

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia VII (2016)

ISSN 2082-0909

Joanna Pitura

Projektowanie kursów języka obcego

Kursy języka polskiego jako obcego organizowane są w odpowiedzi na zapotrzebowanie na naukę tego języka wśród obcokrajowców. Uczni indywidualnie lub w grupach klienci, słuchacze, uczniowie, jakkolwiek byśmy o nich mówili – to dla nich podejmowane są działania, mające na celu stworzenie im warunków umożliwiających rozwinięcie językowej kompetencji komunikacyjnej w języku polskim.

Działania, które będą określane w tym artykule jako projektowanie dydaktyczne (ang. *instructional design*), muszą być prowadzone w taki sposób, aby cel ten został osiągnięty. Należy zauważyć, że pojęcie *projektowania dydaktycznego* nie jest tożsame z pojęciem *planowania pracy dydaktycznej* czy też *planowania dydaktycznego*¹. Jak piszą Abbie Brown i Timothy Green, *projektowanie dydaktyczne* jest uważane za odrębną dyscyplinę naukową, która ma swoje korzenie w psychologii edukacji². Jest to dyscyplina, której centrum zainteresowania jest środowisko edukacyjne zaprojektowane na podstawie zasad uczenia się, często z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnej³.

W projektowaniu dydaktycznym przyjmuje się określony porządek: począwszy od analizy sytuacji edukacyjnej (potrzeby przeszkolenia), poprzez zaprojektowanie i wdrożenie działań edukacyjnych, po ich ewaluację⁴. Porządek ten próbuje się uchwycić i opisać za pomocą modeli, a jednym z najbardziej znanych jest ADDIE, będący akronimem pochodzącym od słów *Analyze* (Analizować), *Design* (Zaprojektować), *Develop* (Budować), *Implement* (Wdrażać) oraz *Evaluate* (Ewaluować). Jest on jednym z modeli⁵ stosowanych w projektowaniu dydaktycznym, który, ilustrując kolejne kroki, pomaga projektantom przechodzić przez proces tworzenia w uporządkowany sposób, w wyniku czego powstaje kurs dobrze dostosowany do potrzeb słuchacza.

¹ O planowaniu pracy dydaktycznej pisze np. Czesław Kupisiewicz w podręczniku akademickim *Dydaktyka ogólna*.

² A.H. Brown, T.D. Green, *The essentials of instructional design: Connecting fundamental principles with process and practice*, New York, Oxon 2016, s. 6.

³ Tamże, s. 7.

⁴ Tamże.

⁵ Innym modelem jest model Agile. W artykule opisywany jest ADDIE, gdyż uznano, że jest to model efektywny i wykonalny w praktyce z punktu widzenia projektantów kursów językowych oraz osób je prowadzących.

Istnieją już publikacje dotyczące projektowania dydaktycznego⁶, projektowania dydaktycznego z zastosowaniem modelu ADDIE⁷, jak też na temat projektowania kursów językowych⁸. Jednakże brakuje omówień modelu ADDIE w odniesieniu do projektowania kursów językowych. W konsekwencji zarówno projektanci, administratorzy kursów językowych, jak też i nauczyciele języków obcych mogą przechodzić przez proces tworzenia kursów w sposób utrudniony lub nieefektywny.

Niniejsza publikacja jest próbą wykorzystania modelu ADDIE w projektowaniu kursów językowych, w tym kursów języka polskiego jako obcego. Składa się ona z dwóch zasadniczych części. Część pierwsza (krótsza) dotyczy problematyki językowej kompetencji komunikacyjnej oraz nabywania języka obcego. Są to kluczowe kwestie, na które musi zwrócić szczególną uwagę projektant stawiający sobie za cel stworzenie kursu języka obcego. W drugiej części artykułu prezentowane są podstawowe informacje o modelu ADDIE, tzn. kolejne jego fazy wraz z podejmowanymi działaniami w ramach każdej z nich, które omówione są w odniesieniu do projektowania kursu językowego.

Artykuł ten powstał na podstawie doświadczenia zdobytego podczas organizowania komercyjnych kursów języka obcego (angielskiego), jak też dzięki prowadzeniu zajęć akademickich z zakresu planowania kursów języków obcych (angielskiego i polskiego). Adresatami artykułu mogą być administratorzy prywatnych i publicznych placówek edukacyjnych, projektanci szkoleń i kursów językowych oraz nauczyciele, trenerzy i lektorzy pracujący z indywidualnymi uczniami i grupami.

Językowa kompetencja komunikacyjna i nabywanie języka obcego

Skoro klienci kursów językowych chcą nabyć umiejętność porozumiewania się w języku obcym, warto przede wszystkim zastanowić się, co to znaczy znać język obcy, co osoba ucząca się ma wiedzieć i umieć, by móc stwierdzić, że go opanowała. Równie istotna jest też kwestia, jakie warunki należy zapewniać, by nabywanie języka obcego było skuteczne. Rozważania rozpoczną się więc od podstawowego dla nauki języka pojęcia kompetencji językowej. Bez wchodzenia w teoretyczne szczegóły tego obszernego zagadnienia⁹ przedstawiony zostanie jedynie pewien wycinek wiedzy, wybrany z myślą o projektantach kursu językowego. I tak w „Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego” (ESOKJ) – dokumencie mającym w obecnej

⁶ R.M. Gagné, L.J. Briggs, W. Wager, *Zasady projektowania dydaktycznego*, tłum. K. Krużewski, Warszawa 1992.

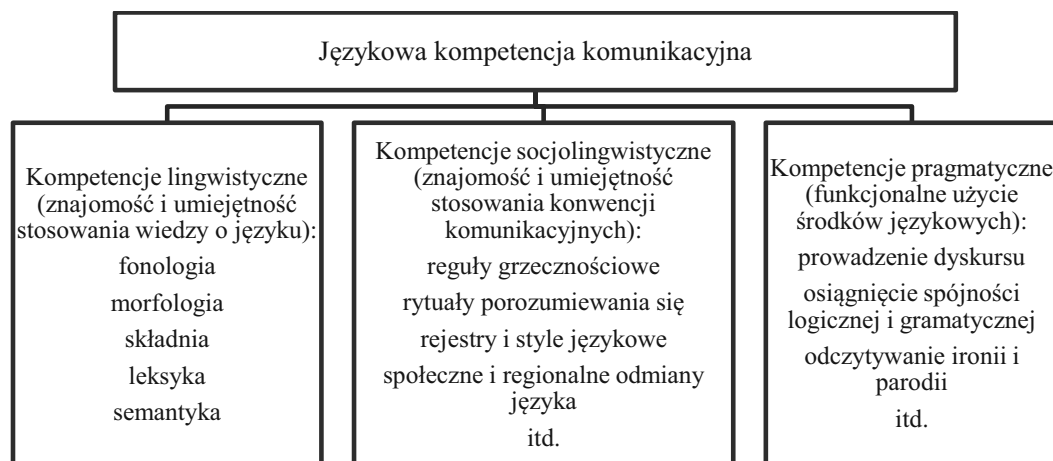
⁷ R.M. Branch, *Instructional Design: The ADDIE Approach*, New York 2009.

⁸ K. Graves, *Designing Language Courses: a Guide for Teachers*, Boston 2000.

⁹ Zasadniczymi teoriami są koncepcje Noama Chomskiego i Della Hymesy oraz kolejne ujęcia autorstwa Michaela Canale i Merrill Swain, a także Lyle F. Bachmana, zaś w literaturze polskiej – propozycja Stanisława Grabiasa. Por. także A. Czechowska, *Kompetencja komunikacyjna w glottodydaktyce*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim*, red. A. Dąbrowska, Wrocław 2000; T. Siek-Piskozub, *Ewolucja koncepcji kompetencji w glottodydaktyce*, [w:] *Dydaktyka językowa a kompetencje ogólne*, red. J. Stańczyk, E. Nowikiewicz, Bydgoszcz 2013 oraz S. Grabias, *Pojęcie sprawności językowej*, „Socjolingwistyka” 1991, nr 11, s. 47–56.

dobie ogromny wpływ na proces kształcenia językowego w Europie – czytamy, że „aby uczestniczyć w zdarzeniach komunikacyjnych, uczący się muszą wcześniej rozwinąć lub przyswoić sobie: [1] konieczne kompetencje (...), [2] umiejętność uaktywniania tych kompetencji w działaniu (...), [3] umiejętność stosowania strategii niezbędnych do uaktywnienia tych kompetencji”¹⁰. Przyjrzyjmy się więc krótko każdemu aspektowi, składającemu się na biegłość w języku obcym.

W ujęciu ESOKJ „językową kompetencję komunikacyjną tworzą następujące składniki: lingwistyczny, socjologiczny i pragmatyczny, przy czym zakłada się, że podstawą każdego z nich jest wiedza deklaratywna i proceduralna, sprawności i umiejętności”¹¹ (rys. 1). Następnie, czytamy, że „stosowanie językowej kompetencji komunikacyjnej przejawia się w działaniach językowych, czyli w rozumieniu i tworzeniu tekstów (działania receptywne i produktywne), i w działaniach interakcyjnych i mediacyjnych (w szczególności podczas tłumaczenia). Wszystkie te działania dotyczą tekstu w formie mówionej, pisanej lub w obydwu”¹² (rys. 2).



Rys. 1. Językowa kompetencja komunikacyjna. Opracowanie własne.

Źródło: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003, s. 23–24.

Rozumienie		Tworzenie		Interakcja		Mediacja	
Forma mówiona	Forma pisana	Forma mówiona	Forma pisana	Forma mówiona	Forma pisana	Forma mówiona	Forma pisana
Rozumienie ze słuchu	Czytanie ze zrozumieniem	Wypowiedź ustna	Wypowiedź pisemna	Interakcja ustna	Interakcja pisemna		

Rys. 2. Działania (sprawności) językowe. Opracowanie własne.

Źródło: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003, s. 24.

¹⁰ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa, 2003, s. 115.

¹¹ Tamże, s. 23.

¹² Tamże, s. 24.

Przez strategię rozumie się „środki wykorzystywane przez użytkownika języka w celu mobilizacji i kontroli własnych zasobów językowych oraz uaktywnienia własnych umiejętności i sposobów działania. (...) Nie powinny być więc postrzegane jako przykład niepełnej sprawności – jako sposób nadrabiania braków językowych lub wyjaśniania nieporozumień w komunikacji”¹³. Przykładami strategii są: omówienie (wielosłowie, peryfrazą), neologizm (np. „pediatrist” zamiast „pediatra”), użycie wyrazów o szerokim znaczeniu (np. „rzecz”, „robić”, „coś”) czy środki paralingwistyczne (gesty, mimika)¹⁴.

O ile pytanie o to, czego ma się nauczyć osoba opanowująca język obcy, nie należy dziś do kategorii pytań nastroczających trudności w odpowiedzi, o tyle odpowiedź na pytanie dotyczące tego, jak uczyć, by uczniowie wykształcili pożądane umiejętności językowe, nie jest już tak prosta. Dzieje się tak dlatego, że nabywanie języka obcego jest procesem skomplikowanym i w dziedzinie zajmującej się badaniem zjawiska akwizycji języka obcego nie znajdziemy jednej, spójnej teorii czy modelu opisującego i wyjaśniającego ten proces. Jedną z dominujących perspektyw jest tzw. podejście interakcjonistyczne (ang. *interaction approach* lub *Input – Interaction – Output approach*), w którym zakłada się, że nabywanie języka zachodzi w wyniku (1) ekspozycji osoby uczącej się na język docelowy w trakcie czytania lub słuchania (*input*), (2) produkcji języka docelowego (*output*) oraz (3) otrzymywania informacji zwrotnej (*feedback*) o poprawności wypowiedzi w trakcie, (4) interakcji w tym języku (*interaction*). To właśnie interakcja sprawia, że zachodzi uczenie się, ponieważ wtedy osoba widzi lub słyszy przykłady użycia języka, ma możliwość tworzenia go i otrzymuje informację zwrotną dotyczącą jego jakości¹⁵. Podejście to nie jest jednak wolne od krytyki – nie wyjaśnia się w nim bowiem całego procesu uczenia się (np. nie są tu ujęte czynniki socjokulturowe)¹⁶.

Podsumowując, trzeba podkreślić, że bardzo istotne jest, by projektant kursu językowego posiadał wiedzę krótko opisaną powyżej. Wiedza o przedmiocie nauczania oraz o tym, jak zachodzi uczenie się języka obcego jest niezbędna projektantowi po to, by móc właściwie zaprojektować optymalne warunki uczenia się dla osób uczestniczących w kursie.

Model ADDIE w projektowaniu dydaktycznym

Robert Gagné, Leslie Briggs i Walter Wagner w swojej książce *Zasady projektowania dydaktycznego* piszą: „jeśli nauczanie ma wspomagać uczenie się, musi być czynnością planową, nie zaś zdaną na żywioł. Uczenie się powinno zbliżać wszystkie

¹³ Tamże, s. 61.

¹⁴ S. Thornbury, *How to teach speaking*, Harlow 2005, s. 30.

¹⁵ S.M. Gass, M.A. Mackey, *Input, interaction, and output in second language acquisition*, [w:] *Theories in second language acquisition: An introduction*, red. B. VanPatten, J. Williams, New York, Oxon 2015, s. 181–199.

¹⁶ Czytelnicy zainteresowani tym tematem znajdą omówienie szczegółów oraz opis pozostałych teorii w książce B. VanPatten, J. Williams, *Theories in second language acquisition: An introduction*, New York, Oxon 2015.

uczące się osoby do wyznaczonych celów”¹⁷. Omówiony w tej części artykułu model ADDIE pozwala sprecyzować, uporządkować i zaplanować działania podejmowane przez projektanta, administratora i/lub nauczyciela kursu języka obcego.

Projektowanie dydaktyczne jest widziane jako systematyczny i długofalowy proces, zorientowany na wspieranie indywidualnego uczenia się. Jest on realizowany w ramach podejścia systemowego¹⁸, ugruntowanego w teoriach i badaniach o uczeniu się¹⁹. Te naczelną zasadą znajdują zastosowanie w modelach, które z kolei pozwalają na „wizualizowanie całego procesu”²⁰. Jak już wspomniano, dobrze znanym modelem jest ADDIE, którego nazwa pochodzi od słów określających kolejne etapy projektowania:

- analiza – identyfikacja, zdefiniowanie i udokumentowanie potrzeby uczenia się,
- projektowanie – stworzenie celów uczenia się (efektów uczenia się), planu ewaluacji postępów, opracowanie planu kursu,
- budowa – stworzenie odpowiednich materiałów nauczania, tak by uzyskać zakładane efekty uczenia się,
- wdrożenie – pilotaż i przeprowadzenie kursu,
- ewaluacja – monitorowanie jakości i wyników kursu (trwa przez cały cykl projektowania)²¹.

Choć fazy te występują w określonym porządku, mogą się zazębiać, a projektant niejednokrotnie musi wracać do poprzednich faz, by dokonać modyfikacji lub uzupełnień. Ponadto wyniki ewaluacji służą zarówno poprawie kursu jeszcze w trakcie jego trwania, jak też do tworzenia kolejnych, ulepszonych edycji danego kursu. Nie jest to więc z pewnością proces linearny, ale iteracyjny²², którego celem jest poprawa jakości „produktu”, jakim jest szkolenie z punktu widzenia projektanta językowego. Poniżej kolejno omówiona została każda faza wraz z towarzyszącymi jej działaniami.

Faza 1. Analiza

Projektowanie kursu powinno być procesem tworzenia dla konkretnej osoby lub grupy osób. Dlatego, zanim powstanie kurs, potrzebne jest zebranie niezbędnych informacji, co umożliwi podjęcie konkretnych decyzji dotyczących tego, co i jak będzie nauczane na danym kursie.

¹⁷ R.M. Gagné, L.J. Briggs, W. Wager, *Zasady projektowania...*, s. 18.

¹⁸ Jak wyjaśniają Robert Gagné i współpracownicy „podejście systemowe w projektowaniu dydaktycznym polega na tym, że przechodzi się przez pewne fazy, od analizy potrzeb i celów zaczynając, a na gotowym sprawdzonym systemie dydaktycznym kończąc, systemie, który widomie osiągnął założone cele. Decyzje podejmowane w każdej fazie opierają się na dowodach empirycznych w zakresie, na jaki dowody te pozwalają. Każdy kolejny krok prowadzi do decyzji, która staje się „wejściem” do następnej fazy, co sprawia, że cały proces opiera się na solidnym fundamencie. Co więcej, każdy krok podlega kontroli „wstecznej” przy użyciu dowodów płynących z dalszych kroków, dzięki czemu można zorientować się, jak dalece właściwy jest cały system”. Tamże, s. 19.

¹⁹ A.H. Brown, T.D. Green, *The essentials...*, s. 6.

²⁰ R.M. Branch, *Instructional Design...*, s. 9.

²¹ J. Bozarth, *From analysis to evaluation: tools, tips, and techniques for trainers*, San Francisco 2008, s. 2–3.

²² Tamże, s. 5.

Punktem wyjścia dla projektanta kursu językowego jest ocena **aktualnej** kompetencji językowej osoby w zakresie środków i sprawności językowych (inaczej: ocena poziomu zaawansowania językowego). Następnie dokonuje się określenia **docelowej** kompetencji językowej, czyli projektant musi się dowiedzieć, gdzie osoba chce dotrzeć (inaczej: jakie są jej oczekiwania w zakresie efektów szkolenia). Oprócz sprecyzowania docelowego poziomu językowego można również dokonać analizy umiejętności, czynności czy zadań, które słuchacz chciałby (lepiej) wykonywać w przyszłości. Informacje te pozwolą na określenie różnicy w kompetencji językowej i pomogą określić kierunek działań szkoleniowych, by umożliwić osobie uczącej się pokonanie tej różnicy. Przed rozpoczęciem szkolenia warto zorientować się w kwestiach pozajęzykowych. Chodzi tu o preferencje w zakresie uczenia się czy zainteresowania prywatne i zawodowe²³. W związku z powszechnym użyciem nowych technologii (również w nauczaniu), należy poznać doświadczenie w tym zakresie osoby, dla której projektowany jest kurs.

Kolejną kwestią są uwarunkowania szkolenia. Są to dodatkowe informacje o przyszłym słuchaczu (np. wiek, płeć, języki, wykształcenie, zawód), kontekst i ograniczenia w szkoleniu dotyczące czasu (długość kursu – liczba godzin, jak częste i jak długie mają być lekcje, kiedy będą się one mogły odbywać), budżet, miejsce szkolenia (umiejscowienie, wielkość klasy/sali, meble, oświetlenie), dostępne zasoby i sprzęt.

W końcu powinno się wziąć pod uwagę inne podmioty mające wpływ na sytuację szkoleniową, np. rodziców czy też pracodawcę. Warto wiedzieć, kto decyduje o uczestnictwie słuchacza w kursie i jak potrzeby szkoleniowe są definiowane właśnie przez te podmioty.

Popularnymi strategiami zbierania danych na tym etapie są ankiety i kwestionariusze, wywiad, obserwacja oraz analiza dokumentów²⁴. W przypadku kursu językowego do zbadania aktualnego poziomu zaawansowania można zastosować testy poziomujące (by otrzymać rzetelne i miarodajne wyniki, testy takie muszą być opracowane przez specjalistów) oraz wystandaryzowane wywiady (przykładem mogą być narzędzia opracowane przez Instytut Badań Edukacyjnych²⁵). Wywiad lub ankieta pomoże zorientować się w zakresie umiejętności pozajęzykowych, preferencjach i zainteresowaniach oraz uwarunkowaniach szkolenia. W określeniu specyfiki docelowych umiejętności, czynności i zadań na pewno sprawdzą się kwestionariusze i wywiady. Alternatywą lub uzupełnieniem informacji na tym etapie może być obserwacja (np. słuchacza wykonującego zadania zawodowe) i analiza dokumentów (raporty, opisy produktów, opis stanowiska pracy itp.). Decyzja dotycząca wyboru strategii zbierania danych będzie zależała od sytuacji, doświadczenia i preferencji osoby pozyskującej informacje.

²³ K. Graves, *Designing Language Courses...*, s. 102–103.

²⁴ J. Bozarth, *From analysis to evaluation...*, s. 10–12.

²⁵ J. Pitura, A. Gajewska-Dyszkiewicz, *Umiejętność mówienia oraz ocenianie wspierające jej rozwój w kontekście wielojęzycznym*, „Języki Obce w Szkole” 2015, t. 2, s. 15–19.

Krótko mówiąc, w pierwszej fazie należy poznać przyszłego słuchacza, by dokładnie wiedzieć, kim jest, jakie są jego potrzeby, możliwości, motywacje i cel nauki oraz co ma wpływ na jego naukę. Wybór poszczególnych obszarów jest, oczywiście, uzależniony od rodzaju planowanego kursu, stopnia znajomości słuchacza itp. Etap ten jest jednak niezbędny w planowaniu kursu i pominięcie go może skutkować podejmowaniem niewłaściwych decyzji odnośnie zakresu materiału, sposobu prowadzenia działań dydaktycznych oraz oceniania efektów kształcenia.

Warto podkreślić, że analiza potrzeb i możliwości powinna trwać przez cały kurs. Aby zapewnić dobrą jakość i wyniki, należy okresowo przeprowadzać sesje ewaluacyjne i zbierać informacje zwrotne od osoby/grupy uczącej się w zakresie tempa zajęć, poziomu trudności, rodzaju i doboru zadań itp. Z kolei wyniki testów powinny stanowić informację o tym, czy słuchacz faktycznie skutecznie opanowuje założoną wiedzę i umiejętności.

Faza 2. Projektowanie

Na podstawie zdobytych informacji tworzone są ramy kursu, tzn. wytyczne, które pozwolą następnie zaplanować i przeprowadzać lekcje na kursie. Działania na tym etapie obejmują sformułowanie celów i programu nauczania, opracowanie planu ewaluacji postępów, podjęcie decyzji odnośnie do trybu kursu oraz stworzenie zarysu podziału treści kursu²⁶.

- Cele kursu i program nauczania

Jest już kwestią wiadomą, że kurs ma być zaprojektowany dla kogoś i jest on w jakimś celu – ma się mianowicie dokonać określonego rodzaju przyrost wiedzy, umiejętności itp. Oznacza to, że nie można zaprojektować skutecznego kursu, nie wiedząc, jakich efektów oczekujemy. To właśnie cele szkolenia określają, jakiego rodzaju zmiana ma nastąpić, wyznaczają standardy kursu i, jeśli zostaną one osiągnięte, będzie można mówić o efektywnym kursie²⁷.

W publikacjach omawiających problematykę projektowania programów, kursów i szkoleń spotykamy się z dwoma rodzajami celów: celami ogólnymi oraz celami szczegółowymi (cele wykonawcze, wymagania).

Cel ogólny to główny, zamierzony, oczekiwany wynik planowanego kursu. Jest to cel długoterminowy, który definiuje, co uczeń powinien umieć robić po ukończeniu kursu. W przypadku kursu językowego cel jest często formułowany w odniesieniu do poziomu biegłości ESOKJ. Przykładem może być polska podstawa programowa dla języków nowożytnych nauczanych w systemie oświatowym, gdzie „za podstawowy cel kształcenia językowego przyjęto zdobycie przez uczniów umiejętności skutecznego porozumiewania się w języku obcym, w mowie i piśmie”²⁸. Cel

²⁶ Por. J. Bozarth, *From analysis to evaluation...*, s. 51.

²⁷ K. Graves, *Designing Language Courses...*, s. 75.

²⁸ *Podstawa programowa z komentarzami (tom 3). Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa 2009, s. 14, men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_3.pdf [dostęp 9.01.2017]. Ten sam cel założony jest w projekcie nowej podstawy programowej w zakresie języków nowożytnych, men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/podstawa-programowa-%E2%80%93-jezyk-obcy.pdf [dostęp 6.02.2017].

ten jest uściślony dla każdego poziomu edukacyjnego i tak na drugim etapie edukacyjnym (klasy IV–VI) nawiązuje do poziomu A1, na trzecim etapie edukacyjnym (gimnazjum) – do poziomu A2/A2+, a na czwartym etapie edukacyjnym (liceum) – do poziomów B1 (zakres podstawowy), B2 (zakres rozszerzony) i C1 (klasy dwujęzyczne).

Cele szczegółowe dookreślają sposób, w jaki cel główny ma zostać osiągnięty. Są one krótkoterminowe i w hierarchicznym związku z celami głównymi²⁹. Określają one dokładnie, jakie są oczekiwania (w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw) wobec osoby kończącej kurs³⁰. Tworzą one program kursu³¹ oraz stanowią bazę do przygotowania planu ewaluacji postępów.

- Plan ewaluacji postępów

Zaplanowanie strategii mierzenia postępów osoby uczącej się, ściśle związanej z zakładanymi efektami/celami uczenia się, na tym etapie jest niezmiernie istotne. Jane Bozarth zwraca uwagę na powszechny błąd, jakim jest stosowanie procedur oceniających po przejściu jakiegoś etapu (np. rozdziału w podręczniku) i na jego podstawie tworzenie pytań testowych. Może się wówczas zdarzyć, że niektóre pytania mogą dotyczyć obszarów niezwiązanych z celami kursu lub też mogą pomijać ważne punkty zawarte w programie³². Dlatego procedury oceniające należy zaplanować, zanim kurs będzie prowadzony, tzn. zaraz po określeniu jego celów.

Materiał podlegający ocenie będzie uzależniony od wcześniej określonej ramy programowej i założonych w niej celów, np. jeśli celem głównym kursu jest rozwinięcie kompetencji komunikacyjnej w mowie w sytuacjach zawodowych, jednym z celów będzie rozwinięcie umiejętności komunikacji ustnej w takich właśnie sytuacjach. Plan kontroli postępów powinien więc zawierać procedury oceniające sprawność interakcji ustnej oraz ściśle określonego zakresu leksyki.

W planowaniu procedur ewaluacji postępów bardzo ważne jest określenie kryteriów oceniania, które ukierunkują obserwację i ocenę wykonania zadania językowego oraz będą stanowiły podstawę do przekazania osobie uczącej się informacji zwrotnej. Kryteria oceny muszą być znane słuchaczowi i dla niego zrozumiałe³³. Przykładem kryteriów mogą być skale ESOKJ, które służą do oceny biegłości w zakresie wszystkich sprawności językowych³⁴.

Na przestrzeni całego kursu warto zaplanować następujące procedury ewaluacyjne: diagnostyczne, kontrolne i osiągnięć. Diagnozowanie potrzeb/umiejętności można zaplanować, by mieć wgląd w to, co słuchacz potrafi w odniesieniu do konkretnych umiejętności, zadań lub treści, zanim będą one przedmiotem nauczania. Ocenę postępów należy zaplanować, by mieć orientację w tym, czego słuchacz się nauczył

²⁹ K. Graves, *Designing Language Courses...*, s. 77.

³⁰ A.H. Brown, T.D. Green, *The essentials...*, s. 90–91.

³¹ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005, s. 21.

³² J. Bozarth, *From analysis to evaluation...*, s. 58.

³³ K. Graves, *Designing Language Courses...*, s. 211.

³⁴ Por. także J. Pitura, A. Gajewska-Dyszkiewicz, *Umiejętność mówienia...*

w konkretnych momentach kursu. To umożliwi identyfikację obszarów wymagających dodatkowej pracy, będzie też stanowić istotny bodziec do nauki dla niektórych uczących się. Diagnoza osiągnięć dokonywana jest na zakończenie i dotyczy stopnia opanowania umiejętności i treści na przestrzeni całego kursu³⁵. W celu śledzenia postępów w uczeniu się słuchacza projektant może zastosować mniej lub bardziej tradycyjne formy oceniania, jak na przykład: testy (diagnostyczne, kontrolne, osiągnięć, w tym testy przygotowywane przez samych uczniów oraz testy online), autentyczne zadania, (e) portfolio, odgrywanie scenek, wywiady, prace pisemne³⁶.

W efekcie pracy projektanta na tym etapie powstaje plan ewaluacji postępów, w którym celom szczegółowym zostają przyporządkowane konkretne metody oceny oraz określony zostaje czas przeprowadzania procedur oceniających.

- Wybór trybu szkolenia

Następny krok to decyzja dotycząca trybu, w jakim ma zostać przeprowadzone szkolenie. Dzięki szerokiej dostępności Internetu repertuar i możliwości są dziś znacznie większe i projektant ma do dyspozycji wiele rozwiązań. Wyróżnić można następujące tryby:

- a) asynchroniczna nauka samodzielna online (*asynchronous*),
- b) asynchroniczna nauka online z lektorem/nauczycielem (*facilitated asynchronous*) – dostęp do treści kursu jest ciągły, obecna jest osoba prowadząca kurs, której zadaniem jest moderowanie kolejnych kroków osoby uczącej się lub grupy osób w opanowywaniu materiału, organizowanie i prowadzenie dyskusji online itp.,
- c) synchroniczna nauka w klasie wirtualnej (*synchronous-virtual classroom*) – uczeń lub grupa i osoba prowadząca są obecni na lekcji online w tym samym czasie,
- d) synchroniczna nauka w klasie fizycznej (*synchronous-physical classroom*) – uczeń lub grupa i osoba prowadząca spotykają się osobiście³⁷.

Tak jak w pozostałych przypadkach decyzja dotycząca wyboru trybu będzie zależała od celów kursu, efektów jakie projektant chce uzyskać oraz umiejętności osoby, dla której tworzony jest kurs. Jeśli projektant zdecyduje się na włączenie komponentu online, musi rozważyć, jaka część kursu będzie prowadzona w tym trybie. Nicky Hockly i Lindsay Clandfield proponują następujące warianty:

- głównie w klasie fizycznej: 70% w klasie fizycznej + 30% online,
- pół na pół: 50% w klasie fizycznej + 50% online,
- głównie online: 20% w klasie fizycznej + 80% online,
- 100% online³⁸.

Na tym etapie warto również przemyśleć kwestię organizacji komponentu online. Ważne są pytania dotyczące na przykład tego, czy zadania i dokumenty będą przekazywane e-mailem, czy też użyte zostaną inne narzędzia, np. blog, platforma Moodle, Edmodo czy Wikispaces.

³⁵ K. Graves, *Designing Language Courses...*, s. 210–212.

³⁶ Por. tamże, s. 213.

³⁷ J. Bozarth, *From analysis to evaluation...*, s. 66.

³⁸ N. Hockly, L. Clandfield, *Teaching online: tools and techniques, options and opportunities*, Surrey, 2010, s. 13–16.

- Podział treści

Po podjęciu wyżej opisanych decyzji nadchodzi czas, by projektant uporządkował treści – nadał im strukturę, przemyślał kolejność w kursie³⁹.

W tym celu przydatne jest rozrysowanie treści w formie matrycy (rys. 3). Jak widać, kurs może zostać zorganizowany wokół różnych tematów (praca, edukacja, hobby, zdrowie itp.), przy czym praca w ramach każdego tematu podzielona jest na tygodnie w sposób zapewniający rozwijanie obszarów językowych wymagających praktyki. Warto również na tym etapie zdecydować, które umiejętności nauczania będą online, co będzie realizowane w trybie synchronicznym, a co asynchronicznym⁴⁰.

	Sprawności receptywne	Sprawności produktywne	Słownictwo	Gramatyka
Tydzień 1: Praca	Czytanie 45 min Asynchroniczna nauka samodzielna	Pisanie 45 min Asynchroniczna nauka samodzielna	45 min Synchronicznie – klasa fizyczna	45 min Synchronicznie – klasa fizyczna
Tydzień 2: Praca	Słuchanie 75 min Asynchroniczna nauka samodzielna	Mówienie 15 min Synchronicznie – klasa wirtualna	45 min Synchronicznie – klasa fizyczna	45 min Synchronicznie – klasa fizyczna
Tydzień 3: Edukacja	Czytanie 45 min Asynchroniczna nauka samodzielna	Pisanie 45 min Asynchroniczna nauka samodzielna	45 min Synchronicznie – klasa fizyczna	45 min Synchronicznie – klasa fizyczna
Tydzień 4: Edukacja	Słuchanie 75 min Asynchroniczna nauka samodzielna	Mówienie 15 min Synchronicznie – klasa wirtualna	45 min Synchronicznie – klasa fizyczna	45 min Synchronicznie – klasa fizyczna

Rys. 3. Przykładowy zarys podziału treści kursu języka obcego ogólnego na poziomie B1 w wymiarze 4 godzin lekcyjnych tygodniowo, tryb 50% online + 50% w klasie fizycznej (por. N. Hockly, L. Clandfield, *Teaching online...*, 2010, s. 14).

Podsumowując dotychczasowe rozważania, na tym etapie projektant tworzy ogólne wytyczne do kursu, które posłużą następnie do planowania poszczególnych lekcji. Wytyczne te powinny zawierać następujące elementy:

- ogólne informacje o kursie (nazwa kursu, poziom, wymiar godzinowy i tryb),
- zakładane cele, zarys podziału treści nauczania (np. w podziale na tematy, sprawności językowe, środki językowe itp.),
- procedury ewaluacji postępów,
- kryteria oceniania.

Informacje te są niezbędne w kolejnej fazie, kiedy projektant dobiera materiały nauczania.

³⁹ J. Bozarth, *From analysis to evaluation...*, s. 68.

⁴⁰ N. Hockly, L. Clandfield, *Teaching online...*, s. 12.

Faza 3. Budowa

Stworzone na poprzednim etapie wytyczne stanowią szkielet kursu, który wymaga wypełnienia zasobami⁴¹. W przypadku kursu językowego wiąże się to z decyzjami odnośnie podręcznika, ćwiczeń, materiałów audiowizualnych oraz wszelkich innych materiałów, w tym tych w formie cyfrowej czy online. Dokonując wyboru, projektant stale musi mieć na uwadze indywidualne potrzeby słuchacza, jego możliwości, style poznawcze, preferencje i uwarunkowania nauki. Wybierając materiały, myśli o tym, czy dane zasoby we właściwy sposób odniosą się do potrzeb językowych osoby, dla której projektowany jest kurs oraz czy zapewnią mu właściwe warunki do nabywania języka (tzn. ekspozycję na język, tworzenie języka, interakcję oraz otrzymywanie informacji zwrotnej).

Podręcznik jest przykładem zasobów najczęściej wykorzystywanych na kursach językowych. Często jest on wymagany w placówkach oferujących kursy językowe, czasami jest oczekiwany przez samych słuchaczy. Są jednak i takie kursy, na których podręczniki nie są używane, a nauczyciele sami opracowują materiały. To, czy podręcznik będzie wykorzystywanym narzędziem, zależy od jednostkowych potrzeb i uwarunkowań szkolenia językowego. Projektant musi więc sam podjąć decyzję ze świadomością zalet i wad tego narzędzia nauczania.

Z pewnością można wskazać wiele zalet używania podręcznika. Główna to zagwarantowanie słuchaczowi poczucia bezpieczeństwa (słuchacz wie, co będzie dalej i jakie są oczekiwania wobec niego). Podręcznik jest źródłem gotowych i dostępnych ćwiczeń, tekstów, materiałów pomocniczych (co oszczędza czas nauczyciela), zawiera korpus językowy (który może służyć do przygotowywania pytań testowych) oraz zapewnia ciągłość w nauce na kolejnych poziomach zaawansowania. Jest też szereg słabych stron podręcznika, między innymi to, że treści mogą być na niewłaściwym poziomie językowym lub nieadekwatne do potrzeb słuchacza, uwaga może być skupiona – niepotrzebnie z perspektywy słuchacza – na wybranych aspektach językowych lub też istotne dla niego aspekty są pomijane, podręcznik może nie rozwijać sprawności w odpowiednio zróżnicowany sposób, teksty lub zdjęcia mogą być nieatrakcyjne lub przestarzałe itd.⁴²

Praktyka pokazuje, że o ile decyzja o wyborze podręcznika często zapada przed rozpoczęciem kursu językowego, to za dobór i opracowanie materiałów nauczania oraz pomocy naukowych odpowiadają zazwyczaj osoby prowadzące dany kurs już w trakcie jego trwania. Jest tak, ponieważ właśnie wtedy ujawniają się rzeczywiste potrzeby i możliwości grupy lub słuchacza i to osoba prowadząca kurs musi na bieżąco podejmować decyzje odnośnie tego, jak realizować daną partię materiału, które ćwiczenia z podręcznika pominąć lub uzupełnić dodatkowymi materiałami, by treści kursowe były adekwatne dla konkretnego słuchacza lub grupy⁴³. Ponieważ

⁴¹ J. Bozarth, *From analysis to evaluation...*, s. 111.

⁴² K. Graves, *Designing Language Courses...*, s. 174–175.

⁴³ Tamże, s. 149.

działania te odbywają się na kolejnym etapie tworzenia kursu. Do tej kwestii wróć w następnej części artykułu.

Przed przejściem do kolejnej fazy w projektowaniu dydaktycznym zaleca się pilotaż szkolenia w grupie docelowej, by ocenić czy projektowany kurs ma szansę osiągnąć zamierzone cele⁴⁴. Na pewno sprawdza się to w przypadku krótkich szkoleń w formie warsztatów, jednak pilotaż całego kursu nie jest raczej możliwy w przypadku kursów językowych. Warto natomiast skonsultować owoce swojej pracy na tym etapie ze słuchaczem, grupą lub rodzicem i zaprezentować – w bardziej lub mniej formalnej formie – stworzone wytyczne i materiały oraz poprosić o uwagi.

Faza 4. Wdrożenie

Tuż przed rozpoczęciem kursu rozstrzygane są kwestie organizacyjne, takie jak zamawianie i przekazanie podręczników i ćwiczeń kursowych, powielanie materiałów, rezerwacja sal i sprzętu audio-video, komputerów, głośników, tablic itp.⁴⁵ Przygotowywani do roli prowadzących zajęcia są nauczyciele lub lektorzy – otrzymują niezbędne informacje o kursie, słuchaczu lub grupie. Jeśli prowadzenie kursu wymaga dodatkowych umiejętności (np. używana będzie tablica interaktywna lub nowa platforma e-learningowa), prowadzący przechodzą stosowne przeszkolenie. I wreszcie następuje faza regularnego prowadzenia zajęć, któremu – przypomnijmy – powinno towarzyszyć stałe monitorowanie jakości i efektywności kursu.

Warto zauważyć, że efekty osiągnięte na kursie nie zależą wyłącznie od programu przygotowanego przez projektanta. Bardzo istotną (jeśli nie najistotniejszą) składową sukcesu kursu stanowią wiedza, umiejętności, doświadczenie, działania i postawa osoby prowadzącej kurs. To jej właściwe przygotowanie się, styl prowadzenia lekcji, kontakt z indywidualnymi słuchaczami i grupą, umiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach będą warunkowały wartość i skuteczność kursu⁴⁶.

Jak już wcześniej wspomniano, jest to etap, na którym osoba prowadząca kurs dokładniej poznaje swojego słuchacza, widzi jego faktyczne możliwości oraz postępy i na tej podstawie dobiera materiały nauczania. Decyzje te w dużej mierze zależą od doświadczenia zawodowego, wiedzy i kreatywności nauczyciela. Może on tworzyć materiały samodzielnie, może sięgać po dostępne materiały, często ma też repertuar już wypróbowanych zasobów⁴⁷. Dobierając materiały nauczania, warto zwrócić uwagę na pewne zagrożenie. Jak zauważają Robert M. Gagné i współpracownicy, „niebezpieczeństwo polega na tym, że [nauczyciele] niekiedy wybierają materiały ze względu na łatwy ich dostęp i w efekcie zmieniają cele nauczania tak, aby dostosować je do dostępnych materiałów. W takich przypadkach uczniowie mogą zostać wyposażeni w informacje i umiejętności uczenia się [niepowiązane] z celami nauczania”⁴⁸.

⁴⁴ R.M. Branch, *Instructional Design...*, s. 84.

⁴⁵ Por. J. Bozarth, *From analysis to evaluation...*, s. 185.

⁴⁶ Tamże, s. 186–201.

⁴⁷ K. Graves, *Designing Language Courses...*, s. 166.

⁴⁸ R.M. Gagné, L.J. Briggs, W. Wager, *Zasady projektowania...*, s. 41–42.

Jeśli chodzi o podręcznik, może on być adaptowany na różnym poziomie w zależności od zapotrzebowania. Możliwe jest dokonywanie nieznacznych zmian w ćwiczeniu lub module (np. zmiana kolejności), pominięcie zadania lub modułu, zastąpienie ćwiczenia lub modułu innym lub podobnym, ale bardziej odpowiednim dla słuchacza lub grupy, dodanie ćwiczenia lub modułu w przypadku, gdy w podręczniku danej kwestii nie jest poświęcona uwaga w wyczerpującym stopniu itp.⁴⁹.

Chociaż etap ten jest najdłużej trwającą fazą w całym procesie projektowania kursu językowego, nie będzie on szerzej tutaj omawiany. Chodzi jedynie o jego usytuowanie w kontekście całego procesu planowania dydaktycznego. Kwestie takie jak planowanie lekcji, radzenie sobie z problemami, techniki nauczania sprawności i środków językowych oraz kontrola wyników nauczania w toku kursu są omawiane w dostępnych publikacjach metodycznych⁵⁰.

Faza 5. Ewaluacja

W ostatniej fazie projektant podejmuje kroki, których celem jest pomiar jakości i efektywności kursu, a w konsekwencji jego ulepszenie⁵¹. Po to gromadzi się niezbędne informacje, dokonuje ich analizy i interpretacji⁵². Ważnymi procedurami na tym etapie są:

- określenie kryteriów ewaluacji kursu,
- wybór lub stworzenie narzędzi ewaluacyjnych,
- przeprowadzenie ewaluacji⁵³.

W wyborze kryteriów ewaluacji warto skorzystać z modelu ewaluacji Kirkpatricka, w którym zbiera się dane na czterech poziomach:

1. Percepcji – są to informacje o poziomie satysfakcji z kursu odczuwanej przez słuchacza; przedmiotem oceny mogą być: cele kursu, treści kursu, przeprowadzona analiza potrzeb, organizacja kursu (w tym praca osoby prowadzącej kurs), materiały, metody, plan i narzędzia kontroli wyników/postępów;
2. Uczenia się – są to dane dokumentujące przyrost wiedzy i umiejętności w trakcie kursu;
3. Wykonania zadania – są to informacje o zakresie zastosowania wiedzy i umiejętności, np. w miejscu pracy;
4. Wyników – informacje o poziomie zysku dla firmy, wpływu umiejętności zdobytych przez osobę przeszkoloną w miejscu pracy⁵⁴.

⁴⁹ R. Tanner, C. Green, *Tasks for Teacher Education: a Reflective Approach. Coursebook*, Harlow 1998, s. 122.

⁵⁰ A. Seretny, E. Lipińska, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005; H. Komorowska, *Metodyka nauczania...*

⁵¹ R.M. Branch, *Instructional Design...*, s. 7.

⁵² R.M. Gagné, L.J. Briggs, W. Wager, *Zasady projektowania...*, s. 305.

⁵³ R.M. Branch, *Instructional Design...*, s. 152.

⁵⁴ Tamże, s. 153.

Narzędziami ewaluacji kursu językowego mogą być: testy i egzaminy, obserwacja, informacja zwrotna (w formie pisemnej, ustnej, indywidualna, grupowa), ankiety i kwestionariusze, dzienniki, zadania szeregujące (ang. *ranking activities*) itp.⁵⁵.

Należy podkreślić, że ewaluacji kursu w zakresie poziomu satysfakcji słuchacza oraz jego postępów w uczeniu się warto dokonywać w trybie ciągłym, tzn. również w trakcie trwania kursu. Wtedy, w razie wystąpienia takiej potrzeby, możliwe jest jeszcze podjęcie stosownych kroków zaradczych. Jak słusznie zauważa Jane Bozarth, „o wiele łatwiej jest wyłapać i rozwiązać problem w trakcie kursu, szczególnie wtedy, kiedy okazuje się, że zaplanowane zadania i podejścia nie sprawdzają się w osiąganiu oczekiwanych celów szkolenia”⁵⁶.

Zakończenie

Celem artykułu było przedstawienie modelu ADDIE w odniesieniu do tworzenia kursów języków obcych, w tym także języka polskiego. Uznano, że model ten może być przydatny dla projektantów takich kursów, ponieważ pozwala on nadać strukturę złożonemu procesowi, jakim jest nabywanie umiejętności językowych. Może mieć także potencjał sprawiający, że nauczanie języka polskiego będzie odbywało się jeszcze bardziej skutecznie i profesjonalnie.

Artykuł zawiera próbę zastosowania modelu ADDIE w projektowaniu kursów języka obcego. Dokonano tego na podstawie współczesnej literatury z zakresu projektowania dydaktycznego i własnego doświadczenia autorki jako teoretyka i praktyka, uwzględniając przy tym aktualną wiedzę na temat językowej kompetencji komunikacyjnej oraz nabywania języka obcego. Warto jednak, by każda osoba zainteresowana tym tematem przeszła osobiście przez cykl tworzenia kursu według tego modelu i sama oceniła przydatność modelu ADDIE w procesie projektowania.

Bibliografia

- Bozarth J., *From analysis to evaluation: tools, tips, and techniques for trainers*, San Francisco 2008.
- Branch R.M., *Instructional Design: The ADDIE Approach*, New York 2009.
- Brown A.H., Green T.D., *The essentials of instructional design: Connecting fundamental principles with process and practice*, New York, Oxon 2016.
- Czechowska A., *Kompetencja komunikacyjna w glottodydaktyce*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim*, red. A. Dąbrowska, Wrocław 2000.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003.
- Gagné R.M., Briggs L.J., Wager W., *Zasady projektowania dydaktycznego*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa 1992.
- Gass S.M., Mackey A., *Input, interaction, and output in second language acquisition*, [w:] *Theories in second language acquisition: An introduction*, red. B. VanPatten, J. Williams, New York, Oxon 2015.

⁵⁵ K. Graves, *Designing Language Courses...*, s. 215.

⁵⁶ J. Bozarth, *From analysis to evaluation...*, s. 241.

- Grabias S., *Pojęcie sprawności językowej*, „Socjolingwistyka” 1991, nr 11, s. 47–56.
- Graves K., *Designing Language Courses: a Guide for Teachers*, Boston 2000.
- Hockly N., Clandfield L., *Teaching online: tools and techniques, options and opportunities*, Surrey 2010.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005.
- Kupisiewicz C., *Dydaktyka ogólna*. Warszawa 2000.
- van Patten B., Williams J., *Theories in second language acquisition: An introduction*, New York, Oxon 2015.
- Pitura J., Gajewska-Dyszkiewicz A., *Umiejętność mówienia oraz ocenianie wspierające jej rozwój w kontekście wielojęzycznym*, „Języki Obce w Szkole” 2015, t. 2, s. 15–19.
- Podstawa programowa z komentarzami tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa 2009.
- Seretny A., Lipińska E., *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005.
- Siek-Piskozub T., *Ewolucja koncepcji kompetencji w glottodydaktyce*, [w:] *Dydaktyka językowa a kompetencje ogólne*, red. J. Stańczyk, E. Nowikiewicz, Bydgoszcz 2013.
- Tanner R., Green C., *Tasks for Teacher Education: a Reflective Approach. Coursebook*, Harlow 1998.
- Thornbury S., *How to teach speaking*, Harlow 2005.

Designing Polish courses as foreign language courses

Abstract

Courses of Polish as a foreign language, in order to be effective, should be created in accordance with the principles of instructional design. This article sets out to apply the ADDIE approach to designing courses of foreign languages. It begins by addressing the matters of communicative language competence and foreign language acquisition. What follows is basic information about the ADDIE model, i.e. its consecutive phases and corresponding procedures. These fundamental issues must be taken into account by language course designers if they are to create courses that will be effective and satisfying for their recipients.

Key words: ADDIE, instructional design, language course, Polish as a foreign language

Joanna Pitura – doktor, pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, doświadczona nauczycielka języka angielskiego oraz trenerka nauczycieli. Prowadzi badania naukowe w zakresie projektowania uczenia się i nauczania języka obcego, w tym wspomaganego technologią. Interesuje się również ilościowymi i jakościowymi metodami badawczymi w glottodydaktyce oraz różnicami indywidualnymi w procesie kształcenia językowego.