

Projekt TRAILS jako odpowiedź na potrzeby w zakresie kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych

Joanna Kic-Drgas, Joanna Woźniak
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

DOI: 10.47050/65591685.112-136

STRESZCZENIE: Wraz ze zwiększoną liczbą zajęć z języków specjalistycznych (JS) rośnie zapotrzebowanie na wykwalifikowanych nauczycieli. Droga do ich przygotowania do pracy z językami obcymi do celów zawodowych mogą być specjalistyczne kursy i szkolenia oferowane m.in. przez uczelnie wyższe. Celem międzynarodowego projektu TRAILS (LSP Teacher Training Summer School) jest zbadać stan dydaktyki JS w europejskim szkolnictwie wyższym oraz przygotowanie i wdrożenie metod służących rozwijaniu kompetencji nauczycieli JS. W tekście omówiono działania projektowe w zakresie ustandaryzowania formy kształcenia nauczycieli JS. W pierwszej części przedstawiono specyfikę zawodu oraz kompetencje nauczycieli, następnie – ogólne założenia projektu oraz wyniki dwóch badań dotyczących: aktualnej oferty z zakresu dydaktyki JS na europejskich uczelniach oraz analizy potrzeb nauczycieli uczących języków obcych do celów zawodowych. W dalszej części omówiono model, na którym oparty został program kształcenia opracowany w projekcie TRAILS, a także przedstawiono przykładowy moduł wraz z konkretnymi ćwiczeniami. W końcowej części zamieszczono wnioski i informacje na temat możliwości wykorzystania uzyskanych wyników w praktyce.

SŁOWA KLUCZOWE:

- kształcenie nauczycieli języków specjalistycznych
- dydaktyka języków specjalistycznych
- program kształcenia
- kompetencje nauczycielskie
- kompetencje transwersalne
- projekty europejskie

TRAILS project as a response to LSP teacher training needs



ABSTRACT: As the number of LSP courses increases at the universities, so does the demand for qualified LSP-teachers. LSP-teacher-training courses offered by universities can be a way to prepare teachers to work with foreign languages for professional purposes. The international project TRAILS (LSP Teacher Training Summer School) is being carried out to investigate the state of LSP-teacher-training in European higher education and to prepare and implement methods to develop the competences of LSP teachers. The aim of this article is to present the activities carried out within the framework of the TRAILS project, which aim to standardise the form of training for LSP teachers. In the first part of the article, the specificity of the profession and the competences of LSP teachers was presented. Then, the general assumptions of the project was introduced and the results of two studies was briefly discussed: the current offer of LSP-teaching-training at European universities and a needs analysis of LSP teachers.

In the following part, the model on which the TRAILS project curriculum is based was discussed and a sample module was presented together with its underlying objectives, learning outcomes and specific exercises. The final part of the article gives conclusions and possible applications of the results obtained.

KEYWORDS:

- LSP-teacher training
- LSP-teacher didactics
- curriculum
- teacher skills
- transversal skills
- European projects

1. Wstęp

W obliczu coraz silniejszej internacjonalizacji życia zawodowego znajomość języków obcych staje się nieodzownym warunkiem prawidłowej komunikacji w pracy i podstawą należytego wykonywania zadań. Z uwagi na specyfikę poszczególnych gałęzi zawodowych niewątpliwym atutem pracowników jest także umiejętność posługiwania się określonym językiem specjalistycznym. O ile spełnienie pierwszego kryterium nie stanowi większego problemu, ze względu na realizację podstawy programowej nauczania języków obcych na poszczególnych etapach edukacyjnych, o tyle w przypadku drugiego wymogu pojawia się podstawowy problem wynikający z niewystarczającej liczby zajęć poświęconych temu zagadnieniu w trakcie studiów (Gajewska, Sowa i Kie-Drgas, 2020). Rosnącą potrzebę realizacji kursów z języków specjalistycznych można zaobserwować na różnych szczeblach edukacyjnych i etapach życia zawodowego, poczynwszy od szkół przygotowujących do zawodu przez różne kierunki studiów (zarówno filologiczne, jak i niefilologiczne) aż do zajęć specjalistycznych organizowanych w firmach dla pracowników. Konsekwencją wzrastającego zainteresowania nauką języków specjalistycznych jest zwiększone zapotrzebowanie na fachową kadrę dydaktyczną, przygotowaną do pracy z językami do celów zawodowych.

W niniejszym rozdziale przedstawione zostaną wyniki badań projektowych, których celem było stworzenie innowacyjnego programu kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych, bazującego na analizie ich potrzeb i ofercie obecnie realizowanego nauczania w Europie. Ponadto zaprezentowany zostanie zarys opracowanego w ramach projektu programu kształcenia, umożliwiającego przygotowanie przyszłych nauczycieli języków specjalistycznych do wyzwań zawodowych.

Tekst składa się z trzech części. W pierwszej zdefiniowano zadania stojące przed nauczycielami języków specjalistycznych, przedstawiono charakterystykę tego zawodu oraz prawny status kształcenia nauczycieli JS w Polsce. W drugiej części omówiono główne założenia i etapy projektu TRAILS oraz uzyskane wyniki. Trzecia ma charakter aplikacyjny, ze wskazaniem możliwych rozwiązań.

2. Nauczyciel języków specjalistycznych – próba definicji

Lindy Woodrow (2018, s. 53) wprowadza do swoich rozważań termin „praktyk w zakresie nauczania języka specjalistycznego” („ESP practitioner”). Użycie takiego określenia zamiast „nauczyciel języka specjalistycznego” tłumaczy liczbą



i rodzajem ról, które osoba nauczająca języka specjalistycznego realizuje w ramach prowadzonych zajęć. Według Woodrow (2018, s. 54) nauczyciel na zajęciach:

- ewaluuje;
- analizuje dyskurs;
- planuje kurs;
- koordynuje przebieg zajęć;
- przygotowuje materiały dydaktyczne;
- współtworzy zajęcia z uczącymi się;
- przeprowadza analizę potrzeb uczących się.

Realizacja każdego z wymienionych zadań wymaga rozwinięcia odpowiednich kompetencji, takich jak (por. Sowa, 2015, s. 245–247):

- specjalistyczna wiedza językoznawcza;
- przygotowanie metodyczne;
- specjalistyczna wiedza zawodowa.

Specjalistyczna wiedza językoznawcza obejmuje biegłe i poprawne opanowanie języka obcego (kompetencja językowa) oraz umiejętność analizy tekstów (zwłaszcza specjalistycznych), która pozwala na porównanie tekstów w języku docelowym i wyjściowym, jak również wyodrębnienie najistotniejszych cech charakterystycznych danego gatunku (por. Sowa, 2015, s. 245). Znajomość podstawowych koncepcji z zakresu analizy dyskursu oraz typologii gatunków może okazać się przydatna przy budowaniu korpusów tekstów, które mogą z kolei pomóc w przygotowaniu własnych materiałów dydaktycznych. Sambor Grucza (2010, s. 43) w skład specjalistycznej kompetencji językowej zalicza: czystą kompetencję językową (poprawność gramatyczno-leksykalna), ale także kompetencję interakcyjną (komunikacyjną) umożliwiającą udział w sytuacji komunikacyjnej w roli słuchającego i mówiącego. Jednocześnie Grucza (2010, s. 43) podkreśla potrzebę poszerzenia specjalistycznej kompetencji językowej o kompetencję interkulturową, pozwalającą na zrozumienie różnic komunikacyjnych między różnymi obszarami kulturowymi. Wymienione umiejętności powinny być rozwijane w trakcie nauczania języków specjalistycznych. Konieczne jest zatem, aby także nauczyciele byli ich świadomi i sami w miarę możliwości potrafili je rozwijać u siebie w ramach procesu kształcenia.

Przygotowanie metodyczne jest niezbędnym elementem nauczania języka obcego. Jego znaczenie jest tym większe, im bardziej nietypowa jest grupa uczących się. Przyszły nauczyciel musi umieć zebrać informacje o potrzebach danej grupy, przeprowadzić ich właściwą analizę oraz przygotować adekwatne materiały dydaktyczne. W przypadku nauczycieli języka ogólnego to zadanie jest znacznie

ułatwione, gdyż oferta wydawnicza dla dużych języków (konferencyjnych) jest z zasady bardzo obszerna. W przypadku języków specjalistycznych, innych niż gospodarczy czy prawniczy, pojawia się spory problem – często ciężar przygotowania odpowiedniej bazy materiałowej spoczywa na nauczycielu. Wprawdzie Elżbieta Gajewska (2011) proponuje zaadaptowanie technik nauczania ogólnego do przekazywania treści specjalistycznych, jednak także ta strategia wymaga od osób nauczających znajomości tematu i odpowiedniego przygotowania.

Specjalistyczna wiedza zawodowa to obszar, który budzi najczęściej kontrowersji, gdyż umiejętności zawodowe zaliczane są często do kompetencji komunikacyjnej (por. Sowa, 2015, s. 247). Zofia Berdychowska (2010) wskazuje, że w kontekście pracy filologa wiedza ma dwojaki wymiar: z jednej strony filologiczny, językoznawczy, glottodydaktyczny, z drugiej natomiast – praktyczny, czyli „umiejętność rozpoznawania i stosowania językowych indykatorów tekstów specjalistycznych i rekonstrukcji struktury fragmentu wiedzy reprezentowanej w konkretnych tekstach oraz wyrażania wiedzy specjalistycznej wymienionych zakresów w tekstach” (Berdychowska, 2010, s. 64).

Grucza (2008, s. 10) podkreśla, że tworzenie tekstów specjalistycznych, bazujące na specjalistycznej wiedzy i kompetencji interakcyjnej, przyczynia się do tego, że dydaktyka JS, a co za tym idzie także i rola nauczyciela w procesie nauczania nie może ograniczać się tylko do nauczania słownictwa specjalistycznego. W tym celu (przyszły) nauczyciel języków obcych do celów zawodowych powinien być wyposażony w odpowiednie instrumentarium, jakim są ww. kompetencje, a które zdobywa się najczęściej na etapie studiów wyższych.

3. Kształcenie nauczycieli języka specjalistycznego w Polsce

Kwalifikacje niezbędne do nauczania języków obcych w szkołach określono w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli. Zapis dotyczący nauczycieli języków obcych znalazł się w paragrafie 12 punkcie 1:

„Kwalifikacje do nauczania języków obcych w przedszkolach, szkołach, kolegiach pracowników służb społecznych i placówkach, o których mowa w § 3 ust. 1, § 4 i § 10, posiada osoba, która ukończyła:

1. studia drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie, na kierunku filologia w specjalności danego języka obcego lub lingwistyki stosowanej w zakresie danego języka obcego, oraz posiada przygotowanie pedagogiczne lub



2. studia drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie w kraju, w którym językiem urzędowym jest dany język obcy, oraz posiada przygotowanie pedagogiczne, lub
3. studia drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie, na dowolnym kierunku (specjalności), i legitymuje się:
 - a) świadectwem egzaminu z danego języka obcego w stopniu zaawansowanym lub biegłym, o którym mowa w załączniku do rozporządzenia, oraz posiada przygotowanie pedagogiczne lub
 - b) świadectwem złożenia państwowego nauczycielskiego egzaminu z danego języka obcego stopnia II, o którym mowa w załączniku do rozporządzenia, lub
4. nauczycielskie kolegium języków obcych w specjalności danego języka obcego (§ 12, punkt 1, Dz.U. 2017, poz. 1575)".

W rozporządzeniu nie pojawiają się osobne wymogi dotyczące nauczyciela języka specjalistycznego, z czego wynika, że do wykonywania tego zawodu upoważnienia uzyskanie takich samych uprawnień jak w przypadku nauczania języka obcego ogólnego. Ponadto Załącznik 1 do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela wskazuje moduły, które powinny być realizowane w toku kształcenia nauczycieli: „kształcenie na studiach przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela obejmuje przygotowanie merytoryczne i przygotowanie pedagogiczne. Przygotowanie pedagogiczne obejmuje przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne i przygotowanie dydaktyczne. Przygotowanie dydaktyczne obejmuje podstawy dydaktyki i emisję głosu oraz przygotowanie dydaktyczne do nauczania przedmiotu lub prowadzenia zajęć” (Załącznik 1, punkt I, podpunkt 2.3, Dz.U. 2019 poz. 1450, s. 3).

Podsumowując, w ramach kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych niezbędna jest realizacja następujących modułów (por. Sowa, 2016, s. 14):

- przygotowanie merytoryczne do nauczania danego języka obcego;
- przygotowanie pedagogiczne, w tym: psychologiczno-pedagogiczne i dydaktyczne (z uwzględnieniem elementów emisji głosu i podstaw dydaktyki).

Uczelnie w Polsce i w Europie dostrzegły potrzebę wprowadzenia zajęć lub całych modułów dotyczących nauczania języka specjalistycznego, starając się tym

samym odpowiedzieć na rosnącą potrzebę rynku¹. Podejmowane w tym celu działania nie mają jednak charakteru ustandaryzowanego – różnią się zarówno liczbą proponowanych godzin, jak i charakterem zajęć. Problem ten przyczynił się do zainicjowania międzynarodowego projektu TRAILS.

4. Projekt TRAILS – podstawowe założenia, cele i adresaci

Projekt TRAILS (LSP Teacher Training Summer School) 2018-1-FR01-KA203-048085² to międzynarodowa inicjatywa finansowana przez program Erasmus+, zrzeszająca partnerów z Universite de Bordeaux (Francja, koordynator), Univerza v Ljubljani (Słowenia), Università degli Studi Di Bergamo (Włochy), Arcola Research Llp (Wielka Brytania), Universidad de Cadiz (Hiszpania), Sveučilište u Zagrebu (Chorwacja), Jade Hochschule Wilhelmshaven/Oldenburg/Elsfleth (Niemcy) oraz Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Głównym celem projektu było opracowanie modułów wspierających proces kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych oraz zaprojektowanie i wdrożenie metod służących rozwijaniu poszczególnych kompetencji.

Projekt składał się z następujących etapów:

- identyfikacja i analiza programów kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych w Europie;
- identyfikacja potrzeb nauczycieli języków specjalistycznych;
- identyfikacja rozbieżności pomiędzy istniejącymi programami kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych a ich realnymi potrzebami;
- przygotowanie programu szkoleń w ramach Zimowej Szkoły TRAILS (zaplanowanej początkowo na wrzesień 2020 jako Letnia Szkoła, przesuniętej ze względu na pandemię na luty 2021);
- przeprowadzenie szkolenia nauczycieli języków specjalistycznych oraz jego ewaluacja ze szczególnym uwzględnieniem zastosowanej metody i wypracowanych narzędzi oceny.

¹ Szerzej na ten temat w Gajewska, Sowa i Kic-Drgas, 2020.

² Projekt finansowany przez Komisję Europejską w ramach w akcji 2. programu Erasmus+ Szkolnictwo wyższe. Przedsięwzięcie było realizowane w latach 2018–2020 (ze względu na pandemię COVID-19 zostało przedłużone o pół roku).



TRAILS w założeniu ma przyczynić się do wypracowania innowacyjnych rozwiązań i narzędzi wspierających rozwój umiejętności obecnych oraz przyszłych nauczycieli języków specjalistycznych w szkolnictwie wyższym, zarówno na poziomie krajowym, jak i europejskim. W ramach projektu partnerzy zbadali sytuację zawodową i potrzeby nauczycieli języków specjalistycznych, co posłużyło określeniu celów kształcenia i zaprojektowaniu odpowiedniego programu szkolenia (w postaci modułów). Realizatorzy projektu stworzyli program na podstawie analizy potrzeb, wniosków wynikających z przeprowadzonych badań oraz dobrych praktyk. Zespół wykorzystał także innowacyjny potencjał technologii informacyjnych i komunikacyjnych w celu przygotowania i wdrożenia odpowiedniej metodologii. Opracowane w ramach projektu rozwiązania zostaną po fazie testowej i pozytywnej weryfikacji zaoferowane nieodpłatnie europejskim instytucjom szkolnictwa wyższego.

Projekt TRAILS powstał z myślą o przyszłych i obecnych nauczycielach języków specjalistycznych na uczelniach i w szkołach wyższych. Jest próbą wprowadzenia ustandaryzowanych rozwiązań dotyczących kształcenia i doskonalenia zawodowego osób zajmujących się tą dziedziną edukacji.

5. Wyniki badań zrealizowanych w ramach projektu TRAILS

Poniżej prezentujemy w pierwszej kolejności najważniejsze wnioski wypływające z dwóch pierwszych etapów projektu. Następnie wymieniamy moduły składające się na wypracowany w ramach konsorcjum program kształcenia dydaktyków języków specjalistycznych oraz założenia metodologiczne, które były podstawą do wyodrębnienia modułów. Kolejnym punktem jest przykładowy konspekt zajęć dla jednego wybranego modułu.

5.1. Kształcenie nauczycieli języków specjalistycznych w Europie – stan faktyczny

Przeprowadzone w 2019 roku badanie 1024 jednostek kształcenia wyższego w 25 krajach Europejskiego Obszaru Kształcenia Wyższego (EHEA)³ wykazało, że zaledwie w 68 instytucjach z 14 różnych państw oferuje się studiującym programy i treści z zakresu dydaktyki języków specjalistycznych. Łącznie zidentyfikowano 88 jednostek kształcenia (specjalności, modułów lub pojedynczych

³ Szczegółowy opis przygotowania i przeprowadzenia badania, użytych narzędzi, a także wyników por. m.in. Kic-Drgas i Woźniak (2020).

kursów) zajmujących się dydaktyką w tym obszarze, przy czym w ich ofercie dominują pojedyncze przedmioty (zwykle około 30 godz.), najczęściej pod nazwą „dydaktyka języków specjalistycznych”, lub 2–4-godzinne bloki tematyczne realizowane w ramach dydaktyki ogólnej. Kursy były prowadzone głównie w języku angielskim (rzadziej w niemieckim, francuskim czy hiszpańskim). Przeanalizowane programy kształcenia różniły się od siebie pod względem zakładanych celów i efektów.

Można stwierdzić, że pomimo zauważalnego wzrostu zainteresowania dydaktyką języków specjalistycznych, przede wszystkim w najnowszych publikacjach naukowych, w praktyce kształcenie nauczycieli JS jest traktowane dość marginalnie. Tylko 8% wszystkich instytucji akademickich objętych badaniem i prowadzących kierunki filologiczne oferuje w ramach swoich programów edukacyjnych jakąkolwiek formę dydaktyki w tym zakresie. Ponadto zbadane programy kształcenia wykazują zasadnicze różnice zarówno pod względem aspektów formalnych, jak i merytorycznych (liczba godzin dydaktycznych i przyznane punkty ECTS, efekty kształcenia/uczenia się, metody, techniki i narzędzia stosowane i nauczane podczas kursu oraz system oceny).

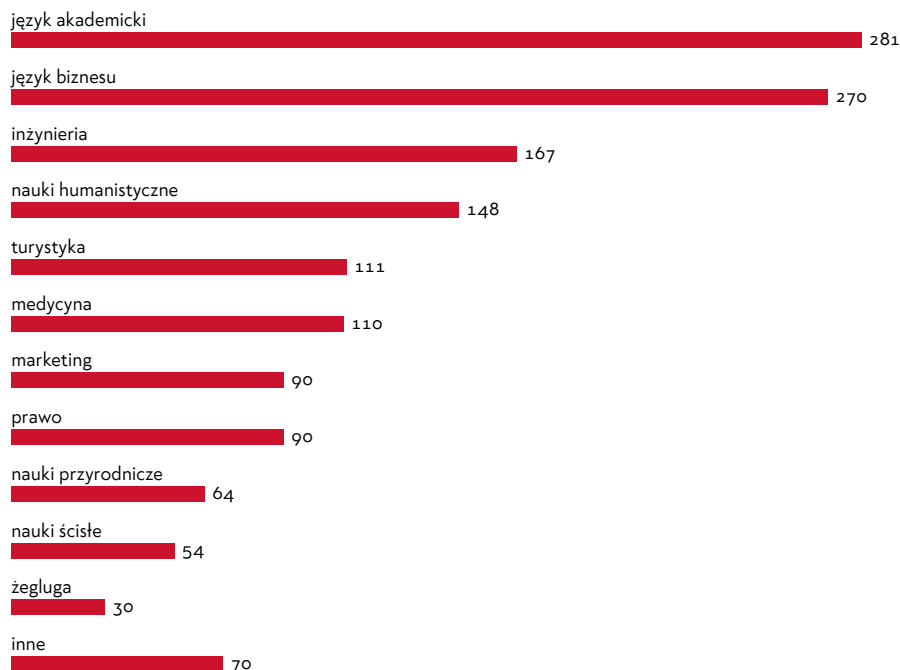
5.2. Potrzeby nauczycieli uczących języka specjalistycznego

W drugim etapie projektu przedmiotem zainteresowania były potrzeby nauczycieli języka specjalistycznego⁴. Badanie ankietowe objęło 621 osób z 33 krajów. Dodatkowo 29 z nich poproszono o udzielenie wywiadu i doprecyzowanie swoich odpowiedzi ankietowych. Respondentami byli w przeważającej części nauczyciele z dłuższym stażem, którzy początkowo uczyli języka obcego ogólnego. Większość stanowili nauczyciele języka angielskiego (71,5%), dalej niemieckiego (10,1%), hiszpańskiego (5,8%), francuskiego (5,2%) i włoskiego (2,8%). Uczestnicy badania uczą głównie na poziomie studiów licencjackich (50%), magisterskich (38%) lub doktoranckich (10%). Zajmują się językiem obcym akademickim, biznesowym, inżynierskim czy medycznym (dokładny rozkład nauczanych języków przez ankietowanych nauczycieli na wykresie 1).

⁴ Szczegółowy opis przygotowania i przeprowadzenia badania, użytych narzędzi, a także wyników por. m.in. Bocanegra-Valle i Perea-Barberá (2021) oraz López-Zurita i Vázquez-Amador (2021).



WYKRES 1. DZIEDZINY SPECJALISTYCZNE I JĘZYKI SPECJALISTYCZNE WYKŁADANE PRZEZ ANKIETOWANYCH NAUCZYCIELI



Źródło: dane pozyskane i opracowane w ramach projektu TRAILS.

Wyniki badania wykazały istotne luki szkoleniowe w zakresie nauczania języków specjalistycznych. Większość badanych nauczycieli nie uczestniczyła w żadnych kursach dydaktycznych z tego obszaru – zarówno przed rozpoczęciem pracy zawodowej, jak i w trakcie swojej praktyki nauczycielskiej. Pomimo dużego doświadczenia dydaktycznego, jakie posiadali uczestnicy badania, wspominali oni o wielu problemach, z którymi się zmagają. Wskazali łącznie 45 potrzeb z zakresu wiedzy i umiejętności związanych z konkretną nauczaną dziedziną oraz samym nauczaniem, a także 17 potrzeb niezwiązanych bezpośrednio ani z dydaktyką, ani z obszarem specjalistycznym. Choć różnice między najczęściej i najrzadziej wymienianymi potrzebami są niewielkie, należy podkreślić te obszary, które są absolutnym priorytetem dla większości nauczycieli języków obcych, mianowicie:

- analiza potrzeb osób uczących się i nauczycieli;
- szkolenie słownictwa;
- opracowywanie i rozwijanie materiałów dydaktycznych;
- świadomość kontekstu właściwego dla danego przedmiotu;

- opracowywanie kursu;
- planowanie lekcji;
- istota języków specjalistycznych;
- gatunki tekstów właściwe dla danej dziedziny specjalistycznej;
- nauczanie zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych;
- ocena materiału;
- kompetencje miękkie.

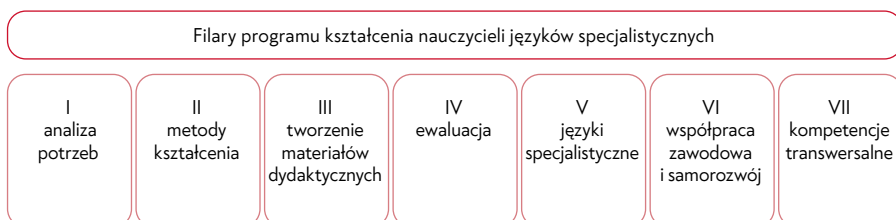
Najczęściej wymieniane w trakcie badania kwestie posłużyły grupie projektowej początkowo do identyfikacji luk pomiędzy stanem faktycznym a potrzebami nauczycieli, a w efekcie – do opracowania programu kształcenia przyszłych dydaktyków języków specjalistycznych.

5.3. Identyfikacja rozbieżności i opracowanie innowacyjnego programu kształcenia

Kolejnym krokiem w projekcie była identyfikacja rozbieżności między zbadanym i ujawnionym statusem dydaktyki języków specjalistycznych na europejskich uczelniach a potrzebami, które wyrazili ankietowani nauczyciele.

Biorąc pod uwagę wymienione przez respondentów potrzeby i aktualną pozycję dydaktyki języków specjalistycznych na kierunkach filologicznych w Europie, uczestnicy projektu TRAILS uznali za niewystarczające przygotowanie przyszłych nauczycieli języków specjalistycznych w zakresie: (I) analizy potrzeb, (II) metod kształcenia i uczenia się, (III) tworzenia materiałów dydaktycznych, (IV) ewaluacji, (V) wiedzy z zakresu języków specjalistycznych, (VI) współpracy zawodowej i samorozwoju oraz (VII) kompetencji transwersalnych. W ten sposób powstał model, na podstawie którego opracowano program kształcenia nauczycieli JOS.

RYSUNEK 1. SIEDMIOFILAROWY MODEL, NA PODSTAWIE KTÓREGO OPRACOWANO PROGRAM DYDAKTYKI JĘZYKÓW SPECJALISTYCZNYCH W RAMACH PROJEKTU TRAILS



Źródło: opracowanie własne.



Warto odnotować, że wyodrębnione obszary, w których powinno się odbywać kształcenie przyszłych nauczycieli języków specjalistycznych, pokrywają się częściowo z przyjętymi w literaturze głównymi zakresami dydaktyki JS. Laurence Anthony (2018) wyróżnił cztery jej filary:

- przeprowadzenie analizy potrzeb;
- sformułowanie celów i efektów kształcenia/uczenia się;
- opracowywanie materiałów do nauki/nauczania oraz określanie metod uczenia się i nauczania;
- określenie metod ewaluacji.

Wyniki badań pozwoliły konsorcjum projektowemu na poszerzenie tych filarów o:

- ogólne zagadnienia teoretyczno-praktyczne z zakresu języków specjalistycznych;
- budowanie sieci kontaktów zawodowych i stwarzanie możliwości samorozwoju;
- rozwój kompetencji transversalnych (w tym kompetencji z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnych).

Dla każdego filaru uczestnicy projektu opracowali spodziewane rezultaty kształcenia podzielone według taksonomii Blooma (1956) z późniejszymi zmianami (por. Anderson i Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002) na: efekty obejmujące umiejętności niższego rzędu (*performance*) i umiejętności wyższego rzędu (*standards*). W efektach kształcenia niższego rzędu określono efekty kognitywne (działanie), do których odnoszą się charakterystyczne czasowniki: „zna”, „wymienia”, „rozumie”, „charakteryzuje”, „porównuje”. W efektach kształcenia wyższego rzędu określono oczekiwany standard, czyli możliwości z wyższych poziomów taksonomii (por. Anderson i Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002) – analizę, ocenę, tworzenie – dopełniające efekty elementarne. Łącznie opracowano 131 efektów kształcenia niższego i 161 wyższego rzędu. Posłużyły one do stworzenia programu kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych. Zaplanowano go na 80 godzin wykładowych (po 45 min każda). Efekty podzielono na 11 kompleksowych modułów, przy czym ich kolejność celowo rozpoczyna się od zagadnień ogólnych, a kończy na bardziej skonkretyzowanych i szczegółowych:

- Moduł 1: Analiza potrzeb;
- Moduł 2: Opracowanie kursu i programu nauczania;
- Moduł 3: Kontekst dyscyplinarny – gatunki dyscyplinarne;
- Moduł 4: Umiejętności nauczania języków specjalistycznych;
- Moduł 5: Materiały do dydaktyki języków specjalistycznych;

- Moduł 6: Nauczanie zadaniowe/projektowe/problemowe;
- Moduł 7: Ewaluacja w dydaktyce języków specjalistycznych;
- Moduł 8: Umiejętności transversalne w dydaktyce JS;
- Moduł 9: Korpusy językowe w dydaktyce JS;
- Moduł 10: Badania nad językami specjalistycznymi;
- Moduł 11: Planowanie lekcji.

Dla pierwszych siedmiu modułów przewidziano po dwie sesje: plenarną (w formie interaktywnego wykładu) i grupową (o charakterze bardziej praktycznym). Tworząc program kształcenia, realizatorzy projektu mieli świadomość różnic w wiedzy i doświadczeniu potencjalnych uczestników szkolenia, dlatego sesje plenarne przewidziane zostały dla wszystkich uczestników, sesje grupowe natomiast są opcjonalne i dzielą się na te dla nauczycieli z doświadczeniem zawodowym i początkujących. W ramach sesji plenarnych realizowane będą efekty uczenia się niższego rzędu, w ramach grupowych – wyższego rzędu.

Na potrzeby wszystkich modułów i sesji opracowano szczegółowe plany zajęć z konkretnymi treściami i zadaniami realizowanymi w ich trakcie. Przedstawienie planów zajęć dla całego programu przekraczałoby ramy niniejszego rozdziału. Dlatego też w kolejnym punkcie prezentujemy jeden przykładowy plan dla modułu „kompetencje transversalne w dydaktyce języków specjalistycznych”.

5.4. Prospekty zajęć na przykładzie filaru siódmego – „kompetencje transversalne”

Nitin Bhatnagar i Mamta Bhatnagar (2012, s. 3) definiują kompetencje transversalne jako płynną komunikację dostosowaną do środowiska (np. zawodowego), w którym znajdują się odbiorca i nadawca komunikatu. W szerszym sensie kompetencje te odnoszą się do umiejętności zarządzania wiedzą i rozwiązywania problemów, w węższym natomiast obejmują działania usprawniające porozumiewanie się, a także osiąganie określonych celów komunikacyjnych (takich jak: aktywne słuchanie, formułowanie precyzyjnych informacji, poleceń, negocjowanie). Kompetencje transversalne mają znaczenie nie tylko w środowisku akademickim, ale także na każdym etapie życia, gdyż są elementem koncepcji uczenia się przez całe życie⁵.

Dla modułu „Kompetencje transversalne” przygotowano w ramach projektu TRAILS siedem zagadnień tematycznych, zawierających następujące efekty uczenia się wyższego i niższego szczebla.

⁵ Komisja Wspólnot Europejskich (2006). *Komunikat Komisji. Kształcenie dorosłych: Nigdy nie jest za późno na naukę*. bit.ly/3q1qkbt



a) Autonomiczne uczenie się

Efekty kognitywne

Po ukończeniu kursu uczący się będzie:

- znał główne założenia teoretyczne autonomicznego uczenia się;
- potrafił wyjaśnić uczestnikom nauki korzyści płynące z autonomicznego uczenia się i uczenia się przez całe życie;
- rozumiał związek między samodzielnym i ukierunkowanym na siebie uczeniem się a motywacją;
- potrafił określić techniki rozwijania autonomicznego uczenia się stosowane przez osoby uczące się języków specjalistycznych;
- wykorzystywał TIK do wspierania współpracy i komunikacji między nauczycielem a uczącymi się języka obcego specjalistycznego poza klasą językową;
- identyfikować oraz wykorzystywać drukowane i internetowe zasoby do samodzielnej nauki.

Efekty dopełniające (standard)

Po ukończeniu kursu uczący się będzie:

- analizował i tworzył zadania wymagające autonomii ucznia;
- potrafił włączyć autonomiczne uczenie się do swojej praktyki nauczania języków specjalistycznych.

b) Zarządzanie czasem

Efekty kognitywne

Po ukończeniu kursu uczestnik będzie:

- potrafił oszacować czas potrzebny na realizację zadań powierzonych osobom uczącym się języków specjalistycznych.

Efekty dopełniające (standard)

Po ukończeniu kursu uczący się będzie:

- potrafił efektywnie wykorzystać czas podczas realizacji celów edukacyjnych.

c) Praca w grupach

Efekty kognitywne

Po ukończeniu kursu uczący się będzie:

- znał główne założenia wydajnej pracy zespołowej;
- rozumiał i potrafił wyjaśnić zalety działań edukacyjnych wymagających pracy zespołowej w kontekście przyszłego rozwoju zawodowego osoby uczącej się języków specjalistycznych;

- potrafił przywołać i wykorzystać różne rodzaje zadań wymagających pracy zespołowej;
- rozumiał znaczenie pracy zespołowej w ramach uczenia się opartego na zadaniach/projektach/problemach.

Efekty dopełniające (standard)

Po ukończeniu kursu uczący się będzie:

- potrafił stworzyć zadania wymagające współpracy pomiędzy uczniami poznającymi języki specjalistyczne;
- umiał ocenić propozycje zadań stworzonych przez siebie i przez innych uczestników szkolenia z zakresu języków specjalistycznych, które prowadziłyby do pracy zespołowej osób uczących się;
- realizował zadania wymagające współpracy osób uczących się w ramach procesu nauczania języków specjalistycznych;
- potrafił przyczynić się do osobistego i zawodowego rozwoju osób uczących się języków specjalistycznych.

d) Negocjacje

Efekty kognitywne

Po ukończeniu kursu uczący się będzie:

- rozumiał znaczenie kompetencji pragmatycznych i socjolingwistycznych dla skutecznych negocjacji w kontekście specjalistycznym;
- potrafił omówić znaczenie kompetencji interkulturowych dla skutecznych negocjacji w kontekście specjalistycznym.

Efekty dopełniające (standard)

Po ukończeniu kursu uczący się będzie:

- tworzył zadania wymagające działań negocjacyjnych;
- potrafił oceniać zadania wymagające działań negocjacyjnych;
- wdrażał zadania wymagające negocjacji do procesu nauczania/uczenia się języków specjalistycznych;
- potrafił oceniać proces negocjacji i efekty zadań wykonywanych przez osoby uczące się języków specjalistycznych.

e) Mentoring

Efekty kognitywne

Po ukończeniu kursu uczący się będzie:

- potrafił wyjaśnić główne założenia i rodzaje mentoringu w procesie nauczania/uczenia się języków specjalistycznych;



- znał/opisywał różne role nauczycieli języków specjalistycznych jako mentorów;
- rozumiał znaczenie i sposoby przekazywania informacji zwrotnych o charakterze korekcyjnym, wśród nauczycieli języków specjalistycznych.

f) Motywacja nauczyciela i uczącego się

Efekty kognitywne

Po ukończeniu kursu uczący się będzie:

- rozpoznawał i omawiał różne rodzaje motywacji;
- łączył je z odpowiednimi technikami motywacyjnymi;
- określał sposoby motywowania uczniów i nauczycieli w procesie nauczania/uczenia się języków specjalistycznych;
- identyfikował możliwe zagrożenia wpływające na motywację uczniów i nauczycieli w procesie nauczania/uczenia się JS.

Efekty dopełniające (standard)

Po ukończeniu kursu uczący się będzie:

- mógł stworzyć rozwiązania umożliwiające radzenie sobie z czynnikami zmniejszającymi motywację uczniów i nauczycieli w zakresie języków specjalistycznych;
- potrafił wdrożyć techniki motywacyjne do procesów nauczania/uczenia się języków specjalistycznych;
- przyczyniać się do osobistego i zawodowego rozwoju osób uczących się języków specjalistycznych.

g) Krytyczne myślenie / możliwości innowacji

Efekty kognitywne

Po ukończeniu kursu uczący się będzie:

- znał i potrafił rozpoznać różne umiejętności związane z krytycznym myśleniem;
- potrafił omówić znaczenie rozwijania umiejętności krytycznego myślenia wśród osób uczących się języka specjalistycznego;
- mógł opisać strategie nauczania w zakresie rozwoju umiejętności krytycznego myślenia wśród osób uczących się języka specjalistycznego;
- potrafił wyjaśnić rolę działań edukacyjnych, takich jak inteligentne gry i zadania projektowe/problemowe oraz eseje służące rozwijaniu umiejętności krytycznego myślenia;
- rozumiał i potrafił zastosować kryteria wyboru wiarygodnych zasobów internetowych.

Efekty dopełniające (standard)

Po ukończeniu kursu uczący się będzie:

- umiał tworzyć zadania mające na celu rozwój umiejętności krytycznego myślenia poprzez wykorzystanie np. tematów esejów badawczych lub zadań projektowych/problemowych;
- potrafił oceniać zadania mające na celu rozwój umiejętności krytycznego myślenia.

Przygotowany konspekt zajęciowy dla Modułu 8: „Kompetencje transwersalne w dydaktyce języków specjalistycznych” został zaplanowany na 180 minut w sesji plenarnej, interaktywnej, prowadzonej online. Udział w zajęciach nie wymaga wiedzy specjalistycznej z zakresu umiejętności transwersalnych. Niezbędne elementy techniczne i technologiczne to: środowisko Zoom, słuchawki, e-skrypt do kursu i e-portfolio. W ramach ewaluacji kursanci zostali poproszeni o auto-ewaluację, ponadto oceniana była ich praca w ramach poszczególnych ćwiczeń, zapisywana w e-portfolio. Konspekt zawiera także zalecaną lekturę przygotowującą do kursu (opcjonalną) (Spirovska Tevdovska, 2016, s. 97–108; Harris, 2018) i zalecaną lekturę po kursie (Kic-Drgas, 2018, s. 27–36).

Zaplanowane zajęcia składają się z trzech głównych faz:

1. Wprowadzenie – rozgrzewka, ogólne nakreślenie celów i tematu zajęć;
2. Działanie – wprowadzenie wszystkich najważniejszych zagadnień teoretycznych oraz wykonanie zaplanowanych ćwiczeń;
3. Podsumowanie – zebranie przez prowadzącego refleksji uczących się po kursie.

W ramach fazy „Działanie” kursanci zostali poproszeni o wykonanie trzech ćwiczeń – część z nich w grupach, część indywidualnie. Miały one na celu refleksję nad kwestiami zarządzania czasem, autonomii, samodzielnego uczenia się, krytycznego myślenia, mentoringu/tutoringu, negocjacji i pracy w grupie. Dokładny opis poszczególnych faz i ćwiczeń znajduje się w przedstawionym konspekcie.



TABELA 1. KONSEPT ZAJĘĆ DLA MODUŁU 8: „KOMPETENCJE TRANSVERSALNE W DYDAKTYCE JĘZYKÓW SPECJALISTYCZNYCH”

| Czas | Działanie | Działanie nauczyciela | Działanie uczestnika kursu |
|---------------------|--|---|--|
| Wprowadzenie | | | |
| 5 min | Wprowadzenie (rozgrzewka) | Pyta o oczekiwania uczestników w związku z warsztatami | Prezentuje indywidualne oczekiwania |
| 15 min | Praca w parach | <p>Prezentuje ekran z napisem „SOFT SKILLS” i prosi uczestników o stworzenie własnych definicji tego terminu w kontekście języków specjalistycznych. Pytania pomocnicze:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Jak zdefiniować umiejętności miękkie? ■ Jak możemy pogrupować umiejętności miękkie? ■ Czy są one ważne? ■ Czy można się ich nauczyć? | Omawia wspólnie wyniki |
| 15 min | Uzupełnianie zdań (motywacja) | Odsyła uczestników do e-skryptu, do zadania ze zdaniami na temat strategii motywacyjnych stosowanych w różnych grupach docelowych. Weryfikuje zadanie, używając tablicy w aplikacji Zoom | W parach, na wcześniej przygotowanych kanałach w aplikacji Zoom, uzupełnia zdania, które dotyczą podstawowych technik motywacyjnych na zajęciach z zakresu języków specjalistycznych |
| 10 min | Dyskusja plenarna | Prezentuje na ekranie (tablica w aplikacji Zoom) przykłady technik motywacyjnych oraz różne grupy docelowe: dorośli, studenci, pracownicy firm. Prosi uczestników o zaproponowanie najlepszej strategii motywacyjnej dla danej grupy | Dyskutuje na dany temat |
| Działanie | | | |
| 10 min | Rozwinięcie umiejętności miękkich | Słók z majonezem (ćwiczenie) (Ćwiczenie ze słókiem majonezu dowodzi, jak ważne jest wykonywanie zadań we właściwej kolejności. Prowadzący prezentują na ekranie pusty słók oraz kilka dużych kamieni, mniejsze kamienie, zwir, piasek i wodę) | Omawia wspólne propozycje |
| | Ćwiczenie 1 (zarządzanie czasem, autonomia, samodzielne uczenie się, krytyczne myślenie) | Nauczyciel prosi uczestników o propozycje sposobów umieszczenia pokazanych przedmiotów w słoku w określonym czasie. (W zależności od tego, które przedmioty zostaną włożone do słoka w pierwszej kolejności, będzie można określić, ile jeszcze się w nim zmieści. Jeśli najpierw włożymy piasek, nic więcej nie będzie można dodać [poza niewielką ilością wody], ale jeśli zaczniemy od dużych kamieni, symbolizujących najważniejsze zadania, to zmieścimy trochę więcej) | |

| Czas | Działanie | Działanie nauczyciela | Działanie uczestnika kursu |
|--------|--|--|---|
| 5 min | Ewaluacja ćwiczenia 1 | Prosi uczestników o dokonanie refleksji nad ćwiczeniem. Pytanie pomocnicze: ■ Jakie umiejętności miękkie zostały rozwinięte? | Omawia wyniki ćwiczenia, odpowiada na pytania |
| 10 min | Wyjaśnienie roli autonomicznego uczenia się w zakresie języków specjalistycznych (dyskusja plenarna z prezentacją) | Nauczyciel prezentuje na ekranie (tablica w aplikacji Zoom) główne założenia teoretyczne i wyjaśnia zalety autonomicznego uczenia się. Pokazuje techniki rozwijania autonomicznego uczenia się wśród uczących się języków specjalistycznych. Omawia rolę źródeł internetowych w autonomicznym rozwijaniu umiejętności z zakresu JOS | Bierze udział w dyskusji, podaje przykłady ćwiczeń rozwijających autonomiczne uczenie się wśród uczących się języków specjalistycznych |
| Czas | Działanie | Działanie nauczyciela | Działanie uczestnika kursu |
| 20 min | Wyjaśnienie roli krytycznego myślenia podczas zajęć z języków specjalistycznych | Definiuje pojęcie krytycznego myślenia, przedstawia główne podejścia wspierające krytyczne myślenie uczących się, podaje przykłady, jak można wdrożyć krytyczne myślenie podczas zajęć z języków specjalistycznych (myślenie na głos, pomoc uczniom w nawiązywaniu kontaktów, wykorzystanie nowego słownictwa w określonym kontekście). Nauczyciel prosi grupy o przygotowanie przykładowych ćwiczeń rozwijających krytyczne myślenie, udziela informacji z wrotnej na temat przygotowywanych ćwiczeń | Bierze udział w dyskusji, zadaje pytania Przygotowuje w parach przykładowe ćwiczenia (na osobnych kanałach Zoom), używając tablicy Zoom i prezentuje je grupie |
| 15 min | Rozwinięcie umiejętności miękkich Ćwiczenie 2 (mentoring, samodzielne uczenie się) | Radzenie sobie z czynnikami rozprasającymi (ćwiczenia). (Czynniki rozprasające uwagę mogą być szkodliwe dla produktywności) Nauczyciel prosi uczestników o zidentyfikowanie możliwych czynników rozprasających uwagę, które wystąpiły w ostatnim ćwiczeniu lub czynników rozprasających uwagę w pracy grupowej na zajęciach. Proponuje rozwiązania | Pracuje w grupach w oddzielnych kanałach w aplikacji Zoom |
| 10 min | Ewaluacja ćwiczenia 2 | Prowadzący prosi uczestników o refleksję nad ćwiczeniem. Pytania pomocnicze: ■ Jakie umiejętności miękkie są rozwijane? ■ Z jakimi czynnikami rozprasającymi mogą mieć do czynienia studenci języków specjalistycznych? | Omawia wyniki ćwiczenia, odpowiada na pytania |



| Czas | Działanie | Działanie nauczyciela | Działanie uczestnika kursu |
|--------|---|---|--|
| 10 min | Prezentacja na temat tutoringu | <p>Prowadzący przedstawia na ekranie (tablica w aplikacji Zoom) główne koncepcje tutoringu. Pyta o możliwości ich zastosowania na zajęciach języków specjalistycznych. Monitoruje dyskusję. Pytania pomocnicze:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Jaka jest rola nauczyciela jako mentora zapobiegającego rozproszeniu uwagi uczących się? ■ W jaki sposób umiejętności miękkie mogą być zaadaptowane do kontekstu zajęć języków obcych do celów zawodowych? | <p>Omawia formy i możliwości zastosowania tutoringu na zajęciach z języków obcych specjalistycznych</p> |
| 20 min | <p>Rozwinięcie umiejętności miękkich</p> <p>Ćwiczenie 3 (krytyczne myślenie, negocjacje, praca w grupach)</p> | <p>Bezludna wyspa (ćwiczenie)</p> <p>Prowadzący wyjaśnia uczestnikom wymagowaną sytuację (prezentuje na ekranie zdjęcie bezludnej wyspy):</p> <p>„Wyobraźcie sobie, że wybraliście się statkiem na wycieczkę na Hawaje. Tylko niektórzy z was przeżyli katastrofę i wylądowali na bezludnej wyspie. Zostało wam tylko to, co macie na sobie. Jakie byłyby wasze pierwsze myśli? Wraz z innymi osobami zróbcie krótki i prosty plan na najbliższy miesiąc”.</p> <p>Mówi uczestnikom, że na wyspie prawdopodobnie nie będą mieli nawet materiałów do pisania, więc plan musi być zwięzły.</p> <p>[Ćwiczenie uczy umiejętności krytycznego myślenia i stosowania technik negocjacyjnych]</p> | <p>Omawia w grupach na osobnych kanałach Zoom plan pobytu na bezludnej wyspie i przygotowuje jego krótki opis za pomocą tablicy Zoom</p> |
| 10 min | Prezentacja ćwiczenia 3 | Prosi uczestników o zaprezentowanie efektów pracy, porównuje wyniki różnych grup za pomocą tablicy Zoom | Prezentuje opracowany przez siebie krótki plan (dokument Word) |
| 5 min | Ewaluacja ćwiczenia 3 | <p>Prosi uczestników o refleksję nad ćwiczeniem. Pytanie pomocnicze:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Jakie umiejętności miękkie zostały rozwinięte? | Omawia wyniki ćwiczeń, odpowiada na pytania |
| 10 min | Wyjaśnienie roli negocjacji na zajęciach języków specjalistycznych | <p>Definiuje pojęcie negocjacji, podaje przykłady, w jaki sposób negocjacje mogą być wdrażane na zajęciach języków obcych specjalistycznych. Prosi uczestników o dzielenie się przykładami ćwiczeń merytorycznych rozwijających umiejętności negocjacyjne.</p> <p>Przekazuje informację zwrotną na temat przygotowanych ćwiczeń</p> | Bierze udział w dyskusji, zadaje pytania, podaje przykłady ćwiczeń |

| Czas | Działanie | Działanie nauczyciela | Działanie uczestnika kursu |
|--------------|---------------|---|--|
| Podsumowanie | | | |
| 5 min | Autorefleksja | Weryfikuje zadanie, używając tablicy w aplikacji Zoom | Analizuje przeprowadzone zajęcia i wyciąga główne wnioski |
| 5 min | Zakończenie | Podsumowuje główne punkty, omawia materiały. Sugeruje i podaje przydatne źródła i linki | Robi notatki, zapisuje uwagi/pytania końcowe i umieszcza je na ścianie/tablicy |

Źródło: opracowanie własne.



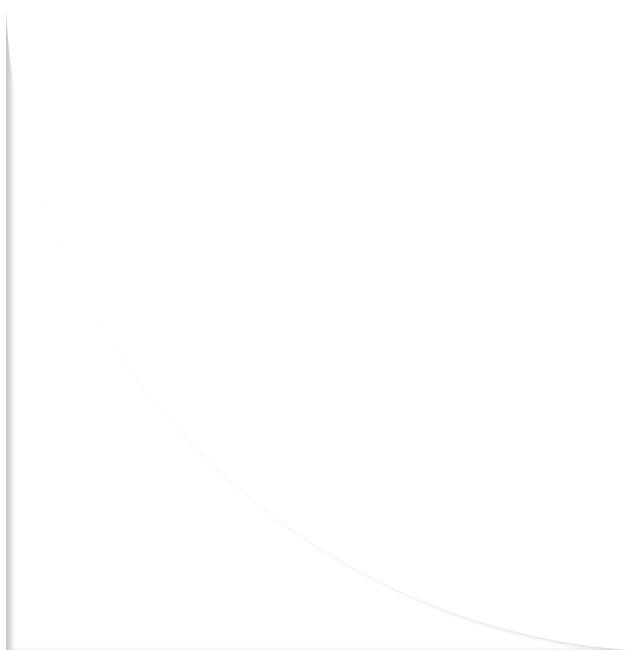
6. Wstępna ewaluacja, wnioski i dezyderaty

W lutym 2021 roku odbyła się za pośrednictwem platformy Zoom Szkoła Zimowa TRAILS. Wzięło w niej udział ponad 60 uczestników. Wstępne wyniki ewaluacji wydarzenia są obiecujące i pokazują, że było to przedsięwzięcie nie tylko konieczne, ale także efektywne. Jego uczestnicy dokonali samooceny (ankiety), której wyniki pokazały istotny przyrost wiedzy i umiejętności, w tym w grupie najmniej doświadczonych słuchaczy (głównie studentów) aż o 55%, a wśród praktykujących nauczycieli o 48%. W trakcie indywidualnych i grupowych rozmów uczestnicy docenili m.in. możliwość pracy z innymi specjalistami oraz szansę odświeżenia i pogłębienia posiadanej wiedzy. Ocena modułu dotyczącego kompetencji transwersalnych nie odbiegała od oceny pozostałych modułów, a wynik jego ewaluacji jest zdecydowanie pozytywny. Dla wielu uczestników nowością był sam termin „kompetencje transwersalne” oraz ich znaczenie w kształceniu z zakresu języków specjalistycznych.

Kilka krytycznych uwag na temat kursu dotyczyło zbyt dużego tempa pracy oraz przeładowania treścią. Zaproponowano, aby kolejny został uszczuplony o treści dotyczące teorii języków specjalistycznych i dydaktyki ogólnej, a w efekcie skupiał się wyłącznie na zagadnieniach związanych z nauczaniem języków specjalistycznych.

Praktyka dydaktyczna w szkolnictwie wyższym – bezpośrednio przygotowującym do zawodu nauczyciela – wciąż nie zareagowała z właściwą intensywnością na wzrastającą potrzebę przygotowania nauczycieli języków obcych do pracy z językami specjalistycznymi. Jak pokazują wyniki badań, nie jest to problem jedynie polski, lecz ogólnoeuropejski. Projekt TRAILS, przeprowadzone w jego ramach badania, zrealizowane szkolenie, a także niniejszą publikację uznać należy za przyczynek do dalszych badań i działań w zakresie propagowania dydaktyki języków specjalistycznych na kierunkach filologicznych. Tym samym żywimy nadzieję, że zaprezentowany efekt dwuletniej pracy naukowców i dydaktyków zrzeszonych w ramach projektu, jak również przedstawione ramy programu kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych, znajdą w przyszłości zastosowanie w wielu krajach europejskich, w tym w Polsce.

Bibliografia



- Anderson, L. W. i Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Anthony, L. (2018). *Introducing English for specific purposes*. London/New York: Routledge.
- Berdychowska, Z. (2010). Komunikacja specjalistyczna na studiach filologicznych: podstawy lingwistyczne i profile kompetencyjne. *Lingwistyka stosowana*, 3, 61–70.
- Bhatnagar, N. i Bhatnagar, M. (2012). *Effective communication and soft skills, strategies for success*. London: Pearson.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. i Krathwohl, D. R. (red.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Bocanegra-Valle, A. i Perea-Barberá, D. M. (2021). A quantitative analysis of LSP teacher needs across the EHEA. W: M. A. Chateaufreynaud i P. John (red.), *LSP Teacher Training Summer School the TRAILS project*. Peter Lang: Bordeaux (w druku).
- Gajewska, E. (2011). *Techniki nauczania języka obcego*. Tarnów: Wydawnictwo PWSZ.
- Gajewska, E., Sowa, M. i Kic-Drgas, J. (2020). *Filologia wobec wyzwań komunikacji specjalistycznej: od współpracy z biznesem po kształcenie nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Grucza, S. (2008). *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa: Euro-Edukacja.
- Grucza, S. (2010). Sprache(n)–Fachsprache(n)–Fachsprachendidaktik. *Studia Germanica Gedanensia*, 22, 31–46.
- Harris, T. R. (2018). *17 time management activities & exercises for increased group productivity*. Pobrano z bit.ly/3ugWo2u
- Kic-Drgas, J. (2018). Development of soft skills as a part of an LSP course. *E-mentor*, 2(74), 27–36, [dx.doi.org/10.15219/em74.1349](https://doi.org/10.15219/em74.1349)
- Kic-Drgas, J. i Woźniak, J. (2020). Fachsprachendidaktik an europäischen Hochschulen – Stand und Perspektiven. W: S. Adamczak-Krysztofowicz, A. Szczepaniak-Kozak i P. Rybszleger (red.), *Angewandte Linguistik – neue Herausforderungen und Konzepte* (s. 311–329). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Unipress.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy. *Theory into Practice*, 41(4), 212–281. Pobrano z www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf
- López-Zurita, P. i Vázquez-Amador, M. (2021). A qualitative analysis of LSP teacher needs across the EHEA. W: M. A. Chateaufreynaud i P. John (red.), *LSP Teacher Training Summer School the TRAILS project*. Peter Lang: Bordeaux.
- Sowa, M. (2015). Specjalizacja nauczycielska na filologii romańskiej a kompetencje nauczyciela języka specjalistycznego. *Linguodidactica*, XIX, 240–254.

- Sowa, M. (2016). Nauczyciel języka specjalistycznego: pomiędzy standardami kształcenia a rzeczywistością zawodową. *Języki obce w szkole*, 4, 12–17.
- Spirovska Tevdovska, E. (2016). Integrating soft skills in higher education and the EFL classroom: Knowledge beyond language learning. *SEEU Review*, 11(2), 97–108.
- Woodrow, L. (2018). *Course design in English for specific purposes*. London: Routledge.

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 roku w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2019 poz. 1450).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. 2017 poz. 1575).

