



Dynamika stosunków społecznych w e-grupie: jak to robimy na platformie MOODLE?

Anna TURULA, Tomasz WALASEK

Wprowadzenie

W 1978 roku, na fali popularności psychologii humanistycznej w dydaktyce i nowego, konstruktywistycznego podejścia do ucznia jako aktywnego uczestnika procesu dydaktycznego, Gertruda Moskowitz opublikowała książkę „Caring and Sharing in the Language Classroom”, której tytuł można przetłumaczyć jako „w naszej klasie językowej troszczymy się o siebie i dzielimy tym, co mamy”. Książka, oprócz teoretycznego wstępu, zawiera propozycje różnych ćwiczeń, dzięki którym dynamika stosunków społecznych w klasie ma szansę poprawić się, a wraz z nią wyniki w nauce. Czyli, mówiąc po prostu, uczniowie zaczną odnosić się do siebie z życzliwością i dzięki temu wszyscy będą uczyć się lepiej. Powiało utopią, prawda? A utopie budzą w większości z nas uzasadniony sceptycyzm. Idealne światy nie istnieją, a próby ich tworzenia często przynoszą karykaturalne efekty. Wszystko to sprawia, że nauczyciel-realista, twardo stąpający po oświatowej ziemi, może skrzywić się na takie caring and sharing.

Dlatego w swoim artykule najpierw postaramy się pokazać, że budowanie dobrej atmosfery w klasie – obecności społecznej, jak będziemy ją nazywać za Garrisonem i in.¹ – nie ma znamion

budowania utopii. Obecność społeczna, jak zauważa w jednej z publikacji Garrison², nie oznacza, że musimy się ze sobą przyjaźnić. Sprowadza się jednak do szeregu działań – w kontekście online głównie werbalnych – dzięki którym rośnie poczucie przynależności do grupy, świadomość własnego wkładu w działalność grupy i wiążące się z nią poczucie sprawstwa oraz buduje się klimat, w którym łatwiej podjąć ryzyko. Mowa tu, oczywiście, o ryzyku intelektualnym, ponieważ w każdej grupie uczących się – tradycyjnie, hybrydowo czy zdalnie – chodzi o to, aby wychodzić z własnej strefy komfortu, proponować hipotezy i je weryfikować i, co chyba najważniejsze, stawiać – sobie i innym – ważne, rozwijające pytania. Grupę uczących, która tak działa, nazywają przywołani wcześniej Garrison i in. wspólnotą dociekań (ang. community of inquiry). W naszym artykule rozwiniemy ten wątek i pokażemy, w oparciu o wyniki znanych nam badań, w jaki sposób jakość działania takiej wspólnoty dociekań zależy od jakości obecności społecznej, czyli od dynamiki stosunków społecznych w grupie, która uczy się razem.

Poruszając opisaną w poprzednim akapicie wątki, będziemy stale poruszać się na pograniczu edukacji w świecie realnym i wirtualnym: wyniki badań, które przytoczymy, oraz płynące z nich refleksje będą dotyczyły zarówno tzw. dydaktyki tradycyjnej, jak hybrydowej czy zdalnej. Niemniej, ponieważ oboje jesteśmy Moodlerami-pasjonatami,

¹ D.R. Garrison, T. Anderson, W. Archer, *Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education* [w:] „American Journal of Distance Education” nr 15(1)/2001, s. 7-23, <https://doi.org/10.1080/08923640109527071>; D.R. Garrison, Z. Akyol, *Toward the development of a metacognition construct for communities of inquiry* [w:] „The Internet and Higher Education” nr 24/2015, s. 66-71; <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.10.001>.

² D.R. Garrison, *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*, Taylor & Francis, 2011.

naszym głównym celem jest pokazanie, jak filozofię „w naszej grupie troszczymy się o siebie i dzielimy tym, co mamy” realizować w kursie prowadzonym na tej najpopularniejszej platformie e-learningowej w naszym świecie. „Nasz świat” to świat e-learningu akademickiego, zatem nasze rozwiązania znajdują zastosowanie na wyższej uczelni. Nie oznacza to jednak, że nie mogą być źródłem inspiracji na niższych poziomach edukacji – z tą nadzieją prezentujemy je Państwu w naszym artykule.

1. Dynamika stosunków społecznych w grupie – dlaczego jest ważna?

1.1. Wspólnota dociekań

Anderson, Archer, Garrison i Rourke³ w serii artykułów proponują bardzo interesujący model asynchronicznej edukacji zdalnej. Nazywają go wspólnotą dociekań (ang. *community of inquiry*) i stawiają tezę, że tworzone w ramach takiej wspólnoty środowisko edukacyjne opiera się na trzech filarach zwanych obecnościami: poznawczą, społeczną i nauczycielską. Obecność poznawcza to wysiłek intelektualny wkładany przez członków grupy w dochodzenie do prawdy (= do wiedzy), czyli do rozwiązywania stawianych w grupie problemów (ang. *resolution* – najwyższy poziom obecności społecznej). Dzieje się to na drodze przeszukiwania (ang. *exploration*) i konsolidacji (ang. *integration*) własnych zasobów poznawczych (tego, co się już wie) oraz źródeł informacji na omawiany temat (tego, czego trzeba się nauczyć, aby rozwiązać problem). W oryginalnym modelu Garrisona i in. interakcje w grupie – polegające głównie na dyskusjach na forach – uruchamiają (ang. *trigger*) tę swoistą reakcję łańcuchową: przeszukiwanie-konsolidacja-rozwiązanie. Dzieje się tak, o ile nauczyciel – tu podkreślmy, za Garrisonem, wagę jego obecności – zaproponuje grupie odpowiednie zadania: interesujące i stanowiące wyzwanie intelektualne (ang. *design*), wyda zrozumiałe instrukcje (ang. *direct instruction*) oraz aktywnie włączy się w proces uczenia się jako akuszer wiedzy (np.

poprzez zastosowanie techniki pytań sokratejskich; ang. *discourse*). Elementem tych ostatnich działań jest wpływanie przez nauczyciela na jakość stosunków między członkami grupy, ponieważ ważne też jest, w jakiej atmosferze dyskusje będą prowadzone; ważny jest trzeci filar wspólnoty dociekań: obecność społeczna. Ze względu na przedmiot naszych rozważań, w naszym artykule jej poświęcimy największą uwagę i miejsca.

1.2. O istocie i wadze obecności społecznej

Obecność społeczna, w jej rozumieniu na użytek asynchronicznych dyskusji na forach, objawia się w różnych działaniach wspólnototwórczych: w dbaniu o spójność (dialogu, ale i tę międzyludzką; ang. *cohesive*), na przykład przez nawiązywanie do tego, co inni powiedzieli, czy zadawanie pytań (czyli budowanie interakcji; ang. *interactive*), a także używanie zaimka *my* (działania spójnościowe; ang. *cohesive*) oraz na wprowadzaniu wątków osobistych czy humorystycznych (elementy uczuciowe; ang. *affective*).

Badania pokazują⁴, że dobra jakościowo obecność społeczna wpływa na obecność poznawczą. Zwłaszcza badacze odwołujący się do paradygmatu konstruktywizmu społecznego podkreślają rolę interakcji w kształtowaniu umiejętności krytycznego myślenia⁵. Nie bez znaczenia jest także pozytywna dynamika stosunków społecznych w grupie

⁴ M.F. Cleveland-Innes, C. Emes, *Social and academic interaction in higher education contexts and the effect on deep learning* [w:] „NASPA Journal” nr 42(2)/2005; K. Swan, Li Fang Shih, On the nature and development of social presence in online course discussions [w:] „Journal of Asynchronous Learning Networks” nr 9(3)/2005, s. 115-136; Z. Akyol, D.R. Garrison, *The Development of a Community of Inquiry over Time in an Online Course: Understanding the Progression and Integration of Social, Cognitive and Teaching Presence* [w:] „Journal of Asynchronous Learning Networks” nr 12/2008, s. 3-22; W. Boston, P. Ice, S. Diaz, J. Richardson, A. Gibson, K. Swan, *An Exploration of the Relationship Between Indicators of the Community of Inquiry Framework and Retention in Online Programs*, School of Arts and Humanities, 2009, retrieved from <http://digitalcommons.apus.edu/facultySAH/3>; Z. Akyol, D.R. Garrison, M.Y. Ozden, *Online and Blended Communities of Inquiry: Exploring the Developmental and Perceptual Differences* [w:] „International Review of Research in Open and Distance Learning” nr 10(6)/2009, retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ869425>; P. Shea, T. Bidjerano, *Measures of Quality in Online Education: An Investigation of the Community of Inquiry Model and the Net Generation* [w:] „Journal of Educational Computing Research” nr 39(4)/2008, s. 339-361; <https://doi.org/10.2190/EC.39.4.b>.

⁵ P. Shea, S. Hayes, S.U. Smith, J. Vickers, T. Bidjerano, M. Gozdar-Cohen, Shou-Bang Jian, A. Pickett, J. Wilde, C.-H. Tseng, *Online learner self-regulation: Learning presence viewed through quantitative content- and social network analysis* [w:] „The International Review of Research in Open and Distributed Learning” nr 14(3)/2013, s. 427-461; <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i3.1466>.

³ Wymienieni tu w porządku alfabetycznym ze względu na to, że pojawiają się w różnej kolejności i różnych konfiguracjach w bardzo licznych publikacjach nt. wspólnoty dociekań. Najważniejsze to: Garrison, Anderson i Archer (1999); Anderson, Rourke, Garrison i Archer (2001); Rourke, Anderson, Archer i Garrison (2001).

stanowiącej wspólnotę dociekań. „Aby uczenie w dyskursie z innymi było poznawczo skuteczne, uczestnicy muszą czuć się pewnie”⁶. Taka pewność jest podstawą odwagi intelektualnej potrzebnej do wyrażania własnych opinii i wchodzenia w polemikę z innymi. Dzieje się tak dlatego, że obecność społeczna, dająca wspomnianą pozytywną dynamikę stosunków w grupie, polega na „tworzeniu klimatu, w którym padają pytania i jest miejsce na sceptycyzm oraz udział w wypracowywaniu konsensusu poznawczego”⁷.

To ostatnie przekonanie co do wpływu stosunków międzyludzkich w grupie na skuteczność edukacji, której ta grupa poddaje się, jest znacznie starsze niż model wspólnoty dociekań. Dlatego na moment wyjdziemy z cyfrowego świata i przyjrzymy się badaniom i refleksjom na ten temat z epoki BG⁸.

1.3. Dynamika stosunków społecznych w czasach analogowych

W swojej publikacji z 2006 roku poświęconej wpływowi dobrych relacji w grupie na obniżenie lęku językowego podsumowuję, na użytek moich własnych dociekań naukowych, dotychczasowe obserwacje płynące z badań nad wpływem pozytywnej dynamiki stosunków społecznych między uczniami na ich wyniki w nauce czy motywację oraz różne teoretyczne rozważania na ten temat. To, co można znaleźć w literaturze przedmiotu, układa się w trzy następujące wątki⁹.

Po pierwsze, współpraca (w przeciwieństwie do powszechnego w szkole współzawodnictwa) obniża różnego rodzaju lęki (na lekcji języka obcego, ale wszak także na matematyce i innych przedmiotach ścisłych oraz na wszelkich zajęciach praktycznych, jak sztuka, technika czy wf) i podnosi motywację do nauki. Przekłada się to na skuteczność edukacji i stosunek ucznia do szkoły. Po drugie, grupa, w której panuje wzajemna życzliwość i tolerancja, skuteczniej uczy się od siebie, w tym różnych

strategii przyswajania wiedzy. W efekcie zwiększa się zasięg pedagogicznego oddziaływania, gdyż jego źródłem jest nie tylko nauczyciel. Po trzecie, w takiej grupie łatwiej o różne kompromisy: czyje potrzeby mają być przede wszystkim realizowane; kto powinien dostać jeszcze jedną szansę; komu przyznać więcej niż innym czasu na wypowiedź/wykonanie zadania. Członkowie grupy, która troszczy się o siebie i dzieli się tym, co ma, potrafią „zapomnieć” o własnych priorytetach na korzyść całej grupy lub tych jej członków, którzy wymagają specjalnego traktowania, nawet jeśli miałyby to być kosztem innych. Rezultatem jest tak potrzebne w szkole wyrównanie szans edukacyjnych.

Uważamy (oboje autorzy), że te trzy atuty warte są tego, by zadbać o dobre relacje między uczniami. Nie mamy bowiem wątpliwości, że dobra dynamika stosunków w grupie przekłada się na lepszą edukację. Naszą pewność czerpiemy zarówno z badań na temat roli obecności społecznej we wspólnocie dociekań, jak i z badań prowadzonych na ten temat w erze przedcyfrowej. Pytanie, na które spróbujemy teraz odpowiedzieć, to jak skutecznie budować dobre relacje między uczniami. Innymi słowy:

2. Jak troszczyć się o siebie i dzielić tym, co się ma: rozwiązania praktyczne

W swoim artykule dotyczącym budowania poczucia wspólnoty w grupie uczącej się online Brown¹⁰ wyróżnia trzy poziomy zażyłości: znajomość (ang. *acquaintance*), przynależność (ang. *membership*) oraz komitwę (ang. *camaraderie*). Na pierwszym poziomie członkowie grupy nawiązują kontakty sugerując się podobieństwem opinii i poglądów wyrażanych np. w dyskusjach na forach; czasem o życzliwym zainteresowaniu drugą osobą decydują inne czynniki: te same zainteresowania, wykonywany zawód (uczniowie dorośli) czy miejsce zamieszkania. Poziom wyższy, przynależność, osiąga grupa, w której omawiane sprawy są uznawane przez ogół za ważne, a wkład każdego uczestnika jest zauważany i doceniany. Komitwa natomiast pojawia się wtedy, gdy kontakty między

⁶ S. Peacock, J. Cowan, *From Presences to Linked Influences Within Communities of Inquiry* [w:] „The International Review of Research in Open and Distributed Learning” nr 17(5)/2016, <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i5.2602>.

⁷ D.R. Garrison, *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*, Taylor & Francis, 2011, s. 32.

⁸ Before Google.

⁹ Więcej na ten temat: A. Turula, *Language Anxiety and Classroom Dynamics*, Wydawnictwo Naukowe ATH, Bielsko-Biała, 2006.

¹⁰ Brown R.E. *The process of community-building in distance learning courses*, „Journal of Asynchronous Learning Networks” nr 5(1)/2001.

członkami grupy wychodzą poza obszar zagadnień kursu i stają się bardziej osobiste.

Co ważne, we wnioskach z badań dotyczących tych trzech poziomów zażyłości w grupie uczącej się online, Brown wskazuje na dwie istotne rzeczy. Po pierwsze, poziom najwyższy, komitywy, bardzo trudno osiągnąć. Udaje się to w zasadzie tylko grupom, które uczą się razem przez dłuższy czas, kończąc wspólnie więcej niż jeden kurs. Jest to informacja z naszego punktu widzenia o tyle istotna, że – o czym już pisaliśmy we wstępie (za Garrisonem¹¹) – budując pozytywne relacje w grupie niekoniecznie dążymy do sytuacji przyjaźni wszystkich ze wszystkimi; chodzi nam raczej o dobry klimat sprzyjający nauce. Realnym celem nauczyciela będzie zatem przynależność (ang. *membership*); komitywa może się pojawić, ale przecież nie musi. Po drugie, jak stwierdza Brown¹², wraz z poziomem zażyłości rośnie zaangażowanie grupy w naukę. Dodajemy tę obserwację do przytoczonych przez nas wcześniej wyników badań wskazujących na pozytywny wpływ obecności społecznej na skuteczność edukacji. Chcemy bowiem jeszcze raz podkreślić, że inwestycja czasu i wysiłku w budowanie dobrych relacji w grupie nigdy nie jest chybiona, bo zwyczajnie optaca się pedagogicznie.

Jak zainicjować znajomości (*acquaintance*), zbudować poczucie przynależności (*membership*), a nawet może komitywę (*camaraderie*) w grupie? Wiele pomysłów na takie działania można znaleźć w cytowanej przez nas we wstępie książce Gertrudy Moskowitz „Caring and Sharing...”. Inspiracji dostarcza też inna godna polecenia książka „Classroom Dynamics” autorstwa Jill Hadfield¹³. Autorka prezentuje cały szereg ćwiczeń, z których każde przystosowane jest do konkretnego etapu pracy nad pozytywnymi relacjami między uczniami: budowania grupy, stwarzania okazji do (auto)refleksji, zachęcania uczniów do indywidualnego wkładu w grupę, utrzymania grupy, dbania o płynność wewnątrz grupy (= zapobiegania tworzeniu klik), budowania osobistego stosunku do nauczanych treści. Dodatkowo znajdziemy tu ćwiczenie empatii, w tym aktywnego słuchania innych, ćwiczenia na tworzenie i podtrzymywanie atmosfery

przynależności do grupy, synchronizację działań w grupie (praca indywidualna – praca w małej grupie – wysiłek zbiorowy), włączanie w grupę oraz utrzymywanie obranego kursu w zakresie budowania relacji między uczniami.

Budowanie grupy rozpoczynamy od spraw bardzo podstawowych – uczniowie powinni znać nawzajem swoje imiona i wiedzieć o sobie nawzajem podstawowe rzeczy, np. czym się interesują. Dobrym rozwiązaniem są ćwiczenia, które wymagają komunikacji w grupie / w małych grupach, podczas których uczniowie dzielą się wiedzą na temat omawianego materiału, a także opiniami o różnych związanych z nim zagadnieniach. Hadfield proponuje ćwiczenia typu Dokończ zdanie (np. Rozwiązywanie zadań z fizyki jest jak ...) i porównanie odpowiedzi. Ważne przy tym jest, aby uczniowie wykonywali takie zadania w grupach o zmieniającym się składzie lub na zasadzie tzw. *mêlées* (uczniowie chodzą po klasie nawiązując krótkie rozmowy z różnymi osobami). Ma to zapobiegać tworzeniu się zamkniętych układów towarzyskich oraz budować otwartość i płynność grupy, czyli służyć jej utrzymaniu.

(Auto)refleksja służy przede wszystkim rozpoznaniu własnych mocnych i słabych stron – te pierwsze uczniowie wykorzystają w nauce; nad drugimi mogą wspólnie pracować. Można zatem zachęcić uczniów, by zastanowili się nad własnym stylem pracy i strategiami uczenia się, które stosują. Otwarta dyskusja na ten temat postuży trzem celom. Przede wszystkim można dzięki niej rozpoznać, czego uczniowie nie wiedzą o skutecznym uczeniu się i spróbować podsunąć im różne dobre praktyki samokształceniowe. Po drugie, taka dyskusja już sama w sobie może stać się gładką wymianą różnych sposobów na to, jak lepiej się uczyć. Po trzecie – i z perspektywy budowania dobrych relacji w grupie chyba najważniejsze – rozmowa o tym, jak się uczy, ma szansę pozwolić każdemu uczniowi dostrzec, jak różni jesteśmy w tym, w jaki sposób uczymy się i po co. Jest to ważne dla budowania postaw altruistycznych.

Dzielenie się własnymi skutecznymi strategiami uczenia może być formą indywidualnego wkładu w grupę. Inną formą takiego działania

¹¹ D.R. Garrison, *E-Learning...*, op. cit.

¹² R.E. Brown, *The process of community-building...*, op. cit.

¹³ J. Hadfield, *Classroom Dynamics*, Oxford University Press, 1992.

jest, na przykład, wchodzenie w różne role w projektach grupowych; role odpowiadające indywidualnym zdolnościom, predyspozycjom czy zainteresowaniom.

Osobisty stosunek do nauczanych treści budujemy w uczniach na przykład wtedy, gdy zastanawiają się, ile potrafią powiedzieć o sobie za pomocą konkretnej struktury gramatycznej (język obcy) lub szukają wszystkich stożków (walców, ostrostupów, itd.) w swoim domu i robią im zdjęcia, czy zastanawiają się, jakie codzienne problemy pomoże im rozwiązać znajomość potęg (matematyka). Rozwiązań jest wiele, w zależności od przedmiotu – celem, który przyświeca takim działaniom, jest pokazanie, że to, czego się uczymy, nie jest oderwane od rzeczywistości.

Ćwiczenie empatii – poza wspomnianym już dostrzeganiem, jak różni możemy być w tym, czego, po co i jak uczymy się – może przybrać formę zadań wymagających zmiany perspektywy. Hadfield proponuje różnego rodzaju ćwiczenia, w których obserwujemy, jak inni myślą i działają, a następnie próbujemy „wejść w ich buty”. Na przykład, uczniowie pracują w parach: jeden z nich opowiada historię, drugi słucha, a następnie próbuje opowiedzieć tę samą treść naśladowując także formę wypowiedzi poprzednika (gestykulację, intonację, itd.).

Tworzenie i podtrzymywanie uczucia przynależności do grupy, a także dbanie, by nikt z grupy nie był wyłączonej, osiągnąć można przez wiele wspomnianych już ćwiczeń (por. indywidualny wkład w grupę). Należy również dbać o to, by głos każdego ucznia był słyszalny i aby każdy indywidualny wkład został doceniony. Służy temu wprowadzenie i przestrzeganie klasowej etykiety dotyczącej zabierania głosu, włączania się w dyskusję (w tym również niezgadania się z przedmówcą). Dużą rolę pełni również to, w jaki sposób sam nauczyciel zadaje pytania, udziela głosu (komu i jak często!) i dba o to, by interakcja w klasie nie została zdominowana przez jedną osobę/grupę, reaguje na pytania/komentarze z klasy, nawiązuje kontakt wzrokowy (czy ze wszystkimi?) itd.

Synchronizacja działań w grupie, jak zauważa Hadfield, powinna opierać się na strukturze

piramidy. Efekty pracy indywidualnej lub w parach/małych grupach powinny być prezentowane na forum. Służy to budowaniu grupy poprzez umożliwienie indywidualnego wkładu, daje okazję do ćwiczenia się w aktywnym słuchaniu (lub choćby przestrzeganiu etykiety i nieprzeszkadzaniu), daje poczucie sensowności działań wykonywanych indywidualnie/w małych grupach.

3. Jak dbać o dynamikę stosunków społecznych w e-grupie: wystarczy Moodle

Moodle został stworzony przez Martina Dougiamasa z Curtin University of Technology, Perth, Australia w 1999 r. W chwili obecnej, podobnie jak większość rozwiązań Open Source, jest rozwijany pod kierownictwem twórcy przez dziesiątki i setki programistów-wolontariuszy na całym świecie. Jest jedną z najpopularniejszych i jednocześnie najlepszych aplikacji typu LMS (ang. *learning management system*) na świecie. Platforma Moodle umożliwia budowanie kursów wysokiej jakości. Metodologię zarządzania jakością kursu online w Moodle opisują Walasek wraz ze współautorami¹⁴. W Europie, a co za tym idzie i w Polsce, Moodle jest niekwestionowanym numerem jeden, standardem w nauczaniu online. Jest narzędziem Open Source służącym do prowadzenia szkoleń online oraz wspomaganie tradycyjnego nauczania. Jest udostępniany w ramach publicznej licencji GNU GPL. Moodle dostarcza bezpiecznego i sprawdzonego systemu logowania, zarządzania użytkownikami, którymi są z jednej strony wykładowcy (prowadzący szkolenie), a z drugiej studenci (uczestnicy szkolenia); dostarcza również szeregu narzędzi do realizacji procesu dydaktycznego w formie online. Przy ich pomocy można tworzyć, organizować, udostępniać i zarządzać materiałami dydaktycznymi (w dowolnym formacie tekstowym, graficznym, a nawet multimedialnym, czy też w postaci paczek SCORM), monitorować sposób korzystania z tych materiałów przez studentów i wykładowców, analizować efekty nauczania przy pomocy testów, ankiet, zadań, a także prowadzić interaktywne zajęcia przy użyciu forum dyskusyjnego jako komunikacji

¹⁴ T.A. Walasek, Z. Kucharczyk, D. Morawska-Walasek, K. Szewczyk, *Quality management in e-courses* [w:] „International Journal of Continuing Engineering Education and LifeLong Learning” nr 24(1)/2014, s. 6-21.

asynchronicznej lub też za pomocą narzędzia do komunikacji synchronicznej: czatu. Można również zbierać i analizować rozliczne logi i statystyki dla procesu dydaktycznego. Platforma posiada także bogate narzędzia do authoringu, czyli tworzenia materiałów dydaktycznych.

Z naszego punktu widzenia najważniejsze jest, że Moodle ma też wiele narzędzi do komunikacji, która jest podstawą budowania i podtrzymywania relacji w grupie. W tej części zaprezentujemy ćwiczenia, narzędzia, aktywności oraz sytuacje dydaktyczne wynikające z naszych doświadczeń z pracy online w środowisku Moodle. Postaramy się pokazać, w jaki sposób użyć platformy LMS (w naszym przypadku będzie to właśnie Moodle) do zbudowania obecności społecznej w kursie online. Wiele z przykładów tutaj opisanych pochodzi z kursu opisanego dokładniej w artykule Walaska i współautorów¹⁵.

Budowanie grupy na Moodle'u

Jedną z najprostszych technik służących budowaniu grupy, a jednocześnie bardzo wartościową dydaktycznie i autentycznie działającą formą

aktywności online, jest zadanie Widok z okna. Jego treść może wyglądać następująco:

Szanowni Państwo, myślę, że skoro mamy spędzić ze sobą cały semestr realizując cele tego kursu, dobrze byłoby, gdybyśmy się trochę lepiej poznali. Na początek proponuję krótką zabawę: Wyjrzyj przez okno i opisz nam, co widzisz. A może zamieścisz fotografię? To nic trudnego. Jeśli nie masz pod ręką aparatu – sięgnij po komórkę.) Zapoznaj się z „widokami” pozostałych uczestników kursu i skomentuj je.

Ocena: To zadanie jest oceniane. Nie będę jednak oceniał ani treści Twoich wypowiedzi ani zdjęć, a tylko sam fakt wykonania zadania.

Czas: 20 minut

Spróbujmy przeanalizować to zadanie w kontekście budowania grupy w kursie online. W kursie takim bardzo często uczestnicy nie znają się wzajemnie i nie spotykają w świecie rzeczywistym. Zadanie to pozwala więc na poznanie swoich imion, dopasowanie imienia do zdjęcia lub awatara, umiejscowienie drugiej osoby w prawdziwym

The screenshot shows a forum thread on Moodle. The main post is titled "Zadanie 1.2. Poznajmy się! Przywitanie (widok z za okna)". It contains a welcome message: "Witam, mój widok za oknem to droga za którą rozpościera się sad owocowy oraz nieopodal położony las. A co Wy widzicie za swoimi oknami?". Below it is a reply from Tomasz Walasek: "Poprosimy o zdjęcie:) Bardzo lubię widok drogi... To takie nostalgiczne...".

Rysunek 1. Fragment forum Poznajmy się! Zadanie: Widok z okna. (materiały własne)

¹⁵ T. A. Walasek, Z. Kucharczyk, D. Morawska-Walasek, Some remarks on the methodology and e-learning tools used in the TQM course, "Journal of Achievements in Materials and Manufacturing Engineering" 2011, 44, 2, 205-210.

otoczeniu, wejrzenie w prawdziwe życie tej osoby. Na rysunku 1 pokazano krótki fragment pochodzący z takiego forum, gdzie prowadzący motywuje

uczestnika do bardziej zaangażowanego udziału w zadaniu. Zarówno zdjęcie uczestnika, jak i jego imię i nazwisko zostało zastonięte.

Przy okazji opisanego tu ćwiczenia warto zwrócić uwagę na jedną ważną sprawę. Zwykle, projektując zadania, twórca oprócz celu głównego próbuje „ugrać” dodatkowe cele niejako przy okazji. Nie będziemy zastanawiać się nad przyczynami takiego zachowania, a jedynie spróbujemy pokazać, jakie cele ukryliśmy dodatkowo w niektórych z prezentowanych zadań. Widok z okna, oprócz budowania grupy, ma jeszcze jeden cel. W kursie online, gdy kontakt uczestnika z grupą lub prowadzącym jest ograniczony do maila, forum czy czatu, musimy upewnić się, że uczestnik potrafi tych narzędzi używać. Musimy zadbać o to, żeby umiał poprosić o pomoc, gdy napotka jakieś trudności, a także zamieścić zdjęcie/zrzut ekranu pokazujące problem. Zadanie Widok z okna takich umiejętności wymaga. Jest też doskonałą okazją, żeby mimochodem wprowadzić podstawy netykiety – to, jak się do siebie zwracamy, w jaki sposób odpowiadamy na posty. Z obserwacji wynika, że na tym etapie pracy w kursie bardzo ważna jest stała obecność prowadzącego i szybka reakcja na posty, pytania i problemy, co przyczynia się do procesu budowania grupy.

Oczywiście zaprezentowana aktywność jest tylko przykładem dobrej praktyki, a aktywności realizujących podobne cele dydaktyczne może być więcej – namysł i pomysły zostawiamy Czytelnikowi.

Dbanie o płynność grupy

Jednym z zadań pozwalających na utrzymanie pewnego stałego poziomu dynamiki grupy jest podanie problemu pod dyskusję. Nie jest to zadanie łatwe. Postawione pytanie/problem musi być tak skonstruowane, aby budzić ciekawość i zachęcać do obecności na forum. Doskonale sprawdzają się w zadania typu: Bazując na swoich doświadczeniach, wyjaśnij pojęcie/zjawisko/problem ... Czym według Ciebie jest ... (pojęcie/zjawisko/problem).

Przykładowe polecenie z jednego z kursów:

Co to jest jakość? – Dyskusja na temat definicji jakości. Jakość to jedno słowo – a jak je rozumiemy? Czy to rozumienie zmieniło się w czasie trwania tego tygodnia?

Zastanawialiśmy się na naszym wiki, czym różni się jakość Mercedesa CL od jakości Fiata Pandy. Na wykładzie poznaliśmy różne definicje jakości, a także różne definicje wady. Czy według tych definicji można stwierdzić, że któryś z tych samochodów ma lepszą jakość? Każdy z nas ma również swoje własne przemyślenia i doświadczenia. Czy któraś z prezentowanych definicji pasuje do Twoich doświadczeń?

Ocena: 5 najciekawszych postów będzie premiiowanych oceną (do zdobycia jest po 20 dodatkowych pkt.)

Czas: 1 godz.

Warto przy tym pamiętać, że ważne jest, by uczestnicy angażowali się w dyskusję z różnymi (a nie ciągle z tymi samymi) osobami. Można zatem instrukcje do zadań opatrzyć uwagą:

Podjmij dyskusję z osobą, której wypowiedź Cię zainteresowała.

lub

Dyskusję o problemie podejmij z osobą, która wydaje się mieć poglądy (wartości/styl pracy/etc.) odmienne od Twoich.

Opcja druga jest jednocześnie (i) trudniejsza od pierwszej; (ii) potencjalnie bardziej od niej wartościowa. Wymaga wyjścia ze sfery własnych przekonań, co wiązać się może z rozbiciem – lub choćby nadwątleniem – bąbla informacyjnego, w którym się stale przebywa. Niemniej, działania mające na celu wypychanie uczestników z informacyjnych bąbli to, w dzisiejszej podzielonej rzeczywistości cyfrowej, ważny element dbania o płynność grupy.

Zachęta do autorefleksji

Narzędziem, które możemy wykorzystać podczas diagnozy potrzeb, oczekiwań, oceny jakości kursu/zadań, ale również do autorefleksji i uporządkowania doznań jest w Moodle aktywność Feedback (Ankieta zwrotna) lub dodatkowy moduł Questionnaire (Kwestionariusz). Zastosowanie prostej ankiety pozwoli na osiągnięcie wielu celów dydaktycznych, takich jak na przykład: doskonalenie, uzyskanie opinii zwrotnej, ocenę jakości, analizę potrzeb, zarządzanie oczekiwaniami itd. Poniżej przedstawiamy kilka pytań, które mogą posłużyć autorefleksji i zrozumieniu swojej roli w kursie/grupie.

W kursie, w którym uczestniczyłeś/teś, wykonałeś/teś kilkanaście zadań. Które z nich sprawiło ci największą trudność i dlaczego? Które przyniosło ci największą satysfakcję i przyjemność? Dlaczego?

Jak oceniasz swój wkład w pracę swojej podgrupy? Jaka rola odpowiadała ci najbardziej? Która była dla ciebie najtrudniejsza?

Zastanów się nad pracą twojej grupy. Spróbuj opisać każdego uczestnika grupy i scharakteryzować jego udział i rolę w grupie.

Zadanie to może, a nawet powinno, mieć ciąg dalszy w postaci publicznego podsumowania i dyskusji.

Stwarzanie okazji do indywidualnego wkładu w grupę

Prowadzący powinien zadbać w kursie o przygotowanie zadania czy aktywności, w której uczestnik mógłby zaprezentować swoją wiedzę albo indywidualny sposób wykorzystania nabytej czy też nabywanej wiedzy grupie albo innemu uczestnikowi, a nie tylko prowadzącemu. Służy to nieformalnemu nawiązywaniu kontaktów pomiędzy uczestnikami i grupami uczestników oraz prowadzi do sytuacji, w której nawzajem się oni inspirują, bez nauczycielskiego „sterowania”. Możliwe jest również przygotowanie aktywności, które dodatkowo stworzą uczestnikom okazję do pracy w podgrupach, w ramach której każdy będzie mógł przyczynić się do powstania wymaganego produktu bazując na

swoich indywidualnych predyspozycjach lub wchodząc w pasujące sobie lub narzucone role.

Poniżej prezentujemy zadanie, które poza oczywistymi celami zapewnia również realizację dodatkowych: rozwój kompetencji takich jak praca w grupie, przyjmowanie różnych ról w pracy grupowej, umiejętność prawidłowego i legalnego korzystania ze źródeł; umiejętność cytowania i oznaczania cytatów; umiejętność postępowania się edytorem tekstu, a nawet elementami języka html w celu estetycznego opracowania wyników pracy; krytyczne myślenie czy postępowanie się technologią podczas badań. Podczas realizacji tego zadania studenci dzielą się na grupy (jeśli wcześniej tego nie zrobili), wybierają lidera grupy i ustalają zakres odpowiedzialności i kompetencji każdego członka grupy. Odkrywają przy tym role, w których czują się najlepiej i które zgodne są z ich predyspozycjami.

Zadanie: Znajdź i podziel się swoimi odkryciami.

Zabawmy się w poszukiwaczy skarbów! Podzielimy się na grupy. Każda grupa dostanie swoje zadanie do opracowania i opublikowania w naszym słowniku. Należy zapoznać się z opracowanymi hasłami swoich kolegów i skomentować je.

Waszym zadaniem jest:

Grupa 1 (wpisać nazwisko lidera i jego drużyny) – odnaleźć najnowszych laureatów Polskiej Nagrody Jakości i wpisać ich na odpowiedniej stronie.

Grupa 2 (wpisać nazwisko lidera i jego drużyny) – odnaleźć najnowszych laureatów Europejskiej Nagrody Jakości i zaprezentować ich na odpowiedniej stronie.

Grupa 3 (wpisać nazwisko lidera i jego drużyny) – odnaleźć najnowszych laureatów Amerykańskiej Nagrody Jakości i zaprezentować ich na odpowiedniej stronie.

Grupa 4 (wpisać nazwisko lidera i jego drużyny) – zebrać na odpowiedniej stronie Wiki wszystkie regionalne nagrody jakości w Polsce i podać laureatów z naszego regionu z najnowszej edycji.

Grupa 5 (wpisać nazwisko lidera i jego drużyny) – zaprezentować na odpowiedniej stronie nagrody jakości z różnych krajów EU.

Grupa 6 (wpisać nazwisko lidera i jego drużyny) – waszym zadaniem jest znaleźć egzotyczne nagrody jakości, ciekawostki związane z nimi i wpisać je do słownika.

Ocena: 10 pkt. Ocenie będzie podlegać poprawność wykonania zadania, estetyka powstałych materiałów, ich zakres i poziom merytoryczny. Dodatkowym atutem będzie znalezienie szczególnie ciekawych zasobów. Należy również zapoznać się z odkryciami innych grup.

Czas: 40 minut.

Innym przykładem, dodatkowo wykorzystującym efekty autorefleksji, może być zadanie podane poniżej.

Zadanie: Koszty jakości – przykłady.

Drodzy Studenci, w wykładzie podałem Wam przykłady różnych kosztów jakości zebrane przez Johna Banka i przeze mnie. Proszę, żebyście tę listę uzupełnili. Proszę z uwagą czytać gazety, słuchać wiadomości i przeglądać Internet. Znalezione tam przykłady kosztów jakości proszę publikować na forum.

Ocena: To zadanie nie jest oceniane, jednak udział w forum jest obowiązkowy. Jak zwykle, przydzielę po 20 pkt. osobom, których wypowiedzi na forum będą najciekawsze.

Czas: 20 minut.

Budowanie osobistego stosunku do nauczanych treści

Ciekawym przykładem aktywności realizującej ten cel jest rozszerzenie kursu e-learningowego poza Moodle i ekran komputera i wystanie uczestników na „poszukiwanie skarbów” (ang. Real-World Treasure Hunt).

Zadanie: Wyprawa do supermarketu.

Aby wykonać to zadanie, musisz pójść do sklepu. Najlepiej do supermarketu, choć nie jest to konieczne. Znajdź produkt oznaczony symbolem ISO 9001. Zrób zdjęcie i opublikuj na forum.

Odpowiedz na pytanie: czy jogurt z napisem ISO 9001 jest lepszy niż jogurt bez takiego napisu? Ocena: To zadanie nie jest oceniane, jednak udział w forum jest obowiązkowy. Jak zwykle, przydzielę po 20 pkt. osobom, których wypowiedzi na forum będą najciekawsze lub których zdjęcia spodobały mi się najbardziej :)

Czas: 20 minut.

Ćwiczenie, z pozoru raczej zabawowe niż edukacyjne, pozwala jednak osiągnąć (jak to perfidnie i z rozmysłem zaplanował prowadzący) kilka celów dydaktycznych:

- Odniesienie wiedzy nabytej w trakcie kursu do realnego świata. Odnalezienie produktów z odpowiednim oznaczeniem wzmacnia motywację do nauki, poczucie uczenia się czegoś prawdziwego, potrzebnego, czegoś just in time, a nie just in case (czyli wtedy, kiedy potrzeba, a nie na wszelki wypadek).
- Wyjście ze znanego i komfortowego kursu internetowego na „poszukiwania”, czyli potrząśnięcie strefą komfortu Uczestnika.
- Zaangażowanie do procesu uczenia się odrobiny technologii. W tym na pozór bardzo prostym zadaniu trzeba opanować całkiem sporą dawkę wiedzy technologicznej. Oprócz zrobienia zdjęcia, należy to zdjęcie w jakiś sposób „przetransportować” do Moodle.
- Bardzo ważnym celem jest właśnie aspekt związany z dynamiką grupy, a w szczególności z budowaniem osobistego stosunku do nauczanych treści – refleksja połączona z analizą – czy jogurt z oznaczeniem ISO 9001 jest lepszy od tego bez oznaczenia? Co to znaczy lepszy? Lepszy dla kogo? Czy lepszy to smaczniejszy?

Ćwiczenie empatii oraz tworzenie i podtrzymywanie uczucia przynależności do grupy

Zadaniem, które proponujemy do ćwiczenia empatii i integracji z grupą, będzie wspólne budowanie zasad netykiety w kursie. Zadanie to jest otwarte przez cały czas trwania kursu. Realizowane jest za pomocą aktywności Wiki na Moodle. Każdy uczestnik może i powinien, na podstawie obserwacji procesu dydaktycznego, zachowań w grupie i na zewnętrznych forach internetowych, współuczestniczyć w zdefiniowaniu zasad bezpiecznego i kulturalnego zachowania się w przestrzeni kursu. Uczestnicy powinni skoncentrować się nie tylko na swoich potrzebach, ale rozważyć również potrzeby innych uczestników kursu. Wspólnie tworzymy wspólny zbiór właściwych zachowań akceptowanych w grupie.

W procesie budowania empatii i przynależności do grupy nie do przecenienia jest rola prowadzącego/moderatora, który powinien na wszystkich forach zapewnić prawidłową interakcję, umożliwiającą każdemu dyskutującemu wypowiedź i swobodę wyrażania poglądów.

Synchronizacja działań w grupie

Ciekawym ćwiczeniem – na przykład na nauczycielskich studiach neofilologicznych – jest przygotowanie konspektu lekcji i prowadzenie w oparciu o niego zajęć. Uczestnik powinien napisać konspekt zajęć na zadany temat, następnie poddać ten konspekt ocenie koleżanki lub kolegi (ang. peer review) i ocenić jego/jej konspekt. Projekt zostaje opublikowany w grupie (lub lepiej kilkuosobowej podgrupie), gdzie odbywa się dyskusja i doskonalenie projektu. Następnie wybrani studenci prowadzą praktyczną lekcję w oparciu o przygotowany konspekt. W ten sposób każda grupa wie, że pracuje także dla szerszej widowni (wyższa motywacja), a informacja zwrotna jest szersza i bardziej zróżnicowana (lepszy wkład poznawczy).

Podsumowanie

Celem artykułu było zwrócenie uwagi na wagę stosunków społecznych i relacji międzyludzkich w procesie uczenia, uczenia się, a przede wszystkim

w procesach tych prowadzonych w formie online, tj. przy wykorzystaniu platformy do nauczania zdalnego (na przykład Moodle). Podane w artykule przykłady ćwiczeń służące budowaniu dobrych relacji w grupie nie wymagają stosowania wszystkich narzędzi w każdym kursie. Chcielibyśmy, aby projektując swoje kursy, Czytelnik rozważył możliwość i celowość podjęcia starań w celu uaktywnienia uczestników i zbudowania bardziej zaplanowanej i przemyślanej aktywności uczestnika w kursie. Zaprezentowaliśmy przykładowe zadania, aby pokazać, że w Moodle, w realnych, działających kursach, możliwe jest zastosowanie elementów budujących społeczność i relacje w grupie, a także służących budowaniu i wzmacnianiu obecności społecznej uczestników wspólnoty dociekań, którą tworzymy za każdym razem, gdy otwieramy nasz kurs dla uczestników.

Bibliografia

1. Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2008). The Development of a Community of Inquiry over Time in an Online Course: Understanding the Progression and Integration of Social, Cognitive and Teaching Presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12, 3–22.
2. Akyol, Z., Garrison, D. R., & Ozden, M. Y. (2009). Online and Blended Communities of Inquiry: Exploring the Developmental and Perceptual Differences. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(6). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ869425>
3. Boston, W., Ice, P., Diaz, S., Richardson, J., Gibson, A., & Swan, K. (2009). An Exploration of the Relationship Between Indicators of the Community of Inquiry Framework and Retention in Online Programs. School of Arts and Humanities. Retrieved from <http://digitalcommons.apus.edu/facultySAH/3>.
4. Brown, R. E. (2001). The process of community-building in distance learning courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 5 (1)

5. Cleveland-Innes, Martha F., & Emes, Claudia. (2005). Social and academic interaction in higher education contexts and the effect on deep learning. *NASPA Journal*, 42(2).
6. Garrison, D. R., & Akyol, Z. (2015). Toward the development of a metacognition construct for communities of inquiry. *The Internet and Higher Education*, 24, 66–71. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.10.001>
7. Garrison, D. Randy. (2011). *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. Taylor & Francis.
8. Garrison, D. Randy, Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
9. Garrison, D. Randy, Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7–23. <https://doi.org/10.1080/08923640109527071>.
10. Moskowitz, G. 1978. *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Sourcebook of Humanistic Techniques*. Rowley/Massachusetts: Newbury House.
11. Peacock, S., & Cowan, J. (2016). From Presences to Linked Influences Within Communities of Inquiry. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(5). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i5.2602>
12. Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing Social Presence In Asynchronous Text-based Computer Conferencing. *Journal of Distance Education/Revue de L'enseignement À Distance*. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.553.8650&rep=rep1&type=pdf>
13. Shea, P., & Bidjerano, T. (2008). Measures of Quality in Online Education: An Investigation of the Community of Inquiry Model and the Net Generation. *Journal of Educational Computing Research*, 39(4), 339–361. <https://doi.org/10.2190/EC.39.4.b>
14. Shea, P., Hayes, S., Smith, S. U., Vickers, J., Bidjerano, T., Gozza-Cohen, M., ... Tseng, C.-H. (2013). Online learner self-regulation: Learning presence viewed through quantitative content- and social network analysis. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(3), 427–461. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i3.1466>
15. Swan, Karen, & Shih, Li Fang. (2005). On the nature and development of social presence in online course discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(3), 115–136.
16. Turula, A. 2006. *Language Anxiety and Classroom Dynamics*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Naukowe ATH.
17. Walasek, T.A., Kucharczyk, Z., Morawska-Walasek, D. (2011) Some remarks on the methodology and e-learning tools used in the TQM course, *Journal of Achievements in Materials and Manufacturing Engineering*, 44 , 2, 205-210.
18. Walasek, T.A., Kucharczyk, Z., Morawska-Walasek, D., Szewczyk, K. (2014) Quality management in e-courses, *International Journal of Continuing Engineering Education and LifeLong Learning*, 24, 1 , 6-21.

Dr hab. prof. UP Anna TURULA jest pracownikiem Instytutu Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

Dr inż. Tomasz WALASEK jest pracownikiem Wydziału Inżynierii Mechanicznej i Informatyki Politechniki Częstochowskiej.