

**UCZENIE SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH W FORMIE E-LEARNING  
ANALIZA PORÓWNAWCZA WARUNKÓW UCZENIA SIĘ OSÓB WYBIERAJĄCYCH  
NAUKĘ NA DWÓCH RODZAJACH PLATFORM**

**Małgorzata Petlic**

Instytut Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego  
ul. Ingardena 6, 30-060 Kraków

**E-mail: m.petlic@gmail.com**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6652-3128>

**Abstrakt**

**Cel badań.** Celem analizy jakościowej było porównanie dwóch rodzajów kursu języka obcego e-learning: kursu języka hiszpańskiego na platformie Duolingo i kursu typu MOOC *Basic Spanish 1: Getting started* pod względem warunków uczenia się. Badanie ilościowe zrealizowano w celu porównania osób wybierających kurs na wspomnianych dwóch rodzajach platform pod względem poziomu samooceny globalnej, samooceny językowej oraz motywacji do nauki języków.

**Metodologia.** Jako kryteria analizy jakościowej przyjęto dwanaście zasad dobrych praktyk w edukacji językowej zaproponowanych przez Browna (2002); to jest: (1) automatyzacja, (2) uczenie się ze zrozumieniem (ang. *meaningful learning*), (3) antycypacja nagrody, (4) motywacja wewnętrzna, (5) strategiczna inwestycja, (6) językowe ego (ang. *language ego*), (7) samoocena, (8) podejmowanie ryzyka, (9) relacja język – kultura, (10) wpływ języka ojczystego, (11) interjęzyk (ang. *interlanguage*) oraz (12) kompetencja komunikacyjna. W badaniu ilościowym wzięło udział 261 uczących się języka hiszpańskiego, którzy utworzyli dwie grupy badawcze: grupę użytkowników platformy Duolingo oraz grupę użytkowników kursów typu MOOC na platformie edX, FutureLearn i Udemy. Zostali oni poproszeni o wypełnienie trzech kwestionariuszy w wersji elektronicznej (SES Rosenberga, kwestionariusz do badania samooceny językowej oraz kwestionariusz do badania motywacji do nauki języków obcych autorstwa Noels, Clément i Pelletier (2001)). Do analizy wyników wykorzystano test t-Studenta oraz test niezależności chi-kwadrat.

**Wyniki.** Analiza kursu języka hiszpańskiego na platformie Duolingo oraz kursu typu MOOC na platformie edX wykazała, że Duolingo w większym stopniu spełnia kryteria automatyzacji, antycypacji nagrody oraz samooceny, a kurs MOOC ma przewagę w zakresie uczenia się ze zrozumieniem, włączania kultury w naukę języka, balansu pomiędzy językiem obcym a językiem ojczystym oraz kompetencji komunikacyjnej. Analiza ilościowa nie wykazała istotnych różnic pomiędzy grupami w zakresie samooceny globalnej. Osoby uczące się na platformie Duolingo miały za to wyższą samoocenę językową od osób uczących się na kur-



sach MOOC. Grupy różniły się również pod względem wskazywanych motywacji do nauki.

**Wnioski.** Analiza jakościowa ujawniła różnice pomiędzy dwoma implementacjami e-learningu, a także ich braki. Materiał językowy bywa odarty z kontekstu i przekazywany w zmechanizowany sposób (Duolingo) lub kurs w niewystarczający sposób motywuje i utrwala zdobytą wiedzę (edX). Zmienną pośredniczącą w badaniu ilościowym mógł być wiek badanych, gdyż 49,2% grupy uczących się na kursach typu MOOC stanowiły osoby w wieku powyżej 61 roku życia.

**Słowa kluczowe:** e-learning, nauka języków obcych, nabywanie języka, samoocena językowa, motywacja do nauki języków obcych, dobre praktyki w programach edukacji językowej

### **Learning a foreign language through e-learning. A comparative analysis of learning conditions and learners from two types of educational platforms**

#### **Abstract**

**Objectives.** The objective of this study was to compare two types of foreign language e-learning courses: the Spanish course on Duolingo and the Spanish MOOC course on edX *Basic Spanish 1: Getting started*, in terms of the learning conditions provided by each course. The quantitative analysis of learners was conducted in order to compare learners from the two types of courses mentioned above in terms of global self-esteem, language self-esteem and motivation.

**Methods.** The twelve principles for good practice in language education proposed by Brown (2002) were used as criteria of qualitative analysis: (1) automaticity, (2) meaningful learning, (3) the anticipation of reward, (4) intrinsic motivation, (5) strategic investment, (6) language ego, (7) self-confidence, (8) risk taking, (9) the language-culture connection, (10) the native language effect, (11) interlanguage, (12) communicative competence. 261 Spanish learners participated in the quantitative part of the study. They were divided into two groups: Duolingo users and MOOC users from the edX, FutureLearn and Udemy platforms. Participants were asked to complete three questionnaires online (Rosenberg's SES, language self-esteem questionnaire and motivation for language learning scale by Noels, Clément and Pelletier (2001)). The data was analyzed with Student's t-test and chi-square test of independence.

**Results.** The evaluation of the Spanish course on Duolingo and Spanish MOOC course on edX revealed that Duolingo is more effective in providing learner automaticity, the anticipation of reward and self-confidence, whereas the MOOC course has an advantage in meaningful learning, the language – culture connection, the native language effect and communicative competence. The quantitative analysis of learners' characteristics indicated significant differences between the groups. Learners from Duolingo had higher language self-esteem than learners from the MOOC courses. Significant differences in motivation were also obtained.

**Conclusions.** The qualitative analysis revealed differences in the implementation of e-learning, as well as its drawbacks. Language material happens to be non-contextual and served in a repetitive manner (as seen on Duolingo). Some online courses fail to keep learners motivated and their knowledge sustainable (as seen on edX). Age

could have a mediating effect on the results due to a fact that 49,2% of MOOC group were people above age 61.

**Key words:** e-learning, learning languages, language acquisition, language self-esteem, motivation in foreign language learning, teaching by principles

### EWOLUCJA E-LEARNINGU

W ciągu ostatnich dekad e-learning został rozpowszechniony na tyle, że obecnie bywa nazywany trzecim, po systemie mowy i pisma, systemem uczenia (Yan, Hao, Hobbs i Wen, 2003). Mimo że intuicyjnie nazywany nową formą edukacji, jego początków można upatrywać już w latach 60-tych XX wieku, kiedy to prace nad wykorzystaniem technologii w obszarze edukacji rozpoczęli równolegle Patrick Suppes na Uniwersytecie Stanforda oraz Don Bitzer na Uniwersytecie w Illinois (Nicholson, 2007). Celem Suppesa (1966) było wcielenie w życie idei komputera jako osobistego tutora, który umożliwiłby spersonalizowane uczenie oraz autentyczny dialog człowieka z maszyną. Z kolei Bitzer rozwijał system komputerowy PLATO pozwalający na wspólne tworzenie programów edukacyjnych przez wielu oddalonych od siebie użytkowników (Nicholson, 2007).

W dziedzinie e-learningu lub nowych technologii w edukacji trudno o kompleksowe analizy, gdyż pojęcia te z biegiem czasu stały się dość rozległe (Felix, 2003; Yan i in., 2003). Można mówić o e-learningu w przypadku kompleksowego kursu skupiającego tysiące użytkowników z całego świata; można mówić o e-learningu w formie *blended learning* (metoda hybrydowa, mieszana), gdzie tradycyjne metody nauki w klasie zostały połączone z metodami zdalnymi; e-learningiem można także nazwać wprowadzenie do programu nauczania jednego narzędzia wspierającego nabywanie wybranej umiejętności (na przykład aplikacji z rozpoznawaniem mowy do ćwiczenia wymowy w obcym języku).

Początek XXI wieku był czasem, kiedy do zagadnienia e-learningu podchodzono tendencyjnie, widząc głównie jego możliwości, a nie dostrzegając ograniczeń (Welsh, Wanberg, Brown i Simmering, 2003). Tymczasem twórca kursu w formie e-learning stoi przed wyjątkowo trudnym zadaniem. Już bowiem sama edukacja jest procesem złożonym, obejmującym wiele płaszczyzn, a umieszczenie jej w świecie wirtualnym nakłada na twórcę dodatkowo obowiązek uwzględnienia specyfiki tej rzeczywistości (Szmigielska, 2011). Ponadto, mimo że prowadzona w świecie online, edukacja ta ma przynieść widoczne skutki przede wszystkim w świecie offline uczącego się. Analizy efektywności programów e-learning są więc niezbędne.

Wnioski z badań i metaanaliz zazwyczaj wskazują na brak różnic w skuteczności pomiędzy uczeniem w formie e-learning a metodami tradycyjnymi (Welsh i in., 2003; Means, Toyama, Murphy i Baki, 2013; Bell i Federman, 2013; Thalheimer, 2017). Najbardziej efektywne okazuje się jednak uczenie w formie *blended learning*, czyli połączenie zajęć stacjonarnych z ćwiczeniami online (Means i in., 2013; Thalheimer, 2017). Według badaczy e-learningu wyniki te stanowią dowód na to, że nie same media stoją za jego większą skutecznością, ale metody i aktywności, które wykorzystują programy edukacji online. Z nich najbardziej pomocne okazały się: możliwość decydowania o następnych krokach, realistyczne zadania, zapewnienie informacji zwrotnej, czy uczenie się w dobrze zaplanowanych odstępach czasowych.

E-learning cieszy się obecnie dużym zainteresowaniem w domenie nauki języków obcych. Wykorzystywane są tu takie narzędzia technologiczne jak oryginalne materiały w języku obcym, aplikacje online i oprogramowanie pozwalające na interaktywne ćwiczenie fonetyki, wymowy, słownictwa, gramatyki, składni, często wykorzystujące technologię rozpoznawania i syntezy mowy, gry edukacyjne, czy środowiska online umożliwiające komunikację z rodzimymi użytkownikami języka (Komisja Europejska, 2014; s.19). Badacze zajmujący się e-learningiem w nauce języków obcych (Zhao, 2003; Golonka i in., 2014) zwracają uwagę, że prace dotyczące poszczególnych technologii wspierających naukę języka skupiają się głównie na sprawdzeniu, czy dana technologia może być zaadaptowana do nauki języków, a także na wpływie technologii informacyjnych na motywację, procesy emocjonalne czy wrażenia użytkowników. Tymczasem niewiele jest dobrze zaprojektowanych badań poświęconych sprawdzeniu faktycznej skuteczności poszczególnych technologii w nauce języków. Wyniki tych istniejących wskazują, że e-learning przynosi co najmniej takie same efekty jak uczenie tradycyjne (Zhao, 2003; Young, 2008, Gascoigne i Parnell, 2013, Chenoweth i in., 2006, za: Enkin i Mejías-Bikandi, 2017; Salcedo, 2010; Enkin i Mejías-Bikandi, 2017). Podobnie jak w studiach nad e-learningiem w szerszym ujęciu, badania zdają się wskazywać na większą skuteczność uczenia języków w formie hybrydowej (*blended learning*).

#### PLAN BADANIA

Niniejsza praca badawcza składa się z dwóch części. Pierwszą stanowi analiza jakościowa, której celem było porównanie pod względem warunków uczenia się dwóch rodzajów kursów języka hiszpańskiego w formie e-learning: kursu języka hiszpańskiego na platformie Duolingo oraz kursu języka hiszpańskiego typu MOOC *Basic Spanish 1: Getting Started* na platformie edX. Analizy tej dokonano według dwunastu kryteriów zaczerpniętych z pracy Browna (2002) na temat dobrych praktyk w edukacji językowej. Druga część to badanie ilościowe, którego celem było porównanie użytkowników dwóch analizowanych rodzajów kursów pod względem samooceny globalnej, samooceny językowej oraz motywacji do nauki języków obcych (trzech z dwunastu konstruktów analizowanych w części jakościowej).

#### ANALIZA JAKOŚCIOWA

Autorzy podręcznika *Methodology in language teaching. An anthology of current practice* opisują przejście, które nastąpiło z początkiem XXI wieku, od ery metod w nauce języków do ery pedagogiki, czyli dynamicznego procesu wzajemnych oddziaływań pomiędzy nauczycielami, uczącymi się i materiałami szkoleniowymi (Richards i Renandya, 2002). Czy możemy dostrzec taki sam zwrot w kierunku spójnego systemu – pedagogiki – w obszarze e-learningu? Czy twórcy platform i kursów online do nauki języków uwzględniają rzeczywiście szeroki kontekst związany z procesem uczenia się nowego języka? Na te pytania stara się odpowiedzieć niniejsza analiza. W myśl nowych postulatów, każdy program nauki języka obcego powinien według Browna (2002) uwzględnić zasadę: (1) automatyzacji, (2) uczenia się ze zrozumieniem (ang. *meaningful learning*), (3) antycypacji nagrody, (4) motywacji wewnętrznej, (5) strategicznej inwestycji, (6) językowego ego (ang. *language ego*),

(7) samooceny, (8) podejmowania ryzyka, (9) relacji język – kultura, (10) wpływu języka ojczystego, (11) interjęzyka (ang. *interlanguage*) oraz (12) kompetencji komunikacyjnej. Wypunktowane wyżej zasady posłużą jako kryteria analizy jakościowej dwóch różniących się pod względem organizacji kursów. Najpierw kursy te zostaną jednak po krótko opisane.

### **Platforma do nauki języków Duolingo**

Duolingo jest aplikacją do nauki języków online. System, który wprowadziło Duolingo, jest oparty na dowodach naukowych z dziedziny psycholingwistyki, kognitywistyki, uczenia maszynowego (Settles i Meeder, 2016). Każdy użytkownik otrzymuje własny, na bieżąco odświeżany model uczenia. Celem Duolingo jest uczynienie nauki języka dobrą zabawą. Cel ten platforma realizuje korzystając z konceptu grywalizacji, czyli wprowadzenia elementów gier w kontekście innym niż rozrywkowy (Deterding, Dixon, Khaled i Nacke, 2011). Znajdziemy tu więc poziomy, odznaki, osiągnięcia, ranking, bogaty interfejs użytkownika czy codzienne cele. Nauka polega głównie na tłumaczeniu zwrotów z jednego języka na drugi. Bardzo aktywna jest tutaj społeczność użytkowników.

### **Kurs *Basic Spanish 1: Getting started* na platformie edX**

Kurs *Basic Spanish 1: Getting started* na platformie edX jest przykładem kursu typu MOOC, czyli Massive Open Online Course. Jak wskazuje nazwa, w kursie tym może zwykle za darmo i bez żadnych warunków wstępnych uczestniczyć bardzo duża liczba uczących się. Jedną z charakterystyk tego typu kursów online jest niestety wysoki odsetek użytkowników porzucających naukę, wahający się nawet pomiędzy 95 a 98% (Conole, 2013). MOOC na platformie edX bardziej przypomina kurs stacjonarny, podręcznikowy przeniesiony do świata online. Znajdziemy tu wykłady, scenki wideo, ćwiczenia, czy notki o kulturze i gramatyce.

### **Wnioski**

Analiza porównawcza kursu języka hiszpańskiego na platformie Duolingo i kursu języka hiszpańskiego typu MOOC na platformie edX ujawniła różnice pomiędzy dwoma implementacjami e-learningu. Kurs na platformie Duolingo lepiej od kursu MOOC spełnia kryteria automatyzacji, antycypacji nagrody oraz samooceny. Automatyzacja to proces pozwalający na uwolnienie się czynności spod kontroli poznawczej (Nęcka, Orzechowski i Szymura, 2006). Zautomatyzowana wiedza językowa jest wydobywana szybko i bezwysiłkowo (McLaughlina, 1990). Duolingo, które w dużym stopniu wykorzystuje algorytmy optymalnych powtórek, dostarcza uczącym się treści w bardziej zmechanizowany sposób, pozwalający na automatyzację słownictwa i popularnych zwrotów. Włączenie elementów grywalizacji takich jak odznaki, poziomy, punkty, czy barwny interfejs wpływa na aktywizację antycypacji nagrody u użytkowników. Dbalność o samoocenę uczących się języka może natomiast wyrażać się w zastosowaniu tablicy wyników (*leaderboard*) lub informacji o aktualnym poziomie językowym. Elementy te skłaniają użytkowników do porównań społecznych, które mogą mieć dobroczynny wpływ na ich samoocenę (Collins, 1996). Innymi elementami, które mogą wpływać na samoocenę, są nagrody, punkty, osiągnięcia i możliwość przechodzenia na kolejne poziomy. Taka forma pozytywnej informacji zwrotnej umożliwia uczącym się dokonanie autoafirmacji, przez którą wzrasta samoocena (Szpitalak i Polczyk, 2012).

Z kolei kurs MOOC na platformie edX proponuje lepsze rozwiązania w zakresie uczenia ze zrozumieniem, włączania kultury w naukę języka, balansu pomiędzy językiem obcym a językiem ojczystym (lub wcześniej nabytym językiem obcym) oraz kompetencji komunikacyjnej. Tym, na czym zyskuje kurs MOOC, jest przekazywanie treści w kontekście: w dialogach, scenkach, opisach różnych sytuacji wykorzystania danej formuły językowej. Taka forma nauki może pomóc studentom odnaleźć się w naturalnych sytuacjach użycia języka.

Widzimy, że obu kursom nie udało się sprostać wszystkim założeniom, które Brown (2002) chciałby widzieć u podstaw programu nauki języka obcego. Wydaje się jednak, że to Duolingo zmierza w kierunku stworzenia bardziej spójnego, przemyślanego systemu, stanowiącego swoistą pedagogię. Program nauki na platformie Duolingo nie jest jedynie zbiorem przypadkowych metod, ale jest przygotowywany na bazie założeń zaczerpniętych z psychologii edukacji, uczenia się maszynowego, kognitywistyki i psycholingwistyki. Program ten nie jest sztywny, gdyż uwzględnia dopasowywanie się do uczącego (spersonalizowany model uczenia). Jeśli celem platformy Duolingo jest jedynie utrwalenie jak największej liczby słówek i zwrotów w obcym języku, to można powiedzieć, że platformie udało się wypracować spójny system uczenia w tym zakresie. Z informacji o kursie języka hiszpańskiego na platformie edX można natomiast wywnioskować, że jest on budowany głównie w oparciu o doświadczenie jego twórców, którzy zajmują się nauczaniem języka w praktyce i w teorii. Strukturą przypomina on kurs stacjonarny, tyle że przeniesiony w przestrzeń internetu. Omawiany kurs MOOC jest raczej zbieraniną różnych pomysłów na naukę języka, które niekoniecznie mają spójne podstawy teoretyczne. Kurs nie podejmuje próby dopasowania się do uczącego, a jego organizacja przypomina bardziej tę z epoki metod, której założenia już dawno zostały zdyskredytowane przez środowisko naukowe (Richards i Renandya, 2002; Brown, 2002).

## **ANALIZA ILOŚCIOWA**

### **Metoda**

#### *Cel badania*

Celem badania było porównanie dwóch grup: uczących się języka hiszpańskiego na platformie Duolingo oraz uczących się języka hiszpańskiego na kursie typu MOOC na platformie edX, FutureLearn i Udemy pod względem poziomu samooceny globalnej i językowej oraz motywacji do nauki języków obcych. Wybrane do analizy ilościowej konstrukty teoretyczne zostały uwzględnione przez Browna (2002) w jego propozycji dwunastu zasad, cieszą się one również sporym zainteresowaniem badaczy. Nikt wcześniej jednak nie podjął się sprawdzenia, czy osoby, które wybrały uczenie się na platformie oferującej kursy różniące się jakościowo od kursów oferowanych przez inną platformę, różnią się między sobą w zakresie tych cech. Z uwagi na to, badanie ilościowe będące częścią tej pracy ma charakter eksploracyjny.

#### *Pytania badawcze*

Czy uczący się języka hiszpańskiego na platformie do nauki języków Duolingo różnią się od uczących się języka hiszpańskiego na kursie typu MOOC na platformie edukacyjnej edX, FutureLearn lub Udemy pod względem:

- poziomu samooceny globalnej?
- poziomu samooceny językowej?
- rodzajów motywacji do nauki języka?

## Zmienne

Zmienną niezależną w badaniu był sposób uczenia się podyktowany przez warunki organizacji nauki na dwóch rodzajach kursu: na platformie edukacyjnej Duolingo (I) oraz na kursie typu MOOC na platformie edukacyjnej edX, FutureLearn bądź Udemy (II). Mimo że analizie jakościowej poddany był jedynie kurs języka hiszpańskiego na platformie edX, to do grupy drugiej włączono dodatkowo użytkowników platform FutureLearn oraz Udemy w celu uzyskania podobnych liczebności w obu grupach badawczych. Wybrano platformy, które oferowały kursy typu MOOC podobne w strukturze i organizacji do kursu MOOC na platformie edX.

Zmiennymi zależnymi w badaniu były poziom samooceny globalnej, poziom samooceny językowej (zdefiniowanej jako niski poziom lęku i wysokie poczucie kompetencji w sytuacji nauki języków) oraz rodzaj motywacji do nauki języków.

### *Osoby badane*

W badaniu wzięło udział 261 osób (95 mężczyzn, 162 kobiety, 4 osoby, które nie podały swojej płci). Najprostszym sposobem dotarcia do osób uczących się na kursach w formie e-learningu było zamieszczenie zaproszeń do udziału w badaniu w przestrzeni online – na forach dyskusyjnych każdej z platform oraz w grupach na portalu Facebook skupiających osoby z całego świata uczące się języka hiszpańskiego. Badani zostali przyporządkowani do dwóch grup badawczych: pierwszą stanowiły osoby uczące się języka hiszpańskiego na platformie językowej Duolingo (198), drugą osoby uczące się języka hiszpańskiego na kursach typu MOOC na platformie edX, FutureLearn lub Udemy (62).

### *Narzędzia*

W badaniu wykorzystano Skalę Samooceny SES Rosenberga, kwestionariusz do badania samooceny językowej własnego autorstwa oraz kwestionariusz do badania motywacji do nauki języków obcych autorstwa Noels, Clément i Pelletier (2001). W każdym przypadku użyto wersji w języku angielskim.

### *Procedura*

Osoby badane dostęp do ankiety uzyskiwały poprzez link zamieszczony w ogłoszeniu o badaniu. Każdy badany w nieograniczonym czasie wypełniał kwestionariusze w wersji elektronicznej.

## Wyniki

### *Samoocena globalna*

Różnica w poziomie samooceny globalnej pomiędzy grupą uczących się na portalu Duolingo a grupą uczących się na kursach MOOC okazała się nieistotna statystycznie.

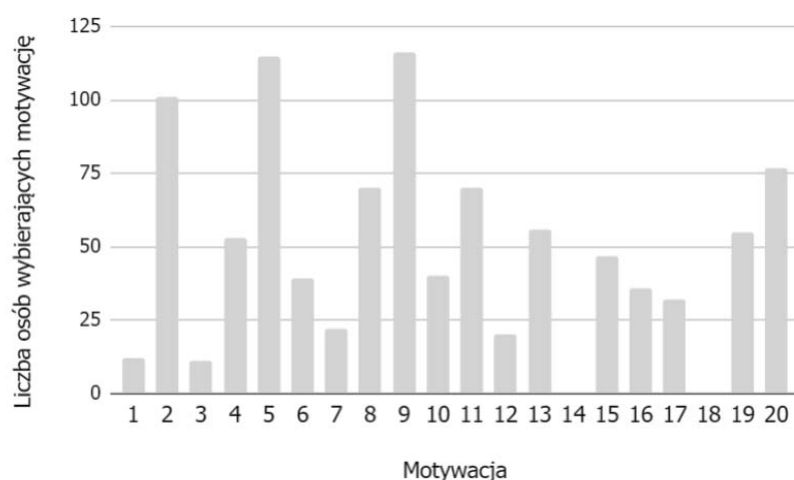
### *Samoocena językowa*

Wystąpiły istotne różnice międzygrupowe pod względem samooceny językowej: użytkownicy Duolingo mieli wyższą samoocenę językową od użytkowników kursów typu MOOC (wielkość efektu  $d$  Cohena = 0,38).

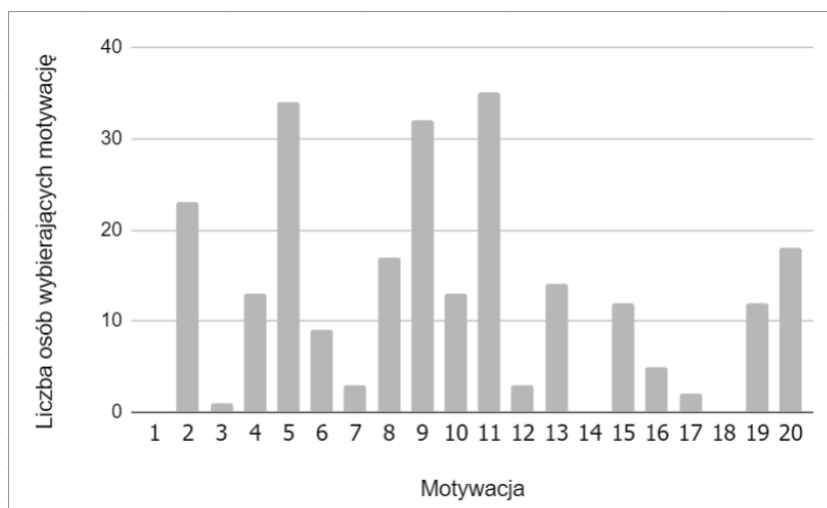
### *Motywacja do nauki języków*

Szczegółowe wybory osób badanych w zakresie motywacji do nauki języków obcych przedstawiono na wykresach 1 i 2.

Wykres 1. Częstości wskazań motywacji: użytkownicy Duolingo



Wykres 2. Częstości wskazań motywacji: użytkownicy kursów MOOC



Legenda do wykresu nr 1 i 2.

1. Because I would feel guilty if I didn't know Spanish.	11. Because I enjoy the feeling of acquiring knowledge about the Spanish community and their way of life.
2. Because I think it is important for my personal development.	12. Because I would feel ashamed if I couldn't speak to my friends in the Spanish community in Spanish.
3. To prove to myself that I am a good citizen because I speak Spanish.	13. For the pleasure I experience when surpassing myself in my Spanish studies.
4. For the satisfaction I feel when I am in the process of accomplishing difficult exercises in Spanish.	14. Honestly, I don't know; I truly have the impression that I am wasting my time in studying Spanish.
5. Because I choose to be the kind of person who can speak more than one language.	15. For the 'high' I feel with hearing foreign languages spoken.
6. For the pleasure that I experience in knowing more about Spanish literature.	16. For the 'high' that I experience while speaking Spanish.
7. In order to have a better salary later on.	17. In order to get a more prestigious job later on.
8. For the pleasure I get from hearing Spanish spoken by native speakers.	18. I cannot come to see why I study Spanish, and frankly, I don't give a damn.
9. For the satisfied feeling I get in finding out new things.	19. For the enjoyment I experience when I grasp a difficult construct in Spanish.
10. To gain the benefits that entrance into the Spanish community will provide me.	20. Because I choose to be the kind of person who can speak Spanish.



Najczęściej wybieranymi motywacjami w obu grupach były te należące do kategorii motywacji wewnętrznej i motywacji opartej na identyfikacji.

Wyniki testu niezależności chi-kwadrat wykazały istotne różnice w wyborze pięciu motywacji:

- *Because I would feel guilty if I didn't know Spanish* (motywacja introjektowana), istotnie więcej wskazań użytkowników Duolingo.
- *Because I think it is important for my personal development* (motywacja oparta na identyfikacji), istotnie więcej wskazań użytkowników Duolingo.
- *Because I enjoy the feeling of acquiring knowledge about the Spanish community and their way of life* (motywacja wewnętrzna), istotnie więcej wskazań użytkowników kursów typu MOOC.
- *For the 'high' that I experience while speaking Spanish* (motywacja wewnętrzna), istotnie więcej wskazań użytkowników Duolingo.
- *In order to get a more prestigious job later on* (motywacja zewnętrzna); istotnie więcej wskazań użytkowników Duolingo.

#### DYSKUSJA WYNIKÓW

Odnosnie przyczyn różnicy poziomu samooceny językowej można postawić dwie hipotezy. Pierwsza z nich jest wsparta wynikami analizy jakościowej. Uczestnictwo w rankingu i wyświetlanie poziomu językowego – „statusu” użytkownika może skłaniać do porównań społecznych, które to z kolei mogą pozytywnie wpływać na samoocenę uczących się (Collins, 1996). Punkty doświadczenia, odznaki, nagrody, bogaty interfejs pełnią funkcję pozytywnej informacji zwrotnej, która może wtórnie powodować wzrost samooceny (Szpitalak i Polczyk, 2012). Wszystkie te elementy są obecne na platformie Duolingo, ale nie na kursach typu MOOC.

Druga hipoteza związana jest z zaobserwowanymi różnicami wieku między grupami. 49,2% grupy MOOC stanowiły osoby w wieku 61 lat i więcej. Samoocena z wiekiem obniża się (Robins i Trzesniewski, 2005; Orth, Robins i Trzesniewski, 2010), jednak grupy nie różniły się pod względem poziomu samooceny globalnej. Niższy poziom samooceny językowej mógł być więc pośrednio spowodowany barierami technologicznymi bądź czynnikami psychologicznymi takimi jak lęk przed oceną, obawa, czy poradzę sobie ponownie w roli ucznia, w grupie studentów lub wahanie, czy w takim wieku jest się w stanie jeszcze czegoś nauczyć, które mogą dotyczyć osób w starszym wieku.

W przypadku motywacji do nauki języków wyjaśnienia różnic możemy znowu szukać w kwestiach związanych z wiekiem badanych. „Starsza” grupa MOOC z dużym prawdopodobieństwem nie będzie motywowana chęcią znalezienia lepszej pracy czy rozwojem osobistym (z tym pojęciem mogli się jeszcze niedostatecznie oswoić). Różnica występująca w przypadku motywacji introjektowanej, czyli wynikającej z poczucia presji wewnętrznej, poczucia winy lub wstydu (Noels i in., 2001), może również być łączona z faktem, że osoby starsze wykazują mniejszą potrzebę aprobaty społecznej (Robins i Trzesniewski, 2005) – ich nauka będzie więc wynikać z wewnętrznych pobudek, a nie nacisków społeczeństwa. Mniejsza mobilność może za to ograniczać liczbę okazji do doświadczenia pozytywnych emocji w trakcie posługiwania się nowym językiem. Źródłem przewagi w liczbie wskazań motywacji do nauki języków spowodowanej zaintereso-

waniem kulturą hiszpańskojęzyczną wśród użytkowników kursu MOOC można natomiast doszukiwać się w przypuszczalnym miejscu zamieszkania tych osób. Wszystkie trzy platformy MOOC mają swoje siedziby w państwach, gdzie duża część obywateli jest hiszpańskojęzyczna (USA) lub gdzie Hiszpania jest częstą podróżniczą destynacją (UK). Można przypuszczać, że platformy edukacyjne są najbardziej popularne w państwach, z których pochodzą. Nie można jednak ustalić, czy to poszukiwanie treści kulturowych przywiodło uczących się na te właśnie kursy, czy na wybór tej odpowiedzi wpływ ma sama specyfika miejsca, które zamieszkują.

## PODSUMOWANIE

Analiza jakościowa i ilościowa dwóch typów kursów online przedstawiona w tym artykule ukazała, jak specyficzne są badania w obszarze e-learningu. Mimo, że oba kursy mają ten sam cel edukacyjny – przekazanie wiedzy i umiejętności posługiwania się językiem hiszpańskim, realizują go na dwa dość różne sposoby.

Analiza jakościowa ujawniła również pewne braki e-learningu. Użytkownicy mogą mieć problem z odnalezieniem się w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych, jeżeli dotychczas ich zadaniem było jedynie wybieranie odpowiedzi lub wpisywanie tłumaczenia poszczególnych słówek i zwrotów. Prezentowana przez obie grupy motywacja o wysokim stopniu autodeterminacji oraz wskazywanie innych form nauki przez użytkowników pozwalają jednak wierzyć, że studenci w e-learningu nie poprzestają na jednym kursie w wirtualnym środowisku, ale będą poszukiwać dodatkowych sposobów na komunikację i wymianę nabytej wiedzy. Wydaje się, że uczący się w sieci mają świadomość, że sam kurs online może być niewystarczający do uzyskania kompetencji komunikacyjnej.

Specyficzna, bo bardzo różnorodna, okazała się być grupa badawcza, gdyż jej członkowie pochodzili z najróżniejszych zakątków świata i niemalże wszystkich grup wiekowych: od adolescencji po starość. Każdy z nich w innym momencie życia i z różnych powodów postanowił rozpocząć kurs. W wirtualnym środowisku edukacyjnym nie ma jednak ograniczeń wiekowych, czasowych czy lokalizacyjnych. Daje to ogromną szansę studentom online na przekazywanie sobie nawzajem tak bogatego i zróżnicowanego doświadczenia kulturowego, historycznego i osobistego.

## BIBLIOGRAFIA

1. Bell, B. S., Federman, J. E. (2013). E-learning works - exactly how well depends on its unique features and barriers. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541918.pdf>
2. Brown, H. D. (2002). English language teaching in the "post-method" era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. W: J. C. Richards, W. A. Renandya (red.). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, (s. 9-18). Cambridge University Press.
3. Collins, R. L. (1996). For better or worse: The impact of upward social comparison on self-evaluations. *Psychological Bulletin*, 119(1), 51.
4. Conole, G. (2014). A new classification schema for MOOCs. *The International Journal for Innovation and Quality in Learning*, 2(3), 65-77.
5. Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining gamification. *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments*. (9-15). ACM.

6. Enkin, E., Mejías-Bikandi, E. (2017). The effectiveness of online teaching in an advanced Spanish language course. *International Journal of Applied Linguistics*, 27(1), 176-197.
7. European Commission. (2014). Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning.
8. Felix, U. (2003). Teaching languages online: Deconstructing the myths. *Australasian Journal of Educational Technology*, 19(1).
9. Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70-105.
10. McLaughlin, B. (1990a). "Conscious" versus "unconscious" learning. *TESOL Quarterly*, 24, 617-634.
11. Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1-47.
12. Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2008). *Psychologia poznawcza*. Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”.
13. Nicholson, P. (2007). A history of e-learning. W: B. Fernández-Manjón, J. M. Sánchez-Pérez, J. A. Gómez-Pulido, M. A. Vega-Rodríguez, J. Bravo-Rodríguez (red.). *Computers and education* (s. 1-11). Dordrecht: Springer.
14. Noels, K., Clément, R., Pelletier, L. (2001). Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 424-442.
15. Orth, U., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W. (2010). Self-esteem development from young adulthood to old age: a cohort-sequential longitudinal study. *Journal of personality and social psychology*, 98(4), 645.
16. Richards, J. C., Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge University Press.
17. Robins, R. W., Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 158-162.
18. Salcedo, C. S. (2010). Comparative analysis of learning outcomes in face-to-face foreign language classes vs. language lab and online. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(2), 43-54.
19. Settles, B., Meeder, B. (2016). A trainable spaced repetition model for language learning. *Proceedings of the 54th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (Volume 1: Long Papers) (1848-1858).
20. Suppes, P. (1966). The uses of computers in education. *Scientific American*, 215(3), 206-223.
21. Szmigielska, B. (2011). *Edukacja w dwóch światach offline i online*. Kraków: WiR PARTNER.
22. Szpitalak, M., Polczyk, R. (2012). Efekt wzmocnionej autoafirmacji-wzrost odporności na dezinformację wskutek autoafirmacji wzmocnionej pozytywną informacją zwrotną. *Studia Psychologiczne*, (3), 63-75.
23. Thalheimer, W. (2017). Does eLearning work? What the scientific research says! <http://willthalheimer.typepad.com/files/does-elearning-work-full-research-report-final.pdf>
24. Welsh, E. T., Wanberg, C. R., Brown, K. G., Simmering, M. J. (2003). E-learning: emerging uses, empirical results and future directions. *International Journal of Training and Development*, 7(4), 245-258.
25. Yan, Z., Hao, H., Hobbs, L. J., Wen, N. (2003). The psychology of e-learning: A field of study. *Journal of Educational Computing Research*, 29(3), 285-296.
26. Zhao, Y. (2003). Recent developments in technology and language learning: A literature review and meta-analysis. *CALICO Journal*, 7-27.