

Kluczowe czynniki sukcesu kursu w pełni internetowego

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

Streszczenie: Artykuł koncentruje się na kluczowych czynnikach sukcesu kursu w pełni internetowego, wyodrębnionych na podstawie doświadczeń z pilotażu kursu *Efektywna komunikacja w biznesie*. Zwraca on uwagę na potrzebę skupienia się na kluczowych aspektach podczas oceniania kursu w pełni internetowego. Aspekty te są zasadnicze dla właściwego przygotowania i prowadzenia kursu, a obejmują między innymi rozwijanie współpracy między uczestnikami kursu, wspieranie autonomii i refleksji nad procesem uczenia się oraz rozwijanie społeczności uczących się.

Słowa kluczowe: e-uczenie się, współpraca, autonomia, refleksja, wspólnota uczących się

1. Wprowadzenie

Kursy w pełni on-line stanowią wyzwanie zarówno z punktu widzenia prowadzącego, jak i ucznia. Brak spotkań w sali jest dużym utrudnieniem dla studentów, gdyż trudno im utrzymać swoją motywację i zaangażowanie w naukę w ciągu trwania całego kursu. Na kursie współpracują z nauczycielem, którego nie znają, i rówieśnikami, którzy są im obcy. Utrzymanie stałego zaangażowania na e-kursie jest trudne, dlatego tak ważny w tym wypadku jest sam kurs, odpowiednie jego zaprojektowanie oraz sposób jego prowadzenia, który musi zrekompensować te niedogodności. Niniejszy referat omawia kluczowe czynniki sukcesu e-kursu na podstawie doświadczeń z pilotażu kursu *Efektywna komunikacja w biznesie* prowadzonego na Uniwersytecie Warszawskim jako kurs profilowany z języka angielskiego.

2. Charakterystyka e-kursu

Kurs *Efektywna komunikacja w biznesie* to 60-godzinny, w pełni internetowy kurs z języka angielskiego o profilu biznesowym na poziomie B2, z zaliczeniem w formie tradycyjnej. Składa się z modułu wstępnego, ośmiu modułów tematycznych oraz modułu podsumowującego. Zajęcia odbywają się na platformie Centrum Otwartej i Multimedialnej Edukacji Uniwersytetu Warszawskiego i obejmują aktywności indywidualne i grupowe uczestników kursu, monitorowane przez prowadzącego. Kurs uwzględnia działania celowe, interakcyjne oraz osadzone wokół autentycznych zadań komunikacyjnych w biznesowym kontekście społeczno-kulturalnym, wymagające strategicznego użycia języka w powiązaniu ze świadomą refleksją nad procesem uczenia się.

Cele kursu łączą podniesienie sprawności językowej oraz rozwijanie następujących umiejętności: krytycznego i samodzielnego myślenia, pracy samodzielnej i działania w grupie oraz związanych z funkcjonowaniem na płaszczyźnie zawodowej biznesowej ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji komunikacyjnej. Nauka słownictwa czy rejestru językowego jest więc celem pośrednim, celem głównym jest umiejętność efektywnego funkcjonowania na płaszczyźnie zawodowej w języku obcym. Kurs, zgodnie z postulatem wyrażonym w pracy (Garrison, Vaughan, 2008), obejmuje dwie dopełniające się części: interaktywną (społeczną) oraz refleksyjną. W części interaktywnej kurs kładzie duży nacisk na pracę w grupie jako formę aktywnego uczenia się. Aktywne uczestnictwo w zadaniach w grupach oraz w parach jest realizowane w sytuacjach zbliżonych do funkcjonowania w autentycznym środowisku biznesowym. Spełniony jest więc wymóg sytuacyjności (zgodny z sytuacyjną teorią nauczania). Wykorzystanie symulacji

i studiów przypadku sprzyja uczeniu się przez doświadczenie, tzw. *experimental learning*, które angażuje uczących się poprzez rozwiązywanie problemów i refleksję nad sposobami ich rozwiązania. Techniki interaktywne promują wzajemne uczenie się oraz umiejętność pracy w grupie, wspierają kształcenie umiejętności zdobywania i analizowania informacji. W części refleksyjnej kurs obejmuje prowadzenie dziennika procesu uczenia się, którego zadaniem jest pobudzenie uczestnika do refleksji nad procesem uczenia się oraz do rozwijania samoregulacji procesu kształcenia. Ponadto część zadań ma charakter refleksyjny, rozwijający samokształcenie.

Istotnym składnikiem kursu są dwa moduły nietematyczne: moduł wprowadzający, zapoznający studentów z zasadami pracy na kursie, oraz moduł końcowy – ewaluacyjny, podsumowujący pracę na kursie. Moduł wprowadzający pozwala na spokojne oswojenie się ze środowiskiem wirtualnym oraz z różnymi narzędziami. Jest to istotne, gdyż często ich znajomość jest wśród studentów bardzo zróżnicowana (Pozzi, Persico, 2011, str. 84), a czas potrzebny nowicuszom na zapoznanie się z narzędziami, technikami pracy, społecznym aspektem uczenia przez Internet jest zdecydowanie dłuższy niż w przypadku doświadczonych studentów. Wprowadzenie takiego modułu jest również zgodne z zaleceniem zawartym w pracy (Paloff, Pratt, 1999), aby część służąca rozwijaniu grupy poprzedziła część merytoryczną i była pierwszym etapem pracy na kursie. Dlatego też wydaje się, że moduł wprowadzający, zapoznający uczestników ze wszystkimi aspektami zajęć, powinien być nieodłącznym elementem kursu internetowego. W module wstępnym na kursie *Efektywna komunikacja w biznesie* położono nacisk na budowanie społeczności poprzez postawienie przed studentami szeregu zadań, m.in. przedstawienia się na forum oraz uzupełnienia profilu osobistego, zapoznania się z regułami pracy na kursie i modelami komunikacyjnymi. Studenci mogą otrzymać swoje pierwsze punkty, a jednocześnie – dowiedzieć się, jakie jest wirtualne środowisko, w którym będą odbywać się zajęcia, i jakie są specyficzne dla danego kursu narzędzia, które zostaną użyte w dalszej części kursu. Zapoznanie się z praktycznymi aspektami odbywa się m.in. w formie quizu wprowadzającego, tzw. *orientation course*. Kolejnym zadaniem wdrażającym do pracy na platformie jest możliwość poznania uwag studentów, którzy już uczestniczyli w kursie i ich rad jak efektywnie rozplanować pracę na kursie. Celem jest uwrażliwienie studentów na te czynniki i zagadnienia, które były zgłaszane jako problematyczne przez poprzedników, w tym np. efektywne zarządzanie czasem.

Celem modułu końcowego jest ewaluacja kursu. Student ma możliwość podsumowania swojej pracy na kursie i jednocześnie podjęcia refleksji nad własnym procesem uczenia się. Pozwala na określenie stosunku do kursu oraz zaproponowanie zmian w celu ulepszenia kursu. Dzięki temu kurs może ewoluować, tak aby zaspokajać w jak najwyższym stopniu potrzeby studentów.

3. Kluczowe czynniki sukcesu

Jest wiele istotnych czynników, które sprawiają, że kurs jest wysoko lub nisko oceniany przez studentów. W pracy (Coomey, Stephenson, 2001, str. 37) na podstawie przeglądu systematycznego ponad stu badań i opublikowanych artykułów zaleca się, aby zwrócić szczególną uwagę na odpowiednie ustrukturyzowanie ćwiczeń oraz zaprojektowanie materiałów internetowych, tak aby promowały dialog, zaangażowanie oraz oferowały wsparcie i informację zwrotną dla uczących się. Wśród czterech czynników warunkujących spełnienie kryteriów dobrej praktyki w uczeniu przez Internet wyróżnia się (Coomey, Stephenson, 2001, str. 38):

- dialog,
- zaangażowanie,
- wsparcie,
- kontrolę.

Dialog – według autorów powinien być prowadzony z wykorzystaniem wielu narzędzi i dobrze zaplanowany. Powinien być też nieodłączną częścią kursu, a nie stanowić nieobowiązkowe ćwiczenia dodatkowe, oraz wiązać się z pogłębioną refleksją.

Zaangażowanie – powinno wynikać ze struktury kursu oraz zaplanowania odpowiednich zadań ukierunkowanych na zainteresowanie studentów. Zaangażowanie dotyczy wielu aspektów: zarówno materiałów, jak i współpracy z innymi uczestnikami kursu. Dzięki niemu studenci motywowani są do pracy na kursie.

Wsparcie – obejmuje szereg obszarów: monitorowanie przez instruktorów, wsparcie grupy uczestników, informację zwrotną dotyczącą postępów w nauce i stronę techniczną kursu. Rola prowadzącego powinna być dobrze określona i jasna dla studenta.

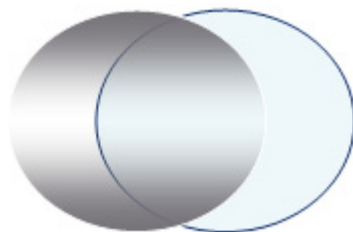
Kontrola – odnosi się do stopnia, w jakim sprawują ją studenci, oraz w jakim zakresie są oni zachęceni do przejmowania kontroli nad procesem uczenia się. Jednocześnie autorzy zastrzegają, że nie należy dawać zbyt dużej kontroli tym studentom, którzy nie mają doświadczenia na kursach internetowych.

Autorzy pracy (Coomey, Stephenson, 2001, str. 49) uważają, że nowa technologia jest często używana w sposób, który imituje tradycyjne środowisko. Ale jednocześnie podkreślają, że uczenie przez Internet ułatwia zmianę tradycyjnego sposobu uczenia na zorientowany na ucznia, jeżeli tylko projektanci kursów podejmą wyzwanie stworzenia kursu, na którym to student ma zwiększoną autonomię. Przewidują też, że poszerzenie autonomii studenta jest nieuniknione i będzie dominującą cechą uczenia się zdalnego.

Poszerzenie autonomii studenta było również istotne przy projektowaniu kursu zdalnego *Efektywna komunikacja w biznesie*. Ponadto, zgodnie z postulatami zawartymi w pracy (Ramsden, 2003, str. 20), aby proces uczenia na uczelni wyższej obejmował zarówno umożliwienie studentom nabywania kompetencji ogólnych, jak i przedmiotowych, istotną częścią kursu jest rozwijanie właśnie kompetencji ogólnych. Według Ramsdena kompetencje ogólne, takie jak umiejętność samodzielnego uczenia się, umiejętność współpracy i komunikacji, umiejętność planowania czy umiejętność syntezy i analizy są równie ważne, co kompetencje zawodowe. Dopiero umiejętność połączenia kompetencji ogólnych i zawodowych sprawi, że absolwent będzie mógł być uznany za człowieka wykształconego. Biorąc pod uwagę powyższe argumenty, na podstawie obserwacji związanych z dwoma kursami pilotażowymi oraz po zapoznaniu się z informacjami zwrotnymi od studentów, kluczowe czynniki sukcesu tego e-kursu zostały określone jako:

- połączenie nabywania wiedzy językowej z ćwiczeniem kompetencji ogólnych,
- nacisk na rozwijanie współpracy i interakcji,
- budowanie wspólnoty uczących się,
- wspieranie autonomii uczenia się,
- rozwijanie refleksji nad procesem uczenia się.

4. Kompetencje językowe i ogólne



Rysunek 1. Połączenie kompetencji językowych i ogólnych

Połączenie ćwiczenia kompetencji językowych z ogólnymi jest głównym celem kursu. Pozwala ono na optymalizację wielu czynników. Po pierwsze, sprzyja przekonaniu studentów do przydatności kształconych umiejętności w sytuacjach zbliżonych do autentycznych. Ponadto zadaniowe

uczenie się umożliwia integrację treści językowych z rozwojem umiejętności miękkich oraz sprzyja aktywizacji ucznia. Sprawna komunikacja i umiejętność współpracy w grupie to kompetencje przenośne, nieodzowne w działaniu w szerokim spektrum stanowisk i ról zawodowych oraz w życiu społecznym we współczesnym, szybko zmieniającym się, turbulentnym świecie. Uczenie się języka skierowane na działanie w symulowanych sytuacjach z życia zawodowego staje się jednocześnie niezbędnym przygotowaniem do pracy zawodowej, które niestety często jest pomijane na etapie studiów wyższych. Absolwenci często nie są przygotowani do pracy, gdyż brakuje im kompetencji ogólnych. Dzięki połączeniu kształcenia obu rodzajów kompetencji wzrasta stopień świadomości uczeniowej oraz zwiększa się korzystny potencjał afektywny, m.in. wynikający z doboru zadań i treści bliskich zainteresowaniom uczących się, a mający wysoki poziom prawdopodobieństwa zaistnienia w przyszłości. Aktywizacja ucznia odbywa się również na płaszczyźnie doboru tematyki, obejmującej kluczowe zagadnienia z życia społecznego i zawodowego (m.in. rozwiązywanie problemów w banku, organizacja wydarzenia kulturalnego czy udział w rozmowie kwalifikacyjnej), która jest postrzegana przez studentów jako użyteczna i przydatna.

Jednym z istotnych komponentów kursu są mini webquesty, pozwalające rozwijać umiejętności analityczne oraz krytyczne myślenie. Jednocześnie dostarczają autentycznych tekstów i wzmacniają przekonanie o autentycznej przydatności języka obcego. Wyjście poza ramy kursu (poprzez wykorzystanie narzędzi takich jak Delicious (Avos) – systemu społecznego zarządzania zakładkami, Howcast – autentycznych szkoleniowych materiałów wideo czy webcastów konferencyjnych TED) zachęca do wykorzystywania szeregu zróżnicowanych narzędzi w podnoszeniu kompetencji językowej w przyszłym uczeniu się przez całe życie. Tak więc otwarcie kursu na materiały i narzędzia autentyczne stanowi przygotowanie do *lifelong learning* i do rozwijania kompetencji interkulturowej. Odpowiednie zaś ustrukturyzowanie kursu jako ciągu aktywności indywidualnych i grupowych wykorzystujących wiele zróżnicowanych narzędzi pozwala na zwiększenie zaangażowania studentów.

Kolejnym istotnym elementem jest obecność zadań mających osobiste znaczenie dla studenta, np. dotyczących jego przyszłości zawodowej, celów krótko- i długoterminowych w życiu. Wykonywanie takich zadań sprzyja refleksji oraz odgrywa pozytywną rolę w budowaniu wspólnoty. Wielu studentów na kursie po przeczytaniu wypowiedzi dotyczących celów krótko- i długoterminowych innych uczestników było zaskoczonych, jak jasno określone cele mają inni studenci. Wiele osób wyciągało z tego wnioski i deklarowało, że musi zastanowić się nad swoją przyszłością. Studenci w dzienniku określali ten refleksyjny aspekt jako bardzo ważną korzyść z kursu.

5. Współpraca i interakcja – aktywne uczenie się w grupie

Aktywne uczenie jest kolejnym czynnikiem zasługującym na uwagę. W pracy (Schlais, Davis, 2001, str. 115) zwracano uwagę na różnice między kooperacyjną pracą w grupie (*cooperative*), a kolaboratywną pracą (*collaborative*). Jak widać na przykładzie poniższej tabelki, nie każda praca w grupach zasługuje na miano kolaboratywnej.

Tabela 1. Cechy kooperacyjnego i kolaboratywnego uczenia się

| Kooperacyjne uczenie się (<i>Cooperative learning</i>) | Kolaboratywne uczenie się (<i>Collaborative learning</i>) |
|---|--|
| Członkowie grupy dzielą się pracą między sobą. | Członkowie grupy aktywnie wnoszą wkład w osiągnięcie wspólnego celu. |
| Tradycyjny podział ról między nauczycielem a uczniami. | Członkowie grupy dzielą się wysiłkiem, aby ten cel osiągnąć. |

| Kooperacyjne uczenie się (<i>Cooperative learning</i>) | Kolaboratywne uczenie się (<i>Collaborative learning</i>) |
|---|--|
| Sytuacja typowa dla tradycyjnej sali lekcyjnej. | Autonomia członków jest poszerzona o wybrane aspekty sprawowania władzy. |
| | Sytuacja typowa dla miejsca pracy w XXI wieku. |

Aby praca w grupie była kolaboratywna, nie wystarczy podzielić studentów na grupy. Trzeba również niektóre aspekty wiedzy i władzy rozdzielić między studentów a nauczyciela. Dzięki temu studenci będą odgrywać aktywną rolę w procesie uczenia i będą dodatkowo zmotywani, aby się uczyć. Aktywne uczenie się w grupie wspiera motywację, gdyż studenci zazwyczaj interesują się tym, co mają do zakomunikowania ich rówieśnicy. Dlatego też uwzględnienie zadań, które wymagają myślenia i przekazania przemyśleń innym uczestnikom oraz otrzymania ich odpowiedzi z komentarzami, jest najlepszą drogą, aby zainteresować studentów. Ponadto jest oczywiste, że jeden prowadzący nie jest w stanie utrzymać interakcji na kursie dla 60 czy 100 osób. Z tego powodu interakcja nie może koncentrować się tylko na relacji uczeń–prowadzący, a najbardziej efektywnym rozwiązaniem jest uwzględnienie innych uczestników kursu. Poszerzenie kursu o wzajemne uczenie się (*peer-learning*), które jest uznawane za wyjątkowo efektywne rozwiązanie, sprzyja osiągnięciu wielu celów oraz jest odpowiednie dla studentów o różnych poziomach wiedzy i osobowościach (Johnson et al., 1981). Jest też bezcenne w utrzymaniu motywacji na kursie pozbawionym spotkań w klasie. W badaniach stwierdzono (Schomberg, 1986), że praca w grupie zmniejsza absencję na kursie, gdyż wiedza, że inna osoba w grupie jest uzależniona od naszej pracy, powoduje wzrost prawdopodobieństwa, że wykonamy daną pracę. Dodatkowo, efektywny partner stanowi, obok nauczyciela, model użytecznych strategii (Svinicki & McKeachie, 2006, str. 192). Zespół motywuje do lepszej pracy, a studenci więcej się uczą, jeśli współpracują z innymi uczestnikami kursu. Wielu pedagogów uważa, że możliwość wytłumaczenia innemu studentowi danej kwestii jest dobrym sposobem na zdobycie ugruntowanej wiedzy. To właśnie małe grupy stanowią maszynę napędową wspólnego uczenia się (Pozzi, Persico, 2011, str. 68). Studentom łatwiej jest porozumiewać się w małych grupach niż w dużych, łatwiej jest też współpracować ze sobą. Jednocześnie, jeżeli struktura kursu umożliwia studentom pracę w grupie, postrzegają kurs jako przyjemny, a siebie jako wspólnotę (Rimmershaw, 1999). Ponadto tego typu interakcje, uczenie się i podejmowanie decyzji są oczekiwane w miejscu pracy w XXI wieku (Schlais, Davis, 2001, str. 115). Większość zawodów wymaga współpracy przy osiągnięciu celów, a niewątpliwie tradycyjnie pojmowany model uczenia się, dominujący w polskim szkolnictwie, stoi w ostrym kontraście w stosunku do realiów pracy i zasad nowoczesnego uczenia się. Dlatego też na omawianym kursie studenci pracowali w grupach i podgrupach, i ta właśnie praca stanowiła centralną część aktywności.

Uczenie się w grupie nie jest łatwe, gdyż studenci nie są do niego przyzwyczajeni – mają problemy ze współpracą. Dlatego dobrym rozwiązaniem jest, aby zadania były odpowiednio ustrukturyzowane, np. z wykorzystaniem tzw. *collaboration scripts* (Pozzi, Persico, 2011, str. 20). Oznacza to, że role studentów podczas pracy w grupie powinny być szczegółowo rozpisane oraz powinny obejmować szereg następujących po sobie zadań wspierających jednocześnie aktywności poznawcze i społeczne. Fakt, że osiągnięcie dobrej współpracy między studentami jest trudne, powinno tym bardziej determinować nauczycieli, aby wdrożyć studentów do takiego działania. W szybko rozwijającym się świecie jest to najlepsze przygotowanie do pracy w globalnych spółkach, w których współpraca z osobami, których nigdy się nie poznało osobiście, jest na porządku dziennym. Ponadto, współpraca jest narzędziem rozwijania krytycznego myślenia,

które jest głównym celem edukacji wyższej (Schlais, Davis, 2001, str. 116). Zajęcia w szkole wyższej nie powinny być ograniczone do określenia zakresu materiału do nauczenia, a powinny być platformą wymiany opinii, doświadczeń i miejscem rozwoju osobistego.

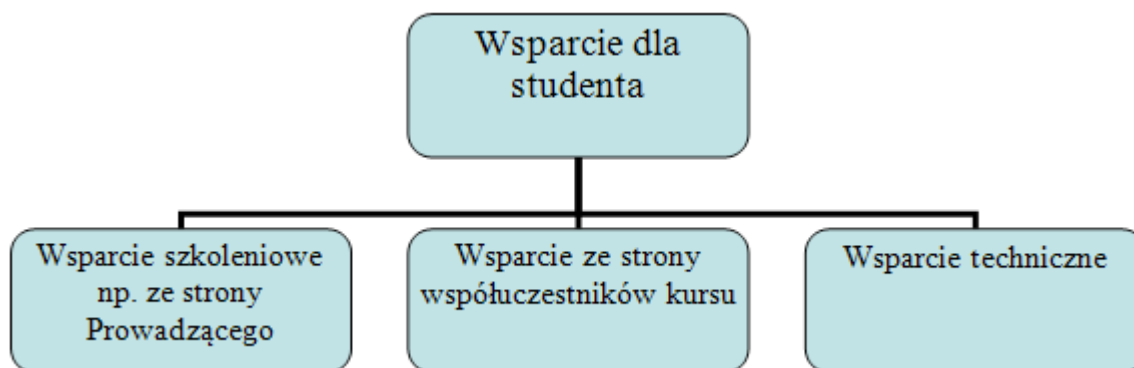
Poszerzenie komunikacji poprzez współpracę między uczestnikami ma szczególne znaczenie na kursie językowym, gdyż jest istotną częścią procesu uczenia się języka obcego. Środowisko internetowe jest unikalne i bezcenne z punktu widzenia nauczyciela języka obcego, gdyż wspiera zarówno interakcję, jak i refleksję (Warshauer, 1997, str. 472). Na zajęciach językowych często problemem są osoby, które nie lubią uczestniczyć w dyskusjach, a przecież uczenie się języka wymaga wysokiego poziomu komunikacji. Komunikacja oparta na tekście pisanym charakterystyczna dla środowiska wirtualnego obniża lęk, wspiera równe uczestnictwo w kursie oraz poprawia jakość wypowiedzi (Warshauer, 1997). Dzięki temu z pracy w grupie nie są wykluczone osoby nieśmiałe, a uczestnictwo jest bardziej równomiernie rozłożone w stosunku do zajęć w sali, ze zwiększonym uczestnictwem osób zazwyczaj wykluczonych z dyskusji w sali tradycyjnej. Dodatkowo, większa równowaga w zakresie wypowiedzi i uczestnictwa jest również spowodowana ograniczeniem wpływu czynników takich jak: płeć, status społeczny, wiek, wygląd czy akcent. W pracy (Warshauer, 1997, str. 474) przytoczono szereg badań, z których wynika, że komunikacja w Internecie jest dużo bardziej złożona pod względem leksykalnym czy składniowym, a dyskusja w środowisku wirtualnym łączy w sobie zalety mówienia i pisania. Z tych powodów środowisko wirtualne jest wymarzone miejsce dla kształcenia językowego, oferującym wiele możliwości unikatowych. Wykorzystanie zaś tego środowiska dla celów kształcenia językowego będzie rozwijać się dynamicznie i stale. Z drugiej strony, pozbawienie członków grupy pozawerbalnych informacji dotyczących innych członków, takich jak ton głosu i mimika utrudnia niektórym uczestnikom regulowanie własnego zachowania i określanie norm społecznych. Ponadto, może skutkować brakiem poczucia przynależności do wspólnoty, a takie poczucie jest wskazywane przez wielu badaczy jako bardzo istotne na kursach internetowych (McGhie-Richmond, Winter, 2011, str. 131). Poczucie wspólnoty jest również uważane w pracy (Rovai, 2007, str. 78) za kluczowy element w edukacji internetowej. Edukatorzy muszą na nowo określić, jak stymulować poczucie wspólnoty, tak aby promować społeczną konstrukcję wiedzy na platformie internetowej, na której dominuje komunikacja pisemna. Ponadto w pracy tej podkreśla się, że *musimy popierać silną społeczność poprzez jakość, a nie wyłącznie ilość interakcji. W konsekwencji poczucie wspólnoty musi być starannie i zręcznie pielęgnowane przez prowadzącego, aby studenci mogli osiągnąć pełne korzyści bycia członkiem społeczności i w ten sposób osiągnąć swoje cele edukacyjne.*

6. Wspieranie wspólnoty uczących się

Spoleczność jest wartością, która jest postrzegana jako powiązana z wyższymi poziomami uczenia się (Garrison, Vaughan, 2008, str. 26). Ponadto, wspólnota uczących się jest wartością samą w sobie, gdyż poczucie przynależności do grupy, uczenie się od siebie i pomaganie innym sprzyjają procesowi aktywnego uczenia się i niweluje poczucie izolacji na kursie. Budowanie wspólnoty na kursie dla dużej grupy studentów jest zadaniem skomplikowanym, ale nie jest niemożliwe. Może ono odbywać się razem z procesem poszerzenia autonomii studentów i włączeniem ich w proces ewaluacyjny, np. poprzez ocenianie prezentacji innych studentów z grupy. Dodatkowym plusem jest wtedy fakt, że przygotowanie prezentacji jest zadaniem, któremu student poświęci więcej wysiłku, jeżeli ma pewność, że inni członkowie grupy zobaczą daną prezentację, aby ją ocenić. Budowaniu wspólnoty może sprzyjać sam proces tworzenia mniejszych grup, jeżeli to studenci decydują, do której grupy chcą należeć. Co więcej, sprzyjają temu procesowi proste techniki organizacji pracy na platformie internetowej, takie jak wykorzystywanie forum do zapoznania się uczestników, uwzględnianie bloków typu: *Co się ostatnio działo* czy *Zalogowani uczestnicy*, ukazujące wszystkim, że proces uczenia naprawdę przebiega

w grupie. Uczenie się jako koncepcja jakościowa to proces rozumienia i interpretacji, a praca w grupie zdecydowanie sprzyja przemyśleniu i uporządkowaniu treści. Praca w mniejszej grupie, wspólne rozwiązywanie problemów, tworzenie zasad, wymiana doświadczeń skutkuje zwiększeniem zaangażowania studentów i poprawą poczucia przynależności do danej grupy. W interakcjach językowych uczniowie stymulują się do wspólnego konstruowania znaczeń. Svinicki i McKeachie (2006:192) twierdzą, że interakcja pomiędzy uczestnikami grupy jest często bardziej produktywna od tej na linii uczeń–nauczyciel. Również w przesłaniu Jacquesa Delorsa (1998) o potrzebie uczenia się, aby wiedzieć, działać, żyć z innymi i być, podkreślany jest kontekst społeczny procesu uczenia się. Dlatego tak istotne jest umożliwienie studentom pracy we wspólnocie oraz tworzenie relacji międzyludzkich w środowisku internetowym. Taką szansę daje przede wszystkim praca w mniejszych grupach. W psychologii społecznej wiele mówi się o korzyściach, jakie z niej wynikają (Jansen et al., 2010, str. 140). Taka forma skutkuje wzmacnianiem chęci wniesienia równego wkładu w pracę w grupie oraz chęcią pomocy innym uczestnikom grupy.

Postrzeganie procesu uczenia jako wyłącznie kognitywnego procesu poznawczego i ignorowanie społecznego kontekstu kształcenia było między innymi krytykowane przez Dewey'a (1938). W pracy (Lave, Wenger, 1991, str. 31) stwierdzono, że uczenie się to integralny i nieodłączny aspekt praktyki społecznej. Dlatego dobrze zaprojektowany kurs w pełni internetowy oferuje wsparcie złożone z trzech filarów (Lee et al., 2011, str. 159), zilustrowane na rys. 2:



Rysunek 2. Trzy filary wsparcia dla studenta

Wsparcie ze strony współuczestników kursu jest kluczowe w tym kontekście. W wyniku przeprowadzania kształcenia tylko w środowisku wirtualnym, studenci mogą mieć poczucie izolacji, co z kolei może utrudniać im utrzymanie motywacji na odpowiednio wysokim poziomie. Ponadto, zróżnicowanie dostępnego wsparcia pozwala studentom na dopasowanie procesu uczenia się do własnych upodobań i własnego stylu uczenia się, co sprzyja zwiększeniu zadowolenia z kursu.

Budowanie wspólnoty powinno być według pracy (Palloff, Pratt, 2003, str. 122) priorytetem prowadzącego. Niestety, mechanizm społecznego aspektu uczenia się i jego wpływ na społeczną konstrukcję wiedzy nie jest dobrze rozumiany przez edukatorów (McGhie-Richmond, Winter, 2011, str. 138). Jest to rozległe pole do badania uczenia się w środowisku internetowym, a wyniki badań będą bardzo istotne dla rozwoju zdalnego uczenia się.

7. Autonomia uczenia się

Hase i Ellis (Stephenson, 2001, str. 28) uważają, że e-nauczanie nie powinno koncentrować się wokół problemów natury technicznej, lecz natury systemowej, a prawdziwym wyzwaniem jest przejście z nauczania kontrolowanego przez nauczyciela do nauczania kontrolowanego przez ucznia. To ostatnie może być oparte tylko na wspieraniu szerokiej autonomii na kursach on-line. Niewątpliwie środowisko wirtualne oferuje możliwość wyjścia poza tradycyjne rozumienie procesu nauczania jako dostarczania wiedzy przez nauczyciela oraz umożliwia zwiększenie zaan-

gazowania uczących się w *dialog z innymi studentami na temat autentycznych problemów, współpracę z innymi uczestnikami kursu, negocjowanie znaczenia...* (Stephenson, 2001, str. 49), które wspierają efektywny proces kształcenia. Formą takiego wspierania może być grupowa konstrukcja wiedzy oraz dawanie okazji do refleksji. Dialog asynchroniczny jest szansą na pogłębioną refleksję i przemyślane wypowiedzi, w odróżnieniu od dialogu w tradycyjnej sali lekcyjnej, wymagającego do wyrażania swojej opinii w grupie sprawności werbalnej, spontaniczności i pewności siebie (Garrison, Vaughan, 2008, str. 31). Na kursach internetowych mamy wiele zróżnicowanych narzędzi, które mogą być wykorzystane do prowadzenia dialogu. Taką formą dialogu może być e-mail, forum aktualności, dyskusja grupowa, ale również dziennik kształcenia obejmujący element autoewaluacji. Zgodnie z postulatem zawartym w pracy (Stephenson, 2001, str. 39), dana forma, aby była efektywna, powinna być starannie wbudowana w strukturę kursu. Na kursie takim zaplanowanym narzędziem refleksji i autonomii był dziennik kształcenia. Spełniał on wiele funkcji, w tym samoregulacyjną, gdyż na płaszczyźnie motywacji autonomia wyraża się umiejętnością rozpoznania i przełamania kryzysu motywacji, radzeniem sobie ze stresem oraz wiedzą na temat czynników motywujących, wraz z umiejętnościami zapewnienia sobie wysokiej motywacji. Te składniki samoregulacji procesu uczenia powinny być uwzględnione podczas przygotowania kursu, a wbudowanie w kurs elementów treningu strategii samoregulacyjnych sprzyja rozwojowi świadomości procesu uczenia się. Wielu badaczy uważa, że aktywność strategiczna jest specyficzna przedmiotowo (Alexander, 1995; Boekaerts, 1997), naturalnym jest więc poszerzanie kursów o elementy treningu strategii uczenia się specyficznych dla danego kursu. Szczególnie istotne w środowisku wirtualnym są strategie metapoznawcze związane z planowaniem, monitorowaniem, regulacją i oceną procesów poznawczych. Strategie zarządzania zasobami są również ujmowane w kategoriach metapoznania przez wielu badaczy (Ledzińska, Czerniawska, 2011, str. 219). Kluczowym zasobem w środowisku wirtualnym jest czas, i właśnie zarządzanie tym zasobem było najczęściej wskazywane jako problem przez uczestników omawianego kursu internetowego. Aby przeciwdziałać wskazanym problemom, które są często najpoważniejszymi barierami, kurs *Efektywna komunikacja w biznesie* obejmował elementy treningu strategii samoregulacyjnych. W ramach wprowadzenia do dziennika kształcenia, prezentowane były filmy video dotyczące organizacji procesu uczenia się, a w szczególności strategii zarządzania zasobami: m.in. czasem, zewnętrznymi źródłami informacji, elementami otoczenia zewnętrznego. Ten aspekt kursu był bardzo pozytywnie przyjęty przez studentów. W kontekście faktu, że rozwijanie samodzielności i odpowiedzialności to kompetencje kluczowe, które sprzyjają aktywizacji ucznia w procesie kształcenia, ten element sprawdził się bardzo dobrze. Uwzględnienie zadań, które rozwijają kompetencje kluczowe, wydaje się być zatem niezbędne w procesie planowania nowoczesnego kursu internetowego.

8. Refleksja nad procesem uczenia się

Wielu badaczy podkreśla, że środowisko wirtualne stwarza więcej możliwości do pogłębionej refleksji oraz krytycznego myślenia poprzez np. pracę w grupie (Garrison, Vaughan, 2008, str. 36). Autentyczny dialog z sobą i innymi opiera się na refleksyjności, a zdolność do refleksji i refleksyjnego działania traktuje się jako jedno z najwyższych osiągnięć rozwojowych fazy dorosłości (Turner, 1999). Refleksja jest istotna w procesie rozwoju autonomii, gdyż autonomiczny uczeń to taki, który potrafi określić swoje mocne i słabe strony, wiedzę i luki w niej oraz potrafi ją kompetentnie uzupełnić. Kurs *Efektywna komunikacja w biznesie* daje okazje do refleksji i uczenia się przez doświadczenie, a narzędziem dedykowanym temu celowi jest *learning journal* (dziennik kształcenia).

Dziennik kształcenia jest formą pozwalającą zarówno na refleksję nad procesem uczenia, jak i miejscem, w którym studenci mogą prowadzić dialog z nauczycielem w formie prywatnej. Pisanie dziennika ma wiele zalet zarówno dla studenta jak i dla ucznia. Dla studenta może stać się

okazją do przezwyciężenia deficytów związanych ze stosowaniem samoregulacyjnych strategii uczenia się (Hübner et al., 2010) czy umożliwić pogłębienie efektywności procesu uczenia się. Pozwala na konstruowanie wiedzy dotyczącej tego procesu oraz na identyfikację i rozwijanie strategii metapoznawczych. Dla nauczyciela jest możliwością wsparcia studenta, zmotywowania go do dalszej pracy np. poprzez potwierdzenie, że dobrze pracuje, że jego wysiłki są doceniane. Studenci przyzwyczajeni do tradycyjnych kursów często są zagubieni i sfrustrowani ograniczeniem formy informacji zwrotnej, a przede wszystkim pozbawieniem bezpośredniości kontaktu. Na kursach tradycyjnych taki student może podejść do prowadzącego i upewnić się, że dobrze coś zrozumiał. Na e-kursie należałoby zadać takie pytanie publicznie na forum lub wysłać specjalnie e-mail lub wiadomość do prowadzącego, co często zniechęca studentów. Możliwość dodatkowego wsparcia studenta w punkcie, w którym dokonywana jest refleksja nad procesem własnego uczenia się, jest nieoceniona. A przecież wsparcie ze strony zarówno nauczyciela, jak i innych uczestników kursu jest uważane za najważniejszą cechę kursu on-line (Stephenson, 2001, str. 39). Ponadto jakość wsparcia dla studenta staje się pierwszorzędnym komponentem, decydującym w dużej mierze o efektywności kursu (Curley, Strage, 1996).

W przypadku kursu *Efektywna komunikacja w biznesie* dziennik kształcenia spełniał szereg funkcji, w tym samoregulacyjną procesu uczenia się, jak również stanowił element dialogu z nauczycielem. Był okazją dla studenta do zidentyfikowania problemu, refleksji nad procesem uczenia się, czy do wyrażenia emocji związanych z kursem, jego składowymi, innymi uczestnikami. Dziennik był miejscem, gdzie można było zauważyć komunikację bardziej osobistą – zjawisko to określone zostało przez Walthera jako komunikacja hiperosobista. Niewątpliwie potwierdzone zostało w tym kontekście twierdzenie, że wyrażanie niezadowolenia czy krytyki innej osoby jest łatwiejsze w środowisku wirtualnym (Meyer, 2006).

Podsumowując, na kursie w pełni internetowym kluczową kwestią jest odpowiednie zbalansowanie aktywności i ułożenie ich w ciągu zadań dopełniających się pod względem formy. Zaplanowanie takiego kursu jest dużo trudniejsze od zaplanowania kursu komplementarnego, w przypadku którego student może się dopytać, upewnić i poinformować na spotkaniu w klasie. Niestety, powszechne wśród studentów jest pomijanie instrukcji bądź nieczytanie jej do końca. Student gubi się, nie wie co ma zrobić i jak poradzić sobie ze swoją frustracją. Planując kurs w pełni internetowy, należy poważnie zastanowić się nad takim ustrukturyzowaniem kursu, aby możliwe było efektywne połączenie aspektów poznawczych procesu uczenia się z rozwijaniem społeczności uczących się. Lawinowy rozwój narzędzi społecznościowych, takich jak Facebook z prawie miliardem członków czy Twitter, a także popularyzacja gier internetowych, w których współpraca, np. tworzenie sojuszy czy komunikacja, to kluczowy element działania, nie pozostawiają wątpliwości, że również proces dydaktyczny będzie ewoluował w kierunku uczenia się opartego na społeczności. Nawyki wykształcone przy użyciu narzędzi do komunikowania się czy rozrywki nie pozostaną bez wpływu na kształcenie w XXI wieku. Szansa na to, że procesy kształcenia będą rozwijać się wbrew ogólnemu trendowi dominującemu w życiu społecznym wydaje się być niewielka.

Widać również wyraźnie, że teoria konektywizmu nabiera na znaczeniu. Zarówno w pismach naukowych, jak i na konferencjach coraz częściej nawiązuje się do teorii George'a Siemens. Społeczny kontekst uczenia jest zagadnieniem dominującym we współczesnej wymianie myśli akademickiej. Jak stwierdził Downes w swojej pracy (Downes, 2006), *te trendy, łącząc się, tworzą to, co czasami nazywamy e-learning 2.0 – podejście do uczenia oparte na konwersacji i interakcji, dzieleniu się, tworzeniu i uczestnictwie, na uczeniu się nie jako czynności oddzielnej, ale raczej osadzonej w pełnej znaczenia działalności takiej jak gry i organizacja pracy*. Rozwijanie technik opartych na tym rozumieniu uczenia się przez Internet będzie zapewne trendem rozwojowym w najbliższej przyszłości.

9. Bibliografia:

1. Alexander, P.A. (1995). Superimposing a situation-specific and domain-specific perspective on an account of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30 (4), 189–193.
2. Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning. A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7, 161–186.
3. Curley, R. G., Strage, A. A. (1996). Instructional support and demands: Helping teachers help students meet increasing academic standards. *Education*, 117(1), 128.
4. Downes, S. (2006). Learning networks and connective knowledge. Pobrano 17.09.2011 <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper92/paper92.html>.
5. Garrison, D.R. (2008). *Blended Learning in Higher Education. Framework, Principles, and Guidelines*. Jossey-Bass. A Wiley Imprint.
6. Collison, G., Elbaum B., Haavind, S., Tinker, R., (2000). *Facilitating Online Learning. Effective Strategies for Moderators*. Atwood Publishing.
7. Hübner, S., Nückles, M., Renkl, A., (2010) Writing learning journals: Instructional support to overcome learning-strategy deficits. *Learning and Instruction* 20, 18–29.
8. Janssen, J., Kirschner, F., Erkens G., Kirschner, P. A., Paas, F., (2010) Making the black box of collaborative learning transparent: Combining process-oriented and cognitive load approaches. *Educational Psychology Review*, 22:139–154.
9. Johnson, D.W., et al., (1981). The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47–62.
10. Ledzińska, M., Czerniawska, E. (2011) *Psychologia nauczania: ujęcie poznawcze*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
11. Lee, S.J. et al. (2011) Examining the relationship among student perception of support, course satisfaction, and learning outcomes in online learning. *Internet and Higher Education*, 14, 158–163.
12. McGhie-Richmond, D., Winter, E. (2011) Considerations for effective collaboration practice: A reflection on the use of case studies in on-line teacher education learning spaces. W Pozzi, F., Persico, D., *Techniques for Fostering Collaboration in Online Theoretical and Practical Perspectives*. Information Science Reference. Hershey: New York.
13. Meyer, K. A. (2006). When topics are controversial: Is it better to discuss them face-to-face or on-line? *Innovative Higher Education*, 31(3), 175–186.
14. Paloff, R.M., Pratt, K. (1999). *Building learning communities in Cyberspace: Effective strategies for the online classroom*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
15. Paloff, R.M., Pratt, K. (2003) *Virtual student: A profile and guide to working with online learners*. Jossey-Bass, San Francisco.
16. Pozzi, F., Persico, D., (2011). *Techniques for Fostering Collaboration in Online Theoretical and Practical Perspectives*. Information Science Reference. Hershey: New York.
17. Rimmershaw, R., (1999). Using conferencing to support a culture for collaborative study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 5 (3), 189–200.
18. Rovai, A. P. (2007) Facilitating online discussions effectively. *The Internet and Higher Education*, 10(1), 77–88.
19. Salmon, G., (2002). *E-tivities. The Key to Active Online Learning*. Routledge Falmer. Taylor & Francis Group. London and New York.
20. Schlais, D., Davis, R. (2001). Distance learning through educational networks: the global view experience. W *Teaching and Learning Online: Pedagogies for New Technologies*. Routledge Farmer.
21. Schomberg, S. F., (1986). Involving high-ability students in learning groups. Paper presented at AERA in San Francisco.
22. Stephenson, J., (Ed.) (2001) *Teaching and Learning Online: Pedagogies for New Technologies*. Routledge Farmer.
23. Svinicki, M., McKeachie, W. J., (2006). *McKeachie's Teaching Tips. Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. Wadsworth, Cengage learning.
24. Turner, J.S., Helms, D.B. (1999). *Rozwój człowieka*. Warszawa: WSiP.
25. Warshauer, M., (1997). Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. *Modern Language Journal* 81, 470–81.

Key Success Factors of an E-Learning Course

Summary

Keywords: e-learning, collaboration, autonomy, reflection, learners' community

The article focuses on key success factors of an e-learning course based on the experience from a pilot course *Effective Business Communication*. It advocates the need to concentrate on specific key areas when assessing an e-learning course. These areas are vital for an appropriate preparation and conducting of an e-learning course and comprise among others fostering collaboration between participants, supporting autonomy and reflection on the process of learning and developing learners' community.