

e-mentor

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

2015, nr 1 (58)



A. Piwowarczyk, *Rozwijanie kompetencji społecznych na lektoracie w szkole wyższej*, „e-mentor” 2015, nr 1 (58), s. 12–21, <http://dx.doi.org/10.15219/em58.1152>.



Rozwijanie kompetencji społecznych na lektoracie w szkole wyższej

Anna J. Piwowarczyk

Glottodydaktyka przyjmuje za przedmiot swojego zainteresowania metodyczne aspekty nauczania języków obcych, które zdeterminowały treść Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ), stworzonego przez Radę Europy. ESOKJ stanowi podstawę metodyczną nauczania języków obcych na każdym etapie kształcenia opisanego w deklaracji bolońskiej i standardach europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego (EOSW). Kolejnym dokumentem prawnym, który wyznacza zasady planowania procesu kształcenia języków obcych w szkole wyższej, jest Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa wyższego z 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) dla Szkolnictwa Wyższego. Zgodnie z obowiązującymi regulacjami KRK kształcenie na uczelni wymaga opracowania efektów kształcenia oraz wskazania sposobu sprawdzania osiągnięć w trzech kategoriach: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Sformułowanie wymagań programowych dotyczących wiedzy i umiejętności nie stwarza już dziś lektorom większych problemów, gdyż wymagania zawarte w ESOKJ jasno określają, jaki zakres wiedzy językowej i umiejętności ma opanować uczący się na danym poziomie zaawansowania językowego¹. Najwięcej trudności sprawia nauczycielom kategoria kompetencji społecznych. Aby lepiej sformułować programy kształcenia, warto zastanowić się, co oznacza termin „kompetencje społeczne”, jak rozumiany jest on w Polskich Ramach Kwalifikacji (PRK) i jak można rozwijać kompetencje społeczne w formalnym procesie kształcenia.

Współczesna gospodarka i społeczeństwo oparte na wiedzy wymagają od pracowników posiadania wysoko rozwiniętych kompetencji komunikacyjnych i umiejętności kooperacji społecznej. W strukturze kompetencji absolwenta uczelni, żyjącego w globalnej wiosce, istotne miejsce zajmuje znajomość języków obcych.

Ułatwia ona komunikowanie się z ludźmi mieszkającymi w innych krajach, a także stanowi podstawę rozumienia i interpretowania zdarzeń, zjawisk oraz procesów społecznych, kulturowych, ekonomicznych i politycznych. Jest przesłanką prospołecznej motywacji i zaangażowania się w sprawy szersze – społeczne i publiczne. Proces komunikacji w języku obcym ma zawsze wymiar społeczny i dotyczy relacji między ludźmi, ich porozumiewania się werbalnego i niewerbalnego. W myśl regulacji prawnej KRK uczelnie powinny nie tylko uczyć wyizolowanego systemu językowego, ale również przygotowywać swoich przyszłych absolwentów do aktywnego uczestnictwa w życiu zawodowym i społecznym w wielokulturowym, mozaikowym społeczeństwie. Postulat ten znalazł wyraz w sformułowaniu trzeciej kategorii efektów kształcenia – kategorii kompetencji społecznych.

W naukach społecznych termin „kompetencje społeczne” odnosi się do grupy cech związanych z jakością funkcjonowania człowieka oraz jego kontaktów z innymi². Przy definiowaniu tego pojęcia specjaliści podkreślają m.in. aspekt tworzenia i rozwijania satysfakcjonujących relacji z innymi osobami³, zadowalającego pełnienia ról społecznych⁴ oraz efektywnej współpracy poprzez dzielenie się wiedzą i doświadczeniem, a także zgłaszanie innowacyjnych pomysłów⁵. W KRK uwypukla się wagę autonomicznego i odpowiedzialnego uczestnictwa absolwentów uczelni w życiu zawodowym i społecznym⁶. Powinni oni być przygotowywani do tego uczestnictwa dzięki osiągnięciu efektów kształcenia, takich jak m.in.: umiejętność współpracy w grupie i przyjmowania w niej różnych ról, dzielenia się wiedzą, umiejętność uczestniczenia w przygotowaniu projektów i ich realizacji oraz umiejętność aktywnego, samodzielnego uczenia się i doskonalenia⁷.

¹ Europejski system opisu kształcenia językowego, CODN, Warszawa 2003.

² M. Chrost, *Kompetencje emocjonalne i społeczne młodzieży*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012, s. 51.

³ P. Smółka, *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Wolters Kluwer, Kraków 2008, s. 27–28; J. Borkowski, *Podstawy psychologii społecznej*, Elipsa, Warszawa 2003, s. 108.

⁴ J. Borkowski, dz.cyt., s. 108; A. Matczak, *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*, PTP, Warszawa 2001, s. 12.

⁵ P. Smółka, dz.cyt., s. 16–17.

⁶ Instytut Badań Edukacyjnych, www.kwalifikacje.edu.pl, [01.09.2014].

⁷ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz.U. Nr 253 poz. 1520).

Kompetencje społeczne umożliwiają uczestnikom życia społecznego efektywne radzenie sobie w określonych sytuacjach społecznych, są predyktorami sukcesu zawodowego i życia osobistego. K. Bobrowska-Jabłońska pisze: *iloraz inteligencji (IQ) sprawia, że znajdujemy zatrudnienie, a iloraz inteligencji emocjonalnej (EQ) i kompetencje społeczne decydują o tym, jak długo i jak efektywnie będziemy pracować*⁸. Natomiast M. Juchnowicz zauważa: *eksperti rynku pracy podkreślają, że pracę otrzymuje się w 70 proc. dzięki wiedzy fachowej i w 30 proc. dzięki kompetencjom społecznym, traci się zaś w 70 proc. z braku kompetencji społecznych i w 30 proc. z braku kwalifikacji merytorycznych. Według szacunków od 7 proc. do 25 proc. całej populacji dorosłych Polaków można uznać za niekompetentnych społecznie. Również badania porównawcze w UE wskazują na braki umiejętności społecznych naszej młodzieży (na przykład umiejętności współpracy w zespole)*⁹.

Inną przesłanką przemawiającą za celowością kształcenia kompetencji społecznych jest wynik raportu *Future work skills 2020*¹⁰. Na podstawie prognozy sporządzonej metodą *foresight* dla gospodarki światowej zidentyfikowano dziesięć najbardziej poszukiwanych kompetencji. Na drugim miejscu wśród nich znalazła się inteligencja społeczna, która pomaga budować relacje interpersonalne oparte na zaufaniu. W przyszłości może to być jeszcze bardziej istotne, gdyż wyzwaniem kolejnych lat będzie praca w przeróżnych grupach i ludzkich konfiguracjach, a – jak podkreśla P. Smółka – *około 40 proc. pracowników nie potrafi efektywnie współpracować, czyli przyczynić się, poprzez odpowiednie dzielenie się wiedzą i doświadczeniem oraz zgłaszanie innowacyjnych pomysłów, do osiągnięcia celów zespołu. [...] Ich praca mogłaby być efektywniejsza i bardziej innowacyjna, jeśli ich członkowie dysponowałiby odpowiednimi kompetencjami społecznymi*¹¹.

Kompetencje społeczne w naukach społecznych

W literaturze przedmiotu istnieje zróżnicowanie w zakresie sposobu definiowania terminu „kompetencje społeczne”. Są one określane bardzo różnorodnie – jako: *inteligencja społeczna, kompetencja społeczna, kompetencja komunikacyjna, kompetencja*

*relacyjna, zdolności komunikacyjne, zdolności interpersonalne, zdolności społeczne, efektywność komunikacyjna*¹². J. Borkowski definiuje kompetencje społeczne jako *spójny i funkcjonalny zestaw (układ) wiedzy, doświadczenia, wyposażenia osobowościowego, zdolności i umiejętności społecznych, który umożliwia człowiekowi podejmowanie i rozwijanie twórczych relacji i związków z innymi osobami, aktywne współuczestniczenie w życiu różnych grup społecznych, zadowalające pełnienie różnych ról społecznych oraz efektywne wspólne pokonywanie pojawiających się problemów*¹³.

P. Smółka podkreśla dwa podstawowe sposoby definiowania kompetencji społecznych. Pierwszy akcentuje naturalną potrzebę każdego człowieka do bycia aprobowanym i akceptowanym przez otoczenie i ujmuje kompetencje społeczne jako umiejętności, dzięki którym budujemy satysfakcjonujące relacje z innymi ludźmi. Drugi wiąże się z umiejętnościami wywierania wpływu na innych i realizacji własnych zamierzeń¹⁴. Z kolei D. Goleman, definiując kompetencje społeczne, podkreśla znaczenie panowania nad emocjami w kontaktach z innymi¹⁵, natomiast A. Matczak zauważa, że kompetencje te są nabywane przez jednostkę w toku społecznego treningu i są to umiejętności warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach bliskiego kontaktu z innymi, ekspozycji społecznej oraz w okolicznościach wymagających asertywności¹⁶. Podejście to reprezentowane jest również w pedagogice¹⁷.

Kompetencje społeczne w Europejskich Ramach Kwalifikacji (ERK) i Polskiej Ramie Kwalifikacji (PRK)

Nieco inaczej rozumiane są kompetencje społeczne w kontekście ERK i KRK. System Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie to przyjęta w całej Unii Europejskiej *struktura poziomów kwalifikacji, stanowiąca układ odniesienia Krajowych Ram Kwalifikacji umożliwiający porównywanie kwalifikacji uzyskiwanych w różnych krajach*¹⁸. Wprowadzenie ERK pozwoliło na porównywanie w całej Unii Europejskiej kwalifikacji zdobywanych przez daną osobę w trakcie jej całego życia, a więc w roli czy to ucznia, czy studenta, czy też

⁸ K. Bobrowska-Jabłońska, *Znaczenie inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych w SGH – raport z badań*, „e-mentor” 2003, nr 2, s. 22–27, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/2/id/17>, [21.11.2014].

⁹ M. Juchnowicz, *Polityka edukacyjna wobec potrzeb rynku pracy*, [w:] P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski (red.), *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2007, s. 40–46.

¹⁰ A. Davies, D. Fidler, M. Gorbis, *Future Work Skills 2020*, Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute, Palo Alto, CA, 2011, s. 8. http://cdn.theatlantic.com/static/front/docs/sponsored/phoenix/future_work_skills_2020.pdf, [21.11.2014].

¹¹ P. Smółka, dz.cyt., s. 16–17.

¹² A. Jaworowska, A. Matczak, *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE. Podręcznik*, Warszawa 2001, s. 10–15.

¹³ J. Borkowski, dz.cyt., s. 108.

¹⁴ P. Smółka, dz.cyt., s. 27–28.

¹⁵ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Poznań 1997, s. 440–441.

¹⁶ A. Matczak, dz.cyt., s. 12.

¹⁷ M. Chrost, dz.cyt.

¹⁸ Zob. Słownik – Krajowe Ramy Kwalifikacji, <http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl/slownik>, [15.02.2015].

stale rozwijającego się pracownika. Każdemu z tzw. europejskich poziomów kwalifikacji przyporządkowany jest odpowiadający mu opis w Krajowych Ramach Kwalifikacji, dotyczących konkretnego kraju. W roku 2013 został przyjęty Polski Raport Referencyjny¹⁹ opisujący Polską Ramę Kwalifikacji. Dokument ten odnosi Polską Ramę Kwalifikacji do ERK i pokazuje, że spełnionych zostało 10 kryteriów, które opracowała Grupa Doradcza ds. ERK. PRK ma umożliwić określanie poziomu różnych rodzajów polskich kwalifikacji, bez względu na to, w jaki sposób się je uzyskuje i kto jest uprawniony do ich nadawania. W PRK wyróżnia się osiem poziomów kwalifikacji, które odpowiadają poziomom w ERK. W Polsce, podobnie jak w innych państwach UE, KRK obejmują cały system edukacji, a w jego ramach – także system szkolnictwa wyższego. W ramach KRK są więc już ustalone Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, czyli opis, przez określenie efektów kształcenia, kwalifikacji zdobywanych w polskim systemie szkolnictwa wyższego²⁰. Te właśnie efekty kształcenia opisywane są obecnie w trzech kategoriach (kolumnach): wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Kompetencje społeczne początkowo nazwane zostały *postawami*, następnie *kompetencjami społecznymi i personalnymi*, by w końcu ewoluować do obecnej nazwy. Jak podaje E. Chmielecka, Polski Komitet Sterujący KRK opisał pod koniec lipca 2010 roku trzecią kolumnę Europejskich Ram Kwalifikacji w następujący sposób: *Kompetencje personalne i społeczne – zdolność do autonomicznego i odpowiedzialnego działania, w tym umiejętność współdziałania z innymi w roli zarówno członka, jak i lidera grupy, a także zdolność adaptacji do coraz szybciej zmieniającego się świata poprzez uczenie się przez całe życie*²¹. Szczegółową charakterystykę tychże kompetencji prezentuje tabela 1.

Warto w tym miejscu wyjaśnić, iż poziomy ERK 6, 7 i 8 odpowiadają przyjętym w Polsce poziomom kształcenia: licencjackiemu/inżynierskiemu, magisterskiemu i doktoranckiemu. W ERK kompetencje opisywane są w kategoriach autonomii i odpowiedzialności, podczas gdy w polskim rozwinięciu KRK (i rozwinięciu wcześniejszych tzw. deskryptorów dublińskich z 2005 roku) akcentuje się ponadto wymiar etyczny i społeczny innych kompetencji – *postaw*²².

W myśl założeń ERK i PRK wzrost kwalifikacji wiąże się ze wzrostem kompetencji społecznych. We wspomnianym wyżej Raporcie Referencyjnym opisującym Polską Ramę Kwalifikacji kompetencje społeczne

Tabela 1. Struktura kompetencji personalnych i społecznych w Europejskich Ramach Kwalifikacji

Poziom ERK	Kompetencje według ERK
6	Zarządzanie złożonymi technicznymi lub zawodowymi działaniami lub projektami, ponoszenie odpowiedzialności za podejmowane decyzje w nieprzewidywalnych kontekstach związanych z pracą lub nauką, ponoszenie odpowiedzialności za zarządzanie rozwojem zawodowym jednostek i grup
7	Zarządzanie i przekształcanie kontekstów związanych z pracą lub nauką, które są złożone, nieprzewidywalne i wymagają nowych podejść strategicznych. Ponoszenie odpowiedzialności za przyczynianie się do rozwoju wiedzy i praktyki zawodowej lub za dokonywanie przeglądów strategicznych wyników zespołów
8	Wykazywanie się znaczącym autorytetem, innowacyjnością, autonomią, etyką naukową i zawodową oraz trwałym zaangażowaniem w rozwój nowych idei i procesów w najważniejszych kontekstach pracy zawodowej lub nauki, w tym badań

Źródło: E. Chmielecka, dz.cyt., 2010, s. 140.

definiowane są jako: *zdolność kształtowania własnego rozwoju oraz autonomicznego i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu zawodowym i społecznym, z uwzględnieniem etycznego kontekstu własnego postępowania*²³.

Jak widać, aktualnie przyjęta definicja kompetencji społecznych jest zbliżona do ujęcia kompetencji personalnych i społecznych sprzed kilku lat. Sformułowanie jest podobne: zamiast „działanie” umieszczono w niej bliskie znaczeniowo „uczestniczenie” oraz wprowadzono, jako uzupełnienie, ważną myśl o etycznym kontekście ludzkiego postępowania.

W kształceniu językowym na uczelni ekonomicznej wśród efektów kształcenia w kategorii „umiejętności społeczne” w zakresie nauk społecznych dla profilu ogólnoakademickiego wymieniane są kompetencje społeczne, które wskazano w tabeli 2.

Jak wynika z tabeli 2, Krajowe Ramy Kwalifikacji nie opisują i nie wyznaczają konkretnych treści ani działań, które powinny realizować uczelnie, aby osiągnąć zamierzone efekty kształcenia. Zadania te należą do obowiązków jednostek naukowo-dydaktycznych. One właśnie mają je formułować, ustalać i zatwierdzać we własnym zakresie. Jest to zgodne z autonomią programową uczelni zakładaną przez prawo o szkolnictwie wyższym oraz system ram kwalifikacji.

¹⁹ Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz Ucznienia się Przez Całe Życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, http://www.kwalifikacje.edu.pl/images/download/Publikacje/Raport_referencyjny_PL_na_strone.pdf, [19.02.2015].

²⁰ Zob. Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Polskiego Szkolnictwa Wyższego, <http://www.nauka.gov.pl/krajowe-ramy-kwalifikacji>, [19.02.2015].

²¹ E. Chmielecka, *Kompetencje personalne i społeczne*, [w:] tejże (red.), *Autonomia programowa uczelni. Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2010, s. 143.

²² Więcej informacji na ten temat oraz rozwinięcie opisu postaw dla poszczególnych poziomów można znaleźć w publikacji: E. Chmielecka, dz.cyt., s. 142.

²³ *Raport referencyjny...*, dz.cyt.

Rozwijanie kompetencji społecznych na lektoracie...

Tabela 2. Kompetencje społeczne w zakresie nauk społecznych

Pierwszy poziom studiów		Drugi poziom studiów	
Symbol	Treść	Symbol	Treść
S1A_KO1	Student rozumie potrzebę uczenia się przez całe życie	S2A_KO1	Student rozumie potrzebę uczenia się przez całe życie, potrafi inspirować i organizować proces uczenia się innych osób
S1A_KO2	potrafi współdziałać i pracować w grupie, przyjmując w niej różne role	S2A_KO2	potrafi współdziałać i pracować w grupie, przyjmując w niej różne role
S1A_KO3	potrafi odpowiednio określić priorytety służące realizacji określonego przez siebie lub innych zadania	S2A_KO3	potrafi odpowiednio określić priorytety służące realizacji określonego przez siebie lub innych zadania
S1A_KO4	prawidłowo identyfikuje i rozstrzyga dylematy związane z wykonywaniem zawodu	S2A_KO4	prawidłowo identyfikuje i rozstrzyga dylematy związane z wykonywaniem zawodu
S1A_KO5	umie uczestniczyć w przygotowaniu projektów społecznych (politycznych, gospodarczych, obywatelskich), uwzględniając aspekty prawne, ekonomiczne i polityczne	S2A_KO5	umie uczestniczyć w przygotowaniu projektów społecznych i potrafi przewidywać wielokierunkowe skutki społeczne swojej działalności
S1A_KO6	potrafi uzupełniać i doskonalić nabytą wiedzę i umiejętności	S2A_KO6	potrafi samodzielnie i krytycznie uzupełniać wiedzę i umiejętności, rozszerzone o wymiar interdyscyplinarny
S1A_KO7	potrafi myśleć i działać w sposób przedsiębiorczy	S2A_KO7	potrafi myśleć i działać w sposób przedsiębiorczy

Źródło: Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz. U. nr 253, poz. 1520).

Przykładowo na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie w ramach lektoratu z języka niemieckiego nadrzędne cele procesu dydaktycznego dla studiów pierwszego stopnia na Wydziale Zarządzania aktualnie (2015 r.) sformułowane są następująco: *Student rozwija umiejętności działania na płaszczyźnie komunikacyjnej i interpersonalnej, z uwzględnieniem kwalifikacji potrzebnych do pracy zawodowej. Jest świadomy realizacji potrzeb w grupie, samodoskonalenia i dzielenia się wiedzą*²⁴. Efekty kształcenia w kategorii kompetencji społecznych sformułowane są tu tak: *Student potrafi realizować zadania zawodowe z wykorzystaniem pracy zespołowej oraz jest świadomy realizacji potrzeby samodoskonalenia i dzielenia się wiedzą*²⁵. Efekty te odpowiadają pozycjom S1A_KO1 i S1A_KO5 z tabeli zbiorczej przedstawionej we właściwym Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Rozwijanie kompetencji społecznych w ramach procesu dydaktycznego związane jest z wywołaniem u studentów trwałych zmian w myśleniu i zachowaniu. Jednakże w przypadku kompetencji społecznych trudno jest precyzyjnie sprawdzić rzeczywiście osiągnięte efekty kształcenia. Z tych powodów w opisach efektów kształcenia podkreśla się, że student „ma świadomość”, „wie”, „rozumie”. Rolą nauczyciela jest pokazanie sposobów etycznego zachowania,

stworzenie warunków, w jakich student będzie mógł przeciwyczyć i zastosować zdobytą wiedzę i umiejętności. Natomiast, jak trafnie podkreśla E. Chmielewska, *uczelnia nie może zagwarantować, że absolwent z pełnym zaangażowaniem będzie pozytywnie zasady z powyższej listy wprowadzał w czyn [...]. To jest już sfera indywidualnych i wolnych zachowań każdego człowieka, na którą ani nie można, ani nie należy mieć bezpośredniego wpływu*²⁶.

Uwarunkowania uczenia się dorosłych i specyfika kształcenia akademickiego w kontekście kształcenia kompetencji społecznych

Zanim zostaną omówione przykładowe metody kształcące kompetencje społeczne, warto pokrótce zarysować najważniejsze założenia specyfiki edukacji akademickiej osób dorosłych, jest to bowiem istotny czynnik w konstruowaniu procesu dydaktycznego.

Jak podaje się w literaturze dotyczącej dydaktyki szkoły wyższej, jedną z głównych zasad kształcenia akademickiego jest zasada indywidualizacji i uspołeczniania, czyli budowania związku interesów jednostki i zbiorowości²⁷. Podkreśla się wagę wiązania nauki szkolnej – procesów intelektualnych – z procesami

²⁴ Wewnątrzuczelniany normatywny system KRK, redagowany przez wyznaczonych pracowników naukowych uczelni i nadzorowany przez dziekanów.

²⁵ Tamże.

²⁶ E. Chmielewska, dz.cyt., s. 144.

²⁷ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 167.

społeczno-emocjonalnymi. Jak twierdzi W. Okoń: *szkoła tradycyjnie nastawiona jest na traktowanie ucznia jako jednostki izolowanej od innych członków zbiorowości. Tej izolacji sprzyja cały system motywowania go do pracy, obciążania indywidualnymi zadaniami, kontroli i oceny, a także współpracy z domem. Czy taka szkoła przygotowuje młodzież do udziału w życiu zawodowym i społecznym? Życie to cechuje coraz wyższy stopień organizacji, współdziałania i współpracy różnych ogniw*²⁸. Kwestie kształtowania kompetencji społecznych poruszają również K. Denek – pisząc o zasadzie indywidualizacji i zespołowości²⁹ – oraz J. Pólturzycki, który podkreśla wysokie walory dydaktyczne pracy w zespołach³⁰. J.S. Bruner mówi z kolei o kulturze „wzajemnego uczenia się” rozumianej jako *wzajemne dzielenie się wiedzą i pomysłami, wzajemna pomoc w przyswajaniu materiału, podział pracy i zmiana ról, możliwość dokonywania refleksji nad działaniem grupy*³¹.

W kształceniu kompetencji społecznych zasadne staje się więc stosowanie takich metod kształcenia, które uczą współpracy w grupie, przyjmowania różnych ról, dzielenia się wiedzą, samodzielnego i grupowego odkrywania wiedzy oraz komunikacji w grupie. Owa coraz bardziej skuteczna komunikacja w mikrogrupie społecznej, za jaką można uznać grupę studencką, będzie świadczyła o rozwoju kompetencji społecznych, gdyż – jak pisze M. Chrost – *stymulowanie kształtowania kompetencji społecznych polega przede wszystkim na rozpoznawaniu błędnych sposobów kontaktowania się, komunikowania z innymi ludźmi*³².

Przy konstruowaniu procesu dydaktycznego dla osób dorosłych warto zwrócić uwagę na trzy zasadnicze kwestie. Po pierwsze, dorośli oczekują, że zdobywana przez nich wiedza będzie przydatna. Nauczyciel powinien zastanowić się, w jaki sposób uświadomić studentom, że treści, których się uczą, są użyteczne, i pokazać, jak mogą je wykorzystać w praktyce. Na zajęciach językowych może wspomóc się przykładowo zadaniami z wykorzystaniem internetu³³, szerzej omówionymi w dalszej części opracowania. Zadania takie są odzwierciedleniem rzeczywistych sytuacji, w których młody człowiek zapewne się znajdzie. Chodzi więc o to, by ukazać wiedzę i umiejętności „od razu” użyteczne. Wtedy motywacja do ich zdobycia będzie intensywniejsza, a satysfakcja z wykonania zadania większa.

Po drugie, osoby dorosłe porównują nową wiedzę ze swoimi doświadczeniami i przekonaniem. Zatem należy umożliwić im taką konfrontację. Wszyscy

studenci bowiem, nawet ci rozpoczynający np. naukę języka niemieckiego na poziomie A1, mieli już wcześniej kontakt z tym językiem, w szkole, podczas międzynarodowej wymiany szkolnej, studenckiej, w podróży, za pośrednictwem internetu, telewizji itp. Warto te doświadczenia wykorzystać przy wyborze metody nauczania, włączając osoby studiujące w etapy kształcenia i czyniąc je współtwórcami procesu edukacyjnego. Chociaż istnieje ryzyko, że studenci będą kwestionować słowa nauczyciela, warto to uczynić, ponieważ przez dyskusję i wzajemne przekonywanie uczą się oni szybciej.

Po trzecie nauce osób dorosłych towarzyszy motywacja wewnętrzna. Edukacja akademicka nie jest edukacją obowiązkową; studenci studiuje, ponieważ chcą zrealizować swoje plany, zdobyć zawód. Przy doborze metody kształcenia nauczyciel powinien zastanowić się zatem, jaką metodę wybrać, aby wzmocnić ten rodzaj motywacji. Wśród utrzymujących ją metod nauczania w literaturze z zakresu dydaktyki podkreśla się potrzebę stosowania metod kształcenia uwzględniających cykl uczenia się opisany przez Davida A. Kolba³⁴. Rozpoczyna się on nie od podania gotowej wiedzy, jak w metodach podawczych, lecz od doświadczenia. Zakłada dalej ciągłe „interakcje” pomiędzy doświadczeniem, refleksją nad tym, co zostało zrobione czy doświadczone, uogólnieniem i sformułowaniem nowych pojęć (chodzi o zdobycie nowej wiedzy poprzez rozwiązywanie problemu) oraz fazą zastosowania zdobytej wiedzy w nowych warunkach. Poniżej opisane metody są metodami aktywizującymi, czyli właśnie problemowymi. Większość z nich oparta jest na schemacie cyklu uczenia się według Kolba.

Metody aktywizujące kształcącej kompetencje społeczne

Kryterium selektywnego doboru metod aktywnego nauczania przedstawionych w niniejszym opracowaniu była ich wysoka użyteczność w kształtowaniu kompetencji społecznych. Są one szeroko omawiane w literaturze przedmiotu z zakresu dydaktyki i glotodydaktyki. M. Silberman podkreśla, że *najważniejsze w efektywnym szkoleniu pozostaje jednak opracowanie procesu nauczania w taki sposób, by uczestnicy dochodzili do wiedzy, a nie otrzymywali ją w prezencie*³⁵. Chodzi więc o to, aby wiedza nie była jedynie przedmiotem transmisji od nauczyciela do ucznia, lecz była tworzona

²⁸ Tamże, s. 187.

²⁹ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*, Wydawnictwo Naukowe WSPiA, Poznań 2011, s. 39.

³⁰ J. Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002, s. 112.

³¹ J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006, s. 9.

³² M. Chrost, dz.cyt., s. 277.

³³ Np. kup za pośrednictwem niemieckich kolei bilet kolejowy, zarezerwuj na wakacje hotel w Niemczech, przetłumacz tekst ulubionej piosenki, zarezerwuj na weekend hostel w Berlinie, kup na eBay książkę, płytę itp.

³⁴ R. Gajewski, *O stylach uczenia się i edukacji*, „e-mentor” 2005 nr 4 (11), s. 28–35, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/11/id/189>, [01.09.2014].

³⁵ M. Silberman, *Metody aktywizujące w szkoleniach*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004, s. 21.

w wyniku indywidualnego oraz społecznego procesu. W trakcie rozwiązywania zadań studenci dzielą się swoimi „ścieżkami myślenia”, czyli strategiami uczenia i rozwiązywania problemów³⁶. A to świadczy o posiadaniu tzw. wiedzy proceduralnej. Zaprezentowane w dalszej części opracowania metody aktywizujące³⁷ pozwalają ponadto osiągnąć afektywne i behawioralne cele nauczania, a więc wpływać na postawy i sposób reagowania uczniów³⁸, co w konsekwencji kształtuje ich kompetencje społeczne.

Gry dydaktyczne

W literaturze przedmiotu z zakresu dydaktyki i glottodydaktyki podkreśla się rolę gier w procesie kształcenia³⁹. *Gry dydaktyczne to rodzaj metod nauczania należących do grupy metod problemowych i organizujących treść kształcenia w modele rzeczywistych zjawisk, sytuacji lub procesów, w celu zbliżenia procesu poznawczego uczniów do poznania bezpośredniego, dzięki dostarczeniu okazji do manipulowania modelem*⁴⁰. T. Siek-Piskozub podkreśla, że gra jest to *działanie o charakterze zabawowym*⁴¹. W kształtowaniu kompetencji społecznych gry odgrywają znaczącą rolę – K. Kruszewski zauważa, że: *gry kształtują wiele umiejętności poznawczych i społecznych, takich jak rozwiązywanie problemów, strukturyzacja pod kątem zadania czy napływających wiadomości, prowadzenie negocjacji i dyskusji, techniki współpracy i rywalizacji*⁴². Są one dobrym narzędziem służącym kształtowaniu zaplanowanych przez nauczyciela postaw, gdyż silnie pobudzają uczestników do analizy własnych postaw i systemów wartości⁴³. Chodzi więc o wprowadzenie elementów zabawy, rywalizacji i współpracy w procesie nauki języka obcego. Poprzez zbieranie punktów, żetonów, przechodzenie na wyższe poziomy, wykonywanie prac w małych grupach, konkurencję między zespołami czy gry komputerowe wprowadza się element napięcia, zabawy, swobodnej atmosfery, komunikacji, pobudza się wyobraźnię studentów, a także zachęca ich do osiągania coraz lepszych wyników, kładąc akcent nie na poprawność wypowiedzi, lecz na skuteczność działań komunikacyjnych,

w których wymagane jest użycie języka dla osiągnięcia określonego celu. Do najpopularniejszych gier językowych należą:

- Gry planszowe skonstruowane według prostej formuły rywalizacji poruszających się do celu pionków, np. gra dotycząca zwiedzania jakiegoś państwa i poznawania jego kultury i języka. Poruszając się pionkami po mapie kraju, uczeń (student) natrafia na nowe miejsca, z którymi wiążą się pytania zawarte na polach. Przykładem gry planszowej może być *Szalony Chińczyk*⁴⁴.
- Gry karciane, w których stosuje się np. karty z obrazkami, opisami osób, zawodów, ról społecznych. W zależności od poziomu zaawansowania można polecić uczniom znalezienie par kart, wykonanie pantomimy czy zdania. Przykładami gier karcianych są *Memo* i kwartet.
- Gry werbalne – różnego rodzaju węże słowne, gry w pytania i odpowiedzi zorientowane na ćwiczenie zaimków i przysłówków w zdaniach pytających itp. Bardzo ciekawą grą tego typu jest *Tabu*.
- Gry umysłowe – krzyżówki, zagadki logiczne, rebusy⁴⁵.
- Gry ruchowe, które stanowią bardzo ważną grupę gier językowych. M. Sambanis podkreśla, że jeśli połączy się prezentowane słownictwo z ruchem, to jest ono zapamiętywane lepiej i dłużej⁴⁶. Stąd też coraz częściej podkreśla się np. rolę pantomimy we wprowadzaniu nowego słownictwa.

Jako przykład międzynarodowego projektu opartego na zasadach gry można przywołać projekt współorganizowany przez krakowski Instytut Goethego, zatytułowany *Spieltrieb*⁴⁷ – *instykt gry*. Szkolenia, wystawy, prelekcje, gry i wydarzenia kulturalne w ramach tego przedsięwzięcia odbywają się obecnie również w Lublanie, zaś od 2015 roku odbywać się będą w Pradze, Budapeszcie, Bratysławie, Koszycach i Wilnie. Ideą przewodnią projektu jest propagowanie nauki języka niemieckiego i poznawanie kultury oraz sztuki za pomocą gier.

³⁶ A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli*, Impuls, Kraków 2013, s. 406–408.

³⁷ Kwestia ta poruszana jest m. in. przez: W. Wróblewską w publikacji: *Metody pracy ze studentami w kontekście efektów określanych w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*, „e-mentor” 2012, nr 1 (43), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/43/id/897>, [30.05.2014].

³⁸ M. Silberman, dz.cyt., s. 158.

³⁹ K. Kruszewski, *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991, s. 165–181; H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2005, s. 148; T. Siek-Piskozub, *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995.

⁴⁰ K. Kruszewski, dz.cyt., s. 165.

⁴¹ T. Siek-Piskozub, *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 21.

⁴² Tamże, s. 180.

⁴³ M. Silberman, dz.cyt., s. 170.

⁴⁴ W. Górską, *Szalony Chińczyk – niekonwencjonalna lekcja powtórkowa*, „Homo Communicativus” 2008, nr 2 (4), s. 183–190.

⁴⁵ T. Siek-Piskozub, dz.cyt., s. 202.

⁴⁶ M. Sambanis, *Lernen mit Bewegungen*, „Fremdsprache Deutsch” 2013, Nr. 48, s. 25–28.

⁴⁷ *SpielTrieb – instykt gry*, <http://www.goethe.de/ins/pl/prj/spi/plindex.htm>, [19.02.2015].

Metoda inscenizacji jako sposób socjalizacji wtórnej

Metodą, dzięki której studenci mają okazję wcielić się w nowe role społeczne i zawodowe, jest inscenizacja. Podczas zajęć uczestnicy odgrywają różne role społeczno-zawodowe na podstawie przygotowanej uprzednio sytuacji problemowej, jak również odpowiednich ról, które trzeba odegrać, mając podane tylko ogólne wskazówki dotyczące zachowań i postaw poszczególnych osób⁴⁸. Metoda ta, jak podkreśla się w dydaktyce, umożliwia utrwalenie i praktyczne zastosowanie wprowadzonego wcześniej materiału leksykalnego oraz służy wyrabianiu pożądanych postaw i zachowań, a także – jak podkreśla K. Kupisiewicz – wychowaniu emocjonalnemu studentów⁴⁹. Odgrywanie ról w sytuacjach, które naprawdę mogą się zdarzyć uczącym, H. Komorowska określa mianem symulacji, podkreślając, że są one ważne w przygotowaniu uczących się do wyjazdu za granicę lub do kontaktów z cudzoziemcami w sytuacjach towarzyskich czy zawodowych⁵⁰. Według tzw. stożka zapamiętywania Dale'a metoda inscenizacji należy do najbardziej efektywnych metod kształcenia. Tytułem egzemplifikacji można wskazać, że doceniając wartość metody odgrywania ról, Zespół Języka Niemieckiego SJO UEK opublikował niedawno, jako zwarte opracowanie zbiorowe, opis gier ról dla każdego poziomu nauczania dotyczących wszystkich tematów, które znajdują się w programie kształcenia języka niemieckiego na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie⁵¹.

Zadanie projektowe

Jednym z efektów kształcenia wymienianych w KRK jest umiejętność uczestniczenia w projektach społecznych. Metoda projektów (zadań projektowych) polega na samodzielnym rozwiązywaniu dużego zadania przez kilku studentów. Można ją zaklasyfikować do tzw. metod poszukujących⁵². Współpracując w grupie i korzystając z różnych źródeł, studenci sami zdobywają wiedzę, którą potem mają okazję zaprezentować w formie rozwiązanej formularza zadań lub – w zależności od projektu – w inny wybrany przez siebie sposób, np. w postaci plansz czy prezentacji PowerPoint lub Prezi. Za przykład mogą tu posłużyć projekty wykonywane grupowo, dotyczące ułożenia

testu z zakresu omawianego materiału lub zaplanowania wycieczki po słynnym mieście czy cieszące się coraz większą popularnością i zawierające element rywalizacji fabularne gry miejskie⁵³. Stanowią one bardzo skuteczną formę przekazu treści kulturowych, historycznych i realioznawczych, będących istotnym elementem inteligencji kulturowej. Gry miejskie nie są już tylko ćwiczeniem komunikacji, ale działaniem w realnej sytuacji z kompetentnym, naturalnym użytkownikiem języka w celu rozwiązania konkretnego zadania. Uczestnicy gry przemieszczają się bowiem według określonego scenariusza po mieście i rozwiązują konkretne zadania wymagające nawiązania kontaktu z drugim człowiekiem i wykorzystania własnych kompetencji komunikacyjnych w celu uzyskania określonych informacji.

Jedną z form zadania projektowego może być przeprowadzenie przez studentów (w parach lub małych grupach) lekcji na wybrany temat. J.P. Martin, twórca metody *Lernen durch Lehren* (LdL – uczenie się przez nauczanie), dostrzegł, że uczniowie są bardziej zaangażowani w zdobywanie wiedzy, jeśli nauczyciel pozwala im przygotować oraz przeprowadzić zajęcia lub jakąś ich część. W ten sposób realizowany jest postulat nowoczesnej glottodydaktyki, aby uczący się współdecydowali o programie studiów i doborze treści programowych⁵⁴.

Godną polecenia możliwość doskonalenia umiejętności językowych i kompetencji społecznych w zakresie komunikacji międzykulturowej stwarzają również projekty internetowe⁵⁵. Przykładem mogą być projekty, w których biorą udział studenci z dwóch różnych krajów uczący się tego samego języka obcego i będący na podobnym poziomie zaawansowania językowego. Zadaniem uczestników jest zdobycie jak najszerzych informacji o tym, jak żyją ich partnerzy. Językiem projektu jest język obcy. Wstępny scenariusz pytań może być z góry określony, a w trakcie trwania projektu może ulegać modyfikacjom. Innym przykładem może być projekt, którego celem jest dowiedzenie się czegoś o swoim kraju od obcokrajowców, czyli odpowiedź na pytanie „jak widzą nas inni”⁵⁶. Coraz większą popularnością cieszą się ponadto projekty z elementami kursu e-learningowego, tzw.

⁴⁸ J. Pólturzycki, dz.cyt., s. 127.

⁴⁹ C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1988, s. 150.

⁵⁰ H. Komorowska, *Metodyka nauczania...*, dz.cyt., s. 202.

⁵¹ J. Kandzia (red.), *Zakres egzaminu standaryzowanego z języka niemieckiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie 2011, s. 80–99.

⁵² C. Kupisiewicz, dz.cyt., s. 135.

⁵³ Za interesujący przykład może tu posłużyć gra miejska *Szarada Językowa* zorganizowana na zlecenie Komisji Europejskiej w Krakowie z okazji Europejskiego Dnia Języków. Projekty takie organizowane są również przez Klassik Stiftung Weimar, w ramach programu *Weimarpedia*: www.weimarpedia.de. Więcej informacji o grach można znaleźć na stronie: www.gry-miejskie.pl.

⁵⁴ D. Zawadzka, A. Piwowarczyk, *Rola LdL w nauczaniu LSP jako kompetencji kluczowej a konkurencyjność absolwentów wyższych uczelni na rynku pracy*, „Zeszyty Glottodydaktyczne Jagiellońskiego Centrum Językowego” 2012, nr 4, s. 105–115.

⁵⁵ Na uwagę zasługuje opis międzynarodowych internetowych projektów językowych przeprowadzonych przez M. Żylińską. Zob. M. Żylińska, *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2010.

⁵⁶ Tamże, s. 178.

WebQuesty⁵⁷, będące rodzajem pracy projektowej przeprowadzonej w środowisku internetowym.

Projekty internetowe wdrażają studiujących do twórczego podejścia do nauki języka, stwarzają autentyczne sytuacje, w których można użyć języka obcego, uczyć współpracy w grupie i dzielenia się wiedzą w środowisku międzykulturowym. Kształtują zatem kompetencje społeczne potrzebne we współczesnej złożonej wielokulturowej rzeczywistości.

Dyskusja

M. Chrost podkreśla, że podczas pracy nad kształtowaniem kompetencji społecznych istotną rolę wśród metod dydaktycznych odgrywają modelowanie zachowań i dyskusja⁵⁸. Omawiane podczas dyskusji tematy wymagają *gruntownego i wszechstronnego rozważania, a zarazem wskazania bezzasadności lub niesłuszności sądów, jakie mogą przeszkodzić w dalszym kształceniu. Dyskusja bywa więc oddziaływaniem na poglądy, przekonania i postawy [...] uczy prawidłowego odnoszenia się do osób zajmujących odmienne stanowisko*⁵⁹. W kontekście zajęć z języka obcego, których celem w myśl KRK jest również przygotowanie młodego pokolenia do sprawnego funkcjonowania w środowisku wielokulturowym, pełni ona istotną rolę w pokonywaniu stereotypów, uprzedzeń i ksenofobii. Dyskusje na zajęciach językowych mogą mieć różny profil i charakter. Mogą być dyskusjami „plenarnymi”, włączającymi w rozmowę całą grupę, lub wyraźnie zindywidualizowanymi – w małych, nawet dwu-trzyosobowych zespołach. Dyskusja w parach czy mikrogrupach wydaje się formą bardziej efektywną, gdyż każdy ze studentów ma okazję do wypowiedzenia się, a osoby mniej śmiałe i krępujące się wypowiadać na forum publicznym mogą bardziej komfortowo popracować nad pokonaniem bariery w mówieniu w języku obcym. Atrakcyjną formą takich dyskusji są promowane przez Instytut Goethego ćwiczenia typu *Marktplatz*, *Reißverschluss* czy *Kugellager*, w których rozmowy odbywają się przez określony czas, z różnymi partnerami. W ćwiczeniu *Reißverschluss* uczestnicy ćwiczenia ustawiają się naprzeciwko siebie i rozmawiają ze sobą na określony temat (według schematu pytań ustalonego przez nauczyciela), a po kilku minutach rozmowy następuje zmiana partnerów. Taki cykl powtarzany jest kilka razy. Ćwiczenie *Kugellager* oparte jest na takich samych zasadach, ale kursanci ustawiają się w dwóch kręgach: zewnętrznym i wewnętrznym. Po kilku minutach rozmowy osoby z kręgu zewnętrznego zmieniają partnera przesuając się zgodnie ze wskazówkami zegara. Inną formą takich krótkich dyskusji jest *Marktplatz*. W ćwiczeniu tym uczestnicy albo chodzą po sali, nawiązując kontakt z różnymi

osobami, z którymi przeprowadzają rozmowy, albo chodząc po sali, szukają partnera (pytają o konkretne cechy), który z góry został im przydzielony (np. poprzez wylosowanie pary tych samych kart). Istotnym walorem takich ćwiczeń jest fakt, że studenci podczas dyskusji w parach doskonałą umiejętność aktywnego słuchania oraz mają okazję być wysłuchanymi i doświadczyć zainteresowania ze strony drugiej osoby. Atmosfera pracy nie budzi lęku i sprzyja swobodnemu wypowiedzianiu się w języku obcym. Czynnikiem ten stymuluje wzrost wiary we własne umiejętności językowe. Dzięki konieczności zmiany partnerów cała grupa dość szybko się integruje. Oprócz rozwijania umiejętności językowych studenci doskonałą własne kompetencje społeczne i komunikacyjne oraz mają okazję do bezpośredniego kontaktu z drugim człowiekiem, co jest wartością samą w sobie.

Stacje edukacyjne

Istota metody stacji, określanych też jako stacje edukacyjne czy ścieżki uczenia, wiąże się z koncepcjami konstruktywizmu dydaktycznego⁶⁰, według którego wiedza jest tworzona przez jednostkę. Człowiek uczący się nie gromadzi informacji, lecz konstruuje struktury wiedzy z różnych dostępnych wokół danych. Proces ten wymaga dużej aktywności uczącego się⁶¹. W ramach przygotowań do zajęć prowadzonych według schematu stacji dydaktycznych nauczyciel sporządza odpowiednią liczbę ćwiczeń oraz kart pracy. Przed zajęciami przygotowuje stanowiska pracy dla studentów, tzw. stacje. Są to odpowiednio ustawione stoły, na których znajdują się konkretne zadania do rozwiązania, np. wyszukanie informacji z internetu, rozwiązanie zestawu ćwiczeń gramatycznych, wysłuchanie lub przeczytanie tekstu i rozwiązanie poleceń, ułożenie planu wycieczki na podstawie folderów informacyjnych itp. Stacji powinno być przynajmniej o jedną więcej niż grup. Podczas zajęć studenci zostają podzieleni na grupy 3–4-osobowe. Grupy przechodzą od stacji do stacji, rozwiązują zadania i porównują swoje wyniki z rozwiązaniami, które znajdują się w oddzielnej stacji – „stacji klucz”. O kolejności wyboru stacji decyduje cała grupa. Po wykonaniu wszystkich zadań następuje grupowa ewaluacja.

Ważną zaletą tej metody jest integracja sprawności językowych, poszczególne stacje edukacyjne mogą bowiem dotyczyć rozumienia tekstu ze słuchu, tekstu czytanego, wykonania zadań przy komputerze, napisania krótkiego opracowania, rozwiązania ćwiczeń gramatycznych, dopasowania tekstu do obrazu itp. Zaletą stacji dydaktycznych jest też fakt, iż zadaniem uczestników jest samodzielne bądź grupowe

⁵⁷ Enauczanie.com, www.enauczanie.com/metodyka/webquest/o-metodzie-webquest, [01.09.2014].

⁵⁸ M. Chrost, dz.cyt., s. 150.

⁵⁹ J. Półturzycki, dz.cyt., s. 122.

⁶⁰ R. Lorens, *Nowe technologie w edukacji*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2011, s. 20; A. Sajdak, dz.cyt., s. 387–428.

⁶¹ K. Reich, *Unterrichtsmethoden im konstruktiven und systemischen Methodenpool*, www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/stationenlernen/frameset_stationenlernen.html, [19.02.2015].

wyszukanie potrzebnych informacji w wielu przygotowanych wcześniej przez nauczyciela materiałach. W ten sposób uczeń dostrzega te dla niego najważniejsze, selekcjonuje je, ocenia pod kątem swojego zapotrzebowania na wiadomości, posługuje się nimi i dodaje jeszcze wiadomości, które musi sam wyprodukować, żeby sprostać zadaniu⁶². Studenci, według własnego uznania i we własnym tempie, przechodzą od stacji do stacji i rozwiązują poszczególne zestawy ćwiczeń – jest to więc metoda uwzględniająca heterogeniczność uczestników. Stacje są zaliczane do tzw. zajęć otwartych, które w niemieckojęzycznej literaturze przedmiotu opisywane są jako opozycyjne wobec zajęć frontalnych. Ich otwartość wpływa na zmianę roli nauczyciela i studenta. Nauczyciel występuje tu w roli organizatora pracy studentów, a nie osoby, która podaje gotowy zestaw wiedzy, jak w metodach podawczych. Jest to metoda silnie aktywizująca – studenci uczą się poprzez samodzielne oraz grupowe rozwiązywanie zadań na podstawie materiałów, które znajdują na danej stacji edukacyjnej, pracują zespołowo, dzielą się wiedzą, uczą od innych – i kształcą w ten sposób swoje kompetencje społeczne.

Samodzielne uczenie się

Warto podkreślić, że wśród efektów kształcenia w kategorii kompetencji społecznych KRK znajduje się też umiejętność samokształcenia i doskonalenia nabytej wiedzy⁶³. G. Petty uważa, że samodzielne uczenie jest największym darem, jaki nauczyciel może przekazać uczniowi. Umożliwia ono studentowi przejęcie odpowiedzialności za proces uczenia się oraz kształtuje aktywną postawę. Samodzielne studiowanie literatury obcojęzycznej i przygotowanie prezentacji kształci umiejętności studentów w zakresie wyszukiwania i przetwarzania informacji oraz posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjnymi.

Podsumowanie

Konkludując, można sformułować wniosek, iż zarówno z dyskusji nad pojęciem „kompetencje społeczne” w naukach społecznych, jak i z analizy postulowanych efektów kształcenia KRK w obszarze tych kompetencji wynika, że kompetencje społeczne w dużej mierze związane są z umiejętną komunikacją z innymi osobami. Umiejętność współpracy w grupie i współtworzenia projektu to przede wszystkim umiejętność skutecznej i efektywnej komunikacji, ponieważ – jak słusznie zauważa Z. Nęcki – *zasadniczym celem komunikacji jest usprawnienie współpracy*⁶⁴. Kompetencje społeczne kształcimy w autentycznych sytuacjach, w myśl zasady *ćwiczenie czyni mistrza*. Dlatego też przy doborze metod kształcenia stosowanych na zajęciach językowych warto wybrać te, które

oprócz wspólnego skupienia się nad nauką języka obcego będą umożliwiały doskonalenie umiejętności komunikacji i kooperacji społecznej. Zaprezentowane metody spełniają ten postulat, ponadto uwzględniają specyfikę kształcenia akademickiego i uczenia się osób dorosłych.

Bibliografia

- Bobrowska-Jabłońska K., *Znaczenie inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych w SGH – raport z badań*, „e-mentor” 2003, nr 2, s. 22–27, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/2/id/17>.
- Borkowski J., *Podstawy psychologii społecznej*, Elipsa, Warszawa 2003.
- Bruner J.S., *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006.
- Chmielecka E., *Kompetencje personalne i społeczne*, [w:] tejże (red.), *Autonomia programowa uczelni. Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2010.
- Chrost M., *Kompetencje emocjonalne i społeczne młodzieży*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.
- Davies A., Fidler D., Gorbis M., *Future Work Skills 2020*, Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute, Palo Alto, CA, 2011, http://cdn.theatlantic.com/static/front/docs/sponsored/phoenix/future_work_skills_2020.pdf.
- Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*, Wydawnictwo Naukowe WSPiA, Poznań 2011.
- Europejski system opisu kształcenia językowego*, CODN, Warszawa 2003.
- Gajewski R., *O stylach uczenia się i l-edukacji*, „e-mentor” 2005 nr 4 (11), s. 28–35, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/11/id/189>.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Poznań 1997.
- Górska W., *Szalony Chińczyk – niekonwencjonalna lekcja powtórkowa*, „Homo Communicativus” 2008, nr 2 (4), s. 183–190.
- Jaworowska A., Matczak A., *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE. Podręcznik*, Warszawa 2001.
- Juchnowicz M., *Polityka edukacyjna wobec potrzeb rynku pracy*, [w:] Wachowiak P., Dąbrowski M., Majewski B. (red.), *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2007, s. 40–46.
- Kandzia J. (red.), *Zakres egzaminu standaryzowanego z języka niemieckiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie 2011.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2005.
- Kruszewski K., *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991.
- Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1988.
- Lorens R., *Nowe technologie w edukacji*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2011.
- Matczak A., *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*, PTP, Warszawa 2001.

⁶² K. Kruszewski, dz.cyt., s. 167.

⁶³ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz.U. nr 253 poz. 1520). Umiejętność ta odpowiada też założeniom programu edukacyjnego *Lifelong Learning*.

⁶⁴ Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Antykwia, Kraków 2000.

Rozwijanie kompetencji społecznych na lektoracie...

Metoda WebQuest. Co to? Dla kogo?, www.enauczanie.com/metodyka/webquest/o-metodzie-webquest.

Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Antykwa, Kraków 2000.

Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Zak”, Warszawa 1998.

Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002.

Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz Ucznia się Przez Całe Życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, http://www.kwalifikacje.edu.pl/images/download/Publikacje/Raport_referencyjny_PL_na_strone.pdf.

Reich K., *Unterrichtsmethoden im konstruktiven und systemischen Methodenpool*, www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/stationenlernen/frameset_stationenlernen.html.

Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli*, Impuls, Kraków 2013.

Sambanis M., *Lernen mit Bewegungen*, „Fremdsprache Deutsch” 2013, Nr. 48, s. 25–28.

Siek-Piskozub T., *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995.

Silberman M., *Metody aktywizujące w szkoleniach*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004.

Smółka P., *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Wolters Kluwer, Kraków 2008.

Wróblewska W., *Metody pracy ze studentami w kontekście efektów określanych w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*, „e-mentor” 2012, nr 1 (43), s. 14–19, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/43/id/897>.

Zawadzka D., Piwowarczyk A., *Rola LdL w nauczaniu LSP jako kompetencji kluczowej a konkurencyjność absolwentów wyższych uczelni na rynku pracy*, „Zeszyty Glottodydaktyczne Jagiellońskiego Centrum Językowego” 2012, nr 4, s. 105–115.

Żylińska M., *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2010.

Methods of social skills training for foreign language teacher in higher education

The paper discusses the foreign language teaching methodology at the university. Among the learning outcomes, formulated by the legal regulation of the National Qualifications Framework, next to the categories of knowledge and skills, was a third category of learning outcomes – social competence. Defining, methods of training and verification of social competence could be a challenge for lecturers.

The issue of social competence and socialization of students has been present in the literature in the field of academic teaching for many years. Recently it has been formalized and formulated in the form of legal regulation - Regulation of the Minister of Science and Higher Education of 2 November 2011 on the National Qualifications Framework for Higher Education (KRK). During the planning of the learning process, it is important to select properly the content and methods of education, which will enable the training of social competence in accordance with the principles of university education and KRK assumptions.

The article provides an overview of definitions of social competence in the social sciences and presents also the understanding of this category in Polish Referencing Report, which is a description of Polish Qualifications Framework.

Next, the paper presents examples of training methods to realize teaching assumed target (educatory). It seeks to identify the legitimacy of using active methods of teaching, based on the principles of constructivist teaching. These include mainly the problem solving methods, taking into account the learning cycle of Kolb. The selective choice of the presented methods includes the specificity of academic education of adults, which was also briefly described.

Autorka jest wykładowcą języka niemieckiego w Studium Języków Obcych na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół aktywnych metod nauczania i kształtowania kompetencji społecznych, w szczególności kompetencji komunikacyjnych w środowisku międzykulturowym.



POLECAMY

Jan W. Wiktor, *Komunikacja marketingowa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013

Prezentowana publikacja przybliża najważniejsze komponenty komunikacji marketingowej – jej modele, funkcje i struktury, a także szczegółowo prezentuje jej cztery podstawowe formy, którymi są: promocja osobista, reklama, promocja dodatkowa i *public relations*. Problematyka komunikacji marketingowej poruszana jest zarówno w środowisku tradycyjnym, jak i hipermedialnym, co ściśle wiąże się z ogromnym postępem technologicznym i wykorzystaniem internetu w marketingu. Aby szerzej zaprezentować temat, autor analizuje funkcjonujące techniki, odwołując się do wielu przykładów autentycznych kampanii marketingowych. Książkę polecamy nie tylko pracownikom naukowym i studentom, ale także specjalistom ds. marketingu, którzy chcieliby poszerzyć swoją wiedzę z zakresu komunikacji marketingowej. Publikację można nabyć w księgarni internetowej wydawnictwa: <http://ksiegarnia.pwn.pl>.