

ROZWIJANIE KOMPETENCJI MEDIALNEJ WŚRÓD PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH W RAMACH PRACY W TANDEMIE ELEKTRONICZNYM. PROJEKT POLSKO-NIEMIECKI

Developing media literacy among future teachers of foreign languages by means of e-tandem work. A Polish-German project

Media literacy is one of the basic elements of a foreign language teacher's workshop. Foreign language teaching recommends using media in the classroom not only because they facilitate learning and teaching but also because they foster learner autonomy, stimulate creativity and lower the affective filter. Taking these into account, the authors consider, both from a theoretical and practical perspective, how to develop media competence of future teachers of English and German as a foreign language. In the empirical part of the paper the authors present the aims, participants, stages and results of an e-tandem project that targeted a group of Polish and German students.

1. Wprowadzenie

Kompetencja medialna od dawna jest uznawana za podstawowy element warsztatu glottodydaktyka, a w dzisiejszych czasach nabiera szczególnego znaczenia ze względu na wszechobecność mediów w dydaktyce i życiu codziennym. Zdaniem Pfeiffera (2001: 198) ogólna kompetencja medialna obejmuje dwie kompetencje szczególne: „umiejętność sprawnej obsługi mediów” oraz znajomość „ich wielorakich funkcji dla efektywnego stosowania w procesie nauki języka”. W niniejszym artykule postrzegamy ją nie tylko jako umiejętność korzystania z technologii komunikacyjno-internetowych, ale przede wszystkim jako umiejętność skutecznego przekazywania informacji i jej krytycznej analizy¹. Technologia informacyjno-komunikacyjna i zasoby przez nią oferowane mogą wspomóc rozwijanie wśród uczniów postawy krytycznej, która polega m.in. na tym, że uczeń potrafi rozpoznać cele główne i poboczne tekstu pozyskanego z internetu.²

Obecnie postrzega się kompetencję medialną jako równoważną z innymi kompetencjami uznawanymi za niezbędne nauczycielom, np. kompetencją językową, metodyczną, krajo- i kulturoznawczą czy pedagogiczną (por. Komorowska, 2001: 86–89; Pfeiffer, 2001: 194–199). Mając to na uwadze, w pierwszej części niniejszego artykułu przedmiotem naszych rozważań czynimy rozwijanie kompetencji medialnej wśród przyszłych nauczycieli języka niemieckiego i angielskiego, którą można m.in. rozwinąć za pomocą kursów tandemu elektronicznego. Przez e-tandem rozumiemy współpracę w ramach projektów zespołowych realizowanych w konstruktywistycznym środowisku e-learningowym³. Przedstawione przez nas w drugiej części

¹ Serdecznie dziękujemy recenzentowi za komentarze dotyczące definicji kompetencji medialnej.

² Kompetencję tę szerzej omawiają np. Pawlak i Wolski (red.) (2011), Peryt-Poręba (2011).

³ Serdecznie dziękujemy recenzentowi za pomoc w doprecyzowaniu definicji e-tandemu.

artykułu wybrane wyniki rozbudowanego badania ankietowego, które zostało przeprowadzone wśród uczestników kursu e-tandemu w Poznaniu, stanowią wstęp do dalszych badań ilościowych i jakościowych nad wykorzystaniem środowiska wirtualnego do realizacji projektów zespołowych oraz nad jego rolą w kształceniu różnego typu umiejętności językowych i pozajęzykowych, w tym kompetencji medialnej.

Zanim poruszymy zagadnienia związane z koncepcją, celami, etapami i najważniejszymi wynikami polsko-niemieckiego kursu tandemu elektronicznego przeprowadzonego wśród studentów Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Centrum Języków Obcych Uniwersytetu Technicznego w Darmstadt, przedstawimy kilka uwag wprowadzających do tematu rozwijania kompetencji medialnej nauczycieli języków obcych w świetle badań glottodydaktycznych.

2. Znaczenie rozwijania kompetencji medialnej nauczycieli języków obcych

Rozwijanie kompetencji medialnej powinno być jednym z filarów kształcenia przyszłych nauczycieli, w tym nauczycieli języków obcych, zwłaszcza że wymaga tego nowa podstawa programowa dotycząca kształcenia językowego⁴. Obliguje ona wszystkich nauczycieli do nauczania międzyprzedmiotowego⁵, w tym łączenia kształcenia językowego z pracą nad umiejętnościami informatyczno-medialnymi. Ten wymóg wywodzi się z potrzeby wykształcania wśród uczniów zdolności umiejętnego wykorzystywania multimediów w uczeniu się, w tym języków obcych. Natomiast w odniesieniu do nauczycieli podkreśla się, że multimedia umożliwiają urozmaicenie technik i form pracy w klasie. Dodatkowo, włączenie mediów do kształcenia językowego umożliwia lub wspomaga stworzenie następujących warunków do efektywnego uczenia się:

- Media pomagają uzyskać bliskie odtworzenie rzeczywistych/autentycznych sytuacji komunikacyjnych w klasie, określanych przez niektórych badaczy wiernością sytuacyjną (ang.: *situational fidelity*, Beatty, 2010: 23–24). Dzieje się tak nie tylko dzięki środkom audiowizualnym, które oferowały wcześniej rozpowszechnione media, jakim była i jest telewizja, ale przede wszystkim dzięki możliwości interakcji językowej w środowisku wirtualnym. Nowe multimedia oferują bowiem uczniom możliwość rozmawiania w trakcie zajęć z osobami uczącymi się tego samego języka obcego, ale reprezentującymi inne języki ojczyste. Może się to odbywać np. podczas omawiania sposobu rozwiązania wspólnego zadania lub opracowywania wspólnego projektu. Taka interakcja nie symuluje rzeczywistości, a raczej – jak pisze Gajek (2012: 39) – charakteryzuje się cechami prawdziwej komunikacji, np.: „angażuje emocjonalnie, motywuje do uczenia się, kształtuje

⁴ Tj. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

⁵ W kontekście tego artykułu termin odnosi się do łączenia nauczania języka z nauką innych przedmiotów, które często określa się angielskim akronimem CLIL (EPS, Newby i inni, 2007: 72).

myślenie wyższego rzędu. Zawiera też naturalne elementy niepewności, niejednoznaczności, wymaga powtórzeń, potwierdzeń prawidłowego rozumienia interlokutora”.

- Media mogą wspomagać pracę zespołową w ramach danej klasy w rozumieniu tradycyjnym (interakcja *face-to-face*) lub umożliwiać stworzenie wirtualnej klasy (interakcja przy pomocy np. programu Adobe Connect).

- Media mogą umożliwiać i stymulować uczenie się przez wykonywanie zadań. Dzieje się tak, ponieważ odpowiednio dobrane zadania z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnej (TIK) stanowią dla ucznia wyzwanie. Przykładowo, opracowanie filmu w naszym projekcie wymagało od studentów wypracowania wspólnego scenariusza, w tym uzgodnienia, z jakiej perspektywy ich miasta rodzinne zostaną pokazane (tj. jako miejsce o bogatej historii, tętniącej życiem kulturalnym czy o ciekawej architekturze). Jednocześnie od samego początku studenci wiedzieli, że ich zadanie nie ma jednoznacznie najlepszego rozwiązania. Dlatego naszym zdaniem ich praca w wirtualnym tandemie wymagała od nich aktywnej i twórczej postawy. Dodatkowo studenci biorący udział w projekcie i opracowujący własny film nauczyli się w ten sposób więcej niż osoby, którym zostały one jedynie zaprezentowane. Podobne wnioski wyciągają Adamczak-Krysztofowicz i Stork (2013) na podstawie wyników ewaluacji wcześniejszego projektu medialnego, w którym uczestniczyli studenci z Poznania i Marburga.

- Media umożliwiają indywidualizację uczenia się, ponieważ uczeń może dobrać materiał do swoich zainteresowań, stanu wiedzy czy zaawansowania językowego.

Nie bez znaczenia jest fakt, iż media – oprócz zalet czysto wiedzonośnych i wykształcania umiejętności przydatnych w społeczeństwie informacyjnym – uatrakcyjnają również zajęcia i autonomizują ucznia (Wilczyńska, 2001: 6 i 2002: 54). Ich zastosowanie odpowiada także potrzebom uczących się, co wychodzi naprzeciw postulatowi konstruktywizmu zakładającego, że uczeń nie przyswaja wiedzy jako produktu otrzymanego od nauczyciela, a raczej jest aktywny w procesie jej tworzenia lub odtwarzania (Grucza, 1997: 15; Lewicka, 2007). Może być aktywnym uczestnikiem wydarzeń w internecie, współtworzy zawarte w nim treści oraz potrafi refleksyjnie się do nich odnieść i ma prawo zaprezentować własną interpretację lub rozwiązanie, co obejmuje – zdaniem Wilczyńskiej (2001: 6) – autoekspresja.

Dodatkową zaletą mediów może być ich rola w procesie rozwijaniu u uczniów nie tylko kreatywności (Crowl i inni, 1997) czy dogłębnego zrozumienia problemu/sytuacji (ang.: *insight*; Schooler i inni, 1995), lecz także sprawności myślenia wyższego rzędu (ang.: *higher order thinking* HOT; Bloom, 1956; Glaser, 1941), do których odnoszą się również obszarowe efekty kształcenia opracowane dla szkolnictwa wyższego (*KRK dla Szkolnictwa Wyższego*, 2011). Sprawności HOT to np. umiejętność analizy, syntezy, wnioskowania, zmierzenia się z przeciwstawnymi opiniami i

szukania konsensusu w rozwiązywaniu zadań/problemów, a ponadto prezentowanie nowego spojrzenia na zadanie, sytuację, rozwiązanie, tworzenie nowej wiedzy, nowe postawienie celów, zmiana spojrzenia oraz ewaluacja zaproponowanych rozwiązań⁶. Wreszcie media wspomagają rozwijanie umiejętności heurystycznych, które według ESOKJ (2003: 99) należy rozumieć jako umiejętność radzenia sobie z nowymi doświadczeniami i wykorzystywanie swoich kompetencji w specyficznej sytuacji edukacyjnej, umiejętność wyszukania, rozumienia i przekazania nowych informacji, również z użyciem nowych technologii.

Wagę kompetencji medialnej podkreśla *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków* (EPS; Newby i inni, 2007), które zostało opracowane tak, aby studenci kierunków filologicznych, przygotowujący się do zawodu nauczyciela, mogli w sposób refleksyjny odnosić się do swojej wiedzy, umiejętności i dokonać ewaluacji swoich postępów. Portfolio umożliwia bieżące przeprowadzenie samooceny w oparciu m.in. o 193 „deskryptory kompetencji związanych z nauczaniem języków. [...] Deskryptory te można uznać za zbiór kompetencji kluczowych, które nauczyciele powinni rozwijać” (Newby i inni, 2007: 8). Deskryptory podzielono na siedem głównych kategorii, a kompetencja medialna obecna jest praktycznie w każdej z nich.

Współcześni studenci używają różnych mediów, biegle posługują się komputerem czy aplikacjami internetowymi, takimi jak media społecznościowe. Nie oznacza to jednak, że potrafią zaplanować wykorzystanie mediów w procesie dydaktycznym, z uwzględnieniem ich potencjału i funkcji. Przykładowo, z dostępnych w sieci tekstów czy materiałów graficznych studenci nie potrafią wybrać tych, które mogą stanowić podstawę ożywionej dyskusji. Zamiast tego wybierają materiały, które wydają się atrakcyjne graficznie, ale są opisywane w dydaktyce jako te o chybionym potencjale dydaktycznym (ang.: *misaffordances*), tj. odwracają uwagę od prawdziwego celu i funkcji zadania.

Obsługa i projektowanie kształcenia z wykorzystaniem mediów rzadko jest przedmiotem nauczania na studiach filologicznych. Większość programów studiów pierwszego stopnia zawiera najczęściej jednosemestralny przedmiot dotyczący wykorzystania komputerów w nauczaniu języków obcych. Podczas tak krótkiego szkolenia studenci nie są w stanie w pełni opanować umiejętności efektywnego ich wykorzystania podczas pracy w szkole, zwłaszcza dlatego, że pozwala ono jedynie na zdobycie podstawowej kompetencji medialnej, która nie jest pogłębiana ani w dalszym toku studiów, ani w trakcie studenckich praktyk nauczycielskich.

O niskiej kompetencji medialnej studentów filologii przygotowujących się do zawodu nauczyciela pisze np. Górecka (2009: 227). Autorka wymienia powszechny wśród studentów brak umiejętności poprawnego sformułowania celów nauczania z wykorzystaniem funkcjonalności

⁶ Gajek (2012: 38) wymienia zadania, które mogą wspomóc rozwijanie sprawności HOT w uczeniu się języka: „interpretacja wypowiedzi rozmówcy, porównanie wypowiedzi dwóch lub więcej rozmówców na ten sam temat”.

zasobów i aktywności skonstruowanych przy pomocy multimediiów, „nieumiejętność budowania pełnej, poprawnej interpretacji znaczeń na podstawie dokumentów medialnych” oraz zawężanie listy konsultowanych źródeł, co może prowadzić do wyciągania nieuprawnionych wniosków. Potrzebę intensywniejszego kształcenia medialnego przyszłych nauczycieli stwierdzają również autorzy artykułów zgromadzonych w tomie pod redakcją Pawlaka i Wolskiego (2011). Kluczowe znaczenie dla nauczycieli ma wiedza o tym, w jaki sposób można wykorzystać nowoczesne technologie na zajęciach języka obcego oraz umiejętność rozpoznawania ich mocnych i słabych stron. Samo bowiem zastosowanie multimediiów nie prowadzi do lepszych efektów niż zastosowanie metod tradycyjnych (Pawlak i Wolski, 2011: 5). Wreszcie sami nauczyciele nisko oceniają swoje kompetencje w zakresie znajomości i używania narzędzi oferowanych przez multimedia (por. badanie przeprowadzone przez Peryt-Porębę, 2011: 9).

Istnieje wiele środków medialnych, które można uznać za przydatne w procesie nauczania i uczenia się. W opisywanym przez nas projekcie najważniejszą rolę odegrały wideocasty, wideoczaty i oprogramowanie tandemów elektronicznych, ponieważ środki te umożliwiają jednocześnie rozwijanie językowych sprawności receptywnych i produktywnych.

3. Koncepcja polsko-niemieckiego kursu tandemu elektronicznego

Przykładem projektu, w którym uczestnicy mogli samodzielnie rozwijać postawę krytyczną i umiejętności heurystyczne, mając za zadanie negocjować ze swoimi partnerami nie tylko rozwiązanie postawionego im zadania, ale również sposoby organizacji pracy, kanały komunikowania się i zawartość scenariusza produktu finalnego, jest polsko-niemiecki kurs tandemu elektronicznego. Ten sfinansowany przez Fundację Współpracy Polsko-Niemieckiej międzynarodowy projekt składał się z zajęć językowych prowadzonych w czasie rzeczywistym w semestrze zimowym roku akademickiego 2013/14. W projekcie uczestniczyli studenci i studentki studiów licencjackich w Instytucie Lingwistyki Stosowanej w UAM w Poznaniu, z językiem niemieckim jako pierwszym językiem obcym. Po stronie niemieckiej uczestnikami byli studenci różnych kierunków studiów, uczący się dodatkowo języka polskiego jako obcego w Centrum Języków Obcych Uniwersytetu Technicznego w Darmstadt (Niemcy). Cotygodniowe zajęcia odbywały się w salach komputerowych obu uczelni przy zastosowaniu wspólnej platformy Moodle 2.6 oraz programu Adobe Connect. Głównym celem kursu było stworzenie wideocastów pt. „Wirtualny spacer po mieście: Poznań i Darmstadt”.

W ramach trzech części projektu zaplanowano realizację następujących celów szczegółowych:

- rozwijanie kompetencji komunikacyjnej studentów przez doskonalenie wszystkich sprawności

językowych w ramach wspólnego wykonywania zadania projektowego,

- kształtowanie kompetencji medialnej uczestników,
- wspieranie kompetencji interkulturowej studentów przez rozszerzanie wiedzy o kraju sąsiada i przełamanie barier kulturowych,
- rozwijanie umiejętności empatii i refleksji nad wzajemnymi stereotypami,
- wsparcie kreatywności, samodzielności, otwartości oraz umiejętności współdziałania.

Realizację wymienionych celów miały umożliwić następujące etapy pracy:

- *Faza przygotowania i wprowadzenia*, która objęła w pierwszym etapie stworzenie metodyczno-dydaktycznej koncepcji kursu tandemowego z materiałami dydaktycznymi i arkuszami ewaluacyjnymi (m.in. prezentacjami Power Point, kartami pracy i elektronicznym dziennikiem tandemu), przygotowanie i prowadzenie kursu na platformie Moodle 2.6 oraz przeprowadzenie szkolenia z obsługi mediów (w tym programu Adobe Connect). Drugi etap tej fazy stanowiły zajęcia w grupach wprowadzające w tematykę projektu, których celem było przekazanie ogólnych informacji na temat przebiegu pracy projektowej oraz pracy w tandemie.
- *Faza realizacji*, która polegała na przeprowadzeniu zajęć w grupie i w tandemie, w trakcie których studenci opracowali poszczególne zadania projektowe oraz prezentowali i omawiali wyniki dotychczasowej pracy.
- *Faza ewaluacji*, która objęła refleksję nad własnym procesem uczenia się, procesami pracy w tandemie oraz ocenę koncepcji dziennika tandemu, a także ewaluację końcową kursu tandemowego za pomocą rozbudowanych ankiet ewaluacyjnych.

4. Rola polsko-niemieckiego projektu kursu tandemu elektronicznego w doskonaleniu obsługi mediów oraz w procesie rozwijania kompetencji kluczowych jego uczestników

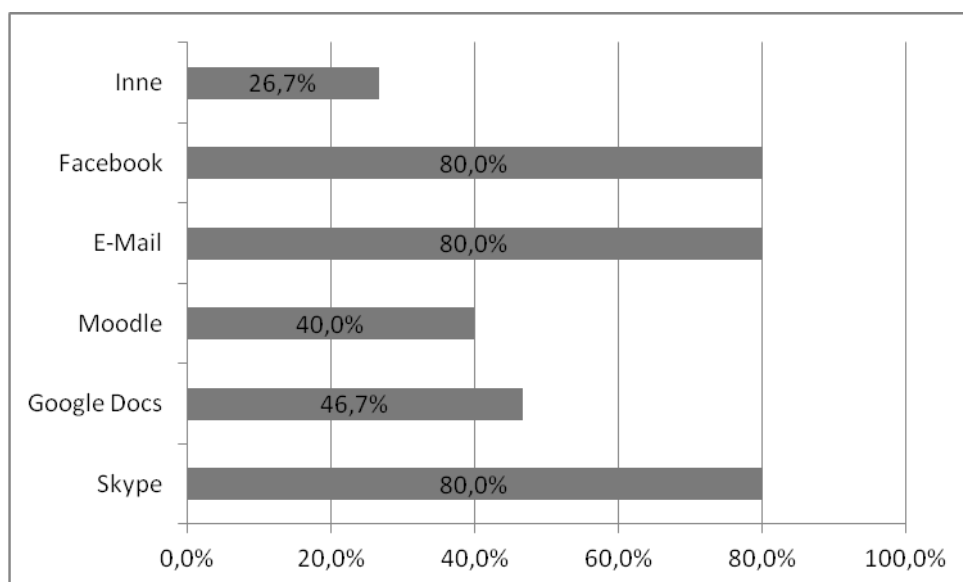
Ze względu na ograniczoną długość niniejszego artykułu zrelacjonujemy w jego dalszej części odpowiedzi na wybrane pytania ankietowe z grupy VI (komunikacja/aspekty techniczne, pytania 25–28) i VII (ocena postępów w nauce, pytania 29–34)⁷. Pytania 25–28 odnosiły się do doświadczeń uczestników projektu w obsłudze mediów oraz jego roli w procesie rozwijania

⁷ Osiem kompletów pytań rozbudowanego kwestionariusza ankiety opracowała uczestnicząca w projekcie dr Katarzyna Trojan. Ankieta zawierała metryczkę oraz 37 pytań obejmujących dane osobowe badanych, pytania o doświadczenia studentów z uczestnictwa w dotychczasowych kursach e-tandemowych, w tworzeniu wideocastów, korzystaniu z programu Adobe Connect, platformy Moodle 2.3 czy pisaniu elektronicznego dziennika tandemu, o oczekiwania studentów przed rozpoczęciem kursu. Pytania w kolejnej części ankiety dotyczyły oceny organizacji i prowadzenia kursu e-tandemowego oraz pracy w tandemie. Kolejny kompleks pytań pozwolił poznać zdanie studentów na temat komunikacji z partnerem tandemowym i spraw technicznych związanych z kursem oraz oceny kompetencji, które – dzięki pracy w ramach projektu – udało się uczestnikom kursu rozwinąć. W ostatniej części ankiety znalazły się pytania oceniające cały kurs oraz miejsce na ewentualne dodatkowe uwagi studentów.

kompetencji medialnej i innych kompetencji językowych i pozajęzykowych, które są ważne w pracy nauczyciela. Natomiast pytania 25–28 dotyczyły pozytywnych i negatywnych doświadczeń uczestników projektu. Na ich podstawie spróbujemy odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu i w których obszarach taka forma pracy ze studentami wykształca ich kompetencję medialną oraz jakie inne kompetencje językowe i pozajęzykowe może rozwinąć kurs tandemu elektronicznego.

4.1. Doświadczenia uczestników kursu dotyczące pracy z nowymi mediami

Wśród badanych uczestników kursu e-tandemu było 12 studentów UAM i 3 studentów TU Darmstadt, w tym 13 kobiet i 2 mężczyzn w wieku od 21 do 25 lat. Na temat pracy z nowymi mediami (pytanie 25: „Jakie środki komunikacji stosowali Państwo podczas kursu?”) wypowiedziało się 15 studentów. Poniższy wykres pokazuje, jakie środki wykorzystywali studenci w czasie trwania projektu w celu komunikowania się.



Wykres 1: Środki komunikacji podczas pracy w e-tandemie

Do najczęściej stosowanych środków komunikacji podczas pracy w e-tandemie należały, według 80% badanych, Facebook, Skype oraz e-mail; 46,7% studentów korzystało również z Google Docs, a 40% – z Moodle. Facebook służył m.in. do przekazania krótkich informacji w czasie spontanicznych rozmów dotyczących projektu. Był najbardziej przystępnym źródłem komunikacji. Skype został uznany za dobry, szybki, bezpłatny środek komunikacji i wykorzystano go m.in. do komunikacji ustnej, omówienia scenariusza czy koncepcji filmu. E-mail uznano za łatwą i wygodną formę komunikacji pisemnej i wykorzystywano w celu szybkiego przesyłania dokumentów. Google Docs służył do wymiany dokumentów i innych plików oraz do wymiany wersji roboczych filmu. Natomiast platforma Moodle stanowiła głównie punkt orientacyjny w odniesieniu do zajęć oraz umożliwiała pobieranie przez studentów z Poznania i Darmstadt plików z

prezentacjami oraz arkuszami pracy do poszczególnych zajęć i etapów samodzielnej pracy projektowej. Jako dodatkowe medium trzech studentów używało telefonów komórkowych, jeśli wystąpiła taka potrzeba. Za szczególnie przydatny środek komunikacji (co było tematem pytania 26: „Jakie środki komunikacji uznali Państwo za szczególnie przydatne i dlaczego?”), studenci uznali Facebooka (46,7%), następnie Skype'a (33,3%) i e-mail (20%), co potwierdziło raz jeszcze wcześniejsze odpowiedzi. Wreszcie, zapytani w kolejnym pytaniu o środek komunikacji, który nie nadawał się do komunikacji w ramach projektu, 4 studentów wskazało na platformę Moodle, 3 na e-mail, 1 student na Skype'a, Facebooka i Google Docs.

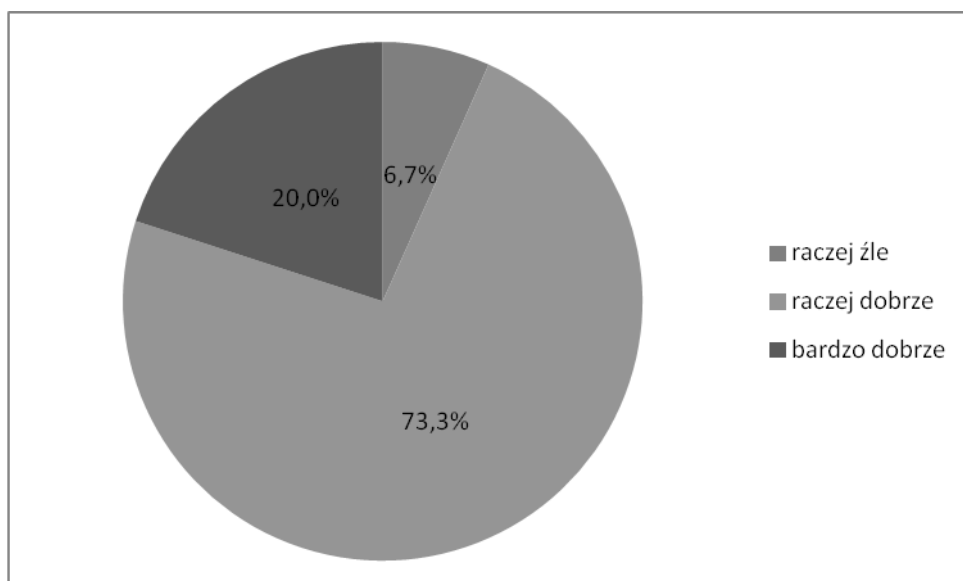
Obsługa wszystkich stosowanych w ramach kursu programów (która stanowiła punkt ciężkości pytania 28: „Przy których środkach komunikacji napotkali Państwo na trudności? Proszę uzasadnić odpowiedź.”) nie sprawiła żadnych problemów 6 studentom (40%). Czterech studentów (26,7%) miało trudności w obsłudze Movie Maker, 3 (20%) w obsłudze Moodle i 1 (6,7%) w pracy w ramach Adobe Connect. Zajęcia prowadzone z wykorzystaniem Adobe Connect 66,7% badanych oceniło jako *raczej dobre*, a 26,7% za *bardzo dobre*. Tylko jeden student uznał je za *raczej złe*. Na uwagę zasługuje jednak to, że mimo iż aż 73,3% badanych wskazało na problemy techniczne występujące podczas zajęć z Adobe Connect, to większość jednak uznała je za interesujące.

„Nie licząc kilku problemów technicznych zajęcia prowadzone przez Adobe Connect były interesujące.” [1]

„Trotz mancher minimalern Schwierigkeiten bei der Technik, war die Unterrichtsgestaltung recht interessant durch diese neue Weise.” [„Mimo minimalnych trudności technicznych, realizacja zajęć była całkiem interesująca, do czego przyczyniły się nowe formy pracy.”] [13]

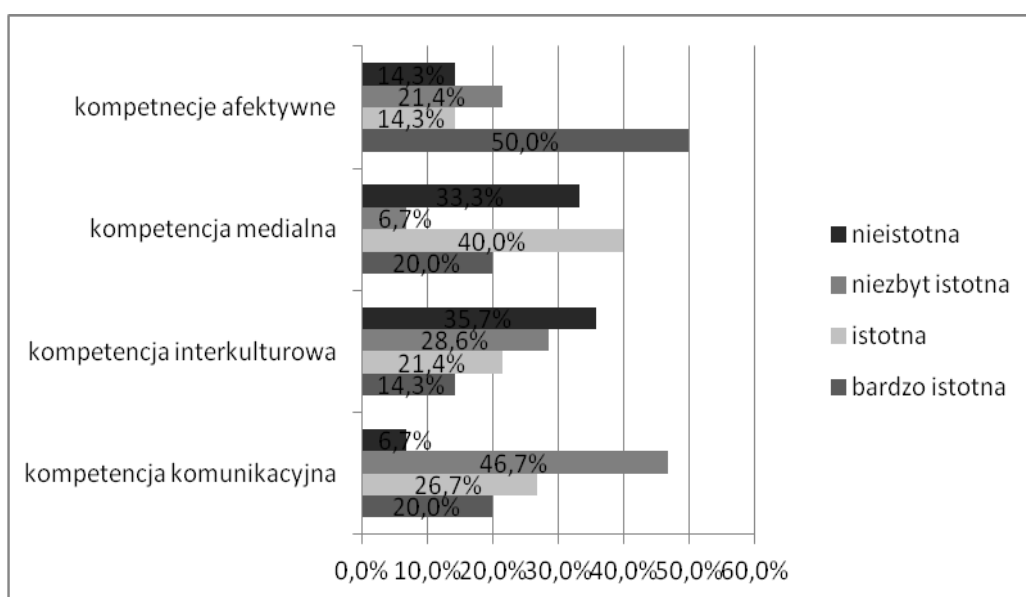
4.2. Ocena roli kursu w rozwijaniu kompetencji kluczowych ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji medialnej

Studenci zapytani w pytaniu 29 o postępy w nauce („Jak oceniają Państwo własne postępy w nauce? Proszę uzasadnić odpowiedź.”), które dostrzegają po udziale w trwającym przez semestr kursie tandemowym, ocenili je jako *raczej dobre* (73,3%) albo *bardzo dobre* (20%). Tylko 1 respondent stwierdził, że nie nauczył się zbyt wiele (6,7%).



Wykres 2: Samoocena postępów w nauce

Praca w tandemie pozwoliła studentom rozwinąć różne kompetencje, co ilustruje wykres 3.



Wykres 3: Ocena rozwoju kompetencji a udział w projekcie

Przyglądając się odpowiedziom studentów na pytanie 31 („Proszę podać, jakie kompetencje pozwolił Państwu rozwinąć kurs tandemu elektronicznego?”), można stwierdzić, że według 64,3% badanych praca w tandemie najbardziej sprzyjała rozwojowi kompetencji afektywnych, takich jak np. otwartość, elastyczność, umiejętność pracy w grupie. 50% studentów wybrało odpowiedź, że pracowali nad swoimi kompetencjami afektywnymi w istotnym zakresie, a 14,3% – w bardzo istotnym zakresie. Kompetencje afektywne były niezbędne podczas całości kursu, a studenci rozwijali je przez, np. planowanie czasu pracy w grupie. Dla 40% studentów ważnym faktem było także, iż poszerzyli swoją kompetencję medialną. Dla kolejnych 20% było to bardzo istotne. Mogli

oni pracować nad poprawą ich kompetencji medialnej w trakcie zajęć, podczas pracy nad wideocastem, poznając nowe programy do pracy na komputerze. Na trzecim miejscu znalazła się kompetencja komunikacyjna (46,7%), którą studenci rozwijali podczas porozumiewania się, formułowania jasnych komunikatów. Dla takiej samej liczby ankietowanych (46,7%) rozwój kompetencji komunikacyjnej nie był aż tak widoczny. Na końcu hierarchii uplasowała się kompetencja interkulturowa (35,9%), która miała być poszerzana podczas porozumiewania się w pracy tandemowej. Poza powyżej wymienionymi kompetencjami studenci podczas trwania projektu rozwijali także inne umiejętności, do których można zaliczyć: bycie cierpliwym, punktualnym i odpowiedzialnym, zarządzanie czasem, przedstawianie własnego zdania oraz umiejętność konstruktywnej krytyki.

Ciekawie prezentują się odpowiedzi na pytanie 33 („W jaki sposób można by było zwiększyć jeszcze postępy w nauce języka obcego”). Pomocne okazałyby się, zdaniem studentów, przede wszystkim: intensywniejszy kontakt (więcej rozmów) z partnerem tandemowym, więcej czasu na wykonanie zadań oraz spotkanie z partnerami tandemowymi w rzeczywistości pozawirtualnej.

Na koniec należy wspomnieć, że projekt ten wzbogacił również uczestników kursu o ciekawe doświadczenia międzykulturowe i zmotywował do dalszej pracy nad językiem, który studiują, bądź którego chcą się dalej uczyć. Zdecydowana większość studentów poparła przeprowadzenie kolejnych kursów e-tandemowych w Poznaniu i Darmstadt (93,3%), argumentując swoje zdanie tym, że kurs rozwinął ich pod wieloma względami ważnymi dla ich przyszłej pracy po zakończeniu studiów.

5. Podsumowanie i postulaty badawcze

Przedstawione w artykule wyniki ewaluacji pozwalają stwierdzić, że kurs e-tandemowy Wirtualny spacer przez Darmstadt i Poznań przyczynił się do rozwinięcia u ponad połowy uczestników programu kompetencji medialnej i komunikacyjnej. Rozbudował także w różnym stopniu ich podstawowe sprawności językowe i różne kompetencje afektywne. Stało się tak m.in. dlatego, że praca w tandemie elektronicznym stworzyła studentom możliwość komunikowania się w autentycznych sytuacjach, w trakcie wykonywania konkretnego zadania, co stanowiło dla nich nie tylko wyzwanie, ale przede wszystkim umożliwiło autoekspresję (Wilczyńska, 2001), tj. wyrażenie zainteresowań, stanu wiedzy, wypracowanych interpretacji. Większość podzielonych na etapy zadań wymagała od studentów również sprawności myślenia wyższego rzędu, a zwłaszcza szukania konsensusu w rozwiązywaniu zadań/problemów oraz wspólnej ewaluacji zaproponowanych rozwiązań. Dodatkowo studenci w trakcie projektu pracowali nad swoimi umiejętnościami

heurystycznymi, np. umiejętnością radzenia sobie z nowymi doświadczeniami językowymi, interkulturowymi i medialnymi, a także rozwijali swoje umiejętności tworzenia, wyszukiwania, rozumienia i przekazania nowych informacji, zwłaszcza przy użyciu TIK.

Uwzględnienie w obowiązkowym programie studiów neofilologicznych, ze szczególnym uwzględnieniem specjalizacji nauczycielskiej, tandemów elektronicznych jako formy pracy np. nad projektem, może w sposób istotny przyczynić się do ich lepszego przygotowania do pracy w zawodzie przez ich pełniejsze opanowanie kompetencji medialnej. Dla powodzenia kursów tandemowych oferowanych studentom w ramach współpracy między instytucjami edukacyjnymi niezbędna jest jednak ich przemyślana koncepcja, której dopracowanie oznacza konieczność dalszych badań w dziedzinie efektywnych celów, treści i form pracy projektowej w wirtualnym środowisku.

Bibliografia

- Adamczak-Krysztofowicz, S. i Stork, A. 2013. „Unterrichtsmaterialien via elektronische Medien grenzüberschreitend entwickeln. Ausgewählte Ergebnisse eines Kooperationsprojekts zwischen Studierenden aus Poznań und Marburg“ (w) Fremdsprachenunterricht – omnimedial? (red. S. Chudak). Frankfurt a.M.: Lang: 147-159.
- Beatty, K. 2010. Teaching and researching computer-assisted language learning. Harlow: Pearson.
- Bloom, B., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., i Krathwohl, D.R. 1956. Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive domain. New York: McKay.
- Crowl, T. K., Kaminsky, S., i Podell, D.M. 1997. Educational psychology: Windows on teaching. Madison, WI: Brown and Benchmark.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (ESOKJ). 2003. Warszawa: CODN
- Gajek, E. 2012. „Komunikacja językowa i międzykulturowa uczniów w projektach eTwinning”. Języki obce w szkole 3: 37-41.
- Glaser, E. M. 1941. An experiment in the development of critical thinking. New York: AMS.
- Górecka, J. 2009. „Specyfika i potencjał mediów elektronicznych a rozwijanie kompetencji komunikacyjnej na poziomie zaawansowanym. Jak definiować cele edukacji medialnej w kontekście studiów neofilologicznych” (w) Komunikowanie (się) w mediach elektronicznych. Język, edukacja, semiotyka (red. M. Filiciak i G. Ptaszek). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i

Profesjonalne: 223-239.

Grucza, F. 1997. "Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki" (w) *Podjęcie kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce* (red. M. Dakowska i F. Grucza). Warszawa: Wydawnictwo UW.

Hutchings, G.A., Hall, W. 1992. "Authoring and evaluation of hypermedia for education". *Computers Education* 18 (1-3): 171-177.

Komorowska, H. 2001. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. 2011. *Dziennik Ustaw nr 253*, pozycja 1520 polsl.pl/Informacje/ProcesBolonski/Documents/Dokumenty_MNiSW/DzUNr253poz1520.pdf DW 14.07.2014.

Lewicka, G. 2007. *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.

Newby, D., Allan, R., Fenner, A-B., Jones, B., Komorowska, H. i Soghikyan, K. 2007. *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków. Narzędzie refleksji w kształceniu nauczycieli języków obcych (EPS). Tłumaczenie z języka angielskiego M. Pawlak*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

Pawlak, M. i Wolski, B. (red.) 2011. *Wykorzystanie nowoczesnych technologii w dydaktyce języków obcych*. Poznań-Kalisz-Konin: Wydawnictwo PWSZ w Koninie i UAM w Poznaniu.

Peryt-Poręba, A. (2011). „Akademicka pedeutologia informatyczno-medialna przyszłych nauczycieli polonistów”. www.ktime.up.krakow.pl/symp2011/referaty2011/peryt.pdf DW 14.05.2015.

Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: WAGROS.

Schooler, J.W., Fallshore, M. i Fiore, S.M. 1995. "Epilogue: Putting insight into perspective" (w) *The nature of insight* (red. R.J. Sternberg i J.E. Davidson). Cambridge, MA: The MIT Press: 559–588.

Wilczyńska, W. 2001. "Autonomizacja jako przedmiot badań glottodydaktycznych". *Neofilolog* 19: 6-12.

Wilczyńska, W. 2002. „ZT 3: Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej” (w) *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej* (red. W. Wilczyńska). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM: 51-68.