

# Nauczanie języka specjalistycznego a rozwój kompetencji na przykładzie modelu studiów dualnych



Małgorzata Niemiec-Knaś, Andrzej Skwara  
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

DOI: 10.47050/65591685.156-181

**STRESZCZENIE:** Celem artykułu jest ewaluacja programu dualnych studiów licencyjnych prowadzonych w Uniwersytecie im. Jana Długosza w Częstochowie – język niemiecki w obrocie gospodarczym. Przedstawiono koncepcję nauczania języka specjalistycznego, w tym przypadku *Wirtschaftsdeutsch*, która opiera się na podejściu zadaniowym. Autorzy artykułu zwrócili uwagę na cel zadań zorientowanych na rozwój kompetencji w obszarach: społeczno-komunikacyjnym, metodycznym i zawodowym. Ważną częścią studiów są staże w Shared Services Centers (SSC). Jako podsumowanie trzech semestrów nauki przeprowadzono wśród studentów ankietę, której wyniki zostały szczegółowo opisane w niniejszym artykule.

## SŁOWA KLUCZOWE:

- nauczanie języków obcych do celów zawodowych
- program studiów dualnych
- podejście zadaniowe
- staże

# Teaching Languages for Specific Purposes and competency building on the example of a dual study programme



**ABSTRACT:** The aim of the article is to evolve the dual programme of studies conducted by the University of Częstochowa – German for business trading. For this purpose, the course design and its objective has been presented, as well as the concept of learning a specialised language, in this case *Wirtschaftsdeutsch*, which is based on a Task-Based Learning TBL. The authors of the article have drawn attention to the essence of well-structured objectives of tasks based on the action competence with the areas of social-communicative competence, self-competence, methodological competence and professional competence. An important part of the studies are internships in the SSC. As a summary of almost 1,5 years of studies, a survey has been conducted among students, the results of which are described in detail in the article.

## **KEYWORDS:**

- Teaching Languages for Specific Purposes
- dual study programme
- Task-Based Learning
- internships

## 1. Wstęp

Rozwój gospodarki, transformacja technologiczna i organizacyjna przedsiębiorstw, cyfryzacja produktów oraz usług to czynniki, które stawiają nowe zadania przed systemem kształcenia wyższego w Polsce, w tym językowego. Zasadne jest zatem prowadzenie analizy wymogów rozwijającego się rynku pracy, stawianych absolwentom uczelni, oraz podejmowanie prac nad dostosowaniem programów studiów i profili nauczania do oczekiwań rozwijającej się gospodarki. Celem artykułu jest ewaluacja programu dualnych studiów licencjackich język niemiecki w obrocie gospodarczym, realizowanego w Uniwersytecie Humanistyczno-Przyrodniczym im. Jana Długosza w Częstochowie, opracowanego w ramach konkursu ogłoszonego przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju. Autorzy opisali zasadność przystąpienia do konkursu, a także koncepcję nauki języka specjalistycznego, w tym przypadku *Wirtschaftsdeutsch*, wykorzystującą podejście zadaniowe (*Task-Based Learning* – TBL). Przedstawiono również wyniki ankiety przeprowadzonej wśród studentów tego kierunku, podsumowującej trzy semestry nauki.

## 2. Uwarunkowania powstania kierunku język niemiecki w obrocie gospodarczym

W Polsce po transformacji ustrojowej zaobserwowaliśmy gwałtowny wzrost liczby studentów i absolwentów szkół wyższych. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego w 1991 roku było 56 tys. absolwentów, w 1999 roku – ponad 210 tys., a w 2011 roku liczba ta osiągnęła poziom prawie pół miliona<sup>1</sup>. Szybko jednak dało się zauważyć negatywne tendencje: z jednej strony rosnące bezrobocie w tej grupie (2,6% w roku 2000, 10,5% w roku 2011), a z drugiej – podejmowanie przez absolwentów uczelni pracy na stanowiskach poniżej poziomu wykształcenia oraz emigrację zarobkową (która również często zmuszała wyjeżdżających do podejmowania za granicą pracy nieadekwatnej do zdobytego przez nich wykształcenia). Zaczęto coraz powszechniej stawiać pytania o sensowność przeznaczania środków z budżetu państwa na system kształcący bezrobotnych magistrów (por. Kryńska, 2002). Pojawiła się frustracja wśród absolwentów, którzy podejmowali studia z nadzieją na uzyskanie kwalifikacji dających lepsze możliwości zatrudnienia. Pilnym wyzwaniem społecznym stała się potrzeba zmiany

<sup>1</sup> [bdl.stat.gov.pl/BDL/dane/podgrup/wymiary](http://bdl.stat.gov.pl/BDL/dane/podgrup/wymiary) [dostęp: 26.01.2022].



systemu kształcenia wyższego w celu jego lepszego dostosowania do wymogów rynku pracy. Szybko również zauważono, że należy dopasować ofertę kierunków studiów do wymagań rozwijającej się gospodarki i oczekiwań przyszłych pracodawców, a także odejść od sztywnego modelu kształcenia akademickiego, aby szybciej i skuteczniej odpowiadać na pojawiające się potrzeby.

Polityka Unii Europejskiej w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego (*Vocational Education and Training* – VET) również wpisuje się w prace nad lepszym przystosowaniem edukacji do potrzeb otoczenia społeczno-gospodarczego. Polityka ta jest kluczowym elementem systemu uczenia się przez całe życie, który umożliwia zdobycie wiedzy oraz umiejętności i kompetencji wymaganych w określonych zawodach i na rynku pracy. VET jest zasadniczym elementem skutecznej strategii zatrudnienia oraz polityki społecznej i może zwiększać wydajność, a także konkurencyjność przedsiębiorstw oraz sprzyjać badaniom naukowym i innowacjom.

Wśród celów uzgodnionych pomiędzy instytucjami unijnymi a partnerami społecznymi oraz europejskimi organizatorami kształcenia i szkolenia zawodowego na lata 2015–2020 zapisano propagowanie uczenia się poprzez praktykę w miejscu pracy we wszystkich jej formach (ze szczególnym uwzględnieniem przygotowania zawodowego), poprzez angażowanie partnerów społecznych, przedsiębiorstw, izb oraz organizatorów kształcenia i szkolenia zawodowego, a także poprzez pobudzanie innowacyjności i przedsiębiorczości<sup>2</sup>.

W celu zapobiegania negatywnym skutkom pandemii COVID-19 w 2020 roku Komisja Europejska przedstawiła program w dziedzinie zatrudnienia i polityki społecznej, w którym nacisk położono na kształcenie umiejętności i szkolenie zawodowe. Propozycje inicjatyw na rzecz realizacji Europejskiego Planu Odbudowy są przedstawione m.in. w komunikacie Komisji dotyczącym europejskiego programu na rzecz umiejętności. Zawarto w nim 12 działań Unii Europejskiej mających na celu wspieranie partnerstw na rzecz umiejętności, podnoszenia i zmiany kwalifikacji zawodowych oraz wspierania uczenia się przez całe życie. W działaniu piątym, odnoszącym się do współpracy instytucji szkolnictwa wyższego z podmiotami gospodarczymi w ramach programów Erasmus+ i Horyzont Europa oraz do podnoszenia kwalifikacji naukowców, podkreśla się, że szkolnictwo wyższe jest podstawowym narzędziem kształcącym u studentów umiejętności potrzebne w przyszłej pracy zawodowej. Szybko zmieniający się rynek pracy i przemiany społeczne wymagają lepszego dostosowania programów kształcenia do otoczenia

<sup>2</sup> [ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet\\_pl](https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet_pl) [dostęp: 15.02.2021].

gospodarczego uczelni, co pozwoli absolwentom uzyskać wykształcenie i umiejętności wymagane na rynku pracy (Komisja Europejska, 2020).

Losy absolwentów uczelni na rynku pracy, a zwłaszcza trudności w znalezieniu przez nich adekwatnego zatrudnienia, to niewątpliwie problem złożony i zależny od wielu czynników, szeroko omawiany i analizowany przez specjalistów, przede wszystkim z dziedziny polityki społecznej (por. m.in. Buchner-Jeziorska, 2008, 2011; Jeruszka, 2011; Kabaj i Jeruszka, 2009; Kiersztyn, 2011; Kryńska, 2010). W opracowaniach podkreśla się powiązanie gospodarki i szkolnictwa wyższego. W dużej mierze od jakości kształcenia zależy postęp i rozwój gospodarczy. Absolwenci studiów powinni być siłą napędową wdrożeń innowacyjnych, wprowadzania nowych rozwiązań i nowych technologii do poszczególnych sektorów gospodarczych. Badacze analizują również oczekiwania pracodawców, zdaniem których największe braki w przygotowaniu absolwentów uczelni występują w odniesieniu do umiejętności praktycznych i doświadczenia na stanowisku pracy (Kryńska, 2010). W związku z tym podkreśla się duże znaczenie staży i praktyk zawodowych, mających na celu, obok zdobycia umiejętności praktycznych, przygotowanie studentów do warunków zatrudnienia w przedsiębiorstwie, do zarządzania własnym czasem, dostosowania się do rygoru i dyscypliny pracy. W tym kierunku powinny być modernizowane programy studiów, co pozwoli połączyć wiedzę teoretyczną z umiejętnością jej zastosowania w praktyce. Wspomina o tym Urszula Jeruszka (2011, s. 5): „System współpracy szkół wyższych z przedsiębiorstwami umożliwi upowszechnienie dualnego kształcenia zawodowego. Łączenie kształcenia w szkole z kształceniem na stanowisku pracy, teorii z praktyką, poznawania z działaniem – istota dualnego systemu kształcenia – umożliwi zdobycie fachowej wiedzy, w tym technicznej, ekonomicznej i organizacyjnej, umiejętności praktycznych, specjalistycznych oraz wpłynie na trwałość i transfer zdobytej wiedzy i umiejętności”.

Do polskiego systemu prawnego pojęcie studiów dualnych zostało wprowadzone w 2018 roku nowelizacją ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, zwaną Konstytucją dla Nauki, która dość ogólnie je definiuje poprzez określenie wymogu udziału pracodawców w prowadzeniu studiów oraz konieczności zawarcia pisemnej umowy pomiędzy uczelnią a pracodawcą w celu organizacji studiów<sup>3</sup>.

W 2017 roku Narodowe Centrum Badań i Rozwoju ogłosiło konkurs (nr POWR.03.01.00-IP.08-00-DUO/18), którego beneficjentami były szkoły wyższe. Jego celem było dofinansowanie projektów polegających na opracowaniu

<sup>3</sup> Art. 62 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 2018 r. poz. 1668).



programu studiów dualnych i realizacji jednego pełnego cyklu zajęć. Zgłoszono 84 wnioski, z których 69 uzyskało ocenę pozytywną i zakwalifikowało się do finansowania. Autorzy artykułu opracowali i zgłosili do konkursu projekt studiów dualnych „Język niemiecki w obrocie gospodarczym”, łączący naukę dwóch języków obcych – niemieckiego i angielskiego – z przygotowaniem ekonomiczno-rachunkowym. Wniosek został wysoko oceniony i uzyskał 16 miejsce na liście rankingowej pomimo tego, że warunki przystąpienia do konkursu faworyzowały duże uczelnie. Projekt był jedynym, który dotyczył kształcenia językowego, pozostałe odnosiły się głównie do kierunków politechnicznych, ekonomicznych, pedagogicznych i informatycznych.

Kierunek studiów dualnych język niemiecki w obrocie gospodarczym został opracowany z myślą o włączeniu się Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza – uczelni rekrutującej studentów głównie z Częstochowy i regionu – w system kształcenia absolwentów na potrzeby lokalnego rynku pracy. Prace nad programem zostały poprzedzone diagnozą oczekiwań pracodawców oraz wizytami studyjnymi z przedstawicielami częstochowskiego przedsiębiorcy z sektora usług wspólnych – Centrum Obsługi Finansowej ZF, prowadzącego obsługę procesów finansowo-księgowych europejskich zakładów Grupy ZF. Spotkania miały na celu wspólne opracowanie założeń programowych oraz zasad odbywania staży przez studentów studiów dualnych. Podpisana została umowa ramowa normująca współpracę przy realizacji studiów.

Program kształcenia, który odchodzi od skostniałego modelu studiów filologicznych, ma budowę modułową. Składa się z modułu zajęć z języka obcego ogólnego i w głównej mierze specjalistycznego (języka biznesu, korespondencji handlowej i urzędowej, języka finansów oraz rachunkowości), z modułu z przygotowania ekonomiczno-rachunkowego, kształcenia kompetencji interpersonalnych i umiejętności pracy w grupie oraz z modułu staży (trzy miesiące w każdym roku studiów) i praktyk zawodowych (dwa miesiące) (por. Niemiec-Knaś i Skwara, 2019). Przebieg staży zawodowych jest normowany umową trójstronną, zawieraną pomiędzy uczelnią, pracodawcą a studentem, ściśle określającą warunki ich odbywania oraz ich program i cele edukacyjne. Staże mają przyczynić się do rozwoju: kompetencji komunikacyjnych w języku niemieckim i języku angielskim, umiejętności rozpoznawania podstawowych instrumentów w rachunkowości i umiejętności pracy w grupie. Studenci zapoznają się z warunkami pracy w Centrum Obsługi Finansowej, zdobywają kompetencje zawodowe, a nade wszystko – uczą się praktycznego zastosowania wiedzy teoretycznej zdobytej podczas studiów i mają okazję zweryfikować praktyczne umiejętności językowe w środowisku pracy zawodowej. Staże przygotowują uczestników



do funkcjonowania w zespole, uświadamiają im wartość pracy na różnych stanowiskach, są okazją do zmierzenia się z obowiązkami wynikającymi z wykonywania pracy zawodowej. Program jest uzupełniony kursami specjalistycznymi, mającymi na celu przygotowanie studentów do odbycia staży u pracodawcy i do posługiwania się programami komputerowymi, a także do przystąpienia do egzaminu WiDaF (*Deutsch als Fremdsprache in der Wirtschaft*), testującego znajomość języka niemieckiego w biznesie, często wykorzystywanego przez firmy w procesie rekrutacji przyszłych pracowników.

Nowy kierunek studiów jest propozycją dla określonej grupy docelowej. Przed jego uruchomieniem przeprowadzono akcję promocyjną, której częścią były spotkania informacyjne z młodzieżą szkół średnich z Częstochowy i regionu oraz informacje zamieszczane na stronie internetowej uczelni i kierunku. Uwzględniono specyficzny profil społeczny kandydatów, którzy z różnych względów, najczęściej ekonomicznych, nie mogli podjąć studiów w innym ośrodku. Program daje im możliwość uzyskania celowanych kwalifikacji (czyli takich, które są potrzebne w danej dziedzinie i są oczekiwane przez pracodawców lokalnych), ale też ułatwia znalezienie pracy w innych regionach Polski, ponieważ sektor usług wspólnych dla biznesu w ostatnich latach prężnie się rozwija.

Absolwent kierunku język niemiecki w obrocie gospodarczym ma też możliwość uzupełnienia i rozwinięcia kompetencji na studiach drugiego stopnia w dziedzinie zarządzania, rachunkowości czy kierunków językowych. Zdaniem pierwszych absolwentów studiów dualnych Politechniki Śląskiej najlepszą ścieżką zawodową po ukończeniu pierwszego stopnia studiów dualnych jest podjęcie pracy zawodowej (w sposób naturalny u pracodawcy, u którego odbywało się staże zawodowe) i uzupełnienie wykształcenia w trybie zaocznym. Ich zdaniem propozycja studiów dualnych drugiego stopnia powinna być skierowana do absolwentów studiów licencjackich o profilu niedualnym<sup>4</sup>.

### 3. Koncepcja nauczania języka specjalistycznego – uwagi wstępne

Nauczanie i uczenie się języków obcych, szczególnie specjalistycznych (np. języka niemieckiego biznesu – *Wirtschaftsdeutsch*) w formule studiów dualnych wymaga opracowania solidnej koncepcji. Fakt, że studenci mogą (oczywiście w sposób

<sup>4</sup> IV Konferencja „Edukacja Dualna – EDUAL, Studia dualne odpowiedzią na potrzeby przemysłu 4.0” (Gliwice, 2 marca 2020 roku). Jeden z paneli poświęcono wystąpieniom absolwentów studiów dualnych na temat różnych aspektów studiowania w tym trybie.



wyrywkowy) skonfrontować swoje umiejętności lingwistyczne podczas staży, spotykając się w miejscu pracy z językiem w naturalnej sytuacji zawodowej, motywuje do stworzenia dobrej koncepcji nauczania i uczenia się języka. Przy jej opracowywaniu należy wziąć pod uwagę czynniki określające profil kształcenia specjalistycznego, o których piszą Elżbieta Gajewska i Magdalena Sowa (2014, s. 84):

- dziedzinę, do której odnosi się dany dyskurs specjalistyczny;
- środowisko korzystania z danego języka (specjalistycznego lub ogólnego);
- stopień profesjonalizacji (przygotowania do zawodu) podmiotów kształcenia;
- sposób poświadczenia zdobytych umiejętności.

W przypadku studentów kierunku język niemiecki w obrocie gospodarczym nie może być mowy o profesjonalizacji, ponieważ większość z nich to maturzyści, bez kompetencji językowych oraz rachunkowych. Studenci już na pierwszym roku nauki podczas staży w zakładzie pracy mogli przekonać się, że znajomość języka obcego w środowisku zawodowym, konkretnie w obszarze usług wspólnych (rozliczenia księgowo), jest bardzo ważna.

Dziedzina, z jakiej wywodzą się treści nauczania i uczenia się, to *Wirtschaftsdeutsch*. Jest to – obok zajęć sprofilowanych na treści przyrodnicze i techniczne – najczęściej nauczany język specjalistyczny (Buhlmann i Fearn, 2018, s. 133). Szczególnie w latach 90. XX wieku, w okresie przyspieszenia globalizacji, *Wirtschaftsdeutsch* nabrał znaczenia. Podobnie jak język niemiecki techniczny, nie jest on do końca zdefiniowany i należy go traktować jako swoisty zbiór różnych języków specjalistycznych – w oryginale „Sammelbegriff für diverse Fachsprachen” (Buhlmann i Fearn, 2018, s. 133)<sup>5</sup>, zależnie od użytkowników i celów komunikacyjnych.

Niewątpliwie ważnym parametrem, który powinien wpływać na dobór treści kursu językowego, jest zakres rzeczywistości zawodowej (Gajewska i Sowa, 2014, s. 85). W sektorze usług wspólnych (*Shared Services Centers* – SSC) używa się języka biznesu *Wirtschaftsdeutsch*, ale w różnych sytuacjach natury pozazawodowej potrzebna jest umiejętność posługiwania się kompetencjami transwersalnymi. Łączenie języka obcego (JO) ze specjalistycznym wydaje się więc bardzo ważną zasadą przy budowaniu koncepcji kształcenia języka specjalistycznego (JS). W nauczaniu JS kompetencje językowe pojawiają się wraz z profesjonalnymi,

<sup>5</sup> „Neben naturwissenschaftlich und technisch ausgerichtetem DaF-Unterricht ist im Bereich des Berufs- und Fachsprachenunterrichts die Nachfrage nach sogenanntem Wirtschaftsdeutsch wohl am größten” (Buhlmann i Fearn, 2018, s. 133).



a sprawdzenie ich następuje w działaniu. Elżbieta Gajewska i Magdalena Sowa (2014, s. 139) uważają, że „nie można oddzielić kompetencji od działania, ponieważ kompetencje i wiedza kształtują się właśnie w trakcie działania i podlegają nieustannej modyfikacji i ewolucji”. Sambor Grucza wyraźnie podkreśla, że języka specjalistycznego nie można oddzielić od języka ogólnego: „Idiolekty specjalistyczne nie są więc w sensie lingwistycznym pełnymi (kompletnymi) idiolektami. Z tego punktu widzenia każdy idiolekt specjalistyczny powiązany jest zwykle w jakiś sposób z idiolektem podstawowym. To, co łączy idiolekty specjalistyczne z idiolektem podstawowym na płaszczyźnie konstytuujących je współczynników, to przede wszystkim fonemika, grafemika, morfemika, gramatyka, leksyka (niespecialistyczna)” (Grucza, 2009, s. 23).

W koncepcji kształcenia językowego istotny jest sposób nauczania i uczenia się słownictwa specjalistycznego, które nie występuje w języku ogólnym. Złożoność tego zjawiska zauważa Joanna Kic-Drgas (2015, s. 19) w swoich rozważaniach na temat trudności w uczeniu się terminologii specjalistycznej. Jako pierwsze wymienia problemy językowe dotyczące niewystarczającego opanowania języka obcego i języka ojczystego. Na drugim umieszcza nieznajomość lub tylko częściową znajomość danej dziedziny. Na trzeciej pozycji znalazły się trudności metodyczne, przede wszystkim brak wiedzy o strategiach i technikach uczenia się oraz niewłaściwy transfer treści specjalistycznych (Kic-Drgas, 2015, s. 19). Powołując się na profesor Sowę (2009), autorka rozważań podkreśla znaczenie odpowiednich materiałów dydaktycznych. W nauczaniu JS w porównaniu z nauczaniem JO wybór odpowiednich materiałów jest szczególnie utrudniony ze względu na ich niewystarczającą ilość i jakość.

Przy budowaniu koncepcji nauczania i uczenia się terminologii specjalistycznej wręcz kluczowe wydaje się zdanie Joanny Kic-Drgas (2015, s. 20): „Bardzo ważna jest zatem umiejętność samodzielnego wypracowania strategii pracy nad słownictwem specjalistycznym, poszukiwania odpowiednich źródeł oraz ćwiczenia”.

Budując koncepcje nauczania i uczenia się języka specjalistycznego, należy sięgnąć po takie rozwiązania metodyczne, które umożliwią opanowanie umiejętności posługiwania się nim w sytuacjach zawodowych. W modelu kształcenia dualnego, a w nim nauczania i uczenia się języka specjalistycznego, idealne wydaje się podejście zadaniowe. Działanie zorientowane na wykonywanie zadań postrzegane jest we współczesnym nauczaniu języka obcego jako daleko idący koncept metodyczny. Podkreśla ten fakt Jörg Roche (2006, s. 209), a na potwierdzenie wymienia kilka metod i technik metodycznych, w których zadanie odgrywa znaczącą rolę.

Zadanie w nauczaniu języków obcych w teorii i praktyce jest obecne od czasów pedagogiki reform. Jej liczni przedstawiciele, tacy jak Vietor (Budziak, 2013,



s. 250) oraz Gouin (1892), kładli nacisk przede wszystkim na autentyczne użycie języka, praktyczne jego zastosowanie oraz na rozwój samodzielności. Idea zadania jest mocno osadzona w koncepcji działania projektowego, zajęć zorientowanych na potrzeby ucznia czy technikę pracy stacjami. Szczególną uwagę warto zwrócić na metodę projektów, rozwiniętą przez Jona Deweya (2014), która wyrasta z pragmatyzmu amerykańskiego i podkreśla planowe działanie, samodzielność oraz realny kontekst działania.

Zadaniowy charakter odnaleźć można w pisaniu kreatywnym (*creative writing*). Jest to proces, który wymaga wykonania wielu zadań i często poprzez swoją złożoność staje się działaniem projektowym. W nauczaniu języka specjalistycznego podejście zadaniowe występuje również w studium przypadku (*case-based learning*). Mamy tu do czynienia z „nauczaniem i uczeniem się poprzez symulowanie rzeczywistych sytuacji i procesów, w których osoba ucząca się musi sobie poradzić z opisaną sytuacją problemową, przyjmując rolę osoby decyzyjnej” (Breszka-Jędrzejewska, 2019, s. 72). Zadanie, szczególnie w nauczaniu języka specjalistycznego, powinno być tak skonstruowane, aby odzwierciedlało problem związany z konkretną sytuacją zawodową.

Dzięki kognitywnym i konstruktywistycznym założeniom procesu uczenia się zadanie nabiera istotnego znaczenia, kosztem podręcznikowo-ćwiczeniowego modelu uczenia się. Ważne jest zdobycie umiejętności i wiedzy, które mogą być wykorzystane w praktyce, a także stosowanie technik i strategii uczenia się. Uczący powinni pracować nad zagadnieniami, z jakimi stykają się w świecie rzeczywistym, np. zawodowym. Niebagatelną rolę odgrywa również zdolność uczącego się do diagnozowania procesu uczenia się. Zadanie nie może być wykonywane okazjonalnie, musi być wplecione w ciąg wydarzeń, czego przykładem jest stosowana w nauczaniu języka ogólnego i specjalistycznego metoda *scenario*.

O tym, jak ważna jest umiejętność opracowywania zadań, przekonali się wszyscy nauczyciele i wykładowcy zdalnie pracujący z uczniami bądź studentami. Ćwiczenie czy testowanie w nauczaniu online (a także stacjonarnym) przynosi małe efekty w zakresie języka obcego. Lepsze rezultaty daje rozwiązywanie konkretnych problemów – trzeba je jednak „opakować” w ramy zadania, a od jakości tego „opakowania” zależy efektywność nauczania i uczenia się języka specjalistycznego.

## 4. Zadania kompetencyjne

Wiedza o cechach zadań i elementach ich budowy, która jest znana od lat 80. XX wieku, wywodzi się z tradycji anglosaskiej (Ellis, 2003; Nunan, 2004; Willis,

1996). Uczenie się poprzez podejście zadaniowe (*Task-Based Learning* – TBL) to kontynuacja idei pragmatyzmu, zakładającej aktywne uczestnictwo ucznia w rozwiązywaniu problemów mających odbicie w rzeczywistości (podczas zajęć z języka obcego to sytuacje takie jak wizyta w urzędzie, w sklepie czy u lekarza). Działania proponowane w ramach TBL – ćwiczenie umiejętności wyszukiwania informacji, porównywanie i przyporządkowywanie treści do odpowiednich kategorii, przeprowadzenie debat (np. pro i kontra, dyskusji) – pokazują, jaki potencjał dydaktyczny wynika z tego rodzaju podejścia (por. Janowska, 2011, s. 80). Dla potrzeb nauczania języka specjalistycznego warto przytoczyć sposób postrzegania zadania przez Roda Ellisa (2012): „Zadanie musi mieć określony cel. Uczący się będą dążyć do jego realizacji przy użyciu języka docelowego, który postrzegany jest jako narzędzie, nie zaś cel sam w sobie. Dobre zadanie pozwala uczniowi skoncentrować się na znaczeniu – na tym, co chciałoby powiedzieć, a dopiero w dalszej kolejności wymaga od niego poprawności językowej” (za: Janowska, 2019, s. 156).

Zadania kompetencyjne zostały szczegółowo opisane przez autorów niniejszego tekstu w artykule *Les tâches compétentielles et le modèle de formation de l'enseignant de la langue de spécialité* (Niemiec-Knaś i Skwara 2020, s. 198–199).

Praca zawodowa wymaga natychmiastowej reakcji, porozumienia się, rozwiązania problemu. Zadania muszą być tak zbudowane, aby mogły przygotować uczącego się do szybkiego, kreatywnego i samodzielnego działania w świecie rzeczywistym. Badacze zajmujący się kwestią konstrukcji zadania podkreślają (w różnych językach) jego ścisły związek z planem, wykonywaniem poleceń i realizacją procesu:

*A task is a workplan; A task involves real-world processes of language use.<sup>6</sup>*

(Nunan, 2004; Ellis, 2003, s. 7 i n.);

*Les tâches requièrent l'usage de la langue et s'organisent à partir d'une situation problème.<sup>7</sup>*

(Dolz i in., 2002, s. 12);

<sup>6</sup> „Zadanie jako plan działania. Zadanie obejmuje rzeczywiste procesy używania języka” (tłum. M. Niemiec-Knaś).

<sup>7</sup> „Zadania wymagają użycia języka i są zorganizowane wokół sytuacji problemowej” (tłum. A. Skwara).



*Ein ‚Task‘ ist ein Arbeitsauftrag an einzelne Lernende oder Gruppen, der zu geistigen Tätigkeiten führt, die sich auf fremdsprachliche Informationen gründen und Äußerungen/Handlungen in/mit der Zielsprache auslösen.<sup>8</sup>*

(Piepho i Serena 1992, s. 39 i n);

*W dydaktyce językowej trudno również o konsensus: dla jednych pod wieloma względami zadanie utożsamiane jest z poleceniem, gdyż inicjuje ono działanie, dla drugich zaś termin ten oznacza proces realizacji samego działania.*

(Janowska, 2011, s. 172).

Aby można było skonstruować plan działania, trzeba ustalić jego cel. Cele w zadaniach określają kompetencje. Kompetencja w nauczaniu języków obcych według Eckharda Klieme (2003, s. 72) to: „Eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von kommunikativen Problemen durch interkulturelle, fremdsprachige Handlungsfähigkeit erfolgreich zu lösen”<sup>9</sup>.

W nauczaniu języka specjalistycznego trudności mogą sprawiać takie czynniki, jak: kontekst fachowy czy zawodowy, rozumienie tekstów specjalistycznych, z którymi nie mamy do czynienia na co dzień oraz rozumienie różnic kulturowych. Ten ostatni czynnik ma często większe znaczenie w pracy zawodowej niż w życiu codziennym i decyduje o poprawności komunikacji, co może mieć z kolei znaczenie przy nawiązywaniu i kontynuacji kontaktów służbowych.

W nauce JS i JO istotna jest umiejętność formułowania celów zajęć. Przy konstruowaniu celów przydatna może być taksonomia Roberta Marzano i Johna Kendalla<sup>10</sup>, która ma pewną przewagę nad kognitywną taksonomią Benjamina Blooma (1956), ponieważ integruje również afektywne i psychomotoryczne cele nauczania, będące fundamentem zdobywania kompetencji, szczególnie umiejętności samodzielnej pracy oraz zastosowania poznanych metod i technik. Nowa taksonomia jest bardziej przydatna podczas opracowywania zadań na potrzeby nauczania języka specjalistycznego. Wyróżnia się w niej sześć poziomów:

<sup>8</sup> „Zadanie jest poleceniem dla poszczególnych uczniów i grup, które prowadzi do rozwoju czynności intelektualnych opartych na informacjach przekazanych w języku obcym. Czynności te skutkują działaniem w języku docelowym” (tłum. M. Niemiec-Knaś).

<sup>9</sup> „Dyspozycja, która umożliwia skuteczne rozwiązywanie różnego rodzaju problemów komunikacyjnych poprzez umiejętność działania językowego i interkulturowego” (tłum. M. Niemiec-Knaś).

<sup>10</sup> *The New Taxonomy*, bit.ly/3JrtCR5 [dostęp: 14.02.2022].

- Poziom 1. *Abrufen (retrieval)*: uczący się odwołują się do swojej wiedzy i stosują ją w prostych zadaniach/ćwiczeniach, potrafią ocenić proste informacje i odpowiedzi oraz rozpoznać strategie i procesy;
- Poziom 2. *Verstehen (comprehension)*: uczący się potrafią oddzielić informacje ważne od mniej istotnych, umieją przedstawić informację (np. porównanie wyników finansowych dwóch firm) w formie graficznej;
- Poziom 3. *Analyse (analysis)*: uczący się potrafią uporządkować nowe informacje według określonych kryteriów, potrafią dostrzec podobieństwa i różnice w informacjach, ocenić wagę informacji, a na ich podstawie wysnuć wnioski ogólne i stworzyć np. pakiet zasad;
- Poziom 4. *Wissensnutzung (knowledge utilization)*: uczący się wykorzystują swoją wiedzę w nowych sytuacjach i potrafią ocenić jej zastosowanie. Stają się bardziej samodzielni, wymaga to jednak konstruowania kompleksowych zadań związanych z konkretnymi sytuacjami (np. rozmowa szefa z pracownikiem na temat przedłużenia urlopu). Wykorzystują wiedzę do tworzenia i weryfikacji hipotez, do analizy nowych faktów oraz nowej wiedzy;
- Poziom 5. *Metakognition (metacognition)*: uczący się potrafią czuć nad własnym procesem uczenia się, umieją ustalić cele pozyskiwania wiedzy i stworzyć własny plan działania. Potrafią dostrzec przyrost swojej wiedzy i ustalić poprawność zdobytej informacji;
- Poziom 6. *Kritisches Selbst (self-system thinking)*: uczący się potrafią obronić swoje stanowisko, zastosować odpowiednią argumentację, ocenić własne kompetencje, zrozumieć związki przyczynowo-skutkowe w danej sytuacji.

Już na poziomie 3. widać wyraźnie potrzebę konstruowania celu, który wymaga podejścia zadaniowego. Aby zrealizować cele zadań według taksonomii Marzano i Kendalla, można przywołać charakterystykę zadań kompetencyjnych według Feindta i Meyera (2010, s. 30) oraz podać ich cechy:

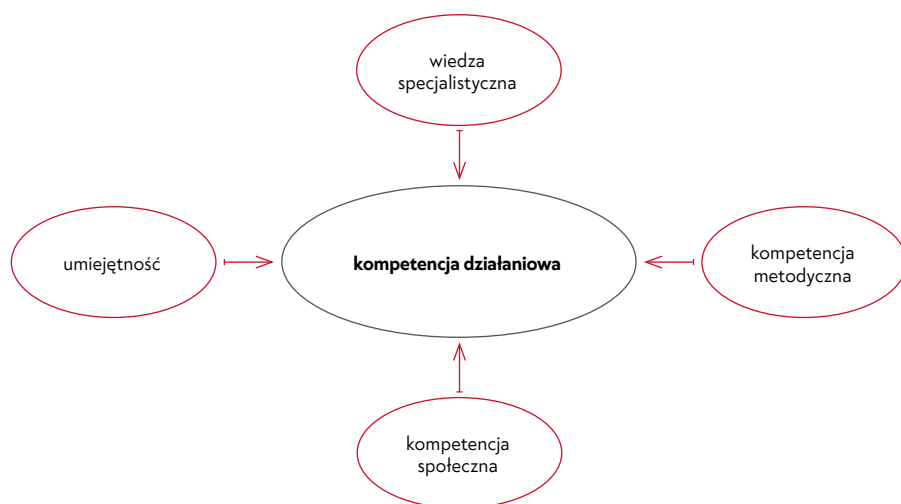
- kognitywna aktywizacja ucznia/studenta poprzez adekwatne do wymagań i sytuacji, dobrze sprecyzowane sformułowanie zadania;
- powiązanie nowego materiału z poziomem wiedzy ucznia i jego umiejętnościami;
- tzw. inteligentne ćwiczenie (otwarte formy ćwiczeń zorientowane na komunikację, ćwiczenie świadome i nieświadome np. poprzez gry językowe, ćwiczenie małymi krokami, w parach, pozytywne wzmocnienia ze strony nauczyciela, techniki wizualizacji Video Scribe, Flemodidaktik);



- zastosowanie zdobytych umiejętności w odpowiednich rzeczywistych sytuacjach;
- refleksja nad postępowaniem, rozwinięcie metakognitywnego *Metakognition* (Bär, 2016, s. 14–15).

W opracowywaniu kształtu zajęć z języka specjalistycznego przydatny może być model kompetencyjny Gabriele Lehmann i Wolfganga Nieke (2000).

RYSUNEK 1. MODEL KOMPETENCYJNY



Źródło: oprac. na podstawie: Lehmann i Nieke (2000, s. 2).

W tym modelu kluczowa jest kompetencja działaniowa (strefa psychomotoryczna), która sprawia, że w trakcie wykonywania zadania powstają konkretne produkty, np. sprawozdanie czy opis procesu produkcyjnego. Do wykonania produktu potrzebna jest pierwsza składowa kompetencji działaniowej, czyli wiedza specjalistyczna (strefa poznawcza), w wypadku JS również językowa. Zdobywając tę kompetencję, uczący się potrafi: zrozumieć treści, rozpoznawać związki, znaleźć podobieństwa i różnice, stosować nową wiedzę, zweryfikować i ocenić sytuację. W dalszej kolejności istotne są: kompetencja metodyczna, społeczna i umiejętność samooceny.

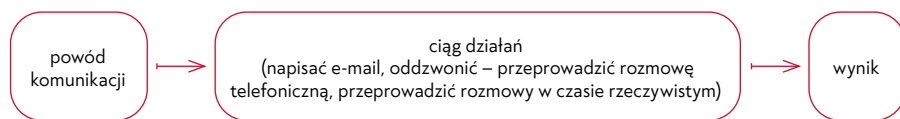
Kompetencja metodyczna (strefa afektywna) pomaga porządkować wiedzę za pomocą określonych czynności (przyporządkowanie, dzielenie, znajdowanie informacji, decydowanie, kształtowanie, planowanie, wizualizowanie).

Zadania rozwiązywane są w parach lub grupie i dlatego tak ważne są kompetencje społeczne (strefa afektywna oraz strefa psychomotoryczna). Uczący się

powinni umieć słuchać, zadawać pytania, dyskutować, współpracować, prezentować, przejmować odpowiedzialność itd. Powinni koncentrować się na rozwoju kompetencji miękkich, niezwykle istotnych w dzisiejszym świecie zawodowym. „Soft skills training in the LSP classroom gives a unique opportunity for developing soft skills in a company-like environment, with emphasis placed on individual needs”<sup>11</sup> (Kic-Drigas, 2018, s. 34).

Ostatnią wymienioną w modelu kompetencją jest umiejętność samooceny (strefa afektywna). Bez niej uczący się mają trudności z dokonaniem właściwej diagnozy postępów, rozwinięciem poczucia sensu uczenia się, ćwiczeniem wytrzymałości lub identyfikowaniem się z tematyką zajęć.

Planując zadania na zajęciach, warto uwzględnić trzy etapy ich wykonywania. W pierwszym występują działania reproduktywne (gry językowe, ćwiczenia powtórzeniowe), sterowane przez nauczyciela. Następnym etapem jest strefa transferu, czyli np. łączenie informacji, adekwatna do sytuacji reakcja na nowe informacje, rozwiązanie problemu w zadaniu według podanego przez prowadzącego wzoru (np. rozmowa telefoniczna, zaplanowanie podróży służbowej, opis diagramu, produktu, procesu produkcyjnego, prezentacja firmy). W trzecim etapie uczący się rozwiązują nowy problem bez wzoru, w nowym kontekście sytuacyjnym (porównanie zysków dwóch firm, negocjacje w sprawie nowej umowy, omówienie organizacji targów, planowanie, rozmowa kwalifikacyjna, napisanie zamówienia, oferty, reklamacji według określonych kryteriów itp.). Te trzy etapy ilustrują progresję przyrostu kompetencji u uczących się w zadaniach. Trzeci etap jest także sprawdzianem zdobytych umiejętności, który może przebiegać w postaci *scenari*o, np. według następującego schematu:



W tym układzie realizowane są konkretne profile kompetencyjne, np. uczący się potrafi:

- za pomocą e-maila lub telefonicznie ustalić termin spotkania;
- zrozumieć oferty pracy;
- napisać podanie o pracę i życiorys;
- przedstawić swoje kompetencje, zaprezentować doświadczenie zawodowe (por. Eilert-Ebke i Sass, 2014, s. 18).

<sup>11</sup> „Trening kompetencji miękkich w procesie uczenia się języków specjalistycznych jest wyjątkową okazją do rozwijania tych kompetencji w środowisku zawodowym, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb indywidualnych” (tłum. M. Niemiec-Knaś).



Kompleksowość zajęć JOS opartych na modelach kompetencyjnych i zadaniu jako środku metodycznym przejawia się w doświadczeniu, instrukcji i konstrukcji (por. Lötscher, Joller-Graf i Krammer, 2015). Jest w nich silnie uwypuklony związek z rzeczywistością. W modelu studiów dualnych widać to w założeniach koncepcji dydaktycznej, uwzględniających kontakt z zakładem pracy i doświadczenie studentów wyniesione ze staży. Transparentność wyników uczenia się to przede wszystkim umiejętność funkcjonowania w zakładzie pracy, wykonywanie zadań w ramach SSC, które wymagają prawidłowego użycia języka obcego specjalistycznego: niemieckiego i angielskiego. Możliwość sprawdzenia kompetencji komunikacyjnej (działaniowej) dzięki zadaniowemu charakterowi kształcenia języka specjalistycznego na uczelni (w tym zadaniom zdalnym w trakcie staży) sprawia, że studenci mają okazję do ciągłej refleksji nad procesem uczenia się i postępami językowymi oraz przyrostem wiedzy specjalistycznej. Taki tryb pracy przyczynia się także do rozwoju kompetencji miękkich (szczególnie w ramach staży, ale też dzięki zadaniom wykonywanym podczas zajęć na uczelni), których znaczenie jest często podkreślane w literaturze dotyczącej JOS: „Soft skills training should primarily introduce authenticity and be tightly connected to a professional environment”<sup>12</sup> (Kic-Drgas, 2018, s. 35).

## 5. Badanie ankietowe studentów

Aby przekonać się o walorach prowadzonych studiów w ramach działania projektowego, zespół prowadzących (autorzy artykułu) przeprowadził wśród studentów ankietę. W badaniu wzięło udział 12 studentów z 15 realizujących program kierunku, w tym 4 mężczyzn i 8 kobiet w wieku 22–24 lat. Celem badania było uzyskanie ogólnej wiedzy na temat tego, jak po prawie półtorarocznym projekcie jego uczestnicy oceniają część teoretyczną i praktyczną studiów dualnych (na którą składały się: sześciotygodniowy staż stacjonarny w zakładzie pracy i siedmiotygodniowy staż zdalny). Trzeba jednak zaznaczyć, że staże w trybie zdalnym zostały wymuszone nową sytuacją kryzysu pandemicznego, ponieważ zakład pracy w tej sytuacji nie podjął się realizacji szkoleń stacjonarnych.

Członkowie zespołu przygotowali na siedem tygodni stażu zdalnego kompendium zadań z obszaru języka specjalistycznego, dotyczących głównie symulowanej własnej działalności gospodarczej w Niemczech oraz prowadzenia rachunkowości za pomocą dostępnych darmowych programów Easy Firma czy

<sup>12</sup> „Trening kompetencji miękkich powinien być autentyczny i powiązany ze środowiskiem zawodowym” (tłum. M. Niemiec-Knaś).

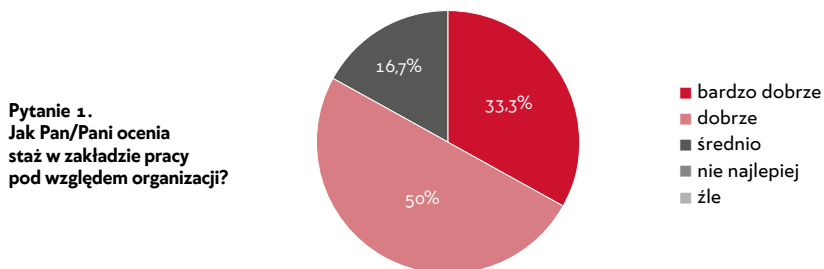




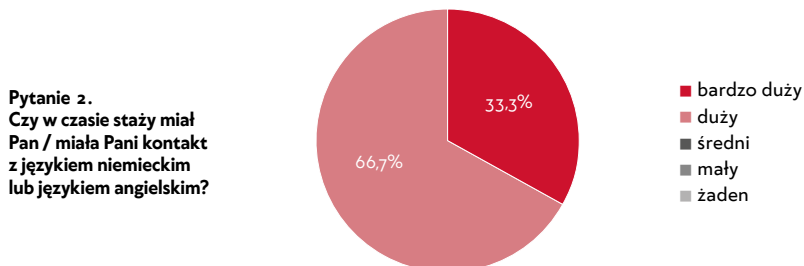
Rechnungsverwalter. Zadania były zamieszczane i przydzielane w aplikacji Trello – łatwo dostępnej i prostej w obsłudze, co ułatwiało prowadzenie stażu zdalnego. Zadania dotyczyły głównie treści w języku niemieckim, a częściowo w angielskim.

Większość pytań w ankiecie dotyczyła staży – tych odbytych w zakładzie pracy i zdalnych, przeprowadzonych przez członków zespołu projektowego. Część odnosiła się do programu nauczania i jego skuteczności w kontekście staży. Ankieta liczyła 14 pytań – z jej wynikami można się zapoznać poniżej. Dziesięć pytań dotyczyło staży odbytych bezpośrednio w zakładzie pracy. Pytania nr 1, 5 i 6 odnosiły się do oceny organizacji staży w zakładzie (warunków ich realizacji i opieki oferowanej przez przedsiębiorstwo). Pytania nr 2, 3, 4 i 8 dotyczyły oceny wykorzystania kompetencji językowych w trakcie wykonywania zadań podczas stażu. W pytaniach nr 7 i 9 studenci określali przyrost wiedzy w zakresie dokumentów księgowych oraz obsługi programów i aplikacji stosowanych do rozliczeń księgowych. Pytania nr 10 i 12 odnosiły się do oceny przebiegu staży zdalnych. Główny nacisk w ankiecie położono na zbadanie jakości staży przeprowadzonych bezpośrednio w przedsiębiorstwie, co było zasadniczym założeniem działań projektowych.

WYKRES 1. WSKAZANIE, W JAKI SPOSÓB ANKIETOWANI OCENILI ORGANIZACJĘ STAŻY W ZAKŁADZIE PRACY

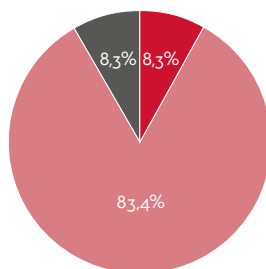


WYKRES 2. KONTAKT ANKIETOWANYCH Z JĘZYKIEM OBCYM PODCZAS STAŻY



WYKRES 3. WSKAZANIE, JAK (W JAKIM STOPNIU) ANKIETOWANI ROZUMIELI POLECENIA W JĘZYKU OBCYM W TRAKCIE STAŻY

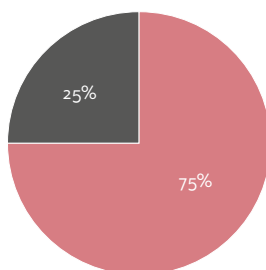
**Pytanie 3.**  
Czy rozumiał Pan / rozumiała Pani polecenia w języku niemieckim lub języku angielskim w trakcie staży?



- bardzo dobrze
- dobrze
- średnio
- nie najlepiej
- źle

WYKRES 4. POZIOM WYKORZYSTANIA PODCZAS STAŻY WIEDZY JĘZYKOWEJ ZDOBYTEJ W TRAKCIE STUDIÓW

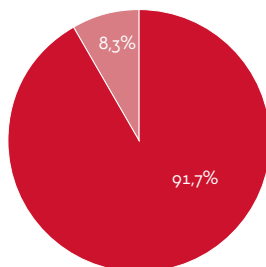
**Pytanie 4.**  
W jakim stopniu wykorzystywał Pan / wykorzystywała Pani na stażach wiedzę językową zdobytą podczas studiów?



- bardzo duży
- duży
- średni
- mały
- żaden

WYKRES 5. OCENA WARTOŚCI STAŻY ZAKŁADZIE PRACY

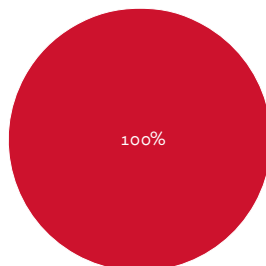
**Pytanie 5.**  
Jaką wartość mają dla Pana/Pani staże odbyte w naturalnych warunkach (w zakładzie pracy)?



- bardzo duża
- duża
- średnia
- mała
- żadna

WYKRES 6. WSKAZANIE, JAK ANKIETOWANI OCENIALI ATMOSFERĘ PODCZAS STAŻY

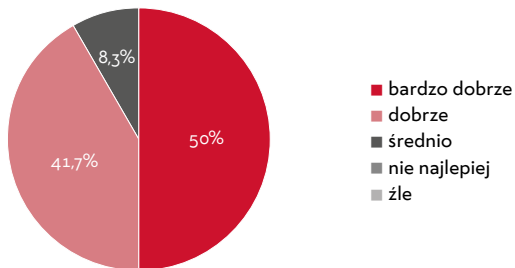
**Pytanie 6.**  
Jak ocenia Pan/Pani atmosferę podczas staży w zakładzie pracy (pomoc opiekunów stażu, pracowników itd.)?



- bardzo dobrze
- dobrze
- średnio
- nie najlepiej
- źle

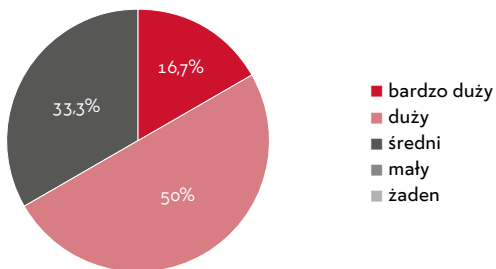
WYKRES 7. WSKAZANIE, JAK ANKIETOWANI OCENIALI WIEDZĘ Z ZAKRESU PAKIETU OFFICE I INNYCH SPECJALISTYCZNYCH APLIKACJI, ZDOBYTĄ PODCZAS STAŻY

**Pytanie 7.**  
Jak ocenia Pan/Pani wiedzę z wykorzystania narzędzi z pakietu MS Office i programów księgowych podczas staży w zakładzie pracy?



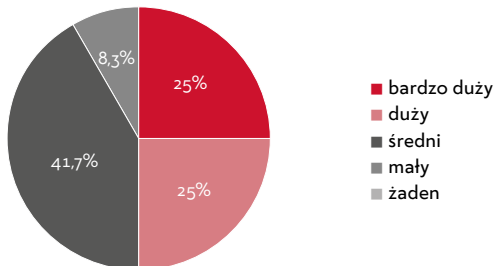
WYKRES 8. POZIOM WYKORZYSTANIA JĘZYKA OBCEGO PODCZAS REALIZACJI ZADAŃ ZAWODOWYCH W TRAKCIE STAŻY

**Pytanie 8.**  
W jakim stopniu w trakcie staży wykorzystywał Pan / wykorzystywała Pani znajomość języka obcego (niemieckiego, angielskiego) w korespondencji biznesowej, przy tworzeniu dokumentacji firmowej itd.?



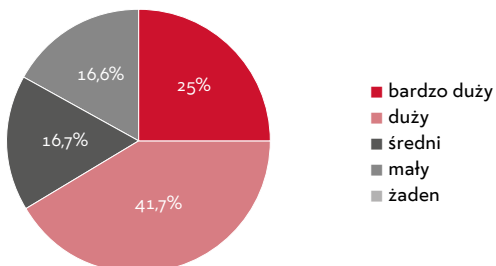
WYKRES 9. POZIOM WIEDZY Z ZAKRESU RACHUNKOWOŚCI ZDOBYTEJ PODCZAS STAŻY

**Pytanie 9.**  
W jakim stopniu zapoznał się Pan / zapoznała się Pani z elementami rachunkowości w kontekście prowadzonych działań księgowych (np. weryfikacja rachunkowa i formalna dokumentów księgowych, rejestrowanie operacji gospodarczych, analiza kont księgowych itd.)?



WYKRES 10. STOPIEŃ PRZYDATNOŚCI INFORMACJI ZDOBYTYCH PODCZAS STAŻY ZDALNYCH ZA POMOCĄ SPECJALISTYCZNYCH APLIKACJI KOMPUTEROWYCH

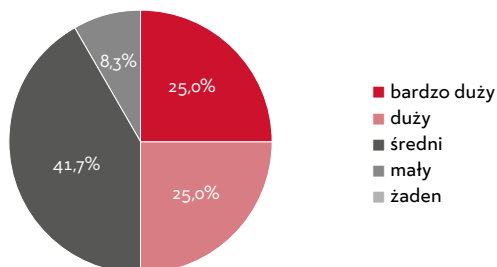
**Pytanie 10.**  
Na ile przydatne są Pana/Pani zdaniem informacje zdobyte w czasie staży zdalnych za pomocą aplikacji komputerowych (Easy Firma, Rechnungsverwalter)?



WYKRES 11. ZAKRES POZNANYCH REALIÓW I ZASAD PRACY PODCZAS STAŻY

**Pytanie 1 1.**

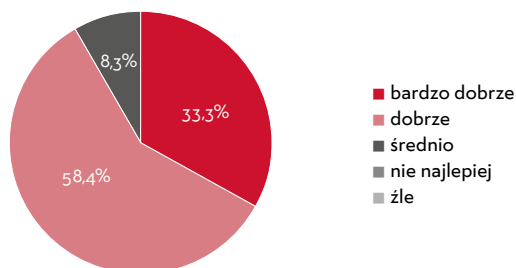
**Na ile poznał Pan / poznała Pani specyfikę pracy z klientem zagranicznym, zasady obsługi klienta w kontakcie e-mailowym w sytuacji świadczenia usług finansowo-księgowych?**



WYKRES 12. OCENA ZADAŃ WYKONYWANYCH PODCZAS STAŻY ZDALNYCH

**Pytanie 1 2.**

**Jak ocenia Pan/Pani zadania wykonywane podczas staży zdalnego?**



Pytania nr 13 i 14 miały charakter otwarty i dotyczyły tego, czego brakowało studentom podczas staży i na co należałoby zwrócić uwagę w ramach kształcenia językowego na uczelni. Odnosząc się do staży realizowanych w zakładzie pracy, ankietowani wskazywali, że spodziewali się intensywniejszego kontaktu z językiem niemieckim.

Większość ankietowanych zauważyła, że dzięki bezpośredniej pracy z programami z pakietu Office oraz systemami SAP i OneSb zdobyła biegłość w posługiwaniu się tymi narzędziami. Opinia ta znalazła potwierdzenie w wypowiedzi jednego z uczestników badania: „Biorąc pod uwagę staż w zakładzie pracy, brakowało mi wiedzy z zakresu posługiwania się systemem SAP. Było to uciążliwe, ponieważ trudno było się wdrożyć w specyfikę pracy w dziale Master Data. Dlatego wykonywałam zadania niewymagające znajomości tego systemu, które były równie ciekawe, [ale] żałowałam, że nie mogłam pracować ze wszystkimi pracownikami działu. Nauczyłam się jednak obsługi systemu OneSb oraz podszkoliłam się w programach pakietu Office. [W przyszłym roku] zdecydowanie chciałabym wziąć udział w zajęciach z systemu SAP, jednak nie wiem, czy jest to możliwe. Na pewno byłoby to bardzo przydatne”.

Studenci pozytywnie ocenili fakt, że dzięki stażom zdalnym poszerzyli swoją wiedzę językową: „Biorąc pod uwagę staż zdalne, mogę powiedzieć, że wszystkie

zadania znacząco poszerzyły moją znajomość języka niemieckiego, którego było bardzo dużo. Żałuję jedynie, że nie było mi dane popracować z aplikacjami Easy Firma oraz Rechnungsverwalter, ponieważ żadna z [nich] nie działała na moim komputerze dłużej niż trzy dni, dlatego wykonywałam zadania w programie Excel lub Word”.

Na pytanie: „Na co należy położyć nacisk w kształceniu językowym na uczelni?” studenci odpowiadali: „Jest bardzo dobrze”; „Powinno kłaść się nacisk na więcej rozmów oraz ćwiczeń z tekstem słuchanym”; „Przede wszystkim na rozmowę w obcych językach”; „Program nauczania jest kompletny i spełnia moje oczekiwania. Uczę się specyfiki pracy w biurze, specjalistycznego słownictwa i umiejętności komunikacji oraz rozumienia ze słuchu – pod kątem językowym nie widzę żadnych luk. Położyłabym jedynie większy nacisk na naukę ekonomii i rachunkowości w praktyce”.

Wstępne wyniki badań potwierdzają zadowolenie studentów zarówno ze staży, jak i z programu nauczania studiów dualnych język niemiecki w obrocie gospodarczym, realizowanego na uczelni i w trybie online. Swoje zadanie spełniły staże zdalne, zorganizowane przez członków zespołu projektowego. Uwagi dotyczące programu nauczania i sposobu jego realizacji zostały przekazane całemu zespołowi wykładowców na tym kierunku.

## 6. Podsumowanie

Idea studiów dualnych, znana w Niemczech i innych krajach Europy Zachodniej od kilkudziesięciu lat, jest słabo zakorzeniona w Polsce i dopiero od kilku lat praktykowana na poziomie szkoły wyższej w szerszym zakresie. Pomysł wbudowania w program studiów dualnych kształcenia języków obcych specjalistycznych wydaje się po półtora roku funkcjonowania kierunku język niemiecki w obrocie gospodarczym dobrym pomysłem. Jest to szczególnie ciekawa propozycja dla studentów, którzy z różnych powodów nie chcą studiować na filologii, a mają zamiar poznawać język obcy, zwłaszcza specjalistyczny, w kontekście konkretnego użycia w środowisku zawodowym. Realizacja koncepcji dydaktycznej opartej na budowaniu zadań kompetencyjnych, choć niełatwa i czasochłonna, może przynieść (i już przynosi) pozytywne efekty. Modele kompetencji mogą znacznie ułatwić określanie celów zajęć i przyczynić się do stworzenia dobrych zadań, uwzględniających kontekst zawodowy. Zadania uczą studentów brania odpowiedzialności za własny proces uczenia się oraz kształtują u nich kompetencje miękkie, tak ważne w dzisiejszym świecie zawodowym. Staże w zakładzie pracy przyniosły już studentom konkretne korzyści, takie jak:



- poznanie procedur i polityk firmy z obszaru finansowo-księgowego;
- zapoznanie się z wybranymi elementami pracy w systemie finansowo-księgowym wykorzystywanym w firmie, a w trakcie staży zdalnych – ze specjalistycznymi aplikacjami (Easy Firma, Rechnungsverwalter);
- nauka praktycznego wykorzystania narzędzi z pakietu MS Office (przede wszystkim arkuszy Excel) oraz systemu SAP;
- zapoznanie się z elementami rachunkowości w kontekście działań księgowych (np. weryfikacja rachunkowa i formalna dokumentów finansowych, rejestrowanie operacji gospodarczych, analiza kont księgowych, przygotowywanie raportów);
- poznanie: specyfiki pracy z klientem zagranicznym, zasad obsługi klienta w kontakcie e-mailowym w ramach świadczenia usług finansowo-księgowych;
- praktyczne wykorzystanie języka obcego (niemieckiego, angielskiego) w korespondencji biznesowej, przy tworzeniu dokumentacji firmowej itp.

Ze studiami dualnymi wiążą się dodatkowe kwestie, na które trzeba zwrócić uwagę. Przygotowując się do realizacji podejścia zadaniowego, prowadzący muszą umieć kształtować przestrzeń nauczania i uczenia się zarówno w świecie realnym, jak i zdalnym, co wymaga od nich dużego nakładu pracy. Powinni też posiadać umiejętności dydaktyczne na wysokim poziomie. Istotna jest ponadto współpraca z ekspertami oraz rozwój indywidualny w zakresie metod i technik pracy wykorzystywanych na zajęciach języka specjalistycznego.

Program studiów dualnych język niemiecki w obrocie gospodarczym został opracowany w odpowiedzi na potrzeby lokalnego rynku pracy, ale też rozwijającego się sektora gospodarki w skali ogólnopolskiej. Bliskość i ścisła współpraca z otoczeniem społeczno-gospodarczym powoduje, że na naszej uczelni jesteśmy bardziej otwarci na zmiany, umiemy lepiej dostosować się do potrzeb gospodarki, ale też do oczekiwań kandydatów na nasz kierunek. Projekt dotyczący językowych studiów dualnych, dzięki wypracowaniu odpowiedniego warsztatu i narzędzi nauczania, jest swoistym poligonem doświadczalnym, będącym przyczynkiem do dalszych prac nad programem nauczania języków specjalistycznych.

Warto podkreślić, że bardzo ważnym czynnikiem sukcesu studiów dualnych jest współpraca ich realizatorów z różnymi jednostkami uczelni, m.in.: z biurem projektów, księgowością, władzami dziekańskimi, kierownikami instytutu. Tego rodzaju przedsięwzięcia, choć wydają się eksperymentem, mogą przynieść studentom i samej uczelni wiele pożytku. Żeby tak się stało, trzeba wykorzystać wiedzę i doświadczenie osób chcących prowadzić tego typu inicjatywy, przede wszystkim zaś – wspierać ich wysiłki.

# Bibliografia



- Bär, M. (2016). Vom Üben als notwendigem Übel zum funktionalen und intelligenten Üben. W: E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer i L. Schmelter (red.), *Üben und Übungen beim Fremdsprachenlernen: Perspektiven und Konzepte für Unterricht und Forschung. Arbeitspapiere der 36. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (s. 9–18). Tübingen: Narr.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: David McKay.
- Breszka-Jędrzejewska, K. (2019). Studium przypadku jako narzędzie budowania motywacji uczestników zajęć z języka obcego. *Języki Obce w Szkole*, 5, 71–74.
- Buchner-Jeziorska, A. (2008). Absolwenci szkół wyższych na rynku pracy (lata 1990–2006). W: B. Minkiewicz i P. Błędowski (red.), *Absolwenci SGH na rynku pracy* (s. 11–23). Warszawa: Wydawnictwo SGH.
- Buchner-Jeziorska, A. (2011). Studia wyższe – bez szans na sukces?! *Acta Universitatis. Folia Sociologica*, 39, 17–31.
- Budziak, R. (2013). Gramatyka w nauczaniu i uczeniu się języków obcych – spojrzenie na historię i współczesność. *Studia Germanica Gedanensia*, nr 29 *Probleme Der Fremdsprachendidaktik*, 249–258.
- Buhlmann, R. i Fearn, A. (2018). *Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts*. Berlin: Frank & Timme.
- Dewey, J. (2014). *Doświadczenie i edukacja* (tłum. E. Czujko-Moszyk). Warszawa: Warszawska Firma Wydawnicza S.C.
- Dolz, J., Schneuwly, B., Thévenaz-Christen, T. i Wirthner, M. (2002). Les Tâches et leurs entours en classe de Français. Conférence introductive du colloque. W: J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thévenaz-Christen i M. Wirthner (red.), *Les Tâches et leurs entours en classe de Français. Actes du 8e colloque international de la DFLM* (s. 1–15). Neuchâtel: CDRO.
- Eilert-Ebke, G. i Sass, A. (2014). *Szenarien im berufsorientierten Unterricht Deutsch als Zweitsprache, Grundlagen, Anwendungen, Praxisbeispiele*. Hamburg: Passage.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Feindt, A. i Meyer, H. (2010). Kompetenzorientierter Unterricht. *Die Grundschulzeitschrift*, 237, 29–33.
- Gajewska, E. i Sowa, M. (2014). *LPS, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Gouin, F. (1892). *The art of teaching and studying languages*. New York: Longmans, Green & Co.; London: George Phillip & Son.
- Grucza, S. (2009). Kategoryzacja języków (specjalistycznych) w świetle antropocentrycznej teorii języków ludzkich. W: S. Szadyko (red.), *Komunikacja*



- Specjalistyczna. Specyfika języków specjalistycznych*, 2 (s. 15–30). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Janowska, I. (2011). *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Jeruszka, U. (2011). Efektywność kształcenia w szkołach wyższych. *Polityka Społeczna*, 1, 1–7.
- Kabaj, M. i Jeruszka, U. (2009). *Lepsze przygotowanie absolwentów szkół wyższych do potrzeb gospodarki i funkcjonowania na rynku pracy*. Warszawa: IPiSS.
- Kic-Drgas, J. (2015). Trudności w uczeniu się terminologii specjalistycznej. *E-mentor*, 3(60), 17–22. Pobrano z [dx.doi.org/10.15219/em60.1180](https://dx.doi.org/10.15219/em60.1180)
- Kic-Drgas, J. (2018). Development of soft skills as a part of an LSP course. *E-mentor*, 2(74), 27–36. Pobrano z [dx.doi.org/10.15219/em74.1349](https://dx.doi.org/10.15219/em74.1349)
- Kiersztyn, A. (2011). Racjonalne inwestycje czy złudne nadzieje: nadwyżka wykształcenia na polskim rynku pracy. *Polityka Społeczna*, 1, 7–14.
- Klieme, E. i in. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin. 71–76, 78–80.
- Komisja Europejska (2020). *Europejski program na rzecz umiejętności służący zrównoważonej konkurencyjności, sprawiedliwości społecznej i odporności*. Bruksela: Komisja Europejska. Pobrano z [bit.ly/3roNeoK](https://bit.ly/3roNeoK)
- Kryńska, E. (2002). Studia i co potem? Bezrobocie wśród absolwentów szkół wyższych. *Polityka Społeczna*, 5–6, 6–10.
- Kryńska E., red. (2010). *Diagnoza potrzeb i oczekiwań pracodawców*. Warszawa: IPiSS.
- Lehmann, G. i Nieke, W. (2000). *Zum Kompetenzmodell*. Pobrano [bit.ly/3tuHOni](https://bit.ly/3tuHOni)
- Lötscher, H., Joller-Graf, K. i Krammer, K. (2015). *Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts*. Lucerna: Pädagogische Hochschule.
- Niemiec-Knaś, M. i Skwara, A. (2019). Przykład kształcenia językowego w formacie dualnym: kooperacja, komunikacja i innowacja. W: S. Skrzypek-Ahmed (red.), *Studia dualne szansą na wdrażanie innowacji i rozwój gospodarki* (s. 57–70). Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe.
- Niemiec-Knaś, M. i Skwara, A. (2020). Les tâches compétentielles et le modèle de formation de l'enseignant de la langue de spécialité. W: M. Sowa (red.), *In search of the LSP teacher's competencies. À la recherche des compétences des enseignants de LS* (s.185–202), Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien. [doi.org/10.3726/br7086](https://doi.org/10.3726/br7086)
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: CUP.
- Piepho, H.E. I Serena, S. (1992). Artikulationsphasen in einem aufgaben- und impuls gesteuerten Deutschunterricht. Fragezeichen. *Beiträge zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts in Italien*, 8(1), 20–41.



- Roche, J. (2006). Aufgabenorientierung als Aufgabe. W: K. R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, Königs, F. G. i H. J. Krumm (red.). *Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (s. 209–218). Tübingen: Narr.
- Sowa, M. (2009). Nauczyciel języka czy nauczyciel zawodu – o nauczaniu języka dla potrzeb zawodowych. W: M. Pawlak, M. Derenowski i B. Wolski (red.), *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych* (s. 437–445). Poznań–Kalisz: Wydział Artystyczno-Pedagogiczny UAM w Kaliszu.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. London: Longman.