ćwiczeniami, zadaniami zamkniętymi (z podręczników, sieci) niesie ze sobą niebezpieczeństwo łatwego znalezienia rozwiązań czy odpowiedzi. Z rozmów ze studentami, nauczycielami akademickimi (podczas prowadzonych szkoleń) i moich obserwacji wynika, że pierwszą czynnością, od której studenci zaczynają na przykład wykonywanie polecenia/zadania, jest szukanie odpowiedzi w internecie. Ten schemat poszukiwania informacji łatwo przełamać, jeśli przygotowane przez nas polecenia będą rozwiązaniami autorskimi, opartymi na niepublikowanych dotąd pomysłach.

Przykład 3: Dość często podczas zajęć (z różnych dziedzin) wykorzystuje się polecenia polegające na wskazaniu przykładu jakiegoś zjawiska czy faktu, na przykład:

- A. *Wskaż 10 przykładów innowacji frazeologicznych i scharakteryzuj każdą z nich.*
- B. *Wskaż i opisz trzy przekłady fałszowania historii przez władze komunistyczne.*
- C. *Podaj przykłady działań rekultywacyjnych w Twoim najbliższym otoczeniu. Opisz, na czym polegają te działania.*

Jako odpowiedzi na tak postawione pytania otrzymujemy schematyczne prace, pozbawione dogłębnej analizy, powielone najczęściej z zasobów sieciowych, noszące zwykle znamiona plagiatu. Jeśli pytania te uszczegółowimy, oczekując od studenta kreatywnej odpowiedzi, sięgnięcia do różnych źródeł i ich interpretacji, możemy spodziewać się realnego osiągnięcia postawionego celu dydaktycznego, na przykład:

Ad A. W zasobach internetowych znajdź co najmniej dziesięć memów, w których pojawiły się innowacje w stałych związkach frazeologicznych. Opierając się na opracowaniu S. Bąby, *Innowacje frazeologiczne współczesnej polszczyzny* (Poznań 1989), scharakteryzuj, na czym polega każda z tych zmian i czym jest spowodowana.

Ad B. Stwierdzenie „Armia Ludowa była największą organizacją podziemną w Polsce, w czasie II wojny światowej” to według mnie... – przedstaw swoją opinię i uzasadnij ją, odwołując się do 5 tekstów źródłowych.

Ad C. Dwutlenek siarki, tlenek azotu oraz pyły to najczęstsze substancje zanieczyszczające atmosferę – wskaż, na podstawie danych źródłowych, trzy największe zakłady/fabryki emitujące te zanieczyszczenia w okolicy Twojego miejsca zamieszkania i dwóch innych polskich miast. Podaj także stężenia emisji tych substancji we wskazanych miastach na przestrzeni trzech ostatnich lat i opisz, w jaki sposób tamtejsze samorzady próbują sobie radzić z tym problemem.

Warto zaznaczyć w tym miejscu, że nawet oryginalnie przygotowane zadania, polecenia, projekty, instrukcje nie mogą być przez nas wykorzystywane rok po roku, w kolejnych edycjach zajęć, im dłuższy jest bowiem ich czas funkcjonowania w sieci, tym większe prawdopodobieństwo, że studenci znajdą odpowiedzi na nie.

3. Użyteczność – każdy zasób dydaktyczny umieszczony w obszarze e-zajęć musi być zamierzony, to jest służyć realizacji założonego celu. Praktyka pokazuje, że mimo przygotowania wartościowych, różnorodnych materiałów edukacyjnych nie każdy z nich zostanie wykorzystany przez studentów do nauki. Przykład 4: Podczas szukania w sieci gotowych zasobów do zajęć może okazać się, że opis danego tematu znajdujemy (obok materiałów drukowanych) na kilku stronach WWW, w sieci zostały także umieszczone materiały wideo, artykuły, które w naszej opinii są wartościowe i w znaczny sposób mogą wzbogacić realizację jakiegoś zagadnienia. W takiej sytuacji niecelowe jest umieszczenie w obszarze zajęć na platformie (jako obowiązkowego materiału do przeczytania/obejrzenia) odnośników do wszystkich tych materiałów z poleceniem: „Obejrzyj, przeczytaj...”. Istnieje bowiem małe prawdopodobieństwo, że studenci otworzą każdy z nich (szczególnie jeśli będzie tych zasobów więcej niż dwa, trzy) – tym samym świetne materiały stają się nieużyteczne, niewykorzystane. Lepiej każdy z nich wpleść w inną aktywność – jeden przeznaczyć jako punkt wyjścia do dyskusji na forum/czacie, drugi wykorzystać jako przykład w ćwiczeniu do samodzielnego wykonania, trzeci wskazać do obejrzenia itd. (zob. rys. 20).

Warto pamiętać, że – niezależnie od naszych obserwacji realizacji e-zajęć – miarą użyteczności danego zasobu edukacyjnego może być częściowo raport aktywności studentów – ukazuje on, jak często dany element zajęć był przez studentów otwierany/pobierany oraz czy był w ogóle używany (zob. rys. 21).

4. Adekwatność – kolejną ważną cechą zasobów edukacyjnych umieszczanych w wirtualnym obszarze zajęć jest odpowiedni ich dobór do postawionych przez nas celów. Pułapka, w którą dość często wpadają osoby projektujące e-zajęcia, polega na opieraniu swoich wyborów ewaluacji danych celów na najczęściej wykorzystywanych narzędziach, jakie oferuje platforma edukacyjna, na przykład zadaniach (zadaniach otwartych) czy quizach (zadaniach zamkniętych). Tymczasem samo narzędzie jest wtórne do potrzeby dydaktycznej

– powinniśmy ustalić najpierw, co chcemy ocenić, a dopiero potem zastanawiać się, jakie narzędzia/funkcjonalności platformy do tego wykorzystywać.

5. Intuicyjność i komunikatywność interface’u – uczestnictwo w e-zajęciach musi się skupiać na uczeniu się, a nie na używaniu aplikacji edukacyjnej (platformy czy innych narzędzi służących nauce). Technologia ma pomagać w nauce, a nie stanowić cel sam w sobie – student powinien skupiać się na tym, co ma zrobić, a nie w jaki sposób (chodzi tu oczywiście o obsługę aplikacji). Nieintuicyjny, nieczytelny layout/interface platformy, e-zajęć czy interaktywnego materiału, ze słabo zaznaczonymi elementami do nawigacji (np. przejścia z ekranu na ekran, z miejsca na miejsce na platformie), w znaczący sposób zakłóca komunikatywność przekazu, percepcję i utrudnia naukę. Prawidłowo zaprojektowana pozwala na skupianie się na celach stawianych przed uczestnikami zajęć (zob. rys. 22).



Poprawny akcent, czyli...?

Napisane przez: Agnieszka Wierzbicka (środa, 28 września 2016, 12:26)

Drodzy Państwo,
zaczniemy od zapoznania się z



Wiele zawartych w filmie informacji jest prawdziwych, jednak jest jedna, która wymaga sprostowania - spróbujcie ją Państwo wskazać :). Zastanówcie się także i spróbujcie podać konkretne wyrazy (a może nawet wyrażenia), które my, Polacy, najczęściej akcentujemy błędnie!

Agnieszka Wierzbicka

Średnia ocen: -

[Staly link](#) | [Edycja](#) | [Usuń](#) | [Odpowiedz](#)

Rysunek 20. Zrzut ekranowy zagadnienia do dyskusji z e-zajęć z kultury języka polskiego realizowanych w formule blended learning w roku akademickim 2016/2017 przez studentów filologii polskiej UŁ

Źródło: platforma e-Campus Uniwersytetu Łódzkiego.

Według Jakoba Nielsena, specjalisty od interakcji człowiek–komputer (*Human-Computer Interaction* – HCI), należy brać pod uwagę pięć zasadniczych wyznaczników komunikatywności strony internetowej, a więc także strony platformy (za: Lis, Lis, 2008, s. 155–156; Nielsen, 2012):

- 1) łatwość nauki (*learnability*) – obsługa layoutu/interface’u powinna być na tyle łatwa, by każdy użytkownik od razu mógł zacząć nawigowanie,
- 2) efektywność użycia (*efficiency*) – architektura strony internetowej powinna zapewniać jej maksymalną wydajność i powtarzalność przy budowie kolejnych podstron,

- 3) łatwość w zapamiętaniu obsługi (*memorability*) – obsługa strony powinna być na tyle łatwa, by użytkownik po dłuższym czasie nieodwiedzenia strony mógł ponownie pracować na niej, bez powtórnego uczenia się jej architektury,
- 4) eliminacja błędów (*errors*) – użytkownicy powinni popełniać jak najmniej błędów w pracy z layoutem/interface'em, a jeśli je popełnią, powinni mieć możliwość łatwego powrotu do stanu sprzed błędu,
- 5) satysfakcja (*satisfaction*) – strona powinna być tak zaprojektowana, by użytkownicy korzystający z niej odczuwali satysfakcję.

Unwersytet ŁÓDZKI e-campus Uniwersytet Łódzki Zasady pracy na platformie Polski (pl) Agnieszka

NAWIGACJA

Strona główna

- Kokpit
- Strony
- Moje kursy
 - Genom człowieka (Z-17/18)
 - Ochrona Własności Intelektualnej
 - Kultura języka polskiego 0100-PAJ305_Z11/12
 - Kultura językowych i niejęzykowych zachowań w sfer...
 - Negocjacje - teoria i praktyka (L-15/16)
 - Kultura języka polskiego (L-16/17)
 - Sztuka negocjowania (Z-16/17)**
 - Uczestnicy
 - Oznaki
 - Kompetencje
 - Oceny

Sztuka negocjowania (Z-16/17)

Wyliczone z logów od czwartek, 26 sierpień 2010, 14:33 .

Aktywność	Wejścia	Podobne wpisy na blogu	Ostatni dostęp
Ogłoszenia	7 by 5 users	-	wtorek, 21 luty 2017, 14:53 (1 rok 151 dni)
Sylabus zajęć	5 by 4 users	-	niedziela, 12 luty 2017, 00:25 (1 rok 161 dni)
Harmonogram	4 by 4 users	-	sobota, 28 styczeń 2017, 18:11 (1 rok 175 dni)
Zasady zaliczenia zajęć	33 by 9 users	-	wtorek, 28 luty 2017, 08:45 (1 rok 145 dni)
Zadanie projektowe - opis	31 by 13 users	-	poniedziałek, 20 luty 2017, 15:43 (1 rok 152 dni)
Literatura	1 by 1 users	-	poniedziałek, 16 styczeń 2017, 20:26 (1 rok 187 dni)
Sprawy organizacyjne	92 by 6 users	-	czwartek, 19 styczeń 2017, 16:32 (1 rok 184 dni)
Czat	3 by 3 users	-	poniedziałek, 2 styczeń 2017, 16:05 (1 rok 201 dni)

Unwersytet ŁÓDZKI e-campus Uniwersytet Łódzki Zasady pracy na platformie Polski (pl) Agnieszka

stylów i taktyk negocjacyj...
13. Obserwacja i ocena stylów negocjacyjnych
14. Zaliczenie zajęć
Kultura języka polskiego (Z-16/17) AW
Seminarium dyplomowe (1) (L-17/18)
Seminarium dyplomowe (2) (Z-17/18)
Więcej...

ADMINISTRACJA

- Administracja kursem
 - Edytuj ustawienia
 - Włącz tryb edycji
 - Użytkownicy
 - Filtry
 - Raporty
 - Competency breakdown

4. Fazy procesu negocjacyjnego (cz. 1)

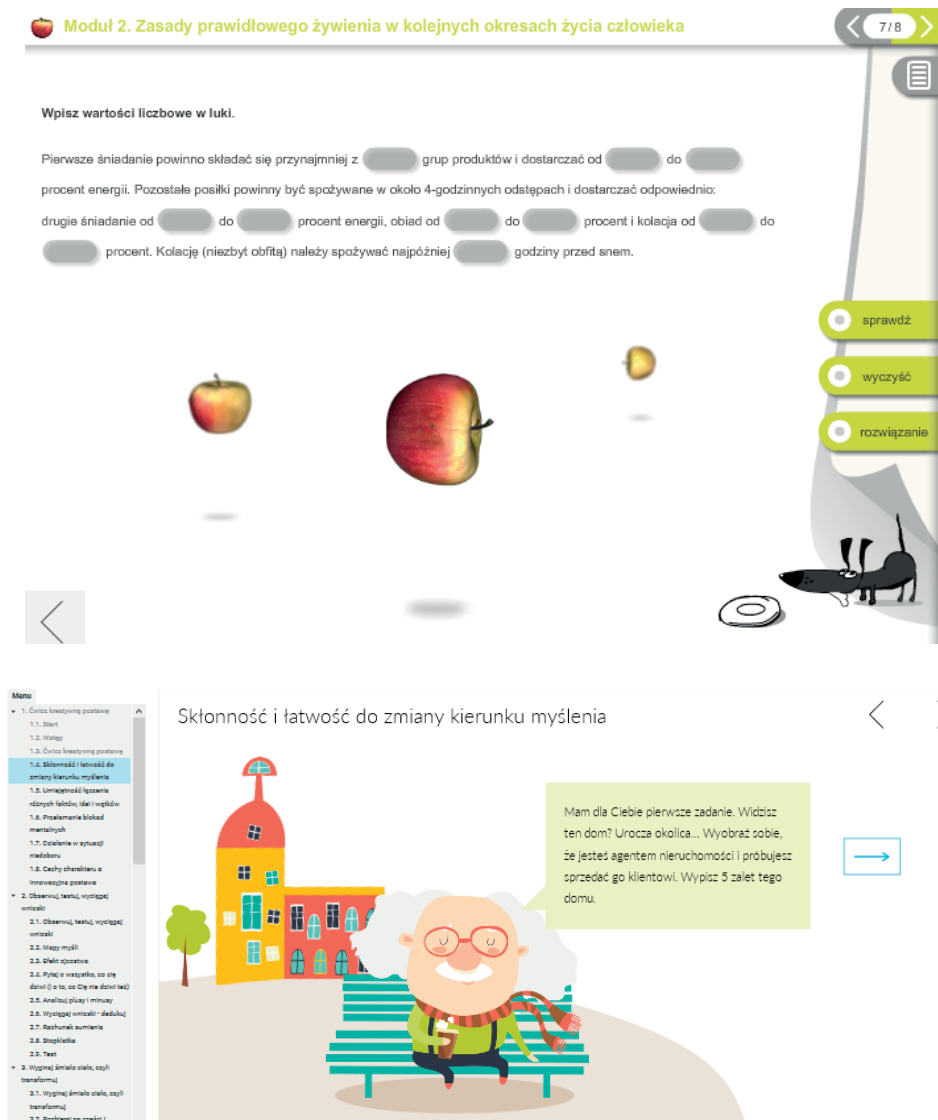
Przeczytaj!	27 by 14 users	-	poniedziałek, 20 luty 2017, 17:52 (1 rok 152 dni)
Przygotowanie do negocjacji (materiał wideo)	10 by 8 users	-	poniedziałek, 20 luty 2017, 14:07 (1 rok 152 dni)
Porozmawiajmy (4)!	214 by 13 users	-	piątek, 24 luty 2017, 17:18 (1 rok 148 dni)

5. Fazy procesu negocjacyjnego (cz. 2)

Przeczytaj	17 by 11 users	-	poniedziałek, 20 luty 2017, 17:56 (1 rok 152 dni)
Negocjacje i BATNA	6 by 4 users	-	środa, 18 styczeń 2017, 18:00 (1 rok 185 dni)
Porozmawiajmy (5)!	155 by 13 users	-	piątek, 24 luty 2017, 17:16 (1 rok 148 dni)

Rysunek 21. Zrzuty ekranowe z raportem aktywności z e-zajęć ze sztuki negocjowania realizowanych w formule blended learning w roku akademickim 2016/2017 przez studentów filologii polskiej UŁ na specjalności Komunikowanie publiczne

Źródło: platforma e-Campus Uniwersytetu Łódzkiego.



Rysunek 22. Przykładowe ekrany multimedialnych e-zajęć akademickich z wyraźnie zaznaczonymi elementami służącymi nawigacji

Źródło: witryna internetowa firmy projektującej kursy e-learningowe To Do Media, <http://todomedia.pl/pl/portfolio>.

Nie można także zapominać o innych aspektach komunikowania się osób uczących się z komputerem i materiałami edukacyjnymi – mając świadomość rozwiniętego u ludzi nawyku „skanowania”, a nie czytania stron WWW i umieszczonych na nich materiałów (por. Krawczyk, 2017, s. 111), przy przygotowaniu zasobów edukacyjnych informacje w kursie online trzeba dostosować do tego,

na co zwracają oni uwagę i do sposobu, w jaki to robią³. Oznacza to także rozsądne korzystanie z podświetlania, pogrubiania tekstu, czcionek (w internecie powinno używać się tych bezszeryfowych) i odpowiedniego formatowania w celu zwiększenia czytelności (np. w tekście elektronicznym lepiej sprawdza się wyrównywanie w poziomie do lewej strony, w tak zwaną chorągiewkę, a nie justowanie od lewego do prawego marginesu, jak w tekstach drukowanych). Konieczna jest odpowiednia równowaga między tekstem a obrazem (statycznym, ruchomym: film, animacja) czy elementami przykuwającymi uwagę (np. ikony wskazujące na ważną informację, przykład, definicję) a samym tekstem.

Podczas etapu opracowania e-zajęć niezwykle ważnym zadaniem nauczyciela jest bieżące ocenianie i testowanie powstałych zasobów. Jeszcze przed rozpoczęciem e-zajęć musimy być pewni, że nie ma elementu, który będzie działał niezgodnie z założeniami (np. odnośniki do stron WWW, które znaleźliśmy przestaną być dostępne, zbyt duże pliki wideo nie będą chciały się odtworzyć przy niskiej prędkości przesyłu danych w sieci, z której korzysta student bądź my sami). Po włożeniu zasobów edukacyjnych do wirtualnego środowiska nauki, to jest na platformę edukacyjną, musimy każdy element otworzyć, sprawdzić, czy zamieściliśmy odpowiedni plik/zasób we właściwym miejscu. Samoewaluacja to konieczny element tego etapu działań. Jeśli istnieje taka możliwość, dobrą praktyką jest sprawdzenie zasobów do e-zajęć także przez inne osoby, niekoniecznie będące studentami czy nauczycielami akademickimi. Opinie niezależnych osób, niezaangażowanych w proces projektowania i opracowania e-zajęć, pozwalają na jego udoskonalenie i wychwycenie potencjalnych błędów czy braków.

2.5. Realizacja – etap udostępnienia i przeprowadzenia e-zajęć

Realizacja zajęć to czas, który weryfikuje nasze dotychczasowe wysiłki projektowe. Od chwili, gdy studenci zaczynają logować się na platformie w obszarze e-zajęć, rozpoczyna się właściwy proces dydaktyczny, który zależy – co trzeba wyraźnie podkreślić w tym miejscu – nie tylko od tego, **jak przygotowaliśmy materiały**, ale także od tego, **jak sprawdzimy się w roli tutora**, czyli przewodnika po procesie

3 Zajmują się tym między innymi naukowcy, którzy badają *eye-tracking*. To „[...] metoda polegająca na śledzeniu ruchu oczu po ekranie monitora za pomocą eyetrackera. Jest to specjalna kamera pozwalająca na określenie ruchu gałek ocznych użytkownika podczas przeglądania strony. Wynikiem takiego badania jest mapa cieplna, która pozwala określić, na które elementy witryny użytkownik zwrócił uwagę, a na które w ogóle nie spojrzął” (Golis, Omazda, 2011, s. 112–113). Według badań prowadzonych tą metodą czytanie stron internetowych przebiega zgodnie z kształtem litery F, a „[n]ajwięcej informacji jest przyswajanych z pierwszych linijek. Począwszy od lewej krawędzi ekranu” (Lis, Lis, 2008, s. 160).

edukacyjnym (por. Penkowska, 2010, s. 130–137; Mokwa-Tarnowska, 2015, s. 81–83; Turula, 2018, s. 38–44). Na tym etapie następuje więc nie tylko weryfikacja przydatności opracowanych zasobów i stopnia realizacji założonych celów dydaktycznych, ale także naszych wysiłków dydaktycznych, sposobów radzenia sobie z trudnościami (brakiem aktywności i motywacji studentów, nieprzewidzianymi awariami, reakcją na ewentualne niedociągnięcia związane z opracowaniem zasobów, np. nieprecyzyjnymi instrukcjami, poleceniami, niedostatecznie wyjaśnionymi zjawiskami). Jeśli nauczyciel wybierze postawę bierną (wychodząc z założenia, że skoro wszystkie materiały informacyjne i edukacyjne są dostępne na platformie, nie musi wykazać się inną aktywnością poza ocenianiem osiągnięć studentów), nie będzie komunikować się ze studentami i motywować ich, wspierać, to nawet perfekcyjnie przygotowane e-zajęcia, bogate w różnorodne zasoby, interakcje i multimedia, nie spełnią swojej funkcji (por. Wieczorkowska, Madey, 2007, s. 10–17). Warto to podkreślić, akademickie kształcenie zdalne powinno być bowiem zawsze procesem opartym na dialogu i komunikacji studentów z nauczycielem akademickim, a nie realizowanym wyłącznie w domowym zaciszu procesem samokształcenia (ten zarzut dość często podnoszą oponenti e-edukacji). Powinno także uwzględniać:

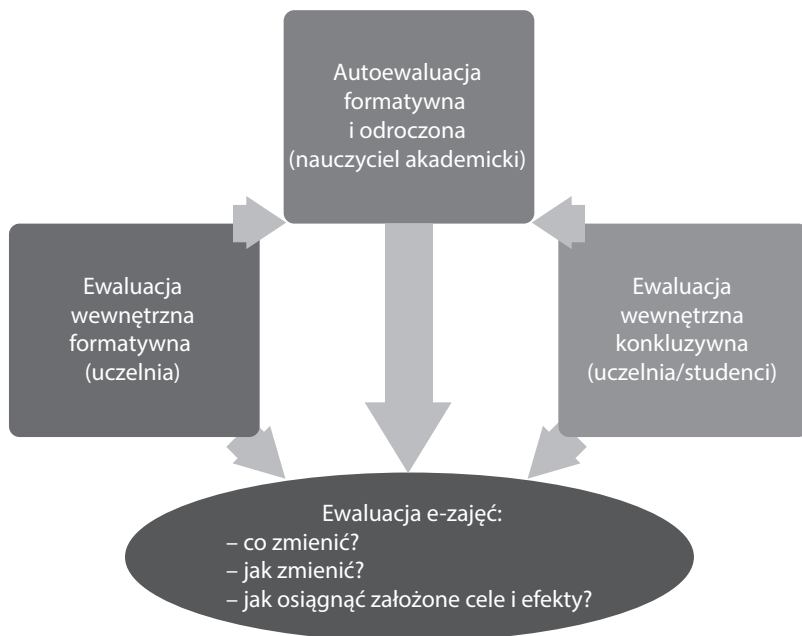
[...] bezustanne schodzenie do poziomu ucznia, by następnie móc włączyć go w pożądaną dyskusję: na gotowości do interakcji – do współdziałania w procesie dydaktycznym poprzez przyjmowanie perspektywy ucznia i „wciąganie” go przed horyzont innego dyskursu (Skudrzyk, Warchała, 2008, s. 278).

Ze względu na specyfikę realizacji e-zajęć i zachodzące w czasie ich trwania złożone procesy komunikacji pełne omówienie tych zjawisk nastąpi w rozdziałach piątym i szóstym.

2.6. Ewaluacja – etap monitorowania i sprawdzania osiągnięcia celów i efektów kształcenia

Etap monitorowania i oceny e-zajęć powinien być prowadzony równoległe z ich realizacją (a więc etapem czwartym projektu metodycznego), a także już po ich zakończeniu. Należy podkreślić, że w warunkach akademickich do oceny e-zajęć wykorzystuje się przede wszystkim ewaluację wewnętrzną (zewnątrzna jest przeprowadzana właściwie tylko w sytuacji akredytacji danego kierunku i nie ma charakteru regularnej oceny pojedynczych zajęć). Aby ewaluacja była efektywna – a więc dawała odpowiedź na pytania: „co należy zmienić?”, „w jaki sposób?”,

„jak osiągnąć założone cele i efekty?” – powinna być w mojej ocenie dokonywana z co najmniej trzech perspektyw (rys. 23).



Rysunek 23. Ewaluacja e-zajęć w kształceniu akademickim

Źródło: opracowanie własne.

1. Przez nauczyciela akademickiego, który opracował i realizuje zajęcia – jego rolą jest nie tylko stałe monitorowanie przebiegu e-zajęć, ale także zbieranie informacji od studentów i ich interpretacja, by nawet w czasie realizacji wprowadzać zmiany czy poprawki w materiałach edukacyjnych, zasobach informacyjnych, które mają za zadanie ułatwić realizację postawionych celów i efektów kształcenia (np. reakcja na nieprecyzyjnie sformułowane polecenie, niewłaściwie działający test do samoevaluacji lub do oceny postępów, dodanie dodatkowego materiału edukacyjnego – autoewaluacja formatywna). Po zakończeniu e-zajęć i otrzymaniu wyników ewaluacji wewnętrznej, dokonywanej przez studentów i uczelnię, konieczne jest także przeprowadzenie przez nauczyciela akademickiego ewaluacji odroczonej, która pozwoli na uwzględnienie kolejnych uwag.
2. Przez uczestników zajęć – ocena studentów jest bardzo cennym materiałem do analiz prowadzonych przez twórcę e-zajęć i pozwala na dostrzeżenie tych problemów, które nie ujawniły się bezpośrednio podczas ich realizacji, a co za tym idzie – na wprowadzenie koniecznych modyfikacji zarówno

samych materiałów edukacyjnych, jak i sposobu prowadzenia zajęć. Warto jednak wspomnieć, że aby taka ewaluacja była miarodajna i rzeczywiście umożliwiła zmianę, powinna być dostosowana do formy zajęć. Jak wynika z moich obserwacji i rozmów z nauczycielami akademickimi z różnych uczelni realizujących zajęcia zdalne, najczęściej stosowaną metodą (systemową) oceny tej formy kształcenia jest przede wszystkim wypełniana przez studentów ankieta ewaluacyjna, którą wykorzystuje się do oceny tradycyjnie prowadzonych zajęć. Taka sytuacja powoduje, że wyniki tych studenckich ankiet są tylko częściowo przydatne do oceny, a co za tym idzie – zmiany służącej rozwojowi e-zajęć. Łatwo to sobie uzmysłowić, wskazując na dwa pytania (z sześciu), na które odpowiadają na przykład studenci Uniwersytetu Łódzkiego: 1) „Czy zajęcia były prowadzone w sposób uporządkowany” – zdecydowanie nie, raczej nie, raczej tak, zdecydowanie tak”; 2) „Osoba prowadząca była...? – mało punktualna, na ogół punktualna, nigdy nie była punktualna, zawsze punktualna”. Warto mieć na uwadze, że skuteczna ankieta ewaluacji e-zajęć powinna zawierać pytania zgodne ze specyfiką e-metodyki i e-dydaktyki oraz organizacji takich zajęć (ocena formy w pełni zdalnej lub mieszanej), a ponadto uwzględniać zagadnienia związane z wykorzystywaną podczas zajęć technologią (por. SEA).

3. Przez uczelnię realizującą zajęcia – ta forma ewaluacji wydaje się nadal rzadko stosowana na polskich uczelniach i zależy w dużym stopniu od tego, jak bardzo rozpowszechniona i sformalizowana jest w danej instytucji idea e-edukacji. Jeśli na uczelni prężnie działa jednostka upowszechniająca tę formę kształcenia i wspierająca działania nauczycieli, to jest ona zwykle zaangażowana także w stałe obserwowanie procesu dydaktycznego – taką funkcję pełni na przykład opiekun e-zajęć/e-kursów, który na bieżąco zagląda do obszaru e-zajęć na platformie edukacyjnej i czynnie włącza się w proces kształcenia, wspierając prowadzącego⁴ (o takim modelu można przeczytać m.in. w Opoła, Wierzbicka, 2003, s. 174–184). Opiekun, mający zwykle doświadczenie metodyczne i dydaktyczne, przyglądając się realizacji zajęć, może nie tylko wspomagać nauczyciela akademickiego, ale także podpowiadać mu rozwiązania, które umożliwią skuteczną realizację postawionych celów (ewaluacja formatywna). Niestety, w związku z małą (nadal) popularnością e-edukacji w kształceniu akademickim takiej funkcji nie pełnią na przykład kierownicy jednostek czy samodzielni pracownicy naukowcy, co niekiedy wynika z braku ich własnych doświadczeń w e-edukacji.

4 Takie wsparcie dla swoich e-nauczycieli oferuje między innymi Polski Uniwersytet Wirtualny.

Reasumując, efektywna ewaluacja jest procesem poszukiwania informacji zwrotnych i dotyczy zarówno opinii uczestników, jak i osiągniętych przez nich wyników po zakończeniu e-zajęć. Oceny wskazują na to, w jakim stopniu studenci zrealizowali określone przez nas cele, a jeśli im się nie udało, co należy poprawić (gdy np. podczas e-zajęć uczestnicy mieli do wykonania kilka zadań indywidualnych, ale z jednego otrzymali wyjątkowo niskie oceny, warto zadać sobie pytanie, czy mogło to być spowodowane niewystarczającym omówieniem danego problemu, niejasnym poleceniem, zbyt wysokimi oczekiwaniami, niewłaściwymi kryteriami oceniania itd.). Dobra ocena e-zajęć obejmuje określenie zestawu kryteriów podlegających ocenie, odpowiednich środków do ich pomiaru i analizę wyników. Wymaga to od nauczyciela podejmowania świadomych decyzji dotyczących doboru i formy treści, ich organizacji na platformie i w założonym czasie, dobrania metod kształcenia, skutecznego aktywizowania i motywowania oraz sprawdzania założonych celów edukacyjnych.

2.7. Wnioski

Niewątpliwą korzyścią związaną ze stosowaniem modelu ADDIE jest uporządkowanie i następowanie po sobie określonych kroków, które prowadzą do powstania i realizacji kompleksowego rozwiązania edukacyjnego, jakim są e-zajęcia. To systemowe podejście zwiększa prawdopodobieństwo, że nauczyciel projektant nie straci z pola widzenia celów i efektów kształcenia, nie skupi się nadmiernie na technologii oraz – co dość często umyka przy opracowaniu materiałów – będzie uwzględniać także czynniki związane z jego własnymi możliwościami, potencjałem instytucji, w której jest zatrudniony oraz specyfiką odbiorcy, do którego kierowane są e-zajęcia. Nauczyciel projektant posługujący się takim wzorcem świadomie kształtuje proces edukacyjny w sposób, który pomoże studentom odnieść sukces – osiągnąć założone cele, zyskać niezbędną wiedzę i umiejętności, zaliczyć zajęcia, zdać egzamin. Zbieranie i analiza danych, w trakcie realizacji zajęć i po ich zakończeniu, pozwala uczynić ten model jeszcze bardziej wydajnym i efektywnym. Wykorzystanie modelu ADDIE umożliwia nauczycielowi projektantowi nie tyle koncentrowanie się na treści i typowym podawczym modelu, który można zamknąć w stwierdzeniu: „Pozwól, że powiem/napiszę ci, co wiem”, ale na takim opracowaniu e-zajęć, które włącza studentów w proces poszukiwania odpowiedzi i budowania wiedzy, sprawia, że czują się oni współodpowiedzialni za naukę i aktywnie biorą w niej udział.

Warto zwrócić uwagę, że przygotowany zgodnie z opisanymi zasadami model metodyczny e-zajęć jest podobny do planowania ćwiczeń, konwersatorium czy wykładu, bardziej rozbudowany, szczegółowy oraz osadzony w kulturze organizacyjnej danej uczelni (zob. tab. 1).

Tabela 1. Model projektu metodycznego e-zajęć uwzględniający aktywność projektanta, cele i rezultaty

	Skupienie się na aktywnościach	Cel	Rezultaty
Analiza	Próba dokonania analizy wymagań/oczekiwań zainteresowanych stron: 1. Kto? 2. Kogo? 3. Czego nauczyć?	Dokładnie zdefiniowane potrzeby edukacyjne (cele i efekty kształcenia) i inne wymagania	Analiza potrzeb
Projekt	Opracowanie szczegółowego sylabusu i/lub scenariusza e-zajęć Wybór metod dydaktycznych	Projekt spełnia wymagania określone w analizie potrzeb	Projekt na wysokim poziomie, dający wskazówki, jak opracować zasoby edukacyjne
Opracowanie	Opracowanie materiałów edukacyjnych na podstawie posiadanych zasobów i włożenie gotowych zasobów do wirtualnego środowiska nauki Wybór technologii/narzędzi platformowych	Stworzone zasoby edukacyjne spełniają wymagania projektowe	Kompletne, ustrukturyzowane zasoby e-zajęć: 1. Materiały służące przekazywaniu i budowaniu wiedzy. 2. Materiały aktywizujące, motywujące i utrwalające. 3. Materiały sprawdzające. 4. Materiały informacyjne.
Realizacja	Realizowanie planu zaprojektowanych aktywności (zgodnie z harmonogramem) Bieżąca ocena pracy studentów Bieżąca ocena zajęć	Studenci pomyślnie ukończyli zajęcia	1. Zrealizowane cele i efekty kształcenia. 2. Zakończone e-zajęcia. 3. Wypełnione przez studentów formularze ewaluacyjne. 4. Wypełniony przez opiekuna formularz ewaluacji.
Ewaluacja	Przegląd i badanie efektywności projektu i realizacji e-zajęć	Oceny dokładnie określają mocne strony i możliwości poprawy, ulepszenia koncepcji zajęć i zasobów edukacyjnych	1. Ocena projektu i realizacji uwzględniająca zarówno własne obserwacje, jak i obserwacje studentów i opiekuna. 2. Wprowadzenie zmian/poprawek.

Źródło: opracowanie własne na podstawie modelu ADDIE.

Rozwój i sukces projektów e-learningowych na uczelniach jest ściśle związany z projektowaniem wysokiej jakości e-zajęć i możliwy nie tylko dzięki świadomemu

i celowemu wykorzystaniu technologii, ale także instytucjonalnemu wspieraniu wysiłków nauczycieli (szkolenia, wsparcie metodyczne i techniczne). Dobrze przygotowani (tj. przeszkoleni i świadomi specyfiki nauki w sieci) nauczyciele projektanci odgrywają kluczową rolę w łączeniu specjalistycznej wiedzy z różnych dziedzin z metodyką i dydaktyką zdalną oraz technologią, z korzyścią dla studentów i uczelni. Wiele problemów związanych z rezygnacją z e-zajęć przez studentów, ich niską aktywnością i słabymi wynikami w uczeniu się można wytłumaczyć za pomocą rozwiązań przedstawionych w modelu ADDIE. Wynikające z tego korzyści: jasne cele i sposoby opracowania e-zajęć i zasobów edukacyjnych, spójna koncepcja zajęć, przejrzysty układ materiałów na platformie, aktywna postawa nauczyciela i stała kontrola procesu dydaktycznego, standaryzacja, transparentność wysiłków i działań nauczyciela oraz studentów powodują, że model ten warto i trzeba wykorzystywać w dydaktyce akademickiej.

3. Studium przypadku – konwersatorium z kultury języka polskiego (opracowane według modelu ADDIE)

3.1. Wprowadzenie

Pomysł zrealizowania konwersatorium z kultury języka polskiego w formule mieszanej (łączącej spotkania twarzą w twarz z pracą w wirtualnej przestrzeni) dla studentów filologii polskiej dojrzywał przez kilka lat i inspirowany był nie tylko moją znajomością metodyki zdalnego nauczania i e-dydaktyki, ale przede wszystkim obserwacją kompetencji i oczekiwań studentów pierwszego stopnia studiów tego kierunku, którzy mieli ten obowiązkowy przedmiot w programie. Niejednokrotnie sami studenci zwracali uwagę na fakt, że ich umiejętności mówienia, a przede wszystkim poprawnego i sprawnego pisania są na niskim poziomie. Również recenzowanie ich prac licencjackich skłaniało mnie do refleksji na temat konieczności podnoszenia kompetencji w piśmie, sprawność językowa studentów i estetyka ich prac pozostawiały bowiem wiele do życzenia. Do tego dochodziły obserwacje zachowań językowych studentów w różnych sytuacjach komunikacyjnych – nie tylko podczas zajęć z kultury języka polskiego, ale także podczas komunikacji pisanej, gdy otrzymywałam od studentów oficjalne e-maile. Uderzające było dla mnie to, że nadal, mimo wielu wysiłków różnych nauczycieli akademickich (trudno bowiem obecnie znaleźć wykładowcę, który nie uświadamia swoim studentom, jak powinna wyglądać oficjalna korespondencja elektroniczna), studenci nie potrafili porozumiewać się za pośrednictwem nowych technologii świadomie, celowo i – co najważniejsze – poprawnie (problem ten był już wielokrotnie przedmiotem obserwacji i badań – patrz m.in. Dąbrowska, 2000; Data, 2009b; Garwol, 2014; Talary, 2014; Taras, 2014; Romanek, 2018).

Mając więc na uwadze:

- 1) konieczność realizacji założonych przez moją macierzystą jednostkę celów i efektów kształcenia,
- 2) oczekiwania studentów,
- 3) konieczność szukania nowych rozwiązań dydaktycznych, które umożliwiłyby efektywniejsze kształcenie filologów polskich oraz
- 4) podnoszenie kompetencji z kultury języka polskiego w komunikowaniu się za pośrednictwem nowych technologii (ten cel bowiem w moim odczuciu nie był dotąd dostatecznie akcentowany podczas zajęć),

opracowałam autorski program zajęć mieszanych w kontekście ważnej dla mnie dydaktyki opartej na dialogu edukacyjnym. W przyjętych przeze mnie założeniach tych zajęć proces dydaktyczny miał stać się efektem współpracy i rozmowy „ludzi chcących świadomie wykorzystywać własny potencjał intelektualny podczas codziennego uczenia się i doświadczania w kontekstach otaczającego świata oraz budujących wiedzę z różnorodnych źródeł za pomocą nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych” (Kąkolewicz, 2011, s. 252), gdzie ja, jako nauczyciel, staję się – z podającego wiedzę – członkiem grupy uczącej się, niekiedy jej przewodnikiem, a „możliwości studenta czynią z niego potencjalnie osobę zdolną nie tylko do tworzenia znaczeń, nowych idei czy generowania nowych pomysłów, ale także zdolną do redefiniowania rzeczywistości” (Sajdak, 2013, s. 171). Takie konstruktywistyczne podejście łączyło według mnie poznawcze i społeczne aspekty kształcenia – podkreślało znaczenie doświadczenia zdobywanego we współpracy, co sprzyjać miało negocjowaniu znaczeń i dzieleniu się wiedzą, a także rozwijaniu ważnych umiejętności społecznych. Używane w procesie kształcenia technologie miały za zadanie wspierać budowanie kompetencji społecznych, w tym szczególnie umiejętności komunikowania się z otoczeniem w zakresie przekazywania specjalistycznej wiedzy, oraz dawać (dzięki zastosowaniu trybu asynchronicznego) możliwość lepszego rozwoju krytycznego myślenia – dłuższy czas na odpowiedź, którym samodzielnie dysponował student, sprzyjał refleksji i dystansowi do omawianego zagadnienia/problemu (por. Turula, 2018, s. 25, za Garrison, 2011).

Zgodnie z programem studiów konwersatorium z kultury języka polskiego (30 godz.) zrealizowane zostało w roku akademickim 2016/2017, dla szesnast osobowej grupy studentów trzeciego roku studiów stacjonarnych I stopnia filologii polskiej Uniwersytetu Łódzkiego. E-zajęcia z kultury języka polskiego składały się z piętnastu niezależnych modułów, to jest jednostek tematycznych poświęconych różnym problemom poprawności i sprawności językowej we współczesnej polszczyźnie, opisanym w sylabusie tego przedmiotu obowiązującym na Uniwersytecie Łódzkim.

3.2. Analiza

Jak zostało już wskazane, podstawą na tym etapie prac było odpowiedzenie sobie na szereg pytań związanych z realizacją e-zajęć.

1. Czym jako nauczyciel dysponuję (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne) i czego potrzebuję? (analiza zasobów własnych i uczelni)

Opierając się na kilkunastoletnim doświadczeniu w projektowaniu e-zajęć¹, mogłam podjąć się (bez dodatkowych szkoleń, kursów) projektowania i prowadzenia zajęć w wirtualnym środowisku nauki. Na Uniwersytecie Łódzkim zrealizowałam (między rokiem akademickim 2006/2007 a 2016/2017) kilkanaście zajęć w formule mieszanej (niektóre z nich odbyły się więcej niż raz), między innymi konwersatoria: sztuka negocjowania, negocjacje – teoria i praktyka, kultura językowych i niejęzykowych zachowań w sferze publicznej, oraz warsztaty informatyczne i warsztaty kształcenia umiejętności zawodowych – nowe technologie multimedialne, zarówno dla studentów filologii polskiej, jak i pedagogiki. Zajęcia z kultury języka polskiego także były przeze mnie wcześniej realizowane – zarówno w formule mieszanej (na filologii angielskiej w roku akademickim 2007/2008 i 2008/2009 oraz na filologii polskiej w roku akademickim 2009/2010), jak i w formule zdalnej na międzywydziałowych interdyscyplinarnych studiach humanistycznych (w roku akademickim 2008/2009) (por. Wierzbicka, 2014b, s. 97–107). Zdobyte umiejętności pozwalały mi na samodzielne opracowanie prostych multimediiów (film, plik dźwiękowy, interaktywna prezentacja ze ścieżką dźwiękową) i sprawne posługiwanie się narzędziami platformy (ścieżka nauki, quizy, fora, czaty, wideo-konferencje, ocenianie) oraz włożenie materiałów edukacyjnych na platformę e-Campus UŁ (uczelnia wykorzystuje platformę Moodle). Ze strony uniwersytetu mogłam liczyć na wsparcie administratora uczelnianej platformy, który zawsze szybko reagował na wszelkie prośby o pomoc czy wyjaśnienie problemów technicznych. Analizując tę sytuację, mogę uznać, że przystąpienie do realizacji e-zajęć nie nastroczało mi żadnych problemów i nie wymagało ode mnie poświęcania dodatkowego czasu na podnoszenie kompetencji w sferze metodyki i dydaktyki zdalnej.

2. Jaki jest profil uczestników e-zajęć? (analiza grupy docelowej)

Skład mojej grupy konwersatoryjnej znałam już z wcześniejszych zajęć, które realizowałam ze studentami filologii polskiej. Były to osoby między

1 Od 2002 roku zajmuję się metodyką zdalnego kształcenia i prowadzę zajęcia e-learningowe i blended learningowe, odbyłam sześćdziesięciogodzinny staż w zakresie e-learningu na Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais w Porto w Portugalii w 2011 roku, przygotowuję nauczycieli akademickich do projektowania zajęć zdalnych.

20. a 23. rokiem życia, które miały już doświadczenia z e-edukacją na UŁ – wszyscy studenci zrealizowali na platformie e-Campus UŁ na I roku studiów szkolenie biblioteczne i szkolenie BHP (w trybie samokształcenia) oraz wykonywali testy poziomujące, które kwalifikowały ich do właściwej ich umiejętnościom grupy z wybranego języka obcego. Ponadto siedmioro studentów uczestniczyło w realizowanych przeze mnie w formule mieszanej e-zajęciach z kultury językowych i niejęzykowych zachowań w sferze publicznej (prowadzonych na specjalności komunikowanie publiczne). Tym samym miałam do czynienia z osobami, które nie tylko znały wirtualne środowisko nauki, ale także były świadome (niemal połowa grupy), czego mogę od nich oczekiwać w związku z realizacją zajęć mieszanych. Znajomość tych faktów znacznie ułatwiała mi działania projektowe, nie musiałam bowiem na początku zajęć poświęcać czasu na prezentację platformy, jej funkcjonalności i dodatkowo – obok materiałów edukacyjnych – przygotowywać dla studentów wskazówek/tutoriali dotyczących nauki w wirtualnym środowisku. Ponadto studenci ci ukończyli już cykl zajęć z gramatyki współczesnego języka polskiego, leksykologii z leksykografią, gramatyki historycznej, praktycznej stylistyki, dialektologii, a więc mieli lingwistyczne podstawy naukowe i posiadali świadomość kompleksowej natury polszczyzny oraz jej złożoności i historycznej zmienności znaczeń.

3. Jakie cele i efekty merytoryczne mają osiągnąć studenci realizujący e-zajęcia (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne)? (analiza materiałów merytorycznych)

Zgodnie z obowiązującym na filologii polskiej sylabusem celem zajęć było:

[...] kształcenie świadomego i celowego posługiwania się językiem, kształcenie praktycznych umiejętności sprawnego i poprawnego mówienia i pisanie oraz analizowania tekstów pod kątem ich poprawności z uwzględnieniem wiedzy lingwistycznej (*Sylabusy*).

Opracowane efekty kształcenia ujmowały następujące informacje:

Wiedza	<ol style="list-style-type: none"> 1. Student definiuje podstawowe pojęcia z zakresu kultury języka polskiego. 2. Ma uporządkowaną wiedzę o współczesnej normie językowej (wzorcowej i użytkowej) w zakresie fonetyki, gramatyki i leksyki, o zasadach doboru stylistycznego środków językowych oraz wzorcach zachowań językowych. 3. Zna i rozumie zasady analizy środków językowych pod kątem ich poprawności, funkcjonalności, stosowności. 4. Ma podstawową wiedzę o głównych tendencjach rozwojowych współczesnej polszczyzny.
--------	---

Umiejętności	<ol style="list-style-type: none"> 1. Student potrafi posługiwać się terminologią językoznawczą niezbędną do analizy błędów językowych i stylistycznych. 2. Student potrafi samodzielnie wyszukiwać błędy językowe i stylistyczne, analizować je i oceniać z wykorzystaniem źródeł słownikowych i normatywnych. 3. Potrafi korygować teksty zgodnie z zasadami poprawnego stylu oraz kultury języka polskiego, odwołując się przy tym do posiadanej wiedzy lingwistycznej. 4. Posiada podstawowe umiejętności badawcze, pozwalające na rozstrzygnięcie wątpliwości w zakresie poprawności językowej. 5. Potrafi przygotować typową pracę pisemną oraz wystąpienie ustne w języku polskim z zakresu kultury języka polskiego z wykorzystaniem podstawowych ujęć teoretycznych i analizy językoznawczej.
Kompetencje społeczne	<ol style="list-style-type: none"> 1. Student potrafi współpracować w grupie w zakresie organizowania jej pracy oraz wchodzenia w wyznaczone role. 2. Posiada kompetencje społeczne i osobowe, takie jak: umiejętność samooceny w zakresie sprawności językowej, wrażliwość na słowo, świadomość odpowiedzialności za język jako podstawowe źródło kultury i tożsamości narodowej.

(Sylabusy)

Dodatkowo istotnym dla mnie celem było także dołączenie do wskazanych efektów kształcenia umiejętności porozumiewania się przy użyciu różnych kanałów i technik komunikacyjnych zarówno ze specjalistami w zakresie studiowanej dyscypliny, jak i laikami, którzy chcieliby poznać bliżej zagadnienia związane z kulturą języka polskiego. Nie mniej ważna stała się także umiejętność wyszukiwania, analizowania, oceniania, selekcjonowania informacji przy użyciu różnych źródeł, sposobów i technik komunikacyjnych. Efekty te zostały przeze mnie dodane świadomie, gdyż niejednokrotnie podczas wcześniej prowadzonych zajęć obserwowałam nieporadność w komunikowaniu się pośrednim za pomocą różnych mediów i nieumiejętność wyszukiwania wartościowych, merytorycznie poprawnych informacji związanych z tematem zajęć.

3.3. Projektowanie

Stworzenie strategii e-zajęć, a więc kompleksowej koncepcji dydaktycznej, zaczęłam od podjęcia decyzji, w jakich proporcjach zamierzam zrealizować zajęcia mieszane, tak aby forma zajęć (tradycyjna lub zdalna) ułatwiała nabywanie określonych efektów kształcenia. Pamiętając o tym, że zadaniem studentów jest poprawne, świadome i celowe posługiwanie się językiem w mowie i w piśmie, ale mając równocześnie na uwadze, że te ostatnie kompetencje wymagają znacznego czasu na realizację i dłuższej refleksji, zdecydowałam o proporcji zajęć 2:1. Przyjęta formuła

zakładała, że dwie trzecie zajęć (20 godzin) zostanie zrealizowane w wirtualnym środowisku (na platformie e-Campus UŁ oraz na specjalnie stworzonym na potrzeby zajęć fanpage'u na Facebooku poświęconym kulturze języka: *Językowe regUły*, <https://www.facebook.com/polonisciUL/>), a pozostała jedna trzecia zajęć (10 godzin) odbędzie się twarzą w twarz, w siedzibie uczelni (cztery dwugodzinne spotkania przeznaczone na ćwiczenia i jedno spotkanie w pracowni komputerowej, na którym studenci mieli napisać test podsumowujący).

Tabela 2. Wykaz aktywności przewidzianych do realizacji podczas zajęć mieszanych z kultury języka polskiego w roku akademickim 2016/2017

Aktywność	Miejsce realizacji	Tryb	Forma pracy	Czas realizacji	Udział % aktywności w ocenie końcowej
Zapoznanie się z materiałami dydaktycznymi	Platforma e-Campus UŁ	Asynchroniczny	Indywidualna	Co moduł	0
Ćwiczenia (zadania zamknięte – testy z odp. zwrotną)	Platforma e-Campus UŁ	Asynchroniczny	Indywidualna	Co moduł	0
Czat	Platforma e-Campus UŁ	Synchroniczny	Indywidualna/grupowa	Co moduł	0
Aktywność na forach dyskusyjnych	Platforma e-Campus UŁ	Asynchroniczny	Indywidualna/grupowa	Co moduł	40
Projekt	Fanpage <i>Językowe regUły</i> (Facebook)	Asynchroniczny	Grupowa	Przez 10 modułów	30
Ćwiczenia (zadania otwarte)	Tradycyjne spotkanie (cztery dwugodz. spotkania)	–	Indywidualna/grupowa	Na czterech spotkaniach	15
Test podsumowujący	Tradycyjne spotkanie (jedno dwugodz. spotkanie w prac. komp.)	–	Indywidualna	Na ostatnim spotkaniu	15

Źródło: opracowanie własne.

Zgodnie z moimi założeniami studenci mieli do zrealizowania szereg aktywności/zadań – zarówno w wirtualnym środowisku (platforma edukacyjna UŁ, Facebook), jak i podczas spotkań na uczelni (tab. 2).

Mając na uwadze bariery występujące w kształceniu zdalnym (a możemy do nich zaliczyć m.in. problemy studentów z zarządzaniem własnym czasem, szybki spadek motywacji lub jej brak, konieczność systematycznej nauki w dłuższej perspektywie – zajęcia trwają bowiem aż 4 miesiące, obawy przed publicznym wypowiedaniem się na forum, podczas czatów czy wideokonferencji), już na tym etapie ważne było dla mnie opracowanie takich zadań i działań, aby studenci zaangażowali się w proces dydaktyczny, nie tylko pracując samodzielnie (co jest przecież w dużej mierze zdeterminowane formą kształcenia), ale także współpracując w grupie (zarówno zajęciowej, jak i w mniejszych, kilkusobowych podgrupach). Zależało mi także, by już na tym etapie zaplanować takie metody, aktywności oraz zasoby dydaktyczne, które miałyby (poza funkcją edukacyjną) w znaczny sposób wpływać na motywację uczestników zajęć, na przykład:

- 1) za konieczne uznałam wykorzystanie różnorodnych metod dydaktycznych: podających, eksponujących i problemowych, aby te pierwsze – podające – nie zdominowały przekazu;
- 2) materiały dydaktyczne miały mieć różnorodną formę – teksty tradycyjne (zarówno w wersji elektronicznej PDF, jak i drukowanej) nie mogły stać się dominującym przekazem; planowałam wykorzystać także różnorodne teksty kultury utrwalone w postaci wideo czy audio, pozyskane z sieci, oraz materiały hipertekstowe, których specyfika i struktura umożliwiają studentom własne budowanie wiedzy i w których wyraźnie odwrócona zostaje rola autora i czytelnika (por. Levinson, 2003, s. 645);
- 3) przyjęłam, że najwyższą wartość dydaktyczną (co znalazło także odzwierciedlenie w wysokim procentowym udziale oceny z dyskusji/debat na forum) podczas e-zajęć ma mieć przemyślana i świadomie zaprojektowana dwustronna komunikacja ze studentami – trudno byłoby mi sobie wyobrazić, że na zajęciach dominowałyby komunikacja jednostronna, gdzie znajdujące się na platformie polecenia, informacje (w tym także te zwrotne, z testów służących samoewaluacji czy ocen prac studenckich) pozostawałyby wyłącznie moim udziałem; takie założenie demotywowałoby studentów, którzy „nie widząc” i „nie słysząc” mnie, nie pracowaliby na platformie i nie czuli się współodpowiedzialni za przebieg e-zajęć. Wielość narzędzi do komunikacji na platformie (forum, czat, wideokonferencja, poczta platformy) dawała mi niczym nieograniczone (poza dostępem do sieci) możliwości prowadzenia dialogu edukacyjnego, w którym miałam współtworzyć z moimi studentami określone w celach e-zajęć treści, wiedzę i umiejętności, a także ich motywowania (choćby przez pocztę e-zajęć na platformie) do większego zaangażowania i systematycznej pracy;

- 4) istotne było dla mnie wspieranie wysiłków studentów i motywowanie ich nawet wtedy, gdy samodzielnie się uczyli i powtarzali zdobyte wiadomości; do każdego modułu już na tym etapie zaplanowałam krótki test (składający się z 5 pytań losowanych z puli 20 pytań), dzięki któremu studenci mogliby samodzielnie sprawdzić, w jakim stopniu opanowali wiedzę na temat omawianych w danym tygodniu zagadnień, a ponadto do odpowiedzi zamierzałam przygotować informacje zwrotne (*feedback*), które byłyby nie tylko wskazówką merytoryczną, ale także wzmacniały pewność studentów samodzielnie wypełniających testy i ukierunkowywałyby ich na zdobycie określonego celu dydaktycznego;
- 5) ze względu na różnorodne cele dydaktyczne zajęć oraz podnoszenie kompetencji dotyczących poprawnego, sprawnego pisania i mówienia niezbędne stało się także przygotowanie różnorodnych form weryfikacji zdobytej wiedzy i umiejętności – zarówno na zajęciach zdalnych (dyskusja/debata na forum platformy, realizacja projektu w podgrupach na Facebooku – tu weryfikowana była poprawność i sprawność wypowiadania się w odmianie pisanej polszczyzny), jak i podczas spotkań na uczelni (ćwiczenia/zadania otwarte, aktywność na spotkaniach, realizacja testu podsumowującego – tu weryfikowana była poprawność i sprawność zarówno w odmianie mówionej polszczyzny, jak i w pisanej). Formą motywacji mógł stać się nie tylko dobór ciekawych przykładów, materiałów do analiz (teksty pisane, mówione), ćwiczeń, zadań, ale także częste odwoływanie się do świadomości i kompetencji językowej studentów, ich własnych doświadczeń i obserwacji oraz wcześniej zdobytej wiedzy o języku współczesnym.

Ważną częścią pracy na tym etapie było także poszukiwanie elektronicznych zasobów edukacyjnych. Biorąc pod uwagę specyfikę i problematykę zajęć, za istotne uznałam zgromadzenie materiałów nie tylko tworzonych przez ośrodki naukowe, specjalistów – językoznawców i renomowane wydawnictwa (zob. tab. 3), ale także przez osoby hobbistycznie zajmujące się kwestiami poprawnościowymi (często są to absolwenci filologii polskiej prowadzący blogi lub vlogi) (zob. tab. 4).

Trzecią grupę materiałów stanowiły różnego rodzaju teksty kultury, w których odnaleźć można różne zagadnienia związane z poprawnością językową (zob. tab. 5).

Zgromadzone zasoby stały się na kolejnym etapie opracowania e-zajęć ważną literaturą przedmiotu (tu: materiały naukowe i popularnonaukowe tworzone przez specjalistów), ale przede wszystkim stanowiły cenną literaturę podmiotową, która mogła stać się przyczynkiem do studenckich przemyśleń, refleksji i krytycznej analizy nie tylko podczas dyskusji czy debat prowadzonych na platformie edukacyjnej, ale także podczas grupowej pracy studentów nad postaciami popularyzującymi poprawność językową na facebookowym fanpage’u *Językowe regUŁy* (w ramach projektu realizowanego na zajęciach).

Tabela 3. Przykładowe materiały naukowe i popularnonaukowe (tworzone przez specjalistów) zamieszczone na stronach WWW, które zostały wykorzystane podczas e-zajęć z kultury języka polskiego w roku akademickim 2016/2017

Typy elektronicznych zasobów wykorzystane podczas e-zajęć	Źródło	Adres WWW
Materiały naukowe i popularnonaukowe (tworzone przez specjalistów)	Wydawnictwa poprawnościowe i dotyczące współczesnej polszczyzny	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Słownik języka polskiego PWN</i>, http://sjp.pwn.pl/ 2. <i>Słownik języka polskiego</i> pod red. W. Doroszewskiego, http://doroszewski.pwn.pl/ 3. <i>Słownik wyrazów obcych i wyrażen obcojęzycznych</i> W. Kopalińskiego, http://www.slownik-online.pl/index.php 4. <i>Wielki słownik języka polskiego PAN</i>, http://www.wsjp.pl/ 5. Korpus Języka Polskiego Wydawnictwa Naukowego PWN, https://sjp.pwn.pl/korpus 6. Narodowy Korpus Języka Polskiego, http://nkjp.pl/
	Poradnie językowe (w tym porady i opinie Rady Języka Polskiego)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Porady i opinie językowe Rady Języka Polskiego, http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=categories&id=98&Itemid=58 2. Poradnia językowa Akademii im. J. Długosza w Częstochowie, http://pwsz.chelm.pl//poradnia_jezykowa/index.php 3. Poradnia językowa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, http://www.kul.pl/13137.html 4. Poradnia językowa PWN, https://sjp.pwn.pl/poradnia 5. Poradnia językowa Uniwersytetu Łódzkiego, https://poradnia-jezykowa.uni.lodz.pl 6. https://www.facebook.com/polonisciUL/ 7. Poradnia językowa Uniwersytetu Śląskiego, http://www.poradniajezykowa.us.edu.pl/ 8. https://www.facebook.com/por.jez.ijp.us/ 9. Blog poradni językowej przy Instytucie Polonistyki i Kulturoznawstwa Uniwersytetu Szczecińskiego <i>Klinika prostowania języka</i>, http://poradniajezykowa.blox.pl/html
	Porady językoznawców	<ol style="list-style-type: none"> 1. Audycja radiowa <i>Co w mowie piszczy</i>, Polskie Radio, Program 3, https://www.polskieradio.pl/9/305, odcinki także na kanale YouTube, https://www.youtube.com/playlist?list=PLKjKY86ZnTILZQYyMs7qJpkqADnmmW6uf 2. Audycja radiowa <i>Nasz język współczesny</i>, Polskie Radio, Program 2, https://www.polskieradio.pl/8,Dwojka/2830 3. Blog <i>Porady językowe</i> Macieja Malinowskiego, https://obcyjezykpolski.pl/tematy/porady/

Tabela 3 (cd.)

Typy elektronicznych zasobów wykorzystane podczas e-zajęć	Źródło	Adres WWW
Materiały naukowe i popularnonaukowe (tworzone przez specjalistów) (cd.)	Porady językoznawców (cd.)	4. Program telewizyjny <i>Ojczyzna polszczyzna</i> Jana Miodka – cykl audycji na kanale YouTube, https://www.youtube.com/results?search_query=ojczyzna+polszczyzna+odcinki 5. Program telewizyjny <i>Słownik polsko@polski</i> Jana Miodka – cykl audycji na kanale YouTube, https://vod.tvp.pl/website/sownik-polskopolski,296452 6. Wideoblog Jerzego Bralczyka <i>WGAD</i> , https://www.youtube.com/results?search_query=Wgad

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4. Przykładowe materiały popularnonaukowe (tworzone przez pasjonatów) zamieszczone na stronach WWW, które zostały wykorzystane podczas e-zajęć z kultury języka polskiego w roku akademickim 2016/2017

Typy elektronicznych zasobów wykorzystane podczas e-zajęć	Źródło	Adres WWW
Materiały popularnonaukowe (tworzone przez pasjonatów)	Blogi, wideoblogi, witryny internetowe, materiały wideo	1. Blog <i>blendy.pl</i> , http://blendy.pl/ 2. Blog <i>Językowe dylematy</i> , http://www.jezykowedylematy.pl/ 3. Blog <i>Językowe rozważania młodego polonisty</i> , http://filologpolski.blogspot.com/ 4. Blog <i>Kultura języka</i> , http://kulturajezyka.pl/ 5. Blog <i>Literufka</i> , https://literufka.wordpress.com/ 6. Kampania społeczno-edukacyjna <i>Ojczysty – dodaj do ulubionych</i> , https://www.youtube.com/playlist?list=PLKjKY86ZnTInc_AGrhH_ILa7pqVRImRAA 7. Wideoblog <i>Mówiąc inaczej</i> , https://www.youtube.com/user/PamikuPL 8. Wideoblog <i>Polimaty</i> , seria filmów <i>Język i pochodzenie słów</i> , https://www.youtube.com/playlist?list=PL9n77UVzyNODfzE58p_1vTGQ62LCyif3m 9. Witryna internetowa <i>polszczyzna.pl</i> , https://polszczyzna.pl/ , https://www.facebook.com/polszczyzna/

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 5. Przykładowe teksty kultury, które zostały wykorzystane podczas e-zajęć z kultury języka polskiego w roku akademickim 2016/2017

Typy elektronicznych zasobów wykorzystane podczas e-zajęć	Źródło	Adres WWW
Teksty kultury*	Wideo blogi, witryny internetowe, materiały wideo, piosenki, zdjęcia graffiti, teksty	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kabaret Smile, piosenka <i>Błędy językowe</i>, https://www.youtube.com/watch?v=QarmEcgs0I 2. Wideoblog <i>Matura to bzdura</i>, odc. <i>Poprawna polszczyzna</i>, https://www.youtube.com/watch?v=Fh2Oo_4DsTA 3. Wideoblog <i>Matura to bzdura</i>, odc. <i>Błędy językowe</i>, https://www.youtube.com/watch?v=PvgvHhKqwZA 4. Wideoblog <i>Kammel Czanel</i>, odc. <i>40 Najbardziej wkurzające błędy, językowe</i> https://www.youtube.com/watch?v=gpdwIFxXeqI 5. Wideoblog Macieja Ortosia, odc. <i>7 Poprawna polszczyzna podczas występów</i>, https://www.youtube.com/watch?v=lKHsp7cbBVw 6. Przykłady wypowiedzi/tekstów z błędami językowymi: https://www.youtube.com/watch?v=rkAXhDz1H0U, https://www.youtube.com/watch?v=WcbX066c6T0, https://www.youtube.com/watch?v=VM4geNo1Mnc, https://www.youtube.com/watch?v=Wczca_L8pZE, http://www.expressbydgoski.pl/aktualnosc/g/pelne-absurdow-i-bledow-informacje-i-ogloszenia-ktore-rozbawia-cie-do-lez-galeria,12927546,27511642/, http://lodz.naszemiasto.pl/artukul/lodz-kreuje-smieszne-napisy-o-kibicach-arts-u-i-lks-u-galeria,1523591,gal,t,id,tm.html, https://www.polityka.pl/galerie/1624221,1,najczestsze-bledy-jezykowe-popelniane-przez-dziennikarzy.read, http://eufonia.pl/czytelnia/56-bledy-jezykowe-w-polskich-piosenkach, http://segritta.pl/bledy-polskich-piosenkach/, http://morfologik.blogspot.com/2006/07/gromadzimy-bdy-jzykowe.html

* Ze względu na dużą liczbę tekstów kultury znalezionych w sieci w tej części tabeli zawarłam nieznaną część materiałów, które udostępniane były studentom podczas e-zajęć z kultury języka polskiego.

Źródło: opracowanie własne.

3.4. Opracowanie zasobów edukacyjnych i instrukcji

Ten etap prac, obok kolejnego, to jest realizacji e-zajęć, wymagał ode mnie znacznego zaangażowania czasu i pracy. Choć wydawało mi się początkowo, że wiele materiałów edukacyjnych mam już gotowych, gdyż zajęcia z kultury języka polskiego prowadziłam od 1997 roku i dysponowałam wieloma ćwiczeniami, tekstami, prezentacjami, materiałami wideo itp. (zwykle w wersji elektronicznej), okazało się jednak, że czeka mnie dużo nowych zadań.

Ortografia w służbie znaczenia — o czym musimy pamiętać?


Pisownia nazw witryn internetowych	➔	„Wyrażenie „nazwa witryny internetowej” – nie odnosi się do adresu internetowego, rozpoczynającego się zwykle od wyrażenia „www” (np. www.rjp.pl), lecz do nieoficjalnych nazw witryn – nazw, które nadają witrynom ich autorzy”. [RJP 2004b: 40]	✓	
	➔	„Słowa wchodzące w skład nazw witryn i portali internetowych piszemy wielką literą, z wyjątkiem spójników i przyimków, występujących wewnątrz tych nazw. Jeśli nazwa się nie odmienia, wielką literą należy zapisać tylko pierwszy wyraz”. [RJP 2004: 2]		

youtube.com
joemonster.org
naszemiasto.pl

YouTube.com
JoeMonster.org
NaszeMiasto.pl

strona:

You Tube ← Jak nazwy czasopism!
Joe Monster
Nasze Miasto



Sprawdź się!

A.Wierzbicka

Innowacje frazeologiczne — podstawy

Każda zmiana struktury związku oraz użycie go w niewłaściwej sytuacji, nietypowym znaczeniu.

Innowacja frazeologiczna

Obejrzyj!

Główne rodzaje:

zmiana postaci związku

użycie związku niezgodne z jego znaczeniem

kontaminacja (połączenie) dwóch poprawnych związków frazeologicznych

Przykłady:

Kabiata, którą wczoraj poznał, wpadła mu do oka.

Żeromskiego sprawa bezdłoności interesowała do tego stopnia, że było mu sołe w oku.

Długo rozmawiałam z Anią i dotarłam do wniosku, że nie mamy wspólnego języka.

Przeczytaj!

A.Wierzbicka

Rysunek 24. Przykładowe ekrany materiałów z wizualizacjami treści z kultury języka polskiego

Źródło: opracowanie własne.

Inne niż dotychczas było bowiem przygotowanie i wykorzystanie materiałów służących przekazywaniu i budowaniu wiedzy. Pamiętając o konieczności szukania innych rozwiązań prezentacji treści dydaktycznych (niż docieranie do odbiorcy wyłącznie przez tekst), musiałam poświęcić wiele czasu na wizualizację niektórych zjawisk (schematy, wykresy, zestawienia w tabelach, graficzne ukazanie procesów językowych – te elementy stawały się często punktem wyjścia do omówienia, opisów itd.), dodawać do nich komentarze dźwiękowe i łączyć z materiałami znalezionymi w sieci. I mimo że ikoniczność jest naturalną częścią aktu komunikacji (gest, mowa współlistnieją ze sobą i uczymy się na równi ich rozumienia – por. Gromadzka, 2009, s. 136–137), to przeniesienie pojęć, zjawisk do komunikacji zapisanej, elektronicznej wymagało ode mnie nie tylko kompetencji technicznych, ale także umiejętności myślenia wizualnego i budowania hipertekstowej struktury materiałów dydaktycznych, tak aby zasugerowane rozwiązania mogły różnymi drogami doprowadzić studentów do założonych celów i efektów kształcenia (rys. 24).

Po opracowaniu materiałów służących przekazywaniu i budowaniu wiedzy mogłam przystąpić do tworzenia puli ćwiczeń zamkniętych, to jest **testów służących samoewaluacji studentów (materiały aktywizujące, motywujące i utrwalające)**. Zgodnie z przyjętymi na poprzednim etapie założeniami selftesty miały zarówno być dołączone do modułów realizowanych zdalnie, jak i stać się umieszczonym na platformie dodatkowym materiałem do realizacji w trakcie tradycyjnych spotkań. Zależało mi na tym, by ewentualna nieobecność studenta na zajęciach prowadzonych bezpośrednio nie odbierała mu możliwości samokształcenia na platformie. Te materiały, w mojej ocenie, dawały także studentom możliwość wchodzenia w dialog edukacyjny mimo braku bezpośredniego kontaktu ze mną – opracowywałam bowiem nie tylko same zadania (testy wyboru, prawda/fałsz, dobór elementów), ale także informacje zwrotne, które pokazywały się studentowi zaraz po każdej udzielonej przez niego odpowiedzi. Każdy komentarz zawierał wiadomość o dobrej/złej odpowiedzi, ale także (zgodnie z modelem motywacji ARCS Kellera) miał za zadanie dawać osobom uczącym się satysfakcję i wewnętrzne wzmocnienie, zapewniać możliwość osiągnięcia celu metodą małych kroków – opracowane testy nie podlegały ocenie i można je było wypełnić dowolną liczbą razy oraz doczytać zawarte w nich wskazówki dydaktyczne mojego autorstwa (zob. tab. 6). Stanowiły także zasób dydaktyczny, który miał za zadanie przygotować studentów do testu podsumowującego.

Tabela 6. Przykładowe pytania testowe wraz z komentarzami zwrotnymi, służące do samoewaluacji studentów podczas e-zajęć z kultury języka polskiego

Trzon pytania	Odpowiedzi	Komentarz zwrotny
Wskaż zdania, w których występują niepoprawnie odmienione nazwy miejscowe:	Pcim – Przyglądam się Pcimowi od dawna.	Niestety ☹️, to nie jest poprawna odpowiedź! W tym zdaniu nazwa miejscowa <i>Pcim</i> została odmieniona poprawnie!
	Sztum – Pojadę do Sztuma w przyszłym tygodniu.	Wspaniale 😊! Poprawnie powinniśmy powiedzieć <i>do Sztumu!</i>
	Ostrów Mazowiecka – Nie będę mieszkać w Ostrowi Mazowieckiej.	Świetnie 😊! Użycie drugiego <i>i</i> nie jest tu uzasadnione (por. wzorzec V deklinacji rodz. żeń. w <i>Nowym słowniku poprawnej polszczyzny PWN</i> pod red. A. Markowskiego), a więc poprawnie zapiszemy: <i>Ostrowi Mazowieckiej</i> .
	Oborniki Śląskie – Nie pojadę z tobą do Obornik Śląskich.	Niestety ☹️, to nie jest poprawna odpowiedź! W tym zdaniu nazwa miejscowa <i>Oborniki Śląskie</i> została odmieniona właściwie!
Wskaż zdania, w których naruszony został związek zgody:	Użył on cały swój kunszt literacki.	Ups ☹️, w tym zdaniu nie znajdziesz naruszenia związku zgody! Zajrzyj do materiałów 4 modułu i zastanów się, z jakim typem błędu składniowego masz do czynienia w tym zdaniu!
	Rudzielec, podobnie jak inni członkowie bandy, przygotowują się do bitwy.	Świetny wybór 😊! Ponieważ podmiot (<i>rudzielec</i>) w tym zdaniu jest w liczbie pojedynczej, to do niego powinna być dopasowana forma orzeczenia (<i>przygotowuje</i>)!
	Stalinizm i fasyzm jest wielkim okrucieństwem.	Masz rację 😊! Orzeczenie łączące się z podmiotem szeregowym przybiera w polszczyźnie na ogół formę liczby mnogiej, niekiedy jednak dopuszczalna jest też forma liczby pojedynczej (zajrzyj do analiz przykładów umieszczonych w materiałach 4 modułu).
	Płacząca matka poszła ją szukać.	Ups ☹️, w tym zdaniu nie znajdziesz naruszenia związku zgody! Zajrzyj do materiałów 4 modułu i zastanów się, z jakim typem błędu składniowego masz do czynienia w tym zdaniu!
Wskaż związki, które zostały określone niewłaściwym czasownikiem:	spiec raka – zepsuć coś	Masz rację 😊! Ale jeśli nie jesteś do końca pewien(a), jakie jest znaczenie tego frazeologizmu, zajrzyj do dowolnego <i>Słownika frazeologicznego</i> .
	dotknąć do żywego – urazić kogoś	Niestety ☹️, tym razem się pomyliłaś(eś)! Podane określenie oddaje właściwe znaczenie tego frazeologizmu.
	dmuchać komuś w kaszę – wtrącać się	Niestety ☹️, to nie jest poprawna odpowiedź! Podane określenie oddaje właściwe znaczenie tego frazeologizmu.
	uwić sobie gniazdko – wybudować dom	Świetnie 😊! Nie chodzi przecież o dostówną budowę domu, ale stworzenie rodziny.

Trzon pytania	Odpowiedzi	Komentarz zwrotny
Który z podanych przykładów ma prawidłowo zaznaczony akcent (zgodnie z normą wzorcową):	zrobilibyśmy	Niestety, tym razem nie masz racji 😞! To byłaby dobra odpowiedź, gdybym pytała o normę użytkową! Przeczytaj materiały modułu 2 albo sprawdź hasło problemowe <i>akcent</i> w <i>Nowym słowniku poprawnej polszczyzny PWN</i> pod red. A. Markowskiego.
	zrobilibyśmy	Ups 😞, we współczesnej polszczyźnie ogólnej nie akcentujemy wyrazów inicjalnie! Chyba raz jeszcze musisz przeczytać materiały modułu 2.
	zrobilibyśmy	Świetna odpowiedź 😊! Zasady akcentowania nie mają dla Ciebie tajemnic!
	zrobilibyśmy	Niestety 😞, to nie jest poprawna odpowiedź! Chyba pomyliłaś(eś) czasowniki w 1 i 2 osobie l.mn. trybu warunkowego z czasownikami w tym samym trybie, w l.poj. i 3 os. l.mn.!
Cząstkę pół piszemy rozdzielnie z rzeczownikami pospolitymi.	prawda	Niestety 😞, to nie jest poprawna odpowiedź! Przypomnij sobie raz jeszcze zasady pisowni liczebnika <i>pół</i> – znajdziesz je np. na stronie PWN (https://sjp.pwn.pl/zasady/Pisownia-polaczen-z-liczebnikiem-pol;629466.html).
	fatsz	Świetnie 😊! Wiesz, że w tym przypadku obowiązuje nas pisownia łączna, np. półprzewodnik, półświatek.

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując, opracowałam 14 testów liczących po 20 pytań, co dało łącznie 280 pytań (20 pytań do modułu stanowiło pulę, z której narzędzia platformy wybierały losowo 5 przy każdym podejściu do testu) i do każdego dołączyłam komentarze zwrotne. Dodatkowo włożyłam jeszcze te pytania na platformę edukacyjną e-Campus. Okazało się więc, że spośród wszystkich działań związanych z realizacją tego etapu najbardziej pracowitym zajęciem stało się właśnie stworzenie samoewaluacji.

Oprócz testów służących samoocenie opracowałam także zestawy na bezpośrednie spotkania ze studentami – były to nie tylko ćwiczenia polegające na wskazywaniu właściwych form językowych, ale przede wszystkim ćwiczenia indywidualne z tekstami zawierającymi odstępstwa od normy językowej lub prace oparte na analizie poprawności językowej tekstów mówionych (materiałem źródłowym były tu materiały audio lub wideo z wypowiedziami znanych osób, które studenci oglądali/słuchali podczas spotkań).


Konieczne stało się także stworzenie zasobu edukacyjnego, który miałby za zadanie zarówno budowanie, jak i utrwalanie wiedzy, a był nim **słownik** najważniejszych pojęć związanych tematycznie z kulturą języka polskiego. To w nim studenci mogli znaleźć definicje zjawisk językowych, które pojawiły się w podręcznikach do zajęć – trzypomowej serii PWN: *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia*

leksykalne pod redakcją Andrzeja Markowskiego, *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia* pod redakcją Hanny Jadackiej, *Kultura języka polskiego. Wymowa, ortografia, interpunkcja* pod redakcją Tomasza Karpowicza – czy w polecanych im artykułach naukowych oraz innych źródłach merytorycznych. Słownik traktowałam jako zasób otwarty – jeśli któryś ze studentów uznałby, że jakiegoś pojęcia brakuje, mógł przesłać mi hasło z definicją, a ja dołączałam je do istniejącego leksykonu. Kolejnym elementem w tej kategorii materiałów były **zasoby sieciowe powiązane z poszczególnymi modułami/tematami e-zajęć** – począwszy od porad językowych zawartych na stronach internetowych poradni czy Rady Języka Polskiego, po materiały audio i wideo dotyczące istotnych problemów kultury języka. I tutaj również studenci mogli dodawać materiały, które w ich opinii okazywały się pomocne w zdobywaniu wiedzy i umiejętności z kultury języka polskiego.

Przygotowanie różnorodnych zadań sprawdzających stało się kolejnym wyzwaniem. O ile opracowanie założonego na poprzednim etapie projektu poświęconego popularyzacji poprawności językowej i realizowanego w małych grupach na Facebooku nie stanowiło większego problemu (zadanie to wymagało szczegółowego opisu projektu wraz z harmonogramem jego realizacji oraz założenia konta na Facebooku), o tyle przygotowanie **tematów do dyskusji czy debat** (w których aktywność studentów miała być także oceniana) niosło ze sobą nie tylko dużo pracy, ale także pewne ryzyko. Nawet gdy jesteśmy doświadczonymi dydaktykami, nie możemy być pewni, który z opracowanych przez nas tematów zyska zainteresowanie i umożliwi aktywne zaangażowanie studentów oraz merytoryczną wymianę myśli. I choćby z tego względu warto opracować kilka zagadnień do każdego modułu, w którym planujemy tę aktywność. Z moich wcześniejszych obserwacji prowadzonych na tradycyjnych zajęciach wynikało, że tematy odwołujące się do powszechnych w polszczyźnie problemów czy tendencji związanych z kulturą języka zyskiwały większą aprobatę i skłaniały studentów do angażowania się w rozmowę. Tym samym starałam się tak sformułować pytanie, by zawsze zawierało ono odwołanie do konkretnego zjawiska, które może być studentom znane i świadomie rezygnowałam z zaczynania dyskusji od zagadnień teoretycznych, zamierzając zapytać o nie dopiero wtedy, gdy dyskusja się rozwinie (zob. tab. 7). Zależało mi także, by pytania nie wiązały się z koniecznością reprodukcji wiedzy, ale wymagały refleksji intelektualnej i złożonych procesów myślowych (analizy, syntezy, porównywania, uogólniania).

Debaty, obok dyskusji, były dla mnie także cenną metodą dydaktyczną, szczególnie podczas poruszania tematów, które wywołują wyraźną polaryzację opinii (zob. tab. 8).

Tabela 7. Przykłady zagadnień do dyskusji w module poświęconym normie ortofonicznej podczas e-zajęć z kultury języka polskiego

Temat dyskusji	Pytanie
<p>☹️</p> <p>Poproszę orange juice i kojsanta!</p>	<p>Drodzy Państwo, tytuł naszej dyskusji odwołuje się oczywiście do wymowy wyrazów zapożyczonych <i>orange juice</i> i <i>croissant</i> – co powinniśmy robić w sytuacji, gdy ktoś wypowie obce słowo/nazwę w przedstawiony w tytule sposób?</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Czy powinniśmy próbować wymawiać zapożyczenia zgodnie z oryginalną wymową? Może spróbujemy je spolszczyć? Albo wymawiać zgodnie z oryginalną pisownią?</p>
<p>Borzoboha- ta, Tarzan... – jak to wy- mówić?</p>	<p>Drodzy Państwo, z pewnością pamiętacie Państwo postać bohaterki Trylogii Anusi Borzobohatej-Krasieńskiej? Jak wymówilibyście jej nazwisko i dlaczego? Co dzieje się w wypadku wymowy imienia innej postaci literackiej wymyślonej przez Edgara Rice'a Burroughsa – Tarzana? Jedni mówią <i>tarzan</i> inni <i>tażan</i>... Dlaczego? I na koniec – jak, w zgodzie z normą wzorcową, powinniśmy wymawiać takie połączenia?</p>
<p>Ekasz?</p>	<p>„Tak, to była dyskusja, więc ja bym eeeee tak... Mnie w ogóle bardzo martwi to, że iiiiiii do tej dyskusji doszło, dlatego że pamiętajmy, iż z punktu Polski to na pewno nie jest eee dobre.”</p> <p>Ten fragment rozmowy ukazuje powszechne zjawisko związane z kulturą wypowiedzi – ekanie (nazwy tej użył kiedyś J. Miodek, by określić w ten sposób przerywniki pojawiające się między wypowiedzianymi wyrazami). Czy to błąd językowy, a może wada wymowy (embolofazja)? Jakie mogą być przyczyny tego zjawiska? Dlaczego tak trudno nad nim zapanować?</p>

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 8. Przykłady zagadnień do debaty podczas e-zajęć z kultury języka polskiego

Temat debaty	Pytanie
Purysta czy liberał językowy?	Drodzy Państwo, czy po lekturze materiałów do pierwszego modułu zastanawiali się Państwo nad swoją postawą wobec polszczyzny? Czy drażnią Państwa wszechobecne anglicyzmy i chcielibyście je zastąpić rodzimymi odpowiednikami? A może uważacie, że należy zapożyczenia (bez wyjątków) akceptować? Proszę samodzielnie utworzyć grupę zwolenników i przeciwników obu postaw (lista osób powinna znaleźć się w poniższym poście), a następnie przedstawić argumenty za i przeciw! Uwaga! Pamiętajmy, by przytaczane argumenty były merytoryczne! Próbujemy się wzajemnie przekonać do zmiany stanowiska 😊!
Ortografię należy uprościć!?	Drodzy Państwo, w 2012 roku opublikowany został manifest ortograficzny prof. Jacewskiego „Po co nam w pisowni rz, ch, ó?” (https://natemat.pl/43453,manifest-ortograficzny-prof-jacewskiego-po-co-nam-w-pisowni-rz-ch-o). Proszę samodzielnie utworzyć grupę zwolenników i przeciwników upraszczania zasad ortograficznych (lista osób powinna znaleźć się w poniższym poście), a następnie przedstawić argumenty za i przeciw, odwołując się także do wskazanego manifestu! Spróbujcie się wzajemnie przekonać!
Doktorka, psycholożka i ministra?	Drodzy Państwo, feminizować czy nie feminizować? Czy zawsze trzeba używać żeńskich określeń, a może jednak nie wypada, bo obniża to rangę osoby, o której mówimy (<i>sędzina</i> to wszak tylko żona sędziego, a nie osoba wykonująca ten zawód)? Proszę samodzielnie utworzyć grupę zwolenników i przeciwników stosowania żeńskich form (lista osób powinna znaleźć się w poniższym poście), a następnie przedstawić argumenty za i przeciw! Czy uda się Wam wzajemnie przekonać do zmiany opinii?

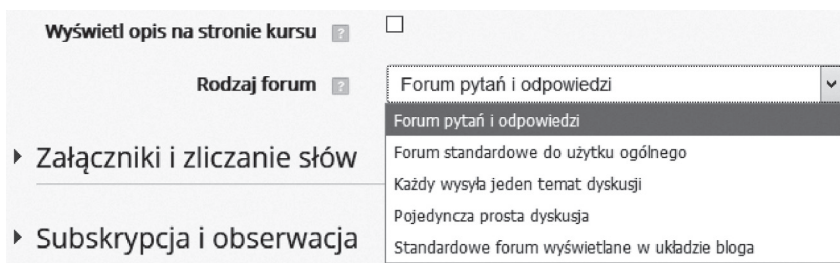
Źródło: opracowanie własne.

Wskazana różnorodność opracowanych tematów do dyskusji i debat była w mojej ocenie dobrym rozwiązaniem, nie wymuszała bowiem pracy nad jednym zagadnieniem, ale dawała studentom możliwość wyboru – zdobywali oni punkty za aktywność na forum niezależnie od tego, który temat wybrali.

Forum dyskusyjne wykorzystywałam także do analizy poprawności pojedynczych zdań czy fragmentów tekstów. W tym celu używałam opcji „Forum pytań i odpowiedzi”, która dawała możliwość odpowiadania, ale studenci widzieli wypowiedzi innych osób dopiero po tym, jak wysłali własną wypowiedź (zob. rys. 25). Dopiero wtedy mogli także komentować wypowiedzi pozostałych uczestników e-zajęć.

W takich przypadkach nie dochodziło wprawdzie do dyskusji, ale studenci mogli (oprócz udziału we właściwych debatach/dyskusjach) samodzielnie poszukiwać błędów, analizować je i uzyskiwać (zarówno z mojej strony, jak i od innych

uczestników zajęć) informacje zwrotne o właściwie bądź błędnie dokonanej analizie i za tę aktywność także uzyskiwali punkty.



Rysunek 25. Ustawienie forum z opcją „Forum pytań i odpowiedzi” na platformie Moodle e-Campus UŁ

Źródło: platforma edukacyjna e-Campus Uniwersytetu Łódzkiego.

Oprócz projektu i dyskusji/debat na forum konieczne stało się przygotowanie testu podsumowującego, składającego się z 20 pytań (test wyboru) i zadania otwartego (poprawy tekstu). W tym celu przygotowałam pulę 80 pytań, z których losowane było założone 20 (kolejność pytań i znajdujących się przy pytaniu odpowiedzi była przypadkowa), każdy student otrzymywał także ten sam fragment tekstu do poprawy. Pytania te nie pokrywały się jednak z tymi zawartymi w samoewaluacji oraz nie miały moich komentarzy zwrotnych. Test został włożony na platformę, a jego wypełnienie zostało zaplanowane na ostatnie zajęcia realizowane w pracowni komputerowej.

Reasumując: przygotowane przeze mnie aktywności studentów były mierzalne i podlegały obiektywnej ocenie, której kryteria student poznawał na pierwszym spotkaniu na uczelni, ale także mógł je sprawdzić na platformie edukacyjnej. Łączyły się one ściśle z programem kształcenia i sprawdzały osiągnięcie różnych celów edukacyjnych (zarówno umiejętności, jak i wiedzy, rozwijały również umiejętności społeczne). Opierały się na trzech typach zadań:

- 1) projekcie grupowym na Facebooku,
- 2) pracy na forum (dyskusja/debata oraz analiza błędów),
- 3) teście podsumowującym,

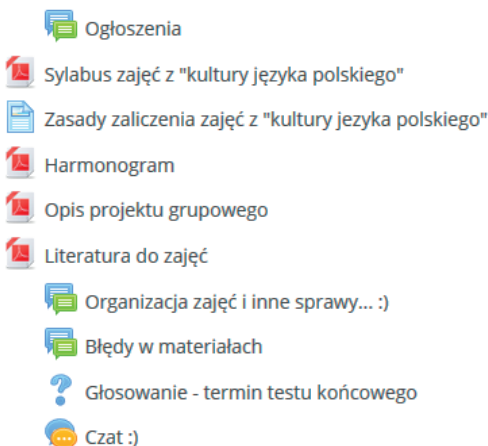
a więc zachowany został przeze mnie efekt urozmaicenia, tak istotny w aktywizacji i motywowaniu studentów podczas e-zajęć.

Wszystkie te elementy dawały obiektywną możliwość zarówno bieżącej, jak i sumatywnej diagnozy postępów poszczególnych studentów, porządkowania ich wiedzy, korygowania błędnych wiadomości i umiejętności, a także umożliwiały systematyczne gromadzenie informacji o postępach (w dzienniku ocen zamieszczonym na platformie), co z założenia miało wpływać pozytywnie na aktywizację

uczestników e-zajęć. Sprawdzanie wiedzy i umiejętności obejmowało nie tylko pojedyncze tematy/zagadnienia, ale i całość procesu kształcenia. Przyjęte kryteria oceny opierały się na procentowym udziale poszczególnych aktywności w ocenie końcowej i uzależnione były między innymi od: celów kształcenia, trudności zadań, stopnia zaangażowania studentów w pracę (samodzielną lub grupową) i ich zdolności myślenia, analizy, syntezy, porównywania i uogólniania. Studenci mieli osiągać postawione im cele, przede wszystkim komunikując się, wchodząc w dialog ze sobą i ze mną, używając pisanej odmiany polszczyzny i wykorzystując różne kanały oraz techniki komunikacji², a więc mieli realizować dodatkowy cel, który postawiłam przed nimi, konstruuując własny sylabus i projekt e-zajęć.

Ostatnia część pracy na tym etapie dotyczyła przygotowania materiałów informacyjnych, to jest wszystkich związanych z organizacją i przebiegiem e-zajęć (zasady pracy, zasady oceniania, harmonogram e-zajęć, harmonogram projektu, opisy testów, forów itp.). Mimo że zwyczajowo odnośniki prowadzące do tych informacji widoczne są jako pierwsze (w module informacyjnym), zaraz po zalogowaniu do obszaru e-zajęć (zob. rys. 26) i stają się „drogowskazami” dla studentów, to projektant musi pozostawić ich opracowanie na sam koniec prac na tym etapie, bez kompletu zasobów edukacyjnych nie można bowiem właściwie opisać celów, sposobów użycia zasobów i ich funkcjonalności, miejsca w strukturze e-zajęć na platformie itp.

Informacje organizacyjne



Rysunek 26. Moduł informacyjny e-zajęć z kultury języka polskiego

Źródło: platforma edukacyjna e-Campus Uniwersytetu Łódzkiego.

2 Między innymi dlatego tak wysoko punktowana (40% końcowej oceny) była aktywność na forach dyskusyjnych.

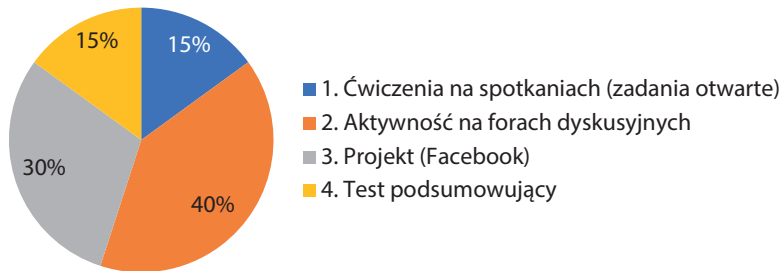
I choć według moich założeń e-zajęcia miało rozpocząć bezpośrednie spotkanie ze studentami (na którym objaśniałam m.in. kwestie organizacyjne), zamieszczenie tych informacji na platformie było (i nadal jest) dla mnie warunkiem sprawnego przebiegu spotkań i prac nie tylko w wirtualnym środowisku nauki, ale także podczas spotkań na uczelni³. Co istotne, niektóre z tych informacji świadomie umieszczałam w kilku „miejscach” na platformie, na przykład terminy realizacji poszczególnych modułów, spotkań, realizacji projektu, pracy na forach umieszczałam w harmonogramie e-zajęć (w module informacyjnym), ale trafiły one także do kalendarza kursu i nagłówków poszczególnych modułów (dla podkreślenia zostały zapisane kolorem czerwonym, pogrubioną czcionką). Wiedziałam bowiem, że im więcej razy studenci zobaczą taką informację, tym większe prawdopodobieństwo, że nie umknie im data realizacji kolejnego modułu, spotkania, etapu projektu, pracy na forum itd., nawet gdy jest wpisana do kalendarza i umieszczona w harmonogramie.

O ile spisanie zasad organizacyjnych nie nastroczało mi trudności, o tyle sformułowanie klarownych, jednoznacznych i zarazem ujętych syntetycznie kryteriów oceniania nie było zadaniem prostym (z moich doświadczeń wynika bowiem, że prawdopodobieństwo zapoznania się studentów z kilkustronicowym dokumentem z zasadami oceniania można określić jako nikłe, więc konieczne jest bardzo zwarte przedstawienie zasad oceny). Każda ze składowych oceny końcowej miała przypisaną wartość procentową (zob. rys. 27), a proporcje ich udziału dobrałam w taki sposób, by student mógł uzyskać zaliczenie tylko wtedy, gdy zaangażuje się w projekt i aktywność na forach, ponieważ próg zaliczenia e-zajęć z kultury języka polskiego wynosił 60%. Obie te aktywności wymagały bowiem nie tylko systematycznej pracy przez cały czas trwania zajęć, ale również wykazania się wiedzą i umiejętnościami analitycznymi, tak ważnymi w kształtowaniu poprawnego oraz sprawnego mówienia i pisanania.

Złożoność oceny, w którą wliczano różnorodne aktywności studentów – te ze spotkań i te z platformy (w różnych formach) – nie była jedyną kwestią, która wymagała stworzenia jasnych kryteriów. Także dla składowych oceny końcowej trzeba było nie tylko podać punktację, ale także opisowo określić efekty, na przykład aktywności na forum dyskusyjnym. To właśnie na etapie projektowania zasobów musiałam odpowiedzieć sobie na pytanie, jak będę oceniać wypowiedzi, gdy chodzi o tę właśnie aktywność, i sprecyzować swoje oczekiwania. Uznałam, że studenci nie mogą otrzymywać punktów za aktywność, jeśli opublikują dowolną informację w obrębie

3 Jak wynika z moich doświadczeń, niezależnie od tego, jaki w kształceniu mieszanym jest udział zajęć tradycyjnych i zdalnych, takie informacje porządkują pracę i powinny być umieszczone na platformie edukacyjnej zawsze do wglądu studentów, bo daje to osobom uczącym się pewność, czego i kiedy od nich oczekujemy.

dyskusji, debaty czy analizy językowej błędów, a tym bardziej nie zyskają pozytywnej oceny za nic niewnoszące do rozmowy stwierdzenia „zgadzam się z przedmówcą”, „to jest (nie)poprawne”. Wiedziałam bowiem (na podstawie wcześniejszych obserwacji zachowań studentów na własnych zdalnych zajęciach oraz zajęciach, podczas których byłam opiekunem e-kursów), że studenci, nie mając sprecyzowanych oczekiwań związanych z ich pracą, potrafią w taki właśnie sposób interpretować umieszczone w „Zasadach oceniania” sformułowanie „aktywność na forum”. Tym samym w opisie forum dyskusyjnego (w każdym z modułów) znalazły się następujące kryteria oceny, które precyzowały pracę na nim (zob. rys. 28).



Rysunek 27. Aktywności studentów składające się na ocenę końcową z e-zajęć z kultury języka polskiego

Źródło: opracowanie własne.

Podyskutuj 1!

Zapraszam do udziału w dyskusjach :)!

Podczas pracy na forum dyskusyjnym oceniane są: wartość merytoryczna odpowiedzi i calokształt Twojej aktywności na forum (poprawność i komunikatywność wypowiedzi, kreatywność, kultura i estetyka wypowiedzi oraz zaangażowanie w dyskusję z innymi uczestnikami zajęć).

Za jeden post możesz otrzymać od 0 do 4 pkt. Ocena z jednego modułu to średnia liczona z punktów uzyskanych w ramach forów tego modułu, np. jeżeli otrzymasz za posty w danym module: 1 pkt, 2 pkt i 4 pkt, to policzona zostanie automatycznie średnia w wysokości 2,33 dla tego modułu.

Dodaj nowy temat dyskusji

Temat	Rozpoczęty przez	Odpowiedzi	Nieprzeczytane ✓	Ostatni wpis
Najczęstsze błędy Polaków	 Agnieszka Wierzbicka	21	0	nie, 19 lut 2017, 18:27
Qvo vadis polszczyzno?	 Agnieszka Wierzbicka	13	0	nie, 1 sty 2017, 15:05

Rysunek 28. Opis forum dyskusyjnego z kryteriami oceny aktywności

Źródło: platforma edukacyjna e-Campus Uniwersytetu Łódzkiego, e-zajęcia z kultury języka polskiego.

Wiadomość ta nie tylko poprzedzała konkretne wątki na forum (w każdym module), ale także zamieściłam ją w „Zasadach oceniania” (w module informacyjnym).

Moduł informacyjny był nie tylko miejscem, w którym pojawiały się istotne dla studentów informacje, harmonogramy i kryteria oceny, ale także przestrzenią, w której znalazły się fora dyskusyjne ogólnej komunikacji: *Organizacja zajęć i inne sprawy...* :) oraz *Błędy w materiałach* (por. rys. 26). Umieszczenie ich w tym miejscu zostało przeze mnie zaplanowane – nie chciałam bowiem, aby rozmowy związane z terminami i kwestiami nienaukowymi czy dostrzeżonymi przez studentów błędami w materiałach dydaktycznych, stały się jednym z wątków merytorycznych dyskusji, debat czy analiz językowych w poszczególnych modułach. Takie ich rozproszenie utrudniałoby bowiem znalezienie istotnych informacji organizacyjnych po kilku tygodniach nauki. W przyjętym przeze mnie układzie forów widać było wyraźny podział porządkujący kwestie organizacyjne i związane z nauką, co znacznie ułatwiało znajdowanie (zarówno studentom, jak i mnie) potrzebnych informacji.

Opracowanie materiałów edukacyjnych i niezbędnych do realizacji e-zajęć instrukcji zajęło mi więcej czasu niż zakładałam – pierwotnie myślałam, że przy tak bogatych i różnorodnych materiałach, jakie miałam opracowane wcześniej, do tradycyjnie prowadzonego konwersatorium, wystarczy mi miesiąc, dwa na stworzenie założonego projektu e-zajęć. Kiedy jednak przystąpiłam do pracy, okazało się, że moje szacunki czasowe były znacznie zaniżone. Chęć przygotowania bogatych materiałów służących aktywizowaniu, motywowaniu i utrwalaniu wiedzy, o znacznych walorach dydaktycznych, a więc różnorodnych, opatrzonych komentarzami zwrotnymi testów służących samoewaluacji, spowodowała znaczne wydłużenie pracy (do trzech miesięcy). Również zebranie i opisanie kompleksowych informacji organizacyjnych, kryteriów oceny oraz ich włożenie na platformę pochłonęło wiele czasu. Mimo posiadanych doświadczeń projektowych w e-learningu, mimo wiedzy, że etap ten będzie wymagał ode mnie dużego zaangażowania, nie oszacowałam właściwie niezbędnego czasu.

3.5. Realizacja e-zajęć

Pierwsze spotkanie ze studentami i przedstawienie im specyfiki zaplanowanych e-zajęć przebiegło niemal zgodnie z założonym przeze mnie planem. Jedynym niespodziewanym i niezaplanowanym wydarzeniem okazało się dołączenie do grupy dziekańskiej studenta filologii polskiej z Uniwersytetu Karola w Pradze, realizującego na Uniwersytecie Łódzkim semestr zajęć w ramach programu Erasmus. W tej sytuacji konieczna była ocena jego znajomości języka polskiego – po przeprowadzonej rozmowie okazało się, że osoba ta rozumie szeroki zakres trudnych wypowiedzi i tekstów, dostrzega także wyrażone pośrednio znaczenia ukryte; potrafi

wypowiadać się płynnie (bez większego trudu), znajdując przy tym właściwe sformułowania oraz zbudować szczegółowe wypowiedzi ustne dotyczące złożonych problemów. Jedynie niezajomość naszej uczelnianej platformy edukacyjnej i nieuczestniczenie wcześniej w zajęciach zdalnych (również na macierzystej uczelni w Czechach) komplikowała realizację przez niego e-zajęć. Tym samym konieczne było indywidualne przeszkolenie Czecha i pokazanie, na czym polegać będzie nauka na platformie – zadanie to zrealizowałam podczas dwóch dodatkowych, indywidualnych spotkań.

Inauguracją e-zajęć w sieci było umieszczenie na platformie postu powitalnego:

Powitanie 😊!

Miło mi przywitać Państwa na platformie edukacyjnej e-Campus UŁ! Jest to miejsce, gdzie przez całą dobę dostępne są dla Państwa materiały z naszych zajęć. Zachęcam do zapoznania się z materiałami informacyjnymi, harmonogramem oraz do regularnego odwiedzania naszego przedmiotu i śledzenia wprowadzanych przeze mnie wpisów na forach. Czekają tu na Państwa ciekawe dyskusje poświęcone problemom kultury języka polskiego!

W naszych e-zajęciach, w tzw. modułach znajdujących się poniżej informacji organizacyjnych, będą się pojawiać sukcesywnie różnorodne materiały edukacyjne (teksty, prezentacje, mat. audio i wideo, testy do samodzielnego sprawdzania wiedzy itp.). Ponadto będę Państwu polecać strony WWW, które zawierają ciekawe materiały wideo, artykuły, a nawet całe książki (w wersji elektronicznej), poświęcone zagadnieniom poprawnościowym — zachęcam Państwa do aktywnej pracy, ale także własnych poszukiwań i dzielenia się materiałami online, które uznajecie za godne polecenia!

Gorąco dopinguję Państwu podczas dyskusji i debat na forach — zarówno tych tematycznych, jak i organizacyjnych 😊! Pamiętajcie — kto pyta, nie błądzi! Pytajcie, odpowiadajcie, spierajcie się, nie zapominając o kulturze języka i netykietce!

Podczas naszych zajęć będziecie mieć możliwość zaprezentowania swojej wiedzy na Facebooku, na stronie *Językowe regUŁy* (tam będziecie realizować projekt) — wiecie już na tyle dużo, że warto podzielić się z innymi swoją wiedzą!

Swoje postępy w nauce możecie Państwo sprawdzać na bieżąco w Ocenach. W razie potrzeby możecie się Państwo ze mną kontaktować indywidualnie za pomocą poczty na platformie (zasady wysyłania e-maili identyczne z tymi obowiązującymi w pocztach elektronicznych) oraz podczas konsultacji na Wydziale (terminy znajdziecie Państwo [na stronie WWW](#) Katedry Współczesnego Języka Polskiego).

W razie jakichkolwiek wątpliwości czy trudności zachęcam do kontaktu ze mną 😊!

ZAPRASZAM DO PRACY 🎧 — moduł 1 czeka!

Agnieszka Wierzbicka

Źródło: platforma edukacyjna e-Campus Uniwersytetu Łódzkiego, e-zajęcia z kultury języka polskiego.

Jego funkcją miało być nie tylko przekazanie najważniejszych informacji o e-zajęciach, ale przede wszystkim zainicjowanie komunikacji ze studentami na platformie edukacyjnej. Post taki, określaný w e-edukacji mianem lodołamacza

(*icebreakers*) (por. Stephens, Roberts, 2017), otwiera bowiem komunikację, warunkuje zasady jej prowadzenia i jest nauczycielskim komunikatem pokazującym studentom styl porozumiewania się podczas e-zajęć⁴.

Przyjęłam, że materiały będą udostępniać studentom sukcesywnie – mimo że miałam opracowany komplet zasobów edukacyjnych, nie chciałam ich wprowadzać od razu w całości, by nie przytłoczyć uczących się nadmiarem informacji. Tym samym studenci w wyznaczonym dniu tygodnia (była nim środa) regularnie otrzymywali kolejne moduły (zagadnienia tematyczne). Udostępniałam je tydzień po tygodniu, tak jak robi się to podczas tradycyjnie realizowanych zajęć, zgodnie z harmonogramem. Takie rozwiązanie systematyzowało działania i w pośredni sposób mobilizowało studentów do regularnej pracy.

Pierwszy tydzień nauki poświęciłam przede wszystkim na zachęcanie studentów (indywidualnymi, spersonalizowanymi wiadomościami) do zalogowania się i pracy oraz na swoją aktywność na forum. Ważne stało się dla mnie także uwzględnienie potrzeb osób uczących się i wzmocnienie ich potrzeby bezpieczeństwa, które ze względu na wirtualne środowisko nauki mogło być nieco zachwiane, szczególnie w pierwszych dwóch, trzech tygodniach pracy. Dlatego tak dużą wagę przykładałam do mojej aktywności i „obecności” na platformie. Opierając się na swoich wcześniejszych doświadczeniach w prowadzeniu e-zajęć, przyjęłam, że systematyczne moderowanie dyskusji na forach, sprawdzanie dziennika logowań poszczególnych studentów, grupowe i indywidualne motywowanie i aktywizowanie, ocenianie, wymagać będzie ode mnie na początku semestru co najmniej czterech wizyt na platformie tygodniowo (nie licząc sytuacji nieprzewidzianych: awarii, odpowiedzi na prywatne wiadomości itp.), a z czasem będę mogła zmniejszyć tę aktywność do dwóch, trzech wizyt tygodniowo. W pierwszym tygodniu nauki studenci zostali także poinformowani, że mimo mojej aktywności nie mogą oczekiwać ode mnie natychmiastowej reakcji na zgłaszane przez nich pytania czy problemy – była to reakcja na wiadomość prywatną i pytanie zadane przez studentkę: „Ile czasu ma Pani Doktor na udzielenie nam odpowiedzi?”. Odpowiedzi udzieliłam publicznie, na forum organizacyjnym, wskazując, że mój czas reakcji na posty/wiadomości wynosi dwa dni robocze. Choć dla mnie była to kwestia oczywista, studentom wydawało się – zapewne ze względu na użyte media (komputer, internet) i wyniesione z codziennego życia przyzwyczajenia – że e-zajęcia to także praktyka społeczno-kulturowa, która manifestuje się przez stałą, niemal całodobową aktywność podejmowaną online również przez nauczyciela akademickiego.

Zajęcia (zarówno zdalne, jak i te realizowane tradycyjnie) przebiegły bez problemów i nieprzewidzianych sytuacji. W połowie semestru (przełom listopada i grudnia) zauważalny stał się spadek aktywności studentów na forach dyskusyjnych,

4 Problem ten opiszę szczegółowo w rozdziale czwartym.

co przy tak długim czasie realizacji e-zajęć jest zjawiskiem typowym dla e-edukacji. Sytuacja ta wymagała ponownego zintensyfikowania mojej pracy (podobnie jak w pierwszych tygodniach nauki) i skupienia się na:

- 1) pisaniu postów przypominających o bieżących zadaniach, pracach, aktywnościach oraz motywujących studentów do pracy (umieszczanych na organizacyjnym forum dyskusyjnym);
- 2) zadawaniu pytań mało aktywnym lub nieaktywnym studentom (na forach merytorycznych);
- 3) proszeniu mało aktywnych lub nieaktywnych studentów o komentarz do cudzej wypowiedzi (na forach merytorycznych);
- 4) wyznaczaniu mało aktywnym lub nieaktywnym studentom ról w dyskusjach czy debatach: moderatora, kontestatora, obrońcy, oskarżyciela itp. (na forach merytorycznych);
- 5) pisaniu spersonalizowanych wiadomości prywatnych odnoszących się do podejmowanych i niepodejmowanych działań studentów (e-maile).

Takie działania miały prowadzić do przyciągnięcia uwagi do zajęć osób niewykazujących się działaniem, pobudzać chęci poznania i, co niezwykle ważne, zwiększać zaufanie do własnych umiejętności oraz satysfakcję ze zrealizowanych zadań. Było dla mnie ważne, by na tym etapie zajęć każdy, nawet najmniejszy podjęty przez studenta(kę) wysiłek został dostrzeżony (a więc spotykał się z moją zwerbalizowaną aprobatą i zachętą do kolejnych działań), bo takie działanie prowadziło do osiągnięcia zakładanych celów kształcenia.

Mimo podjętych przeze mnie wysiłków dwie osoby pozostawały bierne, to jest nie uczestniczyły w tradycyjnych zajęciach, nie pracowały na forum i przy tworzeniu wpisów poświęconych poprawności językowej na facebookowym fanpage'u *Językowe regUŁy*. Dopiero w przedostatnim, czternastym tygodniu zajęć próbowały nadrobić zaległości, co napotkało pewne trudności, na przykład przy zamieszczaniu postów na forum. Zgodnie z moim założeniem możliwość dodawania postów do każdego modułu była ograniczona czasowo (o czym studenci zostali poinformowani) – udział w dyskusji w module można było wziąć maksymalnie przez trzy tygodnie (tydzień realizacji modułu i dwa tygodnie po jego zakończeniu). Po tym czasie nie było możliwości zamieszczania postów ani ich komentowania. Aby umożliwić dwójce wspomnianych studentów zdobycie punktów, utworzyłam dodatkowe forum i przygotowałam kolejne zagadnienia. Ponadto każda z tych osób otrzymała pięć otwartych zadań indywidualnych, które należało przygotować i przedstawić podczas konsultacji na uczelni. Takie rozwiązanie umożliwiło nadrobienie braków i zaliczenie zajęć.

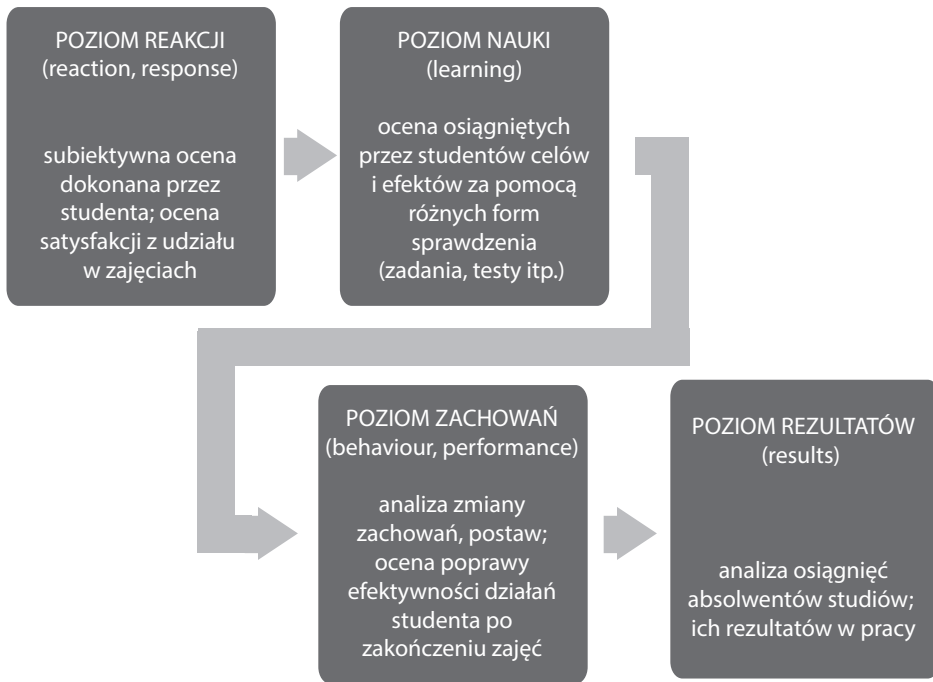
Monitorując na bieżąco aktywność studentów, przeglądałam także statystyki wykorzystania poszczególnych zasobów – interesowało mnie szczególnie,

czy i jakim stopniu studenci korzystają z możliwości samoewaluacji. Okazało się, że osiem osób w miarę regularnie wykonuje testy, kolejne trzy sporadycznie wykorzystywały możliwość samoceny, a cztery nie zalogowały się do żadnego testu.

Podsumowując ten etap realizacji projektu metodycznego, stwierdzić można, że realizacja zajęć przebiegła bez większych problemów, choć wymagała dużego zaangażowania w aktywizowanie i motywowanie studentów do pracy i nauki – zarówno na forach dyskusyjnych, jak i za pośrednictwem poczty platformy e-Campus. Drobne poprawki (w trzech testach służących samoewaluacji i kilku tematach do dyskusji) czy dodatkowe komentarze objaśniające niektóre zjawiska z kultury języka polskiego dodawałam na bieżąco i nie stanowiło to znacznego obciążenia dydaktycznego. Konieczne było jedynie przygotowanie – niezależnie od materiałów e-zajęć – dodatkowych materiałów sprawdzających wiedzę studentów, którzy niesystematycznie uczestniczyli w zajęciach.

3.6. Ewaluacja

Jak zostało już wskazane przy opisie modelu ADDIE, ewaluacja w projekcie metodycznym e-zajęć ma charakter ciągły – na każdym z etapów nauczyciel akademicki (albo zespół projektowy) powinien poddawać krytycznej analizie powstające pomysły czy materiały. Jednak najważniejszy sprawdzian przyjętych celów i efektów następuje na etapie realizacji, gdy w kursie biorą udział studenci, oraz zaraz po jego zakończeniu. Aktywny udział nauczyciela ma w tej sytuacji kluczowe znaczenie – jego działania powinny być skupione nie tylko na realizacji założonych przez niego działań dydaktycznych, ale także na bieżącym monitorowaniu wszystkich aspektów funkcjonowania e-zajęć. Zgromadzone w tym czasie spostrzeżenia i wnioski służą poprawieniu metodycznej i technicznej strony projektu oraz umożliwiają proces jego modyfikacji, by w przyszłości (w kolejnych edycjach) wyeliminować błędy czy potencjalne problemy. I choć w literaturze poświęconej e-learningowi postuluje się prowadzenie formalnej oceny e-zajęć, opierającej się na czterostopniowym modelu oceny efektywności szkoleń Donalda L. Kirkpatricka (zob. Dąbrowski, 2008a, za Kirkpatrick, 2001; Stecyk, 2011, s. 276–282), to w sytuacji, gdy nauczyciel sam realizuje projekt, a zaangażowanie i wsparcie uczelni skoncentrowane jest jedynie na udostępnieniu i utrzymaniu infrastruktury technicznej (platformy i systemu pomocy technicznej – jak np. na Uniwersytecie Łódzkim), trudno dokonać takiej właśnie ewaluacji (zob. rys. 29), szczególnie jej trzeciego i czwartego etapu.



Rysunek 29. Model oceny efektywności szkoleń Kirkpatricka odniesiony do e-zajęć akademickich

Źródło: opracowanie własne na podstawie Kirkpatrick, 2001.

Nie mając wsparcia instytucjonalnego, nauczyciel akademicki nie może poddać ocenie studentów po zakończeniu danych zajęć, na przykład po sześciu tygodniach (badanie poziomu zachowań) czy jeszcze dłuższym czasie (po co najmniej sześciu miesiącach – badanie rezultatów), jak wskazuje to model Kirkpatricka.

Przeanalizowawszy własne możliwości, wiedziałam, że przy ocenie e-zajęć mogę zebrać wiarygodne dane, badając jedynie dwa pierwsze poziomy – reakcji i nauki.

3.6.1. Poziom reakcji

Na ostatnich zajęciach realizowanych w pracowni komputerowej po wykonaniu testu podsumowującego studenci otrzymali do wypełnienia anonimową, papierową ankietę⁵, której celem było zebranie informacji o czterech obszarach zwią-

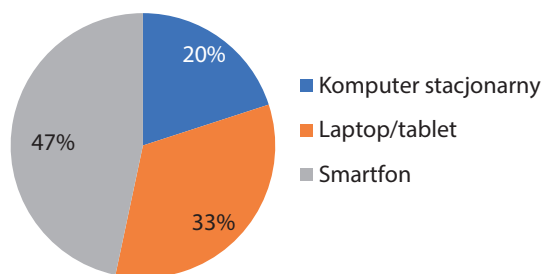
5 Ankieta do ewaluacji zajęć e-learningowych i blended learningowych została przygotowana przez mgr inż. Agnieszkę Oklińską (Wydział Nauk o Wychowaniu UŁ), mgra Piotra Cieślaka (Centrum Informatyki UŁ) i autorkę niniejszej pracy, w ramach działań Uczelnianego Zespołu do spraw Nowych Metod Kształcenia w Uniwersytecie Łódzkim.

zanych z realizacją e-zajęć: technicznym (5 pytań), organizacyjno-dydaktycznym (7 pytań), metodycznym (3 pytania) i obszarze zmiany postaw (3 pytania). Ankieta przygotowywałam, opierając się między innymi na wytycznych Stowarzyszenia E-learningu Akademickiego (por. SEA), obowiązująca na Uniwersytecie Łódzkim ankieta ewaluująca zajęcia dotyczy bowiem wyłącznie zajęć realizowanych tradycyjnie, w siedzibie uczelni. W badaniu wzięło udział 15 studentów (z 16 uczestników zajęć).

Obszar techniczny

Pytania z tego obszaru dotyczyły kwestii związanych z dostępem do platformy edukacyjnej e-Campus i e-zajęć (pytania 1–2), jej interface’u (pytanie 3) oraz problemów technicznych (pytanie 4–5).

1. Z jakiego urządzenia korzystałaś(eś) najczęściej podczas realizowania zajęć na platformie E-campus UŁ?



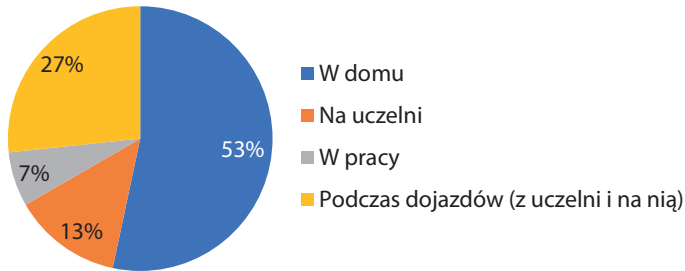
Rysunek 30. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 1

Źródło: opracowanie własne.

Interesujący jest wskazany w odpowiedziach duży udział smartfonu (47%) jako medium służącego do realizacji e-zajęć i rzadkie korzystanie z komputera stacjonarnego (20%) (rys. 30). Potwierdza to ogólnoswiatową tendencję do wykorzystywania smartfonu jako komputera (dzięki niemu można nie tylko swobodnie się porozumiewać, ale także korzystać ze wszystkich usług sieciowych, edycji dokumentów tekstowych, robić zdjęcia, kręcić filmy itd.) oraz częstszego używania do nauki urządzeń mobilnych (smartfonów, tabletów i laptopów) niż komputerów stacjonarnych.

O ile nie jest zaskoczeniem wybór domu jako miejsca najczęstszego korzystania z platformy e-Campus, o tyle uczenie się podczas dojazdów (z uczelni i na nią) wskazywać może na upowszechnianie się w kształceniu akademickim typowego dla nieformalnej edukacji incydentalnego uczenia się (por. Knud, 2002, s. 156) (rys. 31).

2. Gdzie korzystałaś(eś) najczęściej z platformy e-campus UŁ?

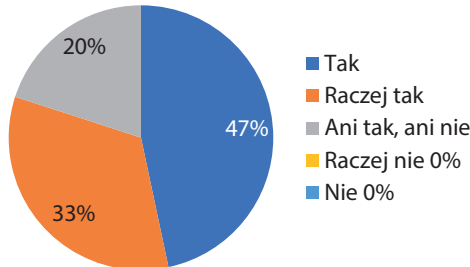


Rysunek 31. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 2

Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość studentów (łącznie 80%) wskazała, że wykorzystywane na Uniwersytecie Łódzkim wirtualne środowisko nauki jest intuicyjne i komunikatywne, co pozwala na stwierdzenie, że użyta technologia stanowiła wsparcie i pozwoliła im skupić się na procesie edukacyjnym i celach e-zajęć (rys. 32).

3. Platforma pozwalała Ci na poruszanie się po niej w sposób wystarczająco intuicyjny?

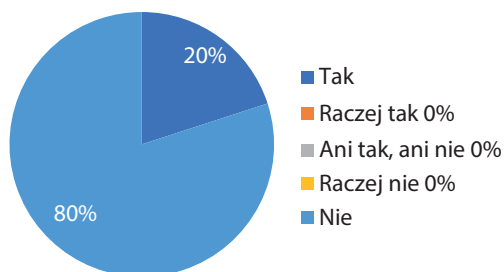


Rysunek 32. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 3

Źródło: opracowanie własne.

Pytania 4 i 5 (rys. 33–34) odnosiły się do kwestii problemów technicznych związanych z platformą edukacyjną e-Campus. Spośród ankietowanych zaledwie trzy osoby (20%) wskazały na korzystanie z pomocy technicznej podczas e-zajęć (tymi problemami zajmuje się dział Helpdesk w Centrum Informatyki UŁ) i prawdopodobnie te same osoby (wskazuje na to także dwudziestoprocentowy wynik dla odpowiedzi „tak” w pytaniu 5) uzyskały odpowiedź na zadawane przez siebie pytania.

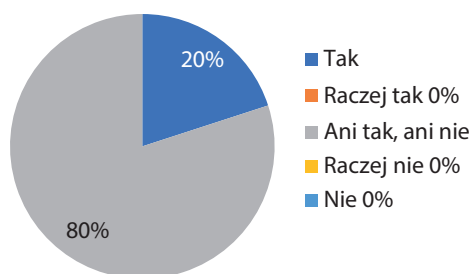
4. Czy podczas pracy na platformie korzystałaś(eś) z pomocy technicznej?



Rysunek 33. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 4

Źródło: opracowanie własne.

5. Czy otrzymywałaś(eś) odpowiedzi na swoje zgłoszenia dotyczące problemów z platformą?



Rysunek 34. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 5

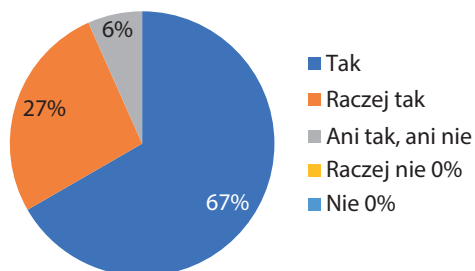
Źródło: opracowanie własne.

Obszar organizacyjny i dydaktyczny

Jak już wskazywałam, o powodzeniu procesu dydaktycznego decydują nie tylko przemyślane, zgodne z celami kształcenia, różnorodne materiały dydaktyczne, ale przede wszystkim postawa nauczyciela i jego umiejętności komunikacyjne (w odniesieniu do pisanej języka). Dlatego też ankieta zawierała zarówno pytania dotyczące klarowności celów edukacyjnych i zasad uczestnictwa w zajęciach, które sformułowałam (pytania 6–7), jak również dotyczące podejmowanych przeze mnie działań (tj. motywacji, aktywizacji, komunikacji, oceniania – pytania 8–13).

Zdecydowana większość uczestników e-zajęć (łącznie 94%) potwierdziła, że informacje organizacyjne (w tym zasady oceniania) były jasne, co z pewnością ułatwiło im realizację założonych celów kształcenia. Można przypuszczać, że jedna osoba udzielająca odpowiedzi „ani tak, ani nie” (6%) prawdopodobnie nie zapoznała się z tymi informacjami (rys. 35).

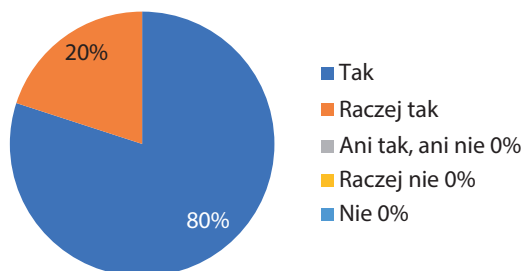
6. Informacja o zasadach uczestnictwa i oceniania w kursie była przejrzysta?



Rysunek 35. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 6

Źródło: opracowanie własne.

7. Rozumiałś(eś) stawiane Ci wymagania?

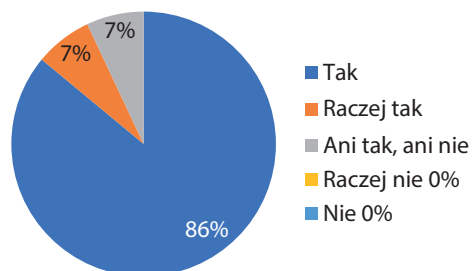


Rysunek 36. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 7

Źródło: opracowanie własne.

Podane w pytaniu 7 odpowiedzi wskazują, że spisane przeze mnie wymagania sformułowane zostały w sposób zrozumiały (rys. 36).

8. Zostałaś(eś) poinformowana(y) o ważnych terminach?

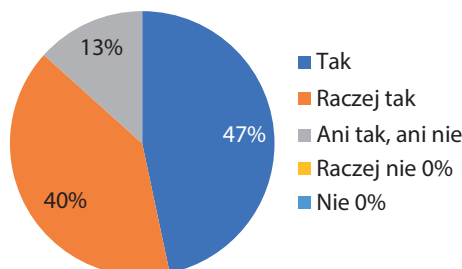


Rysunek 37. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 8

Źródło: opracowanie własne.

Wysoki odsetek pozytywnych odpowiedzi (93%) wskazuje, że zastosowana przeze mnie strategia umieszczania terminów w różnych zasobach i „miejscach” na platformie edukacyjnej (kalendarz, harmonogram, opisy modułów, opis projektu, posty na forach dyskusyjnych) przyniosła oczekiwane rezultaty – studenci mieli stały dostęp do tych informacji, co przekładało się (w większość przypadków) na terminową realizację poszczególnych aktywności (rys. 37).

9. Nauczyciel akademicki odpowiadał na skierowane do niego pytania/wiadomości?

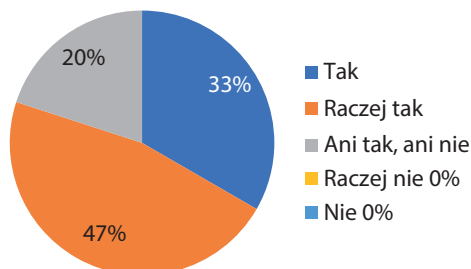


Rysunek 38. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 9

Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość ankietowanych (87%) wskazała, że reagowałam na wysyłane przez nich wiadomości czy odpowiadałam na pytania. Na podstawie tak udzielonych odpowiedzi mogę stwierdzić, że prawdopodobnie w takiej sytuacji studenci nie odczuwali braku mojej „obecności” – mieli na bieżąco zapewnioną możliwość dwustronnej, indywidualnej komunikacji, niezależnie od tej zaplanowanej w procesie dydaktycznym (na forach, czatach) (rys. 38).

10. Nauczyciel pomagał Ci w razie problemów ze zrozumieniem materiału?

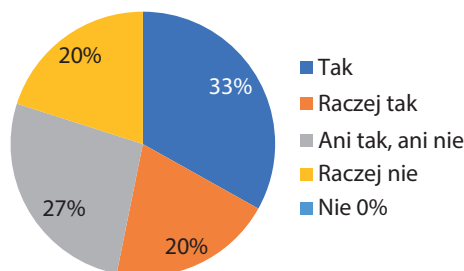


Rysunek 39. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 10

Źródło: opracowanie własne.

W odpowiedzi na pytanie: „Czy nauczyciel pomagał Ci w razie problemów ze zrozumieniem materiałów” zdecydowana większość studentów (łącznie 80%) stwierdziła, że udzielane przeze mnie odpowiedzi czy wskazówki były pomocne przy zrozumieniu przedstawianych treści merytorycznych, natomiast 20% ankietowanych prawdopodobnie nie potrzebowało dodatkowych wyjaśnień, stąd zaznaczyło odpowiedź „ani tak, ani nie” (rys. 39).

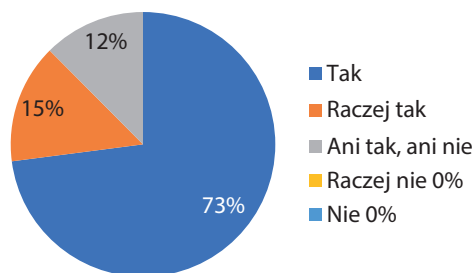
11. Nauczyciel starał się motywować Cię do nauki?



Rysunek 40. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 11

Źródło: opracowanie własne.

12. Miałaś/eś dostęp do swojej aktualnej punktacji i oceny?



Rysunek 41. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 12

Źródło: opracowanie własne.

Odpowiedzi udzielone na pytanie: „Czy nauczyciel starał się motywować Cię do nauki” wskazują, że większość studentów (łącznie 53% odpowiedzi „tak” i „raczej tak”) czuła zewnętrzną motywację i dostrzegała ją w pobudzaniu do aktywności, indywidualnym (w e-mailach) i grupowym (na forach) zachęcaniu do nauki i realizacji poszczególnych zadań. 27% ankietowanych nie miało sprecyzowanej opinii, a 20% nie odbierało moich działań jako ukierunkowanych na pobudzenie i podejmowanie przez nich konkretnych działań. Wynik ten był dla mnie wskazaniem, że w następnych edycjach e-zajęć powinienam szukać kolejnych

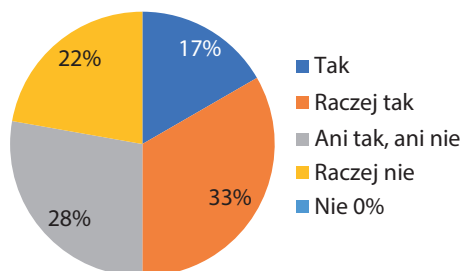
i, co najważniejsze, innych niż wykorzystywane dotychczas sposobów pozytywnego wzmocnienia uczestników zajęć (rys. 40).

Zdecydowana większość ankietowanych (88%) wskazała, że mogła samodzielnie sprawdzać swoje wyniki oraz punktację za poszczególne aktywności. Zastanawiająca jest jedynie odpowiedź 12% ankietowanych „ani tak, ani nie”, która wskazywałaby, że nie wiedzieli o możliwości sprawdzania (lub nie korzystali z niej) (rys. 41).

Obszar metodyczny

W tej części ankiety ocenie poddałam zarówno sposób prezentacji treści dydaktycznych (pytania 13–14), jak i zasadność zastosowanych rozwiązań metodycznych (pytanie 15).

13. Zagadnienia zaprezentowano/opisano w interesującej formie.



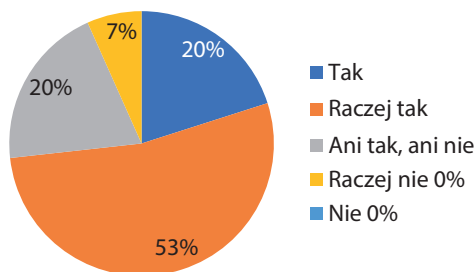
Rysunek 42. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 13

Źródło: opracowanie własne.

Połowa ankietowanych (50%) uznała, że zasoby są ciekawie opracowane, co można traktować jako aprobatę sposobu prezentacji i doboru treści, które udostępniłam w obszarze e-zajęć. Niemal jedna trzecia studentów (28%) nie miała sprecyzowanej opinii w tej kwestii, co można prawdopodobnie traktować jako brak zainteresowania formą, a nawet samą problematyką zajęć. Najmniejsza grupa (22%) nie zaaprobowała przyjętego przeze mnie sposobu opracowania (rys. 42), co skłoniło mnie przed kolejną edycją zajęć do pracy nad innymi niż dotąd formami przekazu, także na podstawie odpowiedzi zawartych w 15 pytaniu ankiety.

Odpowiedzi na pytanie 14 w większości (73%) wskazywały łatwy do zrozumienia lub przyswojenia sposób prezentacji wiadomości, natomiast jedna piąta ankietowanych (20%) nie miała wyrobionego zdania na ten temat. Tylko jedna osoba zanegowała przyjętą przeze mnie formę przekazu (rys. 43).

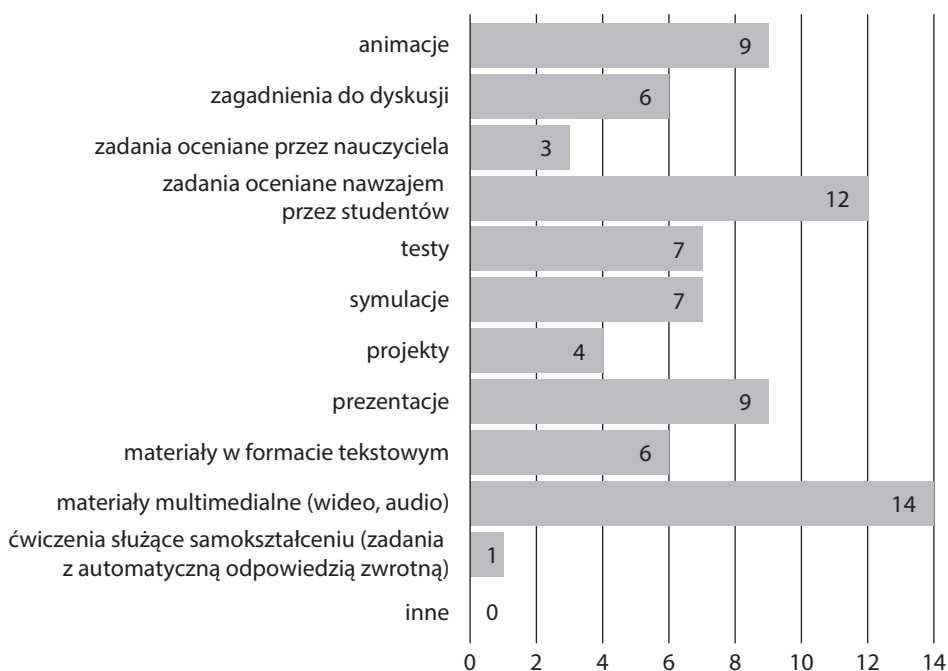
14. Zagadnienia przekazywane były w sposób przystępny.



Rysunek 43. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 14

Źródło: opracowanie własne.

15. Wskaż elementy, których mogłoby być więcej w realizowanym przez Ciebie kursie (możesz zaznaczyć więcej niż jeden element):



Rysunek 44. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 15

Źródło: opracowanie własne.

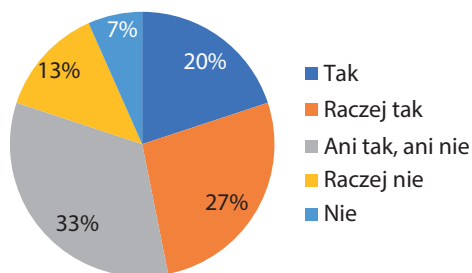
Pytanie 15 miało na celu zbadanie studenckich preferencji doboru metod, form i sposobów prezentacji treści oraz sprawdzania wiedzy. O ile nie dziwi zainteresowanie większości studentów materiałami multimedialnymi (12 osób), animacjami

(9 osób), prezentacjami (9 osób), o tyle zaskakujące jest wskazanie przez 14 osób – jako oczekiwanej formy sprawdzenia wiedzy – zadań polegających na wzajemnej ocenie (*peer-review*), bez udziału nauczyciela. Z moich obserwacji i rozmów prowadzonych podczas szkoleń nauczycieli akademickich wynika, że w kształceniu uniwersyteckim tę formę ewaluacji wykorzystuje się dość rzadko, prawdopodobnie więc, że studenci posługiwali się nią sporadycznie, choć być może jawi się im ona jako interesująca alternatywa wobec tradycyjnych form sprawdzania wiedzy. Zdecydowanie mniejszym zainteresowaniem ankietowanych cieszyły się inne sposoby ewaluacji: testy (7 osób), zagadnienia do dyskusji (6 osób), projekty (4 osoby) czy zadania oceniane przez nauczyciela (3 osoby) (rys. 44).

Obszar zmiany postaw

Oczekiwania i postawy studentów stanowią ważny obszar indywidualności, który w istotny sposób wpływa na podejście badanych do kształcenia. Odczucia po zakończeniu zajęć z kultury języka polskiego mogły bowiem wpływać na decyzje podejmowane przez osoby uczące się – między innymi o przyszłym wyborze zajęć prowadzonych w formie zdalnej (nie tylko na studiach, ale także w pracy zawodowej czy w życiu prywatnym).

16. Czy udział w e-zajęciach spełnił Twoje oczekiwania?



Rysunek 45. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 16

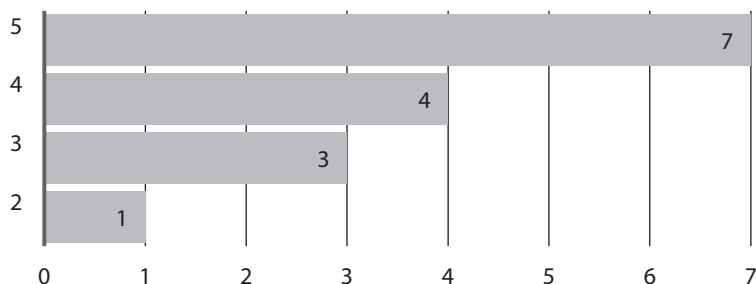
Źródło: opracowanie własne.

Niemal połowa ankietowanych (47%) wskazała, że zajęcia z kultury języka polskiego spełniły ich oczekiwania, co mogłabym powiązać z faktem, że podobna część ich uczestników brała już udział w zajęciach mieszanych, a próbowała tę formę i wiedziała, czego się spodziewać i jak mogą one wyglądać. Jedna trzecia studentów (33%) nie miała sprecyzowanego stanowiska, natomiast 20% (3 osoby) nie było zadowolonych z udziału w e-zajęciach (rys. 45).

Dokonana w kolejnym pytaniu samoocena wiedzy jest zawsze trudnym sprawdzianem własnych kompetencji, tym bardziej, że studenci podczas wypełniania

ankiet nie znali jeszcze ocen końcowych z kultury języka polskiego. Największa grupa ankietowanych (7 osób – 46,66%) przyznała sobie najwyższą ocenę – 5, druga co do liczebności grupa (4 osoby – 26,66%) określiła ją jako dobrą – 4. Na dostateczną ocenili się 3 studentów (20%), a na niedostateczną 1 (6,66%). Biorąc pod uwagę oceny końcowe (zob. tab. 7), samoewaluacja ta wskazuje, iż kilkanaście procent samoocen było zawyżonych (szczególnie w przedziale oceny bdb.), niewiele (u zaledwie jednej osoby) zaniżonych aż do najniższej oceny – niedostatecznej. Może to być związane z typową dla samokrytyki asymetrią pozytywno-negatywną, u podstaw której leży prawdopodobnie faworyzacja subiektywna (rys. 46).

17. Oceń swój poziom wiedzy z kultury języka polskiego po udziale w e-zajęciach (gdzie 5 oznacza najwyższą ocenę, a 2 najniższą)

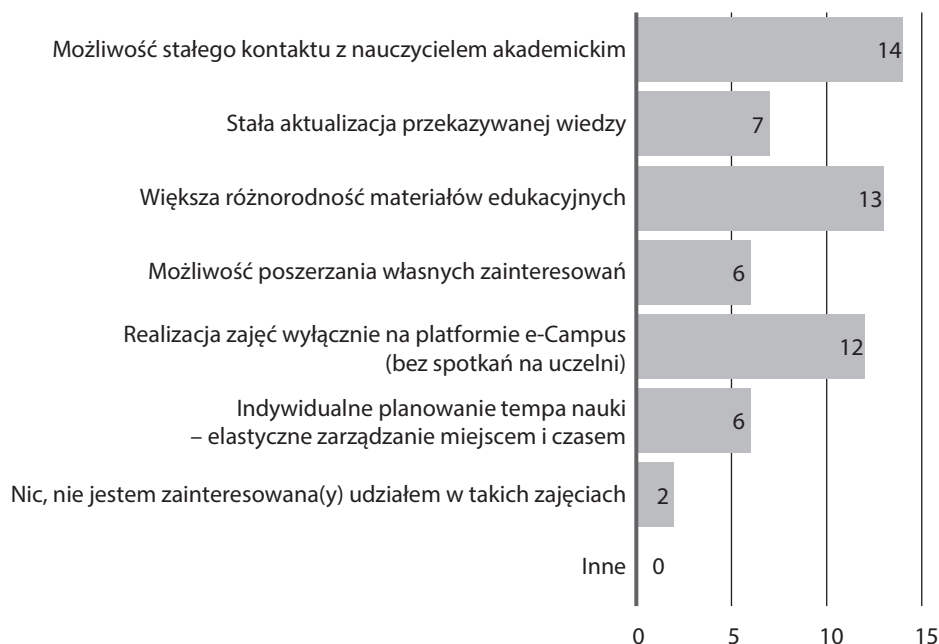


Rysunek 46. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 17

Źródło: opracowanie własne.

Ostatnie pytanie, badające oczekiwania studentów, miało stać się dla mnie w kolejnych edycjach e-zajęć wskazówką zarówno w zakresie dydaktyki, jak i metodyki. Chciałam bowiem – utrzymując wartość merytoryczną zajęć – wdrażać takie metody pracy, które okazałyby się adekwatne do potrzeb i zdolności percepcji uczestników zajęć, będących cyfrowymi tubylcami. Zgodnie z moimi przypuszczeniami studenci wskazywali (ponownie) jako zachętę różnorodność materiałów edukacyjnych (13 osób). Pewnym zaskoczeniem było dla mnie wskazanie możliwości stałego kontaktu z nauczycielem akademickim (aż 14 osób!) – prawdopodobnie wiązać to można z niewystarczającą (w odczuciu studentów) relacją student–prowadzący zajęcia, która ich zdaniem powinna ulec poprawie. Kolejnym zaskakującym wynikiem było wybranie przez ankietowanych (12 osób) zajęć w pełni zdalnych jako formy, która mogłaby ich przekonać do pracy na platformie. Być może wyłącznie zdalny tryb pracy jawił się im jako elastyczniejszy i wygodniejszy w realizacji (rys. 47).

18. Co Twoim zdaniem mogłoby bardziej zachęcić Cię do udziału w innych zajęciach realizowanych na platformie e-Campus? (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)



Rysunek 47. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 18

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Przeprowadzona przeze mnie ankietę, choć zrealizowana na niewielkiej próbie badawczej, daje pewien pogląd na temat kluczowych elementów e-zajęć wpływających na jakość e-edukacji akademickiej (technologii, metodyki, dydaktyki, komunikacji) i może być wskazówką, jak projektować i prowadzić e-zajęcia, utrzymując wysoki poziom merytoryczny, ale także odpowiadając na oczekiwania studentów. Badanie pokazało, że wykorzystywane na co dzień przez młodych ludzi technologie mobilne mogą także służyć sformalizowanemu kształceniu akademickiemu. Jest to z pewnością duże wyzwanie dla nauczycieli akademickich, gdyż w Polsce brakuje powszechnych praktyk stosowania mobile learningu na uczelniach, a jako projektanci niewiele wiemy o responsywności wykorzystywanego przez nas oprogramowania, które powinno pozwalać na prawidłowe wyświetlanie danego obrazu na wyświetlaczach mających różne wymiary, co przecież w istotny sposób rzutuje na opracowanie zasobów dydaktycznych. W związku z wykorzystaniem technologii mobilnych nasi studenci coraz częściej uczą się incydentalnie, poza

uczelnią i miejscem zamieszkania, co powinno nas skłaniać do przygotowywania niewielkich porcji informacji, tak zwanych pigułek wiedzy (*knowledge pills*). Dobrze przygotowane środowisko nauki i sprawna pomoc techniczna jest na pewno kolejnym ważnym czynnikiem wpływającym na pozytywne ocenianie e-edukacji – potwierdza się powszechne stwierdzenie, że technologia może sprawnie służyć nauce i ją ułatwiać, a nie być celem samym w sobie. Działania nauczyciela akademickiego, występującego w roli twórcy projektu metodycznego e-zajęć, muszą skupiać się nie tylko na wartości merytorycznej konstruowanego przekazu dydaktycznego i doborze multimediów, ale na trzech filarach e-edukacji, jakimi są: aktywność, interakcja i wielopłaszczyznowa komunikacja. Szczególnie ten ostatni element wymaga od nauczyciela akademickiego dużego wysiłku i zmiany sposobu przekazu treści – z mówionej na zapisaną, gdzie precyzja, klarowność i zrozumiałość są podstawowymi czynnikami sukcesu realizacji e-zajęć (por. Skudrzyk, Warchała, 2008, s. 274–279). Jasno sformułowane na etapie projektowania i realizacji cele, wymagania, zasady oceniania i inne elementy e-zajęć to pewność studentów, która przekłada się na zrealizowanie poszczególnych aktywności i ogólną satysfakcję z uczestnictwa w zajęciach – świadczyć mogą o tym odpowiedzi zawarte w części poświęconej zmianie postaw, które wskazują, że w przyszłości studenci byłiby skłonni wybrać nawet zajęcia w pełni zdalne. I choć wyniki ankiety można uznać za dobre, z pewnością kolejnych poszukiwań i zmian wymaga jeszcze sfera organizacyjno-dydaktyczna i metodyczna tworzonych i prowadzonych przeze mnie e-zajęć. Tu zarówno świadomy dobór form prezentacji informacji, jak i sposobów oraz metod sprawdzania wiedzy powinien ulegać systematycznej modyfikacji i być celem dalszych działań edukacyjnych i ewaluacyjnych.

3.6.2. Poziom nauki

Na tym poziomie ewaluacji uzyskuje się informacje o ocenie merytorycznej: wiedzy deskryptywnej (*wiem, że...*), wiedzy proceduralnej (*wiem, jak...*) oraz umiejętności nabytych przez studentów. W tym celu konieczne jest odwołanie się do wskazanych na etapie analizy i projektowania e-zajęć celów i efektów kształcenia. W związku z koniecznością osiągnięcia przez studentów podczas zajęć z kultury języka polskiego różnorodnych celów kształcenia, możliwość ich sprawdzenia musiała zostać zrealizowana różnymi metodami i podczas spotkania na uczelni. Ponieważ zajęcia z kultury języka polskiego w programie studiów filologii polskiej UŁ wskazane były (i nadal są) jako konwersatorium i kończą się zaliczeniem (a nie egzaminem), ocena świadomego i celowego posługiwania się językiem (w tym kształcenie praktycznych umiejętności sprawnego i poprawnego mówienia i pisanie oraz analizowania tekstów pod kątem ich poprawności

z uwzględnieniem wiedzy lingwistycznej) wymagała według mnie zastosowania różnorodnych metod. Założyłam, że zaplanowany po realizacji całego cyklu zajęć test podsumowujący, składający się z 20 pytań zamkniętych i jednego otwartego – poprawy tekstu, powinien spełnić tę rolę. Uzyskane w ewaluacji sumatywnej wyniki studentów kształtowały się następująco (zob. tab. 9):

Tabela 9. Zestawienie ocen z testu podsumowującego uzyskanych przez studentów po realizacji e-zajęć z kultury języka polskiego w roku akademickim 2016/2017

Ocena końcowa	Liczba studentów	Udział %
Bardzo dobra	4	25
Dobra plus	3	18,75
Dobra	3	18,75
Dostateczna plus	2	12,5
Dostateczna	1	6,25
Niedostateczna	2	12,5
łącznie	16	100

Źródło: opracowanie własne na podstawie e-zajęć z kultury języka polskiego.

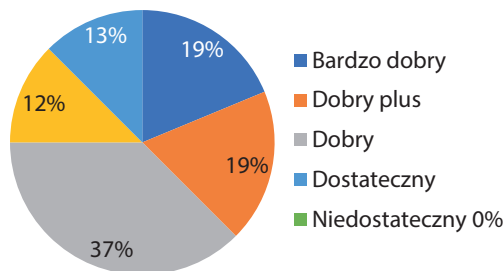
Przyjęłam, że ze względu na problematykę zajęć i specyfikę ich realizacji (zajęcia mieszane) oraz konieczność systematycznego, czynnego angażowania się studentów w cotygodniowe zadania waga oceny z testu podsumowującego nie powinna w istotny sposób wpływać na ocenę końcową z konwersatorium i wynosić będzie 15% (por. rys. 25).

Podsumowując: e-zajęcia z kultury języka polskiego wszyscy studenci ukończyli z wynikiem pozytywnym – 14 osób w terminie przewidzianym harmonogramem, 2 kolejne w sesji poprawkowej. Zestawienie uzyskanych ocen końcowych z zajęć prezentuje tabela 10 i rysunek 48.

Tabela 10. Zestawienie ocen końcowych uzyskanych przez studentów podczas realizacji e-zajęć z kultury języka polskiego w roku akademickim 2016/2017

Ocena końcowa	Liczba studentów	Udział %
Bardzo dobra	3	18,75
Dobra plus	3	18,75
Dobra	6	37,5
Dostateczna plus	2	12,5
Dostateczna	2	12,5
Niedostateczna	–	–
łącznie	16	100

Źródło: opracowanie własne na podstawie e-zajęć z kultury języka polskiego.



Rysunek 48. Udział procentowy poszczególnych ocen uzyskanych przez studentów podczas realizacji e-zajęć z kultury języka polskiego

Źródło: opracowanie własne na podstawie e-zajęć z kultury języka polskiego.

Średnia ocen podczas e-zajęć realizowanych w roku akademickim 2016/2017 wyniosła 4,09 – dla porównania w roku 2015/2016⁶ podczas zajęć realizowanych tradycyjnie średnia wynosiła 3,79, a w roku akademickim 2014/2015⁷ (również zajęcia tradycyjne) 3,85, przy zachowaniu porównywalnego stopnia trudności zarówno testu końcowego, jak i pozostałych składowych aktywności wchodzących w skład oceny końcowej (aktywność na zajęciach, samodzielna praca zaliczeniowa polegająca na analizie zjawisk z zakresu poprawności językowej). Wynik ten wskazuje, że forma mieszana zajęć pozwoliła studentom na nieco lepsze osiągnięcie celów i efektów kształcenia niż w tradycyjnie prowadzonym nauczaniu.

6 W roku akademickim 2015/2016 w zajęciach z kultury języka polskiego brało udział 18 studentów (jedna grupa konwersatoryjna). Były to wyłącznie osoby realizujące zajęcia w ramach programu studiów I stopnia, nie było wśród nich obcokrajowców.

7 W roku akademickim 2014/2015 w zajęciach z kultury języka polskiego brało udział 33 studentów (dwie grupy konwersatoryjne). Były to wyłącznie osoby realizujące zajęcia w ramach programu studiów I stopnia, nie było wśród nich obcokrajowców.

4. E-learning – założenia komunikacyjne

[...] interakcje ludzi z komputerami, telewizją oraz nowymi mediami są z zasady społeczne i naturalne, tak jak interakcje w rzeczywistym życiu.

(Reeves, Clifford, 2000, s. 34)

Język internetowy [...] jest w dużym stopniu odbiciem języka codziennej komunikacji i bez oparcia w tym języku nie mógłby funkcjonować.

(Grzenia, 2006, s. 181)

4.1. Komunikacja na platformie edukacyjnej – wprowadzenie

Dialog edukacyjny kształtował się przez wiele wieków, a inicjowanie kontaktu i podtrzymywanie komunikacji podczas zajęć wiązało się zawsze ściśle z procesem kształcenia, zarówno w wymiarze dydaktycznym, jak i organizacyjnym. Dialog akademicki to nie tylko środek porozumienia i wymiany informacji ze studentami, ale przede wszystkim forma porozumiewania się wykorzystywana w różnorodnych sytuacjach i miejscach na uczelni, w tym także w sieci WWW. To również narzędzie pozwalające na sprawne zarządzanie grupą studentów (bez względu na jej wielkość), utrzymywanie założonego w programie studiów i zajęć tempa kształcenia oraz sposób organizacyjnego dyscyplinowania uczestników zajęć.

Wypracowane na przestrzeni stuleci relacje między nauczycielami akademickimi a studentami ukształtowały obecny sposób porozumiewania się na uczelni – na początku (od wieków średnich aż do oświecenia) mieliśmy do czynienia z przekazem informacji od mistrza do adepta, gdzie komunikacja miała charakter autorytarny i pozbawiona była rzeczywistego dialogu edukacyjnego (por. Kuchcińska, 1996, s. 62; Korzeniecka-Bodnar, 2002, s. 170–171). Z czasem jednak, wraz ze zmianą podejścia do kształcenia i wsparciem rozwoju każdej uczącej jednostki (począwszy od okresu romantyzmu), dostrzec można zmianę tego paradygmatu

(Korzeniecka-Bodnar, 2002, s. 172–174; Putkiewicz, 2002, s. 10–24; Jabłońska, 2008, s. 501). To przeobrażenie zaowocowało pojawieniem się warunków dogodnych do prowadzenia dialogu – im bliżej czasów współczesnych, tym bardziej rosła jego rola w kształceniu dorosłych (i dzieci), najważniejszym elementem w tym procesie stał się bowiem wielopoziomowy rozwój osoby uczącej się i umiejętność stawiania przez nią pytań dotyczących otaczającego świata (Reut, 1999).

Dialog w edukacji i edukacja dialogu mogą sprawić, iż edukujący i edukowani odnajdą zagubiony język prawdy, umożliwiając wzajemne zrozumienie i porozumienie (Śnieżyński, 2001, s. 17).

Dynamiczny rozwój technologii spowodował, iż sukcesywnie pojawiające się media, takie jak radio, telewizja, komputery, sieć WWW i urządzenia mobilne, zagościły na stałe w edukacji. Mimo że pierwsze z nich (tj. radio i telewizja) nie dały początkowo możliwości interakcji i podczas nauki dochodziło jedynie do komunikacji jednostronnej, coraz powszechniej wykorzystywano je do kształcenia, szczególnie osób dorosłych. Prawdziwym przełomem stało się jednak wykorzystanie do kształcenia na odległość mediów interaktywnych (komputery, internet, urządzenia mobilne), umożliwiających wymianę informacji oraz dialog edukacyjny. W 1969 roku w USA po raz pierwszy stworzono sieć komputerową, którą wykorzystano do komunikacji między połączonymi w niej komputerami czterech uczelni: Uniwersytetu Kalifornijskiego w Los Angeles, Stanford Research Institute, Uniwersytetu Kalifornii w Santa Barbara i Uniwersytetu Utah (Klepacki, Walejewska, 2017, s. 39). Od tamtej pory zaobserwować można coraz szersze wykorzystanie tych urządzeń w kształceniu, zarówno zdalnym, jak i tradycyjnym. Współczesne szkoły, uczelnie to miejsca, gdzie nie tylko mamy dostęp do samych komputerów, ale za ich pośrednictwem możemy bez problemu sięgnąć do umieszczonych w internecie tekstów naukowych, dydaktycznych i multimedialnych materiałów dydaktycznych.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że historia użycia komputerów i internetu w kształceniu akademickim nie jest długa. Pierwsze studia zdalne rozpoczęto na Uniwersytecie w Phoenix (1987 rok). Dziesięć lat później The California Virtual University miał już opracowanych ponad półtora tysiąca kursów zdalnych. W Polsce tego typu zajęcia zaczęto prowadzić po raz pierwszy w połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku, między innymi na Uniwersytecie Łódzkim, w Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie i na Politechnice Gdańskiej (zob. Górniewicz, 2004, s. 61–62; Goltz-Wasucioneck, 2011, s. 194). Jednak prawdziwy rozwój e-edukacji w Polsce przypadł na pierwsze dziesięciolecie XXI wieku, gdy rozpoczęto pierwsze studia online (w 2001 roku na Politechnice Warszawskiej i 2002 roku w Polskim

Uniwersytecie Wirtualnym). Trudno więc mówić (szczególnie w Polsce) o w pełni ukształtowanej i okrzepłej formie, jaką jest e-edukacja (por. Domagała-Kręcioch, 2009, s. 211–220). Ta forma kształcenia ewoluuje, a procesy komunikacyjne dopiero się w niej kształtują, z jednej strony wykorzystując potencjał mediów, z drugiej zaś dostosowując się do funkcjonujących w danym momencie narzędzi i wirtualnej przestrzeni. Te ostatnie bowiem zmieniają się wraz z rozwojem technologicznym, bardzo dynamicznie – przykładowo: jeszcze 15 lat temu nie dysponowaliśmy oprogramowaniem do webinarów, które umożliwiłoby równoczesne transmitowanie obrazu z kamery i współdzielenie na ekranie komputera oraz pisanie na wirtualnej tablicy, a dziś istnieje wiele narzędzi, które dają taką możliwość.

Wraz z pojawianiem się w internecie narzędzi służących komunikacji synchronicznej (czat, webinarium, wideokonferencja, wirtualna tablica) i asynchronicznej (e-mail, forum dyskusyjne) ważne stało się wypracowanie nowych zasad porozumiewania się za pomocą pisma – na masową skalę, nieznaną w dotychczasowej historii kontaktów międzyludzkich. Rosnąca popularność komunikacji internetowej i brak jakichkolwiek instytucji, które w sformalizowany sposób wpływałyby na formę i jakość porozumiewania się spowodowały, że w polskojęzycznej przestrzeni sieci rozwinęła się przede wszystkim polszczyzna potoczna, będąca dominującym wariantem języka, szczególnie w typie konwersatoryjnym (czaty, komunikatory internetowe, gry online) i korespondencyjnym (e-maile, posty na forach czy portalach społecznościowych) (zob. Grzenia, 2006; Górska-Olesińska, 2009; Karwatowska, Jarosz, 2013; Żydek-Bednarczuk, 2013; Kita, 2016).

Choć początkowo internet był domeną komunikacji nieoficjalnej i półoficjalnej (zob. Grzenia, 2006, s. 94–95), z czasem powszechniejsza stała się komunikacja oficjalna, na przykład w kontaktach służbowych, za pośrednictwem portali urzędów i w korespondencji do obywateli, w korespondencji z bankami, podczas robienia zakupów online.

Również na uczelniach normą stało się porozumiewanie za pośrednictwem internetu, zarówno podczas wzajemnych kontaktów nauczycieli akademickich, jak i nauczycieli akademickich ze studentami – utarło się już podczas pierwszych zajęć, że ci ostatni sami proszą o podanie adresu e-mailowego wykładowcy i przekazują grupowy adres, umożliwiając sobie w ten sposób szybką wymianę informacji już poza spotkaniami na zajęciach i wykładach. Warto jednak zaznaczyć, że choć kontakty te – co do zasady – uznawane są za oficjalne (bo tego wymaga kultura i obyczajowość akademicka), nie zawsze można ocenić jako takie. Z pewnością wpływa na to fakt, iż komunikacja elektroniczna jest zjawiskiem nadal nowym, podlegającym dynamicznym zmianom, często pozostaje pod wpływem kultury amerykańskiej i nie ma jeszcze sformalizowanych wzorców i cech dla poszczególnych gatunków, jak na przykład e-mail. Dość często można więc

zauważyć w korespondencji student–nauczyciel akademicki przekraczanie ustalonych zwyczajowo norm, związane z użyciem niestosownych form powitalnych/pożegnanych, nieznaną/pominięciem tytułatury (szerzej zob. Norwa, 2014, s. 11–26).

Czy podobnie wygląda sytuacja na zajęciach prowadzonych na platformach edukacyjnych? W wirtualnej przestrzeni, w specjalnie wydzielonym obszarze dla danego przedmiotu, cała komunikacja realizowana jest w formie zapisanej (dzięki przeznaczonym do tego narzędziom, takim jak forum, czat, wirtualna tablica czy poczta). Odmiany mówionej używa się niezwykle rzadko – jedynie podczas webinarów czy wideokonferencji. Zarówno nauczyciele akademicy, jak i studenci znajdują się w sytuacji, w której zapisany dialog i polilog staje się niezbędnym warunkiem efektywności wzajemnych kontaktów, a tym samym umożliwia właściwy przebieg procesu kształcenia. Każdy umieszczony na platformie tekst (czy jest to materiał edukacyjny, treść projektu, zadania, polecenie, ogłoszenie, treść postu, czy komentarz) spełnia różne funkcje językowe (za: Grzegorzycyko-wa, 2007, s. 56–60):

1. Przekazuje informacje:

- funkcja informacyjna opisowa, na przykład:
 - (1) *Przez najbliższe 4 miesiące pomogę Państwu w studiowaniu podstaw logiki. Będę odpowiadać na Państwa (mam nadzieję liczne) pytania i wątpliwości, poprawiać i oceniać Państwa wypowiedzi i rozwiązania zadań. (fragment postu z forum, PUW¹)*
 - (2) *W zasadzie można wyróżnić 3 główne kierunki zmian w polszczyźnie. Po pierwsze - wszyscy dążymy do uproszczenia języka (dlatego małą wagę przywiązujemy do wymowy np. zanika mowa asynchroniczna; z tą kwestią wiąże się również tworzenie jednolitych form odmiany np. aby w dopełniaczu lp. r. męskoosobowego występowała jedna końcówka zamiast dwóch [kilofa, kilofu]), po drugie - język nasz dąży do załatania pewnych “dziur” w naszym języku (mowa tu o tworzeniu wielu neologizmów i neosemantyzmów oraz zapożyczaniu wielu wyrazów z innych języków, które pozwolą oddać sens słów, które nie mają odpowiedników w naszym języku np. próbowano zaadaptować do naszego języka zwrot “zapiątek” na określenie soboty i niedzieli, jednak zwrot się nie przyjął i nadal używamy zwrotu “weekend”), po trzecie - polszczyzna ogromnie się różnicuje przez ciągle powstające socjolekty, i nie mowa tu tylko o socjolektach terytorialnych czy zawodowych, powstaje wiele socjolektów, którymi posługują się o wiele mniejsze grupy jak np. określeni wiekowo*

1 Rozwinięcia skrótów znajdują się w wykazie skrótów. Zapis tekstów jest oryginalny.

(w pewnym przedziale wiekowym, zazwyczaj dość młodym) mieszkańcy danego osiedla. (fragment postu studenta z forum, UŁ₂)

- funkcja informacyjna oceniająco-postulatywna, na przykład:
 - (3) *Byłabym bardzo ciekawa analizy tych zdjęć ze względu na cechy, które przekonują Panią o przynależności tej osoby do ludzi sukcesu. Analizując proporcje pracy zbyt dużą jej część stanowią informacje skopiowane w stosunku do ich interpretacji.* (fragment komentarza do wykonanego przez studenta zadania, WSFiI)
 - (4) *Nie ma odpowiedzi na zadanie 3.4, 5.1. W przypadku zadania 3.1., 3.2, 3.3. nie uzyskała Pani punktów, ponieważ odpowiedzi są błędne. Proszę spróbować policzyć jeszcze raz. W zadaniu 2.2. i 4.1 odpowiedziała Pani tylko na 1 część polecenia, do 2 części nie mam odpowiedzi.* (fragment komentarza do wykonanego przez studentkę zadania, WSFiI)

2. Przekazuje pozainformacyjne cele:

- nakłania (funkcja impresywna), na przykład:
 - (5) *Proszę sprawdzić czy mają Państwo dostęp do ćwiczeń w każdym module. Jednocześnie proszę pamiętać o terminach wynikających z harmonogramu pracy na platformie.* (fragment postu wykładowcy na forum, WSFiI)
 - (6) *Liczę na Państwa aktywność.* (fragment e-maila do studentów, UŁ₁)
 - (7) *Która oferta jest korzystniejsza przy kredycie na 12 miesięcy?* (fragment polecenia do zadania, WSFiI)
 - (8) *Słowa, słowa, słowa. A gdzie dowód? 😊* (fragment postu wykładowcy na forum, WSFiI)
 - (9) *Czytałem materiały, jakie będziecie Państwo zgłębiać na tym kursie - są ciekawe. Doceńcie Państwo robotę Autora, postarał się, by nie było nudno i sztampowo : żadnych mądrości życiowych - raczej problemy do przedyskutowania.* (fragment wypowiedzi wykładowcy z forum, PUW)
 - (10) *Natomiast forum do każdego modułu będzie się składało z następujących wątków:*
 - *TEMATY DO DYSKUSJI* - będą to tematy dotyczące konkretnego modułu, a dyskusja na ich temat będzie oczywiście nagradzana;
 - *NIE MA GŁUPICH PYTAŃ* - ten wątek poświęcam na Wasze pytania do mnie dotyczące aktualnego modułu. Jak sama nazwa wskazuje nie ma głupich pytań, każde pytanie jest dobre i jeśli je macie, należy je zadać. Postaram się w miarę możliwości na każde z nich odpowiedzieć. Najciekawsze pytania, będą „odpowiednio” nagradzane;
 - *PODSUMOWANIE* - w tym wątku za każdym razem będę chciał podsumować nasze forum i nasze dyskusje;

- *POZOSTAŁE* - *wszystko to co nie mieści się w innych wątkach.* (fragment wypowiedzi wykładowcy z forum, PUW)
- stanowi o czymś (funkcja sprawcza), na przykład:
 - (11) *Dzień dobry, witam Państwa w naszym kursie :)! (fragment wypowiedzi wykładowcy z forum, PUW)*
 - (12) *Dziękuję Państwu za wspólnie zrealizowane zajęcia! (fragment wypowiedzi wykładowcy z forum, UŁ₂)*
- wyraża emocje (funkcja ekspresywna), na przykład:
 - (13) *Muszę powiedzieć, że jestem pod wrażeniem Pani wypowiedzi. Niestety nie jest to wrażenie dobre. Nie napisała Pani tego sama. Filozofia nie polega na wklejaniu cudzych tekstów, bez podawania źródła. Niech to będzie przestrogą dla wszystkich (proszę mnie źle nie zrozumieć – nikogo absolutnie nie posądzam o takie zamiary).* (fragment wypowiedzi nauczyciela z forum, PUW)
 - (14) *Jest pan w błędzie twierdząc, że włożyłam mało serca w tą pracę, mało to włożyłam wysiłku, choć przepisanie tego tekstu zajmuje trochę czasu. Serce włożyłam całe, bo filozofia i postrzeganie wielu aspektów życia i człowieka ks. Wiktora jest mi bardzo bliska, bliska memu sercu. I pomyśleć, że taki komentarz mógł wyjść spod palców pana, który z filozofią jest na ty. Może podejmimy kolejny wątek dyskusyjny pt.- Co według ciebie oznacza włożyć w coś serce?).* (fragment odpowiedzi studentki na post nauczyciela z forum, PUW)
- stwarza nową wizję świata (funkcja kreacyjna), na przykład:
 - (15) *NAuczyciel jako dyrygent (byle nie Rubik) i nauczyciel w łodzi (i Łodzi) ze swoimi uczniami żeglują po falach mórz i oceanów – w przenośni nowych wyzwani i niezłębionych obszarów wiedzy (metafory dotyczące prowadzenia zajęć online, prezentowane przez jednego z nauczycieli akademickich na forum, PUW)*

Dostrzeżenie wielu płaszczyzn komunikacji – nie tylko tej na forach i czatach – w procesie kształcenia zdalnego nie zawsze jest w pełni rozumiane, zarówno przez entuzjastów, jak i krytyków e-edukacji. Niezależnie od tego, jak planuje się przebieg e-zajęć, zawsze najważniejszy pozostaje dialog i interakcja między wykładowcą a studentami. To, w jaki sposób ujmuje i zapisuje swoje myśli autor zajęć/osoba je prowadząca (nie zawsze musi to być ta sama osoba), determinuje przebieg nauki w wirtualnej przestrzeni i może wywierać istotny wpływ na efektywność procesu kształcenia. Materiały dydaktyczne (zarówno te tekstowe, jak i tekstowo-wizualne), posty na forum, komunikaty, ogłoszenia, e-maile, treści poleceń zawierające niejasno sformułowane treści, nieścisłości czy nawet błędy językowe stają się nieczytelne dla studentów i zamiast ułatwiać im naukę, powodują dezorientację czy nawet wprowadzają w błąd, na przykład:

- (16) *Korzystając z dostępnych płyt głównych i kart sieciowych, zidentyfikuj miejsce, w którym zainstalowany został transformator separujący w karcie sieciowej lub na płycie głównej (z kartą zintegrowaną). Wykonaj zdjęcie transformatora i wraz z opisem prześlij je.* (fragment polecenia z zadania, PUW).

Komentarz: Przy tak sformułowanym poleceniu nie do końca wiadomo, co student powinien opisać: miejsce czy transformator. Ponadto nie jest jasne, gdzie i w jaki sposób należy przesłać zadanie – nie wynika to bowiem z polecenia.

Inny przykład:

- (17) *Zastanów się, jakie elementy układu widzisz na załączonym schemacie?* (fragment postu z forum, UŁ₁)

Komentarz: Zastanowienie się nie jest tu zapewne jedynym oczekiwanym przez autora/prowadzącego działaniem, które powinien podjąć student. Zamiast czasownika *zastanowić się* należałoby użyć innego, np. *podaj, wymień* i odpowiednio przeformułować polecenie.

Każda osoba zaangażowana w opracowanie i powadzenie e-zajęć powinna mieć na uwadze to, iż do studenta uczącego się w wirtualnej przestrzeni dociera najczęściej słowo zapisane lub zapis połączony z obrazem i niekiedy dźwiękiem. To zjawisko dotyczące komunikacji elektronicznej trafnie ujął Stanisław Gajda:

Wygląda na to, że tradycyjny paradygmat kultury opartej na dominacji druku ustępuje nowemu paradygmatowi z przewagą kodu audiowizualnego [...]. Internet, ustanawiając monitorowy byt tekstów, ikonizuje pismo – do odbiorcy dociera obraz pisma (Gajda, 2000, s. 25).

Osoby tworzące teksty zapisane zamieszczane w sieci powinny mieć świadomość, że pisanie to zawsze wytwarzanie komunikatu przeznaczonego do przeczytania, a osoba czytająca wypowiedzi zwraca uwagę przede wszystkim na komunikat, za którym ukrywa się nieobecna osoba, a nie na samą osobę piszącą ów komunikat (por. Golus, 2004, s. 2; Labocha, 2004, s. 5–10; Peisert, 2004, s. 139). To wszystko, co znajduje się w sieci, a także na platformie edukacyjnej, jest jednak rzeczywistością wykreowaną nie tylko przez pismo, ale także przez obraz (statyczny i dynamiczny) i dźwięk, które niejednokrotnie towarzyszą tekstowi zapisanemu (por. Żebrowska, 2012, s. 149–151). Mamy więc do czynienia z przekazem wielokanałowym, dającym umysłowi ludzkiemu różnorodne bodźce i możliwości interpretacji (por. Wolarski, 2003, s. 142) – tekstem multimodalnym, współrealizowanym przez więcej niż jeden kod semiotyczny (zob. Maćkiewicz, 2017, s. 35), gdzie język stanowi jeden z kilku nośników znaczeń (por. Barczyk, 2010, s. 14). Dodatkowo

organizacja przekazu tekstowego wzbogaconego innymi kodami przybiera w sieci strukturę hipertekstu – nie jest więc linearna i segmentowa (por. Grzenia, 2004b, s. 28). Nie tylko obszar zajęć jest zbiorem leksji, ale również same materiały mogą posiadać taką właśnie budowę (zob. rys. 49), która z jednej strony narzuca pewien układ realizacji poszczególnych tematów czy też modułów, ale z drugiej daje uczestnikowi zajęć możliwość samodzielnego wyboru i zapoznania się z wybranymi przez niego elementami e-zajęć, według własnych potrzeb.

The screenshot displays a user interface for an educational platform. It features a vertical list of activity categories, each with a dropdown arrow on the left and a 'Modyfikuj' (Modify) button on the right. Below each category is a 'Dodaj aktywność lub zasób' (Add activity or resource) button. The categories and their sub-items are as follows:

- Forum aktualności** (Forum news)
 - Autoprezentacja - do przeczytania
 - Kammel Czanel - o autoprezentacji i nie tylko
 - Dyskusja
- Autoprezentacja**
 - Autoprezentacja - do przeczytania
 - Kammel Czanel - o autoprezentacji i nie tylko
 - Dyskusja
- Savoir-vivre**
 - Test - savoir-vivre
 - Poradnik savoir-vivre
 - Savoir vivre dla każdego
 - Czat
- Komunikacja niewerbalna**
 - Prezentacja - komunikacja niewerbalna
 - Tajemnice mowy ciała - film
 - Dyskusja
- Mowa ciała i kreowanie wizerunku**
 - Andrzej Lepper
 - Zmiana wizerunku Andrzeja Leppera
 - Dyskusja - zmiana wizerunku

Rysunek 49. Przykładowy układ materiałów umieszczonych na platformie edukacyjnej UŁ

Źródło: platforma edukacyjna e-Campus Uniwersytetu Łódzkiego, e-zajęcia z kultury językowych i niejęzykowych zachowań w sferze publicznej.

Interaktywność to kolejna z cech komunikacji elektronicznej (por. Kutrowska, 2008, s. 189) – student, klikając w określony materiał (plik tekstowy, plik wideo, odnośnik do innej strony itd.) czy otwierając jedno z dostępnych w kursie narzędzi (np. forum czy czat), świadomie wchodzi w interakcję z pewnym autorskim zamysłem, co ma go doprowadzić do zyskania określonej wiedzy czy kompetencji. Dobrze przygotowane pod względem merytorycznym i metodycznym e-zajęcia są niczym innym niż siecią informacji ujętych w różnych kodach, które nawigujący student samodzielnie poznaje, analizuje, ocenia. Na ich podstawie może podejmować określone wybory, decyzje, wyciągać wnioski, tworzyć własne zasoby do nauki, inspirować innych współuczniących się, popełniać błędy, które są niejako „wliczone” w proces edukacyjny.

Sytuacja komunikacyjna w e-edukacji jest inna od „klasycznej”, spotykanej na zajęciach w sali wykładowej – wykorzystane w procesie porozumiewania media wpływają na jej kształt oraz warunkują odmienne sposoby tworzenia multimedialnego dyskursu i sposoby jego realizacji. Grafizacja tekstu (por. Grzenia, 2004b, s. 25), stosowanie hiperłączy jako sposobu organizacji tekstów, przenikanie do komunikacji oficjalnej nieoficjalnych wzorców zachowań typowych dla komunikacji sieciowej determinuje porozumiewanie się, a co za tym idzie – także przebieg e-zajęć. Dlatego w tym rozdziale kluczowe jest określenie kryteriów wstępnych, które warunkują skuteczną komunikację w procesie dydaktycznym oraz wskazanie takich strategii porozumiewania się, które umożliwiają realizację założonych celów i efektów dydaktycznych przy użyciu określonych technologii i narzędzi.

Rozdział ten będzie prezentacją różnych zjawisk językowych, które realizowane są w wirtualnej przestrzeni platformy edukacyjnej, a więc wynikają z charakteru komunikacji sieciowej. Na podstawie obserwacji procesu dydaktycznego prowadzonego w 112 obszarach e-zajęć na platformach Polskiego Uniwersytetu Wirtualnego, Uniwersytetu Łódzkiego i Wyższej Szkoły Finansów i Informatyki im. prof. J. Chechlińskiego w Łodzi oraz zgromadzonych tam zasobów dokonana zostanie analiza sytuacji komunikacyjnej i zachodzących podczas niej typowych dla e-edukacji zjawisk.

4.2. Założenia sytuacji komunikacyjnej w sieci i w e-edukacji

Komunikacja w internecie pozostaje nadal w wielu obszarach niezbadana, co wynika z wielkości i różnorodności tak samej sieci, jak i mediów pośredniczących w porozumiewaniu się (komputerów, tabletów, smartfonów itp.) (por. Kita, 2016, s. 119–121). Nietrudno zauważyć, że jest warunkowana możliwościami technologicznymi, które dynamicznie się zmieniają i w coraz większym

zakresie umożliwiają dwustronną komunikację oraz współtworzenie treści multimodalnych – każdy posiadacz smartfonu może bez problemu nie tylko pisać, ale także robić zdjęcia, nagrywać dźwięki, filmy, dodawać je do własnych wypowiedzi, montować w dowolny sposób. I choć z jednej strony wskazuje się ogromny potencjał wirtualnej przestrzeni jako miejsca do kreowania, nadawania komunikatów oraz ich odbierania, coraz częściej podkreśla się, że sposób i forma wykorzystania możliwości stwarzanych przez globalną sieć jest z reguły ograniczona do kilku najpopularniejszych i co za tym idzie – największych serwisów WWW. Wskazuje na to *bow-tie theory* Yochoia Benklera (2008). Według tej wizji internet jawi się jako tak zwana muszka smokingowa, gdzie centrum stanowią najczęściej odwiedzane witryny (około jedna trzecia zasobów sieci), a pozostałe 56 milionów stron internetowych jest silnie z nimi związanych, choć dla zwykłego użytkownika pozostają one zazwyczaj nieznane (Szpunar, 2012, s. 113). Mamy więc do czynienia z sytuacją, w której dzięki rozwojowi technologii możemy w nieskrępowany sposób stawać się twórcami komunikatów i swobodnie umieszczać je w sieci, będąc tym samym współuczestnikami komunikacji, oczekującymi interakcji nie tylko na poziomie komunikacji z samymi mediami, które uczestniczą w tym procesie, ale przede wszystkim z ludźmi, którzy bez względu na miejsce zamieszkania i czas mogą wejść z nami w dialog (por. Juza, 2006, s. 137–139) – sieć jest więc medium interaktywnym, co wielokrotnie już podkreślano.

Wielu badaczy wskazuje, że internet nie jest medium masowym, zezwala bowiem na interakcję między nadawcą a odbiorcą i umożliwia wymianę tych ról (por. Grzenia, 2006, s. 12; Graszewicz, Lewiński, 2011, s. 19; Szpunar, 2017, s. 55–57). To środek przekazu o nieco innym charakterze niż dotychczas znane nam media. Jego dostępność (na niespotykaną dotąd skalę), autonomia (użytkownicy sami kontrolują treści), interaktywność i zdolność konwergencji innych mediów masowych jest nieporównywalna z dotychczasowymi schematami komunikacji, znanymi nam z telewizji, radia czy prasy (McQuail, 2007, s. 156). Cechą wyróżniającą to medium stanowi także jego demokratyczność, użytkownicy są sobie bowiem równi niezależnie od miejsca zamieszkania, pochodzenia, wieku, wyznania, statusu społecznego (McQuail, 2007, s. 158). Ta ostatnia cecha nie odnosi się jednak do procesu edukacyjnego, który realizowany jest w sieci. Tu status uczestników komunikacji staje się nierównorzędny, jak zostało już wspomniane, i oparty na wypracowanych w historii i kulturze akademickiej relacjach mistrz–uczeń. Jako kolejną ważną cechę internetu wskazuje się także ludyczność (por. McQuail, 2007, s. 156), gdyż medium to wykorzystywane jest przede wszystkim do rozrywki i zabawy. I tu znów mamy rozbieżność – proces edukacji realizowany w sieci tej cechy nie posiada, celem uczestników zajęć pozostaje bowiem zdobywanie

określonych kompetencji i wiedzy w sposób formalny, uporządkowany programami studiów, wykładów, zajęć itd.

Zdolność konwergencji innych mediów powoduje, że internet:

[...] w wielu wymiarach reprodukuje modele komunikowania właściwe starym mediom, jednakże w wielu aspektach nie pozwala na kategoryzowanie go jako medium masowego, generuje nowe schematy komunikacyjne, stając się tzw. nowym medium (Szpunar, 2012, s. 7).

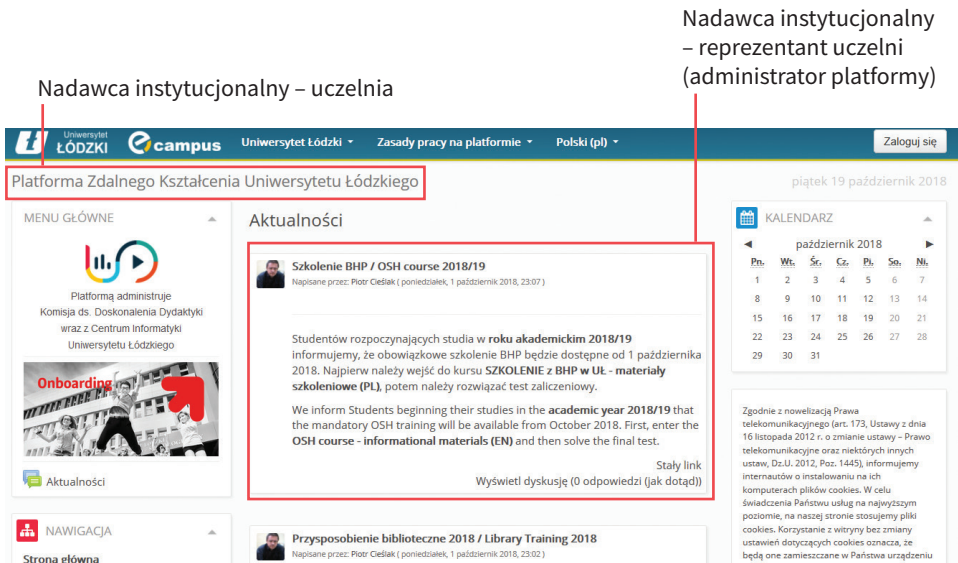
Te nowe schematy komunikacyjne dotyczą nie tylko możliwości prowadzenia rozległej komunikacji dwustronnej, ale także obiegu informacji i szerokich możliwości jednostki (odbiorcy) jako osoby dokonującej większej liczby wyborów (por. Sokołowski, 2010, s. 38).

Biorąc pod uwagę wszystkie wskazane tu cechy internetu, analizie poddane zostaną najistotniejsze elementy sytuacji komunikacyjnej towarzyszące wypowiedziom (za: Laskowska, 2010, s. 70–76): nadawca i odbiorca, kontakt (wraz z opisem dwustronnych relacji zachodzących między nadawcą i odbiorcą), okoliczności fizyczne (czyli przestrzeń i czas komunikacji – synchroniczny/asynchroniczny) oraz tworzywo (w wypadku e-edukacji kod językowy i pozajęzykowy).

4.2.1. Nadawca i odbiorca w e-edukacji

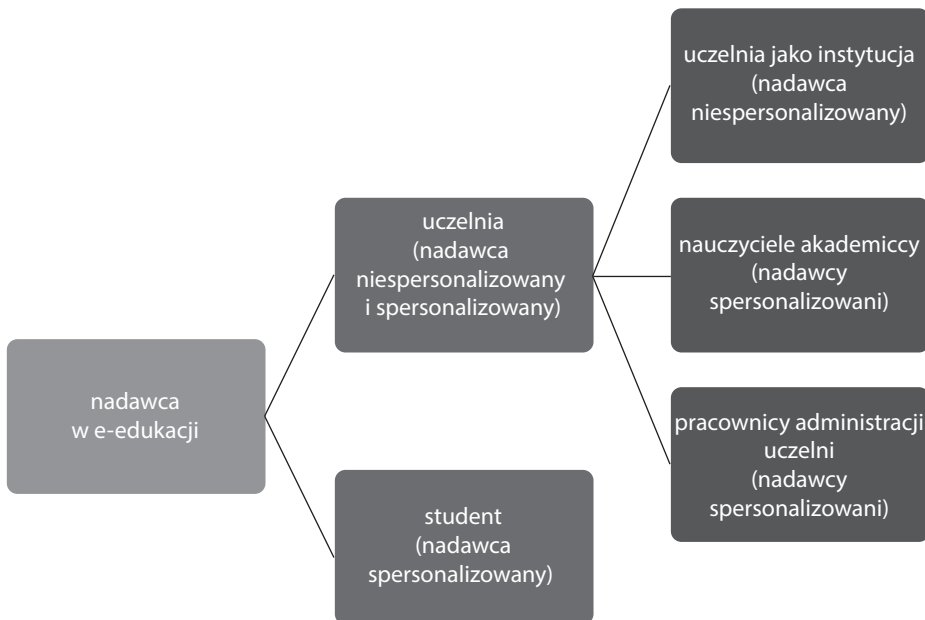
W związku z immanentną cechą współczesnej sieci, jaką stanowi interakcyjność, w procesie porozumiewania się podczas e-zajęć można wyodrębnić wielu nadawców, czyli twórców komunikatów. Z jednej strony nadawcą jest instytucjonalnie uczelnia oraz wskazani przez nią nauczyciele akademicy, którzy realizują zajęcia ze studentami, a także inne osoby zaangażowane w proces realizacji i obsługi zajęć (np. administratorzy platformy edukacyjnej, pracownicy dziekanatu²). Ów uogólniony nadawca (tj. uczelnia) nie jest „widziany” bezpośrednio, ale wskazuje na siebie choćby przez logotypy czy opisy – na przykład komunikaty „Platforma Zdalnego Kształcenia Uniwersytetu Łódzkiego”, „Uniwersytet Łódzki” nie ujawniają, kto (personalnie) jest nadawcą (zob. rys. 50). Natomiast osoby zaangażowane bezpośrednio w kontakt ze studentami (z ramienia uczelni) ujawniają się imiennie (np. administrator platformy – zob. rys. 50).

2 Niektóre uczelnie organizujące całe e-studia (a nie tylko pojedyncze e-zajęcia w toku studiów) umożliwiają studentom korzystanie z tak zwanego e-dziekanatu, gdzie większość spraw studenckich załatwiana jest za pośrednictwem platformy czy specjalnego oprogramowania przeznaczonego do obsługi studentów.



Rysunek 50. Strona startowa platformy edukacyjnej e-Campus Uniwersytetu Łódzkiego

Źródło: <https://moodle.uni.lodz.pl/>.



Rysunek 51. Zestawienie typów nadawców w e-edukacji

Źródło: opracowanie własne.

Z drugiej strony nadawcami są także sami studenci, którzy podczas zajęć inicjują dyskusje na różne tematy i uczestniczą w rozmowach (na forach, czatach itp.), zadają pytania (e-maile na platformie), tworzą i udostępniają treści dydaktyczne na platformie lub poza nią: na Facebooku, blogach, witrynach WWW i w innych miejscach wskazanych przez nauczycieli akademickich.

Analiza schematu z rysunku 51 nasuwa spostrzeżenie, iż w sytuacji realizowania nauki na platformie role nadawczo-odbiorcze nie mają charakteru równorzędnego, partnerskiego (jak dzieje się to zwyczajowo w internecie – por. Król, Mieszkowska, 2009, s. 55–56), a sytuują realizowaną tam komunikację między sposobem wykorzystania zasobów sieciowych na poziomie generacji WEB 1.0 (gdzie komunikacja opierała się na statycznych treściach dodawanych przez nadawcę, które nie umożliwiały pełnej, dwustronnej komunikacji i współtworzenia dialogu) a WEB 2.0 (gdzie obie strony mają możliwość czynnego uczestnictwa w tworzeniu treści i komunikowaniu się) (por. Szpunar, 2012, s. 57–59).

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt sytuacji nadawczo-odbiorczej w e-edukacji. Różni się ona bowiem od tej typowej, znanej z codziennych kontaktów sieciowych, jeszcze jedną cechą – w czasie nauki realizowanej na platformie nie występuje anonimowość, którą niejednokrotnie wskazuje się jako cechę immanentną sieci (por. Mazurek, 2006, s. 79–90). Platformy edukacyjne wykorzystywane w e-edukacji są oprogramowaniem umożliwiającym osobom zarządzającym takimi aplikacjami tworzenie obszarów do nauki określonych przedmiotów/zajęć i dopisywanie do nich wyłącznie tych osób, które powinny brać udział w zajęciach, czyli studentów i nauczycieli akademickich. Każdy nauczyciel akademicki, pracownik administracji uczelni czy student jest na platformie edukacyjnej zidentyfikowany i występuje pod własnym imieniem i nazwiskiem. Nie ma więc możliwości nadawania komunikatów bezimiennie. Ta sytuacja wpływa z pewnością na zwiększoną samokontrolę treści tworzonych i zapisywanych przez uczestników e-zajęć. W takich warunkach zarówno nadawca, jak i odbiorca, mając świadomość odpowiedzialności za własne słowa, kreuje swój wizerunek – aktywnego/biernego studenta czy nauczyciela akademickiego. Obie strony mogą to robić w bardziej czy mniej zamierzony sposób, w związku z czym ich komunikaty stają się obrazem ich samych. I choć publikowanie treści w sieci pod własnym imieniem i nazwiskiem staje się coraz popularniejsze (choćby dzięki mediom społecznościowym, takim jak na przykład Facebook, Instagram, Twitter, YouTube), to sytuacja komunikacyjna podczas e-edukacji daje szczególną możliwość uczestnictwa i powołania się do „istnienia” w internetowej przestrzeni edukacyjnej.

4.2.2. Kontakt

W komunikacji na platformie, w zinstytucjonalizowanych warunkach, mamy do czynienia z sytuacją, gdzie dominującą rolę odgrywa nadawca (którym jest zarówno uczelnia, jak i nauczyciel akademicki, narzucający określone metody nauki i komunikacji oraz narzędzia), a odbiorcy – studenci – mimo posiadania możliwości aktywnego uczestnictwa w procesie dydaktycznym i współtworzenia treści, mają działać zgodnie z przyjętymi, z góry założonymi procedurami, także tymi komunikacyjnymi (zob. tab. 11).

Tabela 11. Rola nadawcy i odbiorcy w internecie oraz podczas nauki realizowanej na platformie edukacyjnej – zestawienie

	Internet		
	WEB 1.0	Platforma edukacyjna	WEB 2.0
Rola nadawcy	Dominująca	Dominująca	Równa odbiorcy
Rola odbiorcy	Pasywna	Mieszana: pasywno-aktywna	Aktywna
Stosunek nadawca-odbiorca	Nierówny: nadawca uprzywilejowany	Nierówny: nadawca (uczelnia/nauczyciel akademicki) uprzywilejowany, odbiorca (student) działający w ramach przyznanych mu przywilejów	Równy: nadawca i odbiorca tak samo istotni
Charakter nadawcy	Zinstytucjonalizowany	Zinstytucjonalizowany	Prywatny

Źródło: opracowanie własne na podstawie Szpunar, 2012, s. 56.

Opisany w tabeli 11 model nadawczo-odbiorczy wskazujący na nierównorzędność ról społecznych i ich instytucjonalny charakter wynika z przyjętego przez uczelnie, zwyczajowo utrwalonego modelu kształcenia i odwoływania się w nim do typowych sytuacji w procesie dydaktycznym oraz relacji mistrz-uczeń. I mimo że obecnie sieć i używane w niej narzędzia mają charakter medium nastawionego na wymiennosc ról, aktywnosc wszystkich uczestników i współtworzenie, a co za tym idzie – komunikowanie się odrzucające hierarchiczność, to w dydaktyce zdalnej model ten stanowi kombinację nierównego statusu uczestników komunikacji i aktywno-pasywnej roli odbiorców, jakimi są studenci. Z jednej strony mają oni możliwość czynnego komunikowania, choćby przez samodzielne inicjowanie dyskusji, ale jest to ograniczone pewnymi ramami działań z góry zaplanowanych i przyjętych w procesie dydaktycznym.

W procesie porozumiewania się niezwykle istotną rolę odgrywa społeczno-kulturowy i edukacyjny kontekst i odbiór tej formy kształcenia. E-edukacja jest zjawiskiem stosunkowo nowym (w Polsce realizuje się ją, jak już wspominałam, od niespełna dwudziestu lat), pozostającym nadal w fazie rozwoju wynikającego nie tylko ze zmian technologicznych, ale także uwarunkowań prawnych

w szkolnictwie wyższym (także na wcześniejszych etapach edukacji), któremu w mojej ocenie brakuje społecznej akceptacji (także w środowisku akademickim). Czynniki te powodują, że można zaobserwować różnorodne, nie w pełni utrwalone (i czasami aprobowane przez wszystkich) zachowania komunikacyjne (por. Hölbl, Welzer, 2010, s. 63). Nie bez znaczenia pozostają tu także kompetencje socjolingwistyczne i kulturowe, zarówno nadawców, jak i odbiorców. Wydaje się, że określona, jasna sytuacja edukacyjna, w jakiej się znajdują, powinna prowadzić do typowych dla niej zachowań językowych – takich, które zbliżone są do komunikacji między studentami a wykładowcami na tradycyjnie realizowanych zajęciach i które różnią się tonem, słownictwem, poprawnością językową oraz zwrotami grzecznościowymi od charakterystycznych dla internetu swobodnych, bardzo często niestarannych wypowiedzi. Należy pamiętać, iż osadzenie sytuacji komunikacyjnej e-edukacji w szerokim kontekście akademickiego kształcenia powoduje, że uczestnicy zajęć spotykają się, by wspólnie się uczyć, wymieniać informacje związane z daną dziedziną wiedzy, mają więc wobec siebie określone oczekiwania czy wymagania – wyższe niż w wypadku prywatnych kontaktów utrzymywanych w sieci.

Wspominane już wahania dystansu między uczestnikami komunikacji (od oficjalności do nieoficjalności), różne sposoby uczestnictwa w formalnej dyskusji i jej moderowania (czy to w formie asynchronicznej, np. na forum, czy w formie synchronicznej, np. na czacie), brak ogólnodostępnych wzorców strategii komunikacyjno-dydaktycznych prowadzenia e-zajęć składają się na obraz komunikacji realizowanej podczas e-edukacji.

Jak zostało już wykazane w poprzednim podrozdziale, relacje nadawczo-odbiorcze są zdeteminowane sytuacją edukacyjną, tak więc w modelowym ujęciu realizowanej tu komunikacji każdy z uczestników procesu edukacyjnego odbywającego się w internecie odgrywa przypisaną sobie rolę: instytucjonalnego nadawcy (uczelnia/nauczyciel akademicki/pracownik administracji) i spersonalizowanego, konkretnego odbiorcy (student), który w założonych przez nadawcę sytuacjach może inicjować porozumiewanie się. Tym samym mamy do czynienia z oficjalną komunikacją, choć i ta może cechować się różnymi „odcieniami”, przez różne typy relacji grzecznościowej:

- 1) przyjętą na uczelni tytułaturą połączoną ze zworami na „pan/pani” (np. *Szanowna Pani Doktor, Panie Doktorze, Panie Magistrze*) w odniesieniu do nauczycieli akademickich i zwrotami oficjalnymi (np. *Szanowni Państwo, Panowie, Panie*) w odniesieniu do studentów;
- 2) ogólnie stosowanymi zwrotami grzecznościowymi na „pan/pani”, połączonymi z imieniem w wersji pełnej lub zdrobniałej, zarówno w stosunku do nauczycieli, jak i do studentów (np. *Droga Pani Agnieszko, Panie Staszku, Pani Olu, Pani Kasiu*), czyli ze skróconym dystansem oficjalnym;

3) relacjami na „ty”, które inicjują nauczyciele akademicy (np. *Marku, Piotrze* – do nauczyciela i *Ewo, Aniu, Staszek* – do studentów)³.

Występujące w procesie edukacyjnym realizowanym w sieci wyznaczniki oficjalności i nieoficjalności oraz zmienności dobrze oddaje opisana przez Jacka Warchalę kategoria dystansu:

[...] determinowanego przez sytuację symetrii i asymetrii statusu społecznego uczestników aktu mowy: poziom asymetrii statusów wpływa wprost proporcjonalnie na dystans – im większa asymetria, tym większy dystans. Sytuacja symetrii statusów likwiduje dystans (Warchala, 2003, s. 115).

Na ów skrócony w e-edukacji dystans ma niewątpliwie wpływ używane w procesie kształcenia medium, jakim jest internet. Zarówno nadawcy, jak i odbiorcy, przyzwyczajeni do nieformalnych, sieciowych relacji (silnie zespolonych z występowaniem elementów potocznych, nieformalnych), przenoszą je, niemal automatycznie, do sfery dyskursu edukacyjnego. Dochodzi więc do przeplatania rozmów oficjalnych (gdzie każdy z uczestników komunikacji ma jasno przypisaną rolę oraz typowe dla niej zachowania i do minimum zmniejszona jest nieprzewidywalność zachowań) z rozmowami nieoficjalnymi (gdzie dominuje potoczność, swoboda doboru środków i swoboda w kreowaniu zachowań językowych).

4.2.3. Przestrzeń i czas komunikacji w e-edukacji

Nie od dziś wiadomo, że miejsce, w którym realizowana jest nauka, wywiera ogromny wpływ na komunikację i jej jakość. O ile w e-edukacji nie ma znaczenia przestrzeń fizyczna (sieciowa rzeczywistość e-edukacji nie mieści się bowiem w tej kategorii), o tyle istotna staje się zarówno wirtualna przestrzeń technologiczna (jaką jest m.in. platforma edukacyjna), będąca pośrednikiem między nadawcami a odbiorcami, jak i przestrzeń społeczno-kulturowa (czyli głębokie osadzenie komunikacji w określonych warunkach umożliwiających realizację procesu dydaktycznego).

Jak wielokrotnie już wskazywałam, głównym miejscem realizacji e-zajęć są wirtualne platformy edukacyjne. To złożone informatyczne systemy organizacji, zarządzania wiedzą i procesem nauki, które oferują nie tylko możliwość udostępniania informacji (w różnych formach i za pomocą różnych narzędzi), ale także samodzielne (zadania) lub zautomatyzowane sprawdzanie efektów kształcenia (testy, quizy). Dają także możliwość współpracy i wymiany informacji (za pośrednictwem

3 Szerzej ten problem omawiam w rozdziale szóstym.

forów, czatów, webinarów, wideokonferencji, wirtualnej tablicy itp.), śledzenie postępów osób uczących się (dzienniki ocen, historie logowania itp.), archiwizowanie materiałów edukacyjnych i danych o samym procesie kształcenia.

Platforma, jako zamknięty system komputerowy, wyposażona jest (niezależnie od modelu) w kilka narzędzi do komunikacji zarówno asynchronicznej, jak i synchronicznej. W Polsce, ze względu na przyjmowane przez uczelnie modele dydaktyczne i założoną organizację zajęć, głównymi narzędziami służącymi do porozumiewania się są te do komunikacji asynchronicznej, czyli forum dyskusyjne i wewnętrzna poczta e-zajęć. Dominowanie asynchronicznego modelu komunikacji łączyć należy z elastycznym planowaniem czasu udziału studentów i nauczycieli akademickich w merytorycznych dyskusjach – zwykle dany temat czy zagadnienie realizuje się przez określony czas (np. tydzień lub dwa tygodnie), więc korzystanie przede wszystkim z forum staje się rozwiązaniem optymalnym, zapewniającym wszystkim uczestnikom e-zajęć możliwość zabrania głosu w dogodnym dla nich momencie. Narzędzia synchroniczne (tj. czat, wirtualna tablica, webinarium, wideokonferencja) wykorzystuje się zdecydowanie rzadziej, głównie ze względów organizacyjnych – ustalenie pasującego wszystkim uczestnikom zajęć terminu wirtualnego spotkania nie jest łatwe, stąd też prowadzenie webinarów, czatów czy wideokonferencji ogranicza się do wykorzystywania ich na przykład do cyklicznych konsultacji (zwykle nie częściej niż raz w tygodniu, np. przez godzinę).

Wybór wskazanych narzędzi do komunikacji asynchronicznej pociąga za sobą zmianę sposobu formułowania i przekazywania komunikatów – są one tworzone nierównocześnie, ich percepcja jest odroczone w czasie, daje więc możliwość dłuższego analizowania poszczególnych wypowiedzi (postów na forum czy wiadomości e-mailowych). Warto również zwrócić uwagę na to, że tworzenie komunikatów pisanych w e-edukacji zostaje znacznie rozciągnięte w czasie:

- 1) dotyczy opisywanego w rozdziale drugim kilkumiesięcznego tworzenia materiałów edukacyjnych i
- 2) realizowane jest podczas samego procesu dydaktycznego w internecie.

Tworzenie komunikatów (zarówno tych werbalnych, jak i multimodalnych) przed rozpoczęciem zajęć i podczas pracy na platformie (na forach, w wiadomościach, na czatach, na wirtualnej tablicy, w czasie wykonywania indywidualnych i grupowych zadań, projektów) wymaga dodatkowego namysłu nie tylko ze względu na konieczność zapisania myśli (co jest procesem zdecydowanie dłuższym niż np. podczas swobodnie prowadzonej rozmowy w „tradycyjnie” realizowanym procesie dydaktycznym), ale także z uwagi na konieczność wykazania się kompetencjami merytorycznymi i dydaktycznymi – każdy ze studentów, a więc odbiorców dyskursu edukacyjnego oczekuje bowiem zrozumiałego, poprawnego, zgodnego

z obecnym stanem danej nauki przedstawienia omawianych zagadnień, czyli takiego, które zakłada interakcję (por. Skudrzyk, Warchala, 2008, s. 276–279).

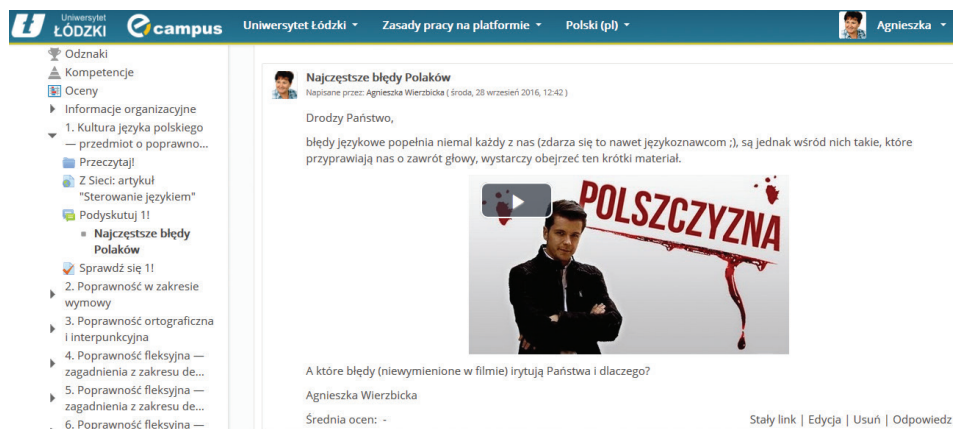
Organizacja wirtualnej przestrzeni do nauki, a więc platformy edukacyjnej i samego obszaru e-zajęć, narzuca uczestnikom aktu komunikacyjnego w e-edukacji wyraźną graficzną i tekstową segmentację znajdujących się tam komunikatów. Z jednej strony nadawcy i odbiorcy widzą na platformie zorganizowane przez uczelnię/nauczyciela akademickiego ekrany, na których pod tekstowymi hiperlinkami czy ikonami mogą być ukryte określone zagadnienia merytoryczne, dyskusje, zadania, quizy itp. Z drugiej zaś strony jawi się im charakterystyczny dla komunikatów pisanych sposób systematyzowania zamieszczonych na platformie tekstów, zbudowanych z akapitów, zdań, wyrazów. Ten znany wszystkim typowy sposób budowania tekstów z założenia powinien ułatwiać odbiór komunikatów i ich dekodowanie – czytający może objąć wzrokiem określony fragment komunikatu, wrócić do niego, jeśli wcześniej go nie zrozumiał. Z drugiej zaś strony nawigowanie po stronie i czytanie rozproszonych w różnych miejscach obszaru zajęć materiałów edukacyjnych, wątków dyskusyjnych, informacji, ogłoszeń itp. może spowalniać proces poznawczy i utrudniać proces komunikacji, a co za tym idzie – kształcenia. Jeśli uświadomimy sobie, że w sytuacji komunikacji pośredniej, na platformie, pojawiają się przede wszystkim werbalne, zapisane komunikaty (tych graficznych i audiowizualnych znajduje się tam zdecydowanie mniej), a cała sfera komunikacji niewerbalnej nie istnieje w formie znanej nam z bezpośrednich kontaktów i oddawana jest przez ikony, emotikony i grafikę (np. pisanie wielkimi literami w celu podkreślenia jakiejś myśli), ukazuje się nam obraz komunikacji, którą znamy przede wszystkim z nieformalnych kontaktów w sieci. Wirtualna przestrzeń i platforma edukacyjna narzucają więc, niezależnie od edukacyjnego kontekstu, sposób komunikacji typowy dla nieformalnych, sieciowych kontaktów.

4.2.4. Kod

Komunikację w internecie, a co za tym idzie – w e-edukacji, cechuje wielokodowość, która wynika z heterogeniczności medium, jakim jest internet. W sieci oraz na e-zajęciach dochodzi do przenikania kodu językowego (zarówno w wersji zapisanej, jak i mówionej) oraz wizualnego w formie statycznej (ilustracje, zdjęcia itp.) i dynamicznej (animacje, filmy itd.), niekiedy dołączony bywa także kod audialny (pliki audio, ścieżka dźwiękowa w animacjach, filmach itp.). Ów symultанизm stanowi o istnieniu tekstu multimodalnego, który zbudowany jest z różnych środków semiotycznych (werbalnych, niewerbalnych, wizualnych i akustycznych) (por. Maćkiewicz, 2016, s. 18–19).

Aby właściwie zanalizować kod multimodalny używany w e-edukacji, należy skupić się na takich elementach opisu, które odpowiadają przebiegowi percepcji sensów towarzyszących zarówno nadawcom, jak i odbiorcom na platformie podczas realizacji zajęć zdalnych:

1. Konieczne wydaje się wskazanie na platformie współistniejących kodów występujących w internecie, czyli kodu językowego, wizualnego i audialnego. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że wybór kodu(ów) przez nadawcę może zależeć od zakładanego przez niego celu oraz indywidualnych (niekiedy instytucjonalnych w wypadku uczelni) możliwości stworzenia innych niż językowy kodów. Jeśli nadawcą jest na przykład nauczyciel akademicki, który objaśnia określone zjawisko naukowe, sytuację itp., to w zależności od posiadanych przez niego umiejętności i zasobów znaki językowe nie muszą być najważniejszym kodem sensotwórczym, gdyż zamiast zwerbalizowanego komunikatu (czyli opisu) może się on posłużyć rysunkiem, animacją czy filmem. Ważne, by uświadomić sobie, że każdy obszar e-zajęć na platformie edukacyjnej, każdy ekran, który widzi uczestnik komunikacji, jest konglomeratem znaczeń nadających wspólny sens danemu komunikatowi (zob. rys. 52).











Rysunek 52. Ekran z e-zajęć z kultury języka polskiego z elementami kodu językowego, wizualnego i audialnego

Źródło: <https://moodle.uni.lodz.pl/>.

Przedstawiony powyżej ekran prezentuje trzy współistniejące ze sobą sposoby kodowania: tekst, obraz i dźwięk (który możemy usłyszeć w chwili odtwarzania zamieszczonego filmu). Tekst jest tu dominującym kodem, zawiera bowiem wszystkie ważne (ze względu na sytuację dydaktyczną) elementy. Makrokod werbalny obejmuje wypunktowane, zapisane słownie w lewej kolumnie składowe e-zajęć, będące równocześnie hiperlinkami, które sytuują zarówno

nadawcę, jak i odbiorcę we właściwym „momencie” zajęć zdalnych, w tym wypadku wskazują na rozwinięty pierwszy temat, wprowadzający w problematykę kultury języka polskiego. Na „miejsce zajęć” (w górnej, granatowej belce) wskazują umieszczone napisy (*Uniwersytet Łódzki, e-campus*). Jest także zaznaczony słownie język (*polski*), w którym prowadzone są zajęcia. Centralna część ekranu zawiera zwerbalizowany temat do dyskusji, zamieszczony przez nauczyciela akademickiego. Makrokod wizualny stanowi ramę dla wszystkich kodów i wyznacza początek (za sprawą przyjętego przez uczelnię layoutu platformy – górna belka z ikonami, tj. logotypami Uniwersytetu Łódzkiego i platformy e-Campus) oraz koniec przekazu (obramowanie). W obrębie ekranu występują powtarzające się na platformie (we wszystkich e-zajęciach) ikony:

-  ikona odznak
-  ikona kompetencji
-  ikona ocen
-  ikona folderu z plikami
-  ikona strony WWW (hiperlinku)
-  ikona forum dyskusyjnego
-  ikona quizu (zadań zamkniętych)

Centralne miejsce w szarej ramce z zagadnieniem do dyskusji zajmuje materiał wideo, zawierający elementy wszystkich kodów wraz z kodami komunikacji niewerbalnej (mimika i pantomimika narratora). Uruchomienie filmu możliwe jest dzięki uniwersalnej, znanej z sieci ikonie . W przedstawionym ekranie makrokod audialny ściśle wiąże się z wizualnym. Multimodalna struktura wzajemnie się przeplatających i uzupełniających kodów powoduje tekstualne i wizualne doświadczenie, gdzie obraz staje się coraz ważniejszym nośnikiem informacji (por. Chmielecki, 2010, s. 95).

2. Nadawca, tworząc przekaz multimodalny, powinien mieć świadomość, że każdy odbiorca indywidualnie w procesie denotacji odczyta z różnych kodów przynależne im sensory, ale będzie się w tym opierał na własnych kompetencjach społecznych i wiedzy, które – choćby ze względu na różnicę pokoleniową *digital immigrants–digital natives* (por. Prensky, 2001, s. 1; Wośko, 2016, s. 136–141) czy sytuację dydaktyczną (nauczyciel danej dziedziny – adept) – mogą spowodować niejednolite dekodowanie informacji.

3. W efekcie percepcji wszystkich kodów przekaz zostaje poddany globalizacji sensu i zdekodowany. I tu niezwykle istotne staje się redefiniowanie intencji nadawcy, gdyż może ono w wielu wypadkach przesądzać o skuteczności komunikacji.

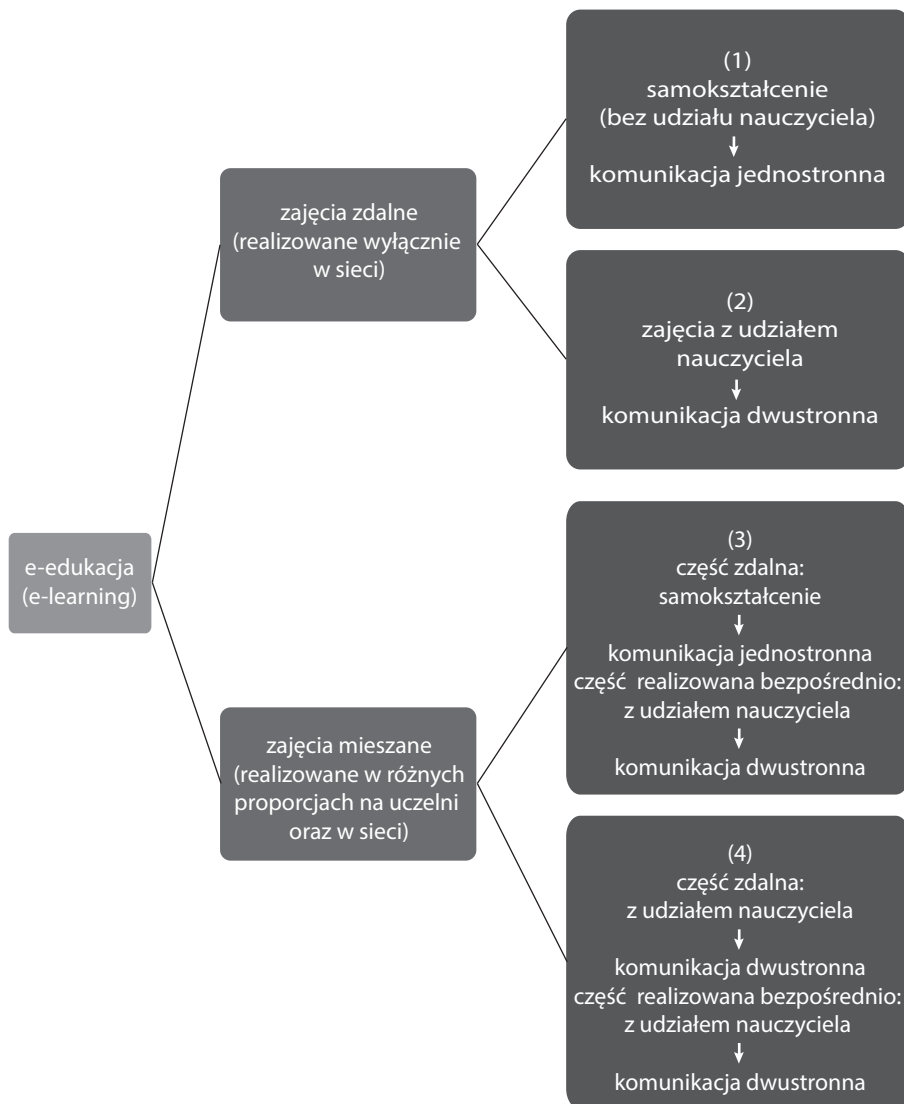
4.3. Modele komunikacji w e-edukacji

Podjęta powyżej analiza sytuacji komunikacyjnej w procesie dydaktycznym – który może być realizowany w różny sposób (blended learning, e-learning, samokształcenie) w medialnym środowisku nauki i dzięki różnym technologiom porozumiewania się – nasuwa spostrzeżenie, że wzorzec komunikacji podczas e-zajęć na uczelniach wyższych w Polsce wydaje się niejednolity.

Co więc decyduje o modelu komunikacji podczas e-zajęć? Czy ze względu na instytucjonalną, oficjalną sytuację wpływ na niego mają wyłącznie władze uczelni, czy może także nauczyciele akademicy? Kluczowymi czynnikami wpływającymi na odpowiedź na tak postawione pytania, są **model kształcenia** i **cel edukacyjny**, który stawia sobie uczelnia i przygotowujący zajęcia nauczyciel akademicki. I tu należy wrócić do modelu ADDIE (omawianego w rozdziale drugim), gdzie na etapie analizy, to jest zadawania metapytań dotyczących celów, potrzeb i możliwości instytucji oraz autora e-zajęć, podejmuje się decyzję, czy oferowane e-zajęcia będą realizowane w formule zdalnej, czy może mieszanej (blended learning) oraz czy podczas nauki część zdalną student zrealizuje samodzielnie (samokształcenie), czy może z udziałem innych studentów i nauczyciela. Dokonanie wyboru (zarówno podczas drugiego, jak i trzeciego etapu e-zajęć) skutkuje realizacją określonych modeli komunikowania (por. rys. 53).

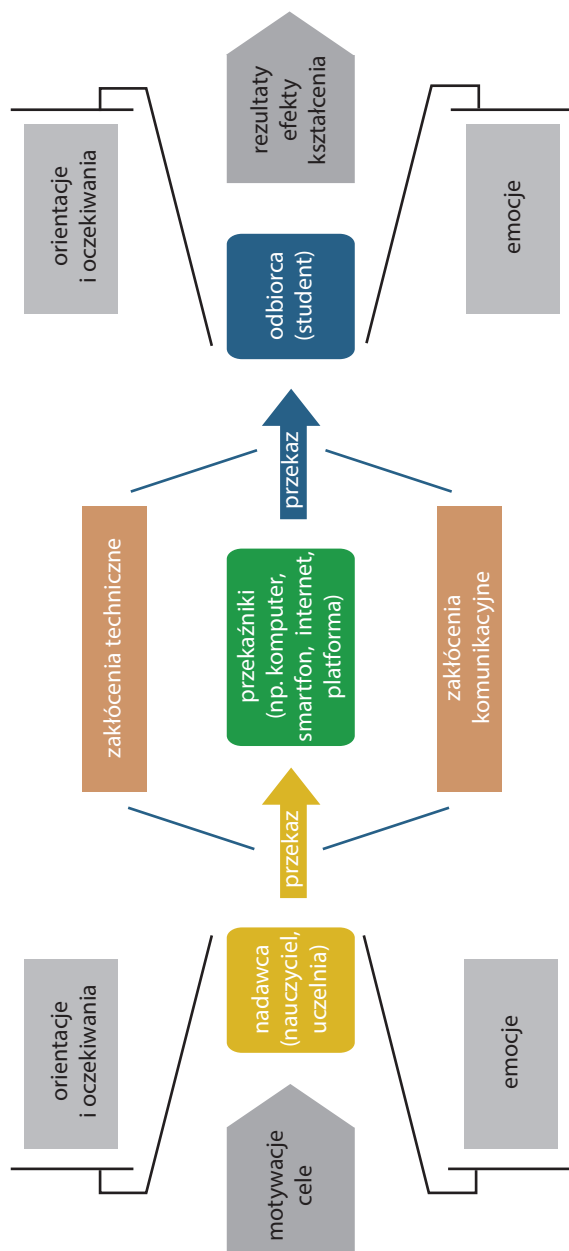
Niezależnie, czy mamy do czynienia z zajęciami w pełni realizowanymi w sieci, czy mieszanymi, jeśli pomysłodawcy (władze wydziału, kierunku), projektanci (a więc najczęściej nauczyciele akademicy) zdecydują się w takiej formie na samokształcenie (opcja 1 lub 3 z rys. 53), narzuca to od razu określony model komunikacji – przebiega ona wtedy wyłącznie od nadawcy (instytucji i osoby opracowującej materiały edukacyjne) do odbiorcy (czyli studenta) za pośrednictwem platformy edukacyjnej. Nie planuje się w nim w żadnej formie sprzężenia zwrotnego, tak więc autorzy/projektanci świadomie rezygnują z użycia narzędzi do komunikacji synchronicznej (czat, webinarium, wideokonferencja, audio-wideo, wirtualna tablica i inne) czy asynchronicznej (fora dyskusyjne, blog, poczta i inne). W takim modelu student, dla którego zaplanowano samokształcenie, otrzymuje dostęp do materiałów dydaktycznych i nie ma możliwości zadania pytania, wymiany myśli, podjęcia jakiegokolwiek dialogu z nauczycielem akademickim czy innymi studentami

biorącymi udział w zajęciach, a jego aktywność skupia się na zapoznaniu się z partią materiału (w postaci tekstu, prezentacji, animacji, filmu itp.) i wykonaniu quizów sprawdzających, których wynik, jako tak zwana informacja zwrotna, widoczny jest na przykład po wykonaniu takiego testu na ekranie i w jego ocenach. Tym samym mamy tu do czynienia z zapośredniczoną (mediami: komputerem, internetem) komunikacją jednostronną (zob. rys. 54).



Rysunek 53. Formy e-zajęć a modele komunikowania

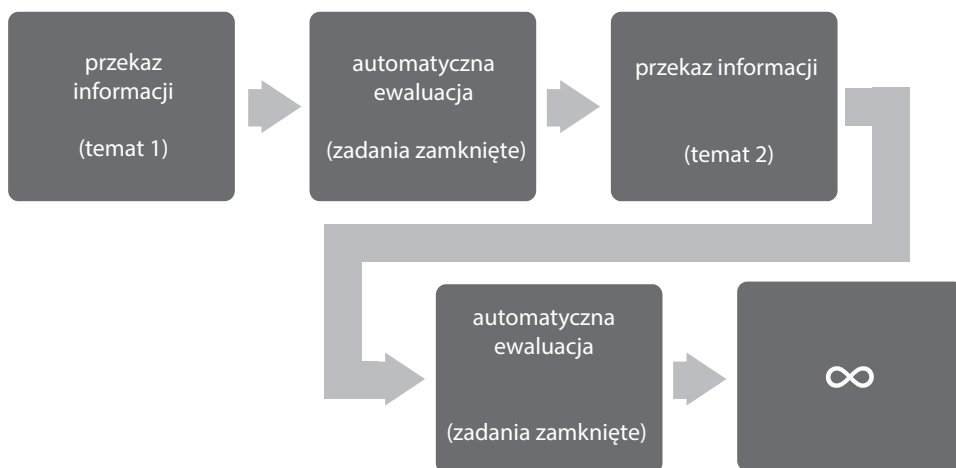
Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 54. Model zapośredniczonej komunikacji jednostronnej w e-edukacji realizowanej w formie samokształcenia w sieci
Źródło: opracowanie własne.

Model ten, oparty w całości na zdalnym samokształceniu, polskie uczelnie wykorzystują chętnie w wypadku zajęć ogólnouczelnianych, oferowanych szerokim rzeszom studentów, gdy konieczne staje się objęcie szkoleniem całego rocznika na wszystkich kierunkach studiów. Na Uniwersytecie Łódzkim są to na przykład zajęcia z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy czy inne zajęcia ogólnouczelniane: z ochrony własności intelektualnej i prawa autorskiego.

Warto zastanowić się, dlaczego ta forma zajęć jest tak chętnie wykorzystywana w edukacji akademickiej. Dlaczego projektanci świadomie rezygnują z komunikacji oraz aktywności opartych na współpracy osób uczących się? Powody wydają się oczywiste – opracowane w ten sposób zasoby nie wymagają dużych nakładów finansowych i mimo konieczności stworzenia multimedialnych materiałów (co może być kosztowne) instytucja tworząca takie zajęcia ponosi wyłącznie jednorazowy koszt ich przygotowania. Ponadto uczelnia nie musi angażować nauczycieli do prowadzenia zajęć – na przykład w skali uczelni e-zajęcia oparte na współpracy i komunikacji dla pięciuset czy nawet tysiąca studentów pierwszego roku musiałoby przecież poprowadzić wielu nauczycieli akademickich. Zdalne samokształcenie bazuje na prostym schemacie podania określonej wiedzy i w pełni zautomatyzowanym sposobie sprawdzania treści kształcenia (a tym samym pozostaje stosunkowo łatwe w przygotowaniu – zob. rys. 55).



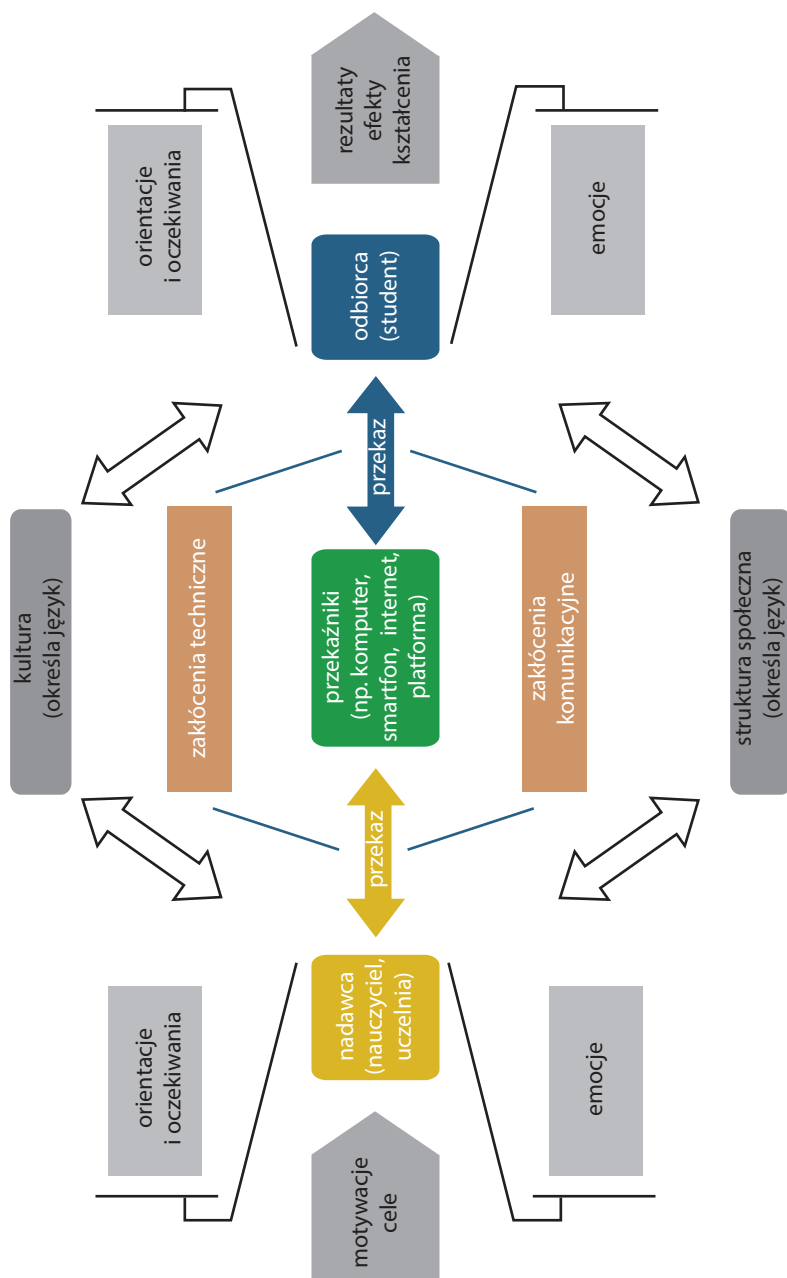
Rysunek 55. Cykl e-zajęć opartych na samokształceniu

Źródło: opracowanie własne.

W efekcie opracowany materiał dydaktyczny prezentowany jest najczęściej liniowo, sekwencyjne, a działania uczestnika e-zajęć ograniczane są do minimum (*przeczytaj* → *zapamiętaj* → *wykonaj test/quiz* → *przejdź do kolejnej części e-kursu*). Wprowadza to niebezpieczny schematyzm, co powoduje szybkie zniechęcenie uczestnika zajęć i przewidywanie przez niego kolejnych czynności do wykonania.

Proces edukacyjny jest więc w takiej sytuacji odarty z jakiegokolwiek komunikacji, interakcji, kreatywności, przestaje oddziaływać na emocje, stając się automatyczną czynnością, realizowaną w określonej sekwencji. E-zajęcia oparte na samokształceniu, umożliwiające wyłącznie pracę z tekstem (skrypt, podręcznik czy wydawnictwo elektroniczne), niedające możliwości interakcji czy porozumienia się z innymi uczestnikami zajęć, obniżają znacząco aktywność poznawczą o charakterze reproduktywnym. Należy się także liczyć z tym, że brak dwustronnej komunikacji (bezpośredniej i zapośredniczonej) z nauczycielem akademickim i grupą uczącą się powoduje w opisanej sytuacji również spadek zaangażowania, obniżenie motywacji, co w konsekwencji prowadzić może do częściowego uzyskania zakładanych efektów kształcenia, a nawet niepowodzenia procesu dydaktycznego.

Jak w takim razie wygląda model e-edukacji z udziałem nauczyciela i całej grupy studentów/uczniów? Czy w ten sam sposób jak w przypadku e-samokształcenia scharakteryzować można sytuację komunikacyjną? Z pewnością nie, gdyż pojawienie się możliwości wymiany informacji między wszystkimi uczestnikami e-zajęć umożliwia prowadzenie procesu dydaktycznego na różnych płaszczyznach – nie tylko na poziomie efektów kształcenia, ale także w perspektywie komunikacyjnej (por. Noga, 2010, s. 101). Język używany jest bowiem przez uczestników zajęć nie tylko we wspomnianych przy e-samokształceniu funkcjach (tj. informacyjnej opisowej, informacyjnej oceniająco-postulatywnej, impresywnej, sprawczej, ekspresywnej), ale pojawiają się kolejne: funkcja metajęzykowa (podtrzymywanie więzi z odbiorcą, co w istotny sposób podnosi motywację do nauki i aktywizuje) i funkcja kreacyjna (stwarzanie nowej wizji świata, które jest przecież tak istotne przy kształceniu). Możliwość interakcji między uczestnikami zajęć zdalnych prowadzi do stworzenia na platformie edukacyjnej (czy w innej części przestrzeni wirtualnej) środowiska interakcji społecznej, sprzyjającej autoprezentacji i ekspresji (por. Maj, 2010, s. 392; Turula, 2018, s. 37–68), silnie osadzonej w kontekście sytuacyjnym, jaki stanowi z jednej strony kształcenie, a z drugiej sieć. Warto podkreślić, że choć e-edukacji zarzuca się często bezosobowość, utrudniony kontakt nauczyciela z osobami uczącymi się czy brak pewności co do tego, kto znajduje się „po drugiej stronie monitora”, to umiejętnie przygotowany proces kształcenia zdalnego, z właściwie zaprojektowanymi aktywnościami (w tym przede wszystkim komunikacją) i przygotowanym do tej formy kształcenia nauczycielem daje możliwość – podobnie jak na zajęciach prowadzonych tradycyjnie, twarzą w twarz – budowania społeczności uczącej się, mającej określone oczekiwania i emocje, ustalenia relacji między uczestnikami e-zajęć (tu niezwykle ważne są posiadane kompetencje komunikacyjne, społeczne – zob. Chodorowska-Chromiec, 2007, s. 113–114; Lachawiec, 2008, s. 223; Schneider, 2008, s. 213; Denek, 2010, s. 13), osadzenia procesu kształcenia w określonej przestrzeni (mimo iż jest to przestrzeń wirtualna) i czasie (synchronicznie czy asynchronicznie) (zob. rys. 56).



Rysunek 56. Model komunikacji opartej na interakcji na e-zajęciach (z udziałem grupy studentów i nauczyciela)

Źródło: opracowanie własne na podstawie Wierzbicka, 2012, s. 113.

Oddziaływanie na uczestników procesu dydaktycznego odbywa się nie tylko za pomocą wcześniej przygotowanych materiałów (werbalnych, multimodalnych itp.), ale w dużej mierze przez dyskurs, który uwarunkowany jest:

- 1) swoistością mediów użytych w procesie dydaktycznym, jak również ich możliwościami i ograniczeniami;
- 2) (nie)typowym miejscem nauki (internet), a co za tym idzie – nowym kontekstem komunikowania się (sformalizowane uczenie się w środowisku, które zwykle wykorzystywane jest do nieformalnych kontaktów);
- 3) różnymi kompetencjami w komunikacji zapośredniczonej, sieciowej uczestników procesu dydaktycznego (np. różnica pokoleniowa: nauczyciele akademicy – *digital immigrants*, studenci – *digital natives*);
- 4) różnymi kompetencjami społecznymi, w tym przede wszystkim różną znajomością norm społecznych i wzorców zachowań na uczelni oraz umiejętnością ich postrzegania i rozumienia w sytuacji edukacyjnej;
- 5) różnymi kompetencjami merytorycznymi, czyli stanem wiedzy i znajomością omawianych zagadnień;
- 6) odmiennymi celami, potrzebami edukacyjnymi oraz emocjonalnymi;
- 7) różną hierarchią wartości uczestników procesu kształcenia;
- 8) asymetryczną relacją społeczno-zawodowo-dydaktyczną (nauczyciel ↔ student).

W sytuacji gdy zakłada się udział w e-zajęciach całej grupy studentów i nauczyciela oraz interakcję, nieodzowne staje się użycie narzędzi do komunikowania synchronicznego i asynchronicznego. Pociąga to za sobą inne podejście do projektowania aktywności zarówno dla osób uczących się, jak i prowadzących zajęcia online. Proponowane prace, zadania do wykonania są bardziej złożone, wymagają większego zaangażowania studentów, ale także nauczycieli akademickich – nie wystarczy już przygotowanie krótkiego testu czy quizu z zadaniami zamkniętymi, konieczne staje się tworzenie zadań otwartych, do wykonania których niezbędne jest użycie na przykład narzędzi do komunikacji czy narzędzi społecznościowych. Wymusza to nie tylko merytoryczną wiedzę z danej dziedziny, ale także znajomość wirtualnej przestrzeni i funkcjonujących w niej narzędzi (fora, blogi, webinarium, wirtualna tablica, czat itd.). Ponadto konieczna staje się umiejętność pracy z nimi podczas zajęć online. Na niewiele bowiem zda się udostępnienie nauczycielowi narzędzia do prowadzenia webinarium, jeśli wcześniej nie pozna on zasad jego działania i wykorzystanie tego narzędzia nie będzie wiązało się z żadną aktywnością osób uczących się. Podobnie stanie się z forum, czatem, wirtualną tablicą – tu nawet znajomość obsługi narzędzia nie będzie pomocna, jeśli nauczyciel nie zostanie przeszkolony z zasad komunikowania się w sieci, nie pozna sposobów moderowania dyskusji (synchronicznej czy asynchronicznej).

Przytoczone powyżej informacje związane z organizacją dydaktyki zdalnej z udziałem nauczyciela akademickiego wiążą się ściśle z wyborem odpowiedniego typu komunikacji (podział za Grzenia, 2006, s. 43):

- 1) konwersacyjnego – wykorzystywanego w czatach, wideokonferencjach, webinarium, pracy na wirtualnej tablicy;
- 2) korespondencyjnego (e-mailowego) – przede wszystkim za pośrednictwem forów dyskusyjnych (tu przebiega proces edukacyjny) i w nieznacznym stopniu przez pocztę wewnętrzną platformy edukacyjnej czy standardową pocztę elektroniczną (tu omawiane są przede wszystkim sprawy organizacyjne);
- 3) hipertekstowego – za pośrednictwem strony WWW oraz strony i zasobów platformy edukacyjnej.

Tabela 12. Zestawienie cech charakterystycznych dla komunikacji w internecie z komunikacją podczas e-zajęć

	Typy komunikacji w internecie		
	Ogólnie (za: Grzenia, 2006)	Podczas e-zajęć realizowanych z nauczycielem	Podczas e-zajęć realizowanych w formie samokształcenia
Typ konwersacyjny (synchroniczny)	Czaty	Czaty (forma pisana), wideokonferencje (forma mówiona), webinarium (forma pisana i mówiona), praca na wirtualnej tablicy (forma pisana i mówiona)	Brak
Typ korespondencyjny (asynchroniczny)	Poczta elektroniczna, fora dyskusyjne – komunikacja asynchroniczna	Głównie fora dyskusyjne, w niewielkim stopniu poczta elektroniczna i poczta wewnętrzna platformy (dominująca w procesie kształcenia)	Brak
Typ hipertekstowy (asynchroniczny)	Strony i teksty w sieci WWW	Strony i teksty w sieci WWW, w tym na platformie edukacyjnej	Strony i teksty w sieci WWW, w tym na platformie edukacyjnej

Źródło: opracowanie własne oraz na podstawie: Grzenia, 2006, s. 43.

Jak zostało już wcześniej zasygnalizowane, główny ciężar komunikacji (poza hipertekstowym) opiera się na typie korespondencyjnym i dyskusjach na forach platformy edukacyjnej, co wynika z wybranego sposobu organizacji zajęć i narzędzi służących do przekazywania informacji, w tym wypadku asynchronicznych. Typ konwersacyjny, oparty na synchronicznych sposobach i narzędziach, wykorzystywany jest rzadziej – jako dopełniający tryb korespondencyjny na forach dyskusyjnych. Zestawienie typów komunikacji

w internecie, które porównuje sposoby ogólnej komunikacji w sieci (na podstawie Grzenia, 2006, s. 64) z tą realizowaną na platformie edukacyjnej, znajduje się w tabeli 12.

Zestawione cechy wskazują wyraźnie, że komunikacja podczas e-zajęć jest w głównej mierze asynchroniczna, a typ synchroniczny, umożliwiający porozumiewanie się w tym samym czasie, wykorzystuje się jedynie w modelach zakładających kształcenie w grupach z udziałem nauczyciela, jako rzadziej stosowaną alternatywę wobec komunikacji korespondencyjnej.

Różnorodność modeli e-zajęć i wykorzystanych podczas ich realizacji narzędzi wywiera istotny wpływ na model komunikacji – konwergencja technologii, kultury i dydaktyki prowadzi do konstytuowania się form porozumiewania się, które dość szybko ulegają modyfikacji. I nie wynika to tylko z dynamicznie zmieniających się systemów informatycznych, ale może być także zdeterminowane instytucjonalnie, przez uczelnię (która narzuca studentom cel i model edukacyjny) czy samego nauczyciela, który w zależności od swoich kompetencji (technologicznych, cyfrowych, dydaktycznych) może decydować o formie czy modelu interakcji (sprzężenia zwrotnego) w komunikacji podczas e-zajęć. Każde zajęcia w sieci mogą realizować inny model komunikacji, gdzie zwiększać (lub zmniejszać) się będzie asymetria między nadawcą a odbiorcą oraz udział typu asynchronicznego i synchronicznego. Tym samym jedynie ujawnienie szerokich odniesień komunikacji zdalnej podczas e-zajęć do procesów społecznych, kulturowych, technologicznych i medialnych, ale także do tradycyjnego modelu porozumiewania się na uczelni, umożliwia szerokie spojrzenie na akt komunikacji w zdalnie realizowanym procesie dydaktycznym.

4.4. Wnioski

Komunikacja podczas e-edukacji nie przebiega według jednego utrwalonego modelu, łączy w sobie bowiem cechy rozmaitych form językowych oraz modeli porozumiewania się, które realizowane są samodzielnie w samokształceniu lub w określonej grupie studentów z udziałem nauczyciela akademickiego. Dlatego próba przedstawienia całościowego procesu komunikacji na platformie edukacyjnej oraz

[...] badanie zależności poszczególnych elementów nie może obejść się bez nakreślenia szerszego kontekstu, dotyczącego uwarunkowań technicznych, jak i sytuacji interlokutorów: ich tożsamości, anonimowości, relacji w grupie, kompetencji medialnych (Żydek-Bednarczuk, 2013, s. 348).

Różnorodność celów i potrzeb edukacyjnych, konieczność immersji, czyli „zanurzenia” (por. Miotk-Mrozowska, 2009, s. 31) w świecie wykreowanym na platformie przy coraz większym udziale nowoczesnych, dynamicznie rozwijających się technologii i budowaniu multimodalnych przekazów wywiera wpływ na wybór metod i narzędzi umożliwiających jak najpełniejsze, wielopłaszczyznowe porozumiewanie się (por. Burszta, 2003, s. 160–162; Juza, Wagner, 2006, s. 141). Czas, przestrzeń i sytuacja komunikacyjna podczas e-zajęć ulegają znacznym przekształceniom nie tylko ze względu na technologię – zależne są także od kompetencji uczestników komunikacji, ich aktywności czy bierności. Porównując ogólne cechy przypisywane porozumiewaniu się w sieci z komunikacją w e-edukacji (też przecież realizowaną w tej wirtualnej przestrzeni), można zauważyć wiele istotnych różnic. Tabela 13 prezentuje ich zestawienie.

Tabela 13. Różnice i podobieństwa ogólnie pojmowanej komunikacji w internecie i podczas e-edukacji

	Sytuacja komunikacyjna w internecie	
	Ogólnie (za: Grzenia, 2006)	Na platformie edukacyjnej
Kanał przekazu	Symetria ról nadawca ↔ odbiorca	Asymetria ról nadawca ↔ odbiorca
	Pełna swoboda powiadamiania	Ograniczona swoboda powiadamiania (narzucony temat i forma wypowiedzi)
	Rozluźnienie tradycyjnych rygorów wypowiedzi pisanych	Trzymanie się tradycyjnych rygorów wypowiedzi pisanych (z nielicznymi odstępstwami)
Oficjalność	Półoficjalność Nieoficjalność	Oficjalność Półoficjalność Nieoficjalność
Cele uczestników	Dążność do informowania, ekspresji i nakłaniania	Dominujące: dążność do informowania (opisowa i oceniająco-postulatywna), nakłaniania, stanowienia i kreowania Mniej uwydatnione: dążność do ekspresji
Tematyka wypowiedzi	Zróźnicowana	Skoncentrowana na tematyce e-zajęć
Przestrzeń komunikacji	Dowolna, niczym nieograniczona (strony, fora, czaty, blogi itd. – dowolne miejsce w sieci)	Ściśle określona, zamknięta (platforma edukacyjna lub inne miejsca wskazane przez nauczyciela akademickiego)

	Właściwości komunikacji językowej w internecie	
	Ogólnie (za: Grzenia, 2006)	Na platformie edukacyjnej
Dialogowość	Tryb konwersacyjny: tak Tryb korespondencyjny: tak Tryb hipertekstowy: nie, choć możliwy jest dialog	Samokształcenie zdalne: • tryb konwersacyjny: nie • tryb korespondencyjny: nie • tryb hipertekstowy: tak, automatyczne informacje zwrotne (np. z oceną, komentarzem do wykonanego testu) • Kształcenie z udziałem nauczyciela: • tryb konwersacyjny: tak • tryb korespondencyjny: tak • tryb hipertekstowy: tak, automatyczne informacje zwrotne (np. z oceną, komentarzem do wykonanego testu)
Spontaniczność	Tak	Ograniczona lub jej brak
Kolokwialność	Tak	Ograniczona lub jej brak
Multimedialność	Tak	Tak
Hipertekstowość	Tak	Tak
Hierarchiczność	Tak	Tak
Automatyzacja	Tak	Tak
Dynamiczność	Tak	Ograniczona dla studentów – nie istnieje możliwość modyfikowania/usuwania wypowiedzi z czatów, forów, e-maili Częściowo ograniczona dla nauczycieli akademickich – istnieje możliwość modyfikowania/usuwania wypowiedzi z forów, nie istnieje możliwość modyfikowania/usuwania wypowiedzi z czatów, e-maili
Zasięg	Tak	Tak
Trwałość	WWW, listy i grupy dyskusyjne: duża Poczta elektroniczna: niewielka Pogawędki: minimalna	Niezależnie od kanału i narzędzia przekazu ograniczona czasem trwania zajęć i studiów

Źródło: opracowanie własne oraz na podstawie: Grzenia, 2006, s. 43–119.

Zestawione w tabeli 13 cechy wskazują, że to, co zaobserwować można podczas e-zajęć, różni się od powszechnych zachowań językowych w sieci. Celowo zaprojektowane wcześniej, przed rozpoczęciem zajęć zdalnych, działania edukacyjne i strategie komunikacyjne umożliwiają wprowadzić zwykle dialogiczną strukturę komunikacji (o ile nie mamy do czynienia z samokształceniem zdalnym) i jej żywotność (ograniczoną czasem trwania e-zajęć) warunkowaną interaktywnością, ale sformalizowane środowisko nauki, asymetryczne relacje nadawczo-odbiorcze, narzucony temat rozmowy, oczekiwanie trzymania się tradycyjnych rygorów wypowiedzi pisanych na platformie powodują, że mamy do czynienia z nietypowymi dla sieci zachowaniami językowymi.

Co więcej, biorąc pod uwagę wspomnianą sytuację komunikacyjną, zarówno nauczyciel, jak i sami studenci mogą spodziewać się konieczności modyfikowania na platformie edukacyjnej własnych zwyczajów i symbolicznych interakcji, do których przyzwyczaiła ich istniejąca kultura uczelni, ale także sieci. A że tradycja kształcenia zdalnego nie jest w Polsce długa, warto uważnie przyjrzeć się (z perspektywy komunikacyjnej) obecnemu etapowi rozwoju, który – choć nie w pełni ukształtowany – pozostaje nadal jeszcze niezbadany (por. Nocoń, 2006, s. 281). Komunikacja podczas e-zajęć zasługuje bowiem na dokładny opis i wyjaśnienia, szczególnie te łączące „[...] wiedzę lingwistyczną z kontekstami pozajęzykowymi i przemyśleniami mieszczącymi się w ramach licznych dyscyplin naukowych zorientowanych na *homo communicans*” (Kita, 2016, s. 121).

5. E-learning – nowy paradygmat komunikacji w dyskursie edukacyjnym?

[...] pisząc o języku Internetu, musimy najpierw zauważyć, iż – mimo zasadniczo pisanej formy – jest on wysoce zróżnicowany, bardziej niż wszelkie odmiany pisane znane dotąd. Zróżnicowanie to jest wynikiem wielkiej różnorodności typów internetowej komunikacji

(Grzenia, 2004a, s. 22)

5.1. Strategie inicjowania zajęć i komunikacji na platformie edukacyjnej

Analiza ogólnej komunikacji w sieci, jej wymiaru psychologicznego i społecznego, nietypowych (jak na media) równorzędnych, symetrycznych pozycji nadawcy i odbiorcy, specyfiki komunikatów zapisanych oraz uwzględnienie w procesach porozumiewania się technologii i mediów, będących pośrednikami w przekazie komunikatu, zaowocowało na gruncie polskim szeregiem spostrzeżeń o charakterze internetowego porozumiewania się (zob. m.in.: Sitarski, 2002; Filipiak, 2004; Grzenia, 2004a; 2006; Szpunar, 2006; Wrycza, 2006; 2008; Adamski, 2010; Gajda, 2010; Suska, 2011; Karwatowska, Jarosz, 2013; Żydek-Bednarczyk, 2013; Kita, 2016). Jednak podczas realizacji e-zajęć wykazany cel edukacyjny (realizacja zajęć objętych programem studiów na platformie edukacyjnej) i specyficzna sytuacja komunikacyjna wpływają w istotny sposób na zmianę zachowań językowych, zarówno tych typowych dla internetu, jak i tych znanych z sali wykładowej na uczelni.

Rozpoczęcie zajęć na platformie (czwarty etap projektu zajęć zdalnych) to moment, który znacząco różni się od tego, co znamy ze spotkań tradycyjnie realizowanych na uczelni (por. Danielewska-Tulecka, Kusiak, 2009, s. 212; Dytman-Stasieńko, Janiak, Stasieńko, 2007, s. 324). W sytuacji gdy mamy do czynienia z indywidualnym samokształceniem, staje się nim zalogowanie się w e-kursie, natomiast gdy e-zajęcia realizowane są z udziałem nauczyciela i grupy studentów, sytuacja nie jest już tak jednoznaczna. Można bowiem uznać, że inauguracją zajęć może być albo zalogowanie się studentów do gotowego, opracowanego obszaru e-zajęć, albo sam akt komunikacji, czyli zainicjowanie przez nauczyciela

akademickiego aktywności postem na forum dyskusyjnym czy wiadomością indywidualną/zbiorową skierowaną do studenta(ów). Ta druga sytuacja wydaje się w kontekście komunikacyjnym znacząca i to właśnie ją, ze względu na jej symboliczny charakter i podjęcie językowego działania, uznaję za formalny wykładnik otwarcia komunikacji.

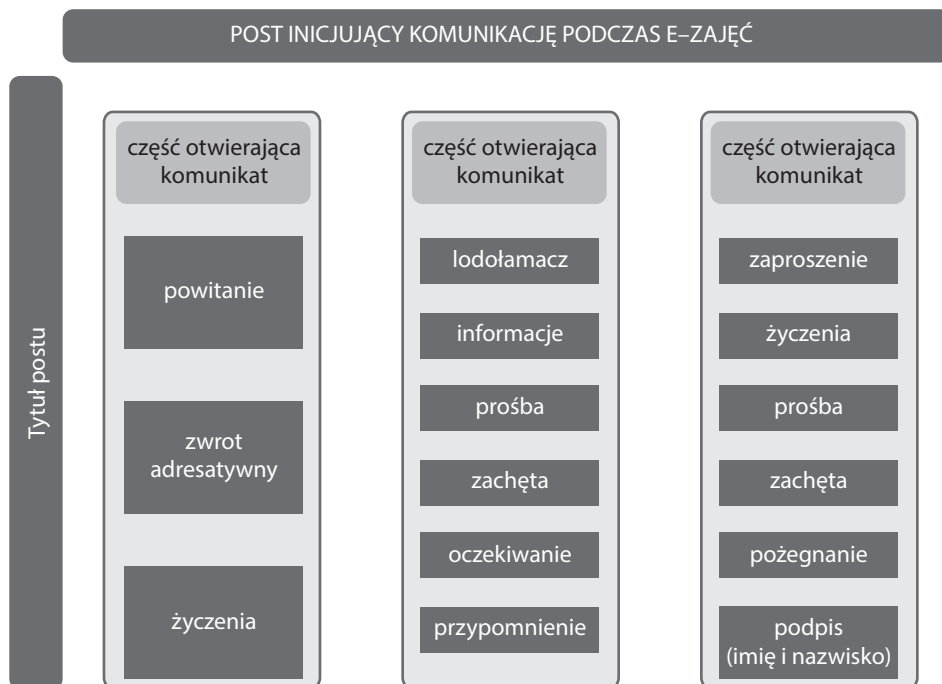
Inicjowanie kontaktu podczas e-zajęć różni się od znanego każdemu z nas nawiązywania porozumienia. Jeśli zajęcia odbywają się wyłącznie w wirtualnej przestrzeni, musimy uwzględnić fakt, że otwierający je komunikat powinien pojawić się w momencie, gdy do obszaru zajęć przypisani będą już studenci – w przeciwnym wypadku nie dotrze do adresatów albo zostanie odczytany znacznie później, niż zakładał nauczyciel (i przestanie mieć charakter rozpoczynający dyskurs edukacyjny). Brak informacji, która ma charakter wprowadzający, porządkujący pracę, naukę, nadającej ton całej komunikacji i budującej społeczność uczącą się, może prowadzić nie tylko do nieporozumień, ale także poczucia niepewności, potęgowanego brakiem bezpośredniego kontaktu z nauczycielem akademickim, szczególnie gdy studenci po raz pierwszy stykają się z e-edukacją. W tej nietypowej dla dydaktyki sytuacji nawiązanie kontaktu i jego utrzymanie warunkuje bowiem powodzenie procesu dydaktycznego, a tym samym osiągnięcie przez uczniów/studentów celów kształcenia założonych przez nauczyciela czy projektanta danych zajęć. Jako że porozumienie podczas e-zajęć jest zapośredniczone przez media i najczęściej dochodzi do niego w trybie asynchronicznym, to zostaje ono oparte wyłącznie na werbalnych komunikatach zapisanych w poście, a tym samym pozbawione całego spektrum niewerbalnych zachowań, takich jak gest, mimika, natężenie głosu itp. W związku z tym w e-edukacji nie można zrealizować postulatu, który mówi, że:

[...] nauczyciele skutecznie porozumiewają się z uczniami w klasie, stosując przede wszystkim kontakt wzrokowy (utrzymywanie tego kontaktu, gdy się ucznia o coś pyta, jak również w momencie oczekiwania na jego odpowiedź) oraz odpowiednią mimikę twarzy (Gołębiowska, 2014, s. 248).

Tym samym słowo pisane staje się podstawowym nośnikiem treści, które tylko w nieznacznym stopniu mogą uzupełniać ekwiwalenty zachowań niewerbalnych, takich jak na przykład specyficzna dla sieci grafia czy stosowanie emotikonów (por. Juza, 2006, s. 139).

Sposoby komunikowania się nauczycieli akademickich (w tym inicjowania zajęć) są ściśle powiązane z indywidualnymi, osobniczymi cechami i zależą nie tylko od kompetencji komunikacyjnych i społecznych, ale także od posiadanej wiedzy (kompetencje merytoryczne) i umiejętności jej przekazania (kompetencje dydaktyczne i interakcyjne) w wirtualnej rzeczywistości (kompetencje cyfrowe).

Skuteczny e-nauczyciel to taki, który potrafi sprawnie, precyzyjnie i zgodnie z kulturą języka polskiego zapisać swoje myśli, oceny i sądy. To także osoba, która zna specyfikę komunikowania w internecie – potrafi odczytywać i interpretować informacje o emocjach, poglądach zarówno z zapisanych słów, jak też z emotikonów, akronimów czy innych komunikatów specyficznych dla tego medium.



Rysunek 57. Budowa komunikatu inicjującego komunikację podczas e-zajęć

Źródło: opracowanie własne.

Rozpoczęcie komunikacji w obszarze e-zajęć może mieć charakter publiczny (na forum dyskusyjnym lub przez wiadomość zbiorową skierowaną do wszystkich studentów) albo prywatny (przez wiadomość prywatną, wysłaną do każdego studenta osobno). Ze względów praktycznych najczęściej korzysta się jednak z możliwości zamieszczenia powitalnego postu na ogólnodostępnym forum e-kursu (zwykle określanym mianem forum organizacyjnego), nie tylko daje ono bowiem możliwość szybkiego włączenia się w rozmowę wszystkim uczestnikom zajęć, ale także na większości platform edukacyjnych wiąże się z automatycznym powiadamianiem o postach na zewnątrz, pozaplatformową pocztą (nie trzeba być więc zalogowanym w obszarze zajęć, żeby wiedzieć, co dzieje się na forum – powiadomienia umożliwiają bowiem śledzenie dyskusji). Forma i treść takiego postu

pozostają w gestii nauczyciela akademickiego. Może on dowolnie kształtować swoją wypowiedź i tym samym wpływać na sposób (i jakość) komunikacji zarówno w sferze merytorycznej, jak i społecznej.

Obserwacja zachowań językowych nauczycieli akademickich pozwala na wskazanie określonych strategii, którymi się oni posługują, rozpoczynając dialog edukacyjny. Warto podkreślić, że komunikaty takie mogą być wypadkową samodzielnie zdobytych i wykształconych kompetencji, ale także świadomym działaniem dydaktycznym w sytuacji, gdy na przykład nauczyciel przechodził szkolenie dla prowadzących zajęcia zdalne (wiele uczelni, w tym Uniwersytet Łódzki, oferuje swoim pracownikom naukowo-dydaktycznym i dydaktycznym możliwość podnoszenia umiejętności w tym zakresie). Zwykle komunikat taki zawiera temat i składa się z trzech części, w których poszczególne składowe są dobierane indywidualnie (zob. rys. 57).

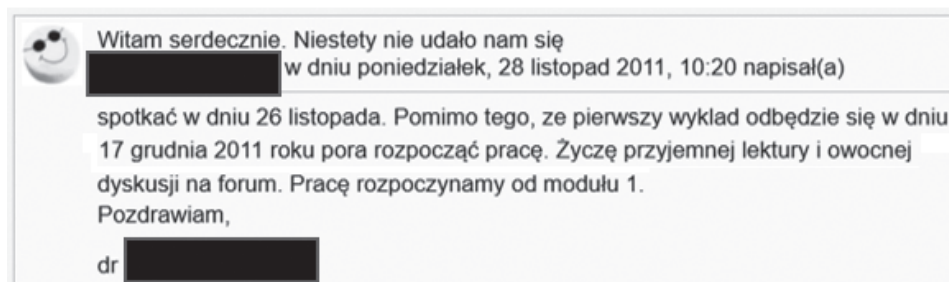
5.1.1. Tytuł postu inicjującego

Każdy post umieszczany na forum dyskusyjnym musi mieć podany tytuł (wymusza to bowiem system informatyczny). Stanowi on nazwę własną postu i wyróżnia go spośród innych tekstów zamieszczanych na forum. Tytuł zajmuje pozycję strategiczną – orientuje odbiorców (studentów) w przestrzeni dyskursu, niesie wprowadzające, istotne z punktu widzenia nadawcy (nauczyciela akademickiego) treści i prognozuje, a więc wywołuje określone oczekiwania odbiorców. Uznać go można za jeden (obok zwrotów adresatywnych i formuł powitania) z delimitatorów początku dyskusji edukacyjnej.

W przypadku inicjowania komunikacji na platformie najczęściej używanym tytułem jest *Powitanie* (źródła: PUW, UŁ₁, UŁ₂, WSiFiI). Obok niego zanotowałam także formy: *Informacje wstępne*, *Początek zajęć*, *Rozpoczęcie zajęć*, *Rozpoczęcie pracy na platformie w ramach ćwiczeń*, *Rozpoczynamy*, *Startujemy*, *Wprowadzenie*, *Zaczynamy* (PUW, UŁ₁, WSiFiI), ale można spotkać się także z typową (przede wszystkim dla komunikacji mówionej) formułą *Dzień dobry* (PUW, UŁ₁, WSiFiI). Niekiedy taki tytuł, prawdopodobnie dla podkreślenia jego wagi i emocji, zakończony jest jednym wykrzyknikiem: *Powitanie!* (UŁ₂), *Poznajmy się!*, *Rozpoczynamy!*, *Zaczynamy!* (UŁ₂, WSiFiI) albo dodatkowo zapisany wielkimi literami i wzmocniony emotikoną oraz jednym wykrzyknikiem *POWITANIE :!)* (WSFiI) albo trzema wykrzyknikami *POWITANIE I ROZPOCZĘCIE KURSU!!!* (WSFiI). Wyjątkowo pojawia się także w tytule typowy dla internetowej grafii zabieg, jakim jest powielenie liter *Rrrrrruszamy :-)* (PUW). Przykłady, które łączą werbalny sposób przekazania informacji z grafiką typową dla sieci (emotikony, wielkie litery, powielanie liter i znaków interpunkcyjnych), to przekaz multimodalny, łączący słowo z obrazem pojmowanym wąsko (jako wzmocnienie przekazu werbalnego)

i szerzej (jako współistnienie tekstu osadzonego w określonym layoucie platformy edukacyjnej).

Jedynym zanotowanym odstępstwem od wskazania jednoznacznego tytułu było umieszczenie w jego miejscu formuły powitalnej i niedokończonego fragmentu zdania: *Witam serdecznie. Niestety nie udało nam się*, które kontynuowane było w polu treści postu (zob. rys. 58).



Rysunek 58. Nietypowy sposób zatytułowania postu inicjującego komunikację na e-zajęciach

Źródło: platforma edukacyjna WSiFiI.

5.1.2. Część otwierająca komunikat inicjujący

Pierwszej części komunikatu inicjującego e-zajęcia towarzyszy niemal bezwyjątkowo formuła powitania czy też zwrot adresatywny do studentów, co odnieść można do tradycyjnie realizowanych (w bezpośrednim kontakcie, na uczelni), typowych dla komunikacji formalnej rytualnych zachowań językowych. Formuły te mają funkcję fatyczną oraz poznawczą i nawiązują do trzech różnych wzorów gatunkowych: bezpośrednio prowadzonej rozmowy, wzorca listu oraz e-maila. Należy je traktować (obok tytułu postu) jako delimitatory właściwe początkowi, otwierające nauczycielski komunikat na platformie edukacyjnej. Są nimi stosowane wy-
miennie:

- 1) **powitania** – *Dzień dobry, Witam, Witam serdecznie, Witajcie* (PUW, UŁ₁, UŁ₂, WSiFiI);
- 2) **zwroty adresatywne** – *Drodzy Studenci, Drodzy Państwo, Moi Drodzy, Szanowni Państwo, Szanowna Studentko/Szanowny Studencie* (PUW, UŁ₁, UŁ₂, WSiFiI).

Niekiedy nauczyciele akademicy posługują się **formułą łączącą powitanie z formą adresatywną**, na przykład: *Dzień dobry Państwu* (PUW, UŁ₁, UŁ₂, WSiFiI), *Dzień dobry Miłym Studentom* (PUW), *Witam Państwa, Witam wszystkich uczestników kursu, Serdecznie witam Państwa, Serdecznie witam wszystkich Uczestników kursu* (PUW, UŁ₁, WSiFiI), *Bardzo serdecznie witam Państwa* (WSFiI).

Ciekawym wzmocnieniem powitania jest używanie nieokreślonego zaimka rzeczownego *wszystkich* w odniesieniu do konkretnych adresatów, czyli osób uczestniczących w zajęciach: *Witam wszystkich* (PUW, UŁ₁, WSiFi), *Witam serdecznie wszystkich już zalogowanych* (WSFiI), *Witam Wszystkich Studentów* (UŁ₂, zob. rys. 59), *Witam wesoło Wszystkich wokoło :)* (PUW).



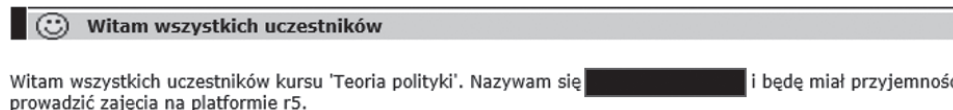
Rysunek 59. Formuła inicjująca w poście nauczyciela akademickiego

Źródło: platforma e-Campus Uniwersytetu Łódzkiego.

Łatwo zauważyć, że mimo łączenia trzech różnych wzorców gatunkowych inicjowanie dyskursu w skonwencjonalizowany społecznie sposób jest jedną z częściej stosowanych w bezpośrednim kontakcie strategii komunikacyjnych, która sprawdza się również w komunikacji zapośredniczonej, podczas e-zajęć. Zaprezentowane formuły w prosty, efektywny sposób umożliwiają interakcję i zachęcają do sprzężenia zwrotnego, co tworzy pozytywny klimat emocjonalny w wirtualnej klasie, zachęca do działania i współuczestnictwa w rozmowie.

Obok formuł skostniałych (tj. powitania i zwrotu adresatywnego) zanotować można niekiedy formuły elastyczne, łączące powitanie/zwrot adresatywny z doraźnie formułowanymi **życzeniami**, na przykład: *Witam serdecznie wszystkich uczestników kursu i życzę owocnej współpracy :)* (WSFiI) [podkreślenie własne], *Drodzy Państwo miło mi Was powitać i życzę Wam samych sukcesów* (PUW) [podkreślenie własne]. Takie zachowania językowe można uznać za wyjątkowe, życzenia są bowiem zwykle elementem zamykającym komunikat inicjujący komunikację na platformie i mającym przynieść oczekiwany przez nadawcę (tj. nauczyciela) skutek – aktywność i powodzenie procesu dydaktycznego, które wiążą się z osiągnięciem przez studentów celów edukacyjnych.

Może się także zdarzyć, że formuła inicjująca post stanowi powtórzenie jego tytułu (zob. rys. 60), jednak taką sytuację odnotowałam tylko raz.



Rysunek 60. Powielony temat i formuła inicjująca w poście nauczyciela akademickiego

Źródło: platforma Polskiego Uniwersytetu Wirtualnego.

5.1.3. Część główna komunikatu inicjującego

Zasadnicza część postu inicjującego komunikację na e-zajęciach zbudowana jest najczęściej z wyodrębnionego graficznie co najmniej jednego akapitu (zwykle jednak bywa ich więcej). To całość myślowa, w której nadawca nie tylko pisze o istotnych działaniach związanych z realizacją zajęć, ale także nakłania, wyraża pragnienia i emocje. Tym samym ta część postu spełnia zazwyczaj kilka funkcji – nadawca przekazuje informacje, stanowi na mocy konwencji społecznej o formalnym rozpoczęciu zajęć, nakłania odbiorców, wyraża ekspresyjnie swoje stany. Egzemplifikacje tych działań znajdują się poniżej.

1. Przekazywanie informacji:

- o przebiegu zajęć, na przykład:

Witam Wszystkich Studentów!

Nazywam się Marzena Papiernik-Wojdera i poprowadzę dla Państwa e-kurs z przedmiotu Zarządzanie kapitałem obrotowym w przedsiębiorstwie.

Treść kursu została podzielona na dwa moduły (bloki tematyczne).

Pierwszy z nich, zatytułowany: *Pojęcie, znaczenie oraz strategię zarządzania kapitałem obrotowym w przedsiębiorstwie*, będzie przedmiotem naszego zainteresowania w pierwszej części zajęć, tj. w terminie do 05 listopada br. Proszę abyście Państwo w tym czasie zapoznali się z treścią modułu pierwszego, literaturą podstawową do tego modułu oraz podjęli próbę rozwiązania testów (quizów). Liczę także na Państwa aktywność na forum - w module pierwszym mamy do przedyskutowania dwa zagadnienia. Podstawą oceny Państwa aktywności na platformie będą także zadania. Rozwiązanie zadania z modułu pierwszego winno zostać przesłane do 04 listopada br.

Drugim modulem e-kursu pt. *Zarządzanie zapasami, należnościami, środkami pieniężnymi oraz krótkoterminowymi źródłami finansowania przedsiębiorstwa* zajmujemy się w terminie 06-19 listopada br. Na rozwiązanie zadania z tego modułu oczekuję do 18 listopada br.

Nasze zajęcia kończą się **zaliczeniem pisemnym w formie testu**, na który zapraszam - zgodnie z harmonogramem zajęć - 20 listopada br., godz. 16.20.

Test ten będzie stanowił podstawę wystawienia oceny końcowej. Za poprawnie rozwiązany test można uzyskać maksymalnie 20 punktów. Punkty uzyskane z testu zostaną przeliczone na ocenę końcową według następującej skali:

19-20 punktów: ocena bardzo dobra,

17-18 punktów: ocena dobra plus,

15-16 punktów: ocena dobra,

13-14 punktów: ocena dostateczna plus,

11-12 punktów: ocena dostateczna,

10 punktów i mniej: ocena niedostateczna.

Test będzie obejmował tematykę, którą znajdziecie Państwo wyszczególnioną na platformie w *Zagadnieniach zaliczeniowych*.

Rysunek 61. Część główna postu nauczyciela akademickiego z informacjami dotyczącymi realizacji zajęć

Źródło: platforma e-Campus Uniwersytetu Łódzkiego.

(18) *Na początek przedstawię Państwu moje wymagania co do ćwiczeń:*

W zakresie Modułu 1 proszę:

- zapoznać się z treścią

- rozwiązać Quizy 1, 2, 3 i 4 (będę zwracał uwagę na najlepsze wyniki)

- rozwiązać Zadanie 1 i przesłać jego wynik - to dla wszystkich

- rozwiązać Zadanie 2 i przesłać do 2 XII wynik - pierwsze trzy osoby mają z automatu zaliczenie przedmiotu na co najmniej ocenę 3 - to dla aktywnych

*TERMIN REALIZACJI MODUŁU 1 mija 7 XII - po tym terminie wypo-
wiedzi i prace nie będą uwzględniane*

W zakresie Modułu 2 proszę:

- zapoznać się z treścią

- rozwiązać Quizy 1,2,3 (będę zwracał uwagę na najlepsze wyniki)
 - brać udział w forum (zagadnienia na forum zostaną dodane po 15 XII 2010)

- rozwiązać Zadanie 1 i 3

TERMIN REALIZACJI MODUŁU 2 trwa od 10 XII do 31 XII - po tym terminie wypowiedzi i prace nie będą uwzględniane

W zakresie Modułu 3 proszę:

- zapoznać się z treścią

- brać udział w forum (zagadnienia na forum zostaną dodane po 5 I 2011)

- rozwiązać Zadania 1,2,3,4

TERMIN REALIZACJI MODUŁU 3 trwa od 3 I 2011 do 16 I 2011

- po tym terminie wypowiedzi i prace nie będą uwzględniane

Zasady oceniania znajdziecie Państwo na nowym forum 😊. (UŁ₁)

(19) Zasady zaliczenia przedmiotu oraz harmonogram pracy jest dostępny w części informacyjnej, w razie jakichkolwiek wątpliwości proszę o pytania. Postaram się na wszystkie odpowiedzieć. (WSFiI)

(20) Przedmiot prowadzony jest w formie ćwiczeń, potrzebną wiedzę teoretyczną znajdą Państwo w podręcznikach zamieszczonych w kursie oraz materiałach zamieszczonych w internecie.

Celem kursu jest przekazanie Państwu przydatnej wiedzy teoretycznej jak i umiejętności praktycznych z zakresu działania i użytkowania komputerów, popularnych programów oraz sieci komputerowych.

Na najbliższym zjeździe omówimy najważniejsze sprawy organizacyjne, sposoby zaliczenia, zadania w kursie itd. Proszę również o zapoznanie się z dokumentami w początkowej sekcji kursu - znajdą tam Państwo wiele informacji dotyczących organizacji nauki w kursie. (WSFiI)

Pojawienie się szczegółowych danych ma ułatwić studentom naukę i pracę na platformie edukacyjnej. Umożliwia poznanie celów edukacyjnych, zasobów kursu i organizacji wirtualnej przestrzeni nauki. Takie działanie językowe powoduje, że studenci logujący się po raz pierwszy do określonego obszaru e-zajęć nie czują się zagubieni w nieznanym sobie środowisku (jeśli jeszcze nie uczyli się online) lub nowej (jeśli realizują już kolejny przedmiot) wirtualnej klasie.

• o sobie (nadawca przedstawia się studentom), na przykład:

(21) Nazywam się *** ** i będę miał przyjemność prowadzić dla Państwa kurs Architektura komputerów. Na co dzień jestem pracownikiem WSHE oraz pracownikiem własnej firmy. Na terenie Uczelni zajmuje się głównie specjalistycznymi szkoleniami certyfikującymi honorowanym i na całym świecie. Jestem instruktorem regionalnym akademii CISCO, posiadam

certyfikaty: MCP, NA, CCNA, CCAI, SECUR, CSPFA, CWLSS, oraz dodatkowe szkolenia. W związku z tym jeżeli ktoś z Państwa byłby zainteresowany ścieżką certyfikacyjną - jestem odpowiednią osobą do kontaktu. (PUW)

- (22) *Nazywam się *** i będę miał przyjemność pomagać Państwu w przejściu przez tajniki zastosowań matematyki dyskretnej. Na co dzień wykładam matematykę w Politechnice Łódzkiej. (PUW)*
- (23) *czas rozpocząć kurs Ekonomii Matematycznej, którego mam przyjemność być prowadzącym. Nazywam się ***, jestem adiunktem w Katedrze ** UŁ. (UŁ₁)*
- (24) *Mam zaszczyt i przyjemność prowadzić kurs z psychologii. Nazywam się *** i na co dzień pracuję na stanowisku adiunkta w Instytucie ** UŁ. Prowadzę tam zajęcia dotyczące m.in. emocji, motywacji, osobowości, autoprezentacji, rozwiązywania konfliktów, negocjacji i asertywności. (UŁ₁)*
- (25) *Nazywam się *** i będę prowadził z Państwem zajęcia z Matematyki (wykład i ćwiczenia). Stopień doktora nauk matematycznych uzyskałem na Politechnice Łódzkiej, gdzie pracuję. Obecnie współpracuję także z Wyższą Szkołą Finansów i Informatyki im. prof. J. Chechlińskiego w Łodzi. Tyle mojego CV. (WSFiI)*
- (26) *Jak już Państwo wiedzą, nazywam się ***, jestem psychologiem, autorem kursu i będę miał przyjemność poprowadzić zajęcia z Państwa grupą. Miło mi było zapoznać się z Państwem w sobotę. (WSFiI)*

Analizowane wypowiedzi pełnią rolę tak zwanych **lodołamaczy** (*ice-breakers*), co jest powszechną strategią dydaktyczną zarówno w tradycyjnym, jak i zdalnym kształceniu (szczególnie w krajach anglojęzycznych) (zob. Nielsen, 2016, s. 19, 48–50; Oele i wsp., 2016; Gillies, 2017, s. 19–13). Ich cel stanowi budowanie wspólnoty osób biorących udział w kształceniu, zarówno nauczyciela, jak i studentów, wspólne poznanie siebie i swoich oczekiwań. Użycie „lodołamaczy” to także forma motywacji do działania i nauki – jeśli uczestnicy się znają, łatwiej im poprosić o pomoc czy o coś zapytać, a to oznacza niwelowanie dystansu między rozmówcami. Ta strategia jest przeniesieniem na platformę zachowań językowych stosowanych w bezpośrednich kontaktach – gdy odbiorca pozostaje nieznan, a osoba stojąca wyżej w hierarchii inicjuje kontakt. Tak jak w zaprezentowanych powyżej przykładach 21–26, nadawca przedstawia się imieniem i nazwiskiem, wskazuje na swoje miejsce pracy (21–26) i pełnioną funkcję (21, 23–26). Tekst o prymarnej funkcji informacyjnej staje się także komunikatem o **funkcji fatycznej** oraz pozwala studentowi (odbiorcy) na wykreowanie

obrazu wykładowcy. Warto wspomnieć, że ten przekaz jest zwykle wzmocniony obrazem, platforma umożliwia bowiem umieszczenie obok postu miniatury zdjęcia – student widzi na fotografii twarz nauczyciela, utożsamia go z konkretną osobą, a nie anonimowym awatarem (por. szerzej Wierzbicka, 2012, s. 120). Taki komunikat spełnia więc także szeroko pojętą **funkcję kreatywną** (por. Porayski-Pomsta, 2008, s. 18), buduje obraz własnej osoby i pozytywny klimat emocjonalny podczas e-zajęć (zob. szerzej Szejnberg, 2006, s. 85–88). Zadziergnięcie więzów między wszystkimi członkami grupy i wzajemne budowanie relacji następuje właśnie od momentu, gdy dochodzi do poznania się i zwerbalizowanego otwarcia na innych uczestników zajęć (por. Załazińska, 2006, s. 115) – zarówno kolegów, jak i nauczyciela akademickiego. Nauka opiera się bowiem nie tylko na poznawaniu nowych zagadnień, ale również na emocjonalnym zaangażowaniu studenta w proces edukacyjny (por. szerzej Wierzbicka, 2012, s. 121).

2. Stanowienie na mocy konwencji społecznej o formalnym rozpoczęciu zajęć, na przykład:

- (27) Zaczynamy pierwszy moduł ćwiczeń z matematyki. [podkreślenie własne] (WSFiI)
- (28) [...] jest mi niezmiernie miło rozpocząć z Państwem zajęcia on-line ze statystyki opisowej. [podkreślenie własne] (WSFiI)
- (29) No i zaczynamy zajęcia, a spotykanie będziemy się bardzo długo, bo aż do końca stycznia. [podkreślenie własne] (PUW)

Nadawca staje się tu nie tylko twórcą aktu komunikacji, ale także stwarza określony stan rzeczy, czyli wskazuje na realizację zajęć na platformie edukacyjnej od określonego momentu, a niekiedy także określa dokładniejsze ramy czasowe ich realizacji (29).

3. Nakłanianie odbiorców:

• do działania, na przykład za pomocą próśb czy zaproszeń:

- (30) *Proszę o przedstawienie się - kilka słów o sobie, swoich zainteresowaniach i oczekiwaniach wobec kursu.* (UŁ₁)
- (31) *Proszę o krótkie przedstawienie się i opisanie swoich oczekiwań wobec tego rodzaju zajęć - do wtorku 10 maja.* (PUW)
- (32) [...] *w razie jakichkolwiek wątpliwości proszę o pytania.* (WSFiI)
- (33) *Proszę o dokładne zapoznanie się z zasadami pracy oraz oceniania, analizę materiałów oraz wypowiedzi podczas dyskusji na forum.* (WSFiI)
- (34) *W sprawach pytań/wątpliwości proszę o kontakt mailowy lub przez forum organizacyjne.* (WSFiI)
- (35) *Po uaktywnieniu przeze mnie wątku na forum zapraszam do dyskusji :)* (WSFiI)

- **przez wywieranie wpływu na stan mentalny i przez perswazję:**

- (36) *Zajęcia pozwolą Państwu na zapoznanie się z podstawami psychologii, co może znaczenie ułatwić zarówno pracę zawodową jak i lepsze rozumienie własnych zachowań oraz zachowań bliskich osób. Co więcej, mam nadzieję, że zmuszą Państwa do refleksji nad własnym życiem 😊.* (WSFiI)
- (37) *Oczekuję, że każdy z Państwa wypowie się na każdy ze wskazanych tematów. Udział w dyskusji jest oceniany.* (WSFiI)
- (38) *Dla sprawdzenia własnej powinniście Państwo korzystać z testów samosprawdzających.* (WSFiI)
- (39) *Jednakże, abyśmy mogli zakończyć sukcesem nasze zmagania z matematyką konieczne jest również zaangażowanie i systematyczna praca z Waszej strony [...].* (PUW)

Celem takich wypowiedzi jest wywołanie działania słownego odbiorcy (przykłady 30–35) albo wpłynięcie na jego stan mentalno-emocjonalny i w konsekwencji na jego działanie związane z realizowanym na platformie procesem dydaktycznym (37–39), a nawet szeroko pojętym życiem (36). Wskazane tu przykłady zamknąć można w regule: „Chcę spowodować, abyś się... przedstawił(a), poznała(a), zrobił(a), wypowiedział(a)/napisał(a), zapytała(a), sprawdził(a), zaangażował(a), skorzystał(a) itd.”.

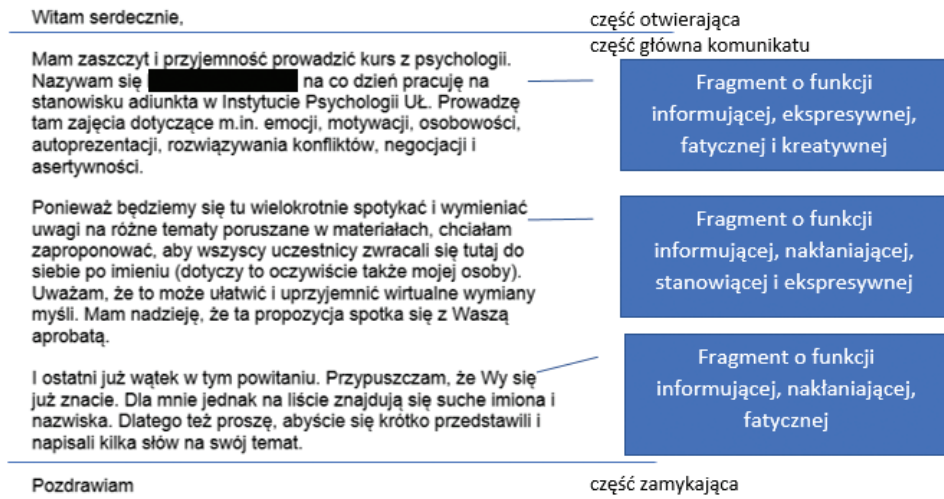
4. Ekspresyjne wyrażanie swoich stanów, na przykład:

- (40) *Cieszę się, że będę miała możliwość z Państwem nadal współpracować i wspierać w poznawaniu tego przedmiotu, mam nadzieję, że uda mi się Was przekonać, że metody numeryczne także w algebrze liniowej są bardzo użyteczne, logiczne i w miarę przyjazne.* [podkreślenie własne] (UŁ₁)
- (41) *Podoba mi się ta forma nauczania.* [podkreślenie własne] (PUW)
- (42) *W tym semestrze będę miał przyjemność prowadzić z Wami kurs Metod probabilistycznych (pod tą nazwą kryje się głównie rachunek prawdopodobieństwa).* [podkreślenie własne] (PUW)
- (43) *Mnie się podoba, mam nadzieję, że Państwu również się...* [podkreślenie własne] (PUW)
- (44) *bardzo mi miło, iż będziemy mogli spotykać się (już od jutra!) na zajęciach z zakresu prawa.* [podkreślenie własne] (WSFiI)

Ramą modalną takich komunikatów jest reguła: „Czuję, że... się cieszę, podoba mi się, mam przyjemność, jest mi miło itd.”. Te akty to świadome objawianie pozytywnych uczuć związanych ze spotkaniem ze studentami (odbiorcami) i realizacją e-zajęć.

Analiza przywołanych powyżej przykładów pozwala na wysnucie wniosku, że niemal każdy fragment centralnej części komunikatu inicjującego zawiera kilka

różnych funkcji wypowiedzi, co pozwala na osiągnięcie różnych celów pozainformacyjnych (por. Porayski-Pomsta, 2008, s. 17). Pokazuje to post przywołany na rysunku 62.



Rysunek 62. Post inicjujący e-zajęcia jako przykład współwystępowania funkcji mowy

Źródło: platforma e-Campus Uniwersytetu Łódzkiego.

Biorąc pod uwagę kontekst, wypowiedzi przedstawione na rysunku 62 są wielofunkcyjne, a nadawca realizuje przez nie różne cele. Jego intencją jest nie tylko przekaz informacji, ale także nakłonienie do określonych zachowań werbalnych (zmobilizowanie do wypowiedzi) bądź niewerbalnych (skłonienie do zapoznania się z e-zajęciami, materiałami, do samodzielnych ćwiczeń, testów itd.). Reasumując, to dążenie do zmiany nie tylko na poziomie komunikacyjnym, ale także mentalnym, dydaktycznym i dotyczy zarówno odbiorców, jak i samego nadawcy takiego komunikatu.

5.1.4. Część zamykająca komunikat inicjujący

Jak już wspominałam, post inicjujący kontakt nadawcy i odbiorców w e-edukacji łączy w sobie cechy gatunkowe bezpośrednio prowadzonej rozmowy, wzorca listu oraz e-maila. O ile część pierwsza i druga tego komunikatu bliższa jest schematowi rozmowy i nawiązuje do formy odrębnej wypowiedzi nadawcy będącej opisem wirtualnej rzeczywistości zdalnych zajęć, o tyle część ostatnia, zamykająca komunikat, wskazuje na cechy stylistyczne typowe dla listów czy e-maili. Dzieje się tak za sprawą zamieszczanych w tej części wypowiedzi będących:

1) życzeniami:

- (45) *Milej pracy* (PUW)
- (46) *Powodzenia :)* (PUW, UŁ₁, WSiFiI)
- (47) *Życzę milej pracy* (PUW, WSiFiI)
- (48) *Życzę wszystkim powodzenia* (PUW, UŁ₁)
- (49) *Życzę powodzenia* (WSFiI)
- (50) *Życzę Państwu powodzenia* (PUW, UŁ₁, WSiFiI)
- (51) *Życzę Państwu powodzenia 😊!* (UŁ₂)
- (52) *A teraz jeszcze raz życzę wszystkim POWODZENIA!!! :)* (PUW)

2) pożegnaniami:

- (53) *Pozdrawiam* (PUW, UŁ₁, WSiFiI)
- (54) *Pozdrawiam serdecznie* (PUW, UŁ₁, UŁ₂, WSiFiI)
- (55) *Pozdrawiam Państwa* (PUW, UŁ₁, UŁ₂, WSiFiI)
- (56) *Pozdrawiam serdecznie Państwa* (PUW, UŁ₁, UŁ₂, WSiFiI)
- (57) *Z serdecznymi pozdrowieniami* (PUW, WSiFiI)

3) połączeniem pożegnań i życzeń:

- (58) *Pozdrawiam i życzę sukcesów* (PUW)
- (59) *Pozdrawiam i życzę samych sukcesów* (PUW)
- (60) *Pozdrawiam i życzę milej nauki* (WSFiI)
- (61) *Pozdrawiam i życzę owocnej pracy* (WSFiI)
- (62) *Pozdrawiam i życzę samych sukcesów na R5* (PUW)
- (63) *Pozdrawiam serdecznie i życzę owocnej nauki* (UŁ₁)
- (64) *Wam (oraz sobie ;) życzę milej współpracy. Pozdrawiam* (UŁ₁)

4) połączeniem pożegnania i prośby:

- (65) *Jeszcze raz pozdrawiam i czekam na odzew ze strony uczestników kursu* (PUW)

5) zaproszeniami:

- (66) *ZAPRASZAM DO PRACY* (PUW)
- (67) *Zapraszam do działania!!!* (UŁ₁)
- (68) *Zapraszam do nauki 😊!* (WSFiI)
- (69) *Zapraszam do wspólnego poznawania otaczającego nas mikrokosmosu!!!* (PUW)
- (70) *Zapraszam na forum modułowe nr 1.* (PUW)

6) zachętami (do nauki, pracy, komunikacji):

- (71) *Do roboty, do roboty* (PUW) – zwrot ten, pochodzący z popularnej w latach powojennych piosenki *Do roboty, do roboty* (autorstwa Stanisława Ryszarda Dobrowolskiego, z muzyką Władysława Szpilmana), zastosowany został w sposób żartobliwy i nie nosi znamion gatunkowych rozkazu (na co mogłaby wskazywać forma rozkazownika), a właśnie zachęty do rozpoczęcia pracy i nauki

- (72) *Do pracy RODACY :D!* (WSFiI) – fraza pochodzi z piosenki *Do pracy rodacy* (autor testu i muzyki Rudolf Schuberth, wykonanie Wały Jagiellońskie) i podobnie jak przykład 71 zastosowana została w sposób żartobliwy; mimo że posiada formę rozkaznika (wzmocnioną wykrzyknikiem), nie jest rozkazem, lecz humorystyczną zachętą do rozpoczęcia pracy na e-zajęciach
- (73) *Liczę, że na miły początek kursu pojawicie się na tym forum i powiecie kilka słów o sobie:* [pogrubienie oryginalne] (PUW)

Pod wszystkimi tymi formułami zamykającymi znaleźć można imię i nazwisko osoby prowadzącej zajęcia. Ukazane tu środki dobitnie wskazują na hybrydową formę postu, tak charakterystyczną dla komunikacji sieciowej – formę, która łączy gatunki pierwotne (list) z wtórnymi (e-mail) i oralne (rozmowa) z pisanymi (dyskusja internetowa). Typowe dla końców listów i e-maili zwroty grzecznościowe wiążą się z zapisanym pożegnaniem (53–57) i niekiedy łączone są z życzeniami (58–64) czy prośbami (65). Te sposoby zamykania postu inicjującego komunikację podczas e-zajęć są o wiele bardziej rozbudowane niż formuły końcowe listów czy e-maili, co może wynikać z faktu, iż post na forum dyskusyjnym staje się równocześnie głosem w dyskusji i elementem polilogu edukacyjnego. Jego zadaniem jest wywołanie interakcji – to oficjalny głos prowadzącego e-zajęcia, który przez swoją wypowiedź nadaje ton całej przyszłej komunikacji. Obok wspomnianych pożegnań pojawiają się rzadziej występujące w listach czy e-mailach życzenia (45–52), zaproszenia (66–70) czy zachęty (71–73). Szczególnie te dwie ostatnie kategorie można uznać za formuły końcowe, ale o charakterze inicjującym dalsze działania interlokutorów – studentów. To dzięki nim ma dojść do kolejnych rozmów, to one mają pobudzić aktywność uczestników zajęć zarówno w sferze werbalnej, jak i mentalnej oraz dydaktycznej. Wskazane powyżej delimitatory końca postu inicjującego komunikację pełnią (podobnie jak w listach czy e-mailach) funkcję fatyczną i mają za zadanie podtrzymać porozumienie nawiązane w głównej części postu, ale także stanowią kanwę dla dalszych działań komunikacyjnych na forach poszczególnych modułów tematycznych.

5.1.5. Fortunność i niefortunność inicjowania kontaktu podczas e-zajęć

Analiza komunikatów inicjujących kontakt podczas e-zajęć prowadzi do spostrzeżenia, że niemal wszystkie można uznać za fortunate (zob. Austin, 1962, s. 18; Griffin, 2003, s. 183): nadawcy jasno wyrażają swoje intencje, a więc zapraszają do udziału odbiorców, stanowią o rozpoczęciu zajęć, informują o ich formie, przebiegu, ocenianiu i innych aspektach związanych z ich realizacją, a także piszą o swoich oczekiwaniach i emocjach związanych nie tylko z samym procesem dydaktycznym, ale także osobami odbiorców. Komunikaty te posiadają bogate tło kotwiczące (por. Taylor, 2007, s. 412), a więc w miejscu bezosobowych i abstrakcyjnych oznajmień odnajdujemy łatwo uchwytne

odwołania do konkretnych obiektów, zjawisk czy wydarzeń związanych z realizacją e-zajęć. Inicjowanie kontaktu jest w przytoczonych przykładach aktem znaczeniowo pełnym (zob. Skudrzyk, 2005, s. 94–95) i niewymagającym (na początku e-zajęć) pełnej znajomości innych tekstów znajdujących się na platformie (zob. rys. 63).

Informacje wstępne
W dniu Tuesday, 15 March 2011, 10:58 napisał(a)

Witam Wszystkich Studentów!

Nazywam się [redacted]; poprowadzę dla Państwa e-kurs z przedmiotu Zarządzanie kapitałem obrotowym w przedsiębiorstwie.

Treść kursu została podzielona na dwa moduły (bloki tematyczne).

Pierwszy z nich, zatytułowany: Pojęcie, znaczenie oraz strategie zarządzania kapitałem obrotowym w przedsiębiorstwie, będzie przedmiotem naszego zainteresowania w pierwszej części zajęć tj. w terminie do 05 listopada br. Proszę abyście Państwo w tym czasie zapoznali się z treścią modułu pierwszego, literaturą podstawową do tego modułu oraz podjęli próbę rozwiązania testów (quizów). Liczę także na Państwa aktywność na forum – w module pierwszym mamy do przedyskutowania dwa zagadnienia. Podstawą oceny Państwa aktywności na platformie będą także zadania. Rozwiązanie zadania z modułu pierwszego winno zostać przesłane do 04 listopada br.

Drugim modułem e-kursu pt. Zarządzanie zapasami, należnościami, środkami pieniężnymi oraz krótkoterminowymi źródłami finansowania przedsiębiorstwa zajmiemy się w terminie 06-19 listopada br. Na rozwiązanie zadania z tego modułu oczekuję do 18 listopada br.

Nasze zajęcia kończą się zaliczeniem pisemnym w formie testu, na który zapraszam - zgodnie z harmonogramem zajęć - 20 listopada br. godz. 16.20.

Test ten będzie stanowił podstawę wystawienia oceny końcowej. Za poprawnie rozwiązany test można uzyskać maksymalnie 20 punktów. Punkty uzyskane z testu zostaną przeliczone na ocenę końcową według następującej skali:

- 19-20 punktów: ocena bardzo dobra,
- 17-18 punktów: ocena dobra plus,
- 15-16 punktów: ocena dobra,
- 13-14 punktów: ocena dostateczna plus,
- 11-12 punktów: ocena dostateczna,
- 10 punktów i mniej: ocena niedostateczna.

Test będzie obejmował tematykę, którą znajdziecie Państwo wyszczególnioną na platformie w Zagadnieniach zaliczeniowych.

Mam nadzieję na miłą współpracę.

Pozdrawiam serdecznie i życzę owocnej nauki.

Rysunek 63. Fortunny komunikat inicjujący e-zajęcia

Źródło: platforma e-Campus Uniwersytetu Łódzkiego oraz Wierzbicka, 2012, s. 115.

Użyte w przytoczonym poście inicjalnym (rys. 63) formy gramatyczne 2 osoby l.mn. czasownika (*mamy do przedyskutowania, zajmiemy się* [podkreślenia własne]) czy zaimki dzierżawcze (*będzie przedmiotem naszego zainteresowania, nasze zajęcia* [podkreślenia własne]) już w pierwszym komunikacie czynią wszystkich uczestników komunikacji wspólnotą – odnoszą się bowiem do zespołu osób, z których jedną jest piszący(a) ten komunikat. Zarysowane przez nadawcę tło komunikacyjne zostało precyzyjnie rozplanowane: to on(a) zajmuje wyrazistą pozycję, zaprasza bowiem i bierze odpowiedzialność za zorganizowany przez siebie przebieg e-zajęć, jednak odbiorca ma nie mniejsze przywileje – sam stanowi, czy i na jakich warunkach chce wziąć udział w e-zajęciach i wejść w interakcję z nadawcą.

W aspekcie illokucyjnym analizowane posty inicjujące kontakt noszą także cechy komisyw, w którym nadrzędną intencją nadawcy jest zaproszenie do uczestnictwa w e-zajęciach, a zarazem podjęcie określonego wzajemnego zobowiązania – ze strony nadawcy to wola wspólnego działania, nauki, wspierania i innych, zgodnych z celami dydaktycznymi działań edukacyjnych. Świadomą intencją wykładowcy jest nawiązanie kontaktu i utrzymanie go przez cały czas trwania e-zajęć, ponieważ warunkuje to możliwość prowadzenia procesu

edukacyjnego oraz zaangażowanie i aktywność studenta (zob. Wierzbicka, 2012, s. 121–123).

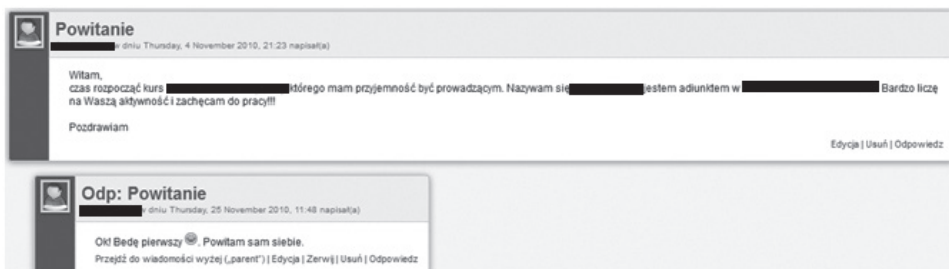
Warto podkreślić, że większość komunikatów zamieszczanych przez nauczycieli akademickich na forach organizacyjnych spełnia standardowe kryteria poprawności językowej – napisane są zgodnie z normami obowiązującymi w polszczyźnie, a jeśli znajdują się w nich błędy (najczęściej w postaci literówek czy braku polskich znaków diakrytycznych), to nie wpływają one na zakłócenie odbioru całego komunikatu. Można więc stwierdzić, że posty inicjujące spełniają obowiązujące na uczelni, w sytuacji oficjalnej, konwencje językowe oraz określone społecznie konwencje komunikacyjne, gdzie nadawca stoi wyżej w hierarchii od odbiorcy (por. Kępa-Figura, 2010, s. 93). Konwencje te regulują prawidłowe funkcjonowanie wypowiedzi w danych okolicznościach i spełniają warunki skuteczności potencjalnej, mają bowiem cechy prawidłowego aktu illokucyjnego.

Zdarzają się jednak sytuacje, gdy stworzony przez nauczyciela akademickiego post inicjujący nie jest fortunny. Warto się zastanowić, co powoduje, że odbiorcy nie mogą zinterpretować określonego tekstu jako skuteczny (zob. rys. 64).

Stworzony przez nauczyciela post inicjujący (rys. 64) można uznać za wyjątkowo lakoniczny. Formuła powitania *Witam* (powszechna przecież w sieci) wskazuje na kogoś, kto wita gościa u siebie, ale także się wywyższa (por. Marcjanik, 2007b, s. 89–94; Norwa, 2014, s. 15). Wyraźnie brakuje tu informacji o realizowaniu e-zajęć, spersonalizowanego zaproszenia do współdziałania – formuła *Bardzo liczę na Waszą aktywność i zachęcam do pracy* (czy to z wykrzyknikami, czy bez nich), napisana z pozycji JA (a nie MY jak w przykładzie z rysunku 63) i w sytuacji, gdy sam nauczyciel wykazuje brak zaangażowania w inicjowanie kontaktu i stworzenie wspólnoty celów, prowadzi do braku odzewu ze strony studentów. Ten przykład pokazuje, że warunki fortunnności aktu inicjacji komunikacji mają związek nie tylko z formalnym ukształtowaniem komunikatu, ale przede wszystkim z pragmatycznymi okolicznościami, w jakich powstaje i przebiega relacja między odbiorcą a tekstem stworzonym przez nadawcę. Odbiorca, odczytując taki tekst, nie zadowala się bowiem tylko powierzchownym sensem komunikatu i pozytywnym wydźwiękiem oczekiwań nadawcy. Jego celem będzie znalezienie takich elementów znaczących, które pozwolą mu uwierzyć, że to zaproszenie jest spersonalizowane, skierowane bezpośrednio do niego, że to on jest podmiotem mogącym decydować o formie swojego udziału w e-zajęciach.

W przypadku powitania z rysunku 64, gdy tak postawiony komunikat nie zyskał aprobaty, a więc nie pojawiła się żadna odpowiedź ze strony studentów, nadawca próbował ratować sytuację i dodał drugi, żartobliwy post: *Ok! Będę pierwszy :). Powitam sam siebie*. Niestety, ta próba także się nie powiodła – studenci w żaden sposób nie odpowiedzieli. Można więc uznać, że wskazane akty zostały według odbiorców obdarzone intencją bez pokrycia (Austin, 1962, s. 18; Grzegorzczkova, 2007, s. 66), studenci nie

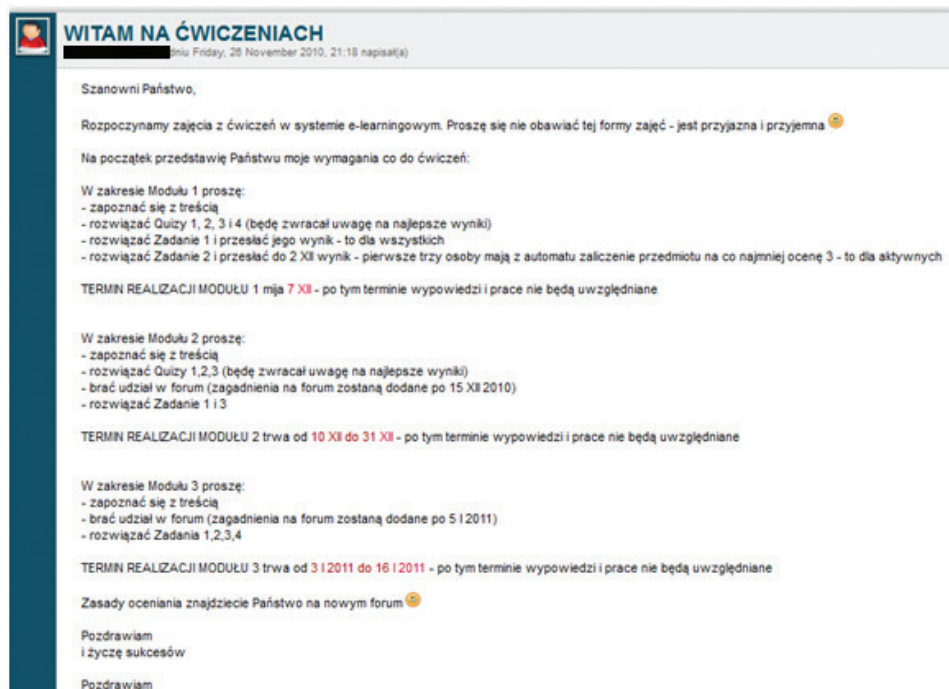
uwierzyli w zaproszenie, nie pozwoliło im ono odnaleźć wspólnej przestrzeni do komunikacji i nauki, a w konsekwencji komunikacja w całym kursie była bardzo uboga.



Rysunek 64. Niefortunna próba zainicjowania kontaktu podczas e-zajęć

Źródło: platforma Moodle Uniwersytetu Łódzkiego oraz Wierzbicka, 2012, s. 120.

Kolejny przykład (rys. 65) pokazuje, że niekiedy nawet bogaty informacyjnie post inicjujący zajęcia, ale pozbawiony form osobowych, wspólnej przestrzeni komunikacji, w którym brakuje wyraźnie zaznaczonego odbiorcy, może skutecznie zniechęcić studentów do sprzężenia zwrotnego i słownej interakcji z nadawcą.



Rysunek 65. Niefortunna próba zainicjowania kontaktu podczas e-zajęć

Źródło: platforma e-Campus Uniwersytetu Łódzkiego oraz Wierzbicka, 2012, s. 121.

Z każdego niemal zdania, akapitu tego postu wyczuwa bezosobowość i dyrektywność, na przykład *proszę: zapoznać się, rozwiązać, brać udział; po tym terminie wypowiedzi i prace nie będą uwzględniane*. Użyte tu formy nie przywołują na myśl chęci prowadzenia dyskusji, ale arbitralną komunikację oficjalną, urzędową, która pozbawiona jest funkcji fatycznej i faktycznego zaproszenia do wspólnej nauki. Sformułowane przez nauczyciela akademickiego wymagania stają się najistotniejszym składnikiem komunikatu, a delimitator końca postu (tj. pożegnanie *Pozdrawiam i życzę sukcesów*) dodatkowo wzmacnia wrażenie, że nadawca nie tylko nie zaprasza do interakcji, ale nawet bezpowrotnie żegna się ze studentami.

Analiza ponad stu różnych postów powitalnych pozwala na wysnuć wniosku, że są one fortunne przede wszystkim wówczas, gdy zostały celowo, w przemyślany sposób sformułowane, gdy ważna pozostaje zarówno formalna postać komunikatu (zrozumiałego i poprawnie wytworzonego), jak i pragmatyczne okoliczności (tło aktu komunikacyjnego), w jakich jest on osadzony. Odczytanie zapisanego komunikatu powinno wiązać się w e-edukacji z określonym efektem wywołanym przez nadawcę u odbiorcy. Aspekt perlokucyjny staje się tu równie istotny jak illokucyjny – oczekiwania odbiorcy wynikające z sytuacji komunikacyjnej na platformie edukacyjnej powinny zostać spełnione, komunikat nadawcy niesie bowiem ze sobą niewyraźną wprost obietnicę korzystnego rezultatu współuczestnictwa, jakim jest zaliczenie zajęć. Nadawca, przez swoją wypowiedź, buduje przestrzeń interakcji, pokazuje, że zwrot *MY* nie jest pustym sloganem, lecz zaproszeniem – zarówno do współpracy, jak i wzajemnych powinności. Fortunność można także osiągnąć przez unikanie retoryki nakazowej – dyrektywne formy skutecznie niweczą chęć porozumienia, zwiększają dystans (i tak już duży, bo pośredniczenie mediów tylko go wzmacnia). Można więc zaryzykować stwierdzenie, że fortunność inicjowania komunikacji na platformie zamyka się w formule: „jeśli ja (nadawca) chcę uczyć, to tylko wspólnie z tobą (odbiorcą)” (por. Taylor, 2007, s. 230–231).

5.2. Strategie prowadzenia dyskusji edukacyjnych podczas e-zajęć

W komunikacji realizowanej na uczelnianych platformach edukacyjnych, gdzie podstawową aktywność i sposób wchodzenia w interakcję z innymi uczestnikami e-zajęć stanowi udział w dyskusji, którą jest „ciąg realnie wyprodukowanych przez mówiących wypowiedzi dialogowych lub polifonicznych, które można sprowadzić do struktury dialogowej” (Awdziejew, 2004, s. 67), niezwykle ważne będzie przyznanie się strategiom konwersacyjnym nauczycieli i studentów, które realizowane są przede wszystkim na forach dyskusyjnych o typie korespondencyjnym. Czaty

nie staną się tu przedmiotem analizy, ponieważ są bardzo rzadko realizowane na e-zajęciach i nie stanowią głównej przestrzeni dla dyskursu edukacyjnego.

Za Aloszą Awdiejewem przyjmuję, że strategia konwersacyjna to:

[...] świadomie kierowany przez nadawcę i odbiorcę spójny ciąg aktów mowy, za pomocą którego interlokutorzy dążą do osiągnięcia wspólnie akceptowanego celu komunikacyjnego (Awdiejew, 2004, s. 71).

Badacz wyróżnia cztery podstawowe grupy strategii (Awdiejew, 2005, s. 133–150):

- 1) informacyjno-weryfikacyjne – służące współpracy interlokutorów i przekazywaniu lub wymianie informacji, niekiedy także ustaleniu stopnia pewności informacji;
- 2) aksjologiczno-emotywne – ich celem jest ustalenie przez nadawcę i odbiorcę wspólnej skali wartości;
- 3) behawioralne – służące nadawcy do nakłonienia odbiorcy do określonego zachowania czy przyjęcia określonego stanowiska;
- 4) metadyskursywne – wspomagające, służące organizowaniu oraz kontroli przebiegu aktu komunikacyjnego.

Prowadzone w sieci dyskusje nie są w pełni odpowiednikiem tych realizowanych w kontaktach bezpośrednich, ale z pewnością „wiele cech tej komunikacji jest właściwych oralnemu porozumiewaniu się w świecie realnym” (Karwatowska, Jarosz, 2013, s. 111). Dotyczy to także e-edukacji – w dyskusjach odbywających się podczas e-zajęć można znaleźć wiele cech wspólnych z tymi dyskusjami, które są toczone w siedzibie uczelni. Ze względu na oficjalną sytuację i kontekst edukacyjny wskazać więc można podobieństwa w zachowaniu asymetrycznych relacji nadawczo-odbiorczych i sformalizowanym środowisku nauki oraz nauczycielskim oczekiwaniu zachowania zasad grzeczności i staranności wypowiedzi (w wypadku e-edukacji wypowiedzi pisanych). Podczas zajęć narzucony zostaje temat rozmowy – czy to na platformie, czy na uczelni – co ma wpływ na ograniczenie spontaniczności wypowiedzi (choć na e-zajęciach odnotować można różnorodne odstępstwa, co wskażę w rozdziale szóstym). Jednak miejsce (internet i platforma edukacyjna) oraz czas prowadzenia dyskusji (asynchroniczny) w istotny sposób wpływają na odmienną od bezpośredniej komunikacji formę dyskusji:

[...] porozumiewanie się w internecie bardziej przypomina wygłaszanie opinii skierowanych do wielu osób (efekt podium internetowego) niż dyskusję w grupie. W przypadku komunikacji internetowej ludzie są świadomi, że mają szersze grono słuchaczy i dlatego czują się tak, jakby udzielali wywiadu w obecności kamery (Panek, 2016, s. 16)

oraz sposób uczestnictwa:

[...] każdy użytkownik może się włączyć w prowadzony dyskurs w dowolnym momencie, nawet po upływie długiego czasu od chwili opublikowania wpisu, jednak obowiązuje go zasada wypowiedzania się na temat (Karwatowska, Jarosz, 2013, s. 111).

Jak zatem realizowane są strategie konwersacyjne w dyskusjach na e-zajęciach? Analiza wskazuje na to, że dyskusje mogą być pełnymi, wieloodcinkowymi, długimi działaniami werbalnymi, realizującymi różne strategie konwersacyjne, w które angażuje się zarówno nauczyciel akademicki, jak i studenci przypisani do określonych grup. Przybierać one mogą formę mniej lub bardziej rozbudowanego multilogu (por. Bizior, 2006, s. 296; Karwatowska, Jarosz, 2013, s. 111; Panek, 2016, s. 15).

Złożony z wielu aktów mowy multilog z przykładu 74¹, poruszający różne kwestie związane z pojęciem metafizyki i jej związkami z informatyką, wypada ocenić jako konwersację, która mogłaby zostać zrealizowana na tradycyjnych zajęciach. Zastosowane strategie można uznać za fortunne, dyskusja była bowiem spójna tematycznie i osiągnięty został cel edukacyjny. Nauczyciel, jako pomysłodawca tematu dyskusji, rozpoczął jej przebieg, zadając pytanie (strategia informacyjno-weryfikacyjna). Jako sprawny moderator zastosował już od samego początku (niezwykle umiejętnie) strategie behawioralne, na przykład:

Hm, po tym forum sądząc, to jednak z Waszym życiem jest gorzej niż przypuszczałem... ;-)) Wieści o Waszym istnieniu (metafizyka, metafizyka...) są grubo przesadzone ;-)) Powoli ogarnia mnie horror vacui... (przykład 74, PUW; por. aneks),

których celem było łagodne nakłonienie studentów (żartem) do udziału w rozmowie, choć po wymijających odpowiedziach studentów 1 i 2 ton wypowiedzi nauczyciela zaostrzył się, na co wskazuje odwołanie się przez niego do sankcji (czyli ocen *adekwatnych do systematyczności*):

[...] jeśli dyskusja będzie wyglądać tak, jak wygląda i zintensyfikuje się w niedzielny wieczór, to uprzedzam (a na poparcie mam opinię innych studentów ;-)) lojalnie, że oceny będą ściśle adekwatne do systematyczności pracy (przykład 74, PUW; por. aneks).

W momencie gdy aktywność uczestników multilogu przybrała na sile i pojawiło się kilka studenckich replik, ponownie doszło do zastosowania technik informacyjno-weryfikacyjnych i behawioralnych – nauczyciel, odnosząc się do tych

1 Ze względu na obszerność dyskusji przykład 74 został zamieszczony w aneksie.

wypowiedzi, zweryfikował swoim kolejnym pytaniem fragmenty wiedzy, które są istotne i które współgrały z celem edukacyjnym omawianego tematu oraz e-zajęć, nakłaniał także studentów pytaniem do ponownego zabrania głosu w dyskusji:

Tylko jedno zbiorcze „ale”: bierzcie pod uwagę znaczenia terminów. Np idea. To jest w zasadzie niezłe pytanie: czym jest ‚idea’, tak po polsku? (przykład 74, PUW; por. aneks).

W wyniku tego uzyskał szereg odpowiedzi, w których pojawiły się sądy asertywne, na przykład studentki 6 (odpowiedź: *po prostu...*), studenta 5 (odpowiedź: *Idea, jak podpowiada...*), lub modalne, na przykład studenta 3 (odpowiedź: *moim zdaniem...*). Dzięki tym i kolejnym sądom studentów (studenta 2, studentki 6, studenta 1, studenta 3 i następnych osób biorących udział w multilogu) wykładowca mógł bez trudu zweryfikować nie tylko to, co studenci wiedzą na poruszany temat, ale także, czy potrafią tę wiedzę wykorzystać do analizy (wnioskowanie i rozwiązywanie problemów), syntezy (dobranie elementów w taki sposób, by mogły służyć rozwiązaniu problemu) czy ewaluacji (tworzenie własnych kryteriów oceny i argumentowanie). Wyrazem aprobaty wobec przebiegu multilogu była nauczycielska odpowiedź: *Niesamowita ta dyskusja, niesamowita...*, którą można określić mianem strategii metadyskursywnej. Zwerbalizowanie zadowolenia stało się dla studentów sygnałem, że ich wypowiedzi są merytoryczne i rozwijają postawiony przez nauczyciela temat – była to wyrażona nie wprost zachęta do dalszej aktywności. Chwilę później pojawił się nowy wątek w dyskusji, zainicjowany przez studentkę 6: *Pozwolę sobie mieć inne zdanie niż większość moich kolegów. Otóż uważam...* (strategia informacyjno-weryfikacyjna oraz behawioralna). Jej wypowiedź wyzwoliła dyskusję ze studentami 1, 3, 6 i 4, w której doszło do użycia strategii informacyjno-weryfikacyjnych, ale także behawioralnych, w wyniku których interlokutorzy przedstawili antagonistyczne, subiektywne opinie, na przykład student 3: *O ile argumentacja poprzez powołanie się na autorytety nie pozwala polemizować, to oświście nie zgadzam się z kilkoma sformułowaniami [...]* czy student 4: *[...] a teraz to ja się do końca nie zgodzę z twierdzeniem, że podejście do nauki musi być wyłącznie naukowe...;-)*. Poza tym wątkiem inni studenci (studentka 9, student 10, student 11, studentka 12 i student 13) dołączyli do pierwotnego wątku dyskusji. Multilog zakończyło nauczycielskie podsumowanie (strategia informacyjno-weryfikacyjna) z wyraźnie wprowadzonymi rozstrzygnięciami terminologicznymi nawiązującymi do studenckich replik oraz aktem podziękowania, który jest konwencjonalnym sposobem kończenia dyskusji (strategia metadyskursywna). To bardzo istotna część konwersacji, która pozwoliła studentom na zweryfikowanie posiadanej już wiedzy, a co za tym idzie – rozwinęła również umiejętność jej

stosowania. Warto zwrócić uwagę, że poza początkowym fragmentem (gdzie brakuje aktywności studentów), multilog ten był bardzo dynamiczny, co wynikało zarówno z aktywności werbalnej wykładowcy (który stał się dostarczycielem doświadczeń, osobą formułującą pytania, ale i pomysły, zorientowaną na efekt końcowy pracy grupowej) (por. Bitkowska, 2008; Oklińska, 2009), jak i zaangażowania studentów, którzy nie tylko wygłaszali swoje opinie na dany temat czy wątpliwości (co, jak już wspominałam, jest dość typowym sposobem udziału w internetowej dyskusji), ale aktywnie konwersowali ze sobą, próbując wzajemnie wpłynąć na zmianę swoich stanowisk. Można więc uznać, że przytoczony przykład był fortuną realizacją strategii nie tylko konwersacyjnych, ale także dydaktycznych.

Choć na forach dyskusyjnych e-zajęć można odnaleźć wszystkie typy strategii konwersacyjnych (stosowane w różnych konfiguracjach), nie zawsze oznacza to, że ich stosowanie prowadzi do osiągnięcia celu dydaktycznego, założonego przez projektanta zajęć czy osobę je prowadzącą. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że o ile w kontakcie bezpośrednim, synchronicznym, dość łatwo osiągnąć ową spójność konwersacji i wspólnie akceptowany cel, o tyle w dyskusjach toczonych w sieci, na e-zajęciach staje się to trudniejsze. Asynchroniczność kontaktu, złożoność tematu dyskusji i celu edukacyjnego, jaki powinni osiągnąć studenci, oraz niedostateczna znajomość reguł uczestnictwa w tak prowadzonym dyskursie (por. Turula, 2018, s. 67) może w znaczny sposób utrudnić komunikację i stosowanie strategii konwersacyjnych. Niezwykle ważne okazują się tu bowiem, obok kompetencji komunikacyjnych, kompetencje cyfrowe i dydaktyczne nauczycieli akademickich, którzy – będąc zwykle *digital immigrants* (por. Prensky, 2001, s. 1–6; Sarzyńska, Wosik-Kawała, 2011, s. 49–55) – nie znają najczęściej zasad moderowania forów internetowych, a dodatkowo nierzadko formułują pytania w taki sposób, że rozwinięcie dyskusji staje się niemożliwe. Z kolei studenci, wynoszący przyzwyczajenia z codziennych sieciowych kontaktów, uczestniczą w dyskusjach na forach na swoich warunkach, to znaczy najczęściej nie czytają wypowiedzi zawartych w toku dyskusji i powielają umieszczone wcześniej na forum informacje, nie zwracają uwagi na komentarze lub umieszczają swoją odpowiedź bez zamiaru dalszego uczestnictwa w dyskusji (wspomniany już efekt podium internetowego) (zob. Panek, 2016, s. 16). Tym samym sytuacja zapośredniczenia komunikacji przez media i wskazane tu czynniki powodują, że mimo sprzyjających warunków do dyskusji nie zostaje osiągnięty jej cel.

Przykład 75² ukazuje stosowaną niekiedy przez nauczycieli akademickich strategię minimalistyczną (czy też mikrostrategię) (zob. Awdiejew, 2005, s. 129) – nauczyciel po zainicjowaniu kontaktu i podaniu tematu dyskusji (czy raczej debaty),

2 Ze względu na obszerność dyskusji przykład 75 został zamieszczony w aneksie.

oddał głos studentom i sam całkowicie się z niej wyłączył. Efektem jego braku aktywności stał się szereg studenckich wypowiedzi nieodnoszących się do siebie wzajemnie, które merytorycznie niewiele się od siebie różniły – najczęściej powielały te same informacje. Wprawdzie można uznać, że zastosowana przez nauczyciela strategia informacyjno-weryfikacyjna prawdopodobnie zakończyła się sukcesem (pytanie i odpowiedzi były spójne tematycznie i w pewnym zakresie weryfikowały wiedzę studentów, pozwalając na przyznanie im na tej podstawie punktów), ale – biorąc pod uwagę cel samej dyskusji i e-zajęć – nauczyciel nie wykorzystał możliwości pozostałych strategii: behawioralnych, aksjologiczno-emo-tywnych i metadyskursywnych. Studenci w żaden sposób nie byli angażowani czy zachęcani do pełnej kooperacji, a postawione zagadnienie zostało sformułowane w sposób, który bez udziału moderatora (tj. nauczyciela czy wyznaczonego studenta) prowadził do wygłaszania opinii skierowanej do wielu osób i wyliczania informacji. Bierna postawa nauczyciela akademickiego nie pozwalała na merytoryczne zweryfikowanie odpowiedzi i ocenienie ich prawdziwości (co ma ogromne znaczenie w dyskusjach o charakterze dydaktycznym). Ze strony moderatora zabrakło pytań pomocniczych czy komentarzy do udzielonych odpowiedzi, a tym samym jakiegokolwiek informacji zwrotnej, co wywarło istotny wpływ na brak dynamiki rozmowy. Ponadto, wobec tak przyjętego modelu dyskusji, nauczyciel nie miał możliwości sprawdzenia wyższych, złożonych celów edukacyjnych (analiza, synteza czy ewaluacja według modelu Blooma), a studenci nadal nie wiedzieli, czy przedstawione przez nich opinie są prawdziwe, a tym samym poprawne. Dyskusja nie była ciągiem określonych strategii, ułożonych według założonej przez nadawcę hierarchii – stała się sekwencją dwóch kroków, stanowiących minimalny odcinek strategii, spełniając raczej warunek zadania otwartego typu pytanie-odpowiedź. Za Martinem Buberem (1992) można przyjąć, że w tak prowadzonej dyskusji „każdy z uczestników spotkania rozmawia sam ze sobą, a mimo to nikt zdaje się nie odczuwać udręki bycia zdany na samego siebie” (za: Wojtasik-Tokarz, 2008, s. 333).

Obok przedstawionej w przykładzie 75 mikrostrategii pojawiają się na forach konwersacje o podobnym przebiegu, ale rozbudowane o dodatkowy segment (przykład 76):

(76) Pełny zapis dyskusji na temat: „Opust czy kredyt?”:

Nauczyciel akademicki

Nawiązując do kwestii opustu cenowego (za płatność) mam do Państwa pytanie o decyzję w następującej sytuacji:

- *jestecie Państwo klientami firmy X, która oferuje sprzedaż na warunkach kredytu handlowego z opcją opustu cenowego,*
- *okres kredytowania wynosi 28 dni,*

- opust cenowy wynosi 2%, o ile płatność zostanie uregulowana w ciągu 5 dni.

Czy w powyższej sytuacji bylibyście Państwo skłonni wykorzystać opust czy kredyt? Co wpłynie na Państwa decyzję?

Studentka 1

Otrzymaany wynik informuje, że nabywca przy rezygnacji z opustu, czyli płacąc po 28 dniach, zaciąga u dostawcy kredyt kupiecki oprocentowany w wysokości 32,39% rocznie. Rezygnacja ta jest kosztem za obracanie zatrzymaną w ten sposób gotówką. Jeżeli odbiorca w okresie zapłaty ma możliwość ulokowania środków przy wyższej stopie zwrotu niż wyliczony koszt, rezygnacja z dyskonta jest w pełni uzasadniona. Z drugiej strony, informacja o koszcie może być przydatna, jeżeli odbiorca ma możliwość zaciągnięcia kredytu bankowego, którego oprocentowanie jest niższe niż 32,39%, i sfinansowania transakcji z tego źródła, przy jednoczesnej rezygnacji z opustu.

Student 2

Jeżeli zrezygnuję z opustu cenowego i zatrzymane pieniądze przez ten czas ulokuję na takim oprocentowaniu iż odsetki (koszt kapitału) będą większe od sumy otrzymanego opustu cenowego więc zarobie na odstąpieniu z opustu i taką decyzję podejmę w przeciwnym razie zrobię odwrotnie lub jeśli koszt kredytu dostawcy będzie wyższy niż np. koszt kredytu bankowego wtedy wykorzystam upust dający mi większe korzyści, (koszt kapitału) zostanie wówczas poniesiony przez dostawcę.

Studentka 3

Nabywca podczas gdy zrezygnuje z opustu cenowego, decyduje się na kredyt u dostawcy. Rezygnując, klient ma możliwość ulokowania niewykorzystanej gotówki na korzystniejszych warunkach co daje mu możliwość zysku. Natomiast, jeśli podejmie decyzję o skorzystaniu z proponowanego opustu cenowego automatycznie koszt kapitału ponosi dostawca.

Studentka 4

Koszt rezygnacji z opustu nazywany także kosztem kredytu kupieckiego w analizowanym przykładzie wynosi w przybliżeniu 32% w skali roku. Jest to koszt nieskorzystania z opustu i dokonania zapłaty w pełnej wysokości w odroczonej terminie (tu 28 dni). Jeżeli przedsiębiorstwo będzie miało możliwość ulokowania niewykorzystanej gotówki na wyższym oprocentowaniu powinno wybrać kredyt, gdyż dzięki temu otrzyma dodatkowy zysk. Jeżeli będzie miało możliwość zaciągnięcia tańszego kredytu bankowego lub ma własne

środkami na sfinansowanie transakcji powinno wybrać opust i uregulować płatność w ciągu 5 dni z opustem 2%.

Myszę, że oferta skorzystania z opustu jest korzystna, a byłaby jeszcze bardziej korzystna gdyby firma X udzielała takiego opustu przez cały rok. Wówczas koszt kredytu kupieckiego byłby jeszcze wyższy, a tym samym bardziej opłacalny byłby opust.

Nauczyciel akademicki

Dziękuję Państwu za zainteresowanie problemem i trafne odpowiedzi (UŁ₁).

Owym dodatkowym elementem jest nauczycielski akt podziękowania (*Dziękuję Państwu za zainteresowanie problemem i trafne odpowiedzi*), który stanowi przykład połączenia strategii informacyjno-weryfikacyjnej (nauczyciel informuje o zainteresowaniu problemem i trafnych odpowiedziach) oraz metadyskursywnej (słowo *dziękuję* wskazuje bowiem studentom zakończenie dyskusji). Ten akt mowy staje się wyraźnym sygnałem, że nauczyciel nie będzie dalej prowadzić polilogu (czyli można założyć, że w jego ocenie postawiony cel edukacyjny został osiągnięty) i w tym właśnie momencie kooperacja interlokutorów powinna się zakończyć. O ile schemat ten nie wprowadza nic nowego w kwestii wymiany informacji, szczególnie ich oceny, ponieważ studenci (podobnie jak w przykładzie 75) wygłaszają swoją opinię na wskazany przez nauczyciela temat i brakuje jakichkolwiek informacji zwrotnych dotyczących wysuwanych przez nich argumentów i sposobu ich prezentacji (poza stwierdzeniem, że są trafne, co jest jednak bardzo ogólnikowe), o tyle podziękowanie nauczyciela to dla uczestników wyraźna wskazówka wyczerpania tematu.

Przedstawione w tym rozdziale analizy strategii konwersacyjnych wskazują, że podczas dyskusji realizowanych na forach stosowane są:

- 1) **ministrategie**, które ograniczają się do dwu, niekiedy trzech kroków strategicznych: a) pytanie nauczyciela, b) odpowiedzi studentów + (niekiedy) c) zamknięcie dyskusji przez nauczyciela; w tak prowadzonych konwersacjach brakuje informacji zwrotnych ze strony wykładowcy, jakiegokolwiek jego aktywności (czyli moderowania), co zwykle działa demotywująco na uczestników e-zajęć i prowadzi do powstania zjawiska, któremu bliżej do tak zwanego monologu przebranego za dialog (por. Wojtasik-Tokarz, 2008, s. 333) niż do rzeczywistego dialogu; rozmówcom wydaje się nie zależeć na nawiązaniu i podtrzymaniu kontaktu, a nawet można uznać za wątpliwe osiągnięcie w takiej sytuacji wspólnie akceptowanego celu komunikacyjnego i edukacyjnego; tym samym forum staje się areną pojedynczych wystąpień i nieweryfikowanych w żaden sposób opinii, a nie miejscem dialogu;

- 2) **makrostrategie**, które są spójnymi, wieloodcinkowymi, rozbudowanymi wymianami różnych strategii konwersacyjnych, mającymi charakter multilogu, w których nadawca zwraca się jednocześnie do wielu osób i odbiorcy mogą równocześnie zwracać się do nadawcy; w takich konwersacjach osiągnięty jest zarówno cel komunikacyjny, jak i edukacyjny.

Jeśli na forum (niezależnie od tego, czy w ministrategii, czy makrostrategii) nauczyciel zamyka dyskusję podziękowaniem, wnioskiem/wnioskami (czy w jakikolwiek inny sposób), upodabnia ją tym samym do dialogu/polilogu prowadzonego bezpośrednio, na uczelni. Tworzy w ten sposób wyraźną ramę dyskusji – otwierają ją powitanie i pytanie dyskusyjne, zamykają wybrane przez nauczyciela akty mowy. Tę sytuację odnieść można do zachowań typowych dla komunikacji bezpośredniej i dyskusji prowadzonej twarzą w twarz na zajęciach.

5.3. Zamykanie komunikacji na platformie edukacyjnej

Prześledzenie przebiegu dyskusji prowadzonych na forach prowadzi do spostrzeżenia, że tylko część z nich posiada tak zwane podsumowanie. Jak wspomniałam w poprzednim podrozdziale, zamknięcie dyskusji, nawiązujące do zachowań typowych w komunikacji bezpośredniej, jest dla studentów wyraźnym wyznacznikiem delimitacji – końca rozważań na dany temat, staje się granicą zapisanej konwersacji. Tę granicę na platformie zawsze wytycza nauczyciel akademicki – jako że on otwiera dyskusję i on ją zamyka. Warto zaznaczyć, że nauczyciele akademicy, decydując się na formę kończenia dyskusji, wybierają:

- 1) **syntetyczne jej podsumowania**, które są zwykle potwierdzeniem poprawności argumentacji, pochwałą, podziękowaniem lub zachętą do dalszej nauki czy aktywności (jak w przykładach 76–78), o skonwencjonalizowanej postaci:

(77) zamykający dyskusję post pod tytułem *Podsumowanie*:

witam

więc tak, bardzo mnie cieszy Państwa duża frekwencja na forum, oby tak dalej :)))

Co do wypowiedzi to jestem zadowolony, na ewentualne problemy odpowiedziałem w trakcie.

Jak na razie gratulacje, spisaliście się Państwo na order „breave hearta” :)

Wyciągane wnioski są poprawne zarówno merytorycznie jak i politycznie. (PUW)

(78) zamykający dyskusję post pod tytułem *Zakończenie modułu II*:

witam Państwa

jeżeli chodzi o ten moduł to jestem ogólnie bardzo zadowolony.

Wypowiedzi widać, że są w większości przemyśleniami, co bardzo cenię. Widać, że idziecie w dobrym kierunku.

Materiał został gruntownie przestudiowany i rozumiany.

Oby tak dalej. (WSFiI)

2) rozbudowane podsumowania dyskusji, złożone z wielu aktów komunikacji (zob. przykłady 74 i 79–80):

(79) zamykający dyskusję post pod tytułem *Kończymy moduł 1*:

*Czas zakończyć moduł 1 i zamknąć jakimś podsumowaniem naszą dyskusję. Co to jest polityka nie budziło chyba większych kontrowersji. O tym czym jest polityka mówiliście państwo mówić kładąc akcent na różne znaczenia tego pojęcia (również zjawiska), tak mniej więcej jak to się ujmuje w literaturze przedmiotu. Z punktu widzenia prawa polityka to działalność instytucji państwa; z punktu widzenia społecznych funkcji polityki jest ona subsystemem społecznym służącym do rozwiązywania konfliktów, uzgadniania interesów, formułowania celów, kontroli itd.; w obserwowalnych zachowaniach polityka przejawia się przez relacje władzy; można też powiedzieć, że polityka to podejmowanie decyzji w ramach sprawowania władzy lub zabiegania o władzę. W każdym razie polityka zawsze wiąże się z władzą i jej wpływem. W zależności od tego na jakie obszary ten wpływ się kieruje możemy mówić np. o polityce wewnętrznej lub zagranicznej albo o polityce wobec określonego podmiotu, czy w określonej dziedzinie. Polityczność okazała się pojęciem kontrowersyjnym. *** [Student 1] napisał, że o ile polityka to działanie, zjawisko, proces o tyle polityczność jest cechą tego działania. W moim przekonaniu również efektem tego działania. Podobny sposób myślenia reprezentuje chyba pan *** [Student 4], dla którego politycznością jest to co wchodzi w zakres polityki. Rozumiem to tak, że wszystko to co polityka wchłonie w politycznej debacie staje się polityczne. *** [Student 3] odwołuje się do ujęcia polityczności przez Schmitta. Schmitt swoją koncepcję polityki opiera na fundamentalnym rozróżnieniu „wróg” – „przyjaciel”. Ta właśnie opozycja ma określać sferę tego co polityczne. Zdaniem Schmitta to co „polityczne” wynosi obywateli ponad to co „ekonomiczne”. Właśnie skutek konfrontacji z wrogiem (na śmierć i życie). Dla Schmitta ekonomia była dziedziną plugawą. Sądził iż ekonomia a zwłaszcza handel powoduje zanik cnoty (zwłaszcza męstwa), ekonomizację życia duchowego, komodyfikację wszystkich*

niemal sfer życia (co np. w dzisiejszej Polsce uważa się za przejaw społecznej anomii – wszystko jest na sprzedaż). Od polityki spodziewał się Schmitt porządku, dumy narodowej, powagi w życiu. Wielkie ma Schmitt upodobanie do twardych politycznych decyzji i niechęć odnosi się do negocjowania z politycznym przeciwnikiem czy wolelibyśmy powiedzieć partnerem. To upodobanie do twardej władzy politycznej sprawiło, że wchłonął go hitleryzm. W moim przekonaniu mocno go to kompromituje, co nie oznacza, że należy jego koncepcje (polityczne?, politologiczne?) powinna porosnąć trwa zapomnienia. Intelktualiści, niekiedy wybitni, pozwalali wszak sobie na flirty czy to z faszyzmem (jak Heidegger na przykład) czy ze stalinizmem czy maoizmem (Sartre i cała śmietanka francuskich intelektualistów tego czasu). Niemniej jednak włączając Schmitta do swojej wizji tego czym jest polityka i polityczność należy zdawać sobie sprawę dla jakiego typu politycznej praktyki ta filozofia polityczna była atrakcyjna.

**** [Student 2] rozumie pojęcie polityczności w dość kontrowersyjny i wysoce oryginalny sposób. Polityczność to zdegenerowana polityka. Politykę - zdaniem pana *** - uprawiali Kennedy i Regan. Polityczność uprawia Kwaśniewski. Nie rozumiem. Proszę o wyjaśnienia: czy Mao, Hitler, Stalin uprawiali politykę czy polityczność. Albo czy polityka Kennedyego w kwestii rasowej była politycznością czy polityką. Pytam o to bo z pary Kennedy Regan przez pana przedstawionej wnoszę, że ich polityczna wielkość polegała na twardej polityce wobec sowietów. Czy to jest warunkiem uprawiania polityki a nie zdegenerowanej polityczności?*

**** [Studentka 5] napisała, że polityka jest pojęciem szerszym niż polityczność. Prawdę powiedziawszy nie sądzę. Dziękuję wszystkim za dyskusję w module1 zapraszam do modułu 2. (PUW)*

- (80) *zamykający dyskusję post pod tytułem Podsumowanie 1 modułu: Szybciutko zamykam forum, bo przecież wszyscy nabawimy się migreny do tego gwaru!...) Bardzo bardzo bardzo się cieszę, że tak licznie i tak aktywnie zachęciliście się Państwo do instytucji platformowego forum - nawet jeśli dopiero w ostatnim tygodniu naszej pracy). Aż żal je zamykać... ;) (zapraszam na wciąż funkcjonujące forum klasowe, gdyby były jeszcze jakieś pytania czy wątpliwości dotyczące kursu). Bardzo dziękuję Panu *** za tradycyjnie już - aktywne wsparcie;) i chciałam wyjątkowo wyraźnie wyróżnić Panią *** ;) - obok licznych uścisków kończyn Prezesa, proszę przyjąć także moje wyrazy najwyższego uznania:). Już kolejny tydzień bardzo szkoda mi wypowiedzi Pana ***; które jak zawsze wartościowe*

- pojawiły się na tyle późno, że podejrzewam, że przez większość uczestników pozostały niezauważone... szkoda, szkoda, bardzo szkoda...

Przyznam się Państwu szczerze, że bardzo zdziwiły mnie niektóre wnioski wylaniające się z naszej dyskusji.

Na przykład czekałam, aż ktoś z Państwa stanie jednak murem za Lechem Wałęsą - zdziwiło mnie, że wszyscy z wypowiadających się (w mniej lub bardziej kategoriyczny sposób) ale negatywnie oceniali jego prezydenturę, postawę podczas kadencji... Choć - oczywiście - ucieszyły mnie wyważone i spokojne argumenty, godne historyków/politologów:). Wydaje mi się, że nasza dyskusja dowodzi „ocennej” roli historii.

Zdecydowanie emocjonalnej pochodziliście Państwo do obecnej sytuacji politycznej kraju i Europy, do nadchodzących wyborów - ale i to zrozumiałe - brak przecież jeszcze jakichkolwiek „faktów” do „zimnej analitycznej oceny”;

Zdziwiła mnie także jednorodność Państwa odnośnie naszej obecnej i przyszłej polityki - zagadnienie 5. To w tym właśnie punkcie spodziewałam się najbardziej ożywionej dyskusji, a tu taka jednorodność i przyklaskiwanie;). Swoją drogą to bardzo dobrze świadczy o nas jako o narodzie - przecież potocznie przyjęło się, że gdzie 2 Polaków tam 3 opinie, a tu proszę - dyskutujących „Polaków” 11ścioro, a opinie z górą ze dwie;))).

Podsumowując - serdecznie dziękuję Państwu za aktywność, za zaangażowanie, ale także za tolerancyjność, dojrzałość i - oczywiście - poczucie humoru (obu Panom dziękuję za tak klarowne wyjaśnienie mi powodu niechęci do Francuzów i Holendrów>:)). Jesteście Państwo wspaniała grupą i jest mi niezmiernie przykro, że nie będę miała przyjemności poznać Was osobiście. Udanych wakacji jeszcze nie życzę - przecież jeszcze tydzień (przerwy w zajęciach co prawda, ale zawsze) kursu przed nami;)). (PUW)

Ten drugi typ podsumowań (przykłady 74 i 79–80) wiąże się nie tylko z symbolicznym zakończeniem komunikacji (jak np. w wypadku syntetycznych podsumowań, wypełnionych konwencjonalnymi formami pożegnań, podziękowań), ale realizuje także wyraźny cel interakcyjny i dydaktyczny – nauczyciele odnoszą się w nich nie tylko do aktywności uczestników dyskusji, ale przede wszystkim do istotnych merytorycznych kwestii powiązanych z tematem rozważań na danym forum, czyli stosowanych przez studentów argumentów, wygłaszanych opinii, kontrowersji itp. To także miejsce, gdzie nauczyciele wyciągali wnioski z dyskusji i ukazywali uczestnikom e-zajęć określone zjawiska z innej niż dotychczas perspektywy. Tak sformułowane komunikaty spełniają

jeszcze jedną ważną funkcję w e-edukacji – motywują studentów do dalszej pracy, uzmysławiają im, że ich starania są dostrzegane, weryfikowane, a udział w dyskusji jest ważnym elementem aktywności podczas e-zajęć (por. Kuciejczyk, 2008, s. 465–505).

5.4. Wnioski

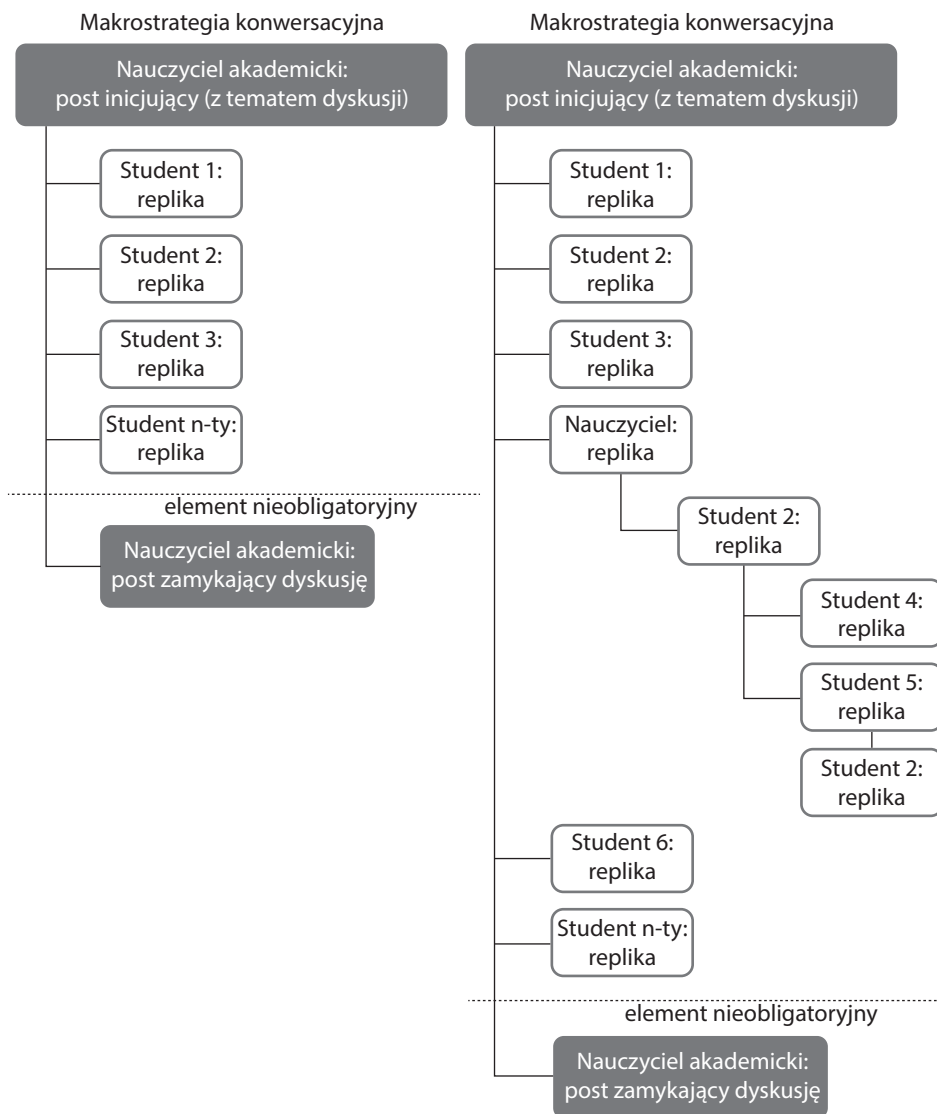
Komunikowanie się podczas zajęć realizowanych online odgrywa kluczową rolę w procesie e-edukacji. Nawet najlepiej przygotowane, bogate w wartościowe teksty i multimedia zasoby edukacyjne nie zrekompensują studentowi braku kontaktu z nauczycielem akademickim. Dlatego tak ważne w trakcie e-zajęć jest aktywne, werbalne utrzymywanie kontaktu ze studentami już od samego początku pracy na platformie edukacyjnej. Miejscem, gdzie najskuteczniej można się komunikować ze wszystkimi uczestnikami e-zajęć, jest forum dyskusyjne – nauczyciele, używając ustawienia powiadamiania o dyskusji, mogą być pewni, że każdy opublikowany na forum post zostanie przesłany studentom e-mailem, tym samym dotrze do każdego zapisanego na zajęciu. To, w jaki sposób zainicjowana zostanie przez wykładowcę pierwsza rozmowa na forum dyskusyjnym czy zostanie nawiązany kontakt ze studentami i zacznie się budowanie wzajemnych relacji, determinuje przebieg całych zajęć. Nastawienie nauczyciela i jego intencje – zwykle łatwe do zinterpretowania już w pierwszym wysłanym przez niego poście – stają się podstawą nie tylko do ułożenia relacji wykładowca–studenti, ale także zainicjowania kontaktów wewnątrz grupy studenckiej (o ile studenci nie znają się z innych zajęć). Forma językowa komunikatu inicjującego, pozbawiona pozajęzykowych, niewerbalnych informacji, niekiedy wzbogacona namiastką emocji w postaci kilku emotikonów, powinna zostać starannie przemyślana i mieć charakter nakłaniający, a jednocześnie zachęcający do podjęcia określonych działań przez studentów.

Post inicjujący na forum jest wstępem do kolejnych dyskusji toczonych na forach tematycznych poszczególnych modułów, więc stopień jego interaktywności możemy uznać za wysoki (por. Kaczmarz, 2018, s. 76). Uporządkowana, przemyślana struktura każdego z elementów takiego komunikatu, szczególnie części głównej i zamykającej, wskazuje prymarnie na styl oficjalny, dydaktyczno-naukowy, czyli typ rozmowy o dużym stopniu zdyscyplinowania (por. Wyrwas, 2004, s. 53), gdzie rozmówcy pełnią założone z góry role, a tok myślenia powinien mieć przemyślaną strukturę oddaną nie tylko za pomocą środków werbalnych, ale także typograficznych (np. formy typograficzne, takie jak wielkość i pogrubienie liter, ich kolor; układ typograficzny akapitu).

Świadomość sytuacji komunikacyjnej (asymetrycznej), ale także edukacyjnej (zajęcia mają prowadzić do osiągnięcia założonych celów dydaktycznych), zarysowana przez nauczyciela akademickiego w poście inicjującym, staje się warunkiem powodzenia dialogu na tematycznych forach e-zajęć i osiągnięcia przez dwie strony założonych efektów kształcenia. Niezależnie od wysiłków osoby prowadzącej zajęcia na platformie na przebieg komunikacji wpływ mają także czynniki zewnętrzne – liczebność grupy studenckiej, jej wewnętrzne zróżnicowanie (relacje między studentami i to, czy znają się oni z innych zajęć), udział obcokrajowców w e-zajęciach, różna znajomość specyfiki e-edukacji (wcześniejsze uczestnictwo bądź brak udziału w e-zajęciach) determinują, przynajmniej w początkowej fazie nauki, zachowania studenckie. Jednak to nadal na nauczycielu spoczywa obowiązek wychwycenia tych wszystkich czynników i przyjęcia takiego podejścia, które umożliwi wszystkim uczestnikom procesu edukacyjnego (niezależnie od grupy i posiadanych doświadczeń w e-edukacji) pełne komunikacyjne zaangażowanie.

Analiza 112 obszarów e-zajęć pozwoliła mi na wyodrębnienie dwóch schematów prowadzenia dyskusji i wskazanie strategii konwersacyjnych, których używają zarówno nauczyciele akademicy, jak i studenci (rys. 66).

Pierwszy schemat (ministategia konwersacyjna oparta na strategii informacyjno-weryfikacyjnej, niekiedy z elementami strategii behawioralnych i metadyskursywnych) ukazuje bierną postawę nauczyciela – poza zainicjowaniem dyskusji (i niekiedy jej zamknięciem) wykładowca nie angażuje się w rozmowę, a studenci (zwykle zniechęceni takim postępowaniem) sprowadzają swój udział w dyskusji jedynie do publicznego wygłoszenia opinii, co jest zachowaniem często obserwowanym w internecie. W drugim schemacie, który prezentuje jeden z wielu możliwych scenariuszy realizacji dyskusji (makrostrategia konwersacyjna), nauczyciel akademicki wykazuje aktywną postawę, używając nie tylko strategii informacyjno-weryfikacyjnych, ale także aksjologiczno-emotywnych, behawioralnych i metadyskursywnych. Na bieżąco śledzi przebieg dyskusji, moderuje ją (co nie musi wcale oznaczać konieczności komentowania każdej repliki studenckiej), nadaje właściwy kierunek, który umożliwi studentom osiągnięcie celu edukacyjnego. Zadaniem nauczyciela jest także oddziaływanie na emocje studentów, na przykład zmniejszanie lęku przed publicznym wypowiedzeniem się i pozytywne wzmocnienie. Taka otwarta postawa wpływa mobilizująco i motywująco na nastawienie odbiorców – studentom w takiej sytuacji łatwiej przezwyciężyć swoją niepewność w wirtualnym środowisku nauki, podjąć dialog i aktywnie w nim uczestniczyć, odpowiadając nie tylko na pytania nauczyciela, ale także angażując się w wymianę zdań z innymi uczestnikami e-zajęć.



Rysunek 66. Schematy prowadzenia dyskusji tematycznych na forach podczas e-zajęć

Źródło: opracowanie własne.

W obu tych schematach konwersacyjnych może (choć nie musi) wystąpić podsumowanie dyskusji, stanowiące sygnał jej końca. W zależności od preferencji wykładowcy może być to jedynie uogólniające zakończenie realizowane zwykle za pomocą aktu podziękowania, pochwały czy pożegnania lub też rozbudowana wypowiedź składająca się z wielu merytorycznych informacji powiązanych z tematem dyskusji, która porządkuje studentom zdobyte dotychczas wiadomości.

6. Dystans w komunikacji na zajęciach zdalnych

Mimo dynamicznych zmian społecznych (szczególnie tych, które zaszły po 1989 roku – por. Marcjanik, 2016, s. 111; Ożóg, 2018, s. 37), kształtowania nowych wzorców zachowań językowych przez media masowe (przede wszystkim telewizję, radio, a w ostatnim dwudziestolecu przez internet), w języku społeczności akademickiej spotykającej się na uczelniach trudno dostrzec radykalne zmiany zachowań. Nadal wyraźnie dominuje asymetryczny status uczestników komunikacji, choć zaobserwować można na przykład na seminariach, zajęciach laboratoryjnych czy wyjazdach terenowych sytuacje, w których realizowany jest model relacji symetrycznych. Jednak te ostatnie, warunkowane zwykle atmosferą panującą w instytucie czy na wydziale, typem i długością zajęć oraz samodzielną decyzją osoby prowadzącej zajęcia, należą nadal do rzadkości.

To, co dzieje się w murach uczelni (por. Kunicka, 2008, s. 229–238), znacznie różni się od zachowań językowych nauczycieli akademickich i studentów na platformach edukacyjnych. Zarysowany w punkcie 4.2.3 problem skracania dystansu w relacjach nadawczo-odbiorczych w e-edukacji i zrównywania statusu społecznego uczestników zdalnej komunikacji jest ciekawym zjawiskiem, które warto szczegółowo prześledzić. Dotyczy ono zarówno używanych w komunikacji podczas e-zajęć form adresatywnych, zdrobnień, powitań, kolokwializmów i ekspresywności, modyfikacji pisowni i interpunkcji, jak i użycia pozajęzykowych środków ekspresji, czyli emotikonów.

6.1. Formy adresatywne jako środki skracania dystansu

Jak zostało już zasygnalizowane, na zajęciach zdalnych, mimo oficjalnej sytuacji, tworzą się często relacje symetryczne lub bliższe symetrycznym niż asymetrycznym. Taki stan rzeczy, niespotykany w kontaktach twarzą w twarz na uczelni, to zjawisko nowe, łamiące wielowiekową polską tradycję akademicką (cały czas aktualną, szczególnie jeśli chodzi o użycie tytułatury) i ogólne zasady komunikacji oficjalnej. Jak wskazuje Aldona Skudrzyk:

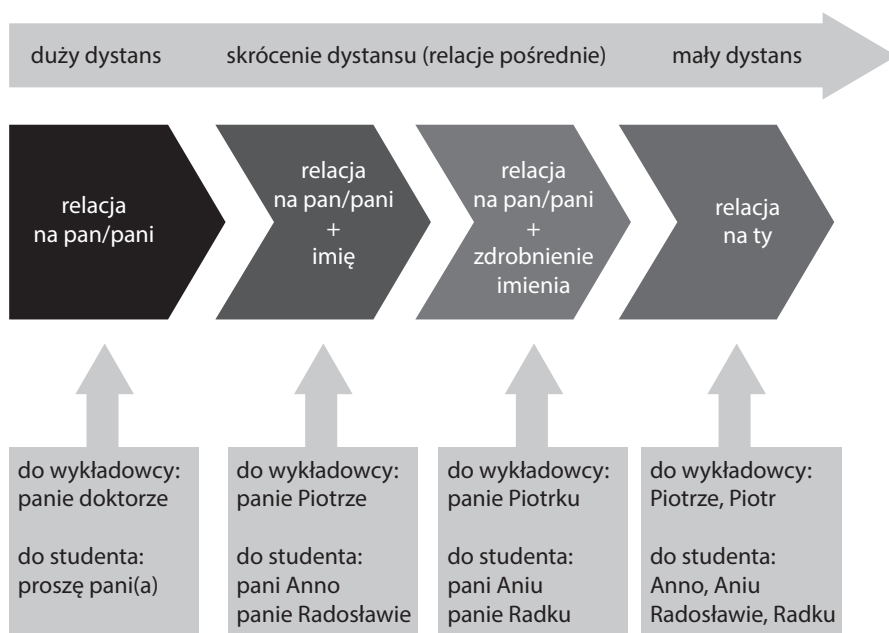
Członkowie społeczności mówiącej po polsku mogą pozostawać ze sobą w dwu relacjach: *na pan/pani* (relacja oficjalna, relacja dystansu; grzecznościowo neutralna zarówno w N-O (nadawczo-odbiorczym) układzie symetrycznym, jak i niesymetrycznym oraz *na ty* (relacja nieoficjalna; relacja bliskości; grzecznościowo neutralna w N-O układzie symetrycznym, przy braku symetrii może być niegrzeczna, np. wyrażać lekceważenie) (Skudrzyk, 2007, s. 110).

Na uczelni przyjęta była i jest nadal relacja oficjalna na „pan/pani”, z wyraźnie zaznaczonym dystansem, który dodatkowo utrwała dodawany do zwrotu *pan/pani* stopień czy tytuł naukowy w wypadku nauczycieli akademickich (*magister, doktor, profesor*) lub pełniona funkcja (*dyrektor, dziekan, rektor*). Nauczyciele akademicy zwracają się do studentów także na „pan/pani” i ze względu na wyższą pozycję w hierarchii niekiedy do formuł tych dołączają imię (*pani Anno, panie Radosławie*) lub imię i nazwisko (*pani Anna Pietrzak, pan Radosław Król*). Użycie przez nauczycieli akademickich zwrotów grzecznościowych *pan/pani* w zwrotach do studentów to między innymi wynik respektowania godności i podmiotowości dorosłych adeptów nauki oraz ich autonomii. Zadaniem wykładowców (co wynika z ich powinności dydaktycznych) jest jawne odnoszenie się do treści i formy wypowiedzi studentów (zarówno tych ustnych, jak i pisemnych) oraz formułowanie opinii o osiągnięciach dydaktyczno-naukowych, które powinno nosić znamiona oceny bezstronnej, pozbawionej subiektywizmu, wyrażonej w kulturalny sposób i niezależnej od osoby oceniającej, w celu ukazania mocnych i słabych stron osoby uczącej się. Od studentów wymaga się poszanowania wykładowców i zachowywania się wobec nich z respektem, co realizowane jest na przykład przez wskazane już formy oficjalne połączone z tytułaturą profesjonalną lub funkcyjną.

Wspomniałam już, że ukazany w podrozdziale 4.3 na rysunku 56 wzorzec dwustronnego porozumiewania się na zajęciach realizowanych w sieci przedstawia sze-roki kontekst komunikacyjny, a jednym z jego elementów jest cały szereg działań nauczyciela akademickiego, który przez własne werbalne działania i zachowania określa nie tylko swój (zwykle nadrzędny) status w prowadzonym dyskursie, ale także status i rolę poszczególnych jednostek składających się na grupę studencką. Uczelnia, jako wspólnota wykładowców i studentów, jest miejscem, w którym obowiązuje szereg norm, postaw i swoistych zachowań, mających charakter względnie stały i wewnętrznie spójny. Praktyka e-zajęć pokazuje jednak inne wzorce zachowań.

Analiza postów inicjalnych i innych wypowiedzi znajdujących się w obszarach e-zajęć na platformie (fora dyskusyjne, czaty) pozwala mi na stwierdzenie, że to, co obowiązuje i do czego przyzwyczailiśmy się w komunikacji bezpośredniej na uczelni różni się od komunikacji zapośredniczonej, realizowanej na platformie edukacyjnej, w sieci. Tu bowiem dostrzec można różny stopień dystansu i częste balansowanie

na granicy oficjalności i nieoficjalności, które niekiedy prowadzi do znacznego skrócenia relacji nadawczo-odbiorczych i rezygnacji z tradycyjnego dla Polski modelu grzeczności podwładnego/sługi (por. Cybulski, 1994, s. 31–39; Marcjanik, 2007a, s. 13–22), a nawet do nietypowej dla uczelni relacji bliskości. I choć te ostatnie zachowania językowe nie są częste, to tworzenie się form komunikacji pośredniej, półoficjalnej – z charakterystycznym dla niej skróceniem dystansu i bardzo wyraźnym zaznaczeniem bliskości i emocji – wypiera typowe dla środowiska akademickiego zachowania językowe (zob. Wierzbicka, 2007b, s. 80–88). Zjawisko to obrazuje rysunek 67.



Rysunek 67. Dystans determinowany przez sytuację asymetrii i symetrii podczas e-zajęć

Źródło: opracowanie własne.

Należy przypuszczać, że brak bezpośredniego kontaktu nauczyciela akademickiego i studentów, wpływ mediów (komputer, internet) i wyniesione z codziennych kontaktów internetowych przyzwyczajenia (bezpośrednie zachowania językowe, spontaniczność, kolokwialność, zmniejszona dbałość o formę wypowiedzi) (por. Grzenia, 2006, s. 97–118) powodują, że zarówno nauczyciele akademicy, jak i studenci porozumiewają się w sposób podobny do tego, z jakim można spotkać się powszechnie w sieci (podczas rozmów na forach, czatach czy w mediach społecznościowych).

Tabela 14 przedstawia przykłady różnych form adresatywnych (o różnym stopniu oficjalności), które pojawiły się na platformach edukacyjnych podczas e-zajęć.

Tabela 14. Różne formy adresatywne jako formy dystansu podczas e-zajęć

Dystans	Relacja	Zwroty do studentów	Zwroty do wykładowców
Duży dystans	Na „pan/pani”	<ul style="list-style-type: none"> - Nazywam się *** i będę miał przyjemność pomagać Państwu w przejściu przez tajniki zastosowań matematyki dyskretnej. Na co dzień wykładam matematykę w Politechnice Łódzkiej. (PUW) - Liczę na Państwa zaangażowanie :). (PUW) - Proszę aby napisali Panstwo na forum klasowym jaka czesc politologii interesuje Panstwa najbardziej, jakie maja Panstwo oczekiwania względem naszego przedmiotu i czy jest cos, na co szczególnie chcieliby Panstwo zwrócic uwage. (PUW) - Mito mi przywitać Państwa na platformie edukacyjnej Moodle Uniwersytetu Łódzkiego! Jest to miejsce, gdzie przez całą dobę dostępne są dla Państwa materiały naszych zajęć. (UŁ₂) - O tak :), wskazała Pani szereg powszechnie używanych konstrukcji redundantnych, ale jest ich w naszym języku zdecydowanie więcej! (UŁ₂) 	<ul style="list-style-type: none"> - Witam, nie będzie to na pewno żaden nietakt, jeśli w swoim i paru tu znanych Panu osób powiem, iż radość nasza jest wielka z powodu kolejnej przygody z Szanownym Panem :)). (PUW) - Z podanych przez Panią związków frazeologicznych, tylko jeden jest mi całkiem obcy, a mianowicie: zażyć kogoś z mańki. (UŁ₂) - Panie Doktorze, na jaki termin wyznaczony jest egzamin? (WSFiI) - Czy zatem należy przesłać Panu Doktorowi wyniki dotyczące zad.2? (PUW) - Pani Profesor, Nie wiem, czy czat się dzisiaj odbył - trochę się spóźniłem. Liczę, że następnego nie opuszczę, bo przedmiot jest (jak to mówią nastolatkiwie) zajeciekawy. (PUW)

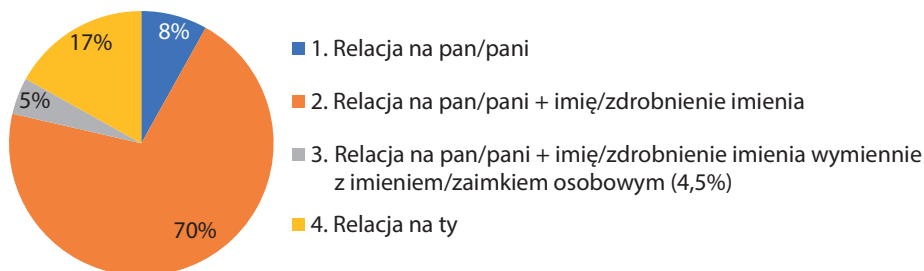
<p>Skrócony dystans</p>	<p>Na „pan/pani” + imię</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Panie Rafale, bardzo dobre przykłady 😊 - pokazujące z jednej strony skracanie wyrazów (narka, pozdro), z drugiej coraz częstsze uniwersalizacje (zastąpienie wyrażenia złożonego z rzeczownika i określającego go przymiotnika, np. telefon komórkowy, wyrazem pojedynczym - komórka). (UŁ₂) - Panie Petrze, odpowiedzi są już powyżej :) (UŁ₂) - Panie Radostawie, podany przez Pana przykład warto byłoby „okrasić” komentarzem? (WSFII) - Pani Katarzyno, a gdzie zgubiła Pani w analizie SWAT przedsiębiorstwa jego szansę? (WSFII) 	<ul style="list-style-type: none"> - Panie Piotrze, nie rozumiem 3 punktu instrukcji do zadania z modułu 2. Czy mogę prosić o pomoc? (WSFII) - Pani Matgorzato, ja naprawdę już nie wiem, jak mam to poprawić 😊 😊. (WSFII) - A ja nie zgodzę się z Panią Magdaleną! Nie wydaje mi się, by tak sformułowany wniosek wymagał poprawek 😊!!! (PUW) - Witam serdecznie Panie Robercie ...!!!) Mito jest sie przywitać, ale tez niestety od razu pozegnac, architektura dzialania Dziekanatu PUW jest czesto nie do ogarniecia . Wlasnie wczoraj zdalem egzamin z AK I SO u dr ***:) .. i moja obecnosć tu jest oczywistym niedopatrzaniem dziekanatu :) Zycze obecnym studentom sukcesow, a my Panie Robercie to pewnie sie spotkamy na jakims laboratorium ... (jestem na 6 sem) moze na 7 sem . (PUW)
<p>Na „pan/pani” + zdrobnienie imienia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Panie Staszku, to chyba nie jest najlepszy przykład... (UŁ₁) - Pani Olu, odpowiadając na Pani pytanie: (...).(UŁ₂) - Świetnie, Pani Aniu! (UŁ₂) - Panie Witodku, proszę napisać do mnie wiadomość prywatną! (WSFII) 	<ul style="list-style-type: none"> - Panie Jarku, Chętnie podyskutuję. Filozofia jako zdziwienie i zadziwiająca, a może i z buntu, że wspomnę Arystotelesa i jego słynna sentencję „Amicus Plato, sed magis amica veritas” .. (PUW) - A mnie się wydaje Panie Stawku że w tym przykładzie zabrakło funkcji i jej przedziatu a może nie...? (UŁ₁) - Pani Magdo, świetnie, że znów będziemy razem zgłębiać wiedzę, tym razem tajemną... jak sądzę po temacie zajęć 😊 ??? (WSFII) 	<p>A może uda się Pani Izo dotożyć jeszcze jeden temat do dyskusji, żeby spóźnialscy mieli szansę złapać brakujące punkty 😊 😊? (WSFII)</p>

Tabela 14 (cd.)

Dystans	Relacja	Zwroty do studentów	Zwroty do wykładowców
Mały dystans	Na „ty”	<ul style="list-style-type: none"> - Nazywam się *** i przez najbliższe tygodnie będę Twoim bezpośrednim opiekunem i koordynatorem w ramach zajęć z matematyki. Będę czuwać nad Twymi postępami, będę odpowiadać na wszelkie pytania i sugestie, będę dbać aby ten czas upłynął w bardzo miłej i ... pracowitej atmosferze. (PUW) - Dlatego bardzo proszę Was o pomoc. (PUW) - Poproszę Cię jeszcze o dodanie opisu do zamieszczonej w odpowiedzi tabeli. (WSFI) - Nie widzę w Twojej odpowiedzi relacji przyczynowo-skutkowej. Możesz to jeszcze raz wyjaśnić? (WSFI) 	<ul style="list-style-type: none"> - Witaj Krzysztofie, cieszę się, że ponownie spotykamy się na zajęciach! (PUW) - Marku, a gdyby udało się wyjaśnić jeszcze to wyciąganie przed znak z przykładu 1? (WSFI) - Ja już jestem Darku całkowicie pokonany przez różniczkę funkcji :/ (UŁ₁) - Elżbieto, a czy jest możliwość przełożenia tego czatu na piątek na 20??? Pytam w imieniu całej grupy 😊! (WSFI)

Źródło: opracowanie i pogrubienia własne na podstawie materiałów z platform edukacyjnych: PUW, UŁ₁, UŁ₂, WSFI.

W łącznej liczbie 112 przeanalizowanych obszarów e-zajęć dominowały przede wszystkim te, w których nauczyciele używali form adresatywnych ze skróconym dystansem, czyli relacje na „pan/pani” + imię/zdrobnienie imienia – łącznie zaobserwowałam je w 79 e-kursach, co daje 70,5% wszystkich zajęć zdalnych. Nauczyciele akademicy używali przy tym wymiennie imienia lub jego zdrobnienia. Na pięciu e-zajęciach (4,5% łącznej liczby e-zajęć) nauczyciele używali wymiennie form adresatywnych na „pan/pani” + imię/zdrobnienie imienia i imion/zaimków osobowych. W dziewiętnastu e-zajęciach (16,9% łącznej liczby e-zajęć) pojawiły się relacje z małym dystansem – na „ty”, w których można było zaobserwować użycie zarówno imion, jak i ich form zdrobniałych oraz zaimków osobowych. W zaledwie dziewięciu e-zajęciach (8,1% łącznej liczby e-zajęć) nauczyciele używali konsekwentnie i bezwyjątkowo form *pan/pani/państwo*, nie dodając imion. Proporcje wskazujące na skalę zjawiska skracania dystansu na e-zajęciach pokazuje rysunek 68.



Rysunek 68. Rodzaj dystansu w komunikacji nauczycieli ze studentami (112 e-zajęć)

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiałów z platform edukacyjnych: PUW, UŁ₁, UŁ₂, WSFiI.

Ciekawym zjawiskiem były zachowania nauczycieli akademickich podczas pięciu różnych e-zajęć. W trakcie ich trwania (zarówno podczas powitań, jak i w dyskusjach tematycznych) nauczyciele niekonsekwentnie oscylowali między formami na „pan/pani” a formami adresatywnymi na „ty”, na przykład:

- (81) *Nazywam się *** i będę miała przyjemność poprowadzić z **Państwem** zajęcia na kursie **Podstawy Zarządzania**. [pogrubienie własne] (PUW)*
- (82) *Studiujecie **Zarządzanie i Marketing**, zatem poznanie teorii podstaw zarządzania utwierdzi **Was** w przekonaniu o słuszności wyboru kierunku studiów, a dodatkowo ułatwi **Wam** zrozumienie dziedzin pokrewnych w trakcie dalszego zdobywania wiedzy. [pogrubienie własne] (PUW)*
- (83) *Nim na dobre w Polsce zagościła wiosna, nim ptaki wróciły z ciepłych krajów kurs pt. „Podstawy programowania” dobiegł końca. W ciągu tych dwóch miesięcy zapoznaliście się **Państwo** z podstawami języka java. Mam nadzieję, że zdobyte na tym kursie informacje pozwolą **Wam***

beboleśnie przejść przez egzamin z tego przedmiotu (liczę na to że egzamin to będzie kolejna „bułka z masłem” zresztą jakich już „schrupaliście” wiele podczas tego kursu). Podczas tego kursu starałem się Was oceniać sprawiedliwie i rzetelnie chodź nie obyło się bez wpadek z mojej strony [...]. [pogrubienie własne] (PUW)

- (84) *[...] witam na kursie statystyki (ćwiczenia). Przed **nami** 5 tygodni współpracy na platformie oraz dwa spotkania w sali wykładowej. W czasie kursu zrealizujemy trzy moduły i nauczymy się, poprzez praktykę, dokonywać statystycznego opisu zjawisk ekonomiczno-społecznych. Szczegółowy plan kursu znajduje się w zakładce „Harmonogram” kursu. W „Kalendarzu” znajdują **Państwo** wszystkie terminy wykonania poszczególnych aktywności w kursie. Zachęcam **Was** również do zapoznania się z «Zasadami pracy» i «Zasadami oceniania pracy studenta» w kursie. [pogrubienie własne] (WSFiI)*

Sytuacja taka zdarzała się jedynie wtedy, gdy odbiorcami komunikatów byli wszyscy studenci, natomiast jeśli komunikat skierowany został do konkretnej osoby, nauczyciele prowadzący zajęcia konsekwentnie używali zwrotów adresatywnych *pan/pani* połączonych z imieniem bądź jego zdrobnieniem.

Jeżeli chodzi o zachowania studentów, trudno podać miarodajne i wyczerpujące dane odnoszące się do wszystkich analizowanych e-zajęć (jak w wypadku nauczycieli akademickich), gdyż w zależności od osobniczych zachowań już w obszarze jednych e-zajęć zaobserwować można było różne schematy utrzymania lub skracania wzajemnych relacji – zarówno te typowe dla norm akademickich, gdzie studenci zwracali się do nauczycieli zgodnie ze zwyczajem, używając form adresatywnych i tytułatury (np. *pani doktor, pani profesor, panie doktorze*), jak i z mniej (formy adresatywne *pan/pani*) i bardziej skręcanym dystansem (formy adresatywne *pan/pani* + imię/zdrobnienie imienia). Mały dystans (czyli relacja na „ty”) obserwowany był jedynie w sytuacjach, gdy nauczyciel sam proponował na forum organizacyjnym taką formę, na przykład:

- (85) *Jeśli pozwolicie będę się zwracać do Was bezpośrednio po imieniu (chyba, że macie inne sugestie - napiszcie). Będzie mi miło jeśli tak samo będziecie się zwracać do mnie. (PUW)*
- (86) *Zanim przejdę dalej, mam następującą propozycję: mówmy sobie na „Ty”. Jeśli ktoś się na tę propozycję nie godzi bardzo proszę o informację na skrzynkę pocztową. Postaram się to w trakcie kursu uwzględnić. (PUW)*
- (87) *Ponieważ będziemy się tu wielokrotnie spotykać i wymieniać uwagi na różne tematy poruszane w materiałach, chciałam zaproponować, aby wszyscy uczestnicy zwracali się tutaj do siebie po imieniu (dotyczy*

to oczywiście także mojej osoby). Uważam, że to może ułatwić i uprzyjemnić wirtualne wymiany myśli. Mam nadzieję, że ta propozycja spotka się z Waszą aprobatą. (UŁ₁)

(88) *Proponuję, abyśmy przeszli na TY (z osobami obecnymi na zjeździe inauguracyjnym już jestem po imieniu) - jeżeli ktoś woli tego nie robić, to bardzo proszę o informację, a uszanuję jego stanowisko. (WSFiI)*

Takie zachowanie to ze strony nauczyciela jaskrawy przejaw egalitaryzmu grzecznościowego i wyraźne odcięcie się od norm obowiązujących na uczelni. Warto zwrócić uwagę, że wskazane w przykładach 85–88 próśby wykładowców zawierają zawsze zastrzeżenie, że to studenci mają prawo sami zdecydować, czy przejście na „ty” im odpowiada, a więc jest próbą okazania szacunku przez nauczyciela partnerowi dialogu (czyli studentowi), a zarazem umniejszeniem własnej roli (mimo że nauczyciel stoi wyżej w hierarchii), co stanowi nietypową w polskiej kulturze strategię grzecznościową.

6.2. Powitania

Występujące obok form adresatywnych powitania na forach organizacyjnych pełnią, w mojej ocenie, ważną rolę w określaniu dystansu między uczestnikami komunikacji na platformie. Ponieważ komunikacja zapośredniczona uniemożliwia zastosowanie niewerbalnych zachowań związanych z powitaniem (np. zwrócenia się twarzą i całym ciałem do rozmówcy, uśmiechu, gestykulacji, pozytywnego tonu wypowiedzi), do dyspozycji pozostają werbalne środki, połączone niekiedy z pozajęzykowymi sposobami okazywania emocji (tj. emotikonami). Polskie sposoby nawiązywania więzi interpersonalnej w sytuacji oficjalnej polegają zwykle na użyciu skonwencjonalizowanych aktów, takich jak *dzień dobry* czy *witam* (Drabik, 2010, s. 109). Oba typy tych powitań można odnaleźć w postach inicjujących nauczycieli akademickich na forach organizacyjnych platform edukacyjnych, na co wskazałam w punkcie 4.1.2. Można uznać, że niezależnie od tego, czy powitania te występują samodzielnie, czy w połączeniu ze zwrotami adresatywnymi, są grzecznościowymi rytualizmami językowymi, które można uznać za przewidywalne i tworzące

[...] system społecznie zaaprobowanych i powszechnie przyjętych dla danej społeczności (grupy, wspólnoty) zasad, norm, określający pewien usankcjonowany sposób zachowania, także i werbalnego, członków tej społeczności w kontaktach między sobą (Ozóg, 2001a, s. 75–76).

Wskazane akty powitania stosowane przez nauczycieli są typowe także dla bezpośrednich sytuacji oficjalnych – w 112 analizowanych obszarach e-zajęć nie odnalazłam w postach inicjujących komunikację żadnych prób skracania dystansu, czyli na przykład użycia powitania *cześć* charakterystycznego dla kontaktów równorzędnych. Jednak studenckie repliki na tak oficjalnie sformułowane powitania były już wyraźnym skróceniem dystansu, co można najczęściej wiązać z treścią całego postu inicjującego. Obrazują to przykłady 89–91.

(89) Zapis całego postu pt. *Powitanie z polilogiem nauczyciela akademickiego i studentów*

Nauczyciel akademicki

Witam Wszystkich,

*Nazywam się *** **.*

*Jestem magistrem matematyki oraz informatyki. Oba kierunki ukończyłem na ***. Pracuję jako nauczyciel akademicki w *** oraz w ***.*

*Wraz z powstaniem *** rozpocząłem również pracę jako prowadzący zajęcia zdalne.*

W tym semestrze będę miał przyjemność prowadzić z Wami kurs Metod probabilistycznych (pod tą nazwą kryje się głównie rachunek prawdopodobieństwa).

Podoba mi się ta forma nauczania. Fakt, że spotykamy się tu i teraz świadczy niewątpliwie o tym, że Wy również dostrzeżliście zalety kształcenia się za pośrednictwem Internetu.

Zapewniam Was, że ze swojej strony dołożę wszelkich starań, aby najbliższe tygodnie, które mamy wspólnie poświęcić matematyce okazały się czasem dobrze wykorzystanym. Będę odpowiadał na wszelkie Wasze pytania i sugestie. Jednakże, abyśmy mogli zakończyć sukcesem nasze zmagania z matematyką konieczne jest również zaangażowanie i systematyczna praca z Waszej strony - bardzo do tego zachęcam.

Wam (oraz sobie :) życzę miłej współpracy

Pozdrawiam

**** ***

PS

Z jakich części naszego pięknego kraju jesteście (a może nie tylko z Polski...)?

Student 1

Witam,

*Melduje się *** **. Od ponad roku - **; tu mieszkam i pracuję jako „specjalista do spraw wdrożeń” systemów rozliczeń spoldzielni mieszkaniowych (i nie tylko).*

Pozdrawiam!

Nauczyciel akademicki

Witam na pokładzie :)

PS

*Póki co, to sama *** - ja też ;)*

Student 2

*Dzień dobry. Mieszkam w *** ***, pochodzę z ***, wszystko woj. śląskie. Na codzień zajmuję się budową i eksploatacją sieci komputerowych, ale nie robię tego sam. I chyba dobrze, bo widząc nawał materiału w tym semestrze, jednym moim zajęciem będzie r5 :-).*

pozdrawiam

Nauczyciel akademicki

Cześć :)

Jeśli chodzi o Metody probabilistyczne (czyli w zasadzie rachunek prawdopodobieństwa) to NIE jest tego aż tak dużo :)

Najważniejsze, aby starać się pracować systematycznie. To tak, jak w akcji „Cała Polska czyta dzieciom” - 20 minut dziennie - CODZIENNIE ;)

Powiedzmy - dla równości - pół godziny ;)

Piszę o tym pół żartem / pół serio, ale naprawdę jest w tym głęboka myśl...

Życzę powodzenia i pozdrawiam

Student 3

Cześć Wszystkim!

*Mieszkam i pracuję w ***. Pracuję jako informatyk.*

Pozdrawiam

**** ***

Nauczyciel akademicki

Cześć :)

Póki co południowa cześć Polski górą ;)

Życzę dużo zadowolenia z tego kursu.

Aby mogły się spełnić te życzenia zachęcam do systematycznej pracy od samego początku i korzystania z narzędzi, jakimi są fora dyskusyjne poszczególnych modułów - tam możemy zadawać pytania i wyjaśniać wszelkie wątpliwości.

Pozdrawiam

Student 4*Witam Pana,**nazywam się *** **.**Jestem informatykiem w małej firmie.**Mieszkam w Krainie Kwitnącego Ziemniaka ;-)* a dokładnie*w ***.**Pozdrowienia*

Nauczyciel akademicki*Witaj :)**Dość blisko *** też mamy „drugą ojczyznę” „kwitnącego ziemniaka” - sieradzkie ;)**Wszystkiego dobrego :)*

Student 5*Dzieńdoberek :),**Nazywam się *** ** mieszkam w *** (koło ***), gdzie prowadzę firmę handlową.**Pozdrawiam*

*** **

Nauczyciel akademicki*Cześć :)**Mamy zatem 3 osoby z południa kraju (spośród wypowiadających się w tym wątku)... W tym *** i okolice są najsilniej reprezentowane ;)**Udanego kursu :)**Pozdrawiam*

Studentka 6*Witam serdecznie,**nazywam się *** **. Mieszkam w *** ** koło *** **.**Pozdrawiam wszystkich*

* *

Nauczyciel akademicki*Witam serdecznie :)**Życzę powodzenia i pozdrawiam*

Studentka 7

*Cześć Ludziska! Nazywam się *** **. Ja z zachodu - mieszkam i pracuję (jako Informatyk) w *** **.*

Pozdrawiam serdecznie

Nauczyciel akademicki

*Cześć *** :)*

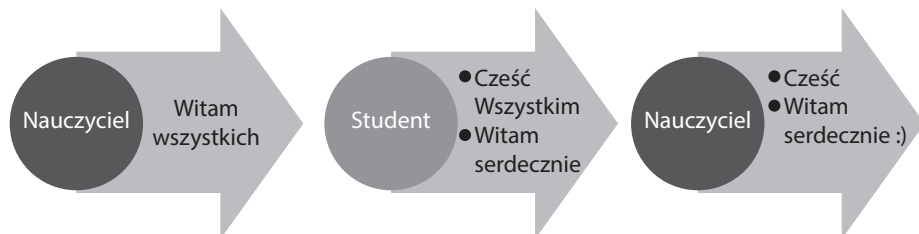
Udanej nauki!

Pozdrawiam

*** (PUW)

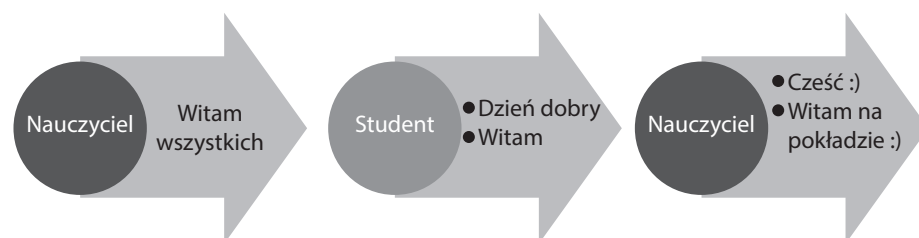
Powitanie nauczyciela akademickiego (*Witam Wszystkich*) wskazywało na nierówny status uczestników rozmowy (użycie formy *witam*) i nie zapowiadało początkowo skracania dystansu (choć mogło być tak odczytane przez studentów – ze względu na rozpowszechnienie *witaj* w komunikacji medialnej i niezajomość ograniczeń użycia tego powitania). Jednak sygnałem tego procesu stały się zarówno znajdujące się w poście inicjalnym zwroty w 2. osobie l.mn. (*Wami, Wy, Was, Wam*) i zaimki dzierżawcze (*Wasze, Waszej*), żartobliwe życzenia *Wam (oraz sobie ;)* *życzę miłej współpracy ze wzmocnieniem w postaci emotikonu, jak i post scriptum z pytaniem fatycznym (pełniącym funkcję tak zwanego lodołamacza), dzięki któremu możliwe stało się bliższe nawiązanie więzi interpersonalnej: Z jakich części naszego pięknego kraju jesteście (a może nie tylko z Polski...)?*. Ten szereg zachowań językowych i pozajęzykowych uznać można za konwencjonalną wymianę fatyczną (por. Drabik, 2010, s. 109–110), która dla odbiorców stała się sygnałem do skrócenia dystansu przez repliki powitalne. Odpowiedzi niektórych studentów, choć zwykle zdawkowe (co można uznać za zachowanie niewykraczające poza rytuał powitania), zawierały bowiem formułę powitania typową dla nieoficjalnej komunikacji: *Cześć Wszystkim!, Dzieńdoberek :), Cześć Ludziska!* O ile początkowo nauczycielskie powitanie miało charakter oficjalny, to po replikach studentów wykładowca ponownie witał każdego ze nich, stosując dwie strategie:

- 1) używał formy analogicznej pod względem poziomu formalności do powitania wypowiedzianego przez studenta (np. *Cześć Wszystkim!* → *Cześć, Witam serdecznie* → *Witam serdecznie* :) (zob. rys. 69) lub
- 2) używał form zróżnicowanych pod względem poziomu formalności, skracających dystans (np. *Dzień dobry* → *Cześć* :), *Witam* → *Witam na pokładzie* :) (zob. rys. 70).



Rysunek 69. Sekwencja powitań nauczyciel–student–nauczyciel o tym samym poziomie formalności

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 70. Sekwencja powitań nauczyciel–student–nauczyciel o różnym poziomie formalności

Źródło: opracowanie własne.

Te zachowania (zarówno nauczyciela, jak i studentów) spowodowały, że dystans między uczestnikami polilogu zmalał, by stać się typowym dla sytuacji nieoficjalnych. Ukazuje to skrót polilogu z przykładu 89 do samych formuł powitalnych (90).

(90) Nauczyciel akademicki

Witam Wszystkich,

Student 1

Witam,

Nauczyciel akademicki

Witam na pokładzie :)

Student 2

Dzień dobry.

Nauczyciel akademicki

Cześć :)

Student 3

Cześć Wszystkim!

Nauczyciel akademicki

Cześć :)

Student 4

Witam Pana,

Nauczyciel akademicki

Witaj :)

Student 5

Dzieńdoberek :),

Nauczyciel akademicki

Cześć :)

Studentka 6

Witam serdecznie,

Nauczyciel akademicki

Witam serdecznie :)

Studentka 7

Cześć Ludziska!

Nauczyciel akademicki

*Cześć *** :) (PUW)*

Zainicjowanej w ten sposób komunikacji nie należy przypisywać wyłącznie intencji nawiązania kontaktu. Przytoczone w przykładzie 89 formuły wymiany faktycznej miały w mojej ocenie podwójną intencję:

- 1) nawiązania więzi (intencja wyrażona) i dzięki niej
- 2) przygotowania odbiorcy komunikatu do wspólnej nauki i współpracy (intencja zamierzona) (por. Awdiejew, 2005, s. 139), którą w ocenie nauczyciela łatwiej było osiągnąć w partnerskiej, nieformalnej komunikacji.

Ogólną tendencją, którą dostrzegłam w powitaniach studentów, stało się dążenie do zmniejszenia dystansu mimo oficjalnego powitania i wyraźnie zaznaczonego przez nauczyciela w poście inicjującym nierównorzędnego statusu rozmówców (zob. przykład 91).

- (91) Zapis całego postu pt. *Zaczynamy z powitaniem nauczyciela akademickiego ze studentami*

Nauczyciel akademicki

*Witam wszystkich uczestników kursu 'Teoria polityki'. Nazywam się *** i będę miał przyjemność prowadzić zajęcia na platformie r5.*

Zachęcam wszystkich Państwa do udziału w forum klasowym. Proszę o przedstawienie się - kilka słów o sobie, swoich zainteresowaniach i oczekiwaniach wobec kursu. Wzajemne poznanie się z pewnością ułatwi nam pracę na platformie.

Jeszcze raz pozdrawiam i czekam na odzew ze strony uczestników kursu

Student 1

*Witam Panie ***! ;)*

*Nazywam się ***, natomiast dla zainteresowanych podam też nazwisko, ***.*

*Interesuje sie skryptami z logiki**

Jakie sa moje oczekiwania? Oczekuje niebanalnego podejscia to banalnej polityki ;)

** tak tak, oczywiscie.*

Student 2

Osobiście nie czuję się związany moja miłością do logiki, ponieważ wziąłem z nią rozwód. Ale z przyjemnością pomogę** osobom lubiącym*** logikę...*

** miłość była głęboka, ale wygasła po egzaminach.*

*** przyjemność pomagania, oczywiście jest do oszacowania. Można ją przeliczyć na walory użytkowo-rozrywkowe o pewnej wartości dodanej****.*

**** pojęcie względne. Zgodne z teorią względności Einsteina.*

***** No, nie żartujmy sobie - wszyscy wiedzą o co chodzi*****.*

****** imię studenta 1 [A.W.] na 100% wie o co chodzi ;).*

Student 1

******No oczywiście, że wiem o co chodzi.*

******o co?*

Studentka 3

Dzień dobry,

*Nazywam sie *** ***, mam 28 lat i jestem mama pięcioletniej ***.*

*Obecnie mieszkam trochę w *** trochę w *** i nie mogę znaleźć swojego miejsca na ziemi, mam nadzieję, że wkrótce to się zmieni.*

Pozdrawiam,

Studentka 4

Jestem :)

Student 5

*Cześć Wam również, nazywam sie *** *** i mam nadzieję, że będziecie się nam dobrze współpracowało w czasie kursu :)*

Student 6

Witam prowadzącego a nawet kłaniam się w pas .

Pozdrowienia serdeczne dla wszystkich .

Student 7

Cześć Prowadzącemu i Reszcie GRUPY :D!

Student 8

Hej!

Nazywam się ***. Mam na koncie 21 lat. Interesuje mnie polityka, prawo i piękne ..., no tak, interesuje mnie prawo i polityka. Aha. I jeszcze chciałem się pochwalić, że mieszkam w *** na *** i ***.

Pozdrawiam.

Nauczyciel akademicki

Cieszę się, że Pan dołączył. Proszę czytać teksty.

Studentka 9

Witam serdecznie

Przepraszam za moje spóźnienie, ale dopiero wczoraj w nocy dobiłam do domu po weekendzie w *** i krótkim pobycie w ***, gdzie obecnie komputera nie posiadam. Zabieram się ochoczo (he he) do pracy. Mam nadzieję, że ten kurs będzie również emocjonujący jak wspomniana wyżej logika, i zdecydowanie wolałabym aby był również łatwy do zaliczenia na egzaminie...

Pozdrawiam wszystkich :)

Nauczyciel akademicki

Witam Panią i zapraszam do lektury. Czytamy treść modułu 1. Zastanawiamy się nad zagadnieniem nr 1 z dokumentu „zagadnienia do dyskusji”.

*** *

Student 10

Witam

Na wstępie chciałbym przeprosić za moje spóźnienie. Nazywam się *** i mam 20 lat mieszkam w małym miasteczku o nazwie ***. Mam nadzieję że będzie nam się dobrze współpracowało. Pozdrawiam wszystkich.

Nauczyciel akademicki

Witam Pana i zapraszam do lektury treści modułu 1

Student 11

Dzień dobry, w koncu... ;)

Właśnie wrocilaam do *** (niestety). Przepraszam za spoznienie i zabieram sie do pracy.

Zycze sobie i waszystkim powodzenia;)

Nauczyciel akademicki

Witam i zapraszam na forum modułu 1 (PUW)

W przytoczonym powyżej multilogu (91) widać istotne zróżnicowanie stosowanych form powitań studenckich pod względem poziomu formalności: studenci od 1 do 8 bardzo swobodnie witają się z prowadzącym e-zajęcia oraz z kolegami i koleżankami i kolegami:

- 1) *Witam Panie ***! ;)*
- 2) (brak jakiejkolwiek formy powitania)
- 3) *Dzień dobry*
- 4) *Jestem :)*
- 5) *Cześć Wam również*
- 6) *Witam prowadzącego a nawet kłaniam się w pas.*
- 7) *Cześć Prowadzącemu i Reszcie GRUPY :D!*
- 8) *Hej!*

Być może powodem stał się wpływ powitalnych replik dwóch pierwszych studentów, których swobodne, żartobliwe wypowiedzi nadały ton kolejnym powitaniom. Nauczyciel nie reagował jednak na skracanie dystansu i nie wchodził w interakcję ze studentami aż do momentu, gdy witać zaczęli się „spóźnieni” na zajęcia (studenci od 9 do 11). Dopiero wtedy zastosował – znów oficjalne – formuły powitania. Można więc uznać, że studencka próba zmniejszenia dystansu skończyła się niepowodzeniem.

Przytoczone w tym podrozdziale sposoby skracania dystansu są egzemplifikacją zjawisk z pozostałych analizowanych przeze mnie e-zajęć. Można uznać, że powitania (obok zwrotów adresatywnych) stanowią w dalszej części rozmów nauczycieli akademickich ze studentami o symetrii lub asymetrii statusu i roli, jaką pełnią wszyscy uczestnicy komunikacji podczas zajęć. We wszystkich wypadkach to nauczyciele decydują, jaki będzie stopień sformalizowania komunikacji (duży dystans → skrócony dystans), a studenci (mimo prób skracania dystansu) pozostają w tej relacji w stosunku podrzędnym. Zwroty adresatywne i powitania stają się więc wyznacznikiem całej konwersacji prowadzonej podczas e-zajęć, a kolejne jej elementy językowe i pozajęzykowe stanowią zwykle logiczną konsekwencję wskazanych tu zachowań otwierających dyskurs.

6.3. Kolokwializmy i ekspresywizmy

Status polszczyzny potocznej¹ systematycznie rośnie – od trzech dekad językoznawcy postrzegają tę odmianę języka jako ekspansywną, wywierającą istotny

1 W niniejszej pracy operuję pojęciem stylu potocznego Jerzego Bartmińskiego, według którego jest to „pierwszy w kolejności przyswajania wariant języka, ten, którego uczymy się w rodzinnym domu jako dzieci i który potem długo jeszcze wystarcza nam do porozumienia

wpływ na oficjalne style współczesnej polszczyzny (Kita, 1993, s. 37; Dunaj, Przybylska, Sikora, 1999, s. 246; Lubaś, 2000, s. 162; Ożóg, 2001b, s. 48–72; Grybosiowa, 2003, s. 30–31; Warchala, 2003, s. 112–125; Żydek-Bednarczuk, 2007, s. 26; Wojtak, 2016, s. 134–135; Warchala, 2018, s. 53–65). Ta odmiana języka charakteryzuje się użyciem przede wszystkim w sytuacjach nieoficjalnych oraz między innymi powszechnością zasięgu, antropocentryzmem, spontanicznością, konkretnością, ekspresywnością i obrazowością (zob. Anusiewicz, 1992, s. 11–12; Bartmiński, 2001, s. 37–54) i choć prymarnie jest mówiona, występuje także w odmianie pisanej, rozwijając się szczególnie intensywnie w komunikacji zapośredniczonej (przez telefony komórkowe czy sieć). O ile w umieszczanych na platformach edukacyjnych materiałach dydaktycznych dominuje styl naukowy (przede wszystkim w wariantcie dydaktyczno-naukowym), o tyle na forach czy czatach zaobserwowałam wiele przykładów przenikania się stylu naukowego ze stylem potocznym. Spontaniczność, użycie potocznych i ekspresywizmów to cechy wielu jednostkowych wypowiedzi nie tylko studentów, ale także wykładowców akademickich, jak w przykładzie 92.

(92) Pytanie skierowane przez nauczyciela akademickiego do studentów (forum dyskusyjne):

Cisza tu, jak u Johna Cage'a. Proponuję nowe zagadnienie do dyskusji.

Ja słyszę szum czytanych skryptów i sąsiada, który znów ogląda jakiś film na swoim kinie domowym - za 2 godziny powinien być na tyle pijany, że włączy jakąś pornografię i stanę się świadkiem jakiegoś spektaklu bez obrazu - a co Państwu Cage dziś wieczorem przedstawił?

Na czym polegają różnice między polityką a politycznością? W jaki sposób można definiować te pojęcia? (PUW)

Tu jednak swobodny ton wypowiedzi, łamanie tabu (wtwór o pornografii), ironizowanie to prawdopodobnie zamierzona strategia, w której potoczność staje się świadomą prowokacją – próbą zwrócenia uwagi na poruszany w poście temat i medium na brak aktywności studentów na forum (por. Keller, 2010, s. 126–129). Jednak takich przykładów świadomej stylizacji na język potoczny nie znajdziemy wiele w obszarach e-zajęć. W znakomitej większości na uczelnianych platformach dominuje potoczność przeniesiona z codziennej komunikacji, która wpływa na zmniejszanie dystansu między rozmówcami (zob. przykład 93).

(93) Fragment czatu prowadzonego podczas e-zajęć:

Student

witam

się w codziennych sytuacjach życiowych. Język najbardziej prosty, najbardziej konkretny, najbliższy” (Bartmiński, 2001, s. 37), stojący w opozycjach: potoczność–poetyckość, potoczność–naukowość, potoczność–oficjalność (zob. Bartmiński, 2001, s. 49–51).

Studentka 2

Dobry Wieczor

Nauczyciel akademicki

Dzieńdobrywieczor :), nareszcie...

Nauczyciel akademicki

JUz powoli tracilam nadzieje :(

Nauczyciel akademicki

Jak wrazenia po zapoznaniu sie z materialami kursu?

Student 1

zrozumiec mozna, ale zapamietać raczej nie

Nauczyciel akademicki

jak sie rozumie to OK, pozniej sie pozbiera na logike

Student 1

mam nadzieję

Studentka 2

moze jakos sie jednak da zapamietac

Nauczyciel akademicki

a czemu nie zajrzeliscie na forum? podyskutowac? zrobic zadania dodatkowe?

Nauczyciel akademicki

da sie zapamietac – jak sie robi pare zadan „na pieszo”, to sie pamieta zasade dzialania

Student 1

wczesniej mialem troche problemow, a teraz jeszcze nie ma zadan

Nauczyciel akademicki

postaram sie lada dzien „cos” wrzucic do rozwiazania

Nauczyciel akademicki

czy macie Panstwo jakies pytania do mnie?

Student 1

jesli w programie mam oszacowac blad, to czy musze zastosowac met. iteracyjna?

Studentka 2

ja bardzo przepraszam, ale pomylkowo wyslalam odpowiedzi na forum

Student 1

czy moze sa jeszcze inne sposoby?

Nauczyciel akademicki

blad szacujemy w wiekszosci metod numerycznych – nie tylko w metodach iteracyjnych

Nauczyciel akademicki

w metodzie iteracyjnej na początku określamy dokładność i program konczy działanie gdy osiągniemy zadana dokładność

Nauczyciel akademicki

w innych metodach – jeżeli znajdujemy PRZYBLIŻONE rozwiązanie, to o ile się da, szacujemy dokładność otrzymanego rozwiązania

Nauczyciel akademicki

albo ze wzoru na błąd (jeżeli taki jest), albo podstawiając do wzoru i „patrzac” o ile się pomylił

Nauczyciel akademicki

*PAni *** (zdrobienie imienia, A.W.) – gdzie Pani wysłała?*

Student 1

czyli policzyć ręcznie?

Nauczyciel akademicki

dzisiaj zaglądałam do obiadu, to nic od PAni nie było

Studentka 2

na forum, ale poprzedniego forum, już wiem jak to trzeba zrobić, poprawie się. [...] (PUW)

Obok stosowania zwrotów adresatywnych ze skróconym dystansem (użyta przez nauczyciela akademickiego forma *pani* połączona ze zdrobieniem imienia), nieformalnego powitania *Dzieńdobrywieczor* i emotikonów, pojawiają się tu przykłady potocznych wyrazów (np. *OK, wrzucić, zaglądać*) czy fraz (np. *lada dzień, jak wrażenia, da się zapamiętać*), skrótów typowych dla potocznej składni (np. *dziś zaglądałam do obiadu*, czyli ‘dzisiaj, do popołudnia, sprawdzałam na platformie’). Te elementy świadczą o silnym zindywidualizowaniu i zsubiektywizowaniu języka, zbliżają rozmówców.

Zarówno kolokwializmy, jak i ekspresywizmy stają się środkami perswazji i przełamują dystans między nadawcą a odbiorcą (por. Lubaś, 2000, s. 84–85, 89). Zjawisko to prezentuje także zamieszczony poniżej przykład (94).

- (94) Fragment dialogu studenta z nauczycielem akademickim na forum dyskusyjnym:

Student

wydaje mi się że w skrypcie jest pare błędów:

w macierzach na str 3–5 element o indeksie nn ma niewiadomo dla-czego indeks 11

we wzorze 10 w drugim równaniu te indeksy w nawiasie powinny być (n) a nie (i), bo pierwiastki wyliczamy z macierzy współczynników A(n) i macierzy wyrazów wolnych b(n)

*** (inicjały studenta)*

Nauczyciel akademicki

Istotnie na stronach 3–5 pomyłono indeksy :(.

Co do wzoru 10, błędem jest niejasne oznaczenie – co oznacza indeks górny?

*Jeżeli indeks górny wskazuje na „numer postaci macierzy” i jego licznik WE WSZYTKICH równaniach wzrasta o jeden, po każdym przekształceniu, to ma Pan racje (za tym sposobem interpretacji licznika górnego przemawia także konwencja oznaczeń w przykładzie), ale... równanie pierwsze przekształcimy tylko 1 raz, więc współczynniki przyjmują postać $a_{ij}(1)$ i zostawiamy równanie 1 (tych współczynników już nie przekształcimy), równanie drugie przekształcimy dwa razy -> współczynniki będą postaci $a_{ij}(2)$ itd. W tej konwencji postać równania 10 **jest OK**.*

Pozdrawiam

Student

*rozumiem, ** (inicjały studenta)*

Nauczyciel akademicki

To fajnie :)

Mam nadzieję że pozostali uczestnicy platformy także [...] [pogrubienia własne] (PUW)

Wskazany dialog studencko-nauczycielski to stylistyczny tygiel – z jednej strony pojawia się szereg informacji związanych z matematyką, macierzami i oficjalne stwierdzenie nauczyciela *Istotnie na stronach 3–5 pomyłono indeksy*, z drugiej zaś ten sam nauczyciel używa typowego dla potocznej odmiany polszczyzny angielskiego zwrotu *OK* i nadaje – przez nacechowany emocjonalnie kolokwializm *fajnie* (wzmocniony emotikonem uśmiechu) – swojej wypowiedzi naturalności czy nawet pozorów prostoty omawianego zjawiska.

Potoczne leksemy (często zapożyczone z języka angielskiego) wskazujące na aprobatę nadawcy, takie jak: *super, fajnie, bosko, OK, lux, cool*, czy wykrzyknienia *Rany!, O rany!, O boże/Boże!, O Jezu/Jezusiczku!, O matko/mamo!* można uznać za częste w komunikacji podczas e-zajęć. Do rzadkości nie należą także potoczne, mniej lub bardziej ustabilizowane frazeologizmy, jak w przykładach 95–100:

- (95) *Faktycznie Metodologia badań jako tytuł nieco przeraża ale **jak mawiają nasi bracia** z okolic Moskwy **Poziwiom, uwidim** – jak to będzie. **Póki co pełen optymizm**. [pogrubienie własne] (forum dyskusyjne, PUW)*
- (96) *[...] to **beda sie bronie nogami i rękami**, [pogrubienie własne] (czat, PUW)*

- (97) [...] *najlepiej o tym świadczy fakt że dzieja się tam rzeczy od których **włosy się jeżą** i żadne państwo nie raguje tak stanowczo jak mogoby.* [pogrubienie własne] (czat, WSiFiI)
- (98) *Ot, władza, pieniądze, kombinowanie, **wciskanie innym kitu**, ewentualnie co rządziej – wielkie działanie z czysto ludzkich pobudek [...].* [pogrubienie własne] (forum dyskusyjne, WSiFiI)
- (99) *Żarty żartami, ale Twoje wnioski, *** (imię studenta), są naprawdę **znakomite!*** [pogrubienie własne] (forum dyskusyjne, UŁ₁)
- (100) *UUU kochani, **tak się nie bawimy!*** [pogrubienie własne] (forum dyskusyjne, UŁ₂)

Manifestowana w wypowiedziach przez frazeologizmy potoczność o znacznym ładunku emocjonalności wyraźnie zarysowuje relacje między nadawcą a określonym przez niego fragmentem rzeczywistości (por. Warchala, 2003, s. 152), a tym samym skraca dystans między rozmówcami. Zdarza się jednak często tak, że kolokwializmy, potoczne ekspresywizmy są w odczuciu piszących naruszeniem normy i oficjalnej sytuacji komunikacyjnej (przykłady 101–105):

- (101) *Po takiej zamianie faktycznie użytkownik ma szanse **„wyjść z siebie”** i poznać intelektualnie ideę czy świat rzeczywisty.* [pogrubienie własne] (czat, WSiFiI)
- (102) *Na codzień współpracuję z architektami a jestem **„tym od komputerów”**, to coś podobnego do tematu kursu...?*
Z dyplomów to posiadam „Za zajęcie I miejsca w konkursie czystości na koloniach w...”. Po ukończeniu PUW mam nadzieję powiększyć kolekcję dyplomów i tytułów. Myślę, że będzie się nam miło współpracowało. Cieszę się, że nie pozostał pan „czarnym murzynem” (że możemy oglądać pana zdjęcie w profilu). [pogrubienie własne] (forum dyskusyjne, PUW)
- (103) *Chcac uniknac **„bałaganu”** w poscie dot. terminu chat'ow, chciałbym zapytac, czy nie moznaby bylo przyjac drugiego terminu POpołudniowego. [...] Terminy poranne, jak pokazuje dotychczasowa praktyka, sa nierealne dla wiekszosci (ciiezko) pracujacych osob; z moich dotychczasowych doswiadczen nigdy taki poranny chat **„nie wyszedł”**.* [pogrubienie własne] (forum dyskusyjne, WSiFiI)
- (104) *Zatem uważam, iż warunkiem koniecznym **„dobrej”** teorii ekonomicznej jest jej falsyfikowalność, dzięki której mamy możliwość sprawdzenia, zweryfikowania teorii, co w praktyce pozwoli uniknąć błędnych decyzji.* [pogrubienie własne] (forum dyskusyjne, UŁ₁)
- (105) *Mam nadzieje ze awarie zwiazane z komputerem mnie teraz znow nie **„zaatakują”** i bede mogla normalnie pracowac na obszarach.* [pogrubienie własne] (forum dyskusyjne, UŁ₂)

Opatrzanie w powyższych wypowiedziach kolokwializmów cudzysłowem, często dodanie po cudzysłowach komentarza do określanego fragmentu rzeczywistości stanowi o świadomym naruszeniu normy stylistycznej przez nadawców. Kolokwializmy stają się w takich sytuacjach stylistycznym zabiegiem i podkreśleniem jakiegoś faktu czy zjawiska – jest to jednak rzadkością.

Zastosowanie kolokwializmów czy ekspresywizmów, spontaniczne wypowiedzenie się na forach i czatach stoi w wyraźnej sprzeczności z obowiązującą w sytuacji oficjalnej normą i zwyczajem akademickim (por. Skudrzyk, Warchała, 2008, s. 279). Jak pokazuje praktyka e-zajęć, gdy dochodzi do komunikacji zapośredniczonej, kolokwializmy i ekspresywizmy stają się kolejnymi (obok nieformalnych zwrotów adresatywnych czy powitań) środkami językowymi zmniejszającymi dystans. Uczestnikami e-zajęć (zarówno nauczycielami akademickimi, jak i studentami) kieruje względnie nie na formę, lecz na odbiorcę – chęć bycia z nim w bliskim kontakcie, niwelowania negatywnych skutków braku kontaktu bezpośredniego. To zapewne kolejna próba oswojenia nietypowej dla nauki przestrzeni i nadania jej swojskiego, naturalnego wymiaru.

6.4. Modyfikacje pisowni i interpunkcji

W wielu opracowaniach poświęconych komunikacji w internecie zwraca się uwagę na powszechne modyfikowanie pisowni i interpunkcji (por. Grzenia, 2006, s. 119–126; Wileczek, 2011, s. 90–94; Wierzbicka, 2014a, s. 126–130; Panek, 2016, s. 7–11). Te działania z tekstem (i na tekście) opisywane były dotychczas jako osobiwości pisowni internetowej, wynikające przede wszystkim z chęci ekspresji i jak najszybszego wyrażenia myśli za pomocą pisma (Grzenia, 2006, s. 118–119; Wileczek, 2011, s. 90; Panek, 2016, s. 5). Nikt nie zwrócił jednak uwagi na fakt, że ich użycie sprzyja skracaniu dystansu między rozmówcami – świadome odstępstwa od normy prowadzą bowiem do posługiwania się na e-zajęciach formami, które odnajdziemy jedynie w komunikacji typowej dla sfery prywatnej, w wiadomościach czy postach zapisanych za pośrednictwem smartfonu, tabletu czy komputera. O ile w kontaktach nadawczo-odbiorczych realizowanych w sieci (na forach, czatach, blogach, portalach społecznościowych itp.) ta sytuacja znajduje swoje uzasadnienie (uczestnicy komunikacji posługują się przeważnie potoczną odmianą języka i są sobie równi), o tyle podczas realizacji e-zajęć, gdy status rozmówców jest nierównorzędny, modyfikacje pisowni i interpunkcji stają się sygnałem zmniejszania dystansu, wyrażenia emocji oraz wprowadzania na zajęcia familiarności i ludyczności na skalę nieznaną dotąd na uczelni.

Jan Grzenia (2006, s. 119–124) do zjawisk modyfikacyjnych zaliczył:

- 1) zwielokrotnianie znaków interpunkcyjnych,
- 2) zwielokrotnianie liter,
- 3) użycie wersalików jako substytutu krzyku,
- 4) niestosowanie wielkich liter zgodnie z zasadami ortografii lub brak konsekwencji w ich stosowaniu,
- 5) użycie asterysków,
- 6) zapisane wyrażanie reakcji niewerbalnych,
- 7) opisywanie akcji,
- 8) stosowanie elementów graficznych (ikon i emotikonów)²,
- 9) niestandardowe używanie spacji,
- 10) wizualno-werbalne gry słów,
- 11) formy łączące tekst i grafikę.

Jednak w komunikacji podczas e-zajęć nie zaobserwowałam wszystkich opisanych powyżej zjawisk, a jedynie:

- 1) **zwielokrotnianie znaków interpunkcyjnych**, na przykład: *Proszę, zatem tak zaplanować pracę, aby dotrzymać zaplanowanych terminów!!!* (PUW); *Proponuję następny temat do DYSKUSJI !!!!!!!!!!!!!!!* (UŁ₂); *Ktoś mi to wyjaśni?????????* (WSFiI); *Elżbieto, a czy jest możliwość przełożenia tego czatu na piątek na 20???* (WSFiI); *Super więc poniedziałek godz. 19 się widzimy w Łodzi, kto napisze wiadomość do dr *** ***?????????????* (UŁ₂);
- 2) **zwielokrotnianie liter**, na przykład: *Rrrrrrruszamy :-)* (PUW); *Baaardzo cieszę się także, że dołączył do nas znów „przywrócony Platformie” Pan Kazimierz* (PUW); *Haloooooooooo – jest tam kto????* (WSFiI); *Raaaaaaany Boooooooooooooskie, czy ktoś z was to zrozumiał?!* (WSFiI); *no iii coooo???* (UŁ₂);
- 3) **użycie wersalików**, jednak nie jako ekwiwalentu krzyku (por. Grzenia, 2006, s. 120–121), ale zawsze dla podkreślenia wagi danego słowa czy frazy – zarówno stosowanych w tytułach forów dyskusyjnych, na przykład: *POWITANIE* (PUW, UŁ₂, WSFiI); *ROZPOCZYAMY ZAJĘCIA Z PODSTAW MARKETINGU:* (PUW); *ZACZYAMY!* (WSFiI), czy formułach powitalnych w postach inicjujących komunikację, na przykład: *WITAM WSZYSTKICH BARDZO SERDECZNIE!* (PUW); *WITAM PAŃSTWA* (WSFiI); jak i wplecionych w konwersacje czatowe czy wypowiedzi na forach, na przykład: *Jaruzelski mówi w Rosji o „cieple syberyjskiej ziemi”. Pomyślmy, że wycieczka do RasPutina ożywiła w nim jakieś wspomnienie. Wyszedł nasz młody Wojtek i na sianie skrzyżował pierwszy raz oddechy z jakąś Marusią. ON, ONA i NIEBO SYBERYJSKIE NAD NIMI. Wilki wyją, mróz trzaska a on zatopiony*

2 Ponieważ emotikony przybierają różne formy, to znaczący mogą być tworzone za pomocą samych znaków typograficznych, jak również znaków graficznych, wytyczyłam je w tym miejscu z opisu i poświęcam im oddzielny podrozdział (6.5).

w jej kształtnej piersi. Rozgrzany, ufny i pełen nadziei. Czy nie miał po latach prawa do powiedzenia o ciepłe syberyjskim? (PUW); W jakim przypadkach możemy, a w jakich musimy „ręcznie” wyliczać wyznacznik? Czy są takie sytuacje? A jeżeli tak to, DLACZEGO? (PUW); Częstym błędem jest mówienie „pisze” (w kontekście gdzieś JEST NAPISANE) (UŁ₁); Tymczasem zachęcam pozostałych do odwiedzenia FORUM AKTYWNOŚCI i napisania kilku słów o sobie oraz FORUM DO MODUŁU 1 i podjęcia dyskusji (UŁ₂); [...] w innych metodach – jeżeli znajdujemy PRZYBLIŻONE rozwiązanie, to o ile się da szacujemy dokładność otrzymanego rozwiązania (UŁ₂);

- 4) **niestosowanie wielkich liter zgodnie z zasadami ortografii lub brak konsekwencji w ich stosowaniu**, na przykład: *Nie wiem jak wy to robicie!* (PUW); *anka, a czy ty pracujesz tak na co dzień* (PUW); *To wszystko oczywiście dotyczy informatyków „wyposażonych” w Wiare* (PUW); *jak tam wam poszło zaliczenie z ćwiczeń?/?? chwalcie się ;)* *ja nie mam czym ;/ nie mam wpisanej oceny ;/ dlatego chciała bym się dowiedzieć kto w ten piękny walentynkowy dzień łączy się ze mną w żalu i rozczarowaniu?????* (WSFiI);
- 5) **zapisane wyrażanie reakcji niewerbalnych**, na przykład: *Nie UUU kochani* (PUW); *hehe... spoko facet* (PUW); *Hmmm ciekawe pytanie :)* (PUW); *Uff... wspólnym wysiłkiem udało nam się przebrnąć przez burzliwy okres wojennej zawieruchy* (PUW); *Hmmm, ciekawy sposób komunikacji, pytanie tylko, czy w swojej „ekonomiczności” nie jest posunięty do granic absurdu?* (UŁ₁); *hmmm ciekawe czemu masz 2 a tak jak ja nic nie wiem o co chodzi* (WSFiI); *milej naki ☺papapa* (UŁ₂);
- 6) **niestandardowe używanie spacji**, na przykład: *To jest k o n i e c z n o ś ć, proszę pamiętać!* (PUW); *Proszę zwracać uwagę na f o r m ę odpowiedzi!* (WSFiI);
- 7) **wizualno-werbalne gry słów**, na przykład: *Dzień Dobry Adeptom Szkół Wirtualnych A Chętnych Niezmiernie Filozofii ;:-))* czyli w skrócie *DDASWaC-NF* (PUW); *Pozdrowienia dla wszystkich FILOZO(fów-infor)MATYKÓW ;)* (PUW); to zjawisko zanotowałam jednak tylko w wypowiedziach jednego nauczyciela akademickiego, można je więc uznać za przykład jednostkowy, niespotykany powszechnie podczas e-zajęć.

Z moich obserwacji wynika, że językowy sygnał zmniejszania dystansu wprowadza najczęściej (choć nie zawsze) jako pierwsza osoba o wyższym statusie, czyli nauczyciel akademicki. Tę sytuację można uznać za analogiczną do tej, gdy na platformie edukacyjnej po raz pierwszy podczas zajęć inicjowany jest kontakt – jeśli prowadzący zajęcia w poście inicjalnym zastosuje jedną (lub więcej niż jedną) modyfikację, studenci odbierają to jako sygnał do liberalizacji normy językowej i stosowania znanych z komunikacji sieciowej ortograficznych osobliwości, co w efekcie prowadzi do skrócenia dystansu. Co więcej, opisywane środki występują

w wypowiedziach równoległe, co zapewne jest próbą zwrócenia uwagi nie tylko na to, jak się coś mówi (tj. zapisuje), ale też co się przez to wyraża (por. Taras, 2004, s. 47). Takie zachowania uczestników zajęć zbliżają ich wypowiedzi do silnie nacechowanych ekspresywnie, na przykład: *UWAGA!!!!!! CZEKAM NA OPINIE:)))* (PUW); *LOUDZIE – NIE DAJMY SIĘ ZWARIOWAĆ!!! Ani też tak sobą manipulować :((((((((((((!!! (UŁ₂); *Udział w dyskusjach jest O B O W I A Ż K O W Y; mam nadzieję, iż będzie to przyjemny obowiązek ;)* (PUW).*

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt – większość wymienionych tu zjawisk (pięć spośród siedmiu) to ekwiwalent zjawisk prozodycznych: wielość znaków interpunkcyjnych, zwielokrotnienie liter, użycie wersalików, zapisane wyrażanie reakcji werbalnych, niestandardowe spacjowanie zastępują intonację, wysokość i tempo głosu czy gramatyczne/niegramatyczne pauzy. Ich stosowanie wyraźnie wiąże zapisaną komunikację e-zajęć z polszczyzną mówioną, z jej bogactwem środków parajęzykowych, jest przejawem wtórnej oralności (Ong, 2009, s. 301–303) i charakterystycznej dla niej ekspresji (Grzenia, 2006, s. 124; Migoń, 2009, s. 14–17). A im bardziej tekst staje się nacechowany emocjonalnie, kolokwialny, im więcej w nim tendencji do demokratyzacji i „luzu językowego” (Ożóg, 2018, s. 31), tym łatwiej dostrzec można w nim symetrię statusów uczestników e-zajęć i likwidowanie dystansu.

6.5. Emotikony

Skróceniu dystansu służą nie tylko werbalne środki językowe, ale także emotikony używane przede wszystkim w rozmowach prowadzonych elektronicznie (za pośrednictwem mediów, ale także przez smartfony), a nawet w korespondencji tradycyjnej. Te powszechnie już utrwalone w ludzkiej świadomości ideogramy, będące kombinacją znaków typograficznych, mają za zadanie ułatwiać interpretację zachowań komunikacyjnych zapośredniczonych i zastąpić, w ograniczonym zakresie, kod proksemiczny i prozodyczny (por. Żydek-Bednarczuk, 2004, s. 11–21; Krejtz, Krejtz, 2006, s. 98; Grzenia, 2006, s. 137–145; Martens, 2012, s. 20–28).

Większość platform (w tym najpopularniejsza w kształceniu akademickim w Polsce platforma Moodle) oferuje użytkownikom możliwość użycia na forum, czacie czy wirtualnej tablicy gotowych, graficznych emotikonów, na przykład 😊, 😏, 😞 (zob. przykłady 106–109).

(106) *Wolę, aby nauka była owocna, a nie tylko bezstresowa 😏; Niestety u mnie także czat „padł” i nie mogę go ponownie uruchomić 😞; Gratuluję pozytywnych ocen i czekam na kolejne zadania 😊; Proszę pisać jeżeli będą jeszcze jakieś pytania 😊.* (wypowiedź nauczyciela akademickiego, UŁ₁)

- (107) *Pani Joanno, w codziennej rozmowie takie uproszczenia zdarzają się każdemu – nawet wybitnym językoznawcom 😊*. (wypowiedź nauczyciela akademickiego, UŁ₂)
- (108) *[...] tyle mi przychodzi do głowy 😊*. (wypowiedź studenta, UŁ₂)
- (109) *Po uaktywnieniu przeze mnie wątku na forum zapraszam do dyskusji 😊*. (wypowiedź nauczyciela akademickiego, WSiFiI)

Warto zwrócić uwagę, że wśród tych gotowych emotikonów nie ma na platformach edukacyjnych popularnych obecnie w sieci (szczególnie w komunikatorach typu Messenger, WhatsApp, Viber, Wirt) emoji, czyli tak zwanych emotikonów obrazkowych, które obejmują nie tylko wizerunki twarzy, ale także przedmioty, miejsca, rośliny, zwierzęta, flagi itp.

Obok graficznych emotikonów zarówno studenci, jak i nauczyciele akademicy używają tradycyjnie zapisanych ideogramów, na przykład :), ;), :(, z obróconym o 90° (w kierunku przeciwnym do ruchu wskazówek zegara) wyrazem twarzy (zob. przykłady 110–115). Nie znalazłam jednak w dyskusjach emotikonów mangowych (kaomoji), których nie trzeba obracać o 90°, by odczytać wyraz twarzy, na przykład ^_^, -_- , O_O.

- (110) *Ale nie kazdy ma zawsze czas na czat: Wiec po to chyba jest to forum:) ale juz Pana nie mecze wiem juz chyba wszystko i postaram sie byc na nastepnym czacie:) Pozdrawiam:.)*. (wypowiedź studenta, PUW)
- (111) *Hm, po tym forum sądząc, to jednak z Waszym życiem jest gorzej niż przypuszczałem... ;-)) Wieści o Waszym istnieniu (metafizyka, metafizyka...) są grubo przesadzone ;-)) Powoli ogarnia mnie horror vacui...* (wypowiedź studenta, PUW)
- (112) *[...] Byc może bytujemy w dwóch różnych światach:-))))). [...]* (wypowiedź studenta, PUW)
- (113) *Podobnie jest z empatią :D. Umiejętność postawienia się w sytuacji osoby znajdującej się po drugiej stronie jest niezwykle pomocna w procesie negocjacji, jednak nie możemy przekroczyć ramy tego pojęcia. Jeśli stanemy się zbyt empatyczni negocjacje tracą swoją symetryczność, będziemy bardziej ulegli wobec rozmówcy i nie osiągniemy zamierzonych celów :). Istotą jest wobec tego właściwa interpretacja ww. pojęć i rozważne wykorzystywanie tych cech :).* (wypowiedź studenta, UŁ₂)
- (114) *Również wiem (z autopsji...)), że uczniowie mają problem z wystąpieniami publicznymi, rozmowami z obcymi ludźmi, a nawet zwykłym przemówieniem przed klasą. [...]* (wypowiedź studenta, UŁ₂)
- (115) *[...] W module poświęconym sprawami etyki zastanowimy się nad tym, jak bezboleśnie pozbawić życia dozorcę, który zaniedbuje swe obowiązki... ;-))*. [...]

W podanych przykładach odnaleźć można nawiązanie do powszechnej praktyki sieciowej – w wypadku używania tradycyjnie zapisanych emotikonów jest nią powielanie jednego z elementów wchodzących w jego skład, na przykład znaku nawiasu zamykającego ;-)), :-))))))))) , co można interpretować jako podkreślenie wartości emocjonalnej tego elementu.

Analiza materiałów dyskusji na forach wskazuje, że emotikonów używają zarówno nauczyciele akademicki, jak i studenci, choć ci ostatni korzystają z nich znacznie częściej (por. Solecka, 2011, s. 151). Pojawiające się w dyskusjach ideogramy odnoszą się przede wszystkim do stanów wyrażających uśmiech i zadowolenie – „zwyyczajne” :) i bardzo duże :D, niedowierzanie, żart, ironię – ;), smutek, zaniepokojenie – :(, sceptycyzm – :/, a nawet ignorowanie, frustrację czy pokazywanie języka – :P. Tym samym ograniczają się przede wszystkim do wyrażania stanów emocjonalnych nadawcy (przykłady 106, 108, 109, 113), ale także jego stosunku do zapisywanych treści (114). Są też próbą nadania żartobliwego tonu swojej wypowiedzi (107, 111), niekiedy ironiczną interpretacją zapisanych wcześniej słów (112, 115). Użycie emotikonów, szczególnie przez nauczyciela akademickiego, to dla studentów sygnał, że każdy z nich ma możliwość udziału w dyskusji, która mimo narzuconego tematu może być zarówno merytoryczna, jak i prowadzona swobodnie. W przypadku gdy w dyskusji brakuje ideogramów, komunikat może zostać zinterpretowany przez odbiorcę jako mało przyjazny, a niekiedy nawet agresywny, choć nie wynika to bezpośrednio z jego treści (por. Martens, 2012, s. 23–24; Ścigała-Stiller, 2012). Mimo stosowania podczas uczelnianych e-zajęć dość ubogiego repertuaru emotikonów (jak na możliwości komputera i sieci) można uznać, że z pewnością wpływają one na atmosferę dyskusji – częściowo odwzorowują towarzyszące jej emocje, a tym samym skracają dystans między rozmówcami oraz wzmacniają poczucie wspólnoty grupy uczącej się.

6.6. Wnioski

Podczas komunikacji na platformie edukacyjnej dochodzi – podobnie jak w innych kontaktach sieciowych – do wtórnej oralności (por. Ong, 2011). Ścisłe osadzenie komunikacji w kontekście sytuacyjnym, jakim jest proces dydaktyczny, wiąże się także z uwarunkowaniami czasowo-przestrzennymi (przede wszystkim asynchroniczność komunikacji i jej wirtualny wymiar) i samym tematem dyskursu edukacyjnego (por. Bakuła, 2008, s. 97–99). Rozmowy prowadzone podczas e-zajęć zyskują nowy, nieznany dotychczasowej edukacji wymiar – odchodzi się w nim od linearności na rzecz interakcji (por. Żydek-Bednarczuk, 2004, s. 14–16) oraz postrzegania uczestnika komunikacji wyłącznie przez pryzmat zapisanych przez niego informacji (por. Taras, 2004, s. 47).

Mimo wspólnej przestrzeni prowadzenia dyskursu akademickiego i zastosowania (jak w nieformalnej, codziennej komunikacji sieciowej) powszechnie używanych mediów (komputer, internet), zauważyć można, że prowadzenie procesu dydaktycznego w sieci wyróżnia, pomimo skracania dystansu, niesymetryczność ról społecznych uczestników komunikacji: nadawcą inicjującym kontakt jest nauczyciel, odbiorcą student, podobnie jak w kształceniu realizowanym tradycyjnie, przy bezpośrednim kontakcie. Osoby te są sobie znane – widują się na zjazdach organizowanych przez uczelnię, logują się na platformie edukacyjnej pod własnym imieniem i nazwiskiem – nie kryją się pod nickami jak w innych obszarach wirtualnej przestrzeni. Brak anonimowości, obok sytuacji sformalizowanego uczenia się i przestrzegania uczelnianej hierarchii, staje się bodźcem do odpowiedzialności za słowo pisane, szczególnie jeśli chodzi o studentów, ale nie jest przeszkodą do szukania mniej sformalizowanych form porozumiewania się podczas e-zajęć.

Na podstawie przedstawionych i przeanalizowanych przykładów (81–115) uznać można, że dystans w komunikowaniu zapośredniczonym podczas e-zajęć – gdzie nadawcy i odbiorcy komunikatów nie widzą się bezpośrednio – ulega częściej skróceniu niż ma to miejsce w komunikacji interpersonalnej w sali wykładowej. Przypuszczać można, że zmiany te są wynikiem powielania przyzwyczajzeń wyniesionych z komunikacji internetowej: w rozmowie czy komentarzach na ogólnodostępnych forach, czatach czy w mediach społecznościowych nikogo nie razi zwracanie się na „ty” do rozmówcy, spontaniczność i kolokwialność bądź pojawiające się często modyfikacje pisowni i interpunkcji, emotikony i nieformalne dygresje. Tym samym na platformie edukacyjnej studenci czy wykładowcy zachowują się w sposób społecznie akceptowany w sieci WWW, choć mają jednocześnie świadomość uczestnictwa w zajęciach akademickich i rozmowy z wykładowcą, który jest osobą stojącą wyżej od nich w uczelnianej hierarchii. Werbalne zabiegi skracania dystansu przez nauczycieli akademickich (formy grzecznościowe *pan/pani* połączone z imieniem/zdrobieniem imienia, a nawet wyłącznie samego imienia, kolokwializmy, ekspresywizmy, modyfikacje pisowni i interpunkcji czy emotikony) są dla studentów sygnałem do pokonywania barier wynikających z braku bezpośredniego kontaktu: strachu przed zamieszczeniem pod własnym imieniem wypowiedzi merytorycznej na forum (która zostaje tam utrwalona, nie przemija, jak słowa wypowiedziane podczas tradycyjnych zajęć), obawy przed ośmieszeniem czy negatywną oceną, lęku przed niewłaściwym zrozumieniem intencji podczas pisania czy nawet (w nielicznych przypadkach) nieumiejętności wyrażenia własnych myśli/opinii publicznie, ale także chęci nadania komunikatowi pisanemu właściwości komunikatu mówionego (przez modyfikacje pisowni czy interpunkcji). W ten sposób nauczyciele akademicy próbują prawdopodobnie ośmielić studentów i spowodować, by przy braku bezpośredniego kontaktu

wypowiadali się oni swobodnie i bez ograniczeń wynikających z dość rygorystycznych norm i zwyczajów akademickich. Z moich obserwacji wynika, że dystans (lub jego brak) w komunikacji między wykładowcą a studentem jest konsekwencją postawy pierwszej z tych osób, co potwierdza dodatkowo wcześniejsze spostrzeżenie o nierównorzędnej relacji między uczestnikami procesu kształcenia. Osoba ucząca się, mając świadomość bycia zależną od nauczyciela, ocenianą, chce zbudować swój pozytywny obraz dzięki zamieszczanym przez siebie wypowiedziom. Styl, który przyjmuje, jest wprawdzie odpowiedzią na określone zachowania językowe wykładowcy, ale także swoistą autokreacją i autoprezentacją językową (por. Przywara, 2010, s. 120–124), gdzie ważne staje się: budowanie płaszczyzny porozumienia ze wszystkimi uczestnikami e-zajęć, przynależenie do tej samej wspólnoty, zjednanie nauczyciela akademickiego i kolegów/koleżanek, przedstawienie siebie w dobrym świetle – jako osoby obdarzonej nie tylko określoną wiedzą, ale także poczuciem humoru i autoironią.

Zaobserwowana na różnych platformach skala zjawiska skracania dystansu pokazuje, że to, co dzieje się na zajęciach w sieci, stoi często w sprzeczności z wypracowanym i utrwalonym przez pokolenia modelem oficjalnego dystansu i hierarchicznej grzeczności akademickiej. Analiza wypowiedzi z ponad stu obszarów e-zajęć udowadnia, że w e-edukacji najczęściej mamy do czynienia z sytuacją stosowania form pośrednich i zbliżeniem relacji nauczyciel–student. Jakie mogą być przyczyny tego stanu? Po pierwsze, należy zwrócić uwagę na wpływ mediów i przyzwyczajenia wyniesione z nieformalnych kontaktów sieciowych. Wskazane cechy charakterystyczne dla oficjalnej komunikacji bezpośredniej na uczelni w połączeniu z zapośredniczoną komunikacją w internecie, charakteryzującą się zwykle dialogicznością, spontanicznością, kolokwialnością, dynamicznością (por. Taras, 2004, s. 42–51; Grzenia, 2006, s. 97–118), tworzą w efekcie nowy wymiar komunikacji na platformie edukacyjnej. Przestrzeń wirtualna, znana zarówno nauczycielom, jak i samym studentom przede wszystkim z kontaktów prywatnych, staje się nagle miejscem edukacyjnego dyskursu. Trudno więc się dziwić, że obie strony uczestniczące w e-zajęciach porozumiewają się w sposób podobny do tego, jaki spotykamy w mediach społecznościowych (na Facebooku, Instagramie, Twitterze i innych) czy podczas rozmów na forach, czatach. Po drugie, także i na e-zajęciach dochodzi do demokratyzacji obyczajów grzecznościowych (por. Skudrzyk, 2007, s. 112; Marcjanik, 2016, s. 111–122), rozumianych jako prawo wszystkich partnerów komunikacji do równości i wolności wypowiedzi (por. Marcjanik, 2016, s. 120). Nadzędne dla akademickiej komunikacji oficjalnej wartości – hierarchiczność, znaczny dystans między rozmówcami i asymetria – zastępowane są indywidualizmem zachowań grzecznościowych i równorzędnymi relacjami partnerskimi. Po trzecie, coraz powszechniej stosowany w tradycyjnej, a także zdalnej edukacji model

kształcenia, oparty na współpracy i wymianie wiedzy, doświadczeń, kompetencji, gdzie wymaga się, by nauczyciel był równorzędnym członkiem grupy uczącej się (zob. podrozdział 1.3), wpływa na sposób jego komunikacji, a tym samym na komunikację zwrotną studentów. Model dydaktyczny wybrany przez projektanta e-zajęć i nauczyciela prowadzącego je, forma współdziałania w budowaniu kompetencji studenckich także wpływają na zmniejszenie dystansu między uczestnikami dyskursu edukacyjnego. Po czwarte, e-edukacja w Polsce jest dopiero w początkowej fazie rozwoju, brak jest więc ustabilizowanego wzorca zachowań grzecznościowych podczas e-zajęć. Mamy do czynienia z mieszkanką zachowań oficjalnych, znanych z kontaktów bezpośrednich na uczelni, z zachowaniami nieoficjalnymi, przeniesionymi nie tylko z bezpośrednich relacji, pełnych egalitaryzmu grzecznościowego oraz permissywności, ale także pośrednich kontaktów medialnych (komunikacja z prasą, telewizją, radiem). Prowadzi to do sytuacji, w której każdy nauczyciel akademicki, opierając się na swoim wyczuciu i indywidualnym podejściu do konwencji językowych, tworzy własny model zachowań grzecznościowych.

Podsumowanie

Dydaktyczne i komunikacyjne aspekty e-edukacji akademickiej to tytuł, który mógł dotyczyć różnorodnych zagadnień związanych ze zdalnym kształceniem realizowanym na polskich uczelniach. Jednak w moim zamierzeniu stał się punktem wyjścia do rozważań dotyczących kompleksowego opracowania projektu e-zajęć (które oparłam na własnej praktyce dydaktycznej) i komunikacyjnej perspektywy oglądu języka używanego przez nauczycieli akademickich i studentów na wirtualnych platformach edukacyjnych, gdzie kluczową rolę odgrywa nie tylko sam komunikat językowy, ale także sytuacja i miejsce jego zapisywania, zapośredniczenie kontaktu przez media i szeroko pojęty kontekst społeczno-kulturowo-edukacyjny, które prowadzą do realizacji (bądź jej braku) zamiaru komunikacyjnego, a więc i edukacyjnego.

Przestrzeń wirtualna staje się naturalnym przedłużeniem środowiska społeczno-komunikacyjnego szkoły i uczelni, miejscem, w którym uczniowie i nauczyciele mogą się spotkać poza godzinami spędzonymi w murach szkoły, zaistnieć w sposób cyfrowy – np. publikując własne materiały, wytwory i opracowania (Wieczorek-Tomaszewska, 2013, s. 29).

W konsekwencji **e-edukacja prowadzi do zmiany dotychczasowego paradygmatu kształcenia i komunikowania się na uczelni**. Nauczyciele akademicki stają przed wyzwaniem przygotowania procesu kształcenia w nowym dla nich środowisku wirtualnej platformy edukacyjnej. Wymaga się od nich nie tylko przygotowania merytorycznego (co jest oczywiste), ale także szerokich kompetencji technologicznych i cyfrowych, by tworzyli różnorodne materiały, umieli sprawnie posługiwać się narzędziami oferowanymi przez platformy edukacyjne oraz efektywnie prowadzili zajęcia w sieci, czyli komunikowali się ze studentami, aktywowali ich i motywowali, moderowali dyskusje online itd. Ich praca dydaktyczna wykracza poza znane im dotychczas obcowanie z tekstem linearnym, a staje się poszukiwaniem rozwiązań umożliwiających stworzenie tekstów multimodalnych, tak charakterystyczne dla współczesnych czasów i mediów oraz bliskich młodym ludziom (*digital natives*). E-edukacja jest nadal wyzwaniem dla nauczycieli, a oferowane przez uczelnie szkolenia rzadko kiedy poruszają dydaktyczne i metodyczne kwestie związane z wizualizacją informacji, opracowaniem ikonografik,

materiałów interaktywnych i animowanych, pracą na forach dyskusyjnych itp. Również studenci, którzy wprawdzie w codziennych kontaktach prywatnych wykazują się cyfrowymi umiejętnościami (szczególnie w social mediach), także stają w nowej dla nich sytuacji – nie zawsze potrafią odnaleźć się w zapośredniczonej, oficjalnej sytuacji dydaktycznej, brakuje im umiejętności nauki i krytycznego myślenia, nie wiedzą, jak współpracować w wirtualnej grupie, nie są przygotowani do merytorycznej dyskusji, kontrargumentowania.

Coraz szersze funkcjonowanie e-edukacji w kształceniu akademickim pociąga za sobą szereg pytań i wątpliwości dotyczących tej formy kształcenia. Z reguły pytania te koncentrują się wokół opracowania zasobów edukacyjnych, sfery dydaktyki (por. Kuźmicz, 2007; Bednarek, Lubina, 2008; Penkowska, 2010; Plebańska, 2011; Mokwa-Tarnowska, 2015; Turula, 2018) i w niewielkim stopniu dotyczą sfery komunikacji, która zachodzi w procesie kształcenia w wirtualnej przestrzeni, jaką jest sieć WWW. Internet jako multimedium stwarza ludziom specyficzne warunki do komunikacji. Brak bezpośredniego kontaktu i najczęściej asynchroniczne porozumiewanie się, przede wszystkim za pomocą języka zapisanego, wtórnie oralnego, powoduje inne zachowania językowe, często niewystępujące w komunikacji bezpośredniej czy nawet komunikacji pośredniej, wykorzystującej inne media. To, co wydaje się dla nas oczywiste w kontaktach sieciowych, między innymi symetria ról społecznych uczestników komunikacji, pełna swoboda sposobu informowania i zapisu (co można sprowadzić do zdania „mówię o tym, co chcę, jak chcę, do kogo chcę i gdzie chcę”) oraz znaczne rozluźnienie rygorów wypowiedzi pisanej (por. Grzenia, 2006, s. 94), niekoniecznie znajduje swoje odzwierciedlenie w komunikacji realizowanej podczas akademickich e-zajęć. Edukacyjny kontekst pociąga za sobą oficjalność sytuacji, a tym samym zwiększenie rygorów wypowiedzi i budowanie własnego obrazu (zarówno przez nauczycieli, jak i studentów) przez środki werbalne. I w tym miejscu dochodzi do paradoksu – z jednej strony oficjalność i asymetria relacji nauczyciel–student wymusza stosowanie się do obowiązujących na uczelni zachowań i norm, z drugiej strony sieć i charakterystyczna dla niej autokreacja językowa, którą dostrzec można także na e-zajęciach, ułatwiają zmniejszanie dystansu, odchodzenie od zasad grzecznościowych typowych dla komunikacji na uczelni, łamanie norm językowych (niestaranny zapis, błędy ortograficzne, kolokwialna składnia) czy nawet kreowanie nowych zachowań językowych, które w środowisku akademickim nie miały wcześniej miejsca (np. przechodzenie nauczycieli akademickich ze studentami na „ty”, zastępowanie stanów emocjonalnych znakami graficznymi, tj. emotikonami).

Zaplanowane na etapie projektowania e-zajęć interakcje (także te komunikacyjne) między wszystkimi uczestnikami zajęć zdalnych prowadzą w kształceniu akademickim do stworzenia na platformie edukacyjnej (czy innej części przestrzeni

wirtualnej) środowiska interakcji społecznej (por. Turula, 2018, s. 23–26) sprzyjającej ekspresji (por. Maj, 2010, s. 392), silnie osadzonego w kontekście sytuacyjnym (uczelni i sieci). Warto podkreślić, że choć e-edukacji zarzuca się często bezosobowość, utrudniony kontakt nauczyciela z osobami uczącymi się czy brak pewności co do tego, kto znajduje się „po drugiej stronie monitora”, to umiejętnie przygotowany i poprowadzony proces dydaktyczny daje nauczycielom możliwość – podobnie jak na zajęciach prowadzonych tradycyjnie – nie tylko budowania społeczności uczącej się, ustalenia relacji między uczestnikami e-zajęć, osadzenia procesu kształcenia w przestrzeni wirtualnej, ale przede wszystkim komunikowania się i interakcji. E-edukacja to także, poza kształceniem określonych dla danej dziedziny kompetencji, nauka porozumiewania się, wymagająca od wszystkich uczestników procesu kształcenia namysłu, precyzji i biegłości. I to, mimo wielu obaw, powinno nastrajać optymizmem, komunikacja stanowi bowiem sposób budowania wspólnych doświadczeń, wartości, znaczeń i celów działania, a o to właśnie przede wszystkim chodzi w kształceniu akademickim.

Bibliografia

- Adamski Andrzej, *Internet – medium, prasa czy środowisko komunikacyjne?*, „Zeszyty Prasoznawcze UKSW” 2010, nr 1(10), s. 247–268.
- Anusiewicz Janusz, *Potoczność jako sposób doświadczania świata i jako postawa wobec świata*, [w:] Janusz Anusiewicz, Franciszek Nieckula (red.), *Język a kultura. Potoczność w języku i kulturze*, t. 5, Wydawnictwo Wiedza o Kulturze, Wrocław 1992, s. 9–20.
- Austin John Langshaw, *How to do things with words*, Harvard University Press, Cambridge 1962.
- Awdiejew Alosza, *Gramatyka interakcji werbalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.
- Awdiejew Alosza, *Strategie konwersacyjne*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica” 2005, nr 7, s. 127–150.
- Bakuła Kordian, *Mówione ≈ pisane: komunikacja, język, tekst*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2008.
- Bańko Mirosław, *e-learning czy elearning?*, Poradnia językowa PWN, <http://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/e-learning-czy-elearning;11660.html> (dostęp: 13.01.2019).
- Barczyk Piotr, *Nowe technologie a kultura cyfrowego dostępu*, [w:] Bohdan Jung (red.), *Wokół mediów ery Web 2.0*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010, s. 10–31.
- Bartmiński Jerzy, *Styl potoczny*, [w:] tenże (red.), *Współczesny język polski*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001, s. 37–54.
- Bates A.W., Poole Gary, *Effective Teaching with Technology in Higher Education*, Jossey Bass, San Francisco 2003.
- Bednarczyk Izabella, Rudak Leszek, *Podatność przedmiotów akademickich na e-nauczanie*, [w:] Marcin Dąbrowski, Maria Zajęc (red.), *E-edukacja dla rozwoju społeczeństwa*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2008, http://www.e-edukacja.com.pl/czwarta/_referaty/sesja_IIb/11_e-edukacja.pdf (dostęp: 13.01.2019).
- Bednarek Józef, Lubina Ewa, *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Bednarska Małgorzata, *Akademickie przygotowanie do zawodu nauczyciela – stan rzeczywisty a pożądaný*, [w:] Zdzisław Bartkowiec, Marzena Kowaluk, Małgorzata Samujło (red.), *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007, s. 58–65.
- Benkler Yochai, *Bogactwo sieci. Jak produkcja społeczna zmienia rynki i wolność*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Bereźnicki Franciszek, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Bersin Josh, *From E-Learning to We-Learning*, b.r.w., <http://www.bersin.com/blog/post/from-e-learning-to-we-learning.aspx> (dostęp: 13.01.2019).
- Bitkowska Agnieszka, *Rola motywacji w e-learningu akademickim*, [w:] Irena K. Hejduk (red.), *E-learning wyzwaniem przyszłości*, Wydawnictwo Urbański, Warszawa 2008, s. 69–77.
- Bizior Renata, *„Komentowanie obowiązkowe” – o wybranych aspektach funkcjonowania komentarzy internetowych*, [w:] Marek Sokółowski (red.), *Oblicza Internetu: Internet w przestrzeni komunikacyjnej XXI wieku*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Elbląg 2006, s. 293–304.

- Brandon Bill, *E-Learning Process Improvement: How's Your Content Production Working?*, „The eLearning Developers' Journal” 2005, May, s. 26–38.
- Buber Martin, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1992.
- Burszta Wojciech J., *Internetowa polis w trzech krótkich odsłonach*, [w:] tenże (red.), *Ekran. Mit. Rzeczywistość*, Wydawnictwo Książkowe Twój Styl, Warszawa 2003, s. 157–175.
- Burszta Wojciech J. (red.), *Ekran. Mit. Rzeczywistość*, Wydawnictwo Książkowe Twój Styl, Warszawa 2003.
- Cellary Wojciech, *Wież, wiedza, Internet*, [w:] M. Łotys (red.), *Metoda e-VITA: poradnik dla samorządowców: rozwój społeczno-gospodarczy społeczności lokalnych przy wykorzystaniu technologii informacyjnych i Internetu*, Fundacja Wspomagania Wsi, Warszawa 2007, <http://wiotrynowiejska.org.pl/data/mevita/content/evita1.pdf> (dostęp: 13.01.2019).
- Centrum E-learningu AGH (red.), *Wprowadzenie do e-learningu*, Uczelniane Wydawnictwa Naukowo-Dydaktyczne, Kraków 2008.
- Chmielecki Konrad, *Tekst jako obraz – obraz jako tekst. O zapośredniczonym medialnie komunikowaniu wizualnym w społeczeństwie informacyjnym*, [w:] Marian Niezgoda, Maria Świątkiewicz-Mośny, Aleksandra Wagner (red.), *com.unikowanie w zmieniającym się społeczeństwie*, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2010, s. 89–97.
- Chodorowska-Chromiec Małgorzata, *Kompetencje nauczyciela w pracy z uczniem*, [w:] Zdzisław Bartkowiak, Marzena Kowaluk, Małgorzata Samujło (red.), *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007, s. 110–115.
- Cybulski Marek, *Pan i sluga. Niektóre społeczne uwarunkowania zmian w polskich obyczajach językowych*, [w:] Elżbieta Wrocławska (red.), *Uwarunkowania i przyczyny zmian językowych. Zbiór studiów*, Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy, Warszawa 1994, s. 31–39.
- Danielewska-Tulecka Anna, Kusiak Jan, *Wirtualna przestrzeń e-nauczania*, [w:] Leszek Rudak (red.), *Wybrane zagadnienia e-edukacji*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 2009, s. 206–214.
- Data Krystyna, *E-book – nowy gatunek tekstu?*, [w:] Kazimierz Ożóg (red.), *Język żyje. Rzecz o współczesnej polszczyźnie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2009a, s. 200–208.
- Data Krystyna, *Wpływ komunikacji sieciowej na współczesną polszczyznę*, [w:] Danuta Ulicka (red.), *Tekst (w) sieci: tekst, język, gatunki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009b, s. 131–138.
- Dąbrowska Maria, *Język e-maila jako hybryda mowy i pisma*, [w:] Grzegorz Szpila (red.), *Język trzeciego tysiąclecia. Język a komunikacja 1*, Wydawnictwo Tertium, Kraków 2000, s. 95–111.
- Dąbrowski Marcin, *Analiza pomiaru efektywności kosztowej procesów e-learningowych*, „E-mentor” 2008a, nr 5(27), s. 18–27, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/27/id/591> (dostęp: 13.01.2019).
- Dąbrowski Marcin, *e-learning 2.0 – przegląd technologii i praktycznych wdrożeń*, „E-mentor” 2008b, nr 1(23), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/23/id/510> (dostęp: 13.01.2019).
- Denek Kazimierz, „...Aby język giętki powiedział wszystko...”, [w:] Bronisław Siemieniecki, Tadeusz Lewowicki (red.), *Język – komunikacja – media – edukacja*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 9–42.
- Dirksen Julie, *Projektowanie metod dydaktycznych. Efektywne strategie edukacyjne*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2017.
- Domagała-Kręcioch Agnieszka, *Wirtualna edukacja, czyli wciąż nowy wymiar kształcenia akademickiego*, [w:] Agnieszka Domagała-Kręcioch, Olga Wyżga (red.), *Współczesne wyzwania dydaktyki szkoły wyższej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009, s. 208–221.

- Downes Stephen, *An Introduction to Connective Knowledge*, 2007, <http://www.downes.ca/post/33034> (dostęp: 13.01.2019).
- Drabik Beata, *Językowe rytuały tworzenia więzi interpersonalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Dunaj Bogustaw, Przybylska Renata, Sikora Kazimierz, *Język na co dzień*, [w:] Walery Pisarek (red.), *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, Ośrodek Badań Prasoznawczych Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999, s. 227–251.
- Dylak Stanisław (red.), *Strategia kształcenia wyprzedzającego*, Ogólnopolska Fundacja Edukacji Komputerowej, Poznań 2013, https://edustore.eu/download/Strategia_Kształcenia_Wyprzedzajacego.pdf (dostęp: 13.01.2019).
- Dytman-Stasieńko Agnieszka, Janiak Agnieszka, Stasieńko Jan, *W stronę naukowego dyskursu multimedialnego*, [w:] Janina Frasz (red.), *Studia nad komunikacją popularną międzykulturową, sieciową i edukacyjną*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 319–331.
- Dziubińska Marta, Wierzbicka Agnieszka, *Dobry scenariusz, niezły reżyser – czynniki sukcesu w tworzeniu kursu e-learningowego*, [w:] Marcin Dąbrowski, Maria Zajac (red.), *E-learning – narzędzia i praktyka*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2012, s. 63–70.
- Edukacja medialna, <http://edukacjamedialna.edu.pl/info/infografiki/> (dostęp: 13.01.2019).
- Fillipiak Marian, *Homo communicans. Wprowadzenie do teorii masowego komunikowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2004.
- Gajda Stanisław, *Media – stylowy tygiel współczesnej polszczyzny*, [w:] Jerzy Bralczyk, Katarzyna Mosiotek-Kłosińska (red.), *Język w mediach masowych*, Upowszechnianie Nauki-Oświata „UN-O”, Warszawa 2000, s. 19–27.
- Gajda Stanisław, *Nowe media w perspektywie lingwistycznej*, [w:] Barbara Bogotębska, Monika Worsowicz (red.), *Styl – dyskurs – media*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 25–31.
- Gajda Stanisław, *Tekst/dyskurs oraz jego analiza i interpretacja*, [w:] Maria Krauz, Stanisław Gajda (red.), *Współczesne analizy dyskursu. Kognitywna analiza dyskursu a inne metody badawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2005, s. 11–20.
- Galwas Bogdan, *Przygotowanie i technika prowadzenia kursu on-line w modelu hybrydowym*, „Zeszyty Naukowe Warszawskiej Wyższej Szkoły Informatyki” 2014, nr 11, s. 69–76.
- Garrison D. Randy, *E-learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice*, Taylor & Francis Ltd, New York 2011.
- Garwol Katarzyna, *Język Internetu i SMS-a zagrożeniem dla stylistyki języka polskiego*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2014, nr 5(2), s. 322–327.
- Gillies Ann, *Teaching Pre-Service Teachers about Belonging*, „International Journal of Whole Schooling” 2017, Special Issue, s. 17–25.
- Gogołek Włodzimierz, *Komunikacja sieciowa. Uwarunkowania, kategorie i paradoksy*, Instytut Dziennikarstwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.
- Goliasz Marek, *Jak skutecznie przekazywać wiedzę w kursach e-learning? Perspektywa kognitywistyczna*, „Teksty Pokonferencyjne” 2009, nr 4, s. 135–143.
- Golis Edmund, Omazda Artur, *Metody badania ergonomii interfejsów stron internetowych*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie” 2011, z. 6, s. 109–115.
- Goltz-Wasucioneck Dominika, *E-edukacja – początki, teraźniejszość, przyszłość*, „Forum Dydaktyczne: Przyszłość, Teraźniejszość, Przyszłość” 2011, nr 7/8, s. 189–197.
- Golus Beata, *Fenomen rozmów internetowych i ich języka*, [w:] Małgorzata Kita, Jan Grzenia (red.), *Dialog a nowe media*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004, s. 33–41.
- Gołębiowska Małgorzata, *Sposoby skutecznej komunikacji nauczyciela z uczniem*, „Forum Pedagogiczne” 2014, nr 1, s. 243–253.

- Górnikiewicz Jacek, *Studia na odległość w USA i Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2004.
- Górska-Olesińska Monika, *Słowo w sieci. Elektroniczne dyskursy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2009.
- Graszewicz Marek, Lewiński Dominik, *Wstęp do systemowej teorii internetu*, [w:] Marek Jeziński, Aleksandra Seklecka, Łukasz Wojtkowski (red.), *Nowe media we współczesnym społeczeństwie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2011, s. 13–24.
- Griffin Em, *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Grochowski Grzegorz, *Od tłumacza*, [w:] Teun van Dijk, Grzegorz Grochowski, Teresa Dobrzyńska (red.), *Dyskurs jako struktura i proces*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 5–19.
- Gromadzka Beata, *Widząc – rozumieć: dydaktyka polonistyczna wobec edukacji wizualnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2009.
- Grybosiova Antonina, *Język wtopiony w rzeczywistość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.
- Grzegorzczkova Renata, *Wstęp do językoznawstwa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Grzenia Jan, *Komunikacja językowa w Internecie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Grzenia Jan, *Komunikacja językowa w Internecie – przegląd publikacji (anglojęzycznych)*, [w:] Małgorzata Kita, Jan Grzenia (red.), *Dialog a nowe media*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004a, s. 205–210.
- Grzenia Jan, *Strona WWW jako forma dialogowa*, [w:] Małgorzata Kita, Jan Grzenia (red.), *Dialog a nowe media*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004b, s. 22–32.
- Grzybowski Przemysław, *Śmiech w edukacji: od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa 2015.
- Habrajska Grażyna, *Strategie konwersacyjne w internetowych grupach dyskusyjnych*, [w:] Grzegorz Szpila (red.), *Język a komunikacja 4. Język trzeciego tysiąclecia II, t. 1*, Wydawnictwo Tertium, Kraków 2002, s. 161–173.
- Hölbl Marco, Welzer Tatjana, *Students' Feedback and Communication Habits using Moodle*, 2010, <http://www.matsc.ktu.lt/index.php/elt/article/view/9354/4616> (dostęp: 13.01.2019).
- Hyla Marek, *E-learning. Od pomysłu do rozwiązania*, Solidex, Kraków 2003.
- Hyla Marek, *Przewodnik po e-learningu*, Wydawnictwo ABC Wolters Kluwer business, Kraków 2009.
- Illeris Knud, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2002.
- Instructional System Design (ISD) — The ADDIE Model, <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/sat.html> (dostęp: 13.01.2019).
- Jabłońska Izabela, *Proces komunikacji warunkiem poprawnych relacji nauczyciel akademicki–student*, [w:] Aleksandra Błachnio, Mirosław Drzewowski, Małgorzata Schneider, Wojciech J. Maliszewski (red.), *Interakcje komunikacyjne w edukacji z perspektywy sytuacji i kontekstowości znaczeń*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 498–505.
- Jakubczak Bożena, *Kształcenie zdalne przez Internet jako urzeczywistnienie idei edukacji bez granic*, [w:] Agnieszka Czajkowska, Dorota Rondalska (red.), *Edukacja bez granic mimo barier. Przestrzeń tworzenia*, t. 3, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2008, s. 398–406.
- Jurek Wojciech, *Jaki jest język polski w Internecie?*, „Polonistyka” 2002, t. LIV, nr 1, s. 525–530.
- Juszczak Stanisław, *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002.

- Juszczyk Stanisław, *Edukacja na odległość w Polsce – moda czy nieunikniony proces w każdym systemie edukacyjnym?*, [w:] Jacek Migdałek, Barbara Kędzierska (red.), *Informatyczne przygotowanie nauczycieli. Kształcenie zdalne – uwarunkowania, bariery, prognozy*, Wydawnictwo Rabid, Kraków 2003, s. 93–124.
- Juza Marta, *Internet a nowe tendencje w dziedzinie komunikowania masowego*, [w:] Marek Sokółowski (red.), *Oblicza Internetu: Internet w przestrzeni komunikacyjnej XXI wieku*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Elbląg 2006, s. 135–147.
- Juza Marta, Wagner Aleksandra, *Podstawowe elementy komunikacji w tekstach rozmów prowadzonych za pośrednictwem IRC*, [w:] Jan Mazur, Małgorzata Rzeszutko-Iwan (red.), *Oblicza komunikacji XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006, s. 233–248.
- Kaczmarz Ewa, *Wzorzec gatunku internetowego*, „Prace Językoznawcze” 2018, R. 20, nr 1, s. 71–81.
- Karwatowska Małgorzata, Jarosz Beata, *Forum internetowe, czyli (cyber)komunikacja o ograniczonym zasięgu społecznym*, „Polonica” 2013, R. 33, s. 109–121.
- Karwatowska Małgorzata, Jarosz Beata (red.), *(Nowe) media: implikacje kulturowe, językowe i edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015.
- Kąkolewicz Mariusz, *Uczenie się jako konstruowanie wiedzy. Świadomość, qualia i technologie informacyjne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Keller John M., *Development and use of the ARCS model of motivational design*, „Journal of Instructional Development” 1987, no. 10(3), s. 2–10.
- Keller John M., *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*, Springer, New York 2010.
- Keller John M., *Motivational design of instruction*, [w:] Charles M. Reigeluth (red.), *Instructional-design theories and models: An overview of their current status*, Lawrence Erlbaum Associates, New York 1983.
- Keller John M., *The use of the ARCS model of motivation in teacher training*, [w:] K. Shaw, A. J. Trott (red.), *Aspects of Educational Technology*, vol. XVII, Kogan Page, London 1984.
- Kępa-Figura Danuta, *Istota fatyczności a komunikacja medialna*, [w:] Marek Graszewicz, Jerzy Jastrzębski (red.), *Teorie komunikacji i mediów 3*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2010, s. 89–100.
- Kirkpatrick Donald L., *Ocena efektywności szkoleń*, Studio Emka, Warszawa 2001.
- Kita Małgorzata, *Językoznawcy wobec badań języka w Internecie*, „Ares Humanae” 2016, vol. 1, s. 111–124.
- Kita Małgorzata, *Perswazyjne użycie języka potocznego w kontakcie ogólnym*, [w:] Jacek Warchała, Aleksander Wilkoń (red.), *Z problemów współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1993, s. 33–41.
- Klepacki Bogdan, Walejewska Angelika, *Historia powstania i wykorzystanie Internetu*, „Zeszyty Naukowe Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie. Ekonomika i Organizacja Logistyki” 2017, nr 3, s. 37–48.
- Klus-Stańska Dorota, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2010.
- Korzeniecka-Bodnar Alicja, *Ideologie edukacji a dialog nauczyciela z uczniem*, [w:] Anna Karpińska (red.), *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2002, s. 168–176.
- Krawczyk Jacek, *Płytki umysł jako współczesne wyzwanie edukacyjne. Badania eyetracking w refleksji nad czytaniem i pisanem*, „Prace Językoznawcze” 2017, t. XIX, nr 2, s. 105–114, <http://wydawnictwo.uwm.edu.pl/uploads/documents/czytelnia/prace/PraceJęzykoznawcze19-2-2017.pdf#page=105> (dostęp: 13.01.2019).
- Krejtz Krzysztof, Krejtz Izabela, *Ja w sieci – sieć we mnie. Zależności pomiędzy doświadczeniami relacji w internecie a reprezentacją obrazu siebie*, [w:] Dominik Batorski, Mirosława Marody,

- Andrzej Nowak (red.), *Spółeczna przestrzeń internetu*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa 2006, s. 91–112.
- Król Dorota, Mieszkowska Aneta, *Jaki kurs internetowy jest atrakcyjny i dla kogo? Rola osobowości, formy e-edukacji oraz sposobów komunikacji*, [w:] Leszek Rudak (red.), *Wybrane zagadnienia e-edukacji*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 2009, s. 47–64.
- Książek-Szczepanikowa Aniela, *Multimedialność w akademickim kształceniu polonistów*, „Polonistyka” 2002, t. LIV, nr 1, s. 39–41.
- Kubiak Mirosław J., *Wirtualna edukacja*, Wydawnictwo „MIKOM”, Warszawa 2000.
- Kuchcińska Maria, *Dylemat swobody w edukacji metodą zadaniową*, [w:] Maria Dudzikowa (red.), *Nauczyciel – uczeń, między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996, s. 117–129.
- Kuciejczyk Anna, *Blokujące i motywujące komunikaty wykładowców – komunikat z badania relacji studentów i nauczycieli akademickich*, [w:] Aleksandra Błachnio, Mirosław Drzewowski, Małgorzata Schneider, Wojciech J. Maliszewski (red.), *Interakcje komunikacyjne w edukacji z perspektywy sytuacyjności i kontekstowości znaczeń*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 465–476.
- Kunicka Małgorzata, *Konformizm jako predyktor dużego dystansu w szkole*, [w:] Aleksandra Błachnio, Mirosław Drzewowski, Małgorzata Schneider, Wojciech J. Maliszewski (red.), *Interakcje komunikacyjne w edukacji z perspektywy sytuacyjności i kontekstowości znaczeń*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 229–238.
- Kutrowska Barbara, *Komunikacja interpersonalna w procesie edukacyjnym – rytuały interakcyjne*, [w:] Aleksandra Błachnio, Mirosław Drzewowski, Małgorzata Schneider, Wojciech J. Maliszewski (red.), *Interakcje komunikacyjne w edukacji z perspektywy sytuacyjności i kontekstowości znaczeń*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 178–199.
- Kuźmicz Krzysztof, *Badania edukacyjnej wartości kształcenia w systemie e-learning*, [w:] Janina Frasz (red.), *Studia nad komunikacją popularną międzykulturową, sieciową i edukacyjną*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 390–409.
- Labocha Janina, *Tekst pisany – tekst zapisany*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” 2004, t. LX, s. 5–10.
- Labocha Janina, *Tekst, wypowiedź, dyskurs w procesie komunikacji językowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Lachawiec Mariola, *Komunikowanie społeczne w edukacji. Sytuacje komunikacyjne – uczeń jako interakcja symboliczna*, [w:] Aleksandra Błachnio, Mirosław Drzewowski, Małgorzata Schneider, Wojciech J. Maliszewski (red.), *Interakcje komunikacyjne w edukacji z perspektywy sytuacyjności i kontekstowości znaczeń*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 218–228.
- Laskowska Elżbieta, *Niektóre składniki sytuacji komunikacyjnej*, [w:] Grażyna Sawicka (red.), *Sytuacja komunikacyjna i jej parametry*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010, s. 70–76.
- Levinson Paul, *Od tekstu do hipertekstu*, [w:] Grzegorz Godlewski, Roch Sulima, Andrzej Mencwel (oprac.), *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2003, s. 643–656.
- Lis Renata, Lis Robert, *Atrybuty użyteczności systemów informatycznych w projektowaniu edukacyjnych serwisów internetowych*, „Postępy Nauki i Techniki” 2008, nr 2, s. 153–164.
- Lorens Robert, *Nowe technologie w edukacji*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa–Bielsko-Biała 2011.
- Lubaś Władysław, *O powstającym słowniku potoczymów*, „Język Polski” 2000, nr 3–4, s. 161–175.
- Lubina Ewa, *Konstruktywistyczne i behawioralne aspekty kształcenia zdalnego*, „E-mentor” 2005, nr 1(8), s. 29–34, <http://www.e-mentor.edu.pl/mobi/artukul/index/numer/8/id/111> (dostęp: 13.01.2019).

- Lundby Kurt, *Digital storytelling, mediatized stories*, [w:] tenże (red.), *Digital storytelling, mediatized stories. Self-representations in New Media*, Peter Lang, New York 2008, s. 1–20.
- Machol Adam, *Kompendium wiedzy o sieciach, e-learning i-learning*, „Akademia NetWorld” 2003, nr 5, s. 1–10.
- Maczuga Piotr, Plewczyński Michał, Mileva Nevena, Tokmakov Dimitar, Świątecka Agnieszka, Zieliński Krzysztof, Ruiz Elio San Cristóbal, Castro Manuel, *Metodyka prowadzenia szkoleń z wykorzystaniem urządzeń mobilnych dla e-biznesu*, Warszawa 2012, http://pl.mtraining.eu/upload/files/0/40/Metodyka_PL_v.1_p.pdf (dostęp: 13.01.2019).
- Maćkiewicz Jolanta, *Badanie mediów multimodalnych – multimodalne badanie mediów*, „Studia Medioznawcze” 2017, nr 2(69), s. 33–42.
- Maćkiewicz Jolanta, *Jak można badać przekazy multimodalne*, „Język Polski” 2016, nr 2, s. 18–27.
- Maj Anna, *Folksonomia jako nowy model wiedzy. Komunikacyjne i kulturowe aspekty Web 2.0*, [w:] Marian Niezgodza, Maria Świątkiewicz-Mośny, Aleksandra Wagner (red.), *com.unikowanie w zmieniającym się społeczeństwie*, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2010, s. 390–395.
- Malewski Mieczysław, „Dorosłość” – kłopotliwa kategoria andragogiki, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, nr 3(63), s. 23–40.
- Marcjanik Małgorzata, *Demokratyzacja obyczajów – słowo kluczowe współczesnej kultury polskiej?*, „Przegląd Humanistyczny” 2016, nr 3, s. 111–122.
- Marcjanik Małgorzata, *Grzeczność w komunikacji językowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007a.
- Marcjanik Małgorzata, *O formach grzecznościowych typu Witam, panie Jerzy, Miłego dnia, profesorze*, [w:] Agnieszka Mikołajczuk, Radosław Pawelec (red.), *Na językoznawczych ścieżkach. Prace ofiarowane Profesorowi Jerzemu Podrackiemu*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 2007b, s. 89–94.
- Marczuk Mieczysław, *Próba określenia andragogicznego modelu procesu kształcenia dorosłych*, [w:] tenże (red.), *Problemy i dylematy andragogiki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1994, s. 68–82.
- Martens Anna, *Formy i normy – język komunikacji internetowej, rozważania wstępne*, „Komunikacja Społeczna” 2012, nr 2, s. 20–28.
- Mathes Adam, *Folksonomies – Cooperative Classification and Communication Through Shared Metadata*, „Computer Mediated Communication – LIS590CMC”, University of Illinois, Urbana-Champaign 2004, <http://www.adammathes.com/academic/computer-mediated-communication/folksonomies.html> (dostęp: 13.01.2019).
- Matuszewicz Czesław, *Humor, dowcip, wychowanie. Analiza psychospołeczna*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1976.
- Mazurek Paweł, *Anatomia internetowej anonimowości*, [w:] Dominik Batorski, Mirosława Marody, Andrzej Nowak (red.), *Społeczna przestrzeń internetu*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa 2006, s. 79–90.
- McQuail Denis, *Teoria komunikowania masowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Meger Zbigniew, *Motywacja w nauczaniu zdalnym*, „E-mentor” 2008, nr 4(26), s. 29–36, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/26/id/572> (dostęp: 13.01.2019).
- Meger Zbigniew, *Podstawy e-learningu. Od Shannona do konstruktywizmu*, „E-mentor” 2006, nr 4(16), s. 35–43, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/16/id/325> (dostęp: 13.01.2019).
- Meger Zbigniew, Plebańska Marlena, *E-podręcznik – oczekiwania, możliwości, nowe koncepcje*, [w:] Marcin Dąbrowski, Maria Zając (red.), *E-edukacja w praktyce – wyzwania i bariery*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2014, s. 77–88, <http://e-edukacja.net/dziesiata/E-edukacja-w-praktyce-wyzwania-i-bariery.pdf#page=78> (dostęp: 13.01.2019).

- Migoń Krzysztof, *Uniwersum piśmiennictwa, jego właściwości, granice i sposoby istnienia*, [w:] Krzysztof Migoń, Marta Skalska-Zlat (red.), *Uniwersum piśmiennictwa wobec komunikacji elektronicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2009, s. 11–20.
- Mikołajczyk Katarzyna, *Teorie motywacji i ich znaczenie dla praktyki dydaktycznej w szkoleniach komplementarnych*, „E-mentor” 2009, nr 4(31), s. 71–77, <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/31/id/677> (dostęp: 13.01.2019).
- Miotk-Mrozowska Małgorzata, *Komunikacja interpersonalna w Internecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2009.
- Mischke Jerzy M., Stanisławska Anna K., *Blearning: kształcić komplementarnie – co z tego wynika i co się z tym łączy?*, [w:] *Akademia on-line*, vol. 2, Wydawnictwo WSHE, Łódź 2006, s. 7–20, http://home.agh.edu.pl/~mischke/upload/File/artykoly/ksztalcenie_komplementarne.pdf (dostęp: 13.01.2019).
- Mischke Jerzy M., Stanisławska Anna K., *Wartości, edukacja i e-edukacja. Rozważania prakseologiczne*, tekst wygłoszony na konferencji naukowej nt. *Prakseologiczne i etyczne aspekty edukacji*, Warszawa 2004, http://galaxy.uci.agh.edu.pl/~mischke/upload/File/artykoly/Wartosc_%20edukacja_%20e-edukacja_rozważania_prakseologiczne.pdf (dostęp: 13.01.2019).
- Młyńska Katarzyna, *Student w sieci wiedzy i informacji*, [w:] Damian Muszyński, Grzegorz Dominik Stunża (red.), *Spółeczne konteksty Internetu. Implikacje dla edukacji*, Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, Gdańsk 2008, s. 17–37.
- Mokwa-Tarnowska Iwona, *E-learning i blended learning w nauczaniu akademickim. Zagadnienia metodyczne*, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2015.
- Mokwa-Tarnowska Iwona, *Struktury wsparcia a efektywność kształcenia w środowisku e-learningowym*, „E-mentor” 2014, nr 2(54), s. 34–39, <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/54/id/1100> (dostęp: 13.01.2019).
- Networked Digital, *Definicja web 2.0, definicja social media*, <http://networkeddigital.com/2010/04/09/definicja-web-2-0-definicja-social-media/> (dostęp: 13.01.2019).
- Nguyen Renata, *Ocena skuteczności kształcenia na odległość*, [w:] Jacek Migdałek, Barbara Kędzierska (red.), *Informatyczne przygotowanie nauczycieli. Kształcenie zdalne – uwarunkowania, bariery, prognozy*, Wydawnictwo Rabid, Kraków 2003, s. 217–226.
- Nielsen Jakob, *Usability 101: Introduction to usability*, 2012, <https://www.nngroup.com/articles/usability-101-introduction-to-usability/> (dostęp: 13.01.2019).
- Nielsen Linda B., *Teaching at its Best. A Research-Based Resource for College Instructors*, Jossey-Bass A Wiley Imprint, San Francisco 2010.
- Nocoń Jolanta, *Wpływ nowych mediów na architekturę tekstu dydaktycznego*, [w:] Jan Mazur, Małgorzata Rzeszutko-Iwan (red.), *Oblicza komunikacji XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006, s. 279–299.
- Noga Henryk, *Model komunikacji w procesie edukacyjnym. Na przykładzie kształcenia ogólnotechnicznego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010.
- Norwa Agnieszka, *Formuły grzecznościowe w korespondencji elektronicznej studentów do pracowników uniwersytetu*, „Media – Kultura – Komunikacja Społeczna” 2014, nr 10, z. 3, s. 11–26.
- Oele Marjolein i in., *Faculty Learning Community: Best Practices for Defining, Measuring, and Improving Student Engagement in the Classroom*, 2016, <https://intelliven.com/wp-content/uploads/2012/09/StudentEngagementWhite-PaperForUSFDistributionFinal-with-Cover-1.pdf> (dostęp: 13.01.2019).
- Ofanowska Urszula, Bogdańska Bożena, *E-learning ujarzmiony. Bibliotekarki vs Moodle*, „Biuletyn EBIB” 2014, nr 154, s. 1–8, <http://open.ebib.pl/ojs/index.php/ebib/article/view/293> (dostęp: 13.01.2019).
- Oklińska Agnieszka, *E-moderowanie kluczem do sukcesu – 5-etapowy model kształcenia Gilly Salmon*, „E-mentor” 2009, nr 3(30), s. 48–54, <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/30/id/656> (dostęp: 13.01.2019).

- Ong Walter Jackson, *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.
- Ong Walter Jackson, *Osoba – świadomość – komunikacja. Antologia*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Opoka Joanna, Wierzbicka Agnieszka, *E-learning z perspektywy nauczyciela akademickiego*, [w:] Jacek Migdałek, Bożena Kędzierska (red.), *Informatyczne przygotowanie nauczycieli. Kształcenie zdalne, uwarunkowania, bariery, prognozy*, Wydawnictwo Rabid, Kraków 2003, s. 174–184.
- Ostaszewska Danuta, *Genologia lingwistyczna jako subdyscyplina współczesnego językoznawstwa*, [w:] Danuta Ostaszewska, Romuald Cudak (red.), *Polska genologia lingwistyczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 11–39.
- Ożóg Kazimierz, *Najnowsze zmiany w polszczyźnie (na podstawie obserwacji Stanisława Dubisza i innych badaczy)*, „Poradnik Językowy” 2018, nr 4, s. 28–41.
- Ożóg Kazimierz, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Stowarzyszenie Literacko-Artystyczne „Fraza”, Rzeszów 2001a.
- Ożóg Kazimierz, *Uwagi o współczesnej polskiej grzeczności językowej*, [w:] tenże (red.), *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Otwarty Rozdział, Rzeszów 2001b, s. 73–84.
- Panek Anna, *Język w przestrzeni internetu*, „Przestrzeń Społeczna” 2016, R. 11, nr 1, s. 1–25.
- Papert Seymour, Harel Idit, *Situating Constructionism*, 1991, <http://www.papert.org/articles/SituatingConstructionism.html> (dostęp: 13.01.2019).
- Peisert Maria, *E-rozmowa jako medialna odmiana języka*, „Rozprawy Komisji Językowej” 2004, t. XXX, s. 139–148.
- Penkowska Grażyna, *Meandry e-learningu*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010.
- Piechota Bogna, *W poszukiwaniu prawidłowości interakcji*, [w:] Marian Niezgodą, Maria Świątkiewicz-Mośny, Aleksandra Wagner (red.), *com.unikowanie w zmieniającym się społeczeństwie*, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2010, s. 122–127.
- Plebańska Marlena, *E-learning. Tajniki edukacji na odległość*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2011.
- Porayski-Pomsta Józef, *Funkcje mowy a intencjonalność wypowiedzi*, „Poradnik Językowy” 2008, nr 7, s. 10–22.
- Prensky Marc, *Before Bringing in New Tools, You Must First Bring in New Thinking*, Amplify, 2012, <http://marcprensky.com/writing/Prensky-NewThinking-Amplify-June2012.pdf> (dostęp: 13.01.2019).
- Prensky Marc, *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon” 2001, vol. 9, no. 5, s. 1–6, <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (dostęp: 13.01.2019).
- Przybyła Wiesław, Ratalewska Magdalena, *Poradnik dla projektujących kursy e-learningowe*, KOWEZIU, Warszawa 2012, www.koweziu.edu.pl/download.php?plik=Poradnik_kno.pdf (dostęp: 13.01.2019).
- Przywara Barbara, *Współczesne formy autokreacji – blogi publicystyczne, serwisy społecznościowe, czaty*, [w:] Janusz Mucha (red.), *Nie tylko Internet. Nowe media, przyroda i technologie społeczne a praktyki kulturowe*, Oficyna Wydawnicza „NOMOS”, Kraków 2010, s. 119–129.
- Putkiewicz Elżbieta, *Proces komunikowania się na lekcji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 2002.
- Pyzik Lucyna, *Koncepcja integracji systemów zdalnego nauczania*, „E-mentor” 2010, nr 2(34), s. 42–47, <http://www.e-mentor.edu.pl/mobi/arttykul/index/numer/34/id/735> (dostęp: 13.01.2019).
- Redlarski Krzysztof, Garnik Igor, *Zastosowanie systemów e-learningu w szkolnictwie wyższym*, [w:] Beata A. Basińska, Igor Garnik (red.), *Zarządzanie informacyjnym środowiskiem pracy*,

- Wydział Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2014, https://depot.ceon.pl/xmlui/bitstream/handle/123456789/6002/Redlarski_Garnik_Rozdzia%C5%82_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y (dostęp: 13.01.2019).
- Reeves Byron, Nass Clifford, *Media i ludzie*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2000.
- Rejter Artur, *Lingwistyczna refleksja nad komunikacją internetową – perspektywa historyczna*, [w:] Danuta Ulicka (red.), *Tekst (w) sieci*, t. 1, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 111–120.
- Resnick Lauren, *Towards a cognitive theory of instruction*, [w:] S.G. Paris, G.M. Olson, H.H. Stevenson (red.), *Learning and motivation in the classroom*, University of Pittsburgh, New Jersey 1983.
- Reut Maria, *Nauka, pytanie i dialog. Wstęp do analizy hermeneutycznej koncepcji uniwersalności rozumienia*, „Prace Pedagogiczne” 1999, t. CVIII, s. 29–45, https://opub.dsw.edu.pl/bitstream/11479/154/1/Nauka_pytanie_i_dialog.pdf (dostęp: 13.01.2019).
- Romanek Beata, *Kultura komunikacji elektronicznej*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2018, nr 1(23), s. 85–91.
- Rosenberg Marc J., *E-Learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*, McGraw-Hill Professional Publishing, New York 2000.
- Rozmus Andrzej, *Indywidualny styl prowadzenia zajęć*, [w:] tenże (red.), *Wykładowca doskonały*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa 2013, s. 107–139.
- Rudak Leszek, *Proces dydaktyczny w e-nauczaniu*, „Edukacja” 2012, nr 1(3), s. 27–39, <http://wy-rwidab.com.euw.edu.pl/ojs/index.php/edukacja/article/view/54> (dostęp: 13.01.2019).
- Sajdak Anna, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Sangrà Albert, Vlachopoulos Dimitrios, Cabrera Nati, *Building an Inclusive Definition of E-Learning: An Approach to the Conceptual Framework*, „The International Review of Research in Open and Distance Learning” 2012, vol. 13, no 2, s. 145–159, <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1161/2185> (dostęp: 13.01.2019).
- Sarzyńska Ewa, Wosik-Kawala Danuta, *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli prowadzących kształcenie w formie e-learning*, [w:] Danuta Wosik-Kawala, Ewa Sarzyńska, Wojciech J. Maliszewski, Marian Fiedor (red.), *Komunikacja i edukacja – ku synergiczności porozumiewania się*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 47–57.
- Schneider Małgorzata, *Nauczyciel w sytuacji komunikacyjnej (zadania i kompetencje nauczyciela)*, [w:] Aleksandra Błachnio, Mirosław Drzewowski, Małgorzata Schneider, Wojciech J. Maliszewski (red.), *Interakcje komunikacyjne w edukacji z perspektywy sytuacyjności i kontekstowości znaczeń*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 211–217.
- SEA, *Ocena zajęć dydaktycznych prowadzonych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość*, http://sea.edu.pl/pliki/SEA_ocena-zajec-dla-PKA_zatwierdzony.pdf (dostęp: 13.01.2019).
- Sharma Pete, *Blended learning*, „ELT Journal” 2010, vol. 64/4, s. 456–458.
- Sharma Pete, Barrett Barney, *Blended Learning. Using technology in and beyond the language classroom*, Macmillan Publishers Ltd, Oxford 2007.
- Siemieniecki Bronisław (red.), *Kształcenie na odległość w świetle badań i analiz*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005.
- Siemieniecki Bronisław (red.), *Pedagogika medialna*, t. 1–2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Simens George, *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, 2005, http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm (dostęp: 13.01.2019).
- Sitarski Piotr, *Rozmowa z cyfrowym cieniem: model komunikacyjny rzeczywistości wirtualnej*, Wydawnictwo Rabid, Kraków 2002.

- Skibińska Małgorzata, Kwiatkowska Wioleta, Majewska Kamila, *Aktywność uczących się w przestrzeni Internetu*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014.
- Skowronek Bogusław, *Mediolingwistyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013.
- Skudrzyk Aldona, *Czy zmierzchność kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.
- Skudrzyk Aldona, *Normy grzecznościowych zachowań językowych (etykieta językowa, savoir-vivre, bon ton, dobre wychowanie, grzeczność językowa)*, [w:] Aleksandra Achtełlik, Jolanta Tambor (red.), *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, Wydawnictwo Gnome, Katowice 2007, s. 105–122.
- Skudrzyk Aldona, Warchała Jacek, *Dyskurs edukacyjny a kompetencja interakcyjna*, [w:] Danuta Ostaszewska, Romuald Cudak (red.), *Polska genologia lingwistyczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 273–280.
- Smółucha Danuta, *Gry i systemy grywalizacyjne jako nowoczesne narzędzia w edukacji uniwersyteckiej*, „Horyzonty Wychowania” 2016, nr 34, s. 231–244.
- Sokołowski Marek, *(R)ewolucja w komunikacji. Wprowadzenie do medioznawstwa*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2010.
- Solecka Katarzyna, *Stany emocjonalne a komunikacja (w edukacji)*, [w:] Danuta Wosik-Kawala, Ewa Sarzyńska, Wojciech J. Maliszewski, Marian Fiedor (red.), *Komunikacja i edukacja – ku synergiczności porozumiewania się*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 144–162.
- Stecyk Adam, *Wykorzystanie modelu Kirkpatricka do oceny efektywności szkoleń e-learningowych*, „Ekonomiczne Problemy Usług” 2011, nr 68, s. 276–282.
- Stephens Geralyn E., Roberts Kathryn L., *Facilitating Collaboration in Online Groups*, „Journal of Educators Online” 2017, vol. 14, no. 1, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1133614.pdf> (dostęp: 13.01.2019).
- Stunża Grzegorz Dominik, *Nowe internetowe narzędzia edukacyjnej wymiany i współpracy. Kultura edukacyjnego daru*, [w:] Damian Muszyński, Grzegorz Dominik Stunża (red.), *Spółeczne konteksty Internetu. Implikacje dla edukacji*, Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, Gdańsk 2008, s. 38–46.
- Suska Dorota, *Czytanie tekstów internetowych. Lingwistyczno-kulturowe perspektywy badawcze (wybrane problemy)*, [w:] Marek Sokołowski (red.), *Nowe media. Nowe interpretacje*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2010, s. 72–88.
- Suska Dorota, *Perspektywy badań nad dyskursem internetowym (wybrane problemy)*, [w:] Ewa Pajewska (red.), *Dyskursy trzeciego tysiąclecia*, Volumina.pl Daniel Krzanowski, Szczecin 2011, s. 131–142.
- Syguła Andrzej, *Kursy internetowe. Projektowanie i użytkowanie. Praktyczny przewodnik dla nauczycieli i studentów*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Kaliszu, Kalisz 2008.
- Sylabusy*, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii UŁ, http://polonistyka.uni.lodz.pl/?page_id=120 (dostęp: 13.01.2019).
- Szewczuk Katarzyna, *Sposoby aktywizowania studentów podejmowane przez nauczycieli akademickich*, [w:] Agnieszka Domagała-Kręcioch, Olga Wyżga (red.), *Współczesne wyzwania dydaktyki szkoły wyższej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009, s. 49–73.
- Szpunar Magdalena, *Imperializm kulturowy internetu*, Instytut Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2017.
- Szpunar Magdalena, *Nowe-stare medium. Internet między tworzeniem nowych modeli komunikacyjnych a reprodukowaniem schematów komunikowania masowego*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2012.

- Szpunar Magdalena, *Rozważania na temat komunikacji internetowej*, [w:] Jan Mazur, Małgorzata Rzeszutko-Iwan (red.), *Oblicza komunikacji XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006, s. 219–231.
- Sztejnberg Aleksander, *Komunikacyjne środowisko nauczania i uczenia się*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2006.
- Ścigała-Stiller Barbara, *Akty etykiety językowej na forach internetowych*, rozprawa doktorska, Katowice 2012, <http://www.sbc.org.pl/Content/93102/doktorat3264.pdf> (dostęp: 13.01.2019).
- Śnieżyński Marian, *Dialog edukacyjny*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2001.
- Taksonomia Blooma, Krathwohla i Simpsona*, <http://www.jankowskit.pl/metodyka-nauczania-i-dydaktyka/taksonomia-blooma.html> (dostęp: 13.01.2019).
- Talary Eliza, *Realizacja wzorca listu elektronicznego na przykładzie relacji student–uczelnia*, „Poznańskie Spotkania Językoznawcze” 2014, nr 28, s. 151–170.
- Taras Bożena, *Anonim w Internecie, czyli o komunikacji incognito*, [w:] Małgorzata Kita, Jan Grzenia (red.), *Dialog a nowe media*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004, s. 42–51.
- Taras Bożena, *Umiejętności językowe studentów rzeszowskiej polonistyki*, [w:] Małgorzata Kułakowska, Agnieszka Mysza (red.), *Kultura mówienia dawniej i dziś*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2014, s. 165–175.
- Taylor John R., *Gramatyka kognitywna*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2007.
- To Do Media, <http://todomedia.pl/pl/portfolio> (dostęp: 13.01.2019).
- Turula Anna, *E-learning akademicki. Perspektywa humanistyczna*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2018.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższy (Dz.U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365).
- Wagner Jarosław, *Kształcenie na odległość wspomagane komputerowo jako element procesu edukacji pedagogów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.
- Warchala Jacek, *Kategoria potoczności w języku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.
- Warchala Jacek, *Rozwój i ekspansja potocznej odmiany polszczyzny w XX i XXI wieku*, „Poradnik Językowy” 2018, nr 8, s. 53–65.
- Wieczorek-Tomaszewska Małgorzata (red.), *Dydaktyka cyfrowa epoki smartfona. Analiza cyfrowych aspektów dydaktyki gimnazjum i szkoły średniej. Raport ekspercki*, Stowarzyszenie „Miasta w Internecie”, 2013, <http://www ldc.edu.pl/phocadownload/Dydaktyka-cyfrowa-epoki-smartfona.pdf> (dostęp: 13.01.2019).
- Wieczorkowska Grażyna, Madey Jan, *Dekalog edukacji internetowej*, [w:] Leszek Banachowski (red.), *Uniwersytet Wirtualny: model, narzędzia, praktyka*, Wydawnictwo Polsko-Japońskiej Wyższej Szkoły Technik Komputerowych, Warszawa 2007, s. 10–17, https://come.uw.edu.pl/sites/default/files/mainfiles/tresc/metodologia/dekalog_educacji_internetowej.pdf (dostęp: 13.01.2019).
- Wierzbicka Agnieszka, *E-edukacja – nowe wyzwania dla nauczycieli akademickich*, [w:] Jacek Michałek, Maria Zajęc (red.), *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008a, s. 259–268.
- Wierzbicka Agnieszka, *E-edukacja na uczelniach wyższych – innowacyjne podejście do nauczania*, [w:] Jolanta Bujak-Lechowicz (red.), *Dydaktyka XXI wieku – szanse i zagrożenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego w Kielcach, Piotrków Trybunalski 2008b, s. 223–231.
- Wierzbicka Agnieszka, *E-learning – nowy paradygmat komunikacji w dyskursie akademickim?*, [w:] Andrzej Radomski, Radosław Bomba (red.), *Cyfrowy zwrot w humanistyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013, s. 115–126, <http://e-naukowiec.eu/zwrot-cyfrowy-w-humanistyce/> (dostęp: 13.01.2019).

- Wierzbicka Agnieszka, *Inicjowanie komunikacji na zajęciach online*, [w:] Kazimierz Michalewski (red.), *Język nowych mediów*, Wydawnictwo Primum Verbum, Łódź 2012, s. 111–123.
- Wierzbicka Agnieszka, *Komunikacja językowa i grzeczność w Internecie*, [w:] Barbara Kudra, Elwira Olejniczak (red.), *Komunikowanie publiczne. Zagadnienia wybrane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014a, s. 123–156.
- Wierzbicka Agnieszka, *Komunikacja w Internecie, czyli kilka uwag o kulturze języka w e-edukacji*, [w:] Krystyna Wojtczuk, Joanna Kuć (red.), *Kultura języka dzisiaj w roku języka polskiego*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej w Siedlcach, Siedlce 2007a, s. 80–88.
- Wierzbicka Agnieszka, *Komunikowanie się w procesie e-nauczania. Student i wykładowca w Internecie*, [w:] Maciej Tanaś (red.), *Kultura i język mediów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007b, s. 261–270.
- Wierzbicka Agnieszka, *Kultura języka polskiego na platformie edukacyjnej – dlaczego warto kształcić studentów zdalnie?*, [w:] Jolanta Bujak-Lechowicz (red.), *Człowiek wobec mediów*, Volunina.pl, Szczecin 2014b, s. 97–107.
- Wierzbicka Agnieszka, *Od analizy potrzeb do analizy jakości, czyli jak profesjonalnie stworzyć e-szkolenie*, [w:] Bożena Boryczka (red.), *E-learning – nowe aspekty*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2011, s. 27–38.
- Wikipedia, *E-learning*, <https://pl.wikipedia.org/wiki/E-learning> (dostęp: 13.01.2019).
- Wileczek Anna, *O języku młodego Internetu*, „Zeszyty Prasoznawcze” 2011, nr 3–4, s. 82–99.
- Wilkin Maria, *E-nauczanie dla wielu czy dla nielicznych?*, [w:] Marcin Dąbrowski, Maria Zajac (red.), *E-edukacja – analiza dokonania i perspektywy rozwoju*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2009, s. 25–34, http://e-edukacja.com/piata/e-edukacja_5.pdf#page=27 (dostęp: 13.01.2019).
- Winięcka Elżbieta, *Kształcenie humanistyczne w nowej rzeczywistości społeczno-medialnej*, „Polonistyka. Innowacje” 2016, nr 4, s. 57–69.
- Wojtak Maria, *Potoczność w tekstach prasowych*, „Półrocznik Językoznawczy Tertium” 2016, nr 1–2, s. 125–138.
- Wojtasik-Tokarz Anna, *Odmiany dialogu na forach internetowych*, [w:] Agnieszka Dytman-Stasieńko, Jan Stasieńko (red.), *WWW – w sieci metafor. Strona internetowa jako przedmiot badań naukowych*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 329–338.
- Wolarski Jędrzej, *Wpływ właściwości Internetu na odbiór informacji (studium przypadku)*, [w:] Wanda Krzemińska, Piotr Nowak (red.), *Studia nad językiem, informacją i komunikacją*, Wydawnictwo Sorus, Poznań 2003, s. 141–153.
- Wośko Rafał, *Wybrane aspekty różnicujące pokolenie X, Y i Z w kontekście użytkowania nowych technik i internetu*, [w:] Zbigniew Rykiel, Jarosław Kinal (red.), *Socjologia codzienności jako niebanalności*, Stowarzyszenie Naukowe Przestrzeń i Środowisko, Rzeszów 2016, s. 136–153.
- Woźniak Jacek, *E-learning w biznesie i edukacji*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Woźniak-Zapór Marta, Grzyb Mariusz, Rymarczyk Sebastian, *Mechanizmy gamifikacji w kształtowaniu postaw studentów*, „Państwo i Społeczeństwo” 2017, nr 2, s. 125–136.
- Wrycza Joanna, *Galaktyka języka internetu*, Novae Res, Gdynia 2008.
- Wrycza Joanna, *Kultura prowadzenia sporów na forum internetowym*, [w:] Marek Sokołowski (red.), *Oblicza Internetu: Internet w przestrzeni komunikacyjnej XXI wieku*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Elbląg 2006, s. 305–314.
- Wyrwas Katarzyna, *Kilka uwag o dyskusji na forum internetowym*, [w:] Małgorzata Kita, Jan Grzenia (red.), *Dialog a nowe media*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004, s. 52–71.
- Yang Yi, Bonk Curt, *Quality Assurance for Online Programs: Roles, Responsibilities, and Leadership Styles of Higher Education Administrators*, [w:] Harrison Hao Yang, Steve Chi-Yin Yuen

- (red.), *Evaluating the Impact of Technology on Learning, Teaching, and Designing*, IGI Global, Pennsylvania 2012, s. 307–326.
- Zając Maria, Zawisza Wiesław, *O potrzebie określenia kompetencji nauczycieli podejmujących kształcenie online*, „E-mentor” 2006, nr 1(14), s. 24–29, <http://www.e-mentor.edu.pl/mobi/artukul/index/numer/14/id/264> (dostęp: 13.01.2019).
- Załażńska Aneta, *Niewerbalna struktura dialogu. W poszukiwaniu polskich wzorców narracyjnych i interakcyjnych zachowań komunikacyjnych*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2006.
- Zespół Ośrodka Kształcenia na Odległość OKNO PW (praca zbior.), *Postępy e-edukacji*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2008.
- Żebrowska Ewa, *Tekst w komunikacji zapośredniczonej komputerowo*, „Lingwistyka Stosowana” 2012, nr 5, s. 145–154.
- Żydek-Bednarczuk Urszula, *Dyskurs internetowy*, [w:] Ewa Malinowska, Jolanta Nocoń, Urszula Żydek-Bednarczuk (red.), *Przewodnik po stylistyce polskiej. Style współczesnej polszczyzny*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2013, s. 347–379.
- Żydek-Bednarczuk Urszula, *Spółczesność informacyjna a problemy normy językowej*, „Poradnik Językowy” 2007, nr 10, s. 23–33.
- Żydek-Bednarczuk Urszula, *Tekst w Internecie i jego wyznaczniki*, [w:] Małgorzata Kita, Jan Grzenia (red.), *Dialog a nowe media*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004, s. 11–21.

Aneks

(74) Zapis dyskusji na temat *Metafizyka informatyka* (w sensie: czyja):

Nauczyciel akademicki

Ma się do czynienia jako informatyk czy się nie ma? Z metafizyką, znaczy. I dlaczego tak? ;-)) To żarcik naturalnie oczywiście, ale celowy: miejcie świadomość, co termin 'metafizyka' znaczy, czyli jaki ma zakres znaczeniowy.

Nauczyciel akademicki

Hm, po tym forum sądząc, to jednak z Waszym życiem jest gorzej niż przypuszczałem... ;-)) Wieści o Waszym istnieniu (metafizyka, metafizyka...) są grubo przesadzone ;-))

Powoli ogarnia mnie horror vacui...

Student 1

Myszę, że na horror w Naszym wydaniu.. to ma Pan jeszcze troszkę czasu.... dopiero się szykujemy :)

Co do istnienia.... no cóż... bywamy czasami wirtualną formą istnienia... jakkolwiek jesteśmy jednak pewną formą bytu... choć chwilami jednak mało zauważalną :). Dajemy się łatwiej określić w okolicach sesji....

A tak poważnie – to staramy się obok pracy zawodowej przebrnąć przez głębię materiałów przed wypowiedziami na forum.

Pozdrawiam

Student 2

Witam, ta forma bytu na forum przeważnie materializuje się nie wcześniej niż pod koniec tygodnia (najczęściej w niedzielę poznym wieczorem),

pozdrawiam, PK

Nauczyciel akademicki

No ale tak się nie bawimy!!! To znaczy ściślej, ba, wręcz do cna precyzyjnie rzecz ujmując: jeśli dyskusja będzie wyglądać tak, jak wygląda i zintensyfikuje się w niedzielny wieczór, to uprzedzam (a na poparcie mam opinię innych studentów ;-)) lojalnie, że oceny będą ściśle adekwatne do systematyczności pracy. Aha, aha.

Student 3

Filozofia moim zdaniem ma to do siebie, że przenikła głęboko życie codzienne a wiele jej pojęć przez zakorzenienie się głęboko w języku potocznym zmieniło zupełnie swoje pierwotne znaczenie.

Chociaż wspomniana metafizyka, czy miłość platoniczna.

Wracając do związków metafizyki z informatyką osobiście nie szukał bym związków na takiej płaszczyźnie gdyż informatyka to szerokie pojęcie i tak naprawdę chociaż zwyczajowo mówimy „zadzwoń do informatyka” to nie jest to moim zdaniem trafne określenie.

Optował bym aby doszukać się związku np. pomiędzy realizmem metafizycznym a programowaniem (tworzeniem oprogramowania). Często można się spotkać ze stwierdzeniem, że programowanie leży na pograniczu rzemiosła i sztuki w popularnym słów tych znaczeniu.

Przez analogię można by wskazać pewien język programowania jako materie, któremu programista nadaje formę.

Szczególnie pasuje to tego stwierdzenie cyt: „...we wszystkim, co tworzymy znajduje się fundament materialny i idealna zasada.”

Tym fundamentem materialnym są wspomniane środki techniczne takie jak język programowania natomiast idealną zasadą jest obraz implementacji tkwiący w umyśle programisty. Ciekawostką jest fakt iż funkcjonalnie tożsamy element oprogramowania, czyli działający w taki sam sposób może mieć zupełnie inną formę (kod źródłowy) oddając w ten sposób niepowtarzalność sposobu pojmowania rzeczy przez konkretnego programistę podobnie jak ten sam koń namalowany przez różnych artystów będzie nosił piętno osobowości danego artysty.

Szoda jedynie, iż ze względu na wyścig w pogoni za jakością wiele firm produkujących oprogramowanie zmusza programistów do korzystania z utartych wzorców w ten sposób gasząc indywidualność poszczególnych jednostek co niejednokrotnie prowadzi do wielu problemów można by rzec z dziedziny metafizyki („Sztuka szczęścia w pracy” Dalajlama, Howard C. Cutler)

Nauczyciel akademicki

Znakomicie powiedziane. Zabawne: sam przykładając ogromną wagę do precyzji sformułowań i definiowania wyrażeń, natknąłem się na minę w postaci terminu ‘informatyka’ ;-))

I jest to szczerza prawda. I jest to idealny przykład tego, o co

mi na tym kursie idzie. Chciałbym, abyście Państwo poznali (o ile nie znacie) kilka dookreślonych zakresów pojęć ściśle filozoficznych. Podoba mi się. Czekam na więcej :-)

Nauczyciel akademicki

Jednocześnie ciekawym, dlaczego milczeniem pominięty został idealizm metafizyczny w świecie programowania?

Student 3

Zagadnienie idealizmu metafizycznego w akcie twórczym jakim jest programowanie jest dla mnie bardziej problematyczne.

Zakładając iż idea jest pierwotna w stosunku do materii rozważania nad związkami nasuwają wiele wątpliwości. Weźmy proces tworzenia oprogramowania od samego początku.

Po pierwsze prowadzimy analizę pewnego zjawiska starając się dokładnie opisać wszystkie przynależne mu właściwości, zachowania itp.

Następnie na podstawie takiej analizy wykonanej przy użyciu jak by nie było zmysłów (obserwacja) przechodzimy do wykreowania pewnego modelu (programu) naśladującego owe zjawisko.

Przy takim rozważaniu na pierwszy rzut oka zupełnie odwraca się kwestia pierwotności idei w stosunku do świata fizycznego. Ale przy dalszym rozważaniu i kolejnym zapoznaniu się z wykładem na temat idealizmu można stwierdzić iż owa analiza to proces cyt: „wprowadzenia w ruch naszej pamięci” w celu przypomnienia sobie idei pierwotnej. Ta zaś staje się wzorem dla tworu jakim jest oprogramowanie. Na tej podstawie analizowana rzeczywistość jak i sporządzony program są równoważne jako, że pochodzą od jednej idei podobnie jak wszystkie konie wzorowane są na idei „koń”. W takim sensie można również rozważać życie informatyka ściślejszej programisty, którego żywot jak się okazuje jest przepełniony metafizyką.

Na tym gruncie również można by wytłumaczyć chyba coś co popularnie nazywamy talentem. Według mnie jeżeli dana osoba jest utalentowana w danym kierunku to może oznaczać iż jej dusza zdołała ocalić od zupełnego zapomnienia tą pierwotną idee i nie potrzebuje włożyć wiele intelektualnego wysiłku aby ją sobie przypomnieć.

Nauczyciel akademicki

No i oczywiście nawiązywanie do programisty staje się z założenia mędrcom ;:-))) Chyba dość oczywista konkluzja. Czyli

zamykamy dyskusję i otwieramy konkurs na najlepszego programistę w tej grupie. Nagroda pakietowa: szóstka z platformy, szóstka z egzaminu oraz szacunek nieskrywany kolegów i koleżanek ;-))) Żarty żartami, ale Twoje analizy, ***, są naprawdę znakomite. Szacunek, jak mówią rodzimi bałuciarze. A krytycznie odniosę się, żeby nie było ;-)) po czacie, bo godzina wybiła...

Student 4

Metafizyka u informatyka (nawet się rymuje :) jest obecna na codzień w jego umyśle.

Informatyka jest nauką twórczą opartą na refleksji, pomysłach czy też idei, determinujących powstawanie rzeczywistych bytów (programów), które zresztą według Platona nie są niczym materialnym, lecz duchowym. W świetle idealizmu metafizycznego, informatyk jest wręcz skazany na „tworzenie w umyśle”. Bez idei nie byłoby informatyka ani informatyki.

Podoba mi się zawarta w materiałach „alegoria jaskini”... wyobrażam sobie np. programistę w roli „kajdaniarza”. Dla „kajdaniarza” cienie na ścianie są rzeczywistością, dla programisty natomiast kod programu na monitorze jest tylko odzwierciedleniem bytu w realnym świecie (oczywiście pod warunkiem, że zdaje sobie sprawę, że jest coś poza jaskinią...).

Doskonale programista w kodzie programu będzie widział, nie litery czy cyfry, ale idee, pomysły, które de facto go „tworzą”.

Student 3

Pozwolę sobie zauważyć mały szczegół, który mnie właśnie dręczył przy porównywaniu twórczego aktu programowania z alegorią jaskini.

Piszesz >>

dla programisty natomiast kod programu na monitorze jest tylko odzwierciedleniem bytu w realnym świecie

Ja bym raczej zamienił programistę na użytkownika. w alegorii jaskini cienie na ścianie nie są zależne od obserwatora (kajdaniarza). Po takiej zamianie faktycznie użytkownik ma szansę „wyjść z siebie”

i poznać intelektualnie ideę czy świat rzeczywisty. Jednak w tym wypadku pojawia się problem z umieszczeniem programisty w Platona porządku rzeczy. Stał by się on bytem boskim zarządzającym co dany użytkownik może zobaczyć na „ścianie” monitora a o ile pamiętam Platon nie rozważał takiego porządku rzeczy.

A może by tak ktoś ugryzł rzeczywistość wirtualną. Myślę, że namiętni gracze często zapominają o świecie realnym zagłębiając się w rzeczywistość wirtualną. Dla niektórych jest to tak fascynujące iż wręcz chcą przenieść te same reguły w świat rzeczywisty. Czasem to może być bolesne bo w realu ma się tylko jedno życie ;)

Student 5

Częściowo się zgadzam z wypowiedziami kolegów, częściowo widzę to trochę inaczej.

Początkowo pomyślałem, że nie ma sensu rozpatrywać informatyki jako zagadnienia dla metafizyki, gdyż jest to zbyt WĄSKIE pojęcie. Metafizyka dot. zagadnień nie możliwych do zbadania metodami naukowymi, a informatyka jest tak materialną, dosłowną i mierzalną dziedziną!

Później, po głębszej refleksji nad realizmem umiarkowanym, spojrziałem troszkę inaczej. Także narzucił mi się przykład programowania :). Język programowania, tzn. zbiór poleceń, to materia - jest podłożem dla procesów (programów), ale nie jest ich przyczyną. Formą natomiast jest programista, gdyż to on jest przyczyną ruchu (tworzenia kodu), nadaje pewien cel tej nieokreślonej materii poleceń. Nadaje formę, którą ma w głowie - czyli też sam jest formą. Jednak brakuje tutaj jednego elementu metafizyki – to wszystko jest mierzalne, a przecież powinno być METAmierzalne. Po chwili jednak mój umysł zaczyna drążyć dalej. Przecież programista musi skądś znać cel zmiany materii. Dąży np. do ułatwienia życia, do postępu. Ale dlaczego akurat w tym kierunku? Skąd wie do jakiej formy ma dążyć? Może do tej idei Platona? To jest właśnie metafizyka, mam rację?

Nauczyciel akademicki

No niezle, niezle kombinujecie. Slucham dalej :-). Tylko jedno zbiorcze „ale”: bierzcie pod uwagę znaczenia terminów.

Np idea. To jest w zasadzie niezłe pytanie: czym jest ‚idea‘, tak po polsku?

Student 3

Janprościej było by zobaczyć do słownika ale pomyślałem, że może ciekawiej będzie trochę pobłądzić.

Moim zdaniem idea to przepis/wzór czegoś (nie koniecznie materialnego) ale nie zprecyzowany do końca. Ujmający jedynie generalne zasady. Często utożsamiać można idee czegoś z pomysłem na coś (idea tego urządzenia....). Jednocześnie idea powinna zawierać kluczowe „założenia”, które stanowią że to co powstanie na jej podstawie jest właśnie tym a nie czymś innym.

Studentka 6

po prostu... myśl przewodnia....

Student 5

Idea, jak podpowiada nazwa, coś idealnego, doskonałego. Coś doskonałego nie wymaga ulepszania, czyli jest stałe, na zawsze. Człowiek nie jest stały, np. jego ciało rośnie, a zatem nie jest idealny, ale zmierza ku ideałowi, idei. W ten sposób można utożsamić ideę z celem. Zgadzałoby się to nawet z rozumieniem potocznym. IDE-ALny strzał, to CELny strzał dokładnie w środek tarczy :P

Student 7

> > Początkowo pomyślałem, że nie ma sensu rozpatrywać informatyki jako zagadnienia dla metafizyki, gdyż jest to zbyt WĄSKIE pojęcie.

W informatyce, jak w życiu, wszystko płynie („panta rhei”). Informatyka jest najszybciej zmieniającą się dziedziną nauki (chyba tylko tutaj można się spotkać z sytuacją iż wydana zagranicą książka, zanim zostanie przetłumaczona staje się w dużej mierze nieaktualna).

Dlatego programisci muszą się nieustannie zmieniać (uczyć nowych rzeczy), jeśli zdecydują się raz wstąpić do tej rzeki (informatyki).

Natomiast arche - ta wieczna i nie podzielna substancja - to w naszym przypadku zera i jedynki, z których zbudowane są „informatyczne substancje” (programy).

Nauczyciel akademicki

Niesamowita ta dyskusja, niesamowita...

Student 2

Czytając o metafizyce miałem wrażenie, że gdzieś to już słyszałem, gdzieś cała terminologia platońska będąca podstawą idealizmu

i dualizmu przewija – w Kosciele. Dlatego uważam że analogia między platonską jaskinią a pracą informatyka jest niebezpieczna. Informatyk to nie szaman który coś bierze z sufitu, ale ktoś kto rygorystycznie aplikuje jasne zasady do osiągnięcia równie jasnego celu. Nie wyklucza to elementu twórczości – wszak matematycy bywają równie odjechani artystycznie co poeci. Ale moim zdaniem są dwa argumenty, że informatyka winna trzymać się z daleka od idealizmu:

1. W odroznieniu do procesów zachodzących w naszych komórkach nerwowych, synapsach etc. które są biologiczną podstawą naszej świadomości, ale o której naukowo na razie niewiele wiemy, to mamy bardzo dobre wyobrażenie w jaki sposób powstają programy, jak są kodowane dane czy też co się dzieje z krzemem w mikroprocesorach. Cała nauka dotycząca budowy komputerów nie powstała dlatego że jakiś filozof (Platon) dumiał i coś wyduł tylko dlatego że jego kolega (Arystoteles) stworzył podwaliny współczesnej metody naukowej, obserwacji i możliwości falsyfikacji idei przez doświadczenie.

2. Idee w potocznym mniemaniu są niezależne od bytu. Ale nie trzeba być filozofem ani socjologiem żeby wiedzieć że idee są wytwarzane przez ludzi, którzy od bytu bynajmniej niezależni nie są. Platon przez idee rozumie jako byty realne, które są pierwowzorami wszystkiego co na ziemi. Czyli że to co jest jest dalekim echem tego co jest „tam”. Czyli że mamy dążyć do lepszego świata... Nic dziwnego że i chrześcijaństwo i potem marksizm tak Platona uwielbiali, to skutecznie pozwalało używać ziemskiego kija pokazując marchewkę w zaświatach (lub społeczeństwie bezklasowym).

Wydaje mi się, że informatyka z metafizyką ma zapewne wspólne korzenie. Obie są wytworami ludzkiego umysłu w sensie stworzenia przez gatunek narzędzia pozwalającego mu przetrwać i osiągnąć sukces ewolucyjny. Kiedyś (a w sumie nadal) wiara w „czyste” idee pomagała zmobilizować przeciwko sobie duże grupy społeczne, były więc potężnym narzędziem socjotechnicznej kontroli. Z kolei informatyka może być traktowana jako przedłużenie ludzkiego umysłu, tak jak liczydło i w tym sensie stanowi część świata natury, która można zbadać metodami naukowymi. To nic że wiem, że idee które właśnie wstukuje w klawiaturę nie „są” w sensie fizycznym literkami na ekranie. Wystarczy że wiem do czego mi są potrzebne, do czego służą oraz że ich działanie ma miejsce dzięki prawom fizyki a nie jakimś „platonskim” bajaniom.

Studentka 6

Pozwolę sobie mieć inne zdanie niż większość moich kolegów. Otóż uważam, że dobry programista powinien unikać w swojej pracy rozważań metafizycznych. Zresztą wydaje mi się podobna sytuacja dotyczy większości nauk ścisłych (takich jak fizyka, biologia itp.). Aby uzasadnić tą kontrowersyjną tezę najpierw zacytuję definicję metafizyki zawartą w materiałach:

„Najogólniej można powiedzieć, iż metafizyka to wszelkie rozważania wykraczające poza granice zagadnień możliwych do badania metodami naukowymi, a dotyczące podstawowych kategorii i struktur tego co istnieje.”

Otóż z definicji tej wynika, że metafizyka to nienaukowe podejście do badania zjawisk występujących w otaczającym nas świecie. Z tego powodu wydaje mi się, że programista, który poświęca W SWEJ PRACY zbyt wiele czasu na rozważania metafizyczne pracuje mniej efektywnie a i jakość jego pracy też jest niższa ponieważ mniej czasu poświęca na analizowanie faktów i dociekanie rzeczywistych problemów a więcej na rozmyślania o bycie.

Zresztą podobne zdanie mają słynni współcześni naukowcy z innych nauk ścisłych np. fizycy, laureaci nagrody Nobla, Richard Feynman czy też Stephen Hawking. Ciekawie o tym jak uciekanie do rozważań filozoficznych bez dogłębnego zrozumienia zjawisk fizycznych może wyprowadzić człowieka na manowce pisze R. Feynman w swoich słynnych „Wykładach z fizyki”. Rozdział „Relatywistyczna energia i pęd” rozpoczął od opisu stosunku filozofii i filozofów do teorii względności. Pozwolę sobie w tym miejscu zacytować Feynmana:

„O tym czy coś jest mierzalne, nie można zdecydować a priori z pomocą samego rozumowania, lecz trzeba to rozstrzygnąć za pomocą doświadczenia”

Osobiście do filozofii i metafizyki nie mam nic. Myślę, że poświęcenie się od czasu do czasu rozważaniom filozoficznym i metafizycznym może dać nam możliwość innego spojrzenia na problem, odnalezienia innej drogi czy też zrozumienia. Ale niekoniecznie w pracy...
Pozdrawiam

Student 1

Brawo *** (studentka 6)! Pogoniłaś, krótko mówiąc wszystkich do pracy :)

Meta-fizyka, czyli coś co wychodzi poza szeroko pojęte realia fizyczne, rzeczywiście niewiele ma wspólnego z informatyką... szczególnie na etapie programowania. Mamy wtedy założony konkretny - jak najbardziej „fizyczny” - cel i zmierzamy do niego poprzez bardzo fizyczne narzędzia (środowiska programistyczne) i wykorzystując, własną, ciężko zdobytą - a więc również fizyczną - wiedzę. Inna rzecz, że z programu tak do końca nie wiemy co wyszło... póki go nie przetestujemy... i tu może ta metafizyka :) (patrz, kolejne odsłony Windowsa). Oczywiście oddzielnym zupełnie tematem jest „Świat wirtualny”, jego istnienie, zależności i prawa.

Niemalże metafizycznym jest świat chatów i komunikatorów... ale tylko w pewnej swojej wersji...

Mam na myśli tysiące ludzi, którzy wchodząc na czaty... przybierając jakieś swoje nicki, stają się... no właśnie, przeważnie wirtualnymi (metafizycznymi?) tworamami, z reguły nie mającymi wiele wspólnego z rzeczywistością. Stworzył się jakby równoległy wymiar, w którym ludzie, poprzez ukrycie tożsamości pod nickiem, stają się, a raczej, jawia się, zupełnie innymi jednostkami... mają możliwość i okazję wyjść z „kajdanów” w jaskini... i poigrać w pełnym świetle tegoż umownego wejścia do grotty... tyle, że jest to tylko gra - gorzej, jeśli zatracamy po wyjściu z niej własną tożsamość.

Świat ten jednak jest ogromnie daleki od piękna i czystości idei, choć jest podobnie równoległy, a dużo łatwiej osiągalny... może to jest powodem popularności?

Zresztą, czy świat wokół nas, realny lub wirtualny, nie jest takim, jaki sobie tworzymy, jak się w nim widzimy i dokąd zmierzamy?

Pozdrawiam

Student 8

Cytując definicję metafizyki można ją rzeczywiście sprowadzić do poziomu niezrozumiałego bełkotu oderwanego od rzeczywistości. Ale trzeba wziąć pod uwagę, że metafizyka narodziła się dwa i pół tysiąca lat temu, gdy nie istniała naukowa wiedza tłumacząca zjawiska otaczającego nas świata. Patrząc z tej perspektywy, metafizyka była próbą zrozumienia wszelkich aspektów życia i materii, opartą o istniejącą wtedy wiedzę.

Jednocześnie wykraczając daleko poza poznany świat metafizyka staje się poszukiwaczem nowych kierunków nauki. Oczywiście mogą to być błędne kierunki, ale najważniejsze jest ciągle poszukiwanie. Dlatego w pracy informatyka, metafizyka jest tym co sprawia, że nudne rzemiosło staje się sztuką, a świat programów dąży do bytu doskonałego.

Pozdrawiam

Student 3

*No i wreszcie ktoś ma odmienne zdanie. Jednocześnie widzę, iż *** (studentka 6) podeszła do problemu bardzo serio :).*

O ile argumentacja poprzez powołanie się na autorytety nie pozwala polemizować to osobiście nie zgadzam się z kilkoma sformułowaniami: >"Z tego powodu wydaje mi się, że programista, który poświęca W SWEJ PRACY zbyt wiele czasu na rozważania metafizyczne pracuje mniej efektywnie a i jakość jego pracy też jest niższa ponieważ mniej czasu poświęca na analizowanie faktów i dociekanie rzeczywistych problemów a więcej na rozmyślanie o bycie."

Myszę iż nastąpiło tutaj drobne nieporozumienie. Element metafizyczny jaki w większości wskazywaliśmy dotyczył pierwotnego charakteru idei w stosunku do „materii” jakim moim zdaniem jest programowanie. Nie chodziło mi o rozważania nad istotą uniwersum czy podobnych generalnych zagadnień, ale szczególnego przetwarzania idei na rzeczywistość jaką jest program.

Jeżeli chodzi o efektywność to założenia moim zdaniem są nieco uproszczone „nie myślisz więc więcej pracujesz”. Jak mówi popularne powiedzenie „pomyśl zanim coś zrobisz” nie jest swojego rodzaju kwintesencją przeciwieństwa takiego podejścia.

Osobiście uważam takie stwierdzenie w odniesieniu do wydajności za bardzo krótkowzroczne. Zmiany w obecnym życiu (mam na myśli technologie) następują tak szybko iż skupienie się jedynie na rozwiązywaniu teraźniejszych problemów bez pewnej refleksji powoduje iż taki pracownik zatrzymuje się w swoim rozwoju. Oczywiście dla pracodawcy nie ma problemu, nowa technologia - nowy zespół.

Studentka 6

*nie napisałam że w swej pracy nie należy myśleć.... drogi *** (student 3).... i zawsze w każdej pracy należy się rozwijać, tworzyć i myśleć.... chodziło mi o czysto filozoficzne podejście...*

sądzę , że mnie nie rozumiales.... Byc może bytujemy w dwóch różnych światach:-))))))

Pozdrawiam goraco

Student 3

A to faktycznie rozminęliśmy się trochę :)

Ja zrozumiałem, że zupełnie odrzucasz pierwiastek metafizyczny ;) ale faktycznie napisałaś cyt” zbyt wiele czasu na rozważania metafizyczne”

Oczywiście zbyt wiele dla każdego może znaczyć zupełnie inny odcinek czasu. Pewnie dla pracodawcy każda minuta to za dużo - no chyba, że sam ma nieco szerszy pogląd na rzeczywistość.

Pozdrawiam równie gorąco,

Student 4

...a teraz to ja się do końca nie zgodzę z twierdzeniem, że podejście do nauki musi być wyłącznie naukowe...;-)

W każdej dziedzinie nauki musi i zawsze było miejsce na rozważania filozoficzne, w tym metafizyczne. Metafizyka dotycząca myśli, tworzącej określony byt jest czymś co moim zdaniem przyczyniało się i przyczynia się do postępu naukowego na świecie.

Dla przykładu jeszcze w zamierzchłych czasach wiele odkryć miało podłoże dość „mało naukowe”. Wykraczanie poza istniejącą wiedzę, sięganie do nieznanego, tworzenie niesamowitych teorii jest moim zdaniem elementem metafizycznym. Nawet w informatyce dla przykładu sztuczna inteligencja jeszcze jakiś czas temu było czymś zupełnie abstrakcyjnym, bez żadnego uzasadnienia naukowego, a jednak ta idea kiedyś wymyślona przez kogoś jest dziś w informatyce wciąż aktualna i rozwijana.

Studentka 9

myślenie o niebieskich migdałkach i rozkojarzenie a metafizyka i filozofia to są zupełnie inne sprawy, dlatego proszę nie ograniczajmy ludzi do robotów, nie zabraniajmy im myśleć, przecież informatyka to twórczość

administratorzy to jak artyści budują tworzą (prawie jak dekoratorzy wnętrz, malarze)

a programiści to są dopiero twórcy oni piszą, malują, komponują tworzą

WSZYSCY MAJĄ PRAWO DO ROZWAŻAŃ NA GRUNCIE METAFIZYKI

Student 10

*Bliższe mi są poglądy *** (student 3) na ten temat niż *** (studentka 6). Metafizyka towarzyszy każdej twórczości. Przecież twórczość, to realizacja pomysłów. Urzeczywistnianie czegoś, co wcześniej nie istniało albo mogło istnieć jedynie w sferze marzeń. A co ma z tym wspólnego informatyka? No właśnie. To jest bardzo szerokie pojęcie. Jeśli weźmiemy pod uwagę serwis sprzętu komputerowego - czyli najczęściej utożsamianie informatyki, to rzeczywiście nic. Jednak projektowanie oprogramowania, lub konstruowanie nowych procesorów czy systemów komputerowych, co przecież jest zajęciem informatyków ma z metafizyką coś wspólnego. Weźmy np. pierwsze przeglądarki internetowe pracujące wyłącznie w trybie tekstowym i porównajmy je z dzisiejszymi i z dzisiejszą technologią internetową...*

Mógłbym zaryzykować tezę, że właśnie metafizyka jest motorem postępu i tak szybkiego rozwoju informatyki.

Student 11

Metafizyka jest pewnym przełomem w pojmowaniu świata, jest pewnym wyjściem poza granice świadomości zmysłowej, jest napedem myśli ludzkiej i rozwoju intelektualizmu. Podobnie informatyka, która ma zamiar się rozwijać, musi wychodzić poza ogólnie przyjęte normy i standardy, musi szukać czegoś nowego - czegoś „poza”, oczywiście mowa o informatyce jadacej na czele peletonu. Bez nowej myśli, wkroczenia w obszary gdzie rozum ludzki nie postawił swojej „stopy” nie będzie mowy o rozwoju.

Co prawda informatyk może zagubić się w codziennej pracy zagłębiając się w tajniki metafizyki jednak czasem trzeba pozawolować sobie na odrobinę ćwiczeń umysłowych, zwłaszcza po ciężkim tygodniu pracy...

Studentka 12

Arystoteles określił metafizykę, jako naukę, która bada byt jako taki oraz przysługujące mu istotne atrybuty. Nazywana była również nauką, która jest, rozumiejąc przez to, że przedmiotem rozważań metafizyki jest najpierwotniejsza i najogólniejsza natura tego co istnieje

Tezy takie jak „Istnieje zasadniczo tylko jedna substancja” czy „każde wydarzenie ma swoją przyczynę” są twierdzeniami metafizycznymi, gdyż orzekają coś o całości tego co jest.

Metafizyka, która ogranicza się do badania tego co jest, czyli bytu, nazywana jest ontologia.

Pytanie Kanta „czy metafizyka jest w ogóle możliwa jest pytaniem epistemologicznym w granicach metafizyki, gdyż pyta o to, czy możemy mieć wiedzę o takich zasadach metafizycznych jak „Każde wydarzenie ma swoją przyczynę”.

W Informatyce również obcujemy z bytami, tworzymy byty realne i abstrakcyjne, też mamy do czynienia z tym co jest i może na tym polega podobieństwo między metafizyką a Informatyką.

Student 13

*To coś w rodzaju czeskiej komedi - wszyscy się śmieją ale nie wie-
dzą z czego lub cantry po czesku*

bo przecież w kliknięci myszka nie można się dopatrywać żadnej metafizyki

sprawa zupełnie inaczej by wyglądała z „buszmenami „, którzy z pewnością dostrzegliby wpływ sił nadprzyrodzonych...

Nauczyciel akademicki

Biorąc pod uwagę ilość postów i temperaturę dyskusji, to niskie stany średnie w tym module, ale ok, pierwsze koty modułowe za płoty. Natomiast zbudowany jestem jakością tych postów. Naprawdę mi się podoba i liczę na więcej - także się o to postaram. Zaś co do meritum, to sprawę potraktuję przyszłościowo:

*po Isze: zwróćcie, drodzy Państwo, zawsze uwagę na różnice między terminami w znaczeniach: „potocznym” i „właściwym”, jak to ma miejsce z ,ideą’ platońską. Otóż odpowiednikiem ,idei’ w wydaniu platońskim nie jest ani ,koncept’, ani ,zamyśl’, ani ,plan’, lecz jasno określony wzór znajdujący odzwierciedlenie w konkretnych, mniej lub bardziej doskonałych, rzeczach, bądź w odwrotnym kierunku patrząc - w którym konkretne rzeczy partycypują. Słusznie zwrócił uwagę Paweł Klap-
per na platońskie korzenie chrześcijaństwa. Poniekąd z takiego rozumienia idealizmu ono (chrześcijaństwo) się bierze.*

*Po 2gie: ponownie kwestia terminologiczna. Nagabywałem Was, byście również zwrócili uwagę na znaczenie terminu ,metafizyka’. I wychyciliście je, choć czasami Wam się wymykało ;-) *** cytując definicję z materiałów próbowała przekonywać, że informatyka z metafizyką to zupełnie inne światy, a to przede wszystkim z racji naukowości jednej, a nienaukowości drugiej. Chyba będę musiał ten problem (ujęcia zagadnienia) przedyskutować z autorem kursu, bo istotnie takie wątpliwości mogą się rodzić po lekturze wykładu. A tymczasem idzie jeno o to, że*

przedmiotem rozważań metafizycznych są zagadnienia, których - żebyśmy nie wiem jak się natężyli - naukowo ująć się nie da, z czego pierwszy najdobitniej sprawę sobie zdał I. Kant i tym otworzył bramy nowoczesności. Ale nie jest jednocześnie tak, że z tego powodu, że niektórych kwestii naukowo rozważać i badać się nie da, to należałoby te zagadnienia odłożyć do lamusa. Bo jak świat światem ludzie zastanawiali, zastanawiają i będą się zastanawiać nad istnieniem transcendencji (Boga), wolności czy samym fenomenem świadomego siebie życia. Jak słusznie i współcześnie zauważył Kant - te zagadnienia pochodzą z naturalnego nastawienia ludzkiego umysłu i wyeliminować się ich nie da, choć jednocześnie wyeliminowanie ich (ręką Kanta) z dziedziny naukowej było wielkim dokonaniem i wręcz naukowym przełomem. Uff, tyle. Jeszcze raz dziękuję za dyskusję i liczę na więcej :) (PUW)

- (75) Pełny zapis dyskusji na temat: *Plusy i minusy podejścia normatywnego i pozytywnego w nauce ekonomii:*

Nauczyciel akademicki

Szanowni Państwo,

Zapraszam do dyskusji na temat:

„Plusy i minusy podejścia normatywnego i pozytywnego w nauce ekonomii”

Z poważaniem

*** **

Studentka 1

Pod pojęciem **ekonomii pozytywnej** rozumie się stwierdzenia będące naukowym i obiektywnym wyjaśnieniem funkcjonowania gospodarki (na przykład do ekonomii pozytywnej należy stwierdzenie „Dwukrotne zwiększenie opodatkowania wyrobów tytoniowych spowoduje spadek ich konsumpcji”), natomiast sądy ekonomiczne oparte na subiektywnym systemie wartościowania określane są mianem **ekonomii normatywnej** (przykładowo „Rząd polski powinien prowadzić politykę mającą na celu obniżenie poziomu konsumpcji wyrobów tytoniowych”).

Studentka 2

Jeżeli w literaturze ekonomicznej znajdują się słowa typu „powinno”, to jest to typowe podejście normatywne. Nie ma ono nic wspólnego z nauką, jest dopuszczalne w propagandzie. Podejście pozytywne nie szuka odpowiedzi na pytanie jak powinno być, objaśnia tylko dlaczego tak jest / było. Podejście pozytywne analizuje tylko rzeczywistość gospodarczą, nie może analizować przyszłości.

- **podejście pozytywne:** *obiektywny opis faktów składających się na politykę gospodarczą, bez sądów wartościujących i bez prób ustalenia odpowiedzi na pytanie, jaki jest optymalny polityki gospodarczej; celem jest rzetelna analiza rzeczywistości; w tym kontekście występuje niekiedy pojęcie „ekonomii politycznej”;*
- **podejście normatywne:** *poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jaka powinna być polityka gospodarcza; formułowanie zaleceń pod adresem twórców tej polityki, zazwyczaj oparte na pewnych założeniach wartościujących, będących pochodną nurtu teoretycznego, do którego należy osoba formułująca zalecenia; wskazywanie zasad doboru środków właściwych do osiągnięcia zamierzonych celów, dostarcza zaleceń i rekomendacji opartych na sądach wartościujących.*

Studentka 3

„Jak powinno być?”, na to pytanie stara się odpowiedzieć ekonomia normatywna. Ekonomia normatywna jednak nie ignoruje badań odpowiadających na pytanie „jak jest?” Ekonomiści zawsze kierują się jakimiś wartościami, podejmując się badania tego lub innego problemu badawczego, wybierają określone metody badawcze.

Przykładem podejścia normatywnego może być sposób wykorzystania systemu podatkowego do zmniejszenia różnicowania dochodów w społeczeństwie.

Natomiast ekonomia pozytywna jest częścią teorii ekonomii, która opisuje i analizuje przebieg procesów gospodarki, odpowiada na pytanie „jak jest?”. Buduje na podstawie tych badań wnioski dotyczące przyszłości. Ekonomia pozytywna opiera się też na analizie faktów, wyniki badań dzieli na prawdziwe i fałszywe.

Przykładem podejścia pozytywnego może być analiza wpływu systemu podatkowego na decyzje producentów i konsumentów.

Studentka 4

Jako nauka o potrzebach życia ekonomia powinna nie tylko objaśniać rzeczywistość, lecz także wskazywać, w jakim kierunku należy ją zmieniać. Obydwa nurty myślenia ekonomicznego są więc potrzebne i muszą się przeplatać.

Studentka 5

Podejście pozytywne opisuje rzeczywistość i naukę ekonomii. Podejście normatywne wartościuje, co zrobić, jak zrobić by było

lepiej. Stosując podejście normatywne oceniamy naukę ekonomii, co prowadzi do wyciągania wniosków i szukania lepszej drogi w nauce ekonomii.

Studentka 6

Podejście normatywne odpowiada nam na pytanie : jak winno być ? zakłada ono, iż ekonomista powinien odpowiedzieć na pytanie, co jest wg niego złe oraz co jest dobre i powinien kierować się wartościami, natomiast nie ignoruje osiągnięć ekonomii pozytywnej. Zaś podejście pozytywne, polega na tym, iż wiedza oparta na faktach, obiektywna nauka, pozbawiona wartościowania skupia się na analizie przyczynowo-skutkowej, zatem odpowiada na pytanie : jak jest ?

Na takiej podstawie buduje wnioski, które dotyczą przyszłości. Skupia się na analizie faktów i wyniki badań dzieli na fałszywe i prawdziwe.

Studentka 7

Ekonomia **pozytywna** zajmuje się naukowym objaśnieniem zasad funkcjonowania gospodarki. Jej celem jest wyjaśnienie, w jaki sposób społeczeństwo podejmuje decyzje dotyczące konsumpcji, produkcji i wymiany dóbr. W nurcie tym człowiek występuje w roli bezstronnego badacza i bez względu na jego przekonania i upodobania, dąży do odpowiedzi na pytanie: jak naprawdę funkcjonuje otaczający go świat. W podejściu pozytywnym nie ma miejsca na osobiste wartościowanie zjawisk. Ekonomia **normatywna** natomiast ocenia rzeczywistość, badacz opiera się na subiektywnych sądach wartościujących.

Student 8

Ekonomia normatywna oznacza wartościowanie zaobserwowanych zależności ekonomicznych, ich interpretację i oceny. Chodzi tu o ustalenie norm, zasad, którym powinny odpowiadać zjawiska i procesy ekonomiczne.

Przy formułowaniu pozytywnych hipotez wychodzi się z etycznych przesłanek, z subiektywnego pojmowania sprawiedliwości społecznej. Przykładem może być tu problem opodatkowania ludności. Kwestia sprawiedliwości społecznej może tu być rozmaicie pojmowana. Dla niektórych osób sprawiedliwe wydaje się jednakowe opodatkowanie każdego, bez względu na wysokość uzyskiwanych dochodów (podatek liniowy). Inni zaś za sprawiedliwe społecznie uważają wyższe opodatkowanie wyższych dochodów.

Ekonomia pozytywna oznacza bezinterpretacyjny opis otaczającej rzeczywistości gospodarczej. Zajmuje się zatem światem takim jaki jest, a nie takim jakim powinien być. Przedmiotem jej analizy są faktyczne (pozytywne i negatywne) konsekwencje zmian warunków ekonomicznych i ustalenie ich wpływu na efektywność gospodarowania. Ekonomia pozytywna nie wydaje sądów wartościujących, ani w żaden inny sposób nie interpretuje dokonanych obserwacji. Przedstawia wyłącznie rzeczywiste fakty występujące między nimi zależności przyczyny różnego rodzaju zdarzeń i ich skutki i dlatego możemy tę wiedzę wykorzystywać.

podejście pozytywne : podejście normatywne :

- jest - powinno,
- fakty - wartości,
- opisowe - zalecające,
- prawdziwe/fałszywe - dobry/zły.

Studentka 9

Podejście pozytywne w nauce ekonomii opiera się na faktach, pozbawione jest emocji, oparte jest na twardych danych. Odpowiada na pytanie jak jest i na tej podstawie buduje wnioski dotyczące przyszłości gospodarki. Podejście pozytywne jest obiektywną nauką opierającą się na analizie faktów, a wyniki dzieli na fałszywe i prawdziwe.

Natomiast **podejście normatywne** w ekonomii odpowiada na pytanie jak powinno być, jednak podejście to nie ignoruje osiągnięć ekonomii pozytywnej. Zakłada, że ekonomista powinien odpowiadać na pytanie co jest dobre, a co złe i powinien kierować się wartościami.

Studentka 10

Ekonomia pozytywna odpowiada na pytanie „jak jest?”, jest stosowana przez ekonomistów, którzy efekty swojej pracy przedstawiają wyłącznie jako zdarzenie gospodarcze, prezentują dane empiryczne, budują teorie ale niczego nie wartościują, czyli nie oceniają co jest dobre a co złe i nikogo nie pouczają co należy zrobić aby zaradzić różnym trudnościom.

Ekonomia normatywna - różni się tym, że ekonomiści dokonują ocen: głoszą co jest słuszne a co nie, jak być powinno, a czego unikać należy. Ekonomia normatywna formułuje zalecenia dotyczące tego co powinno się czynić w gospodarce. Ponadto podsuwane są cele, które przez ekonomistów uważane są za słuszne.

Studentka 11

W literaturze ekonomicznej znajdują się słowa typu „powinno”, to jest to typowe podejście normatywne. Nie ma ono nic wspólnego z nauką, jest dopuszczalne w propagandzie. Podejście pozytywne nie szuka odpowiedzi na pytanie jak powinno być, objaśnia tylko dlaczego tak jest / było. Podejście pozytywne analizuje tylko rzeczywistość gospodarczą, nie może analizować przyszłości.

Student 12

***Ekonomia pozytywna** analizuje i opisuje przebieg procesów gospodarki, odpowiadając na pytanie: „jak jest?”. Ekonomia pozytywna opiera się na analizie faktów, a wyniki badań dzieli na fałszywe lub prawdziwe.*

***Ekonomia normatywna** stara się odpowiedzieć na pytanie: jak być powinno? Nie ignoruje ona jednak badań odpowiadających na pytanie: jak jest, a więc osiągnąć ekonomii pozytywnej.*

Student 13

Ekonomia pozytywna zajmuje się przedstawieniem zjawisk, faktów, okoliczności i wzajemnych zależności w gospodarce. Jest ona oparta na obiektywnej wiedzy o rzeczywistości. Bada zjawiska gospodarcze takie, jakimi są. Formułuje sądy, będące obiektywnym i naukowym wyjaśnieniem zaistniałych zjawisk.

Natomiast ekonomia normatywna dokonuje wartościowań faktów opisanych przez ekonomię pozytywną. Ekonomia normatywna wyciąga wnioski na przyszłość, stara się przewidzieć skutki obecnych działań gospodarczych. Ustala normy i zasady, którym powinny odpowiadać procesy ekonomiczne. Próbuje odpowiedzieć na pytanie „Jak powinno być?”.

Studentka 14

***Ekonomia normatywna** oznacza wartościowanie zaobserwowanych zależności ekonomicznych, ich interpretację i oceny. Chodzi tu o ustalenie norm, zasad, którym powinny odpowiadać zjawiska i procesy ekonomiczne. Ponieważ poglądy wielu ekonomistów są nie rzadko skrajnie odmienne, postulaty pożądanego kierunku polityki gospodarczej również często wyraźnie odbiegają od siebie. W makroekonomii np. jest to uzależnione od przyjętego za podstawę nurtu ekonomii: klasycznego czy keynesowskiego. Stąd też jedni ekonomiści opowiadają się za brakiem ingerencji państwa w mechanizmy rynkowe, inni zaś podważają zasadność tego rodzaju koncepcji jako podstawy polityki ekonomicznej.*

Ekonomia pozytywna oznacza bezinterpretacyjny opis otaczającej rzeczywistości gospodarczej. Zajmuje się zatem światem takim jaki jest, a nie takim jakim powinien być. Przedmiotem jej analizy są faktyczne (pozytywne i negatywne) konsekwencje zmian warunków ekonomicznych i ustalenie ich wpływu na efektywność gospodarowania. Ekonomia pozytywna nie wydaje sądów wartościujących, ani w żaden inny sposób nie interpretuje dokonanych obserwacji. Przedstawia wyłącznie rzeczywiste fakty występujące między nimi zależności przyczyny różnego rodzaju zdarzeń i ich skutki i dlatego możemy tę wiedzę wykorzystywać. Największe zastosowanie znajduje ekonomia pozytywna przy budowie uproszczonych obrazów naszej rzeczywistości gospodarczej zwanych modelami ekonomicznymi.

Studentka 15

Celem podejścia pozytywnego w nauce ekonomii jest opisanie i zrozumienie rzeczywistości, gospodarki i procesy w niej zachodzące. Ekonomia pozytywna jest tą częścią teorii ekonomii, która analizuje i opisuje przebieg procesów gospodarki, odpowiadając na pytanie: „jak jest?” oraz budując na podstawie tych badań wnioski dotyczące przyszłości. Podejście pozytywne w ekonomii ma pomóc w ukształtowaniu ekonomii, jako nauki obiektywnej, wolnej od sądów wartościujących i subiektywnych poglądów badaczy. Ekonomia pozytywna opiera się na analizie faktów, a wyniki badań dzieli na fałszywe lub prawdziwe, a nie dobre i złe

Przykład podejścia pozytywnego:

-Analiza wpływu systemu podatkowego na decyzje konsumentów i producentów;

-„**Krzywa Laffera**”: związek między stopą podatkową a wielkością wpływów z podatków do budżetu państwa

Podejście normatywne oznacza tyle, że ekonomia poznaje i chce zrozumieć rzeczywistość, o jakich to mówi jeszcze co trzeba zrobić, daje pewne wskazówki. Ekonomia normatywna stara się odpowiedzieć na pytanie: jak być powinno? Nie ignoruje ona jednak badań odpowiadających na pytanie: jak jest, a więc osiągnięć ekonomii pozytywnej. Zwolennicy normatywnego podejścia do ekonomii argumentują, że niemożliwe jest całkowicie obiektywne badanie procesów ekonomicznych. Ekonomista zawsze kieruje się jakimiś wartościami, podejmując się badania tego lub innego problemu badawczego, wybierając określone metody badawcze czy

też mając na uwadze jakieś cele praktyczne, którym ma służyć nauka ekonomii

Przykład podejścia normatywnego:

- Sposoby wykorzystania systemu podatkowego do zmniejszenia zróżnicowania dochodów w społeczeństwie;*
- „Sprawiedliwy system podatkowy”. (UŁ₁)*

Spis rysunków

Rysunek 1. Tworzenie polskich nazw e-learningu przez dodawanie do pojęcia określającego proces zdobywania wiedzy wyrazu określającego, wskazującego na dystans przestrzenny	17
Rysunek 2. Tworzenie polskich nazw e-learningu przez dodawanie do pojęcia określającego proces zdobywania wiedzy morfemu e-	18
Rysunek 3. Ilustracja pola semantycznego pojęć: <i>nauczanie na odległość</i> i <i>kształcenie na odległość</i>	19
Rysunek 4. Zasoby instytucji edukacyjnej niezbędne do systemowego wdrożenia e-learningu	22
Rysunek 5. Ewolucja kształcenia, wykorzystania mediów i roli nauczyciela na przełomie XX–XXI wieku	27
Rysunek 6. Cykl projektowania e-zajęć (według modelu ADDIE)	32
Rysunek 7. Przykładowe ekrany e-kursu z prawa autorskiego przeznaczonego do samokształcenia dla studentów Uniwersytetu Łódzkiego	33–34
Rysunek 8. Trzy sfery aktywności edukacyjnej (model Blooma)	38
Rysunek 9. Metapytania na pierwszym etapie (tj. analizy) projektu metodycznego e-zajęć	39
Rysunek 10. Metapytania na drugim etapie (tj. projektowania) projektu metodycznego e-zajęć	40
Rysunek 11. Dydaktyczny model motywacji ARCS Johna Kellera	41
Rysunek 12. Schemat budowy e-zajęć	43
Rysunek 13. Moduł informacyjny zajęć Matematyka, prowadzonych w formule blended learning dla studentów ekonomii w WSFiL w Łodzi	45
Rysunek 14. Moduł informacyjny zajęć z kultury języka polskiego, prowadzonych w formule blended learning dla studentów filologii polskiej UŁ	46
Rysunek 15. Ekran e-zajęć z dietetyki dla studentów – moduł rozpoczyna opowiadanie historii (storytelling) o rodzinie Borkowskich, na kolejnych ekranach rozwijana jest historia ich nawyków żywieniowych	47
Rysunek 16. Ekrany e-kursu Od idei do działania z humorystycznym dialogiem dwóch głównych narratorów szkolenia	49
Rysunek 17. Przykładowy ekran z e-zajęć z prawa autorskiego z pytaniem służącym samoewaluacji i automatyczną odpowiedzią zwrotną po udzieleniu poprawnej odpowiedzi	50
Rysunek 18. Przykład ikonografiki podsumowującej informacje o kompetencjach medialnych	51
Rysunek 19. Jeden z postów studentów filologii polskiej Uniwersytetu Łódzkiego umieszczonych na Facebooku, który podlegał ocenie w ramach zajęć w roku akademickim 2016/2017	52

Rysunek 20. Zrzut ekranowy zagadnienia do dyskusji z e-zajęć z kultury języka polskiego realizowanych w formule blended learning w roku akademickim 2016/2017 przez studentów filologii polskiej UŁ	56
Rysunek 21. Zrzuty ekranowe z raportem aktywności z e-zajęć ze sztuki negocjowania realizowanych w formule blended learning w roku akademickim 2016/2017 przez studentów filologii polskiej UŁ na specjalności Komunikowanie publiczne	57
Rysunek 22. Przykładowe ekrany multimedialnych e-zajęć akademickich z wyraźnie zaznaczonymi elementami służącymi nawigacji	58
Rysunek 23. Ewaluacja e-zajęć w kształceniu akademickim	61
Rysunek 24. Przykładowe ekrany materiałów z wizualizacjami treści z kultury języka polskiego	78
Rysunek 25. Ustawienie forum z opcją „Forum pytań i odpowiedzi” na platformie Moodle e-Campus UŁ	85
Rysunek 26. Moduł informacyjny e-zajęć z kultury języka polskiego	86
Rysunek 27. Aktywności studentów składające się na ocenę końcową z e-zajęć z kultury języka polskiego	88
Rysunek 28. Opis forum dyskusyjnego z kryteriami oceny aktywności	88
Rysunek 29. Model oceny efektywności szkoleń Kirkpatricka odniesiony do e-zajęć akademickich	94
Rysunek 30. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 1	95
Rysunek 31. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 2	96
Rysunek 32. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 3	96
Rysunek 33. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 4	97
Rysunek 34. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 5	97
Rysunek 35. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 6	98
Rysunek 36. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 7	98
Rysunek 37. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 8	98
Rysunek 38. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 9	99
Rysunek 39. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 10	99
Rysunek 40. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 11	100
Rysunek 41. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 12	100
Rysunek 42. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 13	101
Rysunek 43. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 14	102
Rysunek 44. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 15	102
Rysunek 45. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 16	103
Rysunek 46. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 17	104
Rysunek 47. Wyniki badania ankietowego studentów – pytanie 18	105
Rysunek 48. Udział procentowy poszczególnych ocen uzyskanych przez studentów podczas realizacji e-zajęć z kultury języka polskiego	108
Rysunek 49. Przykładowy układ materiałów umieszczonych na platformie edukacyjnej UŁ	116
Rysunek 50. Strona startowa platformy edukacyjnej e-Campus Uniwersytetu Łódzkiego	120

Rysunek 51. Zestawienie typów nadawców w e-edukacji	120
Rysunek 52. Ekran z e-zajęć z kultury języka polskiego z elementami kodu językowego, wizualnego i audialnego	127
Rysunek 53. Formy e-zajęć a modele komunikowania	130
Rysunek 54. Model zapośredniczonej komunikacji jednostronnej w e-edukacji realizowanej w formie samokształcenia w sieci	131
Rysunek 55. Cykl e-zajęć opartych na samokształceniu	132
Rysunek 56. Model komunikacji opartej na interakcji na e-zajęciach (z udziałem grupy studentów i nauczyciela)	134
Rysunek 57. Budowa komunikatu inicjującego komunikację podczas e-zajęć	143
Rysunek 58. Nietypowy sposób zatytułowania postu inicjującego komunikację na e-zajęciach	145
Rysunek 59. Formuła inicjująca w poście nauczyciela akademickiego	146
Rysunek 60. Powielony temat i formuła inicjująca w poście nauczyciela akademickiego	146
Rysunek 61. Część główna postu nauczyciela akademickiego z informacjami dotyczącymi realizacji zajęć	147
Rysunek 62. Post inicjujący e-zajęcia jako przykład współwystępowania funkcji mowy	152
Rysunek 63. Fortunny komunikat inicjujący e-zajęcia	155
Rysunek 64. Niefortunna próba zainicjowania kontaktu podczas e-zajęć	157
Rysunek 65. Niefortunna próba zainicjowania kontaktu podczas e-zajęć	157
Rysunek 66. Schematy prowadzenia dyskusji tematycznych na forach podczas e-zajęć	172
Rysunek 67. Dystans determinowany przez sytuację asymetrii i symetrii podczas e-zajęć	175
Rysunek 68. Rodzaj dystansu w komunikacji nauczycieli ze studentami (112 e-zajęć) ...	179
Rysunek 69. Sekwencja powitań nauczyciel–student–nauczyciel o tym samym poziomie formalności	186
Rysunek 70. Sekwencja powitań nauczyciel–student–nauczyciel o różnym poziomie formalności	186

Spis tabel

Tabela 1.	Model projektu metodycznego e-zajęć uwzględniający aktywność projektanta, cele i rezultaty	64
Tabela 2.	Wykaz aktywności przewidzianych do realizacji podczas zajęć mieszanych z kultury języka polskiego w roku akademickim 2016/2017	72
Tabela 3.	Przykładowe materiały naukowe i popularnonaukowe (tworzone przez specjalistów) zamieszczone na stronach WWW, które zostały wykorzystane podczas e-zajęć z kultury języka polskiego w roku akademickim 2016/2017	75
Tabela 4.	Przykładowe materiały popularnonaukowe (tworzone przez pasjonatów) zamieszczone na stronach WWW, które zostały wykorzystane podczas e-zajęć z kultury języka polskiego w roku akademickim 2016/2017	76
Tabela 5.	Przykładowe teksty kultury, które zostały wykorzystane podczas e-zajęć z kultury języka polskiego w roku akademickim 2016/2017	77
Tabela 6.	Przykładowe pytania testowe wraz z komentarzami zwrotnymi, służące do samoewaluacji studentów podczas e-zajęć z kultury języka polskiego ..	80
Tabela 7.	Przykłady zagadnień do dyskusji w module poświęconym normie ortofonicznej podczas e-zajęć z kultury języka polskiego	83
Tabela 8.	Przykłady zagadnień do debaty podczas e-zajęć z kultury języka polskiego	84
Tabela 9.	Zestawienie ocen z testu podsumowującego uzyskanych przez studentów po realizacji e-zajęć z kultury języka polskiego w roku akademickim 2016/2017	107
Tabela 10.	Zestawienie ocen końcowych uzyskanych przez studentów podczas realizacji e-zajęć z kultury języka polskiego w roku akademickim 2016/2017	107
Tabela 11.	Rola nadawcy i odbiorcy w internecie oraz podczas nauki realizowanej na platformie edukacyjnej – zestawienie	122
Tabela 12.	Zestawienie cech charakterystycznych dla komunikacji w internecie z komunikacją podczas e-zajęć	136
Tabela 13.	Różnice i podobieństwa ogólnie pojmowanej komunikacji w internecie i podczas e-edukacji	138
Tabela 14.	Różne formy adresatywne jako formy dystansu podczas e-zajęć	177

Abstract

Didactic and Communication Aspects of Academic E-Learning

Dynamically developing information technologies, such as computers, mobile devices and the worldwide web, have created unprecedented conditions for the use of the ubiquitous media in everyday life. It seems humanity has never before benefited that much from technology used in various spheres of life, including the sphere of education. Owing to computers, tablets, mobile phones and the Internet, people have gained almost limitless access to information, regardless of the location. Thus teaching and learning opportunities have extended – new media have enabled the evolution of distance learning and given rise to a new educational phenomenon, namely e-learning.

Since the late 90s of the 20th century, e-learning and its variants: blended learning, mobile learning; have become rapidly developing forms of education in Poland. Although acknowledging its legal status as an element of higher education lasted almost ten years, the lengthy process did not slow down the development of e-learning. The growing number of participants of e-classes, and graduates of distance studies proves the increase of trust put in this form of education.

The last twenty years of e-learning development entitles us to discuss its role in the academic education. The experience of many universities (especially those that were the Polish pioneers of e-learning) allows to show how e-classes are conducted and implemented. Analysis of different universities solutions gives the opportunity to determine good practices used in the Polish academic e-learning, including the educational process design, models of its implementation on the Internet or academic teachers training and preparing students for online work, as well as mediated communication common in the educational process.

The aim of the research is to analyse didactic issues and linguistic phenomena occurring in e-academic education, the presence of which results from the nature of communication typical of educational discourse, but also from network communication.

A theoretical introduction is followed by the analytical part of the research (chapters 2, 3, 4, 5 and 6). The introduction aims:

- 1) to explain and organise terminological problems related to e-learning (there is still a terminological chaos observed in the Polish literature, which often hinders proper interpretation of certain e-concepts or phenomena discussed);
- 2) to describe how this form of education functions at universities, since academic e-education differs significantly from business e-learning or e-trainings e.g. in vocational education contexts;
- 3) to indicate certain pedagogical factors influencing e-education.

In the analysis of didactic phenomena (chapter 2), particular emphasis is put on creating the concept of a methodical e-classroom project that can be implemented in five stages: analysis, design, development, implementation and evaluation.

The author believes that well-defined didactic assumptions and a broader view on the process, which relates to the context analysis, e-course scenario development and is followed by resources design, are a prerequisite of a successful implementation of e-education as well as an effectiveness of the communication process which is an essential element of the educational process carried out on a virtual platform.

In the description, special attention is paid to the intentionality of didactic activities performed by those involved in the development of e-classes (i.e. academic teachers, university teams supporting teachers).

It is advisable to:

- 1) analyse needs,
- 2) define prerequisites, which determine the e-classes,
- 3) set a path of conduct that leads to the creation of professional educational resources,
- 4) decide about the use of developed materials, so they could satisfy students' needs in the fullest way possible and enable them to achieve the set goals and learning outcomes,
- 5) evaluate the entire educational project.

The supplementary element of this description is the case study based on the e-course (e-lecture on the subject of the Polish language culture taught by the author at the department of the Polish philology at the University of Lodz in the academic year 2016/2017) (chapter 3). It makes it possible to show all the necessary actions that must be taken by an academic teacher to develop an engaging course and design a variety of educational materials for the Polish language students and conduct effective e-activities.

The subsequent chapters (4, 5 and 6) focus on the analysis of linguistic phenomena occurring during various online classes conducted at three Lodz universities: the University of Lodz, prof. J. Chechliński Higher University of Finance and Information Technology in Łódź, and the Polish Virtual University.

The Internet and computer-mediated communication process has often been linguistically analysed in the Polish literature but yet not in the context of the virtual e-classes. The paradigm presented in the book focuses on the problem of communication during distance classes broadly, as motivated by both media and technological factors, as well as socio-cultural and ideological contexts of functioning, because “[...] one cannot do without delineating a broader context concerning technical conditions, as well as and the situation of interlocutors” (Żydek-Bednarczuk, 2013, p. 348).

Thus an important element of the work is devoted to the development of a communication model for distance classes (different from the generally accepted model of communication on the Web), describing the communication situation, sender-receiver roles and the unique environment of creating and receiving a multimodal message (chapter 3). Following A. Skudrzyk and J. Warchala, the author agrees that “an educational discourse can be seen in a wide social and cognitive perspective as any form of transmission of knowledge from the perspective of an expert to the perspective of a novice” (Skudrzyk, Warchala, 2008, p. 275). The research proves that the new, discourse-specific space for university education affects the mediated ways and forms of communication during e-classes and shapes new habits and behaviour patterns characteristic for virtual learning practice (chapter 4); and interestingly, drawing on informal behaviour linguistic patterns typical for the Web communication, it significantly changes the official distance in the relation between academic teachers and their students (chapter 5).

The considerations of communication as it is performed during e-classes fall within the broad scope of language pragmatics, because they concern intentional communication activities and semantic structures that organize a language message. Each e-class introduces a unique communication system, determined by different factors, including legal requirements; individual university regulations; the uniqueness of the subject taught, teaching objectives, tools and didactic methods, the personality of a teacher, his/her competences, the preferred style of teaching, and the personality of individual participants of the class; a sense of community of the learning group, synchronous and asynchronous contact, virtual space of learning, and the use of various media. However, despite of so many different factors affecting communication, we can distinguish significantly fixed forms of communication on e-classes, i.e. ways to initiate or close a person-to-person contact or strategies for conducting didactic discussions. It allows the author to draw conclusions about interactive structures present in e-classes (chapters 3, 4 and 5).

Teaching and communication issues in e-education are inseparably connected according to the author. A well designed and elaborated methodical project of e-classes determines effective communication between participants of the

education process (academic teachers and students). In addition, the quality of resources (which due to their written form, must be accurate, well-edited and didactically valuable as well as accessible in form) and teacher-student communication during the course determines mutual “understanding of the message sent by the broadcaster to the recipient, both its verbal aspect and the underlying implications included in it, as well as the intentions of the sender, that is, the intended communication goal” (Labocha, 2008, p. 64), which in case of e-education is inextricably linked to the educational goal.

E-classes discourse presented in the form of texts written during e-classes carried out on an educational platform are referred to as “the form of transmission to the situation of transmission, [...] transferring the focus from a ready product to culturally conditioned strategies of the production” (Grochowski, 2001, p. 7), and therefore comprehensively studied in a wide situational and consequently didactic context. The author is interested in all types of discourses – both fortunate “conditioned by the perspective of the recipient [...], assuming the unity of the world and the situation, and in effect the symmetry of knowledge” (Skudrzyk, Warchala, 2008, p. 275), and unfortunate.

The analysed material, which gives the basis for didactic and linguistic considerations, includes didactic materials, forums posts and chat rooms of 112 conducted e-classes:

- 1) at the University of Lodz (in the years 2006–2018, a total of 21 different didactic classes, for the students of economics and Polish philology),
- 2) at the prof. J. Chechliński College of Finance and Information Technology in Łódź (2010–2015, as part of the ESF project: E-learning: a modern and innovative university, a total of 68 different e-courses, for the students of economics);
- 3) at the Polish Virtual University (in the years 2002–2006, in total 23 different e-classes, for the students of IT, management, and political science).

The source material collected, although it includes only an excerpt from the university educational discourse generated on virtual platforms in Poland, shows a cross-section of the dialogue structure of communication as it functions in the context of the academic e-education as well as its didactic determinants.