

O użyteczności inwentarzy kompetencji

Jak operacyjnie wykorzystać podstawę programową kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego w nauczaniu JOZ

DOI: 10.47050/jows.2025.3.95-103

Diagnozowanie potrzeb uczniów w odniesieniu do kursu języka obcego specjalistycznego wymaga poznania obszaru zawodowego, obowiązków i związanych z nimi działań językowych. Pomocą w tym zakresie mogą służyć tzw. inwentarze kompetencji. Operacyjnym przykładem wykazu kompetencji, z którego mogą korzystać nauczyciele języka obcego ukierunkowanego zawodowo (JOZ) w polskim systemie oświaty, jest podstawa programowa kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego.

MAGDALENA SOWA

Uniwersytet Marie Curie-Skłodowskiej

ON THE USEFULNESS OF COMPETENCY INVENTORIES. HOW TO OPERATIONALISE THE VOCATIONAL EDUCATION CORE CURRICULUM IN THE TEACHING OF LSP IN SECONDARY SCHOOLS

Diagnosing learners' needs in relation to a planned specialised foreign language course requires a good understanding of the professional area through the prism of job duties and correlated language activities. In a school setting, an in-depth analysis of learners' needs is not always feasible. Competency inventories can help in this regard, thanks to which the foreign language teacher will get to know the specifics of the professional area and job tasks, noting their interdependence with language activity. An operational example of a competency inventory that can be used by teachers of a professionally oriented foreign language (LSP) in the Polish educational system is the core curriculum for vocational education in professional education (Journal of Laws 2019, item 991). The article shows how the ministerial document can be used operationally for the diagnosis of needs in teaching a foreign language in Polish vocational secondary schools.

KEY WORDS: PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE, VOCATIONAL EDUCATION, NEEDS ANALYSIS, COMPETENCY INVENTORY, CORE CURRICULUM, LSP

Analiza potrzeb została wprowadzona do dydaktyki w latach 70. XX w., zyskując status kluczowego elementu w opracowaniu programu i treści nauczania (m.in. Hutchinson i Waters 1987; West 1994, 1997; Dudley-Evans i St. John 1998; Mangiante i Parpette 2004; Velázquez-Bellot 2004; Frendo 2005; Long 2005; Flowerdew 2013; Gajewska i Sowa 2014). Polega ona na badaniu sytuacji wymagających użycia języka i realizowanych w nich aktów mowy oraz określeniu materiału językowego niezbędnego do aktualizacji intencji komunikacyjnych na podstawie próbek autentycznego języka. Zasadniczo dokonuje się jej w dwóch płaszczyznach. Pierwszy wybór realizuje się na poziomie funkcji komunikacyjnych (pojęć lub działań językowych) uznanych za ważne z punktu widzenia uczącego się. Na drugim etapie poszczególnym funkcjom należy przyporządkować warianty wypowiedzi językowych, które je wyrażają i które uczący się powinien zrozumieć oraz umieć zrealizować w odpowiedniej sytuacji. W takim ujęciu analiza potrzeb wiele zawdzięcza analizie sytuacji docelowej (TSA – *Target Situation Analysis*) zaproponowanej przez F. Chambersa (1980), choć nie pomija także analizy sytuacji aktualnej (PSA – *Present Situation Analysis*), wzmiankowanej m.in. w pracach René Richtericha i Jeana-Louisa Chancerela (1980), Pauline Robinson (1991) czy Tony’ego Dudley’ego-Evansa i Maggie Jo St. John (1998).

Od chwili wprowadzenia do dydaktyki w latach 70. analizy potrzeb i pierwszych jej modeli – proponowanych m.in. przez Richtericha (1973), Richtericha i Chancerela (1977, 1980), Johna Munby’ego (1978), Louis Porchera (1980), Toma Hutchinsona i Alana Watersa (1987), a także Dudley’ego-Evansa i St. John (1998) – pojęcie to bardzo ewoluowało, choć nie uniknęło krytyki. Pierwsze wersje analizy potrzeb uznano za zbyt teoretyczne, a tym samym trudne do realizacji w praktyce i nieoperacyjne. Pojawiły się zatem propozycje jej uproszczenia polegające na identyfikowaniu potrzeb uczących się poprzez identyfikację sytuacji komunikacyjnych, w których uczestniczy uczący się, oraz realizowanych w nich aktów mowy, a następnie przekładaniu potrzeb komunikacyjnych na cele i treści nauczania. Ten schematyczny sposób analizy potrzeb (SABOC: *Situations – actes de parole – besoins – objectifs – contenus*) był mocno krytykowany m.in. przez Lehmana (1993, 1997), który – podobnie jak Hutchinson i Waters (1987) – dostrzegał konieczność uwzględnienia w nim dodatkowych komponentów, m.in. natury psychoafektywnej, językowej czy społeczno-kulturowej. Wychodząc z założenia, że niedostatki analizy potrzeb docelowych powinny być kompensowane przez zbieranie danych o uczeniu i środowisku uczenia się, West (1997) wprowadził pojemny termin *pedagogic needs analysis*, za którego pomocą można opisać trzy elementy analizy potrzeb, tj. analizę braków (ang. *deficiency analysis*), analizę strategii bądź potrzeb uczenia (ang. *strategy analysis or learning needs analysis*) oraz analizę środków (ang. *means analysis*).

Pomimo upływu czasu oraz swoich ograniczeń analiza potrzeb nie wychodzi jednak z użycia, a jej użyteczność w definiowaniu celów uczenia się / nauczania, w określaniu treści nauczania czy organizacji kształcenia docenia m.in. *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003), uznając, że „[p]odstawą określania celów uczenia się i nauczania języka powinny być indywidualne potrzeby uczących się i ogólne potrzeby społeczne, zadania i działania, jakie uczący się muszą umieć wykonywać, procesy, jakie muszą umieć uruchamiać, by te potrzeby zrealizować, oraz kompetencje i strategie, jakie muszą w tym celu wypracować”.

Rodzaje informacji uzyskiwanych w toku analizy potrzeb

Analiza potrzeb polega na wyłonieniu sytuacji komunikacyjnych, w których w przyszłości może uczestniczyć uczący się (Mangiante i Parpette 2004). Wykaz sytuacji komunikacyjnych jest podstawą do zidentyfikowania dyskursów typowych dla tychże sytuacji, jak również wiedzy i umiejętności językowych oraz zawodowych koniecznych do opanowania w trakcie kształcenia (Carras i in. 2007). W dużym uproszczeniu analiza potrzeb polega na udzieleniu odpowiedzi na pytania typu:

- ➡ W jakich sytuacjach komunikacyjnych w zawodzie uczący się będzie porozumiewał się w języku obcym?
- ➡ Z kim będzie się porozumiewał?
- ➡ Jakie działania językowe będzie realizował?
- ➡ Co będzie mówił, czytał, pisał?
- ➡ Czego będzie słuchał?
- ➡ Z kim i o czym będzie prowadził interakcje?
- ➡ Jakie zadania będzie musiał realizować, używając języka obcego?
- ➡ Czy w trakcie kontaktów z innymi będzie miał do czynienia z różnicami kulturowymi, a jeśli tak, to z jakimi?
- ➡ Czy będzie się poruszał w obrębie sytuacji wymagających zmiany własnego zachowania?

Zauważyć należy, że choć kontakt z uczącym się jest niezbędny, by pozyskać od niego informacje potrzebne do identyfikacji potrzeb (określenie braków i oczekiwań), to nie da się przeprowadzić rzetelnej diagnozy bez obserwacji i analizy docelowego kontekstu pracy. Te ostatnie pozwalają określić ogólny kontekst komunikacji (gdzie?), rolę i status jej uczestników (kto z kim?), rodzaje i kanały komunikacji (gdzie, z kim i w jaki sposób?), priorytetowe rejestry języka oraz dominujący kod komunikacji (mowa czy pismo?) (Carras i in. 2007: 27). Są też podstawą do wyłonienia elementów językowych dyskursów, z którymi uczeń będzie się musiał skonfrontować (m.in. leksyka, składnia, morfologia, wymowa, ortografia), jak również obecnych w nich elementów socjolingwistycznych, strategicznych czy interkulturowych.

Z powyższego wynika, że analiza potrzeb nie polega wyłącznie na skupieniu się na sytuacjach komunikacyjnych w ich wymiarze językowym, ale obejmuje też zagadnienia związane z obszarem kultury (narodowej, zawodowej, korporacyjnej itp.), które nie pozostają bez wpływu na sposób realizacji działań językowych w środowisku pracy (Lefelle i Mangiante 2022; Mourlhon-Dallies 2022; Royer 2022; Lefelle 2023). Tak rozumiana analiza potrzeb silnie podkreśla powiązanie nauki języka obcego z aktywnością zawodową obserwowaną w rzeczywistym środowisku pracy, z wykorzystaniem wiarygodnych źródeł informacji.

Źródła informacji o obszarze zawodowym

Będąc kluczowym elementem przygotowania programu nauczania języka specjalistycznego, który decyduje o treści i zakresie kształcenia, diagnoza potrzeb musi być przeprowadzona w sposób rzetelny. W tym celu autor programu bądź nauczyciel powinien się starać dotrzeć najbliżej, jak to możliwe, do docelowych sytuacji komunikacyjnych i osadzonych w nich zadań zawodowych, aby je jak najlepiej poznać i zrozumieć. Źródła informacji o obszarze zawodowym mogą być bardzo różne (m.in. kontakty osobowe, badania, obserwacja, wywiady, współpraca ze specjalistami) i dostarczać rozmaitych wiadomości (zob. Gajewska i Sowa 2014).

a. Źródła osobowe i eksploracja terenu zawodowego

Podstawowe źródło wiedzy na temat specyfiki komunikacji w określonym środowisku stanowią partnerzy zaangażowani w dane działanie edukacyjne: sami uczący się, fachowcy, zlecniodawcy, a także nauczyciele. W pewnych sytuacjach nauczyciel sam będzie umieć określić zakres treści kursu na podstawie własnych doświadczeń. Dotyczy to zazwyczaj kompetencji transwersalnych lub mało hermetycznych odmian języków specjalistycznych, takich jak na przykład język branży turystycznej. Niemniej należy zachować tu ostrożność, ponieważ intuicja osoby spoza środowiska zawodowego może być często zawodna i prowadzić do błędnych wniosków.

W przypadku kształcenia językowego powiązanego z obszarem mało lub całkowicie nieznanym nauczycielowi, konieczny jest kontakt ze specjalistą z zakresu kształcenia językowego i/lub zawodowego w danej dziedzinie. W kontekście pracy w szkole o pomoc można się zwrócić również do nauczycieli przedmiotów zawodowych. Jeśli natomiast nie ma możliwości żadnego kontaktu z takim specjalistą, pewne wątpliwości merytoryczne można rozstrzygnąć przy pomocy samych uczących się, których kompetencja zawodowa często przekracza zakres wiedzy specjalistycznej nauczyciela języka obcego. W przypadku kursów prowadzonych na zlecenie zdarza się, że pomocą służy sam zleceniodawca (por. Carras 2015). Rozwiązaniem może być także nawiązanie współpracy z instytucją lokalną o zbliżonym typie działalności lub analiza zadań zawodowych, jakie są w niej realizowane (Long 2005).

b. Publikacje naukowe i dydaktyczne

Eksplorowanie obszaru zawodowego w poszukiwaniu informacji na temat potencjalnych potrzeb uczących się warto poprzedzić zapoznaniem się z istniejącą literaturą przedmiotu. Nie chodzi tu wyłącznie o publikacje *stricte* naukowe, ponieważ opis kompetencji wymaganych na danym stanowisku lub w zawodzie uda się z pewnością znaleźć w podręcznikach adresowanych do rodzimych użytkowników języka, przygotowujących się do wykonywania zawodu.

Informacje o potrzebach różnych grup uczących się można również wyłuskać z dostępnych na rynku podręczników do nauki języka specjalistycznego. Jeśli potrzeby nie są w nich wyrażone *expressis verbis*, to publikacje dydaktyczne mogą ukierunkować uwagę nauczyciela na zagadnienia istotne dla przygotowywanego programu kursu lub zajęć (np. sytuacje komunikacyjne, zadania zawodowe, działania językowe, rodzaje wypowiedzi, typy pism itp.). Repertuar podręczników do nauki języków zawodowych nieustannie się wzbogaca i aktualizuje za sprawą nowych pozycji odnoszących się do rozmaitych dziedzin i obszarów działalności zawodowej.

c. Inwentarze kompetencji

Cennym źródłem informacji o obszarze zawodowym są wreszcie inwentarze kompetencji, dzięki którym umiejętności językowe można wyabstrahować z kompetencji zawodowych, zwracając przy tym uwagę na ścisłą współzależność języka i działania w wykonywaniu określonych obowiązków służbowych. W trakcie analizy sytuacji i sposobów posługiwania się językiem obcym w środowisku pracy nasuwa się zawsze pytanie, jak rozgraniczyć kompetencje zawodowe właściwe danej profesji od kompetencji językowych utożsamianych z komunikacją w zawodzie i na jego temat. Skoro sam język stanowi pewną kompetencję zawodową (Mourlhon-Dallies 2008), należy się zastanowić, jakie miejsce zajmuje w stosunku do innych umiejętności niezbędnych w realizacji działań w miejscu pracy.

Odpowiedzi na powyższe wątpliwości może dostarczyć właśnie inwentarz kompetencji, który jest spisem i opisem warunków niezbędnych do wykonania oczekiwanych obowiązków służbowych. Jest on pochodną analizy obszaru zawodowego, w którym osadzone są postawy i zachowania wymagane w określonej praktyce zawodowej. W założeniach inwentarz jest konfrontacją pomiędzy rzeczywistością zawodu wnikliwie obserwowanego w terenie a określeniem warunków niezbędnych do jego właściwej realizacji. Dzięki temu pozwala zdefiniować potrzeby, szczegółowo określając działania oraz umiejętności językowe, jak również umożliwia ustalenie operacyjnych kryteriów oceny weryfikujących całościowo przygotowanie do czynności zawodowych.

Inwentarze kompetencji mają z reguły postać opisu, a nie zaleceń. Stanowią zatem użyteczną bazę danych dla tych autorów kursów i zajęć językowych, którzy nie mają możliwości prowadzenia własnych badań w terenie. Warto jednak pamiętać, że działania nawet w obrębie pojedynczego zawodu stanowią niezwykle rozległy i bogaty, a przez to trudny do opisanie teren. Dodatkowo istnieją różnice zauważalne w wykonywaniu tych samych działań

w różnych obszarach kulturowych, stąd też inwentarze nie mogą być traktowane ani jako wyczerpujące, ani jako uniwersalne (Gajewska i Sowa 2014).

Opracowanie inwentarza opiera się na przeanalizowaniu i opisanu sposobów wykonywania pracy, spośród których część wymaga użycia języka w określonych sytuacjach oraz kontaktu z dyskursem w różnej formie. Przygotowanie wykazu kompetencji obejmuje takie etapy, jak obserwacja obszaru zawodowego, wybór reprezentatywnych uczestników tego obszaru, analizę potrzeb (poprzez m.in. ankiety i wywiady), zbieranie danych (nagrywanie sytuacji ustnych i zbieranie dokumentów pisemnych), analizę tych danych (identyfikacja treści językowych i ich porównanie z celami komunikacyjnymi), wreszcie finalne zredagowanie inwentarza.

Tab. 1. Fragment wykazu kompetencji dla zawodu pielęgniarza/pielęgniarki

WYKAZ KOMPETENCJI PIELĘGNIARZA/PIELĘGNIARKI	WYKAZ KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH
PODSTAWOWE KOMPETENCJE ZAWODOWE	
– przyjęcie pacjenta i rozpoznanie potrzeb	– rozumienie pacjenta i prowadzenie z nim rozmowy w chwili przyjęcia do szpitala
– wykonywanie czynności przygotowujących do zabiegów (dawkanie leków, przygotowanie narzędzi, sprzętu medycznego)	– rozumienie zaleceń lekarza formułowanych ustnie i na piśmie
– ustalenie wstępnej diagnozy i zlecenie opieki w zakresie pełnionych obowiązków	– rozmowa z pacjentem w trakcie opieki i zabiegów, przekazywanie informacji dotyczących pacjentów w trakcie obchodu
– zlecenie opieki pielęgniarzkiej (kroplówki, podanie antybiotyku...), nadzór jej wykonania oraz ocena	– dokonywanie zamówień w aptece
– prowadzenie dokumentacji w zakresie zleconych czynności (karta pacjenta)	– rozumienie dokumentów, takich jak regulamin szpitala, karta pacjenta, ulotki dołączane do leków, dokumentacja medyczna pacjenta, instrukcje obsługi sprzętu medycznego
KOMPETENCJE TOWARZYSZĄCE	– wypełnianie karty zlecenia zabiegów pielęgniarzskich
– wiedza w zakresie ekonomiki zdrowia i opieki zdrowotnej	
– posiadanie dyplomu zawodowego (<i>Certificat de capacité d'ambulancier</i> – CCA)	
– wiedza w zakresie zarządzania administracją i finansami	

Źródło: Mangiante 2007: 139 (tłum. wł.).

Na przykładzie tab. 1 można zauważyć, że kompetencje językowe są przyporządkowane kompetencjom zawodowym i skorelowane z zadaniami zawodowymi, jakie wykonuje pracownik w danym miejscu i czasie. Realizacja konkretnych zadań w zawodzie i na stanowisku wymaga podjęcia określonych działań językowych i kontaktu z dokumentami, dzięki czemu wyraźnie widać ścisłą współzależność kompetencji zawodowych oraz językowych, których rolę definiuje kontekst pracy. Poza użytecznością w planowaniu zajęć językowych inwentarze mogą stanowić również dobry punkt odniesienia do przeprowadzenia audytu językowego, czyli oceny umiejętności językowych uczącego się.

W czasach powszechnego stosowania podejścia komunikacyjnego inwentarze kompetencji koncentrowały się na definiowaniu umiejętności językowych w zakresie działań receptywnych i produktywnych ustnych i pisemnych (Mourlhon-Dallies 2022). Wraz ze zmianą podejścia na działaniowe wykazy te zaczęto wykorzystywać pod kątem analizy zadań zawodowych realizowanych przy użyciu języka (Mangiante 2018), a kompetencję postrzegać w szerszych kategoriach niż tylko jako zdolność do komunikowania się w mowie i piśmie. Wykazy kompetencji są przydatne nauczycielom języków zawodowych, szczególnie tym, którzy pracują z uczniami przygotowującymi się do aktywności zawodowej (np. szkoły zawodowe, kursy kwalifikacyjne itp.) lub z imigrantami zarobkowymi. Pozwalają one wyodrębnić ważne sekwencje i treści nauczania oraz przypisać im konkretne cele (docelowe kompetencje i efekty uczenia się). Inwentarze kompetencji wpisują się w pełni w założenia podejścia

komunikacyjnego, jak również podejścia działaniowego oraz bazującego na kompetencjach (*approche par compétences* w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* 2003; Beacco 2007).

Podstawa programowa kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego jako inwentarz kompetencji

Na pewno nie każdy nauczyciel JOZ może podjąć i przeprowadzić kompleksowe działania związane z analizą potrzeb i kontekstu zawodowego, szczególnie jeśli uczy języka w odniesieniu do kilku różnych branż czy zawodów. Analiza potrzeb prowadzona na podstawie obserwacji i rejestracji rzeczywistości zawodowej jest z pewnością narzędziem bardzo pomocnym w trafnym określaniu celów i treści nauczania, ale wymaga dużego zaangażowania czasu i środków. W kontekście nauki JOZ w szkolnictwie branżowym, w którym wymiar godzin w cyklu kształcenia jest niewielki, a nauczyciel każdego roku dostaje inny „przydział” zawodów i branż (Sowa 2024), warto szukać rozwiązań optymalizujących działania nauczyciela języka obcego. Z tego też powodu, zamiast podejmować czasochłonne wysiłki, by samodzielnie zagłębiać się w analizę rzeczywistości zawodowej, w której w przyszłości będą pracować uczniowie, lepiej wykorzystać już przetworzone i dostępne informacje. Są one w zasięgu każdego nauczyciela JOZ w postaci podstawy programowej kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego (Dz.U. 2019 poz. 991), która jest dokumentem najbardziej operacyjnym i użytecznym dla nauczyciela pod kątem organizacji nauki JOZ¹. Najwyraźniej ze wszystkich dokumentów i zasobów dydaktycznych sugeruje ona możliwe powiązania działań językowych z działaniami zawodowymi, nawiązując do założeń współczesnej edukacji językowej.

Selekcja i definicja efektów uczenia się w podstawie programowej kształcenia w zawodach koresponduje z ideą tworzenia inwentarzy kompetencji zawodowych, do których przyporządkowuje się odpowiednio umiejętności językowe. Podstawą definiowania kompetencji komunikacyjnej nie jest analiza kontekstu i dyskursu, ale wytyczne ministerialne określające dość szeroki katalog (inwentarz) kompetencji zawodowych, z których część jest natury językowej. Umiejętna i uważna lektura dokumentu pozwala zatem na stosunkowo naturalne i logiczne zdefiniowanie sytuacji komunikacyjnych oraz docelowych zadań, w których język jest narzędziem działania zawodowego – efekty uczenia się i kryteria ich weryfikacji są pochodną diagnozy potrzeb przeprowadzonej na bazie analizy zawodu lub branży.

W kontekście nauczania języka obcego efekty i kryteria można z powodzeniem potraktować jako cele ogólne i szczegółowe planowanych i realizowanych zajęć językowych. Nauczyciel musi jednak przy tym pamiętać, by nie ograniczać się jedynie do lektury efektów właściwych dla JOZ i identycznych dla wszystkich zawodów (tj. cztery działania językowe, słownictwo oraz strategie), ale traktować dokument resortowy jako całość, tzn. szukać powiązań pomiędzy efektami i kryteriami właściwymi dla JOZ a efektami i kryteriami dotyczącymi nauki danego zawodu. Inaczej mówiąc, wśród umiejętności ucznia, weryfikowanych pod względem osiągnięcia poszczególnych efektów, nauczyciel musi szukać tych, które, po pierwsze, mają charakter językowy (np. „określa”, „wyjaśnia”, „wymienia”, „opisuje”, „powiadamia” itp.), a po drugie, w których da się logicznie i naturalnie uzasadnić użycie języka obcego. Na tej podstawie może w kolejnym kroku przyporządkować tak wyłonionym czynnościom zawodowym typowe dla nich konteksty i sytuacje (a w nich konkretne dyskursy), jak również towarzyszące im działania językowe (tab. 2).

¹ Dokładną analizę dokumentów regulujących nauczanie JOZ w szkolnictwie branżowym przedstawiłam w publikacji *Nauczyciel języka obcego zawodowego. Koncepcje – potrzeby – rekomendacje* (Sowa 2024).

Tab. 2. Korelacja wybranych efektów uczenia się i kryteriów ich weryfikacji z przykładowymi sytuacjami zawodowymi oraz działaniami w JO dla zawodu stolarz²

	EFEKTY KSZTAŁCENIA	KRYTERIA WERYFIKACJI	MOŻLIWE SYTUACJE ZAWODOWE WYMAGAJĄCE UŻYCIA JO	PRZYKŁADOWE DZIAŁANIA JĘZYKOWE
DRM.04.2. Podstawy stolarstwa	Uczeń: 1. Posługuje się terminologią stosowaną w przemyśle drzewnym	Uczeń: – określa surowce, materiały i półfabrykaty stosowane w stolarstwie	– prezentowanie swojej działalności zawodowej w kręgach zawodowych (co robię?, z jakimi materiałami pracuję?), aby poinformować, przekazać informacje o sobie (przedstawić siebie i swoją działalność w formie opisu na stronie lub filmiku video)	– produkcja pisemna – produkcja ustna
	2. Rozpoznaje gatunki drewna, materiały drzewne i drewnopochodne	– rozróżnia gatunki drewna – klasyfikuje materiały drzewne i drewnopochodne		
	3. Rozpoznaje właściwości drewna i materiałów drewnopochodnych	– określa właściwości fizyczne i mechaniczne drewna i materiałów drewnopochodnych	– prowadzenie porad na własnej stronie WWW nt. materiałów drewnianych i drewnopochodnych, właściwości drewna, porad w zakresie eliminowania wad/uszkodzeń drewna, aby np. poinformować, wyjaśnić, doradzić/odradzić	– produkcja pisemna i/lub ustna – interakcja pisemna
	4. Ocenia drewno, materiały drewnopochodne i pozostałe materiały pod względem wad i użyteczności	– rozróżnia wady drewna – wyjaśnia przyczyny powstawania wad drewna – wskazuje sposoby zapobiegania powstawaniu wad drewna – wskazuje sposoby eliminowania wad drewna	– prowadzenie korespondencji z klientem zagranicznym nt. wad drewna z powodu niewłaściwego użytkowania wyrobu z drewna lub materiału drewnopochodnego	
DRM.04.3. Wykonywanie wyrobów z drewna i materiałów drewnopochodnych	1. Klasyfikuje wyroby z drewna i materiałów drewnopochodnych	– rozróżnia rodzaje wyrobów z drewna i materiałów drewnopochodnych	– rozmowy z klientami, aby zaprezentować, sprzedać swoje wyroby, przyjąć zamówienie, doradzić/odradzić, poinformować, wyjaśnić, uzyskać informacje (nt. preferencji klienta, budżetu)	– interakcja ustna
DRM.04.5. Wykonywanie napraw i renowacji wyrobów z drewna i materiałów drewnopochodnych	1. Określa typy konstrukcji i style w meblarstwie	– rozróżnia style w meblarstwie – identyfikuje typy konstrukcji	– rozmowy, negocjacje, ustalenia z klientami (co naprawić, jak naprawić, dlaczego naprawić w taki, a nie inny sposób, doradzić lub odradzić sposób naprawy/rodzaj materiału, ustalić cenę, ustalić harmonogram naprawy/renowacji)	– interakcja ustna i pisemna – mediacja ustna i pisemna – produkcja pisemna – produkcja ustna
	2. Kwalifikuje wyroby stolarskie do naprawy i renowacji	– określa zakres napraw i renowacji wyrobów z drewna i materiałów drewnopochodnych – oblicza koszt materiałów użytych do renowacji	– przekazywanie współpracownikom ustaleń poczynionych z klientami co do naprawy/renowacji	

² Elementy przytoczone w trzech pierwszych kolumnach tabeli zostały przeniesione z tekstu podstawy programowej. W dwóch ostatnich kolumnach przedstawiono autorskie propozycje sytuacji oraz działań językowych możliwych do skorelowania z zaleceniami ministerialnymi pod kątem nauczania JOZ w wybranym zawodzie.

Źródło: Sowa 2024: 331–332.

Na pierwszy rzut oka sposób sformułowania kryteriów weryfikacji może skłaniać nauczyciela do nauczania słownictwa, ponieważ działania zawodowe powiązane są z różnymi kategoriami obiektów (przedmiotów, zjawisk, czynności itp.) obecnych w obszarze zawodowym. Należy jednak pamiętać, że podsystem leksykalny jest tylko jednym z efektów uczenia się w zakresie JOZ, które uczeń osiąga w kategorii umiejętności. Poza nim lista obejmuje działania w zakresie recepcji, produkcji, interakcji i mediacji pisemnej oraz ustnej, które należy właściwie i naturalnie powiązać z efektami uczenia się właściwymi dla zawodu. Nauka słownictwa jest niezbędna, aby realizować czynności zawodowe w języku obcym, ale nie stanowi celu samego o sobie i powinna być powiązana z realizacją działań językowych.

Duża część efektów i kryteriów zdefiniowanych w podstawie programowej kształcenia w zawodach wchodzi w zakres wiedzy specjalistycznej, którą trudno bezpośrednio przełożyć na naukę języka obcego, jeśli nie jest to wiedza przyswajana w języku obcym. Konsultacje z nauczycielem zawodu, obserwacja uczniów w trakcie pracy na warsztatach czy w czasie praktyk mogą stanowić istotne wsparcie w refleksji nad wytypowaniem sytuacji, w których wiedza specjalistyczna jest wykorzystywana i/lub przekazywana w toku działań językowych innym użytkownikom (klientom, kontrahentom, współpracownikom itp.). Niemniej samo bazowanie na efektach i kryteriach powiązanych z umiejętnościami zawodowymi wymagającymi użycia języka (obcego) zdaje się wystarczające, aby poznać i zrozumieć działania, które uczeń musi umieć wykonać w docelowym miejscu pracy. Ustalenia na tym etapie będą bardzo pomocne w określeniu zadań, które są bądź mogą być realizowane w języku obcym i w ramach lekcji JOZ, pozwalając nauczycielowi na zastosowanie z powodzeniem podejścia działaniowego.

BIBLIOGRAFIA

- Beacco, J.-C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues: Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris: Didier.
- Carras, C. (2015), *Les stratégies de collecte des données: aspects institutionnels et déontologiques*, „Points Communs”, nr 2, s. 20–28.
- Carras, C., Kohler, P., Shilagyi, E., Tolas, J. (2007), *Le Français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, Paris: CLE International.
- Chambers, F. (1980), *A Re-evaluation of Needs Analysis*, „ESP Journal”, nr 1/1, s. 25–33.
- Dudley-Evans, T., St. John, M.J. (1998), *Developments in ESP: A Multi-disciplinary Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- *Europejski system opisu kształcenia językowego*, (2003), Warszawa: CODN.
- Flowerdew, L. (2013), *Needs Analysis and Curriculum Development in ESP*, [w:] B. Paltridge, S. Starfield (red.), *The Handbook of English for Specific Purposes*, Chichester: Wiley-Blackwell, s. 325–346.
- Frendo, E. (2005), *How to Teach Business English*, Harlow: Pearson Education Limited.
- Gajewska, E., Sowa, M. (2014), *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Lublin: Werset.
- Hutchinson, T., Waters, A. (1987), *English for Specific Purposes. A Learning-centred Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lefelle, M. (2023), *Fin de vie et empathie: une pédagogie interculturelle des aidants*, „Neofilolog”, nr 61/2, s. 108–125.
- Lefelle, M., Mangiante, J.-M. (2022), *Notions de genres professionnels et référentiels de compétences*, [w:] J.-M. Mangiante, Ch. Parpette (red.), *Le FOS aujourd'hui. État de la recherche en Français sur Objectif Spécifique*, Bruxelles: Peter Lang, s. 45–62.
- Lehmann, D. (1993), *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question*, Paris: Hachette.
- Lehmann, D. (1997), *English for specific purposes (ESP) et français sur objectifs spécifiques (FOS): le préalable du contenu préalable*, „Asp”, nr 11–26.

- Long, M. (2005), *Methodological Issues in Learner Needs Analysis*, [w:] M. Long (red.), *Second Language Needs Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 19–77.
- Mangiante, J.-M. (2007), *Une démarche de référentialisation en français des professions: le partenariat universités – Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP)*, „Le Français dans le monde Recherches et Applications”, nr 42, s. 129–144.
- Mangiante, J.-M. (2018), *Évolution de la démarche FOS aujourd'hui: une ingénierie de formation en langue en contextes professionnel et académique*, „Les cahiers de l'asdifle”, nr 29, s. 23–36.
- Mangiante, J.-M., Parpette, Ch. (2004), *Le français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris: Hachette.
- MEN (2019), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego, Dz.U. 2019, poz. 991.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008), *Enseigner une langue à des fins professionnels*, Paris: Didier.
- Mourlhon-Dallies, F. (2022), *Le français de la mode en francophonie: prendre en compte le local et le global dans le traitement didactique des discours professionnels*, [w:] J.-M. Mangiante, Ch. Parpette (red.), *Le FOS aujourd'hui. État de la recherche en Français sur Objectif Spécifique*, Bruxelles: Peter Lang, s. 321–339.
- Munby, J. (1978), *Communicative Syllabus Design*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Porcher, L. (1980), *Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Richterich, R. (1973), *Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes*, [w:] J. Trim (red.), *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes pour les adultes*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, s. 35–66.
- Richterich, R., Chancerel, J.L. (1977), *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Richterich, R., Chancerel, J.L. (1980), *Identifying the Needs of Adults Learning Foreign Language*, Oxford: Pergamon Press for the Council of Europe.
- Robinson, P. (1991), *ESP today: A practitioner's guide*, Prentice Hall: Prentice Hall International (UK) Ltd.
- Royer, S. (2022), *Interactions en situations de travail, la part langagière intériorisée de la tâche professionnelle*, [w:] J.-M. Mangiante, Ch. Parpette (red.), *Le FOS aujourd'hui. État de la recherche en Français sur Objectif Spécifique*, Bruxelles: Peter Lang, s. 63–92.
- Sowa, M. (2024), *Nauczyciel języka obcego zawodowego. Koncepcje – potrzeby – rekomendacje*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Velázquez-Bellot, A. (2004). *Metodología teórica del proceso de elaboración de un diseño curricular para la enseñanza de las lenguas con fines específicos*, „Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera”, <bit.ly/46f9SOT>, [dostęp: 21.10.2013].
- West, R. (1994), *Needs Analysis in Language Teaching*, „Language Teaching”, nr 27/1, s. 1–19.
- West, R. (1997), *Needs Analysis: State of the Art*, [w:] R. Howard, G. Brown (red.), *Teacher Education for LSP*, Clevedon: Multilingual Matters, s. 68–79.

DR HAB. MAGDALENA SOWA, PROF. UMCS Romanistka, pracowniczka naukowo-dydaktyczna w Katedrze Lingwistyki Stosowanej na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Autorka licznych publikacji z zakresu glottodydaktyki, a zwłaszcza dydaktyki języka specjalistycznego. (Współ-)autorka podręczników do nauki języka francuskiego.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOws” w procedurze double-blind review.