

Elżbieta Danuta Lesiak-Bielawska
Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa

ROLA ANALIZY POTRZEB I EWALUACJI KURSU W NAUCZANIU JĘZYKA SPECJALISTYCZNEGO

The role of needs analysis and course evaluation in teaching Language for Specific Purposes (LSP)

The objective of the present paper is to discuss pre-course needs analysis and post-course evaluation, and their role in teaching Language for Specific Purposes. Though these two key stages have different aims and perspectives, they should not be treated as separate, linearly-related activities but rather as overlapping and interdependent phases of LSP course design. The repeated needs analysis that is built into the formative evaluation process contributes to making the resultant LSP course more responsive to the needs of the learner group.

Keywords: Language for Specific Purposes, language courses for occupational purposes, language courses for academic purposes, needs analysis, course evaluation

Słowa kluczowe: język obcy do celów specjalistycznych, kursy językowe do celów zawodowych, kursy językowe do celów akademickich, analiza potrzeb, ewaluacja kursu

1. Wstęp

Poczynając od lat 60. ubiegłego stulecia nauczanie języka specjalistycznego stanowi ważną i integralną część dydaktyki języków obcych. Znaczenie znajomości języków obcych, a zwłaszcza języka angielskiego, i konieczność rozwijania kompetencji językowych nie tylko na płaszczyźnie ogólnej, ale także i zawodowej, stale rośnie i wynika z poszerzającej się wspólnej przestrzeni europejskiej, naszej coraz to większej w niej mobilności oraz rosnącej liczby kontaktów międzyludz-

kich. Zmieniająca się nieustannie rzeczywistość wymaga odpowiedniego kształcenia językowego, które potrafi dostosować się w każdym określonym przypadku do konkretnych potrzeb zawodowych swych docelowych odbiorców.

Celem niniejszego artykułu jest omówienie dwóch ważnych etapów projektowania kursu językowego w zakresie komunikacji specjalistycznej: przed-kursowej analizy potrzeb i po-kursowej ewaluacji. Artykuł składa się z czterech części. W pierwszej omówiono pojęcie dyskursu i języka specjalistycznego oraz charakterystykę specjalistycznych kursów językowych przeznaczonych do celów zawodowych i akademickich. Kolejne części poświęcone są tytułowym kategoriom: analizie potrzeb i ewaluacji kursów językowych w zakresie komunikacji specjalistycznej. W podsumowaniu można znaleźć wnioski wynikające z przedstawionych w artykule przykładów, zarówno w zakresie analizy potrzeb jak i ewaluacji specjalistycznych kursów językowych.

2. Dyskurs specjalistyczny i język obcy do celów specjalistycznych (JOCS)

Dyskurs specjalistyczny stanowi część dyskursu pojmowanego w sensie ogólnym. Dyskurs – czy to w sensie ogólnym czy specjalistycznym stanowi jednostkę komunikacji, na którą składa się szereg relacji i interakcji w niej zachodzących. Tym, co je łączy jest pewna intencja komunikacyjna, której spełnienie w akcie komunikacji warunkuje jej skuteczność.

Pojęcie dyskursu zatem implikuje zbiór pewnych form i elementów językowych, osadzonych w określonej rzeczywistości społeczno-kulturowej danego języka oraz wpisanych w konkretny kontekst sytuacyjny (Dakowska, 2001). W dyskursie zawierają się trzy płaszczyzny:

- formalna (językowa),
- sytuacyjna (kontekstowa),
- referencyjna (odniesienia społeczno-kulturowe).

W dyskursie specjalistycznym są one wyrażane przez specyficzne dla danej dziedziny elementy, odnoszące się do zarówno do terminologii fachowej, jak i kontekstu sytuacyjnego komunikacji. Składające się na dyskurs specjalistyczny elementy – cel aktu komunikacji, interakcja społeczna, wymiana informacji i przetwarzanie komunikatu – stanowią o specyfice danej dziedziny wiedzy lub grupy zawodowej. Wyrażone za pomocą terminologii fachowej treść i forma pozostają niedostępne dla odbiorcy, który nie dysponuje wiedzą dotyczącą danej dziedziny czy też nie rozumie istoty konkretnego celu komunikacyjnego (Kubica, 2013).

Oznacza to, że język ogólny i dyskurs rozumiany w sposób ogólny stanowią istotne punkty odniesienia dla pojęcia dyskursu specjalistycznego. Będąc

elementem dyskursu ogólnego, dyskurs specjalistyczny opiera się na języku bazowym, który jest nierozzerwalnie związany z kontekstem społeczno-kulturowym.

Nie będąc wariantem języka podstawowego, język specjalistyczny – podobnie jak język bazowy – jest specyficznie ludzkim tworem, stworzonym przez specjalistów na potrzeby komunikacji profesjonalnej w ramach określonych wspólnot zawodowych (Grucza, 2010) (np. pracowników służby zdrowia, wojskowej, inżynierów, bankowców, muzyków itd.). Określany jest jako język pracy, język zawodowy czy ergolekt (Pickett, 1989). Stanowi część naturalnego systemu językowego, gdyż – obok istniejących w języku ogólnym elementów językowych – zawiera też dodatkową liczbę symboli i reguł, umożliwiających efektywne i kreatywne porozumiewanie się w sytuacjach zawodowych. Fakt ten ma dość oczywiste implikacje dla nabywania specjalistycznych umiejętności językowych. Ich akwizycja możliwa jest bowiem tylko wtedy, gdy uczący się zinternalizował podstawowe umiejętności językowe (Grucza, 2010). Wśród czynników odróżniających go od języka ogólnego wymienić należy:

- środowisko zawodowe, czy wspólnota, która się nim posługuje;
- terminologię fachową powiązaną z wartościami semantycznymi oraz kontekstem specjalistycznym;
- mówione i pisane teksty specjalistyczne;
- stopień formalności, który rzutuje na dostępność tych tekstów dla odbiorców nie będących specjalistami w danej dziedzinie;
- akty komunikacji, zdeterminowane przez określony cel (Kubica, 2010).

Ponieważ podstawą języka specjalistycznego jest język bazowy, realizacja konkretnych aktów komunikacji specjalistycznej dokonuje się za pomocą kodu językowego, uwzględniającego terminologię fachową, zaś kontekst sytuacyjny, czy dyskursywny determinuje poszczególne interakcje i działania komunikacyjne (Kubica, 2010). Z perspektywy dydaktyki języków obcych, spostrzeżenia te oznaczają, że nauczanie języka specjalistycznego implikuje nie tylko i wyłącznie przyswajanie stosownej terminologii fachowej, ale i rozwój umiejętności językowych. Nauczanie języka specjalistycznego jako języka obcego a nauczanie języka specjalistycznego na podbudowie języka ojczystego to – dwie zupełnie odmienne kwestie. Występujące między specjalistycznym językiem ojczystym a specjalistycznym językiem obcym podobieństwa odnoszą się do poziomu leksyki, a nie składni, a więc obejmują wyspecjalizowany system leksykalno-semantyczny. Funkcjonując jako rodzaj ogniwa między szczegółami zawodowymi a językiem ogólnym, znajdują swe odzwierciedlenie w konkretnych aktach komunikacji powiązanych ze sprawami profesjonalnymi, jak i interpersonalnymi w danym środowisku zawodowym (Pickett, 1989).

Kursy tak rozumianego specjalistycznego języka obcego (ang. *Language for Specific Purposes* – LSP) można podzielić na kursy językowe prze-

znaczone do celów stricte zawodowych (ang. *Language for Occupational Purposes – LOP*) (np. kurs dla pracujących lekarzy) i akademickich (*Language for Academic Purposes – LAP*) (np. kurs dla studentów medycyny) (Robinson, 1991). Dodatkowo wśród kursów językowych przeznaczonych do celów zawodowych i akademickich wyodrębnić można kursy odbywające się przed rozpoczęciem przez uczącego się pracy lub studiów, w trakcie wykonywania zawodu lub w toku studiów i po zdobyciu doświadczenia zawodowego czy po ukończeniu studiów (Robinson, 1991). Ich projektowanie powinno uwzględniać szereg wzajemnie powiązanych etapów, wśród których analiza potrzeb stanowi fazę wstępną, a ewaluacja kursu – końcową.

3. Analiza potrzeb

3.1. Pojęcie analizy potrzeb

Na przestrzeni czasu, poczynając od lat 60. XX w., znacznie ewoluowało pojęcie 'potrzeb', a zakres znaczeniowy 'analizy potrzeb' uległ poszerzeniu. Na początkowych etapach nauczania komunikacji specjalistycznej, analiza potrzeb rozumiana była jako względnie prosta, przed-kursowa procedura, koncentrująca się głównie na oszacowaniu docelowej sytuacji komunikacyjnej i określeniu na tej podstawie potrzeb komunikacyjnych uczących się i sposobów ich realizacji. Zadanie współcześnie rozumianej analizy potrzeb jest znacznie bardziej złożone. Z jednej strony dąży ona do poznania uczących się jako ludzi i użytkowników języka docelowego oraz jako uczących się tego języka. Z drugiej zaś jej celem jest określenie docelowych sytuacji komunikacyjnych i środowiska, w którym planujemy zorganizować kurs w zakresie komunikacji specjalistycznej. Te wstępne analizy służą optymalizacji warunków przyswajania języka specjalistycznego i zwiększeniu efektywności nabywania określonych umiejętności w zakresie komunikacji specjalistycznej w danej grupie. Według Dudley-Evans i St. John (2009: 125) na współcześnie pojmowaną analizę potrzeb składa się szereg powiązanych ze sobą komponentów. Należą do nich:

[1] Zawodowe informacje na temat uczących, które dotyczą ich obiektywnych potrzeb i powiązane są z analizą docelowej sytuacji komunikacyjnej w określonym środowisku zawodowym.

[2] Personalne informacje o uczących się, które odzwierciedlają ich subiektywne potrzeby i obejmują takie czynniki, jak m.in. informacje o minionych doświadczeniach powiązanych z nauką języka obcego, powody udziału w kursie, oczekiwania od kursu, postawy wobec języka docelowego itd.

[3] Informacje, wynikające z analizy sytuacji bieżącej, a więc dotyczące aktualnych umiejętności językowych uczących się w zakresie komunikacji zawodowej.

[4] Braki językowe w zakresie komunikacji specjalistycznej u uczących się, tj. różnice między wymogami komunikacyjnymi określonych sytuacji zawodowych [1], a aktualnymi umiejętnościami w zakresie komunikacji specjalistycznej [3].

[5] Subiektywne potrzeby osób uczestniczących w kursie w zakresie uczenia się języka obcego, które dotyczą technik niezbędnych w opanowaniu wymaganych sprawności językowych i języka specjalistycznego.

[6] Informacje dotyczące komunikacji specjalistycznej, które obejmują wiedzę na temat zachowań językowych i sprawności wymaganych w docelowych sytuacjach komunikacyjnych. Są one wynikiem analizy języka, analizy dyskursu i gatunku.

[7] Aktualne oczekiwania językowo-komunikacyjne osób uczestniczących w kursie uzupełniają analizę sytuacji bieżącej [3].

[8] Analiza środków odnosząca się do analizy środowiska, w którym ma być zorganizowany kurs. Jest to ważny czynnik, nierozzerwalnie powiązany z analizą potrzeb. Jego uwzględnienie przy projektowaniu kursu językowego w zakresie komunikacji specjalistycznej dla dwóch różnych grup narzuca konieczność wzięcia pod uwagę nie tylko podobnych potrzeb językowych, ale i preferowanych w tych grupach sposobów przyswajania języka, oraz warunków, w których ma odbywać się nauka, nie mówiąc o tym, gdzie i jak uczący się w tych grupach będą posługiwać się językiem.

Aby zilustrować zmianę spojrzenia na zagadnienie analizy potrzeb, West (1997) wykorzystuje metaforę podróży. Stwierdza, że początkowo analiza potrzeb koncentrowała się głównie na potrzebach obiektywnych, reprezentujących docelowy punkt podróży. Stosownie do tego, jej zadanie sprowadzało się do ustalenia priorytetowych sprawności językowych czy najważniejszych sytuacji komunikacyjnych i typowych dla nich zadań językowych (np. rozmowa przez telefon, pisanie protokołu zebrania). W następnym okresie do koncepcji analizy potrzeb dołączyły występujące u uczących się braki w zakresie komunikacji specjalistycznej. Odnosiły się one do różnicy między wymogami komunikacyjnymi określonych sytuacji zawodowych a bieżącym poziomem biegłości językowej w danej grupie. Analiza tych braków reprezentowała początek podróży, a więc początek nauki języka obcego do celów specjalistycznych. W kolejnym okresie potrzeby uczących się uzupełniono o preferowane przez nich sposoby przyswajania języka obcego oraz techniki wspierające efektywny przebieg nauki. Ten aspekt analizy reprezentowany jest zdaniem Westa (1997) przez środki transportu. Dodana ostatnio analiza środków, tj. sprzyjających i niesprzyjających okoliczności występujących w środowisku nauczania, odnosi się do takich elementów, jak kultura klasowa, różnice indywidualne, style nauczania, status zajęć językowych w firmie itd. Jej odpowiednikiem w zastosowaniu

wanej przez Westa (1997) metaforze jest sama podróż w zakresie komunikacji specjalistycznej w języku obcym.

W komunikacji specjalistycznej analiza potrzeb odnosi się zatem do procesu kształtowania kursu językowego. W jego toku określony zostaje zakres wiedzy językowej i sprawności językowe, które uczący się zobowiązani są opanować, aby efektywnie funkcjonować w środowisku zawodowym czy akademickim. W procesie tym uzyskujemy nie tylko informacje pomocne w podjęciu decyzji co do zawartości kursu, ale i wskazanych działań dydaktycznych (Basturkmen, 2010). Ten etap pracy nad kursem nie należy jednak do całkowicie obiektywnych procedur. Podobnie jak w przypadku wielu działań dydaktycznych, jego rezultatem są decyzje odzwierciedlające zainteresowania nauczyciela, jego/jej system wartości czy przekonania na temat uczenia się i nauczania języka obcego (Hyland, 2008).

Z uwagi na fakt, że kursy językowe w zakresie komunikacji specjalistycznej nie rodzą się w próżni, podejście do potrzeb i sposób przeprowadzenia wstępnej analizy wymagań i oczekiwań zależą w dużej mierze od konkretnej sytuacji, dostępnych zasobów ludzkich i materiałów. W sytuacji planowania kolejnych edycji, przeznaczonego do celów akademickich specjalistycznego kursu językowego, przeprowadzenie analizy potrzeb z pewnym wyprzedzeniem jest jak najbardziej uzasadnione i często służy pewnej modyfikacji kursu oraz dostosowaniu go do innych potrzeb (Hewings i Duddley-Evans, 1996). Natomiast kursy z zakresu komunikacji zawodowej – będąc przeznaczone dla niewielkiej liczby uczących się – są z reguły jednorazowe. Często rozpoczynają się po bardzo krótkim okresie przygotowań i bazują przede wszystkim na przed-kursowych informacjach, otrzymanych od uczestników (Dudley-Evans i St. John, 2009). W sytuacji, gdy nie jest możliwe uzyskanie przed rozpoczęciem kursu wystarczających informacji o docelowych sytuacjach komunikacyjnych typowych dla określonego środowiska zawodowego, konieczne wydaje się zebranie na ten temat wszystkich niezbędnych szczegółów w trakcie trwania kursu przez zapoznanie się z uwagami kursantów na ten temat. W takiej sytuacji nieodzowne jest również prowadzenie na bieżąco ewaluacji kursu, która pozwoli uwzględnić nowe wyłaniające się aspekty komunikacji specjalistycznej oraz dostosować tworzony kurs do potrzeb docelowych odbiorców. Wynikająca z takiego podejścia zmiana wstępnego zarysu kursu językowego w zakresie komunikacji specjalistycznej oznacza, że większość szczegółów dotyczących jego zawartości jest negocjowana wspólnie i na bieżąco.

3.2. Źródła informacji i instrumenty analizy potrzeb

Zdarza się, że zaprojektowany kurs językowy nie spełnia subiektywnych bądź obiektywnych potrzeb komunikacji specjalistycznej określonego środowiska

zawodowego. Ten stan rzeczy wynika między innymi z faktu pominięcia jakiegoś istotnego elementu współcześnie rozumianej analizy potrzeb. Dla zilustrowania tego zjawiska, Dudley-Evans i St. John (2009) podają przykład realizowanego w połowie lat 80. XX w. wspólnego projektu badawczego, w którym uczestniczyły dwa europejskie uniwersytety: uniwersytet brytyjski i hiszpański, a którego celem było zaprojektowanie specjalistycznego kursu języka angielskiego, przeznaczonego dla hiszpańskich badaczy, reprezentujących nauki ścisłe. Przeprowadzona wśród nich analiza potrzeb wykazała największe zainteresowanie czytaniem naukowych artykułów w języku angielskim. Podczas pierwszych zajęć zaprojektowanego według tych wytycznych 10-godzinnego kursu okazało się jednak, że tak naprawdę potrzebny jest kurs językowy skoncentrowany na rozwoju sprawności pisania w języku angielskim.

Przedstawiony wyżej przykład dowodzi, że projektując zawodowy kurs językowy można utożsamić wyniki analizy docelowej sytuacji komunikacyjnej z aktualnymi oczekiwaniami językowo-komunikacyjnymi uczestniczących w kursie. W tym miejscu warto również dodać, że kursy językowe w zakresie komunikacji specjalistycznej rzadko bywają na tyle długie, aby spełnić potrzeby i oczekiwania wszystkich swoich uczestników. Implikuje to konieczność zebrania już na etapie analizy potrzeb i pierwszego spotkania z uczestnikami kursu wszystkich niezbędnych informacji na temat ich aktualnych oczekiwań, aby na tej podstawie uszeregować pod względem ważności wypunktowane zagadnienia językowo-komunikacyjne i dokonać stosownej selekcji.

Kolejny przykład dotyczy przyjęcia błędnych założeń co do obiektywnych i subiektywnych potrzeb komunikacji specjalistycznej na etapie projektowania specjalistycznego kursu języka obcego. Mowa tu o kursie języka angielskiego, przeznaczonego dla małej grupy pochodzących z Azji wschodniej imigrantów zatrudnionych w kraju anglojęzycznym w charakterze opiekunów społecznych i pracowników domów spokojnej starości (Basturkmen, 2010). Po wstępnej analizie potrzeb, występujące między pacjentami a nowo zatrudnionymi pracownikami problemy komunikacyjne zostały zredukowane przez niespecjalistę do niewłaściwej wymowy opiekunów i trudności powiązanych głównie ze sprawnością mówienia. Zaprojektowany według tych wytycznych kurs językowy nie przyniósł jednak poprawy komunikacji. Opisująca ten przypadek Basturkmen (2010) stwierdza, że dopiero ponowna analiza potrzeb mogłaby przyczynić się do usprawnienia komunikacji. W tym celu wskazana byłaby obserwacja interakcji pacjentów z nowo zatrudnionymi pracownikami, jak i interakcji pacjentów z pracownikami, którzy są rodzimymi użytkownikami języka angielskiego. Jest niewykluczone, że porównanie tych interakcji pozwoliłoby lepiej zrozumieć przyczyny występujących zaburzeń komunikacyjnych.

Dodatkowym źródłem informacji mogłyby być stworzone wcześniej specjalistyczne kursy językowe. Do takich – w tym przypadku – należy studium Bolsher i Smalkoski (2002), którego celem było zaprojektowanie kursu językowego przeznaczonego dla zatrudnionych w charakterze pielęgniarki imigrantów studiujących w USA. Zastosowana w projekcie badawczym analiza potrzeb wykorzystała informacje uzyskane od samych uczestników kursu, uczelnianego kierownika działu nauczania języka angielskiego jako języka drugiego, personelu pielęgniarskiego, jak i inne rodzaje informacji, zawarte w wywiadach, obserwacjach i kwestionariuszach. Dogłębna analiza potrzeb wykazała, że najtrudniejszym zadaniem dla studentów było komunikowanie się z pacjentami i kolegami w środowisku zawodowym: studenci nie byli w stanie zrozumieć pacjentów, a pacjentom trudno było zrozumieć studentów z uwagi na ich odmienny akcent, intonację oraz nie dość głośne wypowiedzi. Obserwacja interakcji wykazała, że imigranci studiujący w USA nie byli dość asertywni w kontaktach z pacjentami, co przejawiało się m.in. unikaniem kontaktu wzrokowego. Dodatkowym czynnikiem był brak zrozumienia wartości kulturowych, oddziałujący na interakcję z pacjentami (m.in. brak umiejętności prowadzenia rozmowy towarzyskiej).

Omówione przykłady pokazują, że w analizie potrzeb jakość zebranych danych zależy w dużej mierze od wykorzystanych źródeł informacji (np. (eks-)pracownicy, (eks-)studenci, klienci, pracodawcy, inne badania dotyczące kursów w zakresie komunikacji specjalistycznej) i zastosowanych technik badawczych (kwestionariusze, wywiady, obserwacje interakcji, analiza języka stosowanego w sytuacjach docelowych, testy osiągnięć, obserwacje uczących się wykonujących zadania odzwierciedlające sytuacje docelowe). Do najczęściej stosowanych technik badawczych należą kwestionariusze i wywiady, stosowane czasami równocześnie. Te właśnie narzędzia zostały wykorzystane podczas projektowania kursu z zakresu komunikacji specjalistycznej, przeznaczonego do celów akademickich i adresowanego do studiujących w 2010 r. na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina przyszłych instrumentalistów (Lesiak-Bielawska, 2012). Celem kursu było ułatwienie muzykom porozumiewania się w języku angielskim w trzech zawodowych sytuacjach:

- w komunikacji na linii dyrygent – orkiestra podczas prób,
- w komunikacji pomiędzy muzykami podczas prób zespołu (np. kwartetu, kwintetu),
- w komunikacji nauczyciel instrumentu – student doskonalący grę na konkretnym instrumencie podczas lekcji.

Uzupełnienie ww. technik badawczych stanowiła obserwacja interakcji dyrygent – muzycy podczas prób uczelnianej orkiestry, komunikacja muzyków podczas prób zespołu, interakcje nauczyciel instrumentu – uczeń. Te techniki badawcze pozwoliły określić repertuar potrzeb językowych muzyków uczestniczących w podanych wyżej sytuacjach komunikacyjnych. Na ich podstawie ustalono:

- przydatność opanowania w ww. sytuacjach komunikacyjnych terminów specjalistycznych (np. podstawowe elementy notacji muzycznej, wartości rytmiczne nut i pauz, jednostki metryczne itd.);
- zastosowanie w tychże sytuacjach komunikacyjnych określonych funkcji językowych (np. prośba, polecenie, sugestia itd.);
- przydatność wyszczególnionych terminów specjalistycznych i funkcji językowych w rozumieniu języka mówionego i tworzeniu samodzielnych wypowiedzi ustnych w obu sytuacjach komunikacyjnych.

Zastosowanie wyżej wymienionych technik badawczych pozwala określić, jak ludzie oceniają swe potrzeby w zakresie komunikacji specjalistycznej, trudności, jakich doświadczają i znaczenie poszczególnych sprawności językowych w docelowych sytuacjach komunikacyjnych. Analiza potrzeb pozwala również zbadać język wykorzystywany w sytuacjach zawodowych i kompetencje językowe uczących się w tym zakresie m.in. przez porównanie ich z kompetencjami rodzimych użytkowników danego języka obcego w docelowych sytuacjach komunikacyjnych.

Zaprojektowany przez Lesiak-Bielawską (2012) kurs w zakresie komunikacji specjalistycznej wykorzystywał technologie webowe. Nauczanie języków obcych przy wykorzystaniu technologii webowych należy do najbardziej dynamicznie rozwijających się dziedzin glottodydaktyki, obejmujących swym zasięgiem różne formy zastosowania komputerów w procesie dydaktycznym. Wśród nich do niezmiernie popularnych należy formuła *blended learning*, zastosowana przez Lesiak-Bielawską (2012). Jej wykorzystanie w procesie dydaktycznym miało na celu stworzenie uczącym się optymalnych warunków do nauki oraz uczynienie jej bardziej efektywną. Takie określanie warunków, w których miała odbywać się nauka, było uwarunkowane potrzebami uczących i ich cech jako grupy.

Wykorzystanie rozwiązań webowych w procesie dydaktycznym wydaje się też wymagać uwzględnienia – na etapie analizy potrzeb – wybranych i szczególnie znaczących dla danego aspektu akwizycji językowej czynników indywidualnych (cf. Lesiak-Bielawska, 2013a). Wyniki przeprowadzonego przez Lesiak-Bielawską (2013b) eksperymentu wydają się potwierdzać zasadność takiego założenia. Przeprowadzony w grupie 113 studentów Wydziału Prawa i Administracji (kierunek – stosunki międzynarodowe) na Uniwersytecie Kardya-

nała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie eksperyment badał wpływ dwóch odmiennych procedur *blended learningowych* na akwizycję leksyki fachowej. Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że zastosowane odmienne działania dydaktyczne (tj. w grupie kontrolnej wykorzystujące tradycyjny tryb nauczania z elementami technologii webowych, a w grupie eksperymentalnej – samodzielną pracę na platformie z elementami tradycyjnego nauczania) w tym samym stopniu przyczyniły się do rozwojowi receptywnej akwizycji terminologii fachowej. Produktywne przyswojenie leksyki zawodowej okazało się znacznie bardziej problematyczne w przypadku grupy eksperymentalnej. Jest niewykluczone, że studenci w grupie utrwalającej materiał leksykalny przez wykorzystanie technologii webowych nie dysponowali stosownymi strategiami akwizycji leksyki i jej opamiętywania i dlatego uzyskali słabsze niż grupa kontrolna – pracująca pod kierunkiem nauczyciela – wyniki na post-teście.

4. Ewaluacja kursu językowego przeznaczanego do celów specjalistycznych

Ewaluacja kursu językowego w zakresie komunikacji specjalistycznej powiązana jest z procesem oceny jego efektywności. Aby mogła spełnić swą funkcję, ewaluacja nie może polegać wyłącznie na zebraniu i analizie danych; jej wynikiem muszą być działania ukierunkowane na wprowadzenie stosownych modyfikacji. (Dudley-Evans i St. John, 2009).

Dudley-Evans i St. John (2009) wyodrębniają dwa rodzaje ewaluacji, w zależności od tego, kiedy uruchamiany jest proces ewaluacyjny. Ewaluacja formatywna dotyczy podejmowanych w trakcie trwania kursu działań, których celem jest kształtowanie go na bieżąco. Składa się na nią szereg mini-ewaluacji, podejmowanych w pewnych odstępach czasowych. Ewaluacja konkluzywna podejmowana jest po zakończeniu kursu. Ma na celu oszacowanie efektywności kursu zaprojektowanego z myślą o określonej grupie docelowych odbiorców oraz dostarczenie informacji zwrotnych dla kolejnych jego edycji. Z tego powodu jest szczególnie pożyteczna w przypadku dłuższych kursów językowych.

W ewaluacji – jak i w analizie potrzeb – jakość zebranych danych zależy w dużej mierze od wykorzystanych źródeł informacji (np. osoby uczące się, ich współpracownicy, koledzy ze studiów, dokumenty i materiały źródłowe, nauczyciele, koledzy) oraz zastosowanych technik badawczych (np. kwestionariusze, listy kontrolne, testy osiągnięć, obserwacje interakcji). Ich analiza pozwala określić reakcje uczących się na kurs w zakresie komunikacji specjalistycznej, ich subiektywne odczucia względem kursu oraz obiektywnie zmierzyć jego efektywność. Pozytywna percepcja skuteczności kursu przez uczących się to tylko część

ewaluacji zaprojektowanego kursu, wykorzystanych w nim materiałów językowych i zastosowanych procedur nauczania. Obiektywna ocena językowych kursów specjalistycznych jest bardziej złożona od ewaluacji kursów językowych o charakterze ogólnym. Wymaga bowiem nie tylko oszacowania przyrostu umiejętności językowych uczących się pod koniec kursu za pomocą testów osiągnięć, ale także i oceny zdobytych umiejętności w świetle po-kursowych doświadczeń zawodowych i akademickich osób uczęszczających na kurs.

Zdaniem Gilleta i Wray (2006), w literaturze przedmiotu niewiele uwagi poświęcono zagadnieniu oceny, do jakiego stopnia kursy językowe przeznaczone do celów akademickich, nie mówiąc już o kursach zawodowych, są przydatne dla uczących się. W wydanej pod ich redakcją publikacji *Assessing the Effectiveness of EAP Programmes* znaleźć można artykuły, których autorzy omawiają różne próby ewaluacji kursów. Oceniając efektywność kursu zorganizowanego przez Uniwersytet w Kingston i przeznaczonego do celów akademickich przed rozpoczęciem studiów, Atherton (2006) analizuje wyniki pre-testu i post-testu oraz po-kursowe kwestionariusze, w których zagraniczni studenci proszeni są o wyrażenie swych odczuć co do stopnia osiągnięcia głównych celów kursu. Uzupełnienie tych narzędzi ewaluacyjnych stanowi dodatkowy kwestionariusz wysłany studentom kilka miesięcy po zakończeniu kursu, w którym proszeni są o ustosunkowanie się do takich stwierdzeń jak: „Uważam, że po zakończonym kursie mogę bez obaw rozpocząć studia”, „Czuję, że poradzę sobie na studiach” itd. Po rozpoczęciu roku akademickiego, zagraniczni studenci, zarówno ci, którzy brali udział w kursie jak i ci, którzy nie brali w nim udziału, proszeni są o wyszczególnienie trudności językowych, jakich doświadczają na studiach. Dane tej analizy uzupełniają informacje uzyskane od uczelnianych kierowników działów nauczania.

Dokonując ewaluacji konkluzywnej omawianego wyżej kursu specjalistycznego przeznaczonego dla instrumentalistów, Lesiak-Bielawska (2012) zastosowała jedynie dwa narzędzia: analizę wyników pre-testu i post-testu oraz po-kursowy kwestionariusz, w którym studenci byli proszeni o wyrażenie opinii na temat przydatności kursu w zakresie komunikacji specjalistycznej oraz efektywności wykorzystanych działań dydaktycznych. Uzyskane wyniki pokazały, że zastosowanie formuły *blended learning* wywarło pozytywny wpływ na proces przyswajania podstawowej terminologii muzycznej w badanej grupie. Po interwencji dydaktycznej grupa okazała się znacznie bardziej jednorodna pod względem uzyskanych wyników, osiągając na etapie post-testu wyniki o 30 proc. wyższe w stosunku do pre-testu. Analiza opinii studentów na temat zasadności kursu i zastosowanej formuły interwencji dydaktycznej pozwala stwierdzić, że zdecydowana większość studentów wysoko oceniła przydatność internetowych ćwiczeń utrwalających, wyrażając przekonanie, że pozbawiony

jakichkolwiek ograniczeń czasowo-przestrzennych dostęp do materiałów dydaktycznych sprzyja efektywnej nauce, dodając, że ten rodzaj rozwiązań dydaktycznych ma szczególne znaczenie dla muzyków, przyzwyczajonych do samodzielnej pracy. Ponadto, wszyscy studenci byli zdania, że zastosowanie takiej formuły kursu jest w pełni uzasadnione w Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina – z uwagi na specyfikę studiów. Wynikające z różnych powodów nieobecności (np. próba orkiestry, udział w konkursie, występy zespołu, skład orkiestry, wypadki losowe) nie powodują narastających zaległości, gdyż przerabiany podczas kolejnych jednostek lekcyjnych materiał leksykalno-gramatyczny jest dostępny na platformie. W badaniu Lesiak-Bielawska (2012) nie zastosowała jednak testu dystansowego czy kwestionariusza badającego opinie studentów jakiś czas po zakończeniu kursu.

Istotną część ewaluacji efektywności kursu językowego stanowi ocena materiałów dydaktycznych, na którą coraz częściej zwraca się uwagę w badaniach poświęconych różnym aspektom komunikacji specjalistycznej. Oceniając jakość wykorzystanych podczas językowego kursu akademickiego materiałów i ich wpływ na przyswojenie przez uczących się konkretnych aktów mowy (prośby) stosowanych w środowisku akademickim, Crandall i Basturkmen (2004) wykorzystują stworzony do tego celu kwestionariusz, aby na jego podstawie oszacować percepcję stosowności próśb w określonych sytuacjach komunikacyjnych w kontekście akademickim. Wyniki przeprowadzonej ewaluacji dowodzą, że wykorzystane materiały wywarły pozytywny wpływ na możliwość zastosowania odpowiednich do sytuacji próśb, gdyż odpowiedzi studentów, którzy uczestniczyli w kursie, były bardzo zbliżone do odpowiedzi rodzimych użytkowników języka docelowego. Do podobnych wniosków dochodzi Henry (2007) oceniając oddziaływanie zamieszczonych materiałów dydaktycznych w zakresie komunikacji specjalistycznej przy wykorzystaniu technologii webowych. Wyniki jego analizy pokazują nie tylko znaczący przyrost wiedzy w zakresie analizowanego gatunku (list motywacyjny), ale i pozytywną ewaluację zastosowanych działań dydaktycznych przez studentów.

5. Podsumowanie

Przedstawione w artykule etapy pracy nad kursem w zakresie komunikacji specjalistycznej dotyczą procesu ustalania zawartości planowanego kursu, jego strony metodycznej oraz procesu oceny jego efektywności. Pomimo odmiennie ustawionych celów końcowych i punktów widzenia, wydaje się, że te dwie fazy tworzenia kursu nie stanowią oddzielnych, linearnie powiązanych czynności, lecz reprezentują współzależne i często zająbiające się ze sobą etapy pracy nad kur-

sem, co implikuje ich współwystępowanie w trakcie projektowania. Zdaniem Robinsona (1991), kilkakrotnie ponawiana – a tym samym i zasilająca formatywną ewaluację – analiza potrzeb może być, a nawet i powinna być, wbudowana w proces projektowania kursu. Jak zauważają Gajewska i Sowa (2010), tylko ewolucyjne podejście do analizy potrzeb pozwala w pełni odpowiedzieć na potrzeby docelowych odbiorców, gdyż umożliwia uwzględnienie nowych aspektów komunikacji specjalistycznej, wyłaniających się w trakcie trwania kursu językowego, jak i indywidualnych potrzeb jego uczestników. Przeprowadzenie w trakcie kursu ewaluacji formatywnej korzystającej z krótkich kwestionariuszy, wywiadów lub/i obserwacji pozwala zorientować się, jak uczestnicy kursu oceniają jakość materiałów i działań dydaktycznych oraz określić występujące w danej grupie indywidualne potrzeby czy różnice. Zastosowanie tych narzędzi umożliwia pełniejsze dostrojenie kursu do oczekiwań i potrzeb kursantów.

Ewolucyjne podejście do analizy potrzeb podczas projektowania specjalistycznych kursów językowych pozwala zrozumieć, dlaczego ewaluacja konkluzyjna kursu z zakresu komunikacji specjalistycznej jest zadaniem bardziej złożonym od oceny kursów o charakterze ogólnym. W przeciwieństwie do tych ostatnich, polega nie tylko na po-kursowym oszacowaniu przyrostu umiejętności językowych uczących się, ale również na obiektywnej i subiektywnej ocenie efektywności samego kursu jako całości oraz jego poszczególnych elementów. Do tego celu służą m.in. po-kursowe kwestionariusze, wywiady, obserwacje, czy testy dystansowe. Na ich podstawie możemy określić skuteczność wykorzystanych materiałów i działań dydaktycznych oraz dostosowanie kursu do potrzeb i oczekiwań jego uczestników.

Zadanie uruchamianej na bieżąco ewaluacji formatywnej oraz podejmowanej po zakończonym kursie ewaluacji konkluzywnej polega na wykazaniu zarówno plusów jak i minusów zaprojektowanego kursu, wykorzystanych w nim materiałów czy zastosowanych w danej grupie działań dydaktycznych. Jak podsumowują tę kwestię Dudley-Evans i St. John (2009), dobra ewaluacja koncentruje się na efektywnych aspektach kursu oraz omawia jego mankamenty. Stanowi zatem próbę odpowiedzi na dwa zasadnicze pytania: jak i dlaczego. Wiedza jak dobrze/źle coś zadziałało nie wydaje się – sama w sobie – wystarczająca. Dopiero zrozumienie dlaczego coś dobrze/źle zadziałało pozwala uniknąć niepowodzeń w przyszłości oraz odnieść lub powtórzyć sukces.

BIBLIOGRAFIA

- Atherton, B. 2006. "Balancing Needs: How Successful can a Pre-sessional Course be?" (w) *Assessing the Effectiveness of EAP Programmes* (red. A. Gillet i L. Wray). London: British Association of Lecturers in English for Academic Purposes: 12-23.

- Basturkmen, H. 2010. *Developing Courses in English for Specific Purposes*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bolsher, S. i Smalkoski, K. 2002. "From Needs Analysis to Curriculum Development: Designing a Course in Health-Care Communication for Immigrant Students in the USA". *English for Specific Purposes Journal* 21: 59-79.
- Crandall, E. i Basturkmen, H. 2004. "Evaluating Pragmatics Focused Materials". *English Language Teaching Journal* 58: 38-49.
- Dakowska, M. 2001. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wyd. PWN.
- Dudley-Evans, T. i Jo St. John, M. 2009. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gajewska, E. i Sowa, M. 2010. „Metodologia konstrukcji kursu języka obcego dla potrzeb zawodowych”. *Neofilolog* 35: 243-253.
- Gillet, A. i Wray, L. 2006. "EAP and Success" (w) *Assessing the Effectiveness of EAP Programmes* (red. A. Gillet i L. Wray). London: British Association of Lecturers in English for Academic Purposes: 1-11.
- Grucza, S. (2010). „Specyfika uczenia języków specjalistycznych w świetle antropocentrycznej teorii języka”. *Lingwistyka stosowana – języki specjalistyczne – dyskurs zawodowy*. Warszawa: Wyd. KJS UW: 107-130.
- Henry, A. 2007. "Evaluating language learners' response to web-based, data-driven, genre teaching materials". *English for Specific Purposes*, 26(3): 462-484.
- Hewings, M. i Dudley-Evans, T. (red.) 1996. *Evaluation and Course Design in EAP*. Review of *ELT*, 6, 1. Hemel Hempstead: Prentice Hall Macmillan in association with the British Council.
- Hyland, K. 2008. "The Author Replies". *Teaching English to Speakers of Other Languages Quarterly* 42: 113-4.
- Kubica, M. 2010. „Nauczanie i rozwijanie sprawności komunikacyjnych w obcojęzycznym dyskursie specjalistycznym. Potrzeby, wyzwania, innowacje”. *Neofilolog* 35: 117-128.
- Lesiak-Bielawska, E.D. 2012. "The Impact of Blended Learning on Teaching English for Vocational Purposes". *Glottodidactica* XXXIX.1: 47-56.
- Lesiak-Bielawska, E.D. 2013a. *Różnice indywidualne w procesie akwizycji języka*. Oficyna Wydawnicza Łośgraf: Warszawa.
- Lesiak-Bielawska, E.D. 2013b. "Exploring the Impact of Two Differing Blended Learning Procedures on ESP Vocabulary Acquisition" (w) *E-learning & Lifelong Learning, Monograph, Sc. Editor Eugenia Smyrnova-Trybulska*. University of Silesia. Katowice-Cieszyn: Studio Noa: 267-276 (w druku).
- Pickett, D. 1989. "The Sleeping Giant: Investigations in Business English". *Language International* 1.1: 5-11.
- Robinson, P. 1991. *ESP Today: a Practitioner's Guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- West, R. 1997. "Needs Analysis: State of the Art" (w) *Teacher Education for LSP* (red. R. Howard i G. Brown). Clevedon: Multilingual Matters: 68-79.