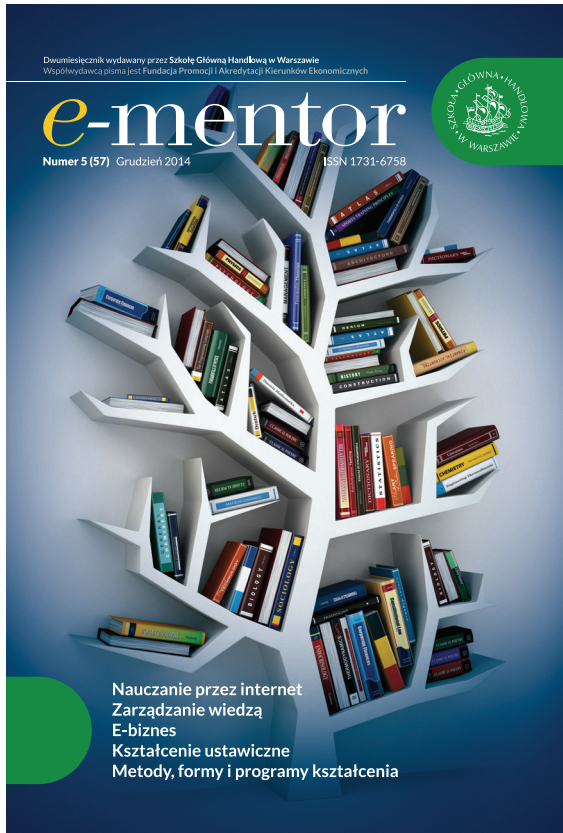


e-mentor

DWUMIESIĘCZNIK SZKOŁY GŁÓWNEJ HANDLOWEJ W WARSZAWIE
WSPÓŁWYDAWCA: FUNDACJA PROMOCJI I AKREDYTACJI KIERUNKÓW EKONOMICZNYCH

2014, nr 5 (57)



E.D. Lesiak-Bielawska, *Efektywność przyswajania słownictwa specjalistycznego w języku angielskim jako obcym: porównanie dwóch działań dydaktycznych opartych na nauczaniu komplementarnym, „e-mentor” 2014, nr 5 (57), s. 25–32, <http://dx.doi.org/10.15219/em57.1140>.*

Efektywność przyswajania słownictwa specjalistycznego w języku angielskim jako obcym: porównanie dwóch działań dydaktycznych opartych na nauczaniu komplementarnym



Elżbieta Danuta Lesiak-Bielawska

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników eksperymentu badającego wpływ dwóch działań dydaktycznych opartych na nauczaniu komplementarnym na efektywność przyswajania słownictwa specjalistycznego w języku angielskim jako obcym. Opracowanie składa się z pięciu części. W pierwszej scharakteryzowano kluczowe dla niniejszej pracy kategorie badawcze – zastosowane w eksperymencie odmienne rozwiązania dydaktyczne, język angielski do celów akademickich (JACA), słownictwo specjalistyczne oraz receptywny i produktywny aspekt akwizycji leksykalnej. Kolejne części prezentują hipotezy badawcze oraz zastosowaną metodologię. W podsumowaniu można znaleźć wnioski wynikające z przeprowadzonego eksperymentu oraz sugestie dotyczące ewentualnej kontynuacji badań omawianego zagadnienia.

Kluczowe kategorie badawcze

Określenie „nauczanie komplementarne” jest polskim odpowiednikiem terminu „blended learning”, który zastosowany został po raz pierwszy pod koniec ubiegłego stulecia w świecie biznesu – w powiązaniu ze szkoleniami organizowanymi przez korporacje¹, by następnie znaleźć swe stałe miejsce w edukacji wyższej i w nauczaniu języków obcych. W nauczaniu języków termin ten został użyty po raz pierwszy w 2003 roku przez Maurice’a Claypole’a, który stwierdził, że blended learning nie jest niczym nowym, lecz logiczną konsekwencją eklektycznego podejścia do nauczania języków obcych², tj. łączenia we wspólny

program nauczania wybranych elementów różnych metod o wspólnej filozofii³. Zdaniem Claire Whittaker termin ten zadomowił się na dobre w nauczaniu języka angielskiego od 2007 roku, a więc od publikacji książki *Blended Learning. Using Technology in and beyond the Language Classroom* autorstwa Pete’a Sharmy’ego i Barneya Barretta⁴.

Przegląd dostępnych w literaturze przedmiotu definicji tego terminu, dokonany przez Martina Olivera i Keitha Trigwella⁵ oraz Margaret Driscoll, prowadzi do wniosku, że blended learning oznacza różne rzeczy dla różnych ludzi, co ilustruje jego całkowicie niewykorzystany potencjał i nie pozwala zrozumieć istoty omawianego zagadnienia⁶. W edukacji językowej cztery definicje blended learningu wydają się szczególnie istotne⁷. Pierwsza z nich, niewątpliwie klasyczna definicja, znajduje zastosowanie w edukacji wyższej. Zgodnie z nią blended learning to zintegrowane połączenie nauczania tradycyjnego z komponentem online wykorzystującym technologie webowe⁸. Wykorzystanie w tym podejściu do nauki języka obcego wirtualnego środowiska nauczania (VLE), takiego jak Blackboard czy Moodle, pozwala umieszczać na platformie materiały, z którymi uczący może zapoznać się przed lekcją językową lub po lekcji. Chociaż praktykujący nauczyciele generalnie zgadzają się co do tego, że omawiane pojęcie odnosi się do wykorzystania technologii informacyjnej w celu optymalnego połączenia ćwiczeń i materiałów przeznaczonych do nauczania języka obcego

¹ C. Whittaker, *Introduction*, [w:] B. Tomlinson, C. Whittaker (eds.), *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*, British Council, London 2013, s. 11.

² M. Claypole, *Blended learning: new resources for teaching business English*, [w:] A. Pulverness (ed.), *IATEFL Brighton Conference Selections*, Whitstable 2003, s. 169.

³ T.S. Rodgers, *Language Teaching Methodology*, 2001, <http://www.tronest.cn/Article.asp?id=1370809>, [06.10.2014].

⁴ C. Whittaker, *Introduction*, [w:] B. Tomlinson, C. Whittaker (red.), *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*, British Council, London 2013, s. 11.

⁵ M. Oliver, K. Trigwell, *Can „Blended Learning” be redeemed?*, „E-learning and Digital Media” 2005, Vol. 2, No. 1, s. 18, [13.10.2014].

⁶ M. Driscoll, *Blended Learning: let’s get beyond the hype*, http://www.trainingmagnetnetwork.com/files/show/4552/WHITE_PA-PER_IBM_Global_Services_On_Blended_Learning.pdf, [13.10.2014].

⁷ G. Motteram, P. Sharma, *Blending Learning in a Web 2.0 World*, „International Journal of Emerging Technologies & Society” 2009, Vol. 2, s. 89–91, <http://ictaugustine.pbworks.com/f/Blending+Learning+in+a+Web+2+World.pdf>, [13.10.2014].

⁸ M. Oliver, K. Trigwell, dz.cyt.

offline i online, często nie osiągają konsensusu co do proporcji każdego z elementów w określonym zestawie⁹. Dlatego też dla celów przedstawianego w niniejszym artykule eksperymentu blended learning jest definiowany jako połączenie w dowolnych proporcjach trzech komponentów – tradycyjnego nauczania, nauczania z wykorzystaniem pracy przy komputerze i samodzielnej pracy studenta¹⁰. W przeprowadzonym eksperymencie zastosowano nauczanie komplementarne w dwóch odmiennych rozwiązaniach dydaktycznych. W grupie kontrolnej wykorzystano przewagę elementów tradycyjnych, tj. bezpośredniego kontaktu nauczyciela ze studentami w klasie, natomiast w grupie eksperymentalnej uwzględniono odpowiednio większy w porównaniu z grupą kontrolną udział elementów pracy online. Po przedstawieniu grupom słownictwa specjalistycznego i wykonaniu serii ćwiczeń utrwalających w klasie, w sposób tradycyjny, każda z grup kontynuowała naukę słownictwa z wykorzystaniem dominującego dla niej sposobu nauczania, połączonego z samodzielną pracą. Dokładne proporcje elementów off- i online dla obu grup zostały opisane w dalszej części artykułu.

Język angielski do celów akademickich (JACA) stanowi jedną z dwóch odmian języka angielskiego do celów specjalistycznych (JACS). Drugą stanowi język angielski do celów zawodowych (JACZ)¹¹. Rozróżnienie to wprowadza wiele zamieszania w terminologii i klasyfikacji kursów¹². Język angielski do celów akademickich obejmuje kursy w szkołach wyższych. Adresowane są one do osób, którym język angielski umożliwia zdobywanie wiedzy z dziedziny kierunkowej, jest to np. język angielski na studiach medycznych. Język angielski do celów zawodowych obejmuje kursy dla osób, które posługują się nim na co dzień w swojej pracy, chodzi tu np. o lekarzy¹³.

W zależności od dziedziny można wyróżnić angielski przeznaczony dla kierunków m.in. ścisłych, inżynierskich, prawniczych, ekonomicznych,

medycznych czy stosunków międzynarodowych. Programy szkoleniowe w zakresie języka angielskiego do celów akademickich przeznaczone są dla studentów i koncentrują się na nauczaniu w zakresie określonych sprawności językowych wymaganych w anglojęzycznym kontekście akademickim oraz na nauczaniu słownictwa specjalistycznego z dziedziny kierunkowej. Takie programy szkoleniowe mogą skupiać się na wybranych aktach lub funkcjach mowy¹⁴. Mogą też być ukierunkowane na wyselekcjonowany aspekt języka, np. leksykalny. Słownictwo specjalistyczne, którego przyswajanie było badane w opisywanym eksperymencie, zostało zdefiniowane jako część systemu wiedzy przedmiotowej danej dziedziny¹⁵. Słownictwo fachowe stanowi jeden z podstawowych wyróżników komunikacji specjalistycznej i opiera się na zrozumiałych dla specjalistów internacjonalizmach¹⁶. Według Tony'ego Dudley-Evansa i Maggie Jo St John leksyka specjalistyczna obejmuje słowa języka ogólnego o wyższej częstotliwości występowania w opisach naukowych i technicznych (np. rzeczowniki – „czynnik”, „metoda”, „funkcja”; przymiotniki – „istotny”, „mający związek”; czasowniki – „potwierdzić”, „zaakceptować”; związki frazeologiczne – „uruchomić kampanię”, „dokonać rezerwacji” itd.) oraz słownictwo o specyficznym i ograniczonym do danej dziedziny znaczeniu (np. w informatyce – „wirus”; w fizyce – „energia”, „przyspieszenie”, w muzyce – „ćwierćnuta”, „klucz wiolinowy”, „C razkreślne” itd.)¹⁷. Jego nauczanie podlega zasadom podobnym do tych, które znajdują zastosowanie w przypadku nauczania języka angielskiego do celów ogólnych. Oznacza to w pierwszej kolejności nauczanie słownictwa w naturalnych kontekstach, co pozwala uczącemu się obserwować funkcjonowanie słów w języku obcym i domyślać się ich znaczenia na podstawie kontekstu. Niezmiernie ważne jest również zachęcanie uczących się do wykorzystywania indywidualnych strategii akwizycji leksykalnej¹⁸, które są dla nich najbardziej stosowne

⁹ C. Whittaker, *Introduction*, dz.cyt., s. 12.

¹⁰ C. Whittaker, *A military blend*, [w:] B. Tomlinson, C. Whittaker (eds.), dz.cyt., s. 177.

¹¹ T. Dudley-Evans, M.J. St John, *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach*, CUP, Cambridge 2009, s. 6.

¹² E. Gajewska, M. Sowa, *LSO, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Werset, Lublin, 2014, s. 34.

¹³ H. Basturkman, *Developing Courses in English for Specific Purposes*, Palgrave Macmillan, New York, 2010, s. 6.

¹⁴ H. Basturkman, *Ideas and Options in English for Specific Purposes*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah 2006, s. 48.

¹⁵ T.M. Chung, P. Nation, *Identifying Technical Vocabulary*, „System” 2004, nr 32, <http://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/publications/paul-nation/2004-Chung-Identifying-Tech-Voc.pdf>, [15.06.2014].

¹⁶ E. Gajewska, M. Sowa, dz.cyt., s. 174.

¹⁷ T. Dudley-Evans, M.J. St John, dz.cyt., s. 83.

¹⁸ Pojęcie „strategii akwizycji leksykalnej” odnosi się do optymalnie dostosowanego do indywidualnych potrzeb i świadomie wybranego przez uczącego się sposobu przyswajania leksyki obcojęzycznej, który umożliwia efektywne jej odpamiętywanie. Oznacza to, że przyswajając leksykę obcojęzyczną, świadomy swych preferencji w zakresie stylu uczenia się wizualno-audytywny typ uczącego się może zastosować połączenie dwóch strategii: znaleźć zamiennik dla formy fonetycznej słowa i stworzyć obraz mentalny ilustrujący znaczenie tego słowa. I tak w celu zapamiętania np. angielskiego czasownika „run” (biec) uczący się – po przetłumaczeniu i sprowadzeniu słówka do postaci fonetycznej – znajduje w języku ojczystym jego fonetyczny zamiennik np. „rana” w języku polskim. Następnie tworzy obraz mentalny, w którym łączy zamiennik w języku ojczystym ze znaczeniem słówka np. tworzy obraz osoby, która biegnie ze zranioną nogą. Inne strategie akwizycji leksykalnej obejmują: tworzenie grup tematycznych, wykorzystanie słów kluczy, stosowanie skojarzeń, umiejscowienie nowych słów w kontekście, tworzenie map semantycznych, mechaniczne zapamiętywanie, zapamiętywanie słownictwa przez działanie.

i ułatwiają pracę poznawczą¹⁹ oraz odpamiętywanie słownictwa²⁰.

Z uwagi na fakt, że uczniowie z reguły znają więcej słów niż używają, przyjęło się rozróżniać receptywną i produktywną wiedzę leksykalną. Kategoria receptywnej znajomości leksyki odnosi się do słów rozpoznawanych w mowie i piśmie, natomiast produktywna znajomość leksyki obejmuje słowa, które są wykorzystywane przez uczących się w wypowiedziach pisemnych i ustnych.

Metodologia badań

Problem badawczy

Celem przeprowadzonego przez autorkę eksperymentu było zbadanie wpływu dwóch działań dydaktycznych opartych na nauczaniu komplementarnym na opanowanie przez uczących się słownictwa specjalistycznego. Eksperyment zaprojektowano w taki sposób, aby możliwe było uzyskanie informacji na temat postępów uczących się zarówno w zakresie receptywnej, jak i produktywnej akwizycji leksykalnej²¹. Badaniem objęto dwie grupy: grupę eksperymentalną i kontrolną. Jako podstawę pracy z grupami wybrano zagadnienia związane z brytyjskim systemem politycznym i jego instytucjami oraz instytucjami amerykańskiego systemu politycznego. Podczas zajęć omawiano takie kwestie, jak: monarchia brytyjska, dwuizbowy parlament, gabinet, premier, dwupartyjny system, gabinet cieni, wybory, sądownictwo w Wielkiej Brytanii, amerykańska władza wykonawcza (system prezydencki), dwuizbowy kongres (Izba Reprezentatów, senat), partie polityczne, wybory czy sądownictwo w Stanach Zjednoczonych – w myśl założenia, że zapoznanie się z nimi ułatwi studentom opanowanie słownictwa specjalistycznego.

Hipotezy badawcze i operacjonalizacja zmiennych

Ponieważ rozkład wyników w badanych grupach odbiegał od normalnego, a grupa eksperymentalna była liczniejsza od kontrolnej, zastosowano test U Manna-Whitneya, nieparametryczną alternatywę dla testu t-Studenta, aby porównać ze sobą dwie niezależne od siebie grupy przyswajające terminologię specjalistyczną w odmiennych warunkach²². Zgodnie z założeniami testu U Manna-Whitneya sformułowano

hipotezę sprawdzaną (zerową) oraz hipotezę alternatywną wobec niej. Hipoteza zerowa (H_0) zakładała, że w grupach objętych eksperymentem nie zaistnieją różnice w wyniku przeprowadzonych działań dydaktycznych. W hipotezie alternatywnej (H_1) założono, że w wyniku zastosowanych oddziaływań dydaktycznych między grupami wystąpią różnice. Stosownie do powyższych założeń przyjęto, że odmienne warunki akwizycji leksykalnej (tj. przewaga bezpośredniego kontaktu nauczyciela ze studentami w klasie w przypadku grupy kontrolnej oraz przeważający udział elementów pracy online w grupie eksperymentalnej) stanowią zmienną niezależną, a wyniki posttestu studentów są miarą zmiennej zależnej.

Respondenci

Omawiany eksperyment został przeprowadzony w okresie od 26 marca do 30 maja 2012 r. w grupie 113 studentów Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (UKSW) uczęszczających na lektoraty z języka angielskiego. Grupa składała się z 80 studentek i 33 studentów, zakwalifikowanych na podstawie testu do grup językowych o poziomie ogólnej biegłości językowej B1+. Najliczniej reprezentowany w badanej grupie był Wydział Administracji i Prawa (stosunki międzynarodowe – 86 osób). Mniej licznie reprezentowane były: Wydział Nauk Humanistycznych (7 osób), Wydział Nauk Pedagogicznych (5 osób), Wydział Nauk Historycznych i Społecznych (6 osób) oraz Wydział Filozofii Chrześcijańskiej (9 osób). Dobór 113-osobowej próby badawczej miał charakter celowy i był podyktowany dostępnością respondentów oraz faktem posiadania przez nich pewnych istotnych dla przeprowadzanego eksperymentu cech, tj. odpowiedniego poziomu biegłości językowej, zarówno w zakresie komunikacji ogólnej, jak i specjalistycznej. Ten ostatni poziom biegłości określono w oparciu o wyniki testu sprawdzającego znajomość słownictwa specjalistycznego przed rozpoczęciem działań dydaktycznych. Zakwalifikowani do grup na podstawie pretestu studenci otrzymali od 0 do 10 punktów na 20 możliwych do zdobycia w części testu sprawdzającej recepcję leksykalną i od 0 do 2 punktów na 20 możliwych do zdobycia w części testu badającej produktywną wiedzę leksykalną. Z uwagi na wielkość badanej grupy (ponad 100 osób), dobranej celowo, próbę określić można jako dużą²³.

¹⁹ Praca poznawcza to pochłaniająca energię aktywność umysłowa dotycząca przetwarzania informacji przez człowieka. Przybiera różne formy i związana jest z różnym stopniem wysiłku. Traktowanie procesów przyswajania m.in. leksyki obcojęzycznej jak pracy poznawczej jest przeciwieństwem traktowania ich jak pracy nieświadomej. Zob. M. Dakowska, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 194.

²⁰ Odpamiętywanie to jedna z faz procesu pamięciowego, polegająca na wykorzystaniu wcześniej zapamiętanych informacji przez m.in. przypomnienie, rozpoznawanie, powtórne uczenie się.

²¹ Akwizycja leksykalna na poziomie recepcji prowadzi do rozumienia słów, które są rozpoznawane przez uczącego się w mowie i piśmie. Ten rodzaj akwizycji zazwyczaj poprzedza produktywną akwizycję leksykalną, która umożliwia wykorzystanie opanowanego słownictwa w wypowiedziach pisemnych i/lub ustnych.

²² S. Bedyńska, M. Cypryańska, *Testy t-Studenta i ich nieparametryczne odpowiedniki*, [w:] tychże (red.), *Statystyczny drogowskaz 1: Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*, Wydawnictwo Akademickie „Sedno” i Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa 2013, s. 186.

²³ W. Wilczyńska, A. Michońska-Stadnik, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Avalon, Kraków 2010, s. 189.

Przyjęty plan badawczy

W celu zbadania wpływu dwóch opartych na nauczaniu komplementarnym działań dydaktycznych na przyswajanie słownictwa specjalistycznego zastosowano schemat quasi-eksperymentalny, w którym wykorzystano pretest i posttest, grupę kontrolną i grupą eksperymentalną, lecz nie zastosowano losowego doboru respondentów²⁴. Przed eksperymentem przeprowadzono pretest, który miał oszacować znajomość leksyki specjalistycznej wśród studentów i pozwolić na przydzielenie ich do odpowiednich grup przed uruchomieniem stosownych działań dydaktycznych. Po zastosowaniu w każdej grupie odmiennych rozwiązań dydaktycznych przeprowadzono posttest w celu oszacowania znajomości terminologii fachowej pod koniec eksperymentu. W badaniu do oceny znajomości terminologii specjalistycznej w grupach przed eksperymentem i po nim użyto tego samego dwuzadaniowego testu. Za poprawne wykonanie wszystkich zadań student mógł otrzymać maksymalnie 40 punktów. Zadania obejmowały część receptywną i produktywną. W tej pierwszej studenci byli proszeni o podanie znaczenia 20 angielskich słów specjalistycznych przez dopasowanie ich do polskich ekwiwalentów. Druga część testu składała się z 19 zdań w języku angielskim, które studenci mieli uzupełnić 20 fachowymi elementami leksykalnymi.

Zastosowane w eksperymencie dwa odmienne działania dydaktyczne oparte na nauczaniu komplementarnym stanowią zmienną niezależną na dwóch poziomach (grupa kontrolna – przewaga bezpośredniego kontaktu nauczyciela ze studentami w klasie – i grupa eksperymentalna – przeważający udział elementów pracy online) odnoszących się do innych warunków przyswajania słownictwa. Oba zostały zaprojektowane z myślą o nauczaniu trwającym 18 godzin lekcyjnych (jedna godzina lekcyjna to 45 minut) i zawierały tych samych pięć elementów:

- tradycyjną prezentację terminologii fachowej,
- tradycyjne ćwiczenia utrwalające leksykę fachową, tj. pracę w trybie offline,
- ćwiczenia utrwalające leksykę specjalistyczną w trybie online,
- samodzielną pracę studentów,
- przeprowadzenie pretestu i posttestu.

Struktura kursu dla obu grup była taka sama, nie różniły się od siebie również przygotowane dla nich zadania. Projektując kurs, wykorzystano takie zasoby, jak dwa linki do plików-prezentacji oraz dwa linki stron internetowych, zawierających wideoprezentacje dotyczące konstytucji brytyjskiej i amerykańskiej. Jeśli chodzi o aktywności, na kursie wykorzystano dwa moodlowskie quizy (quiz typu prawda-falsz i quiz polegający na uzupełnianiu brakujących elementów leksykalnych w podanych zdaniach) sprawdzające zrozumienie prezentacji wideo oraz ćwiczenia przy-

gotowane w programie Hot Potatoes (wersja 6) sprawdzające opanowanie przez uczących się terminologii specjalistycznej – krzyżówki, quizy, uzupełnianie luk, dopasowanie słów do definicji czy tworzenie zdań z rozsypanych elementów leksykalnych.

W zależności od grupy udział elementów pracy online był większy lub mniejszy. Dominujący tryb nauczania w grupie kontrolnej wykorzystywał więcej elementów tradycyjnych niż komponentów pracy online. Natomiast w grupie eksperymentalnej nad tradycyjną formą pracy w klasie i bezpośrednim kontaktem studentów z nauczycielem przeważała praca online.

Podstawowy materiał leksykalny został zaprezentowany w obu grupach i wstępnie przećwiczonego w sposób tradycyjny (4 godziny lekcyjne). W dalszej kolejności grupa kontrolna pracowała pod kierunkiem nauczyciela w klasie przez 7 godzin lekcyjnych, wykonując tradycyjne ćwiczenia leksykalne (krzyżówki, uzupełnianie luk, grupy tematyczne itd.) oraz dodatkowe zadania powiązane z prezentowanymi zagadnieniami (m.in. czytanie, słuchanie ze zrozumieniem, przygotowanie miniprezentacji). Założono, że stworzone dla tej grupy ćwiczenia na platformie Moodle, utrwalające znajomość terminologii fachowej, wymagają od studentów samodzielnej pracy z wykorzystaniem komputera przez 2 godziny lekcyjne. Studenci z tej grupy proszeni byli o wykonanie przygotowanych dla nich na platformie zadań w terminie uzgodnionym z nimi, a czas wykonania tych ćwiczeń ograniczony był do dwóch godzin lekcyjnych, tj. od 10 do 11.30. W grupie eksperymentalnej limit czasowy przeznaczony na wykonanie tradycyjnych ćwiczeń leksykalnych i dodatkowych zadań wynosił 2 godziny lekcyjne, podczas gdy ćwiczenia utrwalające w trybie online wymagały od uczestników samodzielnej pracy przy komputerze przez 7 godzin lekcyjnych. Wspólnie ze studentami z tej grupy podjęto decyzję o terminach wykonania zadań online oraz o czasie trwania poszczególnych sesji pracy online (2 + 2 + 2 + 1 godziny/a lekcyjne). Przyjęto również założenie, że studenci w obu grupach powinni poświęcić 3 godziny lekcyjne na samodzielną pracę obejmującą dodatkowe ćwiczenia utrwalające i przygotowanie miniprezentacji. Przeprowadzenie pretestu i posttestu zajęło dwie godziny lekcyjne (zob. wykres 1).

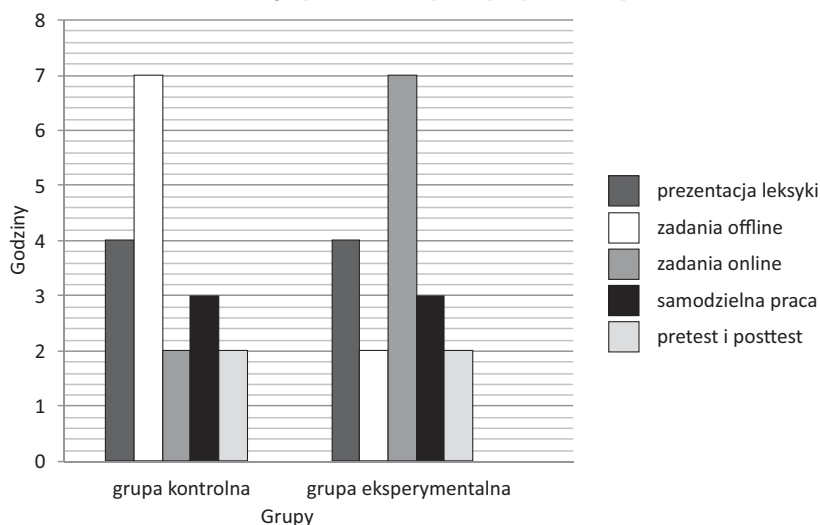
Na kursie zaoferowano głównie wsparcie ze strony nauczyciela, który monitorował pracę studentów na platformie. Wsparcie to miało charakter wyprzedzający i reaktywny²⁵. W pierwszym przypadku nauczyciel miał za zadanie przewidzieć, co w zamieszczonych online materiałach może sprawić trudność studentom i stosownie do przewidzianych problemów reagować poprzez udzielanie rad, odpowiedzi czy wskazówki przekazywane studentom przed rozpoczęciem kursu i na każdym jego etapie. Celem wspomagania wyprzedzającego było wsparcie ich

²⁴ D. Nunan, *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press, Cambridge 2004, s. 41.

²⁵ I. Mokwa-Tarnowska, *Struktury wsparcia a efektywność kształcenia środowisku e-learningowym*, „e-mentor” 2014, nr (2) 54, <http://dx.doi.org/10.15219/em54.1100>, s. 34–39, [11.10.2014].

Efektywność przyswajania słownictwa specjalistycznego...

Wykres 1. Ćwiczenia i zadania zastosowane w grupie kontrolnej i eksperymentalnej



Źródło: opracowanie własne.

w wykonaniu zadań online oraz osiągnięciu przez nich zamierzonych celów. W przypadku wsparcia reaktywnego zadanie nauczyciela polegało na szybkim reagowaniu na pytania studentów drogą mailową lub podejmowanie odpowiednich działań, gdy mieli problemy z poprawnym wykonaniem zadań czy bardzo rzadko logowali się na stronie kursu. Na kursie wykorzystano dwie formy stymulacji studentów do pracy. Pierwszą z nich był bezpośredni kontakt z nauczycielem, który na zajęciach udzielał dodatkowych wskazówek i informacji studentom oraz odpowiadał na ich pytania, drugą – kontakt za pośrednictwem poczty elektronicznej.

Procedura badawcza

Zastosowana w eksperymencie procedura składała się z następujących etapów:

- pretestu sprawdzającego znajomość terminologii fachowej przed uruchomieniem dwóch odmiennych działań dydaktycznych;
- doboru celowego badanych do grupy kontrolnej i eksperymentalnej;
- prezentacji terminologii fachowej w tradycyjny sposób w obu grupach;
- wykonania ćwiczeń i dodatkowych zadań utrwalających zaprezentowany materiał leksykalny w dominującym dla danej grupy trybie nauczania (tj. z przewagą bezpośredniego kontaktu nauczyciela ze studentami w klasie w przypadku grupy kontrolnej oraz z dominującym udziałem elementów pracy online w grupie eksperymentalnej);
- przedstawienia wybranych miniprezentacji przygotowanych przez studentów samodzielnie w domu lub/i klasie;
- posttestu pozwalającego ocenić i porównać wpływ dwóch odmiennych form postępowania dydaktycznego na przyswajanie słownictwa specjalistycznego w języku angielskim jako obcym;

- zastosowania procedur statystycznych w celu porównania ze sobą dwóch niezależnych od siebie grup studenckich przyswajających terminologię specjalistyczną w odmiennych warunkach.

Zastosowane statystyki

Do wstępnej obróbki danych i wykonania przedstawionych dalej obliczeń statystycznych wykorzystano program IBM SPSS Statistics 20.0. W celu szczegółowego scharakteryzowania badanej próby zastosowano statystykę opisową, natomiast aby stwierdzić, czy wpływ dwóch odmiennych form postępowania dydaktycznego na przyswajanie słownictwa specjalistycznego w języku angielskim jest statystycznie istotny i czy otrzymane wyniki można odnieść – z określonym ryzykiem błędu – do całej populacji, zastosowano statystyki nieparametryczne (test U Manna-Whitneya dla dwóch prób niezależnych oraz test znaków rangowych Wilcozona dla dwóch prób zależnych w celu przeprowadzenia analizy porównawczej postępow w zakresie recepcji leksykalnej). Jako poziom prawdopodobieństwa błędu, tj. poziom α (α), przyjęto wartość 0,01, typową dla badań glottodydaktycznych.

Wyniki eksperymentu

Porównanie wyznaczonej na podstawie statystyki testowej wartości p z poziomem istotności α zmierzało do ustalenia, którą z wyżej przedstawionych hipotez można odrzucić, a którą zaakceptować. Gdyby $p \leq \alpha$, należałoby odrzucić H_0 i zaakceptować H_1 , natomiast przy $p > \alpha$, nie byłoby powodu, aby odrzucić H_0 i zaakceptować H_1 . W przeprowadzonym eksperymencie grupa eksperymentalna uzyskała wyniki lepsze od grupy kontrolnej, jeśli chodzi o receptywną część pretestu ($M = 6,53$; $SD = 2,73$ dla grupy eksperymentalnej i $M = 4,96$; $SD = 2,25$ dla grupy kontrolnej), i tylko w niewielkim stopniu okazała się lepsza od grupy

kontrolnej w produktywnej części pretestu ($M = 0,05$; $SD = 0,22$ dla grupy eksperymentalnej i $M = 0,00$; $SD = 0,00$ dla grupy kontrolnej). Przeprowadzenie testu U Manna-Whitneya pokazuje, że na etapie pretestu otrzymane wyniki są istotne statystycznie tylko dla receptywnego aspektu wiedzy leksykalnej uczących się ($U = 979,500$; $Z = -3,576$; $p < 0,01$), a nie dla produktywnej znajomości terminologii fachowej ($U = 1512,500$; $Z = -1,702$; $p > 0,01$). Oznacza to w pierwszym przypadku konieczność zaakceptowania hipotezy alternatywnej, co implikuje statystycznie istotne różnice między grupami w zakresie receptywnej znajomości terminologii fachowej na etapie pretestu, natomiast w drugim przypadku – konieczność stwierdzenia braku podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej, sugerującej brak statystycznie istotnych różnic między grupami w zakresie produktywnej znajomości słownictwa specjalistycznego przed uruchomieniem dwóch odmiennych form postępowania dydaktycznego.

Na etapie posttestu grupa eksperymentalna uzyskała nieznacznie lepsze wyniki od grupy kontrolnej w zakresie recepcji leksykalnej ($M = 17,95$; $SD = 2,23$ dla grupy eksperymentalnej i $M = 17,75$; $SD = 2,55$ dla grupy kontrolnej). Jeśli chodzi o produktywną część testu, grupa kontrolna okazała się zdecydowanie lepsza od studentów z grupy eksperymentalnej ($M = 8,03$; $SD = 4,13$ dla grupy eksperymentalnej i $M = 13,09$; $SD = 4,66$ dla kontrolnej). Po zastosowaniu testu U Manna-Whitneya wykazano, że w przeprowadzonym eksperymencie na etapie posttestu różnice między grupami są istotne statystycznie tylko dla produktywnego aspektu akwizycji leksykalnej ($U = 691,500$; $Z = -5,201$; $p < 0,01$). Uzyskane wyniki pozwalają zatem zaakceptować hipotezę alternatywną o występowaniu na etapie posttestu istotnych statystycznie różnic między grupami w zakresie produktywnej akwizycji leksykalnej. Jeśli chodzi o postępy studentów w zakresie receptywnego aspektu terminologii fachowej, wyniki testu U Manna-Whitneya pokazują, że różnice między grupami nie są istotne statystycznie ($U = 1564$; $Z = -0,182$; $p > 0,01$). Oznacza to, że na etapie posttestu dla tego aspektu akwizycji leksykalnej nie było podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej o braku istotnych statystycznie różnic między badanymi grupami.

Z uwagi na uzyskane wyniki dotyczące receptywnego aspektu akwizycji leksykalnej, tj. statystycznie istotne różnice między grupami na etapie pretestu i brak istotnych statystycznie różnic na etapie posttestu, posłużono się analizą poprzeczną, aby lepiej określić, czy i o ile zmienił się poziom recepcji leksykalnej każdej z grup po określonych działaniach dydaktycznych. W tym celu zastosowano nieparametryczny test znaków rangowych Wilcoxa dla prób zależnych, gdyż rozkład wyników w badanych grupach odbiegał od normalnego. Stosownie do założeń testu sformułowano dwie hipotezy. Hipoteza zerowa (H_0) zakładała, że w grupach objętych eksperymentem wyniki pretestu sprawdzającego receptywny aspekt terminologii fachowej są takie same jak wyniki

posttestu. W hipotezie alternatywnej (H_1) założono z kolei, że w obu grupach wyniki posttestu różnią się od wyników pretestu. Otrzymane rezultaty pokazują, że wyniki uzyskane przez grupę eksperymentalną na etapie posttestu były wyższe ($M_{rang1} = 29,50$) niż na etapie pretestu ($M_{rang2} = 0,00$). Różnica ta okazała się istotna statystycznie ($Z = 6,63$; $p < 0,01$). Podobne wyniki uzyskano w przypadku grupy kontrolnej – na etapie posttestu $M_{rang1} = 28,00$, na etapie pretestu $M_{rang2} = 0,00$; $Z = 6,469$; $p < 0,01$.

Przedstawione wyniki pokazują, że przed eksperymentem badana grupa (pracująca później w trybie uwzględniającym większy udział elementów pracy online) była istotnie lepsza od grupy kontrolnej (przyzwyczajonej specjalistyczną terminologią obcojęzyczną przy zdecydowanej przewadze elementów tradycyjnych) w zakresie receptywnej wiedzy leksykalnej. Natomiast oszacowanie produktywnego aspektu leksyki fachowej na etapie pretestu pozwala stwierdzić brak istotnych statystycznie różnic między grupami. Jeśli chodzi o postępy studentów w zakresie receptywnego aspektu leksyki fachowej, analiza poprzeczna wyników uzyskanych na etapie pretestu i posttestu wydaje się dowodzić, że zastosowane w eksperymencie komplementarne działania dydaktyczne w podobnym stopniu przyczyniły się do rozwoju receptywnej znajomości leksyki fachowej. Z uwagi na fakt, że w wyniku przeprowadzonego eksperymentu zaobserwowano statystycznie znaczące różnice między grupami dotyczące produktywnego aspektu terminologii fachowej, można stwierdzić, że zastosowane w grupie kontrolnej działania dydaktyczne, tj. zdecydowana przewaga tradycyjnych form pracy, przyczyniły się do postępów poczynionych przez studentów w zakresie produktywnej akwizycji terminologii specjalistycznej.

Podsumowanie

Przedstawione w niniejszym eksperymencie wyniki potwierdzają przyjęte na wstępie założenia co do wpływu zastosowanych działań dydaktycznych na przyswajanie obcojęzycznej terminologii specjalistycznej. Dowodzą też, że te dwa odmienne sposoby przyswajania leksyki obcojęzycznej w podobnym stopniu sprzyjały rozwojowi receptywnej znajomości leksyki fachowej. Z uwagi na to można stwierdzić, że niezależnie od zastosowanych rozwiązań dydaktycznych studenci biorący udział w przedstawionym w niniejszym artykule eksperymencie poczynili podobne postępy w zakresie receptywnego opanowania terminologii fachowej. Natomiast produktywne przyswojenie leksyki specjalistycznej okazało się bardziej problematyczne dla grupy eksperymentalnej, poznającej słownictwo z uwzględnieniem odpowiednio większego udziału elementów pracy online.

Wyniki przedstawionych badań należy jednak traktować jako wstępne, a nie ostatecznie rozstrzygające z kilku powodów. Jeden z nich to zastosowanie strategii celowego lub tendencyjnego, a nie losowego doboru respondentów. W przypadku tej metody doboru badanych reprezentatywność uzyskanych

Efektywność przyswajania słownictwa specjalistycznego...

wyników jest trudna do określenia i zdecydowanie niższa niż w przypadku doboru losowego. Kolejnym, nie mniej ważnym powodem jest nieuwzględnienie w niniejszym eksperymencie wybranych indywidualnych zmiennych (np. poziomu zdolności językowych respondentów czy wykorzystania przez nich stosownych strategii akwizycji leksykalnej i odpamiętywania słownictwa), które również mogły wywrzeć istotny wpływ na procesy akwizycji leksykalnej.

Z uwagi na wspomniane ograniczenia eksperymentu trudno jest zakładać, że uzyskane wyniki są w wysokim stopniu reprezentatywne, czy jednoznacznie uznać na ich podstawie, że tradycyjne rozwiązania dydaktyczne oddziałują korzystnie na produktywny aspekt akwizycji leksykalnej w porównaniu z rozwiązaniami uwzględniającymi proporcjonalnie większy udział elementów pracy online. Nie jest bowiem wykluczone, że studenci utrwalający materiał leksykalny w większości z wykorzystaniem technologii webowych nie dysponowali stosownymi strategiami akwizycji leksyki i jej odpamiętywania, i dlatego uzyskali w postteście słabsze wyniki niż grupa kontrolna – pracująca pod kierunkiem nauczyciela. Jest także wielce prawdopodobne, że grupa kontrolna różniła się znacznie pod względem poziomu zdolności językowych od grupy eksperymentalnej, na niekorzyść tej ostatniej. Na podstawie opracowanych przez autorkę wyników badań²⁶, stanowiących kontynuację przedstawionego w artykule eksperymentu, można stwierdzić, że postępy studentów w grupie kontrolnej w zakresie produktywnego aspektu akwizycji leksykalnej wydają się pozostawać pod wpływem oddziaływania indywidualnych zmiennych odnoszących się do zdolności językowych mierzonych Testem Uzdolnień do Nauki Języków Obcych²⁷, a w szczególności w zakresie pamięci krótkotrwałej²⁸ (mierzonej subtestem TUNJO „Nowe Słowa”²⁹), wrażliwości gramatycznej (subtest TUNJO „Słowa w Zdaniach”³⁰) oraz zdolności wnioskowania indukcyjnego (subtest TUNJO „Sztuczny Język”³¹). Omawiając otrzymane w eksperymencie wyniki, nie

można też nie uwzględnić faktu, że działania dydaktyczne promujące przewagę tradycyjnych rozwiązań, m.in. pracę pod kierunkiem nauczyciela, należą do znanych większości studentom metod pracy i jako takie umożliwiają im sprawniejsze i bardziej efektywne funkcjonowanie, także w zakresie przyswajania terminologii fachowej. Opracowane przez autorkę badania, stanowiące kontynuację eksperymentu, wydają się potwierdzać tę tezę. Dowodzą one, że zastosowany w eksperymencie sposób nauczania uwzględniający więcej elementów pracy off-line w znacznym stopniu wpłynął na wyniki studentów w zakresie produktywnego aspektu akwizycji leksyki specjalistycznej, wyjaśniając 25 proc. wariancji, jeśli chodzi o wyniki posttestu w grupie kontrolnej.

Podsumowując, wydaje się, że potrzebne są dalsze badania eksperymentalne nad oddziaływaniem wielu odmiennych rozwiązań dydaktycznych opartych na nauczaniu komplementarnym na przyswajanie obcojęzycznej terminologii, zarówno ogólnej, jak i specjalistycznej. Wydaje się też wskazane, by te inicjatywy badawcze wykorzystywały prosty losowy dobór, a nie stosowały wyłącznie strategię celowego lub tendencyjnego doboru badanych respondentów. Ponadto – jak pokazuje eksperyment G.O. Leitha³², porównujący dwie metody nauczania – w badaniach tych nie można ignorować specyfiki indywidualnych odmienności pomiędzy uczącymi się, gdyż różne metody nauczania czy działania dydaktyczne są skuteczne w odniesieniu do różnych ludzi. Nieodzowne wydaje się zatem uzupełnienie dalszych badań nad tym zagadnieniem o wybrane indywidualne zmienne (np. cechy osobowości, zdolności językowe, strategie akwizycji leksykalnej), które mogą w znaczącym stopniu oddziaływać na procesy akwizycji leksykalnej. Jak na razie podjęta została przez autorkę pierwsza i nie do końca rozstrzygająca próba badawcza dotycząca oddziaływania dwóch odmiennych komplementarnych działań dydaktycznych na przyswajanie terminologii fachowej w angielskim jako języku obcym.

²⁶ E.D. Lesiak-Bielawska, *Exploring factors affecting productive ESP vocabulary acquisition: research results*, [w:] *Language in Focus 2014*, Anatalya, 27–29.03.2014.

²⁷ J. Rysiewicz, *Test Uzdolnień do Nauki Języków Obcych (TUNJO). Charakterystyka ogólna, opis, analiza, statystyki i procedury testowe*, 2012, http://www.academia.edu/1743794/Test_Uzdolnien_do_Nauki_Jezykow_Obcych_TUNJO_-_Charakterystyka_ogolna_opis_analiza_statystyki_i_procedury_testowe, [19.12.2014].

²⁸ Pamięć krótkotrwała to – według klasycznej już magazynowej teorii pamięci – jeden z trzech magazynów służący do przechowywania niewielkich ilości informacji przez krótki okres. Według G.A. Millera (1956), pamięć krótkotrwała może pomieścić siedem jednostek informacji plus lub minus dwie, natomiast czas ich przechowywania szacowany jest na ok. 30–40 sekund. Por. M. Dakowska, dz.cyt., s. 32.

²⁹ Subtest „Nowe Słowa” bada zdolność zapamiętywania nowych znaczeń wyrazów zestawionych w pary poza szerszym kontekstem frazy czy zdania i manipulowania zapamiętanymi znaczeniami w pamięci roboczej podczas trwania zadania. Por. J. Rysiewicz, dz.cyt.

³⁰ Subtest „Słowa w Zdaniach” bada zdolność rozpoznawania funkcji gramatycznej wyrazów w zdaniach bez bezpośredniego odwoływania się do wiedzy gramatycznej, tj. bez znajomości takich kategorii gramatycznych jak podmiot, dopełnienie, okolicznik i inne. Por. J. Rysiewicz, dz.cyt.

³¹ Subtest „Sztuczny Język” bada zdolność dostrzegania regularności w zmianie formy językowej wyrazów języka obcego (wyrażonej przez końcówki gramatyczne, oddzielne wyrazy funkcyjne, szyk zdania i inne) i towarzyszących im zmianom znaczenia gramatycznego i leksykalnego w sytuacji uczenia się nowego języka. Por. J. Rysiewicz, dz.cyt.

³² H. Eysenck, M. Eysenck, *Podpatrywanie umysłu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 263.

Bibliografia

Basturkman H., *Developing Courses in English for Specific Purposes*, Palgrave Macmillan, New York, 2010.

Basturkman H., *Ideas and Options in English for Specific Purposes*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah 2006.

Bedyńska S., Cypryńska M., *Testy t-Studenta i ich nieparametryczne odpowiedniki*, [w:] tychże (red.), *Statystyczny drogowskaz 1: Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*, Wydawnictwo Akademickie „Sedno” i Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa 2013.

Chung T.M., Nation P., *Identifying Technical Vocabulary*, „System” 2004, nr 32, s. 251–263, <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2003.11.008>.

Claypole M., *Blended learning: new resources for teaching business English*, [w:] Pulverness A. (ed.), *IATEFL Brighton Conference Selections*, Whitstable 2003.

Dakowska M., *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

Driscoll M., *Blended Learning: let's get beyond the hype*, http://www.trainingmagnetnetwork.com/files/show/4552/WHITE_PAPER_IBM_Global_Services_On_Blended_Learning.pdf.

Duddley-Evans T., St John M.J., *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach*, CUP, Cambridge 2009.

Eysenck H., Eysenck M., *Podpatrywanie umysłu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

Gajewska E., Sowa M., *LSO, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Werset, Lublin, 2014.

Lesiak-Bielawska E.D., *Exploring factors affecting productive ESP vocabulary acquisition: research results*, [w:] *Language in Focus 2014*, conference proceedings, Anatalya, 27–29.03.2014.

Motteram G., Sharma P., *Blending Learning in a Web 2.0 World*, „International Journal of Emerging Technologies & Society” 2009, Vol. 7, No. 2, s. 83–96, <http://ictaugustine.pbworks.com/f/Blending+Learning+in+a+Web+2+WORLD.pdf>.

Mokwa-Tarnowska I., *Struktury wsparcia a efektywność kształcenia środowisku e-learningowym*, „e-mentor” 2014, nr (2) 54, <http://dx.doi.org/10.15219/em54.1100>, s. 34–39.

Nunan D., *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press, Cambridge 2004.

Oliver M., Trigwell K., *Can „Blended Learning” be re-deemed?*, „E-learning and Digital Media” 2005, Vol. 2, No. 1, s. 17–26.

Rodgers T.S., *Language Teaching Methodology*, 2001, <http://www.tronest.cn/Article.asp?id=1370809>.

Rysiewicz J., *Test Uzdolnień do Nauki Języków Obcych (TUNJO). Charakterystyka ogólna, opis, analiza, statystyki i procedury testowe*, 2012, http://www.academia.edu/1743794/Test_Uzdolnien_do_Nauki_Jezykow_Obcych_TUNJO_.Charakterystyka_ogolna_opis_analiza_statystyki_i_procedury_testowe.

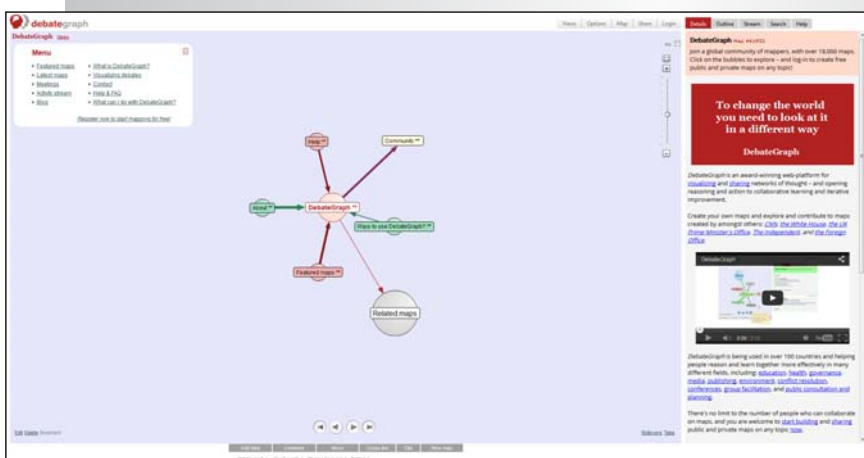
Tomlinson B., Whittaker C., *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*, British Council, London 2013

Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Avalon, Kraków 2010.

The effectiveness of the acquisition of specialist vocabulary in English as a foreign language – the comparison of two didactic procedures based on complementary teaching

The article presents research findings related to vocabulary acquisition in English for Specific Academic Purposes (ESAP). To explore the impact of two complementary / blended learning procedures on receptive and productive aspects of vocabulary acquisition in ESAP, a quasi-experimental research design was adopted, with both pre- and post-treatment tests, experimental and control groups, but no random assignment of respondents. IBM SPSS Statistics 20.0 was employed to conduct the preliminary processing of the collected data and their statistical analysis.

POLECAMY



DebateGraph

DebateGraph jest platformą internetową służącą do tworzenia map myśli, połączoną z forum dyskusyjnym. Za jej pomocą użytkownicy mogą współtworzyć schematy, które w przejrzysty sposób zaprezentują zagadnienia związane z danym tematem. Największą zaletą tego programu jest fakt, że pozwala on pracować nad jedną mapą wielu osobom. Może to więc być idealne e-learningowe uzupełnienie wszelkiego rodzaju kursów i szkoleń czy narzędzie pomocne w przygotowaniu

i podsumowaniu prowadzonej debaty. W programie można również przygotowywać schematy do wykorzystania w trakcie prezentacji. Rozwiązanie jest wykorzystywane już w ponad 100 krajach. Więcej informacji można znaleźć na stronie: <http://debategraph.org>