

## ROLA LDL W NAUCZANIU LSP JAKO KOMPETENCJI KLUCZOWEJ A KONKURENCYJNOŚĆ ABSOLWENTÓW WYŻSZYCH UCZELNI NA RYNKU PRACY

Jednym z zadań i celów uniwersytetu jest przygotowanie studenta do umiejętnego odnalezienia się na rynku pracy. Można to osiągnąć przez przekazanie mu wiedzy fachowej i rozwijanie kompetencji kluczowych. W ten sposób student zdobywa kompetencję skutecznego działania (niem. *Fachkompetenz*). Piszą o tym m.in. Dieter K. Reibold i Sabine Regier w książce pt. *Training der Schlüsselqualifikationen in Schule und Beruf* (2009) oraz zespół autorów w publikacji zatytułowanej *Rahmencurriculum für Fremdsprachenkolorate Deutsch als Fremdsprache an polnischen Hochschulen und Universitäten* wydanej przez Goethe-Institut (Krajewska-Markiewicz, Radziszewska, Wajda 2000). Posiadania tej kompetencji wymagają również pracodawcy i to spostrzeżenie wynika z analizy praktyki zarządzania i rynku pracy.

Dla lektorów języka obcego, którzy chcą współuczestniczyć w procesie przygotowania studenta do skutecznego współzawodniczenia na rynku pracy, rodzi się pytanie, kiedy rozpocząć nauczanie języka specjalistycznego. Czy absolwent szkoły średniej rozpoczynający studia na uczelni wyższej powinien mieć kontakt od pierwszych lekcji tylko ze słownictwem fachowym? Odpowiedź na to pytanie jest negatywna, ponieważ wieloletnie doświadczenia wskazują na to, że wiedza fachowa studentów pierwszego roku jest najczęściej na poziomie zerowym, a takie cechy oczekiwane później przez pracodawców jak otwartość, komunikatywność czy umiejętność nawiązywania kontaktów są rozwinięte w zbyt małym stopniu.

Pojawia się więc postulat skierowany do lektorów, by pierwsze semestry lektoratu poświęcili na rozwijanie kompetencji kluczowych i treści dotyczących funkcjonowania uniwersytetów polskich i zagranicznych, przygotowanie studentów do wyjazdu na stypendium zagraniczne, nauczenie ich takich umiejętności, jak przygotowanie prezentacji, wygłaszanie referatów czy przebrnięcie przez proces

rekrutacji itp., a przekazywanie treści specjalistycznych pozostawili na późniejsze semestry, gdy student pozna podstawy wiedzy fachowej w języku ojczystym. Jako sposób przekazania treści specjalistycznych chcemy zaproponować metodę LdL (niem. *Lernen durch Lehren* / pol. *uczenie się przez nauczanie*).

## 1. Definicje kompetencji i kompetencji kluczowych

W literaturze można znaleźć wiele różnych definicji terminu „kompetencje”. Wynika to ze zróżnicowania zainteresowań autorów i dyscyplin naukowych, jakimi oni się zajmują.

Anna Szczęsna i Tomasz Rostkowski, doradcy personalni, uważają, że „kompetencje to wszystkie cechy pracowników, wiedza, doświadczenia, umiejętności, ambicje, zdolności, wyznawane wartości, style działania, których posiadanie, wykorzystanie i rozwijanie przez pracowników umożliwia realizację strategii firmy, w której są zatrudnieni” (Szczęsna, Rostkowski 2004: 41).

Rolf Arnold podkreśla, że mówiąc o kompetencjach, stawia się w centrum uwagi raczej możliwości rozwojowe i samo działanie twórczej i indywidualnej jednostki, a nie – jak w przypadku kwalifikacji – wykonanie tylko określonych zadań. Kompetencje dotyczą całej osoby, nie zaś tylko jej wiedzy czy umiejętności. Kompetencje rozciągają się też na system wartości i postawę, a nie jedynie na posiadaną wiedzę (Arnold 1997: 253–307).

Kompetencje to determinanty typowego „sprawnego funkcjonowania” (Delamare Le Deist, Winterton 2005: 40), a niekoniecznie nadzwyczajnego. Grzegorz Filipowicz podkreśla, że kompetencje nie są gwarantem pełnego sukcesu, lecz raczej wyznacznikiem odpowiedniego poziomu wykonania zadania (Filipowicz 2004: 18). Kompetencje są rezultatem rozwoju człowieka. Składają się na nie wiedza, umiejętności i postawy, zwane razem też potencjałem kwalifikacyjnym. Pracownik kompetentny to taki, który dobrze wykonuje nałożone na niego obowiązki; „taki, który dzięki swojej postawie i celom osobistym będzie chciał i potrafił właściwie wykorzystać nabytą wiedzę i umiejętności, tak by doprowadzić do jak najlepszej realizacji powierzonych mu zadań” (Kossowska, Sołtysińska 2002: 15).

Skąd się biorą kompetencje? Uczymy się ich przez całe życie. Jest to jak rozwinięcie znanego przysłowia „Czego się Jaś nie nauczył, tego Jan nie będzie umiał” i dodanie frazy, że można spróbować coś zrobić, aby Jan się nauczył.

W zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady Europy dotyczącym kompetencji kluczowych kompetencje definiowane są jako „połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia” (Zalecenie... 2006).

Fundamenty kompetencji kluczowych powstają w dzieciństwie podczas zabawy. To już wtedy dziecko uczy się, jak zachowywać się w grupie, jak organizować

przezeń wokół siebie, jak rozwiązywać problemy i konflikty, uczy się tolerancji itp. Z różnych powodów dzieci nie mają czasem możliwości bycia w grupie i rozwijania kompetencji kluczowych, rodzice zaś kładą nacisk na jedne aspekty kompetencji, pomijając inne. Nieformalne kontakty społeczne, jak kontakt z rodziną, przyjaciółmi, rówieśnikami czy organizacjami, mają wpływ na zdobywanie i poszerzanie kompetencji przez dzieci i młodzież. Wiedza encyklopedyczna zdobyta w szkole może przekształcić się w kompetencje tylko wtedy, gdy zostaje przeniesiona na grunt praktyki. Podobnie można doskonalić kompetencje kluczowe w szkole i na studiach, aby potem można było je przenieść do życia zawodowego i społecznego.

Kompetencje kluczowe to te, których każdy człowiek potrzebuje do samorealizacji, rozwoju osobistego i bycia dobrym pracownikiem, a wcześniej dobrym kandydatem do pracy. Nie istnieje ogólnie przyjęta definicja kompetencji kluczowych. Przymiotnik „kluczowe” oznacza: główne, najważniejsze, te, które są kluczem decydującym o późniejszym owocnym uczestnictwie jednostki w społeczeństwie.

Podsumowując powyższe rozważania, można stwierdzić, że kompetencje kluczowe:

- to połączenie wiedzy, umiejętności i postaw;
- to wykraczające poza dany zawód umiejętności i kwalifikacje;
- to narzędzie do zdobycia nowej wiedzy;
- to postawy i wzorce postaw zdobyte dzięki doświadczeniu, a nie dziedziczone;
- to część osobowości człowieka;
- to umiejętności ważne zarówno w prywatnych, jak i zawodowych kontaktach z innymi ludźmi.

## 2. Kompetencje kluczowe a kompetencja skutecznego działania

Rozwój kompetencji skutecznego działania związany jest bardzo ściśle z posiadanymi kompetencjami kluczowymi. Kompetencje kluczowe są niewidocznym fundamentem, na którym człowiek rozwija kompetencję skutecznego działania. Zachodzi pomiędzy nimi ścisły związek, ciągle wzajemnie się uzupełniają i oddziałują na siebie.

Reibold i Regier dzielą kompetencję skutecznego działania na cztery kompetencje szczegółowe: kompetencję fachową, kompetencję metodologiczną, kompetencję społeczną i kompetencję osobową. Kompetencja fachowa to m.in. takie umiejętności, jak: opanowanie treści fachowych, wydawanie opinii, ocenianie, definiowanie i inne. Kompetencja metodologiczna to m.in. prezentowanie, planowanie, rozwijanie strategii, dociekanie, badanie. Do kompetencji społecznej możemy zakwalifikować: współdziałanie, empatię, argumentowanie, komuniko-

wanie, rozwiązywanie konfliktów. Kompetencja osobowa jest związana z rozwojem osobistym i dotyczy: zaufania do siebie samego, prawdziwego obrazu samego siebie, umiejętności pracy w warunkach stresu, umiejętności przyjmowania i udzielania krytyki, odpowiedzialności, znajomości swoich słabych i silnych stron (por. Reibold, Regier 2009: 21).

Absolwent uczelni ekonomicznej zdobywa konkretną wiedzę fachową z tej dziedziny – wiedzę ekonomiczną. Kompetencja fachowa pozwala mu na podstawie zdobytej na uczelni wiedzy rozumieć, analizować, definiować i oceniać zjawiska ekonomiczne oraz używać fachowego słownictwa. Zawodowa kompetencja metodologiczna umożliwia owemu absolwentowi na bazie wiedzy fachowej rozwijanie strategii w danej branży, na planowanie czy prezentowanie problemu bądź zagadnienia na szerszym forum. Zawodowa kompetencja społeczna daje mu sposobność umiejętnej pracy w zespole ekspertów, komunikowania się i owocnej wymiany opinii o danym zjawisku. Zawodowa kompetencja osobowa pozwala na podstawie osobistych predyspozycji, takich jak wytrwałość czy determinacja w osiąganiu celu, stać się specjalistą w danej dziedzinie, rozwijać się.

### 3. Grupy kompetencji kluczowych

Tadeusz Oleksyn określa kompetencje jako „zachowania oczekiwane w miejscu zatrudnienia” (Oleksyn 2006: 24) i to właśnie rolą pracodawcy jest określić zbiór wymaganych od pracownika kompetencji. Różne klasyfikacje kompetencji kluczowych powstają po to, aby je określić, zmierzyć i ocenić poziom ich natężenia. Każdy wiodący autor, ekspert bądź zespół ekspertów i szereg instytucji dokonuje własnej klasyfikacji. Istnieje więc wiele katalogów kompetencji kluczowych.

Parlament Europejski i Rada Europy zdefiniowały w 2006 roku osiem kompetencji kluczowych ważnych dla obywateli i państw Unii Europejskiej (Zalecenie... 2006). Należą do nich: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywa i przedsiębiorczość, świadoma ekspresja kulturowa. Wszystkie te kompetencje mają zapewnić sprawne funkcjonowanie obywatela Unii w zmieniających się dynamicznie realiach europejskiego i światowego rynku pracy. Jedną z najbardziej cenionych umiejętności szczegółowych jest ustawiczne kształcenie się (*lifelong learning*), czyli uczenie się przez całe życie.

Przeanalizujmy tu przykład ze świata korporacji. Zespół ekspertów z zakresu zarządzania firmą Nestlé przygotował zbiór trzynastu kompetencji kluczowych oczekiwanych w tej firmie (por. Tab. 1), które opisano w wewnątrz korporacyjnym podręczniku pt. *Progress and Development Guide* (PDG). Ma to być narzędzie pomagające pracownikom planować, monitorować i kształtować swój rozwój.

PDG daje wskazówki menedżerom co do warsztatów i szkoleń pozwalających rozwijać określone kompetencje. Narzędzie to jest również używane podczas rekrutacji. Owe trzynaście kompetencji kluczowych zostało podzielone na cztery grupy (por. Tab. 1).

Tabela 1. Trzynaście kluczowych kompetencji w firmie Nestlé

Inspirowanie ludzi	Dodawanie wartości	Otwartość	Kontakty z innymi
<ul style="list-style-type: none"> <li>– przewodzenie ludziom</li> <li>– rozwijanie ludzi</li> <li>– postępowanie tak, jak się deklaruje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– orientacja na wyniki</li> <li>– inicjatywa</li> <li>– innowacja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– znajomość siebie</li> <li>– wnikliwość</li> <li>– orientacja na klienta</li> <li>– ciekawość</li> <li>– odwaga</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– aktywna współpraca</li> <li>– wpływ/przekonywanie innych</li> </ul>

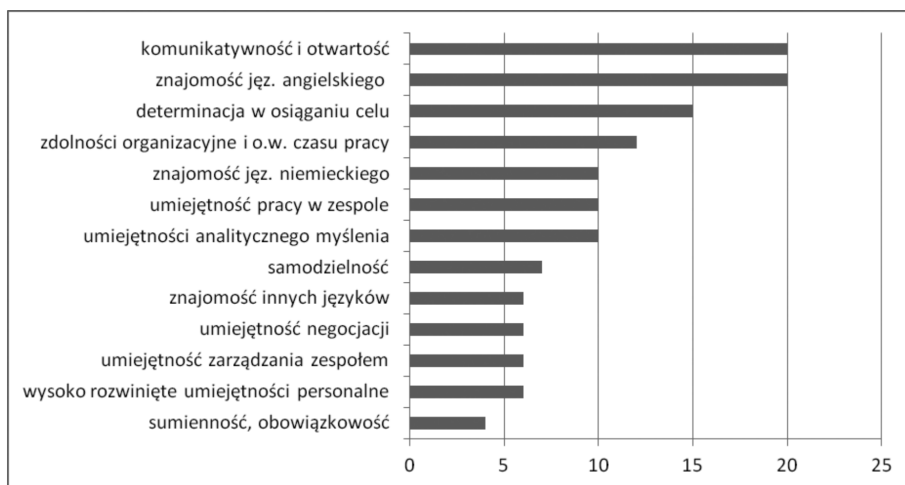
Źródło: [www.nestle.pl](http://www.nestle.pl) (dostęp: 12.03.2011).

#### 4. Kompetencje kluczowe oczekiwane na krajowym rynku pracy w Polsce

W celu udoskonalenia programów nauczania na lektoratach Uniwersytetu Ekonomicznego, uwzględniając aktualne zapotrzebowanie na rynku pracy i oczekiwania stawiane absolwentom uczelni wyższych o profilu ekonomicznym przez potencjalnych pracodawców, autorki artykułu przeanalizowały ogłoszenia o pracę pojawiające się w aktualnej prasie. Obszarem analizy był zbiór ofert pracy zamieszczonych w dodatku do „Gazety Wyborczej” – „GazetaPraca.pl”. Chodzi o wersję papierową dołączaną do poniedziałkowego wydania tego dziennika. Ujęty został okres od 7 marca do 18 kwietnia 2011 roku. Ze wszystkich ogłoszeń o pracę wyeliminowane zostały ogłoszenia niezwiązane z branżą ekonomiczną. Pod uwagę wzięto 42 oferty pracy w obszarach: finansów, księgowości, handlu nieruchomościami, operacji bankowych, HR, obsługi klienta, marketingu i zarządzania. Analizowane ogłoszenia to oferty pracy dla studentów i absolwentów ekonomii różnych kierunków studiów, m.in. UEK-u.

Przestudiuwano zatem wszystkie ogłoszenia o pracę dotyczące branży ekonomicznej (w sumie 42). Wypisano wymagania ze strony pracodawców. Następnie obliczono częstotliwość, z jaką te wymagania kompetencyjne powtarzają się w ogłoszeniach. Ranking najczęściej wymaganych kompetencji prezentowany jest poniżej (Rys. 1).

Rysunek 1. Najczęściej wymagane kompetencje (z liczbą wskazań w ogłoszeniach)



Źródło: opracowanie własne.

Analiza aktualnych ogłoszeń o pracę jest kolejnym, po studium rozpatrywanej we wcześniejszych rozdziałach literatury przedmiotu, dowodem na to, że podczas studiów warto poświęcić uwagę na rozwijanie kompetencji kluczowych. Lektoraty językowe są miejscem, gdzie nauczyciel może tak zorganizować zajęcia i formy pracy, żeby studenci ucząc się języka obcego, mogli przy tym rozwijać swoje kompetencje kluczowe.

## 5. Rozwój kompetencji kluczowych na lektoratach

Następnym krokiem było przeprowadzenie analizy, które z wyżej wymienionych kompetencji i umiejętności mogą być kształcone w ramach lektoratu języka obcego. Poniżej (Tab. 2) prezentujemy opis wybranych ćwiczeń z uwzględnieniem, na jakim poziomie są one możliwe do przeprowadzenia.



Tabela 2. Propozycje ćwiczeń na lektoratach

Propozycje ćwiczeń	Rozwijane kompetencje	Poziom, na którym można to ćwiczenie zastosować
<p>1. Poznajmy się</p> <p>Ćwiczenia umożliwiające wzajemne zapoznanie się na pierwszych zajęciach (np. katalog pytań, wspólne przygotowanie plakatu, ćwiczenie typu znajdź osoby) – do przeprowadzenia w klasie lub na platformie Moodle.</p> <p>Wzbudzenie potrzeby poznania innych jest bardzo ważne szczególnie w dzisiejszych czasach, ponieważ w społeczeństwie informatycznym zanika umiejętność i potrzeba nawiązywania kontaktów <i>face to face</i>.</p>	<p>umiejętność nawiązywania kontaktów</p>	<p>Wszystkie poziomy</p>
<p>2. Prezentacje</p> <p>Przygotowywanie różnego rodzaju prezentacji. Bardzo ważne jest w tym przypadku wypracowanie sprawdzonego wzorca. Poniżej podajemy model, który sprawdził się na naszych zajęciach. Oto poszczególne etapy przygotowania prezentacji:</p> <p>A. Informacje na temat właściwego zaplanowania prezentacji (film o prezentacji);</p> <p>B. Ustalenie tematów wystąpień, przygotowanie prezentacji w grupach;</p> <p>C. Przygotowanie zadań dla słuchaczy, przeprowadzenie prezentacji, ocena prezentacji;</p> <p>D. Zamieszczenie wybranego słownictwa (słownik pojęć) oraz umieszczenie najważniejszych informacji o kursie na platformie Moodle;</p> <p>E. Sprawdzenie opanowania materiału np. w formie kartkówki lub e-testu.</p>	<p>kompetencja metodologiczna</p> <p>Ćwiczone są następujące umiejętności/kompetencje: umiejętność organizacji pracy własnej, umiejętność pracy w zespole, kreatywność, umiejętność podejmowania decyzji, odpowiedzialność, sztuka wystąpień publicznych, umiejętność dyskursu</p>	<p>A1: prezentacja osoby A2: prezentacja zawodu B1, B2: prezentacja firmy, prezentacja produktu</p>
<p>3. Opis diagramu</p> <p>Wyćwiczenie umiejętności interpretacji różnego rodzaju wykresów.</p>	<p>kompetencja metodologiczna (umiejętność logicznego myślenia i wyciągania wniosków)</p>	<p>Wszystkie poziomy</p>

<p>4. Odgrywanie scenek (<i>Rollenspiele</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– scenki z życia codziennego (dom, hobby);</li> <li>– scenki z życia w firmie.</li> </ul> <p>Chodź tu m.in. o zwrócenie uwagi na różnice międzykulturowe.</p>	<p>umiejętność działania w warunkach stresu (przygotowanie do udziału w AC*, umiejętność szybkiego podejmowania decyzji, kreatywność, umiejętności negocjacyjne, skuteczność działania</p>	<p>Wszystkie poziomy**</p>
<p>5. Poszukiwanie pracy</p> <p>Ćwiczenie poszczególnych etapów procesu rekrutacyjnego: od analizy ogłoszenia o pracy do rozmowy kwalifikacyjnej i zawarcia umowy o pracę. Zadania wykonywane w klasie są wspomagane zadaniami na platformie Moodle.</p>	<p>kompetencje metodologiczne</p>	<p>B1, B2</p>

Źródło: opracowanie własne.

Uwagi:

\*) AC (*Assessment Center*) – ośrodek oceny, technika selekcji kandydatów; wiele firm wprowadza do programu sprawdzania kandydata do pracy odgrywanie scenek (tzw. gry ról).

\*\* Zespół Języka Niemieckiego SJO UEK opracował gry ról na każdy poziom do wszystkich tematów, które są w programie nauczania, jednak ze względu na ograniczoną objętość referatu nie można ich tutaj przedstawić (szerzej zob. w publikacji pt. *Zakres egzaminu standaryzowanego z języka niemieckiego*. Kraków: Wydawnictwo UEK, 2011).

## 6. Nauczanie treści specjalistycznych metodą LdL (uczenie się przez nauczanie)

Gdy student opanuje podstawy wiedzy fachowej w języku ojczystym, warto poświęcić część lektoratu na przekazanie wiedzy specjalistycznej w języku obcym. Metodą, która doskonale się do tego celu nadaje, jest LdL.

Twórcą metody *Lernen durch Lehren* jest profesor Jean-Pol Martin (Franzen 2005: 2), a jego następcą, który zajął się jej rozwijaniem w szkolnictwie wyższym, stał się profesor Joachim Grzega. W latach osiemdziesiątych XX wieku Jean-Pol Martin, nauczyciel języka francuskiego w gimnazjum w Höchstadt an der Aisch we Frankonii oraz pracownik naukowy Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, dostrzegł, że uczniowie są bardziej zaangażowani w zdobywanie wiedzy, jeśli nauczyciel pozwala im przygotować oraz przeprowadzić zajęcia. Ucząc się zgodnie z metodą LdL, uczniowie z pasywnej roli słuchaczy



stają się twórcami lekcji. Przejmując pełną odpowiedzialność za przebieg zajęć lekcyjnych, uczeń bardziej angażuje się w realizację zadania.

W metodzie LdL stworzonej przez profesora Martina nauczyciel przygotowuje katalog tematów, a uczniowie w parach lub małych grupach wybierają jeden z nich, opracowują go i w ustalonym terminie przeprowadzają lekcję na dany temat. W przypadku zastosowania LdL do nauczania treści specjalistycznych studenci mogliby sami wybierać zagadnienia, które chcą dokładniej zbadać i zaprezentować. Pozwalając im na samodzielny dobór zagadnień i ich opracowanie według własnego scenariusza, nauczyciel wspiera zachowania badawcze (niem. *exploratives Verhalten*) uczniów/studentów. W ten sposób można by realizować postulat nowoczesnej glottodydaktyki, by uczący się współdecydowali o programie nauczania.

Wielu spośród tych, którzy stosowali metodę LdL (J.-P. Martin, J. Grzega, Ch. Becker, Ch. Spannagel, M. Żylińska), podkreśla, że uczący się są bardziej zaangażowani w proces dydaktyczny, jeśli współtworzą swój program nauczania i sami wybierają metody nauczania. Marzena Żylińska pisze np.: „(...) pozwalając uczniom na przetwarzanie poznanych treści, można radykalnie zwiększyć efektywność nauczania” (Żylińska 2007: 74). Lektor wygodny, który chciałby zmniejszyć swój nakład pracy w przygotowanie zajęć, mógłby w tym momencie pomyśleć: „To metoda dla mnie. Jako nauczyciel nie muszę wiele robić, bo studenci sami przygotowują zajęcia”. Nic bardziej mylnego. Nauczyciel decydujący się na zastosowanie tej metody wprawdzie w czasie lekcji usuwa się w cień i interweniuje tylko wtedy, gdy uczniowie potrzebują pomocy lub popełniają poważne błędy, ma jednak w sumie dużo więcej pracy, ponieważ musi wspierać studentów już na etapie przygotowania zajęć. Oznacza to, że musi im poświęcić dodatkowy czas. „LdL wymaga od wykładowcy cierpliwości i intensywnej opieki nad studentem” (Grzega 2005: 4). Rolę nauczyciela stosującego metodę LdL opisuje też Martin w „*Weltverbesserungskompetenz*“ als Lernziel?: „Nauczyciel rozdziela zadania, wspiera uczniów w fazie przygotowania i sprawdza zadania pisemne” (Martin 2002: 6).

By odnieść sukces, stosując metodę LdL, uczący się muszą poznać podstawy warsztatu metodycznego. Margret Ruep podkreśla, że ucząc się w tym systemie, uczniowie nie tylko opanowują daną partię materiału, ale też zdobywają kompetencję metodyczno-dydaktyczną (por. Ruep 2005: 1). Przygotowujący zajęcia muszą być świadomi, z jakich części składa się poprawnie zbudowana jednostka dydaktyczna. Studentom/uczniom często się wydaje, że to, co dzieje się na lekcji, to przypadkowy ciąg zdarzeń. Uczący się nie zdają sobie sprawy ani z tego, jaka kryje się za tym praca, ani z tego, że każda część zajęć musi być starannie zaplanowana oraz że nie ma na zajęciach miejsca na ćwiczenia przypadkowe. Dlatego przygotowanie do zastosowania metody LdL musi rozpocząć się już w pierwszym semestrze: uczący „oddaje” początkowo niewielkie części zajęć do przygotowania studentom i każdorazowo analizuje je z grupą, by móc w kolejnym semestrze przejść do prowadzenia całego kursu, stosując metodę LdL.

Kolejnym problemem do rozwiązania jest znalezienie sposobu na zdobycie zainteresowania słuchaczy. Joachim Grzega w *Lernen durch Lehren und Forschen* podkreśla to, co często obserwujemy – że w naturze studenta leży „dryfowanie do przystani o nazwie rozmowy prywatnej” (Grzega 2005: 6). Co należy więc zrobić, by wszyscy zainteresowali się lekcją? Przede wszystkim użyty język musi być zrozumiały dla wszystkich. Ta zasada musi być studentom wyraźnie zasygnalizowana. W przeciwnym razie może się zdarzyć, że nawet sam prezentujący nie do końca rozumie swoje dywagacje. W przypadku, gdy lektor jest jedyną osobą nadążającą za wywodami prelegenta, nie można oczekiwać zainteresowania ze strony innych uczestników kursu. Innym ważnym aspektem jest wybranie interesującego tematu i zaprezentowanie go w atrakcyjny sposób. Można tu się odwołać do intuicji i doświadczeń osób przygotowujących, uświadamiając im, że jeśli oni sami uważają przygotowaną lekcję za interesującą, to z pewnością tak samo ocenią ją ich koleżanki i koledzy, i *vice versa*. Można też mieć nadzieję, że skoro tworzącymi ćwiczenia będą studenci, to przygotowują oni takie zadania, które przez innych uczestników kursu będą odbierane jako atrakcyjne.

Następnym aspektem, który przyczyni się do wzrostu zainteresowania prezentowanym materiałem, będzie sprawdzian wiadomości przygotowany po każdym zajęciu. Student, mając świadomość, że opanowanie danej partii materiału będzie sprawdzone i ocenione, pozostanie bardziej zmotywowany do uważania podczas prezentacji koleżanki lub kolegi.

Według Martina ćwiczenia kontrolne powinny być przygotowane przez prowadzących zajęcia uczniów/studentów. W polskich warunkach ze względu na brak hamulców przeciętnego polskiego studenta przed oszukiwaniem podczas sprawdzianów wydaje się sensowne, by to nauczyciel przejął tę część lekcji.

W przypadku zastosowania metody LdL do nauczania treści specjalistycznych materiały – ponieważ nie będą to treści z podręcznika – muszą być udostępnione wszystkim uczącym się w formie kserokopii lub dokumentów zamieszczonych na platformie e-learningowej. Konieczne będzie więc stworzenie przez studentów odpowiedzialnych za daną lekcję kompendium informacji, które każdy student musi opanować, a także wprowadzenie i wyćwiczenie słownictwa związanego z prezentowaną problematyką. I tu też niezbędna będzie interwencja lektora, który będzie służyć pomocą językową i wspólnie z autorem materiałów przeprowadzi korektę, tak by inni dostali do ręki materiały zredagowane poprawnie.

## Podsumowanie

Uczenie metodą LdL wymaga dużego nakładu pracy zarówno ze strony nauczyciela, jak i ze strony uczących się. Warto jednak zastosować taką formę prowadzenia zajęć do przekazania treści specjalistycznych, ponieważ oprócz wiedzy fachowej trenowane są przy okazji takie kompetencje, jak: umiejętność pracy

w zespole, umiejętność organizacji pracy, umiejętność dotrzymywania ustalonych terminów, umiejętność komunikacyjna, umiejętność przetwarzania informacji czy też obowiązkowość. Przekazywanie wiedzy zaproponowaną przez nas metodą prowadzi do rozwijania kompetencji skutecznego działania, a tego właśnie oczekują pracodawcy.

## Bibliografia

- Arnold R., 1997. *Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld* [w:] *Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management*. Münster–New York–München–Berlin: Waxmann.
- Becker Ch., 2002. *Die Qualität von Schuhen bewerte ich danach, ob ich mit ihnen laufen kann, Benotungsstrategien im „Lernen durch Lehren“- Unterricht – ein Streitgespräch*. „Praxis Deutsch“, Heft 173, s. 68–73.
- Delamare Le Deist F., Winterton J., 2005. *What Is Competence?* „Human Resource Development International”, vol. 8 (1).
- Filipowicz G., 2004. *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Franzen M., 2005. *Analyse der Methode „Lernen durch Lehren“*. Norderstedt Germany: GRIN Verlag.
- Grzega J., 2005. *Lernen durch Lehren und Forschen*, <http://www.ldl.de/material/berichte/uni/grzega2005.pdf> (dostęp: 3.06.2011).
- Kossowska M., Sołtysińska I., 2002. *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Krajewska-Markiewicz R., Radziszewska K., Wajda J. (red.), 2000. *Rahmencurriculum für Fremdsprachenlektorate Deutsch als Fremdsprache an polnischen Hochschulen und Universitäten*. Warszawa: Goethe-Institut.
- Martin J.-P., 1994. *Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht*, *Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag (dostęp: 30.05.2011).
- Martin J.-P., 2002. *„Weltverbesserungskompetenz“ als Lernziel?*, <http://www.ldl.de/material/aufsatz/aufsatz2002-2.pdf> (dostęp: 2.06.2011).
- Oleksyn T., 2006. *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Reibold D.K., Regier S., 2009. *Training der Schlüsselqualifikationen in Schule und Beruf*. Renningen: Expert-Verlag.
- Ruep M., 2008. *Lernen durch Lehren. Versuch einer Definition*, [http://www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/SLF/romanistik/didaktik/Forschung/ldl\\_2008/uebersicht/ruep](http://www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/SLF/romanistik/didaktik/Forschung/ldl_2008/uebersicht/ruep) (dostęp: 1.06.2011).
- Szczęśna A., Rostkowski T., 2004. *Zarządzanie kompetencjami* [w:] T. Rostkowski (red.), *Nowoczesne metody zarządzania zasobami ludzkimi*. Warszawa: Difin.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE). Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 30.12.2006.
- Żylińska M., 2007. *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.