

Marcin Łączek

Efektywność kreatywnych metod w rozwijaniu kompetencji językowych studentów w zakresie języka angielskiego

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 12, 57-67

2015

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Marcin ŁĄCZEK
Uniwersytet Warszawski

Efektywność kreatywnych metod w rozwijaniu kompetencji językowych studentów w zakresie języka angielskiego

Abstract:

The effectiveness of creative methods in the development of university students' linguistic competence in the English language

The application of innovative methods in modern foreign language teaching ought to result in better effectiveness of learning operationalised as results in standardized tests of achievement. In particular, one expects here high effectiveness of the discursive method which is part of innovative teaching trend, and developed in foreign language teaching as a counterbalance to traditional methods, a good example of which is the classic grammar-translation method.

The author of the article presents the results of his research based on a heterogeneous research schema. The results showed that in the initial phase of teaching English the traditional method ought to be applied and communicative approach only once students have reached the level of English proficiency appropriate for them (research 1). The results of research 2 were similar to those of the first one with the only difference being that it was the discursive method that was more effective in the case of intermediate students.

On the whole, the research confirmed the effectiveness of the discursive method in developing university students' language skills in the English language. It turned out, too, that this effectiveness was mostly determined by the initial level of the competence taught, and the sphere of the skills developed.

Wstęp

Niniejszy artykuł, w swojej warstwie teoretycznej, zawiera krytyczną analizę głównych metod i podejść stosowanych w nauczaniu języków obcych oraz eksplorację możliwości wykorzystania dyskursu klasowego w nauczaniu angielskiego jako języka obcego. W swojej warstwie metodologicznej zaś wpisuje się w paradygmat empirycznej dydaktyki języków obcych.¹

Wykorzystanie we współczesnej glottodydaktyce (F. Grucza 2013a, 2013b) innowacyjnych metod skutkować powinno większą skutecznością uczenia się. Postawiona hipoteza zakładała, że metoda dyskursywna jest skuteczna w indywidualizowaniu oddziaływań dydaktycznych, jednak jej złożoność sprawia, że działa szczególnie skutecznie w przypadku studentów o wysokim poziomie kompetencji językowych i głównie w obszarze mówienia.

¹ Szczegółowe wyniki badań przedstawione zostały w M. Łączek (2014).

1. Metody nauczania języka obcego

Mówiąc o historii metod i podejść do nauczania nowożytnych języków obcych nie można nie wspomnieć o znaczeniu języka łacińskiego i roli jaką odegrał aż po wiek szesnasty w mówionej i pisanej komunikacji – łacina to prawdziwa *lingua franca* tamtych czasów. Później, z powodu zmian politycznych rozgrywających się w Europie, język angielski, francuski i włoski przejmują stopniowo tę rolę i zaczynają nabierać większego znaczenia, a status łaciny zostaje pomniejszony, jak piszą J.C. Richards i T.S. Rodgers (2004: 3) „z żywego języka do okolicznościowego przedmiotu”.² Pomimo tych zmian, klasyczna łacina a raczej studium jej gramatyki i retoryki służą w dalszym ciągu za przykład podczas badania jakiegokolwiek języka obcego począwszy od wieku siedemnastego aż po wiek dziewiętnasty.

Te założenia pomagają w ukształtowaniu scharakteryzowanej poniżej metody gramatyczno-tłumaczeniowej, w złotym okresie której pojawiają się głosy C. Marcela, F. Gouina oraz T. Prendergasta (jak piszą J.C. Richards/ T.S. Rodgers 2004) o konieczności uczenia się języka obcego z zamiarem komunikacji werbalnej – w swoich analizach nauczania języka obcego, powoływali się oni na obserwacje dotyczące sposobu przyswajania języka ojczystego przez dzieci. Założenia wspomnianego ruchu reformatorskiego znajdują swoje odzwierciedlenie w metodzie naturalnej i bezpośredniej, kojarzonej z takimi nazwiskami jak L. Sauveur czy G. Heness; warto zaznaczyć, iż w tym samym czasie M. Berlitz otwiera na terenie Stanów Zjednoczonych swoją pierwszą szkołę językową (J.C. Richards/ T.S. Rodgers 2004). Lata dwudzieste i trzydzieste dwudziestego wieku to czas pojawienia się podejścia werbalnego i sytuacyjnego nauczania języka, których inicjatorzy: H.E. Palmer (1923, 1934), A.S. Hornby (1950), a potem i G. Pittman (1963), dostrzegli znaczenie słownictwa jako istotnego czynnika podnoszącego poziom biegłości językowej uczniów. Założenia te stanowiły podwaliny pod metodę audiolingwalną, nazwaną tak przez N. Brooksa (1964) a skrytykowaną przez N. Chomsky’ego (1965, 1966), nie zgadzającego się z podejściem strukturalnym i behawioralną teorią uczenia się języka.

Według N. Chomsky’ego bowiem ludzki język nie jest imitowany lecz kreowany. Po krytyce metody audiolingwalnej, mamy do czynienia kolejno z: (a) propozycją „praktycznego nauczania języka”, rozwiniętą w latach osiemdziesiątych przez N.S. Prabhu (1987) i podkreślającą rolę możliwie realnych zadań, (b) nauczaniem w oparciu o treść z lat siedemdziesiątych, (c) kooperatywnym uczeniem się języka podkreślającym rolę społecznej interakcji i pracy zespołowej w uczeniu się i budowaniu pozytywnych stosunków pomiędzy słuchaczami, powstałym w latach sześćdziesiątych i dalej kształtowanym w następnym dziesięcioleciu w oparciu o treści J. Dewey’a, J. Piageta (1926) czy L. Wygotskiego (1978) oraz (d) metody cichej – strukturalnego podejścia do rozwijania werbalnej i słuchowej kompetencji językowej popularyzowanej w latach siedemdziesiątych przez C. Gattegno (1972), a zakładającej, iż głos należy oddać uczniom. Okres od początku lat pięćdziesiątych do końca lat osiemdziesiątych to najbardziej aktywny czas w historii podejść i metod. W tym czasie Ch.A. Curran (1972, 1976) opracował koncepcję nauczania doradczego będącą przykładem społecznościowego uczenia się języka, pojmowanego jako proces społeczny.

² Wszystkie tłumaczenia z języka angielskiego są moje, MŁ.

W latach siedemdziesiątych pojawia się też koncepcja metody zwanej całkowitym reagowaniem. Obmyślona przez J. Ashera (1977) podkreślała wpływ mechanizmów matorycznych przy rozwijaniu biegłości słuchowej uczniów zakładając, że uczenie się języka drugiego przebiega w podobny sposób do przyswajania języka pierwszego u dzieci. Była ona szeroko wspierana przez S.D. Krashena i T.D. Terrella (1983), twórców podejścia naturalnego proklamującego potrzebę oceny potrzeb uczniów. Samo podejście naturalne oparte było na tzw. teorii monitora S.D. Krashena (zob. S.D. Krashen 1983, S.D. Krashen/ T.D. Terrell 1985), która podkreślała konieczność kształtowania umiejętności komunikacyjnych – zarówno tych werbalnych jak i pisanych. Według niej przyswajanie języka ma miejsce tylko wtedy, gdy ludzie rozumieją wiadomości w języku docelowym. Formuła $i + 1$, gdzie i oznacza obecny poziom kompetencji danego ucznia, czyli ostatnio przyswojoną regułę a $i + 1$ następną regułę, która dopiero ma ulec przyswojeniu, stała się podwaliną do dalszych teoretycznych opracowań M. Swain (1985), R. Ellis (1990, 1997), T. Lyncha (1996), czy wreszcie hipotezy interakcji M.H. Longa (1983a, 1983b). Ta ostatnia była w zgodzie z założeniem S.P. Cordera (1978: 80), że to w czasie samej próby komunikowania się z osobami posługującymi się językiem docelowym, uczniowie się uczą. Sugestopedia (zwaną też Desugestopedią) to metoda opracowana przez G. Lozanova (1978), podkreślająca rolę aktów komunikacyjnych oraz wynikowe nauczanie języka opracowane przez E.A. Schencka (1978) na bazie prac J.F. Bobbita (1926). Te ostatnie promowały bowiem kompetencje funkcjonalne, tj. istotne umiejętności, wiedzę, postawy czy zachowania, które uczniowie powinni posiadać celem ułatwienia swojego doświadczenia uczenia się języka.

Inteligencje wielorakie (lingwistyczna, logiczno-matematyczna, muzyczna, kinestetyczna, przestrzenna, interpersonalna i intrapersonalna) to kolejne podejście oparte na pracy H. Gardnera (1983), po którym warto wspomnieć o holistycznym nauczaniu języka zapoczątkowanym w latach osiemdziesiątych przez K. Goodmana (1986). Zakładało ono, że nauczanie języka winno przebiegać bez wyszczególniania odpowiednich jego komponentów (takich jak np. gramatyka, leksyka czy fonetyka) lecz jako całość, gdzie, jak pisze K. Goodman (1986: 4), holistyczne nauczanie języka scala ze sobą: „język, kulturę, społeczność, ucznia i nauczyciela”. Wreszcie, na zakończenie należy przywołać podejście leksykalne zainicjowane w latach dziewięćdziesiątych przez M. Lewisa (1993).

2. Charakterystyka metody dyskursywnej i podejścia komunikacyjnego

Orędownikami podejścia komunikacyjnego byli Ch.N. Candlin (1976) i H.G. Widowson (1978, 1979). Podkreślić należy, iż podejście komunikacyjne stanowi zbiór różnych komunikacyjnych metod, w skład których wchodzi np. teoria kompetencji N. Chomsky'ego (1965) czy teoria języka jako komunikacji D.H. Hymesa (1964a, 1964b, 1972). Wszystkie one znalazły odbicie w działaniach Komitetu Ministrów Rady Europy oraz Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy, które to organy wypracowały jednolite poziomy biegłości językowej według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (2001). „Nowoczesna dydaktyka”, twierdzi Cz. Kupisiewicz (1980: 24), „czerpie nie z jednej a kilku różnych metod celem odkrycia istotnych zjawisk związanych albo bezpośrednio albo pośrednio z przedmiotem badanym”.

Metoda dyskursywna to, najogólniej rzecz ujmując, koncepcja glottodydaktyczna opracowana w Polsce w ostatnim dziesięcioleciu ubiegłego wieku przez F. Gruczę (1995), której głównym założeniem jest wykorzystanie komunikacji werbalnej przy nauczaniu-uczeniu się języka obcego w celu wykształcenia umiejętności dyskursywnej, na którą, jak zauważa J. C. Styszyński (1999: 108), składają się „oprócz sprawności mówienia, także znajomość leksyki i gramatyki danego języka mówionego oraz pragmatyki wyrażeniowej i interakcyjnej”.

Metoda dyskursywna opiera się na selekcji i gradacji materiału językowego, który F. Grucza (1995) nazwał programowaniem materiału językowego według wymiarów strukturalnych języka. Jej właściwością jest też rygorystyczne podejście do popełnianych przez uczniów błędów, czy wykorzystanie języka ojczystego w dydaktyce języka obcego poprzez zestawianie kontrastywne i komparatywne.

Na przykładzie typowego schematu lekcji według założeń metody dyskursywnej łatwo zauważyć typowy podział na cztery fazy: a) prezentację nowego materiału językowego, b) automatyzację, c) kontekstualizację i d) testowanie.

3. Charakterystyka metody gramatyczno-tłumaczeniowej

Metoda ta znana jest także pod nazwą metody pruskiej – od kraju, w którym została ona zapoczątkowana, a głównymi jej propagatorami byli J. Seidenstücker, K. Plötz i J. Meidinger. Okres rozkwitu metody gramatyczno-tłumaczeniowej, której nie definiuje faktycznie żadna teoria, obejmuje okres stulecia – od lat czterdziestych dziewiętnastego wieku po lata czterdzieste wieku ubiegłego (por. J.C. Richards/ T.S. Rodgers 2004).

Cele metody pruskiej dotyczyły wyłącznie doskonalenia umiejętności czytania i pisanja pomijając tym samym rolę umiejętności mówienia oraz słuchania (a które stanowią fundament omówionej powyżej metody dyskursywnej). Typowa lekcja przeprowadzona według założeń metody tradycyjnej jest poświęcona tłumaczeniu zdań z języka obcego na język ojczysty i odwrotnie. Zakres słownictwa ograniczony jest jedynie do treści analizowanego pod kątem gramatyki tekstu, który stanowią, jak piszą M. Celce-Murcia i E. Olshtain (2007: 61) „zdekontekstualizowane i niepowiązane ze sobą zdania” przyznając jednak niemal natychmiast, iż „gramatyka potrzebuje słownictwa do wyrażania znaczeń, a słownictwu potrzebna jest gramatyka ze względów strukturalnych” (ibid. 2007: 61).

Zestawienie ważniejszych założeń metody dyskursywnej oraz gramatyczno-tłumaczeniowej znajduje się w Tabeli 1.

Metoda dyskursywna	Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa
Celem jest efektywna komunikacja.	Celem jest umiejętność tłumaczenia zdań – rozróżniania struktur.
Pożądanym jest wykształcenie kompetencji komunikacyjnej – dyskursywnej.	Pożądanym jest wykształcenie kompetencji językowej.
Język jest formowany przez uczniów metodą prób i błędów.	Język jest nawykiem.

Głównym założeniem jest kontekstualizacja.	Elementy językowe nie są skontekstualizowane – uczenie się wyrazów na pamięć.
Nadrzędne jest znaczenie.	Nacisk na formę i strukturę.
Poprzez odpowiednio dobrane formy ćwiczeń, ogranicza się używanie języka ojczystego (dopuszczalne ujęcie kontrastywne).	Język ojczysty stanowi nieodłączny element lekcji.
Nauczyciele, poprzez dobór twórczych technik nauczania, motywują uczniów do pracy z językiem.	Nauczyciele kontrolują uczniów poprzez niedopuszczenie do powstania konfliktu z teorią.
Nauczyciel nie jest w stanie przewidzieć wypowiedzi ucznia.	Nauczyciel kształtuje wypowiedzi ucznia.
Rozwijanie umiejętności mówienia oraz słuchania.	Rozwijanie umiejętności czytania i pisania.
Uczniowie, poprzez pracę w parach lub grupach, nawiązują wzajemne kontakty.	Uczniowie pracują z tekstem pisany.
Płynność wypowiedzi.	Wierność tłumaczenia.
Pożądanym jest wykształcenie wymowy zbliżonej do rodzimego użytkownika języka (native speaker'a).	Wykształcenie wymowy zrozumiałej.
Wewnętrzna motywacja uczniów wywodzi się z zainteresowania tym, co język komunikuje.	Wewnętrzna motywacja uczniów wywodzi się z zainteresowania strukturą języka.
Podstawową jednostką lekcji jest wypowiedzenie.	Podstawową jednostką lekcji jest zdanie.
Różnorodność pomocy dydaktycznych.	Praca na lekcji ograniczona do przygotowanych wcześniej tekstów pisanych.

Tabela 1. Ważniejsze założenia metody dyskursywnej oraz gramatyczno-tłumaczeniowej (na podstawie J.C Richardsa/ T.S. Rodgersa (2004) oraz J.C. Styszyńskiego (1999)).

4. Metodologia badań własnych

Schemat metodologiczny przedmiotowych badań jest połączeniem perspektywy porównawczej oraz longitudinalnej i poprzecznej – charakter porównawczy studium wyznacza chęć zestawienia ze sobą osiągnięć studentów nauczanych języka angielskiego metodą dyskursywną z osiągnięciami studentów nauczanych metodami tradycyjnymi (podającymi). W ujęciu proponowanego badania oznacza to porównanie rezultatów uzyskanych przez studentów nauczanych w sposób gramatyczno-tłumaczeniowy i oparty na dyskursie, osobno w grupach osób mało, średnio i zaawansowanych w zakresie języka angielskiego.

Podział ten może budzić wątpliwości przede wszystkim z racji faktu, że kluczowa dla badania zmienna, a więc metoda nauczania ma charakter dychotomiczny (tradycyjna versus dyskursywna) i nie podlega manipulacji eksperymentalnej, lecz jest skutkiem odpowiedniego doboru grup do badania. Zmienne niezależne zmierzone zostały zarówno jako rezultaty w standaryzowanych testach osiągnięć, jak również reszty regresji zgodnie z procedurą EWD (R. Dolata 2006).

Badaniem objętych zostało nieco ponad 2 tysiące studentów (dokładnie N=2004) z jednej z warszawskich prywatnych szkół wyższych³, których wiodącą dziedziną kształcenia są nauki ekonomiczne. Studenci byli nauczani przez 6 lektorów, w tym 3 lektorów uczących metodą tradycyjną i 3 lektorów, którzy prowadzili zajęcia w oparciu o metodę dyskursywną. Pierwsze badanie wykonano na zakończenie semestru letniego roku akademickiego 2009/2010 a pomiar drugi przeprowadzono na zakończenie semestru zimowego roku akademickiego 2010/2011.

Dobór studentów dokonany został metodą losową. W pierwszym kroku drogą losowania wytypowane zostały grupy prowadzone przez lektorów, którzy prowadzili zajęcia metodą tradycyjną a następnie przez lektorów, którzy prowadzili zajęcia metodą dyskursywną spośród wszystkich grup. Następnie, biorąc pod uwagę cel w postaci doboru grupy reprezentatywnej, przeanalizowane zostały rezultaty co piątego studenta z listy alfabetycznej. Wyniki nauczania w obu grupach tzn. prowadzonej w oparciu o metodę tradycyjną, czyli podającą i w oparciu o metodę dyskursywną zostały opracowane z rozbiorem na 4 podstawowe kompetencje językowe tj. mówienie, pisanie, czytanie i słuchanie.

Rodzaj badania oraz charakter zmiennych sprawia, że najbardziej adekwatnym modelem analitycznym jest schemat analizy wariancji z powtarzonymi pomiarami w wersji analizy wielokrotnej (MANOVA), gdzie zmiennymi zależnymi są rezultaty w zakresie mówienia, czytania, pisania i słuchania, zaś czynnikami: rodzaj zastosowanej metody i wyjściowy poziom kompetencji. W związku z niewielką porównywalnością rezultatów pomiędzy poziomami zaawansowania, zastosowane zostały również modele jednoczynnikowej analizy wariancji oraz porównań średnich z zastosowaniem testu t-Studenta. Miary skuteczności analizowanej zgodnie z modelem edukacyjnej wartości dodanej, wyznaczone zostały poprzez analizę regresji osobno dla każdego z czterech obszarów analizy (mówienie, czytanie, pisanie, słuchanie) dwóch typów metod oraz trzech poziomów zaawansowania, poprzez wyznaczenie reszt standaryzowanych w analizie regresji liniowej. Te miary charakteryzują się pełną porównywalnością między grupami i zapewniają możliwość wnioskowania o skuteczności wykorzystania metody dyskursywnej w każdej z grup.

Spśród całkowitej liczby 2004 studentów, tyle samo studentów (dokładnie po 334) zostało przypisanych do każdego z trzech poziomów (podstawowego, średniozaawansowanego oraz zaawansowanego) i metody (dyskursywna i gramatyczno-tłumaczeniowa) nauczania, co sprawia, że mamy do czynienia z idealnie quasi-eksperymentalną sytuacją badawczą.

³ Uczelnia nie wyraziła zgody na podanie nazwy.

5. Podsumowanie wyników

Dążąc do odpowiedzi na podstawowe pytania badawcze sprawdzono czy i w jakiej mierze obserwowane są różnice w zakresie osiągnięć pomiędzy dwoma momentami pomiaru, tj. o ile zmieniły się osiągnięcia w ciągu jednego semestru. Rezultaty porównania średnich zawarto w Tabeli 2.

W drugim pomiarze w większości przypadków uzyskany został lepszy średni wynik niż w pierwszym pomiarze. Istotne różnice pomiędzy pomiarami wystąpiły w grupie podstawowej w zakresie czytania. W przypadku grupy średniozaawansowanej istotne różnice dla średnich wystąpiły dla mówienia, pisania oraz czytania. W przypadku grupy zaawansowanej istotne zmiany (*in plus*) wystąpiły w zakresie mówienia.

Grupa		Średnia	N	Odchylenie standardowe	Test t i istotność różnic	
podstawowa	Para 1	Mówienie T1	100,95	604,00	15,28	$t(603)=0,07$; $p=0,94$
		Mówienie T2	100,89	604,00	14,73	
	Para 2	Pisanie T1	100,97	593,00	15,08	$t(592)=0,27$; $p=0,78$
		Pisanie T2	100,75	593,00	14,49	
	Para 3	Czytanie T1	102,00	601,00	15,15	$t(600)=2,27$; $p=0,02$
		Czytanie T2	100,23	601,00	14,76	
	Para 4	Słuchanie T1	100,56	592,00	15,32	$T(591)=-0,82$; $p=0,40$
		Słuchanie T2	101,22	592,00	14,72	
średnio- zaawansowana	Para 1	Mówienie T1	96,94	605,00	14,94	$T(604)=-3,00$; $p=0,00$
		Mówienie T2	99,55	605,00	15,45	
	Para 2	Pisanie T1	96,66	618,00	14,84	$T(617)=-6,97$; $p=0$
		Pisanie T2	102,41	618,00	14,41	
	Para 3	Czytanie T1	95,68	616,00	14,55	$T(615)=-3,96$; $p=0$
		Czytanie T2	99,11	616,00	15,08	
	Para 4	Słuchanie T1	98,00	607,00	14,98	$T(606)=-1,16$; $p=0,24$
		Słuchanie T2	99,00	607,00	15,08	
zaawansowana	Para 1	Mówienie T1	102,01	612,00	14,31	$T(611)=-2,75$; $p=0,00$
		Mówienie T2	104,20	612,00	13,72	
	Para 2	Pisanie T1	101,73	615,00	14,71	$T(614)=0,20$; $p=0,84$
		Pisanie T2	101,57	615,00	14,39	
	Para 3	Czytanie T1	101,92	613,00	14,59	$T(612)=-1,76$; $p=0,07$
		Czytanie T2	103,30	613,00	14,58	
	Para 4	Słuchanie T1	101,33	616,00	14,44	$T(615)=-1,70$; $p=0,08$

Tabela 2. Porównanie wyników testów w obu pomiarach dla wszystkich obszarów.

W przypadku grupy podstawowej istotne różnice między średnimi z pierwszego, a drugiego pomiaru miały miejsce w przypadku czytania, a w pozostałych obszarach nie stwierdzono statystycznie istotnych różnic między pomiarami. W grupie średniozaawansowanej postępy były większe oraz bardziej znaczące i tylko w przypadku słuchania nie stwierdzono statystycznie istotnych różnic. Natomiast największe różnice między pomiarami zostały odnotowane w przypadku pisania, a następnie czytania i mówienia. W grupie zaawansowanej jedynym obszarem, gdzie nie odnotowano statystycznie istotnego postępu było czytanie.

Zanim jednak zaczniemy odpowiadać na najważniejsze pytanie – o efektywność zastosowanych metod, należy przyjrzeć się rzeczom bardziej podstawowym. Pamiętać należy, że nawet przy naszym pierwszym pomiarze studenci uczyli się już angielskiego poszczególnymi metodami od roku. Tabela 2 pokazuje nam średnie, liczebności i odchylenia standardowe w pierwszym pomiarze, wśród studentów uczonych obiema metodami w zależności od poziomu zaawansowania.

W przypadku grupy podstawowej średnia dla osób uczących się metodą gramatyczno-tłumaczeniową była w pierwszym pomiarze – a więc po roku nauki – znacznie wyższa – o ok. 10 punktów (co stanowi około 2/3 odchylenia standardowego, a więc daje umiarkowanie silny efekt różnicy na poziomie $d=0,66$), niż w przypadku osób uczących się metodą dyskursywną. Kolejnym ważnym aspektem jest to, że w przypadku metody gramatyczno-tłumaczeniowej, mieliśmy do czynienia ze znacznie niższym zróżnicowaniem rezultatów (odchyleniem standardowym), niż w przypadku grupy nauczonej metodą dyskursywną. Oznaczać to może, że metoda gramatyczno-tłumaczeniowa nie tylko była efektywniejsza, ale i skutkowała bardziej zbliżonymi do siebie osiągnięciami studentów. W przypadku osób będących na poziomie średniozaawansowanym, ponownie, metoda gramatyczno-tłumaczeniowa okazała się skuteczniejsza, jednak jej przewaga nad metodą dyskursywną była znacznie mniejsza niż w przypadku grupy podstawowej. W grupie zaawansowanej znacznie efektywniejsza okazała się metoda dyskursywna; grupy uczone w ten sposób charakteryzują się wyższym średnim poziomem osiągnięć i niższym zróżnicowaniem wyników.

6. Ograniczenia i przyszłe kierunki badań

Badaniem objętych zostało nieco ponad 2 tysiące studentów, których wyniki nauczania w obu grupach tzn. prowadzonej w oparciu o metodę gramatyczno-tłumaczeniową i w oparciu o metodę dyskursywną zostały opracowane z rozbiciem na 4 podstawowe kompetencje językowe tj. mówienie, pisanie, czytanie i słuchanie. Jak można zauważyć w metodologicznej części rozprawy, w niektórych przypadkach nie dało się uniknąć braków danych.

Poza tym, grupy rozwiązywały różne testy, których to nie można było porównywać bezpośrednio między sobą. Z faktu, że w grupie podstawowej i zaawansowanej średnia była równa 100 nie wynikało, że studenci wiedzieli czy umieli tyle samo, ale że wyniki zostały standaryzowane w każdej z grup osobno; pamiętać jednak należy, że choć wykorzystano wystandaryzowane testy osiągnięć językowych, to ich porównywalność zawsze pozostaje pod znakiem zapytania.

Co więcej, warto zwrócić uwagę na fakt, że korelacje wewnątrz obszaru dla danego poziomu zaawansowania wskazały na nieznaczne zależności pomiędzy wynikami otrzymanymi w pierwszym i w drugim teście, tzn. w badaniu uczestniczyły takie osoby, które bardzo dobrze wypadły w pierwszym pomiarze, ale słabo w drugim – i odwrotnie. Z jednej strony dobrze to świadczyło o niezależności obszarów, z drugiej strony można było wysnuć wniosek, że nie było ścisłej zależności pomiędzy wynikami danego studenta w różnych obszarach testu.

Wreszcie, po czwarte, porównanie dotyczące wyników w grupie średniozaawansowanej między wynikami obu testów dało interesujące rezultaty ponieważ niezależnie od obszaru, w jakim przeprowadzono ten test, nie stwierdzono zależności pomiędzy wynikami w obu testach. Wy tłumaczenia tego faktu mogą być dwa: pierwsze z nich to bardzo szybkie postępy w nauce najsłabszych członków grupy oraz zbliżanie się do średniej tych, którzy byli najlepsi. Drugim natomiast wytłumaczeniem są możliwe niedostatki w konstrukcji samych testów, w szczególności w zakresie ich trafności.

7. Konkluzja i wnioski

Pierwsze badanie, wykonane na zakończenie semestru letniego roku akademickiego 2009/2010, wykazało szczególną efektywność metody gramatyczno-tłumaczeniowej (w porównaniu do metody dyskursywnej) w przypadku studentów o niskiej znajomości języka angielskiego lub tych, którzy języka angielskiego nigdy przedtem się nie uczyli. Podobne rezultaty osiągnięte zostały w przypadku studentów o średniej znajomości języka – choć trzeba zauważyć, iż przewaga metody gramatyczno-tłumaczeniowej była tu mniejsza niż w wypadku grupy podstawowej. Obraz ten jednak uległ całkowitej zmianie w przypadku studentów z grupy zaawansowanej gdzie bezkonkurencyjna okazała się metoda dyskursywna (podejście komunikacyjne), co daje podstawy do wniosku, iż we wstępnym okresie nauczania języka angielskiego warto rozważyć wykorzystanie metody gramatyczno-tłumaczeniowej, czekając z wdrożeniem podejścia komunikacyjnego (metody dyskursywnej) do chwili, gdy uczący się osiągną odpowiedni poziom znajomości języka angielskiego, co oznacza stopniowe przechodzenie na metodę dyskursywną wraz z osiągnięciem poziomu średniozaawansowanego.

Wyniki drugiego pomiaru, przeprowadzonego na zakończenie semestru zimowego roku akademickiego 2010/2011, były zbliżone do tych osiągniętych w pomiarze pierwszym z tą jednak różnicą, że patrząc na długofalowe działanie, w wypadku grupy średniozaawansowanej skuteczniejsza okazała się metoda dyskursywna ponieważ w stosunku do pierwszego pomiaru, to w tej grupie wyniki poprawiły się najbardziej. Wydaje się zatem, że powtórnie uzyskane rezultaty potwierdzają postawioną na początku tezę, że w początkowym okresie skuteczniejsze jest nauczanie metodą gramatyczno-tłumaczeniową i dopiero w momencie osiągnięcia poziomu średniozaawansowanego stopniowe nauczanie według zaleceń podejścia komunikacyjnego (metody dyskursywnej).

Wyniki pierwszego badania potwierdziły postawioną na początku pracy hipotezę pokazując, że metoda dyskursywna okazała się szczególnie skuteczna tam, gdzie istniały już solidne fundamenty, a mniej skuteczna w nauczaniu studentów bez elementarnych kompetencji językowych i komunikacyjnych w zakresie języka angielskiego. Podobnie wykazały powtórnie uzyskane rezultaty – również i one potwierdziły, że w początko-

wym okresie skuteczniejsze jest nauczanie metodą gramatyczno-tłumaczeniową i dopiero w momencie osiągnięcia poziomu średniozaawansowanego stopniowe nauczanie według zaleceń podejścia komunikacyjnego (metody dyskursywnej). Efektywność metody dyskursywnej w rozwijaniu kompetencji językowych studentów w zakresie języka angielskiego była najwyższa w przypadku studentów z grupy zaawansowanej, dla których najbardziej skuteczna okazała się metoda dyskursywna, będąca częścią podejścia komunikacyjnego.

Uzyskane rezultaty sugerują zatem różną efektywność zastosowanych metod w zależności od poziomu kompetencji uczących się, wskazując tym samym, że być może najbardziej efektywną strategią jest rozpoczynanie nauki metodą gramatyczno-tłumaczeniową, a po opanowaniu na odpowiednim poziomie języka przechodzenie w coraz większej mierze na metodę dyskursywną, ponieważ wtedy to ona daje lepsze wyniki.

Bibliografia

- Asher, J. (1977), *Learning another language through actions: the complete teacher's guide book*. Los Gatos, Calif.
- Bobbitt, J.F. (1926), *Curriculum investigations*. Chicago.
- Brooks, N. (1964), *Language and language learning: theory and practice* (2nd ed.). New York.
- Candlin, Ch.N. (1976), *Communicative language teaching and the debt to pragmatics*, (w:) C. Rameh (red.), Georgetown University Roundtable 1976. Washington D.C. 237–256.
- Celce-Murcia, M./ E. Olshtain (2007), *Discourse and context in language teaching. A guide for language learners*. Cambridge.
- Chomsky, N. (1965), *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge.
- Chomsky, N. (1966), *Cartesian linguistics: a chapter in the history of rationalist thought*. New York.
- Corder, S.P. (1978), *Language-learner language*, (w:) J.C. Richards (red.), Understanding second language learning. Rowley, MA. 71–93.
- Curran, Ch.A. (1972), *Counselling-learning: a whole-person model for education*. New York.
- Curran, Ch.A. (1976), *Counselling-learning in second languages*. Apple River.
- Dolata, R. (2006), *Edukacyjna wartość dodana w komunikowaniu wyników egzaminów zewnętrznych*, (w:) Z. Lisiecka (red.), Egzamin. Biuletyn badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Edukacyjna wartość dodana. 9–19.
- Ellis, R. (1990), *Instructed second language acquisition*. Oxford.
- Ellis, R. (1997), *Second language acquisition*. Oxford.
- Gardner, H. (1983), *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York.
- Gattegno, C. (1972), *Teaching foreign languages in schools: The silent way* (2nd ed.). New York.
- Goodman, K. (1986), *What's whole in whole language*. Portsmouth, NH.
- Grucza, F. (red.) (1995), *Dein Deutsch I – poradnik metodyczny do podręcznika do nauki języka niemieckiego w szkołach średnich*. Warszawa.

- Grucza, F. (2013a), *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*. Warszawa.
- Grucza, F. (2013b), *Stratyfikacyjny model budowy i diakryzy języków ludzkich*. Warszawa.
- Hornby, A.S. (1950), *The situational approach in language teaching*, (w:) *English Language Teaching* 4. 98–156.
- Hymes, D.H. (1964a), *Language in culture and society*. New York.
- Hymes, D.H. (1964b), *Toward ethnographies of communicative events*, (w:) P.P. Giglioli (red.), *Language and social context*. Harmondsworth, Middx. 11–22.
- Hymes, D.H. (1972), *On communicative competence*, (w:) J.B. Pride/ J. Holmes (red.), *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth. 269–293.
- Karwowski, M. (2011–12), *Korespondencja mailowa (metodologia)*. Warszawa.
- Krashen, S.D./ T.D. Terrell (1983), *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford.
- Krashen, S.D. (1985), *The input hypothesis: issues and implications*. London.
- Kupisiewicz, Cz. (1980), *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Lewis, M. (1993), *The lexical approach: the state of ELT and the way forward*. Hove.
- Long, M.H. (1983a), *Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input*, (w:) *Applied Linguistics* 4. 126–141.
- Long, M.H. (1983b), *Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers*, (w:) *Studies in Second Language Acquisition* 5. 177–193.
- Lozanov, G. (1978), *Suggestology and outlines of suggestopedy*. New York.
- Lynch, T. (1996), *Communication in the language classroom*. Oxford.
- Łączek, M. (2014), *Creative methods in teaching English*. Warszawa.
- Palmer, H.E. (1923), *The oral method of teaching languages*. Cambridge.
- Palmer, H.E. (1934), *Specimens of English construction patterns*. Tokyo.
- Piaget, J. (1926), *The language and thought of the child*. New York.
- Pittman, G. (1963), *Teaching structural English*. Brisbane.
- Prabhu, N.S. (1987), *Second language pedagogy*. Oxford.
- Richards, J.C./ T.S. Rodgers (2004), *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge.
- Schenck, E.A. (1978), *A guide to identifying high school graduation competencies: issues and examples*. Portland, Oreg.
- Styszyński, J.C. (1999), *Metoda dyskursywna a nauczanie języka obcego w warunkach szkoły polskiej*, Niemiecki w dialogu. *Deutsch im Dialog*. Warszawa. 107–112.
- Swain, M. (1985), *Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, (w:) S.M. Gass/ C.G. Madden (red.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA. 235–253.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (2001), retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf (dostęp: 14.06.2014).
- Vygotsky, L. (1978), *Mind in society*. Cambridge, MA.
- Widdowson, H.G. (1978), *Teaching language as communication*. Oxford.
- Widdowson, H.G. (1979), *The communicative approach and its applications*, (w:) H.G. Widdowson, *Explorations in applied linguistics*. Oxford. 251–264.