

# Wstęp

We współczesnym świecie komputery i internet są regularnie wykorzystywane w edukacji, także w kluczowym dla naszych rozważań kształceniu akademickim. O ile usługi pomocne w organizowaniu pracy indywidualnej osób uczących się i nauczających, takie jak korzystanie z edytorów tekstu, komunikacja przy użyciu poczty elektronicznej, praca na dokumentach współdzielonych czy też korzystanie z platform do kształcenia na odległość, trwale już zmieniły formy nauczania oraz uczenia się, o tyle mieszane formy kształcenia i proponowanie grupowych zadań *online* opartych na komunikacji zdalnej nie goszczą jeszcze na stałe w kształceniu akademickim. Podkreślić wszakże należy, że projekty tego typu, zwłaszcza te oparte na współpracy między rozmówcami pochodzącymi z różnych ośrodków uniwersyteckich, podejmowane w tandemach oraz w większych grupach, coraz częściej leżą u podstaw badań nad uczeniem się *online* (m.in. Walckiers i de Praetere 2004; O'Dowd i Waire 2009; Furstenberg i Levet 2010; Kurek 2015; O'Dowd 2016; Lewis i O'Dowd 2016; Turula 2016; 2018; Kurek i Müller-Hartmann 2017; Dubois, Johnson i Kamber 2018) i w znaczny sposób przyczyniają się do pogłębiania wiedzy na temat procesów uczenia się zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i grupowym.

Nasza refleksja sytuuje się w szerokim obszarze badawczym, jakim jest nauczanie / uczenie się wspomagane przez komputer (ang. CALL) – w pracy omawiamy potencjał interakcji pisemnych i asynchronicznych *online* oraz odnosimy nasze rozważania do zadania dyskusji *online* jako sytuacji uczenia się, w której rozmówcy, korzystając z narzędzia forum, podejmują działania negocjowania znaczeń. Forum to jedna z najczęściej wykorzystywanych przestrzeni do komunikacji asynchronicznej *online*, w której proponowane są zadania i projekty dydaktyczne oparte na interakcji grupowej. W literaturze francuskiego obszaru językowego forum określa się jako układ społeczno-komunikacyjny (fr. *dispositif socio-communicatif*), czyli jednocześnie jako przestrzeń do interakcji oraz sytuację komunikacyjną budowaną przez określone działania rozmówców.

Zadania grupowe oparte na interakcjach *online* przedstawiane są niekiedy jako rozwiązanie regulujące wiele trudności związanych z wprowadzaniem dialogowych modeli kształcenia, które wpisują się w założenia konstruktywizmu jako teorii wiedzy i uczenia się. Uważna lektura sprawozdań z badań pokazuje jednak, że w przestrzeni *online*, podobnie jak w przypadku interakcji prowadzonych w klasie, to koncepcja zadania, a także proponowane formy wsparcia dla aktywności

indywidualnej i wspólnej decydują o jakości działań podejmowanych przez osoby uczące się (zob. m.in. Weasenforth, Biesenbach-Lucas i Meloni 2002; Walkiers i de Praetere 2004; Hanna i de Nooy 2003; 2009; Deschryver 2009; Turula 2018). Co więcej, działania nauczyciela podejmowane w przestrzeni wirtualnej – zwłaszcza te o charakterze mediacyjnym – różnią się znacznie od formy, jaką przyjmują jego interwencje w komunikacji bezpośredniej.

Przyjmujemy, że pisemny i asynchroniczny format interakcji sprzyjać może namysłowi i podejmowaniu działań uzasadniania i oceny właściwych dla argumentacji. Uznajemy także, że zadanie dyskusji *online* pozwala na rozwijanie i/lub doskonalenie sprawności komunikacyjnych, które stanowią wyznacznik zaawansowanej kompetencji językowej (ESOKJ<sup>1</sup> z 2003 r.). Myślimy tu przede wszystkim o umiejętności konstruowania, w komunikacji egzolingwalnej<sup>2</sup>, wypowiedzi pisemnej nie tylko poprawnej i zrozumiałej, lecz także pozwalającej na sformułowanie swoich argumentów w sposób angażujący uwagę rozmówców i wskazujący na starania czynione dla budowania rozumowania rzetelnego, w którym piszący odwołuje się do określonych elementów wypowiedzi swoich rozmówców, wyraźnie formułuje swoją intencję i poddaje swoje rozumowanie pod ocenę czytających. Zadania dyskusji, w których celem jest konfrontacja określonego pytania z przedwiedzą rozmówców – eksplorowanie tematu, a następnie wypracowanie i ocena interpretacji wybranych zagadnień sprzyjają współkonstruowaniu znaczeń, a więc uczeniu się w grupie. Wspierają także rozwijanie umiejętności zabierania głosu publicznie oraz negocjowania swojego stanowiska w interakcji z innymi (por. m.in. Mezirow 2001; Klus-Stańska 2002; 2010), tj. umiejętności wchodzące w skład dyskursu akademickiego (Swales 1999; Entwistle 2009).

W niniejszej monografii odwołujemy się do badań modelujących formę i przebieg interakcji argumentacyjnych *online* na forum klasowym, otwartym dla członków grupy studenckiej, oraz do badań nad komunikacją podejmowaną w przestrzeni publicznej internetu, przede wszystkim na portalach medialnych. Głównym pytaniem badawczym organizującym refleksję w przedstawianej pracy dotyczy sposobów planowania i prowadzenia zadania dyskusji *online* tak, by udział w takiej interakcji mógł stanowić wartościowe doświadczenie uczenia się, w którym rozmówcy realizują określone cele poznawcze i które wpisuje się jednocześnie w wymogi kształcenia językowego. Przyjmujemy przy tym, że to dyskusja rzeczowa stanowi realizację interakcji grupowej, która umożliwia rozmówcom podejmowanie działań konstruowania znaczeń.

---

<sup>1</sup> Europejski system opisu kształcenia językowego (Coste, North, Sheil i Trim 2003).

<sup>2</sup> Pojęcie komunikacji egzolingwalnej jest powszechnie używane w badaniach z obszaru języka francuskiego. Podajemy definicję tego terminu za Piotrowskim: „Termin komunikacja egzolingwalna odsyła do sytuacji, w których interlokutorzy nie mogą lub nie chcą komunikować się za pomocą języka pierwszego, gdyż nie posiadają wspólnego języka pierwszego lub też wybierają inny język komunikacji. Kiedy uczestnicy interakcji komunikują się we wspólnym języku pierwszym, mamy do czynienia z komunikacją endolingwalną” (Piotrowski 2013: 118, przyp. dolny).

## Konteksty odniesienia

Przegląd badań nad wykorzystaniem forum jako narzędzia komunikacji i przestrzeni uczenia się pozwala wyodrębnić trzy główne konteksty dla jego użycia, które uznajemy za kluczowe w perspektywie naszego badania:

- Portale medialne (m.in. Chaput 2006; Duret 2015; Calabrese 2014a; 2014b; 2016; Calabrese-Steimberg 2016; Wright 2016), fora zamknięte lub moderowane (m.in. Doury i Lefébure 2006; Matuszak 2007) oraz przestrzeń komentarzy na blogach (m.in. Hanna i de Nooy 2003; 2009; Pędzisz 2009). Interakcja, do której włączają się uczniowie, prowadzona jest przez rozmówców natywnych oraz ma charakter otwarty i publiczny. Przyjmuje się, że formułowanie i wyrażanie swojego zdania w rozmowie z członkami wspólnoty dyskursywnej łączącej dziennikarzy i czytelników umożliwiają rozmówcom ustosunkowywanie się do tematów życia społecznego. Wpisy pozwalają włączyć się w debatę publiczną, stanowią reakcję na określony argument lub stanowisko argumentacyjne. W trakcie tych interakcji osoba ucząca się podejmuje działania negocjacji znaczeń w komunikacji spontanicznej oraz rozwija swoje umiejętności mediatora interkulturowego (Byram 1997; Zarate, Gohart-Randenkovic, Luissier i Penz, red. 2003; Orchowska 2008).
- Środowisko nauczania zdalnego. Praca *online* o charakterze projektu proponowana jest grupom uczniowskim w ramach współpracy międzynarodowej (Bauer, de Benedette, Furstenberg, Levet i Waryn 2006; Furstenberg i Levet 2010; Develotte, Kern, Lamy, red. 2011; Kurek 2015; Lewis i O'Dowd 2016; O'Dowd 2016; Kurek i Müller-Hartmann 2017; Turula 2018). Nauczyciele mogą obecnie uczestniczyć w różnorodnych projektach, korzystając przy tym z szeregu rozwiązań ułatwiających podjęcie współpracy na poziomie administracyjnym. Badania nad wspólną pracą uczniów pochodzących z różnych krajów/kultur stanowią szerokie i wielowątkowe pole badawcze.
- Praca *online*, która wpisuje się najczęściej w hybrydowe scenariusze nauczania / uczenia się, proponowane w kontekście akademickim. Forum stanowi funkcjonalność platformy do nauczania zdalnego, a proponowane zadania mają na celu budowanie i pogłębianie wiedzy osobistej w obrębie określonego tematu (zob. m.in. Weasenforth i in. 2002; Garrison, Anderson i Archer 2001; Meyer 2004; 2006; Ellis, Goodyear, Prosser i O'Hara 2006; Dejean-Thircuir 2011; Lameul i Loisy, red. 2014; Turula, Mikołajewska i Stanulewicz, red. 2015). Często przyjmują formę dyskusji krytycznej, tj. dyskusji, w której rozmówcy podejmują się oceny wypracowywanych interpretacji, a interakcja stanowi sposobność do udoskonalania swojego rozumowania oraz możliwie szerokiego i wyczerpującego ujmowania tematu lub dyskusji rzeczowej, której celami są eksplorowanie tematu, weryfikowanie przez rozmówców spójności ich interpretacji i uzupełnianie wiedzy. Oba ujęcia dyskusji stanowią pewnego rodzaju ideał kształcenia akademickiego (Górecka 2006).

Niniejsze zestawienie pokazuje, że choć główne odniesienie dla naszych rozważań nad procesami uczenia się *online* stanowią badania nad interakcjami uczniowskimi prowadzonymi w języku obcym, to ważnym źródłem wiedzy są dla nas także prace osadzone w kontekście endolingwalnej komunikacji akademickiej. W przypadku studiów filologicznych doskonalenie kompetencji komunikacyjnej w języku obcym wykracza bowiem poza wymiar kształcenia czysto językowego; celem jest także konstruowanie wiedzy z określonej dziedziny (np. zajęcia z językoznawstwa). Przyjmuje się, że rozwijanie kompetencji komunikacyjnej wspiera rozwój myślenia, ponieważ studenci podejmują w swoich interakcjach w języku obcym działania poznawcze i komunikacyjne właściwe dla złożonych, często specjalistycznych typów dyskursu.

Jak podano, w naszym badaniu proponujemy uczącym się obserwowanie i podejmowanie interakcji w dwóch odrębnych przestrzeniach internetu: w środowisku nauczania zdalnego, na platformie do nauczania zdalnego, do której dostęp ma tylko grupa studencka; oraz w otwartych i publicznych środowiskach komunikacji udostępnianych na portalach medialnych. Dla opisanego specyficznych dla obu kontekstów działań komunikacyjnych i poznawczych, które umożliwiają rozmówcom podejmowanie argumentacji, odwołujemy się przede wszystkim do następujących obszarów badawczych:

- Ujęcia osadzone w obszarze badań glottodydaktycznych i pedagogicznych, skupione na uchwyceniu i opisanu procesów uczenia się w grupie i/lub *online*. W naszym rozumowaniu nawiązujemy m.in. do badań nad postawami osób uczących się (Wilczyńska 1999; Entwistle 2009) oraz wskazujemy na konieczność konstruowania wielopodmiotowej relacji dydaktycznej, niezbędnej dla odpowiedniego określenia zakresów odpowiedzialności indywidualnej i współdzielonej (Aleksandrak, Gajewska-Głodek, Nowicka, Surdyk 2002). Szczególny wpływ na nasze rozumowanie mają także badania interakcji *online*, których celem jest opisanie działań komunikacyjnych i poznawczych właściwych dla dyskusji krytycznej. W badaniach tych autorzy modelują przebieg interakcji w zadaniach zorientowanych na rozwiązywanie problemów oraz proponują kategorie obserwacji, które umożliwiają ocenę wykonanej pracy poprzez wskazanie na działania sprzyjające lub hamujące konstruowanie wiedzy (Henri 1992; Newman, Webb, Cochrane 1995; Gunawardena, Lowe, Anderson 1997; Garrison i in. 2001). Innym ważnym odwołaniem są badania nad dyskusją jako sytuacją przedstawiania i argumentowania swojego stanowiska oraz wypracowywania ustaleń grupowych (Meyer 2003; 2004; 2006; Weinberger i Fischer 2006; Kuster i Lameul 2009; 2011; Lameul i Kuster 2009; Dejean-Thircuir 2011), które służą wprowadzaniu i utrwalaniu wiedzy dziedzinowej.
- Badania przynależne do dziedziny CMC (ang. *Computer-Mediated Communication*), w tym prace prowadzone zarówno w obrębie glottodydaktyki, jak i innych dydaktyk przedmiotowych. Wspólnym mianownikiem pozostaje re-

fleksja nad kwestiami projektowania zadań dydaktycznych *online* (np. badania nad tzw. wspólnotą dociekającą), a także organizowania pracy projektowej opartej na współpracy uczonych się z różnych ośrodków i/lub z różnych krajów (O'Dowd 2016). Organizacja procesów uczenia się rozważana jest w odniesieniu do dwóch kontekstów: formuły kształcenia hybrydowego oraz kształcenia na odległość.

- Badania prowadzone na gruncie nauk językoznawczych, dotyczące komunikacji w otwartych i publicznych przestrzeniach internetu. Dla naszego rozumowania największe znaczenie mają badania, których autorzy (m.in. Hanna i de Nooy 2003; 2009; Colin i Mourlhon-Dallies 2004; Chaput 2006; Mourlhon-Dallies 2007; Calabrese 2014a; 2014b; 2016; Duret 2015; Calabrese-Steimberg 2016; Wright 2016) postrzegają interwencje znacznej części internautów jako działania przemyślane, wskazujące na zaangażowanie rozmówców. W pracach tych przyjmuje się, że publikowane komentarze są kierowane do członków określonej wspólnoty dyskursywnej, którzy współdzielą zbliżone wyobrażenia dotyczące celów i formy aktywności czytelników w internecie. Ujęcie to pozwala podkreślić, że dla wielu rozmówców udział w interakcji na forum publicznym to doświadczenie o dużej wartości osobistej: rozmówcy odwołują się do swoich społecznych tożsamości, wypowiadając się jako czytelnicy i/lub obywatele, a ich działania *online* pozwalają im nie tylko wyrazić swoje zdania, ale i przygotowują do podejmowania rozmowy w sytuacji codziennej argumentacji na tematy publiczne (Doury i Lefébure 2006; Doury i Maroccia 2007).

Choć rozważane w pracy sytuacje zadania dyskusji przynależą do odmiennych typów dyskursu (medialnego i akademickiego), to współdzielą one szereg właściwości, z uwagi na osadzenie sytuacji komunikacyjnej w przestrzeni wirtualnej, intencję rozmówcy, jaką jest wymiana myśli i budowanie wiedzy oraz jego dążenie do wzmacniania swojej przynależności do wirtualnej wspólnoty dyskursywnej.

## Struktura pracy

Rozdział pierwszy pracy stanowi wprowadzenie do pola badawczego glottodydaktyki, jakim jest nauczanie / uczenie się wspomagane przez komputer. W rozdziale skupiamy się na przedstawieniu rozwoju badań w tym obszarze, odwołując się przy tym przede wszystkim do praktyki akademickiej. Interesują nas hybrydowe formy kursów, w których przestrzeń działań uczenia się i interakcji ulega rozszerzeniu dzięki używaniu internetowych narzędzi do komunikacji i zarządzania danymi. W kształceniu językowym wskazuje się zwykle, że to możliwość komunikowania z użytkownikami natywnymi, a także korzystania z różnego rodzaju zasobów internetowych, stanowią o potencjale zadań *online*. Tym samym, jak będziemy wykazywać, skuteczne stosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (dalej:

TIK) wiąże się z koniecznością rozwijania u uczących się kompetencji medialnej i umiejętności informacyjnych. W rozdziale pierwszym przedstawiamy także modele zawodowych kompetencji nauczyciela w zakresie korzystania z TIK w pracy dydaktycznej. Podkreślamy, że wyznacznikami wysokiej kompetencji nie są już obecnie wysokie umiejętności techniczne, dzisiejsze narzędzia i usługi internetowe są bowiem łatwe w obsłudze – wyzwaniem jest takie stosowanie rozwiązań hybrydowych, które skutecznie wspiera procesy nauczania / uczenia się<sup>3</sup>.

W rozdziale drugim wprowadzamy pojęcie forum, rozumianego jako jedno z podstawowych narzędzi wykorzystywanych do zarządzania uczniowskimi interakcjami w zdalnych oraz mieszanych formach nauczania / uczenia się. W kształceniu instytucjonalnym, zwłaszcza akademickim, dostrzec można różne sposoby wykorzystania forum, tak jak różne są podejścia nauczycieli do stosowania nowych technologii w ich praktyce zawodowej. W rozdziale wykazujemy, że nie wszystkie zastosowania TIK prowadzą do rzeczywistych zmian w organizacji procesów uczenia i że niektóre rozwiązania hybrydowe oznaczają zmiany przede wszystkim w pracy nauczyciela. Wprowadzamy tym samym pojęcie tzw. forum ogólnego jako przestrzeni zapewniającej dodatkową możliwość do interakcji i/lub do budowania wiedzy. W naszym rozumowaniu uznajemy, że obserwacja interakcji zapośredniczonych przez komputer może pomóc w uzyskaniu elementów odpowiedzi na wiele kluczowych dla procesów kształcenia instytucjonalnego pytań dotyczących zakresu odpowiedzialności nauczyciela i studentów oraz możliwości wspierania relacji partnerskich między członkami grupy uczniowskiej. W sekcjach zamykających rozdział przywołujemy badania, które stanowią wprowadzenie w zagadnienia wykorzystania forum jako przestrzeni interakcji między członkami grupy uczniowskiej rozumianej jako wspólnota dociekająca i pozwalają określać reguły współpracy na odległość, wzmacniające skuteczność procesów konstruowania znaczeń w komunikacji zapośredniczonej przez komputer.

W rozdziale trzecim, w oparciu o założenia dydaktyki konstruktywistycznej, omawiamy zasady organizowania procesów uczenia się w kształceniu instytucjonalnym, przy czym nasze rozważania odnosimy zarówno do zadania dyskusji proponowanego w klasie, jak i prowadzonego na platformach do nauczania zdalnego. Przyjmujemy, że odpowiednio pokierowana praca w grupie wspiera samodzielność uczących się i rozwija umiejętności myślenia krytycznego. Podkreślamy konieczność uwrażliwiania dyskursywnego, które pozwolić może rozmówcom skuteczniej dostosować podejmowane w interakcji działania do właściwości gatunku i zasad kontraktu komunikacyjnego, regulującego formę i przebieg interakcji, oraz akcentu-

---

<sup>3</sup> W niniejszych rozważaniach dotyczących stosowania nowych technologii w kształceniu instytucjonalnym nie odnosimy się do zmian, jakie wywołała pandemia koronawirusa i które objęły, od marca 2020 r., system szkolnictwa na wszystkich szczeblach edukacyjnych. Kontekst ten jest skrajnie odmienny od warunków, w jakich prowadziliśmy nasze badania: stosowanie TIK dla organizowania nauczania zdalnego w okresie pandemii nie wynikało z wyboru nauczycieli i było koniecznością wobec sytuacji sanitarnej.

jemy racjonalny charakter doświadczenia argumentacji jako sytuacji konstruowania wiedzy. W rozdziale podejmujemy się także zdefiniowania dwóch realizacji dyskusji: dyskusji rzeczowej i krytycznej. Obydwie należą do gatunków akademickich. Na to rozróżnienie powołujemy się następnie przy omawianiu celów i właściwości zadań dyskusji proponowanych w przestrzeni *online*.

W rozdziale czwartym kierujemy naszą uwagę ku badaniom nad komunikacją elektroniczną, prowadzonym na gruncie nauk językoznawczych. W pracy odwołujemy się do badań francuskich językoznawców (Colin i Mourlhon-Dallies 2004; Mourlhon-Dallies 2007), osadzonych w tzw. francuskiej metodzie analizy dyskursu (Grzmil-Tylutki 2007; 2010; 2012). Autorzy przyjmują, że gatunek może być definiowany tylko w powiązaniu z konkretną sytuacją komunikacyjną i wspólnotą komunikacyjną. Uznają przy tym, że forum stanowi przestrzeń komunikacji, w której podejmowane interakcje odpowiadają różnym formom gatunkowym – konstruowane są one przez określone wspólnoty o specyficznych dla siebie praktykach redakcyjnych, niekiedy skrajnie odrębnych. Forum odsyła do pewnego sposobu używania języka w specyficznych warunkach komunikacji, jednocześnie jednak zbliżone praktyki komunikacyjne można odnaleźć w różnych miejscach i epokach. Dyskusja asynchroniczna i pisemna w małej grupie stanowi więc dla Mourlhon-Dallies (2007) gatunek nadrzędny, a interakcja na forum, realizowana na nośniku elektronicznym, jest jedną z jego współczesnych realizacji. Uznanie, że interakcja na forum może być opisywana poprzez wskazywanie na te jej cechy, które zbieżne są z dyskusją asynchroniczną i pisemną, pozwala nam odwołać się do dwóch innych sytuacji komunikacyjnych właściwych dla dyskursu medialnego i umożliwiających rozmówcom włączenie się do debaty publicznej: listu jako formy komunikacji czytelnika z dziennikarzem i czytelnikami oraz komentarza na forach łączących małe wspólnoty. Ich przywołanie pozwoli nam rozbudowywać aparat pojęciowy i stosowane kategorie opisu, na których opieramy się następnie podczas analizy komentarzy na forum publicznym.

W rozdziale piątym spoglądamy na dyskusję *online* w perspektywie dydaktycznej. Przedstawiamy badania, których celem było wypracowanie kategorii opisu i obserwacji dla działań współkonstruowania znaczeń w interakcjach uczeniowych, podejmowanych w kontekście kształcenia akademickiego. Możliwe jest uporządkowanie przywoływanych rozwiązań wewnątrz dwóch grup poprzez wskazanie na właściwości sytuacji komunikacyjnej i cele zadania, jakie realizują rozmówcy. Omawiamy tym samym siatki obserwacji dla zadań dyskusji krytycznej i rzeczowej, zawierające wyznaczniki dla działań myślenia krytycznego oraz modelujące przebieg interakcji w zadaniach zorientowanych na rozwiązywanie problemów (Henri 1992; Newman i in. 1995; Gunawardena i in. 1997; Garrison i in. 2001) oraz narzędzia obserwacji pozwalające opisać jakość indywidualnego doświadczenia uczenia się w interakcjach grupowych (Kuster i Lameul 2009; 2011; Lameul i Kuster 2009; Weinberger i Fischer 2006; Niu i van Aalst 2009). Stosowanie przedstawionych na-

rzędzi opisu i oceny dla działań podejmowanych *online* pozwala dostrzegać związki między argumentacyjnym nachyleniem interakcji a jakością rozumowania, jakie współkonstruują rozmówcy. Poza tym akcentują one specyficznie zarysowane role rozmówców i zakres ich odpowiedzialności, podkreślając konieczność odniesień do standardów myślenia krytycznego w konstruowanym rozumowaniu. Celem omówienia wybranych narzędzi opisu i obserwacji działań uczeniowych podejmowanych w interakcjach *online* jest wskazanie na ich potencjał w kontekście naszego badania, tj. w kształceniu studentów kierunków filologicznych.

Rozdział szósty zawiera sprawozdanie z badania w działaniu. Celem podjętej przez nas refleksji było lepsze zrozumienie działań nauczyciela leżących u podstaw organizacji i prowadzenia procesów nauczania / uczenia się w środowisku *online*, jak również wypracowanie narzędzi wspierających pracę rozmówców zaangażowanych w zadania dyskusji na forum. W rozdziale przedstawiamy wypracowany w ramach badania własnego model dyskusji rzeczowej realizowanej *online*. Zaproponowany model zestawia działania umożliwiające rozmówcom współkonstruowanie znaczeń, pokrywają się one częściowo z rozwiązaniami już wypracowanymi dla kontekstu akademickiego (m.in. Newman i in. 1995; Gunawardena i in. 1997; Garrison i in. 2001; Kuster i Lameul 2009). Jednocześnie kategorie opisowe zostały uzupełnione, aby dokładniej uwzględnić specyfikę kształcenia na kierunkach filologicznych (umiejętność uczenia się, a więc budowania refleksji w języku obcym) oraz możliwości i potrzeby studentów. Rozdział zawiera szczegółowe sprawozdanie z przeprowadzonego przez nas badania w działaniu. W ramach tego badania, uwzględniając zarówno zakładane cele uczeniowe, jak i trudności dostrzeżone u studentów na etapie wdrażania do interakcji *online* zgodnej z wytycznymi, podjęliśmy się ustalenia kierunków i formy interwencji dydaktycznej, które ułatwić mogą partnerom dydaktycznym adaptację do pracy w środowisku wirtualnym. Ustalenia formułowane w trakcie badania pozwoliły nam szczegółowo wymienić i opisać zaproponowane w modelu wyznaczniki działań u podstaw dyskusji rzeczowej, ustalić szereg zasad pracy regulujących aktywność rozmówców oraz określić obszary ich odpowiedzialności w zadaniach realizowanych na internetowych forach.

\* \* \*

Przedstawione w monografii rozważania osadzono w polskim kontekście edukacyjnym i dotyczą kwestii uczenia się *online*, rozpatrywanych w odniesieniu do zadań dyskusji – jednej z najpopularniejszych form pracy w kształceniu akademickim. Interesuje nas optymalizacja sytuacji uczenia się w grupie, co możliwe jest w zadaniach, w których rozmówcy podejmują działania współkonstruowania znaczeń. Na wartość doświadczenia uczenia się w środowisku wirtualnym składają się możliwości związane z budowaniem tzw. wspólnoty dociekającej oraz takim



negocjowaniem zasad kontraktu komunikacyjnego, który reguluje zobowiązania poszczególnych uczestników wobec pracy własnej i grupowej oraz sprzyja ich samodzielności.

Mamy nadzieję, że podjęta w pracy refleksja oraz przedstawione ustalenia końcowe w zakresie rozwiązań regulujących aktywność rozmówców w zadaniach dyskusji na forum przyczynią się do dalszego porządkowania pola badawczego glottodydaktyki, jakim jest nauczanie / uczenie się wspomagane przez komputer.