

# Wybrane aspekty organizacji akademickiej dydaktyki języków obcych z wykorzystaniem uczelnianej platformy

Ryszard Kalamarz  
Uniwersytet Śląski w Katowicach  
[ryszard.kalamarz@us.edu.pl](mailto:ryszard.kalamarz@us.edu.pl)

**Streszczenie:** Uczelniane platformy nauczania na odległość stanowią obecnie nieodłączną część akademickiego środowiska edukacyjnego. Uczelnie w różny sposób wykorzystują ich potencjał, w zależności od specyfiki szkoły, racji merytorycznych czy względów pragmatycznych. Tak ważny element kształcenia akademickiego, jakim jest nauczanie języków obcych, otrzymuje dodatkowe wsparcie dzięki licznym zastosowaniom elektronicznego narzędzia. Przykłady wykorzystania platformy Moodle w zakresie działalności jednostki ogólnouczelnianej zajmującej się dydaktyką języków obcych świadczyć mogą nie tylko o zasadności wykorzystywania samej platformy e-learningowej, ale również o zasadności poszukiwania w obrębie dostępnego narzędzia korzystnych rozwiązań w konkretnych, merytorycznie określonych działaniach dydaktycznych i organizacyjnych. Artykuł zwraca również uwagę na efektywność, a także wieloaspektowość stosowanego narzędzia, zwłaszcza w kontekście korzyści dla studentów, uczestników procesu kształcenia, dla których rozwijanie kompetencji językowych oraz – szerzej – kompetencji kluczowych jest fundamentem przygotowania absolwenta do nowych wyzwań.

**Słowa kluczowe:** Moodle, lektorat, nauczanie języków obcych, e-learning, platforma zdalnego nauczania, biegłość językowa, kompetencje kluczowe

## 1. Wprowadzenie

Wśród wielu miejsc na mapie edukacyjnych ścieżek, którymi podąża student, są takie, które odwiedzane są częściej i w których zatrzymuje się dłużej. Nie bez powodu miejsca takie zasługują na miano „środowiska”. W środowisku sprzyjającym uczeniu się student znajdzie wszystko, co pozytywnie warunkuje proces dydaktyczny i co decyduje o jego efektywności. W wymiarze wirtualnym środowiskiem takim jest platforma e-learningowa. Już od dawna nie ma statusu nowinki technicznej, a jej przydatność potwierdzają liczne badania oraz doświadczenia nauczycieli praktyków.

Wykorzystywanie uczelnianej platformy w akademickiej dydaktyce jest pod wieloma względami uzasadnione i korzystne dla wszystkich uczestników tego procesu. Choć poniższe przykłady pokazują praktykę w zakresie nauczania języków obcych, wiele ogólnych rozwiązań sprawdza się w innych kontekstach edukacyjnych.

Omówione zostaną istotne aspekty organizacji dydaktyki języków obcych na wyższej uczelni, takie jak przygotowanie procesu dydaktycznego, jego przebieg, efektywność realizacji poszczególnych zadań, kształtowanie kompetencji kluczowych i ewaluacja. Ważnym aspektem jest również stwarzanie warunków sprzyjających rozwijaniu autonomii uczącego się. Należy pamiętać przy tym, że efekty tych działań wykraczają poza zakres pojedynczego procesu dydaktycznego.

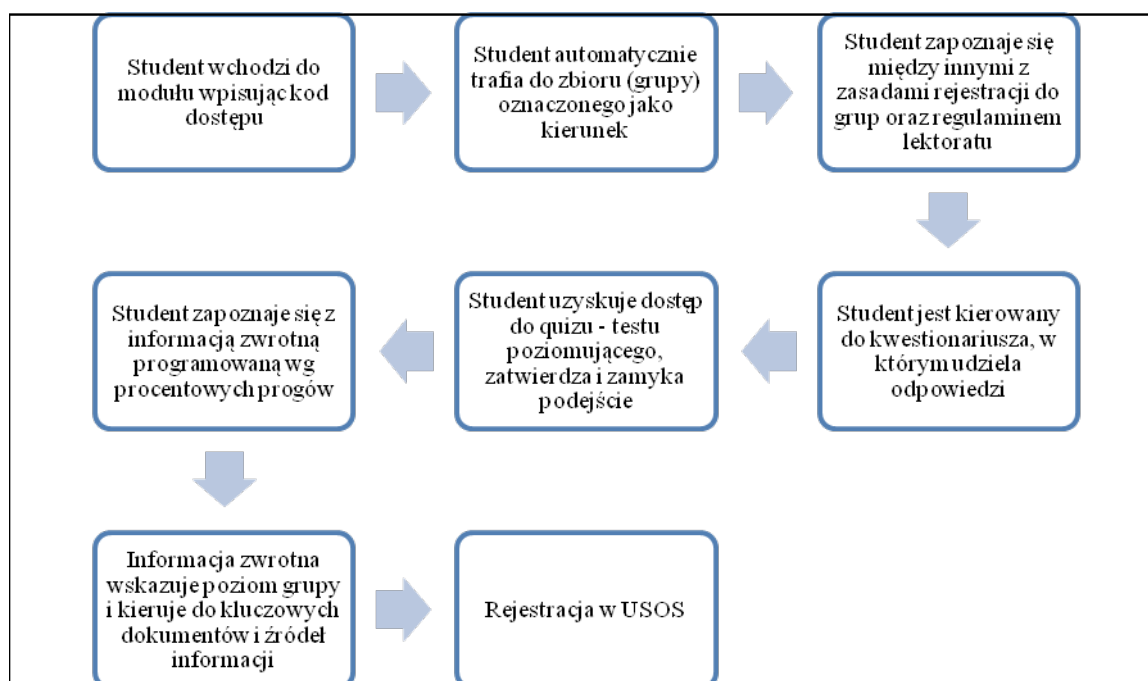
### 1.1. Przygotowanie procesu dydaktycznego

#### 1.1.1. Planowanie liczby i poziomu grup

Efektywnej realizacji procesu dydaktycznego służy planowanie optymalnej liczby grup z podziałem na poziomy zaawansowania. Poziomowanie może być realizowane na platformie e-le-

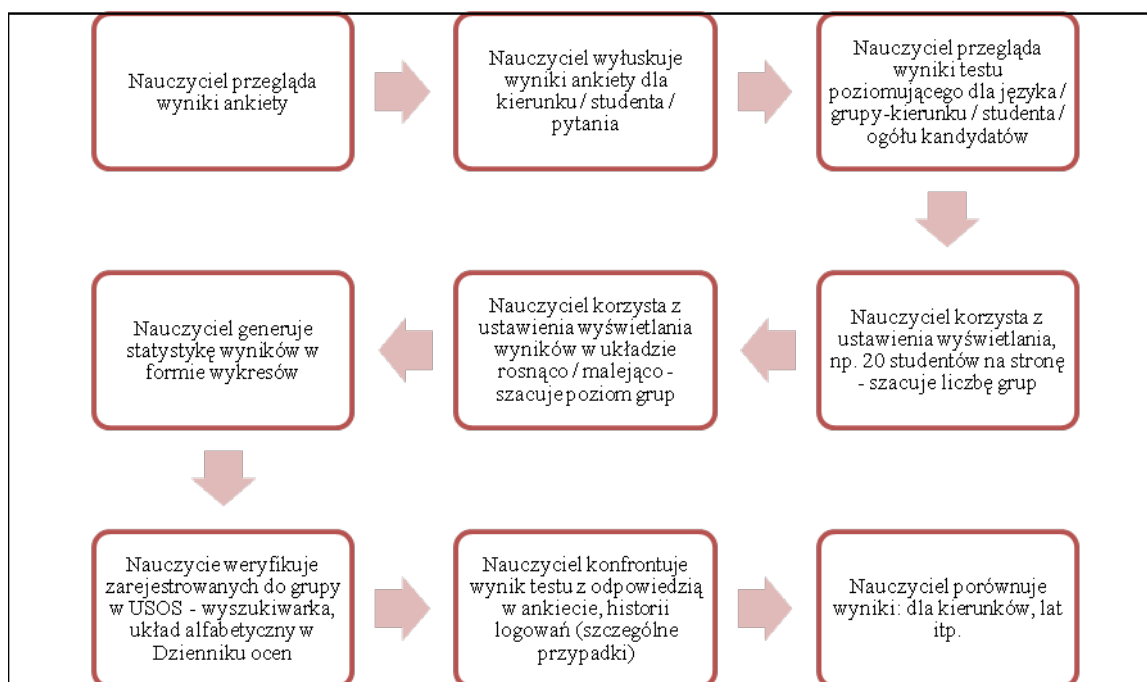
arningowej dzięki zestawieniu kilku narzędzi i funkcjonalności.

Rozwiązaniem sprawdzonym na Uniwersytecie Śląskim jest test poziomujący w formie *Quizu* wraz z powiązaniem z nim kwestionariuszem. W ten sposób oprócz wyniku z testu wskazującego na poziom grupy, do której student winien się zarejestrować (w informacji zwrotnej), uzyskuje się informacje na temat przyszłych uczestników grup, na przykład wyniku maturalnego bądź ogólnego doświadczenia czy też oczekiwań. Osobom planującym zajęcia zadanie ułatwia automatyczny podział na kierunki, dzięki stworzeniu grup odpowiadającym nazwom kierunków i uzależnienia dostępu do kursu od podania kodu dostępu. Automatyczne zaszeregowanie pozwala lepiej analizować kompetencje studentów danego kierunku na wejściu. Rys. 1 przedstawia logiczny schemat działania testu z punktu widzenia studenta.



Rysunek 1. Poziomowanie na platformie Moodle – ścieżka studenta

To samo rozwiązanie stanowi cenne narzędzie diagnostyczne dla nauczycieli przygotowujących proces dydaktyczny (Rys. 2). Na podstawie zebranych informacji nauczyciel może dokonać wstępnej analizy kompetencji kandydatów i ich przygotowania do podjęcia dalszej nauki języków obcych. Podstawą może być na przykład liczba studentów z wysokim wynikiem egzaminu maturalnego, liczba osób deklarujących uzyskanie efektów kształcenia na podstawie na przykład certyfikatu czy też różnorodność języków obcych, których znajomość deklarują studenci. Wyniki testu poziomującego z danego języka są podstawą do planowania liczby i poziomu grup przed rozpoczęciem elektronicznej rejestracji na zajęcia. Pomocne są tu rozwiązania techniczne ustawień *Dziennika ocen* oraz *Wyników quizu* (Rys. 2).



Rysunek 2. Poziomowanie na platformie Moodle – ścieżka nauczyciela

## 1.2. Przygotowanie do egzaminów

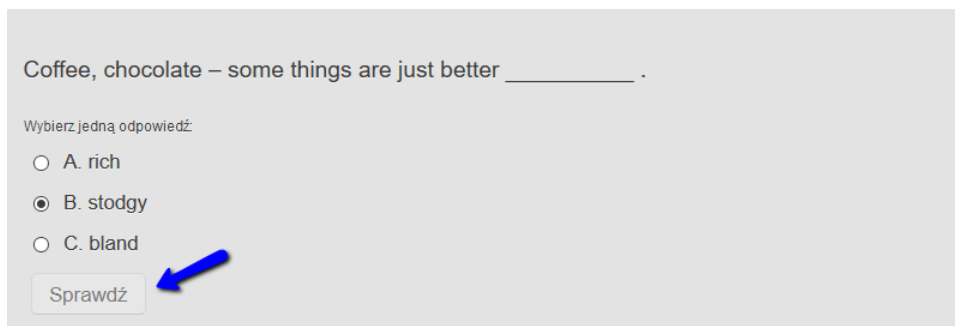
Zwieńczeniem procesu dydaktycznego, a zwłaszcza jego aspektu ewaluacyjnego jest egzamin. Cenne godziny kontaktowe, poświęcane na omówienie struktury czy też wymagań egzaminacyjnych, można zaoszczędzić przenosząc tę część organizacji dydaktyki na platformę e-learningową. Ponadto, w dużym stopniu takie rozwiązanie jest odpowiedzią na indywidualne problemy i wątpliwości studentów. Zastosowane w SPNJO UŚ moduły e-learningowe zostały dobrze przyjęte przez studentów i wykorzystane w trakcie przygotowań do egzaminów.

Moduł wykorzystuje kilka składowych jak *Książka*, *Quiz*, *Folder*, *Forum*, *Czat* i *Bloki*. Najważniejszym elementem modułu jest *Quiz* zawierający próbną wersję egzaminu. Na jego interaktywny charakter składa się kilka elementów: zachowanie pytań – interaktywnie z wieloma próbami, z opcją powtórnej odpowiedzi na inną wersję pytania w ramach tego samego podejścia, typ dodawanego pytania – pytanie wybierane losowo z istniejącej kategorii/podkategorii w bazie pytań, z opcją przeglądu podczas próby.

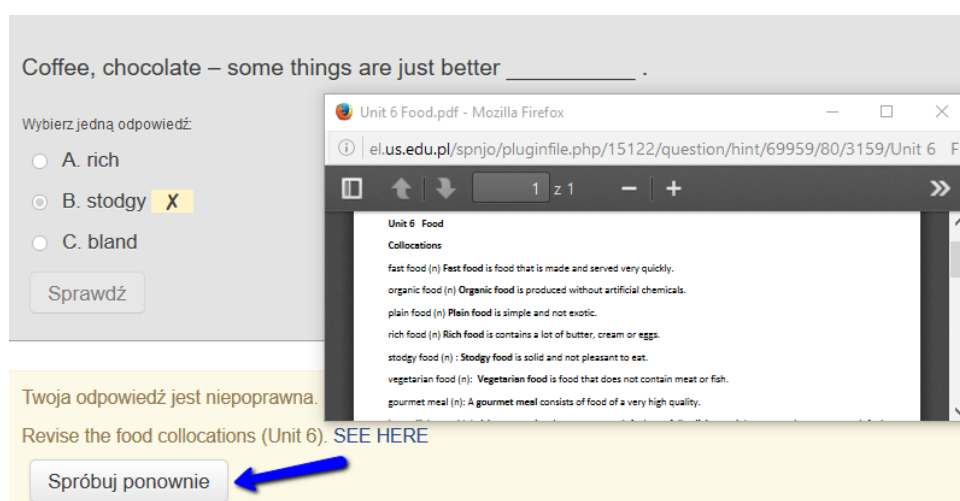
*Quiz* prezentuje pisemną część egzaminu w sposób uporządkowany – na każdej kolejnej stronie student znajduje osobną część z zadaniem lub zadaniami, wybiera przycisk *Dalej* lub kolejne kwadraciki w menu quizu po lewej stronie ekranu.

*Quiz* w module *Egzamin* kończący lektorat może być traktowany dwojako:

1. *Quiz* jako symulacja egzaminu. Student odpowiada na poszczególne pytania od początku do końca, a następnie wybiera przycisk *Zatwierdź i zakończ* i poznaje ocenę, wynik (100 punktów do zdobycia maksymalnie) i informację zwrotną.
2. *Quiz* jako interaktywna pomoc. Student traktuje go jako ćwiczenie, które może wykonać częściowo, zapisać i wrócić w dowolnym momencie, żeby je dokończyć. Może też na bieżąco sprawdzać się, mając do dyspozycji kilka prób w ramach danego podejścia i korzystać z naprowadzających wskazówek z odnośnikami przy każdej próbie odpowiedzi zakończonej niepowodzeniem (po wybraniu przycisku *Sprawdź*), a następnie skorzystać z opcji kolejnej próby (wybierz przycisk *Spróbuj ponownie*) (Rys. 3 i 4). Kolejna próba podania prawidłowej odpowiedzi może pociągać za sobą potrącenie ułamka punktu. *Quiz* można wykonać wielokrotnie, wynik będzie zawsze wynikiem z ostatniego podejścia.



Rysunek 3. Możliwość sprawdzenia odpowiedzi w ramach podejścia (zachowanie pytania – interaktywnie z wieloma próbami). Źródło: Moduł e-learningowy „Egzamin kończący lektorat B2” na platformie SPNJO UŚ



Rysunek 4. Możliwość ponownej próby po skorzystaniu ze wskazówki w ramach podejścia (zachowanie pytania – interaktywnie z wieloma próbami). Źródło: Moduł e-learningowy „Egzamin kończący lektorat B2” na platformie SPNJO UŚ

Niektóre zadania wymagają pisemnej wypowiedzi studenta (reakcje językowe czy wypracowanie), nie są sprawdzane automatycznie, zawierają za to sugerowane poprawne odpowiedzi. Po zakończonym quizie student dokładnie przegląda swoje odpowiedzi, zdobyte punkty i informacje zwrotne.

## 2. Przebieg procesu dydaktycznego

### 2.1. Podnoszenie efektywności nauczania

Dążenie do efektywności nauczania jest stale na liście priorytetów nauczyciela. Cel ten osiągnąć można czy to dzięki latom doświadczeń, czy w wyniku wysiłków na rzecz zawodowego doskonalenia. Wiedza nauczycieli o tym, że właściwie zastosowane metody i techniki kształcenia na odległość mogą poprawić efektywność nauczania nie jest znikoma (Gadomska i Krajka, 2015). Jednakże wydaje się, że wciąż niewielka część nauczycieli po nie sięga w swojej pracy dydaktycznej.

W akademickim nauczaniu języków obcych nauczyciele borykają się stale z problemem niewystarczającej liczby godzin na doprowadzenie studenta do zakładanego poziomu biegłości (Lasoń i Zawadzka, 2015). Dodatkowo, podlegają zarówno presji ze strony pracodawców, którzy wskazują na znajomość języków obcych jako najbardziej cenioną umiejętność (European Commission, 2014b), jak i studentów, których preferowana forma zajęć to tradycyjny lektorat z dodatkowym wsparciem na platformie Moodle (Lasoń i Zawadzka, 2015). Zasadne wydaje się

przeniesienie na platformę ćwiczeń kontrolnych i rozwijających w formie elektronicznej książki ćwiczeń czy całych komponentów języka specjalistycznego. W szerszym zakresie platforma może stać się polem do działań opartych na kooperacji i kolaboracji (*Wiki, Forum* czy *Zadanie* z odpowiednio ustawioną opcją prac grupowych), środowiskiem właściwym dla stosowania metody odwróconej klasy czy nauczania w trybie blended learning.

## 2.2. Interaktywne formy nauczania

Według Juszczyka (2006), „organizowanie procesu interaktywnego uczenia się – nie tylko między nauczycielem a uczącymi się czy między samymi uczącymi się, lecz także między uczącymi się a interaktywnym oprogramowaniem użytkowym i edukacyjnym – staje się realne dla jednostek społeczeństw krajów rozwiniętych”. Należy przyjąć za Czajkowskim (2002), że „systemy interaktywne przystosowane są do prowadzenia dialogu z obsługującymi je ludźmi – odbierania wprowadzanych przez nich danych lub reagowania na komendy sterujące”. Aspekt interaktywności jest trudny do przecenienia w sytuacji, gdy formalna edukacja w znacznym stopniu ogranicza bezpośredni kontakt nauczyciel–student w trakcie zajęć i poza nimi, na przykład ze względu na liczebność grup, terminarz, wymiar i częstotliwość zajęć kontaktowych. Interaktywność form nauczania na platformie może niejednokrotnie przewyższać tę osiąganą w ich tradycyjnych odpowiednikach. Dzieje się tak dzięki możliwości stosowania wielu kanałów komunikacji w relacji nauczyciel–student, student–student, student–grupa i wreszcie w relacjach student–program w zależności od celu danej aktywności. Zajęcia z języków obcych tracą rację bytu, gdy zostaną pozbawione charakteru interaktywnego. Zatem nauczyciel czyni wszystko, by interaktywnych form nauczania było tyle, ile wymaga realizacja postawionych celów.

Tabela 1. Realizacja postulatu interaktywności zajęć na platformie e-learningowej. Źródło: Opracowanie własne

Elementy zajęć	Kanały komunikacji	Składowe
Kompetencje lingwistyczne	student↔program / nauczyciel	Lekcja, Quiz, HP Quiz, Gra
Działania receptywne (słuchanie i czytanie)	student↔program / nauczyciel	Lekcja, Quiz, Zadanie
Działania produktywne (mówienie i pisanie)	student↔nauczyciel / student / grupa	Zadanie (kombinacja opcji: Tekst online, Nagranie, Załączony Plik), Wiki, Warsztat
Działania interakcyjne (mówienie i pisanie)	student↔nauczyciel↔student / grupa	Czat, Forum, Big Blue Button
Kombinacja działań	nauczyciel↔student↔student / grupa	Forum, Zadanie, Big Blue Button

Szczególną przewagą stwarza elektroniczna realizacja zadań indywidualnych rozwijających sprawności językowe. Podczas przygotowywania quizu można rozważyć sposoby włączenia do ćwiczenia tekstu (czy też nagrania/filmu) poprzez jego umieszczenie na stronie, załączenie odnośnika do tekstu bądź wyskakującego okienka z tekstem. Ponadto dany tekst może zawierać adnotacje i dodane komentarze. Ponadto, funkcja *Hiddentext* umożliwi ukrycie informacji, tekstu, tabeli, obrazka, podpowiedzi, komentarza, zapisu transkrypcyjnego aż do pełnego rozwinięcia przez studenta za pomocą kliknięcia w „oczko”. Dodatkowo, quiz nabierze bardziej interaktywnego charakteru dzięki funkcji *Wskazówki* wykorzystywanej w trybie zachowania „interaktywny z wieloma próbami” przy próbach sprawdzania proponowanego rozwiązania w ramach podejścia, czy też dzięki stosowaniu powiązania pomiędzy pytaniami quizu programowanymi za pomocą funkcji *Ograniczenie dostępu*. Wykorzystanie w zadaniach indywidualnych (np. *Quiz*) możliwości sterowania dostępem do informacji, sposobem jej dystrybucji czy

odbioru upodabnia relację student-program do dialogu i w ten sposób przyczynia się do podniesienia interaktywności przygotowywanego zadania. W przypadku zadań i aktywności grupowych lub realizowanych w parze, elektroniczne rozwiązania umożliwiają większe zaangażowanie tych uczących się, których typ osobowości, mentalność czy predyspozycje językowe z reguły skazują na odgrywanie mniej aktywnych ról lub unikanie czynnego udziału w działaniach językowych opartych na interakcji czy produkcji ustnej podczas zajęć tradycyjnych. W wirtualnym środowisku uczenia się szanse wyrównują się. Co więcej, zaangażowanie uczestników grupowego zadania czy zadania realizowanego w parze jest większe i bardziej powszechne, ponieważ podlega kontroli i oglądowi samych uczestników (możliwość dostępu do efektów pracy pomiędzy grupami czy uczestnikami), a także pozostawia ślad w postaci zapisu wkładu w rozwijany projekt, systematyczność, na którą wskazują chociażby logi i posty.

Składowe typu *Zadanie, Forum, Czat, Wiki* czy *Warsztat*, najczęściej wykorzystywane do realizacji zajęć w grupach czy parach, mogą być dodatkowo łączone w celu realizacji wieloetapowych zadań, na przykład w zestawieniu *Czatu* lub *Forum* z *Zadaniem* (*Zadanie* z opcją pracy grupowej). Podobnie aktywności realizowane w parach mogą zyskać na atrakcyjności oraz efektywności poprzez łączenie form i środków wyrazu, na przykład podczas zadania z wykorzystaniem *Czatu* (również *Wiadomości*) wprowadzane są elementy produkcji językowej (np. wklejony fragment tekstu) czy załączane jako ilustracja lub komentarz zdjęcie, rysunek, emotikon lub link. Każdy sposób, który umożliwia sterowania docierającymi do odbiorcy informacjami upodabnia relację student-program do dialogu i w ten sposób zwiększa się interaktywność przygotowywanego zadania.

### 2.3. Kształtowanie kompetencji kluczowych

Włączenie rozwijania kompetencji kluczowych do poszczególnych procesów dydaktycznych nie budzi wątpliwości, zwłaszcza że zasadność tak sprofilowanej edukacji znajduje potwierdzenie w badaniach opinii pracodawców. Umiejętność porozumiewania się w języku obcym, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne czy kompetencje informatyczne wykraczają poza doraźne cele, wynikające z programu nauczania. To, czy cele te zostały osiągnięte, będzie można zweryfikować dopiero śledząc losy absolwentów.

Proces kształtowania kompetencji może być prowadzony z powodzeniem na uczelnianej platformie. Zdalny tryb uczenia się uruchamia w sposób naturalny szereg pozytywnych nawyków u uczącego się; strategii samoregulacyjnych, które dobrze zaprojektowany kurs e-learningowy jest w stanie podtrzymać czy rozwijać, a źle opracowany zaprzepaścić, utrwalając stan zniechęcenia czy frustracji. Wykorzystywanie szczególnie przydatnych w edukacji zdalnej strategii metapoznawczych (obejmujących planowanie, monitorowanie, regulację i ocenę procesów poznawczych oraz zarządzanie zasobami) jest wpisane w wiele narzędzi platformy e-learningowej (*Dziennik ocen, Kalendarz, Wiadomości, składowe Bloku, Zasoby, Forum aktualności* itp.). Istnieje szereg rozwiązań, po które sięga uczący się, gdy chce zaspokoić deficyty spowodowane odmiennymi od tradycyjnych warunkami uczenia się. Na przykład potrzebę dialogu czy interakcji zaspokajają: *Forum, Czat, Wiadomości*, a potrzebę refleksji: *Blog* i *Forum*. Niejednokrotnie uczący się sięgają po narzędzia kursu e-learningowego śmieiej, o wiele częściej i z większą regularnością, niż gdyby mieli w analogiczny sposób starać się zaspokoić te same potrzeby w warunkach tradycyjnego nauczania. Zmianę odczuwają sami uczący się, którzy, jak wynika z badań, już po roku korzystania ze wsparcia platformy e-learningowej zauważają pozytywną zmianę w zakresie sprawności w poszukiwaniu i korzystaniu z dostępnych źródeł informacji oraz ich selekcjonowania, w samodyscyplinie, zarządzaniu czasem, samodzielności, świadomości przyswajanej wiedzy i nabywanych umiejętności, ciekawości i chęci uczenia się (Kalamarz, 2014). Społeczny kontekst uczenia się, odzwierciedlający ogólną tendencję w życiu społecznym (rozwrywka i media społecznościowe) zachęca do dialogu, interakcji, dzielenia się, tworzenia i ak-

tywnego uczestnictwo. Wirtualne środowisko uczenia się staje się społecznością uczących się, czemu sprzyja właściwe ustrukturyzowanie kursu e-learningowego z aktywnościami pozwalającymi na większe zaangażowanie studentów, umożliwiającymi rozmowę, interakcję czy uczenie się kooperacyjne lub kolaboratywne (*Czat, Forum, Big Blue Button, Warsztat, Wiki, Zadanie, Wiadomości* itp.). Oczywiście, kompetencje informatyczne są rozwijane, jednakże korzystanie z platformy nie jest jedyną możliwością ich doskonalenia przez cyfrowych tubylców.

### 3. Wspieranie autonomii uczącego się

#### 3.1. Znaczenie autonomicznej postawy uczącego się

W znacznie szerszym ujęciu, jednym z aspektów organizacji dydaktyki jest stwarzanie warunków do kształtowania odpowiedniej postawy uczącego się wobec procesu przyswajania wiedzy i rozwijania umiejętności. Postawa ta ma charakteryzować się świadomością, odpowiedzialnością i zaangażowaniem. Autonomia uczącego się jest postawą definiowaną przez Holeca (1981) jako odpowiedzialność za własną naukę i umiejętność kontrolowania własnego procesu uczenia się. Przejawia się w prezentowanej przez uczącego się woli działania i swobodzie wyboru (Little, 2011). Przy obiektywnych ograniczeniach, wynikających z wieku, cech osobowości, strategii przetrwania czy negatywnego wpływu egzaminów (Wysocka, 2008), można uznać, że kształtowanie samodzielności uczących się może wymagać działań motywujących ze strony nauczyciela. Sięgnięcie po wirtualne środowisko uczenia się jest oczywistym wyborem, gdy poszukujemy środków służących do realizacji tego celu. Platforma edukacyjna oferuje wiele możliwości do „podejmowania, prowadzenia i ewaluacji własnego kształcenia językowego” (Michońska-Stadnik, 1996). Co ważne, autonomiczne uczenie się, odpowiednio wspierane, w naturalny sposób przechodzi w uczenie się przez całe życie.

#### 3.2. Sposoby kształtowania samodzielności

Autonomię można kształtować na szereg różnych sposobów, co pokazuje wiele przykładów wykorzystania narzędzi, składowych i funkcjonalności platformy.

*Dziennik ocen* jest podstawowym narzędziem platformy, dzięki któremu student może podejmować pogłębioną analizę własnych wyników, ich procentowego udziału w całym kursie, porównania podejść, załączonych komentarzy, korekty, uwag. Poza informacją zwrotną, wiele możliwości daje udostępniony przegląd odpowiedzi, któremu towarzyszy porównanie z poprawną odpowiedzią oraz kryteriami oceny.

W szczególności sposób celowi temu służy *Lekcja*, umożliwiającą nieograniczony dostęp do wątków w menu, jak również pozwalającą na wielokrotne próby przechodzenia całych ścieżek z pytaniami kontrolnymi, w tym z losowymi pytaniami w klastrach.

*Quiz* z kolei pozwala na ustawianie terminów i liczby podejść dla poszczególnych studentów/grup niezależnie od ogólnego ustawienia, dzięki czemu można zindywidualizować proces dydaktyczny uwzględniając potrzeby poszczególnych studentów, na przykład poprzez projektowanie liczby podejść, stawianie dodatkowych wymogów (funkcja *Ograniczenie dostępu*).

Konsultacje mogą przyjąć formę bezpośredniego kontaktu z nauczycielem lub innymi uczestnikami na czacie, forum bądź za pośrednictwem wewnętrznego komunikatora *Wiadomości*. Ustalanie terminów wykonania aktywności, wykorzystywanie *Kalendarza* pośrednio wpływa na wzmocnienie samodzielnej postawy, wyrabia dobrą organizację czasu, odpowiedzialność.

Platforma jest idealnym miejscem do podsycania zainteresowania poprzez dodatkowe zadania lub rozszerzone możliwości w ramach wspólnego zadania. Na przykład dzięki składowej *Forum* możliwa jest dyskusja w wątku głównym bądź pobocznym, również proponowanym przez studenta. Z kolei *Zadanie* pokazuje studentowi, że do realizacji służyć mogą różne środki: tekst redagowany w czasie rzeczywistym, plik z tekstem, nagranie, prezentacja czy film. Często pozostawienie wyboru pobudza do kreatywności i lepszej samorealizacji.

*Warsztat*, forma aktywności polegająca na ocenie pracy własnej oraz pracy innego studenta, stanowi natomiast dobre ćwiczenie doskonalące samoocenę, a także świadomość wartości, znaczenia czy zgodności z kryteriami pracy innych studentów. Platforma może też być wykorzystywana jako szczególny rodzaj portfolio, kolekcji własnych działań i osiągnięć na platformie, zewnętrznych narzędziach czy poza wirtualnym środowiskiem, notowanych, komentowanych i publikowanych z odnośnikami na bieżąco w *Blogu*.

Skuteczność pobudzania do samodzielności może być mierzone dzięki narzędziom takim jak *Logi*. Z raportów logowań można dowiedzieć się, w jaki sposób i jak systematycznie uczący się podejmuje próby poszukiwania informacji, utrwalania wiedzy i nabywania umiejętności oraz jakie kroki podejmuje na drodze do samodzielności, co może być taktowane jako wyznacznik postawy wobec procesu uczenia się.

Badania pokazują wymierne efekty kształtowanej postawy autonomicznej na platformie e-learningowej z osiąganymi wynikami. Na przykład wykazano, że istnieje zauważalna korelacja pomiędzy aktywnością studenta na platformie, przejawiającą się w częstotliwości wejść, liczby logów i umieszczanych postów, a wynikami form weryfikacji efektów kształcenia. Podobnie koreluje liczba rekordów w *Lekcji* dopuszczającej wielokrotność wejść lub podejść z wynikami uzyskanymi w danym temacie (Kalamarz, 2014).

### 3.3. Możliwości pobudzania motywacji

W świetle wyników badań Eurobarometr, podstawowym czynnikiem powodującym zarzucanie nauki języka obcego jest bycie niemotywowanym do nauki (European Commission, 2014a), a angażowanie i motywowanie to najbardziej pożądane umiejętności, jakich uczący się oczekują od nauczyciela (European Commission, 2014b). To, czy włączenie uczelnianej platformy do procesu dydaktycznego zmotywuje studentów, zależy w dużej mierze od nauczyciela jako autora i/lub prowadzącego kurs czy moduł e-learningowy. Zdaniem Mokwy-Tarnowskiej, atrakcyjna poznawczo treść, przykuwająca uwagę estetyka, przemyślana struktura, przejrzysty układ, łatwa nawigacja, element zaskoczenia w postaci dokładanej nowej treści to między innymi sposoby angażowania i motywowania studenta do systematycznej pracy w wirtualnym środowisku uczenia się (Mokwa-Tarnowska, 2015).

Platforma Moodle kryje kilkanaście różnorodnych rozwiązań, mogących pobudzać studenta do efektywnej pracy. Wśród nich można wyliczyć te bodźce, których źródłem jest rywalizacja (*Odznaki, Wyniki w bloku*, jak również rozwiązania, u których podstaw leży inspiracja – np. subskrybowane zewnętrzne serwisy RSS w bloku). Są wreszcie sposoby bezpośredniego wpływu na studenta, by podjął określone działania czy zachował się w pożądany sposób. Oprócz typowego wykorzystania w tym celu komunikatora *Wiadomości*, przykładem może być wykorzystanie funkcji Notatki w sekcji *Uczestnicy* przy ustawieniu dostępu dla roli *Studenta*, jak również funkcja *Kalendarz*. Inne rozwiązania mogą służyć również do pobudzania refleksji (*Komentarze w bloku, Informacja zwrotna* lub *Kwestionariusz*).

## 4. Ewaluacja

Ocena i ocenianie są nieodzownym elementem procesu nauczania–uczenia się, ważnymi nie tylko ze względu na swoje merytoryczne znaczenie (ewaluacja postępów, pomiar biegłości językowej, weryfikacja efektów kształcenia itp.), ale również ze względu na swój aspekt psychologiczny. Wiąże się bowiem z motywacją, samooceną, kształtowaniem autonomii. Stąd typowe sposoby oceniania: diagnostyczne, sumujące i kształtujące muszą służyć przede wszystkim uczącemu się i jego wysiłkom w drodze do sukcesu. Można więc mówić o ocenianiu zorientowanym na uczącego się (Gajek, 2011).



#### 4.1. Podejścia do oceniania

Do oceniania można podchodzić w różny sposób. Trzy istotne podejścia wymienia Gajek: demokratyczne, dynamiczne oraz ocenianie wspierające proces uczenia się (Gajek, 2011). Istotą oceniania demokratycznego jest uwzględnianie praw uczących się i respektowanie ich głosu, wyboru czy wpływu na proces nauczania. W ocenianiu dynamicznym nauczyciel regularnie wspiera wszelkie działania ucznia w obrębie strefy najbliższego rozwoju. Jak przewidywał Wygotski (Wygotski, 1997), w strefie tej, gdy uczący się napotka problemy, z którymi nie radzi sobie samodzielnie, jest miejsce na dalszy rozwój dzięki wsparciu prowadzącego i (w większym stopniu) poprzez komunikację i interakcję z otoczeniem. Ocenianie wspierające proces uczenia się, czyli ocenianie dla uczenia się (z ang. *assessment for learning*), w odróżnieniu od oceniania uczenia się czy oceniania jako procesu uczenia się, definiowane jest przez Zespół ds. Reformy Oceniania jako „proces poszukiwania i interpretowania danych, pomagający uczniom i nauczycielom stwierdzić, na jakim etapie nauki znajdują się uczniowie, w jakim kierunku ma zmierzać proces ich kształcenia, i w jaki sposób najlepiej osiągnąć zakładane cele” (Assessment Reform Group, 2002).

W kontekście nowych technologii ocenianie stało się tematem dyskusji ekspertów. Ich zdaniem, w tym stuleciu szczególnie istotne będzie:

- zaangażowanie studenta w proces oceniania;
- cyfrowo rozszerzone ocenianie;
- ocena stosowania umiejętności z zakresu ICT nabytych w formalnych i nieformalnych środowiskach uczenia się (Webb, Gibson i Forkosh-Baruch, 2013).

W zaleceniach eksperci podkreślają wypośrodkowanie modeli oceniania, zwracając uwagę na nadmierne skupianie się na testowej ewaluacji decydującej o dalszych etapach edukacji.

#### 4.2. Możliwości działań ewaluacyjnych

W tym świetle wykorzystywanie uczelnianej platformy należy uznać za standard pedagogicznych działań. Badania ankietowe przeprowadzone wśród studentów – przyszłych nauczycieli języków obcych pokazują, że w opinii większości respondentów efektywność oceniania z wykorzystaniem narzędzi e-learningowych związana jest z takimi jego zaletami, jak natychmiastowa informacja zwrotna (36%), ułatwienie pracy nauczyciela (24%), motywowanie (36%), indywidualizacja warunków pracy (tempo, czas, wybór)(12%). Wśród innych zalet wskazuje się oszczędność czasu, możliwość rozwijania umiejętności związanych ze sprawnym wykorzystywaniem technologii informatyczno-komunikacyjnych, a także możliwość wzbogacania materiałów dydaktycznych o multimedia i źródła internetowe.

Aktywności i funkcjonalności programu Moodle stwarzają szereg możliwości w pracy nauczyciela w zakresie oceniania (Smyrnova-Trybulska i Stach, 2012). Wybrane przykłady praktycznych zastosowań przedstawia Tabela 2.

Tabela 2. Zestawienie wybranych narzędzi i funkcjonalności w kursie e-learningowym służących efektywnej kontroli i ocenianiu. Źródło: Opracowanie własne

Narzędzie / funkcjonalność	Możliwości w zakresie kontroli i oceniania
Dziennik ocen	Możliwość analizy wyników indywidualnych / grupy z części lub całości kursu; możliwość analizy wyników w poszczególnych aktywnościach.
Przewijanie	Możliwość przewijania wyników kolejnych aktywności przy stale widocznej liście studentów

Narzędzie / funkcjonalność	Możliwości w zakresie kontroli i oceniania
Historia oceniania	Przegląd, analiza, porównanie ocen wybranych studentów, wybranej ocenianej aktywności, przedziału czasu
Pojedynczy podgląd	Analiza pojedynczego wyniku / studenta z wyświetleniem oceny i informacji zwrotnej
Logi	Przeglądanie i analiza logów studenta / grupy w kursie / poszczególnych aktywnościach, analiza okresów aktywności
Ukończenie aktywności	Symboliczne oznaczenie ukończenia aktywności na stronie kursu wyświetlanej przez studenta. Raport z liczby studentów posiadających oznaczenia w ustawieniach danej aktywności.
Frekwencja	Rejestrowanie, komentowanie i nagradzanie aktywności studenta podczas zajęć (Rys. 5).
Zadanie	Dostępne metody oceniania: proste bezpośrednie ocenianie (ocena i skala), zaawansowane ocenianie (rubryka z kryteriami oceny z zaprojektowanym wcześniej tekstem komentarza lub uzasadnienia lub przewodnik do poszczególnych kryteriów oceny wraz z polem komentarza); postać informacji zwrotnej: komentarz online, komentarz w tekście, plik z komentarzami i arkusz ocen offline.

**Frekwencja dla kursu :: ANG PRAWO B2-C1 Legal English KURS 4 semestr 1 - Z**

Sesje Dodaj Raport Eksport Ustawienia

Osobne grupy 28.09 - 4.10 Page 1 of 1 Wszystkie Wszystkie przesłałe Niska ocena Miesiące Tygodnie Dzień

Grupa nr 10 sb/nd

Nazwisko / Imię	1.10 (00:55) Grupa nr 10 sb/nd	O	S	U	N	Ocena	uwagi	
Raj Zuzanna	O	1	0	0	0	2 / 2	Active participation	<input type="checkbox"/>
Rebecka Joanna	O	1	0	0	0	2 / 2	Extra homework	<input type="checkbox"/>
Rajewski Adam	S	0	1	0	0	1 / 2		<input type="checkbox"/>
Dziurka Joanna	N	0	0	0	1	0 / 2		<input type="checkbox"/>
Dziurka Joanna	U	0	0	1	0	1 / 2	L4	<input type="checkbox"/>

Rysunek 5. Wykorzystanie składowej Frekwencja. Źródło: Kurs e-learningowy Legal English, platforma e-learningowa SPNJO UŚ

Kształtująca bieżąca kontrola i ocena działań, prowadząca do rozwijania przez studenta pomysłu, projektu lub doskonalenia umiejętności, może przyjąć formę komentarza od nauczyciela wewnątrz składowej (np. komentarza w *Zadaniu*) albo może być udzielana przez niego równolegle w toku prac w czasie rzeczywistym za pośrednictwem *Czatu* czy *Wiadomości* (z powiadomieniem na adres poczty elektronicznej). Ocenianie formatywne obejmuje również: stawianie przez nauczyciela trafnych pytań, prowadzących do wykorzystania przez uczącego się dotychczasowej wiedzy i umiejętności, a także formułowanie efektywnych informacji zwrotnych, które w sposób merytoryczny i konstruktywny podkreślają osiągnięcia studenta i wskazują obszary wymagające dopracowania (wraz z konkretnymi propozycjami poprawy czy doskonalenia). Tego typu działania toczyć się mogą wewnątrz konkretnych zadań (w komentarzach i informacjach zwrotnych) oraz, najwygodniej, za pomocą komunikatora *Wiadomości*.

Aby spełnić postulaty oceniania służącego procesowi uczenia się, należy wykorzystywać ocenianie sumujące do realizacji celów oceniania kształtującego (Assessment Reform Group, 2002). W dużo większym stopniu niż w nauczaniu tradycyjnym jest to możliwe w edukacji zdalnej.

Stały dostęp do *Dziennika ocen* umożliwia nauczycielowi umieszczanie uwag (opatrzonej obrazkiem, zrzutem czy odnośnikiem do końcowej oceny, zdobytych punktów czy miejsca w ranking) w bieżących komentarzach do konkretnych zadań, projektów czy aktywności, wykorzystywanych do oceniania o charakterze kształtującym.

W ocenianiu dla uczenia się nie może zabraknąć miejsca dla samooceny, najwyższej formy autonomicznego uczenia się. Samoocena realizowana jest w pełnym zakresie poprzez *Blog*, w którym wpisy mogą być przeglądane i komentowane przez nauczyciela. Temu celowi może służyć specjalnie utworzone *Forum*. Dostęp do wpisów i postów w profilu uczestnika ułatwia nauczycielowi śledzenie refleksji studenta nad własnym procesem uczenia się. Dodatkowo, pogłębionej refleksji obu stron procesu uczenia się może służyć chronologiczny przegląd wpisów i komentarzy.

## 5. Podsumowanie

Akademicka dydaktyka języków obcych to etap końcowy przygotowania przyszłego absolwenta do wejścia na rynek pracy. Wobec oczekiwań wielu stron i przy niesprzyjających warunkach realizacyjnych nie pozostaje nic innego, jak optymalizować sposoby działania, metody i techniki kształcenia. Uczelniana platforma daje nauczycielowi wieloaspektowe wsparcie, począwszy od fazy przygotowania, poprzez dobór metod i technik kształcenia, realizację zadań dydaktycznych aż po monitorowanie efektów procesu nauczania–uczenia się.

Wiliam zwraca uwagę na obecność trzech kategorii aktorów w procesie oceniania – nauczyciela, ucznia, uczestników grupy. (Wiliam, 2011). Mają oni do odegrania znaczące role w całym procesie dydaktycznym, niezależnie od miejsca usytuowania sceny – w sali zajęciowej czy na platformie e-learningowej. Ponieważ ciężar organizacji dydaktyki spoczywa na nauczycielu jako przedstawicielu instytucji kształcącej, należy brać po uwagę oczekiwania uczącego się jako ucznia i jako uczestnika grupy. W drodze rozmowy, dyskusji, negocjacji osiąga się rozumienie i porozumienie – niezbędne elementy wszelkich działań edukacyjnych. Traktując uczelnianą platformę jako optymalne środowisko uczenia się, nauczyciel ma duże szanse sprostać zadaniu, jakim jest powodzenie procesu dydaktycznego, przy czym chodzi tu przede wszystkim o sukces uczącego się.

## 6. Bibliografia

1. Assessment Reform Group (2002). *Assessment for Learning 10 Principles*. Pobrano 4 lipca 2015, z: <http://www.aaia.org.uk/content/uploads/2010/06/Assessment-for-Learning-10-principles.pdf>
2. Czajkowski, M. (2002). *Wielka Encyklopedia Internetu i nowych technologii*. Kraków: Edition 2000.
3. European Commission (2014a). *Special Eurobarometer 386. Europeans and their Languages*. Pobrano 10 czerwca 2016, z: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/public_opinion/index_en.htm)
4. European Commission (2014b). *Special Eurobarometer 417. European area of skills and qualifications*. Pobrano 10 czerwca 2016, z: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/public_opinion/index_en.htm)
5. Gadomska, A. i Krajka, J. (2015). *Pedagogical solutions in e-teacher training – towards effective technology adoption by teachers*. W: E. Smyrnova-Trybulska (Red.), *IT Tools – Good practice of effective use in education*. Katowice, Cieszyn: Studio Noa.
6. Gajek, E. (2011). *Learner-oriented teaching and assessment through digital video projects*. W: H. Komorowska (Red.), *Issues in promoting multilingualism teaching – learning – assessment*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
7. Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
8. Juszczyk, S. (2006). *Types of interactions and process of community building in elearning and distance learning*. W: E. Mechlóvá (Red.), *Information and communication technology in education*. Ostrava: University of Ostrava.
9. Kalamarz, R. (2014). *Blending foreign language learning with key competences. Does e-learning do the trick?* *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning*, 24(1).
10. Lasoń, B. i Zawadzka, D. (2015). *Lektoraty języków obcych na uczelniach wyższych w aspekcie wielojęzyczności*. W: M. Srebro, E. Typek i L. Zielińska (Red.), *Przyszłość nauczania języków obcych na uczelniach*

- wyższych. Kraków: Fundacja Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie.
11. Little, D. (2011). *Learner autonomy, self-assessment and language tests: Towards a new assessment culture*. W: B. Morrison (Red.), *Independent language learning: Building on experience, seeking new perspectives*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
  12. Michońska-Stadnik, A. (1996). *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
  13. Mokwa-Tarnowska, I. (2015). *How to engage students in online learning – web-enhanced and blended ESP classes*. W: E. Smyrnova-Trybulska (Red.), *IT Tools – Good practice of effective use in education*. Katowice, Cieszyn: Studio Noa.
  14. Smyrnova-Trybulska, E. i Stach, S. (Red.). (2012). *Wykorzystanie LCMS Moodle jako systemu wspomaganie nauczania na odległość*. Katowice: Studio Noa.
  15. Webb, M., Gibson, D. i Forkosh-Baruch, A. (2013). *Challenges for information technology supporting educational assessment*. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5).
  16. Wiliam, D. (2011). *What is assessment for learning?* *Studies in Educational Evaluation*, 37(1).
  17. Wysocka, M. (2008). *Granice autonomii nauczyciela języków obcych i jego uczniów*. W: M. Pawlak (Red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* Poznań, Kalisz, Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu i PWSZ w Koninie.
  18. Vygotsky, Lev. (1997). *Interaction between Learning and Development*. New York: W.H. Freeman and Company.

## Selected Aspects of Academic Foreign Language Teaching With the Use of University E-Platform

Keywords: Moodle, language classes, foreign language teaching, e-learning, distance learning platform, language proficiency, key competences

Abstract: With a preliminary test and trial period long gone university distance learning platforms have been an inseparable part of the academic education environment for many years now. Universities use their potential differently, depending on the specificity of a school, merit-related issues or pragmatic reasons. Being an important element of academic education foreign language teaching is given extra support from numerous applications of the electronic tool. Exemplification of the use of Moodle platform in the scope of the functioning of an inter-faculty academic unit providing foreign language teaching shows not only the validity of using the e-platform itself, but also the validity of looking for advantageous solutions – within a potent tool at hand – for specific merit-related teaching and organisational actions. This article also indicates the efficacy as well as the multi-faceted character of the tool, especially in the context of its benefits for students – participants of the teaching process, for whom the development of language competences, and further, key competences, is the foundation of preparing graduates for new challenges.