

Działanie i aspekt społeczny w środowisku wirtualnym w podejściu zadaniowym

Sylwia Kossakowska-Pisarek
Uniwersytet Warszawski
s.pisarek@uw.edu.pl

Streszczenie: Artykuł koncentruje się na wykorzystaniu podejścia zadaniowego na kursie internetowym z języka angielskiego. Omawia wykorzystanie tego podejścia w nauczaniu języków obcych zgodnym ze standardami europejskimi nauczania, uczenia się i oceniania, tzn. z „Europejskim systemem opisu kształcenia językowego” (Rada Europy, 2003). Nawiązuje również do metodyki prowadzenia kursów online oraz tzw. e-tywności, które są aktywnymi zadaniami zaprojektowanymi tak, aby wzmacniać poczucie wspólnoty na kursie oraz podnosić motywację studentów.

Słowa kluczowe: podejście zadaniowe, e-uczenie się, działanie, e-tywności, glottodydaktyka

1. Wprowadzenie

We współczesnej dydaktyce językowej można dostrzec zasadnicze zmiany w postrzeganiu procesu nabywania kompetencji językowej. Wobec zmian społeczno-ekonomicznych w Unii Europejskiej oraz określenia nowych kierunków działań politycznych nieodzowna stała się zmiana paradygmatu w kształceniu językowym, tak aby możliwe było spełnienie wyzwań komunikacyjnych stojących przed obywatelami Unii i umożliwienie im realizacji własnych potrzeb komunikacyjnych. Wykorzystanie środowiska wirtualnego staje się dodatkowo katalizatorem tych zmian, dzięki dostarczeniu bogatego kontekstu sytuacyjnego i społecznego, umożliwieniu uczenia się w interakcji, specyficznego dla tego środowiska, ale jednocześnie oferującego ogromne możliwości poszerzania autonomii, zacieśniania współpracy i budowania wspólnoty uczących się w grupie. Ponieważ podejście zadaniowe jest odpowiedzią na niedomagania poprzednich rozwiązań metodycznych, istotne jest omówienie kontekstu powstania tego nurtu. Część artykułu poświęcona jest także uwarunkowaniom powstania tej koncepcji.

2. Uwarunkowania uczenia się języków obcych

Lata 70. i 80. XX w. to okres w nauczaniu języków obcych, w którym kształtuje się podejście komunikacyjne, ale jednocześnie jest to czas, w którym wiele teorii lingwistycznych, psychologicznych i socjolingwistycznych wpływa na postrzeganie uczenia się i nauczania. Nie ma dominujących orientacji teoretycznych, a na językoznawstwo oddziałują wiele prądów teoretycznych, takich jak: socjolingwistyka, pragmatyka językowa czy autonomia, o różnych celach poznawczych. Brak spójności podstaw teoretycznych skutkuje brakiem jasnego określenia celów, treści, koncepcji, materiałów nauczania czy praktyki lekcyjnej oraz mnogością niedoprecyzowanych pojęć, takich jak kompetencja komunikacyjna, akty mowy, funkcje językowe (Wilczyńska, 1999: s. 23). Jak słusznie podsumował to Puren (1994) „Podejście komunikacyjne jest jak galaktyka równie rozciągnięta w przestrzeni, jak i tajemnicza w swym pochodzeniu”. To wszystko sprawia, że podejście komunikacyjne, dominujące do tej pory w nauczaniu języków obcych, a opierające się wyłącznie na koncepcjach lingwistycznych (Germain 1993: s. 137) jest uważane przez wielu badaczy za niedoskonałe ze względu na brak podstaw teoretycznych. Liczne koncepcje lingwistyczne charakteryzują się małą aplikacyjnością w odniesie-

niu do metodyki nauczania języka obcego, i dlatego należałoby postulować uzupełnienie tych koncepcji o podstawy psychologiczne z jednej strony, które wyjaśniają zachodzące procesy uczenia, a z drugiej strony np. o podejście zadaniowe, które ma wysoki potencjał aplikacyjny. Zwolennicy podejścia zadaniowego podkreślają, że w sposób naturalny służy ono przygotowaniu uczącego się do posługiwania się językiem obcym, łącząc element komunikacji i uczenia się. Dlatego też postulują oni włączenie go do działań lekcyjnych. W kolejnym punkcie podejście to jest omówione szczegółowo.

3. Podejście zadaniowe

Podejście zadaniowe, zwane również perspektywą zadaniową, znalazło swój wyraz w dokumencie Rady Europy pt. Europejski System Opisu Kształcenia Językowego [ESOKJ] (polska wersja 2003 r.) i ma stanowić realizację głównego celu Rady Europy, czyli „przygotowania uczących się do działania i współpracy z rodzimymi użytkownikami języka w ramach Unii Europejskiej (Janowska 2011: 36). Podejście to opiera się na działaniu i czerpie z takich koncepcji jak: podejście komunikacyjne, podejście skoncentrowane na kompetencjach, nauczanie/ uczenie się przez wykonywanie zadań, projekt pedagogiczny (Janowska 2011: s. 78). Elementami głównymi tego podejścia są działanie i współpraca, zaś pojęciem, które dominuje i 255 razy pojawiło się w polskiej wersji językowej ESOKJ jest zadanie (Janowska 2011: s. 79). Zadanie w języku polskim jest rozumiane zarówno jako działanie społeczne (*action*) jak i zadanie/działanie uczenia się (*task*), czyli „jako każde celowe działanie, uważane za konieczne, aby rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub realizować dążenie” (ESOKJ, 2003: s. 21). Zadanie powinno obejmować kontekst, problem, cel, produkt (Denyer, 2006: s. 10, Janowska, 2013,) oraz spełniać poniższe wymagania:

- zadanie powinno być usytuowane w kontekście, czyli w sytuacji, w której uczący może się kiedyś znaleźć,
- główny cel zadania powinien być pozajęzykowy, np. rezerwacja miejsca w hotelu,
- zadanie powinno służyć rozwiązaniu jakiegoś problemu,
- zadanie powinno być złożone, tzn. wymagać uaktywnienia zarówno kompetencji ogólnych, jak i językowych,
- zadanie powinno kończyć się konkretnym rezultatem (Denyer, 2006: s. 10).

Perspektywa zadaniowa nie jest tożsama z podejściem zadaniowym charakterystycznym dla tradycji anglosaskiej, czyli Task-Based Learning (TBL). Podejście propagowane przez Ellis (2003), Nunan (2004) i Willis (1996) polega na rozwiązywaniu problemów w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych i jest tylko jedną z inspiracji dla perspektywy zadaniowej. Tymczasem celem perspektywy zadaniowej jest wykształcenie umiejętności działania z innymi za pomocą języka. Charakterystyczna dla tego podejścia jest koncentracja na grupie i założenie, że uczący staje się jednostką aktywną, współodpowiedzialną za proces uczenia się. Centralnym punktem jest podejmowanie działania przez uczącego się, będącego jednocześnie jednostką społeczną i ten społeczny aspekt procesu akwizycji języka jest tu kluczowy. „Wykonanie przez daną osobę zadania obejmuje strategiczne uaktywnienie jej specyficznych kompetencji w celu podjęcia szeregu praktycznych działań w danej sferze życia, zmierzających do jasno określonego celu i konkretnego wyniku” (ESOKJ 2003: s. 136). Kluczowe dla tego podejścia jest zatarcie różnicy między uczeniem się a użyciem języka, a ponadto podejście zadaniowe rozwija autonomię uczących się dzięki umożliwieniu współpracy uczących się oraz wspólnej refleksji i dyskusji.

U podstaw teoretycznych omawianego podejścia leżą dwie koncepcje teoretyczne. Pierwsza to teoria działania, traktująca uczenie się jako działanie społeczne. Druga – socjokognitywne teorie uczenia się, które podkreślają społeczny wymiar procesu uczenia się. Teorie działania charakteryzują się tym, iż przedmiotem badań jest działanie ludzkie, którego celem jest poszukiwanie oraz organizacja środków niezbędnych do osiągnięcia danego celu. Badania te czerpią

z tradycji filozoficznej (Davidson) oraz nauk społecznych (Weber, Durkheim, Habermas, Schutz). Zgodnie z teoriami działania, uczenie się jest traktowane jako działanie społeczne, a uczący się jest jednostką społeczną. Centralną rolę spełnia tutaj zadanie, które wyznacza przedmiot działania, narzędzia oraz role, które przyjmują uczący się (Janowska, 2011: s. 100). Z drugiej strony ogromny wpływ na perspektywę zadaniową ma socjokognitywizm Wygotskiego. Zgodnie z jego socjokognitywną teorią uczenia się (1971) uczenie się i rozwój poznawczy jest aktywnością społeczną, a wyższe poziomy myślenia rozwijają się w trakcie kontaktów społecznych poprzez interakcję i mediację.

Perspektywę zadaniową najczęściej porównuje się do podejścia komunikacyjnego i według niektórych badaczy jest to rozwinięcie tego podejścia. Richer podkreśla ścisły związek między językową kompetencją komunikacyjną a realizacją zadań, które to są „działaniami intencjonalnymi, indywidualnymi lub kolektywnymi, wpisanymi w określoną dziedzinę społeczną, ukierunkowanymi na realizację jednego lub więcej celów i zakończone dostrzegalnym rezultatem; mogą łączyć w sobie język i działanie oraz, w celu realizacji, wymagają uaktywnienia wraz ze strategiami licznych kompetencji” (2012: s. 95). Tym niemniej oba podejścia różnią się zasadniczo. Jeśli porównamy perspektywę zadaniową z dominującym do tej pory w nauce języków obcych podejściem komunikacyjnym, widać wyraźnie odmienne pojmowanie roli uczącego się. W podejściu komunikacyjnym rolą uczącego się jest bycie odbiorcą/nadawcą komunikatów językowych, a celem staje się uczenie się języka obcego dla samego uczenia się. W przypadku podejścia komunikacyjnego zadanie mogłoby brzmieć: przeczytałeś książkę, opowiedz o niej koledze. W perspektywie zadaniowej nauczanie języka obcego jest połączone z przygotowaniem uczących się do działania i współpracy z rodzimymi użytkownikami języka w ramach Unii Europejskiej, a język umożliwia wspólne działanie. Uczący się jest jednostką społeczną, działania jego i nauczyciela są skoncentrowane na zadaniach, a odpowiednie dokumenty autentyczne są źródłem informacji, które należy wyszukać, przetworzyć i dostarczyć innym. Celem jest koncentracja zarówno na uczeniu się języka, jak i na rozwijaniu kompetencji pozajęzykowych. Przy zastosowaniu podejścia zadaniowego to samo zadanie będzie brzmiało: przekonaj kolegę do zapoznania się z książką, którą niedawno przeczytałeś i która ci się podoba (Janowska, 2011).

Badacze z dziedziny glottodydaktyki dopiero zaczęli zajmować się problemem zastosowania podejścia zadaniowego w nauczaniu zdalnym języków obcych i jest niewiele artykułów dotyczących tej tematyki. Hampel i Hauck (2004) w swoim badaniu eksploracyjnym zauważyli duże problemy studentów z inicjowaniem i utrzymaniem interakcji potrzebnej do wykonywania zadań. Z kolei Gonzales-Lloret (2015: 9) proponuje określenie podejścia zadaniowego do nauczania języków obcych w środowisku wirtualnym jako Technology-Mediated Task-Based Language Teaching (Technology-Mediated TBLT). Wg Gonzales-Lloret podejście zadaniowe w środowisku wirtualnym wymaga spełnienia trzech warunków: (1) jasnej definicji zadania, (2) świadomości faktu, że środowisko wirtualne nie jest neutralne oraz (3) pełnej integracji zadań on-line z sylabusem. Autorka podkreśla, iż w środowisku internetowym bardzo istotne jest, aby zadania koncentrowały się na znaczeniu, a nie formie gramatycznej, oraz aby były dostosowane do potrzeb studentów i ich umiejętności cyfrowych. Zadania powinny być autentyczne oraz holistyczne, oparte na użyciu języka w naturalnej komunikacji. Autorka zwraca uwagę, iż to właśnie środowisko wirtualne umożliwia wykorzystanie zadań typowych dla komunikacji zdalnej, takich jak napisanie e-maila, które różni się od zadania typu napisz list, inną formą, innym rodzajem dyskursu oraz użyciem kompetencji cyfrowych.

Również badacze poza glottodydaktyką zajmują się problematyką wykorzystania zadań w nauczaniu online. Dobrym przykładem są e-tywności zaproponowane przez Salmon (2002), które wydają się odpowiednio dostosowane do środowiska wirtualnego i wykorzystujące w pełni jego zalety. Ten rodzaj zadań jest omówiony w kolejnym punkcie.

4. E-tywności (e-tivities) a zadanie zgodnie z perspektywą zadaniową

E-tywności to „aktywne i interaktywne uczenie się w środowisku wirtualnym” (Salmon, 2002: s. 4) i charakteryzują się tym, że są:

- motywujące, angażujące i celowe,
- bazujące na interakcji pomiędzy uczącymi się,
- projektowane i prowadzone przez e-moderatora,
- asynchroniczne,
- tanie i łatwe do przeprowadzenia.

Ponadto, jak podkreśla Salmon (2002: s.6), tego rodzaju aktywności angażują przynajmniej dwie osoby współpracujące online. Podobnie jak w perspektywie zadaniowej, istotne jest tutaj angażowanie uczących się w autentyczne zadania i sytuacje. Autorka koncepcji podkreśla potrzebę uważnego projektowania e-tywności, tak aby zredukować bariery i poprawiać potencjał technologiczny (Salmon, 2006: s. 6). Dodatkowo, zaznacza, iż wzorce i procesy e-tywności są inne ze względu na kontekst, chociaż czerpią z najlepszych tradycji aktywnego uczenia się w grupie. Zgodnie z koncepcją Salmon (2002: s. 7) e-tywności są kluczowe również ze względu na fakt, że w kursie internetowym ograniczony kontakt z innymi jest postrzegany przez studentów jako prawdziwe zagrożenie. Studenci są zaniepokojeni faktem, iż potencjalnie brak jest szczególnej relacji między nimi a nauczycielem, oraz że czują się oni pozbawieni bodźców i przyjemności ze współpracy z innymi uczestnikami kursu. Dlatego zadania, które są określone jako e-tywności, tak dobrze wspierają rozwój współpracy na kursie oraz kontakt online z nauczycielem.

Koncepcja Salmon jest zbieżna z perspektywą zadaniową, szczególnie w zakresie centralnej roli zadania jako organizacji uczenia, która nadaje sens uczeniu się i łączy go z autentycznym kontekstem sytuacyjnym. Janowska (2013: s. 45) podkreśla, iż jeśli w ocenie uczącego się zadanie ma sens i jest możliwe do realizacji, to wzmacnia motywację uczącego się. Wg niej „Proces uczenia się przez wykonywanie zadań cechuje wzmocniona motywacja, silne działanie czynników emocjonalnych, samorealizacja, charakter ludyczny” (2013: s. 45).

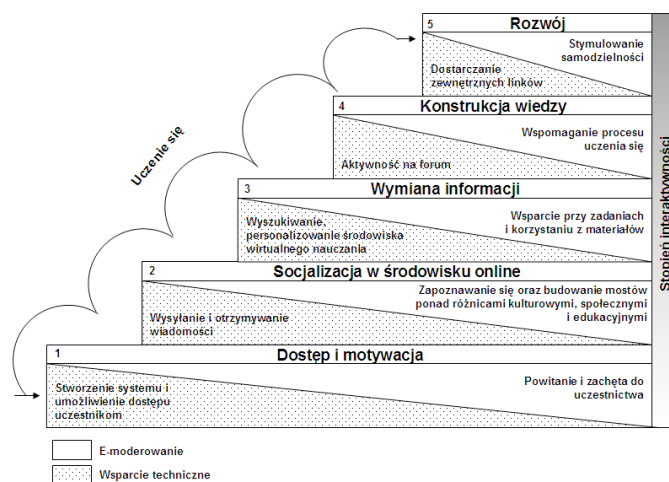
E-tywności niewątpliwie mieszczą się w pojęciu zadania, gdyż ma ono wielowymiarowy charakter i nie ma jednomyślności co do jego uniwersalnego modelu (Janowska 2013: s. 42). Jak wiadomo, wartość i kształt zadania zależy od kontekstu, grupy uczących się i uwarunkowań czasowych. W środowisku internetowym ta ostatnia zmienna jest bardzo istotna, ze względu na wciąż dominujący asynchroniczny charakter komunikacji. Zadania obejmują różne sposoby organizowania pracy, tzn. krótkie i proste zadania cząstkowe, zadania właściwe, oraz rozłożone w czasie projekty pedagogiczne. Uwzględnienie wielu rodzajów zadań sprawia, iż kurs staje się ciekawszy, atrakcyjniejszy i motywuje w większym stopniu uczestników do pracy na kursie. E-tywności są zatem przykładem zadania charakterystycznego dla uczenia się online, rekomendowanego jako odpowiednie dla środowiska wirtualnego i jednocześnie zgodnego z perspektywą zadaniową. Dla tych zadań, podobnie jak dla perspektywy zadaniowej, aspekt społeczny jest kluczowy i dlatego jest on omówiony w kolejnym punkcie.

5. Aspekt społeczny w perspektywie zadaniowej

Aspekt społeczny w podejściu zadaniowym przejawia się w unikalności tej koncepcji na tle wcześniejszych podejść i metod w glottodydaktyce, tzn. w połączeniu komunikacji z działaniem społecznym i zatarciu różnicy między uczeniem się i użyciem języka (Janowska 2011: s. 84). Wg ESOKJ konieczność usytuowania działania w kontekstach społecznych jest o tyle istotna, gdyż to właśnie działanie nadaje sens uczeniu się. W wieloletniej tradycji nauczania języka obcego dominowała koncentracja nad działaniami ściśle językowymi i brak było tak silnego związku między nauczaniem a działaniem w kontekście społecznym.

Celem kształcenia jest wykształcenie umiejętności działania wraz z innymi za pomocą języka obcego. Istotne jest współtworzenie znaczeń (działanie komunikacyjne w kontekście społecznym) oraz koncentracja na grupie, gdyż w tym podejściu to uczący się staje się jednostką aktywną, solidarną i współodpowiedzialną. Działanie zbiorowe ukierunkowane na realizację wspólnego celu jest priorytetowe i jest ono osadzone w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych. Interakcja pomiędzy uczestnikami kursu i ich działania językowe nabierają znaczenia w relacji z działaniami.

Również w pięcioetapowym modelu kształcenia Gilly Salmon (Rys.1) (2011: s. 31–59) autorka podkreśla centralną rolę interakcji moderowanej przez nauczyciela w kursie. Twierdzi ona, że właśnie ten rodzaj interakcji jest kluczowy, a drugorzędną rolę ma interakcja z zasobami oraz między nauczycielem i uczącym się. Pierwszym etapem wspomnianego modelu jest dostęp i motywacja, czyli stworzenie systemu i umożliwienie dostępu uczestnikom. Na tym etapie uczestnicy zapoznają się z systemem, jego korzyściami – nie jest to jeszcze etapu szkolenia. Etap ten kończy się zamieszczeniem pierwszego posta i odpowiedzią na przynajmniej jeden post. Drugi etap, socjalizacja w środowisku online, obejmuje wysyłanie i otrzymywanie wiadomości oraz określenie tożsamości online uczestników kursu i nawiązanie znajomości z innymi uczącymi się. Na tym etapie to otoczenie społeczne staje się jednym z najistotniejszych elementów procesu kształcenia. Etap trzeci to wymiana informacji obejmująca personalizowanie środowiska wirtualnego nauczania. Etap czwarty, konstrukcja wiedzy, dotyczy wspomagania procesu uczenia się i interakcji z innymi uczestnikami kursu. Etap piąty, rozwój, koncentruje się na stymulowaniu rozwoju samodzielności i refleksji nad procesem uczenia się.



Rysunek 1. Pięcioetapowy model Sally Gilman (za Oklińską, 2009: 48)

Kiedy przyjrzymy się powyższemu modelowi, widać wyraźnie, jak duży nacisk Gilman kładzie na działanie i aspekt społeczny uczenia się. Wydaje się, że właśnie aspekt społeczny, który możemy uwzględnić dzięki wykorzystaniu zadań i e-tywności, jest kluczowy w kształceniu online, gdzie ze względu na brak możliwości bezpośredniej interakcji między nauczycielem i uczestnikami kursu zachodzi ogromna potrzeba interakcji online. W następnej części przedstawione są przykłady zadań na kursie internetowym z języka angielskiego zgodne z podejściem zadaniowym i stawiające aspekt społeczny w centrum działań na kursie.

6. Przykłady zadań w kursie *Efektywna komunikacja w biznesie zgodnych z perspektywą zadaniową*

Na przykładzie kursu będącego w ofercie Centrum Otwartej i Multimedialnej Edukacji Uniwersytetu Warszawskiego (COME UW) pt. *Efektywna komunikacja w biznesie* zostanie przedstawiona ilustracja możliwości wykorzystania środowiska wirtualnego, w tym platformy Moodle i zasobów internetowych, zgodnie z perspektywą zadaniową. Charakterystyka kursu została opisana w artykule pt. *Kluczowe czynniki sukcesu kursu w pełni internetowego* (Kossakowska-Pisarek, 2012). Dlatego też teraz zostaną przedstawione tylko elementy, zgodne z podejściem zadaniowym, które są zaprojektowane w kursie jako praca w grupach oraz praca w parach, podczas której nacisk kładziony jest na rozwijanie współpracy i interakcji.

Przykład 1. – Ćwiczenie dotyczące planowania udziału w konferencji

Jest to zadanie realizowane w grupach 5–6 osobowych, którego celem jest przygotowanie wyjazdu na konferencję Educa Berlin. Uczestnicy kursu mają za zadanie zapoznanie się z celami i specyfiką konferencji, wybranie roli, jaką chcieliby pełnić w trakcie organizacji wspólnego wyjazdu oraz przedstawienie swojej propozycji związanej z określoną funkcją w zespole. Tę część zadania uczestnicy realizują zarówno przy użyciu narzędzia Wiki, jak i na forum dyskusyjnym. Przykładowe role:

1. ROLA 1 – odpowiedzialnego za rezerwację hotelową: Konferencja jest w bardzo drogim hotelu, znajdź inne hotele w pobliżu i przedstaw ich korzyści i niedogodności na forum. Zasugeruj, który hotel jest najlepszy i uzasadnij. Na forum odnieś się do propozycji innych uczestników konferencji. Czynnienie uczestnicz w dyskusji.
2. ROLA 2 – odpowiedzialnego za transport: Sprawdź różne środki transportu oraz możliwości dojazdu do Berlina i przedstaw na forum preferowany dojazd na konferencję. Odnieś się do sugestii innych uczestników konferencji.

GROUPWORK - CASE STUDY - Conference planning + WEBQUEST - Travel arrangements



You are going to participate in Educa Conference – the largest e-learning conference in Europe. Check <http://www.online-educa.com/programme>. There is a group of five/six people going together so you share the tasks in order to prepare for the conference in Berlin. You choose **your task** and decide for the whole of group, but you should discuss your preferred choice on the forum. You should also take the opinion of the others into consideration. Remember to state on the forum which proposals of your colleagues you like and which you don't. Justify your opinion. Take **an active role** in the forum.

Rysunek 2. Kurs *Efektywna komunikacja w biznesie*, ćwiczenie dot. planowania udziału w konferencji

Wg ESOKJ wykonanie takiego rodzaju zadania wymaga od uczącego się:

- uaktywnienia kompetencji ogólnych, takich jak doświadczenie życiowe, kompetencje ICT, współpraca w grupie, komunikacja, analityczne myślenie,
- uaktywnienia kompetencji językowych, tzn. znajomości języka potrzebnego do wykonania danego zadania,
- uaktywnienia kompetencji strategicznych, takich jak rozumienie tekstu, planowanie wypowiedzi itp.,

- podjęcia działań językowych, w tym recepcji tekstu pisanego, produkcji pisemnej, interakcji. Ponadto, jasno jest tutaj określony cel zadania, tzn. wyszukanie informacji na podstawie której uczący się dokona wyboru, np. środka transportu, oraz przedstawienie grupie wad i zalet danej propozycji. Zadanie to daje konkretny wynik, tj. wybór środka transportu. Jest to autentyczna sytuacja, a konferencja, która odbywa się co roku w Berlinie, może być przedmiotem zainteresowania uczestników kursu e-learningowego.

Przykład 2. – Rozmowa kwalifikacyjna o pracę (webquest + symulacja)

To zadanie jest realizowane w parach, a celem jest przeprowadzenie rozmowy kwalifikacyjnej o pracę na podstawie znalezionej w Internecie autentycznego ogłoszenia o pracę w języku angielskim. Efektem końcowym jest zatrudnienie potencjalnego pracownika lub nie, oraz przedstawienie uzasadnienia decyzji dotyczącej zatrudnienia przez uczestnika odgrywającego rolę pracodawcy.

Przykład 3. – Dziesięć najważniejszych umiejętności, które podnoszą zatrudnialność

Zadanie realizowane w grupach 10–12 osobowych, które polega na opracowaniu w grupie zestawu najważniejszych umiejętności wraz z podaniem, w jakim zawodzie są one potrzebne. Jest to ćwiczenie oparte na metodzie aktywnej, koncentrującej się wokół współtworzenia wiedzy i dzielenia się doświadczeniem. Uczestnicy mają okazję do przedstawienia własnego zdania i wymiany opinii.

Przykład 4. – Zebranie w sprawie wysokiej fluktuacji kadr w przedsiębiorstwie

Jest to zadanie realizowane w grupach 5–6 osobowych, którego celem jest rozwiązanie problemu z wysoką fluktuacją kadr. W zebraniu udział biorą przedstawiciele różnych działów przedsiębiorstwa i z różnej perspektywy próbują rozwiązać problem. Jest to typowe studium przypadku, umożliwiające twórcze rozwiązanie danego problemu oraz koncentrujące się na współpracy w grupie.

7. Zalety i wady perspektywy zadaniowej w środowisku wirtualnym

Zaletą perspektywy zadaniowej, zwanej również „uczeniem się przez działanie” czy „metodyką współpracy”, jest to, iż prowadzi ona do wymiany pomiędzy uczestnikami procesu dydaktycznego doświadczenia w sposób ciągły, a komunikacja jest maksymalnie zbliżona do naturalnej, autentycznej, występującej w otaczającej nas rzeczywistości (Janowska, 2011). Praca w grupie sprawia, że podejmowanie decyzji oraz uzgadnianie tych decyzji z grupą rozwija także kompetencje społeczne uczestników, również w środowisku internetowym. Dzięki dynamice grupy, tworzącej się wokół zadania, możliwa jest szeroka i doskonaląca kompetencje językowe prezentacja opinii uczestników, a ponadto można zaobserwować wzrost motywacji do nauki wśród uczących się.

Dzięki wykorzystaniu środowiska wirtualnego, zgodnie z podejściem zadaniowym, możemy w łatwy i efektywny sposób użyć autentycznych zasobów internetowych oraz narzędzi internetowych w podnoszeniu kompetencji językowej oraz w przygotowaniu do uczenia się całościowego (*lifelong learning*). Istotne jest również rozwijanie kluczowych kompetencji zgodnie z rekomendacją Rady Unii Europejskiej (2006/962/EC). Wśród kluczowych kompetencji należy wymienić komunikację w języku obcym połączoną z kompetencją interkulturową, kompetencję cyfrową oraz kompetencje społeczne i obywatelskie. Kompetencje te są istotne w społeczeństwie wiedzy, gdyż pozwalają dostosować się do stale i szybko zmieniających się warunków otoczenia.

Ponadto, należy podkreślić, że perspektywa zadaniowa jest zasadniczo zgodna ze stylem uczenia się millenialsów, czyli tzw. pokolenia Y, urodzonego w latach 80. i 90. ubiegłego wieku. Wielu badaczy zwraca uwagę na inne potrzeby tej grupy. Farrell i Hurt (2014: s. 54) przedstawili sześć najistotniejszych cech charakterystycznych pokolenia Y: umiejętność multitaskingu (wykonywania wielu czynności na raz), potrzeba jasno określonej struktury, koncentracja na

osiągnięciach, umiejętność wykorzystania nowoczesnej technologii, orientacja zespołowa, potrzeba uwagi i informacji zwrotnej. W świetle faktu, że w turbulentnym XXI w. zmiany zachodzą zarówno w otoczeniu, ale również w uczących się, jest ogromna potrzeba poszukiwania rozwiązań dydaktycznych lepiej dostosowanych do potrzeb i preferencji uczących się. Wydaje się, że perspektywa zadaniowa może być taką propozycją, gdyż wychodzi naprzeciw oczekiwaniom studentów oraz wykorzystuje efektywniej możliwości środowiska wirtualnego, dzięki skoncentrowaniu się na współdziałaniu i społecznemu aspektowi uczenia się. Sposób pracy z pokoleniem Y powinien więc brać pod uwagę fakt, iż preferują oni aktywny udział w procesie dydaktycznym (millenialsi to tzw. *active learners*) i dlatego bierne techniki uczenia się są nieefektywne w ich przypadku (Bohl, 2008; Skiba i Barton, 2006). Inni badacze podkreślają fakt, iż uczący się, którzy należą do tego pokolenia, potrzebują praktycznych, ustrukturyzowanych oraz interaktywnych zadań (Shaw i Fairhurst, 2008). Nauka oparta na współpracy pozwala im tworzyć własną przestrzeń uczenia się oraz sprzyja nadawaniu znaczenia nauce (Wilson i Gerber, 2008).

Jednocześnie z doświadczeń autorki artykułu wynika, iż współpraca w grupie jest ogromnym wyzwaniem dla studentów, którzy nie są przyzwyczajeni do współpracy w ramach zadań czy projektów. Porozumienie się online co do sposobu wykonania danego zadania, czy też sam podział zakresu działań stanowi dla większości studentów poważny problem. Przygotowanie do wykonywania zadań i komunikacji online jest istotne, gdyż coraz częściej tego typu kompetencje są wykorzystywane w międzynarodowych firmach, w których jest potrzeba współpracy z innymi pracownikami, często przy wykorzystaniu wyłącznie komunikacji zdalnej. Dlatego też wydaje się, iż przy projektowaniu kursów internetowych należałoby zwrócić szczególną uwagę na uwzględnienie możliwości rozwijania tego typu kompetencji razem z kompetencjami językowymi.

Podjęcie zadaniowe nie jest uniwersalne i nie zawsze może być wykorzystane w ramach zajęć językowych w środowisku wirtualnym. Dodatkowo, wymaga ono dostosowania do wieku, stopnia znajomości języka obcego oraz szeregu innych czynników. Zaprojektowanie interesujących zadań jest dość trudne, a dla wielu studentów przyjęcie postawy aktywnej, obejmującej wykonywanie zadań, stanowi ogromne wyzwanie. Prowadzenie kursu ze strony nauczyciela wymaga również aktywnej postawy i dużego wysiłku, w tym wchodzenia w liczne interakcje ze studentami.

8. Podsumowanie

Jak słusznie zauważają Chrzęszcz, Grodecka i Marković (2011), wciąż jeszcze „autorzy kursów kładą nacisk na tworzenie i zamieszczanie materiałów dydaktycznych, zaś mniejszą wagę przywiązują do projektowania faktycznych działań – aktywności uczestników”. Z punktu widzenia nauczania online są one nie tylko istotne ze względu na motywujące działanie, ale również dlatego, że budują wspólnotę uczących się poprzez zachęcanie ich do współdziałania. Musimy pamiętać, iż w związku z przeniesieniem aktywności do środowiska wirtualnego, nie ma możliwości współpracy między studentami, jeśli kurs internetowy ma wyłącznie podawczy charakter. Ponadto, umiejętności współpracy w grupie i komunikacji to umiejętności nieodzowne w życiu zawodowym i niezmiernie potrzebne kompetencje miękkie. Dlatego też ważne jest umożliwienie studentom współpracy poprzez pracę w grupie i parze nad zadaniami, które przede wszystkim skoncentrowane są na współdziałaniu, tak aby zrekompensować brak kontaktu w sali i umożliwić rozwój szeregu kompetencji miękkich.

9. Bibliografia

1. Bohl, J. C. (2008). Generations X and Y in law school: Practical strategies for teaching the “MTV/Google” generation. *Loyola Law Review*, 54(4), 775–779.
2. Chrzęszcz A., Grodecka K., Marković J. (2011). Społecznościowy kurs e-learningowy. *E-mentor* 5(42).
3. Denyer, M. (2006). La perspective actionnelle définie par le CERC et ses répercussions dans l'enseignement des langu-

- es. 1ère Rencontre Difusión FLE, Barcelona, 9–16.
4. Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
 5. Farrell, L., Hurt, A.C. (2014). Training the Millennial Generation: Implications for Organizational Climate. *Journal of Organizational Learning and Leadership*, 12(1), 47–60.
 6. Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues, 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.
 7. Gonzales-Lloret, M. (2015). *A practical guide to integrating technology into Task-Based Language Teaching*. Georgetown University Press.
 8. Hampel, R., Hauck, M. (2004). Towards an effective use of audioconferencing in distance language courses. *Language Learning & Technology*, 8(1), 66–82
 9. Janowska, I. (2011). *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*. Kraków: Universitas.
 10. Janowska, I. (2013). Motywacyjna rola zadań w nauczaniu i uczeniu się języka obcego. „*Języki Obce w Szkole*”, 3. Pobrano 22 sierpnia 2015, z: <http://jows.pl/content/motywacyjna-rola-zada%C5%84-w-nauczaniu-i-uczeniu-si%C4%99-j%C4%99zyka-obcego?page=2>
 11. Kossakowska-Pisarek, S. (2012). Kluczowe czynniki sukcesu kursu w pełni internetowego. *EduAkcja*, 1(3), 2012, 4–13.
 12. Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: CUP.
 13. Oklińska, A. (2009). E-moderowanie kluczem do sukcesu – 5-etapowy model kształcenia Gilly Salmon. *E-mentor*, 3(30), 2009, 48-54.
 14. Parlament Europejski, Rada Unii Europejskiej (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC).
 15. Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères. A la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier.
 16. Puren, C. (2006). La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique, „*Le français dans le monde*”, 348.
 17. Rada Europy (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
 18. Richer, J. J. (2012). *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Bruxelles: EME Editions
 19. Rosen, E. (Red.) (2009). La perspective actionnelle et l'approche par tâches en classe de langue, “*Le français dans le monde – Recherches et applications*”, 45.
 20. Salmon, G. (2002). *E-tivities: The key to active online learning*. London: Kogan Page.
 21. Salmon, G. (2011). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. London and New York: Taylor and Francis Books Ltd.
 22. Shaw, S. i Fairhurst, D. (2008). Engaging a new generation of graduates. *Education + Training*, 50(5), 366–378.
 23. Skiba, D. J. i Barton, A. J. (2006). Adapting your teaching to accommodate the Net Generation of learners. *OJIN: The Online Journal of Issues in Nursing*, 11(2).
 24. Wilczyńska, W. (1999). *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: PWN.
 25. Willis, J. (1996). *A framework for Task-Based Learning*. London: Longman.
 26. Wilson, M. i Gerber, L. E. (2008). How generational theory can improve teaching: Strategies for working with the “millennials”. *Currents in Teaching and Learning*, 1(1), 29–44.
 27. Wygotski, L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.

Action and social aspects of e-learning in view of the action-oriented approach

Summary

Keywords: action-oriented approach, e-learning, action, e-tivities, second-language learning

The article focuses on the use of the action-oriented approach with regard to e-learning. It discusses the use of this approach in second language learning in accordance with the European standards of learning, teaching and assessment, i.e. Common European Framework for language learning, teaching and assessment, (Council of Europe, 2001). It addresses issues concerning methodology of e-learning and e-tivities, which are tasks designed as active and interactive online learning to develop learners' community and to enhance motivation of learners.