

Aktywizacja – innowacja – inspiracja w (glotto)dydaktyce

A decorative graphic consisting of a grid of 25 green circles arranged in 5 rows and 5 columns. Several thick, curved yellow lines connect different circles across the grid, creating a network-like pattern. One line starts at the top right circle and extends horizontally to the right edge of the frame. Another line starts at the top left circle and curves downwards and to the right. Other lines connect various circles in a non-linear fashion, suggesting connections and interactions.

pod redakcją
Beaty Grochali
Michaliny Pokorskiej
i **Małgorzaty Syrek**

 WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO

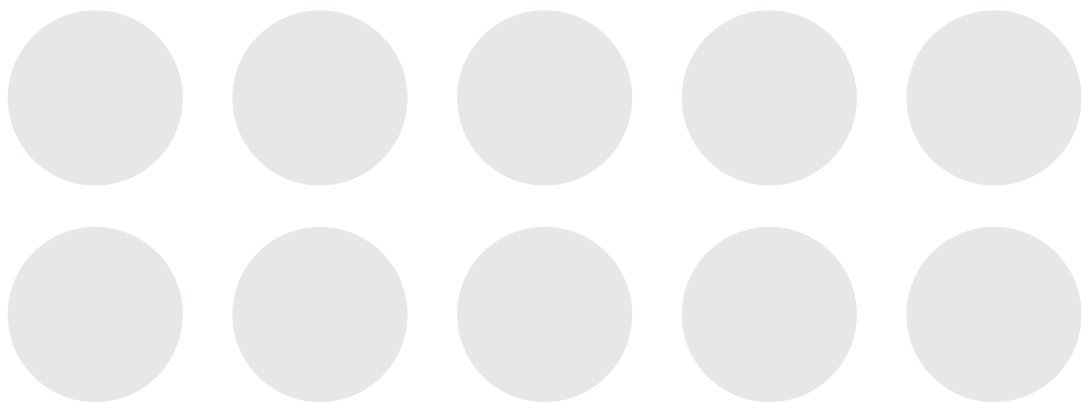
Aktywizacja
– innowacja
– inspiracja
w (glotto)dydaktyce



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Aktywizacja – innowacja – inspiracja w (glotto)dydaktyce

**pod redakcją
Beaty Grochali
Michaliny Pokorskiej
i Małgorzaty Syrek**



Beata Grochala (ORCID: 0000-0002-3885-8964)
Michalina Pokorska (ORCID: 0000-0003-0022-5624)
Małgorzata Syrek (ORCID: 0000-0001-7810-7463)
– Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej
90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173

RECENZENTKI

Anna Majewska-Tworek, Agata Małyska

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ

Dorota Stępień

SKŁAD I ŁAMANIE

Rafał Maćkowiak

KOREKTA TECHNICZNA

Wojciech Grzegorzczak

PROJEKT OKŁADKI

Tomasz Kochelski

© Copyright by Authors, Łódź 2022
© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2022

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.10572.21.0.K

Ark. wyd. 9,8; ark. druk. 13,0

Publikacja opiniowana w trybie podwójnie ślepych recenzji

ISBN 978-83-8220-940-2
e-ISBN 978-83-8220-941-9

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-237 Łódź, ul. Matejki 34A
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. 42 635 55 77

SPIS TREŚCI

WSTĘP.	7
----------------	---

AKTYWIZACJA I INNOWACJA A NAUCZANIE ZDALNE

AGNIESZKA KRUSZYŃSKA

UDZIELANIE INFORMACJI ZWROTNEJ NA ZAJĘCIACH JĘZYKA OBCEGO – ANALIZA WYBRANYCH APLIKACJI	13
--	----

PAULINA KAŻMIERCZAK, JAKUB SROKA

YOUTUBE CZY STUDYTUBE – PRZEGLĄD WYBRANYCH PROFILI INTERNETOWYCH POŚWIĘCONYCH NAUCZANIU JPJO	25
---	----

PAULINA LEHMKUHL

DESIGNING AN EFL VOCABULARY APP FOR AUTONOMOUS LEXI- CAL LEARNING	41
--	----

AGNIESZKA BANACH, MAŁGORZATA DĘBSKA, MICHALINA POKORSKA

EDUPROFIL <i>TRY_SOME_POLISH</i> JAKO PRZYKŁAD INNOWACYJ- NYCH MATERIAŁÓW DYDAKTYCZNYCH DO NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO – STUDIUM PRZYPADKU.	55
--	----

LAURA SANTOO

FROM LANGUAGE LAB TO BREAKOUT ROOMS. INNOVATIVE METHODS IN TEACHING FINNISH PHONETICS ONLINE.	71
--	----

PAULA GÓRALCZYK-MOWCZAN, RAFAŁ MAĆKOWIAK

ZDALNE NAUCZANIE PRZEDMIOTÓW INNYCH NIŻ JĘZYK POL- SKI W STUDIUM JĘZYKA POLSKIEGO DLA CUDZOZIEMCÓW UNI- WERSYTETU ŁÓDZKIEGO	83
---	----

INSPIRACJE A METODY NAUCZANIA

SYLWIA NIEWCZAS

PSYCHOLOGIA POZYTYWNA W GŁOTTODYDAKTYCE – KONTEKST NAUCZANIA/UCZENIA SIĘ SENIORÓW 101

PAULINA ZWOLIŃSKA

KULTUREMY REGIONALNE W WYBRANYCH PODRĘCZNIKACH DO NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO. 113

MONIKA NOWICKA

DZIECI REEMIGRANTÓW W SZKOLE PODSTAWOWEJ – FUNKCJONOWANIE W SYSTEMIE EDUKACYJNYM WIELKIEJ BRYTANII A NAUKA W POLSCE. 129

MONIKA GRYBOŚ

WESPÓŁ Z UCZNIEM. METODA SAMOCENY W DOSKONALENIU I ROZWIJANIU KOMPETENCJI TEKSTOTWÓRCZEJ 141

PATRYCJA KOWNACKA

SZTUKA NA JĘZYKACH. O DOSKONALENIU SPRAWNOŚCI MÓWIENIA Z WYKORZYSTANIEM SZTUKI LOKALNEJ NA LEKCJACH ZDALNYCH JPJO. 153

MAŁGORZATA SYREK

TRENING STRATEGII KOMUNIKACYJNYCH Z WYKORZYSTANIEM WARSZTATÓW Z DOCIEKAŃ FILOZOFICZNYCH. 165

AGNIESZKA KUSZ

DZIAŁANIA PROJEKTOWE JAKO SPOSÓB AKTYWIZACJI W DYDAKTYCE. 187

ANNA GAUDY, ANNA ROGALA

MINIMUM GRAMATYKI, MAKSYMUM PRAKTYKI – JAK UCZYĆ POPRAWNEGO JĘZYKA BEZ ĆWICZEŃ DRYLOWYCH? 195

WSTĘP

Pandemia COVID-19, z którą przyszło się mierzyć ludzkości przez niemal dwa lata, spowodowała duże zmiany w sposobie funkcjonowania świata. Z perspektywy czasu część z nich należy ocenić jako zmiany pozytywnie wpływające na rozwój różnych obszarów życia. Zalicza się do nich edukacja, która w dobie izolacji w większości państw była prowadzona w sposób zdalny. Spowodowało to konieczność wprowadzenia nowych metod i technik online, w dużej mierze bazujących na aktywizacji uczniów.

W odpowiedzi na te wyzwania Koło Naukowe Glottodydaktyków, działające przy Zakładzie Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego, zorganizowało w dniach 8–9 października 2021 roku konferencję studencko-doktorancką zatytułowaną *Aktywizacja – innowacja – inspiracja w (glotto)dydaktyce*.

Poprzednie konferencje organizowane przez Koło Naukowe Glottodydaktyków zakończyły się sukcesem, a prezentowane referaty zostały wydane w recenzowanych monografiach wieloautorskich. Na wspomnienie zasługuje w szczególności jubileuszowa konferencja *Ludyczność w (glotto)dydaktyce*, która odbyła się 2019 roku. Stała się ona przestrzenią wymiany myśli młodych naukowców i dydaktyków w zakresie jednego z najbardziej aktualnych tematów w nauczaniu – zastosowania gier i zabaw w procesie przekazywania wiedzy.

Konferencja *Aktywizacja – innowacja – inspiracja w (glotto)dydaktyce* była miejscem (zdalnego) spotkania studentów i doktorantów kierunków filologicznych i neofilologicznych, młodych doktorów nauk humanistycznych, badaczy języka, kultury i literatury, dydaktyków i czynnych nauczycieli języka polskiego jako dziedzicznego w szkołach podstawowych i liceach, lektorów języka polskiego jako obcego/drugiego oraz innych języków obcych. Jej celem była wymiana myśli na temat innowacyjności procesu nauczania, różnych aspektów aktywizacji słuchaczy w środowisku szkolnym i pozaszkolnym oraz źródeł inspiracji w nauczaniu i uczeniu się. Referaty dotyczyły zarówno kwestii teoretyczno-metodologicznych – odnoszących się do metodyki nauczania, zagadnień kulturoznawczych oraz językoznawczych, jak i praktycznych – badań, analiz, obserwacji czy opisu własnych doświadczeń w prowadzeniu zajęć.

Prezentowana publikacja stanowi pokłosie obrad konferencyjnych i gromadzi 14 artykułów podzielonych na dwie grupy tematyczne. Pierwsza część tomu zatytułowana *Aktywizacja i innowacja a nauczanie zdalne* obejmuje sześć artykułów, zaś druga – *Inspiracje a metody nauczania* – osiem tekstów.

Tom otwiera artykuł Agnieszki Kruszyńskiej dotyczący analizy wybranych aplikacji przeznaczonych do tworzenia interaktywnych materiałów dydaktycznych oraz ich wykorzystania do udzielania informacji zwrotnej. Stanowi on ciekawy opis zastosowania możliwości nowych narzędzi, których wdrożenie okazało się konieczne w sytuacji izolacji społecznej. Temat wykorzystania Internetu, a dokładnie platformy YouTube, jako narzędzia do nauczania i uczenia się języka polskiego jako obcego podejmuje także w swoim artykule Paulina Kaźmierczak i Jakub Sroka. Autorzy dokonują analizy kanałów poświęconych nauczaniu i promowaniu języka polskiego. Kolejny artykuł, autorstwa Pauliny Lehmkuhl, napisany w języku angielskim, identyfikuje kluczowe cechy niezbędne do projektowania i rozwoju aplikacji służących autonomicznej nauce słownictwa angielskiego. Z kolei w artykule Agnieszki Banach, Małgorzaty Dębskiej oraz Michaliny Pokorskiej zaprezentowano i opisano założony przez członków Koła Naukowego Glottodydaktyków Uniwersytetu Łódzkiego na portalu społecznościowym Instagram profil *try.some.polish* skierowany do osób uczących się języka polskiego jako obcego/drugiego. Analiza odbioru udostępnianych w mediach treści wykazała ogromne zainteresowanie użytkowników profilami o charakterze edukacyjnym. W anglojęzycznym artykule Laura Santoo przedstawia propozycje nauczania fonetyki w sposób zdalny. Z kolei Paula Góralczyk-Mowczan i Rafał Maćkowiak

opisują badania dotyczące oceny zajęć prowadzonych zdalnie w czasie pandemii COVID-19 w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego. Wskazują, co według słuchaczy należałoby poprawić w nauczaniu online, a także co zostało ocenione pozytywnie.

Drugą część tomu otwiera artykuł Sylwii Niewczas, w którym autorka dokonuje przeglądu badań na temat zastosowań psychologii pozytywnej w glottodydaktyce, a także prezentuje możliwości jej wykorzystania w nauczaniu ukierunkowanym na seniorów. Z kolei Paulina Zwolińska przedstawia analizę trzech ogólnych podręczników kursowych do nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie A1 pod względem występowania w nich kulturomów regionalnych. Monika Nowicka w swoim tekście porównuje polski i brytyjski system edukacji. Wnioski płynące z analizy zestawia z wypowiedziami dzieci dzielących się swoimi doświadczeniami szkolnymi z Polski i z zagranicy. To bardzo istotny tekst ze względu na skalę migracji we współczesnym świecie i brak wystarczającej refleksji na temat edukacji dzieci z doświadczeniem migracji. W następnym artykule Monika Gryboś rozpatruje metodę samooceny jako użyteczną w rozwijaniu uczniów pod wieloma względami – w zakresie kompetencji tekstotwórczej, rozwoju osobowości i nabywania tzw. kompetencji miękkich. Przedstawia założenia, przebieg i cele metody samooceny autorstwa Ewy Nowak. Z kolei Patrycja Kownacka pisze o kształceniu kompetencji mówienia z wykorzystaniem sztuki lokalnej w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie średnio zaawansowanym. Małgorzata Syrek w swoim artykule opisuje przebieg treningu strategii komunikacyjnych z wykorzystaniem warsztatów z dociekań filozoficznych oraz przedstawia obserwacje dotyczące skuteczności tych metod. W kolejnym tekście Agnieszka Kusz prezentuje projekt *Lipska-ALO*, który był autorskim pomysłem na kreatywne odczytanie wierszy krakowskiej poetki. Autorka porusza kwestie działania twórczego i wspólnotowego. Tę część, a także cały tom, zamyka artykuł Anny Rogali i Anny Gaudy, w którym autorki przedstawiają koncepcję nauczania gramatyki w myśl podejścia komunikacyjnego w sytuacji, kiedy kursantom zależy na szybkim przełamaniu bariery komunikacyjnej.

Oddawana do rąk czytelników publikacja z pewnością zaciekawi wszystkich zainteresowanych tematyką innowacyjności i aktywizacji w nauczaniu. Mamy nadzieję, że każdy dydaktyk znajdzie tu źródło inspiracji do twórczego prowadzenia zajęć zarówno zdalnych, jak i stacjonarnych.

**AKTYWIZACJA
I INNOWACJA
A NAUCZANIE ZDALNE**

Agnieszka Kruszyńska



<https://orcid.org/0000-0001-9443-5598>



agnieszka.kruszynska@uni.lodz.pl



Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Katedra Filologii
Hiszpańskiej, Zakład Językoznawstwa Hiszpańskiego i Ogólnego,
ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź

UDZIELANIE INFORMACJI ZWROTNEJ NA ZAJĘCIACH JĘZYKA OBCEGO – ANALIZA WYBRANYCH APLIKACJI

Słowa kluczowe: nauczanie zdalne, nauczanie online, informacja zwrotna, narzędzia edukacyjne, aplikacje edukacyjne

Streszczenie. Po wybuchu pandemii wirusa SARS-CoV-2 na przełomie lat 2019/2020 nauczanie zdalne stało się rozwiązaniem umożliwiającym zachowanie ciągłości edukacyjnej niemal na całym świecie. Celem tego artykułu jest analiza aplikacji przeznaczonych do tworzenia materiałów interaktywnych oraz ich wykorzystania do udzielania informacji zwrotnej. Narzędzia wyselekcjonowano na podstawie ankiety przeprowadzonej wśród 278 nauczycieli uczestniczących w webinarze dotyczącym nauczania online, a następnie zostały przeanalizowane według sześciu kryteriów, takich jak: 1) możliwość śledzenia postępów uczniów; 2) udostępnianie automatycznej i natychmiastowej informacji zwrotnej; 3) możliwość personalizacji informacji zwrotnej; 4) możliwość indywidualizacji informacji zwrotnej; 5) możliwość weryfikacji zadań otwartych przez nauczyciela; 6) możliwość kontaktu bezpośredniego ucznia z nauczycielem. Zaprezentowane wyniki mogą ułatwić nauczycielom, zwłaszcza języków obcych, wybór narzędzia najbardziej dopasowanego do ich potrzeb, a przede wszystkim do potrzeb uczniów.

1. WSTĘP

W czasach pandemii choroby COVID-19 spowodowanej rozprzestrzenianiem się wirusa SARS-CoV-2 sytuacja szkolnictwa gwałtownie uległa zmianie praktycznie na całym świecie. Wiele krajów, w tym

Polska¹, zostało zmuszonych do przeniesienia nauczania do świata wirtualnego. Bez wątpienia dla większości nauczycieli takie przejście stanowiło olbrzymie wyzwanie, ponieważ wymagało dostosowania się do specyfiki zajęć online pod względem nie tylko sprzętowym (zakup/dostosowanie komputerów, słuchawek, aplikacji), lecz także metodyki pracy. Dla dużej części nauczycieli był to duży krok polegający na wejściu do świata, z którym wcześniej nie mieli kontaktu, za to bardzo dobrze był i jest on znany tzw. cyfrowym tubylcom (Prensky 2001; Tapscott 2009), czyli osobom urodzonym w czasach powszechnego użycia Internetu i komputerów zarówno w pracy, jak i w życiu prywatnym. Należy jednak wspomnieć, że nauczanie zdalne nie pojawiło się wraz z wybuchem pandemii, a jego korzenie sięgają znacznie dalej. Już w XIX wieku pojawił się tzw. *distance learning* (*d-learning*), czyli nauczanie i uczenie się na odległość poprzez kursy korespondencyjne. Wykorzystywanie nowoczesnych technologii w edukacji też nie jest nowością np. w Polsce, ponieważ większość szkół miała dostęp do Internetu, komputerów oraz tablic i monitorów interaktywnych przed wybuchem pandemii, a znakomita większość nauczycieli komunikowała się z rodzicami zdalnie, za pomocą takich dzienników wirtualnych, jak Librus czy Vulcan. Dodatkowo należy zwrócić uwagę, że wykorzystanie nowoczesnych technologii np. w nauczaniu języków obcych znalazło się również w zapisach w Podstawie Programowej dla języków obcych nowożytnych (Podstawa Programowa, pkt XIII)². Używanie aplikacji interaktywnych lub oprogramowania do tablicy interaktywnej na lekcjach stacjonarnych nie jest jednak tożsame z ich wykorzystaniem podczas nauczania zdalnego, kiedy każdy uczeń znajduje się w swoim domu, a zajęcia prowadzone są przez platformy do tego dostosowane, np. Zoom, Teams, Google Hangout, WebEx. Gwałtowne wstrzymanie zajęć stacjonarnych zmusiło nauczycieli, którzy nie mieli wcześniej styczności z nauczaniem zdalnym, do szybkiego nauczenia się obsługi wspomnianych platform, ale również do dostosowania do nich materiałów oraz metod nauczania, motywowania oraz sposobu zarządzania klasą.

E-learning jest pojęciem szerokim i odnosi się do wykorzystania w nauczaniu komputerów, płyt, urządzeń przenośnych, różnych nośników danych, czatów, forów i grup dyskusyjnych, ale również portali społecznościowych czy platform edukacyjnych typu LMS (*Learning System Management*)³, takich jak: Moodle, Tutor LMS, LearnDash, Sensei czy polskie WP Idea lub WebToLearn i platformy webinarowe, np. Click-

¹ Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej pierwsze zawieszenie zajęć obowiązywało od 25 marca 2020 roku.

² Na podstawie Dz. U. z 2017 r., poz. 59, 949 i 2203.

³ Zazwyczaj są to platformy komercyjne.

Meeting. *E-learning* to również Otwarte Zasoby Edukacyjne (ang. *Open Educational Resources* – OER) czy Masowe Otwarte Kursy Online (ang. *Massive Open Online Course* – MOOC). Tego rodzaju nauczanie może być zarówno synchroniczne, jak i asynchroniczne. W pierwszym przypadku uczeń spotyka się z nauczycielem w tym samym czasie, natomiast w drugim – uczący się realizuje dostarczane mu treści w odpowiednim dla siebie momencie i miejscu, a kontakt z nauczycielem jest ograniczony. Uznaje się, że jedną z najbardziej efektywnych metod bazujących na e-learningu jest metoda hybrydowa, czyli tzw. *blended learning* (*b-learning*), zapewniający zarówno bezpośredni, jak i tradycyjny kontakt z nauczycielem oraz łączenie go np. z zadaniami online. Natomiast *mobile learning* (*m-learning*) jest specyficzną formą nauczania zdalnego. Do tego typu nauczania wymagane jest połączenie z Internetem i odpowiedni sprzęt mobilny, taki jak tablet czy smartfon (Keegan 2002, s. 86).

2. KOMPETENCJE CYFROWE NAUCZYCIELI

Kompetencje cyfrowe stanowią jedną z ośmiu kluczowych kompetencji ustalonych przez Radę Europy oraz są powiązane ze świadomością i krytyczną umiejętnością korzystania z nowoczesnych technologii. Jak podkreślają Jabłonowska i Wiśniewska:

Definicja pojęcia „kompetencje cyfrowe” nie jest łatwa i możliwa do ostatecznego doprecyzowania, gdyż rzeczywistość świata cyfrowego ulega ciągłemu rozwojowi. Kompetencje cyfrowe nie stanowią katalogu kompetencji niezbędnych do efektywnego użytkowania komputerów, urządzeń mobilnych i Internetu, nie odwołują się do konkretnych rozwiązań programistycznych czy sprzętowych, gdyż dynamika zmian w sferze technologii informacyjno-komunikacyjnych skutkowałaby ich szybką dezaktualizacją (2021, s. 50–51).

Takie kompetencje zostały opisane w *Europejskich Ramach Kompetencji Cyfrowych dla Obywateli DigComp* (Carretero, Vuorikari, Punie, 2017)⁴. Wyodrębniono 21 kompetencji, które podzielono na pięć obszarów, takich jak: 1) informacje i analiza danych; 2) komunikacja i współpraca; 3) tworzenie treści cyfrowych; 4) bezpieczeństwo; 5) rozwiązywanie problemów. Na podstawie wspomnianego dokumentu o ogólnym przeznaczeniu obywatelskim Wspólnotowe Centrum Badawcze (*Joint Research Centre* – JRC) opublikowało w 2017 roku raport oraz dokument *Digital Competence of Educators* (DigCompEdu), który zawiera

⁴ Obecnie obowiązuje wersja DigComp 2.1, jednak w 2022 roku JRC planuje wydanie nowej wersji – DigComp 2.2.

europejskie ramy kompetencji cyfrowych dla nauczycieli i edukatorów zarówno z sektora publicznego, jak i prywatnego na wszystkich szczeblach edukacji. DigCompEdu opisuje 22 kompetencje podzielone na sześć obszarów, takich jak: 1) rozwój zawodowy (ang. *Professional Engagement*); 2) tworzenie i wymiana zasobów cyfrowych (ang. *Digital Resources*); 3) zarządzanie korzystaniem z technologii cyfrowych w procesie nauczania i uczenia się (ang. *Teaching and Learning*); 4) ocenianie (ang. *Assessment*); 5) wspieranie uczących się (ang. *Empowering Learners*); 5) umożliwianie uczącym się nabywania kompetencji cyfrowych (ang. *Facilitating Learners' Digital Competence*).

3. INFORMACJA ZWROTNA

Jednym z obszarów stanowiących trzon raportu omówionego w punkcie 2 jest obszar numer 4, czyli ocenianie. Odnosi się on do wykorzystania nowoczesnych technologii do ewaluacji, monitorowania postępów oraz skutecznego udzielania zindywidualizowanej informacji zwrotnej. Samo pojęcie informacji zwrotnej jest pojęciem niezwykle szerokim i złożonym, jak określa Janicka (2019, s. 8): „obejmuje całościowe reagowanie na rozmówcę”. Ros i Solé oraz Truman (2005, s. 73) wyróżniają trzy kategorie udzielania informacji zwrotnej: 1) korygowanie błędów (ang. *correction*); 2) złożone techniki wspierające poprawne wykonanie zadania lub analizę niepowodzenia (ang. *guidance*); 3) komentarze (ang. *commentaries*) charakteryzujące jakość pracy ucznia. Sadler (1989) określił udzielanie informacji zwrotnej jako dostarczanie specyficznej informacji powiązanej z wykonywaniem danego zadania, by zmniejszyć różnice między tym, co zostało zrozumiane przez ucznia, a tym, co rzeczywiście powinien zrozumieć. Natomiast Winne i Butler (1994, s. 5740) opisują informację zwrotną jako tę, za pomocą której uczeń może coś potwierdzić, dodać do posiadanej wiedzy, zastąpić innym fragmentem, dostosować lub zrestrukturyzować informacje w pamięci niezależnie od tego, czy dana informacja jest z zakresu wiedzy specyficznej, metakognitywnej, jest związana z przekonaniem dotyczącym samego siebie i wykonywanych zadań lub ze strategiami poznawczymi. Jak zauważa Róg (2020, s. 359), informacja zwrotna powinna zawsze służyć rozwijaniu kompetencji językowych i komunikacyjnych oraz odnosić się do błędu i informacji merytorycznych, nie zaś personalnie do ucznia. Ponadto według Li (2014, s. 196), informacja zwrotna może wpływać na uczących się w różny sposób w zależności od ich cech indywidualnych czy kontekstu

nauczania. Hattie i Timperley (2007, s. 87) prezentują model informacji zwrotnej opierający się na trzech fundamentalnych pytaniach: 1) dokąd zmierzam? (*feed up*); 2) jak mi idzie? (*feed back*); 3) jakie są następne kroki? (*feed forward*), a następnie przedstawiają cztery poziomy informacji zwrotnej: poziom 1: odnosi się do wykonanego zadania (*jak dobrze zostało wykonane?*); poziom 2: odnosi się do procesu (*jakie strategie są potrzebne do wykonania zadania?*); poziom 3: odnosi się do samoregulacji i monitorowania samego siebie (*jakiej wiedzy potrzebujesz?*); poziom 4: odnosi się do własnego „ja”, czyli autoewaluacji oraz pozytywnego postrzegania samego siebie.

Liebold i Schwarz (2015, s. 31) przedstawiły najlepsze praktyki stosowane podczas udzielania informacji zwrotnej online. Są nimi: bezpośrednie zwracanie się do ucznia po imieniu; częste udzielanie informacji zwrotnej; natychmiastowe udzielanie informacji zwrotnej; zachowanie równowagi w udzielaniu informacji zwrotnej; dostarczanie konkretnej informacji; używanie przyjaznego tonu głosu oraz zadawanie pytań zachęcających do myślenia. Roca i Pascual (2021, s. 128) podkreślają, że w momencie rozwoju technologicznego, w którym się znajdujemy, powstał nowy paradygmat, tzw. paradygmat dialogu (hiszp. *el paradigma dialógico*), który skupia się na interakcji i rozważa kolejne, przyszłe czynności, które mają wpłynąć na uczenie się, w odróżnieniu od starego paradygmatu (hiszp. *el paradigma antiguo*), który skupiał się jedynie na dostarczaniu informacji i komentarzy bez dalszej refleksji. Stąd też Guasch i Espasa (2015) proponują trzy fazy udzielania informacji zwrotnej: 1) dostarczenie i odbiór informacji zwrotnej (nauczyciel, feedback rówieśniczy, autoocena, feedback automatyczny); 2) przetwarzanie i zrozumienie informacji zwrotnej oraz podjęcie decyzji mających wpłynąć na polepszenie uczenia się; 3) zastosowanie, które polega na wdrożeniu i doprowadzeniu do końca decyzji podjętych w fazie drugiej. Z badań Pinheiro Cavalcanti et al. (2021), którzy przeanalizowali dostępną literaturę dotyczącą automatycznej informacji zwrotnej, wynika, że taki rodzaj informacji przyczynia się do zaangażowania studentów w wykonywanie przypisanych zadań. Wyżej wspomniana analiza potwierdza również, że informacja zwrotna w postaci automatycznej wspomaga również nauczyciela, ponieważ odciąża go i zmniejsza wysiłek, który musi włożyć w poprawę i tworzenie komentarza. Głównymi sposobami dostarczania automatycznej informacji zwrotnej według wyżej wymienionych badaczy są: porównanie rezultatu z pożądanymi efektami, informacje wyświetlane w kokpicie, np. platformy online oraz NLP, czyli *Natural Language Processing*. Dają one możliwość rozpoznawania, analizy oraz przetwarzania mowy

ludzkiej na tekst. Następnie dokonywana jest analiza tekstu w kontekście (na podstawie dostępnych danych). W wyniku takiej analizy zostaje wygenerowany tekst z informacją zwrotną oraz następuje jego ostateczne przetworzenie na mowę ludzką.

4. ANALIZA NARZĘDZI

W poniższej części zostaną przedstawione wyniki analizy aplikacji najczęściej używanych przez nauczycieli podczas nauczania zdalnego w roku szkolnym 2019/2020. Lista narzędzi powstała na podstawie wyników ankiet przeprowadzonych wśród nauczycieli języka hiszpańskiego. Ankieta była jedną z części składowych zamkniętego webinaru dla nauczycieli pt. *Enseño online*, który został przeprowadzony za pomocą platformy Zoom w 2020 roku. W webinarze wzięło udział 278 nauczycieli z różnych krajów, m.in. z Polski, Hiszpanii, Rosji, Włoch, Francji i Czech. Jednym z zadań podsumowujących webinar była interaktywna ankieta, w której nauczyciele mieli podać jedną aplikację, której najczęściej używają do tworzenia zadań podczas nauki zdalnej. Wymienione przez nauczycieli narzędzia to: LearningApps (78 osób), Quizizz (56 osób), Quizlet (53 osoby), Kahoot (44 osoby), Wordwall (47 osób).

Quizlet to aplikacja służąca do uczenia się słownictwa za pomocą fiszek. Z pojedynczych zestawów nauczyciel może stworzyć zestawy do nauki, łączyć je, utworzyć grupową lub indywidualną rywalizację na żywo. Może również tworzyć testy i pojedyncze zadania online lub do druku. Kahoot i Quizizz to aplikacje, które umożliwiają tworzenie interaktywnych quizów online na żywo. Mogą być również udostępniane jako prace domowe. Uczniowie mogą rozwiązywać zadania, rywalizując w grupach lub indywidualnie. Natomiast Wordwall i LearningApps to aplikacje umożliwiające tworzenie pojedynczych zadań interaktywnych różnego typu. LearningApps jest aplikacją bezpłatną. Natomiast w aplikacji Wordwall nauczyciel może stworzyć tylko trzy zadania w wersji bezpłatnej (liczba typów zadań do wykorzystania jest również ograniczona). Należy wspomnieć, że wszystkie aplikacje są zgrywalizowane, jednak każda wykorzystuje inne elementy grywalizacji, takie jak: umieszczanie awatarów, śledzenie pasków postępu, przydzielanie punktów, rywalizacja grupowa lub indywidualna, korzystanie z tablic wyników i rankingów itp. Atrakcyjność i grywalizacja nie są przedmiotem niniejszej analizy, aczkolwiek mogą one wpływać na motywację uczniów do podjęcia wysiłku.