



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКІ РЕКОМЕНДАЦІЇ З МОВНОЇ ОСВІТИ: вивчення; викладання, оцінювання

*Рада з питань співпраці в галузі культури
Комітет з освіти
Відділ сучасних мов, Страсбург*



BRITISH COUNCIL
Ukraine



INTER NATIONES
KIEW



Зміст

ББК 74,261
314
УДК 37.011

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання

З 14 /Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. - К.: Ленвіт, 2003.-273с.

Переклад О.М.Шерстюк, старший викладач Київського національного лінгвістичного університету;

Науковий редактор С.Ю.Ніколаєва, професор Київського національного лінгвістичного університету;

Редактор К.І.Онищенко, доцент Київського національного лінгвістичного університету.

Видання здійснено за підтримки:

Австрійського культурного форуму

Британської Ради в Україні

Німецького культурного центру «Гете-Інститут Інтер Націонес» у Києві

This translation of Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment is published by arrangement with the Council of Europe and is the sole responsibility of the translator.

Переклад Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання здійснено за згоди Ради Європи. Відповідальність за переклад несе перекладач.

Зміст

Вступ

Загальноосвітні Рекомендації з мовної освіти є результатом більш ніж десятирічного дослідження, виконаного групою провідних фахівців у галузі прикладної лінгвістики, методики та педагогіки із 41 країни, які є членами Ради Європи. Численні проекти, запропоновані ними, були широко розповсюджені і детально обговорювались на етапі консультацій та апробацій. Їх кінцевий продукт є унікальним внеском у методичну науку та різні галузі прикладної лінгвістики, слугуючи їм як абсолютно нова, деталізована і всеохоплююча модель описання та шкалування процесу використання мови та окремих видів знань і вмінь, що підлягають оволодінню.

Рекомендації адресовані усім фахівцям у сфері сучасної мовної освіти. Мета документу — стимулювати роздуми над цілями і методами, а також їх формулювання та впровадження. Сподіваємось, що Рекомендації слугуватимуть полегшенню спілкування між мовними спеціалістами і забезпечать розробку програм та навчальних планів, екзаменаційних та кваліфікаційних матеріалів і процедур на спільній основі, і, таким чином, стануть внеском у процес розвитку і вдосконалення міжнародної освітньої та професійної мобільності.

Рекомендації можуть стати неоціненним інструментом для тих, хто працює в галузі професійної підготовки учителів, розробки навчальних планів і тестів, створення підручників та інших дидактичних засобів навчання.

Зміст

Вступ

Передмова

Звернення до Користувача

Синопис

1 Рекомендації Ради Європи в їх політичному та освітньому контекстах

- 1.1 Що таке Рекомендації Ради Європи?
- 1.2 Цілі та завдання мовної політики Ради Європи
- 1.3 Що таке "плюрилінгвізм"?
- 1.4 Для чого потрібні РРЕ?
- 1.5 Для чого можуть бути використані РРЕ?
- 1.6 Яким критеріям відповідають РРЕ?

2 Підхід, прийнятий у РРЕ

- 2.1 Діяльнісно-орієнтований підхід
- 2.2 Рекомендовані рівні володіння мовою
- 2.3 Вивчення та викладання мови
- 2.4 Оцінювання мовних досягнень

3 Рекомендовані рівні володіння мовою

- 3.1 Дескриптивні критерії рівнів володіння
- 3.2 Рекомендовані рівні володіння мовою РРЕ
- 3.3 Презентація загальнорекомендованих РВМ
- 3.4 Ілюстративні дескриптори
- 3.5 Гнучкість у розгалуженому підході
- 3.6 Узгодженість компонентів змісту в загальнорекомендованих РВМ
- 3.7 Як читати шкали ілюстративних дескрипторів
- 3.8 Як користуватись шкалами дескрипторів РВМ
- 3.9 РВМ і ступені досягнень

4 Користування мовою та користувач / той, хто вивчає мову

- 4.1 Контекст користування мовою
- 4.2 Теми спілкування
- 4.3 Комунікативні завдання і цілі
- 4.4 Комунікативні мовленнєві види діяльності і стратегії
- 4.5 Процеси мовленнєвого спілкування
- 4.6 Тексти

5 Компетенції користувача/того, хто вивчає мову

- 5.1 Загальні компетенції
- 5.2 Комунікативні мовленнєві компетенції

6 Процеси вивчення і викладання мови

- 6.1 Чого саме учні повинні вчитись або чим володіти?
- 6.2 Процеси вивчення мови
- 6.3 Що може зробити кожен користувач Рекомендацій для полегшення вивчення мови?
- 6.4 Деякі методологічні напрями вивчення та викладання сучасних мов
- 6.5 Типові і випадкові помилки

7 Завдання та їх роль у навчанні мови

- 7.1 Характеристика завдань
- 7.2 Виконання завдання
- 7.3 Складність завдання

8 Лінгвістична диверсифікація і програма

- 8.1 Дефініція та основний підхід
- 8.2 Напрями у складанні програм
- 8.3 До процедури складання програм
- 8.4 Оцінювання і шкільне, позашкільне та післяшкільне навчання

9 Контроль

- 9.1 Вступ
- 9.2 Рекомендації як довідник для реалізації контролю
- 9.3 Типи контролю
- 9.4 Прийнятний контроль і метасистема

Загальна бібліографія

Додаток А: Розробка дескрипторів рівнів володіння мовою

Додаток Б: Ілюстративні шкали дескрипторів

Додаток В: шкали DIALANG

Додаток Г: Твердження "Може робити" за ALTE

Зміст

Передмова

Це доопрацьоване видання Загальноєвропейських Рекомендацій (ЗЄР) з мовної освіти: вивчення, викладання та оцінювання - представляє останню стадію процесу, який активно відбувається з 1971 року і має сприяти співпраці численних представників учительської професії у Європі та за її межами.

Отже Рада Європи із вдячністю повідомляє про внесок, зроблений:

- Проектною Групою "Language Learning for European Citizenship", у якій представлені всі країни-члени Ради з Культурного Співробітництва і Канада як учасник-спостерігач; ця група здійснювала загальне керівництво розробкою ЗЄР.
- Робочою Командою, що була створена Проектною Групою. До неї входили двадцять представників із країн-членів, які представляли різні професійні інтереси в даній галузі, так само як і представники Європейської Комісії та її програми "LINGUA"; вони дали неоціненні поради і здійснили спостереження за розробкою проекту.

- Авторським Колективом, створеним Робочою Командою, до якого увійшли Д-р Дж.Л.М. Трім, керівник проекту, Професор Д.Кост з Вищої Педагогічної Школи у Фонтеней (Saint Cloud, CREDIF, France), Д-р Б.Норт із Фонду Європейських центрів (Швейцарія) та М-р Дж.Шейзл, голова секретаріату. Рада Європи висловлює свою вдячність згаданим закладам, установам та організаціям за все зроблене ними для експертів в аспекті виконання ними цієї важливої роботи.
- Швейцарським Національним Науковим Фондом за підтримку, яку від його співробітників одержали д-р Б.Норт та професор Г.Шнейдер (Фрібурзький Університет) у процесі розробки та шкалювання дескрипторів рівнів володіння мовою для Рівнів Загальних Рекомендацій.
- Фондом Євроцентрів - за надання результатів свого досвіду з визначення та шкалювання рівнів володіння мовою.
- Національним Центром Іноземних Мов США- за сприяння, яке одержали д-р Дж.Л.М.Трім та д-р Б.Норт з боку Меллонського Товариства.
- Численними колегами та установами з усієї Європи, які відповідали загалом дуже ретельно і з конкретними деталями на запитання Проектної Групи щодо реалізації зворотного зв'язку на ранніх стадіях проекту.

Дані, отримані в ході зворотного зв'язку, були враховані при укладанні Рекомендацій та Посібників для Користувача перед їх прийняттям у Загальноєвропейському масштабі. Це укладання було здійснене д-ром Дж.Л.М.Трімом та д-ром Б.Нортом.

Зміст

Звернення до Користувача

Мета цього звернення - допомогти у більш ефективному використанні Загальноєвропейських Рекомендацій у сфері вивчення, викладання та оцінювання мов незалежно від того, чи ви є особою, яка вивчає мову, чи представником однієї із професій, пов'язаних з викладанням та оцінюванням мов. Звернення не стосується специфічних способів, якими викладачі, екзаменатори, автори підручників, методисти, що працюють з учителями, адміністратори освіти та інші можуть

використовувати Рекомендації. Ці способи є предметом спеціального довідника, адресованого особливій категорії користувачів даної галузі, яке міститься у повному тексті Довідника Користувача (User Guide). Його можна отримати з Ради Європи чи ознайомитись на її вебсайті. Цей вступ є першим ознайомленням з Рекомендаціями усіх користувачів.

Ви можете, звичайно, використовувати Рекомендації у будь-який спосіб, як і будь-яку іншу публікацію. Насправді ми сподіваємось, що деякі читачі виявлять бажання застосовувати їх залежно від своїх потреб, яких ми не передбачили. Адже Рекомендації переслідували дві головні цілі:

1. Заохотити різні категорії практиків у галузі мов, включаючи самих учнів, до роздумів над такими запитаннями:

- Що ми робимо, коли розмовляємо (або пишемо) один з одним/до одного?
- Що дозволяє нам діяти саме так?
- Як багато нам необхідно вивчити, коли ми намагаємось користуватися новою мовою?
- Як ми визначаємо свої цілі і відмічаємо прогрес на шляху від повного невігластва до ефективного володіння?
- Як відбувається вивчення мови?
- Що ми можемо зробити, щоб допомогти собі та іншим краще вивчити мову?

2. Полегшити для практиків процес спілкування між собою та зі своєю клієнтурою про те, у чому вони хотіли б допомогти учням досягти успіхів, і про те, як їм це вдається.

Відразу ж слід прояснити одну річ. Ми НЕ маємо наміру вказувати практикам, що робити, або як це робити. Ми ставимо запитання, а не відповідаємо на них. Визначення цілей, яким мають наслідувати користувачі, або методів, які вони могли б використовувати, не є функцією Загальноєвропейських Рекомендацій.

Це не означає, що Рада Європи є байдужою до цих питань. Насправді велика частка роздумів та праці упродовж років була вкладена колегами з країн-учасників спільних Проектів у сфері Сучасних Мов при Раді Європи у розробку принципів і практику

вивчення, викладання та оцінювання мов. Ви знайдете виклад основних принципів та їх практичних результатів у розділі 1. Ви побачите, що Рада прагне покращити якість спілкування між європейцями з різною мовою та культурним підґрунтям. Адже поліпшення спілкування полегшує мобільність та більш прямі контакти, що, у свою чергу, веде до кращого розуміння і до тіснішої співпраці.

Рада також підтримує методи вивчення і викладання, які допомагають молодшим учням, так само як і старшим, формувати й розвивати навички, знання та вміння, необхідні їм для того, щоб стати більш незалежними у своїх думках та діях і більш відповідальними і готовими до співпраці з іншими людьми. У цьому аспекті дана праця сприяє розвитку демократичного громадянства.

Накресливши ці фундаментальні цілі. Рада заохочує усіх тих, чия діяльність пов'язана з організацією вивчення мови, базувати свою роботу на потребах, мотиваціях, характеристиках і ресурсах учнів. Це означає необхідність дати відповіді на такі запитання:

- Що учні робитимуть з мовою?
- Що їм необхідно для того, щоб бути здатними використовувати мову для досягнення поставлених ними цілей?
- Що стимулює їх бажання вчитися?
- Які вони люди (вік, стать, соціальне та освітнє підґрунтя і т.д.)?
- Якими знаннями, вміннями та досвідом володіють їхні викладачі?
- Який доступ вони мають до підручників, довідників (словників, граматик і т.д.), аудіовізуальних засобів, бази даних комп'ютерів і програм тощо?
- Як багато часу вони можуть (або хочуть, або здатні) витратити на це?

На базі такого аналізу ситуації вивчення/викладання набуває першорядного значення чітке й експліцитне визначення цілей, які були б одночасно вартісними з точки зору потреб учня і реальними з точки зору їх характеристик і ресурсів. Багато установ та агентів займаються організацією вивчення мови: це не лише вчителі та учні в аудиторії, але також керівники освіти, екзаменатори, автори підручників, видавці і т.д. Якщо вони узгодили свої цілі, вони можуть працювати спільно, навіть якщо в

дійсності вони відокремлені, для того щоб допомогти учням досягти цих цілей. Вони повинні також зробити свої власні цілі й методи чіткими й експліцитними на користь тих, хто користується плодами їхньої праці.

Як пояснюється у розділі 1, саме з цією метою було створено довідник Загальноєвропейських Рекомендацій. Виконання його функцій повинно відповідати певним критеріям. Рекомендації мають бути зрозумілими, прозорими й послідовними.

Ці критерії також представлені і роз'яснюються у розділі 1. Кілька слів необхідно сказати стосовно "зрозумілості". Це означає, що ви можете знайти в Рекомендаціях усе, що вам потрібно для опису ваших цілей, методів та отриманих результатів. Схема параметрів, категорій і прикладів, викладених у розділі 2 (більш компактно у виділеному тексті на початку) і представлених детально у розділах 4 і 5, призначається для того, щоб дати чітку картину компетенцій (знань, умінь, навичок), які формуються в учнів у ході їх досвіду користування мовою і які дозволяють їм справлятися з потребами спілкування через мовні та культурні кордони. Це, наприклад, стосується реалізації комунікативних завдань та видів діяльності в різноманітних контекстах суспільного життя з їх умовами та протиріччями. Загальнорекомендовані рівні, введені у розділі 3, пропонують метод схематичного зображення просування учнів на шляху оволодіння ними мовою через сітку параметрів дескриптивної схеми.

Погодившись із тим, що мета викладання мови - зробити учнів компетентними і досвідченими в тому, що стосується мови, схема може дозволити вам визначити й описати ваші цілі чітко і зрозуміло. Ви також можете виявити, що ця схема містить більше, ніж потрібно саме вам.

Починаючи з розділу 4 і далі ви знайдете в кінці кожного підрозділу поставленні запитання які запрошують вас до розгляду того, чи відповідає підрозділ вашим завданням та інтересам, і якщо так, то як саме. Ви можете вирішити, ідо не відповідає, можливо тому, що він ніяк не пов'язаний з такими учнями, яких ви уявляєте. Або ж, якщо це й було б для них корисним, пріоритет не буде забезпечений через обмежений час або інш² чинники. У цьому разі ви можете проігнорувати підрозділ. Проте, якщо цей підрозділ вам потрібен (і, можливо, розгляд його у цьому контексті може привернути вашу увагу), то в розділах 4 і 5 Рекомендацій будуть

запропоновані назви основних параметрів і категорій з деякими прикладами для вашого використання.

Але ні категорії, ні приклади не претендують на вичерпність. Якщо ви хочете описати спеціальну галузь, вам потрібно буде здійснити наступну суб-категоризацію, яка йде далі, порівняно з теперішньою класифікацією. Приклади є лише припущеннями. Ви можете захотіти прийняти деякі з них, відкинути інші, додати якісь свої власні. Ви повинні почуватись вільними, роблячи так, адже саме вам вирішувати, якими є ваші цілі та ваша продукція. Пам'ятайте: те, що ви вважаєте непотрібним, проте воно займає певне місце в Рекомендаціях, хтось інший, з іншою освітою, працюючи в іншій ситуації та несучи відповідальність за інший контингент учнів, може вважати це суттєвим. У розділі щодо "умов та обмежень", наприклад, шкільний учитель може знайти зовсім необов'язковим урахування рівнів шуму, але викладач, який працює з пілотами авіаліній і не навчить їх розпізнавати на 100% цифри в умовах комунікації земля-повітря на фоні сильного шуму, може приректи їх самих та їх пасажирів на смерть! З іншого боку, додаткові категорії та експоненти, які ви вважаєте необхідними для доповнення, можуть стати корисними для інших користувачів. З цієї причини таксономічна схема, представлена у розділах 4 і 5 Рекомендацій, не вважається закритою системою. Вона відкрита для подальшого розвитку за умов накопичення досвіду.

Цей принцип також є прийнятним для опису рівнів володіння мовою. У розділі 3 чітко роз'яснюється, що кількість рівнів, яку певний користувач бажає встановити, визначається метою такого встановлення і цілями використання отриманої інформації. Рівні як об'єктивну реальність не потрібно дрібнити далі без необхідності!

Принцип розгалуження "гіпертексту", описаний у розділі 3.4, дозволяє практикам встановлювати ширші або вужчі смуги рівнів відповідно до своїх потреб здійснити дрібніші або крупніші розрізнення в популяції учнів. Звичайно, можливо і навіть корисно здійснювати розрізнення цілей залежно від рівнів та досягнень цих цілей залежно від ступенів.

Шестирівневі рамки, які тут весь час використовуються, базуються на звичайній практиці певної кількості публічних екзаменаційних установ. Запропоновані дескриптори базуються на тих, які були знайдені прозорими, корисними й

релевантними групами вчителів – не носіїв мови з різних освітніх секторів дуже різної спеціалізації з точки зору лінгвістичної підготовки та педагогічного досвіду. Проте вони сформульовані як рекомендації і ні в якому разі не є обов'язковими як база для роздумів, дискусій та наступної діяльності. Мета прикладів - відкрити нові можливості, а не нав'язати рішення. Разом з тим ясно, що набір загальнорекомендованих рівнів як інструмента градування особливо вітається практиками усіх спеціальностей, які, як і в багатьох інших галузях, вважають плідним працювати зі стабільними, узгодженими стандартами навчання та вимірювання його результатів.

Як користувач ви запрошуєтесь до критичного використання системи шкал і відповідних дескрипторів. Комітет Сучасних Мов Ради Європи буде радий отримати звіт про ваш досвід їх застосування. Будь-ласка, запам'ятайте також, що шкали запроваджені не лише для глобального володіння, але й для багатьох інших параметрів володіння мовою, розглянутих докладно у розділах 4 і 5. Це дає можливість реалізувати диференційоване профілювання для окремих учнів або груп учнів.

У розділі 6 увага переноситься на питання про методи. Як відбувається оволодіння новою мовою або її вивчення? Що ми можемо зробити для полегшення процесу цього вивчення або оволодіння? Слід нагадати, що мета Рекомендацій - не давати розпорядження і навіть не рекомендувати певний метод, а представити напрями, запрошуючи вас до роздумів над вашою поточною практикою, до прийняття відповідних рішень та опису того, що, власне, ви робите. Звичайно, під час дослідження своїх цілей та завдань ми заохочуємо вас до врахування Рекомендацій Комітету Міністрів, проте метою Рекомендацій є допомогти вам під час прийняття свого власного рішення. Розділ 7 присвячений ретельному дослідженню ролі завдань у вивченні та викладанні мови як одній з основних галузей наукового дослідження в останні роки.

У розділі 8 обговорюються принципи укладання програм з урахуванням диференціації цілей вивчення мови, особливо у контексті формування індивідуальної плюрилінгвальної та плюрикуль-турної компетенції з метою відповіді на комунікативні потреби, що ставляться життям у мультилінгвальній та мультикультурній Європі. Розділ має бути уважно вивчений тими, хто розробляє

програми, які охоплюють кілька мов. Слід розглянути напрями, що відкриваються перед ними під час пошуків найкращого способу розподілу ресурсів для різних категорій учнів.

У розділі 9, нарешті, ми переходимо до питань контролю, пояснюючи релевантність рекомендацій для оцінювання рівнів володіння мовою і досягнень та викладаючи критерії оцінювання і різні підходи до процесу контролю.

В додатках розглядаються деякі подальші аспекти шкалування, які можуть зацікавити користувачів і виявитися корисними для них. В Додатку А йдеться про деякі загальні і теоретичні питання, що цікавлять користувачів, які б хотіли розробити шкали, призначені спеціально для окремого контингенту учнів. У Додатку Б дається інформація про Швейцарський проект, в якому було розроблено дескриптори шкалування, використані в цих Рекомендаціях. Додатки В і Г містять шкали, розроблені іншими установами, а саме Система Мовного Оцінювання DIALANG та шкали "Can do" ("Можу робити") Асоціації Мовних Експертів ALTE.

Зміст

Синопис

Розділ 1 визначає цілі, завдання та функції цих Рекомендацій в аспекті загальної мовної політики Ради Європи і, зокрема, сприяння розвитку плюрилінгвізму з огляду на Європейську лінгвістичну та культурну різноманітність. Тут також встановлюються критерії, яким могли б задовольнити Рекомендації.

Розділ 2 пояснює прийнятий підхід. Дескриптивна схема базується на аналізі використання мови з точки зору стратегій, що застосовуються учнями для активізації загальної і комунікативної компетенцій з метою здійснення видів діяльності та процесів, включених у продукцію і рецепцію текстів, та для побудови мовлення на певні теми, що дозволяє їм виконувати завдання, які постають перед ними в даних умовах і рамках ситуацій, що виникають в різних сферах соціального життя. Слова, виділені курсивом, означають параметри опису використання мови і здатності користувача/учня до цього використання.

У розділі 3 вводяться аспекти оцінювання досягнутих рівнів. Прогрес у вивченні мови згідно з параметрами дескриптивної схеми може бути градуйований з точки зору гнучкої серії рівнів досягнень описаних за допомогою відповідних дескрипторів. Цей апарат здається досить багатим для опису повного діапазону потреб учня, а отже і цілей, які переслідуються різними провайдерами або є необхідними для кандидатів на мовну кваліфікацію.

У розділі 4 детально встановлюються (проте не вичерпно й не остаточно) категорії (шкаловані там, де це можливо), необхідні для опису використання мови та користувача мови/ учня відповідно до визначених параметрів, охоплюючи послідовно: сфери та ситуації, що забезпечують контекст використання мови; теми, завдання і цілі спілкування; види комунікативної діяльності, стратегії та процеси; тексти, особливо ті, що пов'язані з видами діяльності та засобами зв'язку.

Розділ 5 детально характеризує загальні і комунікативні компетенції користувача, шкаловані там, де це можливо.

У розділі 6 розглядаються процеси вивчення та викладання мови, пов'язані з відношеннями між оволодінням і вивченням та з природою і розвитком плюрилінгвальної компетенції, а також з методологічними напрямками загального або більш спеціального характеру, відповідно до категорій, представлених у розділах 3 і 4.

У розділі 7 більш детально описується роль завдань у вивченні та викладанні мови.

Розділ 8 присвячений проблемі застосування лінгвістичної диверсифікації для розробки програми, У ньому розглядаються такі поняття як плюрилінгвізм та плюрикультуралізм, диференційовані навчальні цілі, принципи розробки програми,

варіанти програм, безперервне вивчення мови упродовж усього життя, модульність і часткові/окремі компетенції.

У розділі 9 обговорюються різні цілі контролю та відповідні типи оцінювання з позицій узгодження протилежних критеріїв зрозумілості, точності та оперативності.

Загальна Бібліографія містить добірку книг і статей, з якими можуть, за бажанням, консультуватись користувачі Рекомендацій з метою глибшого вивчення деяких окремих питань, що постають перед ними. Бібліографія містить як документи, що відповідають вимогам Ради Європи, так і праці, опубліковані в інших джерелах.

У Додатку А обговорюється розробка дескрипторів рівнів володіння мовою. Методи і критерії шкалування, а також вимоги до формулювання дескрипторів для параметрів та категорій, поданих в інших джерелах, також пояснюються тут.

У Додатку Б дається огляд Швейцарського проекту, в якому були створені та шкаловані ілюстративні дескриптори. Ілюстративні шкали у тексті послідовно представлені з посиланнями на сторінку.

Додаток В містить дескриптори самооцінювання для серії рівнів, прийнятих у Проекті DIALANG Європейської Комісії для використання в мережі Internet.

Додаток Г містить дескриптори “Can do” (“Можу робити”) для серії рівнів, розроблених Асоціацією Мовних Експертів Європи (ALTE).

Зміст

1 Рекомендації Ради Європи в їх політичному та освітньому контекстах

1.1 Що таке Рекомендації Ради Європи?

Рекомендації Ради Європи (РРЕ) забезпечують спільну основу для розробки навчальних планів з мовної підготовки, типових програм, іспитів, підручників тощо у Європі. Вони у доступній формі описують, чого мають навчитися ті, хто оволодіває мовою, щоб користуватися нею для спілкування, та які знання і вміння їм потрібно

розвивати, щоб діяти ефективно. Цей опис включає також культурний контекст, у якому існує мова. Рекомендації визначають і рівні володіння мовленням, які дозволяють виміряти успіхи тих, хто навчається, на кожному ступені навчання або впродовж усього життя.

РРЕ мають на меті подолати бар'єри у спілкуванні між фахівцями в галузі викладання сучасних мов, які представляють різні освітні системи Європи. РРЕ пропонують адміністраторам освіти, розробникам навчальних курсів, вчителям, методистам, екзаменаторам та ін. засоби для усвідомлення практичних результатів навчання з метою визначення і координування їх зусиль та забезпечення реальних потреб тих, хто вивчає мову, і за кого вони несуть відповідальність.

Створюючи спільну основу для точного опису цілей, змісту і методів навчання, РРЕ посилюватимуть прозорість курсів, планів та кваліфікацій і сприятимуть міжнародній співпраці в галузі викладання сучасних мов. Визначення об'єктивних критеріїв опису рівнів володіння мовою полегшить взаємне визнання кваліфікацій, прийнятих у різних навчальних контекстах, та, як наслідок, допоможе європейському обміну.

Системна сутність Рекомендацій означає спробу розглянути надто складну людську мову шляхом розкладання мовної компетенції на окремі компоненти. Це ставить нас перед психологічними та педагогічними проблемами певної глибини. Спілкування пронизує усе людське існування. Види компетенцій, відокремлені і класифіковані нижче, взаємодіють комплексно у процесі розвитку кожної окремої особистості.

Як соціальний агент, кожен індивід налагоджує стосунки з різноманітними взаємопроникаючими соціальними групами, що й визначає особистість. В рамках міжкультурного підходу саме це є головною метою навчання мови: сприяти розвитку цілісної особистості того, хто вивчає мову, та його самоусвідомлення шляхом збагачення досвіду, розуміння відмінностей між іншими мовами та культурами. Реінтеграція численних складників у єдине ціле, що гармонійно розвивається, має бути покладена на викладачів і тих, хто вивчає мову.

Рекомендації включають опис "часткових" кваліфікацій, які мають місце, коли потрібен лише обмежений рівень володіння певним мовленнєвим умінням (напр.

сприйняття і розуміння розвинене краще, ніж говоріння), або коли час для вивчення третьої чи четвертої мови обмежений і для досягнення певних результатів ставиться мета навчити розпізнавання, а не називання.

Формальне визначення таких умінь допоможе розвитку плюрилінгвізму шляхом вивчення великої кількості сучасних європейських мов.

1.2 Цілі та завдання мовної політики Ради Європи

РРЄ слугують головній меті Рада Європи, яка визначена у Рекомендаціях R (82) 18 та R (98)6 Комітету Міністрів; "досягти більшої єдності членів європейської спільноти і йти до цієї мети шляхом об'єднання спільних зусиль у галузі культури".

Робота комітету з питань культурної співпраці у галузі викладання сучасних мов при Раді Європи, яка організована з часу заснування у вигляді серії середньотермінових проектів, завдячує своєю послідовністю та злагодженістю дотриманню трьох головних принципів, викладених у передмові до Рекомендацій R (82) 18 Комітету Міністрів Ради Європи, а саме:

- багатий спадок різних мов і культур у Європі є цінним спільним джерелом для захисту і розвитку, і тому головним завданням освіти є перетворення цієї розмаїтості з перешкоди у спілкуванні на джерело взаємного збагачення та розуміння;
- лише шляхом кращого володіння сучасними європейськими мовами можна полегшити спілкування та взаємодію між європейцями з різними рідними мовами заради підтримки європейської мобільності, взаєморозуміння і співпраці, та подолати упередження і дискримінацію;
- держави-члени РЄ, приймаючи або розвиваючи національну політику в галузі викладання та вивчення сучасних мов, можуть досягти більшого об'єднання на європейському рівні шляхом запровадження єдиних вимог для подальшої співпраці та координації політики.

Слідуючи цим принципам, Комітет Міністрів закликав уряди членів РЄ:

(F14) Підтримувати національну й міжнародну співпрацю урядових і неурядових установ, залучених до розвитку методів викладання та оцінювання

в галузі викладання сучасних мов та до створення і застосування засобів навчання, включаючи інститути по створенню і застосуванню мультимедійних матеріалів.

(F 17) Здійснити певні кроки, необхідні для повного становлення ефективної європейської системи обміну інформацією, яка б охоплювала всі аспекти вивчення, викладання і дослідження мов, та забезпечити широке використання інформаційних технологій.

Як наслідок, діяльність РКС (Ради з культурного співробітництва), її Комітету з питань Освіти та секції Сучасних Мов була спрямована на стимулювання, підтримку і координацію зусиль урядів країн-членів РЄ та недержавних установ з метою покращення вивчення мов згідно з цими фундаментальними принципами, та особливо кроків, що здійснюються ними шляхом проведення головних заходів, про які йдеться у Додатку до R(82) 18:

A. Головні заходи

1. Забезпечити, наскільки це можливо, усім верствам населення доступ до ефективних засобів оволодіння мовами інших країн-членів РЄ' (або інших спільнот з різних країн). Їх пізнання, так само як і вміння користуватись цими мовами з метою задоволення їх комунікативних потреб та, зокрема, для того щоб:

1.1 брати участь у справах повсякденного життя іншої країни та допомагати іноземцям, що приїхали до їх власної країни, робити те саме;

1.2 обмінюватись Інформацією та думками з молоддю і дорослими людьми, які говорять різними мовами, і передавати один одному інформацію та почуття;

1.3 досягати ширшого і глибшого розуміння способів життя і форм мислення інших людей та їх культурного спадку.

2. Сприяти, стимулювати і підтримувати зусилля викладачів та учнів на всіх рівнях щодо втілення у практику навчання принципів побудови систем вивчення-викладання (так, як це добре розроблено у програмі РЄ "Сучасні мови"):

2.1 базуючи викладання та вивчення мови на потребах, мотивах, характеристиках і здібностях учнів;

2.2 визначаючи вартісні та реальні цілі якомога чіткіше;

2.3 розвиваючи відповідні методи і засоби навчання;

2.4 розвиваючи відповідні форми і засоби оцінювання згідно навчальних програм.

3. Сприяти дослідженню і розвитку програм, що ведуть до впровадження на всіх освітніх рівнях таких методів та засобів навчання, які б найповніше відповідали здатності різних класів і типів учнів оволодівати комунікативними вміннями згідно з їх специфічними потребами.

Передмова до R (98) 6 підтверджує політичні цілі таких напрямів діяльності в галузі сучасних мов:

- Підготувати усіх європейців до зростаючих потреб міжнародної мобільності і тіснішої співпраці не лише в галузі освіти, культури та науки, але також у галузі торгівлі та промисловості.
- Сприяти взаємному розумінню і терпимості, повазі до особистості і культурних відмінностей шляхом більш ефективної міжнародної співпраці.
- Підтримувати і розвивати далі багатство і різноманітність європейського культурного життя шляхом глибшого взаємного пізнання національних та регіональних мов, що вивчаються, включаючи ті, вивчення яких менш поширене.
- Враховувати потреби мультилінгвальної і мультикультурної Європи, наполегливо розвиваючи здатність європейців спілкуватися один з одним понад мовні та культурні кордони, що цілком можливо, докладаючи постійних, довготривалих зусиль та стимулюючи ці зусилля шляхом підтримки і фінансування на всіх освітніх рівнях з боку компетентних органів.
- Попереджувати небезпеку, що може бути результатом маргіналізації * тих, у кого недостатньо розвинені вміння, необхідні для спілкування в інтерактивній Європі

* Верстви населення, які залишаються поза межами активного життя спільноти.

Особлива увага була приділена цим цілям на Першому Самміті Керівників Держав, який визначив ксенофобію та ультра-націоналістичні виступи як головну перешкоду європейській мобільності та інтеграції і як велику загрозу європейській стабільності

та здоровому функціонуванню демократії. Другий Самміт проголосив підготовку до життя у демократичному суспільстві пріоритетною освітньою метою, надаючи додаткового значення наступним цілям, що переслідувались у останніх проектах, а саме;

Запроваджувати методи викладання сучасних мов, які стимулюють незалежність думки, судження та дії у зв'язку з соціальними вміннями та відповідальністю.

У світлі цих напрямів Комітет Міністрів надає політичного значення сьогодні та в майбутньому розвитку специфічних видів діяльності, таких як стратегії диверсифікації та інтенсифікації вивчення мови з метою підтримки плюрилінгвізму у пан-європейському контексті і приділяє увагу майбутньому посиленню освітянських зв'язків та обмінів і повнішому використанню усього потенціалу нових комунікативних та інформаційних технологій.

1.3 Що таке "плюрилінгвізм"?

В останні роки зросло значення поняття "плюрилінгвізм" у межах підходу РЄ до навчання мов у окремому суспільстві. Плюрилінгвізм відрізняється від мультилінгвізму, що є знанням певної кількості мов або співіснуванням різних мов у окремому суспільстві. Мультилінгвізм може бути досягнутий шляхом простої диверсифікації (урізноманітнення) мов, що пропонуються для вивчення, в окремій школі чи освітній системі, або шляхом заохочення учнів вивчати більш ніж одну іноземну мову, або ж через послаблення домінуючої ролі англійської мови як засобу міжнародного спілкування. На відміну від цього плюрилінгвальний підхід припускає той факт, що у процесі розширення індивідуального мовного досвіду особистості в його культурних аспектах від рівня побутового мовлення до мови спільноти у широкому сенсі і далі до мов інших народів (під час навчання у школі чи коледжі, або ж при безпосередньому оволодінні в Україні), він або вона не сприймають ці мови у вигляді чітко розмежованих розумових блоків, проте у них формується комунікативна компетенція, всередині якої усі мовні знання і досвід є складниками, та в якій мови переплітаються і взаємодіють.

В різних ситуаціях людина може гнучко використовувати різні складники цієї компетенції з метою досягнення ефективного спілкування з певним співрозмовником. Наприклад, партнери можуть переключатись з однієї мови або діалекту на іншу (-ий); або ж людина може використовувати знання кількох мов для розуміння смислу тексту, письмового або навіть усного, поданого на невідомій мові, впізнаючи слова із спільного інтернаціонального запасу по-новому. Люди, що мають якісь знання, навіть незначні, можуть застосувати їх для того, щоб допомогти тим, у кого їх немає зовсім; спілкуватись, будучи посередниками між індивідами, які не володіють жодною спільною мовою. Навіть без посередника такі люди можуть все ж досягти певного рівня спілкування, використовуючи усе їх лінгвістичне "знаряддя", експериментуючи з альтернативними формами висловлювання на різних мовах та діалектах, застосовуючи паралінгвістичні засоби (міміку, жести, вираз обличчя і т.д.) та докорінно спрощуючи своє використання мови.

З позицій такої перспективи мета навчання мови докорінно змінюється. Ще недавно вона трактувалась як просте досягнення "майстерності" у спілкуванні однією, двома або навіть трьома мовами, кожна, з яких розглядалась ізольовано, з "ідеальним носієм мови" в ролі однозначного зразка.

Замість цього сформульована нова мета - розвивати лінгвістичний репертуар, в якому присутні усі мовні здібності. При цьому передбачається, звичайно, що мови, які пропонуються для вивчення в освітніх установах, повинні бути урізноманітнені, а студентам слід надавати більше можливостей для розвитку їх плюрилінгвальної компетенції. Більше того, визнавши, що вивчення мови - це завдання упродовж усього життя, центрального значення набуває розвиток мотивації, умінь та впевненості молодих людей при контакті з новим мовним досвідом у їх позашкільному житті. Звичайно, відповідальність освітніх органів влади, екзаменаційних структур та викладачів не може полягати - яким би важливим це не було - просто у досягненні певного рівня володіння окремою мовою в окремий період часу.

Повне втілення такої парадигматичної зміни вже розроблене і почало діяти. Останні зміни у мовній програмі РЄ були зроблені з метою озброєння усіх членів процесу навчання мов засобами для запровадження плюрилінгвізму. Зокрема, Європейський Мовний Портфель (ЄМП) пропонує рамки для опису та формального визнання

процесу вивчення мови і міжкультурного досвіду самого різного роду. З цією метою РРЄ не лише пропонують шкалу вимірювання рівнів володіння певною мовою, але й компонентний склад процесу використання мови та мовних компетенцій, що полегшить на практиці уточнення цілей навчання та описання різного роду досягнень згідно з різноманітними потребами, характерами та здібностями тих, хто вивчає мову.

1.4 Для чого потрібні РРЄ?

Висловлюючись термінами Міжурядового Симпозіуму, що відбувся у Рюшліконі (Швейцарія) у листопаді 1991 р. за ініціативою уряду Швейцарської Федерації, присвяченого темі "Прозорість та узгодженість процесу навчання мов у Європі; Цілі, оцінювання, сертифікація":

1. Необхідна подальша інтенсифікація процесів вивчення та викладання мов у країнах-членах РЄ в Інтересах зростання мобільності, більш ефективного міжнародного спілкування та одночасного дотримання поваги до особистості і культурних відмінностей, кращого доступу до інформації, більш Інтенсивної особистісної взаємодії, що покращує робочі стосунки і поглиблює взаємне розуміння.
2. Досягнення цих цілей навчання мови є можливим і полегшеним за умови постановки довгострокового життєвого завдання за участю освітніх систем, починаючи від дентальних і завершуючи закладами для дорослих.
3. Бажано запровадити РРЄ для всіх рівнів вивчення мови, для того щоб:
 - підтримувати і полегшувати співпрацю між освітніми закладами у різних країнах;
 - забезпечувати Ґрунтовну основу для взаємного визнання мовних кваліфікацій;
 - допомагати учням, викладачам, авторам курсів, екзаменаційним установам та адміністраторам освіти визначитись і скоординувати свої зусилля.

Власне плюрилінгвізм має розглядатись у контексті плюрикультуралізму. Мова є не лише головним аспектом культури, але й засобом досягнення культурних проявів. Більшість із сказаного вище стосується так само і більш загальної сфери: в культурній компетенції особистості різні види культури (національна, регіональна,

соціальна), що доступні цій особистості, не просто співіснують поруч одна з одною, вони порівнюються, контрастуються й активно взаємодіють у процесі створення збагаченої, інтегрованої плюрикультурної компетенції, одним із компонентів якої є плюрилінгвальна компетенція, що також взаємодіє з іншими компонентами.

1.5 Для чого можуть бути використані РРЄ?

РРЄ використовуються для:

Складання навчальних мовних програм в аспекті:

- їх прийнятності з урахуванням попередніх знань та їх складанні для раннього навчання;
особливо при визначенні їх наступності від початкової школи до середньої першого рівня, потім до середньої другого рівня та наступної вищої освіти;
- цілей мовних програм;
- змісту мовних програм.

Планування мовної сертифікації для визначення:

- змісту екзаменаційних програм;
- критеріїв оцінювання, насамперед позитивних досягнень, а потім недоліків.

Планування самостійного вивчення, що включає:

- стимулювання усвідомлення учнем його/її наявного стану знань;
- самостійну постановку реальних та вартісних цілей;
- добір матеріалів;
- самооцінювання.

Навчальні програми та сертифікація можуть бути:

- *глобальними*, які ведуть учня вперед у всіх напрямках володіння мовою та комунікативною компетенцією;

- *модульними*, що спрямовані на володіння учнем мовою в обмежених напрямках з конкретною метою;
- *виваженими*, такими, що віддають у навчанні перевагу окремим напрямкам і визначають "профіль", у якому досягається більш високий рівень володіння певними знаннями та вміннями порівняно з іншими компонентами підготовки;
- *частковими*, що відповідають лише за окремі види діяльності та вміння (напр., рецепція) і не враховують інші види комунікації.

РРЕ складені таким чином, щоб поєднати ш різні форми.

Визначаючи роль загальних рекомендацій на більш просунутих стадіях вивчення мови, необхідно враховувати природу потреб тих, хто вивчає мову, і контекст, у якому вони живуть, навчаються і працюють. Це необхідно для здійснення загальних кваліфікацій на рівні, вищому від порогового (threshold), що можуть бути визначені за допомогою РРЕ. Вони, звичайно, мають бути чітко визначені, адаптовані до власне національних ситуацій та охоплювати нові сфери, зокрема на ниві культури, і більш спеціалізовані сфери. До того ж, значна роль відводиться модулям або серії модулів, присвячених специфічним проблемам, характеристикам і здібностям тих, хто вивчає мову.

1.6 Яким критеріям відповідають РРЕ?

Щоб виконувати свої функції, РРЕ мають бути зрозумілі, прозорі та логічно пов'язані.

Під терміном "зрозумілі" мається на увазі, що РРЕ прагнуть якомога чіткіше визначити рівні володіння мовними знаннями, вміннями та випадки користування мовою (не прагнучи, звичайно, передбачити всі можливі випадки користування мовою в усіх можливих ситуаціях - це нездійсненне завдання), та щоб усі, хто ними (РРЕ) користується, були спроможні описати згідно РРЕ свої цілі та ін. РРЕ призначені для того, щоб диференціювати різні параметри, у яких описується рівень володіння мовою, та щоб забезпечити серії відповідних дій (ступенів або кроків), за допомогою яких може бути виміряний прогресу навчанні. Логічним є припущення, що розвиток комунікативного досвіду потребує інших параметрів, ніж вузьколінгвістичні (напр., соціокультурне усвідомлення, досвід образотворення, афективні стосунки, вміння вчитися тощо).

Під "прозорістю" розуміється, що інформація має бути експліцитною і чітко сформульованою, доступною і зрозумілою при читанні користувачами.

Під "логічністю" (зв'язністю) розуміється, що виклад є вільним від інтернаціональних протиріч. У межах освітніх систем розуміється логічність гармонійного зв'язку між їх компонентами, якими є:

- ідентифікація потреб;
- визначення цілей;
- конкретизація змісту;
- добір або створення матеріалів;
- затвердження програм навчання/викладання;
- розробка методів вивчення та викладання;
- уточнення шляхів вимірювання, тестування та оцінювання.

Створення зрозумілих, прозорих і логічних рекомендацій щодо вивчення та викладання мов не передбачає нав'язування однієї уніфікованої системи. Навпаки, рекомендації повинні бути відкритими і гнучкими, щоб їх можна було використовувати з певними адаптаціями, необхідними в окремих випадках. РРЄ мають бути:

- *багатоцільовими*: придатними для використання у досягненні різноманітних цілей, поставлених у процесі планування та вдосконалення навчання мов;
- *гнучкими*: прийнятними для використання в різних (будь-яких) обставинах;
- *відкритими*: їх можна й далі розширювати, уточнювати;
- *динамічними*: у постійному розвитку відповідно до потреб користувачів;
- *легкими для сприймання*: мають бути представлені у легкозрозумілій при читанні формі та придатні для використання тими, кому вони адресовані;
- *не догматичними*: не повинні бути однозначно й незмінно прив'язаними до певної лінгвістичної чи освітньої теорії або практики.

2 Підхід, прийнятий у РРЕ

2.1 Діяльнісно-орієнтований підхід

Зрозумілі, прозорі та зв'язні (логічні) рекомендації щодо вивчення, викладання та оцінювання мов мають відповідати загальному баченню використання та вивчення мови. Власне кажучи, прийнятий нами підхід є діяльнісно - орієнтованим у тому сенсі, що користувачі мови й ті, що її вивчають, є насамперед "соціальними агентами", або ж членами суспільства. Вони мають виконувати певні завдання (що необов'язково пов'язані з мовленням) у певних умовах, специфічному оточенні та в окремій сфері діяльності. В той час як мовленнєві завдання виконуються у межах видів мовленнєвої діяльності, останні є складовою частиною ширшого соціального контексту, і лише він здатен надати їм повноцінного значення. Під словом "завдання" ("задача") ми розуміємо виконання дій одним або більшою кількістю індивідів, які у стратегічній послідовності застосовують свої власні компетенції з метою досягнення певного результату. Підхід, що базується на діяльності, враховує також когнітивні, емоційні та вольові здібності, так само як і цілий ряд специфічних якостей, властивих індивіду і використовуваних ним у ролі соціального агента.

Згідно з цим будь-яка форма використання та вивчення мови може бути описана таким чином:

Використання мови, в тому числі і її вивчення, включає в себе дії, що виконуються особами, які в ролі окремих індивідів чи соціальних агентів розвивають ряд компетенцій, як загальних, так і - особливо - комунікативних мовленнєвих компетенцій. Сформовані компетенції використовуються в міру необхідності у різних контекстах залежно від різних умов та різних потреб для здійснення різних видів мовленнєвої діяльності, до яких належать мовленнєві процеси продукції та/або сприйняття текстів, пов'язаних з певними темами у специфічних сферах. Використовуються ті стратегії, які здаються найбільш прийнятними для виконання накреслених завдань. Керівництво цими діями з боку учасників веде до посилення або модифікації їх компетенцій.

- *Компетенції* є сумою знань, умінь та характерних рис, що дозволяє особистості виконувати певні дії.
- *Загальні компетенції* це ті, що не є специфічними для мовлення, але такі, що необхідні для будь-якого роду діяльності, у тому числі й мовленнєвої.
- *Комунікативні мовні компетенції* - це такі, які забезпечують людині можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби.
- *Контекст* є скупченням подій або ситуаційних чинників (фізичних чи іншого роду), внутрішніх чи зовнішніх відносно особистості, у лоні яких відбуваються акти спілкування.
- *Види мовленнєвої діяльності* реалізуються в комунікативній мовленнєвій компетенції особи у специфічній сфері у вигляді процесів сприйняття та/або продукування одного чи більшої кількості текстів з метою виконання певної задачі.
- *Процеси мовлення* є низкою нейрологічних та фізіологічних явищ, що відбуваються під час усної та писемної продукції або рецепції.
- *Текст* є певним відрізком мовлення чи висловлюванням (усним та/або писемним), що стосується специфічної сфери. У процесі виконання певного завдання він стає актом мовленнєвої діяльності і може бути як опорою так і метою, як продуктом так і процесом.
- *Сфера* охоплює широкі сектори суспільного життя, в яких діє соціальний агент. Тут була прийнята класифікація порядку у межах головних категорій, релевантних для вивчення, викладання та використання мови: освітня, професійна, суспільна та особистісна сфери.
- *Стратегія* є певним чином організована, цілеспрямована та керована лінія поведінки, обрана індивідом для виконання завдання, яке він/вона ставить собі сам/сама, або з яким він/вона стикається.
- *Завдання* визначається як певна цілеспрямована дія, виконання якої Індивід вважає необхідним з метою досягнення певного результату у контексті проблеми, яку слід розв'язати; це є певним зобов'язанням, що підлягає виконанню, або ж метою, якої слід досягти. Ця дефініція охоплює цілий ряд дій, таких як пересунути шафу, написати книжку, домогтися певних умов при укладанні контракту, грати в карти,

замовляти їжу в ресторані, перекладати іншомовний текст або готувати класну газету для групової роботи.

Зрозуміло, що вищеописані різноманітні категорії взаємопов'язані в усіх формах використання та вивчення мови, оскільки кожен етап процесу вивчення чи викладання мови певним чином стосується кожної з цих категорій: стратегій, завдань, текстів, загальних компетенцій індивіда, комунікативних мовленнєвих компетенцій, видів мовленнєвої діяльності, мовленнєвих процесів, контекстів і сфер.

Разом з тим цілком можливо, що у процесі вивчення та викладання мета і, як наслідок, оцінювання будуть сфокусовані на окремому компоненті або під-компоненті. Інші компоненти в такому разі розглядаються як засоби чи аспекти, що виходять на перший план в інших випадках, або такі, що не є релевантними для даних обставин. Учні, викладачі, автори курсів, дидактичних матеріалів і тестів неминуче залучаються до цього процесу зосередження на окремих параметрах та визначення того, як мають розглядатись і враховуватись інші параметри. Це буде проілюстровано нами нижче - Проте загальновідомо, що хоча найчастіше метою навчальної програми є розвиток комунікативних умінь (можливо тому, що це найкраще представлено у методологічному підході?), деякі програми в дійсності націлені на досягнення кількісного або якісного розвитку видів мовленнєвої діяльності на іноземній мові. Інші підкреслюють необхідність оволодіння нею(МД) у якійсь окремій сфері;

ще інші наполягають на розвитку певних загальних компетенцій, тоді як ще інші зосереджуються на окремих стратегіях. Твердження про те, що "все є взаємопов'язаним", не означає, що цілі не можуть бути диференційовані.

Кожна з виділених вище категорій може бути поділена на під-категорії, які, у свою чергу, теж поділяються. Це буде розглядатись у наступних розділах. Тут ми розглядаємо лише різні компоненти загальних компетенцій, компоненти комунікативної компетенції та видів мовленнєвої діяльності і сфер.

2.1.1 Загальні компетенції індивіда

Загальні компетенції користувачів або тих, хто вивчає мову (див. розділ 5.1), складаються, зокрема, з їх знань, умінь та життєвого досвіду, а також з їх уміння вчитися. Знання, у декларативному смислі (*savoir*, див. 5.1.1), розуміються як

результат формального навчання (академічні знання). Будь-яка сфера людського спілкування залежить від загального знання світу. Знання, необхідні у процесі використання та вивчення мови, не є безпосередньо пов'язаними з мовою та культурою. Академічні знання з освітньої, наукової або технічної галузі та академічні й емпіричні знання з професійної сфери відіграють, безперечно, важливу роль під час сприйняття та розуміння текстів на іноземній мові, пов'язаних з цими сферами. Разом з тим емпіричні знання у сфері повсякденного життя (розпорядок дня, їжі, засоби транспорту, зв'язку та інформації), в публічній або приватній сферах є найсуттєвішими для організації іншомовної мовленнєвої діяльності. Знання спільних цінностей та ідеалів, прийнятих соціальними групами в інших країнах або регіонах (як, наприклад, релігійні вірування, табу, що виникли у ході спільної історії, і т.д.), є найсуттєвішими для міжкультурного спілкування. Ці численні сфери знань варіюються щодо кожного окремого індивіда. Вони можуть бути культурно-специфічними й одночасно відноситись до більш універсальних категорій і констант.

Кожне нове знання не просто додається до знань, набутих раніше. Воно обумовлюється природою, багатством і структурою попередніх знань людини і, внаслідок цього, слугує, нехай навіть частково, зміні та перебудові останніх. Звичайно, знання, вже набуті індивідом раніше, безпосередньо пов'язані з вивченням мови. У багатьох випадках методи викладання та вивчення уже враховують це усвідомлення світу. Проте у деяких контекстах (занурення, відвідування школи або університету, де мова навчання не є рідною) відбувається одночасне і скорельоване збагачення лінгвістичних та інших знань. Отже слід ретельно враховувати взаємовідношення між знаннями і комунікативною компетенцією.

Вміння та know-how (savoir-faire, див. розділ 5.1.2), чи то вміння водити автомобіль, грати на скрипці або вести збори, залежать передусім від здатності виконувати певні послідовні дії, ніж від власне знань. Проте це вміння може бути полегшене шляхом оволодіння "забутими" знаннями або супроводжуватись різними формами життєвого досвіду (компетенцій). Наприклад, здійснюватись на фоні ослабленої уваги або наполегливості під час виконання завдання. Так, у наведеному вище прикладі про керування автомобілем, коли внаслідок повторення і досвіду воно стає серією майже автоматичних процесів (вмикання двигуна, переключення швидкості тощо), спочатку це керування здійснюється в експліцитних, окремих свідомих та вербалізованих операціях ("Повільно натиснути на педаль зчеплення, плавно переключити на третю

швидкість, тощо") та в усвідомленні певних фактів (напр., що є три педалі в автомобілі з ручним управлінням і т.д.). Людина вже не зосереджується на таких деталях після того, як "навчилась водити автомобіль". Коли вчишся водити, то потребуєш, як правило, високого ступеня концентрації та усвідомлення того, що робиш, особливо коли йдеться про власний імідж (ризикуюєш осоромитись, видатись некомпетентним). Коли ж водій досягає певного рівня, від нього очікують більшої впевненості у власних силах та легкості в діях;

інакше існує небезпека для пасажирів та інших автомобілістів. Як видно, неважко провести паралелі з деякими аспектами оволодіння мовою (напр., навчання вимови чи певних розділів граматики, таких як флексивна морфологія).

Життєвий досвід (компетенція існування) (*savoir-etre*, див. 5.1.3) може розглядатись як сума індивідуальних характеристик, рис та звичок особистості, які стосуються, наприклад, самоусвідомлення або уявлення про інших (людей) та готовності вступити до спільної взаємодії з іншими людьми. Компетенція такого типу розглядається не як простий результат суми незмінних характеристик особистості. Вона включає чинники, які є продуктом різного роду "окультурювання" і можуть змінюватись.

Ці особистісні риси, звички та особливості темпераменту є параметрами, що мають бути враховані під час вивчення та викладання мови і мають бути описані в наших рекомендаціях, як би складно не було давати їм визначення. Вони розглядаються як складова частина загальних компетенцій індивіда і, отже, як аспект його/ її здібностей. Оскільки вони підлягають оволодінню чи видозмінам у процесі використання та вивчення (напр., однієї або більше мов), формування навичок може бути самостійною метою. Як уже зазначалося нами, життєвий досвід (компетенція існування) має відношення до культури і тому є чутливою сферою для міжкультурного пізнання і взаємовідносин: спосіб, у який людина, що належить до певної культури, виражає дружні почуття та зацікавленість, може бути сприйнятий носієм іншої культури як агресивний або образливий.

Здатність до навчання (уміння вчитися) (*savoir-apprendre*, див. 5.1.4) мобілізує життєвий досвід, декларативні знання та вміння і сприяє розвитку компетенцій різних типів. Уміння вчитися може також розглядатись як "знання або готовність до того,

щоб відкрити "іншість" - також і тоді, коли це стосується іншої мови, іншої культури, інших людей або нових галузей знань.

Хоча поняття уміння вчитися має загальне значення, воно особливо релевантне для вивчення мови. Стосовно учнів, яких маємо на увазі, уміння вчитися може охоплювати різні рівні та комбінації певних аспектів життєвого досвіду, декларативних знань, умінь та know-how, таких як:

- Життєвий досвід: готовність виявляти ініціативу або навіть ризикувати у процесі безпосереднього спілкування і таким чином сприяти власному говорінню та викликати бажання спілкуватись у людей, з якими говориш, попросивши їх, наприклад, перефразувати сказане ними простішими засобами тощо. Це ж саме стосується також умінь слухати, про важливу роль яких уже говорилося, оскільки існує високий ступінь ризику культурного непорозуміння під час спілкування з іншими.
- Декларативні знання: напр., знання того, яким морфолого-синтаксичним зв'язкам відповідають певні зразки відмінювання у конкретній мові, або знання про табу чи окремі ритуали, пов'язані з харчуванням чи сексуальним життям у деяких культурах, а також знання про деякі можливі релігійні конотації.
- Вміння та know-how (навички): це, напр., легкість у користуванні словником, здатність вільно користуватись певним документаційним центром; знання про те, як маніпулювати аудіовізуальними матеріалами або засобами комп'ютерного зв'язку (напр., Інтернетом) як засобом навчання.

Для одного й того ж індивіда може існувати багато варіантів застосування вмінь та навичок і здатності діяти у нових обставинах:

- Варіанти в залежності від певної події, від того, з чим або з ким має справу індивід: новими людьми, абсолютно невідомою сферою знань, невідомою культурою, іноземною мовою.
- Варіанти в залежності від контексту: в одній і тій же ситуації (напр., стосунки між батьками й дітьми всередині даної спільноти) процеси усвідомлення і пошуку значень/понять будуть, безперечно, відрізнятись у. етнологів, туристів, місіонерів, журналістів, вчителів або лікарів, кожен з яких діє у відповідності до власної

спеціальності і точки зору. Варіанти в залежності від превалюючих обставин та минулого досвіду: дуже вірогідно, що вміння, які застосовуються під час вивчення п'ятої іноземної мови, будуть відрізнятися від тих, що діють під час вивчення першої.

Подібні варіації можуть розглядатися поряд із такими поняттями як "стилі навчання" або "профілі (напрями) навчання" у тому смислі, коли навчання не розглядається як процес, твердо встановлений раз і назавжди.

У процесі навчання стратегії, які обрані індивідом для досягнення поставленої мети, будуть залежати від набору різних здібностей, притаманних йому/їй. Лише завдяки різноманітності досвіду навчання - чи то буде особистий, чи повторюваний досвід - особистість розвиває своє вміння вчитися.

2.1.2 Комунікативна мовленнєва компетенція (КМК)

КМК може розглядатись як така, що складається з певних компонентів: лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного. До кожного з цих компонентів входять, зокрема, знання, вміння і навички. Лінгвістичні компетенції включають лексичні, фонологічні, синтаксичні знання і вміння та інші параметри мови як системи незалежно від соціолінгвістичного значення їх варіантів та від прагматичних функцій їх реалізації.

Цей компонент, який розглядається тут з точки зору даної КМК індивіда, пов'язаний не лише з рівнем або якістю знань (напр., рівень фонематичного слуху або розміри і точність словникового запасу). Він пов'язаний також з когнітивною організацією та способом, за яким знання зберігаються .. (напр., різні асоціативні ланцюжки, у які мовець пов'язує лексичні поняття). Він пов'язаний також з їх доступністю (активізацією, пригадуванням та наявністю у розпорядженні). Знання можуть бути усвідомлені і чітко виражені або ж ні (напр., знову-таки стосовно володіння фонетичною системою). Їх організація та доступність будуть змінюватись також стосовно одного й того ж індивіда (напр., для плюрилінгвіста вони залежать від варіантів, що складають його/її плюрилінгвальну компетенцію). Можна також припустити, що когнітивна організація словника та накопичення виразів і т.д.

залежать, у тому числі, й від культурних особливостей спільноти або спільнот, у яких ї соціалізований цей індивід і в яких відбувається його/її навчання.

Соціолінгвістичні компетенції стосуються соціокультурних умов користування мовою. Через чутливість до соціальних конвенцій (правил ввічливості, норм, які регулюють стосунки між і поколіннями, статями, класами та соціальними групами, лінгвістичних кодифікацій деяких основних ритуалів у житті суспільства) соціолінгвістичний компонент пронизує весь процес спілкування між представниками різних культур, навіть тоді, коли його учасники часто не усвідомлюють цього впливу.

Прагматичні компетенції пов'язані з функціональним вживанням лінгвістичних засобів:

продукуванням мовних функцій, актів мовлення тощо. Вони пропонують сценарії або програми інтерактивних обмінів. Вони також стосуються умінь дискурсу, злитності та зв'язності, ідентифікації типів і форм текстів, іронії та пародії. Для функціонування цього компонента вкрай необхідно наголосити на значенні інтеракцій та культурного бачення, у яких формуються дані здібності, навіть більше ніж на значенні лінгвістичного компонента.

Усі категорії, про які тут йдеться, слугують для характеристики сфер і типів компетенцій, інтерналізованих соціальним агентом, тобто для внутрішніх уявлень, навичок та здібностей, когнітивна сутність яких повинна братись до уваги при дослідженні поведінки та спілкуванні. До того ж, будь-який навчальний процес допомагатиме розвивати або перетворювати ці самі внутрішні уявлення, навички та здібності.

Кожен з цих компонентів буде розглянуто більш детально у розділі 5.

2.1.3 Види мовленнєвої діяльності

Комунікативна мовленнєва компетенція (КМК) того, хто вивчає мову (користувача), реалізується у виконанні різних видів **мовленнєвої діяльності**, а саме: **сприймання, продукція, інтеракція** або медіація (зокрема усна або, писемна). Кожен з цих типів діяльності може бути пов'язаний з текстами в усній або письмовій формах, або в обох.

Очевидним є те, що **рецепція і продукція** (усна або писемна) як процеси є первинними, оскільки обидва необхідні для інтеракції. Проте в наших Рекомендаціях використання цих термінів при описанні видів МД обмежується їх окремим розглядом. Рецептивні види діяльності включають читання про себе та сприймання джерел інформації. Вони також відіграють важливу роль у численних формах навчання (розуміння змісту лекції, користування підручниками, опрацювання рекомендацій і робота з документами). Продуктивні види діяльності виконують важливу функцію у численних академічних та професійних сферах (усні презентації, писемне тренування (навчання, завдання та доповіді). Їм належить особливе соціальне значення (судження про те, що було представлено у письмовому вигляді, або про вільне володіння говорінням чи вмінням робити усні презентації).

В **інтеракції** беруть участь щонайменше 2 індивіда. Це усний та/або писемний обмін, в якому чергуються продукція і рецепція та який може частково співпадати з усною комунікацією. Два співрозмовники можуть не лише одночасно говорити і слухати один одного. Навіть коли суворо дотримується черга у розмові, слухач, як правило, прогнозує зміст висловлювання мовця і вже готує відповідь. Таким чином навчання інтеракції передбачає більше, ніж навчання отримувати та продукувати висловлювання. Загалом інтеракції надають великого значення у використанні та вивченні мови з точки зору її центральної ролі у процесі спілкування.

Медитативні види усної та/або писемної мовленнєвої діяльності в обох способах - рецептивному та продуктивному - роблять можливим спілкування між особами в разі неможливості з будь-яких причин спілкуватись один з одним безпосередньо. Усний або письмовий переклад, парафраз, передача змісту або запис надають третій стороні (ре)формулювання вихідного тексту, до якого ця третя сторона не має прямого доступу. Медитативні види мовленнєвої діяльності - опрацювання/переробка існуючого тексту - займають важливе місце у нормальному лінгвістичному функціонуванні суспільства.

2.1.4 Сфери

Види МД контекстуалізуються у **сферах**. Останні самі по собі можуть бути дуже різні, але з більш практичними цілями навчання мови вони можуть бути класифіковані і розбиті на 4 групи: *суспільна сфера, особиста сфера, освітня сфера та професійна сфера*.

Суспільна сфера стосується усього, що пов'язане із звичайними соціальними видами взаємодії, такими як: ділові та адміністративні установи, сервіс, культура та дозвілля суспільного характеру, засоби зв'язку тощо. Крім того, **особиста сфера** охоплює родинні стосунки та індивідуальні соціальні види діяльності.

Професійна сфера охоплює все, що пов'язане з людською діяльністю і стосунками у процесі виконання його/її професійних обов'язків. **Освітня сфера** пов'язана з навчальним/тренувальним контекстом (як правило, у певному закладі), мета якого - оволодіння специфічними знаннями або вміннями.

2.1.5 Завдання, стратегії і тексти

Спілкування та навчання проходять через реалізацію **завдань**, які не є суто мовленнєвими, навіть коли вони передбачають функціонування певних видів мовлення та використання комунікативної компетенції людини. Оскільки ці завдання не бувають ні звичними, ні автоматизованими, вони вимагають застосування певних **стратегій** з боку того, хто навчається і спілкується. Зважаючи на те, що виконання цих завдань проходить через види МД, вони передбачають опрацювання (шляхом рецепції, продукції, інтеракції, медіації) письмових або усних **текстів**.

Прийнятий нами підхід, про який йшлося вище, є яскраво вираженим діяльнісно - орієнтованим. Він базується, з одного боку, на стосунках між стратегіями, що їх використовують учасники спілкування, пов'язаними з їх компетенціями, і тим, яким чином вони усвідомлюють або уявляють певну ситуацію, а з іншого - на завданні або завданнях, які слід виконати у специфічному контексті у конкретних умовах.

Так, наприклад, людина, яка повинна пересунути шафу (завдання), може спробувати її штовхати, демонтувати її для легшого транспортування, а потім зібрати знову; звернутися за допомогою до інших; відмовитись і переконати себе, що це почекає до завтра і т.д. (все це - стратегії). Згідно обраної стратегії виконання (або уникнення, перенесення, переформулювання) завдання пройде або ні через певну МД і роботу з текстом: прочитати інструкцію про демонтаж, подзвонити по телефону і т.д. Так само учень, який повинен перекласти текст з іноземної мови (завдання), може:

пошукати, чи вже існує його переклад; попросити в іншого учня, щоб той показав йому вже виконане завдання; скористатися словником; зробити спробу зрозуміти текст на основі кількох відомих йому слів або синтаксичних конструкцій; придумати виправдання, щоб не подавати це завдання вчителю та ін. (усі можливі стратегії). Для кожного із розглянутих тут випадків необхідною буде певна мовленнєва діяльність та опрацювання тексту (переклад/медіація, вербальні переговори з товаришем, лист або висловлювання з вибаченням до вчителя тощо).

Зв'язок між стратегіями, завданням і текстом залежить від суті завдання. Це може бути власне мовленнєвий зв'язок, напр. коли слід широко застосовувати види МД і стратегії, властиві безпосередньо цим видам МД (напр., читання і коментування тексту, виконання вправи на доповнення, читання лекції, конспектування під час викладу). Цей зв'язок може містити мовленнєвий компонент, тобто коли види МД є лише частиною того, що підлягає оволодінню, і коли стратегії, що застосовуються, пов'язані тільки або головним чином з іншими видами діяльності, напр., при готуванні їжі за рецептом. Цілком можливо виконувати численні завдання без застосування мовлення. У цих випадках види діяльності, що застосовуються, зовсім не обов'язково пов'язані з мовленням, а стратегії, які використовуються, пов'язані з іншими типами діяльності.

Наприклад, дія напинання намету може бути виконана мовчки кількома людьми, кожен з яких знає, що робити. Вони можуть обмінюватись деякими усними технічними зауваженнями, або ж підтримувати у цей самий час бесіду, яка не має нічого спільного з їхнім завданням. Вони, до того ж, можуть виконувати завдання в той час, коли один із них щось наспівує і т.д.

Вживання мови стає необхідним, коли один із членів групи не знає, що робити далі, або коли з якоїсь причини звичайний порядок не спрацьовує.

Під час подібного аналізу стратегії спілкування та навчання є лише частиною стратегій серед багатьох інших, оскільки комунікативні та навчальні завдання є лише частиною багатьох інших завдань. Так само й тексти, автентичні або створені спеціально з навчальними цілями, тексти з підручників або передруковані тими, хто навчається, є лише одним із видів серед багатьох інших.

У наступних розділах детально розглядаються по черзі усі параметри та субкатегорії, з прикладами та за відповідними шкалами (у певному масштабі). У розділі 4 розглядаються параметри використання мови - чого повинен навчитися користувач або той, хто навчається, тоді як у розділі 5 йдеться про компетенції, які дають користувачеві мови можливість діяти.

2.2 Рекомендовані рівні володіння мовою

В доповнення до дескриптивної схеми, про яку йшлося вище, у розділі 3 розглядаються "вертикальні" виміри і виділяється ієрархія рівнів володіння мовою того, хто вивчає мову. Набір дескриптивних категорій, що пропонується у розділах 4 та 5, дає уявлення про "горизонтальний вимір" параметрів комунікативної діяльності та КМК. Логічно представити ієрархію рівнів у вигляді серій параметрів наочної сітки з горизонтальними та вертикальними вимірами. Це є, звичайно, значним спрощенням, адже, наприклад, якщо додати ще й сфери, то слід було б давати ще й третій вимір, перетворивши сітку у понятійний куб. Повна діаграмна багатовимірною репрезентація ступенів, про які тут йдеться, була б, дійсно, дуже визивною, якщо не неможливою.

Додавання вертикального виміру в наших Рекомендаціях робить, проте, можливим зобразити навчальний простір графічно, хай навіть і спрощено. Це є корисним з численних причин:

- Опис дефініцій рівнів володіння мовою того, хто навчається, відповідно до категорій, якими оперують Рекомендації, може допомогти більш чітко конкретизувати вимоги до того, що досягається на різних рівнях навчання, саме у термінах цих категорій. Це, у свою чергу, може сприяти розвитку прозорих та реалістично встановлених загальних цілей навчання.
- Навчання, яке відбувається протягом певного періоду часу, потребує організації у певні одиниці (Units) з урахуванням прогресії та безперервності. Навчальні плани та засоби навчання мають бути взаємопов'язані. Рекомендації щодо рівнів можуть у цьому допомогти.

- Навчальні зусилля у відповідності до цих цілей та цих форм організації (Units) слід також помістити у вертикальний вимір прогресу, тобто оцінити відповідно до досягнень процесу навчання.
- Така оцінка повинна враховувати випадкове навчання, позашкільний досвід, інші види стороннього збагачення мови, про які йшлося вище. Встановлення рівнів володіння мовою, які знаходяться поза компетенцією певної програми, є корисним саме з цієї точки зору.
- Встановлення загальних рівнів володіння мовою полегшить процес порівняння цілей, рівнів, засобів навчання, тестів і досягнень в різних системах та ситуаціях.
- Рекомендації, що включають і горизонтальний, і вертикальний виміри, полегшать дефініцію окремих цілей і визначення додаткових напрямів та окремих компетенцій.
- Рекомендації щодо рівнів та категорій, які полегшують формулювання окремих цілей у конкретних випадках, можуть допомогти інспекторам. Подібні рекомендації допоможуть при оцінюванні того, як саме учні працюють в межах певного рівня у різних сферах. Це може слугувати визначенню стандартів рівнів володіння у певній сфері для кожного ступеня навчання, встановленню найближчих цілей та розширенню довгострокових цілей ефективного володіння мовою та особистого розвитку.
- Нарешті, протягом своєї "мовної кар'єри" ті, хто вивчають мову, пройдуть через певну кількість освітніх секторів та установ, де надаються мовні послуги. Тож встановлення загального набору рівнів може полегшити співпрацю між цими секторами. В умовах росту особистої мобільності учні все частіше й частіше переключаються з однієї освітньої системи на іншу - як наприкінці, так і в процесі навчання в окремому освітньому закладі. Тому прийняття загальної шкали для опису їх досягнень набуває все більш пріоритетного значення.

Розглядаючи вертикальні виміри, здійснені в Рекомендаціях, не слід забувати, що процес вивчення мови є безперервним та індивідуальним. Немає двох користувачів мови, чи то носіїв, чи іноземців, що її вивчають, які б мали абсолютно однакові

компетенції або розвивали їх однаковим шляхом. Будь-яка спроба встановити "рівні" володіння мовою матиме довільний характер у будь-якій галузі знань чи вмінь. До того ж, для практичних цілей корисним є встановлення шкали чітко визначених рівнів, щоб сегментувати навчальний процес при складанні програм, створенні кваліфікаційних екзаменаційних матеріалів тощо. Їх кількість та якість значною мірою будуть залежати від особливостей освітньої системи та від цілей встановлення шкали. Можна визначити процедури і критерії класифікації та формулювання дескрипторів, що використовуються для характеристики послідовних рівнів володіння , мовою. Відповідні основні положення та напрями обговорюються більш детально у Додатку А. Ми наполегливо радимо користувачам Рекомендацій консультуватися з цим розділом та відповідною бібліографією перед прийняттям незалежних політичних рішень про вимірювання рівнів володіння.

Слід також пам'ятати, що ці рівні лише відображають вертикальний вимір. Вони дещо частково враховують той факт, що вивчення мови є результатом як вертикальних, так і горизонтальних ? досягнень, яких набувають учні у процесі оволодіння комунікативною діяльністю в широкому сенсі. : Прогрес не є просто питанням просування по вертикальній шкалі. Той, хто навчається, не обов'язково повинен проходити через усі нижчі рівні. Учні можуть досягати прогресу іншого порядку, розширюючи свої виконавчі можливості швидше, ніж свій рівень володіння мовою у межах однієї. Категорії. З іншого боку, вираз "поглиблення знань" є визнанням того, що людина може дійсно відчувати потребу у певний момент підкріпити певні практичні досягнення поверненням до "основ" (тобто нижчого рівня умінь) у сфері, до якої вона прийшла іншим шляхом.

Нарешті, не можна застосовувати напрями і шкали рівнів володіння мовою як якесь правило або шкалу лінійного виміру. Не існує шкал або наборів рівнів, які могли б відповідати лінійним вимогам. Говорячи термінами матеріалів Ради Європи про специфікації змісту, навіть якщо *Waystage* знаходиться на півдорозі до *Threshold Level* за шкалою рівнів, а *Threshold* на півдорозі до *Vantage Level*, досвід використання існуючих шкал говорить про те, що багато з тих, хто навчається, витратять більш ніж удвічі зусиль, щоб дійти до *Threshold Level* від *Waystage*. Можливо, їм знадобиться більш ніж удвічі Зусиль, щоб вийти на *Vantage Level* від *Threshold Level*, ніж їм було потрібно, щоб дійти до *Threshold level* від *Waystage*, навіть якщо здається, що рівні на шкалі рівновіддалені. Причина цього - необхідність

розширення діапазону видів діяльності, умінь та мов, що розглядаються. Цей життєвий факт відображено у частій презентації шкали рівнів як діаграми у вигляді ріжки з морозивом – тривимірний конус з розширеннями до верхівки.

Слід дотримуватись особливої обережності, використовуючи будь-яку шкалу рівнів для підрахунку "в середньому" того часу, який необхідний для досягнення окремих цілей.

2.3 Вивчення та викладання мови

2.3.1 Така постановка навчальних цілей нічого не говорить про процеси, завдяки яким ті, що навчаються, стають здатними діяти певним чином, або про процеси формування побудови компетенцій, які роблять можливими види діяльності. Нічого не сказано також про шляхи полегшення процесів оволодіння мовою та самим навчанням стосовно викладачів. До того ж, однією з головних функцій Рекомендацій є підтримати і допомогти усім різним партнерам-учасникам Процесів вивчення та викладання мови інформувати їх у якомога доступнішій формі не лише про їх цілі та прагнення, але також і про методи, що застосовуються, та про результати, яких досягнуто на цей момент. Здається зрозумілим, що Рекомендації не можуть обмежитись розглядом лише знань, умінь та навичок тих, хто навчається, які необхідно розвивати, для того щоб діяти як компетентний користувач мовою. Тут йтиметься також про процеси вивчення мови та оволодіння нею, так само як і про методи навчання. Про це докладніше у розділі 6.

2.3.2 Слід ще раз роз'яснити роль цих Рекомендацій щодо процесу оволодіння мовою, її вивчення та викладання. Згідно з основними принципами демократичного плюралізму. Рекомендації мають бути не лише доступними розумінню, прозорими і логічними, але також відкритими, динамічними і не мати догматичного характеру. З цієї причини неможливо зайняти якусь одну позицію на одному чи іншому боці сучасних теоретичних диспутів про природу оволодіння мовою та її зв'язок з процесом навчання, так само як і неможливо прийняти якийсь один підхід у навчанні мови, виключивши усі інші. Власне, їх роль полягає у заохоченні всіх, хто, як партнери, залучені до процесів вивчення та викладання мови, й у допомозі їм викладати якомога чіткіше й прозоріше їх власні теоретичні засади та практичні процедури. Саме з цією метою нами запропоновані параметри, категорії, критерії та

шкали, що їх користувачі можуть використати для себе і які, можливо, стимулюватимуть користувачів до більш широкого, ніж раніше, розгляду напрямів або до застосування тих методів роботи, які не розглядалися раніше. Це не означає, що попередні припущення були помилковими. Йдеться тільки про те, що всі, хто відповідає за планування, мають переглянути теорію і практику таким чином, щоб це сприяло урахуванню рішень, прийнятих іншими викладачами у їх власних і, зокрема, в інших європейських країнах.

Відкриті, "нейтральні" Рекомендації не повинні, звичайно, характеризуватися відсутністю власної політики. Запроваджуючи ці Рекомендації, Рада Європи ні в якому разі не відступає від принципів, викладених вище у розділі 1, а також у Recommendations R (82) 18 та R (98)6 Комітету Міністрів, адресованих урядам країн-членів РЄ.

2.3.3 Розділи 4 та 5 стосуються, головним чином, видів діяльності та компетенцій, які потрібні користувачу мови або тому, хто її вивчає, під час його спілкування цією мовою з іншими користувачами. У розділі 6 йдеться переважно про способи, які розвивають необхідні вміння, і про те, як полегшити цей розвиток. У розділі 7 ретельно розглядається роль завдань у процесах користування мовою та її вивченні.

Проте повне запровадження прийнятого нами плюршгінгвального та плюрикультурного підходу ще потребує дослідження. У розділі 6 лише розглядається суть і розвиток плюрилінгвальної компетенції. Їх застосування для диверсифікації викладання мови та освітніх стратегій повніше досліджується у розділі 8.

2.4 Оцінювання мовних досягнень

РРЕ - це "Загальноєвропейські Рекомендації щодо вивчення, викладання та оцінювання мови". Аж до цього пункту у центрі нашої уваги були суть використання мови і користувач мовою, а також їх значення для процесів вивчення та викладання.

У розділі 9, останньому, увага сконцентрована на функціях Рекомендацій стосовно оцінювання володіння мовою. У розділі виділено три головні напрями використання Рекомендацій:

1. для специфікації змісту тестів та екзаменаційних матеріалів;

2. для встановлення критеріїв ступеня досягнення навчальної мети щодо володіння як усним, так і писемним мовленням окремо та щодо безперервного само -, взаємооцінювання та оцінювання з боку вчителя;
3. для опису рівнів володіння в існуючих тестах та екзаменаційних матеріалах з метою створення можливості для порівняння різних кваліфікаційних систем.

У відповідному розділі детально розглядаються можливі варіанти, які можуть бути обрані для провідних процедур оцінювання. Варіанти вибору представлені у формі контрастних пар. У кожному випадку використані терміни чітко визначені. Відповідні переваги та недоліки обговорюються у зв'язку з метою оцінювання в їх освітньому контексті. Також встановлюються засади для застосування того чи іншого альтернативного напрямку.

В розділі продовжують розглядатися питання можливостей при оцінюванні. Підхід базується на спостереженні, що практична схема оцінювання не може бути створена у завершеному вигляді. Рішення має бути прийняте за умови врахування певної суми деталей, наприклад, в опублікованій екзаменаційній програмі, з огляду на необхідність прийняття дуже деталізованих підсумків при безпосередньому створенні екзаменаційних матеріалів або при встановленні банку тестів. Експерти, особливо під час усного іспиту, змушені працювати в умовах часового тиску (цейтноту). Вони можуть керуватись лише жорстко обмеженими критеріями. Учні, які б хотіли оцінити свій власний рівень володіння мовою, кажуть, що керуються тим наступним, що вони повинні виконати. Ці наступні завдання мають бути відібрані відповідно до компонентів загальної комунікативної компетенції, релевантної для них. Це ілюструє більш загальний принцип: Рекомендації повинні бути доступними для розуміння, але всі користувачі ними мають підходити до них вибірково. Селективність (вибірковість) зможе дійсно включати в себе використання простішої схеми класифікації, яка, як ми це побачили у зв'язку з "комунікативними видами діяльності", може зруйнувати категорії, виділені у загальній схемі. З іншого боку, до намірів користувача може входити застосування деяких категорій та їх експонентів (зразків) в особливо релевантних сферах. У розділі обговорюються отримані дані. Ілюстрацією обговорення є представлення схем, прийнятих деякими екзаменаційними органами для критеріїв оцінювання рівнів володіння мовою.

Багатьом користувачам розділ 9 допоможе підійти до публічних екзаменаційних програм з більшою пильністю та критичністю, задовольнивши їх очікування того, щоб інформація, яка надходить від екзаменаційних органів, забезпечувала зв'язок з цілями, змістом та процедурами кваліфікаційних іспитів на національному та інтернаціональному рівні (e.g. ALTE, ICC). Методисти знайдуть їх корисними для розширення обізнаності про результати оцінювання вчителів на початковому ступені тренінгу і тренінгу протягом наступної роботи. Разом з тим, вчителі стають більш відповідальними за оцінювання своїх учнів і студентів на всіх рівнях, як поточне так і підсумкове.

Ті, хто навчається, також більшою мірою залучаються до здійснення самооцінювання чи планування та роздумів щодо свого навчання, для виявлення своєї здатності спілкуватися мовами, які вони формально не вивчали, але які мають сприяти їх плюрилінгвальному розвитку.

Зараз у стані розгляду є запровадження *Європейського Мовного Портфеля* для міжнародного вжитку. Портфель надасть можливість усім тим, хто навчається, задокументувати свої досягнення на шляху до плюрилінгвальної компетенції шляхом запису різного роду навчального досвіду стосовно самого широкого ряду мов, більшість з яких інакше залишилися б не атестованими і невизнаними. Очікується, що Портфель допоможе заохотити всіх, хто навчається, здійснювати регулярну осучаснену самооцінку рівня володіння кожною мовою. Це матиме велике значення для достовірності документа в очах пошукувачів в аспекті його відповідальності та прозорості. Це зробить РРЄ ще більш цінними.

Усім, хто професійно залучений до розвитку тестування, а також до адміністрації та проведення публічних іспитів, корисно буде опрацювати розділ 9 разом з більш спеціальним посібником для Екзаменаторів (документ CC - Lang(96)10 rev). Цей посібник, в якому детально розглядаються питання укладання тесту і його оцінювання, є доповненням до розділу 9. Він містить також поради щодо подальшого читання, додаток для аналізу матеріалів тесту і термінологічний глосарій.

Зміст

3 Рекомендовані рівні володіння мовою

3.1 Дескриптивні критерії рівнів володіння

Однією з цілей Рекомендацій є допомога партнерам в описанні рівнів володіння мовою згідно з існуючими стандартами, тестами та екзаменаційними матеріалами для полегшення зіставлення різних кваліфікаційних систем. Саме для цього були розроблені Дескриптивна Схема та Рівні Володіння мовою (PBM) за РРЄ. Крім усього іншого, в них представлено концептуальну сітку, яку користувачі можуть застосовувати для опису власних систем. В ідеалі шкала рекомендованих рівнів за РРЄ має відповідати наступним чотирьом критеріям. Два з них стосуються основних положень описання, інші два - вимірювання.

Основні положення описання:

- Шкала РРЄ є вільною від будь-якого контексту, щоб узгодити узагальнені результати різних специфічних контекстів. Інакше кажучи, узагальнена шкала не розробляється навмисне для, скажімо, шкільного контексту, а потім для використання дорослими або навпаки. Але в той же час дескриптори шкали РРЄ мають бути контекстуально релевантними. Їх можна застосовувати і пристосувати до кожного і будь-якого контексту - згідно з функцією, яку вони виконують саме у цьому контексті. Це означає, що категорії, використані для описання того, що вміють робити ті, хто навчаються, в різних контекстах використання, мають бути прийнятними для цільових контекстів застосування різними групами учнів і навіть народом-носієм мови, що вивчається, в цілому.
- Описання також повинно базуватись на положеннях теорії мовленнєвої компетенції. Досягти цього важко, тому що чинні теорія і дослідження неадекватні забезпеченню основи для подібного описання. Проте категоризація та описання потребують теоретичного обґрунтування. Крім того, будучи пов'язаним з теорією, описання шкали повинно залишатись зрозумілим для користувача - тобто бути доступним для використання на практиці. Воно має заохочувати користувачів до обдумування, про яку саме компетенцію йдеться у їхньому власному контексті.

Основні положення вимірів

- Поділки (пункти) на шкалі РРЄ для розміщення окремих видів діяльності та компетенцій мають бути об'єктивно детерміновані щодо їх базування на теорії виміру. Це необхідно для того, щоб уникнути систематичних помилок під час

прийняття безпідставних рішень авторами чи окремими групами практиків при використанні ними деяких існуючих шкал.

- Кількість рівнів, яка прийнята в РРЄ, повинна адекватно показувати прогресію у різних секторах, але в деяких окремих контекстах вона не повинна перевищувати кількість рівнів, суттєву різницю між якими люди можуть усвідомити. Це можна розуміти як доцільність застосування різних ступенів шкали для різних вимірів або "дворярусний" підхід до різниці між ширшими (загальними) та вузькими (локальними) рівнями.

Цих критеріїв дотриматись дуже важко, але корисно з точки зору орієнтації. Вони можуть бути зумовлені комбінацією інтуїтивного, якісного та кількісного методів і відрізняються від суто інтуїтивних способів, відповідно до яких, як правило, розробляються шкали для вимірювання рівнів володіння мовою. Працюючи інтуїтивно, команда авторів може плідно сприяти розвитку систем для конкретних контекстів, проте вона певним чином обмежена щодо розробки шкали загальних рекомендацій. Слабким місцем опори на інтуїцію є суб'єктивність розміщення певної мовленнєвої одиниці на певному рівні. По-друге, вірогідним є також те, що користувачі з різних регіонів можуть мати дуже значні розбіжності у перспективі залежно від потреб тих, хто навчається. Шкала, так само як і тест, є валідною щодо контекстів, для яких вони призначаються. Валідація, яка передбачає певний кількісний аналіз, є безперервним процесом і, теоретично, ніколи не завершується. Методологія, за якою розгортаються рівні ВМ РРЄ та їх ілюстративні дескриптори, була, разом з тим, досить жорсткою. Застосовувалось систематичне поєднання інтуїтивного, аналітичного та кількісного методів. Спочатку зміст чинних шкал аналізувався згідно з описовими категоріями, яких вжито у РРЄ. Далі йшла інтуїтивна фаза, коли ці матеріали видавались, формулювались нові дескриптори, і все це обговорювалось експертами. Слідом застосовувався набір різних аналітичних методів з метою перевірки того, як учителі усвідомлюють вибрані дескриптивні категорії, і того, чи стали дескриптори для опису категорій саме такими, якими мали стати. Нарешті, найкращі дескриптори із встановлених перевірялись за допомогою кількісних методів. Точність поділу за такою шкалою була, таким чином, перевірена у кілька стадій.

В Додатках розглядаються основні технічні дані, пов'язані з розробкою та розподілом за шкалою рівнів володіння мовою. В Додатку А дається вступ до шкал та розподілу за шкалами, а також методологічні особливості розробки. Додаток Б пропонує короткий огляд проекту Швейцарської Національної Науково-Дослідної Ради, на основі якого розроблено Рівні РРЄ та їх ілюстративні дескриптори у проекції на різні освітні сектори. В Додатках В і Г далі подаються два відповідні Європейські проекти, в яких застосовувалась подібна методологія для розробки та валідації згаданих дескрипторів стосовно дорослих молодого віку. В Додатку В описується проект DIALANG. Як частина більш широкого інструменту оцінювання, DIALANG був удосконалений і прийнятий для дескрипторів самооцінювання в РРЄ. В Додатку Г описаний проект "Can Do", створений ALTE (Association of Language Testers in Europe), Асоціацією Тестологів з Мови у Європі. У цьому проекті створено і перевірено, з точки зору валідності, широкий набір дескрипторів, які також можуть бути приведені у відповідність до Рівнів ВМ і РРЄ. Ці дескриптори доповнюють ті, що містять Рекомендації з точки зору їх організації у сферах вжитку, релевантних для дорослих.

Описані в Додатках проекти демонструють значний ступінь спільності між самими РВМ Рекомендацій та концепціями розподілу по шкалах ілюстративних дескрипторів різних рівнів. Тобто, можна досить категорично стверджувати: виділені вище критерії, нарешті, в деякій мірі підтверджені.

3.2 Рекомендовані рівні володіння мовою РРЄ

Тут дається, як ми вважаємо, широкий, хоча ні в якому разі не універсальний, консенсус про кількість та природу рівнів ВМ, прийнятних для організації вивчення мови та публічного визнання досягнень.

Нам здається, що запропоновані нашими рекомендаціями шість **головних рівнів** адекватно покривають Європейський навчальний простір у відповідності до цілей тих, хто вивчає мови.

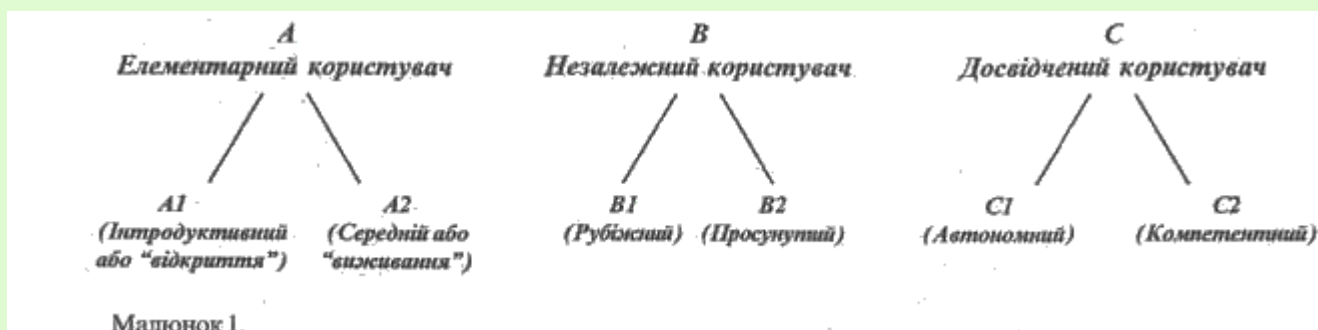
- **Breakthrough (інтродуктивний рівень).** Він відповідає тому, що Уїлкінс (Wilkins) у своїй праці 1978 року назвав "Формальним володінням", а Трім (Trim)* у тій самій публікації - "Introductory " ("Відкриття ").

Trim J.I.M. 1978. Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults, Council of Europe.

- **Waystage (середній рівень або "виживання"),** який відображає специфікацію змісту РЄ (у термінах РЄ).
- **Threshold (рубіжний рівень),** який також відображає специфікацію змісту РЄ.
- **Vantage (просунутий рівень або "незалежний користувач"),** який відображає третю специфікацію змісту РЄ. Цей рівень визначено Уїлкінсом як "Обмежена операційна компетенція ", а Трімом як "адекватна реакція в поточних ситуаціях".
- **Effective Operational Proficiency (ефективна операційна компетенція або автономний рівень),** названий Трімом "Ефективним володінням/компетенцією" та Уїлкінсом "Адекватною операційною компетенцією". Він представляє просунутий рівень компетенції, бажаний для більш II, складних видів роботи та навчальних завдань.

- *Mastery* (Трім: "**Глобальне володіння**"; Уїлкінс: "**глобальна, операційна компетенція**"). Рівень, що відповідає найвищому іспиту за шкалою ALTE. До нього може бути включений ще вищий рівень розвитку міжкультурної компетенції, досягнутий багатьма мовними фахівцями.

Якщо подивитись на ці шість рівнів, то видно, що вони є відповідно розширеною вгору та донизу інтерпретацією класичного поділу **на базовий, проміжний (середній) і просунутий рівні**. Крім того, деякі назви, присвоєні у специфікаціях рівнів РЄ, видались такими, які важко перекласти (напр. iWaystage, Vantage). Тому схема, що тут пропонується, укладена за принципом розгалуженого "гіпертексту" і починається з початкового поділу на три головні рівні: А, В, С, де:



3.3 Презентація загальнорекомендованих РВМ

Встановлення складу загальнорекомендованих рівнів ніякою мірою не обмежує спосіб, який різні інститути різних педагогічних культур можуть обрати для організації або опису власних систем рівнів та їх модулів. Ми також сподіваємось, що точне формулювання складу загально" рекомендованих рівнів та опис дескрипторів розвиватиметься з часом відповідно до того, як перевірений досвід держав-членів РЄ буде впливати на наше визначення.

Бажано також, щоб загальнорекомендовані рівні були по-різному представлені відповідно до різних цілей. Було б природним підсумувати набір загальнорекомендованих РВМ як єдину цілісну картину, як це показано в Табл. 1. Таке просте "глобальне" представлення полегшить сприйняття системи користувачами-неспеціалістами, а також забезпечить орієнтацію викладачів та авторів програм/навчальних планів.

Таблиця 1. PBM: глобальна шкала

Досвідчений користувач	C2	Може розуміти без утруднень практично все, що чує або читає. Може вилучити інформацію з різних усних чи письмових джерел, узагальнити її і зробити аргументований виклад у зв'язній формі. Може висловлюватись спонтанно, дуже швидко і точно, диференціюючи найтонші відтінки смислу у досить складних ситуаціях.
	C1	Може розуміти широкий спектр досить складних та об'ємних текстів і розпізнавати імпліцитне значення. Може висловлюватись швидко і спонтанно без помітних утруднень, пов'язаних з пошуком засобів вираження. Може ефективно і гнучко користуватись мовою у суспільному житті, навчанні та з професійними цілями. Може чітко, логічно, детально висловлюватись на складні теми, демонструючи свідоме володіння граматичними структурами, конекторами та зв'язними програмами висловлювання.
Незалежний користувач	B2	Може розуміти основні ідеї тексту як на конкретну, так і на абстрактну тему, у тому числі й технічні (спеціалізовані) дискусії за своїм фахом. Може нормально спілкуватися з носіями мови з таким ступенем швидкості та спонтанності, який не завдає труднощів жодній із сторін. Може чітко, детально висловлюватись на широке коло тем, виражати свою думку з певної проблеми, наводячи різноманітні аргументи за і проти.
	B1	Може розуміти основний зміст чіткого нормативного мовлення на теми, близькі і часто вживані на роботі, при навчанні, під час дозвілля тощо. Може вирішити більшість питань під час перебування або подорожі у країні, мова якої вивчається. Може просто і зв'язно висловитись на знайомі теми або теми особистих інтересів. Може описати досвід, події, сподівання, мрії та амбіції, навести стислі пояснення і докази щодо точок зору та планів.
Елементарний користувач	A2	Може розуміти ізольовані фрази та широко вживані вирази, необхідні для повсякденного спілкування у сферах особистого побуту, сімейного життя, здійснення покупок, місцевої географії, роботи. Може спілкуватись у простих і звичайних ситуаціях, де необхідний простий і прямий обмін інформацією на знайомі та звичні теми. Може описати простими мовними засобами вигляд його/її оточення, найближче середовище і все, що пов'язане зі сферою безпосередніх потреб.

	A1 Може розуміти і вживати побутові повсякденні вирази, а також елементарні речення, необхідні для задоволення конкретних потреб. Може відрекомендуватись або представити когось та може запитувати і відповідати на запитання про деталі особистого життя, наприклад, де він/вона живе; про людей, яких він/вона знає; про речі, які він/ вона має. Може взаємодіяти на простому рівні, якщо співрозмовник говорить повільно і чітко та готовий прийти на допомогу.
--	---

З метою орієнтування викладачів, учнів та інших користувачів у межах освітньої системи з певною практичною метою вважаємо за необхідне здійснити більш детальний розгляд. Такий розгляд може бути представлений у формі сітки, де показані головні категорії застосування мови на кожному із шести рівнів. Приклад, поданий у Табл. 2, є проектом орієнтації інструмента/засобу самооцінювання, базованим на шести рівнях.

Це допоможе, сподіваємось, тим, хто вивчає мову, визначити свої головні мовленнєві вміння і вирішити, у складі якого рівня вони повинні шукати більш детальні дескриптори, для того щоб самостійно оцінити власний РВМ.

Для інших цілей може бути бажаним зосередитись на окремому спектрі рівнів та на окремому наборі категорій. Скоротивши кількість рівнів та категорій до числа лише тих, що є релевантними для досягнення певної мети, стане можливим додати більше деталей: ще точніші рівні та категорії. Такі деталі зумовлять укладання набору модулів, що співвідносяться один з одним, та приведення їх у відповідність до Загальних Рекомендацій.

З іншого боку, окрім визначення категорій видів комунікативної діяльності, користувач може досягти вільного володіння на базі аспектів комунікативної мовленнєвої компетенції, виведених з нашої класифікації рівнів. У Табл. 3 є спеціальна графа про досягнення вільного володіння усним мовленням. У ній йдеться про різні якісні аспекти використання мови.

3.4 Ілюстративні дескриптори

Усі три таблиці, в яких представлені загальнорекомендовані РВМ (Табл. 1,2 та 3), є підсумком банку "ілюстративних дескрипторів", розроблених та підтверджених Рекомендаціями РЄ у дослідному проекті (див. Додаток Б). Ці формулювання були математично шкаловані у відповідності до виділених рівнів шляхом аналізу того, як саме вони інтерпретувались при оцінюванні великої кількості тих, хто вивчає мову.

Для полегшення користування шкали дескрипторів протиставлені відповідним категоріям дескриптивної схеми у розділах 4 та 5. Дескриптори співвідносяться з наступними трьома метакатегоріями дескриптивної схеми:

Види мовленнєвої діяльності

Дескриптори "Can Do" ("Можу робити") запроваджені для сприймання, інтеракції та продукції. Вони можуть не бути дескрипторами для всіх субкатегорій на кожному рівні, оскільки деякі види | діяльності не можуть бути реалізовані раніше, ніж буде досягнуто певного рівня компетенції, тоді як інші перестають бути метою досягнення на вищих рівнях.

Стратегії

Дескриптори "Можу робити" запроваджені для певних стратегій, що використовуються при І реалізації видів комунікативної діяльності. Стратегії розглядаються як зв'язок між ресурсами того, хто навчається (компетенціями), і тим, що він/вона може з ними робити (види комунікативної діяльності).

У розділах, присвячених інтеракції та продукції (розділ 4), описані принципи:

- а) планування дії;
- б) узгодження ресурсів і компенсаторної діяльності для усунення недоліків під час виконання та
- в) оцінювання результатів і внесення виправлень у разі необхідності.

Таблиця 2. Рівні володіння мовленням (шкала самооцінювання)

Р о з у м і н н я		A1	A2
	Аудіюван- ня	Я можу впізнавати знайомі слова та найелементарніші фрази, що стосуються мене самого, моєї сім'ї та найближчого конкретного оточення за умови, коли люди говорять повільно і чітко.	Я можу розуміти фрази та найуживанішу лексику, що відносяться до сфер найближчого особистого значення (напр. елементарна особиста або сімейна інформація, покупки, місце проживання, робота). Можу зрозуміти основне з коротких, чітких, простих повідомлень та оголошень.
	Читання	Я можу розуміти знайомі імена, слова і дуже прості речення, наприклад, в оголошеннях, на постерах та в каталогах.	Я можу читати дуже короткі, прості тексти. Я можу знайти конкретну, передбачувану інформацію у простих текстах повсякденного характеру, як, наприклад, реклама, оголошення, проспекти, меню, розклад (руху поїздів); я можу розуміти короткі прості особисті листи.

Г о в о р і н н я	Діалогічне мовлення	Я можу брати участь у діалозі на простому рівні за умови, що співрозмовник готовий повторити або перефразувати свої висловлювання у повільному темпі й допомогти мені сформулювати те, що я намагаюсь сказати. Я можу ставити прості запитання та відповідати на такі ж прості запитання, що стосуються сфери невідкладних потреб, або на дуже знайомі теми.	Я можу брати участь у діалозі на простому рівні за умови, що співрозмовник готовий повторити або перефразувати свої висловлювання у повільному темпі й допомогти мені сформулювати те, що я намагаюсь сказати. Я можу ставити прості запитання та відповідати на такі ж прості запитання, що стосуються сфери невідкладних потреб, або на дуже знайомі теми.
	Монологічне мовлення	Я можу використовувати прості речення та вирази для описання місця, де я живу, і людей, яких я знаю.	Я можу вживати серії виразів та речень, щоб описати простими словами мою сім'ю та інших людей, житлові умови, мій рівень освіти, попереднє або теперішнє місце роботи.
П и с ь м о	Писемне мовлення (письмо)	Я можу писати короткі, прості листівки, наприклад, поздоровлення зі святом. Я можу заповнювати формуляри, вносити своє прізвище, національність та адресу, наприклад, в реєстраційний листок готелю.	Я можу писати короткі, прості записки та звернення, пов'язані з нагальними потребами. Можу написати дуже простого" особистого листа, наприклад, із вдячністю комусь за щось.

Продовження таблиці 2

Р о з у м і н н я		B1	B2
	Аудіюван- ня	Я можу розуміти основний зміст чіткого нормативного мовлення на знайомі теми, які регулярно зустрічаються на роботі, під час навчання, на дозвіллі тощо. Можу розуміти головний зміст багатьох радіо - або ТВ програм про поточні справи або теми з кола особистих чи професійних інтересів за умови, коли мовлення відносно повільне і чітке.	Я можу розуміти об'ємні висловлювання та лекції і стежу навіть за складною аргументацією на досить знайомі теми. Я розумію більшість ТВ новин та програми про поточні події. Я розумію більшість фільмів на літературній мові.
	Читання	Я можу розуміти тексти, які містять головним чином найуживаніші повсякденні та пов'язані з професійною діяльністю мовленнєві зразки. Я розумію описи подій, почуттів та бажань в особистих листах.	Я можу читати статті та повідомлення з сучасних проблем, автори яких займають особливу позицію або мають особливу точку зору. Можу розуміти сучасну літературну прозу.
Г о в о р і н н	Діалогічне Мовлення	Я можу спілкуватись у більшості ситуацій під час перебування і подорожі у країні, мова якої вивчається. Я можу без підготовки вступити до розмови, тема якої знайома, особисто значуща або пов'язана з повсякденним життям (сім'я, хобі, робота, подорожі та поточні події/новини).	Я можу брати участь у діалозі з достатнім ступенем невимушеності й спонтанності, так щоб відбулася природна інтеракція з носіями мови. Можу брати активну участь у дискусії у знайомих контекстах, викладаючи й захищаючи свою точку зору (свої погляди).

я	Монологічне мовлення	Я можу будувати прості зв'язні висловлювання, для того щоб описати події та особисті враження, а також свої мрії, надії та сподівання. Можу стисло назвати причини та пояснення щодо своїх поглядів і планів. Я можу розповісти історію або переказати сюжет книжки чи фільму та описати своє ставлення.	Я можу представити чіткі, детальні висловлювання про широке коло питань, що стосуються сфер моїх інтересів. Я можу висловити точку зору на запропоновану тему, наводячи аргументи "за" і "проти".
П и с ь м о	Писемне мовлення (письмо)	Я можу написати простий зв'язний текст на знайомі або пов'язані з особистими інтересами теми. Я можу писати особисті листи, описуючи події та враження	Я можу написати чіткий, детальний текст на широке коло тем, пов'язаних з моїми інтересами. Можу писати есе чи доповідь, узагальнюючи інформацію або наводячи аргументи "за" чи "проти" певної точки зору. Я можу писати листи, наголошуючи на особистому значенні минулих і теперішніх подій.

Закінчення таблиці 2

		C1	C2
	Аудіювання	Я можу розуміти довготривале мовлення, навіть якщо воно не досить чітко структуроване або коли його зв'язність прихована і не виражена експліцитно. Я можу розуміти програми телебачення і фільми без надмірних зусиль.	Я не маю жодних утруднень у розумінні будь-якого розмовного мовлення, живого або в запису, навіть якщо воно звучить у швидкому природному темпі, за умови, якщо у мене є якийсь час для того, щоб звикнути до індивідуальних особливостей мовлення.
Р о з у м і н			

н я	Читання	Я можу розуміти довгі та складні документальні й літературні тексти, оцінюючи особливості їх стилю. Я можу розуміти спеціалізовані статті та довгі технічні інструкції, навіть якщо вони не стосуються сфери моєї діяльності.	Я можу легко розуміти практично усі форми писемного мовлення, у тому числі абстрактні, складні у структурному чи лінгвістичному плані тексти, такі як підручники, спеціалізовані статті та літературні праці.
Г о в о р і н н я	Діалогічне Мовлення	Я можу швидко й спонтанно висловлюватись без очевидних утруднень у доборі виразів. Можу гнучко й ефективно користуватись мовою із соціальними та професійними цілями. Можу чітко формулювати думки й точки зору та донести свої погляди у повному обсязі до інших співрозмовників.	Я без зусиль можу брати участь у будь-якій розмові чи дискусії, легко вживаючи ідіоматичні звороти та колоквіалізми (розмовні слова та вирази). Я можу вільно висловлюватись, розрізняючи найтонші відтінки смислу. Якщо у мене виникає проблема, я можу усунути трудність непомітно для інших.
	Монологічне мовлення	Я можу представити чіткі, детальні висловлювання на складні теми, розвиваючи окремі точки зору та доходючи логічного висновку.	Я можу представити чітке, рівне і повне значення або аргумент у стилі, що відповідає контексту. Моє висловлювання має ефективну логічну структуру, яка допомагає співрозмовникам виділити і запам'ятати значущі пункти.

П и с ь м о	Писемне мовлення (письмо)	Я можу виражати думки у формі чіткого, добре структурованого тексту, висловлюючись досить поширено. Я можу писати листи, твори або доповіді на складні теми, підкреслюючи те, що мені здається найважливішим. Я можу обрати стиль відповідно до уявного читача.	Я можу легко написати чіткий, послідовний текст у певному стилі. Я можу писати складні листи, доповіді й статті, представляючи проблему, (предмет розгляду) за допомогою ефективної логічної структури, що дозволяє адресату виділити й запам'ятати значущі пункти. Можу писати резюме та огляди професійних або літературних праць.
----------------------------	---------------------------	---	--

28, Таблиця 3. РВМ: якісні аспекти усного мовлення

С2	Діапазон	Правильність	Швидкість
	Показує високу гнучкість мовлення, формулюючи думки з використанням різноманітних мовленнєвих засобів з метою передачі найтонших відтінків значень, виділення, диференціації та усунення двозначності. Володіє також великим набором ідіоматичних виразів та колоквіалізмів.	Здійснює постійний граматичний контроль складного мовлення, навіть якщо увага спрямована на щось інше (напр. на складання плану на майбутнє, спостереження за реакціями співрозмовників).	Може висловлюватись спонтанно і поширено з природною розмовною швидкістю, попереджуючи або усуваючи будь-яку трудність так легко, що співрозмовник цього навіть не помічає.
	Взаємодія		З'вязність
	Легко і вправно здійснює інтеракцію, добираючи й застосовуючи невербальні та інтонаційні засоби з очевидною легкістю. Може брати особисту участь у спільній дискусії, повністю природно підтримуючи розмову, звертаючись, роблячи натяки тощо.		Може створювати зв'язне і суцільне висловлювання, вживаючи у повному обсязі доречні різноманітні структури й широкий набір конекторів та інших засобів зв'язку.
	Діапазон	Правильність	Швидкість

C1	Має добрий набір різноманітних мовленнєвих засобів, який дозволяє йому/їй обирати формулювання для чітких висловлювань у певному стилі на широке коло загальних, академічних, професійних або побутових тем, не обмежуючись предметом висловлювання.	Постійно підтримує високий ступінь граматичної правильності; помилки зустрічаються рідко, їх важко помітити; вони головним чином відразу виправляються.	Може висловлюватись швидко і спонтанно, майже без утруднень. Лише концептуально складний предмет висловлювання може уповільнити природну легкість мовного потоку.	
	Взаємодія		З'вязність	
	Може вибрати потрібну фразу з наявних мовленнєвих функцій для власної репліки з метою підтримати розмову і вправно донести смисл свого висловлювання на рівні з іншими співрозмовниками.		Може продукувати чітке, вільне, швидке, добре структуроване мовлення, показуючи контрольоване вживання граматичних структур, конекторів та засобів зв'язку.	
B2+				
B2	Діапазон	Правильність	Швидкість	
	Володіє мовою достатньо, для того щоб робити точні описання, виражати точки зору на найбільш загальні теми без надто помітних пошуків слів, і використовує з цією метою деякі складні мовленнєві звороти.	Володіє мовою достатньо, для того щоб робити точні описання, виражати точки зору на найбільш загальні теми без надто помітних пошуків слів, і використовує з цією метою деякі складні мовленнєві звороти.	Може продукувати мовленнєві відрізки у досить швидкому темпі, навіть за умови хезитації під час пошуків структур або виразів. Помітно довгих пауз в його/її мовленні небагато.	
	Взаємодія		З'вязність	
Може почати бесіду, висловлюватись у свою чергу належним чином та закінчувати бесіду, коли йому/їй це потрібно, хоча не завжди він/ вона може це зробити елегантно. Може підтримувати дискусію на знайомі теми, забезпечуючи розуміння, залучаючи інших до неї тощо.		Може використовувати обмежене число схем зв'язку, щоб його висловлювання мало точний, зв'язний характер, навіть якщо у ньому трапляються деякі "перескакування" ("стрибки") під час довгого говоріння.		
B1 +				
Діапазон		Правильність	Швидкість	

B1	Має достатньо мовленнєвих засобів:! достатній словниковий запас, для того щоб висловитись із деяким ваганням та підбираючи слова на теми, що пов'язані з сім'єю, хобі, інтересами, роботою, подорожами та останніми подіями.	Розсудливо і правильно використовує набір найчастіше вживаних зворотів та моделей, що асоціюються з найбільш передбачуваними ситуаціями.	Може висловлюватись зрозуміло, навіть якщо паузи для граматичного і лексичного планування та виправлення занадто очевидні, особливо під час довгих відрізків непередбаченого мовлення.
	Взаємодія		З'вязність
	Може починати, підтримувати та закінчувати просту розмову сам-на-сам на знайомі теми або теми особистого інтересу. Може повторити частину сказаного кимсь, • щоб забезпечити взаємне розуміння.	оже з'єднувати серії коротких, простих дискретних елементів у зв'язний лінійний виклад думок.	
A2 +			
A2	Діапазон	Правильність	Швидкість
	Вживає елементарні граматичні структури із завченими фразами, групами з кількох слів та стійких виразів для обміну обмеженою інформацією у простих щоденних ситуаціях.	Правильно використовує кілька простих структур, але продовжує систематично припускатись елементарних помилок.	Може зрозуміло висловлюватись у дуже короткому обсязі, навіть якщо явно очевидні паузи, фальстарту і реформулювання.
	Взаємодія		З'вязність
	Може запитувати і відповідати простими репліками. Може сигналізувати, коли настає його/її черга, але рідко спроможний досить добре зрозуміти, для того щоб підтримувати розмову, яка йде з його/її власної згоди.		Може з'єднувати групи слів за допомогою простих конекторів, таких., як "та, і", "але, проте" і "тому що".
	Діапазон	Правильність	Швидкість

A1	Має дуже обмежений набір слів і простих фраз, пов'язаних з особистими деталями та окремими конкретними ситуаціями.	Реалізує лише обмежений контроль небагатьох граматичних структур і речень й вивченого репертуару.	Може продукувати дуже короткі, ізольовані, переважно згорнуті висловлювання, з численними Паузами для пошуку засобів вираження, артикулювати менш знайомі слова, а також підтримувати спілкування.
	Взаємодія		З'вязність
	Може запитувати і відповідати на запитання про особисті деталі. Може у простий спосіб спілкуватись у діалогічній формі, але спілкування повністю залежить від повторів, перефразувань та виправлень.	Може з'єднувати слова або групи слів за допомогою дуже простих лінійних конекторів, таких як "та/і" або "потім".	

Комунікативні мовленнєві компетенції (КМК)

Дескриптори на шкалі запроваджені для визначення аспектів лінгвістичної, прагматичної та соціолінгвістичної компетенцій. Деякі аспекти компетенцій здаються непридатними для визначення на всіх рівнях; вони виділялись лише тоді, коли мали, на наш погляд, найбільше значення.

Дескриптори не повинні залишатись цілісними, щоб дати їх огляд; детальні списки мікрофункцій, граматичних форм та словника представлені у мовних специфікаціях для окремих мов (напр. Threshold Level, 1990). Аналіз функцій, понять, граматики і словника, необхідних для виконання комунікативних завдань, описаних на шкалах, може бути частиною процесу розгортання нових наборів мовних специфікацій. Загальні компетенції, передбачені у вигляді такого модуля (напр. Знання світу, Когнітивні вміння), можуть бути розкладені у подібний спосіб.

Дескриптори, виділені у текстах розділу 4 та розділу 5:

- Узагальнюють у своїх формулюваннях досвід численних установ, які діють у сфері визначення рівнів володіння мовою.

- Були розроблені одночасно з розробкою моделі, представленої у розділах 4 та 5 у процесі інтеракції між (а) теоретичною працею авторської групи, (б) аналізом чинних шкал РВМ та (в) практичними вчительськими "майстернями" (практичною співпрацею з учителями). Навіть якщо не вдається забезпечити всеохоплююче розуміння категорій, представлених у розділах 4 та 5, цей набір дає уявлення про можливий склад набору дескрипторів, які б допомогли це зробити.
- Були приведені у відповідність до складу загально рекомендованих Рівнів (Рівнів РРЄ):

A1	(Break-through/Відкриття/Інтродуктивний),	A2
(Waystage/Середній/Вживання),	B1	(Threshold/Рубіжний),
B2	(Vantage/Просунутий/Незалежний користувач),	СІ
(Автономний/Ефективна операційна компетенція)	та	C2
		(Mastery/Володіння/Глобальна операційна компетенція).
- Співвідносяться з критеріями, виділеними у Додатку А для ефективних дескрипторів, згідно з якими кожен з них є коротким, точним і прозорим, чітко сформульованим, описує щось визначене і має незалежну, ізольовану цілісність, не пов'язану з формулюванням інших дескрипторів в аспекті їх інтерпретації.
- Визначені як прозорі, придатні до використання та релевантні групам викладачів носіїв та носіїв мови з різноманітних освітніх секторів з дуже різними напрямками мовної практики та досвіду викладання. Здається, викладачі зрозуміли дескриптори з цього набору, який був уточнений у співпраці з ними, починаючи із банку кількох тисяч прикладів.
- Є релевантними для описання досягнень сучасного учня/студента у системі початкової та подальшої середньої освіти, професійної освіти та навчання дорослих і можуть, таким чином, представляти реальні навчальні цілі.
- Були "об'єктивно приведені до спільної шкали" (крім указаних винятків). Це означає, що позиція переважної більшості дескрипторів на шкалі є результатом способу, у який вони були інтерпретовані для оцінювання досягнень тих, хто вивчає мову, а не лише на базі точок зору авторів.
- Забезпечують банк критеріальних положень про вдосконалення іноземної мови, який може бути гнучко використаний для розвитку систем оцінювання, що базуються на загальних критеріях. Вони можуть бути "прив'язані" до існуючих

локальних систем, розроблених на основі місцевого досвіду та/або використовуватись для розвитку нових наборів цілей.

Цей набір як одне ціле, навіть будучи не повністю зрозумілим і поданим у вигляді шкали лише в одному (як визнано, мульти - лінгвальному, мульти - секторному) контексті рекомендацій щодо вивчення іноземних мов:

- **Є гнучким.** Такий самий набір дескрипторів може бути організований, як тут, у набір розширених "умовних рівнів", визначений на Симпозіумі у м.Рюшлікон (Ruschlikon Symposium) і використаний у Проекті DIALANG Європейської Комісії (див. Додаток В). Вони також можуть бути представлені як вужчі за значенням "педагогічні рівні".
- **Є зв'язним з точки зору змісту.** Схожі або подібні елементи, які були включені до різних дескрипторів, доводять, що в них були дуже подібні значення за шкалою. Ці шкапові значення, у дуже широкому масштабі, також свідчать про наміри авторів шкал РВМ, що використовувались як джерела. Вони також, як нам здається, відповідають за зв'язністю змістові специфікацій Ради Європи, так само як рівні, запропоновані у проектах DIALANG та ALTE.

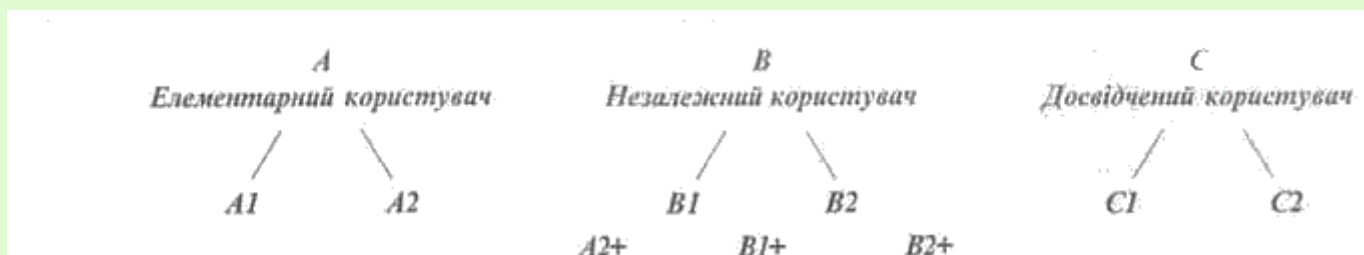
3.5 Гнучкість у розгалуженому підході

Рівень А1 (Breakthrough/інтродуктивний) є, можливо, найнижчим "рівнем" генеративного володіння мовою, який підлягає ідентифікації. Але до того як цей ступінь буде досягнуто, є цілий ряд специфічних завдань, що їх ефективно можуть виконати ті, хто навчається, використовуючи дуже 1 обмежений набір мовленнєвих засобів. Ці завдання є релевантними до потреб, що виникають у тих, хто навчається. В оглядових матеріалах Швейцарської Національної Науково-Дослідної Ради, в яких розроблено і подано у вигляді шкали описові дескриптори, виділено групу мовленнєвих актів, і обмежених виконанням ізольованих завдань, передбачених ще до дефініції Рівня А1. У деяких Контекстах, наприклад, з молодшими учнями буде природним виробити подібну "віху" ("верстовий камінь"). Наступні дескриптори відповідають простим, узагальненим завданням, які можуть бути розміщені на шкалі під Рівнем А1 і можуть становити корисні цілі для початківців:

- може робити прості покупки, коли вказуванням пальцем або іншими жестами може підтримати вербальне звертання;
- може назвати й запитати про день, годину і дату;
- може вживати елементарні привітання;
- може сказати "так, ні, вибачте, будь ласка, дякую";
- може заповнювати нескладні формуляри, вписуючи персональні відомості, ім'я, адресу, національність, сімейний стан;
- може написати просту коротку листівку.

Названі вище дескриптори стосуються "реального життя" у контексті туризму. У контексті шкільного навчання можна уявити собі окремий список "педагогічних завдань", включаючи ігрові аспекти мовлення - особливо у початковій школі.

По-друге, Швейцарські емпіричні результати пропонують шкалу з 9 більш-менш однакових, пов'язаних рівнів, як показано на Мал. 2. Ця шкала має кроки (сходишки) між A2 ("виживання") та B1 (рубіжний рівень), між B1 та B2 (просунутий/незалежний), а також між B2 та C1 (автономний). 1 Можливе існування таких більш вузьких рівнів становить інтерес у контекстах навчання, але також може співвідноситись із більш широкими рівнями, прийнятими в екзаменаційних контекстах.



Малюнок2.

При описанні дескрипторів виділяється різниця між "критеріальними (основними) рівнями" (напр. A2 або A2.1) та "додатковими рівнями" (напр. A2+ або A2.2). Останні подаються у таблиці горизонтальною лінією, як у цьому прикладі щодо аудіювання.

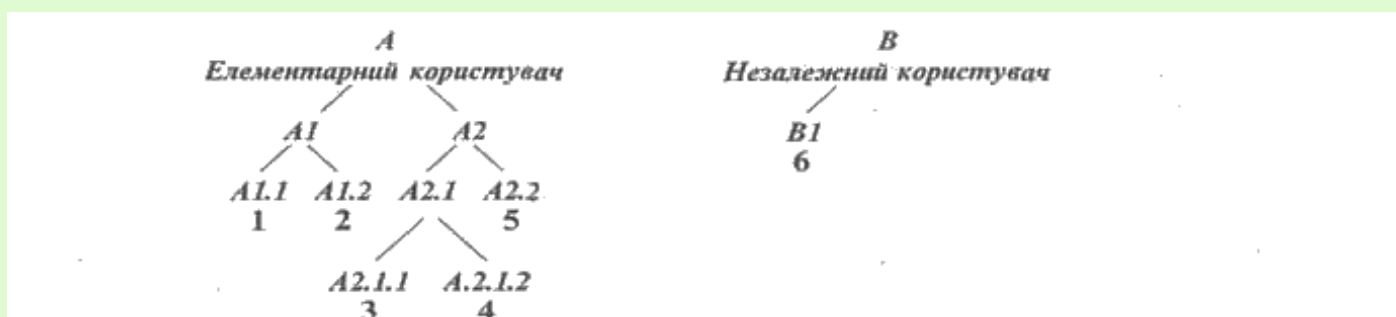
Таблиця 4. Рівні A2.1 та A2.2. (A2+): аудіювання

A2	Може зрозуміти достатньо інформації, для того щоб задовольнити потреби конкретного типу за умови, якщо мовлення повільне й чітко артикульоване.
	Може розуміти фрази і вирази, пов'язані зі сферами найближчих пріоритетів (напр. найелементарніша інформація про себе самого, сім'ю, покупки, місцеву географію, роботу), за умови, якщо мовлення повільне й чітко артикульоване.

Встановлення додаткових підпунктів між рівнями є завжди суб'єктивною процедурою; деякі інституції віддають перевагу широким РВМ, інші - більш вузьким. Перевагами розгалуженого підходу є те, що загальний набір рівнів та/або дескрипторів може бути поділений на практичні локальні рівні у різних точках різними користувачами для задоволення локальних потреб і, разом з тим, залишатись узгодженим із загальною системою. Такий підхід дозволяє здійснювати подальші розгалуження без втрати відповідності головній меті. За допомогою гнучкої розгалуженої схеми, що пропонується нами, інституції можуть розробляти "гілки", релевантні саме для них, з відповідним ступенем точності, що слугуватиме розміщенню рівнів, прийнятих у їхній системі згідно із загальнорекомендованими.

Приклад 1:

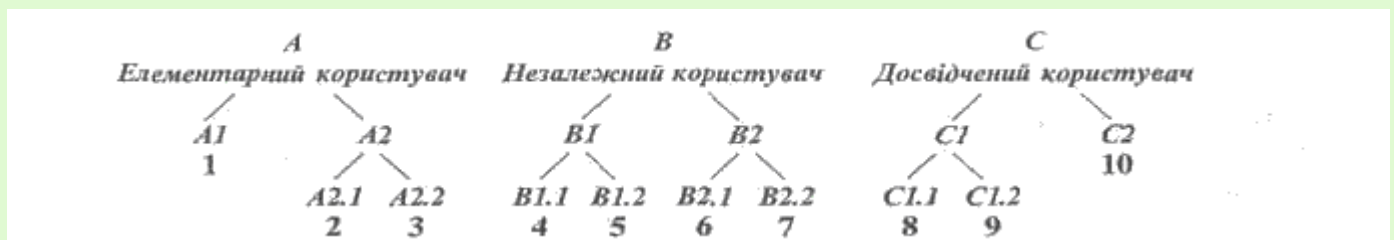
У системі початкової та молодшої середньої школи, наприклад, або в системі вечірніх курсів для дорослих, у яких встановлення відчутного прогресу на низьких рівнях вважається необхідним, можна розвивати стовбур Елементарного користувача для створення набору з, можливо, шести віх ("верстових каменів") з тоншою диференціацією на рівні А 2 ("виживання"), на якому може знаходитись велика кількість тих, хто навчається.



Малюнок 3.

Приклад 2:

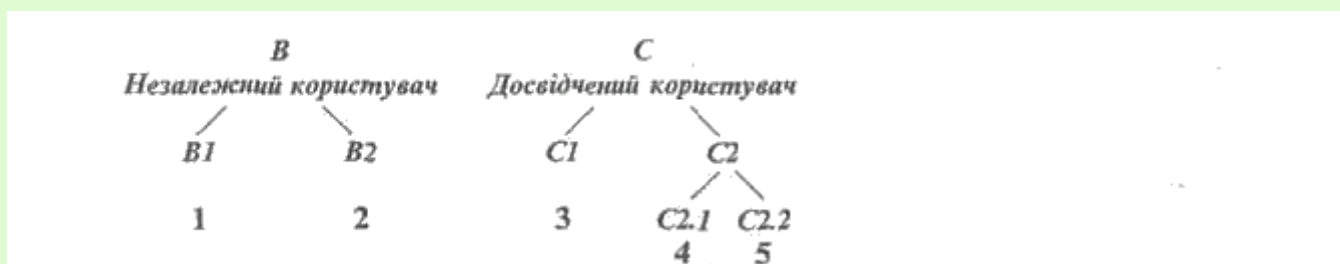
В умовах навчання, коли оволодіння мовою відбувається у країні мови, що вивчається (у природному середовищі), можливою є тенденція розвитку гілки Independence (Незалежний користувач) шляхом додавання наступного шару більш тонкого розподілу рівнів посередині шкали:



Малюнок 4.

Приклад 3:

В Рекомендаціях для підтримки вищого рівня мовленнєвих умінь на професійному рівні можна розвивати гілку Proficient/Досвідчений користувач:



Малюнок 5.

3.6 Узгодженість компонентів змісту в загальнорекомендованих РВМ

Аналіз функцій, понять, граматики і лексики, необхідних для виконання комунікативних завдань, описаних у шкалах, може становити частину процесу розробки нових наборів мовних специфікацій.

• **Рівень A1 (інтродуктивний або відкриття)** вважається найнижчим рівнем генеративного використання мови - точка, в якій той, хто навчається, *може спілкуватись простими засобами, ставити прості запитання і відповідати на такі ж запитання про себе, місце проживання, людей, яких він знає, речі, які в нього є, ініціювати і підтримувати розмову простими репліками при задоволенні нагальних потреб або на дуже знайомі теми, а не опрацьовувати лише дуже обмежений, повторюваний, лексично-організований набір ситуативно-специфічних фраз.*

• **Рівень A2** має відображати рівень, що відповідає за специфікацією **"виживання"**. На цьому рівні знаходиться більшість дескрипторів із соціальними функціями. Це такі як: *вживати прості щоденні форми ввічливості, привітання та звертання; вітати людей, запитувати, як у них справи та реагувати на новини; здійснювати дуже короткі соціальні контакти; ставити запитання і відповідати на запитання про те, що вони роблять на роботі та у вільний час; запрошувати і відповідати на запрошення; обговорювати, що робити, куди йти, домовлятися про зустріч; робити пропозиції та погоджуватись.*

Тут також знаходяться дескриптори досягнень: спрощена, скорочена версія повного набору транзактивних специфікацій (основних видів МД) на "рубіжному рівні" для дорослих-іноземців, такі як: здійснювати прості трансакції в магазинах, на пошті або в банках;

надавати просту інформацію про подорож; користуватись громадськими транспортом:

автобусами, поїздами, таксі; запитувати головну інформацію; запитувати про та показувати напрями руху і купувати квитки; запитувати про та отримувати щоденні товари і послуги.

• Наступна група представляє **середній рівень** (або "виживання") володіння мовою (A2+). Характерним для нього є більш активна участь у бесіді за умови певної допомоги та деяких обмежень, наприклад: починати, підтримувати і закінчувати просту, коротку розмову сам-на-сам; достатньо розуміти для здійснення простих, звичних контактів без надмірних зусиль; висловлюватись зрозуміло для

інших, обмінюватись думками та інформацією на знайомі теми у передбачуваних щоденних ситуаціях, спонукати іншу особу допомогти у разі необхідності. успішно висловлюватись на основні теми за умови, що він/вона може попросити про допомогу; висловити те, що він/вона хоче; діяти у повсякденних ситуаціях з передбачуваним змістом, навіть якщо він/вона змушений/а переформулювати висловлювання та підбирати слова; діяти досить невимушена у складніших ситуаціях за умови сторонньої допомоги, проте участь у відкритій дискусії обмеженою; плюс значно більша здатність породжувати монологи, наприклад: висловитись за допомогою простих засобів про самопочуття; дати поширений опис повсякденних аспектів його/її оточення, напр. людей, місць, досвіду роботи або навчання; описувати події та власні вчинки в минулому; описувати плани і способи дії; пояснювати, що він/вона любить або не любить у чомусь; давати коротке, елементарне описання подій та вчинків; описувати домашніх тварин та власні речі; використовувати просте описове мовлення для винесення судження про щось та порівнювати об'єкти і речі.

- **Рівень B1** відображає специфікацію рубіжного рівня (**Threshold**) для відвідання зарубіжної країни. Він, мабуть, має більше категорій завдяки двом характерним рисам. Перша-це здатність підтримувати інтеракцію та висловлюватись про те, чого хочеш, у цілому ряді контекстів, наприклад: слідувати головним, пунктам широкої дискусії навколо нього/неї за у мови, коли мовлення чітке й нормативне; висловлювати або формулювати у внутрішньому мовленні власні погляди та думки у неформальній дискусії з друзями; виражати головне з того, що він/вона хоче зробити зрозумілим; використовувати широкий ряд простих мовленнєвих засобів настільки гнучко, щоб виразити більшість з того, що він/вона хоче; підтримувати розмову або дискусію, проте іноді це буває важко, коли він/вона намагається сказати точно, чого б йому/їй хотілось зробити; висловлюватись так, щоб бути зрозумілим, навіть при наявності пауз для граматичного і лексичного планування та виправлення, особливо під час довших відрізків вільної продукції. Друга характерна риса - це здатність гнучко справлятися з проблемами у повсякденному житті; наприклад: справлятися з незвичними ситуаціями у громадському транспорті; діяти у більшості ситуацій, які виникають при підготовці до подорожі, через турагента або під час самої подорожі; без підготовки вступати у розмови на знайомі теми; висловлювати невдоволення; виявляти ініціативність в

інтерв'ю/консультації (напр., пропонувати новий предмет для бесіди, який, проте, дуже великою мірою залежить від співрозмовника у цій інтеракції; просити інших прояснити або сформулювати точніше щойно сказане).

- Ще одним підрозділом групи може бути **Просунутий Рубіжний рівень (В 1 +)**. Тут знову присутні ті ж самі дві характерні риси з додаванням деякої кількості дескрипторів, зосереджених на обміні певних інформаційних якостей, наприклад: сприймати звертання, в яких пояснюються прохання та проблеми; давати конкретну інформацію, необхідну під час інтерв'ю/консультації (напр. описати лікарю симптоми хвороби) - проте робити це з обмеженою точністю; пояснювати, чому це становить проблему; узагальнювати і виражати власну думку про коротке оповідання, статтю, розмову, дискусію, інтерв'ю чи документ і відповідати на наступні запитання щодо деталей;

проводити підготовлене інтерв'ю, перевіряючи {підтверджуючи інформацію, навіть якщо пі/йому доводиться попросити повторення, коли відповідь іншої особи надто швидка або багатослівна; описувати, як що-небудь зробити, даючи детальні інструкції; обмінюватись накопиченою фактичною інформацією про повсякденне звичайне життя та незвичайні події, що певним чином стосуються його/її оточення.

- **Рівень В2** представляє новий рівень, який так само знаходиться над рівнем В 1 (Рубіжним), як Рівень А2 (виживання) знаходиться під ним. У ньому має бути відображена специфікація просунутого рівня (Vantage; незалежний користувач). Образно кажучи, просунувшись повільно, але впевнено, по проміжному плато, учень виявляє, що там, куди він дійшов, речі виглядають інакше, він/вона отримує нову перспективу, може дивитись навколо себе по-новому. Це бачення підтверджується значним масштабом дескрипторів цього рівня. Вони представляють розрив з подальшим змістом. Наприклад, на нижній грані рівня має місце зосередженість на ефективному аргументі: висловлюватись за та захищати свої погляди в дискусії, наводячи релевантні пояснення, аргументи {коментарі; пояснювати точку зору про основні положення теми, вказуючи на переваги та недоліки різних суджень; будувати низку послідовних аргументів; розвивати аргумент, наводячи докази на підтримку або проти певної точки зору; пояснювати проблему та висвітлювати її таким чином, щоб йому/їй інша сторона в переговорах повинна була поступитися; розмірковувати про причини, наслідки, гіпотетичні

ситуації; брати активну участь у неформальній дискусії у знайомих контекстах, коментуючи, висвітлюючи точку зору, оцінюючи альтернативні пропозиції, створюючи гіпотези та реагуючи на гіпотези інших. По-друге, при прямому розгляді рівня виявляються два нові фокуси. Перший-це бути здатним на більше, ніж зберігати свій статус у соціальному дискурсі: наприклад: розмовляти природно, швидко й ефективно; розуміти в деталях те, що сказано йому/її нормативною усною мовою навіть в умовах шуму; ініціювати розмову, вступати, коли потрібно, у розмову (коли прийшла його/її черга) та завершувати розмову, коли їй/йому це потрібно, хоча він/ вона не може завжди зробити це елегантно; застосовувати "запасні" фрази (напр. "На це запитання важко відповісти "), для того щоб виграти час з метою сформулювати те, що хочеш; спілкуватися з таким ступенем швидкості і спонтанності, що це робить цілком можливим. регулярне спілкування з носіями мови, не примушуючи іншу сторону напружуватись в інтеракції; пристосовуватись до зміну розмові, стилю та наголосу, що є нормальними для неї; підтримувати стосунки з носіями мови так, щоб навмисне не забавляти і не дратувати їх, чи примушувати їх поводитись інакше, ніж вони б поводитись при контакті з такими ж носіями мови. Другий новий фокус—це новий ступінь мовленнєвого усвідомлення: виправляти помилки, якщо вони призвели до непорозуміння; помічати власні "улюблені помилки " і свідомо стежити за своєю мовою, щоб їх не допустити; взагалі виправляти "слизькі місця" та помилки, коли він/вона їх усвідомлює; планувати те, що слід сказати, і засоби для цього, враховуючи ефект сказаного для реципієнта/ів. У цілому це повинен бути новий рубіж для подолання тими, хто вивчає мову.

- На наступному рівні, який представляє **Сильний Просунутий/Strong Vantage (B2+)**, продовжується зосередження на аргументації, ефективному соціальному дискурсі та на мовленнєвому усвідомленні, що з'явилося на рівні B2 (Просунутому). Зосередження на аргументації та соціальному дискурсі може також інтерпретуватись як новий наголос на мовленнєвих уміннях. Новий ступінь дискурсивної компетенції виявляється в регулюванні розмови (кооперативних/взаємодіючих стратегіях): здійснювати зворотний зв'язок щодо тверджень і висновків, зроблених іншими мовцями, стежити за ними і. таким чином, допомагати розвитку дискусії; висловлюватись на рівні, властивому іншим мовцям.

Це стає особливо очевидним при врахуванні параметрів зв'язності використовувати обмежене число схем зв'язку, щоб чітко і плавно з'єднати речення у вигляді точного, логічного висловлювання; ефективно застосовувати набір різноманітних слів - конекторів для виразного позначення зв'язків між думками; систематично розгортати аргументацію з належним наголошенням значущих пунктів та відповідними детальними доказами. Нарешті на цьому рівні має місце концентрація на "переговорних" пунктах: окреслити (спланувати) випадок для компенсації, використовуючи мовні засоби для переконання і прості аргументи для задоволення вимог; чітко встановити межі поступок.

- **Рівень C1**, наступний рівень, дістав назву "Ефективна оперативна компетенція ". Для цього рівня, здається, характерним є доступ до широкого кола мовних засобів, що робить можливою швидку, спонтанну комунікацію, як це проілюстровано у наступному прикладі: Може висловлюватись швидко та спонтанно, майже не докладаючи зусиль. Має великий лексичний запас і добре ним користується, що дає можливість швидко "закрити прогалини "за допомогою інших формулювань. Пошуки виразів або зміни стратегій тут ледь помітні; лише концептуально складний предмет спілкування може перешкодити природному, плавному потоку мовлення. Дискурсивні вміння, характерні для попереднього рівня, залишаються очевидними на рівні C 1, з наголосом на зростанні швидкості, наприклад; вибрати потрібну фразу з наявного набору дискурсивних функцій, для того щоб подати свої репліки і зберегти свою позицію, або виграти час і використати його для обдумування;

породжувати чіткий, добре структурований, плавний мовленнєвий потік, показуючи контрольоване вживання організуючих моделей, колекторів та схем зв'язку.

- **Рівень C2**, хоча й був названий "Mastery" ("глобальним володінням"), не має наміру передбачати компетенцію носія мови або наближену до неї. Тут є намір охарактеризувати ступінь точності, легкості та невимушеного користування мовою, "привласнення мови", що є типовим для мовлення тих, хто були високо результативними учнями. Дескриптори, подані тут, включають: точно передає більш тонкі відтінки значення, вживаючи, зі свідомою правильністю, широкий спектр модифікаційних схем; широко користується ідіоматичними зворотами та

колоквіалізмами з усвідомленням конотативного рівня значення; повернення назад і перебудова при зіткненні з труднощами настільки плавні, що співрозмовник ледь-ледь це помічає.

Загальнорекомендовані РВМ можуть бути представлені і використані у певній кількості в різних формах, з різними ступенями деталізації. Вже саме існування зафіксованих рівнів у загальних рекомендаціях надає їм прозорості та зв'язності, пропонує інструмент для подальшого планування та основу для подальшого розвитку. Спроба запровадження конкретного ілюстративного набору дескрипторів разом з критеріями та методологіями подальшого розвитку дескрипторів допомагає тим, хто приймає рішення, накреслити їх застосування відповідно до певних контекстів.

3.7 Як читати шкали ілюстративних дескрипторів

Використовуються шість основних рівнів, введених у розділі 3: А1 (інтродуктивний), А2 (виживання), В1 (рубіжний), В2 (просунутий), С1 (автономний) та СІ (компетентний). Рівні середньої частини шкали - Виживання, Рубіжний та Просунутий - часто мають позначки розподілу, зображені тонкою лінією, про що згадувалось вище. Як уже говорилося, дескриптори нижче тонкої лінії представляють відповідний вихідний рівень. Дескриптори, розміщені над лінією, означають рівень володіння, який є значно вищим, ніж той, який представлено на вихідному рівні, але це не є завершальним для наступного рівня. Основою для такого розрізнення є емпіричний розподіл по шкалі. Там, де немає розподілу рівнів А2 (Waystage), В 1 (Threshold) або В2 (Vanstage), дескриптор представляє вихідний рівень. У таких випадках не знайшлось формулювання, яке б помістилось між двома сусідніми вихідними рівнями.

Деякі люди читають шкалу дескрипторів переважно від нижчого до вищого рівня; інші читають якраз навпаки. Для послідовності усі шкали представлені з рівнем С2 (компетентним) на верхівці, а з А1 (інтродуктивним) внизу.

Кожен рівень може розглядатися як підсумок рівнів, які на шкалі знаходяться нижче, ніж він. Інакше кажучи, якщо хтось знаходиться на рівні В 1 (Рубіжний), то ця особа вважається здатною виконувати також усе, про що записано на А2 (Виживання) і

навіть робити це краще. Це означає, що параметри, характерні для рівня володіння мовою на A2 (Виживання), наприклад "за умови, коли мовлення чітке і повільне ", втрачатимуть силу або будуть неприйнятними для дотримання/ виконання на рівні B 1 (Рубіжний).

Не кожний елемент чи аспект у дескрипторі повторюється на наступному рівні. Слід сказати, що характеристики на кожному рівні вибірково описують те, що на цьому рівні здається особливим або новим. Вони не повторюють систематично усі елементи, згадані на нижчому рівні, з найменшою зміною у формулюванні, щоб показати зростання труднощів.

Не кожний рівень описується на всіх шкалах. Складно зробити висновки через відсутність певної Сфери на певному рівні, оскільки це може трапитись з однієї з наступних причин або їх комбінації:

- Сфера існує на цьому рівні: деякі дескриптори були включені до дослідного проекту, але їх випущено у контролі якості;
- Сфера, можливо, існує на цьому рівні: дескриптори, скоріше за все, могли бути записані, проте цього не сталося;
- Сфера може існувати на цьому рівні: проте формулювання здається занадто складним або зовсім неможливим;
- Сфера не існує або не є релевантною на цьому рівні; тут не можна здійснити розрізнення.

Якщо користувачі Рекомендацій захочуть використати банк дескрипторів, їм слід буде вирішити питання про те, що робити з прогалинами у даних дескрипторах. У цьому випадку такі прогалини можуть бути заповнені під час подальшої розробки у відповідному контексті, та/або доповнені даними із власної системи користувача. З одного боку, деякі прогалини можуть - і це справедливо -залишитись. Це може трапитись у випадку, коли окрема категорія не є релевантною у напрямі до вершини або основи набору дескрипторів. Прогалина посередині шкали може, з іншого боку, вказувати на те, що значуща відмінність не може бути легко сформульована.

3.8 Як користуватись шкалами дескрипторів РВМ

Загальнорекомендовані РВМ, проілюстровані прикладами в Табл. 1,2,3, складають вербальну шкалу володіння мовою. Технічні вихідні дані стосовно розвитку подібної шкали обговорюються в Додатку А. Розділ 9, в якому йдеться про оцінювання, описує способи, у які шкала РВМ може бути використана як першоджерело у зв'язку з оцінюванням рівнів володіння мовою.

Дуже важливою є роль цих шкал рівнів володіння мовою для точної ідентифікації мети, якій слугує шкала, та для правильного знаходження формулювань дескрипторів шкали для цієї мети.

Було здійснено функціональний розподіл шкал РВМ на три типи: (а) орієнтований на користувача; (в) орієнтований на оцінювання (експерта, екзаменатора) та (с) орієнтований на розробника (дослідника) (Alderson 1991). Проблеми можуть виникнути тоді, коли шкала, розроблена для однієї функції, використовується для іншої, навіть коли формулювання здаються адекватними.

(а) школи, орієнтовані на користувача, описують типові або наближені до них дії учнів на будь-якому певному рівні. Визначення переважно стосуються того, що може/вміє робити той, хто навчається, підкреслюючи позитивні сторони:

Може розуміти просте англійське усне мовлення, повільне та спеціально для нього/неї ретельно оформлене, і зрозуміти головну інформацію з коротких, чітких, простих повідомлень та оголошень. (Eurocentres Certificate Scale of Language Proficiency 1993: Listening Level 2)*,

Усі шкали, згадані в цьому розділі, розглядаються детально з повними рекомендаціями у North, B. (1994) Scales of language proficiency: a survey of some existing systems, Strasbourg, Council of Europe CC-LANG (94)

хоча також можуть описуватись обмеження:

Здійснює спілкування у простих і звичайних завданнях та ситуаціях. З допомогою словника може розуміти прості письмові тексти, а без словника може зрозуміти суть. Обмежене володіння мовою є причиною частих невдач та непорозумінь у незвичних ситуаціях. (Finnish Nine Level Scale of Language Proficiency 1993: Level 2).

Шкали, орієнтовані на користувача, часто є холістичними (цілісними), які пропонують один дескриптор на кожному рівні. Фінська шкала відноситься саме до

цього типу. Табл. 1, яку представлено у цьому розділі раніше з метою введення Загальнорекомендованих Рівнів ВМ, також пропонує користувачам цілісну картину типового ступеня володіння мовою на кожному рівні. Шкали, орієнтовані на користувача (ШОК), можуть також узгоджуватись з чотирма вміннями, як це зроблено у вищезгаданій шкалі Євроцентрів, проте простота є головною характеристикою шкал саме цього типу.

(в) шкали, орієнтовані на експертів (ШОЕ), управляють процесом оцінювання. Твердження переважно виражаються у термінах, які характеризують якості очікуваного вміння. Тут оцінювання розуміється як підсумкове оцінювання РВМ щодо виконання певного завдання. Подібні шкали концентруються на тому, наскільки добре той, хто навчається, виконує завдання; часто в них вживаються негативні вирази, зауваження, навіть і на вищих рівнях, особливо коли формулювання стосується норми вимог щодо прохідного балу для іспиту:

Незв'язне мовлення та/або часті хезитації утруднюють спілкування і постійно напружують слухача. (Certificate in Advanced English 1991/ University of Cambridge Local Examinations Syndicate). Paper 5 (Oral) Criteria for Assessment: Fluency: Band 1-2 (bottom of 4 bands).

Негативного формулювання тверджень можна, проте, значною мірою уникнути, коли використовується підхід "якісного розвитку", при якому інформанти аналізують та описують ключові характерні ознаки зразків виконання завдання.

Деякі ШОЕ є холістичними шкалами, в них пропонується один дескриптор для кожного рівня. Інші ШОЕ, з іншого боку, є аналітичними шкалами, сфокусованими на різних характеристиках вміння, таких як Діапазон, Точність, Швидкість, Вимова. Табл. 3, представлена у цьому розділі раніше, є прикладом позитивно вираженої аналітичної ШОЕ, виведеної з ілюстративних дескрипторів РРЕ.

Деякі аналітичні шкали мають широкий набір категорій, щоб зобразити досягнення у розрізі. Деякі підходи були визнані менш придатними для оцінювання, тому що експерти схильні вважати, що важко впоратись більш ніж з 3-5 критеріями. Тому аналітичні шкали, такі як Табл. 3, були описані як діагностико - орієнтовані, оскільки одна з їх цілей - опис чинного стану та цільових потреб у відповідних категоріях, а також визначення того, які потреби необхідно задовольнити, щоб досягти мети.

(с) школи, орієнтовані на розробників (ШОР), керують укладанням тестів для відповідних рівнів. Твердження, як правило, виражені у термінах спеціальних комунікативних завдань, призначених для виконання учнями під час тестування. Шкали такого типу або набори специфікацій також сконцентровані на тому, *що може/вміє робити той, хто навчається.*

Може надавати детальну інформацію про свою сім'ю, житлові умови, освітній рівень; може описати і розповісти про повсякденні речі свого оточення (напр., своє місце проживання, погоду); може описати теперішню або недавню роботу чи вид діяльності; може спілкуватись на робочому місці з іншими співробітниками або з безпосереднім керівництвом (напр., ставити запитання про роботу, висловлювати невдоволення щодо умов роботи, перерви тощо); може передавати прості повідомлення по телефону; може давати керівні вказівки та інструкції до простих завдань у своєму повсякденному житті (напр., продавцеві). Має звичку до вживання ввічливих форм прохання/ вимоги (напр., до яких входять could, would). Іноді може образити ненавмисно ввічливим чи агресивним зауваженням або роздратувати надмірною ввічливістю у випадках які носіями мови вважаються неформальними неофіційними). Australien Second Language Proficiency Eatings 1982; Speaking; Level 2: Examples of Specific ESL tasks (одна із трьох колонок).

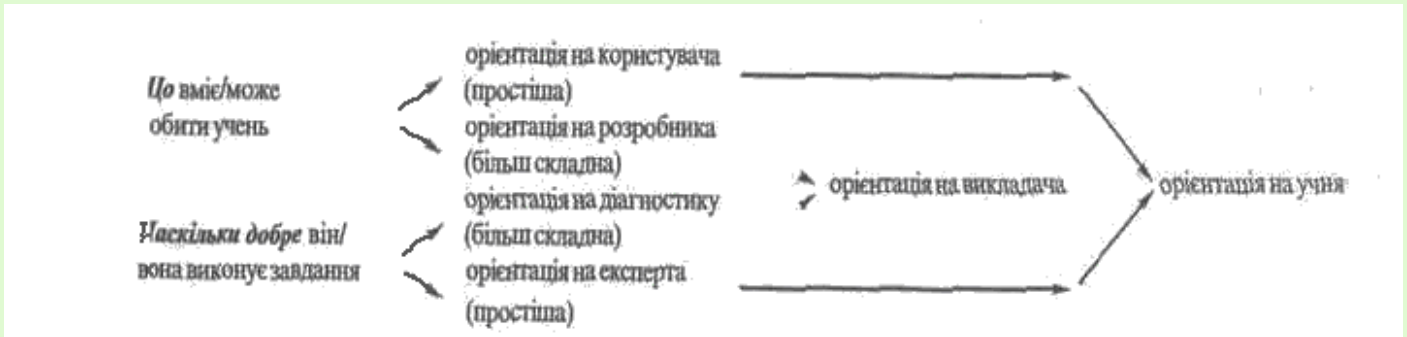
Холістичний дескриптор може бути перебудований у короткі, в ролі складових частин, дескриптори для категорій Обмін Інформацією (Особиста сфера; сфера Роботи), Опис, Розмова, Спілкування по телефону, Вказівки/Інструкції, Соціокультурний аспект.

Зрештою, набори шкал дескрипторів, що використовуються для поточного вчительського оцінювання - або самооцінювання - працюють краще, коли в дескрипторах говориться не лише про те, що учні можуть/уміють робити, але також наскільки добре вони це роблять.

Невдала спроба включення адекватної інформації про те, як саме учні повинні виконувати завдання, спричинила проблеми у більш ранніх версіях "The English National Curriculum attainment argets" та "The Australian Curriculum profiles". Здається, викладачі віддають перевагу деяким деталям, пов'язаним з програмними завданнями (зв'язок з орієнтацією на розробників), з одного боку, і пов'язаними з якісними критеріями (зв'язок з орієнтацією на діагностику), з іншого. Дескриптори для

самооцінювання були б також більш ефективними, якби вказували, наскільки добре людина має виконувати завдання на різних рівнях.

Підсумовуючи, можна розглянути шкали РВМ як такі, що мають одну або більше наступних орієнтацій:



Малюнок 6.

Усі ці орієнтації можуть розглядатись як релевантні до загальних рекомендацій.

Інший погляд на суть орієнтацій, що обговорювались вище, полягає в тому, що ШОК є менш детальною версією ШОР, в якій зроблена спроба загального огляду. Так само ШОЕ є менш детальною версією діагностико - орієнтованої шкали, що допомагає експерту зробити огляд. Деякі ШОК приймають цей процес зменшення деталей до врахування у своїх логічних висновках і представляють "глобальну" шкалу, яка описує типові досягнення на кожному рівні. В деяких випадках це зроблено замість повідомлення деталей (напр. у Фінській шкалі, про яку йшлося вище). В інших випадках підкреслюється значення зрізу певної кількості дескрипторів щодо окремих умінь (напр., IELTS: International English Language Testing System). Ще в інших випадках подається висновок для більш детальної специфікації (напр., Євроцентрів). У всіх цих випадках прийнятий підхід подібний до комп'ютерних презентацій гіпертексту. Користувачу дається інформаційна піраміда; він може зробити висновок; огляду на верхній шар ієрархії (такою є глобальна шкала). Може бути представлено більше деталей шляхом пошарового "спуску" у системі, але у кожному окремому пункті, який розглядається, ці деталі обмежуються одним чи двома екранами або аркушами паперу. У такий спосіб складність може бути представлена без того, щоб відволікати людей незначущими деталями або спрощувати до рівня банальності. Деталі тут є - якщо це потрібно.

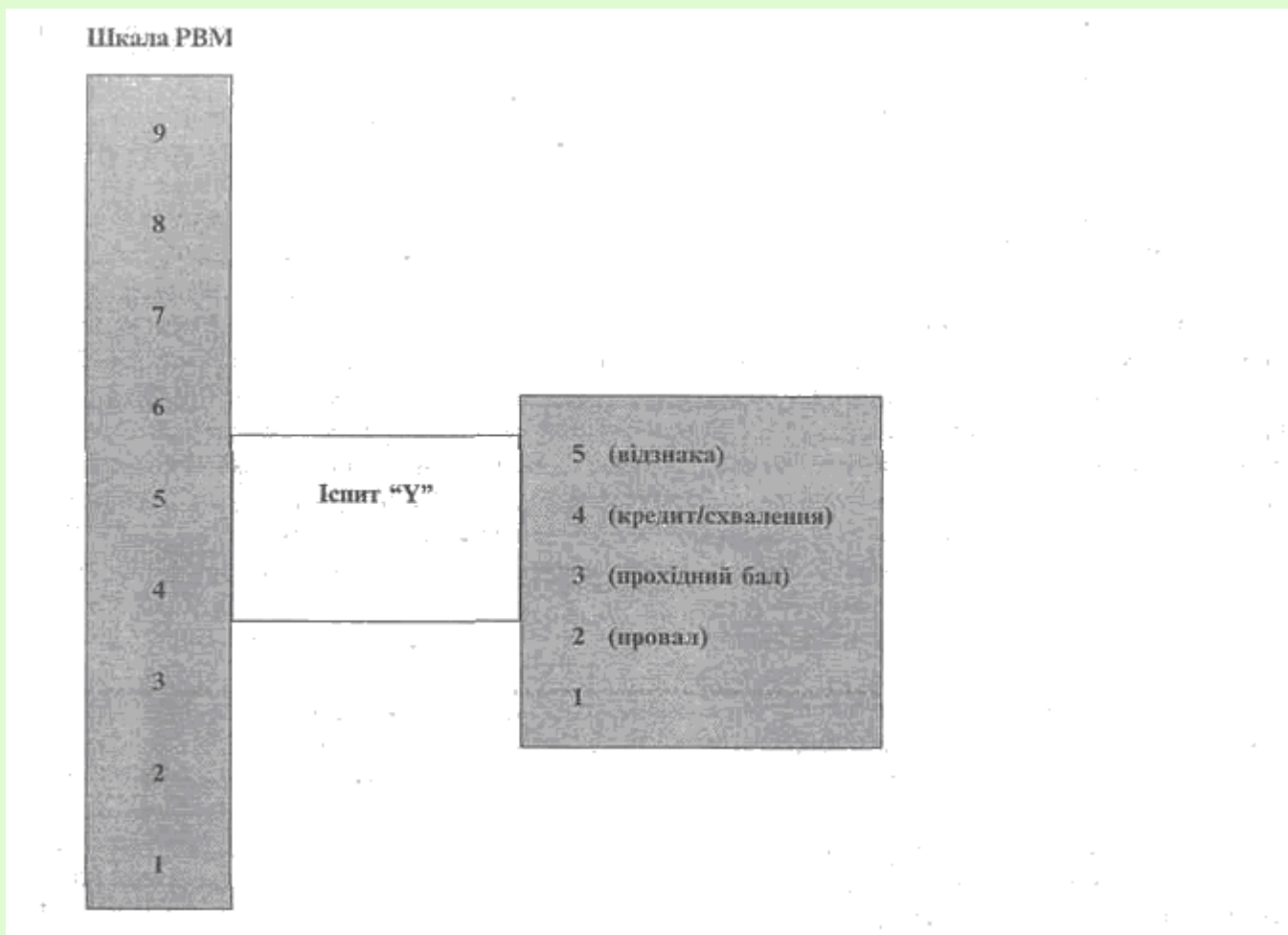
Гіпертекст є дуже корисною аналогією в уявленні дескриптивної системи. Таким є підхід, прийнятий у шкалі рекомендацій ESU (English-speaking Union) для іспитів з англійської мови як іноземної У шкалах, представлених у розділах 4-5, цей підхід розвивається далі. Наприклад, стосовно комунікативних видів діяльності шкала Інтерації (ДМ) є підсумком підшкал у цій категорії.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- якою мірою їх інтереси на певних рівнях відповідають навчальним цілям, змісту програм, методикам викладачів і поточним оцінювальним завданням (орієнтація на дослідника);
- якою мірою їх інтереси на певних рівнях узгоджуються із зростанням надійності оцінювання завдяки запровадженню визначених критеріїв рівнів розвитку вміння (орієнтація на експерта);
- якою мірою їх інтереси на певних рівнях узгоджуються з повідомленням службовців, інших освітніх секторів, батьків та самих учнів про результати (орієнтація на користувача), завдяки використанню критеріїв, визначених для рівнів розвитку умінь (орієнтація на експертів);
- наскільки їх інтереси на певних рівнях узгоджуються з повідомленням службовців, інших освітніх секторів, батьків та самих учнів про результати (орієнтація на користувача).

3.9 РВМ і ступені досягнень

Можна вказати на значну різницю у шкалуванні (розподілу по шкалі) між дефініцією РВМ, як у шкалі Загальнорекомендованих Рівнів, та оцінюванням ступенів досягнень відносно мети на одному окремо взятому рівні. Шкала РВМ, така як Загальнорекомендовані Рівні, визначає серію висхідних смуг (груп) рівнів володіння. Вона може покривати цілий концептуальний діапазон РВМ учня, або ж може покривати лише той ступінь РВМ, який стосується певного сектора чи відповідної інституції. Будучи оціненим як такий, що володіє мовою на рівні B2, один учень може показувати величезні досягнення (якщо його оцінка два місяці тому була на Рівні B 1), проте це є посереднім результатом для іншого учня (вже оціненого як такий, що володіє мовою на рівні B2 за 2 роки до того)



Малюнок 7.

Окрема мета може бути розміщена на певному рівні. На Мал. 7 метою іспиту "Y" є покрити смугу РВМ, представлену Рівнями 4 і 5 на шкалі РВМ. Іспити можуть бути іншими, націленими по-різному на різних рівнях, і шкала РВМ може бути використана, щоб допомогти зробити прозорим зв'язок між ними. Це ідея, яка йде слідом за проектом Рекомендацій ESU щодо іспитів з англійської мови як іноземної, та за схемою ALTE про приведення до взаємовідповідності іспитів з різних європейських мов.

Досягнення на іспиті "Y" можна оцінити у термінах поділок на шкалі, нехай це будуть 1-5, де "3" є нормою, що представляє прохідний бал (Pass). Подібна градуйована шкала може бути застосована для прямого оцінювання рівня виконання завдання в паперах, де ставиться суб'єктивна оцінка - як правило, з Говоріння або Письма. Вона також/або може бути використана для звіту про результати іспиту. Іспит "Y" може бути частиною серії іспитів "X", "Y" і "Z". Кожен іспит може так само мати градуйовану шкалу у подібному стилі. Проте є очевидним, що Ступінь (ранг) 4 в

Іспиті "X" не означає ту ж саму річ, що Ступінь (Ранг) 4 в Іспиті "Y" стосовно вимірювання володіння мовою.

Якщо Іспити "X", "Y" і "Z" були всі розміщені на загальній шкалі РВМ, то видається можливим через якийсь час встановити відношення між ступенями одного іспиту в серії зі ступенями інших. Цього можна досягти шляхом проведення загальної експертизи, аналізу специфікацій, порівняння офіційних шаблонів та шкалування результатів учасників іспиту. Є можливість встановити відповідність між екзаменаційними ступенями та РВМ саме так, тому що іспити мають, за визначенням, певний стандарт і групу досвідчених експертів, здатних цей стандарт інтерпретувати. Необхідно зробити загальні стандарти експліцитними і прозорими, навести приклади оперування ними, а потім подати їх у вигляді шкали.

Оцінювання досягнень у школах багатьох країн здійснюється за допомогою оцінок досягнень (notes, Noten), іноді це 1 - 6, з "4" як прохідним балом, нормою задовільності оцінки. Те, що означають різні оцінки, інтерналізовано викладачами у відповідних контекстах, проте детально описується рідко. Природа зв'язків між учительськими оцінками та РВМ є в принципі така сама, як між екзаменаційними оцінками та РВМ. Проте основні положення далі ускладнюються тим фактом, що тут можуть залучатись міріади стандартів. Це трапляється тому, що, окрім питання форми оцінювання, що застосовується, та ступеня спільної інтерпретації оцінок учителями у будь-якому контексті кожного шкільного року у кожному типі шкіл, у кожному окремому освітньому районі буде, звичайно, існувати інший стандарт. Оцінка "4" наприкінці четвертого класу вочевидь не означає таку саму "4" в кінці третього класу у тій же самій середній школі. Так само "4" в кінці четвертого класу означатиме ту саму річ у двох школах різного типу.

Незважаючи на це, існує можливість встановлення приблизного співвідношення між рангом стандартів, що застосовуються в окремому секторі, та РВМ. Цього можна досягти через кумулятивний (накопичувальний) процес, застосовуючи прийоми, описані нижче. Визначення стандартів можуть запроваджуватись для різних ступенів досягнень на шляху до однієї і тієї ж мети. Вчителів можна попросити зробити зріз досягнень "середніх" учнів відносно існуючої шкали або сітки РВМ, такої як Табл. 1 і Табл. 2. Представлені зразки виконання завдань можна зібрати і калібрувати по шкалі під час спільних рейтингових сесій (нарад, зборів щодо оцінювання). До вчителів

можна звернутися з проханням співвіднести попередньо стандартизовані відеозаписи з оцінками, які вони зазвичай ставлять своїм студентам.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, якщо потрібно, встановити:

- як саме їх інтереси узгоджуються зі встановленням набору профільних рівнів для визначення прогресу у ВМ всередині їх цілісної системи.
- в якому плані їх потреби відповідають ідеї запровадження прозорих критеріїв для винесення рішень про оцінки досягнень цілого набору цілей для окремого РВМ, можливо здійснюваного під час іспиту, можливо, під час учительського оцінювання.
- у якій мірі їх інтереси збігаються з розвитком загальних рекомендацій щодо встановлення взаємозв'язку між рангом освітніх секторів, РВМ і типами оцінювання всередині їх власних систем.

Зміст

4 Користування мовою та користувач / той, хто вивчає мову

Слідуючи першим трьом вступним і роз'яснювальним розділам, розділи 4-5 представляють досить детальну схему категорій для описання процесу використання мови і користувача мовою. Згідно з прийнятим нами діяльнісно - орієнтованим підходом той, хто вивчає мову, розглядається у процесі його перетворення на користувача мовою. Тому буде застосовуватись той же самий набір категорій, але із внесенням значних змін. Той, хто вивчає другу або іноземну мову і культуру, не втрачає компетенції у своїй/рідній мові та відповідній культурі. Так само й нова компетенція не є повністю відокремленою від попередньої. Учень не просто набуває двох розрізнених, не пов'язаних між собою способів діяльності та спілкування. Той, хто вивчає мову, стає **плюрилінгвальним** і розвиває свою **інтеркультуру**. Лінгвістична і культурна компетенції у кожній мові змінюються під впливом знання іншої мови і сприяють формуванню міжкультурних свідомості, вмінь та навичок. Вони дозволяють індивіду розвивати збагачену, більш складну особистість і посилюють здібності до подальшого вивчення мови та більшої відкритості щодо нового культурного досвіду. Учні також отримують можливість здійснювати посередництво шляхом усного та письмового перекладу між носіями двох різних мов,

які не можуть спілкуватись безпосередньо. Звичайно, ми відвели місце саме для цих видів діяльності (розділ 4.4.4) та компетенцій (розділ 5.1.1.3, 5.1.2.2 та 5.1.4), які відрізняють того, хто вивчає мову, від монолінгвального носія мови ("природного мовця").

Блоки запитань. Читачі побачать, що далі по тексту кожен розділ завершується блоком, у якому користувач Рекомендаціями запрошується "розглядати і формулювати, де це потрібно", відповіді на одне або більше наступних запитань. Альтернативи виразу "потребувати/бути готовим/мусити" стосуються відповідно процесів вивчення, викладання та оцінювання. Зміст блоку сформульовано як запрошення, а не у вигляді інструкції, саме для того щоб підкреслити недирективний характер запровадження Рекомендацій. Якщо користувач вирішить, що галузь у цілому його не стосується, то й не буде потреби розглядати в деталях кожен розділ у межах цієї області. Проте ми дуже сподіваємось, що користувач РРЕ поміркує над запитанням, поставленим у кожному блоці, і прийме те чи інше рішення. Якщо прийняте рішення є для нього значущим, воно може бути сформульоване з використанням прийнятих категорій і прикладів та належно доповнене відповідно до конкретної мети.

Аналіз процесу користування мовою та користувача мовою, що міститься у розділі 4, є фундаментальним для використання Рекомендацій, оскільки в ньому пропонується структура параметрів і категорій, яка дозволить усім, хто причетний до вивчення, викладання та оцінювання мови, розглянути і встановити у конкретних термінах та з бажаним для них ступенем деталізації, чого саме вони очікують від учнів, відносно яких вони приймають на себе відповідальність щодо формування здатності користуватися мовою та щодо змісту знань, необхідних для цього. Їхня мета є цілком зрозумілою у зоні їх дії, проте, звичайно, не вважається вичерпною. Авторам курсів, підручників, викладачам та екзаменаторам доведеться приймати дуже детальні конкретні рішення про зміст текстів, вправ, видів роботи, тестів тощо. Цей процес ніколи не може зводитись до простого вибору з попередньо визначеного меню. Рішення такого рівня мають - і будуть, очевидно - прийматись практиками у відповідній галузі з урахуванням їх бачення і творчості.

До того ж, вони знайдуть тут дослідження усіх основних аспектів використання мови та необхідних для врахування ними компетенцій, які й потрібно враховувати. Тому

загальна структура розділу 4 є чимось на зразок технічної карти і через це представлена на початку. Користувачам рекомендується самостійно ознайомитись з цією загальною структурою і звертатись до неї у разі виникнення таких запитань, як:

- Чи можу я передбачити галузі, в яких будуть діяти мої учні, і ситуації, з якими їм доведеться мати справу? Якщо так, які ролі зони змушені будуть виконувати?
- З людьми якого кола вони будуть взаємодіяти?
- Якими буде їх особисте і професійне ставлення до рекомендацій певних інституцій?
- Якими цілями їм слід керуватися?
- Які завдання вони матимуть виконувати?
- Які теми вони матимуть обговорювати?
- Чи потрібно буде їм розмовляти, чи просто слухати й читати з розумінням?
- Що саме треба буде слухати або читати?
- В яких умовах їм доведеться діяти?
- Які знання про світ або іншу культуру їм треба буде використати?
- Які вміння їм потрібно буде розвинути?
- Як їм потрібно поводитись, щоб уникнути непорозумінь?
- За що саме з усього цього я несу відповідальність?
- Якщо я не можу передбачити ситуації, в яких учні будуть користуватися мовою, то як мені краще підготувати їх до застосування мови для спілкування без зайвого тренування з ними ситуацій, які, можливо, ніколи не трапляться?
- Як навчити їх того, що матиме довгострокове значення і від чого може пізніше залежати їх кар'єра?
- Як може вивчення мови найкраще зробити внесок до їх особистого та культурного розвитку як свідомих громадян у плюралістичному демократичному суспільстві?

Очевидно, що РРЄ не можуть дати відповіді на ці запитання. Це дійсно так, тому що відповіді повністю залежать від повного врахування ситуації вивчення/викладання і, понад усе, від потреб, мотивацій, характеристик і здібностей учнів та інших зацікавлених сторін, для яких необхідна диверсифікація запровадження. Роль наступних розділів полягає у формулювати проблем таким чином, щоб основні, положення розглядались і, якщо потрібно, обговорювались чітко і раціонально, і щоб рішення, з цим пов'язані, виражались у точному й конкретному вигляді.

Там, де це виявилось можливим, у кінці кожного розділу зроблено посилання на відповідні джерела з Загальної Бібліографії для подальшого опрацювання.

4.1 Контекст користування мовою

Вже давно загальновизнаним є факт, що мова у процесі спілкування значно варіюється залежно від меж того контексту, в якому вона використовується. Під цим кутом зору мова не є нейтральним інструментом думки, як, наприклад, математика. Потреба і бажання спілкуватись виникає у певній ситуації. Форма, так само як і зміст спілкування, є відповіддю на цю ситуацію. Отже перша частина розділу 4 присвячена різним аспектам контексту.

4.1.1 Сфери

Будь-який мовленнєвий акт здійснюється у контексті певної ситуації в рамках однієї із сфер діяльності та організації суспільного життя. Вибір сфер, до діяльності в яких мають бути підготовлені ті, хто вивчає мову, має першочергове значення для подальшого відбору ситуацій, цілей, завдань, предметів мовлення і текстів для навчальних і контрольних матеріалів та видів роботи. Користувачі повинні пам'ятати мотиваційне значення вибору сфери, близької сьогodнішнім інтересам, поряд з їх корисністю у майбутньому. Наприклад, мотивація дітей буде вищою завдяки концентрації на їх сьогodнішніх центрах інтересу, навіть якщо вони залишаться слабо підготовленими до подальшого спілкування в дорослому оточенні. При навчанні дорослих конфлікти інтересів можуть виникнути між посадовими особами, які фінансують курси і прагнуть до концентрації на певній фаховій галузі, та студентами, які можуть бути в цілому зацікавлені у розвитку особистих зв'язків.

Кількість можливих галузей не визначена, оскільки будь-яка визначена сфера діяльності або відповідна галузь може становити сферу інтересів для конкретного користувача або навчальних курсів. У контексті головних цілей процесів вивчення та викладання мови може бути корисним виділити, зокрема, такі сфери:

- **особисту** сферу (сферу особистих інтересів), в якій суб'єкт навчання живе як приватна особа. Центром цієї сфери є дім, сім'я, друзі. Вона охоплює індивідуальні заняття, такі як читання для задоволення, ведення особистого щоденника, задоволення спеціальних інтересів, хобі тощо;
- **публічну** сферу, в якій суб'єкт навчання діє як член загальної спільноти або якоїсь організації. Він/вона виконує різноманітні види діяльності з різними цілями;
- **професійна** сфера, в якій суб'єкт навчання виконує свої посадові чи професійні обов'язки;
- **освітня** сфера, в якій суб'єкт навчання бере участь в організованому навчальному процесі, особливо (але не обов'язково) у певній освітній установі.

Слід зазначити, що численні ситуації охоплюють більш ніж одну сферу. Для учителя професійна та освітня сфери значною мірою співпадають. Публічна сфера з усім, що охоплює суспільні та адміністративні інтеракції та трансакції, а також контакт із засобами масового зв'язку, є відкритою для інших сфер. В обох - освітній та професійній сферах - численні інтеракції та види мовленнєвої діяльності швидше підпадають під групу звичайного соціального функціонування, ніж відображають зв'язок із професійними або навчальними завданнями. Так само сфера особистих інтересів ніякою мірою не розглядатиметься як ізольована сфера. Йдеться про проникнення медіа в сімейне та особисте життя, розповсюдження різних "публічних" документів через "приватні" скриньки для листів, рекламу, публічні тексти на упаковці продуктів, що вживаються у приватному повсякденному житті, іт. ін.

З іншого боку, особиста сфера індивідуалізує або персоналізує діяльність в інших сферах. Залишаючись соціальними агентами, люди відчують себе індивідами; технічний звіт, презентація у класі, зроблена покупка можуть - на щастя - дозволити "особистості" висловитись інакше, ніж як виключно у зв'язку з професійною,

освітньою чи публічною сферами, частиною яких у певний час та у певному місці є їх мовленнєва діяльність.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, якщо можна, встановити:

- в яких сферах учень матиме потребу/буде готовий/буде змушений діяти.

4.1.2 Ситуації

У кожній сфері діяльності виникають різні ситуації. Їх можна описати за такими параметрами:

- **місце і час**, де/коли вони відбуваються;
- **установи або організації**, структури та заходи яких контролюють більшість з того, що, як правило, відбувається;
- **дійові особи**, особливо у їх відповідних соціальних ролях по відношенню до користувача/того, хто вивчає мову;
- **об'єкти** (живі та неживі) навколишнього середовища;
- **операми**, що виконуються дійовими особами;
- **тексти**, що зустрічаються у межах ситуації.

У Табл. 5 подається кілька прикладів вищеописаних ситуаційних категорій, класифікованих відповідно до сфер, що найчастіше зустрічаються у більшості європейських країн. Таблиця є суто ілюстративною та орієнтовною, не йдеться й про її вичерпність. Зокрема, вона не може застосовуватись для динамічних аспектів інтерактивних ситуацій, в яких учасники ідентифікують релевантні ознаки ситуації в її розвитку; вона більше призначена для трансформації, ніж для описання. Більш докладно про стосунки між партнерами в актах спілкування див. у розділах 4.1.4 та 4.1.5. Про внутрішню структуру комунікативної інтеракції див. 5.2.3.2. Про соціокультурні аспекти йдеться у розділі 5.1.1.2, про стратегії користувача - у розділі 4.4.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- ситуації, які будуть потрібні користувачеві/до яких він має бути готовий/в яких повинен уміти діяти;

4.1.3 Умови та обмеження

Зовнішні умови, в яких здійснюється спілкування, накладають різні обмеження на користувача/ учня та його/її співрозмовників, напр.:

- Фізичні умови:
 - а) для усного мовлення:
 - чіткість вимови;
 - навколишні шуми (поїзди, літаки, атмосферні умови тощо);
 - перешкоди (натовп на вулиці, базарі, кафе, вечоринці, на дискотеці);
 - розлади (поганий телефонний зв'язок або радіоприйом, пошкодження систем публічного зв'язку);
 - погодні умови (вітер, сильний холод...).
 - б) для писемного мовлення:
 - погана якість друку;
 - нерозбірливий почерк;
 - погане освітлення і т.д.
- Соціальні умови:
 - кількість співрозмовників і ступінь їхнього знайомства;
 - відносний статус учасників спілкування (влада, солідарність...);
 - наявність/присутність аудитори або "нескромних вух";
 - соціальні взаємини між учасниками (напр., дружба/ворожнеча, співпраця).

- Часові незручності

- різниця у часовому тиску для мовця/слухача (реальний час) і для того, хто пише/читає (менш напружений тиск часу);
- час для підготовки (напр., імпровізація/звичайна ситуація/попередня підготовка до промов, доповідей тощо);
- обмеження в часі (напр., правилами, поточними зобов'язаннями, певними подіями або вчинками), яке встановлюється для монологічного або діалогічного мовлення;
- інші негативні чинники: фінансового характеру; ситуації тривожного стану (напр. іспити) тощо.

Здатність усіх мовців, особливо тих, хто навчається, "запускати" свою мовленнєву компетенцію значною мірою залежить від фізичних умов, у яких відбувається спілкування. Сприйняття усного мовлення значно утруднюється через шум, інтерференцію та перешкоди, приклади яких було наведено. Здатність діяти ефективно й адекватно у несприятливих умовах може мати вирішальне значення, наприклад, для пілотів авіаліній при отриманні інструкцій із землі, коли помилятися не можна. Тому навчання робити публічні оголошення іноземними мовами передбачає обов'язкову особливо чітку вимову, повторення ключових слів і т.д., щоб забезпечити розуміння. Мовні лабораторії часто використовували записи, зроблені з копій на фоні шуму та перешкод такого характеру, що вони відкидались як непридатні для візуального каналу і такі, які серйозно перешкоджають процесу навчання.

Особливу увагу слід звернути на те, щоб усі учасники тестів з аудіювання мали рівні умови. Подібні рекомендації можна застосовувати (з певними змінами) до читання та письма. Викладачі та експерти (екзаменатори) також повинні усвідомлювати вплив соціальних умов та часових чинників у процесі навчання, роботи у класі, їх вплив на компетенцію учня та на його/її здатність виконувати завдання у кожному окремому випадку.

Таблиця 5. Зовнішній контекст спілкування: дескриптивні категорії

Особиста сфера	Місце проживання / розташування	Інститути		Особи
	Домівка: будинок, кімнати, сад власна сімейна друзів незнайомців Власний простір у гуртожитку, готелі Сільська місцевість, берег моря	Сім'я Соціальні зв'язки		Батьки, дідусь та бабуся, рідні брати й сестри, тітки, дядьки, двоюрідні брати й сестри, зведені, чоловік і дружина, близькі друзі, друзі, знайомі
	Об'єкти	Події	Види діяльності	Тексти
	Меблі та предмети обстановки Одяг Хатнє обладнання Іграшки, прилади, особиста гігієна Витвори мистецтва Книги, дикі/домашні тварини, Улюбленці Дерева, рослини, лужок, ставки Засоби для прибирання Сумки Обладнання для спорту/дозвілля	Сімейні свята Зустрічі Випадки, нещасні випадки Природні явища Вечори, візити Прогулянки пішки і на велосипедах, автопрогулянки Канікули, екскурсії Спортивні події	Повсякденні дії: одягання, роздягання, приготування їжі, прання, "зроби сам", робота в саду Читання, радіо, ТБ Розваги Хобі Ігри та спорт	Телетекст Гарантії Рецепти Інструкції Романи, журнали Газети Поштова реклама Брошури Особисті листи Останні новини та записи усного мовлення
Публічна	Місце проживання / розташування	Інститути		Особи

сфера	Публічний простір: вулиця, площа, парк Громадський транспорт Магазини, (супер)маркети Лікарні, хірургічні відділення, клініки Спортивні стадіони, поля, приміщення Театр, кінотеатр, розважальні заклади Ресторан, бар, готель ; Місця культового призначення		Органи влади Політичні установи Законодавча влада Охорона здоров'я Сервісні клуби Товариства Політичні партії Віросповідання		Члени спільноти Посадові особи Персонал торгівлі Поліція, армія, охорона Водії, контролери Пасажири Гравці, уболівальники, глядачі Актори, глядачі Офіціанти, персонал барів Чергові у приймальнях Священники, паства	
	Об'єкти	Події	Види діяльності		Тексти	
	Гроші, гаманці, портмоне: Форми Товари Зброя Рюкзаки Ящики, саквояжі М'ячі Програми Їжа, напої, закуси Паспорти, ліцензії	Інциденти Нещасні випадки, хвороби Публічні мітинги/збори Судові слухання Засідання трибуналу Дні заворушень, штрафи, арешти Матчі, змагання Видовища Весілля, похорони	Покупки та отримання послуг Користування медичними службами Подорожі на авто/ залізниці/кораблі/літаку Громадські розваги та види дозвілля Релігійні відправи		Публічні оголошення та розпорядження Етикетки та упаковки Листівки, графіті Квитки, розклади, накази, інструкції Програми Контракти Меню Священне писання, молитви Гімни	
Професійна сфера	Місце проживання / розташування		Інститути		Особи	
	Офіси Заводи Майстерні Порти, залізниці Ферми Аеропорти Крамниці, магазини Заклади сервісу, готелі Державні служби		Фірми Мультинаціональні корпорації Націоналізовані галузі промисловості Профспілки		Службовці Менеджери Колеги Підлеглі Співробітники Клієнти Покупці Чергові, секретарі Прибиральники	
	Об'єкти	Події	Види діяльності		Тексти	

	Обладнання для бізнесу Промислове обладнання Промислові та транспортні прилади	Зустрічі Інтерв'ю Прийоми Конференції Торгові ярмарки Консультації Сезонні розпродажі Нещасні випадки на виробництві Виробничі конфлікти	Бізнес Адміністрування Промисловий менеджмент Виробничі операції Офісні процедури Обміни Операції продажу Торгівля, маркетинг Робота на комп'ютері Робота в офісі	Діловий лист Доповідь/звіт Записи з ТБ Інструкції до використання Розпорядження Рекламні записи Написи На етикетках та упаковці Службові інструкції Дорожні знаки Візитні картки
Освітня сфера	Місце проживання / розташування	Інститути		Особи
	Школи: холи, класні приміщення, ігровий майданчик Спортивні поля, коридори Коледжі Університети Лекційні зали Аудиторії Студентська Спілка Хол гуртожитку Лабораторії Їдальні	Школа Коледж Університет Навчальні товариства Професійні заклади Заклади освіти для дорослих		Класні вчителі Навчальний персонал Вихователі Допоміжний персонал Батьки Однокласники Викладачі, лектори (Друзі) студенти Персонал бібліотек і лабораторій Чергові, прибиральники Швейцари, секретарі
	Об'єкти	Події	Види діяльності	Тексти
	Прилади для письма Шкільна форма спортивний одяг та обладнання Їжа Аудіовізуальне обладнання , Дошка й крейда Комп'ютери Портфелі та шкільні сумки	Вступ/повернення до школи Перерва Візити та обміни Батьківські дні та вечори Спортивні дні, матчі Дисциплінарні Проблем	Збори Уроки Ігри Час гри Клуби і товариства Дозвілля, написання творів Лабораторні роботи Робота в бібліотеці Семінари та навчання з репетиторами Домашня робота Дебати й дискусії	Автентичні тексти (усі вищевказані) Підручники, книжки для читання Довідники Текст, написаний на дошці Текст ОР Текст на екрані комп'ютера Відеотекст Матеріали для вправ Статті із журналів Резюме Словники

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- як фізичні умови, в яких учень буде спілкуватися, впливатимуть на те, що він/вона повинні будуть робити;

4.1.4 Контекст ментальності користувача/того, хто вивчає мову

Зовнішній контекст, здебільшого, організований незалежно від індивіда. Ця організація є надзвичайно багатою. Вона забезпечує дуже тонке бачення світу, яке глибоко відображається у мові певної спільноти і якого мовці набувають у ході зростання, виховання та набуття досвіду, принаймні настільки, наскільки це є для них релевантним. Однак у ролі одного з чинників процесу/акту спілкування ми повинні також розрізняти ментальний контекст користувача/того, хто вивчає мову серед зовнішніх контекстів - чи вони далекі від того, щоб впливати, чи враховуються індивідом з усією їх складністю.

Зовнішній контекст фільтрується та інтерпретується користувачем через:

- перцептивний апарат;
- механізми уваги;
- довгострокову пам'ять, афективну пам'ять, асоціації та конотації;
- практичну класифікацію об'єктів, подій і т.д.;
- лінгвістичну категоризацію.

Ці чинники впливають на врахування користувачем контексту. Міра, якою зовнішній контекст визначає ментальний контекст акту/процесу спілкування, у свою чергу визначається врахуванням таких особистісних чинників як:

- **наміри** вступу до спілкування;
- **напрямок думки**: перебіг думок, ідей, почуттів, смислу, вражень і т.д., наявних у свідомості;
- **очікування** у світлі попереднього досвіду;

- **міркування:** здійснення розумових операцій та процесів (напр. дедукція, індукція);
- **потреби, стимули, мотиви, інтереси,** які спонукають до дії;
- **умови та обмеження,** що зумовлюють і контролюють вибір дії/вчинку;
- **стан розуму** (втома, збудження і т.д.), здоров'я та особисті якості (див. розділ 5.1.3).

Отже ментальний контекст не обмежується залежно від скорочення інформаційного змісту безпосередньо існуючого зовнішнього контексту. Лінія думки може зазнавати більшого впливу з боку пам'яті, накопичених знань, уяви та інших внутрішніх когнітивних (та емоційних) процесів. У такому випадку продуковане (породжене) мовлення лише маргінально співвідноситься з одночасним зовнішнім контекстом. Подивіться, наприклад, на тих, хто складає іспит у пустій кімнаті, або математика чи поета, заглибленого у свої заняття.

Зовнішні умови, тиск є також релевантними у тій мірі, в якій користувач/учень усвідомлює їх, погоджується на них і пристосовується до них (або ж йому не вдається це зробити).

Здебільшого це залежить від інтерпретації індивідом ситуації у світлі його/її власних загальних компетенцій (див. розділ 5.1), таких як попередні знання, цінності та ідеали.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути!, відповідно, встановити:

- які припущення зроблено щодо здатності учня спостерігати за релевантними характеристиками зовнішніх контекстів спілкування та ідентифікувати їх;
- як комунікативна і навчальна діяльність співвідноситься зі стимулами, мотивами та інтересами учня;

4.1.5 Ментальний контекст співрозмовника/-ів

У процесі спілкування ми повинні також розглядати співрозмовника/-ків нашого користувача. Потреба у спілкуванні передбачає "комунікативну прогалину", яку, проте, можна заповнити завдяки частковим співпаданням або частковій відповідності

між ментальним контекстом користувача, про якого йдеться, і ментальним контекстом співрозмовника/-ків.

У спілкуванні один-на-один користувач і співрозмовник/-ки мають один і той же зовнішній контекст (за винятком, звичайно, присутності якогось іншого), проте з причин, наведених вище, їх сприйняття та інтерпретація контексту будуть різними. Результат - а часто й уся функція або її частина - комунікативного акту досягається чи реалізується завдяки розумінню ситуації співрозмовниками в інтересах ефективного спілкування, так само як і реалізація цілей учасників. Так буває, коли відбувається обмін фактичною інформацією. Подолати розбіжності у цінностях та ідеалах, правилах ввічливості, соціальних сподіваннях і т.д., у контексті яких сторони здійснюють інтеракцію складніше, якщо в них не сформована відповідна міжкультурна свідомість.

Співрозмовник/-и може/-уть бути об'єктом/-ами частково або повністю різних мов та обмежень з боку користувача/того, хто навчається, і реагує/-ють на них по-різному. Наприклад, службовець, користуючись громадською адресною системою, може не знати, наскільки вона потужна. Один із партнерів під час телефонної розмови може просто "вбивати" час, тоді як на іншого чекає клієнт і т.д. Такі відмінності значною мірою чинять вплив на користувача.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- в якій мірі учням потрібно буде пристосовуватись до ментального контексту співрозмовника;

4.2 Теми спілкування

У рамках різних сфер/галузей ми можемо розрізнити themes теми, які є предметом висловлювання, розмови, роздумів або твору, як центр уваги в окремих актах спілкування. Тематичні категорії можуть бути класифіковані дуже різними способами. Одна з найвідоміших класифікацій на теми, підтеми та "специфічні поняття" представлена у Threshold Level 1990, Розділ 7:

1. персональна ідентифікація

2. житло та домівка, оточення (найближче)

3. повсякденне життя

4. вільний час, розваги

5. подорожі

6. стосунки з іншими людьми

7. здоров'я і догляд за тілом

8. освіта

9. покупки

10. їжа та напої

11. послуги

12. місця

13. мова

14. погода

У кожній з цих тематичних сфер встановлені субкатегорії. Наприклад, сфера 4, "вільний час та розваги" може мати такі підтеми

4.1 розваги

4.2 хобі та інтереси

4.3 радіо і ТБ

4.4 кіно, театр, концерти і т.д.

4.5 виставки, музеї і т.д.

4.6 інтелектуальні та художні заняття

4.7 спорт

4.8 преса

Для кожної підтеми виділені "специфічні поняття". З огляду на це категорії, представлені у Табл. 5, що охоплюють місце розташування, заклади і т.д., про які йдеться, є особливо значущими. Наприклад, до пункту 4.7. "спорт". Threshold Level 1990 відносить:

1. місце розташування: поле, майданчик, стадіон
2. установи (зклади) та організації: секція (вид спорту), команда, клуб
3. особи: гравець
4. предмети: карти, м'яч
5. події: перегони, гра
6. дії: спостерігати, грати (+назва спорту), змагатись у швидкості, перемагати, програвати, вести.

Звичайно, цей окремий добір та організація тем, підтем і специфічних понять не є остаточними. Вони залежать від рішень авторів у світлі оцінювання ними комунікативних потреб їхніх учнів. Далі буде видно; що згадані теми стосуються переважно особистої та публічної сфер, як це властиво тимчасовим відвідувачам, які, мало ймовірно, увійдуть до професійного та освітнього життя країни. Деякі (напр. сфера 4) знаходяться частково в особистій, частково у публічній областях.

Користувачі Рекомендацій, включаючи, якщо можливо, сьогоденішніх зацікавлених учнів, будуть, звичайно, приймати свої власні рішення, основані на баченні потреб, мотивацій, характеристик і ресурсів тих, хто навчається, у відповідній сфері/-ах, з якими вони стикаються. Наприклад, професійно-орієнтоване вивчення мови (VOLL) може розвивати теми в галузі занять та професій, релевантних для студентів певного спрямування. Учні старшої школи середніх закладів освіти можуть досліджувати наукові, технологічні, економічні і т.д. теми якнайглибше. Використання іноземної мови як посередника у навчанні обов'язково викликатиме тісний зв'язок з тематичним змістом галузі предмета, якого навчають.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- які теми учням будуть потрібні/до яких вони мають бути готові/на які вони повинні вміти спілкуватися в обраних сферах;
- з якими підтемами вони будуть мати справу стосовно кожної теми;
- які специфічні поняття, що стосуються місця розташування, інститутів/закладів/організацій, осіб, предметів, подій та операцій їм будуть потрібні/вимагають підготовки /вони повинні знати у процесі опрацювання кожної (під)теми.

4.3 Комунікативні завдання і цілі

4.3.1 Акти спілкування за участю одного або кількох співрозмовників зазвичай здійснюються користувачами мови для задоволення його/її потреб у даній ситуації. В особистій сфері намір може стосуватись бесіди з відвідувачем шляхом обміну інформацією про сім'ї, друзів, смаки та уподобання, порівняння досвіду та звичок і т.і. В публічній сфері зазвичай предметом спілкування є ділова трансакція, напр. купити одяг доброї якості за розумну ціну. У професійній сфері це може бути усвідомлення нових розпоряджень та доведення їх до відома клієнта. В освітній сфері це може бути участь у рольовій грі або семінарі, написання роботи на спеціальну тему для конференції або публікації і т.д.

4.3.2 Упродовж років аналіз потреб і контроль рівня володіння мовою породили екстенсивну літературу про необхідність використання завдань, спрямованих на практичне застосування мови, до виконання яких учень має бути готовий або повинен уміти їх виконувати, щоб задовольнити вимоги ситуацій, які виникають у різноманітних сферах. Як приклади серед багатьох інших, можуть бути корисними наступні завдання у професійній сфері (Threshold Level 1992, Розділ 2, підрозділ 1.12).

Спілкування на роботі:

В ролі тимчасових резидентів (жителів) учні повинні вміти:

- шукати правила працевлаштування та ін. в разі необхідності;
- довідатись (напр., в агентстві з найму) про суть, наявність та умови роботи (напр. описання обов'язків, платня, розпорядок роботи, вільний час та канікули);

- умови звільнення;
- читати оголошення про найм на роботу;
- писати листи із заявами або брати участь в інтерв'ю, в яких дається усна або письмова інформація про особисті дані, кваліфікацію, досвід, і вміти відповісти на запитання про це все;
- розуміти і брати участь у процедурі прийому;
- розуміти і ставити запитання стосовно завдань, які слід виконати, приступаючи до роботи;
- розуміти розпорядження та інструкції з техніки безпеки й охорони;
- повідомити про нещасний випадок і висунути вимоги щодо страхування;
- користуватись можливостями благодійних фондів;
- належним чином спілкуватися з керівниками, колегами та підлеглими;
- брати участь у соціальному житті підприємства або закладу (напр. харчування у столовій, заняття спортом, діяльність у громадських клубах і т.д.).

В ролі члена спільноти - приймаючої сторони - учень повинен уміти допомогти англomовній особі (носію чи не носію мови) у виконанні названих вище завдань.

Threshold Level, 1990, Розділ 7, підрозділ 1 дає приклади завдань в особистій сфері.

Особиста ідентифікація

Учні можуть сказати, хто вони є, назвати по буквах ім'я, повідомити адресу, дати свій номер телефону, сказати, де і коли вони народилися, повідомити про свій вік, стать, сказати, одружений він/вона чи ні, повідомити про національність, сказати, звідки вони, чим заробляють на життя, описати свої сім'ї, повідомити про релігію, якщо вони віруючі, розповісти про те, що люблять і чого не люблять; отримати/зрозуміти таку ж інформацію від інших.

Практики (викладачі, розробники курсів, експерти, автори програм і т.д.) та користувачі (батьки, керівники шкіл, службовці та ін.), так само як і самі учні, знайшли ці конкретні специфікації завдань дуже змістовними і мотивуючими у ролі навчальних цілей. Однак завдань може бути надзвичайно велика кількість. Для загальних рекомендацій неможливо більш детально, *in extenso*, типологізувати усі комунікативні завдання, виконання яких може бути необхідним в ситуаціях реального життя. Це справа практиків - реагувати на комунікативні потреби учнів, з якими вони співпрацюють, і потім, використовуючи, де це потрібно, ресурси моделі Рекомендацій (напр., як це деталізовано в розділі 7), розробити специфікацію комунікативних завдань, до виконання яких учні повинні бути готові. У них також має бути сформоване вміння формулювати свої власні потреби як один із аспектів розвитку свідомості та самоуправління.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- комунікативні завдання у персональній, публічній, професійній та/або освітній сферах, які будуть потрібні учню/до виконання яких він має бути готовий/які він повинен вміти виконувати;
- критерії та способи оцінювання потреб учня, на яких базується вибір завдань.

4.3.3 В освітній сфері буде корисним підкреслити різницю між завданнями, до виконання яких учні готові/які вони повинні виконати в ролі користувачів мовою, і тими, до виконання яких вони залучені у ролі учасників власне процесу вивчення мови.

При розгляді завдань як складників процесу планування, реалізації та підсумків навчання, а також викладання мови, може подаватись відповідна інформація стосовно:

- **Типів завдань**, напр. імітація, рольова гра, класна інтеракція/спілкування у класі тощо;
- **Цілей**, напр., цілі групового методу вивчення у порівнянні з іншими, непередбачуваними цілями учасників;

- **"Input"** (того, що дається учням), напр., інструкції, засоби і т.д., відібрані або створені вчителями та/або учнями;
- **"Outcomes"** (результатів навчання, напр., вихідна продукція, така як тексти, резюме, таблиці, презентації і т.д. та навчальні досягнення, такі як вдосконалені компетенції, усвідомлення, засвоєння, стратегії, досвід прийняття рішень та переговорів і т.д.);
- **Видів діяльності**, напр., когнітивна/афективна, фізична/рефлексивна, групова/парна/індивідуальна, процеси: рецептивні та продуктивні і т.д. (див. розділ 4.5);
- **Ролей**, ідеться про ролі учасників як у виконанні завдань, так і в їх плануванні та керівництві ними;
- **Контролю та оцінювання** відносних досягнень у виконанні завдань на основі таких критеріїв як релевантність, трудність очікувань та обмежень, відповідність.

Повніший перелік ролі завдань у вивченні та викладанні мови дається у розділі 7.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- завдання, виконання яких буде учням потрібне/до виконання яких вони мають бути готові/ виконувати які вони повинні вміти, що є характерними для освітньої сфери, а) в ролі учасників керованих, цілеспрямованих інтеракцій, проектів, імітацій, рольових

4.3.4 Ігрове використання мови

Використання мови з ігровими цілями часто відіграє важливу роль у вивченні та розвитку мови, але не обмежується освітньою сферою. Приклади ігрової діяльності включають:

Соціальні мовні ігри:

- усні (історія з помилками; як, коли, де тощо);
- письмові (відповідності, "шибениця" і т.д.);
- аудіовізуальні (лото з картинками, фотографії і т.д.);

- настільні ігри та гра в карти (Скраббл, Лексикон, Дипломатія і т.д.);
- шаради, мімічні ігри тощо.

Індивідуальні види діяльності:

- "пазли" (кросворди, ребуси, анаграми...)
- ігрові шоу (media): ТБ, радіо, цифри та букви, вгадай слово тощо.

Вербальні жарти (гра слів), напр., в:

- рекламі, напр., для автомобіля "Розтягніть гроші на довший шлях"
- заголовках з газет, напр., "Фемінізм або бюст!"
- графіті, напр.. Граматичні правила -О. К.

4.3.5 Естетичне використання мови

Використання мови як образне, так і художнє однаково важливе в освітньому плані і саме по собі. Естетичні види діяльності можуть бути продуктивними, рецептивними, інтерактивними або посередницькими (див. нижче 4.4.4), а також бувають усними й письмовими. Вони включають такі види діяльності як:

- спів (колискові, народні пісні, поп-пісні...);
- усний та письмовий переказ історій; ,
- слухання, читання, написання і виконання художніх текстів (оповідань, віршів...), у тому числі аудіовізуальних текстів, мультфільмів, коміксів тощо;
- розігрування п'єс за сценарієм або без нього;
- продукцію, рецепцію і виконання літературних текстів, напр.: читання та написання текстів (коротких оповідань, новел, віршів...), виконання й перегляд/прослуховування концертів, драм, опер тощо.

Цей узагальнений розгляд того, що традиційно було головним, часто домінуючим аспектом процесу навчання сучасних мов на вищих ступенях середньої та вищої освіти, може видатись вичерпним. Але це не так. Національна та регіональна

література різних народів робить великий внесок до європейської культурної спадщини, що вважається Радою Європи "цінним спільним джерелом для захисту і розвитку". Літературне навчання слугує набагато більшій кількості освітніх цілей: інтелектуальних, моральних та емоційних, лінгвістичних та культурних, ніж чисто естетичній меті. Ми дуже сподіваємось, що викладачі літератури на всіх рівнях знайдуть численні розділи Рекомендацій релевантними до & потреб та корисними для досягнення більшої прозорості їх цілей та методів.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- які аспекти ігрового та естетичного використання мови будуть потрібні учневі/до яких

4.4 Комунікативні мовленнєві види діяльності і стратегії

Щоб виконувати комунікативні завдання, користувачі повинні брати участь у комунікативних мовленнєвих видах діяльності та оперувати комунікативними стратегіями.

Багато видів комунікації/спілкування, таких як бесіда і листування, є інтерактивними, тобто в них учасники по черзі бувають мовцями та слухачами багато разів.

В інших випадках, а саме коли мовлення записане або передається засобами mass-media, або коли письмові тексти посилаються комусь або публікуються, автор відокремлений від адресата, якого він навіть може не знати і який не може відповісти. В таких випадках акт спілкування може розглядатись як **говоріння, письмо, слухання** або **читання** тексту.

У більшості випадків користувач у ролі мовця або того, хто пише, продукує свій власний текст, щоб виразити свої власні погляди. В інших він/вона діє як канал спілкування (часто, але необов'язково, різними мовами) між двома або кількома особами, які з тієї чи іншої причини не можуть спілкуватись безпосередньо. Цей процес, "mediation" (посередництво), може бути інтерактивним або ні.

Багато, якщо не більшість, ситуацій передбачають змішані типи діяльності. На уроці у школі, ' наприклад, учень може бути змушений слухати мовлення вчителя, читати підручник уголос чи про себе, взаємодіяти з іншими учнями групи або у

проектній роботі, писати вправи або твір і навіть перекладати (бути посередником), коли це є певний вид навчальної роботи або для того, щоб допомогти іншому учневі.

Стратегії - це мовленнєві засоби, які користувач мовою застосовує для мобілізації та балансу своїх ресурсів, активізації вмінь та навичок, для того щоб задовольнити комунікативні потреби у певному контексті та успішно виконати поставлене завдання у найбільш зрозумілий або найбільш економний можливий спосіб залежно від його/її конкретної мети. Однак комунікативні стратегії не ; повинні розглядатись просто як моделі "неспроможності", як спосіб викрутитись в умовах мовленнєвого дефіциту або перешкоди спілкуванню. Носії мови регулярно використовують комунікативні І стратегії усіх видів (які будуть обговорені нижче), коли стратегія відповідає комунікативним запитам, зверненням до них.

Застосування комунікативних стратегій може розглядатись як реалізація когнітивних принципів Планування, Виконання, Контролю та Корекції у різних видах комунікативної діяльності: Сприйняття, Взаємодії, Продукції та. Посередництва. Слово "стратегії" вживалось у різних значеннях. Тут це слово означає прийняття певної лінії дії з метою досягнення найкращих результатів. Уміння, які є невід'ємною частиною процесу розуміння або промовляння усного чи письмового слова (напр., розчленування звукового потоку з метою його декодування на ряд слів, що мають певне значення), розглядаються як уміння нижчого рівня по відношенню до відповідного комунікативного процесу (див. розділ 4.5).

Прогрес у вивченні мови виявляється з більшою очевидністю у здатності учня виконувати безпосередньо мовленнєву діяльність та оперувати комунікативними стратегіями. До того ж, вони є адекватною основою для шкалування мовних умінь. У цьому розділі пропонується приблизна вижала для різних аспектів видів діяльності і стратегій, що обговорювались нами.

4.4.1 Продуктивні види діяльності і стратегії

Продуктивні види діяльності і стратегії включають як усне, так і писемне мовлення.

4.4.1.1 В усних продуктивних видах (говоріння) користувач мовою продукує усний текст, який сприймається аудиторією з одного або більшої кількості слухачів.

Приклади діяльності говоріння включають:

- публічні звернення (виступи, інформація, інструкції тощо);
- звернення до аудиторії (промови на публічних мітингах, університетські лекції, проповіді, розважальні виступи, спортивні коментарі, торгові презентації тощо).

Вони можуть включати, наприклад:

- читання вголос письмового тесту;
- говоріння "за допомогою папірців" або письмового тексту з візуальними засобами (діаграмами, малюнками, картами...);
- розігрування вивченої ролі;
- спонтанне мовлення;
- спів.

Ілюстративні шкали запроваджені для:

- Повної усної продукції;
- Монологічного мовлення: аргументації (напр., у дебатах);
- Публічних оголошень;
- Звертання до публіки (аудиторії).

Загальне усне мовлення (монологічне)	
C2	Може продукувати чітке, плавне, зв'язне усне мовлення з ефективною логічною структурою, яка допомагає слухачеві помітити й запам'ятати значущі пункти.
C1	Може давати чіткі, детальні описи та презентації складних предметів, інтегруючи підтеми, розвиваючи окремі пункти та завершуючи відповідним висновком.
B2	Може давати чіткі, систематично розгорнуті описи та презентації з відповідним виділенням головних положень та релевантними допоміжними деталями.
	Може давати чіткі, детальні описи та презентації широкого ряду предметів, які стосуються його/її кола інтересів, викладаючи та аргументуючи думки/погляди з додатковими положеннями та відповідними прикладами.
B1	Може досить вільно дати основний опис одного з багатьох предметів, що входять до кола його/її інтересів, представляючи його у лінійній послідовності.

A2	Може дати простий опис або презентацію людей, житлових умов чи роботи, розпорядку дня, смаків та уподобань і т.д. у вигляді короткої серії простих фраз та речень на зразок списку.
A1	Може продукувати прості, здебільшого-ізолювані фрази про людей та місця (проживання, перебування, місцевість).

Монологічне мовлення: опис, розповідь	
C2	Може вільно давати чіткі, зв'язні, підготовлені описи, часто такі, що запам'ятовуються.
CI	Може робити чіткі, детальні описи складних об'єктів. Може робити продумані описи та розповіді, інтегруючи підтеми, розвиваючи окремі положення та завершуючи логічним висновком.
B2	Може робити чіткі, детальні описи широкого кола об'єктів, пов'язаних із своєю сферою інтересів.
B1	Може давати прості описи різноманітних знайомих об'єктів, близьких до своєї сфери інтересів. Може вільно та зв'язно розповісти чи описати що-небудь у вигляді лінійно-структурного висловлювання. Може детально розповісти про свої враження, описуючи почуття та власне ставлення. Може розповісти деталі непередбачених подій, напр., нещасного випадку. Може розказати сюжет книжки або фільму та описати своє ставлення. Може описати мрії, надії та прагнення. Може описати події, реальні або уявні. Може переказати оповідання.
A2	Може розповісти історію або що-небудь описати у вигляді простої послідовності пунктів. Може описати повсякденні аспекти свого оточення, напр., людей, роботу, навчання. Може робити короткі, стислі описи подій або видів діяльності. Може описувати плани та устрої (упорядкування, звичаї та повсякденне життя, минулу діяльність та особисті враження). Може використовувати просте описове мовлення, щоб стисло висловитись про щось і порівняти предмети та особисті речі. Може пояснити, що йому/їй подобається, а що - ні.
	Може описати свою сім'ю, житлові умови, освіту, теперішню або попередню роботу. Може описувати простими словами людей, місцевість та майно.
A1	Може описати себе, чим займається, де живе.

Монологічне мовлення: аргументація (напр. у дебатах)	
C2	Немає дескриптора
CI	Немає дескриптора
B2	Може послідовно розвивати аргументацію, підкреслюючи належним чином основні положення там, де це потрібно, з відповідними додатковими деталями. Може розвинути досить об'ємну чітку аргументацію, викладаючи і підтримуючи свої точки зору, з додатковими аргументами та відповідними прикладами. Може побудувати ланцюжок міркувань. Може пояснити точку зору на основні положення теми, наводячи різні аргументи "за" і "проти".

B1	Може розвивати аргументацію таким чином, що його/її розуміють більшість часу без труднощів.
	Може стисло викласти причини та пояснення певних думок, планів, діяльності.
A2	Немає дескриптора
A1	Немає дескриптора

Публічні виступи	
C2	Немає дескриптора
C1	Може виступати швидко, майже без утруднень, застосовуючи наголос та інтонацію з метою точної передачі більш тонких відтінків смислу.
B2	Може публічно висловлюватись на найбільш загальні теми з таким ступенем точності, швидкості та спонтанності, що не спричиняє утруднень або незручностей слухачеві.
B1	Може робити короткі, підготовлені виступи на тему, що входить до інтересів її/його щоденного життя, які, хоча й іноді з неправильним наголосом та інтонацією, можна правильно зрозуміти.
A2	Може робити дуже короткі, підготовлені висловлювання, зміст яких передбачений і вивчений, зрозумілий для слухачів, які готові сконцентруватись.
A1	Немає дескриптора

Примітка: Дескриптори цієї підшкали не були градуировані емпірично.

Звернення до аудиторії	
C2	Може представити складну тему впевнено і зрозуміло для незнайомої аудиторії, гнучко будуючи й адаптуючи мовлення відповідно до потреб аудиторії. Може справитись з важкими й іноді ворожими запитаннями.
C1	Може зробити чітку, добре структуровану презентацію складного предмета, досить поширено викладаючи і пояснюючи певні точки зору з додатковими положеннями, причинами та відповідними прикладами. Може добре реагувати на звертання, відповідаючи спонтанно і майже невимушене.
B2	Може зробити чітку, послідовно розвинену презентацію з підкреслюванням значущих моментів та відповідними додатковими деталями. Може спонтанно висловлюватись на основі підготовленого тексту і розвивати цікаві положення, висунуті слухачами аудиторії, часто демонструючи помітну швидкість та легкість вираження.
B1	Може логічно висловлюватись на знайому тему в межах своєї сфери діяльності, досить зрозуміло та без утруднень для слухачів на протязі майже усього мовлення, і в якій основні положення пояснюються розсудливо і точно. Може сприймати і відповідати на запитання, проте буває змушений попросити повторити запитання, якщо мовлення швидке.
A2	Може стисло, з підготовкою, висловлюватись на тему, пов'язану з повсякденним життям, коротко викладаючи причини та пояснення до поглядів, планів та дій/вчинків. Може впоратись з обмеженою кількістю простих послідовних запитань.

	Може зробити коротке, підготовлене, елементарне висловлювання на знайому тему. Може відповідати на прості послідовні запитання за умови, якщо він/вона може попросити повторити їх і якщо можлива допомога при формулюванні його/її відповіді.
A1	Може прочитати дуже коротке, підготовлене висловлювання - напр., представити виступаючого, запропонувати тост.

Примітка: Дескриптори цієї підшкали були створені шляхом рекомбінування елементів дескрипторів з інших -шкал.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- який діапазон усної мовленнєвої продукції (говоріння) буде потрібен учневі/до якого діапазону він має бути готовий/що він повинен уміти з цього діапазону

4.4.1.2 У процесі писемної продуктивної діяльності (письма) користувач мовою, який пише, породжує письмовий текст, призначений для читання одним або кількома читачами.

Приклади писемних видів діяльності включають:

- заповнення формулярів, анкет та списків запитань;
- написання статей для журналів, газет, зведень новин і т.д.;
- складання підписів для дисплею;
- написання звітів (доповідей), меморандумів тощо;
- складання записів для майбутнього використання;
- запис висловлювань під диктовку і т.д.;
- творче та образне письмо;
- написання особистих або ділових листів тощо.

Ілюстративні шкали запроваджені для:

- Загальної письмової продукції;
- Творчого письма;

- Доповідей та есе/творів.

Загальне писемне мовлення	
C2	Може писати зрозумілі, зв'язні, складні тексти у відповідному й ефективному стилі з такою логічною структурою, яка допомагає читачеві виділити основні положення.
C1	Може писати зрозумілі, добре структуровані тексти на складні теми, підкреслюючи відповідні вихідні положення, викладаючи і доводячи точки зору досить докладно, з допоміжними пунктами, причинами й відповідними прикладами, та завершуючи логічним висновком. .
B2	Може писати зрозумілі, детальні тексти наряд знайомих тему межах своєї сфери інтересів, узагальнюючи й оцінюючи інформацію та аргументи з певної кількості джерел.
B1	Може писати послідовні зв'язні тексти на ряд знайомих тем у межах свого кола інтересів, з'єднуючи серії більш коротких простих елементів у лінійний відрізок мовлення.
A2	Може писати серії простих фраз та речень, з'єднаних простими конекторами "та/і/й", "але/проте" і "тому, що".
A1	Може писати прості ізольовані фрази та речення.

Примітка: Дескриптори цієї шкали і двох наступних підшкал (Творче письмо; Звіти/Доповіді та твори) не були емпірично калібровані до вимірювальної моделі. Дескриптори для цих трьох шкал були створені шляхом рекомбінування елементів дескрипторів з інших шкал.

Творче письмо	
C2	Може писати чіткі, зв'язні, дуже розгорнуті оповідання/історії та описи подій і вражень у стилі, що відповідає даному жанру.
C1	Може писати чіткі, детальні, зв'язні та розгорнуті описи і вигадані тексти впевненим, особистим, природним стилем, що відповідає рівню уявного читача.
B2	Може писати чіткі, детальні описи дійсних або уявних подій чи вражень, виділяючи зв'язки між думками у вигляді чіткого зв'язного тексту і дотримуючись прийнятих умовностей відповідного жанру.
	Може писати чіткі, детальні описи на різні теми, що стосуються його/її інтересів. Може написати огляд фільму, книги або п'єси.
B1	Може писати послідовні детальні описи на цілий ряд знайомих тем у межах кола своїх інтересів. Може висловлювати на письмі враження, описуючи почуття і ставлення у вигляді простого зв'язного тексту. Може описати подію, недавню подорож-реальну чи уявну. Може на письмі переказати історію.

A2	Може писати зв'язними реченнями про повсякденні аспекти свого оточення, напр. людей, місця, роботу або навчання. Може написати дуже короткий, елементарний опис подій, минулої діяльності та особистих вражень.
	Може написати серії простих фраз і речень про сім'ю, житлові умови, освітній рівень, теперішнє або попереднє місце роботи. Може писати прості, короткі уявні біографії та прості вірші про людей.
A1	Може писати простими фразами і реченнями про себе та інших (уявних) людей, де вони живуть і що вони роблять.

Доповіді і твори/есе	
C2	Може писати чіткі, зв'язні, складні доповіді, статті або твори/есе з певної проблеми або давати критичну оцінку запропонованих творчих робіт чи літературних творів.
C1	Може писати чіткі, добре структуровані твори на складні теми, підкреслюючи відповідні основні положення. Може досить докладно сформулювати і довести точку зору/погляд з допоміжними аргументами, доказами та відповідними прикладами.
B2	Може написати твір або доповідь з послідовно розгорнутою аргументацією, належним чином підкреслюючи значущі думки та наводячи відповідні допоміжні деталі. Може оцінити різні думки або шляхи вирішення проблеми. Може написати повідомлення або твір з розвинутою аргументацією, наводячи докази "за" і "проти" певної точки зору та пояснюючи переваги і недоліки різних варіантів. Може узагальнити інформацію та аргументи з певної кількості джерел.
B1	Може писати короткі, прості твори на знайомі теми. Може написати резюме, доповідь і досить впевнено викласти свої погляди щодо зібраної фактичної інформації про знайомі, звичайні та незвичайні речі в межах своїх інтересів. Може писати дуже короткі повідомлення відповідного стандартного формату, в яких розповідається про звичайну фактичну інформацію та наводяться причини вчинків.
A2	Немає дескриптора
A1	Немає дескриптора

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- з якими цілями учень матиме потребу/буде готовий/повинен буде виконувати писемну мовленнєву діяльність.

4.4.1.3 Продуктивні стратегії охоплюють мобілізаційні ресурси, що балансують між різними компетенціями - із застосуванням сильних та нівелюванням слабких якостей, для того щоб розкрити потенціал, адекватний природі завдання.

Внутрішні ресурси будуть активізовані, можливо, за рахунок свідомої підготовки (Rehearsing), або за рахунок ефективності різних стилів, планів висловлювання або формулювань (Considering audience), можливо, за рахунок перебудови мовлення або отримання допомоги в разі дефіциту засобів (Locating resources). Якщо адекватні ресурси не були мобілізовані або локалізовані, користувач мовою може звернутись до більш скромного варіанту завдання і, наприклад, замість листа написати просто листівку. З іншого боку, отримавши та використавши потрібну допомогу, він/вона може обрати протилежний шлях - ускладнення завдання (Task adjustment). Так само, без достатніх ресурсів учень/ користувач може піти на компроміс у тому, що він/вона хотіли б дійсно виразити залежно від наявних лінгвістичних засобів; і, навпаки, додаткова лінгвістична підтримка, одержана, можливо, у процесі подальшого доопрацювання мовлення, може дозволити йому/їй бути сміливішими під час формулювання та вираження своїх думок (Message adjustment).

Шляхи спрощення намірів відповідно до рівня ресурсів з метою досягнення успіху у більш обмеженій сфері були описані у "Avoidances strategies " (Стратегіях ухиляння/спрощення); просування по шкалі вгору та пошук шляхів, як упоратись із завданням, були описані у "Achievement strategies " (Стратегіях досягнень). Застосовуючи стратегії досягнень, користувач мовою доцільно використовує ті ресурси, які він/вона має: приблизність та узагальнення шляхом спрощення, перефразування або опису того, що він/вона хоче сказати, навіть "обіноземлюючи" (foreignising L1) вирази першої мови ("Compensating ")", використовує найдоступніші готові мовленнєві засоби, у яких він/вона впевнений/ а - "острівки впевненості" - для створення місточків подолання того, що є для користувача новою ситуацією або поняттям у контексті бажаного змісту ("Building a previous knowledge"), або ж користуючись тим, що він/вона може згадати лише наполовину, робить спробу застосувати це ("Trying out"), незалежно від того, чи усвідомлює користувач мовою компенсаторний процес, чи ні, ковзаючи по тонкому льоду або використовуючи мову методом спроб. Зворотний зв'язок у вигляді виразу обличчя; жестів, відповідних рухів у розмові дає йому/їй можливість контролювати ефективність спілкування ("Monitoring success"). До того ж, особливо у не-інтерактивних видах діяльності (напр., презентація, написання доповіді) користувач мовою може свідомо контролювати як у лінгвістичному, так і в комунікативному плані випадки промахів та "улюблених" помилок і виправляти їх ("Self-correction ").

- Планування
 - Підготовка;
 - Використання ресурсів;
 - Врахування особливостей аудиторії;
 - Оптимізація завдання;
 - Побудова висловлювання.
- Виконання
 - Компенсування;
 - Використання попередніх знань як основи;
 - Спроби.
- Оцінювання
 - Контроль успішності.
 - Самокорекція.
 - Виправлення.

Ілюстративні шкали запроваджені для:

- Планування;
- Компенсування;
- Контролю та корекції.

Планування	
C2	ЯкВ2
C1	ЯкВ2
B2	Може планувати те, що потрібно сказати, і засоби для цього, враховуючи вплив на реципієнта/-ів.
B1	Може підготувати і спробувати використати нові комбінації та вирази за допомогою зворотного зв'язку.
	Може розробити план спілкування для передачі основного змісту того, що він/вона хоче сказати, без використання наявних ресурсів та обмежуючи висловлювання лише тим, що він/вона у змозі пригадати або знайти засоби для вираження.
A2	Може пригадати і повторити відповідний набір фраз зі свого репертуару.
A1	Немає дескриптора.

Компенсування

C2	Може замінити еквівалентом слово, яке він/вона не може пригадати так швидко, щоб це не було помітно.
C1	ЯкВ2+
B2	Може вживати інакомовлення та перефразування, щоб закрити прогалини словника та граматики.
B1	Може визначити риси чогось конкретного, назву якого він/вона не може пригадати. Може передати значення за допомогою характеристики подібними значеннями (напр. вантажна машина для людей = автобус). Може вжити просте слово, що означає щось подібне до поняття, яке він/вона хоче передати, і залучити "корекцію". Може "обіноземнити" слово рідної мови і попросити про підтвердження.
A2	Може вживати неадекватне слово зі свого репертуару і застосовувати жести, щоб прояснити те, що він/ вона хоче сказати. Може ідентифікувати, що він/вона має на увазі, вказуючи на це (напр., "Я б хотів ось це, будь ласка").
A1	Немає дескриптора.

Контроль і корекція	
C2	Може потренуватись і перебудувати висловлювання, щоб уникнути труднощів, майже непомітно для слухача.
C1	Може повернутись назад, коли стикається з трудностю, і переформулювати те, що він/вона хоче сказати, не зупиняючи мовленнєвий потік.
B2	Може коригувати промахи та помилки, якщо він/вона їх усвідомлює, або якщо помилки призводять до незрозуміння. Може помічати "улюблені помилки" і свідомо контролювати мовлення з метою їх уникнення.
B1	Може коригувати плутанину з часовими формами або виразами, яка веде до незрозуміння, коли співрозмовник вказує, що тут є помилка. Може запросити підтвердження того, чи правильно вжито певну форму. Може почати спочатку, вживаючи іншу тактику, якщо спілкування неможливе
A2	Немає дескриптора.
A1	Немає дескриптора.

4.4.2 Рецептивні види діяльності і стратегії

До них входять аудіювання і читання.

4.4.2.1 Під час усного сприймання (аудіювання) користувач мовою в ролі слухача сприймає та опрацьовує усне мовлення, породжене одним або кількома мовцями. Діяльність аудіювання включає:

- прослуховування публічних виступів/звернень (інформація, інструкції, застереження, попередження тощо);
- слухання засобів зв'язку (радіо, ТБ, записи, кіно);
- слухання в ролі члена живої аудиторії (театр, публічні мітинги, публічні лекції, розваги тощо);
- мимовільне слухання розмов інших людей і т.д.

У кожному випадку користувач може слухати з метою:

- зрозуміти суть;
- отримати спеціальну інформацію;
- детального розуміння;
- для того щоб втрутитись і т.д.

Ілюстративні шкали запроваджені для:

- Загального розуміння при аудіюванні;
- Розуміння мовлення носіїв мови;
- Слухання в ролі члена живої аудиторії;
- Слухання звернень та інструкцій;
- Слухання аудіозасобів масового зв'язку та записів мовлення.

Загальне слухання	
C2	Без жодних труднощів розуміє будь-який вид усного мовлення, живого чи в запису, що звучить з природною швидкістю.
C1	Розуміє достатньо, щоб стежити за розгорнутим мовленням на абстрактні або складні теми поза його/її сферою інтересів, хоча їй/йому може знадобитись уточнення окремих деталей, особливо коли акцент незнайомий. Може впізнавати широке коло ідіоматичних виразів та колоквіалізмів, виділяючи зміни реєстрів мовлення. Може розуміти розгорнуте мовлення, навіть коли воно не зовсім зв'язне і коли смислові зв'язки в ньому є імпліцитними і не виражені експліцитно.

B2	Може розуміти нормативне усне мовлення, живе або в запису, як на близькій, так і на незнайомій темі, які звичайно зустрічаються в особистому, суспільному, академічному або професійному житті. Лише надзвичайний фоновий шум, неадекватна структура висловлювання та/або вживання ідіоматизмів впливає на здатність розуміти.
	Може розуміти головні думки мовлення, складного у змістовому та лінгвістичному планах, як на конкретній, так і на абстрактній темі, оформленого нормативною вимовою, у тому числі - технічні дискусії з її/його спеціальності.
	Може розуміти розгорнуте мовлення, складні лінії аргументації за умови, що тема досить знайома і напрям розмови позначається ознаками експліцитно.
B1	Може розуміти лінійну фактичну інформацію, що стосується загальних побутових або пов'язаних з роботою тем, розрізняючи як основний зміст, так і специфічні деталі, за умови чіткої артикуляції та вимови, до якої звук/ла.
	Може розуміти головний зміст чіткого нормативного мовлення про знайомі теми, що регулярно зустрічаються на роботі, у школі, на дозвіллі і т.д., у тому числі короткі розповіді.
A2	Може зрозуміти достатньо, щоб задовольнити конкретні потреби, якщо мовлення чітке й повільне.
	Може розуміти фрази та вирази, що відносяться до сфер найближчих пріоритетів (напр. елементарна особиста інформація про сім'ю, покупки, місцеву географію, роботу), якщо мовлення чітке й повільне.
A1	Може розуміти мовлення, якщо воно дуже повільне і ретельно артикульоване, з довгими паузами для його/її полегшення сприймання.

Розуміння розмови (діалогічного мовлення) носіїв мови	
C2	Як C1
C1	Може легко розуміти складні діалоги між іншими учасниками групової дискусії або дебатів, навіть на абстрактній, складній незнайомій темі.
B2	Може розуміти поживлену розмову носіїв мови.
	Може з певним зусиллям "вловити" багато зі сказаного навколо нього/неї, але може вважати для себе важким стати активним учасником дискусії з кількома носіями мови, які ніяк не змінюють свого мовлення.
B1	Може в основному зрозуміти головний зміст складної дискусії навколо нього/неї, якщо мова чітко артикульована, а вимова нормативна.
A2	Може в основному ідентифікувати тему дискусії навколо неї/нього, коли мовлення повільне й чітке.
A1	Немає дескриптора.

Слухання в ролі члена Живої розмови	
C2	Може слухати спеціалізовані лекції та презентації і де вживається велика кількість колоквіалізмів, регіональних висловів або незнайомої термінології.
C1	Може слухати більшість лекцій, дискусій і дебатів з відносною легкістю.
B2	Може зрозуміти основне з лекцій, розмов і доповідей та інших форм академічної/ професійної презентації, які за змістом і лінгвістичне є складними.

B1	Може слухати лекцію або розмову у межах своєї сфери, якщо предмет мовлення знайомий, презентація лінійна, а структура мовлення чітка.
	Може розуміти прості послідовні короткі розмови на знайомі теми, якщо вони проходять на чітко артикульованому нормативному мовленні.
A2	Немає дескриптора
A1	Немає дескриптора

Слухання оголошень та інструкцій	
C2	Як C1
C1	Може вилучати специфічну інформацію з неякісних, з аудіоперешкодами публічних звернень, напр. на станції, спортивних стадіонах і т.д. Може розуміти складну технічну інформацію, таку як оперативні інструкції, специфікації на знайомих продуктах, пропозиції послуг.
B2	Може розуміти повідомлення й оголошення на конкретні та абстрактні теми, мовлення яких нормативне.
B1	Може розуміти просту технічну інформацію, напр., оперативні інструкції до побутової техніки. Може розуміти детальні вказівки.
A2	Може зрозуміти основне з короткого, чіткого, простого повідомлення чи оголошення. Може розуміти прості пояснення, як дістатись від пункту А до пункту Б, пішки чи на транспорті.
A1	Може розуміти інструкції, сформульовані ретельно й повільно, і розуміє короткі прості вказівки.

Слухання радіо та аудіозаписів	
C2	Як C1
C1	Може розуміти широкий спектр записаних і трансльованих матеріалів, у тому числі деякі ненормативні говірки, і визначати найтонші деталі, включаючи імпліцитні зв'язки і стосунки між мовцями.
B2	Може розуміти записи нормативного мовлення, яке здебільшого зустрічається в суспільному, професійному або академічному житті, і визначати погляди і ставлення мовця так само добре, як і зміст інформації. Може розуміти більшість документальних радіопередач та більшість інших записаних або трансльованих аудіоматеріалів, мовлення яких нормативне, і може визначити настрій, тон мовця тощо.
B1	Може розуміти зміст інформації більшості записаних або трансльованих матеріалів на теми особистих інтересів, мовлення яких чітко й нормативне. Може розуміти основний зміст радіоновин і простіших записаних передач про знайомі предмети, якщо мовлення відносно повільне й чітке.
A2	Може розуміти й вилучати основну інформацію з коротких аудіоуривків на передбачувані побутові сюжети (теми, речі, предмети), якщо мовлення повільне й чітке.
A1	Немає дескриптора.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- який діапазон сприймання учню буде потрібен/до якого він має бути готовий/який він повинен слухати;

4.4.2.2 У процесі зорового сприйняття (читання) користувач у ролі читача сприймає та опрацьовує як стимул (input) письмові тексти, породжені одним або кількома авторами. Приклади видів діяльності читання включають:

- читання з метою загальної орієнтації;
- читання з метою отримання інформації, напр. використання довідкової літератури;
- читання та виконання інструкцій;
- читання для задоволення.

Користувач мовою може читати:

- для розуміння суті;
- для пошуку/отримання спеціальної інформації;
- з метою детального розуміння;
- для подальшого застосування і т.д.

Ілюстративні шкали запроваджені для:

- Загального розуміння під час читання;
- Читання, пов'язаного з листуванням;
- Читання для орієнтації;
- Читання для здобуття інформації та аргументації;
- Читання інструкцій.

Загальне читання	
C2	Може розуміти та критично інтерпретувати практично усі форми писемного мовлення, у тому числі абстрактне, зі складною структурою або з великою кількістю літературних та нелітературних письмових колоквиалізмів. Може розуміти широкий спектр довгих і складних текстів, розпізнаючи тонкі стилістичні прийоми та значення, передані як імпліцитно, так і експліцитно.
C1	Може розуміти в деталях розгорнуті, складні тексти незалежно від того, чи відносяться вони до його/її власної сфери діяльності/спеціальності за умови, що можна перечитати важкі місця.
B2	Може читати з високим ступенем самостійності, адаптуючи стиль і швидкість читання до різних текстів і цілей, і вибірково використовуючи відповідні довідкові джерела. Має широкий активний словниковий запас читання, але може відчувати деякі утруднення при зустрічі з маловживаними ідіомами.
B1	Може читати послідовний фактичний текст про предмети, що стосуються його/її сфери та інтересів із задовільним рівнем розуміння.
A2	Може розуміти короткі, прості тексти на знайомі теми конкретного типу, побудовані на широковживаному мовленні про побут і роботу.
	Може розуміти широкі, прості тексти, що містять широковживану лексику, у тому числі й частину інтернаціонального словника.
A1	Може розуміти дуже короткі, прості тексти - по одній фразі за один раз, спираючись на знайомі імена/ назви, слова та елементарні фрази, і якщо потрібно, перечитуючи.

Читання кореспонденції	
C2	Як C1
C1	Може розуміти будь-яку кореспонденцію, користуючись час від часу словником.
B2	Може читати кореспонденцію, пов'язану із своєю сферою інтересів, відразу охоплюючи найсуттєвіше.
B1	Може розуміти опис подій, почуттів та побажань в особистих листах на рівні, доста регулярного листування.
A2	Може розуміти елементарні типи стандартних звичайних листів та факсів (довідки/з листи-поздоровлення і т.д.) на знайомі теми.
	Може розуміти короткі прості особисті листи.
A1	Може розуміти короткі, прості послання на листівках.

Читання з метою орієнтації	
C2	Як B2
C1	Як B2
B2	Може швидко переглянути довгий і складний текст, знаходячи потрібні йому деталі. Може швидко ідентифікувати зміст і відповідність новин, статей, повідомлень на професійні теми широкого діапазону, вирішуючи, чи потрібне більш уважне їх вивчення.
B1	Може переглянути довші тексти, для того щоб знайти бажану інформацію, зібрати інформацію з різних частин тексту або з різних текстів з метою виконання спеціального завдання.

	Може знайти і зрозуміти необхідну інформацію у повсякденних матеріалах, таких як листи, брошури і короткі офіційні документи.
A2	Може знайти спеціальну, передбачену інформацію у простих повсякденних матеріалах, таких як реклама, проспекти, меню, довідкові списки та розклади. Може встановити місцезнаходження спеціальної інформації у списках і вилучити необхідну інформацію (напр., користуватись "Жовтими Сторінками", щоб знайти послугу або продавця). Може розуміти повсякденні/побутові підписи та зауваження: в публічних місцях (на вулицях, в ресторанах, на залізничних станціях), на робочих місцях (вказівки, інструкції, попередження/застереження).
A1	Може впізнати знайомі назви, слова і дуже прості фрази або прості написи у більшості звичайних повсякденних ситуацій.

Читання для отримання інформації та аргументації	
C2	Як C1
C1	Може розуміти в деталях широкий діапазон довгих/розгорнутих, складних текстів, які звичайно зустрічаються в суспільному, професійному та академічному житті, розуміючи найдрібніші деталі, у тому числі ставлення і погляди.
B2	Може вилучати інформацію, думки і точки зору з вузькоспеціальних джерел у межах своєї сфери. Може розуміти спеціальні статті поза своїм полем діяльності за умови, якщо можна інколи користуватись словником для підтвердження своєї інтерпретації сприйнятої термінології.
	Може розуміти статті та доповіді, що стосуються сучасних проблем, в яких автори мають особливі погляди.
B1	Може знаходити основні положення в аргументованому тексті з чіткою структурою. Може визначати послідовність аргументацій у низці публікацій, хоча й не завжди детально.
	Може знаходити основні положення у простих газетних статтях на знайомі теми (про знайомі предмети).
A2	Може знайти спеціальну інформацію у простому письмовому матеріалі, який він/вона зустрічає у побуті: листах, брошурах та коротких газетних статтях з описом подій.
A1	Може скласти свою думку щодо змісту простішого інформаційного матеріалу та коротких простих описів, особливо коли є візуальна опора.

Читання інструкцій	
C2	Як C1
C1	Може розуміти в деталях довгі, складні інструкції про новий прилад або процедуру незалежно від того, чи відноситься інструкція до його/її власної сфери діяльності, за умови, якщо він/вона може перечитати складні місця.
B2	Може розуміти довгі, складні інструкції у своїй сфері, у тому числі деталі про умови або застереження, якщо є можливість перечитати важкі місця.
B1	Може розуміти чітко написані прості інструкції щодо частини/деталі обладнання.

A2	Може розуміти правила, наприклад, техніки безпеки, сформульовані простою мовою.
	Може розуміти прості інструкції до обладнання, що використовується у повсякденному житті - напр., громадський телефон.
A1	Розуміє при читанні прості короткі розпорядження/пояснення (напр., як потрапити з пункту А до пункту Б).

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- з якими цілями учень матиме потребу в читанні/для чого він має бути готовий читати/для чого він повинен уміти читати;
- якими способами читання учневі потрібно і хочеться володіти/до яких видів читання він має бути готовий/якими видами читання він повинен володіти.

4.4.2.3 Під час **аудіовізуальної рецепції** користувач одночасно сприймає аудіо - та візуальні стимули.

Така діяльність включає:

- слідування за текстом під час читання вголос;
- перегляд ТВ програм, відео або фільму із субтитрами:
- використання нових технологій (мультимедіа, CD ROM і т.д.)

Ілюстративна шкала запроваджена для перегляду програм ТВ і фільмів:

	Перегляд телепрограм і фільмів
C2	Як C1
C1	Розуміє фільми, в яких вживається значна кількість сленгу та ідіоматичних зворотів.
B2	Може розуміти більшість тelenовин і передач про поточні справи. Може розуміти документалістику, живі інтерв'ю, ток-шоу, ігри та більшість фільмів на нормативному мовленні.
B1	Може розуміти значну частину багатьох ТВ програм на теми особистих інтересів, такі як інтерв'ю, короткі лекції, новини, якщо мовлення відносно повільне і чітке. Може розуміти багато фільмів, в яких дія та візуальний ряд розгортаються в основному лінійно, і якщо мова чітка і проста. Може вловити головний зміст ТВ програм на знайомі теми, коли мовлення відносно повільне і чітке.
A2	Може зрозуміти головне з тelenовин, репортажів про події, випадки і т.д., якщо відеоряд супроводжує коментар. Може "вловити" зміни теми у програмах тelenовин і сформулювати ідею головного змісту.
A1	Немає дескриптора.

4.4.2.4 Стратегії рецепції включають ідентифікацію контексту і знання світу, релевантного тому, що діє у процесі розгортання певної схеми. Це, у свою чергу, встановлює певні передбачення щодо організації та змісту того, що буде сприйняте (Framing- конструювання; створення схеми/каркасу). Під час рецептивної діяльності сигнали, ідентифіковані у загальному контексті (лінгвістичні й нелінгвістичні) та передбачення у зв'язку з цим контекстом, встановлені за відповідними схемами, використовуються для побудови репрезентації виражених значень та гіпотез, а також комунікативних намірів, що стоять за ними. Завдяки послідовній апроксимації наявні та можливі прогалини у сприйнятому тексті заповнюються з метою доповнення репрезентації значення. Відбувається опрацювання змісту повідомлення та його складових частин (Inferring: виведення). Прогалини, заповнені на основі виведення, можуть бути спричинені лінгвістичними обмеженнями, несприятливими умовами рецепції, недостатністю соціоактивних знань або результатом фамільярності, інакомовлення, стриманості чи фонетичної редукції з боку мовця/автора письмового тексту. Ефективність отриманої моделі перевіряється наявністю текстуальних і контекстуальних сигналів і тим, чи придатні вони до створеної схеми - спосіб, яким людина інтерпретує ситуацію (Hypothesis testing:

перевірка гіпотези). Якщо виникають неспівпадання - це веде до повернення назад (Framing) в пошуках альтернативної схеми, до якої б краще підходили отримані сигнали (Revising Hypotheses: повторний перегляд гіпотез).

- Планування: Конструювання (вибір, створення схеми, реалізація очікувань).
- Виконання: Ідентифікація сигналів та висновки з них.
- Оцінювання: Перевірка гіпотез: підбір сигналів до схем.
- Корекція: Повторний перегляд гіпотез.

Ілюстративна шкала запроваджена для виконання:

Ідентифікації сигналів та їх узагальнення (усне і писемне мовлення)	
C2	Як C1
C1	Рівень розглядається як уміння використовувати контекстуальні, граматичні і лексичні сигнали для визначення ставлення, поведінки та намірів з метою антиципації того, що відбудеться незабаром.
B2	Може застосовувати різноманітні стратегії, щоб досягти розуміння, у тому числі слухання з розумінням основного змісту; перевірку розуміння за допомогою контекстуальних віх (clues).

B1	Може здогадатись про значення незнайомих слів за контекстом на теми, пов'язані з його/її сферою діяльності та інтересами. Може екстраполювати значення окремих невідомих слів із контексту і вивести смисл речення, якщо обговорювана тема йому/їй знайома.
A2	Може використати знання про основний зміст коротких текстів та висловлювань на повсякденні теми конкретного типу, щоб вивести можливе значення невідомих слів із контексту.
A1	Немає дескриптора.

4.4.3 Інтерактивні види діяльності і стратегії

4.4.3.1 Усне діалогічне мовлення

У процесі інтерактивної діяльності користувач мовою діє як мовець та слухач з одним або кількома співрозмовниками так, щоб побудувати спільне розмовне мовлення шляхом обміну значеннями за кооперативним принципом.

Рецептивні та продуктивні стратегії постійно застосовуються під час інтеракції. Тут присутні також певні типи когнітивних стратегій і стратегій співпраці, які також називаються стратегіями 5 дискурсу та співробітництва і пов'язані з управлінням кооперацією та інтеракцією, такими як дії у свою чергу та передача черги іншому (turntaking and turngiving), побудова основного вихідного змісту і встановлення лінії підходу, оцінювальні рішення та пропозиції, перегляд та підсумок досягнутих результатів і посередництво у конфлікті.

Приклади інтерактивних видів діяльності включають:

- трансакції
- одиничні бесіди
- неформальну дискусію
- формальну дискусію
- дебати
- інтерв'ю
- переговори

- спільне планування
- практичну цілеспрямовану кооперацію.

Ілюстративні шкали запроваджені для:

- Загального усного діалогічного мовлення
- Розуміння носія мови у ролі співрозмовника у
- Бесіди
- Неформальної дискусії
- Формальних дискусій та зустрічей
- Цілеспрямованої співпраці
- Трансакцій з метою отримання товарів і послуг
- Обміну інформацією
- Надання та отримання інтерв'ю.

Загальне усне спілкування (діалогічне мовлення)	
C2	Вільно застосовує ідіоматичні вирази та колоквіалізми, усвідомлюючи конотативні рівні їх значення. Може правильно передавати найтонші смислові відтінки, використовуючи зі свідомою правильністю широкий діапазон модифікаційних схем. Може повернутись назад і вправно, майже непомітно для співрозмовника, перебудувати висловлювання з метою уникнення труднощів.
C1	Може висловлюватись вільно і спонтанно; майже без зусиль. Вільно використовує широкий лексичний репертуар залежно від потреб у заповненні прогалин за допомогою інакомовлення. Спостерігаються ледь помітні утруднення при пошуках засобів вираження або альтернативних стратегій; лише концептуально складний предмет обговорення може перешкодити природному, плавному мовленнєвому потоку.
B2	Може користуватись мовою вільно, правильно й ефективно, в широкому діапазоні загальних, академічних, професійних тем про дозвілля, чітко позначаючи зв'язки між ідеями. Може спонтанно спілкуватись, добре контролюючи граматичний аспект, без жодних ознак необхідності обмеження того, що він/вона хоче сказати, приймаючи стиль мовлення залежно від обставин.
	Може спілкуватись настільки вільно і спонтанно, що це дозволяє здійснювати регулярну інтеракцію та підтримувати стосунки з носіями мови без жодних утруднень/незручностей для кожної сторони. Може виділити особисте значення подій та вражень, висловлюючись "за" і чітко підтримуючи певні погляди, наводячи відповідні пояснення та аргументи.

B1	Може досить вільно спілкуватись на знайомі звичайні та незвичайні теми, пов'язані із своїми інтересами та професійною сферою. Може обмінюватись інформацією, перевіряти і підтверджувати її, справлятися з незвичайними ситуаціями і пояснювати, в чому проблема. Може виражати думки на більш абстрактні, культурні теми, такі як фільми, книги, музика тощо.
	Може використовувати широкий діапазон простих мовленнєвих засобів, щоб справитись з більшістю ситуацій під час подорожі чи перебування у країні, мова якої вивчається. Може без підготовки вступати у розмову на знайомі теми або теми особистих інтересів, чи теми, пов'язані з повсякденним життям (напр. сім'я, хобі, робота, подорож, останні новини).
A2	Може спілкуватись досить легко у конструктивних ситуаціях та коротких бесідах за умови, що співрозмовник допоможе в разі необхідності. Може здійснювати прості, звичайні контакти без надмірних зусиль; може ставити запитання і відповідати на запитання, обмінюватись думками та інформацією на близькі/знайомі теми у передбачуваних повсякденних ситуаціях.
	Може спілкуватись, виконуючи прості звичайні завдання, що вимагають простого і прямого обміну інформацією на знайомі та звичайні теми і стосуються роботи й дозвілля. Може здійснювати дуже короткі соціальні контакти, проте рідко здатний розуміти достатньо, щоб підтримати розмову і виступати її ініціатором.
A1	Може елементарно спілкуватись, проте це повністю залежить від повторень та уповільнень мовлення, перебудови і виправлень. Може ставити запитання і відповідати на них, ініціювати і відповідати на прості твердження щодо нагальних потреб або дуже знайомих тем.

Розуміння носія мови у ролі співрозмовника	
C2	Може розуміти будь-якого носія мови у ролі співрозмовника, навіть у розмовах на абстрактні та складні теми зі спеціальностей, що знаходяться поза його/її компетенцією, за умови можливості звикання до ненормативної вимови або діалекту.
C1	Може детально розуміти мовлення на абстрактні та складні спеціальні теми поза його/її компетенцією, хоча він/вона може відчувати потребу у підтвердженні окремих деталей, особливо якщо вимова незвична.
B2	Може детально розуміти, що сказано йому/їй на нормативному усному мовленні навіть в умовах шуму.
B1	Може розуміти чітко аргументоване мовлення, адресоване їй/йому, хоча і буде час від часу просити повторити окремі слова і фрази.
A2	Може розуміти достатньо, щоб здійснювати прості, звичайні контакти без надмірних зусиль. Може в основному розуміти чітко, нормативне усне мовлення на знайомі теми, адресоване їй/йому, за умови, що він/вона час від часу може попросити про повторення або реформулювання.
	Може розуміти те, що чітко, повільно і прямо йому/їй говориться у простих повсякденних розмовах; може отримати допомогу в розумінні, якщо мовець про це потурбується.
A1	Може розуміти повсякденні вирази, спрямовані на задоволення простих потреб конкретного типу, якщо мовлення є прямо зверненням до нього/неї, чітко, повільно, а мовець настроєний люб'язно. Може розуміти запитання та інструкції, сформульовані ретельно і повільно, розуміти короткі, прості вказівки.

Бесіда	
C2	Може вільно на належному рівні брати участь у бесіді, не маючи жодних лінгвістичних обмежень у повноцінному суспільному та особистому житті.
CI	Може гнучко й ефективно користуватись мовою для соціальних цілей, у тому числі емоційних, образних та жартівливих.
B2	Може впевнено брати участь у бесіді на найбільш знайомі теми, навіть у шумному оточенні. Може підтримувати стосунки з носіями мови, не викликаючи в них іронічної посмішки і не дратуючи їх ненавмисне, не змушуючи їх поводитись інакше, ніж у стосунках з носієм мови. Може виражати різні ступені емоційного стану і підкреслювати особистісне значення подій та вражень.
B1	Може без підготовки вступати в бесіди на знайомі теми. Може розуміти чітко сформульоване мовлення, адресоване йому/їй у повсякденних розмовах, хоча іноді має потребу попросити про повторення окремих слів та фраз. Може підтримувати розмову або дискусію, проте іноді має утруднення, коли намагається точно сформулювати те, що він/вона хоче сказати. Може виражати такі почуття як подив, радість, сум, зацікавлення та байдужість, і відповідати на них.
A2	Може встановити соціальний контакт: вітання і прощання; знайомство; висловлення вдячності. Може розуміти в основному чітке нормативне мовлення на знайомі теми, адресоване йому/їй, за умови, що він/вона може попросити час від часу повторити або переформулювати сказане. Може брати участь у коротких розмовах у звичних контекстах на теми, що входять до сфери його/її інтересів. Може простими засобами виразити, як себе відчуває, і висловити вдячність. Може здійснювати дуже короткі соціальні контакти, але рідко коли здатний зрозуміти достатньо, для того щоб підтримувати бесіду з власної ініціативи, проте може отримати допомогу, якщо мовець згодиться потурбуватись про це. Може вживати прості повсякденні форми ввічливості, привітання та звернення. Може робити запрошення, пропозиції та вибачення, і відповідати на них. Може сказати, що йому/їй подобається чи не подобається.
A1	Може відрекомендувати себе, використовувати елементарні засоби привітання та підтримання бесіди. Може запитати, як справи, і відреагувати на новини. Може розуміти повсякденні висловлювання, спрямовані на задоволення елементарних потреб конкретного типу за умови, що до нього/неї звертаються безпосередньо простою, повільною мовою і можуть повторити, а мовець настроєний по-дружньому.

Неформальна бесіда/дискусія (з друзями)	
C2	Як CI

C1	Може легко розуміти і брати участь у складних інтеракціях між іншими людьми, що ведуть групову бесіду/дискусію, навіть на абстрактні, складні/комплексні незнайомі теми.
B2	Може підтримувати жваву бесіду з носіями мови. Може досить точно виражати свої думки і погляди, наводити свої та переконливо реагувати на складні аргументації інших.
	Може брати активну участь у неформальній бесіді зі знайомим контекстом, коментувати, чітко висловлювати свою точку зору, оцінювати альтернативні пропозиції, висувати гіпотези й реагувати на них. Може з деякими зусиллями зрозуміти більшість із того, що говориться при ньому/ній у дискусії, проте може вважати надто складним успішно взяти участь у бесіді/дискусії з носіями мови, які абсолютно не змінюють свого мовлення. Може висловлюватись "за" і захищати свої погляди в дискусії, наводячи відповідні пояснення, аргументи й коментарі.
B1	Може розуміти більшу частину з того, про що говорять при ньому/ній на загальні теми за умови, що співрозмовники ухиляються від надмірного вживання ідіоматизмів і чітко артикулюють. Може виражати свої думки на абстрактні або культурні теми, такі як музика, фільми. Може пояснити, чому щось є проблемою. Може стисло коментувати інші точки зору. Може порівнювати й зіставляти альтернативи, обговорюючи, що робити, куди піти, кого або що обрати. і т.д.
	Може в основному розуміти головні положення в неформальній дискусії з друзями, якщо мовлення чітке й нормативне. Може сформулювати власні погляди або точки зору, обговорюючи теми, що стосуються його/її інтересів. Може дати зрозуміти свої думки і ставлення відносно розв'язання певних проблем або практичних питань типу куди піти, що робити, як організувати подію (напр. вихід на природу). Може ввічливо виразити переконання, погляди, згоду чи незгоду.
A2	Може в основному визначити тему дискусії, що проходить при ньому/ній повільно і з чітким д формулюванням. Може обговорити, що буде робити увечері, на уїкенді. Може робити пропозиції і відповідати на них. Може погодитись або не погодитись з іншими.
	Може обговорювати повсякденні практичні справи на елементарному рівні, якщо до нього звертаються чітко, безпосередньо і повільно. Може обговорювати, що робити, куди піти і домовлятися про зустріч.
A1	Немає дескриптора.

Формальна дискусія і збори

C2	Може проводити свою лінію у формальній (офіційній) дискусії на складні теми, наводячи логічні та переконливі аргументи, не ускладнюючи спілкування для носіїв мови.
C1	Може легко справитись з дебатами, навіть на абстрактні, комплексні, незнайомі теми. Може переконливо аргументувати свою позицію, відповідаючи на запитання та коментарі. Швидко, спонтанно й адекватно реагує на складні лінії аргументації.
B2	Може впоратись з пожвавленою дискусією, правильно визначаючи аргументи "за" і "проти" певних точок зору. Може чітко виражати свої ідеї та погляди, переконливо презентувати й реагувати на складні лінії аргументації.
	Може брати активну участь у звичній та незвичній формальній дискусії. Може розуміти дискусії на теми, пов'язані з його/її сферою, детально розуміти думки, виділені мовцем. Може вести бесіди, викладати свою думку й захищати її, оцінювати альтернативні пропозиції та висувати гіпотези й реагувати на гіпотези інших.
B1	Може розуміти більшість зі сказаного, якщо воно стосується його сфери і співрозмовники не вживають надмірну кількість ідіоматизмів й чітко формулюють. Може точно викласти свою точку зору, проте відчуває труднощі, виступаючи в дебатах. Може брати участь у звичайній формальній дискусії на знайомі теми, мовлення якої нормативне й чітко сформульоване, якщо відбувається обмін фактичною інформацією, даються інструкції або обговорюється рішення практичних проблем.
A2	Може в основному розуміти зміни предмета обговорення у формальній дискусії, що стосується його/її сфери діяльності, якщо мовлення повільне й чітке.
	Може обмінюватись релевантною інформацією і висловлювати свої погляди на практичні проблеми, коли до нього/неї звертаються прямо і якщо він/вона отримує певну допомогу при формулюванні і може попросити про повторення, в разі необхідності, ключових положень.
	Може сказати, що він/вона думає про певні речі, коли до нього/неї звертаються прямо на офіційній зустрічі, за умови, що він/вона може попросити про повторення, в разі необхідності, ключових положень.
A1	Немає дескриптора.

Примітка: Дескриптори цієї шкали не були емпірично калібровані до моделі вимірювання.

Цілеспрямована співпраця (напр., ремонт автомобіля, обговорення документа, організація події)	
C2	ЯкВ2
C1	ЯкВ2

B2	Може повністю розуміти детальні інструкції. Може допомагати у процесі роботи, запрошуючи інших приєднатись до неї, висловити свою думку і т.д. Може чітко підкреслити основне положення або проблему, обговорюючи причини або наслідки, зважаючи переваги та недоліки різних підходів.
B1	Може розуміти те, що говориться, хоча іноді відчуває потребу у повторенні або поясненні, якщо інші люди розмовляють швидко чи багатослівно. Може пояснити, чому щось є проблемою, обговорити, що слід робити потім, порівняти і зіставити варіанти/альтернативи. Може стисло коментувати точки зору інших учасників.
	Може в основному розуміти сказане і, в разі необхідності, може повторити знову частину сказаного іншими, щоб досягти взаєморозуміння. Може дати зрозуміти свої погляди та ставлення до можливих рішень або питань щодо наступних дій, стисло пояснюючи причини. Може запросити інших до висловлення своїх точок зору щодо плану дій.
A2	Може зрозуміти достатньо для виконання простих, звичайних завдань без зайвих зусиль, дуже невимушене звертаючись з проханням про повторення незрозумілого. Може обговорювати наступні дії, висуваючи і реагуючи на пропозиції, запитуючи і пропонуючи напрями роботи.
	Може пояснити своє розуміння й отримати, в разі необхідності, допомогу, якщо співрозмовник про це потурбується. Може спілкуватись у процесі виконання простих і звичних завдань, вживаючи прості запитальні фрази, прохання про щось, запит простої інформації та обговорення наступних дій.
A1	Може розуміти звернені до нього запитання та інструкції, сформульовані ретельно і повільно, виконувати короткі прості вказівки. Може попросити щось у інших і дати щось іншим людям.

Трансакції для отримання товарів і послуг	
C2	ЯкВ2
C1	ЯкВ2
B2	Може впоратись з лінгвістичними проблемами, щоб прийти до рішення в суперечці щодо, наприклад, недійсного проїзного документа, фінансового відшкодування за пошкодження у квартирі, за звинувачення у спричиненні нещасного випадку. Може вимагати компенсацію, вживаючи переконливу лексику, щоб досягти задоволення вимоги і чітко встановити межі будь-яких поступок, які він/вона готовий/а зробити.
	Може пояснити проблему, що виникла, і домогтись, щоб той, хто надає послугу/клієнт, змушений був зробити поступку.
B1	Може здійснювати більшість трансакцій, які можуть виникнути під час подорожі, організації подорожі або проживання, владнати стосунки з органами влади під час закордонного візиту. Може впоратись з менш звичними ситуаціями в магазинах, на пошті, в банках, напр. повернення неякісної покупки. Може сформулювати скаргу. Може діяти у більшості ситуацій, що виникають при організації перебування чи подорожі за допомогою агента або під час власне подорожі, напр. запитати пасажирів, де вийти на незнайомому маршруті.

A2	Може впоратись із побутовими аспектами повсякденного життя, такими як подорож, найняття помешкання, їжа, покупки. Може надати всю інформацію, необхідну для туристичного офісу, якщо вона загального, неспеціального характеру.
	Може запитувати про/і купувати повсякденні товари й отримувати послуги. Може отримувати просту інформацію про подорожі, користуватись громадським транспортом: автобусами, поїздами і таксі, запитувати про/і вказувати напрям, купувати квитки. Може запитувати про речі та здійснювати прості трансакції в магазинах, на пошті або в банках. Може надавати й утримувати інформацію про кількість, розміри, ціни тощо. Може робити прості покупки, називаючи те, що він/вона хоче, і запитувати про ціну. Може замовити їжу.
A1	Може просити щось у інших і давати щось іншим людям. Може розуміти номери, кількості, вартість і час.

Обмін інформацією	
C2	ЯкВ2
C1	ЯкВ2
B2	Може розуміти й обмінюватись складною інформацією та порадами на теми широкого діапазону, що пов'язані з його/ї професійними обов'язками.
	Може правильно передавати інформацію. Може робити чіткі, детальні описи того, як виконати дію/процедуру. Може узагальнювати і підсумовувати інформацію й аргументи з кількох джерел.
B1	Досить впевнено може здійснювати обмін, перевірку та підтвердження накопиченої фактичної інформації на знайомі, звичні і незвичні теми в межах сфери своєї діяльності. Може описати, як щось зробити, даючи детальні інструкції. Може підсумувати і викласти свою думку про коротке оповідання, статтю, розмову, дискусію, інтерв'ю, документальні матеріали і відповідати потім на запитання про деталі.
	Може вибрати і передати просту фактичну інформацію. Може запитати про детальні інструкції та зрозуміти їх. Може отримати більш детальну інформацію.
A2	Може зрозуміти достатньо, щоб виконати прості, звичайні контакти без надмірних зусиль. Може справитись з практичними повсякденними запитамі: пошуку та передачі простої фактичної інформації. Може запитувати і відповідати на запитання про звичне і звичайне. Може запитувати і відповідати на запитання про проведення часу та дії в минулому. Може давати й розуміти прості вказівки та інструкції, напр. пояснити, як дістатись до певного місця.

	Може спілкуватись у процесі виконання простих рутинних завдань, де вимагається простий і прямий обмін інформацією. Може обмінюватись обмеженою інформацією на знайомі і звичайні оперативні теми. Може запитувати і відповідати на запитання про те, що робить на роботі та у вільний час. Може запитувати про і давати вказівки стосовно карти або плану. Може запитувати про та надавати інформацію про себе.
A1	Може розуміти запитання та інструкції, з якими до нього/неї звертаються чіткою і повільною мовою; розуміє короткі прості вказівки. Може запитувати і відповідати на прості запитання, ініціювати й реагувати на прості висловлювання щодо нагальних потреб або на дуже знайомі теми. Може запитувати і відповідати на запитання про себе та інших людей про те, де вони живуть, людей, яких вони знають, речі, які у них є. Може вказувати час за допомогою таких фраз як "наступного тижня", "минулої п'ятниці", "у листопаді", "три години".

Надання та отримання інтерв'ю	
C2	Виконує свою роль та веде свою партію в діалозі бездоганно, будуючи бесіду і спілкуючись впевнено, абсолютно вільно як у ролі інтерв'юера, так і в ролі інтерв'юйованого, не створюючи незручностей для носія мови.
C1	Може вільно брати участь в інтерв'ю, з одного боку чи з іншого, викладаючи та розвиваючи предмет обговорення вільно, без жодної опори, добре розуміючи всі репліки.
B2	Може проводити ефективне, вільне інтерв'ю, спонтанно відштовхуючись від підготовлених запитань, адекватно сприймаючи та реагуючи на цікаві відповіді. Може брати ініціативу в інтерв'ю, формулювати й розвивати ідеї/думки з незначною допомогою або "підштовхуванням", натяками з боку того, хто бере інтерв'ю.
B1	Може надавати конкретну інформацію, необхідну для інтерв'ю/консультації (напр. описати симптоми лікарю), проте робить це з обмеженою точністю. Може вести підготовлене інтерв'ю, перевіряючи і підтверджуючи інформацію, хоча й може час від часу просити про повторення, якщо відповідь іншої особи швидка або надто довга. Може ініціювати тему, брати інтерв'ю/консультації (напр. ввести новий предмет, проте під час інтеракції дуже великою мірою залежить від інтерв'юера). Може використовувати підготовлений список запитань, щоб провести заплановане інтерв'ю, з деякими спонтанними реакціями на запитання.
A2	Може зрозуміло висловитись в інтерв'ю і передати думки та інформацію на знайомі теми, якщо він/ вона може попросити інколи про роз'яснення та отримати певну допомогу для вираження того, що він/ вона хоче сказати. Може ставити прості запитання і відповідати на прості висловлювання в інтерв'ю.
A1	Може відповідати в інтерв'ю на прості прямі запитання про деталі особистого життя, якщо мовлення дуже повільне, чітке, пряме й неідіоматичне.

4.4.3.2 Писемне спілкування

Спілкування через писемне мовлення включає такі види діяльності як:

- написання та обмін записками, нотатками і т.д., коли усне спілкування неможливе і недоречне;
- листування, у т.ч. факсом, електронною поштою і т.д.
- узгодження текстів угод, контрактів, комюніке і т.д. через реформулювання та обмін проектами, поправками, виправлення коректури тощо;
- участь у комп'ютерних конференціях on-line або off-line.

4.4.3.3 Безпосереднє спілкування може, звичайно, включати комбіновані канали зв'язку: усний, письмовий, аудіовізуальний, паралінгвістичний (див. розділ 4.4.5.2) та паратекстуальний (див. розділ 4.4.5.3).

4 4.3.4 З ростом і поширенням складних комп'ютерних технологій інтерактивне спілкування людина-машина стало відігравати все більшу роль у суспільній, професійній, освітній та навіть особистій сферах.

Ілюстративні шкали запроваджені для:

- загального писемного спілкування
- листування
- записок, повідомлень та заповнення формулярів.

Загальне писемне спілкування	
C2	Як C1
C1	Може виразити свої думки чітко й точно, звертаючись до адресата гнучко й ефективно.
B2	Може ефективно викладати на письмі новини та погляди і сприймати, відповідно, писемний виклад інших.
B1	Може передавати інформацію та думки/ідеї як на абстрактні, так і на конкретні теми, перевіряти й запитувати інформацію, формулювати проблему з належною точністю. Може писати особисті листи й записки із запитом про надання простої інформації негайного значення, висвітлюючи пункти, які він/вона вважає важливими.
A2	Може писати короткі, прості записки, пов'язані зі сферою нагальних потреб.
A1	Може запитувати й повідомляти про особисті деталі в письмовій формі.

Листування	
C2	Як C1
C1	Може висловлюватись чітко й точно в особистому листуванні, користуючись мовленням гнучко й ефективно, включаючи емоційний, алюзивний та жартівливий аспекти.
B2	Може писати листи, передаючи ступені емоцій та підкреслюючи особистісне значення подій і вражень, коментуючи новини та погляди кореспондента.

B1	Може писати особисті листи про новини та висловлювати думки на абстрактні або культурні теми: музика, фільми.
	Може писати особисті листи з досить детальним описом вражень, почуттів і подій.
A2	Може писати дуже прості особисті листи з висловленням вдячності та вибаченням.
A1	Може написати коротку просту листівку.

84

Записки, повідомлення, заповнення формулярів	
C2	Як B1
C1	Як B1
B2	Як B1
B1	Може приймати повідомлення із запитаннями, поясненнями проблем.
	Може писати записки з простою інформацією невідкладного характеру друзям, службовцям/обслузі, вчителям та всім іншим, хто відіграє певну роль у повсякденному житті, висвітлюючи при цьому пункти, які він/вона вважає важливими.
A2	Може приймати короткі, прості повідомлення, якщо можна попросити про повторення та реформулювання. Може писати короткі, прості записки та повідомлення, пов'язані з темами сфери найближчих потреб.
A1	Може писати числа, дати, написати власне ім'я, національність, адресу, вік, дату народження або прибуття у країну і т.д., як напр., у реєстраційній картці готелю.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- які види комунікативних інтеракцій будуть потрібні учню/до яких він має бути готовий/якими видами він повинен володіти;

4.4.3.5 Стратегії інтеракції (взаємодії)

Інтеракція передбачає як рецептивні, так і продуктивні види діяльності, так само як і єдину діяльність з побудови зв'язного висловлювання і, отже, всі рецептивні і всі продуктивні стратегії, про які говорилося вище, також включаються до інтеракції. Той факт, що результатом усної інтеракції є колективне створення значення - шляхом встановлення певного ступеня спільного ментального контексту з визначенням того, що слід приймати як дане, з урахуванням країни проживання людей, які або зближуються один з одним, або дотримуються зручної для всіх дистанції, як правило, в реальному часі, - означає, що в доповнення до рецептивних, та продуктивних стратегій існує певний клас виняткових стратегій інтеракції, пов'язаних з

організацією цього процесу. І той факт, що Інтеракція, насамперед безпосередня, має тенденцію до подальшого збільшення надлишковості як текстуальних і лінгвістичних засобів, так і, відповідно, паралінгвістичних, а також контекстуальних чинників/підказок, сигналів, то кожен вид таких засобів спілкування має бути більш чи менш розробленим, більш чи менш експліцитним аж до того рівня, коли постійний контроль процесу з боку учасників не вкаже, що ці засоби адекватні.

Планування усного спілкування включає активізацію схем або "праксеограми" (тобто діаграми, що представляє структуру комунікативної взаємодії обмінів, можливих та ймовірних у найближчій діяльності (Framing- конструювання) та урахування дистанції щодо інших учасників комунікації (Identifying information/opinion gap; Judging what can be taken as given - Встановлення прогалів у інформації/поглядах; рішення того, що може прийматися як дане) з метою вибору напрямів та підготовки можливих зрушень в цих обмінах {Planning moves - Планування дій). Під час власне діяльності користувачі мовою приймають стратегії чергування з метою отримати мовленнєву ініціативу (Taking the floor - виступ, взяття слова), зміцнити співпрацю під час виконання завдання та спрямувати дискусію певним курсом (Co-operating: interpersonal - міжособистісна співпраця), сприяти взаємному розумінню та підтримувати прийнятий підхід до виконання завдання (Co-operating: ideational співпраця під час сприйняття та формування ідей) таким чином, що вони самі можуть попросити про допомогу при формулюванні чого-небудь (Asking for Help - Запит про допомогу). Як і **планування, оцінювання** здійснюється на комунікативному рівні: "примірка" одна до одної придуманих для застосування схем, оцінка того, що відбувається в даний момент (Monitoring: schemata, praxeogram -Контроль: схеми, праксеограма); а також оцінка межі, до якої все йде як заплановано (Monitoring: effect, success - Контроль: результат, успішність). Непорозуміння або надмірна двозначність веде до необхідності уточнення, яке може відбуватись на комунікативному або лінгвістичному рівні (Asking for giving clarification - Запит роз'яснення) та до застосування втручання з метою відновлення спілкування та вияснення непорозумінь у разі необхідності (Communication Repair - Відновлення спілкування).

Планування

- конструювання (вибір праксеограм)

- визначення прогалин в інформації і точках зору
- прийняття рішення про передбачення
- розгортання плану

Виконання

- вступ до розмови
- міжособистісна співпраця
- "ідейна" співпраця
- інтерпретація несподіваного
- запит про допомогу

Оцінювання

- контроль (схема, праксеограма)
- контроль (результат, успішність)

Корекція (відновлення)

- запит роз'яснення
- надання роз'яснення
- відновлення спілкування

Ілюстративні шкали запроваджені для:

- вступу до розмови
- співпраці
- запиту роз'яснення.

Вступ до розмови	
C2	Як C1
C1	Може підібрати потрібну фразу з готового наявного діапазону мовленнєвих функцій, щоб упередити його/її репліки належним чином для вступу до розмови, або щоб виграти час для обдумування виступу.

B2	Може належним чином вступати до дискусії, застосовуючи для цього відповідні мовні засоби. Може ініціювати, підтримувати та завершувати свою репліку належним чином у свою чергу. Може ініціювати спілкування, виступати у свою чергу, як належить, та завершувати розмову, коли їй/ йому це потрібно, хоча й він/ вона не завжди може це зробити "елегантно". Може застосовувати кліше та звороти (напр., "That's a difficult question to answer"- "На це запитання важко відповісти "), щоб виграти час і вступити до розмови, сформулювавши те, що хотілось сказати.
B1	Може вступати в дискусію/бесіду на знайомі теми, вживаючи для цього потрібні фрази. Може ініціювати, підтримувати та закінчувати просту розмову один-на-один на теми, близькі до кола особистих інтересів.
A2	Може вживати прості вирази для початку, підтримання/ведення та завершення короткої розмови. Може ініціювати, підтримувати/вести і закінчувати просту розмову один-на-один. Може попросити уваги.
A1	Немає дескриптора.

Співпраця	
C2	Як C1
C1	Може "вести свою партію" в розмові на рівні умінь інших мовців.
B2	Може здійснювати зворотний зв'язок та висловлювати твердження і пропозиції і таким чином сприяти розвитку дискусії. Може сприяти розгортанню розмови на знайомі теми, підтверджуючи розуміння, запрошуючи до неї інших і т. д.
B1	Може застосувати елементарний набір мовленнєвих засобів і стратегій для сприяння розвитку розмови або дискусії. Може узагальнити точки зору, сформульовані в дискусії, і таким чином допомогти конкретизувати розмову. Може знову повторити частину сказаного кимсь для досягнення взаємного розуміння і допомогти \. розвитку думок у певному напрямі. Може запросити інших до дискусії.
A2	Може вказати, що він/ вона розуміє.
A1	Немає дескриптора.

Запит роз'яснення	
C2	Як B2
C1	Як B2
B2	Може ставити додаткові запитання, щоб перевірити, чи так він/ вона розуміє те, що хоче сказати мовець, та отримати роз'яснення двозначних місць.
B1	Може попросити когось пояснити або розтлумачити те, що вони щойно сказали.
A2	Може у досить простих виразах просити про повторення, коли він/ вона чогось не розуміє. Може попросити роз'яснення незрозумілих ключових слів або фраз, застосовуючи кліше. Може сказати, що саме він/ вона не розуміє.
A1	Немає дескриптора.

4.4.4 Посередницька діяльність і стратегії

В посередницьких видах діяльності користувач мовою покликаний не виражати свої власні думки, а просто діяти як посередник між співрозмовниками, неспроможними зрозуміти один одного прямо. Як правило (проте не виключно), це люди, що говорять різними мовами.

Приклади посередницької діяльності включають усний та письмовий переклад, а також реферування та переказ текстів тією ж мовою, коли мова оригінального тексту незрозуміла для реципієнта, напр.:

4.4.4.1 Усна медіація:

- синхронний переклад (конференції, мітинги, формальні виступи тощо);
- послідовний переклад (промови на урочистих зустрічах, тури з гідом тощо);
- неформальний переклад:
- мови закордонних відвідувачів у рідній країні;
- мовлення носіїв мови за кордоном;
- у соціальних і трансактивних ситуаціях для друзів, членів сім'ї, клієнтів, іноземних гостей і т.д.;
- підписів, меню, записок і т.д.

4.4.4.2 Письмова медіація:

- точний (дослівний) переклад (напр. контрактів/угод, юридичних та наукових текстів і т.д.);
- літературний переклад (романів, драматичних творів, поезії, лібретто і т.д.);
- передача основного змісту (газетні та журнальні статті) в межах L2 або між L 1 та L2;
- переказ (спеціалізовані тексти для непрофесіоналів).

4.4.4.3 Посередницькі стратегії відображають засоби задоволення потреб у використанні Обмежених ресурсів для передачі інформації та встановлення еквівалентного значення. Процес може включати певний підготовчий період для організації та максималізації ресурсів (Developing background. Knowledge; Locating supports; Preparing a glossary - Активізація допоміжних знань; Підбір опор;

Підготовка словника), а також для розгляду способів, як приступити до виконання завдання (Considering the interlocutor's needs; Selecting the size of interpretation unit- Розгляд/врахування потреб співрозмовників; вибір обсягу інтерпретованої мовленнєвої одиниці).

У процесі усного чи письмового перекладу посередник повинен прогнозувати наступний зміст висловлювання, формулюючи одночасно те, що було щойно сказане, в основному одночасно жонглюючи двома різними "шматками" (відрізками), або одиницями перекладу (Previewing- передбачення). Він/вона має потребу позначати способи вираження ідей для розширення свого словника (Noting possibilities, equivalencies - позначення можливих варіантів), та конструювати острівки впевненості ("відрізки-напівфабрикати"), що вивільняє розвиток здатності передбачення. З іншого боку, він/вона також потребує застосування прийомів подолання невпевненості та уникнення розвалу спілкування - саме завдяки прогнозуванню (Bridging gaps - "мости над проваллям").

Оцінювання відбувається на комунікативному рівні (Checking congruence - перевірка узгодженості), на лінгвістичному рівні (Checking consistency of usage - перевірка зв'язності, використання мовних засобів), і, звичайно, якщо робиться письмовий переклад, то оцінювання приводить до його коригування шляхом консультації з довідниками та досвідченими фахівцями у відповідній сфері (Refining by consulting dictionaries, thesaurus; consulting experts, sources - уточнення з використанням словників, тезаурусів; консультації з експертами, джерелами).

- Планування Розгортання допоміжних знань

Підбір опор

Підготовка словника

Розгляд потреб співрозмовників

Вибір одиниці перекладу.

- Виконання Прогнозування: сприймання та опрацювання вхідної інформації та формулювання останнього відрізка одночасно в реальному часі;

Занотовування можливих варіантів, еквівалентів;

Ліквідація прогалин.

- Оцінювання Перевірка узгодженості двох версій;

Перевірка адекватності використання мовних засобів.

- Корекція Уточнення з використанням словників, тезаурусів;

Консультації з експертами, з джерелами.

Ілюстративних шкал поки що немає.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- посередницькі види діяльності, які будуть необхідні учневі/до яких він має бути готовий/які він повинен виконувати.

4.4.5 Невербальне спілкування

4.4.5.1 Фізичні рухи/дії, які супроводжують мовленнєву діяльність (як правило, усне безпосереднє спілкування), включають:

- вказування, напр., пальцем, рукою, поглядом, кивком. Ці дії супроводжують вказівні займенники для ідентифікації об'єктів, предметів, осіб, напр., "Можна мені on me? Ні, не те, а он те";
- демонстрацію, що супроводжує вказівні займенники та дієслова й дієслівні форми у простому теперішньому часі напр., "Я беру це і прикріплюю його тут, ось так. Тепер зроби те ж саме!";
- чітко продемонстровані дії, що можуть сприйматись як відомі у розповіді, коментарі, наказах і т.д., напр. "Не роби цього!", "От добре!", "О ні, він упустив це (його). В усіх цих випадках висловлювання не сприймається без спостереження за діями, рухами.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- які вміння будуть потрібні учням/до чого вони мають бути підготовані/якими вміннями вони повинні володіти, щоб супроводжувати дії словами і навпаки;

4.4.5.2 Паралінгвістичні засоби включають:

"Мову тіла. Паралінгвістичні засоби мови тіла відрізняються від фізичних дій, що супроводжуються мовленням, тим, що мають умовні значення, які можуть дуже різнитись у різних культурах. Наприклад, у багатьох європейських країнах вживаються такі засоби:

- жести (напр. трясати кулаком на знак протесту);
- вираз обличчя (напр. посмішка, похмурий вигляд);
- поза (напр. різко сісти у відчаї або нахилитися вперед на знак зацікавлення);
- контакт тіла (напр. поцілунок або потиск рук);
- проксеміка (напр. наблизитись або відсторонитися).

Вживання екстралінгвістичних мовних звуків. Такі звуки (або склади) є паралінгвістичними, оскільки мають умовне значення, проте знаходяться поза нормативною фонологічною системою певної мови, наприклад в англійській/українській мові:

"sh" / "тс-с-с" - прохання/вимога тиші

"s-s-s" / "ого-о-о!", "ну-у-у!" - вираження загального осуду

"ugh" / "фу-у-у...", "бр-р-р..." - вираження огиди

"humph" / "ой-ой-ой", "ай-ай-ай" - вираження незадоволення

"tut, tut" / "ну-у-у" - вираження ввічливого осуду

Просодичні ознаки. Вживання цих ознак є паралінгвістичним чинником, якщо вони мають умовне значення (напр., пов'язане зі ставленням та настроєм, станом думок), але виходить за межі нормативної фонологічної системи, у якій просодичні характеристики довготи, тону, наголосу можуть відігравати окрему роль, напр.:

голосові характеристики	(грубуватість, придих, проникливість і т.д.)
висота тону	(бурчання/ревіння, тихе хихотіння, пронизливий крик і т.д.)
гучність	(шепіт, бурмотання, крик і т.д.)
довгота	(напр., ду-у-у-же добре!)

Багато паралінгвістичних ефектів досягаються шляхом комбінування висоти тону, довготи, гучності та голосових характеристик.

Паралінгвістичне спілкування має бути ретельно відмежоване від розвинених знакових мов, які сьогодні залишаються поза полем зору цих РРЄ, хоча експерти у цій галузі можуть знайти багато наших понять і категорій релевантними їхнім інтересам.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- які види цілеспрямованої паралінгвістичної поведінки знадобляться учням/до яких видів вони повинні бути готові/які види вони повинні а) впізнавати й розуміти б) застосовувати.

4.4.5.3 Паратекстуальні засоби: вони відіграють подібну "паралінгвістичну" роль відносно письмових текстів. Це, наприклад, такі як:

- ілюстрації (фотографії, малюнки і т.д.)
- діаграми, карти, таблиці, фігури і т.д.
- типографські засоби (тип і розмір шрифту, виділення чорним, розрядка, підкреслювання, винесення на поле ...).

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- які паратекстуальні засоби знадобляться учневі/до яких він має бути готовий/які з них він повинен а) впізнавати та реагувати на них і б) застосовувати.

4.5 Процеси мовленнєвого спілкування

Для того щоб діяти як мовець, автор письмового тексту, слухач, читач або учень повинен бути здатним виконувати певну послідовність дій (на рівні умінь).

Щоб розмовляти, учень повинен уміти:

- планувати й організовувати висловлювання (когнітивні вміння);
- формулювати висловлювання мовними засобами (лінгвістичні вміння);
- оформляти висловлювання артикуляційне (фонетичні вміння).

Щоб писати, учень повинен уміти:

- організовувати і формулювати висловлювання (когнітивні та лінгвістичні вміння);
- писати (рукою) або друкувати текст (мануальні вміння) чи якимось іншим способом перетворювати текст на письмовий (переводити текст у письмову форму).

Щоб слухати, учень повинен уміти:

- сприймати висловлювання (слухові фонетичні вміння);
- ідентифікувати лінгвістичну форму висловлювання (лінгвістичні вміння);
- розуміти висловлювання (семантичні вміння);
- інтерпретувати висловлювання (когнітивні вміння).

Щоб читати, учень повинен уміти:

- сприймати письмовий текст (візуальні вміння);
- розпізнавати написане (орфографічні вміння);
- ідентифікувати висловлювання (лінгвістичні вміння);
- розуміти висловлювання (семантичні вміння);
- інтерпретувати висловлювання (когнітивні вміння).

Видимі стадії цих процесів добре зрозумілі. Інші - це те, що відбувається у центральній нервовій системі. Аналіз у наступних розділах є спробою лише

ідентифікувати деякі відрізки цих процесів, що відповідають за розвиток рівнів володіння мовою.

4.5.1 Планування

Відбір, зіставлення та координація компонентів загальних і комунікативних мовленнєвих компетенцій (див. розділ 5), що застосовуються як опора для акту комунікації з метою виконання комунікативних намірів користувача/того, хто навчається.

4.5.2 Виконання

4.5.2.1 Продукція

Продуктивні процеси включають два компоненти:

Компонент формулювання є результатом планування і реалізує його у мовній формі. Він включає лексичні, граматичні, фонетичні (та, для письма, орфографічні) процеси, які можна розрізнити і які проявляються (напр. у випадку дисфазії) з певним ступенем незалежності. Проте їх точні внутрішні зв'язки не зовсім зрозумілі.

Компонент артикуляції організує моторне збудження голосового апарату для переведення результату фонетичних процесів у скоординовані рухи органів мовлення, щоб продукувати ряд мовленнєвих хвиль, з яких складається усне висловлювання, або, в іншому випадку, моторне збудження мускулатури Кисті руки, щоб продукувати письмовний або друкований текст.

4.5.2.2 Рецепція

Рецептивні процеси охоплюють чотири стадії, які, займаючи місце у лінійній послідовності (знизу вгору/bottom-up), постійно вдосконалюються та реінтерпретуються (згори донизу/top-down) у світлі дійсних знань про світ, схематичних очікувань та нового текстуального розуміння у підсвідомому інтерактивному процесі.

- сприйняття усного та писемного мовлення: впізнавання звуку/почерку та слів (рукописного і друкованого);
- ідентифікація тексту, повна або часткова, відповідно до ситуації;

- семантичне й когнітивне розуміння тексту як лінгвістичного цілого;
- інтерпретація висловлювання у певному контексті.

Вміння, необхідні для цього, включають:

- перцептивні вміння;
- пам'ять;
- вміння декодування;
- узагальнення;
- прогнозування;
- уявлення;
- швидкий контроль;
- повернення назад та забігання наперед.

Розуміння, особливо письмових текстів, може супроводжуватись використанням відповідних допоміжних засобів, включаючи довідкові матеріали, такі як:

- словники (одно-та двомовні);
- тезауруси;
- фонетичні словники;
- електронні словники, граматики, контролери вимови та інші допоміжні засоби;
- граматичні довідники.

4.5.2.3 Інтерація

Процеси, що входять до усного діалогічного мовлення, певним чином відрізняються від простої

послідовності дій говоріння та слухання:

- співпадання продуктивних і рецептивних процесів. Під час висловлювання одного із співрозмовників, навіть неповного/незавершеного, починається планування відповіді іншого, значень та інтерпретацій на основі гіпотез.

- мовлення є сукупним продуктом. Упродовж бесіди її учасники зближуються в розумінні ситуації, розвивають очікування і зосереджуються на відповідному результаті. Ці процеси відображаються у формі породжуваних висловлювань.

У писемному інтерактивному спілкуванні (напр., листування, в т.ч. по факсу, e-mail тощо) процеси рецепції та продукції залишаються відокремленими (хоча електронне спілкування, напр., за допомогою Інтернету, все більше наближається до інтеракції "в реальному часі"). Результати сукупного мовлення подібні до результатів усного спілкування.

4.5.3 Контроль

Стратегічний компонент взаємодії з розгортанням розумових операцій та компетенцій у процесі комунікації. Він передбачає реалізацію як продуктивних, так і рецептивних процесів. Слід зазначити, що важливим чинником у контролі продуктивних процесів є зворотний зв'язок, що його мовець/той, хто пише, отримує на кожній стадії: формулювання, артикуляції та озвучення.

У широкому розумінні стратегічний компонент також пов'язаний з контролем комунікативного процесу в цілому, а також з відповідними способами його організації, наприклад, у випадках:

- зіткнення з несподіваним, напр. зміною теми, предметної схеми і т.д.;
- зіткнення з розладом спілкування у діалогічній або монологічній формі в результаті таких чинників як провал у пам'яті;
- неадекватної комунікативної компетенції для виконання отриманого завдання за допомогою таких компенсаторних стратегій як перебудова, інакомовлення, заміна, запит про допомогу;
- нерозуміння та неправильної інтерпретації (на прохання про роз'яснення);
- помилок у вимові та через недочуте (із застосуванням стратегій виправлення).

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- до якого ступеня та які вміння потрібно розвинути для задовільної реалізації комунікативних завдань, які, можливо, учень буде виконувати;
- які вміння можуть передбачатись та які потрібно буде розвинути;
- які допоміжні засоби знадобляться учневі/до застосування яких він має бути готовий/які він повинен буде ефективно застосовувати.

4.6 Тексти

Як уже пояснювалось у розділі 2, "текст" застосовується для позначення певного мовленнєвого відрізка як в усній, так і в письмовій формі, який користувачі/ті, хто навчаються, сприймають, продукують або якими обмінюються. Отже не буває акту комунікації шляхом мовлення без тексту.

Мовленнєва діяльність та всі мовленнєві процеси аналізуються і класифікуються як такі, що пов'язані з відношенням користувача/учня і будь-яких співрозмовників до тексту, або ж вона розглядається як закінчений продукт, художній твір, а також як мета чи продукт у процесі створення. Ці види діяльності та процеси розглядалися детально у розділах 4.4 та 4.5. Тексти виконують різноманітні функції в соціальному житті і мають певні відмінності форми та змісту. Відмінності у засобах та цілях і функціях ведуть до відповідних відмінностей не лише у контексті висловлювань, але також у їх організації та презентації. Відповідно тексти можуть поділятися на різні типи, що належать до різних, жанрів. Див. Також розділ 5.2.3.2 (макрофункції).

4.6.1 Тексти і засоби передачі

Кожен текст передається ("переноситься") окремим способом, як правило, через звукові хвилі або письмові твори. Субкатегорії можуть бути встановлені згідно з фізичними властивостями засобу передачі, на який впливають процеси продукції" та рецепції. Наприклад, при говорінні пряме мовлення відбувається під час звернення до аудиторії або по телефону. Писемне мовлення передається у рукописному або друкованому вигляді. Щоб спілкуватись за допомогою певного засобу передачі, користувачі/ті, хто навчаються, повинні мати необхідну сенсорну/моторну підготовку. Коли йдеться про усне мовлення, вони повинні вміти добре чути у певних

умовах і добре контролювати органи артикуляції. Коли йдеться про звичайне письмо, вони повинні бути здатними бачити з необхідною гостротою і контролювати свою руку. Крім того, вони повинні мати знання та вміння, описані вище. З одного боку - ідентифікувати, розуміти та інтерпретувати текст; з іншого - організовувати, формулювати і продукувати його. Це є справедливим для будь-якого тексту, незалежно від його природи.

Сказане не повинно засмучувати людей, які мають труднощі в навчанні, чи сенсорні/моторні розлади під час вивчення або використання іноземних мов. Уже створені та удосконалені допоміжні засоби від простих слухових до мовних синтезаторів з комп'ютерним управлінням очима для подолання навіть найсерйозніших сенсорних і моторних труднощів. Таким чином використання спеціальних методик і стратегій допомагає молодим людям з проблемами у навчанні робити значні успіхи у досягненні суттєвих цілей вивчення іноземних мов. Читання по губах, застосування "слідів" ("залишків") звукових сигналів та фонетичного тренування дало можливість глухим людям досягти високого рівня усномовленнєвого спілкування другою або іноземною мовою. За умови відповідного підходу і допомоги люди мають надзвичайну здатність долати перешкоди у спілкуванні та в продукуванні й розумінні текстів.

У принципі будь-який текст може передаватись будь-яким засобом, проте на практиці спосіб передачі і текст тісно взаємопов'язані. Записи не несуть, як правило, значущої фонетичної інформації, характерної для усного мовлення. Алфавітне письмо не несе, зазвичай, систематичної просодичної інформації (напр. наголосу, інтонації, паузації, стилістичної редукції і т.д.). Консонантне і логографічне письмо тим паче. Паралінгвістичні характеристики, як правило, не представлені у жодному письмі, хоча вони повинні, без сумніву, враховуватись у тексті роману або п'єси тощо. Зате компенсаторне паратекстуальні характеристики застосовуються у писемному мовленні, коли це пов'язано з просторовим способом передачі і не підходять до усного мовлення. Крім того, природа способу передачі значно впливає на природу тексту і навпаки. Прикладами крайнощів може бути письмо на камені, дуже довгочасне і непорушне; авіаліст дешевий і простий у застосуванні, його легко транспортувати, проте він "ніжний" і недовговічний. Електронне спілкування за допомогою VDU (visual display unit - дисплея комп'ютера) зовсім не потребує постійного артефакту (матеріального носія). Тексти, які зазвичай ними передаються, є

певною мірою контрастними: в одному випадку, це ретельно скомпонований, економний текст, що містить фундаментальну інформацію для прийдешніх поколінь і викликає повагу до місця і людей, на честь яких він складений. В іншому - нашвидкоруч надряпана особиста записка, метою якої є важливі, але ефемерні інтереси тих, хто листується. Подібна двозначність класифікації, як наслідок, виникає між типами текстів і способами їх передачі, а також типами текстів і видами діяльності. Книжки, журнали і газети є, завдяки своїй фізичній природі та вигляду, різними носіями. Завдяки природі та структурі свого змісту вони є різними типами текстів. Носій і тип тексту тісно пов'язані, і обидва залежать від виконуваної ними функції.

4.6.2 Носії мовлення включають:

- живий голос (viva voce);
- телефон, відеофон, телеконференція;
- системи публічного мовлення;
- радіопередачі;
- ТБ;
- кіно;
- комп'ютер (e-mail, CD Rom і т.д.);
- відеострічка, відеокасета, відеодиск;
- аудіострічка, -касета, -диск;
- друк;
- рукопис та інше.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- який носій мовлення буде потрібен учню/до якого він має бути готовий/який повинен уміти використовувати а) рецептивне б) продуктивно с) інтерактивне d) при перекладі.

4.6.3 Типи текстів включають:

Усні, напр.:

публічні оголошення та інструкції;
публічні промови, лекції, презентації, проповіді;
ритуали (церемонії, формальні релігійні служби);
розваги (драма, шоу, читання, пісні);
спортивні коментарі (футбол, крикет, бокс, перегони і т.д.);
випуски новин;
публічні дебати і дискусії;
розмови по телефону;
міжособистісні діалоги та бесіди/розмови;
інтерв'ю з прийому на роботу.

Письмові, напр.:

книжки, художні й нехудожні, в тому числі літературні журнали;
ілюстровані журнали;
газети;
збірки рекомендацій ("Зроби сам", кулінарні книги тощо);
підручники;
комікси;
брошури, проспекти;
листівки;
рекламні матеріали;

знаки та написи у громадських місцях;

знаки в супермаркетах, магазинах, на ринках та в ларках;

написи на упаковці та бирках товарів;

квитки і т.д.;

формуляри та списки запитань;

словники (одномовні та двомовні), тезауруси;

бізнес-та професійні листи, факси;

особисті листи;

есе, твори і вправи;

конспекти, доповіді та документи/папери;

записки та повідомлення і т.д.;

новини (інформаційні, літературні, загальна інформація і т.д.).

Шкали, що пропонуються нижче, базуються на шкалах, розроблених за Швейцарським проектом, описаних у Додатку Б. Вони містять приклади рецептивних та продуктивних видів діяльності, пов'язаних з письмовим текстом. Лише вищі рівні володіння цими видами діяльності дозволяють учневі задовольняти вимоги щодо здобуття університетської освіти або професійного навчання.

Разом з тим певна здатність сприймати прості тексти і продукувати письмову відповідь можлива ще на низьких рівнях.

Конспектування (лекцій, семінарів і т.д.)	
C2	Розуміє все, що мається на увазі, на що натикається у сказаному, і може робити відповідні записи так само вільно, як і записи прямо сказаного мовцем.
C1	Може робити детальні записи під час лекції на теми його/її сфери інтересів, записуючи інформацію настільки точно й близько до оригіналу, що записами можуть користуватись інші люди.
B2	Може розуміти чітко структуровану лекцію на знайому тему і робити записи пунктів, які він вважає важливими, навіть якщо він/вона концентрується здебільшого власне на словах і, як наслідок, пропускає деяку інформацію.

B1	Може досить точно робити записи під час лекції для власного подальшого використання за умови, що тема є в межах його/її сфери інтересів, мовлення чітке і зв'язне, логічно структуроване. Може конспектувати у вигляді ключових пунктів під час лекції з послідовним викладом матеріалу за умови, що тема знайома, а мовлення сформульоване простими засобами і представлене з чіткою нормативною вимовою.
A2	Немає дескриптора
A1	Немає дескриптора

Робота з текстом	
C2	Може узагальнити інформацію з різних джерел, структуруючи аргументи і висновки для логічного викладу загального результату.
C1	Може узагальнити довгі, складні тексти.
B2	Може узагальнити широкий спектр фактичних і художніх текстів, коментуючи їх та обговорюючи протилежні точки зору і головні теми. Може узагальнити уривки з періодичних статей, інтерв'ю та документальних матеріалів, що містять певні погляди, аргументи і дискусії. Може резюмувати сюжет або окремі події фільму чи п'єси.
B1	Може узагальнити короткі відрізки інформації з кількох джерел та підсумувати їх для когось іншого. Може переказувати своїми словами короткі письмові уривки, використовуючи лексику і граматику тексту-оригіналу.
A2	Може визначити і відтворити ключові слова та фрази або короткі речення з короткого тексту в рамках обмежених компетенцій та досвіду учня. Може переписувати короткі тексти друкованого або чіткого рукописного характеру.
A1	Може переписувати прості слова та короткі тексти, представлені у стандартному друкованому вигляді.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- які типи текстів знадобляться учневі/до яких він має бути готовий/з якими він повинен уміти; працювати а) рецептивне б) продуктивно в) інтерактивне г) при перекладі.

Розділи з 4.6.1 до 4.6.3 обмежуються типами текстів і видами їх матеріальних носіїв. Про те, що розглядається часто як підвиди (жанри), йдеться у розділі 5.2.3 цих Рекомендацій "Прагматичні компетенції".

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- чи враховуються (і, якщо так, то як саме) відмінності перекладу та психолінгвістичних процесів у говорінні, слуханні, читанні та письмі у продуктивних, рецептивних та інтерактивних видах діяльності а) при відборі, адаптації або складанні усних чи письмових текстів, що пропонуються учням, б) при організації способу, за допомогою якого учні повинні працювати з текстами, та в) при оцінюванні текстів, які продукуються учнями;
- чи усвідомлюють (і якщо так, то яким чином/наскільки) учні й викладачі текстуальні характеристики а) класного мовлення; б) тестових та екзаменаційних завдань і відповідей, та в) інструктивних і довідкових матеріалів;

4.6.4 Тексти і види діяльності

Результатом процесу мовленнєвої продукції є текст. Як тільки він є вимовленим або записаним, відразу стає артефактом (матеріальним об'єктом), що передається певним носієм і не залежить від свого творця. Потім текст функціонує як вихідний матеріал для процесу мовленнєвої рецепції. Письмові артефакти є конкретними об'єктами, навіть викарбуваними на камені, рукописними, надрукованими на машинці, в типографії чи на комп'ютері. Вони дають спілкуванню відбутися, незважаючи навіть на абсолютну віддаленість співрозмовників (тих, хто продукує, і тих, хто сприймає) у просторі та/або часі - чинник, від якого значною мірою залежить людське суспільство. При безпосередньому усному спілкуванні спосіб передачі тексту акустичний. Це звукові хвилі, які, зазвичай, ефемерні та невидимі. Дійсно, дуже мало мовців здатні відтворити у точних деталях текст, який вони щойно вимовили під час розмови. Як тільки текст виконав свої комунікативні призначення, він зникає з пам'яті - якщо насправді він коли-небудь в ній існував як єдине ціле. Завдяки сучасним технологіям звукові хвилі можуть бути записані, передані/трансльовані або збережені за допомогою іншого способу (засобу, носія) і потім знову перетворені на звукові (мовленнєві) хвилі. Завдяки цьому стала можливою просторово-часова віддаленість (відокремленість того, хто продукує, від того, хто сприймає). Більше того, записи спонтанного монологічного мовлення або розмови можуть бути транскрибовані та проаналізовані так само легко, як і тексти. Це робить обов'язковою тісну кореляцію між категоріями, запровадженими для опису видів МД і текстів, які є результатом цієї діяльності. Дійсно, одним словом Можна назвати обидві категорії.

"Письмовий переклад/translation" може означати як акт перекладу, так і перекладений текст. Так само "розмова", "дебати" або "інтерв'ю" можуть означати комунікативну інтеракцію учасників, але й Одночасно відрізок процесу обміну висловлюваннями, що є текстом Особливого типу, який відноситься до певного жанру.

Будь-який вид продукції, рецепції, інтеракції та перекладу відбувається у часі. Природа реального Часу мовлення присутня як під час говоріння і слухання, так і під час власне перекладу.

"До" і "після" в усному тексті слід розуміти дослівно. Для письмового тексту, який є звичайно (за винятком рукописних "scrolled" текстів) статичним просторовим артефактом, це не обов'язково. У процесі продукції письмовий текст може бути виданий з додаванням або вилученням частин. Ми не можемо сказати, в якому порядку були продуковані елементи, хоча вони представлені у лінійній послідовності як ряд символів. У процесі рецепції очі читця вільно рухаються по тексту у будь-якому напрямі. Можливе стеження при читанні лінійного відрізка у строгій послідовності, як це й відбувається під час навчання дітей.

Досвідчені, зрілі читачі спочатку "сканують" текст на основі інформаційно-значущих елементів, для того щоб отримати загальну структуру значення, а потім повертаються до більш вдумливого читання - і, якщо потрібно, багаторазового перечитування деяких слів, фраз, речень та параграфів, які мають особливе значення для задоволення їх потреб і цілей. Автор або видавець можуть також використовувати паратекстуальні засоби (див. розділ 4.4.5.3), щоб керувати цим процесом і тим самим планувати текст відповідно до очікуваного способу читання його аудиторією, для якої він призначається. Так само усний текст може бути ретельно спланований заздалегідь таким чином, щоб здаватись спонтанним, для того щоб забезпечити успішну передачу основного змісту в різних умовах, в яких здійснюється рецепція усного мовлення. Процес і продукт нерозривно пов'язані.

Текст є центром будь-якого акту мовленнєвого спілкування, зовнішньою предметною з'єднувальною ланкою, "суглобом" між тим, хто продукує, і тим, хто сприймає, - спілкуються вони безпосередньо чи на відстані. Діаграма, що наведена нижче, показує у схематичній формі зв'язок між користувачем/ учнем, на якому сфокусовані Рекомендації, співрозмовником/ами, видами діяльності і текстами.

1.1. Говоріння

КОРИСТУВАЧ → звукові хвилі → СЛУХАЧ (слухач)

1.2. Письмо

КОРИСТУВАЧ → письмовий текст → ЧИТАЧ (читач)

2.1. *Слухання*

(мовець)
МОВЕЦЬ
(мовець)

→ звукові хвилі → КОРИСТУВАЧ

2.2. *Читання*

(той, хто пише)
ТОЙ, ХТО ПИШЕ
(той, хто пише)

→ письмовий текст → КОРИСТУВАЧ

КОРИСТУВАЧ	→ Текст 1.	→ співрозмовник
КОРИСТУВАЧ	← Текст 2.	← співрозмовник
КОРИСТУВАЧ	→ Текст 3.	→ співрозмовник
КОРИСТУВАЧ	← Текст 4.	← співрозмовник
і т.д.		

4. Переклад охоплює два види діяльності.

4.1. Письмовий переклад. Користувач/учень сприймає текст від мовця/того, хто пише, який відсутній, однією мовою або кодом (Lx) і продукує паралельний текст іншою мовою або кодом (Ly), який сприймається іншою особою в ролі слухача/читача на певній відстані.

Той, хто пише (Lx) → текст (на Lx) → КОРИСТУВАЧ → текст (на Ly) → ЧИТАЧ (Ly)

4.2. Усний переклад. Користувач/учень діє як посередник у прямому спілкуванні між двома співрозмовниками, які не володіють однією й тією ж мовою або кодом, сприймаючи текст однією мовою (Lx) та продукуючи відповідний текст іншою мовою (Ly).

СПІВРОЗМОВНИК (Lx) ↔ МОВЛЕННЯ(Lx) ↔ КОРИСТУВАЧ ↔ (Ly) МОВЛЕННЯ ↔ СПІВРОЗМОВНИК (Ly)

Співрозмовник (Lx) → Текст (Lx1) → користувач → Текст(Ly1) → Співрозмовник (Ly)
Співрозмовник (Lx) ← Текст (Lx2) ← користувач ← Текст(Ly2) ← Співрозмовник (Ly)
Співрозмовник (Lx) → Текст (Lx3) → користувач → Текст(Ly3) → Співрозмовник (Ly)
Співрозмовник (Lx) ← Текст (Lx4) ← користувач ← Текст(Ly4) ← Співрозмовник (Ly)
й т.д.

Окрім інтерактивних та посередницьких видів діяльності, визначених вище, є ще багато видів діяльності, в яких користувач/учень повинен продукувати текстуальну реакцію на текстуальний стимул. Текстуальним стимулом може бути усне запитання, ряд письмових інструкцій (напр., екзаменаційні завдання), текст висловлювання, автентичний або складений, і т.д., або їхня комбінація. Необхідною текстуальною реакцією/відповіддю може бути будь-що від одного слова до тригодинного есе (дослідження, твору). Як вихідний, так і вхідний текст можуть бути усними чи письмовими та на L1 (першій мові) або L2 (другій мові). Зв'язки між двома текстами можуть бути зберігаючими зміст або ні. Відповідно, якщо ми розглянемо роль, яку можуть відігравати у навчанні/викладанні сучасних мов види діяльності, під час яких учень продукує текст на L1 у відповідь на стимул L1, (особливо у випадку, що

торкається соціокультурного компонента), можна виділити 24 типи діяльності. Наприклад, такі випадки (Табл. 6), коли і стимул і реакція здійснюються мовою, що вивчається.

Оскільки подібні види діяльності "текст-текст" здійснюються у повсякденному використанні мови, вони особливо часто зустрічаються у навчанні, викладанні і тестуванні. Буває, що найбільш механічні закріплюючі види роботи (повторення, диктанти, читання вголос, фонетична транскрипція) не дуже часто використовуються в комунікативно-орієнтованому підході до навчання мови через їх штучність і через те, що вважається їх небажаним ефектом "зворотного потоку" ("відкату"). Можливо, їх можна застосовувати у текстових схемах з технічної причини, виконання яких значною мірою залежить від вміння застосовувати лінгвістичні компетенції з метою скорочення інформаційного змісту тексту. В усякому разі, переваги розгляду усіх можливих комбінацій категорій таксономічних рядів не лише в тому, що це дозволяє упорядкувати досвід, але також для виявлення прогалин та передбачення нових можливостей.

Таблиця 6. Діяльність "текст-текст"

Вхідний текст		Вихідний текст			
Переклад	Мова	Переклад	Збереження мови	Збереження значення	Тип діяльності (приклади)
усний	L2	усний	L2	Так	Повторення
усний	L2	письмовий	L2	Так	Диктант
усний	L2	усний	L2	Ні	Усне запитання/ відповідь
усний	L2	письмовий	L2	Ні	Письмові відповіді на усні запитання на L2
письмовий	L2	усний	L2	Так	Читання вголос
письмовий	L2	письмовий	L2	Так	Переписування/ транскрипція
письмовий	L2	усний	L2	Ні	Усна відповідь на письмові завдання на L2
письмовий	L2	письмовий	L2	Ні	Письмові відповіді на письмові завдання на L2

5 Компетенції користувача/того, хто вивчає мову

З метою виконання завдань та видів діяльності, що реалізуються в комунікативних ситуаціях, до яких вони залучаються, користувачі і ті, хто навчаються, застосовують певні компетенції, набуті упродовж їхнього попереднього досвіду. І навпаки, участь в комунікативних актах (у тому числі, звичайно, і в тих, які створюються спеціально для інтенсифікації вивчення мови) сприяє подальшому розвитку компетенцій учня як короткочасного, так і довготривалого вжитку.

Усі компетенції людини слугують, так чи інакше, здатності користувача мовою до спілкування і можуть розглядатися як аспекти комунікативної компетенції. Проте було б доцільно виділити ті, що не так тісно пов'язані з мовою, і ті, що є власне лінгвістичними компетенціями.

5.1 Загальні компетенції

5.1.1 Декларативні знання (savoir)

5.1.1.1 Знання світу

Дорослі люди мають високо розвинену й чітко сформульовану модель світу і закономірностей її функціонування, тісно пов'язану з лексикою та граматикую їх рідної мови. Дійсно, обидві (модель та рідна мова) розвиваються у взаємозв'язку. Запитання "Що це таке?" може стосуватись або назви вперше побаченого явища, або значення відповідного нового слова. Основні компоненти цієї моделі бурхливо розвиваються у ранньому дитинстві, але подальший їх розвиток відбувається завдяки навчанню, накопиченню досвіду в юності, і звичайно упродовж дорослого життя. Комунікація залежить від узгодженості моделей світу і мови, інтеріоризованих особами, що беруть участь у спілкуванні. Однією з цілей наукових пошуків є відкриття структури і законів функціонування всесвіту та запровадження стандартизованої термінології для їх описання і дослідження. Звичайно, мова розвивалась більш органічним шляхом, і відношення між категоріями форми і значення дещо варіюються в тій чи іншій мові навіть в рамках досить вузьких обмежень, створених актуальною природою реальності. Розбіжності більш помітні в соціальній сфері, ніж у тому, що пов'язане з фізичним оточенням, хоча тут також природні мовленнєві явища дуже різняться залежно від їх значення для життя спільноти. Вивчення другої й іноземної мови часто допомагає визнати, що учні вже

набули знань світу, достатніх для цих цілей. Проте так буває далеко не завжди (див. 2.1.1).

Знання світу (набуті через досвід, освіту чи інформаційні джерела і т.д.) охоплюють:

- Місця, установи та організації, осіб, події, процеси та операції у різних сферах, приклади яких наведено у Табл. 5 (розділ 4.1.2). Особливе значення для того, хто вивчає певну мову, мають фактичні знання щодо країни або країн, де розмовляють цією мовою, а саме її/їх географічні, навколишні, демографічні, економічні та політичні особливості.
- Класи сутностей об'єктивної реальності (конкретне/абстрактне, живе/неживе, і т.д.) та їх властивостей і зв'язків (часово-просторові, асоціативні, аналітичні, логічні, причина/ наслідок і т.д.), як це показано, наприклад, у Threshold Level 1990, Розділ 6.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- які знання світу набуваються/є необхідними для володіння тим, хто вивчає мову;
- які нові знання світу, особливо стосовно країни, мова якої вивчається, будуть потрібні учневі/ яких він має набути в ході вивчення мови.

5.1.1.2 Соціокультурні знання

Відверто кажучи, знання суспільства і культури спільноти або спільнот країни, мова якої вивчається, є одним з аспектів знань світу. Разом з тим велике значення для того, хто вивчає мову, має його/її особлива увага до соціокультурних знань, а надто коли інші аспекти знань лежать поза попереднім досвідом учня або викривлені стереотипами.

Характерні риси певного європейського суспільства та його культури можуть бути пов'язані, наприклад, з такими чинниками як:

1. Повсякденне життя, а. саме:

- їжа та напої, години прийому їжі, поведінка за столом;
- публічні свята;

- робочий час та заняття;
- заняття на дозвіллі (хобі, спорт, звички читати, засоби зв'язку).

2. Умови життя, напр.:

- рівні життя (з регіональними, класовими та етнічними варіантами);
- житлові умови;
- організація соціального захисту.

3. Міжособистісні стосунки (у тому числі з владою та іншими громадянами), напр., пов'язані з:

- класовою структурою суспільства та взаєминами між класами;
- статеві стосунки (загальні, інтимні);
- сімейні структури і стосунки;
- відносини між поколіннями;
- стосунки в ситуаціях на роботі;
- стосунки між громадою та поліцією, офіційними органами і т.д.);
- расові та громадські стосунки;
- стосунки між політичними та релігійними угрупованнями.

4. Цінності, ідеали, норми поведінки, пов'язані з такими чинниками як:

- соціальний клас;
- суспільно-професійні групи (академічні, керівні, службовці, робітники різних рангів/ розрядів);
- майно (прибутки і спадщина);
- регіональна культура;
- охорона;
- установи;

- традиції та соціальні зміни;
- історія, особливо культові історичні персонажі та події;
- меншини (етнічні, релігійні);
- національна самобутність;
- зарубіжні країни, держави, народи;
- політика;
- мистецтво (музика, образотворчі види; література, драматургія, поп-музика та пісні);
- релігія;
- гумор.

5. *Мова тіла* (див. розділ 4.4.5). Знання умовностей, що керують поведінкою, складає частину соціокультурної компетенції користувача/того, хто навчається.

6. *Соціальні правила поведінки*, напр., пов'язані з візитами та виявами гостинності під час прийому, такі як:

- пунктуальність;
- подарунки;
- одяг;
- закуски, напої, їжа;
- правила і табу в поведінці та бесіді;
- тривалість візиту;
- прощання (спосіб завершення візиту).

7. *Ритуальна поведінка* в таких сферах як:

- релігійна практика і ритуали;
- народження, одруження, смерть;

- поведінка публіки і глядача на виставах та церемоніях;
- урочистості, фестивалі, танці, дискотеки і т.д.

5.1.1.3 Міжкультурне усвідомлення

Знання, усвідомлення та розуміння зв'язків (подібних і відмінних рис) між "світом походження" і "світом спільноти, мову якої вивчаєш", лежать в основі міжкультурної свідомості. Слід відмітити, що міжкультурна свідомість охоплює усвідомлення ширшого діапазону культур, ніж уже наявний у тих, хто вивчає мову 1(L1) і мову 2 (L2). Ця ширша свідомість допомагає помістити обидві мови та культури до певного контексту. В доповнення до об'єктивних знань міжкультурна свідомість включає усвідомлення того, як виглядає кожна спільнота у перспективі порівняно з іншою, часто у формі національних стереотипів.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- які початкові соціокультурні досвід та знання є в учня/повинні в нього бути;
- яких нових досвіду та знань про життя в його/її суспільстві, так само як і в суспільстві, до якого прагне учень, йому буде необхідно набути, щоб задовольнити вимоги спілкування другою іноземною мовою (L2);

5.1.2 Вміння та навички (savoir-faire)

5.1.2.1 Практичні вміння та здібності включають:

- Соціальні вміння: здатність діяти відповідно до типових правил поведінки, розглянутих у розділі 5.1.1.2, та виконувати повсякденні справи в тій мірі, в якій це властиво аутсайдерам та особливо іноземцям.
- Навички повсякденного життя: здатність успішно виконувати звичайні дії у щоденному житті (вмиватись, одягатись, гуляти, готувати їжу, їсти і т.д.); догляд за хатнім обладнанням та його ремонт і т.д.
- Професійні і технічні вміння: здатність виконувати спеціальну діяльність (розумову та фізичну), необхідну для здійснення професійних обов'язків.

- Навички та вміння, пов'язані з дозволяям: здатність ефективно виконувати дії, необхідні для організації відпочинку, напр.:
 - у видах мистецтв (живопис, скульптура, гра на музичних інструментах і т.д.);
 - в ручних видах праці (в'язання, вишивання, ткацтво, плетіння з лози, деревообробка і т.д.);
 - у видах спорту (командні ігри, легка атлетика, спортивна ходьба/біг підтюпцем, сходження, плавання і т.д.);
 - хобі (фотографія, садівництво тощо)

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- які практичні вміння та навички будуть потрібні учневі/якими він повинен володіти, для того щоб ефективно спілкуватись у відповідній сфері.

5.1.2.2 Міжкультурні вміння та навички

Вони включають:

- здатність привести до спільного знаменника рідну й іноземну культури;
- культурну чуттєвість і здатність визначити й використати різні стратегії для контакту з представниками інших культур;
- здатність виконувати роль культурного посередника між рідною культурою та іноземною, успішно долати міжкультурні непорозуміння та конфліктні ситуації;
- здатність долати стереотипи у стосунках.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- які культурно-посередницькі ролі та функції учневі потрібно буде/він буде повинен/він має бути готовий виконати;
- які характерні риси рідної та нової культури учень повинен буде/має засвоїти/йому потрібно буде розпізнати;

5.1.3 "Компетенція існування" (savoir-etre)

На комунікативну діяльність користувачів/учнів впливають не лише їх знання, свідомість, вміння та навички, але також і суб'єктивні чинники, що пов'язані з індивідуальними особливостями поведінки, мотивацій, цінностей, ідеалів, когнітивних стилів і типом особистості, який визначає особисту ідентичність. До цього входять:

1. поведінка, напр., рівень:

- відкритості до нових знань та зацікавленості ними, іншими людьми, ідеями, народами, суспільствами і культурами;
- готовності поділити культурні погляди інших та їх системи культурних цінностей;
- готовність і здатність дистанціюватись від умовностей у поведінці щодо культурних відмінностей користувача/того, хто вивчає мову.

2. мотиви:

- внутрішні/зовнішні;
- окремі/інтегративні;
- потяг до спілкування, потреба людини в комунікації.

3. цінності, напр., етичні та моральні.

4. ідеали, напр., релігійні, ідеологічні, філософські.

5. когнітивні стилі (пізнання), напр.:

- конвергентний/дивергентний;
- холістичний/аналітичний/синтетичний.

6. риси особистості, напр.

- мовчазний/балакучий;
- ініціативний/скромний;

- оптиміст/песиміст;
- інтроверт/екстраверт;
- активний/реактивний;
- зі слабким/середнім/сильним комплексом провини;
- без подібних комплексів;
- жорсткий/м'який, гнучкий;
- відкритість/вузькість мислення;
- розумний;
- педантичний/незібраний;
- з доброю пам'яттю чи ні;
- працьовитий/ледачий;
- амбітний/без амбіцій;
- з самоусвідомленням чи без нього;
- самовпевнений чи ні;
- самозакоханий чи ні.

Поведінка та риси особистості чинять значний вплив не лише на ролі користувачів/учнів в актах спілкування, але також і на їх здатність учитися. Розвиток "міжкультурної особистості", до якого входять як поведінка, так і свідомість, розглядається в багатьох випадках як важлива освітня мета, що має самостійне значення. Постають серйозні етичні та педагогічні проблеми, такі як:

- до якого рівня може емпліцитно цілеспрямовано розвиватись особистість;
- як можна "примирити" культурний релятивізм з етичною та моральною цілісністю;
- які риси особистості а) сприяють б) гальмують вивчення та оволодіння іноземною або другою мовою;
- як можна допомогти учням зміцнити сильні та подолати слабкі сторони;

- як різноманітність типів особистостей може узгоджуватись з вимогами, поставленими як освітніми системами, так і до них самих.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- чи потрібно учням розвивати/виявляти певні риси особистості, і якщо так, то які саме;
- чи слід, і якщо так, то якими способами враховувати характеристики учнів в організації та забезпеченні процесу вивчення, викладання та оцінювання мови.

5.1.4 Вміння учитися (savoir-apprendre)

У самому загальному розумінні savoir-apprendre є здатністю спостерігати за новим досвідом і брати в цьому участь, а також приєднувати нові знання до вже існуючих, змінюючи останні, якщо це потрібно. Здібності до вивчення мови розвиваються у процесі набуття досвіду навчання.

Вони дозволяють учневі більш ефективно й незалежно діяти згідно нових мовленнєвих вимог, бачити, які існують варіанти і застосовувати певні можливості якнайкраще. Здатність навчатися має кілька компонентів, таких як мовна і комунікативна свідомість; загальні фонетичні вміння/навички; навчальні вміння, евристичні здібності.

5.1.4.1 Мовна і комунікативна свідомість

Сприйнятливість до мови та її використання, включаючи знання і розуміння принципів, за якими мова організовується і вживається, сприяє тому, що новий досвід узагальнюється у вигляді впорядкованої структури і сприймається як спосіб збагачення існуючого досвіду. Тому, відповідно, нова мова може вивчатись і використовуватись з більшою готовністю, ніж тоді, коли вже сформована в учня лінгвістична система, яка часто вважається нормальною та "природною", натуральною, сприймає нову мову як загрозу і чинить їй опір.

5.1.4.2 Загальні фонетичні здібності та вміння/навички

У багатьох учнів, особливо дорослих, здатність вимовляти новою мовою полегшується завдяки:

- здатності розрізнявати і продукувати незнайомі звуки та просодичні сегменти;

- здатності розуміти і зв'язувати незнайомі звукові відрізки;
- здатність, у ролі слухача, розуміти (тобто розділяти на окремі значущі частини) довготривалий ; звуковий потік і сприймати його як осмислений ряд фонетичних елементів;
- розуміння/володіння процесами звукового сприймання та продукування стосовно вивчення нової , мови.

Ці загальні фонетичні здібності відрізняються від здатності вимовляти певною мовою.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- які засоби слід застосовувати для розвитку мовленнєвої та комунікативної свідомості учня;
- якими особливостями слуху та артикуляторними здібностями учень має володіти/які будуть йому потрібні/які в нього мають бути від початку навчання (а ргіогі)/які слід розвивати.

5.1.4.3 Уміння вчитися

Вони включають:

- здатність ефективно використовувати навчальні можливості, створені ситуаціями викладання, напр.:
 - уважно стежити за презентованою інформацією;
 - усвідомлювати мету поставленого завдання;
 - ефективно співпрацювати у парній та груповій роботі;
 - швидко, часто й активно застосовувати мову, що вивчається;
 - здатність використовувати адекватні матеріали для самостійного вивчення;
 - здатність організовувати й застосовувати засоби навчання для самоосвіти;
 - здатність успішно навчатись (як у лінгвістичному, так і в соціокультурному плані).

- Йдеться про просте спостереження та участь у процесі комунікації, а також розвиток перцептивних, аналітичних та евристичних навичок і вмінь;
 - усвідомлення своїх власних сильних та слабких рис як учня;
 - здатність визначати власні потреби та цілі;
 - здатність організовувати свої власні стратегії і процедури для досягнення цих цілей відповідно до своїх власних характерних рис та здібностей.

5.1.4.4 Евристичні вміння

Вони включають:

- здатність учня сприймати новий досвід (нову мову, нових людей, нові способи поведінки і т.д.) і застосовувати інші компетенції, для того щоб діяти (на основі спостереження, здогадки про значення того, за чим спостерігаєш, аналізу, узагальнення, запам'ятовування і т.д.) у специфічній навчальній ситуації;
- здатність учня (особливо при застосуванні довідкових джерел мовою, що вивчається) знаходити, розуміти і при необхідності передавати нову інформацію;
- здатність використовувати нові технології (напр., знаходити інформацію в базах даних, гіпертекстах, etc.).

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- які навчальні вміння слід розвивати в учнів і заохочувати до застосування;
- які евристичні здібності учні мають застосовувати і розвивати;

5.2 Комунікативні мовленнєві компетенції

Для реалізації комунікативних намірів користувачі/ті, хто навчаються, застосовують свої загальні компетенції, розглянуті нами вище, разом з більш спеціальною, пов'язаною з мовленням, комунікативною компетенцією (КК). КК у вужчому значенні має такі компоненти:

- лінгвістичні компетенції;
- соціолінгвістичні компетенції;

- прагматичні компетенції.

5.2.1 Лінгвістичні компетенції

Досі не існує повного вичерпного опису будь-якої мови як формальної системи для вираження значень. Мовленнєва система надзвичайно складна, і мова великої, розмаїтої, розвиненої спільноти ніколи повністю не осягається жодним з її користувачів. Це тим більш неможливо, оскільки кожна мова знаходиться у стані безперервної еволюції у відповідь на вимоги до її використання у спілкуванні.

Більшість національних держав досягли встановлення нормативного мовлення, хоча ще не з повною вичерпністю. Модель лінгвістичного опису, що застосовується для навчання у наш час, є тією самою моделлю, яка використовувалась для класичних мов. Ця "традиційна" модель була, проте, відкинута близько 100 років тому професіоналами-лінгвістами, які наполягали, що мови слід описувати у тому вигляді, в якому вони вживаються на практиці, а не так, як вважають деякі фахівці, і що традиційна модель, розроблена для мов певного типу, не підходить для опису інших мовних систем з дуже різною організацією. Проте жодна з багатьох запропонованих альтернативних моделей не досягла загального визнання. Дійсно, можливість універсальної моделі ; описання для всіх мов була відкинута. Останні праці загальної лінгвістики все ще не дали результатів, які б могли прямо використовуватись для полегшення вивчення, викладання та оцінювання мови. Більше того, представники дескриптивної лінгвістики зараз задовольняються тим, що систематизують практичне використання мови, узгоджуючи форму та значення, вживаючи термінологію, яка розходиться з традиційною практикою лише тоді, коли йдеться про явища поза сферою традиційних дескриптивних моделей. Цей підхід прийнятий і нами та описаний у розділі 4.2. Він визначає і класифікує основні компоненти лінгвістичної компетенції; це визначення - знання і здатність використовувати формальні здібності, на основі яких можуть бути породжені і сформульовані добре оформлені, повнозначні висловлювання. Схема, що подається нижче, має на меті лише запропонувати класифікатори деяких параметрів і категорій, які можуть видатись корисними для опису лінгвістичного змісту та як стимул для роздумів. Ті практики, які прагнуть використати інші опорні схеми, вільні, тут чи деінде, у своєму виборі. Тоді їм потрібно буде визначити теорію, традиції або практику, якої вони дотримуються. Тут (у цих РРЄ) ми розрізняємо:

- 5.2.1.1 лексичну компетенцію;
- 5.2.1.2 граматичну компетенцію;
- 5.2.1.3 семантичну компетенцію;
- 5.2.1.4 фонологічну компетенцію;
- 5.2.1.5 орфографічну компетенцію;
- 5.2.1.6 орфоепічну компетенцію.

Успіхи розвитку умінь учня у використанні лінгвістичних засобів можуть бути шкаловані і відповідно представлені у поданій нижче формі.

Загальний лінгвістичний діапазон	
C2	Демонструє свідоме й адекватне володіння мовленням дуже широкого Діапазону для точного формулювання думок, уміє виділяти, диференціювати й уникати двозначності... Нема ніякої
C1	Може підібрати адекватне формулювання мовленнєвих засобів широкого діапазону, щоб висловитись чітко, не обмежуючи того, що він/вона хоче сказати.
B2	Може ясно виразитись, не маючи потреби в обмеженні того, що хоче сказати.
	Має достатній діапазон мовлення, щоб описати щось чітко, виразити точки зору і розвинути аргументацію без помітних утруднень при пошуках слів, використовуючи складні синтаксичні форми.
B1	Має достатній діапазон мовлення для опису непередбачених ситуацій, пояснення головних положень ідеї або проблеми з необхідними уточненнями. Виражає думки на абстрактні або культурні теми, такі як музика, фільми.
	На достатньому рівні володіє мовленням, для того щоб висловитись адекватними лексичними засобами - з певною хезитацією та невпевненістю - на такі теми як сім'я, хобі та інтереси, робота, подорожі, останні новини. Проте лексичні обмеження іноді спричиняють повтор і навіть труднощі при формулюванні.
A2	Має базовий мовний репертуар, який дозволяє йому/їй справлятися з повсякденними ситуаціями з передбаченим змістом, хоча він/вона взагалі змушений/а змінювати висловлювання та підшукувати слова.

	Може продукувати короткі повсякденні вирази для задоволення простих потреб конкретного типу: особисті деталі, повсякденні звичайні справи, бажання і потреби, запит інформації. Може вживати базові фрази і речення та спілкуватись засвоєними фразами, висловлюваннями з декількох слів та виразів про самого себе та інших людей, про те, що вони роблять, про місце, майно і т.д. Має обмежений репертуар коротких засвоєних фраз, що охоплюють передбачувані життєві ситуації; часті невдачі та непорозуміння трапляються у незвичайних ситуаціях.
A1	Має дуже примітивний діапазон простих виразів про особисті деталі і потреби конкретного типу.

5.2.1.1 Лексична компетенція - знання і здатність використовувати мовний словниковий запас - складається з лексичних та граматичних елементів.

Лексичні елементи включають:

а) *Стійкі вирази*, що складаються з кількох слів, які вживаються і вивчаються як одне ціле. Стійкі вирази включають:

- розмовні вирази/формули, у тому числі:

прямі експоненти мовленнєвих функцій (див. розділ 5.2.3.2) як, напр., привітання:

How do you do? Good morning! etc. Добрий день! Як справи? і т.д.

прислів'я і т.д. (див. розділ 5.2.2.3)

архаїзми, напр., Be off with you! Забирайтеся геть!

- фразеологічні ідіоми, часто:

семантичне неprozori, застигли метафори, напр.:

He kicked the bucket. Врізав дуба (він помер).

It's a long shot (ризикована пропозиція). Або пан, або пропав.

He drove hell for leather (тобто дуже швидко). Бути мотор ніш.

підсилювальні звороти. Їх використання часто концептуально й стилістично обмежене, напр., as white as snow/білий як сніг (= "чистий"), протилежне йому - as white as a sheet/білий як лист (паперу) (=блідий).

- застигли, стійкі вирази, які вивчаються і вживаються як одне нерозривне ціле/неподільні

одиниці, в яких слова або вирази, що вводяться, утворюють повнозначні речення, напр.:

"Please may I have ...". Дайте (мені), будь ласка....

- інші стійкі словосполучення, такі як:

дієслівні вирази, напр., to put up with, to make away (with). Миритися, покінчити;

вирази з прийменниками, напр., in front of. Перед.

- стійкі розмовні вирази, що складаються зі слів, які зазвичай вживаються разом, напр.,

to make a speech/mistake. Виголосити промову, допустити помилку.

б) *Однослівні форми*. Окрема однослівна форма може мати кілька різних значень (т. з. полісемія), напр., tank, місткість для рідини або броньована військова машина. Однослівні форми включають члени з відкритих класів слів: іменник, дієслово, прикметник, прислівник, хоча можуть включати також і закриті лексичні ряди (напр.: дні тижня, місяці року, міри ваги та розміри і т.д.). Інші лексичні ряди також можуть бути встановлені для граматичних і семантичних цілей (див. нижче).

Граматичні елементи належать до закритих класів слів, наприклад:

артиклі	(a, the) /англ. мова
кількісні займенники	(some, all, many...) /англ. мова
вказівні займенники	(цей, той, ці, ті)/укр. мова
особові займенники	(I, we, he, she, it, thy, me, you...) /англ. мова
питальні слова та відносні займенники	(who, what, which, where, how...) /англ. мова
присвійні займенники	(my, your, his, her, its...) /англ. мова
прийменники	(in, at, by, with, of...)/англ. мова

допоміжні дієслова

(be, do, have, modals)/англ. мова

сполучники

(and, but, if, although...)/англ. мова

частки

(ja, wohl, aber, doch... /нім. мова

Ілюстративні шкали створені для діапазону лексичних знань та для здатності до контролю цих знань.

Лексичний діапазон	
C2	Може вільно користуватись дуже широким лексичним репертуаром, у тому числі ідіоматичними виразами та колоквіалізмами; виявляє розуміння конотативних рівнів значення.
C1	Вільно володіє широким лексичним репертуаром, що дозволяє долати важкі місця шляхом перефразування; пошуки виразів або альтернативних стратегій ледь помітні; вільно вживає ідіоматичні вирази та колоквіалізми.
B2	Вільно володіє лексикою на найбільш загальні теми та теми, пов'язані з його/її сферою діяльності. Може варіювати формулювання, щоб уникнути частих повторів, проте лексичні помилки можуть спричиняти невпевненість та інакомовлення.
B1	Має достатній лексичний запас, щоб висловитись з деякими перефразуваннями на більшість тем, що зустрічаються в його/її повсякденному житті: сім'я, хобі та інтереси, робота, подорожі, останні події.
A2	Має достатній лексичний запас, щоб здійснювати звичайні повсякденні трансакції, до яких входять Знайомі ситуації і теми.
	Має достатній лексичний запас для вираження основних комунікативних потреб.
	Має достатній лексичний запас для вирішення простих повсякденних потреб.
A1	Володіє окремими словами і фразами, пов'язаними з конкретними ситуаціями.

Лексичний контроль	
C2	Завжди виправляє і правильно вживає лексику.
C1	Випадкові незначні похибки, але без серйозних лексичних помилок.
B2	Лексична правильність, як правило, висока, хоча все ж трапляються деякі помилки та неправильний вибір слова, проте це не перешкоджає спілкуванню.
B1	Виявляє належний контроль елементарної лексики, але все ж трапляються грубі помилки при вираженні більш складних думок або зіткненні з незнайомими темами і ситуаціями.
A2	Може контролювати вузький лексичний репертуар, пов'язаний з конкретними повсякденними потребами.
A1	Немає дескриптора.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- які лексичні елементи (сталі вирази та однослівні форми) знадобляться учневі/якими він має володіти/які він повинен впізнавати та/або вживати;
- як вони відбираються/впорядковуються.

5.2.1.2 Граматична компетенція

Граматична компетенція може бути визначена як знання і здатність користуватися граматичними ресурсами мови.

Формально граматика мови може розглядатись як набір принципів, що керують сумою елементів та організовують їх у значущі і завершені ряди (речення). Граматична компетенція - це здатність розуміти й виражати значення, продукуючи і розпізнаючи правильно оформлені згідно з цими принципами фрази та речення (що є протилежним заучуванню та відтворенню їх як стійких формул). Граматика будь-якої мови у цьому плані дуже складна і далека від того, щоб мати завершену визначеність або вичерпність. Існує ціла низка відповідних теорій та моделей для організації слів у речення. Рекомендації не мають функції судити про них або пропагувати використання якоїсь однієї теорії. Ми маємо заохотити користувачів встановити те, що вони обрали для наслідування, і які наслідки їх вибір має для їх практики. Тут ми обмежуємось ідентифікацією параметрів і категорій, які широко використовувались у граматичних описах.

Опис граматичної організації включає особливості:

- елементів, напр., морфем
основ та афіксів
слів
- категорій, напр., числа, відмінка, роду
конкретне/абстрактне
перехідне/неперехідне
зчислювані/незчислювані іменники
активна/пасивна форма

- минулий/теперішній/майбутній час
 - прогресивний, (не)завершений вид
- класів, напр.
 - відмінювання дієслів
 - відмінювання іменників, прикметників
 - відкриті ряди слів: іменники, дієслова, прикметники, прислівники
 - закриті класи слів (граматичні елементи-див. розділ 5.2.1.1)
- структур напр.:
 - складені та складні слова
 - фрази (номінальні, вербальні...)
 - речення (головне, підрядне, сурядне; просте, складене, складне)
- процесів (deskриптивних), напр.:
 - номіналізація
 - афіксація
 - заміщення
 - градація
 - транспозиція
 - трансформація
- відношень (зв'язків), напр.:
 - управління
 - узгодження
 - валентність.

Створено шкалу граматичної правильності. Ця шкала може розглядатись у зв'язку зі шкалою для загального лінгвістичного діапазону, представленою на початку цього

розділу. Ми не вважаємо можливим створення шкали успішності стосовно граматичної структури, яку б можна було застосовувати для всіх мов.

Граматична правильність	
C2	Здійснює постійний граматичний контроль складного мовлення, навіть коли в цей час його/її увага спрямована на інше (напр., на подальше планування, контроль за іншими реакціями).
C1	Постійно підтримує високий рівень граматичної правильності; помилки трапляються рідко і вони майже непомітні.
B2	Належний граматичний контроль; випадкові помилки або несистематичні огріхи та незначні порушення у структурі речення все ж інколи трапляються, проте рідко, і до того ж вони часто виправляються при поверненні назад.
	Демонструє відносно високий ступінь граматичного контролю. Не робить помилок, що ведуть до нерозуміння.
B1	Спілкується зі свідомою правильністю у знайомих контекстах; здійснює належний загальний контроль, хоча спостерігається інтерференція рідної мови. Трапляються помилки, проте ясно, що саме він/вона прагне виразити.
	Свідомо й правильно використовує репертуар структур і речень частого вжитку, пов'язаний з найбільш передбачуваними ситуаціями.
A2	Правильно вживає деякі прості структури, але все ж систематично припускає грубі помилки - наприклад, плутає часи і забуває робити узгодження; проте цілком ясно, що він/вона намагається сказати.
A1	Демонструє лише обмежений контроль деяких простих граматичних структур і речень/фраз/виразів із засвоєного репертуару.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- на якій граматичній теорії вони базують свою роботу;
- які граматичні елементи, категорії, класи, структури, процеси і зв'язки будуть потрібні учням якими вони повинні оволодіти і користуватись.

Традиційно розрізняють морфологію і синтаксис.

Морфологія розглядає внутрішню організацію слів. Слова можуть бути розкладені на морфеми, я поділяються на:

- основи, або корені;
- афікси (префікси, суфікси, інфікси), що включають:
словотворчі афікси (напр., ge-, un-, -ly, -ness; при; роз-, -ач, -ок);

інфлексивні (формотворчі) афікси (напр., s, -ed, -ing; -у(-fo), -й (-і), -уть (-ють), -учи, -авши).

Словотворення:

Слова можуть бути класифіковані на:

- прості слова (лише один корінь, напр., six, tree, break; сніг, крик, вчора);
- складні слова (корінь+афікси, напр., unbrokenly, sixes; нерозривний, об'єднати);
- складені слова (що містять більше одного кореня, напр., sixpence, breakdown, oak-tr evening dress; газета, п'ятихвилинка, сінокіс).

Морфологія розглядає також інші шляхи зміни форми слова, напр.:

- вокалічне чергування (sing/sang/sung/mouse/mice) ходити-хід, твір-твори, воля-вільний;
- консонантні модифікації (lend/lent) дорога-дорожчий, вага-важкий, земля-земний;
- неправильні форми (bring/brought, catch/caught) сумувати-сумую, їсти-їм;
- заміщення (go/went) йти - пішов;
- незмінні (нульові) форми (sheep/shaep, cut/cut/cut) ножиці, штани, увага (одн.=мн.)

Морфофонологія розглядає фонетичне обумовлені зміни морфем (напр., в англ. мові s/z/iz у словах walks., lies., rises.; t/d/id у словах laughed, cried, shouted) та їх морфологічно обумовлені фонетичні варіанти (напр., i:/e у словах creep/crept, mean/meant, weep/wept).

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- які морфологічні елементи і процеси учневі знадобляться/якими він повинен володіти/які він повинен вживати.

Синтаксис розглядає організацію слів у речення/фрази і трактує її мовою категорій, елементів, класів, структур, процесів та зв'язків, представлених часто у формі системи правил. Синтаксис досвідченого носія мови дуже складний і значною мірою

неусвідомлюваний. Здатність організовувати речення для передачі значення є центральним аспектом комунікативної компетенції.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- які граматичні елементи, категорії, класи, структури, процеси та зв'язки будуть потрібні учням/ якими вони повинні володіти і вживати.

5.2.1.3 Семантична компетенція

розглядає здатність учня усвідомлювати і контролювати організацію змісту.

Лексична семантика охоплює питання значення слова, напр.:

- зв'язок слова із загальним контекстом:

відношення;

конотація;

експонування загальних специфічних понять;

- внутрішньолексичні зв'язки, такі як:

синоніми/антоніми;

гіпонімія;

колокація;

відношення типу "частина-ціле";

компонентний аналіз;

еквівалентність при перекладі.

Граматична семантика розглядає значення граматичних елементів, категорій, структурі процесів (див. розділ 5.2.1.2).

Прагматична семантика розглядає логічні зв'язки, такі як підрядність, пресупозиція, імплікативність і т.д.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- якими видами семантичних зв'язків/відношень учні мають вміти володіти/які види повинні утворювати/демонструвати.

Питання змісту є, звичайно, центральними для спілкування і розглядаються в декількох місцях цих Рекомендацій (див., зокрема, розділ 5.1.1.1).

Лінгвістична компетенція розглядається нами у формальному смислі. З точки зору теоретичної або дескриптивної лінгвістики мова є надзвичайно складною системою символів. Коли робиться спроба, як ось тут, виділити багато різних компонентів комунікативної компетенції, знання (найчастіше неусвідомлювані) і здатність застосовувати формальні структури можуть бути правомірно визначені як один із цих компонентів. Наскільки далеко – як що це взагалі відбувається такий формальний аналіз проникає у вивчення та викладання мови - це вже інша справа. Функціональний та понятійний підходи, прийняті в публікаціях Ради Європи Waystage 1990, Threshold Level 1990 та Vantage Level, пропонують альтернативу для визначення лінгвістичної компетенції у розділах 5.2.1-3. Замість того щоб почати з мовленнєвих форм та їх значень, вони починають із систематичної класифікації комунікативних функцій та понять, розподілених на загальне і специфічне, і вже у другу чергу розглядають лексичну та граматичну форми як їх експоненти. Ці підходи є додатковими способами розгляду "подвійної артикуляції/оформлення" мови. Мови базуються на організації форми та організації значення. Два види організації перетинаються досить довільно. Опис, що базується на організації форм вираження, атомізує значення; той, що базується на організації значення, атомізує форму. Яке з них вибере користувач - залежатиме від мети, з якою здійснюється опис. Успішність підходу рівня Threshold Level свідчить про те, що багато практиків; вважають за доцільне йти від значення до форми, ніж більш традиційна практика організації навчання у суто формальних термінах. З іншого боку, деякі практики можуть віддати перевагу використанню "комунікативної граматики", як, наприклад, у "Un niveau-seuil" (пороговому рівні). Ясно одне: той, хто вивчає мову, має оволодіти як формою, так і значенням.

5.2.1.4 Фонологічна компетенція

включає знання та навички перцепції і продукції:

- звукових одиниць (фонем) мови та способів їх реалізації у певному контексті (алофонів);
- фонетичних ознак розрізнення фонем (дистинктивних ознак, напр., сонорності, назальності, закритості, лабіальності);
- фонетичного складу слів (складоподілу, фонетичних відрізків, словесного наголосу і тону);
- фонетики речення (просодії):
 - наголосу і ритму фрази;
 - інтонації;
- фонетичної редукції:
 - вокалічної редукції;
 - сильних і слабких форм;
 - асиміляції;
 - елізії.

Фонологічний контроль	
C2	Як C1
C1	Може варіювати інтонацію і правильно вживати фразовий наголос для вираження найтонших відтінків значення.
B2	Володіє чіткою, природною вимовою та інтонацією.
B1	Вимова чітка, хоча іноді відчувається іноземний акцент і зрідка трапляються помилки у вимові.
A2	Вимова в цілому досить чітка, щоб його/її зрозуміли, незважаючи на присутність помітного іноземного акценту, проте партнери по спілкуванню змушені час від часу перепитувати і просити про повторення.
A1	Вимова дуже обмеженого репертуару вивчених слів та виразів може бути зрозумілою за умови певних зусиль з боку носіїв мови, з якими він/вона спілкується, і якщо їх мови належать до однієї групи.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- яких нових фонетичних навичок набувають учні;
- яке відносне значення мають звуки та просодія;

5.2.1.5 Орфографічна компетенція

охоплює знання і навички перцепції та продукції символів, з яких складаються письмові тексти. Писемні системи усіх європейських мов базуються на алфавітному принципі, хоча системи деяких інших мов слідуєть ідеографічному (логографічному) принципу (напр., китайська мова) або консонантному принципу (напр., арабська мова). У випадку алфавітних систем учні повинні знати і вміти сприймати та продукувати:

- форму як великих, так і малих літер у вигляді прямого шрифту і курсиву
- називання слів по літерах, у тому числі розрізнення злитих форм
- пунктуаційні знаки і випадки їх вживання
- типографські засоби та варіанти друку
- логографічні знаки загального вжитку (напр., @,&,\$, і т.д.).

5.2.1.6 Орфоепічна компетенція

Користувачі, яким потрібно читати вголос підготовлений текст або використовувати в усному мовленні слова, що вперше зустрічались у письмовій формі, повинні вміти правильно озвучувати написане. Це може включати:

- знання правил написання;
- вміння користуватись словником та знання умовних позначень, що використовуються в ньому для репрезентації вимови;
- знання правил застосування письмових позначок, зокрема, знаків пунктуації для паузації та інтонації;

- здатність розуміти двозначність (омоніми, синтаксичні двозначності і т.д.) залежно від контексту.

Орфографічний контроль	
C2	Писемне мовлення не містить орфографічних помилок.
C1	Планування, розбивка на абзаци та пунктуація логічні й адекватні. Написання (спелінг) правильне, за винятком випадкових "описок".
B2	Може продукувати чітке, змістовне, об'ємне писемне мовлення з належним послідовним плануванням та розбивкою на абзаци. Спелінг і пунктуація досить правильні, проте може спостерігатися вплив рідної мови.
B1	Може продукувати загалом правильне об'ємне писемне мовлення. Спелінг, пунктуація, розбивка на абзаци досить правильні для загального розуміння.
A2	Може переписувати короткі речення повсякденного характеру, напр., вказівки, як куди-небудь добратися. Може писати зі свідомою фонетичною правильністю (але не обов'язково у повній відповідності до нормативного спелінгу) короткі слова, що є у його/її словниковому запасі.
A1	Може списувати знайомі слова і короткі фрази, напр., прості написи чи інструкції, назви побутових; предметів, вивіски магазинів та набір фраз, що часто вживаються. Може написати свою адресу, національність та інші деталі про себе.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- орфографічні та орфоепічні потреби учнів у зв'язку з використанням усної та письмової форм мовлення, чи з необхідністю перекладу тексту з усної форми в письмову і навпаки.

5.2.2 Соціолінгвістична компетенція (СЛК)

Соціолінгвістична компетенція пов'язана зі знаннями та вміннями, необхідними для здійснення соціального аспекту використання мови. Оскільки мова є соціокультурним феноменом, то, як було зазначено у розділі щодо соціокультурної компетенції, значна частина змісту Рекомендацій, особливо при розгляді соціокультурної компетенції, є релевантною до СЛК. Питання, що тут розглядаються, пов'язані в першу чергу з використанням мови і не пов'язані з чимось іншим; отже вони пов'язані з лінгвістичними маркерами соціальних стосунків правилами ввічливості, виразами народної мудрості, відмінностями у реєстрах мовлення, діалектами та акцентами.

5.2.2.1 Лінгвістичні маркери соціальних стосунків

Звичайно, вони дуже відрізняються в різних мовах та культурах в залежності від таких чинників як

а) відповідний статус, б) близькість стосунків, в) реєстр мовлення і т.д. Приклади, що подаються нижче для англійської мови, не є універсальними або можуть зовсім не мати еквівалентів в інших мовах.

- вживання та вибір привітань:

при зустрічі, напр., Hello! Good morning!; Привіт! Доброго ранку! Вітаю!

при знайомстві, напр.. How do you do? Здрастуйте?

при прощанні, напр., Good-bye. ..See you later; До побачення. Бувай (те).

- вживання та вибір форм звертання:

офіційна, напр., My Lord, Your Grace; Пане, Ваша милість;

формальна, напр.. Sir, Madam, Miss, Dr, Professor (+ прізвище); Пане, Паш, Пане професор;

неформальна форма без звертання, напр., лише ім'я: John! Susan!; Льоню! Китю!

фамільярна, напр., dear, darling', (народна) mate, love; любий, мила, кицюню;

авторитарна, напр., лише прізвище: Smith! You (there)!; Петренко! Ей, ти!

образлива, напр., you stupid idiot! (часто з ніжністю, любов'ю) Дурнику мій!

- правила вступу до розмови

- вживання та вибір вигуків (напр.. Dear, dear! My God! Bloody Hell!, Боже мій! Ой лишенько! Та невже!

5.2.2.2 Правила ввічливості

Правила ввічливості зумовлюють одну з найважливіших причин відмови від прямого застосування "кооперативного принципу" (див. розділ 5.2.3.1). Вони різні й варіюються від однієї культури до іншої і часто є джерелом міжетнічних непорозумінь, особливо при літературній інтерпретації виразів ввічливості.

1. "позитивна" ввічливість, напр.:

- виявлення інтересу про стан здоров'я;
- обмін враженнями, інтересами, "бесіда про проблеми";
- вираження захоплення, милування, вдячності;
- при врученні подарунків, побажаннях; висловленні гостинності;

2. "негативна" ввічливість, напр.:

- уникнення загрозливого ставлення (догматизму, прямих наказів тощо);
- вираження жалю, вибачення за авторитарну поведінку (виправлення, протиріччя, заборони тощо);
- застосування етикетних обмежень і т.д. (напр., "/ think", розділових запитань,...)

3. правильне вживання "please", "thank you" і т.д.

4. невічливість (навмисне ігнорування правил ввічливості), напр.:

- різкість, надмірна відвертість;
- вираження зневаги, відрази;
- різко виражене невдоволення та докір;
- неприхований гнів, нетерпіння;
- демонстрація зверхності.

5.2.2.3 Вирази народної мудрості

Ці стійкі формули, які втілюють та одночасно підсилюють загальні значення, є важливим складником народної культури. Вони часто вживаються, на них ще частіше посилаються або обігрують їх, наприклад, в газетних заголовках. Знання цієї акумульованої народної мудрості, виражені у мовленні як загальновідомі, є важливим компонентом лінгвістичного аспекту соціокультурної компетенції.

- прислів'я, напр., a stitch in time saves nine; Краще синиця в руках, ніж журавель у небі;

- ідіоматичні звороти, напр., a sprat to catch a mackerel; Як п'яте колесо до воза;
- знайомі цитування, напр., a man's a man for a'that; Хоч куди козак;
- вираження:

вірувань: передбачення погоди, напр.. Fine before seven, rain by eleven; Вітер добрий при стозі, злий при морозі;

відношення, як у кліше clichés, напр., It takes all sorts to make a world; 3 миру по нитці – голому сорочка;

оцінювання, напр., It's not cricket; Сім п'ятниць на тиждень.

Графіті, написані на одязі, висловлювання-кліше по ТБ, таблички на робочих місцях та постери зараз часто мають ці функції.

5.2.2.4 Реєстрові відмінності

Термін "реєстр" використовується для позначення систематичних відмінностей між різними варіантами мови при вживанні її у різних контекстах. Це дуже широке поняття, яке може охоплювати те, що тут розглядається, у значенні "завдань" (розділ 4.3), "типів текстів" (4.6.4) та "макрофункцій" (5.2.3.2). У цьому розділі ми розглядаємо відмінності у рівнях формальності:

- офіційний, напр., Pray silence/or His Worship the Mayor! Встати, суд іде!
- формальний, напр.. May we now come to order, please. Засідання починається.
- нейтральний, напр.. Shall we begin? Ми можемо починати?
- неформальний, напр., Right. What about making a start? Ну що, почали?
- фамільярний, напр., O.K. Let's get going. Поїхали? Вперед?
- інтимний, напр.. Ready dear? Ну що, давай... .

На початковому ступені навчання (тобто до рівня В 1) є характерним відносно нейтральний реєстр, якщо немає вагомих причин діяти інакше. Це саме той реєстр, який обирають носії мови для спілкування з іноземцями і взагалі чужинцями, та чекають від них такого ж. Ознайомлення з більш формальним або фамільярним реєстрами відбувається, як правило, через певний період часу, можливо, шляхом

читання текстів різних типів, особливо романів, спочатку на рівні рецептивної компетенції. При використанні більш формального або фамільярного реєстрів слід виявити обережність, оскільки неправильне використання може легко призвести до того, що тебе неправильно зрозуміють і ти виглядатимеш смішним.

5.2.2.5 Діалект та акцент

Соціолінгвістична компетенція включає також здатність розпізнавати лінгвістичні маркери,

наприклад:

- соціальних класів
- регіонального походження
- національного походження
- етнічної належності
- професійної групи.

До таких маркерів відносяться:

- лексика, напр., шотландське слово "wee" замість "small"
- граматики, напр., жаргон кокні "I ain't seen nothing" замість "I haven't seen anything"
- фонетика, напр., нью-йоркське boid замість "bird"
- вокальні характеристики (ритм, гучність тощо)
- паралінгвістичні засоби
- мова тіла.

Жодна європейськомовна спільнота не є однорідною. Різні регіони мають свої особливості у мові та культурі. Як правило, найбільше це помітно у тих, хто живе суто локальним життям і, отже, взаємодіє з відповідним соціальним класом, професією та освітнім рівнем. Визнання таких діалектних особливостей дає широкі можливості для опори на характерні риси співрозмовника. Стереотипізація відіграє важливу роль у цьому процесі. Вона може бути зменшена завдяки розвитку міжкультурних умінь (див. розділ 5.1.2.2). Учні з часом також вступатимуть у контакт

з мовцями різного походження. Перш ніж вони засвоять діалектні форми, вони повинні усвідомити їх соціальну конотацію та потребу в узгодженості й послідовності.

Шкалування того, що входить до аспектів соціолінгвістичної компетенції, видається проблематичним (див. Додаток Б). Те, що вже шкаловане успішно, показано в ілюстративній шкалі (див. наступну сторінку). Як можна бачити, основна (нижня) частина шкали стосується лише маркерів соціальних стосунків та правил ввічливості. Починаючи з рівня B2, користувачі уже спроможні висловлюватись адекватно мовою, яка соціолінгвістичне відповідає певним ситуаціям та особам, які беруть в них участь, а також оволодівають умінням управлятися з варіантами мовлення та виявляти вищий рівень контролю за реєстром та вживанням ідіом.

Соціолінгвістична відповідність	
C2	Вільно володіє ідіоматичними зворотами і колоквіалізмами з усвідомленням конотативних рівнів значень. Повністю усвідомлює соціолінгвістичні та соціокультурні особливості використання мови її носіями і може реагувати належним чином. Може успішно виступати посередником у спілкуванні між носіями мови, яка вивчається, і своїми співвітчизниками, враховуючи соціокультурні та соціолінгвістичні особливості.
C1	Може впізнавати широкий спектр ідіоматичних виразів та колоквіалізмів, усвідомлюючи реєстрові відмінності; проте може відчувати потребу в уточненні окремих деталей, особливо коли акцент незнайомий. Може розуміти фільми, в яких вживається значна кількість сленгового словника та ідіоматичних виразів і зворотів. Може гнучко і ефективно користуватись мовленням з соціальними цілями, у тому числі в емоційному, алюзивному та жартівливому аспектах.
B2	Може висловлюватись упевнено, чітко і ввічливо у формальному та неформальному реєстрах, адекватно ситуації та особистості співрозмовника. Може з певним зусиллям розуміти і брати участь в групових дискусіях/бесідах, навіть коли мова швидка й розмовна. Може підтримувати стосунки з носіями мови без того, щоб ненавмисне їх розсмішити, роздратувати, або змусити поводитись інакше, ніж вони поводитись би з носієм мови. Може висловлюватись відповідно до ситуації та уникати грубих помилок при формулюванні.
B1	Може виконувати й реагувати на широкий спектр мовленнєвих функцій, вживаючи їх найзагальніші експоненти (вирази, висловлювання) в нейтральному реєстрі. Усвідомлює основні правила ввічливості та діє у відповідності до них. Усвідомлює і звертає увагу на найважливіші відмінності між звичаями, звичками, правилами поведінки, цінностями та ідеалами, характерними для спільноти, мова якої вивчається, і власного народу.
A2	Може виконувати й реагувати на основні мовленнєві функції, такі як інформаційний обмін та вимоги, і виражати свої погляди і ставлення простими засобами. Може спілкуватись просто, але ефективно, вживаючи вирази загального вжитку та виконуючи елементарні звичайні дії. Може справлятися з дуже короткими соціальними контактами, використовуючи повсякденні ввічливі форми привітання і звертання. Може відповідати на запрошення, пропозиції, вибачення тощо.

A1	Може встановити елементарний соціальний контакт, використовуючи найпростіші повсякденні ввічливі форми: привітання та прощання; знайомства; вживати для цього "будь ласка, дякую, пробачте" і т.д.
----	--

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- який діапазон привітань, форм звертання та вставних виразів учням буде потрібний/до якого вони мають бути готові/повинні а) впізнавати б) оцінювати з соціологічної точки зору в) самостійно вживати у власному мовленні;
- які правила ввічливості учням будуть потрібні/вони мають бути до них готові/повинні а) впізнавати і розуміти б) вживати самостійно;
- які форми неввічливості учні повинні а) впізнавати й розуміти б) самостійно вживати та в яких ситуаціях вони це робитимуть/які їм знадобляться/до яких вони мають бути готові;
- які прислів'я, кліше та народні висловлювання (ідіоми) знадобляться учням/до яких вони мають бути готові/які вони повинні а) впізнавати й розуміти, б) вживати самостійно;
- які реєстри учням будуть потрібні/до яких вони мають бути готові/повинні а) впізнавати; б) вживати;
- які соціальні групи спільноти мови, що вивчається, і, можливо, міжнародної спільноти, учень повинен буде/матиме потребу/має бути готовим впізнати, користуючись мовою.

5.2.3 Прагматична компетенція

Прагматична компетенція пов'язана із знаннями користувача/учня про принципи, за якими висловлювання/повідомлення:

- а) організовуються, структуруються та укладаються ("дискурсивна компетенція");
- б) використовуються для здійснення комунікативних функцій ("функціональна компетенція");
- в) узгоджуються згідно з інтерактивними та трансактивними схемами ("компетенція програмування мовлення").

5.2.3.1 Дискурсивна компетенція є здатністю користувача/учня пов'язувати речення логічно, з тим щоб продукувати зв'язні відрізки мовлення. Вона включає знання та вміння контролювати логічне складання речень з точки зору:

- теми/реми;
- відомого/нового;
- "природної" зв'язності, напр., часової,

He fell over and I hit him /Він упав і я вдарив його або навпаки

I hit him and he fell over /Я вдарив його і він упав.

- причини/наслідку (інверсії): prices are rising - people want higher wages /ціни зростають - люди хочуть вищих зарплат;.
- здатності будувати і керувати мовленням у плані:

тематичної організації;

зв'язності та злитності;

логічної організації;

стилю та реєстру;

риторичної ефективності;

"кооперативного принципу" (Grice 1975): "висловлюйтесь відповідно вимогам, рівню спілкування, прийнятій меті або напрямку бесіди/розмови, в якій ви берете участь, дотримуючись таких принципів:

- якість (намагайтесь, щоб ваше висловлювання було правильним);
- кількість (ваше висловлювання має бути інформативним настільки, наскільки це необхідно, але не більше);
- доречність (не говорити того, що є недоречним);
- стиль (будьте стислими й логічними, уникайте неясності та двозначності)".

Відхилення від цих критеріїв у прямому й ефективному спілкуванні можливе лише зі спеціальною дзетою, а не через нездатність їх дотримуватись.

- **Побудова тексту:** знання правил побудови мови певної спільноти, напр.:

як структурується інформація для здійснення різних макрофункцій (опису, розповіді, експозиції і т.д.)

як розповідаються історії, анекдоти, жарти і т.д.;

як будується аргументація (на суді, в дебатах тощо);

як розміщуються на сторінці, оформлюються і розбиваються на параграфи письмові тексти і (есе, офіційні листи і т.д.).

Значною мірою дискурсивні вміння молодшої людини формуються завдяки рідній мові. При вивченні Іноземної мови учень ніби стартує на малих обертах, зазвичай на довжину одного речення. На вищих рівнях володіння мовою розвиток дискурсивної компетенції, компоненти якої визначені в розділі, набуває все більшого значення.

Ілюстративні шкали запроваджені для таких аспектів дискурсивної компетенції:

- Вміння пристосовуватись до обставин (гнучкість);
- Дотримання правил ведення бесіди (також присутнє в інтерактивних стратегіях);
- Тематичне розгортання;
- Зв'язність та злитність.

Гнучкість	
C2	Виявляє значну гнучкість під час реформулювання ідей за допомогою різноманітних лінгвістичних форм для виділення та диференціації відповідно до ситуації, особи співрозмовника і т.д. та з метою уникнення двозначності.
C1	Як B2+
B2	Може привести зміст і форму власного висловлювання у відповідність до ситуації та реципієнта, а також враховувати рівень формальності залежно від обставин.
	Може пристосовуватись до змін напрямку, стилю та поставлених акцентів, які звичайно відбуваються в розмові.
	Може варіювати формулювання того, що він/вона хоче сказати.
B1	Може адаптувати своє висловлювання з метою вирішення незвичайних, навіть складних/важких ситуацій.
	Може гнучко використовувати широкий діапазон простих мовленнєвих засобів для вираження того, що він/вона хоче сказати.
A2	Може адаптувати завчені прості фрази до особливих обставин шляхом Обмежених лексичних замінів.
	Може розгортати вивчені фрази шляхом простих перестановок їх елементів.

A1	Немає дескриптора.
----	--------------------

Дотримання правил ведення бесіди	
C2	Як C1
C1	Може швидко вибрати відповідну фразу з доступного діапазону дискурсивних функцій, щоб ввести свої репліки для підтримання розмови, або виграти час та отримати можливість подумати під час спілкування.
B2	Може належним чином вступати в дискусію/бесіду, використовуючи для цього відповідні мовленнєві засоби. Може належним чином починати, підтримувати та закінчувати висловлювання, ефективно дотримуючись правил ведення бесіди. Може ініціювати висловлювання, вступати відповідно до своєї черги та закінчувати розмову, коли їй/ йому це потрібно, хоча не завжди може це зробити елегантно. Може використовувати готові фрази (напр.. That's a difficult question to answer/На це запитання важко відповісти), щоб виграти час і вступити до бесіди тоді, коли сформулює те, що хоче сказати.
B1	Може вступати в дискусію/бесіду на знайому тему, використовуючи фразу, відповідну початку висловлювання.
	Може ініціювати, підтримувати та завершувати просту бесіду сам-на-сам на теми, які близькі/знайомі або мають персональний інтерес.
A2	Може вживати прості прийоми, щоб почати, підтримувати або закінчувати коротку розмову. Може ініціювати, підтримувати і завершувати просту бесіду сам-на-сам.
	Може повернути до себе увагу.
A1	Немає дескриптора.

Розгортання теми	
C2	Як C1
C1	Може робити продумані описи та розповіді, інтегруючи підтеми, розвиваючи окремі положення та завершуючи відповідним висновком.
B2	Може розвивати чіткий опис або розповідь, аргументуючи й захищаючи власні погляди, наводячи відповідні деталі та приклади.
B1	Може досить вільно робити просту розповідь або опис у вигляді лінійної послідовності фактів.
A2	Може розповісти історію або щось описати у вигляді простого переліку фактів.
A1	Немає дескриптора.

Зв'язність і злитність	
C2	Може побудувати зв'язний і злитний текст, повноцінно й доречно використовуючи різноманітні граматичні структури і широкий діапазон схем зв'язку.
C1	Може продукувати чітке, плавне, логічне мовлення, виявляючи контрольоване використання граматичних структур, конекторів та схем зв'язку.

B2	Може ефективно використовувати різноманітні засоби/слова зв'язку, щоб чітко позначити вид зв'язків між думками.
	Може використовувати обмежену кількість схем зв'язку, щоб пов'язати свої висловлювання у чітке, зв'язне мовлення, хоча у довгих репліках можуть бути деякі "перескакування".
B1	Може зв'язати серії коротких, дискретних, простих елементів у зв'язну, лінійну послідовність фактів.
A2	Може вживати найпоширеніші конектори для зв'язування простих речень з метою розповіді історії або опису чого-небудь у вигляді простого переліку фактів.
	Може зв'язати групи слів за допомогою простих конекторів як "and", "but" та "because"/"та/і/й", "проте", "тому що".
A1	Може зв'язувати слова або групи слів за допомогою дуже простих лінійних конекторів, як "and " або "then" /"та/і/й" або "тоді/потім".

5.2.3.2 Функціональна компетенція

Цей компонент пов'язаний з використанням у спілкуванні усного мовлення та письмових текстів зі спеціальними функціональними цілями (див. розділ 4.2). Розмовна (усномовленнєва) competence не є просто знанням того, які особливі функції (мікрофункції) виражаються тими чи іншими мовними формами. Учасники залучаються до інтеракції, у якій кожна ініціатива веде до реакції та рухає інтеракцію вперед, відповідно до її мети, через послідовність стадій від початку спілкування до його завершення. Компетентні мовці усвідомлюють процес і володіють вміннями для участі в ньому. Макрофункція характеризується своєю інтерактивною структурою. Більш складні ситуації можуть, звичайно, мати внутрішню структуру, що включає відрізки макрофункцій, які у більшості випадків узгоджені відповідно до формальних або неформальних схем соціальної інтеракції.

1. *Мікрофункції* є категоріями для функціонального використання у певній інтеракції окремих (зазвичай коротких) висловлювань, як правило, по черзі. Мікро функції дещо детальніше розбиті на категорії (проте не у вичерпній формі) у Threshold Level 1990, Розділ 5:

1.1 надання і запит фактичної інформації:

- ідентифікація
- розповідь
- виправлення

- запитання, прохання

- відповідь

1.2 вираження та виявлення ставлення до таких чинників як:

- факти (згода/незгода)
- знання (знання/незнання, пригадування, забування, ймовірність, впевненість)
- модальність (обов'язки, необхідність, здатність/можливість, дозвіл)
- волевиявлення (бажання, воля, наміри, уподобання)
- емоції (задоволення/невдоволеність, уподобання/байдужість, задоволення, інтерес, подив, надія, розчарування, страх, тривога, вдячність)
- мораль (вибачення, схвалення, жаль/співчуття, симпатія)

1.3 спонукання

- вказівки, вимоги, застереження, поради, заохочення, прохання про допомогу, запрошення, пропозиції

1.4 соціалізація:

- привертання уваги, звертання, привітання, знайомство, проголошення тостів, прощання

1.5 структурування мовлення:

- (28 мікрофункцій, початок бесіди, виступ у свою чергу, завершення і т.д.)

1.6 відновлення спілкування:

- (16 мікрофункцій)

2. *Мікрофункції* - це категорії для функціонального використання усного мовлення або письмового тексту, що складаються з (іноді поширеної) послідовності відрізків, напр.:

- опис
- розповідь

- коментар
- пояснення
- вимоги
- роз'яснення
- демонстрація
- інструкція
- аргументація
- переконання і т.д.

3. Інтерактивні схеми

функціональна компетенція включає також знання і здатність використовувати схеми (програми соціальної взаємодії), які підтримують спілкування, такі як моделі вербального спілкування. Інтерактивна комунікативна діяльність, описана у розділі 4.4.3, включає структуровані відрізки дій, що їх сторони виконують по черзі. Найпростішими парами, які вони утворюють, є:

запитання:	відповідь
твердження:	підтвердження/спростування
вимога/пропозиція/вибачення:	згода/незгода
привітання/тост:	відповідь

Часто здійснюються "потрійні" обміни, в яких перший співрозмовник підтверджує репліку свого партнера або відповідає на неї. Подвійні та потрійні обміни, як правило, входять до більш тривалих трансакцій та інтеракцій. Наприклад, у більш складних цілеспрямованих кооперативних трансакціях мовлення обов'язково використовується для:

- утворення робочих груп і встановлення стосунків між учасниками;
- встановлення загальної картини головних характеристик поточної ситуації та приведення до спільної думки;

- встановлення того, що може і повинно бути змінено;
- встановлення спільної згоди про цілі та дії, які слід реалізувати;
- узгодження ролей у здійсненні діяльності;
- управління практичними діями, напр.:

визначення та вирішення поточних проблем;

координація та розподіл обов'язків;

загальне заохочення;

визнання досягнення проміжних цілей;

- визнання остаточного виконання завдання;
- оцінювання трансакції;
- доповнення та закінчення трансакції.

Весь процес повністю може бути представлений схематично. Прикладом є загальна схема, запропонована для акції "покупка товарів або послуг" у Threshold Level 1990, Глава 8:

Загальна Схема покупки товарів або послуг

1. Дістатися до місця трансакції

1.1 Знайти дорогу до магазину, крамниці, супермаркету, ресторану, станції/зупинки, готелю тощо.

1.2 Знайти дорогу до прилавка, відділу, столу, офісу, приймальні, каси і т.д.

2. Встановити контакт.

2.1 Обмінятись привітаннями з продавцем/службовцем/офіціантом/секретарем і т.д.

2.1.1 привітання службовця

2.1.2 привітання клієнта

3. Вибрати товари/послуги

3.1 Визначити категорію потрібних товарів/послуг

3.1.1 пошук інформації

3.1.2 надання інформації

3.2 Визначити варіанти

3.3 Обговорити "за" і "проти" вибору (напр., якість, ціну, колір, розмір товарів)

3.3.1 пошуки інформації

3.3.2 надання інформації

3.3.3 пошуки поради

3.3.4 надання поради

3.3.5 запит про переваги

3.3.6 висловлювання щодо переваг.

3.4 Визначити особливо необхідні товари

3.5 Оглянути товари

3.6 Прийняти рішення про покупку.

4. Обміняти товари на платню

4.1 узгодити ціну конкретних товарів

4.2 узгодити загальний рахунок

4.3 здійснити/прийняти оплату

4.4 отримати/вручити товари (і здачу)

4.5 обмінятись виразами вдячності

4.5.1 вдячність з боку продавця

4.5.2 вдячність з боку клієнта

5. Попрощатись

5.1 виразити (взаємне) задоволення

5.1.1 з боку службовця

5.1.2 з боку клієнта

5.2 обміняти загальними фразами (напр., про погоду, чутки тощо)

5.3 обміняти прощальними формулами

5.3.1 з боку службовця

5.3.2 з боку клієнта

NB Слід зазначити, що подібні схеми, характерні для покупців та продавців, мають місце не завжди у саме такій формі. Мовлення, особливо в сучасних умовах, часто реалізується більш економно, особливо при розв'язанні проблем, які виникають під час інших деперсоналізованих та напівавтоматизованих трансакцій, або для їх гуманізації (див. розділ 4.1.1).

Неможливо створити ілюстративні шкали для всіх складників компетенції, що функціонують, коли йдеться про функціональні вміння. Деякі мікрофункціональні види діяльності дійсно відображені в ілюстративних шкалах для інтерактивних та продуктивних видів комунікативної діяльності.

Двома загальними якісними чинниками, які визначають функціональну успішність учня/ користувача, є:

а) **швидкість** - здатність вимовляти, підтримувати і справлятися з комунікацією, коли, здається, вже нічим не зарадиш.

б) **структурна точність** (правильність) - здатність формулювати думки і речення у зрозумілій. для іншої людини формі.

Пропонуємо ілюстративні шкали для цих двох якісних аспектів:

Швидкість мовлення	
C2	Може висловлюватись тривалий час з природною, невимушеною, впевненою швидкістю. Робить паузи лише для уточнення потрібних слів, щоб виразити свої думки, або щоб підібрати відповідний приклад або пояснення.
C1	Може висловлюватись швидко і спонтанно, майже невимушене. Лише концептуально важкий предмет мовлення може загальмувати плавний мовленнєвий потік.
B2	Може висловлюватись спонтанно, часто виявляючи значну швидкість і легкість вираження думок навіть у довгих складних відрізках мовлення.

	Може продукувати мовленнєві відрізки у досить рівному темпі; хоча може вагатися при підборі структур та виразів і робити при цьому декілька помітних довгих пауз. Може спілкуватися з достатнім ступенем швидкості та спонтанності, що дозволяє реалізувати систематичні інтеракції з носіями мови без утруднень для жодної із сторін.
B1	Може висловлюватись досить легко. Не зважаючи на те, що має деякі проблеми з формулюванням і тому трапляються паузи та невдачі, він/вона здатний/а продовжувати мовлення без сторонньої допомоги. Може висловлюватись зрозуміло, хоча й зупиняючись для граматичного і лексичного планування висловлювання та виправлення, особливо у довготривалих відрізках мовлення.
A2	Може зрозуміло висловитись у стислій формі, навіть якщо паузи, фальстарту і реформулювання дуже очевидні. Може досить легко будувати фрази на знайомі теми для короткочасного спілкування, незважаючи на дуже помітну невпевненість і фальстарту.
A1	Може вживати дуже короткі, ізольовані, переважно підготовлені структури, з численними паузами для підбору засобів вираження, артикуляції незнайомих слів та виправлення.

Точність висловлювання	
C2	Може точно передавати найтонші відтінки значення, використовуючи широкий діапазон кваліфікаційних мовних засобів (напр., прислівників для вираження ступеня, підрядних обмежувальних речень). Може розставляти акценти, виділяти та уникати двозначності.
C1	Може точно кваліфікувати точки зору і твердження відповідно до ступенів, напр., напевно/можливо, впевненість/сумнів, ймовірність тощо.
B2	Може впевнено передавати детальну інформацію.
B1	Може пояснити головні положення ідеї або проблеми з достатньою точністю. Може передавати просту послідовну інформацію, пов'язану з найближчими потребами, підкреслюючи те, що він/вона вважає найважливішим. Може виразити головну думку, яку він/вона хоче пояснити.
A2	Може спілкуватись, передаючи те, що він/вона хоче сказати, у вигляді простого і прямого обміну обмеженою інформацією на близькі та знайомі теми, але в інших ситуаціях він/вона змушений/а змінювати і пристосовувати висловлювання.
A1	Немає дескриптора

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- якими характеристиками мовлення учень повинен володіти/вміти їх контролювати;
- якими макрофункціями учень повинен володіти/які продукувати;
- які мікрофункції мають бути знайомі учню/які він повинен продукувати;
- які інтерактивні схеми потрібні учневі/якими він повинен володіти;
- що саме буде контролюватись у його/її мовленні і чого він/вона мають бути навчені;
- згідно яких принципів добираються та укладаються макро і мікрофункції;
- як можна охарактеризувати якісну прогресію у прагматичному компоненті.

Зміст

6 Процеси вивчення і викладання мови

У цьому розділі ми ставимо запитання:

Яким чином учень стає здатним виконувати завдання, види діяльності, формувати й розвивати процеси і компетенції, необхідні для спілкування?

Як вчителі за допомогою різних додаткових засобів можуть полегшити ці процеси?

Як керівні органи освіти та інші відповідальні особи можуть краще спланувати програми з навчання сучасних іноземних мов?

Насамперед ми повинні докладніше розглянути цілі навчання.

6.1 Чого саме учні повинні вчитись або чим володіти?

6.1.1 Визначення головних та проміжних цілей вивчення і викладання мови має будуватись на врахуванні потреб учнів і суспільства, на завданнях, видах діяльності та процесах, які учням потрібно вміти реалізувати для задоволення цих потреб, та на компетенціях і стратегіях, якими їм необхідно для цього володіти та їх удосконалювати. Відповідно, розділи 4 і 5 були присвячені визначенню того, що повинен уміти робити цілком компетентний користувач мовою, і того, які знання,

вміння та навички зумовлюють можливість такої діяльності. Зробити це визначення якомога зрозумілішим можна за умови знання того, які саме види діяльності є важливими для конкретного учня. У вказаних розділах зазначається, що для справді ефективної участі в актах комунікації учні повинні навчитись або оволодіти:

- необхідними компетенціями (детальніше-у розділі 5);
- здатністю застосовувати ці компетенції на практиці (детальніше-у розділі 4);
- здатністю використовувати стратегії, необхідні для застосування компетенцій.

6.1.2 Для того щоб репрезентувати прогрес у вивченні мови або ним управляти, доцільним є опис умінь учнів у вигляді серій послідовних рівнів. Такі шкали були відповідним чином представлені у розділах 4 і 5. При плануванні прогресу учнів від початкового ступеня їхньої загальної освіти, в час, коли потреби їх майбутньої кар'єри не можуть бути передбачені, або тоді, коли потрібно здійснити загальне оцінювання рівня володіння учнем мовою, більш корисним і практичним буде скомбінувати певну кількість описаних категорій у просту підсумкову характеристику мовленнєвих умінь, як, Наприклад, у Табл. 1 (розділ 3).

Більш гнучкою є, на наш погляд, схема (напр., з Табл. 2, розділ 3), розроблена з цілями самооцінювання учня, в якій різні види мовленнєвої діяльності шкалюються окремо, хоча кожен розглядається в цілому.

Така презентація дозволяє показати у вертикальному розрізі рівні володіння мовою (РВМ) у випадках, коли вміння розвинуті неоднаково. Запроваджено, звичайно, навіть більш гнучкий підхід завдяки детальному та окремому шкалюванню підкатегорій, як у розділах 4 і 5. Хоча усі вміння та навички, описані в цих розділах, мають бути розгорнуті користувачем мовою для ефективної участі у певному спектрі актів комунікації, не всі ті, хто вивчає мову захочуть або матимуть потребу оволодіти ними на нерідній мові. Наприклад, деяким учням не потрібно навчатись писемного мовлення. Інші можуть мати справу лише з розумінням письмових текстів. Разом з тим не можна однозначно передбачити, що певні учні обмежаться лише усним або лише писемним мовленням.

Враховуючи когнітивний стиль учня, може бути, що запам'ятання усних форм значною мірою полегшується опорою на відповідні письмові форми. І навпаки,

сприйняття письмових форм може бути полегшене або навіть зумовлене поєднанням їх з відповідними усними виразами. Якщо це дійсно так, то модальність смислу, непотрібна для використання - і, внаслідок, не визначена як мета - може все ж таки залучатись до процесу вивчення мови у ролі засобу її досягнення. Якраз це і підлягає вирішенню (свідомому чи ні) того, яка компетенція, завдання, види діяльності та стратегії відіграватимуть роль мети або засобів її досягнення у процесі навчання конкретного учня.

Немає також необхідності включати до навчальної програми компетенцію, завдання, вид діяльності або стратегію, визначену як мета через її необхідність для задоволення комунікативних потреб учня. Наприклад, багато з того, що включено до категорії "знання про світ", може бути визначене як попередні знання, уже включені до загальної компетенції учня як результат попереднього життєвого досвіду або освіти, отриманої на рідній мові. Тоді проблема полягатиме просто у знаходженні відповідного експонента (вираження) на рівні L2 для понятійної категорії рівня L1. Має бути прийняте рішення: яким новим знанням учень має оволодіти і що може бути прийняте як дане. Проблема виникає тоді, коли певне концептуальне поле організоване по-різному на рівні L1 та L2, як це часто трапляється, так що відповідність значень слів є частковою або неточною. Наскільки серйозним є неспівпадання? До якого непорозуміння воно може призвести? І, як наслідок, якими пріоритетами слід керуватись на певних стадіях навчання? На якому рівні буде досягнуто майстерності розрізняти неспівпадання або коли її можна чекати? Чи розв'яжеться проблема сама по собі з набуттям досвіду?

Подібні висновки напрошуються і стосовно вимови. Багато фонем можуть бути перенесені з рівня L1 на L2 без жодних проблем. У деяких випадках звуки, використані у певних контекстах, можуть помітно відрізнятися. Інші фонemi рівня L2 можуть бути представлені на рівні L1. Якщо вони не були вивчені і учень ними не володіє, мають місце певні інформаційні прогалини і може трапитись непорозуміння. Наскільки частими і значущими вони можуть бути? Якого пріоритету слід їм надавати? Тут питання про вік або ступінь навчання, на якому їх краще навчати, ускладнюється тим фактом, що на фонетичному рівні сила звички найсильніша. Виявляти фонетичні помилки у свідомому віці та переучувати тих, у кого навички вже автоматизовані і має місце апроксимація до вимови рідною мовою, може бути

більш дорогим (у плані часу та зусиль), ніж коли це робити на початковій стадії навчання, особливо у ранньому віці.

Такі підходи означають, що відповідні цілі для певного ступеня навчання і для певного учня або класу учнів певного віку не можуть бути остаточно встановлені на основі лінійного наскрізного прочитання шкал, запропонованих для кожного параметру. Рішення мають прийматись у кожному випадку окремо.

6.1.3 Плюрилінгвальна та плюрикультурна компетенції

Той факт, що Рекомендації не обмежуються запровадженням "оглядового" шкалування комунікативних умінь, а розбивають глобальні категорії на їх компоненти і пропонують їх шкалування, має особливе значення при розгляді процесів формування плюрилінгвальної та плюрикультурної компетенцій.

6.1.3.1 Різномірне та змінне компетенції

Плюрилінгвальна і плюрикультурна компетенція є переважно різномірною в одному або більше аспектах:

- Учні, як правило, досягають вищого рівня володіння однією мовою, ніж всіма іншими;
- Вертикальний зріз компетенцій в одній мові відрізняється від зрізу в інших мовах (напр., висока усномовна компетенція двох мовах, але гірша писемномовна компетенція лише в одній із них);
- Плюрикультурний зріз відрізняється від плюрилінгвального зрізу (напр.: добре знання культури народу, але бідні знання його мови чи слабкі знання культури народу, проте вільне володіння його мовою).

Подібна незбалансованість є загалом нормальною. Якщо розширити поняття плюрилінгвізму та плюрикультуралізму до того, щоб враховувати ситуацію усіх тих, хто на своїй рідній мові та у своїй власній культурі стикається з різними діалектами і культурними відмінностями, властивими будь-якому комплексному суспільству, то стає ясно, що тут знову ж таки незбалансованість (або, якщо хочете, різні типи рівноваги) є нормою.

Цей дисбаланс пов'язаний також зі змінною природою плюрилінгвальної та плюрикультурної компетенції. В той час як традиційне бачення "монолінгвальної" комунікативної компетенції на рідній мові передбачає, що вона швидко формується у завершеному вигляді, Плюрилінгвальна (ПЛК) та плюрикультурна (ПКК) компетенції є тимчасовими і мають змінне наповнення. В залежності від професійного росту, сімейного походження, вражень від подорожей, читання та хобі кожного конкретного індивіда відбуваються значні зміни в його/її лінгвістичній та культурній біографії. Внаслідок змінюються форми дисбалансу його/її плюрилінгвізму і збагачується його/її досвід множинності Окультур. Це ніяким чином не означає нестабільність, невпевненість або брак рівноваги з боку конкретної особи, але якраз сприяє, у більшості випадків, вдосконаленню усвідомлення особистості.

6.1.3.2 Диференційна компетенція, що забезпечує мовне "переключення"

Через цей дисбаланс однією з характеристик ПЛК та ПКК є те, що, застосовуючи ці компетенції,

індивід, про якого йдеться, використовує свої загальні та навчальні вміння і знання (див. розділи 4 15) різними способами. Наприклад, стратегії, необхідні для виконання завдань, що потребують використання мови, можуть варіюватись в залежності від конкретної мови. *Savoir-etre* (екзистенціальна) компетенція, що виявляє відкритість, комунікабельність та добру волю (напр., завдяки використанню жестів, міміки, проксеміки), може, у тому випадку, коли індивід має низький рівень володіння лінгвістичним компонентом певної мови, допомогти йому подолати цей дефіцит у процесі інтеракції з носієм мови. В той же час на мові, якою він/вона володіє краще, цей же самий індивід може продемонструвати більш стриману або суху манеру поведінки. Завдання може також бути визначене інакше, мовне повідомлення - сформульоване інакше або інакше побудоване в залежності від наявних для вираження ресурсів або індивідуальної перцепції цих ресурсів.

Подальша характеристика плюрилінгвальної та плюрикультурної компетенції полягає не в простому додаванні монолінгвальних компетенцій, а дозволяє різні види комбінацій та заміни. Можна "переключати" код протягом висловлювання, застосовувати двомовні форми мовлення (білінгвізм). Окремий, більш багатий репертуар такого роду дозволяє вибрати відповідні стратегії для виконання завдання

із застосуванням там, де це потрібно, інтерлінгвістичних засобів та переключення на іншу мову.

6.1.3.3 Розвиток усвідомлення мови і процеси її використання та опанування

ПЛК та ПМК сприяють також розвитку лінгвістичної і комунікативної свідомості, і навіть мета-когнітивних стратегій, які дозволяють соціальному агенту краще усвідомлювати і контролювати свої власні "спонтанні" шляхи вирішення завдань та особливо їх лінгвістичний масштаб. До того ж, досвід плюралінгвізму та плюракультуралізму:

- використовує вже сформовані соціолінгвістичну і прагматичну компетенції, що, в свою чергу, сприяє їх наступному розвитку;
- веде до кращого пізнання того, що є загальним і що є специфічним у лінгвістичній організації різних мов (форми металінгвістичної, інтерлінгвістичної або так званої "гіперлінгвістичної" свідомості);
- за своєю природою поглиблює знання того, як вчити(сь) і здатність вступати у стосунки з іншими людьми та новими ситуаціями.

Ось чому це може певною мірою прискорити наступне вивчення лінгвістичної та культурної сфер. Це справедливо навіть і тоді, коли ПЛК та ПМК є "неповними" та коли рівень володіння окремою мовою залишається "частковим".

Крім того, можна стверджувати, що в той час як знання однієї іноземної мови і культури не завжди веде до подолання етноцентризму у зв'язку з "рідною" мовою і культурою і може мати навіть протилежний ефект (для вивчення однієї мови і контакту з однією іноземною культурою посилення стереотипів та упередженості зустрічається частіше, ніж їх послаблення), знання кількох мов більше сприяє цьому подоланню і разом з тим збагачує навчальний потенціал.

У такому контексті є важливим виховання поваги до різноманітності мов та навчання більш ніж однієї іноземної мови у школі. Це не просто вибір лінгвістичної політики у важливий момент історії Європи, наприклад, чи навіть - наскільки важливим це б не було - це справа збільшення майбутніх можливостей для молоді, компетентної більш ніж у двох мовах. Це також справа, що може допомогти учням:

- будувати їх лінгвістичну та культурну особистість шляхом інтеграції в різноманітний досвід інших мов та культур;
- розвивати їх здатність навчатися за допомогою цього самого різноманітного досвіду взаємодії з кількома мовами і культурами.

6.1.3.4 Часткова (окрема) компетенція і ПЛК/ПКК

Перспективним є також введення поняття часткової/окремої компетенції у конкретній мові. Недостатньо вдовольнитись, з огляду на принципи чи прагматизм, розвитком обмеженого або відокремленого володіння учнем іноземною мовою. Доцільніше розглядати це володіння, недосконале в даний момент, як складник ПЛК, яку воно збагачує. Слід також констатувати, що ця "часткова" компетенція, яка є частиною багатокomпонентної компетенції, є в той же час функціональною компетенцією по відношенню до специфічної обмеженої мети.

Окрема компетенція у певній мові може стосуватись рецептивних видів мовлення (напр., розуміння усного чи писемного мовлення); вона може стосуватись окремої сфери та специфічних завдань (напр., дозволити поштовому службовцю надавати інформацію про найпоширеніші поштові операції іноземним клієнтам, що говорять певною мовою). Разом з тим вона може включати загальні компетенції (напр., екстралінгвістичні знання про особливості інших мов, культур і спільнот, в яких ними розмовляють) залежно від того, наскільки функціональною є роль додаткового розвитку того чи іншого компонента спеціальних компетенцій. Інакше кажучи, в наших Загальних Рекомендаціях поняття окремої компетенції розглядається відповідно до різних компонентів моделі (див. розділ 3) та різних цілей.

6.1.4 Варіювання цілей згідно Рекомендацій

Укладання програм з вивчення мови (без сумніву, навіть у більшій мірі, ніж з інших дисциплін та для інших типів навчання) передбачає вибір між видами та рівнями цілей. Те, що сьогодні пропонується у загальних рекомендаціях, особливо враховує цю ситуацію. Кожен з головних компонентів запропонованої моделі може слугувати фокусом для визначення навчальних цілей і стати специфічною відправною точкою для використання Рекомендацій.

6.1.4.1 Типи цілей згідно Рекомендацій

Цілі навчання/вивчення можуть визначатися:

а) з точки зору розвитку загальних компетенцій учня (див. розділ 5.1) і таким чином бути декларативними знаннями (*savoir*), вміннями та *noy-hay* (*savoir-faire*), рисами особистості, ставленням і т.д., (*savoir-etre*) або здатністю вчитися чи, конкретніше, одним із цих параметрів. У деяких випадках вивчення іноземної мови спрямоване передусім на засвоєння учнем декларативних знань (напр., граматики, літератури або певних особливостей культури зарубіжної країни). В інших випадках вивчення мови розглядатиметься як спосіб розвитку учнем його/її особистості (напр., більшої впевненості у чомусь або самовпевненості, більшої готовності до групової розмови) або як спосіб розвитку його/її вмінь учитися (більша відкритість до чогось нового, усвідомлення "іншості", цікавості до невідомого). Все це є підставою вважати, що ці окремі цілі, пов'язані у певний час зі специфічним складником чи типом компетенції, або з розвитком окремої компетенції, можуть перехресним шляхом сприяти формуванню чи удосконаленню ПЛК або ПКК. Іншими словами, досягнення окремої мети може бути частиною загального навчального проекту.

б) з точки зору розширення та диверсифікації комунікативної мовленнєвої компетенції (див. розділ 5.2) та, у цьому випадку, стосуватись лінгвістичного компонента чи прагматичного компонента, або усіх їх разом. Головною метою вивчення іноземної мови може бути оволодіння лінгвістичним компонентом мови (знання її фонетичної системи, словника та синтаксису) без жодного зв'язку з соціолінгвістичним аспектом або прагматичною ефективністю. В інших випадках мета може бути передусім прагматичною та означати прагнення до розвитку здатності спілкуватись іноземною мовою з обмеженими лінгвістичними ресурсами, що є у розпорядженні, та без жодного зв'язку з соціолінгвістичним аспектом.

Звичайно, цілі ніколи не бувають занадто вузькими. Визначальною метою є гармонійний розвиток різних компонентів. Але вистачає прикладів, і в минулому і сьогодні, особливої концентрації на тому чи іншому компоненті комунікативної компетенції. Розглядаючи КЛК як ГТЛК та ПКК у вигляді одного цілого (напр., коли включаються різні варіанти рідної мови та варіанти однієї чи кількох іноземних мов), можна також стверджувати, що у певний час та у певних контекстах головною метою навчання іноземної мови (навіть якщо це не є очевидним) було вдосконалення знань та підвищення рівня володіння рідною мовою (напр., використання перекладу на

рідну мову, робота зі стилями мови та особливостями лексики при перекладі на рідну мову, формами компаративної стилістики і семантики).

в) З точки зору вдосконалення володіння одним чи кількома видами мовленнєвої діяльності (див. розділ 4.4) і, таким чином, стосуватись рецепції, продукції, інтеракції або медіації (перекладу, посередництва). Може бути, що головною поставленою метою вивчення іноземної мови є отримання ефективних результатів у рецептивних видах діяльності (читання чи аудіювання), або в перекладі (усному чи письмовому), або в безпосередній інтеракції. Тут знову ж таки цілком зрозуміло, що така поляризація ніколи не може бути тотальною або здійснюватись незалежно від будь-якої іншої мети. Разом з тим при визначенні цілей можна приділяти значно більше уваги одному аспекту порівняно з іншими, і цей головний аспект, якщо він реалізується послідовно, буде впливати на весь процес у цілому: вибір змісту і навчальних завдань, визначення і планування прогресії та можливих допоміжних акцій, вибір типу текстів тощо.

Можна помітити, що, власне кажучи, поняття окремої компетенції було вперше запроваджене і використане по відношенню до деяких згаданих тут варіантів (напр., запровадження такого навчання, яке виділяє серед своїх цілей рецептивні види діяльності та розуміння писемного та/або усного мовлення). Але те, що тут пропонується, є розширенням цього підходу:

- з одного боку, вказуючи на те, що, згідно з нашими рекомендаціями, можуть бути визначені інші цілі, пов'язані з іншою окремою компетенцією (як це було показано в пунктах а, б, с);
- з іншого боку, підкреслюючи, що ці загальні рекомендації дозволяють будь-якій так званій "окремій" компетенції увійти до більш загальних комунікативних та навчальних компетенцій.

г) З точки зору оптимальної функціональної діяльності у конкретній сфері (див. розділ 4.1.1) й, таким чином, стосуватись власне публічної, професійної, освітньої або особистої сфер. Головною метою вивчення іноземної мови може бути вдосконалення професійного рівня чи допомога у навчанні, або полегшення життя в іноземній країні. Так само як і інші основні компоненти запропонованої моделі, такі цілі експліцитно відображені в описах курсів, пропозиціях і запитах на мовні послуги, у матеріалах

для вивчення та викладання мови. Саме у цій сфері стало можливим говорити про "спеціальні цілі", "спеціалізовані курси", "професійну/е мову/-лення", "підготовку до перебування за кордоном", "мовну адаптацію робітників-мігрантів". Це не означає, що подібна увага до специфічних потреб окремої групи, яка повинна адаптувати свої ПЛК та ПКК до певної соціальної сфери діяльності, завжди вимагає певного освітнього підходу, що відповідає цій меті. Проте, як і у випадку з іншими компонентами, формулювання мети, керуючись такими принципами та з подібним наголосом, має, як правило, наслідки для інших аспектів та етапів укладання програми й організації процесу викладання та вивчення.

Слід зазначити, що тип цілей, який включає функціональну адаптацію до даної галузі, відповідає також ситуаціям двомовної освіти, зануренню (як стало ясно в результаті експериментів, проведених у Канаді) та шкільному навчанню, коли мова навчання є іншою, ніж та, якою розмовляють у сім'ї (наприклад, освіта виключно французькою мовою у деяких багатомовних колишніх колоніях в Африці). З цієї точки зору - і це не узгоджується з суттю нашого аналізу - подібні ситуації занурення, до чого б не привели їх лінгвістичні результати, мають на меті розвиток часткових компетенцій: тих, що стосуються освітньої галузі та набуття інших знань, крім лінгвістичних. Слід згадати, що в численних експериментах з повного занурення у юному віці в Канаді, незважаючи на той факт, що мова навчання була французькою, з самого початку не створювались ніякі спеціальні умови для навчання французької мови англомовних дітей.

д) З точки зору збагачення або диверсифікації стратегій чи виконання завдань (див. розділи 4.5 і 7) і, таким чином, у зв'язку з організацією діяльності, пов'язаної з вивченням та використанням однієї або кількох мов та з відкриттям або оволодінням іншими культурами.

У багатьох видах навчання може здаватися кращим у той чи інший час зосередження уваги на розвитку стратегій, що дозволяють виконання завдання того чи іншого типу, яке має лінгвістичний характер. Відповідно, метою є вдосконалення стратегій, які традиційно використовувались учнем, шляхом надання їм більш складного, більш екстенсивного та більш обдуманого характеру, намагаючись пристосувати їх до завдань, до яких учень ще не звик. Якщо прийняти, що комунікативні чи навчальні

стратегії дозволяють індивіду мобілізувати свої власні компетенції для їх використання та можливого покращення або розширення, то буде доречним упевнитись, чи дійсно подібні стратегії вважаються метою навчання, навіть якщо самі по собі вони не є кінцевими.

Завдання, як правило, фокусуються у рамках певної сфери і розглядаються як цілі, яких необхідно досягти відповідно до цієї самої сфери, згідно з описаним вище (пункт г). Проте існують випадки, коли навчальна мета обмежується більш або менш стереотипним виконанням деяких завдань, які можуть включати лінгвістичні елементи на одній або кількох іноземних мовах: розповсюдженим є приклад телефоністки комутатора, коли очікуване "плюрилінгвальне" володіння мовою, що базується на рішенні, прийнятому локально окремою компанією, обмежується вживанням кількох фіксованих виразів, пов'язаних зі звичними операціями. Подібні приклади є скоріше випадками напіваавтоматизованої поведінки, ніж окремих компетенцій. Але не можна заперечити того факту, що виконання чітко окреслених завдань у подібних випадках також може бути головним серед навчальних цілей.

У цілому формулювання мети залежно від завдань має перевагу і для учня в умовах практичного визначення очікуваних результатів і може також відігравати короточасну мотиваційну роль упродовж навчального процесу. Наведемо простий приклад: повідомлення дітей про те, що діяльність, яку вони мають виконати, дозволить їм грати у гру "Щасливі сім'ї на іноземній мові (мета, де можливим є виконання "завдання"), може також бути мотиваційним засобом оволодіння лексикою різними членами сім'ї (частина лінгвістичного компонента ширшої комунікативної мети). У цьому сенсі так званий "проектний" підхід, глобальні імітації та різноманітні рольові ігри встановлюють переважно тимчасові цілі, визначені з точки зору завдань, які потрібно виконати. Проте їх головний інтерес, наскільки це пов'язане з навчанням, є властивим кожному з видів мовленнєвих ресурсів та видів діяльності, необхідних для виконання завдання (або частини завдань), чи для стратегій, що використовуються. Інакше кажучи, хоча при раціональному підході, згідно з концепцією загальних рекомендацій, ПЛК та ПКК виділяється окремо і формується у процесі виконання завдань, ці завдання - знову ж таки у відповідності до прийнятого у навчанні підходу - представляють лише видимі цілі або є кроком до досягнення інших цілей.

6.1.4.2 Взаємодоповнюваність окремих цілей

Визначення цілей викладання/вивчення мови таким способом, /світлі головних компонентів загальнорекомендованої моделі або відповідно до кожного з їх підкомпонентів, не є просто стилістичним вправлянням. Воно ілюструє можливу різноманітність навчальних цілей та варіативність у виборі методів навчання. Очевидно, дуже велика кількість типів методів - шкільних та позашкільних - охоплює декілька цих цілей одночасно. І так само очевидно (і це варто повторити), що слідування спеціально визначеній меті означає також, згідно з проілюстрованою тут моделлю, що досягнення поставленої мети приведе до інших результатів, ніж ті, які були заплановані спеціально, або які не були головними цілями.

Якщо, наприклад, припустити, що мета переважно пов'язана з галуззю, і сфокусована на вимогах певної професії, наприклад, офіціанта в ресторані, тоді досягнення цієї мети будуть розвивати види мовленнєвої діяльності, пов'язані з усною інтеракцією. У плані комунікативної компетенції увага буде сконцентрована на певних лексичних полях лінгвістичного компонента (напр., презентація та опис) і деяких соціолінгвістичних нормах (форми звертання до клієнтів, можливий запит про допомогу третьої сторони і т.д.) і, звичайно, наголос буде ставитись на деяких аспектах *savoir-etre* (стриманість/скромність, ввічливість, люб'язність, терпіння тощо) або виділенні знань, пов'язаних з кухнею і традиціями харчування в окремих закордонних культурах. Можна наводити приклади, в яких інші компоненти будуть обрані за головну мету, проте цього окремого прикладу буде досить, щоб доповнити вже сказане вище стосовно ідеї окремої компетенції (див. коментарі щодо релятивізації того, що може розумітись під частковим володінням мовою).

6.2 Процеси вивчення мови

6.2.1 Оволодіння чи вивчення?

Терміни "оволодіння мовою" та "вивчення мови" часто вживаються у різних значеннях. Багато людей вживають їх як взаємозамінні. Інші вживають один із термінів у загальному значенні, а другий використовується у більш вузькому смислі. Таким чином "оволодіння мовою" може використовуватись як загальний або спеціальний термін:

а) для визначення мовлення носіїв мови у світлі сучасних теорій універсальної граматики (напр., при встановленні параметрів). Ця робота майже завжди є відгалуженням психолінгвістичних теорій і мало в чому пов'язана з практичними питаннями, особливо коли граматика розглядається як значно віддалена від доступності її усвідомлення.

б) для визначення природних знань і здатності використовувати нерідну мову, що є результатом прямої експозиції тексту або прямої участі в комунікативних актах/подіях.

"Вивчення мови" може використовуватись як загальний термін або зводиться до процесу, в якому досягнення мовленнєвих умінь є результатом спланованої діяльності, особливо під час формального вивчення в умовах навчального закладу.

Сьогодні не видається можливим запроваджувати стандартизовану термінологію, особливо тоді, коли немає вичерпного терміна, який покриває "вивчення" та "оволодіння" у їх вузьких значеннях.

Ми звертаємось до користувачів Рекомендацій з проханням поміркувати і, якщо це можливо, визначити, в якому значенні вони вживають ці терміни, а також просимо уникати їх вживання у протилежному значенні, відмінному від специфічного значення, прийнятого нами.

Користувачі також можуть, за бажанням, розглянути і, по можливості, визначити:

- які можливості для оволодіння мовою у значенні (б) - див. вище - можуть бути надані та запроваджені.

6.2.2 Як учні навчаються?

6.2.2.1 Сьогодні не існує консенсусу відносно того, як учні навчаються, щоб ці Рекомендації базувались на певній теорії навчання. Деякі вчені вважають, що людських здібностей до опрацювання інформації цілком вистачає для того, щоб людина сприймала достатньо зрозуміле для нього/неї мовлення у процесі оволодіння мовою і була здатна використовувати її як для розуміння, так і для продукції. Вони вважають, що процес "оволодіння" недоступний для спостереження або інтуїтивного

пізнання, і це не може полегшуватись свідомою діяльністю за допомогою методів чи то викладання, чи то учіння. Для них найважливішим, що може зробити вчитель, є створення якомога багатшого лінгвістичного оточення, у якому вивчення відбуватиметься без формального викладання.

6.2.2.2 Інші вчені вважають, що крім забезпечення зрозумілого сприйняття, необхідна активна участь у комунікативній інтеракції, а також адекватні умови для розвитку мовлення. Вони також вважають, що експліцитне викладання або учіння мови є нерелевантним. З протилежного боку, інші вважають, що студенти/учні, які вивчили необхідні граматичні правила і словник, будуть здатні розуміти й використовувати мовлення у світлі їх попереднього досвіду та загального змісту без потреби у вправлянні. Між цими двома протилежними крайнощами більшість "основного потоку" вчителів, учнів та їхніх допоміжних засобів будуть слідувати більш еклектичним практичним напрямом, визнаючи, що учні не обов'язково навчаються того, чого їх навчають вчителі, і що їм потрібна контекстуалізована і зрозуміла мова на стадії сприйняття, так само як і можливості використовувати мову інтерактивно. Проте таке вивчення полегшується, особливо у штучних класних умовах, комбінацією свідомого навчання і достатньою практикою скорочення або вилучення свідомої уваги завдяки фізичним навичкам нижчого рівня говоріння й письма, так само як і морфологічної й синтаксичної правильності, вивільняючи таким чином мозок для комунікативних стратегій вищого рівня. Дехто (їх набагато менше) вважає, що цієї мети можна краще досягти шляхом вправляння а не вивчення.

6.2.2.3 Звичайно, існує значна відмінність між учнями різного віку, типів та освітнього рівня, яким би ці елементи відповідали найбільш плідно. Так само існують відмінності між учителями, укладачами планів/програм і т.д. в аспекті балансу елементів, запроваджених у курсах навчання, залежно від переваги, яку вони віддають продукції чи рецепції, правильності чи швидкості і т.д.

"Бажано, щоб користувачі Рекомендацій розглянули і, відповідно, встановили основні положення стосовно вивчення мови, на яких базується їх робота та їхні методологічні рішення.

6.3 Що може зробити кожен користувач Рекомендацій для полегшення вивчення мови?

Професія викладання мови утворює "партнерство для вивчення", що складається з багатьох спеціалістів, крім вчителів та учнів, які безпосередньо залучені до процесу навчання. Цей підрозділ розглядає, відповідно, ролі кожної з цих сторін.

6.3.1 Ті, хто мають відношення до іспитів та кваліфікаційних екзаменів, змушені будуть розглянути, які з навчальних параметрів є релевантними для відповідних кваліфікаційних іспитів, і який рівень потрібний для володіння мовою. Їм доведеться приймати конкретні рішення про те, які окремі "завдання та види діяльності включати, які теми пропонувати, які вирази, ідіоматичні звороти та лексичні одиниці повинні впізнавати або пригадувати здобувачі, які соціокультурні знання та вміння слід перевіряти тощо. Вони можуть не мати потреби розглядати процеси, завдяки яким володіння мовою, що тестується, було вивчене чи набуто. Винятком є лише те, наскільки їх власні процедури тестування можуть позитивно або негативно впливати на вивчення мови.

6.3.2 Керівні органи, накреслюючи програмні напрями чи укладаючи навчальні плани, можуть зосереджуватись на особливостях навчальних цілей. Роблячи це, вони можуть визначити особливості лише цілей вищого рівня в аспектах завдань, тем, компетенцій тощо. Вони не зобов'язані, хоча, за бажанням, можуть це зробити, визначити в деталях словник, граматику та функціональний/ смисловий репертуари, які дозволять учням виконувати завдання і розкривати теми. Вони не повинні, але, за бажанням, можуть виділити головні напрями або сформулювати пропозиції щодо методів, які можуть бути використані у класі, і ступенів, які учні мають пройти.

6.3.3 Автори підручників та укладачі курсів не зобов'язані, хоча за бажанням, звичайно, можуть формулювати свої цілі у світлі завдань, для виконання яких вони хотіли б підготувати учнів, або ж компетенцій чи стратегій, які їм потрібно формувати. Вони повинні приймати конкретні, детальні рішення про відбір та послідовність текстів, видів діяльності, словника і граматики, які необхідно представити учню. Від них очікується надання детальних інструкцій для організації класних занять та/або індивідуальних завдань і видів роботи, які будуть виконуватись учнями на основі представленого матеріалу. Їх продукція значною мірою впливає на

процеси вивчення та викладання і повинна неухильно базуватись на певних принципах (які рідко встановлюються і часто є безконтрольними, навіть неусвідомленими) природного функціонування навчального процесу.

6.3.4 Вчителів, як правило, закликають слідувати певним офіційним напрямам, використовувати підручники та допоміжні матеріали (вони можуть/не можуть бути спроможними їх проаналізувати, оцінити, відібрати і доповнити), розробляти і проводити тести, готувати учнів і студентів до кваліфікаційних іспитів. Вони повинні розробляти детальні плани щодо видів роботи у класі, які можуть бути підготовлені ними заздалегідь, проте відповідно змінювати їх залежно від відповідей учня/студента. Від них очікується управління діяльністю учнів/студентів та знаходження шляхів виявлення, аналізу і подолання їх навчальних проблем, так само як і розвиток їх індивідуальних навчальних умінь, їм необхідно розуміти навчальні процеси у всій їх великій різноманітності, хоча це розуміння може бути швидше неусвідомлюваним результатом досвіду, ніж чітко сформульованим продуктом теоретичних роздумів. Це й буде належним внеском до партнерства з метою навчання, зробленим дослідниками та вчителями-практиками.

6.3.5 Учні, звичайно, є особами, які найтісніше пов'язані з оволодінням мовою та навчальними процесами. Саме їм потрібно формувати компетенції і стратегії (якщо вони ще цього не зробили) і виконувати завдання, види роботи і процеси, необхідні для ефективної участі в актах комунікації. Проте відносно небагато з них навчаються дійсно активно, виявляючи ініціативу у плануванні, побудові та виконанні їх власної навчальної діяльності. Більшість навчається пасивно, слідує інструкціям та виконуючи види роботи, приписані їм викладачами і підручниками. Проте, як тільки викладання припиняється, подальше навчання має бути автономним. Автономне навчання можна забезпечити, якщо "навчання вчитися" буде розглядатися як інтегральний складник вивчення мови, таким чином, щоб учні глибоко усвідомлювали способи учіння, напрями, відкриті для них, та напрями, найприйнятніші для них. Навіть у рамках певної системи освітніх закладів вони можуть тоді бути навчені набагато краще здійснювати вибір цілей, засобів та методів навчання з урахуванням їх власних потреб, мотивацій, характеристик та здібностей. Ми сподіваємось, що Рекомендації, разом із серіями спеціальних посібників для користувача, будуть застосовуватись не лише вчителями та допоміжними службами,

але також безпосередньо учнями, допомагаючи їм краще усвідомити -можливості, доступні їм, і сформулювати зроблений ними вибір.

6.4 Деякі методологічні напрями вивчення та викладання сучасних мов

До цього пункту Рекомендації розглядали побудову доступної моделі використання мови та користувача мовою, весь час приділяючи увагу релевантності різних компонентів моделі щодо вивчення, викладання та оцінювання. Ця релевантність розглядалась головним чином в аспекті змісту і цілей вивчення мови, що й було коротко підсумовано у розділах 6.1 та 6.2. Проте, в Загальних Рекомендаціях щодо вивчення, викладання та оцінювання мови повинні також розглядатись питання методології, оскільки користувачі захочуть, безперечно, поміркувати над методологічними проблемами і сформулювати їх відповідно до загальнорекомендованого підходу. Розділ 6 присвячений саме цьому аспекту Рекомендацій.

Слід, звичайно, підкреслити, що для цього розділу прийнятні такі ж критерії, як і для інших. Підхід до методів вивчення та викладання має бути зрозумілим, представляти всі напрями експліцитно і прозоро та уникати упередженості і догматизму. Основним методологічним принципом Ради Європи є: методи, що використовуються у вивченні, викладанні та дослідженні мов, мають розглядатися з точки зору їх найбільшої ефективності для досягнення цілей, узгоджених із потребами окремих учнів в їх соціальному контексті. Ефективність обумовлюється мотиваціями та особливостями учнів, так само як і природою людських та матеріальних ресурсів, які можуть бути застосовані. Слідування цьому фундаментальному принципу неухильно приводить до великої різноманітності цілей і до ще більшої різноманітності методів та засобів навчання.

Існує багато способів сучасного вивчення та викладання мов. Вже багато років Рада Європи запроваджує підхід, що базується на комунікативних потребах учнів та використанні засобів і методів, які допоможуть учням задовольняти ці потреби, і які відповідають їх характеристикам як учнів. Проте, як було, зокрема, показано в розділі 2.3.2 і в тексті в цілому, функцією Рекомендацій не є запровадження якоїсь певної методології навчання мови, а, навпаки, представлення різних напрямів.

Повний обмін інформацією про ці напрями і про досвід їх застосування зумовлений самою діяльністю. На цій стадії можна лише вказати деякі з напрямів, що виникли з існуючої практики, і звернутись до користувачів Рекомендаціями з проханням заповнити прогалини на основі власних знань та досвіду. Створено Посібник для Користувача.

Якщо деякі викладачі-практики в результаті роздумів переконались, що цілі, прийнятні для учнів, за яких вони (практики) несуть відповідальність, досягаються більш ефективно іншими, ніж запровадженими Радою Європи, методами, ми просимо їх повідомити про це, розповісти нам та всім іншим про методи, застосовані ними, та цілі, які ними переслідуються. Це сприятиме глибшому розумінню комплексної різноманітності сфери мовної освіти, або до жвавих обговорень, які завжди більш бажані, ніж просте погодження з ортодоксальними методами лише через те, що вони ортодоксальні.

6.4.1 Загальної підходи

Як взагалі учні можуть вивчати другу або іноземну мову (L2)? Одним чи кількома з поданих далі, способів?

а) за допомогою прямого автентичного використання мови (L2) одним або кількома наступними способами:

- один на один з носієм (-ями) мови;
- прослуховування розмови інших осіб;
- слухання радіо, записів і т.д.;
- перегляд та слухання ТБ, відео і т.д.;
- читання немодифікованих, неградуйованих, автентичних письмових текстів (газети;
журнали, оповідання, романи, реклама, написи і т.д.);
- використання комп'ютерних програм, CD-ROM тощо;
- участь у комп'ютерних конференціях on- або off-line;

- участь у вивченні інших програмних предметів, де використовується L2 як засіб навчання;
- б) шляхом прямого сприйняття спеціально відібраних (напр., градуйованих) усних висловлювань та письмових текстів на L2 (доступних для опрацювання);
- в) шляхом прямої участі в автентичній комунікативній інтеракції на L2, напр., у ролі співрозмовника з компетентним партнером;
- г) шляхом прямої участі у виконанні спеціально розроблених і дозованих завдань на L2 (зрозумілий мовленнєвий продукт);
- д) самостійно, за допомогою (керованої) самоосвіти, слідуючи самостійно визначеним цілям та використовуючи доступні інструктивні засоби;
- е) шляхом поєднання презентацій, пояснень, тренувальних вправ та виконання завдань, але з мовою L1 як мовою організації навчання;
- є) шляхом комбінації видів діяльності, як у попередньому пункті (е), але з використанням лиш мови L2 для всіх цілей заняття;
- ж) шляхом певної комбінації видів діяльності, описаних вище, починаючи, можливо, з пункту (е), але поступово скорочуючи використання L1 і включаючи більше завдань та автентичних текстів, усних і письмових, та збільшуючи компонент самоосвіти;
- з) комбінуючи усе сказане з груповим та індивідуальним плануванням, виконанням та оцінюванням завдань на уроці з допомогою вчителя, організацією інтеракцій для задоволення різноманітних учнівських потреб і т.д.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і встановити, якого підходу, в цілому, вони дотримуються, чи буде він одним з вищеописаних, або якимось іншим.

6.4.2 Слід розглянути відповідні ролі викладачів, учнів та засобів навчання

6.4.2.1 Які різні пропорції класного часу можуть витрачатись:

- а) на пояснення/тлумачення вчителя для всього класу?

- б) на фронтальну роботу (запитання/відповіді, розрізняючи запитання довідкового, демонстраційного і тестового характеру)?
- в) на групову або парну роботу?
- г) на індивідуальну роботу?

6.4.2.2 Викладачі повинні усвідомлювати, що їх дії, відбиваючи їх манеру поведінки та вміння, є найважливішою частиною оточення для вивчення/оволодіння мови/-ою. Вони представляють собою рольові моделі, яким учні можуть слідувати у майбутньому використанні мови та у своїй практиці як майбутні викладачі. Якого значення надається їхнім:

- а) методичним умінням?
- б) умінням організації класу?
- в) здатності проводити дослідження та аналізувати досвід?
- г) стилям викладання?
- д) розумінню і здатності проводити тестування, перевірку та оцінювання?
- е) знанням та вмінням викладати основну соціокультурну інформацію?
- є) міжкультурним навичкам та вмінням?
- ж) знанням та вмінням розвивати естетичні літературні смаки студентів? з) вмінням здійснювати індивідуальний підхід в умовах класу, що містить різні типи учнів та їх здібностей?

Як найкраще розвиваються відповідні якості та здібності? Чи повинен учитель під час індивідуальної, парної чи групової роботи:

- а) просто спостерігати і підтримувати порядок?
- б) здійснювати керівництво роботою класу?
- в) бути доступним для індивідуальних консультацій?
- г) прийняти роль наглядча і помічника, сприймаючи й реагуючи на зауваження студентів щодо їх навчання, координувати учнівську діяльність поряд з керуванням та консультуванням?

6.4.2.3 Наскільки учні повинні:

- а) виконувати всі і лише вчительські інструкції дисципліновано, по порядку, говорити тільки тоді, коли тебе запитують?
- б) брати активну участь у навчальному процесі у співпраці з учителем та іншими учнями/студентами, щоб досягти згоди про цілі та методи, погоджуватись на компроміси і залучатись як до викладання, так і до оцінювання, так само як і поступово просуватись до автономності?
- в) працювати незалежно з матеріалами для самостійної роботи, включаючи самооцінювання?
- г) змагатися один з одним?

6.4.2.4 Як можуть і повинні бути використані допоміжні засоби (аудіо та відеокасети, комп'ютери тощо)?

- а) ніяк не використовуватись;
- б) для фронтальної демонстрації, повторення і т.д.;
- в) в умовах мовної/відео/комп'ютерної лабораторії;
- г) як засіб індивідуальної самостійної роботи;
- д) як основа для групової роботи (дискусії, бесіди, товариських ігор та ігор на переможця тощо);
- е) в роботі у міжнародній комп'ютерній мережі шкіл, класів та окремих студентів/учнів.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- які є відповідні ролі та обов'язки викладачів та учнів в організації, проведенні та оцінюванні процесу вивчення мови;
- як краще використовувати допоміжні засоби.

6.4.3 Яку роль можуть відігравати тексти у вивченні та викладанні мов?

6.4.3.1 Як учні можуть і повинні навчатись на основі усних та письмових текстів (див. розділ 4.6)?

а) шляхом простого пред'явлення?

б) шляхом простого пред'явлення, але з упевненістю, що новий матеріал зрозумілий завдяки вербальному контексту, візуальній опорі тощо;

в) шляхом простої демонстрації, зі сформульованими на мові L2 загальними запитаннями та відповідями, множинним вибором, перехресним вибором і т.д.;

г) як (в), але з одним або кількома пунктами з наступного переліку:

- проведення тестів на розуміння на мові L1;
- пояснення на мові L1;
- пояснення (включаючи деякі види перекладної семантизації), на L2;
- систематичний переклад учнями/студентами тексту на L1;
- виконання підготовчих та мовленнєвих групових вправ у слуханні, передтекстових вправ тощо.

6.4.3.2 Наскільки усні чи письмові тексти, представлені учням, можуть/мають бути:

а) "автентичними", тобто продукованими з комунікативними цілями безвідносно до навчання мови, а саме:

- неадаптованими автентичними текстами, які учень зустрічає в ході прямого мовного досвіду (щоденні газети, журнали, передачі тощо);
- автентичними текстами, відібраними, градуйованими та/або виданими у належній відповідності до досвіду, інтересів та характеристик учня.

б) спеціально складеними для використання у викладанні мови, а саме:

- тексти, складені подібно до автентичних текстів (див. вище), напр., спеціально написані

матеріали для аудіювання, записані на плівку акторами;

- тексти, складені з метою демонстрації контекстуальних прикладів для навчання

лінгвістичного змісту (напр., окремого навчального уроку (Unit);

- ізольовані речення для тренувальних цілей (фонетичних, граматичних і т.д.);
- інструкції в підручниках, пояснення тощо, тести та екзаменаційні рубрики, мовлення вчителя на уроці (інструкції, пояснення, організаційні команди тощо). Вони можуть розглядатись як спеціальні типи текстів. Чи є вони "дружніми" для учнів? Як потрібно розглядати їх зміст, форму та презентацію, щоб зробити їх саме такими?

6.4.3.3 Наскільки учні повинні не лише опрацьовувати але також і продукувати тексти? Ці види діяльності/процеси можуть відбуватись:

а) в усній формі:

- читання вголос друкованих текстів;
- усні відповіді на запитання вправи;
- відтворення вивчених напам'ять текстів (п'єс, віршів і т.д.);
- парне та групове виконання вправ;
- участь у формальній та неформальній бесіді;
- вільна бесіда (у класі або у спілкуванні з учнями);
- презентація.

б) у письмовій формі:

- диктанти;
- письмові вправи;
- твори;
- письмові переклади;
- письмові доповіді;
- проектні роботи;
- листи друзям;

- участь у навчальних контактах з використанням факсу та e-mail.

6.4.3.4 Чого саме можна очікувати від учнів у процесі їх рецептивної, продуктивної та інтерактивної діяльності і як можна їм допомогти диференціювати типи текстів і, відповідно, розвивати різні види аудіювання, читання, говоріння та письма при виконанні індивідуальних і групових видів роботи (напр., коли обмінюються ідеями та інтерпретаціями у процесі розуміння та продукування мовлення).

Користувачі Рекомендаціями можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити місце текстів (усних та письмових) у своїх програмах вивчення/викладання мов і видах роботи, що застосовуються, напр.:

- згідно з якими принципами тексти відбираються, адаптуються або складаються, впорядковуються та презентуються; ,
- чи грабуються тексти;
- чи (а) очікуємо ми від учнів та чи (б) допомагаємо їм диференціювати типи текстів і розвивати різні види аудіювання і читання відповідно до типу тексту, сприймати на слух або читати з повним розумінням, з розумінням лише суті чи окремих частин і т.д.

6.4.4 Чого саме слід очікувати чи вимагати від учнів при виконанні ними завдань та видів діяльності (див. розділи 4.3 та 4.4) залежно від їх участі:

- а) у спонтанних видах діяльності?
- б) у завданнях і видах діяльності, спланованих відповідно до типу, цілей, текстів, що опрацьовуються та продукуються, ролей учасників та видів діяльності і т.д.?
- в) не лише у виконанні завдання, але й у попередньому плануванні, так само як і в наступному аналізі та оцінюванні?
- г) як у пункті (в) плюс експліцитний ріст усвідомлення цілей, природи і структури завдань, вимог до ролей учасників і т.д.?

6.4.5 Чи буде розвиток здатності учня використовувати комунікативні стратегії

(див. розділ 4.4):

- а) розглядатись як такий, що переноситься з досвіду користування учнем мовою L1 та полегшує оволодіння новою мовою;
- б) здійснюватись шляхом створення ситуацій і постановки завдань (напр., рольова гра, уявна ситуація), які вимагають виконання операцій планування, реалізації, оцінювання та стратегій виправлення;
- в) як у п. (б) плюс застосування більш свідомих видів діяльності (напр., запис та аналіз рольових ігор, уявних ситуацій);
- г) як у п. (б) плюс заохочення учнів або спонукання зосередитись на експліцитних стратегіях і слідувати їм у разі необхідності.

Користувачі Рекомендаціями можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити місце видів роботи, завдань і стратегій у своїх програмах навчання/викладання.

6.4.6 Загальні компетенції (див. розділ 5.1) можуть бути розвинені різними способами

6.4.6.1 З точки зору знання про світ вивчення нової мови не означає початок з нуля. Велика, якщо не більша частина необхідних знань, може розглядатись як така, що вже набута учнем. Разом з тим питання полягає не просто в тому, щоб вивчити нові слова для старих ідей, хоча має значення, наскільки рекомендації щодо загальних та спеціальних понять, запропоновані в Threshold Level, є прийнятними й адекватними для двадцяти європейських мов, навіть якщо вони належать до різних мовних сімей. Слід прийняти рішення у таких питаннях як: Чи включає мова, якої ми навчаємо або яку тестуємо, знання про світ, що знаходяться поза стадією розвитку учня, поза їх досвідом дорослого життя? Якщо це так, то можна вважати, що учні ними вже володіють. Цієї проблеми не можна буде уникнути. У випадку використання нерідної мови як засобу освіти у школах або університетах (власне, і в навчанні рідної мови також) новими є як зміст предмета, так і мова, що використовується. В минулому у багатьох підручниках з навчання мови, таких як Orbis Pictus відомого чеського педагога XVII ст. Коменського, здійснювались спроби побудувати процес вивчення мови з чітко вираженою тенденцією формування у молоді світоглядних знань.

6.4.6.2 Позиція врахування розвитку соціокультурних знань та міжкультурних умінь дещо інша. В одних випадках народи Європи поділяють спільну культуру. В інших -

вони мають значні відмінності, не лише міжнаціональні, але й релігійні, класові, етнічні, родові і тому подібне. Потрібно дуже обережно підходити до репрезентації культури, що вивчається, та вибору соціальної групи або груп, на яких слід зосередитись. Чи є тут якесь місце для мальовничих, переважно архаїчних, фольклорних стереотипів, щось на зразок того, що можна знайти у дитячих книжках з малюнками (голландські дерев'яні черевики та повітряні млини, англійські котеджі під солом'яним дахом з трояндами навколо дверей)? Вони захоплюють уяву і можуть відігравати мотиваційну роль лише для молодших дітей. Вони часто певним чином відповідають самоуявленню про дану країну і зберігаються й популяризуються на фестивалях. Якщо це так, їх можна представляти саме в подібному світлі. Вони мають дуже віддалене відношення до повсякденного життя переважної більшості населення. Слід встановити рівновагу для уникнення перегинів при досягненні освітньої мети в розвитку плюрикультурної компетенції учнів.

6.4.6.3 Як у такому разі мають інтерпретуватись у навчанні мови загальні, немовні спеціальні компетенції?

а) як такі, що вже існують, чи вже сформовані (напр., при вивченні інших предметів програми, що викладаються на мові L1) достатньо, щоб розглядатись як наявні при викладанні мови L2;

б) лише тоді, коли-і якщо-виникають проблеми;

в) при відборі чи створенні текстів для ілюстрації нових галузей та сфер знань;

г) у спеціальних курсах або підручниках, присвячених вивченню певних дисциплін (Landeskunde, civilisation і т.д.), як на мові L 1, так і на мові L2;

д) через міжкультурний компонент, розроблений для кращого усвідомлення релевантної життєвої, когнітивної культури і соціокультурної освіти учнів і, відповідно, носіїв мови;

е) через рольову гру та уявні ситуації;

є) через викладання предмета з використанням мови L2 як засобу навчання;

ж) через прямий контакт з носіями мови та автентичними текстами.

6.4.6.4 Стосовно суб'єктної компетенції особливості характеру, мотивації, ставлення, погляди учня можуть (див. розділ 5.1.3):

- а) ігноруватись як такі, що стосуються особистої сфери учня;
- б) враховуватись під час планування та керування навчальним процесом;
- в) включатись як одна із цілей навчальної програми.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- які з вищеназваних (або інших) шляхів вони використовують для розвитку загальних компетенцій;
- які відмінності виникають, коли практичні вміння а) обговорюються як тема; б) підлягають тренуванню; в) демонструються через дії у супроводі мовлення або г) їх навчають, використовуючи виучувану мову як засіб навчання.

6.4.6.5 Щодо здатності вчитися, учні можуть/від них очікується/вони повинні розвивати свої навчальні та евристичні вміння і почуття відповідальності за своє власне навчання (див. розділ 5.1.4):

- а) просто як результат вивчення та викладання мови, без спеціального планування або забезпечення;
- б) через поступовий перехід відповідальності за навчання від вчителя до учнів/студентів і заохочення їх до роздумів над своїм навчанням та обміном цим досвідом з іншими учнями;
- в) завдяки систематичному росту усвідомлення учнями процесів вивчення та викладання, в яких вони беруть участь;
- г) через залучення учнів до участі в експериментах з навчання за різними методами;
- д) допомагаючи учням визначити їх власний когнітивний стиль і, відповідно, розвивати їх власні навчальні стратегії.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити кроки, які їм потрібно зробити для розвитку учнів/студентів як відповідальних незалежних суб'єктів навчання та користувачів мови.

6.4.7 Розвиток *лінгвістичних компетенцій* учня є центральним, необхідним аспектом вивчення мови. Як можна полегшити процес оволодіння лексикою, граматикою, вимовою та орфографією?

6.4.7.1 Якими з наступних способів учні можуть чи повинні розвивати свій лексичний запас?

а) через просте ознайомлення зі словами і сталими виразами, які вживаються в автентичних усних та письмових текстах?

б) через власну здогадку або використання словника і т.д. в разі необхідності для окремих завдань та видів діяльності?

в) через включення до контексту, напр., у тексти підручників та наступне опрацювання у вправах, діяльності і т.д.?

г) через презентацію слів у супроводі візуальних засобів (картин, жестів, міміки, демонстрації дій, реалій і т.д.)?

д) через заучування списків слів і т.д. з перекладом?

е) через вивчення семантичних полів і створення семантичних карт тощо?

є) через тренування у використанні одномовних і двомовних словників, тезаурусів та інших довідників?

ж) через пояснення і тренування у вживанні лексичної структури (напр., словотворення, складання, вживання розмовних форм, дієслівних та ідіоматичних зворотів тощо)?

з) через більш або менш систематичне вивчення випадків розбіжності семантичних ознак у мові L1 та мові L2 (контрастивна семантика)?

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити способи, якими лексичні одиниці (їх форма та значення) презентуються і вивчаються учнями/студентами.

6.4.7.2 Обсяг, діапазон і контроль лексичного запасу є основними ознаками оволодіння мовою, а, отже, є такими і для оцінювання учнівського рівня володіння мовою, і для планування процесів вивчення та викладання мови.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- який обсяг лексичного запасу (тобто яка кількість слів і сталих виразів) знадобиться учню/ яким він буде володіти/повинен підлягати контролю;
- словник якого діапазону (тобто сфери, теми і т.д., що покриваються) знадобиться учню/яким він буде володіти/повинен підлягати контролю;
- який контроль словника потрібен учню/до якого він має бути готовий/який він повинен демонструвати;
- яка існує різниця, якщо вона дійсно існує, між вивченням мови з метою впізнавання та розуміння, та вивчення з метою пригадування і продуктивного використання?
- як використовуються узагальнюючі прийоми? Яким чином забезпечується їх формування?

6.4.7.3 Відбір лексики

Укладачі текстів і матеріалів підручників повинні вибрати, які слова слід включати. Укладачі програм та навчальних планів не зобов'язані це робити, але можуть, за бажанням, підготувати методичні рекомендації в інтересах прозорості та взаємозв'язків в освітній галузі, а саме:

- відбирати ключові слова та фрази а) в тематичних сферах, необхідних для виконання комунікативних завдань, релевантних потребам учня, б) що містять культурні відмінності та/або значущі цінності та ідеали, які поділяються певною/ми соціальною/ми групою/ами, мова якої/их вивчається;
- дотримуватись лексико-статистичних принципів, відбираючи слова високочастотного вжитку, як широкого загального, так і в обмежених тематичних сферах;
- відбирати (автентичні) усні та письмові тексти і вивчати/подавати для засвоєння всі слова, які в них містяться;

- не планувати формування лексичного запасу заздалегідь, а дозволити йому розвиватись органічно у відповідності до запитів учня при виконанні комунікативних завдань.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- згідно з якими принципами було проведено відбір лексики.

6.4.7.4 Граматична компетенція, здатність організовувати речення для передачі смислу, є, звичайно, центральною в комунікативній компетенції і в більшості (якщо не у всіх) компетенцій, пов'язаних з плануванням, навчанням і тестуванням, і вимагає особливої уваги до організації процесу навчання. Він, як правило, включає відбір, укладання, покрокову презентацію та тренування нового матеріалу, починаючи з коротких речень, що складаються з простих членів, смислова частина яких представлена окремими словами (напр., Jane is happy/Марія ходить до школи) та закінчуючи численними складними реченнями їх кількість, довжина і структура є, звичайно, безмежною. Це не заперечує раннього введення аналітичного складного матеріалу, такого як сталі звороти (напр., лексичні одиниці) або сталі вирази для лексичних вставок (Please may I have a/Дайте мені, будь ласка), або ж глобальне вивчення слів пісні (In Dublin's fair city, where the girls are so pretty, I first set my eyes on sweet Molly Malone, as she wheeled her wheelbarrow through streets broad and narrow, crying "Cockles and Mussels alive alive-oh "/Ой, у полі криниченька, там холодна водиченька. Ой, там Роман воли пасе, Катерина воду несе...).

6.4.7.5 Природна складність не є єдиним керівним принципом, який слід розглядати.

1. Комунікативна роль граматичних категорій теж має братись до уваги, напр., їх роль як експонентів (носіїв) загальних значень. Наприклад, чи буде вважатись ефективним навчання, при якому після двох років занять учні неспроможні говорити про минулі події (вживаючи минулий час)?

2. Контрастивні чинники мають велике значення для оцінювання навчального навантаження і, отже, для оцінки ефективності конкуруючих підходів. Наприклад, підрядні речення в німецькій мові становлять більшу трудність в оволодінні порядком слів для англо- та франкомовних учнів, ніж для голландців. В усякому разі,

носії споріднених мов, напр., голландської/німецької, чеської/ словацької, можуть бути схильні до застосування механічного дослівного перекладу.

3. Автентичне усне мовлення та письмові тексти можуть бути градуйованими до певного ступеня за граматичною трудністю, але мають знайомити учня з новими структурами і, можливо, категоріями, якими здібні учні можуть добре оволодіти для активного вживання швидше, ніж іншими, номінальне простішими.

4. Послідовність "натурального" мовного розвитку дитини, що спостерігається у мові L1, також повинна враховуватись при плануванні розвитку мови L2.

Загальні Рекомендації не можуть замінити граматичних довідників або запропонувати жорстку систему (хоча шкалування може впливати на відбір і, отже, забезпечувати певну систему у глобальному значенні), проте дають поради для прийняття рішень самими [практиками](#).

6.4.7.6 Речення розглядається переважно як галузь граматичної дескрипції. Проте, деякі міжфразові зв'язки (напр., анафора: вживання займенника і дієслівних зворотів та вживання прислівникових фраз) можуть розглядатися скоріше як частина лінгвістики, а не прагматичної компетенції (напр., We didn't expect John to fail. However, he did/Ольга не виявила блискучих успіхів. Навпаки, вона пасла задніх. Ми не чекали, що Петро зазнає невдачі. Проте сталося саме так (синтаксичні синоніми))

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- основу, на якій відбираються і систематизуються граматичні елементи, структури, процеси та зв'язки;
- як пояснюється учням їх значення;
- роль контрастивної граматики у викладанні та вивченні мов;
- відносну значущість, що приділяється діапазону, швидкості та правильності по відношенню до граматичної будови речення;
- межу, до якої учні повинні усвідомлювати граматику (а) рідної мови (б) мови, що вивчається (в) їх контрастивних співвідношень.

6.4.7.7 Учні можуть (очікується, що вони повинні) формувати свою граматичну компетенцію:

- а) індуктивне, при ознайомленні з новим граматичним матеріалом в автентичних текстах, де він зустрічається;
- б) індуктивне, через включення нових граматичних елементів, категорій, класів, структур, правил і т.д. у тексти, які спеціально складеш для демонстрації їх форми, функції та значення;
- в) як (б), але у супроводі пояснення та некомунікативних вправ;
- г) через презентацію формальних парадигм, таблиць форм і т.д. з наступним поясненням мета мовою L2 або L1 і виконанням некомунікативних вправ;
- д) на основі виведення і, в разі необхідності, переформулювання учнівських гіпотез і т.д.

6.4.7.8 У *некомунікативних вправах* використовуються деякі або всі наступні типи:

- а) заповнення пропусків;
- б) побудова речень за даною моделлю;
- в) множинний вибір;
- г) вправи на заміну категорій (трансформацію) (напр., однина/множина, теперішній минулий час, активна/пасивна форма і т.д.);
- д) об'єднання речень (напр., релятивізація, прислівникові та іменні підрядні речення і т.д.);
- е) переклад зразків речень з мови L1 на мову L2;
- є) запитання та відповіді, що включають використання відповідних структур;
- ж) мовленнєві граматично спрямовані вправи.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- як граматична структура а) аналізується, систематизується і пояснюється учням та б) як вони оволодівають нею;
- як і за якими принципами лексичні, граматичні значення з мови L2 передаються/отримуються від учнів, напр.:
- за допомогою перекладу з мови/на мову L2
- за допомогою дефініції на мові L2, пояснення і т.д.
- на основі здогадки за контекстом.

6.4.7.9 Вимова

Що буде очікуватись/вимагатись від учнів для розвитку їх вимовних навичок?

- а) просте сприймання усних висловлювань;
- б) хорова імітація
 - 1) мовлення вчителя;
 - 2) аудіозаписів носіїв мови;
 - 3) відеозаписів носіїв мови;
- в) індивідуалізована робота над мовою в лабораторії;
- г) читання вголос фонетичне важливих текстових матеріалів;
- д) тренування слуху і фонетичне вправляння;
- е) як (г) і (д), але з використанням фонетичної транскрипції текстів;
- ж) цілеспрямоване фонетичне вправляння (див. розділ 5.2.1.4);
- е) вивчення орфоепічних відповідностей (напр., як розучувати письмові форми);
- є) комбінація усіх названих типів.

6.4.7.10 Орфографія

Що очікується від учнів/як вони повинні розвивати своє володіння письмовою системою мови?

а) простий перенос із мови L1;

б) сприймання автентичних письмових текстів:

1) виданих текстів

2) надрукованих

3) рукописних

в) вивчення напам'ять алфавіту, що відповідає певному фонетичному типу (напр., Латинського, Кирилиці чи грецького шрифту, якщо у мові L1 використовується інший), разом з діакритичними та пунктуаційними знаками;

г) вправлення у письмі курсивом (включаючи Кирилицю або "Готичний" шрифт і т.д.), не беручи до уваги національні характерні особливості правил рукопису;

д) вивчення напам'ять словоформ: усно або із застосуванням письма та правил пунктуації;

е) вправлення в написанні диктантів.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити, як фонетичні та орфографічні форми слів, речень і т.д. сприймаються і засвоюються учнями.

6.4.8 Чи буде розвиток *соціолінгвістичної компетенції* (див. розділ 5.2.2) учня узагальнений і перенесений з досвіду соціального життя, чи буде полегшений:

а) ознайомленням з автентичним мовленням, що використовується в його соціальному контексті?

б) відбором або складанням текстів, які містять приклади соціолінгвістичних контрастів між суспільством, з якого учні походять, та суспільством, мова якого вивчається?

- в) шляхом приділення уваги соціолінгвістичним контрастам, як тільки вони зустрічаються, їх пояснення та обговорення?
- г) шляхом очікування, доки помилки будуть зроблені, а потім - їх виділенням, аналізом, поясненням і демонстрацією правильного використання мови?
- д) будучи частиною експліцитного викладання соціокультурного компонента у вивченні сучасної мови?

6.4.9 Чи повинен розвиток *прагматичних компетенцій* (див. розділ 5.2.3) учня бути:

- а) узагальненим і перенесеним з освіти і загального досвіду на рідній мові (L1)? або полегшений:
- б) поступовим ускладненням структури мовлення та функціонального діапазону текстів, що презентуються учневі?
- в) вимогами до учня продукувати тексти з нарощенням складності шляхом перекладу текстів, що ускладнюються, з мови L1 на мову L2?
- г) постановкою задач, які б вимагали ширшого функціонального діапазону та вживання різних дієслівних структур?
- д) сприянням росту усвідомлення (аналізу, пояснення, термінології і т.д.) в доповнення до практичних видів діяльності?
- е) експліцитним викладанням та вправлянням у реалізації функцій та вживанні різних дієслівних і мовленнєвих структур?

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- у якій мірі соціолінгвістична і прагматична компетенції можуть прийматись як уже сформовані або залишатись для розвитку природним шляхом;
- які методи і прийоми слід застосовувати, щоб полегшити їх розвиток там, де виникає необхідність або де це є бажаним.

6.5 Типові і випадкові помилки

Типові помилки (хибні у явлення) виникають в результаті "нітермовлення", спрощеного або викривленого уявлення про компетенцію на мові, що вивчається. Коли учень припускається хибних уявлень, рівень володіння ним мовою дійсно узгоджується з його компетенцією, в якій розвинулись вміння, що відрізняються від норм мови L2. Випадкові помилки (далі помилки), з іншого боку, трапляються у володінні мовою, коли користувач/учень (як це може бути у випадку з носієм мови) не застосовує свою компетенцію належним чином.

6.5.1 До хибних уявлень учнів можна ставитись по-різному:

- а) хибні уявлення та помилки свідчать про невдачу у навчанні;
- б) хибні уявлення та помилки свідчать про неефективне викладання;
- в) хибні уявлення та помилки свідчать про готовність учня до спілкування, незважаючи на ризик помилитись;
- г) хибні уявлення є неминучим, тимчасовим продуктом розвитку учнівського іншомовлення.
- д) помилки неминучі при будь-якому використанні мови, включаючи мовлення носіїв.

6.5.2 Дії, що можуть виконуватись по відношенню до учнівських помилок та хибних уявлень:

- а) всі хибні уявлення та помилки негайно виправляються вчителем;
- б) негайна взаємокорекція повинна систематично заохочуватись для уникнення хибних уявлень;
- в) усі хибні уявлення мають бути виявлені та виправлені тоді, коли це не перешкоджає спілкуванню (напр., методом розмежування правильності та швидкості мовлення);
- г) хибні уявлення мають бути не просто виправлені, але також проаналізовані і пояснені у відповідний для цього час;

д) помилки випадкового характеру можуть пропускатись, проте систематичні хибні уявлення мають викорінюватись;

е) хибні уявлення слід виправляти тільки тоді, коли вони негативно впливають на спілкування;

є) хибні уявлення можуть трактуватись як "перехідна інтермова" та ігноруватись.

6.5.3 Як використовуються результати спостереження за хибними уявленнями учнів та їх аналіз:

а) при плануванні майбутнього вивчення та викладання, індивідуального чи групового?

б) при плануванні курсів та розробці засобів навчання?

г) при оцінюванні та перевірці результатів вивчення і викладання, напр.:

чи оцінюються учні/студенти насамперед з точки зору їх хибних уявлень та помилок при виконанні поставленого завдання?

якщо ні, які інші критерії визначення лінгвістичних досягнень застосовуються? чи оцінюються хибні уявлення та помилки, і якщо так, то згідно яких критеріїв? яке відповідне значення надається хибним уявленням та помилкам у:

вимові

орфографії

лексиці

морфології

синтаксисі

вживанні

соціокультурному змісті?

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, визначити своє ставлення та дії у відповідь на учнівські хибні уявлення та помилки і вирішити, чи слід застосовувати однакові або різні критерії щодо:

- фонетичних типових і випадкових помилок;
- орфографічних типових і випадкових помилок;
- лексичних типових і випадкових помилок;
- морфологічних типових і випадкових помилок;
- синтаксичних типових і випадкових помилок;
- соціолінгвістичних типових і випадкових помилок;
- прагматичних типових і випадкових помилок.

Зміст

7 Завдання та їх роль у навчанні мови

7.1 Характеристика завдань

Завдання є характерною ознакою повсякденного життя в особистій, публічній, освітній чи професійній сферах. Виконання індивідом завдання передбачає стратегічне застосування спеціальних компетенцій з метою розгортання ряду цілеспрямованих дій/операцій у певній області з чітко визначеною метою та певним результатом (див. розділ 4.1). Завдання можуть дуже різнитися за своєю суттю; вони можуть включати мовленнєву діяльність більшої чи меншої складності, напр.: творчу (живопис, написання оповідань), діяльність, що базується на певних уміннях (лагодження або збирання чогось), розв'язання проблем (випилювання, кросворди), повсякденну діяльність, тлумачення ролі у п'єсі, участь у дискусії, проведення презентації, планування діяльності, читання та відповідь на повідомлення (по e-mail) і т.д. Задача може бути зовсім простою або надзвичайно складною (напр., вивчення певної кількості відповідних діаграм та інструкцій і монтаж незнайомого та складного приладу). Окрема задача може включати більшу або меншу кількість кроків або під-завдань, але межі кожного окремого завдання визначити важко.

Спілкування є невід'ємною частиною завдань, коли учасники здійснюють дії інтеракції, продукції, рецепції чи медіації, або комбінації двох чи кількох із них, напр.: контакт з представниками служби сервісу та заповнення формуляра, читання доповіді та обговорення її з колегами з метою прийняття певного рішення в ході діяльності, виконання письмових інструкцій під час збирання/складання чого-небудь, і, в разі присутності спостерігача/помічника, запит про допомогу або описання/коментування процесу; підготовка (у письмовій формі) та виклад публічної лекції, неформальний переклад для відвідувача і т.д.

Завдання подібного роду є центральною одиницею багатьох програм, підручників, практики класного навчання і текстів, хоча часто - у модифікованій формі для цілей навчання або тестування. Такі завдання типу "реального життя", "мовленнєві" чи "мовні" добираються на основі учнівських позашкільних потреб: чи то в особистій та публічній сферах, чи пов'язані з більш спеціальними заняттями, чи освітніми потребами. Класні завдання інших видів є спеціальними, "педагогічними" за своєю суттю і базуються на соціальній та інтерактивній природі і нагальності навчальної ситуації, в якій учні перебувають у стані "готовності до призупинення недовіри" і вдаються до використання мови, що вивчається, швидше, ніж до більш легкого і більш природного використання рідної мови для виконання завдань, в яких головна увага зосереджена на значенні. Такі педагогічні завдання лише опосередковано пов'язані із завданнями з "реального життя" і потребами учнів: вони мають своєю метою розвиток комунікативної компетенції, яка базується на тому, що відомо - чи прийнято вважати відомим - про навчальні процеси взагалі та про оволодіння мовою зокрема. Комунікативні педагогічні завдання (на відміну від вправ, спеціально сфокусованих на засвоєнні форм поза контекстом) прагнуть активно залучити учнів до осмисленої комунікації, є релевантними (у формальному навчальному контексті), складними, проте можливими (за умови відповідних маніпуляцій із завданням), і мають певні результати (які, можливо, менш очевидні).

Такі завдання можуть включати "метакомунікативні" підзавдання, напр., спілкування з приводу способу виконання завдання та використання мови під час його виконання. Це передбачає участь учня у відборі завдання, його організації та оцінюванні, що у контексті вивчення мови може часто ставати невід'ємними складниками власне самих завдань.

Класні завдання, чи відбивають вони реальне життя, чи є переважно "педагогічними" за своєю суттю, є комунікативними до тих пір, доки вони вимагають від учнів розуміння, обговорення та передачі смислу з метою реалізації комунікативної мети. Наголос у комунікативному завданні падає на його успішне виконання, і, таким чином, під час реалізації своїх комунікативних намірів учні насамперед зосереджені на змісті мовлення. Проте у випадку, коли завдання розроблені для вивчення або викладання мови, рівень їх виконання пов'язаний як із значенням, так і зі способом, завдяки якому значення розуміються, виражаються та обговорюються. Повинна бути встановлена змінна рівновага між увагою, що приділяється значенню і формі, швидкості і правильності, при загальному доборі та розподілі завдань, з тим щоб як виконання завдання, так і прогрес у вивченні мови могли бути полегшені і, відповідно, забезпечені знаннями.

7.2 Виконання завдання

Розглядаючи процеси виконання завдання в педагогічних контекстах, необхідно враховувати як компетенції" учня, умови та вимоги, характерні для окремого завдання (якими можна маніпулювати, для того щоб змінити рівень трудності класних завдань), так і стратегічне застосування компетенцій учня і характеристики завдання при його виконанні.

7.2.1 Компетенції

Завдання будь-якого виду вимагають застосування цілого ряду відповідних загальних компетенцій, наприклад: знання про світ і життєвий досвід; соціокультурні знання (які стосуються життя у спільноті, мова якої вивчається, та найсуттєвіших відмінностей між звичаями, цінностями та ідеалами цієї спільноти і спільноти, з якої походить учень); вміння, як, напр., міжкультурні вміння (посередництво між двома культурами), навчальні вміння, повсякденні практичні навички та ноу-хау (див. розділ 5.1). Для того щоб виконати комунікативне завдання, чи то в реальному житті, чи в процесі вивчення або на іспиті, користувач мовою чи учень також застосовує комунікативні мовленнєві компетенції (лінгвістичні і соціолінгвістичні, прагматичні знання, вміння і навички -див. розділ 5.2). До того ж, виконання завдання учнем зазнає впливу з боку його особистості та характерних особливостей його поведінки.

Успішне виконання завдання може бути полегшене попередньою активізацією компетенцій учня, напр., на початковій фазі формулювання проблеми або постановки мети, шляхом забезпечення більшого осмислення необхідних лінгвістичних елементів, застосування наявних знань і досвіду для активізації відповідних механізмів та завдяки плануванню або повторенню завдання. Завдяки цьому зменшується навантаження під час виконання завдання та управління ним, увага учня вивільняється для сприйняття якогось неочікуваного змісту та/або проблем, що виникають у зв'язку з формою, і, як наслідок, збільшується ймовірність успішного виконання завдання як у кількісному, так і в якісному плані.

7.2.2 Умови та обмеження

Крім компетенцій та характерних особливостей користувача/учня, виконання зазнає впливу з боку певних умов та обмежень, пов'язаних із завданням, які можуть варіюватись від завдання до завдання, і вчитель або автор підручника може контролювати кількість елементів, для того щоб встановити рівень складності завдання (у бік його спрощення чи ускладнення).

Завдання порозуміння можуть складатися таким чином, щоб тексти для опрацювання були доступні для всіх учнів, проте можуть очікуватись різні результати розуміння з точки зору кількості, обсягу або якості (очікуваний стандарт виконання). З іншого боку, вхідний текст може містити різні суми інформації або ступені когнітивної та/або організаційної складності, або ж різні види опор (візуальні, ключові слова, підказки, схеми, діаграми і т.д.) можуть надаватись у розпорядження учнів з допоміжними цілями. Текст може бути відібраним завдяки його релевантності для учня (його мотивації) або з причин, що до нього не відносяться. Текст може сприйматись на слух або читатись так часто, як це є необхідним, або ж можуть бути встановлені певні обмеження. Тип відповіді, що вимагається, може бути зовсім простим (підняти руку) або складним (створити новий текст). У випадку інтерактивних і продуктивних завдань умови виконання можуть бути змінені, щоб зробити завдання більш або менш складним, напр.: час, що надається для планування та реалізації, час перебігу інтеракції або продукції, .ступінь (не) передбачуваності, обсяг та вид опори, що надається і т.д.

7.2.3 Стратегії

Виконання завдання є комплексним процесом, оскільки передбачає стратегічну взаємодію компетенцій учня та чинників, пов'язаних із самим завданням. Залежно від особливостей завдання користувач мовою або учень застосовує саме ті загальні та комунікативні стратегії, які є найефективнішими для виконання цього завдання. Користувач або учень, як правило, сприймає, адаптує та відбирає тексти, завдання, цілі, умови та обмеження щодо виконання вправ відповідно до його/її ресурсів, цілей та (у контексті вивчення мови) особливостей навчального стилю.

При виконанні комунікативного завдання індивід відбирає, врівноважує, активізує та координує відповідні компоненти тих компетенцій, які необхідні для планування завдання і його виконання, управління/оцінювання і (якщо є потреба) корекції з метою ефективного досягнення його/її комунікативних цілей. Стратегії (загальні та комунікативні) забезпечують суттєвий зв'язок між різними компетенціями, якими володіє учень (природними чи набутими), та успішним виконанням завдання (див. розділи 4.4 і 4.5).

7.3 Складність завдання

Індивіди можуть значно відрізнятися один від одного у своєму підході до виконання одного й того ж завдання. Внаслідок цього складність кожного окремого завдання і стратегії, які він/вона застосовує, щоб упоратись із вимогами завдання, є результатом певної кількості взаємопов'язаних чинників, породжених його/її компетенціями (загальними та комунікативними) і характерними особливостями, результатом специфічних умов та обставин, у яких виконується завдання.

З цих причин легкість або складність завдань не може бути передбаченою точно, однаковою для всіх учнів. У контекстах вивчення мови слід розглянути шляхи забезпечення гнучкості та диференціації при розробці та упровадженні завдання. На відміну від проблем, пов'язаних із визначенням складності завдання, ефективне використання класного досвіду навчання вимагає принципового і прийнятного підходу до відбору та розподілу завдань. Це означає врахування спеціальних компетенцій учня і чинників, що впливають на складність завдання, маніпуляції параметрами завдання з метою його зміни відповідно до потреб та можливостей учня.

Разом з тим при дослідженні ступенів складності завдання необхідно брати до уваги:

- компетенції та характерні особливості користувача, включаючи власні цілі учня і його стиль навчання;
- умови та обставини, які можуть впливати на діяльність користувача/учня при виконанні окремих завдань, і які у навчальних контекстах можуть бути пристосовані до компетенцій та характерних особливостей учнів.

7.3.1 Компетенції учня та його характерні особливості

Різні компетенції учня тісно пов'язані з індивідуальними характеристиками його когнітивної, афективної та лінгвістичної природи, які повинні враховуватись при визначенні потенційної складності завдання, поставленого перед конкретним учнем.

7.3.1.1 Когнітивні чинники

Обізнаність із завданням: когнітивне навантаження може бути зменшене а успішне виконання завдання полегшене відповідно до міри обізнаності учня з:

- типом завдання та необхідними операціями;
- темою (темами);
- типом (жанром) тексту;
- інтерактивною схемою (сценаріями і рамками), які є у розпорядженні учня як підсвідома або "звичайна" схема, і яка може вивільнити учня для виконання інших аспектів або допомогти в .антиципації змісту тексту та його структури;
- необхідними фоновими знаннями (якими володіє мовець або той, хто пише);
- відповідними соціокультурними знаннями, напр.: знаннями про соціальні норми та їх варіанти, соціальні умовності та правила; знаннями мовних форм, відповідних до контексту, додаткових відомостей, пов'язаних з національним або культурним самоусвідомленням; основних відмінностей між культурою учня та культурою, яку він вивчає (див. розділ 5.1.1.2) та міжкультурною свідомістю (див. розділ 5.1.1.3).

Вміння: виконання завдання залежить від здатності учня застосовувати, *inter alia* (поряд з іншим):

- організаційні та міжособистісні вміння, необхідні для виконання різних фаз завдання;

- навчальні вміння і стратегії, які полегшують виконання завдання, включаючи вихід із становища, коли лінгвістичні ресурси неадекватні, самостійні відкриття, планування та організацію виконання завдання;
- міжкультурні вміння (див. розділ 5.1.2.2), які включають здатність зрозуміти імпліцитне у мовленні носіїв мови.

Вміння справлятися з вимогами процесуального характеру: завдання може забезпечити збільшення або зменшення вимог в залежності від підготовки учня:

- здійснювати певну кількість необхідних кроків або "когнітивних операцій", усвідомлюючи їх конкретну чи абстрактну природу;
- справлятися з організаційними вимогами завдання (сума "мислення/думок on-line") та приводити різні кроки завдання у відповідність один до одного (або комбінувати різні, але пов'язані завдання).

7.3.1.2 Афективні чинники

Самоповага: позитивне самоуявлення та відсутність факторів гальмування сприяють успішному виконанню завдання у випадку, коли учень повинен обов'язково виявити наполегливість при виконанні завдання, напр., здійснювати в разі необхідності контроль інтеракції (втручання для отримання роз'яснень, перевірка розуміння, готовність ризикнути, або при зіткненні з труднощами розуміння, продовження читання або слухання і підведення підсумків тощо); ступінь гальмування може залежати від певної ситуації або завдання.

Залучення та мотивація: успішність виконання завдання є тим більшою, чим повніше учень до нього залучений; високий рівень внутрішньої мотивації при виконанні завдання залежить від рівня цікавості завдання або від його явної відповідності, напр., потребам реального життя або виконанню іншого, пов'язаного з цим, завдання (взаємозалежність завдань), що й забезпечить повне залучення учня до виконання завдання; зовнішня мотивація також може відігравати певну роль, напр., коли існує зовнішній тиск щодо успішного виконання завдання (одержання схвалення; щоб не втратити обличчя/не зганьбити себе, або в умовах змагання/конкуренції).

Стан: на виконання впливає фізичний та емоційний стан учня (бадьорий та не стомлений учень буде краще вчитися і матиме кращі успіхи, ніж стомлений та знервований).

Ставлення: на складність завдання, що передбачає ознайомлення з новими соціокультурними знаннями та досвідом, впливатиме, напр.: зацікавленість учня в "іншості" та відкритість до неї;

готовність переглянути його/її власні культурні погляди і систему цінностей; готовність прийняти на себе роль "культурного посередника" між своєю власною та іноземною культурою і розв'язувати міжкультурні непорозуміння та конфлікти.

7.3.1.3 Лінгвістичні чинники

Ступінь розвитку лінгвістичних ресурсів учня є чинником, що має розглядатись першочергово при визначенні прийнятності певного завдання або при маніпуляціях з характеристиками завдання: рівень знання і контролю граматики, словника і фонетики або орфографії, необхідних для виконання завдання, в тому числі таких мовленнєвих ресурсів як діапазон, граматична та лексична правильність; таких аспектів використання мови як швидкість, гнучкість, зв'язність, відповідність, точність.

Завдання може бути лінгвістичне складним, але простим у когнітивному плані, або навпаки, і, таким чином, один чинник може протиставлятися іншому при відборі завдань з педагогічними цілями (хоча в контексті реального життя адекватна відповідь на когнітивно складне завдання може бути лінгвістично простою). При виконанні завдання учні повинні справлятися як зі змістом, так і з формою. Там, де їм не потрібно приділяти значну увагу формальним аспектам, там більше ресурсів буде в їхньому розпорядженні для реалізації когнітивних аспектів, і навпаки. Наявність загальних схематичних знань звільняє учня для роботи над змістом і, під час інтерактивних та спонтанно-продуктивних видів Діяльності, дозволяє йому зосередитись на правильному використанні слабше засвоєних форм.

Вміння учня компенсувати "прогалини" у своїй лінгвістичній компетенції є важливим чинником успішного виконання завдання в усіх видах діяльності (див. комунікативні стратегії, розділ 4.4).

7.3.2 Умови та обставини (рамки) завдання

Діапазон чинників може змінюватись в залежності від умов та обставин виконання класних завдань які включають:

- інтеракцію і продукцію;
- рецепцію.

7.3.2.1 Інтеракція і продукція

Умови та обставини, що впливають на складність завдань з інтеракції та продукції:

- Опора (-й)
- Час
- Мета
- Передбачуваність
- Фізичні (оточення/середовище)
- Учасники

Опори:

Забезпечення адекватної інформації, пов'язаної з особливостями контексту та наявністю мовної допомоги, може сприяти зменшенню складності завдання.

- завдяки контекстуалізації виконання завдання може бути полегшене наданням достатньої і адекватної інформації про учасників, ролі, зміст, цілі, обставини (включаючи візуальні засоби) а також релевантними, чіткими й адекватними інструкціями щодо способів виконання завдання
- завдяки забезпеченню мовної допомоги: інтерактивна діяльність, повторення завдання або виконання аналогічного завдання у підготовчій фазі; забезпечення мовних опор (ключові слова т.д.) допомагають створити ефект передбачуваності та активізувати попередні знання чи досвід засвоєні схеми; відстрочена продуктивна діяльність буде, очевидно, полегшена наявністю ресурсів таких як довідкові посібники, відповідні моделі, допомога з боку інших.

Час:

Чим менше часу буде виділено для підготовки та виконання завдання, тим більш складним буде ці завдання. Часові аспекти, які необхідно розглянути, включають:

- час, необхідний для підготовки, тобто ступінь можливого конкретного планування або повторення. При спонтанній комунікації спеціальне планування неможливе, і тому для успішного виконання завдання вимагається високий рівень розвитку автоматизованого використання стратегій; в інших випадках учень знаходиться в умовах менш жорсткого часового тиску і може використовувати відповідні стратегії на більш свідомому рівні, напр., коли схеми спілкування цілком передбачувані або визначені наперед як, напр., у звичайних трансакціях, або коли час і достатнім для інтерактивних завдань, які не вимагають негайної відповіді (при листуванні) або для відстрочених усних чи письмових продуктивних завдань;
- час, необхідний для виконання: чим вищий ступінь безпосередності комунікативного акту, або чим менше часу надається учням для виконання завдання, тим більший тиск при виконанні завдання під час спонтанної комунікації; проте, завдання з неспонтанної інтеракції або продукції також можуть викликати часовий цейтнот, спричинений, напр., перевитратою певного часу, відведеного на доповнення тексту, що, у свою чергу, скорочує час, відведений на планування, виконання, оцінювання та корекцію;
- тривалість реплік: довші репліки у спонтанній інтеракції (напр., розказування анекдоту), як правило, складніші ніж короткі репліки;
- тривалість завдання: коли когнітивні чинники й умови виконання є сталими, тривала спонтанна інтеракція, багатоступеневе завдання або планування та породження об'ємного письмового чи усного тексту будуть, безперечно, більш складними, ніж відповідне завдання меншої тривалості.

Мета:

Чим більший обсяг обговорення вимагається для досягнення цілей завдання, тим важчим, мабуть, буде саме завдання. Те, наскільки очікування щодо результатів завдання поділяються вчителем та учнями буде полегшувати сприйняття диверсифікованого, проте прийняттого виконання завдання.

- конвергентність чи дивергентність цілей завдання. В інтерактивному завданні з конвергентною метою передбачається, зазвичай, більший "комунікативний наголос", ніж з дивергентною метою. Наприклад, організатор змушує учасників прийти до єдиного, узгодженого висновку (як при досягненні консенсусу у плануванні наступної діяльності); це може включати серйозне обговорення того, якою спеціальною інформацією, головною для успішного виконання завдання, слід обмінятися, в той час як завдання не має єдиного, спеціально задуманого результату (напр., простий обмін точками зору);
- ставлення до цілей учня і вчителя: вчительське та учнівське усвідомлення можливості або прийнятності різних результатів (у протилежність, можливо, підсвідомому прагненню учня до єдиного "правильного" результату) може впливати на виконання завдання.

Передбачуваність:

Регулярні зміни параметрів завдання під час його виконання можуть збільшити його складність для співрозмовників.

- в інтерактивному завданні введення несподіваного елемента (події, обставин, інформації, учасника) вимагає від учня активізації відповідних стратегій, щоб справитися з динамікою нової та більш комплексної ситуації; у продуктивному завданні розвиток "динаміки тексту" (напр., оповідання, що передбачає регулярні зміни персонажів, сцен та часу) може бути більш складним, ніж продукція "статичного" тексту (напр., опис втраченого або вкраденого предмета).

Фізичні умови:

Шум може ускладнити процес інтеракції:

- інтерференція: сторонній шум або поганий телефонний зв'язок, напр., може змусити учасників застосовувати попередній досвід, схематичні знання, узагальнені вміння і т.д. для компенсації "прогалин" у повідомленні.

Учасники:

В доповнення до вищеназваних параметрів при розгляді обставин, які обумовлюють легкість або складність завдань з "реального життя", передбачуваних в інтеракції,

повинні враховуватись різноманітні фактори, пов'язані з учасниками, хоча ними й не можна, як правило, маніпулювати.

- співпраця співрозмовника (-ків): симпатизуючий співрозмовник полегшить успішну комунікацію, поступаючи ступенем контролю в ході інтеракції користувачів/учнів, напр., обговорюючи та попереджуючи їх щодо зміни цілей і полегшуючи розуміння, напр., відповідаючи позитивно на прохання та дозволяючи говорити повільніше, повторити, пояснити;
- особливості мовлення співрозмовників, напр., темп, акцент, чіткість, зв'язність;
- можливість бачити співрозмовника (доступність паралінгвістичних засобів у безпосередньому спілкуванні полегшить комунікацію);
- загальна та комунікативна компетенції співрозмовників, включаючи поведінку (ступінь ознайомлення з нормами певної мовленнєвої спільноти), та обізнаність з суттю предмету.

7.3.2.2 Рецепція

Умови та обмеження, що впливають на складність розуміння завдань:

- Опори для виконання завдання
- Характеристики тексту
- Тип очікуваної відповіді

Опори для завдання

Застосування різних видів опор може знизити складність текстів. Наприклад, підготовча фаза може забезпечити орієнтацію й активізувати попередні знання; чіткі інструкції до завдання допомагають уникнути можливої плутанини, а організація роботи, що передбачає розподіл на маленькі групи, дає учневі можливості для співпраці та взаємодопомоги.

- підготовча фаза: створення передбачення, забезпечення необхідних базових знань, активізація схематичних знань та відбір специфічних лінгвістичних труднощів під час фази, яка передує слуханню/перегляду або читанню, зменшує процесуальне навантаження і, отже, складність завдання; контекстуальна допомога може бути

також забезпечена розглядом питань, що супроводжують текст (і тому розміщуються перед письмовим текстом), і допоміжними засобами, такими як візуальний супровід, підкреслювання, виділення заголовків, тощо;

- інструкції до завдання: нескладні, релевантні і достатні інструкції до завдання (не забагато і не замало інформації) зменшують можливість плутанини стосовно процедури та цілей завдання;
- організація малих груп: для деяких учнів, і особливо, але не виключно, для повільних учнів, організація роботи в малих групах, що включає колективне слухання/читання, буде, мабуть, більш результативною для успішного виконання завдання, ніж індивідуальна робота, оскільки учні можуть розподіляти обов'язки та отримувати один від одного допомогу і зворотний зв'язок про взаєморозуміння.

Характеристики тексту

При оцінюванні тексту, призначеного для використання окремим учнем або групою учнів, слід розглядати такі чинники як лінгвістична складність, тип тексту, мовленнєва структура, фізичне пред'явлення, довжина тексту і його релевантність для учня.

- лінгвістична складність: особливо складний синтаксис відволікає увагу, яка необхідна для опрацювання змісту; напр., довгі речення з кількома підрядними, нетривалі складники, множинне заперечення, прихована двозначність, використання анафоричних і дейктичних засобів без чітких попередніх пояснень або рекомендацій. Однак синтаксичне понадспрощення автентичних текстів може мати ефект підвищення рівня складності (через вилучення надлишковості підказок і т.д.);
- тип тексту: знайомство із жанром та галуззю (плюс накопичені загальні та соціокультурні знання) допомагає учню передбачати й розуміти структуру і зміст тексту; конкретна або абстрактна природа тексту відіграє, мабуть, певну роль; напр., конкретний опис, інструкції чи розповіді (особливо з адекватними візуальними опорами), будуть напевно, менш складними, ніж абстрактна аргументація або пояснення;

- мовленнєва структура: зв'язність і чітка організація тексту (наприклад, часова послідовність; чітко виражені головні факти, подані перед їх ілюстрацією; експліцитна, а не імпліцитна природа представленої інформації, відсутність суперечливої або приголомшливої інформації - все це сприяє зменшенню складності опрацювання інформації;
- фізичне пред'явлення: письмові або усні тексти мають, очевидно, різні ступені складності, тому що обробка інформації усного тексту має відбуватись безпосередньо. Крім того, шум, перешкоди і завади (напр., слабкі радіо/телевізійні сигнали, неохайний/недбалий почерк) підвищують трудність розуміння; коли йдеться про усний (аудіо) текст, то чим більша кількість мовців і чим менш чіткі їхні голоси, тим складніше ідентифікувати й розуміти окремих мовців; інші чинники, які ускладнюють слухання/зорове сприйняття, включають перехресне мовлення, фонетичну редукцію, незнайомі акценти, швидкість пред'явлення, монотонність, слабку гучність і т.д.
- довжина тексту: у цілому короткий текст менш складний, ніж довгий на подібну тему, оскільки довгий текст вимагає більшого опрацювання, виникає додаткове навантаження на пам'ять, ризик стомлюваності та неувважності (особливо коли йдеться про молодших учнів). Проте довгий текст, якщо він не занадто насичений і містить значний надлишок інформації, може бути легшим, ніж короткий насичений текст, що містить одну й ту ж інформацію.
- релевантність для учня: високий рівень мотивації розуміння, що залежить від особистого зацікавлення змістом, допоможе підтримати зусилля учня зрозуміти (хоча необов'язково сприятиме розумінню безпосередньо), в той час, як вживання низькочастотної лексики може ускладнити текст взагалі. Текст, що містить слова на знайому і релевантну тему, буде, мабуть, менш складним для фахівця у певній галузі, ніж такий текст, що містить високочастотний словник більш загальної природи, і може опрацьовуватись з більшою впевненістю.

Стимулювання учнів до вираження їх особистих знань, думок та поглядів у межах завдання на розуміння може підвищити мотивацію і впевненість та активізувати лінгвістичну компетенцію, пов'язану з текстом. Включення завдання на розуміння в інше завдання також може сприяти підвищенню цілеспрямованості та залученню учня до його виконання.

Тип очікуваної відповіді

Хоча текст може бути відносно важким, типом відповіді, що вимагається у поставленому завданні, можна маніпулювати з метою узгодження компетенцій і характеристик учня.

Структура завдання може також залежати від того, чи є метою розвиток умінь розуміння, чи перевірка розуміння. Відповідно, тип очікуваної відповіді може значно-варіюватись, що ілюструється численними типами завдань на розуміння.

Завдання на розуміння може вимагати глобального чи вибіркового розуміння, або детального розуміння важливих деталей. Деякі завдання можуть вимагати від читача/слухача продемонструвати розуміння основної інформації, чітко вираженої в тексті, тоді як інші можуть вимагати застосування вмінь узагальнення. Завдання може бути підсумковим (його слід виконувати на базі цілого тексту), або ж може бути побудоване так, щоб відповідати організаційним одиницям (напр., супроводжувати кожен відрізок тексту) і, таким чином, бути менш складним для запам'ятовування.

Очікувана відповідь може бути невербальною (немає відкритої відповіді або це буде проста дія як, напр., позначення малюнка), або вербальною (усною чи письмовою). Остання може, наприклад, включати ідентифікацію та репродукцію інформації тексту з певною метою, або може вимагати від учня завершити текст чи продукувати новий текст шляхом виконання відповідних інтерактивних чи продуктивних завдань.

Час, відведений для відповіді, може варіюватись, для того щоб зменшити або збільшити складність завдання. Чим більше часу слухач або читач має для повторного слухання чи перечитування тексту, тим більше він/вона може зрозуміти і тим більше матиме можливостей застосувати різні стратегії, щоб справитись із труднощами розуміння тексту.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- принципи відбору та оцінювання "реальножиттєвих" і "педагогічних" завдань для своїх цілей, включаючи відповідність різних типів завдань до окремих навчальних контекстів;

- критерії відбору завдань, важливих і значущих для учня, які б забезпечили постановку захоплюючої, визивної, але реальної для досягнення мети та якомога повніше залучення учня, а також дозволили б диференціювати учнівські інтерпретації та результати;
- взаємозв'язок між завданнями, які насамперед орієнтовані на значення, та навчальними завданнями, спеціально зосередженими на формі, так щоб увага учня концентрувалась систематично й ефективно на обох аспектах при збалансованому підході до розвитку правильності і швидкості;
- способи врахування стрижневої ролі стратегій учня у відповідних компетенціях та рівня володіння мовою для успішного виконання завдань підвищеної трудності за різних умов та обставин (див. розділ 4.4); шляхи полегшення успішного виконання завдання та вивчення (включаючи застосування попередніх компетенцій учня у підготовчій фазі);
- критерії і напрями відбору завдань і, відповідно, маніпулювання їх параметрами з метою зміни рівня складності завдання таким чином, щоб узгодити їх з учнівськими компетенціями, які змінюються і розвиваються, та з індивідуальними особливостями учнів (здібності, мотивація, потреби, інтереси);
- як рівень складності завдання має бути врахованим при оцінюванні успішності виконання завдання і при (само)оцінюванні комунікативної компетенції учня (розділ 9).

Зміст

8 Лінгвістична диверсифікація і програма

8.1 Дефініція та основний підхід

Плюрилінгвальна та плюрикультурна компетенція полягає у здатності користуватися мовами з комунікативними цілями і брати участь у міжкультурному спілкуванні, коли людина, що розглядається як соціальний агент, має різні ступені володіння кількома мовами та досвід кількох культур. Це не розглядається як надання переваги чи протиставлення різних компетенцій, але швидше як існування складної або навіть комплексної компетенції, яку може застосовувати користувач.

Традиційний підхід представляє вивчення іноземної мови як доповнення, у відокремленому вигляді, компетенцією спілкування іноземною мовою компетенції спілкування рідною мовою. Концепція плюрилінгвальної та плюрикультурної компетенції полягає у тенденції:

- відмежуватись від загальноприйнятої врівноваженої дихотомії, що встановилась при традиційному ному паруванні L1/L2, з наголосом на плюрилінгвізмі, де білінгвізм є якраз одним із окремих випадків;
- вважати, що кожний індивід не має набору різних та окремих компетенцій спілкування залежо від мов, які він/вона знає, але має плюрилінгвальну і плюрикультурну компетенцію, яка включає повний спектр мов, які їй/йому доступні;
- наголосити на плюрикультурних особливостях цієї множинної компетенції, проте без відповідних зв'язків між розвитком умінь, пов'язаних з тим, що стосується інших культур, і розвитком лінгвістичного комунікативного рівня володіння мовою.

Проте можна зробити загальне спостереження, спільне для різних окремих компонентів та шляхів вивчення мови. Йдеться переважно про те, що шкільне навчання мов має яскраво виражену тенденцію визначення цілей, пов'язаних скоріше із загальними компетенціями індивіда (особливо на рівні початкової школи) чи комунікативною мовленнєвою компетенцією (особливо для учнів 11-16 років), тоді як курси для дорослих (студентів або людей, які вже працюють) формують цілі з огляду на специфічну мовленнєву діяльність або функціональні вміння у певній галузі. Це визначення, у першому випадку, стосується формування і розвитку компетенцій, у другому - оптимальної підготовки до діяльності, пов'язаної з функціонуванням у специфічному контексті, і відповідає, безумовно, чітким завданням загальної початкової освіти, з одного боку, та спеціалізованій і безперервній освіті, з другого. У такому контексті, не вважаючи ці завдання протилежними, рамки Загальних Рекомендацій можуть допомогти привести два різні підходи у відповідність, однаково цінуючи їх, а також показати, що вони дійсно могли б бути доповненням один до одного.

8.2 Напрями у складанні програм

8.2.1 Варіювання в рамках загальної компетенції

Дискусія з питання навчальних програм відповідно до Загальних Рекомендацій може керуватись трьома головними принципами.

Перший: така дискусія щодо програм повинна йти в одному ряду із загальними цілями підтримки плюрилінгвізму та лінгвістичної різноманітності. Це означає, що викладання і вивчення будь-якої мови також має розглядатись у єдності з викладанням інших мов в освітній системі та способами, які обираються учнями для довгострокового застосування своїх зусиль з метою розвитку різних мовленнєвих умінь.

Другий принцип полягає в тому, що таке варіювання єдино можливе, особливо у школах, якщо враховується вартість ефективності системи, для того щоб уникнути непотрібного повторення і забезпечити економічність шкали та перенос умінь, який полегшується лінгвістичною диверсифікацією. Якщо, наприклад, освітня система дозволяє учням починати вивчення двох іноземних мов на визначеному наперед ступені їх навчання і створювати оптимальні передумови для вивчення третьої мови, то цілі або якість прогресії у кожній з обраних мов не обов'язково повинні бути однаковими. Наприклад, відправним пунктом не завжди має бути підготовка до функціональної інтеракції для задоволення однакових комунікативних потреб, і не обов'язковим є продовження цілеспрямованого розвитку навчальних стратегій.

Третій принцип, таким чином, полягає в тому, що підходи і заходи, пов'язані з укладанням програм, зовсім не повинні обмежуватись створенням програм, прийнятих ізолювано для кожної мови. Це має бути інтегрована програма для кількох мов. Підхід до них має також визначатись залежно від їх ролі у загальній мовній освіті, у якій лінгвістичні знання (*savoir*) та вміння (*savoir-faire*), разом з уміннями вчитись (*savoir-apprendre*), відіграють не тільки специфічну роль під час вивчення даної мови, але також наскрізну або "крізьмовну" роль.

8.2.2 Від окремого/часткового до наскрізного підходу

Між "пов'язаними" мовами особливо хоча не лише між ними знання та вміння можуть бути перенесені на зразок осмосу (дифузії). І, у зв'язку з програмами, слід наголосити на тому, що:

- усі мовні знання є окремими (частковими), якими б близькими до рідної мови вони не здавались. Вони завжди неповні і ніколи не бувають розвиненими або досконалими у звичайного індивіда настільки, наскільки це властиво утопічному "ідеальному" носієві мови. Крім того, даний індивід ніколи не має однаково досконалого володіння різними складниками певної мови (напр., усними та писемними вміннями, або розумінням та перекладом у порівнянні з продуктивними вміннями);
- будь-які окремі (часткові) знання є також чимось більшим, ніж може здаватись. Наприклад, для досягнення "обмеженої" мети покращити розуміння спеціальних текстів на даній іноземній мові на дуже знайомі теми необхідно набути знань та вмінь, які можуть застосовуватись і для багатьох інших цілей. Така "виплетена" мета більш стосується самого учня, ніж входить до обов'язків укладача програми;
- ті, хто вивчив одну мову, знають багато чого з інших мов без обов'язкового усвідомлення цього. Вивчення наступних мов головним чином сприяє застосуванню цих знань і збільшує їх усвідомлення учнем, і цей чинник має враховуватись швидше як існуючий, ніж як відсутній.

Ці різні принципи та спостереження, хоча й залишають широку свободу вибору при укладанні програм і планів, мають також на меті підтримати зусилля щодо прийняття прозорого й логічного підходу до визначення напрямів та прийняття рішень. Саме у цьому процесі Загальні Рекомендації набувають особливого значення.

8.3 До процедури складання програм

8.3.1 Програма і варіювання цілей

Зі сказаного вище можна побачити, що кожен з головних і другорядних компонентів запропонованої моделі може, будучи обраним за головну навчальну мету, давати різноманітні варіанти вибору у зв'язку з підходами до змісту і шляхами полегшення навчання. Наприклад, чи йдеться про "вміння" (загальні компетенції окремого учня/користувача мовою), чи про "соціолінгвістичний компонент" (в рамках комунікативної мовленнєвої компетенції), чи про стратегії або про розуміння (в аспекті пріоритету видів мовленнєвої діяльності), у кожному випадку це є питанням компонентів (і для окремих елементів типології, запропонованої Рекомендаціями), на яких програма повинна або не повинна наголошувати і які в різні періоди часу мають

розглядатись то як мета, то як засоби або як передумови навчання. І для кожного з цих компонентів можуть, зрештою, ставитись і розглядатись, якщо не вивчатись детально, питання внутрішньої структури, що приймається за основу (наприклад, які другорядні компоненти соціолінгвістичного компонента вибрати? як визначити підкатегорії стратегій?), та питання критеріїв для будь-якої системи розвитку в часовому аспекті (напр., лінійне розміщення різних типів діяльності розуміння). Це є напрям, у якому інші розділи нашого документа запрошують читача підійти до вирішення питань і визначити напрями, що відповідають його/її конкретній ситуації.

Це "аполітичне" бачення є тим більш справедливим у світлі загальноприйнятого розуміння, що вибір та укладання цілей, на яких базується вивчення мови, може в дуже значній мірі варіюватись залежно від контексту, навчальної групи та рівня, який розглядається. Більше того, слід підкреслити, що цілі для однієї й тієї ж групи людей однакового рівня також можуть варіюватись з огляду на традицію та вимоги певної освітньої системи.

Дискусія навколо викладання сучасних мов у початковій школі ілюструє це у плані того, що існує велика доля варіативності та проблемності, - на національному чи навіть на регіональному рівні всередині однієї країни - стосовно визначення початкових, неминуче "часткових" ("окремих") цілей, які встановлюються для даного типу викладання. Чи потрібно буде учням: вивчати певні елементарні основи системи іноземної мови (лінгвістичний компонент); розвивати лінгвістичну свідомість (більш загальні лінгвістичні знання (*savoir*), вміння (*savoir-faire*) та *savoir-etre*); стати більш об'єктивними щодо їх власної рідної мови та культури, чи відчутти себе більш спорідненими з нею; мати впевненість від реалізації та підтвердження того, що вони є здатними вивчати іншу мову; вчитися учитися; набути мінімальних умінь розуміння усного мовлення; гратися з іноземною мовою і більше з нею зближуватись (особливо з деякими фонетичними та ритмічними характеристиками) через лічилки та пісні? Само собою зрозуміло, що можна робити одночасно кілька справ та комбінувати ці численні цілі або пристосовувати їх до інших.

В усякому разі, слід підкреслити, що при укладанні програм вибір та узгодження цілей, змісту, послідовності стадій та засобів оцінювання тісно пов'язані з необхідністю аналізу кожного окремого компонента. Ці зауваження передбачають, що:

- упродовж усього періоду вивчення мови - це так само стосується і шкіл - може мати місце безперервність у плані цілей, або ж вони можуть бути модифіковані, а порядок їх пріоритету скоригований;
- у навчальній програмі, що передбачає вивчення кількох мов, цілі та плани вивчення різних мов можуть бути як схожими, так і відрізнятись;
- можливі докорінно відмінні підходи, і кожен із них може мати свої власні прозорість і логічність згідно з обраним напрямом, і кожен може бути пояснений відповідно до Загальних Рекомендацій;
- роздуми над програмою можуть, таким чином, включати обговорення можливих сценаріїв розвитку плюрилінгвальної та плюрикультурної компетенцій і ролі школи у цьому процесі.

8.3.2 Деякі приклади диференційованих програм

У наступній стислій ілюстрації того, що повинно братись до уваги при спрямуванні або варіаціях сценарію, виділяються два типи організації та видів програм для певної шкільної системи, яка включає дві сучасні мови, крім мови, на якій надається освіта (зазвичай, але помилково, нею вважається рідна мова, хоча всі знають, що навчальною мовою, навіть у Європі, часто є не рідна мова учнів): вивчення першої мови починається в початковій школі (іноземна мова 1, далі FL 1), другої - на першому (нижчому) ступені середньої школи (іноземна мова 2, далі FL 2) і третьої (FL3), яка запроваджується як факультативний предмет на вищому рівні середньої школи.

На цих прикладах створення програм видно, що розрізняють початковий, нижчий середній та вищий середній ступені, проте це не відповідає усім національним освітнім системам. Хоча ці ілюстративні програми можуть бути легко транспоновані й адаптовані навіть у контексти, де діапазон мов, що пропонуються, вужчий, або де перше офіційне вивчення іноземної мови починається пізніше, ніж у початковій школі. Той, хто може робити більше, зробить і менше. Альтернативи, що тут пропонуються, включають форми вивчення для трьох іноземних мов (дві з тих, що пропонуються, є формальною складовою частиною обов'язкової програми, а третя, яка теж може бути обрана, пропонується як "позапрограмна" або замість інших факультативних предметів); це здається найбільш реалістичним у більшості випадків

і створює сприятливу основу для ілюстрації цього положення. Центральним аргументом є те, що для даного контексту можуть бути прийнятними різні сценарії може бути локальна диверсифікація, яка забезпечує приділення належної уваги у кожному окремому випадку загальній зв'язності і структурі кожного конкретного напрямку.

а) Перший сценарій

Початкова школа

Вивчення першої іноземної мови (FL1) починається в початковій школі. Головна мета-розвиток "лінгвістичної свідомості", загального усвідомлення лінгвістичних явищ (зв'язок з рідною мовою або іншими мовами, присутніми у класному середовищі).

Тут має місце зосередженість на окремих цілях, пов'язаних насамперед із загальними компетенціями індивіда (відкриття або визнання школою множинності мов та культур, підготовка до віддалення від етноцентризму, релятивізація, а також утвердження власної лінгвістичної та культурної ідентичності учня; увага, що приділяється мові тіла і жестів, звуковим аспектам, музиці і ритму, досвіду фізичних та естетичних параметрів певних елементів іншої мови) - та їх зв'язками, з комунікативною компетенцією, проте без запланованої та експліцитної спроби розвитку цієї специфічної компетенції.

Нижчий ступінь середньої школи

- Вивчення FL 1 продовжується з наголосом на цілеспрямованому і градуйованому розвитку комунікативної компетенції (в її лінгвістичному, соціолінгвістичному та прагматичному аспектах), але з повним врахуванням досягнень початкового рівня у сфері мовної свідомості.
- Друга іноземна мова (FL2, яка не викладалась у початковій школі), не починатиметься, проте, з нуля; вона враховуватиме те, що було охоплене початковою школою на базі та у зв'язку з FL1, хоча в той самий час переслідуватиме трохи інші цілі, ніж ті, які переслідуються при вивченні FL1 (напр., віддаючи пріоритет рецептивним видам діяльності у порівнянні з продуктивними).

Вищий ступінь середньої школи

Продовжуючи приклад такої програми, слід розглянути наступне:

- Зменшення обсягу формального викладання FL 1 та використання замість цього мови - на регулярній або випадковій основі -для викладання іншого предмета (модель галузевого навчання та "білінгвальної освіти");
- Утримання переваги у процесі викладання FL2 на рецептивному володінні мовою з особливою концентрацією на різних типах текстів та організації висловлювання, а також узгодження цієї роботи з тим, що робиться або вже зроблено на рідній мові, з одночасним використанням умінь, набутих на FL 1;
- Залучення учнів, які обрали вивчення факультативної третьої іноземної мови (FL3), спочатку до участі в дискусіях та заходах, пов'язаних з типами вивчення та навчальними стратегіями, в яких вони вже мають досвід; потім їх слід заохочувати працювати більш автономно, використовуючи ресурсний центр і беручи участь в укладанні програми індивідуальної або групової роботи, призначеної для досягнення цілей, поставлених певною групою чи закладом.

б) Другий сценарій

Початкова школа

Вивчення першої іноземної мови (FL1) починається в початковій школі з наголосом на базовій усній комунікації і чітко визначеному заздалегідь лінгвістичному змісті (з метою реалізації основ базового лінгвістичного компонента, передусім фонетичного і синтаксичного аспектів, з одночасним запровадженням у класі елементарного діалогічного спілкування).

Нижчий ступінь середньої школи

- Для FL1, FL2 (якщо друга іноземна мова вводиться) та рідної мови час розподіляється з урахуванням методів і прийомів навчання, що застосовувались у початковій школі для FL 1 та, окремо, для рідної мови: мета на цій стадії повинна відчутно корелювати з ростом усвідомлення учнем підходу до вивчення мов та навчальної діяльності.

- Дія FL1 обов'язкова програма, складена з метою розвитку різних умінь, продовжує діяти аж до закінчення середньої школи, але в різні періоди навчання вона доповнюється заходами з повторення та обговорення таким чином, щоб це відповідало поглибленню диференціації профілів навчання різних учнів, їх очікувань та інтересів.
- Для FL 2 на цьому етапі навчання особливо слід наголосити на соціокультурних та соціолінгвістичних елементах, які усвідомлюються завдяки тіснішому знайомству з медіа (популярна преса, радіо і телебачення) та, можливо, у зв'язку з курсами, створеними носіями мови, і використанням того, що набуто на FL 1. У цій моделі програми, яка продовжується до кінця середньої школи, FL2 є основою для культурного і міжкультурного обговорення, що здійснюється через контакт з іншими мовами програми і використовує переважно тексти, пов'язані із засобами зв'язку. Модель може також включати досвід міжнародних обмінів з наголосом на міжкультурних стосунках. Слід також враховувати використання інших предметів (напр., історії або географії), щоб сприяти добре продуманому підходу до плюрикультуралізму.

Вищий ступінь середньої школи

- FL 1 та FL2: вивчення кожної продовжується у тому ж напрямі, але на більш комплексному та вимогливому рівні. Учні, які обирають ще й третю іноземну мову (FL3), роблять це насамперед для "професійних" цілей і надають своєму вивченню мови більш професійно-орієнтованого характеру або співвідносять його з іншими академічними галузями свого навчання (напр., орієнтація на мову комерції, економіки або технології).

Слід зазначити, що в цьому другому сценарії, як і в першому, кінцевий плюрилінгвальний та плюрикультурний багаж учнів може бути "нерівномірним" в залежності від того, наскільки:

- змінюється рівень володіння мовами, на якому проявляється плюрилінгвальна компетенція;
- неоднаково для різних мов розвинені культурні аспекти;

- не є обов'язковою ситуація, коли для мов, лінгвістичні аспекти яких отримали більше уваги, культурний аспект є також достатньо розвиненим;
- є інтегрованими "окремі" компетенції, описані вище.

До цих коротких вказівок можна додати, що в кожному з випадків слід відводити необхідний час, коли йдеться про всі мови, на розгляд підходів та шляхів навчання, якими охоплені всі учні, на відповідних ступенях їх розвитку, або до яких вони прагнуть. Це змушує передбачати при створенні шкільних програм простір для експліцитності, прогресивного розвитку "навчальної свідомості" та запровадження загальної мовної освіти, яка допоможе учням встановити метакогнітивний контроль над своїми власними компетенціями і стратегіями. Учні застосують їх відповідно до інших можливих компетенцій і стратегій та з урахуванням виду мовленнєвої діяльності, в якому вони реалізуються для виконання завдань у межах специфічних галузей діяльності.

Іншими словами, однією з цілей укладання програм, так само як і окремої програми, є допомогти учням усвідомити категорії та їх динамічний взаємозв'язок так, як це запропоновано у прийнятій Загальними Рекомендаціями моделі.

8.4 Оцінювання і шкільне, позашкільне та післяшкільне навчання

Якщо програма визначила шлях, який проходить учень через послідовні ступені освіти, як під контролем певного закладу, так і без нього, то вона (програма) не завершується із закінченням школи. а якимось чином продовжується у навчанні упродовж усього життя. З урахуванням такої перспективи програма школи як закладу має на меті розвиток в учня плюрилінгвальної та плюрикультурної компетенції, яка в кінці шкільного навчання може набути форми диференційованих спеціалізацій, залежних від окремих індивідів та шляхів, якими вони підуть. Зрозуміло, що зміст цієї компетенції не є незмінним, і весь наступний досвід особистої та професійної сфер кожного соціального агента, напрям його/її життя змусить її еволюціонувати і змінювати свій баланс залежно від подальшого розвитку, обмеження та реформування. Саме тоді, поряд з іншими, особливу роль відіграє "доросла освіта" і безперервне навчання. У зв'язку з цим можуть бути розглянуті три додаткові аспекти.

8.4.1 Місце шкільної програми

Погоджуючись з тим, що освітня програма не обмежується школою і не закінчується разом з нею, слід також погодитись, що плюрилінгвальна та плюрикультурна компетенція може розвиватись до школи і продовжувати розвиватись поза школою шляхами, паралельними шляхам свого шкільного розвитку. Це може відбуватись завдяки сімейному досвіду й вихованню, історії і контактам між поколіннями, подорожам, експатріації, еміграції, більш загальній приналежності до мультилінгвального і мультикультурного середовища, або переїзду з одного середовища до іншого, а також завдяки читанню та засобам зв'язку.

Якщо вважати це очевидним, то також ясно, що школа - це довгий шлях, і це завжди слід враховувати. Тому слід розглядати шкільну програму як частину набагато ширшої програми, так само як і частину, що має функцію надати учням:

- початковий диференційований плюрилінгвальний та плюрикультурний репертуар (з певними можливими напрямками, передбаченими у двох описаних вище сценаріях);
- краще усвідомлення, знання і впевненість у своїх компетенціях, здібностях та ресурсах, що є в їх розпорядженні, у школі та поза нею, так, щоб вони могли розширювати й поглиблювати свої компетенції та ефективно використовувати їх в окремих сферах діяльності.

8.4.2 Портфель і спеціалізація

Отже з цього випливає, що визначення й оцінювання знань та вмінь повинно враховувати обставини і досвід, завдяки яким розвинулись ці компетенції та вміння. Розробка Європейського Мовного Портфеля (ELP), який дозволив би індивіду зафіксувати і представити різні аспекти своєї мовної біографії, є кроком у цьому напрямі. Передбачено включення до-структури ELP не лише будь-яких офіційно визнаних досягнень, отриманих в курсі вивчення окремої мови, але й фіксації неформального досвіду, що включає контакти з мовами та іншими культурами.

Разом з тим, щоб наголосити на взаємозв'язках шкільної та позашкільної програм, коли вивчення мови оцінюється по закінченні середньої освіти, була б корисною спроба здійснити формальне визнання плюрилінгвальної та плюрикультурної компетенцій як таких. Можливо, це слід зробити через специфікацію вихідної спеціалізації, що швидше узгодило б різні комбінації, ніж слугувало б базою для єдиного визначеного рівня на даній мові або, можливо мовах.

Кроком у цьому напрямі може бути "офіційне" визнання окремих компетенцій. І було б корисним, якби головні міжнародні кваліфікації показали приклад, прийнявши саме такий підхід, напр., визнавши окремо чотири вміння, до яких входять розуміння/висловлювання та писемне/усне мовлення, а не обов'язково згрупувавши їх разом. Але було б раціональним, якби враховувалась і визнавалась також здатність спілкуватись кількома мовами або культурами.

Переклад (або резюме) з другої іноземної мови на першу іноземну мову, участь в усній дискусії на кількох мовах, інтерпретація культурного феномена у зв'язку з іншою культурою ось приклади медіації (за визначенням цього документа), які мають відігравати певну роль в оцінюванні та визнанні вміння управляти плюрикультурним та плюрилінгвальним репертуаром.

8.4.3 Багатовимірний і модульний підходи

Цей розділ має на меті передусім привернути увагу до зміщення фокусу чи принаймні до питання зростання складності укладання програми, і до того, як це відбивається на оцінюванні та сертифікації. Очевидною є необхідність визначення ступенів - у зв'язку зі змістом та успішністю. Це може бути зроблено в аспекті одного головного компонента (лінгвістичного або понятійного/функціонального), або в аспекті сприяння прогресу в усіх напрямках для окремої мови. Так само важливо чітко розрізняти компоненти багатоцільової програми (з урахуванням, зокрема, різних параметрів Загальних Рекомендацій) та диференціювати методи оцінювання, працюючи у напрямі до модульного навчання та узгодження сертифікацій. Це б сприяло - синхронічне (тобто в певний момент навчального шляху) чи діахронічне (тобто крізь різні ступені упродовж цього шляху) - розвитку і визнанню плюрилінгвальної та плюрикультурної компетенцій зі "змінною геометрією" (тобто компоненти і структура яких варіюють від одного індивіда до іншого і змінюються з часом для даного індивіда).

У певні моменти шкільної кар'єри учня, відповідно до шкільної програми та сценаріїв, описаних вище, можуть запроваджуватись короткі перехресне програмні модулі, що охоплюють різні мови. Подібні "транслінгвальні" модулі містять різні навчальні підходи і ресурси, шляхи використання позашкільного оточення та подолання нерозуміння у міжкультурних взаєминах. Вони б могли надати більшої

зв'язності та прозорості рекомендованим нами програмам і сприяли б покращенню загальної структури, не порушуючи програм, укладених для інших предметів.

Більше того, модульний підхід до кваліфікацій дозволив би, відповідно до вищесказаного, здійснювати спеціальне оцінювання, у спеціальному (ad hoc) модулі, плюрилінгвальних та плюрикультурних організаторських умінь. Таким чином багатовимірність і модульність виявляються ключовими аспектами у створенні міцної основи для лінгвістичної різноманітності у програмі та в оцінюванні. Загальні Рекомендації побудовані таким чином, щоб дозволити через запропоновані ними категорії вказати напрями для подібної модульної або багатовимірної організації. В усякому разі, шлях вперед - це пряме втілення проектів та експериментальної роботи у шкільне середовище та в різні контексти.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- чи учні, про яких йдеться, вже мають якийсь досвід лінгвістичного та культурного плюралізму, і яка природа цього досвіду;
- чи учні вже здатні, навіть на дуже елементарному рівні, функціонувати в кількох лінгвістичних та/або культурних спільнотах, і як ця компетенція розподіляється та диференціюється залежно від контекстів використання мови і видів діяльності;
- який досвід лінгвістичної і культурної різноманітності можуть мати учні в період свого навчання (напр., паралельно з відвідуванням ними навчального закладу та поза ним);
- як цей досвід може бути набутий у навчальному процесі;
- які типи цілей вважаються найбільш придатними для учнів (див. розділ 1.2) у певний період розвитку ПЛК та ПКК, враховуючи їх характерні особливості, сподівання, інтереси, плани і потреби, а також їх посередницький навчальний шлях та наявні ресурси;
- як сприяти уникненню цими учнями роз'єднаності та встановленню ефективних взаємозв'язків між різними компонентами ПЛК і ПКК у процесі їх розвитку; як, зокрема, зосередити увагу і привернути її до наявних в учнів знань та вмінь, що підлягають переносу і мають наскрізний характер;

- які окремі компетенції (якого роду та з якими цілями) могли б збагатити, ускладнити та диференціювати вже існуючі в учнів компетенції;
- як співвіднести навчання, про яке йдеться, з певною мовою чи культурою, узгодивши їх у загальній програмі, де розвивається досвід володіння кількома мовами та кількома культурами;
- які існують напрями або які форми диференціації варіантів програми для забезпечення розвитку диверсифікованої компетенції для окремих учнів; які структури шкал можуть бути розглянуті і прийняті;
- які форми організації навчання (напр., модульний підхід) могли б сприяти організації навчального шляху у кожному окремому випадку;
- який підхід до оцінювання чи контролю зробить можливим врахування та визнання часткових компетенцій і розгалужених ПЛК та ПКК учнів.

Зміст

9 Контроль

9.1 Вступ

Контроль розглядається у цьому розділі у значенні оцінювання рівня володіння мовою користувачем. Усі мовні тести є формою контролю, проте існує також багато інших форм контролю (напр., контрольні листи, що застосовуються при безперервному контролі, неформальне вчительське спостереження), які не можуть визначатись, як тести. Оцінювання (evaluation) - це термін, який є ширшим від поняття контролю (assessment). Будь-який контроль є формою оцінювання, але у мовній програмі певна кількість речей оцінюється інакше, ніж рівень володіння учнем мовою. До них відносяться ефективність окремих методів або засобів, вид та якість висловлювання, що продукується згідно з програмою, задоволення учня/вчителя, ефективність роботи вчителя і т.д. Цей розділ стосується лише контрольних зрізів, а не більш широких об'єктів оцінювання програми.

Існують три чинники, які традиційно вважаються фундаментальними у будь-якій дискусії щодо контролю: валідність, надійність і достовірність. У зв'язку з темою обговорення у цьому розділі корисно зробити огляд того, що означають ці терміни, як вони пов'язані один з одним і наскільки вони є релевантними для Рекомендацій.

Валідність -це концепція, прийнята у Рекомендаціях. Тест або процедура контролю можуть вважатись валідними настільки, наскільки можлива демонстрація того, що власне контролюється і що, у певному контексті, має бути встановлено, і наскільки отримана інформація є точною в аспекті визначення рівня володіння мовою певним кандидатом.

Надійність, з іншого боку, є технічним терміном. В основному - це стабільність результатів, які одержують одні й ті ж кандидати у двох окремих, реальних чи уявних, комісіях, які реалізують експертизу.

Що насправді є більш важливим, це те, що надійність є показником правильності рішень, прийнятих відповідно до стандарту. Якщо контрольний звіт дає результати типу склав/не склав або Рівень A2+/B1/B1 +, то наскільки правильними, точними є ці рішення? Правильність рішень буде залежати від валідності окремого стандарту (напр., Рівень B1) для цього контексту. Вона також залежатиме від валідності критеріїв, що застосовувались для досягнення рішення та валідності процедур, за якими ці критерії були розроблені.

Якщо дві різні організації або регіони використовують критерії у відповідності до одних і тих же стандартів з метою проведення експертизи одного й того ж уміння, якщо самі стандарти є валідними і відповідають обом конкретним контекстам, і якщо стандарти інтерпретуються належним чином при розробці контрольних завдань та інтерпретації рівнів володіння, то результати обох систем корелюватимуть.

Традиційно кореляція між двома тестами, розробленими для контролю одного й того ж об'єкта відома як «конструктивна валідність». Ця ідея пов'язана з надійністю, оскільки ненадійні тести не корелюватимуть. Проте головним є ступінь спільності між обома тестами, який визначає, що контролюється і яким чином інтерпретується рівень володіння.

Саме з цими двома питаннями пов'язані Загальні Європейські Рекомендації. У наступному розділі виділяються три головні шляхи використання Рекомендацій:

- | | |
|--|--|
| 1. Для специфікації змісту тестів та іспитів: | <i>що контролюється</i> |
| 2. Для встановлення критеріїв визначення досягнення навчальної мети: | <i>як інтерпретується рівень володіння</i> |
| 3. Для описання рівнів володіння в існуючих тестах та іспитах, яке б дозволило порівняти різні кваліфікаційні системи: | <i>як можна провести порівняння</i> |

Ці основні положення відповідають різним видам контролю по-різному. Існує багато різних видів і традицій контролю. Було б помилковим вважати, що один підхід (напр., публічний іспит) є обов'язково вищим за своїм освітнім ефектом від іншого підходу (напр., учительський контрольний зріз). Дійсно, встановлення єдиних стандартів має значну перевагу - як, наприклад, Загальні Рекомендовані Рівні у Рекомендаціях, - оскільки це дає можливість узгодити між собою різні форми контролю.

Третій підрозділ розділу визначає варіанти вибору між різними типами контролю. Варіанти вибору представлені у формі контрастних пар. У кожному випадку терміни, що використовуються, отримують визначення, а відповідні переваги і недоліки обговорюються відповідно до мети контролю. в його освітньому контексті. Також встановлюються способи застосування тих чи інших альтернатив. Таким чином визначається відповідність Рекомендацій типу контролю, про який тут йдеться.

Процедура контролю також повинна бути практичною і достовірною. Достовірність є, зокрема, головним положенням процедури тестування рівня володіння. Експерти діють в умовах часового тиску. Вони спостерігають лише обмежений відрізок виконання тесту; існують також певні обмеження щодо типу і числа категорій, якими вони можуть оперувати як критеріями. Рекомендації прагнуть розробити довідкові положення, а не практичний інструмент контролю. Рекомендації мають бути зрозумілими, проте всі користувачі мають підходити до них вибірково. Вибірковість передбачає використання простішої операційної схеми, що руйнує категорії, виділені в Рекомендаціях. Наприклад, категорії', використані в ілюстративних шкалах дескрипторів, протиставлених тексту у розділах 4 і 5, є часто простішими, ніж категорії та експоненти, що обговорюються у самому тексті. Дане положення з прикладами обговорюється в заключному підрозділі.

9.2 Рекомендації як довідник для реалізації контролю

9.2.1 Специфікація змісту та екзаменів

Опис "Використання Мови і Користувача Мовою" у розділі 4 та, особливо, підрозділі 4.4 про "Комунікативні види мовленнєвої діяльності" можна використати під час розробки специфікації завдання для контролю комунікативних умінь. Загальновизнаним є те, що валідний контроль вимагає демонстрацію зразків ряду відповідних типів мовлення. Напр., нещодавно розроблений тест ілюструє це положення стосовно тестування говоріння.

По-перше, це уявна Бесіда, функціями якої є "розминка/розігрів"; потім - Неформальна Дискусія на тему, до якої кандидат виявляє інтерес. Після цього реалізується фаза Трансакції, що проходить або у формі безпосереднього спілкування, або уявної телефонної розмови, спрямованої на пошук інформації. Потім іде фаза Продукції, що базується на письмовому Звіті (Доповіді - Report), в якій кандидат дає Опис своїх навчальних інтересів і планів. Нарешті це Цілеспрямована Співпраця, завдання на досягнення домовленості між кандидатами.

У підсумку категорії Загальних Рекомендацій, що застосовуються для комунікативних видів діяльності, є такими:

	Інтера́кція	Продукція
	(Спонтанні, короткі репліки)	(Підготовлені, тривалі висловлювання)
Говоріння:	<i>Бесіда</i> <i>Неформальна дискусія</i> <i>Цілеспрямована співпраця</i>	<i>Описання своїх навчальних інтересів</i>
Письмо:		<i>Доповідь/Описання своїх академічних інтересів</i>

Розробляючи деталі специфікацій завдань, користувач може, за бажанням, консультуватися з розділом 4.1 "Контекст використання мови" (галузі, умови та рамки, ментальний контекст), розділом 4.6 "Тексти", розділом 7 "Завдання та їх Роль у Викладанні мови" та особливо з підрозділом 7.3 "Складність завдання".

Розділ 5.2 "Комунікативні мовленнєві компетенції" проінформує про будову розділів тесту, або фази усного тесту, для визначення сформованості відповідної лінгвістичної, соціолінгвістичної та прагматичної компетенцій. Набір специфікацій

змісту на Рівні Threshold, розроблений Радою Європи для більш ніж 20 європейських мов (див. список бібліографічних джерел), та на Рівнях Waystage і Vantage для англійської мови плюс їх еквіваленти, розроблені для інших мов і рівнів, можуть вважатись допоміжними до головного документа Рекомендацій. Вони дають приклади подальшої деталізації інформації до складання тестів для Рівнів A1, A2, B1 та B2.

9.2.2 Критерії досягнення навчальної мети

Шкали є джерелом для розробки рейтингових шкал для контролю досягнення конкретної навчальної мети і дескрипторів, необхідних для формулювання критеріїв. Метою може бути рівень загального володіння мовою, визначений як Загальнорекомендований Рівень (напр., B1). Це може бути, з іншого боку, специфічний набір видів мовленнєвої діяльності, умінь і компетенцій, який розглянуто в розділі 6.1.4 "Окремі Компетенції та Варіації Цілей відповідно до Рекомендацій". Подібна модульна мета може бути подана у вигляді сітки категорій по рівнях, так, як це представлено в Табл. 2.

Головним при обговоренні використання дескрипторів є розрізнення між:

1. Дескрипторами видів мовлення, які описано у розділі 4.
2. Дескрипторами аспектів володіння, пов'язаних з окремими компетенціями, які знаходяться у розділі 5.

Останні є дуже бажаними для вчительського самоконтролю з огляду на завдання "реального світу". Відповідні вчительські контрольні завдання та завдання для самоконтролю складаються на базі детального зображення мовних умінь учня, сформованих під час певного навчального курсу.

Вони є привабливими, тому що можуть допомогти сконцентрувати як учнів, так і вчителів на діяльнісно-орієнтованому підході.

Однак до критеріїв для окремого експерта не завжди бажано включати дескриптори комунікативних видів мовлення, щоб оцінити виконання якогось усного чи письмового тесту, якщо він (експерт) зацікавлений в отриманні результатів про досягнення певного рівня володіння. Причина в тому, що для висновку про рівень володіння контроль не повинен бути пов'язаний з володінням якимсь окремим видом

мовлення, а буде намагатись зробити висновок про узагальнені компетенції. очевидні завдяки цьому володінню. Звичайно, можуть бути вагомі освітні причини для концентрації уваги на успіхах у виконанні даної діяльності, особливо з молодшими Елементарними Користувачами (Рівні A1; A2). Такі результати будуть менш узагальненими, проте узагальненість результатів не завжди буває центром уваги на ранніх стадіях вивчення мови.

Це підтверджує той факт, що процедури контролю/експертизи можуть мати багато різних функцій. Те, що відповідає меті однієї експертизи, може не відповідати іншій.

9.2.2.1 Дескриптори комунікативних видів мовлення

Дескриптори комунікативних видів мовлення (розділ 4) можуть використовуватись трьома окремими способами залежно від поставлених цілей.

1. **Розробка:** Як обговорювалось вище у підрозділі 9.2.1, шкали для комунікативних видів мовлення допомагають при визначенні специфікації для розробки контрольних завдань.
2. **Висновки:** Шкали для комунікативних видів діяльності також можуть бути дуже корисними для висновків про результати. Користувачі плодами освітньої системи, як, напр., службовці, часто цікавляться скоріше загальними результатами, ніж детальним зрізом компетенції.
3. **Самоконтроль і вчительський контроль:** Нарешті, дескриптори для комунікативних видів діяльності можуть по-різному використовуватись для само- і вчительського контролю, прикладами яких є:
 - **Контрольний лист:** Для безперервного контролю або для підсумкового контролю в кінці курсу. Дескриптори на окремому рівні можуть бути представлені у вигляді списку. З іншого боку, зміст дескрипторів може бути розділений на складники. Напр., дескриптор "Може запитувати про і надавати особисту інформацію " може бути розділений на частини: "Я можу представитись"; "Можу сказати, де живу "; "Можу сказати мою адресу французькою мовою"; "Можу сказати, скільки мені років" і т.д. і "Я можу запитати когось, як його звати; Можу запитати когось, де він живе; Можу запитати когось, скільки йому років" і т.д.

- **Сітка.** Для безперервного або підсумкового контролю, що ілюструє рейтинг певного зрізу на сітці відібраних категорій (напр.. Бесіда; Дискусія; Обмін Інформацією), визначених на різних рівнях (B1+, B2, B2+).

Таке застосування дескрипторів стало дуже поширеним за останні 10 років. Досвід показав, що послідовність, з якою викладачі та учні можуть інтерпретувати дескриптори, посилюється, якщо дескриптори описують не лише ЯК учні можуть щось робити, але також ЯК ДОБРЕ вони це роблять.

9.2.2.2 Дескриптори аспектів володіння мовою, пов'язаних з окремими компетенціями

Дескриптори аспектів володіння мовою можуть бути застосовані двома основними способами залежно від досягнення цілей.

1. Само- або вчительський контроль: За умови, що дескриптори є позитивними, незалежними показниками, вони можуть бути включені до контрольних листів для само- та вчительського контролю. Разом з тим недоліком більшості з існуючих шкал є те, що дескриптори часто мають негативну конотацію на нижчих рівнях і співвіднесені з нормами десь посередині шкали. Вони також часто дають суто вербальні відмінності між рівнями, замінюючи одне або два слова в сусідніх дескрипторах, які мають неістотне значення поза контекстом шкали. В Додатку А обговорюються шляхи розробки дескрипторів для уникнення цих проблем.

2. Контроль рівня володіння: Більш конкретним застосуванням шкал дескрипторів до аспектів компетенцій з розділу 5 є надання відповідних положень для розробки критеріїв оцінювання. Приводячи особисті, безсистемні враження до виважених суджень, такі дескриптори можуть допомогти розробити взаємоприйнятні рамки рекомендацій між групами експертів, про які йдеться.

Є три головні способи, якими дескриптори можуть бути представлені для використання як критерії контролю:

- По-перше, дескриптори можуть бути представлені у вигляді шкали, де часто комбінуються дескриптори для різних категорій в одному цілісному параграфі на кожний рівень. Це дуже загальний підхід.
- По-друге, вони можуть бути представлені як контрольний лист, причому один контрольний лист на кожен відповідний рівень, часто з дескрипторами,

згрупованими певним чином, напр., по категоріях. Контрольні листи менше використовуються для "живого" контролю.

- По-третє, вони можуть бути представлені як сітка відібраних категорій, щось на зразок набору паралельних шкал для окремих категорій. Цей підхід дає можливість провести діагностичний зріз. Проте існують обмеження щодо кількості категорій, з якими можуть працювати експерти.

Є два різні способи, за допомогою яких можна створити сітку підшкал:

Шкала Рівнів Володіння: шляхом створення сітки зрізів, де визначаються відповідні рівні для певних категорій, напр., від Рівня A2 до B2. Тоді експертиза проводиться відповідно до цих рівнів, по можливості застосовуючи подальші уточнення, такі як друга цифра або плюс, щоб дати, якщо потрібно, більшу диференціацію. Так, навіть якщо тест на рівень володіння був призначений для Рівня B1, і навіть якщо жоден учень не досягнув Рівня B2, було б цілком можливим оцінити рівень підготовки сильніших учнів категоріями B1+, B1++ або B1.8.

Екзаменаційна Рейтингова Шкала: шляхом відбору або визначення дескриптора для кожної відповідної категорії, який описує потрібний прохідний стандарт чи норму для окремого модуля або іспиту з цієї категорії. Тоді такий дескриптор називається "Прохідний бал (Pass)" або "3", і шкала є орієнтованою на норму в межах цього стандарту (дуже слабе володіння = "1", відмінне володіння = "5"). Формулювання "1" та "5" можна було б застосовувати до інших дескрипторів або адаптувати суміжні рівні шкали з відповідного підрозділу розділу 5, або сформулювати дескриптор відповідно до словесного описання як "дескриптор з цифрою/оцінкою "3".

9.2.3 Опис рівнів володіння в тестах та екзаменаційних матеріалах для полегшення порівняння

Шкали Рівнів Загальних Рекомендацій мають полегшити опис рівня володіння мовою, досягнутого згідно існуючих кваліфікацій - і таким чином зробити можливим порівняння систем. Література з питань вимірювання визнає п'ять класичних способів поєднання окремих видів контролю: (1) вирівнювання; (2) градування; (3) статистичне усереднення; (4) співвіднесення з рівнем та (5) соціальне усереднення.

Три перші способи є традиційними: (1) подає альтернативні версії однієї і тієї ж експертизи/ тесту (вирівнювання); (2) приводить результати різних експертиз/тестів до загальної шкали; (3) вносить корективи, якщо матеріали експертизи/тестів надто складні або експерти надто сурові (статистичне усереднення).

Два останні способи включають визначення загального розуміння шляхом обговорення (соціальне усереднення) та порівняння розроблених зразків із стандартизованими визначеннями та прикладами співвіднесення із рівнем. Підтримка процесу виведення загального розуміння є однією з цілей Рекомендацій. Ось чому шкали дескрипторів, призначених для такого використання, були стандартизовані на основі строго розробленої методології. В освітній галузі цей підхід все частіше описується як стандартизований контроль. Загальновідомо, що розробка стандартно-орієнтованого підходу займає певний час, оскільки партнерам необхідно усвідомити й зрозуміти значення стандартів з допомогою практичної діяльності та обміну думками.

Можна констатувати, що цей підхід є найбільш жорстким методом поєднання, тому що включає розробку та узаконення загального бачення предмета. Головною причиною того, чому важко поєднати результати оцінювання володіння мовою, не зважаючи на статистичну магію традиційних технологій, є те, що вимірюються, головним чином, докорінно різні речі, навіть при спробі контролювати одні й ті ж сфери. Це, зокрема, обумовлено (а) недостатньою концептуалізацією та недостатньою операціоналізацією предмета і (б) відносною інтерференцією з боку метода тестування.

Рекомендації пропонують принципово новий підхід до розв'язання першого питання і підкреслюють важливість цієї проблеми відносно навчання сучасних мов у Європейському контексті. У розділах 4-7 розроблені дескриптивні схеми, що є спробою концептуалізувати використання мови, компетенції та процеси практичного викладання і вивчення, що допоможе партнерам операціоналізувати комунікативне мовне вміння, яке б ми хотіли сформувати.

Шкали дескрипторів дають концептуальну сітку, яку можна використати, щоб:

- а) узгодити одна з одною національні та установчі рекомендації за допомогою Загальних Рекомендацій;

б) відобразити цілі окремих іспитів і курсових модулів, використовуючи категорії та рівні шкал.

У Додатку А читачам пропонується огляд методів розробки шкал дескрипторів та їх узгодження зі шкалою Рекомендацій.

"Керівництво для Користувачів-Екзамеаторів", розроблене ALTE (Документ CC-Lang (96) 10 rev), дає детальні рекомендації щодо визначення значущості тестів та уникнення непотрібних диспропорцій (хоча тестова методика є ефективною).

9.3 Типи контролю

У зв'язку з проблемою контролю можна виявити певну кількість значних розходжень. Список, що подається далі, ні в якому разі не є вичерпним. Не має ніякого значення, де подається виділений термін: зліва чи справа.

Таблиця 7. Типи контролю

1	Контроль (певних) досягнень	Контроль (загальних) умінь
2	Контроль, орієнтований на норми	Контроль, орієнтований на критерії
3	Відокремлений контроль, орієнтований на критерії	Комплексний контроль, орієнтований на критерії
4	Контроль за результатами виконаної роботи	Контроль на екзамені
5	Поточний контроль	Підсумковий контроль
6	Прямий контроль	Непрямий контроль
7	Контроль умінь	Контроль знань
8	Суб'єктивний контроль	Об'єктивний контроль
9	Рейтинг за контрольним листом	Рейтинг за шкалою
10	Контроль на основі враження	Контроль на основі керованого
11	Глобальний контроль	Аналітичний контроль
12	Контроль окремих завдань	Контроль серій завдань
13	Контроль з боку інших осіб	Самоконтроль

9.3.1 Контроль (певних) досягнень/контроль (загальних) умінь

Контроль досягнень є експертизою досягнення специфічних цілей - контроль того, чого навчили. Тому він пов'язаний з потижневою/семестровою роботою, підручником, навчальним планом. Контроль досягнень орієнтований на курс навчання. Він представляє внутрішню перспективу.

Контроль володіння, навпаки, є експертизою/перевіркою того, що людина може робити/знати у зв'язку із застосуванням предмета в реальному світі. Він представляє зовнішню перспективу.

Викладачі мають природну тенденцію бути більш зацікавленими у контролі досягнень, щоб отримувати зворотний зв'язок/інформацію щодо викладання. Службовці, адміністратори освіти і дорослі учні більш зацікавлені у контролі умінь: оцінювання результатів того, що людина вміє робити зараз. Перевага підходу "досягнень" у тому, що він ближчий до практики навчання. Перевага підходу "володіння" в тому, що він допомагає кожному побачити, де саме він знаходиться; результати є прозорими. При комунікативному тестуванні, орієнтованому на потреби викладання та вивчення дехто може заперечити, що відмінність між досягненням (орієнтованим на зміст курсу) та рівнем володіння (орієнтованим на загальні вміння) в ідеалі буде незначною.

У тій мірі, в якій контроль досягнень перевіряє практичне використання мови у відповідних ситуаціях і має на меті запропонувати збалансовану картину нової компетенції, він (контроль) тут пов'язаний з практичним володінням мовою. У тій мірі, в якій контроль рівня володіння складається з мовних і комунікативних завдань на основі прозорих відповідних програм, надаючи учневі можливість показати, чого він досяг, - такий тест матиме елемент контролю досягнень.

Шкали ілюстративних дескрипторів відповідають контролю рівнів володіння: сформованості загальних умінь. Значення тестування досягнень для вдосконалення навчання розглянуто у розділі 6.

9.3.2 Нормативно-орієнтований (NR)/критеріально-орієнтований (CR) контроль

Орієнтований на норми контроль - це розміщення результатів учнів у певному порядку залежно від їх досягнень у порівнянні з іншими.

Орієнтація на критерії є протилежною нормативній орієнтації, коли учень оцінюється лише з точки зору його/її володіння предметом безвідносно до вмінь інших учнів.

Орієнтований на норму контроль може проводитись у класі (ви -18-й) або в демографічній групі (ви - 21, 567-й; ви - в перших 14%) або у групі учнів, що

проходять тестування. В останньому випадку "сирі" (первинні) результати тесту можуть бути відрегульовані з метою одержання більш точного результату шляхом визначення відхилення кривої результатів тесту відносно кривої за попередні роки, щоб отримати стандарт і впевнитись, що щороку один і той же відсоток учнів отримує ступінь "А" безвідносно до складності тесту або їхніх умінь. Нормативно-орієнтований контроль застосовується переважно в тестах "розміщення" для формування класів.

Орієнтація на критерії передбачає відображення континуума рівнів володіння (по вертикалі) та діапазону відповідних сфер (по горизонталі) так, щоб індивідуальні результати певного тесту могли бути розміщені відповідно до загальних критеріїв. Це включає (а) визначення релевантної сфери, що покривається окремим тестом/модулем, та (б) ідентифікацією "відрізаних параметрів": результат/ й тесту повинні обов'язково зіставлятись зі стандартним набором рівнів володіння.

Шкали ілюстративних дескрипторів виведені з критерійних положень для категорій в дескриптивній схемі. Рівні Загальних Рекомендацій представляють набір загальних стандартів.

9.3.3 Відокремлений/комплексний контроль, орієнтований на критерії

Відокремлений підхід, орієнтований на критерії, це такий підхід, в якому встановлено один "стандарт мінімальної компетенції" або "відрізаний параметр", для того щоб розділити учнів на тих, хто "володіє", і тих, хто "не володіє", без врахування ступенів якості у досягненні визначеної мети.

Комплексний підхід, орієнтований на критерії, це підхід, в якому окреме вміння співвідноситься з визначеним континуумом усіх релевантних ступенів уміння в сфері, про яку йдеться.

Насправді є багато підходів до орієнтації на критерії, але більшість з них можна визначити, насамперед, як інтерпретацію "володіння" або "континуума". Багато плутанини виникає через неправильну ідентифікацію орієнтування на критерії винятково з підходом "володіння". Підхід "володіння" - це підхід досягнення відповідно до змісту курсу (модуля). Він ставить менший наголос на розміщенні цього модуля (а, отже, й на досягненнях у його межах) в параметрах послідовності рівнів володіння.

Альтернативою підходу "володіння" є узгодження результатів кожного тесту з відповідним континуумом рівня володіння, зазвичай із серіями ступенів. У цьому підході континуум є "критерійним", об'єктивно реальним і підтверджує, що результати тесту мають певне значення. Узгодження з цим зовнішнім критерієм може проводитись з використанням шкапового аналізу (напр., модель Раша), щоб узгодити результати усіх тестів між собою і таким чином прямо вивести результати за загальною шкалою.

Рекомендації можуть використовуватись при обох підходах: комплексному і відокремленому. Шкала рівнів, що використовується у комплексному підході, може співвідноситись з Рівнями Загальних Рекомендацій; мета, якою слід оволодіти в підході "володіння", може бути відображена на концептуальній сітці категорій та рівнів, що пропонується Рекомендаціями.

9.3.4 Контроль результатів виконаної роботи (нефіксований)/контроль на екзамені (фіксований)

Нефіксований контроль - це контроль учителем і, можливо, учнем, виконаних у класі робіт, завдань та проектів упродовж курсу. Отже, заключний бал відображає успіхи за цілий курс/рік/семестр.

Фіксований контроль - це контроль, коли ставляться оцінки і приймаються рішення на основі іспиту або іншого виду контролю, який відбувається у певний день, зазвичай у кінці курсу або перед початком курсу. Що було раніше - неважливо; вирішальним є те, що людина може робити в даний момент.

Контроль часто розглядається як щось поза курсом, що відбувається у призначений час для прийняття рішень. Нефіксований контроль передбачає контроль, інтегрований в курс, і такий, що сприяє певним кумулятивним способом оцінюванню в кінці курсу. Крім перевірки домашніх робіт і виконання епізодичних чи регулярних тестів досягнень за короткий період часу з метою підсилення навчання, нефіксований контроль може приймати форму контрольних листів/сіток, що заповнюються вчителями та/або учнями, контроль виконання серій спеціальних завдань, контроль курсової роботи та/або створення портфеля зразків робіт, можливо, на різних стадіях планування та/або різних стадіях курсу.

Обидва підходи мають переваги і недоліки. Фіксований контроль підтверджує, що люди все ще вміють робити те, що вони, можливо, робили за програмою два роки тому. Проте це призводить до екзаменаційних стресів і підходить лише певному типу учнів. Нефіксований контроль дозволяє краще враховувати ступінь творчості та інші сильні риси учнів, але дуже залежить від здатності вчителя бути об'єктивним. Він може, якщо вдасться до крайнощів, перетворити життя на один довгий безкінечний тест для учня та в бюрократичний кошмар для вчителя.

Для нефіксованого контролю можуть бути корисними контрольні листи критерійних суджень, що описують вміння з огляду на види комунікативної діяльності (розділ 4). Рейтингові шкали, розроблені відповідно до дескрипторів для аспектів компетенції (розділ 5) можуть застосовуватись для виставлення оцінок при фіксованому контролі.

9.3.5 Поточний контроль/підсумковий контроль

Поточний контроль - це безперервний процес збору інформації про досягнення у навчанні, про сильні та слабкі сторони, які вчитель повинен враховувати під час планування курсу та при здійсненні зворотного зв'язку з учнями.

Поточний контроль часто застосовується в дуже широкому сенсі, з тим щоб включати інформацію, яка не піддається підрахунку, отриману під час опитувань та консультацій.

Підсумковий контроль визначає досягнення в кінці курсу у вигляді оцінки. Це не обов'язково є оцінювання рівнів володіння. Дійсно, підсумковий контроль значною мірою є нормативно-орієнтованим, фіксованим, оцінюючим досягнення.

Сильний бік поточного контролю полягає в тому, що він спрямований на покращення навчання. Його слабкий бік - перебільшення ролі зворотного зв'язку. Зворотний зв'язок працює лише тоді, коли реципієнт є здатним (а) помічати, тобто він є уважний, мотивований і знайомий з формою, в якій надходить інформація; (б) сприймати, тобто не тоне в інформації, а здатний її запам'ятовувати, організовувати і персоналізувати; (в) інтерпретувати, тобто має достатні попередні знання та усвідомлення того, що потрібно зрозуміти основні положення і не вдається до діяльності, яка матиме зворотний результат; (г) засвоювати інформацію, тобто має час, належне спрямування та можливості для обдумування, узагальнення і, отже, запам'ятання нової інформації. Це передбачає самоуправління, яке, у свою чергу,

передбачає тренування з метою формування такого самоуправління, контролювання людиною своїх власних знань і розвиток способів застосування зворотного зв'язку.

Таке тренування учня або підвищення рівня розуміння/усвідомлення було названо "evaluation formatrice". Для подібного тренінгу можуть застосовуватись різноманітні прийоми. Основний принцип - це порівняння враження (напр., ви кажете, що ви реально можете робити, з контрольного листа) з дійсністю (напр., реальне прослуховування матеріалу згаданого типу і визначення, чи ви дійсно його розумієте). Саме так DIALANG відповідає самооцінюванню для перевірки рівня володіння. Іншим важливим прийомом є обговорення зразків учнівських робіт - як нейтральних, так і зразкових, і заохочення їх до розвитку особистого мета-мовлення про аспекти якості. Вони можуть потім використовувати це мета-мовлення для контролю своєї роботи над сильними і слабкими сторонами та формулювання самокерованого навчального контракту.

Більшість прийомів поточного або діагностичного контролю проводиться з метою детальної перевірки окремих параметрів мови або вмінь мовлення, яких щойно навчили або якими скоро будуть оволодівати. Для діагностичного оцінювання списки експонентів, що даються у розділі 5.2. все ж занадто узагальнені для практичного використання; користувачеві слід звернутися до окремої відповідної специфікації (Waystage, Threshold тощо). Проте сітки, що складаються з дескрипторів, які визначають різні аспекти компетенції на різних рівнях (розділ 4), можуть бути корисними для отримання поточного зворотного зв'язку про контроль умінь говоріння.

Рівні Загальних Рекомендацій здаються більш релевантними для підсумкового контролю. Проте, як показує Проект DIALANG, зворотний зв'язок, навіть під час підсумкового контролю, може бути діагностичним і отже, поточним.

9.3.6 Прямий контроль/непрямий контроль

Прямий контроль оцінює те, що кандидат робить в даний момент. Наприклад, мала група щось обговорює, експерт спостерігає, порівнює з сіткою критеріїв, співвідносить виконання з найбільш відповідними категоріями сітки і здійснює оцінювання.

Непрямий контроль, навпаки, використовує тест, зазвичай на аркуші паперу, який часто оцінює/ контролює вміння, якими учні оволоділи.

Прямий контроль ефективно використовується при оцінюванні вмінь говоріння, письма та слухання в інтеракції, оскільки неможливо побачити безпосередню рецептивну діяльність. Читання, напр., можна перевіряти лише непрямим способом, вимагаючи від читачів продемонструвати своє розуміння шляхом позначення квадратиків, завершення речень, відповідей на запитання і т.д. Лінгвістичний діапазон і сам контроль можуть оцінюватись як прямо, через співвіднесення судження з критерієм, так і непрямо, на основі інтерпретації та узагальнення відповідей на запитання тесту. Класичний прямий тест - це інтерв'ю; класичний непрямий тест - клоуз-тест.

Дескриптори, що визначають різні аспекти компетенції на різних рівнях у розділі 5, можуть використовуватись для розробки критеріїв контролю для прямих тестів. Параметри з розділу 4 можуть дати інформацію для відбору тем, текстів і тестових завдань для прямих тестів продуктивних умінь та непрямих тестів з аудіювання і читання. Параметри розділу 5 можуть, крім того, дати інформацію для ідентифікації ключових лінгвістичних компетенцій, які слід включити до непрямого тесту мовних знань, та ключових компонентів прагматичної, соціолінгвістичної та лінгвістичної компетенцій, на яких слід зосередитись при формулюванні завдань для основних розділів тестів з чотирьох видів мовленнєвої діяльності.

9.3.7 Контроль умінь/контроль знань

Контроль умінь вимагає від учня висловитись усно чи в письмовій формі під час прямого тестування.

Контроль знань вимагає від учня відповісти на запитання різного типу, для того щоб продемонструвати ступінь своїх лінгвістичних знань та контролю.

На жаль, ніколи не можна виконати тестування компетенцій безпосередньо. Все, що можна побачити - це ряд дій з виконання завдань, на основі яких можна зробити загальний висновок щодо рівня володіння мовою. Вміння може розглядатись як компетенція в дії. У цьому сенсі, таким чином, усі тести перевіряють лише вміння, хоча можна зробити спробу виділити складники компетенцій на основі виконаних завдань.

Однак інтерв'ю вимагає більш досконалого вміння, ніж заповнення пропусків у реченнях, а заповнення пропусків, у свою чергу, вимагає більш досконалого вміння, ніж множинний вибір. У цьому смислі слово "вміння" використовується для визначення мовленнєвої продукції. Проте слово "вміння" у більш вузькому смислі застосовується у словосполученні "тести вміння". Тут це слово вживається для позначення релевантного вміння у (відносно) реальній та звичній роботі або пов'язаній із ситуацією навчання. У трохи ширшому значенні терміна "контроль - уміння" процедури усного контролю можуть вважатись тестами володіння, оскільки вони на основі виконання різних мовленнєвих завдань, що розглядаються як релевантні до навчального контексту і потреб учнів, дозволяють зробити висновок про рівень володіння мовою. Деякі тести урівноважують контроль умінь з контролем знань мови як системи, а інші - ні.

Ця відмінність дуже подібна до різниці між прямими та непрямыми тестами. Рекомендації можуть бути застосовані подібним же чином. Специфікації Ради Європи для різних рівнів (Waystage, Threshold, Vantage) подають, як доповнення, відповідні деталі щодо знання мови, яка вивчається, і стосовно мов, для яких вони є прийнятними.

9.3.8 Суб'єктивний контроль/об'єктивний контроль

Суб'єктивний контроль - це судження, винесене експертом. Зазвичай під цим мається на увазі судження про якість володіння.

Об'єктивний контроль - контроль без суб'єктивних чинників. Це означає, як правило, непрямий тест, серед варіантів якого є лише одна правильна відповідь, напр., тест множинного вибору.

Проте поняття суб'єктивності/об'єктивності набагато складніше.

Непрямий тест часто описується як "об'єктивний тест", коли експерт звіряється з ключем, щоб зробити висновок: прийняти чи відкинути відповідь, а потім рахує правильні відповіді, щоб отримати результат. Деякі типи тестів йдуть ще трохи далі, якщо в них є лише одна можлива відповідь на кожне питання (напр., множинного вибору і С-тести, які були розроблені з цією метою на основі клоуз-тесту); часто застосовується машинний облік, щоб усунути можливість помилки при підрахунках. Насправді об'єктивність тестів, визначена тут як "об'єктивний" контроль, є дещо

перебільшеною, оскільки хтось вирішує звести процедуру до прийомів, які дозволяють більше/краще/повніше контролювати тестову ситуацію (адже інші можуть не погодитись із суб'єктивним рішенням). Потім хтось інший написав специфікацію тесту, а хтось іще, можливо, написав його розділ, прагнучи деталізувати окрему частину специфікації. Нарешті, ще хтось вибрав тестові завдання з усіх інших тестових завдань для цього тесту. Оскільки всі ці рішення включають елемент суб'єктивності, то подібні тести, можливо, краще описати як об'єктивно підраховані тести.

При прямому контролі володіння оцінки, зазвичай, виставляються на основі судження. Це означає, що рішення типу "наскільки добре" учень володіє мовою виноситься суб'єктивно з урахуванням релевантних чинників та дотримання певних рекомендацій або на основі критеріїв та досвіду. Перевага суб'єктивного підходу полягає в тому, що мова і комунікація є дуже складними явищами, які не підлягають подрібненню і які є більше ніж сумою своїх складників. Часто дуже важко встановити точно, що саме перевіряє завдання тесту. Тому тестові завдання на контроль окремих складників компетенції або вміння є значно менш цілеспрямованими, ніж це здається.

До того ж, відверто кажучи, будь-який контроль має бути якомога об'єктивнішим. Результати персональних суджень, включених до суб'єктивних рішень про відбір змісту і якість умінь, мають бути значно зменшені, особливо щодо підсумкового контролю. Адже результати тестів дуже часто використовуються третьою стороною для прийняття рішень про майбутнє осіб, які оцінювались.

Суб'єктивність у контролі може бути знижена, а валідність та надійність, відповідно, збільшені, завдяки здійсненню наступних кроків:

- визначення *специфікації контролю за змістом*, наприклад, відповідно до цих рекомендацій, загальних для певного контексту
- використання *висловлених суджень* для відбору змісту та/або рейтингу вмінь
- прийняття *стандартних процедур*, які визначають процедуру реалізації контролю
- застосування *вивірених ключів* для непрямих тестів та виведення суджень у прямих тестах на основі *спеціально визначених критеріїв*

- звернення до *множинних суджень* та/або *визначення значущості різних чинників*
- організація необхідного *тренінгу* щодо застосування *основних рекомендацій з контролю*
- перевірка якості контролю (валідність, надійність) *через аналіз результатів контролю.*

Як обговорювалось на початку цього розділу, перший крок у напрямі до зменшення суб'єктивності суджень, що виносяться на всіх стадіях контролю, полягає у створенні загального розуміння проблеми, загальних рамочних рекомендацій. Рекомендації намагаються дати щось подібне до бази і для *специфікації змісту* та до джерела для визначення *спеціальних критеріїв* для прямих тестів.

9.3.9 Рейтинг за шкалою/рейтинг за контрольним листом

Рейтинг за шкалою: судження про те, що людина знаходиться на певному рівні або на певній смузі шкали, що складається з певної кількості відповідних рівнів або смуг.

Рейтинг за контрольним листом: судження про людину згідно з листом тверджень, які відповідають певному рівню або модулю.

У "рейтингу за шкалою" наголос ставиться на визначенні місця людини, яка перевіряється, на серії смуг. Цей наголос є вертикальним. Як далеко вгору по шкалі він/вона просувається? Значення різних смуг/рівнів може бути розкрито за допомогою дескрипторів шкали. Може існувати кілька шкал для різних категорій, і вони можуть бути представлені на одній і тій же сторінці у вигляді сітки або на різних сторінках. Тут може бути визначення для кожної смуги/рівня або лише для деяких, або для верхніх, нижчих та середніх.

Альтернативою є контрольний лист, коли наголос ставиться на демонстрації того, що врахована відповідна основа, тобто наголос є горизонтальним: як багато із змісту модуля він/вона успішно засвоїли? Контрольний лист може бути представлений у вигляді колеса або в якійсь іншій формі. Відповідь може бути Так/Ні. Вона може бути більш диференційованою, із серіями кроків (напр., 0-4), переважно із кроками, позначеними помітками, з дефініціями, які пояснюють спосіб їх інтерпретації.

Оскільки ілюстративні дескриптори становлять собою незалежні критерійні показники, градуйовані згідно відповідних рівнів, вони можуть бути використані як

джерело як для створення контрольного листа для певного рівня, - у деяких версіях Мовного Портфеля, - так і для рейтингових шкал або сіток, що покривають усі відповідні рівні, рівні для самооцінювання у Табл. 2 і для експертного оцінювання у Табл. 3, як це представлено у розділі 3.

9.3.10 Суб'єктивний контроль "Враження"/ об'єктивний контроль "Кероване судження"

Враження: повністю суб'єктивне судження, сформульоване на базі діяльності учнів у класі безвідносно до спеціального критерію і відповідності спеціальному контролю.

Кероване судження: судження, в якому індивідуальна суб'єктивність експерта зменшується за рахунок доповнення враження свідомим контролем у відповідності до спеціальних критеріїв.

"Враження" (impression) тут вживається у значенні того, що вчитель або учень оцінюється лише на основі його досвіду класної, домашньої та ін. роботи. Багато форм суб'єктивного рейтингу, особливо тих, що застосовуються у безперервному контролі, включають рейтинг за враженням на основі рефлексії або пригадування, отриманих в результаті свідомого спостереження за певною людиною на протязі якогось періоду часу. Дуже багато шкільних систем користуються саме таким рейтингом.

Термін "кероване судження" (guided judgement) вживається тут для опису ситуації, в якій враження перетворюється на виважене судження на основі підходу до контролю. Такий підхід передбачає (а) контроль у формі певної процедури, та/або (б) набір відібраних критеріїв, які дозволяють диференціювати різні бали та оцінки і (в) певну форму стандартизації тренінгу.

Перевага керованого підходу до судження у тому, що за умови встановлення спільних рамочних рекомендацій для певної групи експертів радикально зростає узгодженість суджень. Саме так буває у випадку, коли орієнтири подаються у формі зразків виконання завдання, що дозволяє фіксувати точки поєднання з іншими системами. Важливість подібного керування підкреслюється даними досліджень з деяких дисциплін, які неодноразово показали, що у випадку з некваліфікованими

судженнями відмінності у точності експертів можуть важити приблизно стільки ж, як і відмінності в оцінюванні учнів щодо їх актуальних умінь, лишаючи результати майже повністю на волю випадку.

Шкали дескрипторів рівнів загальних рекомендацій можуть застосовуватись для укладання ряду визначених критеріїв, як було описано вище в (б), або для створення стандартів, представлених чинними критеріями з точки зору загальних рівнів. У майбутньому зразки виконання завдань як "орієнтирів" для різних рівнів загальних рекомендацій можуть розроблятись для забезпечення тренінгу у стандартизації.

9.3.11 Глобальний/аналітичний контроль

Глобальний (холістичний) контроль полягає у глобальному синтетичному судженні. Різні аспекти оцінюються інтуїтивно.

Аналітичний контроль розглядає різні аспекти окремо.

Цей розподіл може проводитись двома способами: (а) з точки зору того, що контролюється; (б) точки зору того, як досягається рівень, оцінка або бали. Системи іноді комбінують аналітичний підхід на одному рівні з глобальним підходом на іншому.

а) Що контролювати: деякі підходи оцінюють глобальну категорію, як, напр., "говоріння" або "інтеракція", орієнтуючись на певні бали або ступені. Інші, більш аналітичні, вимагають від експерта оцінювати окремо результати виконання різних видів діяльності. Існують підходи, які вимагають від експерта записати глобальне враження, проаналізувати відповідь за різними параметрами, а потім прийти до виваженого глобального судження. Перевага окремих рис аналітичного підходу полягає в тому, що вони спонукають експертів спостерігати пильніше. Вони забезпечують метамову для спілкування між експертами та для зворотного зв'язку з учням. Недоліком є те, що експерти не можуть утримувати в пам'яті параметри окремо від глобального судження. Вони також перевантажені розумове, маючи справу з більш ніж чотирма або п'ятьма параметрами.

б) Підрахування результату: у деяких підходах оцінювання діяльності холістично поєднується з дескрипторами рейтингової шкали незалежно від того, чи є шкала холістичною (лише глобальний контроль) чи аналітичною (3-6 параметрів у сітці

оцінювання). Такі підходи не передбачають арифметичних підрахунків. Результати доповідаються або як одна цифра, або як "телефонний номер" за параметрами. Інші, більш аналітичні підходи, вимагають виставлення конкретних балів за певну кількість різних параметрів, а потім їх додають для отримання остаточного балу, який після цього може бути конвертований в оцінку. Для такого підходу характерним є те, що параметри, які оцінюються, мають різну значущість, тобто різні параметри оцінюються, виходячи з різної кількості балів. У Табл. 2 і 3 розділу 3 даються приклади самооцінювання та оцінювання екзаменатором із застосуванням аналітичних критерійних шкал (тобто сіток), які використовуються в холістичній рейтинговій стратегії (тобто співвіднести те, що ви можете вивести з результатів виконання завдання, до дефініцій та сформулювати судження).

9.3.12 Контроль серій завдань/окремих завдань (за категоріями)

Контроль за категоріями передбачає виконання одного завдання (яке може мати різні фази породження різних дискурсів, про що йшлося у розділі 9.2.1), яке оцінюється за параметрами, поданими в контрольній сітці: аналітичний підхід описано в розділі 9.3.11.

Серійний контроль передбачає оцінювання результатів виконання серії ізольованих контрольних завдань (часто це рольові ігри з іншими учнями або вчителем), які оцінюються глобально за словесною шкалою, наприклад 0-3 або 1-4.

Серійний контроль є способом подолання тенденції оцінювань за категоріями, коли результати однієї категорії впливають на результати іншої. На нижчих рівнях особлива увага приділяється досягненню поставлених завдань. Метою є заповнення контрольного листа того, що учень може робити, на основі вчительського/учнівського оцінювання виконаної діяльності, а не простого враження. На вищих рівнях завдання можуть бути розроблені для того, щоб виявити окремі аспекти майстерності у процесі реалізації мовлення. Результати оформляються у вигляді зрізу.

Шкали для різних параметрів мовленнєвої компетенції, співвіднесені з текстом у розділі 5, дають основу для розробки критеріїв реалізації категорійної експертизи. Оскільки експерти можуть оперувати лише незначною кількістю параметрів, у процесі контролю мають допускатись компроміси. Розробка відповідних типів

мовленнєвої діяльності у розділі 4.4 та список різних типів функціональної компетенції, виділених в розділі 5.2.3.2, можуть надавати інформацію для відбору завдань, прийнятних при запровадженні контролю серії виконаних завдань.

9.3.13 Контроль з боку інших осіб/самоконтроль

Контроль з боку інших осіб: судження вчителя або екзаменатора.

Самоконтроль: судження про власне володіння мовою.

Учні можуть залучатись до багатьох з описаних вище способів контролю.

Дослідження показують, що, не розраховуючи на високі ставки (напр., чи зарахують вас на цей курс чи ні), самоконтроль може бути ефективним доповненням до тестів і вчительського контролю. Правильність самооцінювання зростає, (а) коли воно проводиться за чіткими дескрипторами, які визначають стандарти рівнів володіння, та/або (б) коли для оцінювання є необхідний досвід. Цей досвід може бути навіть участю у тестуванні. Самоконтроль може бути реалізований більш точно, коли учні отримують якусь попередню підготовку. Такий спланований самоконтроль може співпадати з вчительським контролем і тестами, так само як і кореляція (рівень зіставної валідності), що, як правило, узгоджується між самими вчителями, між тестами і між вчительським контролем і тестами.

В усякому разі головний потенціал самоконтролю полягає в його використанні як інструмента підвищення мотивації та свідомості: допомогти учням оцінити свої сильні сторони, усвідомити свої слабкі сторони і більш ефективно організувати своє навчання.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- які з перелічених вище типів контролю:
- більш релевантні потребам учня в їх системах навчання
- більш прийнятні і релевантні для педагогічної культури їх систем навчання
- більш корисні з точки зору розвитку вчителя через реалізацію зворотного зв'язку
- спосіб, у який контроль досягнень (орієнтований на школу, орієнтований на навчання) і контроль володіння (орієнтований на реальний світ, орієнтований на результат) врівноважуються та доповнюються в їх системах, і міра, до якої комунікативна діяльність контролюється так само, як і лінгвістичні знання;
- ступінь, до якого результати навчання контролюються у відповідності до встановлених стандартів і критеріїв (співвіднесення з критеріями) і ступінь, до якого оцінки та оцінювання відповідають класу, в якому навчається учень (співвіднесення з нормами);

Варіанти рейтингових сіток самоконтролю та експертного контролю представлені в Табл. 2 і 3 у розділі 3. Найочевидіша відмінність між ними - не кажучи про суто поверхове формулювання, як, напр., Я можу зробити або Можу зробити, полягає в тому, що в той час як Табл. 2 сфокусована на комунікативній діяльності, Табл. 3 сфокусована на загальних аспектах компетенції, що проявляються у будь-якій усномовленнєвій компетенції. Разом з тим легко уявити дещо спрощену версію самоконтролю (Табл. 3). Досвід показує, що принаймні дорослі учні здатні робити деякі якісні судження про свою компетенцію.

9.4 Прийнятний контроль і метасистема

Шкали, описані в розділах 4 і 5, є прикладом набору категорій, релевантних, проте спрощених, взятих із більш зрозумілих дескриптивних схем розділів 4 і 5. Не передбачається, що будь-хто зможе на практиці використовувати уд шкали на всіх рівнях. Експерти вважають складним опрацювати велику кількість категорій і, до

того ж, повний діапазон представлених рівнів може не співвідноситись з певним контекстом. Набір шкал, скоріше, може розглядатись як довідковий матеріал.

Який би підхід не було прийнято, будь-яка практична система контролю потребує обмеження кількості можливих категорій до прийнятного рівня. Розумні межі - це 4 або 5 категорій, їх збільшення починає спричиняти розумове перевантаження, а 7 категорій - це психологічно найвища межа. Тому слід робити вибір варіантів. Стосовно усного контролю: якщо інтерактивні стратегії розглядаються як якісний аспект комунікації, релевантний для усного контролю, тоді ілюстративні шкали містять 12 якісних категорій, релевантних усному контролю:

- Стратегії реплікування
- Стратегії співпраці
- Запит про роз'яснення
- Швидкість
- Гнучкість
- Зв'язність
- Розкриття теми
- Точність
- Соціолінгвістична компетенція
- Загальний діапазон
- Лексичний діапазон
- Граматична правильність
- Лексичний контроль
- Фонологічний контроль

Очевидно, що хоча дескриптори багатьох із цих параметрів можуть бути включені до загального контрольного листа, 12-ти категорій цілком достатньо для оцінювання будь-якої діяльності. Внаслідок цього для кожного практичного підходу може бути вибірково укладений подібний перелік категорій. Параметри можуть комбінуватись, перейменовуватись і скорочуватись до меншого набору критеріїв контролю, відповідно до потреб конкретних учнів, вимог конкретного контрольного завдання і стилю конкретної педагогічної культури. Відібрані остаточні критерії мають бути

однаково виважені, а деякі інші чинники, що розглядаються як принципово важливі для виконання конкретного завдання, мають бути виваженими ще ретельніше.

Наступні чотири приклади показують способи, якими це може бути зроблено. Перші три приклади є короткими ілюстраціями способу застосування категорій як критеріїв тесту в чинних підходах до контролю. Четвертий приклад показує, як дескриптори у шкалах Рекомендацій були поєднані і реформульовані з метою отримання сітки оцінювання для певної мети у певній ситуації.

Приклад 1

Cambridge Certificate in Advanced English (CAE), Документ 5: Критерії Оцінювання (1991)

Критерії тесту	Ілюстративні шкали	Інші категорії
Швидкість	Швидкість	
Правильність та діапазон	Загальний діапазон Лексичний діапазон Граматична правильність Лексичний контроль	
Вимова	Фонологічний контроль	
Досягнення цілей завдання	Зв'язність Соціолінгвістична відповідність	Успішність завдання Потреба у підтримці співрозмовника
Інтерактивне спілкування	Стратегії дотримання черги (реплікування по черзі) Стратегії співпраці Розгортання теми	Обсяг та невимушеність реплікування

Примітка щодо інших категорій: В ілюстративних шкалах положення про успішність виконання завдання знаходяться у відповідності до виду конкретної діяльності під заголовком Комунікативна діяльність (Види КД). Обсяг та невимушеність реплікування включено до категорії "Швидкість" цих шкал. Спроба написати і градувати дескриптори графі "Потреба у підтримці співрозмовника" для включення до ілюстративного набору шкал була безуспішною.

Приклад 2

International Certificate Conference (ICC): Certificate in English for Business Purposes, Test 2: Ділове спілкування (1987)

Критерії тесту	Ілюстративні шкали	Інші категорії
Шкала 1 (нема назви)	Соціолінгвістична відповідність Граматична правильність Лексичний контроль	Успішність завдання
Шкала 2 (Використання мовних характеристик для ініціювання та підтримання розмови)	Стратегії дотримання черги реплікування Стратегії співпраці Соціолінгвістична відповідність	

Приклад 3

Євроцентри - Оцінювання інтеракції в малих групах (RADIO) (1987)

Критерії тесту	Ілюстративні шкали	Інші категорії
Діапазон	Загальний діапазон Лексичний діапазон	
Правильність	Граматична правильність Лексичний контроль Соціолінгвістична	
Манера говорити	Швидкість Фонологічний контроль	
Інтеракція	Стратегії дотримання черги реплікування Стратегії співпраці	

Приклад 4

Swiss National Research Council: Контроль виконання завдань за відеофрагментами

Контекст: Ілюстративні дескриптори були шкаловані в дослідницькому проєкті у Швейцарії, як пояснюється в Додатку А. По завершенні дослідного проєкту вчителі, які брали в ньому участь, були запрошені на конференцію, щоб представити свої результати і почати у Швейцарії експеримент з використанням Європейського Мовного Портфеля. На конференції були, зокрема, два предмети обговорення: (а) необхідність узгодити поточний контроль і контрольні листи для самооцінювання із загальними рекомендаціями та (б) способи, якими дескриптори, шкаловані у проєкті, могли б по-різному застосовуватись у процесі контролю. Як частина цього процесу обговорення, відеозаписи відповідей деяких учнів при перегляді були оцінені за

сіткою, наведеною у Табл. 3 розділу 3. Вона представляє вибірку з ілюстративних дескрипторів в об'єднаній, відредагованій формі.

Критерії тесту	Ілюстративні шкали	Інші категорії
Діапазон	Загальний діапазон Лексичний діапазон	
Правильність	Граматична правильність Лексичний контроль	
Швидкість	Швидкість	
Інтеракція	Глобальна Інтеракція Дотримання черги (реплікування) Співпраця	
Зв'язність	Зв'язність	

Різні системи з різними учнями в різних контекстах спрощують, відбирають і комбінують характеристики різними способами для різних видів контролю. Дійсно, хоча й будучи занадто довгим, список із 12 категорій не може. мабуть, влаштовувати усі варіанти, які обирають люди, і має. бути розширений для більшої ясності.

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- спосіб, у який теоретичні категорії спрощуються для практичних підходів у їхній системі;
- ступінь, до якого головні чинники, використані як критерії оцінювання у їхній системі, можуть бути розміщені в ряду категорій, описаних у розділі 5 - зразки шкал для них подаються в Додатку - та отримають подальшу локальну розробку з урахуванням специфічних галузей застосування.

Зміст

Загальна бібліографія

N.B. Публікації та документи, помічені зірочкою, підготовлені англійською і французькою мовами.

Наступні роботи відносяться до багатьох розділів ЗЄР:

- Bussmann, Hadumond (1996) Routledge dictionary of language and linguistics. London, Routledge.
- Byram, M. (in press) The Routledge encyclopedia of language teaching and learning. London, Routledge.
- Clapham, C. and Corson, D. (eds.) (1.998) Encyclopedia of language and education. Dordrecht, Kluwer.
- Crystal, D. (ed.) (1987) The Cambridge encyclopedia of language. Cambridge, CUP.
- Foster, P. and Skehan, P. (1994) The Influence of Planning on Performance in Task-based Learning. Paper presented at the British Association of Applied Linguistics.
- Calisson, R. & Coste, D. (eds.) (1976) Dictionnaire de didactique des langues. Paris, Hachette.
- Johnson, K. (1997) Encyclopedic dictionary of applied linguistics. Oxford, Blackwells.
- Richards, J.C., Platt, J. & Platt, H. (1993) Longman dictionary of language teaching and applied linguistics. London, Longman.
- Skehan, P. (1995) 'A framework for the implementation of task-based instruction', Applied Linguistics, 16/4, 542-566.
- Spolsky, B. (ed.) (1999) Concise encyclopedia of educational linguistics. Amsterdam, Elsevier.

Наступні роботи відносяться переважно до конкретних розділів:

Розділ 1

- *Council of Europe (1992) Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification. (Report edited by B. North of a Symposium held in Ruschlikon 1991). Strasbourg, Council of Europe.
- *(1997) European language portfolio: proposals for development. Strasbourg, Council of Europe.
- *(1982) 'Recommendation no. R(82)18 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages '. Appendix A to Girard & Trim 1988.

*(1997) Language learning for European citizenship: final report of the Project. Strasbourg, Council of Europe.

*(1998) 'Recommendation no. R(98) 6 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages'. Strasbourg, Council of Europe.

*Girard, D. and Trim, J.L.M. (eds.) (1998) Project no. 12 'Learning and teaching modern languages for communication': Final Report of the Project Group (activities 1982-87). Strasbourg, Council of Europe.

Gorosch, M., Pettier, B. and Ridy, D.C. (1967) Modern languages and the world today. Modern languages in Europe, 3. Strasbourg, AIDELA in co-operation with the Council of Europe. Malmberg, P. (1989) Towards a better language teaching: a presentation of the Council of Europe's language projects. Uppsala, University of Uppsala In-service Training Department.

Розділ 2

а) Першими з'явилися наступні публікації типу "Threshold Level" (Рубіжний рівень):

Baldegger, M., Muller, M. & Schneider, G. in Zusammenarbeit mit Naf, A. (1980) Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. Berlin, Langenscheidt.

Belart, M. & Rane, L. (1991) Nivell Llidarper a escolars (8-14 anys). Gener, Generalitat de Catalunya.

Castaleiro, J.M., Meira, A. & Pascoal, J. (1988) Nivel limiar (para o ensino/aprendizagem do Portugues como lingua segunda/lingua estrangeira). Strasbourg, Council of Europe.

Coste, D., J. Courtillon, V. Ferenczi, M. Martms-Baltar et E. Papo (1976) Un niveau-seuil. Paris, Hatier.

Dannerfjord, T. (1983) Et taerskelniveau for dansk - Appendix - Annexe - Append'iks. Strasbourg, Council of Europe.

Efstathiadis, S. (ed.) (1998) Katofli gia ta nea Ellenika. Strasbourg, Council of Europe.

Ehala, M., Liiv, S., Saarso, K., Vare, S. & Oispuu, J. (1997) Eesti keele suhtluslavi. Strasbourg, Council of Europe.

Ek, JA van (1977) The Threshold Level for modern language learning in schools. London, Longman.

Ek, J.A. van & Trim, J.L.M. (1991) Threshold Level 1990. Cambridge, CUP.

(1991) Waystage 1990. Cambridge, CUP.

(1997) Vantage Level. Strasbourg, Council of Europe (to be republished by CUP c. November 2000).

Galli de' Paratesi, N. (1981) Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. Strasbourg, Council of Europe.

Grinberga, I., Martinsone, G., Piese, V, Veisberg, A. & Zuicena, I. (1997) Lalvie su valodas prasmes limenis. Strasbourg, Council of Europe. •

Jessen, J. (1983) Et taerskelniveaufor dansk. Strasbourg, Council of Europe.

Jones, G.E., Hughes, M., & Jones, D. (1996) Yiefel drothwy: ar gyfer y gymraeg. Strasbourg, Council of Europe.

Kallas, E. (1990) Yatabi lebaaniyyi: un livello sogia per l'insegnamento/apprendimento dell' arabo libanese nell' universitd italiana. Venezia, Cafoscarina.

King, A. (ed.) (1988) Atalase Maila. Strasbourg, Council of Europe.

Mas, M., MelcionJ., Rosanas, R. & Verge, M.H. (1992) Nivell \\indarperala llengua catalana. Barcelona, Generalitat de Catalunya.

Mifsud, M. & Borg, AJ. (1997) Fuq l-ghatba tal-Malti. Strasbourg, Council of Europe.

Narbutas E., Pribu-_auskaite, J., Ramoniene, M., Skapiene, S. & Vilkiene, L. (1997) Slenkstis. Strasbourg, Council of Europe.

Porcher, L. (ed.) (1980) Systemes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes (option travailleurs migrants): Un niveau-seuil intermediate. Strasbourg, Council of Europe.

Porcher, L., M. Huart et Mariet, E (1982) Adaptation de 'Un niveau-seuil' pour des contextes scolaires. Guide d 'emploi. Paris, Hatier.

Pushkin Russian Language Institute and Moscow Linguistic University (1966) Porogoviy uroveny russkiy yazik. Strasbourg, Council of Europe.

Salgado, XAF., Romero, H.M. & Moruxa, M.P. (1993) Nivel soleira lingua galega. Strasbourg, Coimcil of Europe.

Sandstrom, B. (ed.) (1981) Troskelnivd: forslag till innehall och metod i den grundldggande utbildnigen i svenska for vuxna invandrare. Stockholm, Skoloverstyrelsen.

Slagter, PJ. (1979) Un nivel umbral. Strasbourg, Council of Europe.

Svanes, B., Hagen.J.E., Manne, G. & Svindland, A.S. (1987)Etterskelniva fomorsk. Strasbourg, Council of Europe.

Wynants, A. (1985) Drempelniveau: nederlands als vreemde taal. Strasbourg, Council of Europe.

б) Інші публікації з даної проблеми:

Hest, E. van & Oud-de Glas, M. (1990) A survey of techniques used in the diagnosis and analysis of foreign language needs in industry. Brussels, Lingua.

Ludi, G. and Py, B. (1986) Etre bilingue. Bern, Lang..

Lynch, P. Stevens, A. & Sands, E.P. (1993) The language audit. Milton Keynes, Open University. Porcher, L. et al. (1982) Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France. Strasbourg, Council of Europe.

Richterich, R. (1985) Objectifs d'apprentissage et besoins langagiers. Col. F. Paris, Hachette, (éd.) (1983) Case

studies in identifying language needs. Oxford, Pergamon.

Richterich, R. and J.-L. Chancerei (1980) Identifying the needs of adults learning a foreign language. Oxford, Pergamon.

(1981) £ 'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère. Paris, Hatier. Trim, J.L.M. (1980) Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning. Oxford, Pergamon.

Trim, J.L.M. Richterich, R., van Ek, JA & Wilkins, DA (1980) Systems development in adult language learning. Oxford, Pergamon.

*Trim, J.L.M., Holec, H. Coste, D. and Porcher, L. (eds.) (1984) Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives. Vol I Analytical summaries of the preliminary studies. Vol II Preliminary studies (contributions in English and French). Strasbourg, Council of Europe.

Widdowson, H.G. (1989) 'Knowledge of Language and Ability for Use'. Applied Linguistics 10/2, 128-137. Wilkins, DA. (1972) Linguistics in language teaching. London, Edward Arnold.

Розділ 3

*van Ek, JA. (1985-86) Objectives for foreign language learning: vol. 1 Scope, vol. 11 Levels. Strasbourg, Council of Europe.

North, B. (2000) The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency. New York, Peter Lang. (1994) Perspectives on language proficiency and aspects of competence: a reference paper discussing issues in defining categories and levels. Strasbourg, Council of Europe.

North B. and Schneider, G. (1998): 'Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales'. Language Testing 15/2: 217-262.

Schneider, G. and North, B. (2000) Fremdsprachen können - was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Chur/Zürich, Verlag Rüegger AG.

Розділ 4

Bygate, M. (1987) Speaking. Oxford, OUP. Canale, M. & Swain, M. (1981) 'A theoretical framework for communicative competence'. In Palmer, A.S., Groot, P.G. & Tropper, SA. (eds.) The construct validation of tests of communicative competence. Washington, DC-, TESOL.

Carter, R. & Lang, M.N. (1991) Teaching literature. London, Longman. Davies, Alan (1989): 'Communicative Competence as Language Use'. Applied Linguistics 10/2, 157-170. Denes, P.B. and Pinson, E.N. (1993) The Speech chain: the physics and biology of spoken language. 2nd. edn. New York, Freeman.

Faerch, C. & Kasper, G. (eds.) (1983) *Strategies in interlanguage communication*. London, Longman. Firm, J.R. (1964) *The tongues of men and Speech*. London, OUP.

Fitzpatrick, A- (1994) *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment*. Doc. CC-LANG (94)6. Strasbourg, Council of Europe. Fry, D.B. (1977) *Homo loquens*. Cambridge CUP. Hagege, C. (1985) *L'homme des paroles*. Paris, Fayard.

*Holec, H., Little, D. & Richterich, R. (1996) *Strategies in language learning and use*. Strasbourg, Council of Europe.

Kerbrat-Orecchioli, C. (1990,1994) *Les interactions verbales (3 vols.)*. Paris, Colins.

LaverJJ & Hutcheson, S. (1972) *Communication m face-to-face interaction*.

Harmondsworth, Penguin. Levelt, W.J.M. (1993) *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, Mass, MIT.

Lindsay, P.H. & Norman, DA. (1977) *Human information processing*. New York, Academic Press.

Martins-Baltar, M., Boutgain, D. Coste, D. Ferenczi, V. et M.-A. Mochet (1979) *L'écrit et les écrits: prob-lèmes d'analyse et considérations didactiques*. Paris, Hatier.

Swales, J.M. (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, CUP.

Розділ 5

Allport, G. (1979) *The Nature of Prejudice*. Reading MA, Addison-Wesley.

Austin, J.L. (1962) *How to do things with words*. Oxford, OUP.

Cruttenden, A. (1986) *Intonation*. Cambridge, CUP.

Crystal, D. (1969) *Prosodie systems and intonation m English*. Cambridge, CUP.

Fumham, A. and Bochner, S. (1986) *Culture Shock: psychological reactions in unfamiliar environments*. London, Methuen.

Gardner, R.C. (1985) *Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation*. London, Edward Arnold.

- Grice, H.P. (1975) 'Logic and conversation'. In Cole, P. and Morgan, J.L. (eds.) *Speech acts*. New York, Academic Press, 41-58.
- Gumperz, J.J. (1971) *Language in social groups*. Stamford, Stamford University Press.
- Gumperz, J.J. & Hymes, D. (1972) *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York, Holt, Rinehart & Wiston.
- Hatch, E. & Brown, C. (1995) *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge, CUP.
- Hawkins, E.W. (1987) *Awareness of language: an introduction*, revised edn. Cambridge, CUP.
- Hymes, D. (1974) *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D.H. (1972) On communicative competence. In Pride and Holmes (1972).
- Hymes, D.H. (1984) *Vers la compétence de communication*. Paris, Hatier.
- Kingdon, R. (1958) *The groundwork of English intonation*. London, Longman.
- Knapp-Potthoff, A. and Liedke, M. (eds.) (1977) *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. Munich: indiciu Verlag.
- Labov, W. (1972) *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Lehrer, A. (1974) *Semantic fields and lexical structure*. London & Amsterdam.
- Levinson, S.C. (1983) *Pragmatics*. Cambridge, CUP. Lyons, J. (1977) *Semantics*, vols. I and II. Cambridge, CUP.
- Mandelbaum, D.G. (1949) *Selected writings of Edward Sapir*. Berkeley, University of California Press. Matthews, P.H. (1974) *Morphology: an introduction to the theory of word-structure*. Cambridge, CUP. (1981) *Syntax*. Cambridge, CUP.
- Neuner, G. (1988).-) socio-cultural framework for communicative teaching and Learning of foreign languages at the school level. Doc. CC-GP 12(87)24. Strasbourg, Council of Europe.

O'Connor, J.D. & Arnold, G.F. (1973) *The intonation of colloquial English*. 2nd edn. London. Longman.

O'Connor, J.D. (1973) *Phonetics*. Harmondsworth. Penguin. Pride, J.B. & Holmes, J. (eds.) (1972) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin. Rehbein, J. (1977) *Komplexes Handeln: Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart, Metzler. Robinson, G.L.N. (1985) *Crosscultural Understanding*. Oxford: Pergamon. Robinson, W.P. (1972) *Language and social behaviour*. Harmondsworth, Penguin.

Roulet, E. (1972) *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*. Paris, Nathan.

Sapir, E. (1921) *Language*. New York, Harcourt Brace.

Searle, J. (1969) *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge, CUP.

Searle, J.R. (1976) 'The classification of illocutionary acts'. *Language in society*, vol.51, no.1, 1-24.

Trudgill, P. (1983) *Sociolinguistics* 2nd edn. Harmondsworth, Penguin. Ullmann, S. (1962) *Semantics: an introduction to the science of meaning*. Oxford, Blackwell. Wells, J.C. & Colson, G. (1971) *Practical phonetics*. Bath, Pitman. Widdowson, H.G. (1992) *Practical stylistics: an approach to poetry*. Oxford, OUP. Wray, A. (1999) 'Formulaic language in learners and native speakers'. *Language teaching* 32, 4. Cambridge, CUP.

Wunderlich, D. (ed.) (1972) *Linguistische Pragmatik*. Frankfurt, Athanäum. Zarate, G. (1986) *Enseigner une culture étrangère*. Paris, Hachette. (1993) *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris, Hachette.

Розділ 6

Berthoud, A.-C. (ed.) (1996) 'Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue'. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*. VALS/ASLA 64.

Berthoud, A.-C. and Py, B. (1993) *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues sec-ondes*. Bern, Lang.

Besse, H. and Porquier, R. (1984) *Grammaire et didactique des langues*. Collection LAL. Paris, Hatier.

Blom, B.S. (1956) Taxonomy of educational objectives. London, Longman.

Bloom, B.S. (1976) Human characteristics and school learning. New York, McGraw.

Broeder, P. (ed.) (1988) Processes in the developing lexicon. Vol. III of Final Report of the European Science Foundation Project 'Second language acquisition by adult immigrants'. Strasbourg, Tilburg and Göteborg, ESF.

Brumfit, C. (1984) Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy. Cambridge. CUP.

(1987) 'Concepts and Categories in Language Teaching Methodology'. AILA Review 4, 25-31.

Brumfit, C. & Johnson, K (eds.) (1979) The communicative approach to language teaching. Oxford, OUP.

Byram, M. (1997) Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon, Multilingual Matters.

Byram, M. (1989) Cultural Studies and Foreign Language Education. Clevedon, Multilingual Matters.

Byram, M. (1997) Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon, Multilingual Matters.

Byram, M., Zarate, G. & Neuner, G. (1997) Sociocultural competences in foreign language teaching and learning. Strasbourg, Council of Europe.

Callamand, M. (1981) Méthodologie de la prononciation. Paris, CLE International.

Canale, M. & Swain, M. (1980) 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing'. Applied linguistics vol. 1, no. 1.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (éd.) (1998) Enseignement des langues étrangères - Recherche dans le domaine des langues et pratique de l'enseignement des langues étrangères. Dossier 52. Berne, CDIP.

Cormon, F. (1992) L'enseignement des langues. Paris, Chronique sociale.

Coste, D. (1997) 'Eduquer pour une Europe des langues et des cultures'. Etudes de linguistique appliquée 98.

*Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997) Plurilingual and pluricultural compétence. Strasbourg, Council of Europe.

Cunningsworth, A. (1984) Evaluating and selecting EFL materials. London, Heinemann.

*Girard, D. (ed.) (1988) Selection and distribution of contents in language syllabuses. Strasbourg, Council of Europe.

Dalgallian, G., Lieutaud, S. & Weiss, F. (1981) Pour un nouvel enseignement des langues. Paris, CLE.

Dickinson, L. (1987) Self-instruction in language learning. Cambridge, CUP.

Gaotrac, L. (1987) Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Collection L.A.L. Paris, Hatier.

Gardner, R-C. & Macmtyre, P.D. (1992-3) 'A student's contribution to second language learning': Part I 'cognitive variables' & Part II 'affective variables'. Language teaching. Vol. 25 no. 4 & vol. 26 no I.

Girard, D. (1995) Enseigner les langues: méthodes et pratiques. Paris, Bordas.

Grauberg, W. (1997) The elements of foreign language teaching. Clevedon, Multilingual Matters. Hameline, D, (1979) Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continué. Paris, E.S.F.

Hawkins, E.W. (1987) Modern languages in the curriculum, revised edn. Cambridge, CUP.

Hill, J. (1986) Literature in language teaching. London, Macmillan.

Holec, H- (1982) Autonomie et apprentissage des langues étrangères. Paris, Hatier. (1981) Autonomy and foreign language learning. Oxford, Pergamon.

*(ed.) (1988) Autonomy and self-directed learning: present fields of application (with contributions in English and French). Strasbourg, Council of Europe.

Komensky, J A (Comenius) (1658) Orbis sensualium pictus. Nuremberg.

Kramsch, C. (1993) Context and Culture in Language Teaching. Oxford, OUP.

Krashen, S.D. (1982) Principles and practice of second language acquisition. Oxford, Pergamon.

Krasfaen, S.D. & Terrell, TJD. (1983) The natural approach: language acquisition in the classroom. Oxford, Pergamon.

Little, D., Devitt, S. & Singleton, D. (1988) Authentic texts in foreign language teaching: theory and practice. Dublin, Authentik.

MacKay, W.F. (1965) Language teaching analysis. London, Longman.

McDonough, S.H. (1981) Psychology in foreign language teaching. London, Allen & Unwin. Melde, W. (1987) Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Gunter Narr-Verlag.

Pêcheur, J. and Viguer, G. (eds.) (1995) Méthodes et méthodologies. Col. Recherches et applications. Paris, Le français dans le monde.

Piepho, H.E. (1974) Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel. München, Francke.

*Porcher, L. (1980) Rejections on language needs in the school. Strasbourg, Council of Europe, (ed.) (1992)

Les auto-apprentissages. Col. Recherches et applications. Paris, Le français dans le monde. Py, B. (éd.) (1994) 'l'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements récents'. Bulletin suisse de linguistique appliquée. VALS/ASLA.

Rampillon, U. and Zimmennann, G. (eds.) (1997) Strategien und Techniken beim Erwerb fremder

Sprachen. Ismaning, Hueber.

Savignon, S.J. (1983) Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading (Mass.), Addison-Wesley.

*Shells, J. (1988) Communication in the modern language classroom. Strasbourg, Council of Europe (also available in German, Russian and Lithuanian).

Schmidt, R. W. (1990) 'The Role of Consciousness in Second Language Learning'. Applied linguistics 11/2, 129-158.

Skehan, P. (1987) Individual differences in second language learning. London, Arnold.

Spolsky, B. (1989) Conditions for second language learning. Oxford, OUP.

Stem, H.H. (1983) Fundamental concepts of language teaching. Oxford, OUP.

Stem, H.H. and A. Weinrib (1977) 'Foreign languages for younger children: trends and assessment'. Language Teaching and Linguistics: Abstracts 10, 5-25.

The British Council (1978) The teaching of comprehension. London, British Council.

Trim, J.L.M. (1991) 'Criteria for the evaluation of classroom-based materials for the learning and teaching of languages for communication.'. In Grebing, R. Grenzenloses Sprachenlernen. Festschrift für Reinhold Freudenstein. Berlin, Cornelsen.

Williams, E. (1984) Reading in the language classroom. London, Macmillan.

Розділ 7

Jones, K. (1982) Simulations in language teaching. Cambridge, CUP.

Nunan, D. (1989) Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge, CUP.

Yule, G. (1997) Referential communication tasks. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum.

Розділ 8

Breen, M.P. (1987) 'Contemporary paradigms in syllabus design', Parts I and II. Language Teaching, vol. 20 nos- 2 & 3, p.81-92 & 157-174.

Burstall, C, Jamieson, M. Cohen, S. and Margreaves, M. (1974) Primary French in the balance. Slough, NFER.

Clark, J.L- (1987) Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning. Oxford, OUP.

*Coste, D. (ed.) (1983) Contributions à une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement des langues.

Quelques expériences en cours en Europe. Paris, Hatier. Coste, D. and Lehman, D. (1995) et curriculum. Contenus, programmes et parcours'. Etudes de linguistique appliquée, 98.

Damen, L. (1987) *Culture Learning: the Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading, Mass: Addison Wesley.

Fitzpatrick, A. (1994) *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organization and assessment*. Doc. CC-LANG 994) 6. Strasbourg, Council of Europe.

Johnson, K. (1982) *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford, Pergamon.

Labrie, C. (1983) *La construction de la Communauté européenne*. Paris, Champion.

Munby, J. (1972) *Communicative syllabus design*. Cambridge, CUP.

Nunan, D. (1988) *The learner-centred curriculum: a study in second language teaching*. Cambridge, CUP.

Roulet, E. (1980) *Langue maternelle et langue seconde. Vers une pédagogie intégrée*. Col. L.A.T Paris, Hatier.

Schneider, G., Norm; B., Flügel, Ch. and Koch, L. (1999) *Europäisches Sprachenportfolio-Portfolio européen des langues - Portfolio europeo della lingua - European Language Portfolio, Schweizer Version*. Bern EDK. Also available online:
<http://www.unirr.ch/ids/portfolio>.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (1995) *Mehrsprachiges Land –mehrsprachige Schulen*. 7. Schweizerisches Forum Langue 2. Dossier 33. Bern, EDK.

Vigner, G. (ed.) (1996) 'Promotion, réforme des langues et systèmes éducatifs'. *Etudes de linguistique appliquée*, 103.

*Wilkins, D. (1987) *The educational value of foreign language learning*. Doc. CC-GP(87)10. Strasbourg. Council of Europe.

Wilkins, D.A. (1976) *Notional syllabuses*. Oxford, OUP.

Розділ 9

Alderson, J.C., Clapham, C. and Wall, D. (1995) *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge, CUP.

- Alderson, J.C. (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series (eds. J.C. Alderson and L.F. Bachman). Cambridge, CUP.
- Bachman, L.F. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, OUP.
- Brindley, G. (1989) *Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum*. NCELTR Research Series (National Centre for English Language Teaching and Research). Sydney: Macquarie University.
- Coste, D. and Moore, D. (eds.) (1992) 'Autour de l'évaluation de l'oral'. Bulletin CILA 55.
- Douglas, D. (2000) *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge Language Assessment Series (eds. J.C. Alderson and L.F. Bachman). Cambridge, CUP.
- Lado, R. (1961) *Language testing: the construction and use of foreign tests*. London, Longman.
- Lussier, D. (1992) *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Col. F. Paris, Hachette.
- Monnerie-Goarin, A. and Lescure, R. (eds.) 'Evaluation et certifications en langue étrangère'. *Recherches et applications*. Numéro spécial. Le français dans le monde, août-septembre 1993.
- Oskarsson, M. (1980) *Approaches to self-assessment in foreign language learning*. Oxford, Pergamon.
- (1984) *Self-assessment of foreign language skills: a survey of research and development work*. Strasbourg, Council of Europe.
- Reid, J. (2000) *Assessing Vocabulary*. (Cambridge Language Assessment Series, eds. J.C. Alderson and L.F. Bachman). Cambridge, CUP.
- Tagliante, C. (ed.) (1991) *L'évaluation*. Paris, CLE International.
- University of Cambridge Local Examinations Syndicate (1998) *The multilingual glossary of language testing terms (Studies in language testing 6)*. Cambridge, CUP.

У цьому додатку обговорюються технічні аспекти описання рівнів мовленнєвих досягнень. Визначаються критерії формулювання дескриптора. Далі перелічуються методики розробки шкали і подається анотована бібліографія.

Формулювання дескриптора

Досвід шкалування у мовному тестуванні, теорія шкалування у сфері прикладної психології та висловлювання викладачів під час процесу консультування (напр., Британські градуйовані схеми цілей. Швейцарський проект) передбачають такий набір основних напрямків розробки дескрипторів:

- **Позитивність** : Загальною характеристикою шкал оцінювання рівнів володіння, орієнтованих на експертів, та екзаменаційних рейтингових шкал для формулювання висновків на нижчих рівнях є те, що вони виражені в негативних термінах. На нижчих рівнях важче охарактеризувати рівень володіння з точки зору того, що учні можуть робити, ніж того, чого вони робити не можуть. Але якщо рівні володіння розглядаються як цілі навчання, а не лише як інструмент для відсіювання кандидатів, тоді є бажаним позитивне формулювання. Іноді можна формулювати одне й те ж положення як позитивно, так і негативно, наприклад стосовно мовного діапазону (див. Табл. АІ).

Додаткове ускладнення при уникненні негативних формулювань полягає в тому, що деякі характеристики володіння комунікативним мовленням не додають йому якості. Менше у такому випадку є кращим. Найбільш очевидним прикладом є те, що іноді називається Незалежністю, тобто наскільки учень залежить від (а) виправлення мовлення з боку співрозмовника, (б) можливості попросити надати роз'яснення і (в) шансу отримати допомогу в плані формулювання того, що він хоче сказати. Часто ці положення можуть застосовуватись із застереженнями, пов'язаними з позитивно сформульованими дескрипторами, наприклад:

Може в цілому розуміти чітко, нормативне усне мовлення на знайомі теми, звернені до нього/неї, за умови, якщо він/вона час від часу може попросити повторити або переформулювати.

Може розуміти сказане чітко, повільно і звернене прямо до нього/неї у простій повсякденній бесіді; може зрозуміти, якщо мовець про це потурбується.

або:

Може спілкуватись невимушене в чітко структурованих ситуаціях і коротких бесідах за умови, якщо інша людина допоможе в разі необхідності.

Таблиця А1. Контроль: позитивні та негативні критерії

Позитивні	Негативні
• має репертуар елементарного мовлення і стратегій, який дозволяє йому або їй справлятися з передбачуваними повсякденними ситуаціями. (Eurocentres Level 3: certificate) • базовий репертуар мовлення і стратегій достатній для більшості повсякденних потреб, але взагалі вимагає компромісу між висловлюванням та пошуком слів. (Eurocentres Level 3: assessor grid)	• має вузький мовленнєвий репертуар, потребує постійного перефразування та підбору слів. (ES U Level 3) • обмежене володіння мовою спричиняє часті невдачі та непорозуміння в незвичних ситуаціях. (Finnish Level 2) • спілкування порушується через те, що мовні обмеження заважають вільному висловлюванню. (ESU Level 3)
• словник сконцентований у таких сферах як прості предмети, місця та найзагальніші терміни спорідненості. (ACTFL Novice)	• має лише обмежений словник. (Dutch Level 1) • обмежений діапазон слів та виразів заважає обміну думками і поглядами. (Göteborg U)
• вживає і впізнає ряд слів та коротких фраз, вивчених напам'ять. (Trim 1978 Level 1)	• може вживати лише завчені вирази і рахувати (ACTFL Novice)
• може вживати повсякденні вирази для задоволення елементарних потреб конкретного типу (привітання, інформування). (Elviri; Milan Level 1 1986)	• має лише найелементарніший мовний репертуар з малим або відсутнім функціональним контролем мовлення. (ESU Level 1)

- **Точність:** Дескриптори мають описувати конкретні завдання та/або конкретні ступені умінь при виконанні завдань. Тут є два положення. По-перше, дескриптор повинен уникати розпливчатості як, наприклад "Може вживати діапазон відповідних стратегій". Що розуміється під стратегією? Відповідних до чого? Як ми маємо інтерпретувати "діапазон"? Проблема з неточними дескрипторами у тому, що вони можуть легко читатись, проте їх гадана легкість маскуватиме той факт, що кожен інтерпретує їх по-своєму. По-друге, починаючи з 1940-х, стало

принциповим те, що відмінності між рангами на шкалі не можуть залежати від заміни якісних характеристик, таких як "деякі" або "декілька" на "багато" або "більшість", чи від заміни "досить широкий" на "дуже широкий" або "задовільний" на "добрий" на наступному вищому рівні. Відмінності мають бути реальними, а не на словах, тому що це може призвести до непорозумінь там, де не можна сформулювати суттєві, конкретні відмінності.

- **Ясність:** Дескриптори мають бути прозорими, а не описаними на жаргоні. Крім бар'єру до розуміння, іноді трапляється й таке, що в разі вилучення жаргону нібито виразний дескриптор може перетворитись на дуже бідний за значенням. Крім того, вони мають бути написані простим синтаксисом з експліцитною, логічною структурою.
- **Стислість:** Один підхід асоціюється з холістичними шкалами, особливо з такими, що використовуються дослідниками в Америці та Австралії. Вони намагаються дати об'ємний абзац, який у доступному вигляді покриває ті характеристики, які вважаються головними.

Такі шкали досягають "точності" завдяки дуже деталізованому переліку, щоб передати всебічний портрет того, кого експерти можуть впізнати як типового учня на конкретному рівні; в результаті ці шкали виявляються дуже перевантаженими описами. До того ж цей підхід має два недоліки. По-перше, жоден індивід не є, власне кажучи, "типовим". Детальні характеристики в різних випадках формулюються по-різному. По-друге, дескриптор, довший від складного речення з двома підрядними, не може насправді бути використаним у процесі контролю. Здається, викладачі завжди віддають перевагу коротким дескрипторам. У проєкті розробки ілюстративних дескрипторів учителі мають тенденцію відкидати або розчленовувати дескриптори, які включають більше 25 слів (приблизно 2 рядки нормативного друку).

Незалежність: Є ще дві переваги коротких дескрипторів. По-перше, вони описують поведінку таким чином, щоб можна було сказати: "Так, ця особа може це робити". Тому коротші, конкретніші дескриптори можуть застосовуватись як незалежні критерійні судження у контрольних листах або списках запитань для вчительського поточного контролю та/або самоконтролю. Цей вид незалежної інтегрованості є ознакою того, що дескриптор може слугувати метою, а не лише мати значення для

формулювання інших дескрипторів шкали. Це відкриває ряд можливостей для його застосування в різних формах контролю (див. розділ 9).

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- який з перелічених критеріїв є найбільш релевантним та які інші критерії експліцитно чи імпліцитно використовуються у їхньому контексті навчання; • до якої міри є бажаним і можливим використання в їх системі критеріїв, подібних до вищезазначених.

Методики розробки шкали

Існування серій рівнів передбачає, що певна інформація може бути розміщена на одному рівні швидше, ніж на іншому, і що дескриптори певного ступеня вміння належать до одного рівня швидше, ніж до іншого. Це передбачає застосування постійно вживаної форми шкалування. Є певна кількість можливих способів, завдяки яким описи володіння мовою можуть бути віднесені до різних рівнів. Чинні методи можуть бути розподілені на три групи: інтуїтивні методи, якісні методи та кількісні методи. Більшість чинних шкал володіння мовою та інші набори рівнів були розроблені в межах одного з трьох інтуїтивних методів першої групи. Найкращі підходи комбінують усі три підходи в комплементарному та кумулятивному процесах. Якісні методи вимагають інтуїтивної підготовки і відбору матеріалу та інтуїтивної інтерпретації результатів. Кількісні методи мають підраховувати кількість якісно перевіреного тестування матеріалу і передбачають інтуїтивну інтерпретацію результатів. Тому при розробці Рівнів Загальних Рекомендацій була застосована комбінація інтуїтивного, якісного та кількісного підходів.

Якщо застосовуються якісні та кількісні методи, то беруться до уваги дві можливі відправні точки: дескриптори або зразки виконання.

Починаючи з дескрипторів: Одна з відправних точок - це дослідження того, що б ви хотіли описати, а потім написати, зібрати або відредагувати для формулювання дескрипторів відповідних категорій як вихідних даних для фази якісного опрацювання. Методи 4 і 9, перший і а останній ч поданої нижче якісної груш і, є

прикладом такого підходу. Особливо бажаним це є для розробки дескрипторів для програмно-значущих категорій, таких як види комунікативної мовленнєвої діяльності, проте вони також можуть застосовуватись для створення дескрипторів з аспектів компетенції. Перевага початку з категорій і дескрипторів полягає в тому, що в такому випадку може бути визначена теоретично збалансована зона дії.

Починаючи зі зразків виконання. Альтернативою, яку тільки й можна застосувати при розробці дескрипторів для встановлення рівнів володіння мовою, є початок з репрезентативних зразків діяльності. Тут можуть виникнути питання до представників експертів про те, на що вони звертають увагу, коли працюють зі зразками (якісний метод). Методи 5-8 є варіантами цієї ідеї. З іншого боку, хтось може попросити експертів оцінити зразки і потім застосувати відповідну статистичну технологію, щоб встановити, які ключові характеристики дійсно зумовлюють рішення експертів (кількісний метод). Методи 10 та 11 є зразками цього підходу. Перевагами аналізу зразків діяльності є те, що кожен може дійти до дуже конкретних дескрипторів, які базуються на фактах.

Останній, 12 метод, - це єдиний метод, який дійсно шкалує дескриптори в математичному значенні. Саме цей метод був застосований для розробки Рівнів Загальних Рекомендацій та ілюстративних дескрипторів слідом за Методом 2 (інтуїтивним) і Методами 8 та 9 (якісними). Проте така ж сама статистична технологія може застосовуватись і після розробки шкали з метою її валідації на практиці та встановлення того, що необхідно переглянути.

Інтуїтивні методи:

Ці методи не потребують ніякого спланованого збору фактів, в них передбачається лише обґрунтована інтерпретація досвіду.

№ 1. Експерт: Когось просять створити шкалу, яка може спиратись на існуючі шкали, програмні документи та інші релевантні вихідні матеріали, можливо, після проведення аналізу потреб конкретної групи осіб. Потім вони можуть пілотувати і переглядати шкалу, можливо, звертаючись до консультантів.

№ 2. Комітет: В якості експерта може виступати мала робоча група, яка має більшу групу консультантів. Проекти повинні аналізуватись консультантами. Останні можуть інтуїтивно діяти на основі свого досвіду та/або на основі порівняння учнів

або зразків виконання діяльності. Слабкі сторони шкал, орієнтованих на програму вивчення сучасних мов у середніх школах, розроблених комітетом у Великобританії та Австралії, обговорюються в "Gipps" (1994) та "Scarino" (1996; 1997).

№ 3. Досвід: Як у випадку з комітетом; але процес триває протягом значного періоду часу в межах певного закладу та/або специфічного контексту контролю і досягає "домашнього консенсусу". Відповідний колектив приходить до спільного розуміння інтерпретації рівнів та критеріїв. Систематичне пілотування і зворотний зв'язок можуть тривати з метою уточнення словесного формулювання. Групи експертів (рейтерів) можуть обговорювати виконання відповідно до дефініцій, а дефініції відповідно до зразків виконання. Це традиційний спосіб, за яким були розроблені шкали володіння (Wilds 1975; Ingram 1985; Liskin-Gasparro 1984; Löwe 1985, 1986).

Якісні методи:

Усі ці методи охоплюють практичні заняття з групами інформантів і, скоріше, якісну, ніж статистичну інтерпретацію отриманої інформації.

№ 4. Ключові ідеї: формулювання: Як тільки розроблено проект шкали, технічно простим є "нарізати" її і попросити інформантів, представників тих людей, які будуть застосовувати шкалу, (а) поставити дефініції у правильному, як вони вважають, порядку, (б) пояснити, чому вони так думають, і тоді, якщо буде виявлена різниця між їхнім порядком та запланованим, - (в) встановити, які ключові положення їм допомогли або навпаки. Уточнення іноді зміщує рівень, ставлячи при цьому наступне завдання: ідентифікувати, де прогалина між двома рівнями показує, що між ними не вистачає ще одного рівня. Так були розроблені шкали сертифікації Євроцентрів (Eurocentres).

№ 5. Ключові ідеї: якість виконання завдань: Дескриптори співвідносяться з типовим виконанням діяльності на цих рівнях смуг, щоб підтвердити відповідність між тим, що було описано, і тим що відбувалося. Деякі з рекомендацій Кембриджського іспиту (Cambridge examination) проводять вчителів через цей процес, порівнюючи словесне описання шкал з оцінками, виставленими за письмові роботи кандидатів. Дескриптори IELTS (Міжнародної Системи з Тестування Англійської Мови) були розроблені шляхом опитування груп досвідчених експертів щодо ідентифікації "типових зразків письмових робіт" для кожного рівня, а потім

узгодження "типових характеристик" кожної роботи. Ознаки, які здаються характерними для різних рівнів, потім визначаються протягом дискусії і включаються в дескриптори (Alderson 1991 ; Shohamy et al. 1992).

№ 6. Головна характерна риса: Роботи (як правило, письмові) сортуються окремими інформантами в лінійному порядку. Потім визначається загальна послідовність. Після цього визначається і на кожному рівні описується принцип, за яким, власне, були сортовані письмові роботи -звертається увага на найголовніші риси, суттєві на окремому рівні. Те, що було описано, є характерною рисою (ознакою, суттю), яка визначає порядок розташування (Mullis 1980). Загальноприйнятим є сортування на певну кількість купок, а не за чіткими рангами. Існує також цікавий багатовимірний варіант у класичному підході. У цій версії спочатку шляхом ідентифікації ключових ознак (див. № 5), визначаються найбільш значущі параметри. Потім сортуються зразки у порядку, окремому для кожного параметра. Таким чином у кінці маємо, скорше, аналітичну шкалу з багатьма ознаками, ніж холістичну, з однією головною ознакою.

№ 7. Бінарні рішення: Іншим варіантом методу головної характеристики є попереднє сортування репрезентативних зразків на купки за рівнями. Потім під час обговорення, сфокусованого на межах між рівнями, визначаються ключові ознаки (як у № 5, див. вище). Проте конкретна ознака формулюється потім як коротке критерійне запитання з відповіддю Так/Ні. Таким чином створюється дерево бінарного вибору. Це дає експертів алгоритм рішень, якого він має дотримуватись (Upshur and Turner 1995).

№ 8. Порівняльні судження: Групи обговорюють пари виконаних робіт, встановлюючи, які з них кращі - і чому. У такий спосіб визначаються категорії метамови, що застосовуються експертами. Ці категорії є найочевиднішими робочими ознаками на кожному рівні і можуть потім формулюватись у дескриптори (Pollit and Murray 1996).

№ 9. Сортування завдань: Як тільки готові проекти дескрипторів, інформантів можна попросити розсортувати їх на групи згідно з категоріями, які вони збираються описувати, та/або згідно з рівнями. До інформантів можна також звернутися з проханням прокоментувати, відредагувати/вдосконалити та/або відкинути окремі дескриптори і визначити, які з них особливо точні, прийнятні, релевантні і т.д. Фонд

дескрипторів, на яких базувався набір ілюстративних шкал, був розроблений і відредагований саме таким чином (Smith and Kondall 1963 ; North 1996/2000).

Кількісні методи:

Ці методи включають значну частину процедур статистичного аналізу і ретельну інтерпретацій результатів.

№ 10. Дискримінантний аналіз: Спочатку набір зразків виконаних робіт, які вже були прореєстровані (бажано командою), піддаються детальному дискурсивному аналізу. Цей якісний аналіз визначає і враховує сферу дії різних якісних ознак. Потім застосовується множинн;

регресія для визначення, яка із встановлених ознак є значущою для рейтингу, здійсненого експертом. Ці ключові ознаки потім включаються у формулювання дескрипторів для кожного рівня (Flücher 1996).

№11. Багатовимірне шкалювання: Незважаючи на назву, це є описативна технологія для встановлення ключових ознак та відношень між ними. Виконані роботи рейтинуються за аналітичною шкалою кількох категорій. Результати аналітичної технології показують, які категорії були дійсно вирішальними при визначенні рівня, і складають діаграму, де накреслена наближеність або віддаленість різних категорій одна від одної. Отже це є дослідницька технологія для визначення та валідації головних критеріїв (Chaloub-Deville 1995).

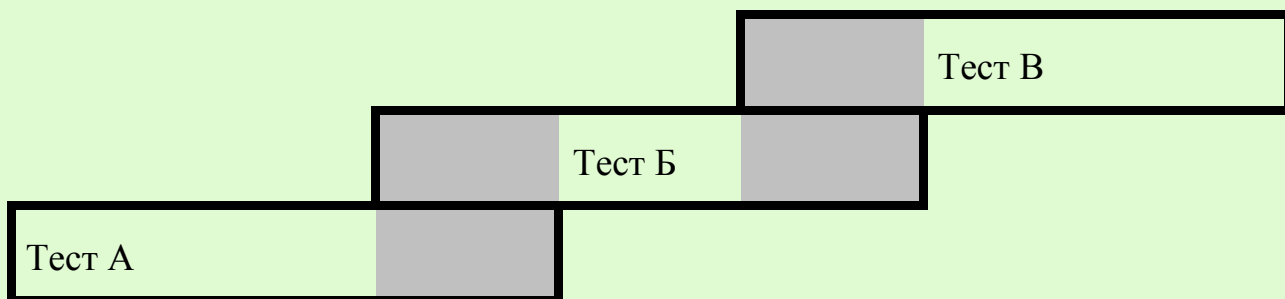
№ 12. Теорія відповіді на завдання (Item response theory) (IRT) або аналіз "латентної ознаки"

IRT пропонує низку вимірювань або моделей шкалювання. Найбільш простою і чіткою є модель Rasch, названою так за ім'ям Джорджа Раша (George Rasch), датського математика. IRT розроблена на основі теорії ймовірності і використовується, головним чином, для визначення складності окремих тестових завдань.

Якщо ви на просунутому рівні, ваші шанси відповісти на елементарне запитання дуже високі; якщо ви— елементарний користувач, ваші шанси відповісти на завдання просунутого рівня дуже низькі. Цей простий факт був застосований у методології шкалювання за моделлю Раша, яку можна використовувати для градування

тестових завдань для однієї і тієї шкали. Цей підхід застосовується до дескрипторів шкали комунікативного володіння так само, як і до тестових завдань.

При аналізі за моделлю Раша, різні тести або опитувальні листи можуть бути оформлені у вигляді ланцюга, що перекривається шляхом застосування "якірних завдань", спільних для суміжних форм. У поданій нижче діаграмі "якірні завдання" затінені сірим кольором. Таким чином мовні форми можуть бути метою навчання для окремих груп учнів, проте вони пов'язані із загальною шкалою. Хоча у цьому процесі слід бути обережними, оскільки модель спотворює результати для високих та низьких досягнень по кожній формі.



Перевага аналізу за Рашем полягає в тому, що такий аналіз може забезпечити вимірювання, незалежне від зразка і шкали, тобто шкалування, незалежне від зразків або тестів/опитувальних листів, застосованих під час аналізу. Цінність шкали полягає в тому, що вона залишається незмінною для тих, хто буде її застосовувати у майбутньому в межах такої ж статистичної популяції. Систематичні зміни цінностей з перебігом часу (напр-, через зміни у програмі або через підготовку експертів) можуть бути визначені кількісно та узгоджені. Можуть бути кількісно визначені та узгоджені систематичні зміни у типах учнів або експертів (Wright and Masters 1982; Lmscare 1989).

Існує кілька способів, у яких аналіз за Рашем може застосовуватись до дескрипторів шкали:

(а) Вихідні дані якісних технологій №№ 6,7 або 8 можуть бути внесені до арифметичної шкали за Рашем.

(б) Тести можуть бути ретельно розроблені для розподілу на дескриптори рівнів володіння в окремих тестових завданнях. Ці тестові завдання можуть потім бути шкаловані за Рашем, а значення їхньої шкали взяті для встановлення відносної складності дескрипторів (Brown et al.1992; CarroU 1993; Masters 1994; Kirsch 1995; Kirsch and Mosenthal 1995).

(в) Дескриптори можуть використовуватись як завдання опитувальних листів для вчительського оцінювання учнів (Чи може він/вона зробити X?) Таким чином дескриптори можуть бути градуйовані прямо в арифметичній шкалі, так само як тестові завдання шкалюються в банках завдань.

(г) Так були розроблені шкали дескрипторів, що включені до розділів 3,4 та 5. В усіх трьох проектах, описаних у Додатках Б, В і Г, використовувалась Рашівська методологія шкалування дескрипторів та порівняння дескрипторів остаточної шкали між собою.

Крім своєї придатності для розробки шкал, методика Раша також може використовуватись для аналізу такого способу, завдяки якому смуги на шкалі оцінювання дійсно застосовуються. Це може допомогти у виявленні неточного словесного опису, недостатнього або надмірного використання смуги і надати інформацію для перегляду (Davidson 1992; Milanovic et al. 1996; Stansfield and Kenyon 1996; Tyndall and Kenyon 1996).

Користувачі Рекомендацій можуть, за бажанням, розглянути і, відповідно, встановити:

- міру, до якої оцінки, що виставляються в їхній системі, мають таке ж значення як і загальноприйняті дефініції;
- який з виділених вище методів, або які інші методи застосовуються для розробки подібних дефініцій.

Вибірково анотована бібліографія: шкалування рівнів володіння мовою

Alderson, J.C. 1991: Bands and scores. In:
Alderson, J.C.
and North, B. (eds.): Language testing in the 1990s,

Обговорюються проблеми, спричинені
плутаниною в розумінні мети й орієнтації:
розробка шкал говоріння IELTS.

London: British Council/Macmillan, Developments in
ELT, 71-86.

Brindley, G. 1991: Defining language ability: the criteria for criteria. In Anivan, S. (ed.) Current developments in language testing, Singapore, Regional Language Centre.

Brindley, G. 1998: Outcomes-based assessment and reporting in language learning programmes, a review of the issues. *Language Testing* 15 (1), 45-85.

Brown, Annie, Elder, Cathie, Lumley, Tom, McNamara, Tim and McQueen, J. 1992: Mapping abilities and skill levels using Rasch techniques. Paper presented at the

14th Language Testing Research Colloquium, Vancouver.

Reprinted in Melbourne Papers in Applied Linguistics I/ 1, 37-69.

Can-oil, J.B. 1993: Test theory and behavioural scaling of test performance. In Frederiksen, N., Mislevy, R.J. and

Bejar, I.L (eds.) Test theory for a new generation of tests. Hillsdale N.J. Lawrence Erlbaum Associates: 297-323.

Chaloub-Deville M. 1995: Deriving oral assessment scales across different tests and rater groups. *Language Testing* 12 (1), 16-33.

Davidson, F. 1992: Statistical support for training in ESL composition rating, in Hamp-Lyons (ed.): Assessing second language writing in academic contexts. Norwood N.J. Ablex: 155-166.

Fulcher 1996: Does thick description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction. *Language Testing* 13 (2), 208-238.

Gipps, C. 1994: Beyond testing. London, Palmer Press.

Принципова критика твердження, що шкали рівнів володіння представляють оцінювання, орієнтоване на критерії.

Критика зосередженості на результатах того, що учні можуть робити, а не на аспектах компетенції, що формується.

Класичне застосування шкалування за Рашем тестових завдань для створення шкали володінні на основі завдань з читання, що перевірялись з різних боків.

Основоположна стаття, де рекомендується застосування методики Раша для шкалування тестових завдань і, отже, розробки шкал володіння мовою.

Дослідження для визначення того, які критерії носії арабської мови застосовують для оцінювання учнів. Фактично це єдиний випадок застосування багатовимірної шкалування до мовного тестування.

Дуже точне узагальнення того, як зробити валідною рейтингову шкалу у циклічному процесі за допомогою аналізу Раша. Виступає швидше за "семантичний" підхід до шкалування ніж за "конкретний" підхід, прийнятий, наприклад, в ілюстративних дескрипторах. Систематичний підхід до розробки дескриптора і шкали, починаючи з аналізу того, що насправді відбувається у процесі виконання завдання. Метод, який потребує дуже багато часу. Популяризація учительського "оцінювання, орієнтованого на стандарти" у відповідності до загальнорекомендованих положень, отриманих у процесі створення сітки. Обговорення проблем, викликаних розпливчати дескрипторами в Англійській Національній Програмі.

Kirsch, I.S. 1995: Literacy performance on three scales: definitions and results. In Literacy, economy and society: Results of the first international literacy survey. Paris. Organisation for Economic Cooperation and development (OECD): 27-53.	Простий нетехнічний звіт про розумне застосування аналізу Раша для розробки шкали рівнів за результатами тесту. Метод, розроблений для передбачення і пояснення складності параметрів нових тестів, виведених із завдань та відповідних компетенцій - тобто у відповідності до рекомендацій.
Kirsch, I.S. and Mosenthal, P.B. 1995: Interpreting the IEA reading literacy scales. In Binkley, M., Rust, K. and Winglee. M. (eds.) Methodological issues in comparative educational studies: The case of the IEA reading literacy study. Washington D.C.: US Department of Education, National Center for Education Statistics: 135-192.	Більш деталізована та технічна версія попередньої праці, де показано розвиток методу на підставі трьох зв'язаних між собою проектів.
Linacre, J. M. 1989: Multi-faceted Measurement. Chicago: MESA Press.	Основоположний прорив у статистичній науці, що дозволив при складанні звіту про результати оцінювання брати до уваги вимогливість екзаменаторів. Застосовується у проекті з розробки ілюстративних дескрипторів для перевірки взаємозв'язків рівнів і років шкільного навчання
Liskm-Gasparro. J. E. 1984: The ACTFL proficiency guidelines: Gateway to testing and curriculum. In: Foreign Language Annals 17/5,475-489.	Виділяються цілі та подається розробка американської шкали ACTFL, похідної від спорідненої шкали FSI Інституту Іноземної Служби (Foreign Service Institute).
Lцwe, P. 1985: The ILR proficiency scale as a synthesising research principle: the view from the mountain. In: James, C.J. (ed.): Foreign Language - Proficiency in the Classroom and Beyond. Lincolnwood (111.): National Textbook Company.	Детальний опис розробки шкали ILR (US Interagency Language Roundtable), похідної від FSI. Функції шкали.
Lowe, P. 1986: Proficiency: panacea, framework, process? A Reply to Kramsch, Schuiz, and particularly, to Bachman and Savignon. In: Modern Language Journal • 70/4, 391-397.	Захист системи, що добре працювала - у специфічному контексті - від академічного критицизму, отриманого в результаті поширення шкали і методу інтерв'ю у галузі освіти (з ACTFL).
Masters, G. 1994: Profiles and assessment. Curriculum Perspectives 14,1: 48-52.	Короткий звіт про використання способу Раша при шкалуванні результатів тесту і вчительських оцінювань для створення програмно-профільної системи в Австралії.
Mullis, I.V.S. 1981: Using the primary trait system for evaluating writing. Manuscript No. 10-W-51. Princeton N.J.: Educational Testing Service.	Класичне узагальнення методології основної ознаки для писемного мовлення рідною мовою при розробці шкали оцінювання.

North, B. 1993: The development of descriptors on scales of proficiency: perspectives, problems, and a possible methodology. NFLC Occasional Paper, National Foreign Language Center, Washington D.C., April 1993.	Критика змісту і методології укладання традиційних шкал володіння мовою. Пропозиції до проекту: розробити ілюстративні дескриптори з учителями і шкалувати їх за методикою Раша окремо від учительського оцінювання.
North, B. 1994: Scales of language proficiency: a survey of some existing systems, Strasbourg. Council of Europe CC-LANG (94) 24.	Всебічний огляд програмних і рейтингових шкал, проаналізований пізніше і застосований як відправний пункт для проекту розробки ілюстративних дескрипторів.
North, B. 1996/2000: The development of a common framework scale of language proficiency. PhD thesis, Thames Valley University. Reprinted 2000, New York, Peter Lang.	Обговорення шкал рівнів володіння: як моделі компетенцій та використання мови співвідносяться зі шкалами. Детальне узагальнення стадій розробки у проекті, який визначає ілюстративні дескриптори - проблеми, що зустрічаються, і знайдені рішення.
North, B. forthcoming: Scales for rating language performance in language tests: descriptive models, formulation styles and presentation formats. TOEFL Research Paper. Princeton NJ; Educational Testing Service.	Детальний аналіз та історичний огляд типів рейтингових шкал, що застосовуються в тестах з говоріння та письма: переваги, недоліки, пастки і т.д.
North, B. and Schneider, G. 1998: Scaling descriptors for language proficiency scales. Language Testing 15/2: 217-262.	Огляд проекту розробки ілюстративних дескрипторів. Обговорюються результати і стабільність шкали. Приклади інструментарію і результатів у додатку.
Pollitt, A. and Murray, N.L. 1996: What raters really pay attention to. In Milanovic, M. and Saville, N. (eds.) 1996: Performance testing, cognition and assessment. Studies in Language Testing 3. Selected papers from the 15th Language Testing Research Colloquium, Cambridge and Amhem, 2-4 August 1993. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate: 74-91.	Цікава методологічна стаття, що поєднує аналіз репертуарної сітки з технікою простого шкалування для встановлення того, на чому фокусуються реїтери на різних рівнях володіння мовою.
Scarino, A. 1996: Issues in planning, describing and monitoring long-term progress in language learning. In Proceedings of the AFMLTA IO'11 National Languages Conference: 67-75.	Критика застосування неточного словесного опису та браку інформації про те, наскільки добре учні виконують завдання в типових твердженнях програмного профілю Великої Британії та Австралії для учительського оцінювання.

Scarino, A. 1997: Analysing the language of frameworks of outcomes for foreign language learning. In Proceedings of the AFMLTA 11 "National Languages Conference: 241-258.

Schneider, G and North, B. 1999: 'In anderen Sprachen kann ich'... Skalen zur Beurteilung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Bern/Aarau: NFP 33/SKBP (Umsetzungsbericht).

Schneider, G and North, B. 2000: 'Dans d'autres langues, je suis capable de...' Echelles pour la description, l'évaluation et l'auto-évaluation des compétences en langues étrangères. Berne/ Aarau PNR33/CSRE (rapport de valorisation).

Schneider, G and North, B. 2000: Fremdsprachen können - was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Chur/Zurich, Verlag RüeggerAG.

Skehan, P. 1984: Issues in the testing of English for specific purposes. In: Language Testing 1/2, 202-220.

Shohamy, E., Gordon, C.M. and Kraemer, R. 1992: The effect of raters' background and training on the reliability of direct writing tests. Modern Language Journal 76: 27-33.

Smith, P. C. and Kendall, J.M. 1963: Retranslation of expectations: an approach to the construction of unambiguous anchors for rating scales. In: Journal of Applied Psychology, 47/2.

Stansfield C.W. and Kenyon D.M. 1996: Comparing the scaling of speaking tasks by language teachers and the ACTFL guidelines. In Cumming, A. and Berwick, R. Validation in language testing. Clevedon, Avon, Multimedia Matters: 124-153.

Takala, S. and F. Kaftandjieva (forthcoming). Council of Europe scales of language proficiency: A validation study. In J.C. Alderson (ed.) Case studies of the use of the Common European Framework. Council of Europe.

Tyndall, B. and Kenyon, D. 1996: Validation of a new holistic rating scale using Rasch multifaceted analysis. In Cumming, A. and Berwick, R. Validation in language testing. Clevedon, Avon, Multimedia Matters: 9-57.

Upshur, J. and Turner, C. 1995: Constructing rating scales for second language tests. English Language Teaching Journal 49 (1), 3-12.

Як в попередній праці.

Короткий звіт про проект створення ілюстративних шкал. Також наводиться Швейцарська версія мовного Портфеля (40 сторінок A5).

Як у попередній праці.

Повний звіт про проект створення ілюстративних шкал. Розділ про майбутнє шкалування в англійській мові. Також наводиться Швейцарська версія мовного Портфеля.

Критика орієнтованого на норми та словесного опису в шкалах ELTS.

Простий виклад (опис) базового, якісного методу розробки аналітичної шкали для письма;

шкала показала дивовижну достовірність серед непрофесіональних реєтерів.

Перший підхід до шкалування скоріше дескрипторів, ніж просто шкал з письма. Основоположний. Дуже важко читати.

Застосування шкалування за Рашем для утвердження порядку розміщення завдань, що з'являються в основних рекомендаціях ACTFL. Цікаве методологічне дослідження, що породило підхід, прийнятий у проекті розробки ілюстративних дескрипторів.

Звіт про застосування подальшої розробки моделі Раша для шкалування мовного самооцінювання відповідно до адаптованих ілюстративних дескрипторів. Контекст: проект DIALANG: дослідження щодо фінської мови.

Простий опис валідації шкали для розміщення інтерв'ю ESL при вступі до університету. Класичне застосування багатогранного методу Раша для визначення потреб тренінгу.

Удосконалена подальша розробка техніки основної ознаки для створення таблиць бінарних рішень. Релевантно для шкільного сектора.

Wilds, C.P. 1975: The oral interview test. In: Spolsky, B. and Jones, R. (Eds): Testing language proficiency. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics, 29-44.

Оригінальний результат застосування оригінальної рейтингової шкали володіння мовою. Значущість ретельного читання окремих нюансів, втраченого зараз у більшості підходів "інтерв'ю".

Зміст

Додаток Б: Ілюстративні шкали дескрипторів

Додаток містить опис Швейцарського проекту, в якому були розроблені ілюстративні дескриптори для Загальноєвропейських Рекомендацій (ЗЄР). Шкаловані категорії також представлені у вигляді списку з посиланням на сторінки, де їх можна знайти в основному тексті документа. У цьому проекті дескриптори були шкаловані та застосовані для створення рівнів ЗЄР за допомогою методу № 12с (моделювання за Рашем), наведеного в кінці Додатку А.

Швейцарський дослідний проект

Витоки та зміст

Шкали дескрипторів, включені до розділів 3,4,5, були створені на основі результатів проекту Швейцарської Національної Науково-Дослідної Ради, що здійснювався з 1993 по 1996 рік. Цей проект було розпочато після Рюшліконського Симпозіуму (Rüschlikon Symposium) 1991 р. Його метою була розробка прозорих визначень рівнів володіння різними видами діяльності за дескриптивною схемою ЗЄР, що, у свою чергу, мало сприяти розробці Європейського Мовного Портфеля.

Дослідження 1994 р. було присвячено вивченню процесів Інтераціїта Продукції, воно обмежувалось англійською як іноземною мовою і вчительським оцінюванням. Дослідження 1995 р. було частковим повторенням досліджень 1994 р., доповнене вивченням процесу Рецепції. Крім англійської, ще досліджувалось володіння французькою і німецькою мовами. До вчительського оцінювання додалось також самооцінювання і деяка інформація про іспити (Cambridge; Goethe; DELF/DALF).

Цими двома дослідженнями було охоплено загалом майже 300 вчителів і близько 2800 учнів, які представляли приблизно 500 класів. Учні нижчого і вищого рівнів середньої школи, студенти професійної освіти і дорослі учні були представлені у таких пропорціях:

	Нижчий рівень середньої школи	Вищий рівень середньої школи	Професійна освіта	Навчання дорослих
1994	35%	19%	15%	31%
1995	24%	31%	17%	28%

Було залучено вчителів німецьке-, франко-, італо- і ретророманського мовних регіонів Швейцарії, хоча число італо- і ретророманськомовних регіонів було дуже обмежене. У графі кожного року дослідження близько четвертої частини - це вчителі, що викладають свою рідну мову. Вчителі заповнювали опитувальні листи мовою, яку вони викладають. Тому у 1994 році було використано дескриптори лише англійською мовою, тоді як у 1995 р. їх було доповнено ще й французькою та німецькою мовами.

Методологія

У стислому вигляді методологія проекту полягає у наступному:

Інтуїтивна фаза

1. Детальний аналіз вищезгаданих шкал рівнів володіння мовою в публічній сфері або отриманих через контакти з Радою Європи в 1993 р. ; список подається в кінці цього огляду.
2. Розподіл цих шкал на дескриптивні категорії відповідно до виділених у розділах 4-5 з метою створення початкового фонду класифікованих і відредагованих дескрипторів.

Якісна фаза:

3. Аналіз за категоріями записів учительського обговорення та порівняння рівнів володіння мовою-виявлених у відеофрагментах виконання завдань. Мета-перевірити, що метамова, яка вживається практиками, подана адекватно.

4. На 32 практичних заняттях вчителі (а) сортували дескриптори на категорії, які передбачалось описувати; (б) виносили судження якісного характеру щодо точності, правильності та релевантності опису; (в) розподіляли дескриптори за смугами рівнів володіння діяльністю.

Кількісна фаза:

5. Учительське оцінювання відповідної кількості учнів у кінці навчального року з використанням перехресних серій запитань, розроблених на основі дескрипторів, визначених учителями в робочих групах як найточніші, найсфокусованіші та найрелевантніші. У перший рік дослідження було застосовано серії із 7 питальних листів, кожен з яких складався з 50 дескрипторів; їх мета -встановити діапазон рівнів володіння мовою учнів, які мали 80-годинний курс англійської мови, та просунутих мовців.

6. Протягом другого року було застосовано різноманітні серії з п'яти питувальних листів. Обидва дослідження були пов'язані тим фактом, що дескриптори для усної інтеракції були використані повторно. Учні оцінювались за кожним дескриптором згідно шкали 0-4 з описанням свого відношення до умов виконання, описаних у дескрипторі. Спосіб інтерпретації дескрипторів вчителями був підданий аналізу із застосуванням моделі рейтингової шкали Раша. Цей аналіз мав дві мети:

(а) математично шкалувати "значення складності" для кожного дескриптора.

(б) визначити статистичне значущий варіант інтерпретації" дескрипторів відповідно до різних освітніх секторів, мовних регіонів та мов, що вивчаються, для того щоб визначити дескриптори з дуже високою стабільністю значень у різних контекстах з метою їх використання у холістичних шкалах, які узагальнюють Рівні Загальних Рекомендацій.

7. Оцінювання рівнів володіння мовленням учнями за відеофрагментами зусиллями усіх учителів-учасників дослідження. Метою цього оцінювання було визначення розбіжностей у точності вчителів-учасників з метою врахування їх варіантів при встановленні діапазону досягнень й освітніх секторах у Швейцарії.

Фаза інтерпретації:

8. Визначення "рубіжних точок" на шкалі дескрипторів для створення набору Рівнів Загальних Рекомендацій, введених в розділі 3. Узагальнення цих рівнів у холістичній шкалі (Табл. 1), сітка самооцінювання, що описує види мовленнєвої діяльності (Табл. 2) і сітка оцінювання рівнів володіння, що описує різні аспекти комунікативної мовної компетенції (Табл. 3).

9. Презентація ілюстративних шкал у розділах 4-5 для тих категорій, які дійсно піддаються шкалуванню.

10. Адаптація дескрипторів до цілей самооцінювання з метою створення швейцарської версії Європейського мовного портфеля. Вона містить: (а) шкалу самооцінювання з аудіювання, говоріння, діалогічного мовлення, монологічного мовлення, письма (Табл. 2); (б) лист самооцінювання для кожного з рівнів, рекомендованих ЗЄР.

11. Завершальна конференція, на якій було презентовано результати дослідження, присвячувалась обговоренню досвіду роботи з Портфелем та ознайомленню вчителів з Рівнями Загальних Рекомендацій.

Результати

Шкалування дескрипторів для різних умінь та різних видів компетенцій (лінгвістичної, прагматичної, соціокультурної) ускладнюється питанням: буде чи ні оцінювання цих різних характеристик реалізовуватись за одним параметром? Це не така проблема, що спричинена або пов'язана винятково з моделюванням за Рашем — вона стосується будь-якого статистичного аналізу. Проте Раш є менш поблажливим, коли виникає проблема. З огляду на це, параметри тесту, вчительського оцінювання та самооцінювання можуть трактуватись по-різному. Що стосується вчительського оцінювання у цьому проекті, то окремі параметри мовлення були менш вдалими; їх довелося вилучити з аналізу, щоб зберегти точність результатів. До Категорій, які було вилучено з первинного фонду дескрипторів, належать:

а) Соціокультурна компетенція

Це дескриптори, в яких експліцитно описуються соціокультурна та соціолінгвістична компетенції.

Неясно, наскільки ця проблема була спричинена (а) фактом відокремлення предмета від рівнів володіння мовою; (б) нечіткими дескрипторами, які було визначено як проблематичні в робочих групах, чи (в) суперечливими відповідями вчителів, у яких не вистачало необхідних знань про своїх студентів. Ця проблема торкнулась дескрипторів умінь читати й розуміти фантастику і художню літературу.

б) Пов'язані з роботою

Такі дескриптори вимагають від учителів здогадки про інші види діяльності (пов'язані, в основному, з роботою), крім тих, які вони могли спостерігати безпосередньо у класі: це розмова по телефону, відвідування офіційних зустрічей, проведення офіційних презентацій, написання доповідей та есе, ділове листування. Все це незважаючи на той факт, що категорія дорослих і професійний сектор були досить репрезентативними.

в) Негативний підхід

Такі дескриптори пов'язані з потребою у спрощенні; потребою домогтися повторення або пояснення, що є імпліцитно негативним підходом. Подібні аспекти краще працюють за умов позитивно сформульованих тверджень, наприклад:

Може в основному розуміти чітке нормативне мовлення на знайомі теми, спрямоване до нього/ неї, за умови, що він/вона час від часу може попросити про повторення або реформулювання.

Доведено, що для цих вчителів читання має параметри вимірювання, відокремлені від усної інтеракції та продукції. Одержана інформація зробила можливим окреме шкалування читання і наступне прирівнювання шкали читання до основної шкали оцінювання діяльності. Письмо не було головним фокусом дослідження, і дескриптори для писемної продукції, що включені до розділу 4, були розроблені, головним чином, на основі дескрипторів для усної продукції. Проте відносно висока стабільність значень шкали для дескрипторів з читання та письма, взятих із ЗЄР та визнаних як системою DIALANG, так і ALTE (див. відповідно Додатки В та Г), підтверджує, що підходи, застосовані щодо читання та письма, були цілком ефективними. Усі проблеми з категоріями, обговореними вище, пов'язані з протиставленням одновимірних і багатовимірних основних положень шкалування. Багато-вимірність демонструє себе іншим способом по відношенню до популяції

учнів, рівень володіння мовою яких описувався. Були випадки, коли складність дескриптора залежала від певного освітнього сектора. Наприклад, дорослі початківці розглядаються їхніми вчителями як такі, що вважають завдання з "реального життя" значно легшими, ніж ті, кому 14 років. Інтуїтивно це здається правильним. Такий варіант відомий як "функція диференціювання" (DIF). У тій мірі, в якій це було можливо, дескриптори, що показували DIF, були вилучені під час підведення підсумків з розробки Рівнів Загальних Рекомендацій, поданих у Табл. 1 -2 розділу 3. Одержано дуже мало значущих результатів щодо мови, яка вивчається, так само як і відносно рідної мови, крім висновку, що вчителі-носії мови можуть мати більш точну інтерпретацію слова "розуміти" на просунутих рівнях, особливо у зв'язку з літературою.

Застосування

Ілюстративні дескриптори у розділах 4-5 були: (а) або розміщені на рівні, для якого актуальний дескриптор був емпірично калібрований, у ході дослідження; (б) або написані в результаті рекомбінації елементів дескрипторів, каліброваних саме для цього рівня (для кількох категорій, напр., "Публічні оголошення", які не були включені в оригінальне дослідження), (в) або відібрані на основі результатів якісної фази (практичні заняття), (г) або написані під час фази інтерпретації, щоб закрити прогалину в емпірично каліброваній допоміжній суб-шкалі. Цей останній пункт прийнятний майже цілком для рівня компетентного користувача, до якого (рівня) в ході дослідження було включено дуже мало дескрипторів.

Упровадження

Проект для Базельського університету у 1999-2000 рр. адаптував дескриптори ЗЄР для засобів самооцінювання, розроблених для вступу до університету. Також були додані дескриптори для соціолінгвістичної компетенції та для вмінь робити нотатки у навчальному процесі в університеті. Нові дескриптори були шкаловані до рівнів ЗЄР за тією ж самою методологією, що застосовувалась в оригінальному проекті, і включені в цю редакцію ЗЄР. Кореляція значень шкали дескрипторів ЗЄР між оригінальними значеннями шкали та їх значеннями у цьому дослідженні дорівнювала 0,899.

Довідкова література

North, B. 1996/2000: The development of a common framework scale of language proficiency. PhD thesis, Thames Valley University. Reprinted 2000, New York, Peter Lang.

forthcoming: Developing descriptor scales of language proficiency for the CEF Common Reference Levels. In J.C. Alderson (ed.) Case studies of the use of the Common European Framework. Council of Europe.

forthcoming: A CEF-based self-assessment tool for university entrance. In J.C. Alderson (ed.) Case studies of the use of the Common European Framework. Council of Europe.

North, B. and Schneider, G. 1998: Scaling descriptors for language proficiency scales. Language Testing 15/2:217-262.

Schneider and North 1999: 'In anderen Sprachen kann ich'... Skalen zur Beschreibung, Beurteilung Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Beme, Project Report, National Research Programme 33, Swiss National Science Research Council.

Дескриптори в Загальних Рекомендаціях

У доповнення до таблиць, використаних у розділі 3 для узагальнення Рівнів Загальних Рекомендацій, ілюстративні дескриптори, що зустрічаються у тексті розділів 4-5, такі:

Документ Б1 ілюстративні шкали у розділі 4: Види комунікативної діяльності

Р Е Ц Е П Ц І Я	Усна	• Загальне слухання • Розуміння спілкування носіїв мови між собою • Слухання в ролі учасника "живої" розмови • Слухання оголошень та інструкцій • Слухання радіо та аудіозаписів
	Аудіо/Відео	• Перегляд і розуміння програм та фільмів
	Писемна	• Загальне читання • Читання кореспонденції • Читання з метою орієнтації • Читання для отримання інформації та аргументації • Читання інструкцій

І Н Т Е Р А К Ц І Я	Усна	• Загальне усне спілкування • Розуміння в інтеракції • Розуміння співрозмовника-носія мови • Бесіда • Неформальна дискусія • Формальна дискусія (Збори) • Цілеспрямована співпраця • Отримання товарів і послуг • Участь в інтерв'ю (перемінні ролі)
	Писемна	• Загальне писемне спілкування • Листування • Записи, повідомлення, заповнення формулярів
П Р О Д У К Ц І Я	Усна	• Загальна усна продукція • Монологічне мовлення: опис вражень • Монологічне мовлення: аргументація (напр., у дебатах) • Публічні виступи • Звернення до аудиторії
	Писемна	• Загальна писемна продукція • Творче письмо • Письмові доповіді та есе (твори)

Документ Б2 Ілюстративні шкали у розділі 4: Комунікативні стратегії

РЕЦЕПЦІЯ	• Ідентифікація сигналів та узагальнення
ІНТЕРАКЦІЯ	• Підтримання бесіди (реплікування по черзі) - багаторазове • Співпраця • Запит про роз'яснення
ПРОДУКЦІЯ	• Планування • Компенсаторна діяльність • Контроль і корекція

Документ Б3 Ілюстративні шкали у розділі 4: Робота з текстом

ТЕКСТ	• Конспектування на семінарах і лекціях • Опрацювання тексту
-------	---

Документ Б4 Ілюстративні шкали у розділі 5: Комунікативна мовленнєва компетенція

ЛІНГВІСТИЧНА	Діапазон:	• Загальний діапазон • Лексичний діапазон
	Контроль:	• Граматична правильність • Лексичний контроль • Фонетичний контроль • Орфографічний контроль
СОЦІОЛІНГВІСТИЧНА		• Соціолінгвістичний компонент
ПРАГМАТИЧНА		• Гнучкість • Підтримання бесіди (реплікування по черзі) - багаторазове • Розгортання теми • Зв'язність • Логічність • Швидкість мовлення

Документ Б5 Зв'язність у градуванні дескриптора

Позиція, в якій певний зміст з'являється на шкалі, демонструє високий ступінь зв'язності. Наприклад, візьмемо теми. Для тем не було включено жодного дескриптора, проте теми були віднесені до дескрипторів за різними категоріями. Трьома найрелевантнішими категоріями були Опис {розповідь, Обмін інформацією. Діапазон.

У поданих нижче схемах порівнюються способи трактування тем у цих трьох категоріях. Хоча зміст усіх трьох схем не є ідентичним, порівняння виявляє значний ступінь зв'язності, яка відображається через набір градуєваних дескрипторів. Такий аналіз було покладено в основу розробки дескрипторів категорій, не включених до оригінального дослідження (напр.. Публічні оголошення), шляхом перестановки елементів дескриптора.

Опис і розповідь					
A1 • де вони	A2 • люди, зовнішність	B1 • сюжет книжки/фільму	B2	CI • чіткий	C2
Обмін інформацією					
AI	A2	B1	B2	CI	C2

• про себе та	• простий, звичайний, прямий • обмежений, робота та вільний час	• накопичена фактична інформація на знайомі теми в рамках певної			
Діапазон					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
	• елементарні, загальні потреби • просте/передбачуване виживання • прості конкретні потреби:	• більшість тем, пов'язаних із повсякденним життям: сім'я, хобі, інтереси, робота, подорожі,			

Документ Б 6 Шкали рівнів володіння мовою, використані як джерела

Глобальні шкали повного володіння усним мовленням

- Hofmann: Levels of Competence in Oral Communication 1974
- University of London School Examination Board: Certificate of Attainment Graded Tests 1987
- Ontario ESL Oral Interaction Assessment Bands 1990
- Finnish Nine Level Scale of Language Proficiency 1993
- European Certificate of Attainment in Modern Languages 1993

Шкали для різних видів комунікативної діяльності

- Trim: Possible Scale for a Unit/Credit Scheme: Social Skills 1978
- North: European Language Portfolio Mock-up: Interaction Scales 1991
- Eurocentres/ELTDU Scale of Business English 1991
- Association of Language Testers in Europe, Bulletin 3, 1994

Шкали для чотирьох видів мовленнєвої діяльності

- Foreign Service Institute Absolute Proficiency Ratings 1975
- Wilkins: Proposals for Level Definitions for a Unit/Credit Scheme: Speaking 1978
- Australian Second Language Proficiency Ratings 1982

- American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines 1986
- Elviri et al.: Oral Expression 1986 (in Van Ek 1986)
- Interagency Language Roundtable Language Skill Level Descriptors 1991
- English Speaking Union (ESU) Framework Project: 1989
- Australian Migrant Education Program Scale (Listening only)

Рейтингові шкали для усного оцінювання

- Dade County ESL Functional Levels 1978
- Hebrew Oral Proficiency Rating Grid 1981
- Can-oil B.J. and Hall P.J. Interview Scale 1985
- Can-oil B.J. Oral Interaction Assessment Scale 1980
- International English Testing System (IELTS): Band Descriptors for Speaking & Writing 1990
- Göteborgs Universitet: Oral Assessment Criteria
- Fulcher: The Fluency Rating Scale 1993

Загальні рекомендації щодо змісту програм і критеріїв оцінювання навчальних досягнень

- University of Cambridge/Royal Society of Arts Certificates in Communicative Skills in English 1990
- Royal Society of Arts Modern Languages Examinations: French 1989
- English National Curriculum: Modern Languages 1991
- Netherlands New Examinations Programme 1992
- Eurocentres Scale of Language Proficiency 1993
- British Languages Lead Body: National Language Standards 1993

Додаток В: шкали DIALANG

Цей додаток містить описання системи оцінювання мовлення DIALANG, яка є прикладом застосування Загальноєвропейських рекомендацій (ЗЄР) з діагностичними цілями. Головну увагу сфокусовано на твердженнях для самооцінювання, використаних у системі, та на дослідженні калібрування, що запроваджується на їх основі як складова розробки системи. До додатку включено також дві відповідні дескриптивні шкали, які базуються на ЗЄР і використовуються для повідомлення та інтерпретації діагностичних результатів тим, хто навчається. Дескриптори в цьому проекті були шкаловані та приведені у відповідність до рівнів ЗЄР за допомогою Методу № 12 с (моделювання за Рашем), що наводиться в кінці Додатку А.

Проект DIALANG

Система оцінювання DIALANG

DIALANG - це система оцінювання, призначена для тих, хто вивчає мову і хоче отримати діагностичну інформацію про рівень володіння нею. Проект DIALANG здійснюється за фінансової підтримки Європейської Комісії та Генерального Директорату з питань Освіти та Культури (Програма SOCRATES, LINGUA Action D).

Система складається з самооцінювання, мовних тестів і зворотного зв'язку, які надаються на чотирнадцятьох європейських мовах: датській, голландській, англійській, фінській, французькій, німецькій, грецькій, ісландській, ірландській, італійській, норвезькій, португальській, іспанській та шведській. DIALANG надається через мережу Інтернет безкоштовно.

Рекомендації з оцінювання DIALANG та дескриптивні шкали, що застосовуються для повідомлення користувачів про одержані результати, базуються на Загальноєвропейських рекомендаціях (ЗЄР). Твердження для самооцінювання, що використовуються в DIALANG, також, в основному, взяті із загальних європейських рекомендацій та адаптовані, де це необхідно, до специфічних потреб системи.

Мета (призначення) DIALANG

DIALANG призначається для дорослих, які хочуть знати свій рівень володіння мовою та отримувати зворотний зв'язок про сильні та слабкі сторони цього володіння. Система також забезпечує учнів порадами щодо того, як покращити їх мовленнєві вміння та, більш того, націлена на поглиблення усвідомлення ними процесу вивчення мови та володіння нею. Система не передбачає надання сертифікатів.

Користувачі системи - це, насамперед, учні, які вивчають мову самостійно або на мовних курсах. Разом з тим викладачі мови також можуть знайти в системі багато корисного для власних цілей.

Процедура оцінювання за DIALANG

Процедура оцінювання DIALANG має такі стадії :

1. Вибір мови проведення (з 14 можливих)
2. Реєстрація
3. Вибір мови, яка контролюється (з 14 можливих)
4. Тест розміщення (за обсягом) лексичного запасу
5. Вибір вміння (читання, аудіювання, письмо) або навички (лексичної, граматичної)
6. Самооцінювання (лише з читання, аудіювання та письма)
7. Система попередніх висновків про здібності учня
8. Проведення тесту відповідної складності
9. Зворотний зв'язок.

Включаючись у систему, учні спочатку вибирають мову, на якій вони б хотіли отримати інструкції та зворотний зв'язок. Після реєстрації користувачі мають виконати тест розміщення, який також вимірює обсяг їх лексичного запасу. Після вибору вміння/навички, рівень розвитку/сформованості яких вони хотіли б протестувати, користувачам пропонується ряд тверджень для самооцінювання перед тим, як вони виконають вибраний тест. Ці твердження для самооцінювання охоплюють вміння/ навички, про які йдеться, і учень має вирішити, чи може він/вона виконувати діяльність, описану в кожному твердженні. Самооцінювання не є прийнятним для двох інших аспектів, що оцінюються за DIALANG: словника та

структур, тому що в ЗЄР не існує відповідних тверджень. Після тесту - і це є складовою зворотного зв'язку - учням повідомляється, чи відрізняється їх рівень володіння за самооцінюванням від рівня володіння, визначеного на основі виконання ними тесту. Користувачі також отримують можливість дослідити можливі причини розбіжностей результатів самооцінювання і тесту в розділі "Роз'яснення зворотного зв'язку".

Мета (призначення) самооцінювання за DIALANG

Твердження для самооцінювання (CO) мають в системі DIALANG подвійне призначення. По-перше, самооцінювання саме по собі вважається важливою діяльністю. Воно розглядається як таке, що заохочує автономне вивчення, забезпечує учнів більшим контролем їх навчання та поглиблює усвідомлення учнями особливостей їх навчального процесу.

Друге призначення самооцінювання в DIALANG є більш "технічним": система використовує лексичний тест розміщення і результати самооцінювання для попереднього визначення вмінь учнів, а потім скеровує їх на тест, який за рівнем складності найкраще відповідає їх підготовці.

Шкали самооцінювання DIALANG

Джерело

Більшість тверджень для самооцінювання, які використовуються в DIALANG, було взято з англійської версії Загальноєвропейських Рекомендацій (Варіант 2, 1996). В цьому аспекті DIALANG є безпосереднім застосуванням Рекомендацій в цілях оцінювання.

Забезпечення якості

Робоча група DIALANG з самооцінювання* переглянула усі твердження ЗЄР за 1998 рік і вибрала ті, що виявились найбільш конкретними, чіткими та простими; враховувались також емпіричні результати про твердження Норта (North, 1996/2000). Для читання, аудіювання та письма було відібрано більш ніж сто тверджень. Крім того, було відібрано твердження для говоріння, проте, оскільки говоріння не є

складовою теперішньої системи DIALANG, їх не було включено до дослідження надійності, описаного нижче, і тому вони не представлені в цьому додатку.

* Група складалася з Алекса Тісдейда /Alex Teasdale (голова) та співробітників Neus Figueras, An Huhta, Fellyanka K-aftandijeva, Mats Oscarson та Sauli Takala.

Словесне формулювання тверджень було змінено з "Можу робити" на "Я можу", тому що вони призначались швидше для самооцінювання, ніж для вчительського оцінювання. Деякі твердження було спрощено, щоб вони були більш прийнятними для користувачів; також було розроблено кілька нових тверджень, коли в ЗЄР не вистачало матеріалу (нові твердження виділені в таблицях курсивом). Усі твердження були перевірені доктором Брайаном Нортон, автором тверджень в ЗЄР, групою експертів з тестування чотирма мовами та вчителями-експертами. Потім було узгоджене остаточне словесне формулювання тверджень.

Переклад

Оскільки DIALANG є мультилінгвальною системою, твердження для самооцінювання були перекладені з англійської мови на інші тринадцять мов. Переклад здійснювався за узгодженою процедурою. Було узгоджено основні напрями перекладу та вирішення спірних питань; головним якісним критерієм була зрозумілість для учнів. Спочатку двоє-троє експертів з кожної мови перекладали твердження на свої мови кожен окремо, а потім збирались для обговорення відмінностей та приведення словесного формулювання до консенсусу. Далі варіанти перекладу передавались Групі з Самооцінювання, члени якої мали достатній лінгвістичний рівень для додаткової перехресної перевірки якості перекладів дев'ятьма мовами. Відбувалися й обговорення з перекладачами, з'ясовувалися всі питання, пов'язані зі словесним формулюванням, а зміни узгоджувались.

Калібрування тверджень для самооцінювання

Таким чином у проекті DIALANG реалізоване калібрування тверджень для самооцінювання, (Калібрування - це процедура, під час якої статистичне визначається рівень складності положень, тверджень і т.д., і з них створюється шкала).

Калібрування базувалось на даних 340 осіб (повна структура тесту), які також виконали певну кількість тестів DIALANG фінською мовою. Твердження для СО

було надано їм (суб'єктам) шведською мовою (для 250 осіб, рідна мова яких була шведська), або англійською. Крім того, більшість учасників могли консультуватись з варіантом тверджень на фінській мові.*

* Дослідження проводилось у Центрі Прикладних мовних досліджень при університеті Яваскіла (Yuvaskylä), який був Координаційним Центром Проекту в 1996-1999 роках. Робочою Аналітичною Групою (for Data Analysis) у складі Фелянки Кафтанджиєвої (голова), Нормана Верхельста, Саулі Такала, Джона де Джонга, Тімо Тортакангаса. Координаційний центр DIALANG на стадії 2 знаходився в Берлінському Університеті (Freie Universität Berlin).

Дані було проаналізовано за програмою OPLM (Verfielst et al.1985; Verhelst and Glass 1995).*

* OPLM - це розширена модель Раша, яка дозволяє даним відрізнятись за їх дискримінацією. Різниця між нею та двопараметровою моделлю в тому, що параметри цієї дискримінації не розглядаються, а приймаються як відомі константи.

Результати аналізу були позитивними: більш ніж 90% тверджень можна було шкалувати (оскільки вони задовольняли вимогам застосованої статистичної моделі). Всі три шкали самооцінювання, створені на базі калібрування тверджень, були однорідними, про що свідчать показники високої надійності (Кронбах-альфа): 0,91 для читання, 0,93 для аудіювання та 0,94 для письма. *

* Глобальна модель параметрів також була досить доброю ($r = .26$), коли твердження були калібровані разом. Статистична відповідність для калібрування на Основі вмінь теж було добрим ($r = .10$ для Читання, $.84$ для Письма та $.78$ для Аудіювання).

Подібні дослідження з калібрування будуть проведені при пілотуванні інших 13 мов на основі підходу, розробленого Аналітичною Групою. Вони покажуть ступінь надійності результатів першого дослідження, та чи існує тенденція щодо окремих тверджень бути постійно кращими від інших для цілей самооцінювання.

Хоча перше дослідження з калібрування є одиничним, важливо зазначити, що воно свідчить про якість більш ніж однієї мовної версії тверджень для CO DIALANG. Це є справедливим, тому що більшість учнів-учасників дослідження могли вибрати будь-яку, навіть усі, із трьох версій (Шведською, Англійською або Фінською мовою) при самооцінюванні, хоча більшість із них спиралась на шведську. Завдяки ретельній процедурі перекладу ми можемо з упевненістю підсумувати, що твердження з CO є прийнятними для всіх мов - це висновок, який очевидно буде перевірений як складова інших досліджень з калібрування.

Додаткові підтвердження якості шкал для самооцінювання DIALANG - і шкал ЗЄР - були отримані доктором Кафтанджиєвою шляхом кореляції значень складності тверджень у цьому дослідженні зі значеннями таких самих тверджень, отриманих

Нортом (1996/2000) в іншому контексті. Кореляція виявилась дуже високою (0,83), або навіть 0,897, за винятком одного твердження з неоднозначною поведінкою.

Документ В1 представляє 107 тверджень для самооцінювання з читання, аудіювання та письма, які пройшли калібрування, основане на даних з фінської мови. Твердження в кожній таблиці впорядковані за ступенем складності від найлегшого до найскладнішого. Твердження, що не були взяті з ЗЄР, виділені курсивом.

Інші шкали DIALANG, основані на Загальноєвропейських Рекомендаціях

Крім тверджень для самооцінювання, DIALANG застосовує два набори дескриптивних шкал, основаних на ЗЄР. Шкали стосуються читання, письма та аудіювання:

- більш стисла версія супроводить підрахунок тесту,
- більш поширена версія є складовою Дорадчого Зворотного зв'язку.

Скорочені шкали

DIALANG використовує скорочені загальні шкали для читання, письма та аудіювання для звітних підрахунків за системою DIALANG. Коли учні отримують зворотний зв'язок про виконання ними завдань, їм повідомляються результати за шкалою ЗЄР від А1 до С2, і значення цього підрахунку описується з використанням цих звітних шкал. Це було підтверджено в контексті DIALANG шляхом опитування 12 експертних суддів, які описали кожен пункт тестів DIALANG з фінської мови відповідно до рівня ЗЄР. Шкала базується на Табл. № 2 ЗЄР; дескриптори були злегка модифіковані, так само як і твердження з СО. Ці шкали представлені в Документі В2.

Консультативний Зворотний зв'язок

Розділ Консультативного Зворотного зв'язку системи оцінювання застосовує шкали, які містять більш поширений опис рівнів володіння читанням, письмом та аудіюванням. Розділ забезпечує користувачів більш детальними висновками щодо того, що учні можуть звичайно робити з мовою на кожному рівні уміння. Учні також можуть порівняти опис для окремого рівня з описом для суміжних рівнів. Ці більш детальні шкали також базуються на шкалах з Табл. 2 у ЗЄР, проте дескриптори були розроблені далі на основі інших розділів ЗЄР та інших джерел. Ці шкали представлені в Документі В3.

Читачі, яких цікавлять результати описаних тут емпіричних досліджень, знайдуть більш детальну інформацію про них у працях Такала та Кафтанджисєвої (див. нижче); додаткову інформацію про систему в цілому та зворотний зв'язок, що нею забезпечується, ви знайдете у працях, наведених нижче.

Рекомендована література

Huhta, A., S. Luoma, M. Oscarson, K. Sajavaara, S. Takala, and A. Teasdale (forthcoming). DIALANG - A Diagnostic Language Assessment System for Learners. In J.C. Alderson (ed.) Case Studies of the Use of the Common

European Framework. Council of Europe. North, B. (1996/2000). The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency Based on a

Theory of Measurement. PhD thesis. Thames Valley University. Reprinted 2000: New York, Peter Lang. Takala, S. and F. Kaftandjieva (forthcoming). Council of Europe Scales of Language Proficiency: A Validation

Study. In J.C. Alderson (ed.) Case Studies of the Use of the Common European Framework. Council of Europe. Verhelst, N., C. Glass and H. Verstralen (1985). One-Parameter Logistic Model: OPLM. Amhem: CITO. Verfielst, N. and C. Glass (1995). The One-Parameter Logistic Model. In G. Fisher and I. Molenaar (eds.) Rasch

Models: Foundations, Recent Developments and Applications. New York: Springer-Verlag. 215-237.

Документ B1 Твердження DIALANG для самооцінювання

Рівень ЗЄР	Читання
A1	Я можу зрозуміти головну думку простих інформаційних текстів і коротких простих описів, особливо якщо вони містять малюнки, що допомагають зрозуміти текст.
A1	Я можу розуміти дуже короткі, прості тексти, впізнаючи власні назви, слова та базові фрази, напр., перечитуючи частини тексту.
A1	Я можу розуміти й виконувати короткі, прості письмові інструкції, особливо якщо вони містять ілюстрації.
A1	Я можу впізнавати власні назви, слова та дуже прості фрази у простих записах більшості загальних повсякденних ситуацій.
A1	Я можу розуміти прості, короткі повідомлення, напр., на поштових листівках.

A2	Я можу розуміти короткі, прості тексти, що складаються з найуживаніших слів, включаючи деякі інтернаціональні слова.
A2	Я можу розуміти короткі, прості тексти, написані звичайною повсякденною мовою.
A2	Я можу розуміти короткі прості тексти, пов'язані з моєю роботою.
A2	Я можу знайти спеціальну інформацію у простих повсякденних матеріалах, таких як реклама, брошури, меню та розклад.
A2	Я можу ідентифікувати специфічну інформацію у простому писемному матеріалі, такому як листи, брошури та короткі газетні статті з описом подій.
A2	Я можу розуміти короткі прості особисті листи.
A2	Я можу розуміти стандартні повсякденні листи і факси на знайомі теми.
A2	Я можу розуміти прості інструкції про обладнання, що зустрічається у повсякденному житті - таке як громадський телефон.
A2	Я можу розуміти звичайні знаки та написи у громадських місцях, як, напр., на вулицях, в ресторанах, на залізничних станціях та на робочих місцях.
B1	Я можу розуміти тексти з простою структурою про явища, пов'язані зі сферою моїх інтересів.
B1	Я можу знайти і зрозуміти потрібну мені головну інформацію в повсякденних матеріалах, таких як листи, брошури та короткі офіційні документи.
B1	Я можу розшукати один довгий або кілька коротких текстів, щоб отримати спеціальну інформацію, необхідну мені для виконання завдання.
B1	Я можу знайти основні положення в газетних статтях з простою лінійною структурою на знайомі теми.
B1	Я можу ідентифікувати узагальнення та висновки у чітких письмових текстах з аргументацією.
B1	Я можу виділити головну лінію аргументації в тексті, але не обов'язково в деталях.
B1	Я можу досить добре розуміти опис подій, почуттів та побажань в особистих листах при листуванні з другом або знайомим.
B1	Я можу розуміти чітко написані інструкції до обладнання.
B2	Я можу читати кореспонденцію, пов'язану зі сферою моїх інтересів, та легко розумію основний зміст.
B2	Я можу розуміти спеціалізовані статті поза полем моєї діяльності, за умови, що я можу користуватись словником для уточнення термінології.
B2	Я можу досить легко читати різноманітні тексти з різною швидкістю та різними способами в залежності від моїх цілей і типу тексту.
B2	Я маю широкий словник читання, але іноді відчуваю утруднення з маловживаними словами та фразами.
B2	Я можу швидко визначити зміст і релевантність новин, статей та доповідей на широке коло
C1	Я можу розуміти будь-яку кореспонденцію за умови використання час від часу словника.
C1	Я можу розуміти в деталях довгі, складні інструкції щодо нового приладу або процесу навіть поза сферою моєї спеціальності, якщо я маю можливість перечитати складні розділи.
C2	Я можу розуміти й інтерпретувати практично всі форми писемного мовлення, включаючи абстрактні, складні за структурою або з великою кількістю колоквиалізмів літературні та нелітературні письмові твори.

Рівень ЗЄР	Письмо
A1 A1 A1 A1 A1 A1	Я можу писати прості записки друзям. Я можу описати місце проживання. Я можу заповнювати формуляри про особисту інформацію. Я можу писати прості ізольовані фрази та речення. Я можу написати коротку просту листівку. Я можу писати короткі листи та повідомлення за допомогою словника.
A2 A2 A2 A2 A2 A2 A2	Я можу давати короткі, елементарні описи подій та видів діяльності. Я можу писати дуже прості особисті листи з висловленням вдячності та вибачення. Я можу писати короткі, прості записки, пов'язані з явищами повсякденного життя. Я можу описати плани та заходи. Я можу пояснити, що люблю і чого не люблю відносно чого-небудь. Я можу описати свою сім'ю, умови проживання, навчання, теперішню або нещодавню роботу. Я можу описати події, які відбулися, та особисті враження.
B1 B1 B1 B1 B1 B1	Я можу писати дуже короткі звіти, в яких йдеться про звичайну фактичну інформацію та містяться пояснення дій. Я можу писати особисті листи з детальним описом вражень, почуттів та подій. Я можу описати головні деталі непередбачуваних подій, напр. нещасного випадку. Я можу описати мрії, надії та наміри. Я можу складати повідомлення з описом запитів, проблем і т.д. Я можу описати сюжет книги або фільму і мою реакцію на них. Я можу стисло навести пояснення, описати причини поглядів, планів та дій.
B2 B2 B2 B2	Я можу давати оцінку різним ідеям та варіантам рішення проблем. Я можу узагальнювати інформацію та аргументи з кількох джерел. Я можу побудувати низку продуманих аргументів. Я можу розмірковувати над причинами, наслідками та удаваними/уявними ситуаціями.
C1 C1 C1 Припуск C1 Припуск C1	Я можу дещо розширити і підтримати точки зору за допомогою додаткових аргументів, причин та відповідних прикладів. Я можу послідовно розвивати аргументацію з приданням відповідного наголосу значущим положенням та з наведенням відповідних конкретизуючих деталей. Я можу дати чітке детальне описання складних предметів. <i>Я можу писати, як правило, без допомоги словника.</i> <i>Я можу писати так (настільки) добре, що моєму мовленню необхідна перевірка лише у випадку, коли текст дуже важливий.</i>

C2	Я можу продукувати адекватне й ефективно логічно структуроване мовлення, яке допомагає читачеві визначати значущі думки.
C2	Я можу продукувати чіткі, логічні, складні висловлювання - доповіді, статті або есе з презентацією теми або з наданням критичної оцінки пропозицій чи літературних праць.
Припуск C2	<i>Я можу писати так добре, що носіям мови не потрібно перевіряти мої тексти.</i>
Припуск C2	<i>Я можу писати так добре, що мої тексти не можуть бути відчутно покращені навіть викладачами з письма.</i>

Рівень ЗЄР	Аудіювання
A1	Я можу розуміти повсякденні вирази, пов'язані з простими та конкретними повсякденними потребами, в чіткому, повільному та повторюваному мовленні.
A1	Я можу розуміти усне мовлення, якщо воно дуже повільне і чітко артикульоване, з довгими паузами для того, щоб я зрозумів зміст.
A1	Я можу розуміти запитання та інструкції і слідувати коротким простим інструкціям.
A1	Я можу розуміти числа, ціни та час.
A2	Я можу розуміти достатньо для здійснення простих, звичайних контактів без надмірних зусиль.
A2	Я можу в основному визначити тему дискусії, при якій я присутній, якщо вона проходить повільно й чітко.
A2	Я можу в основному розуміти чітко, нормативне мовлення на знайомі теми, навіть якщо в реальній життєвій ситуації буваю змушений попросити про повторення або переформулювання.
A2	Я можу розуміти достатньо для задоволення конкретних потреб у повсякденному житті, якщо мовлення чітко та повільне.
A2	Я можу розуміти фрази та вирази, пов'язані з безпосередніми потребами.
A2	Я можу здійснювати прості ділові контакти в магазинах, на пошті або в банках.
A2	Я можу розуміти прості вказівки, напр-, відносно того, як дістатись з пункту А в пункт Б пішки або громадським транспортом.
A2	Я можу розуміти основну інформацію з коротких записів мовлення, пов'язаних з передбачуваними справами, якщо їх мовлення повільне та чітко.
A2	Я можу визначити основний зміст фактів з теленовин про події, випадки/пригоди і т.д., в яких візуальний ряд супроводжує коментар.
A2	Я можу вхопити головний зміст коротких, чітких, простих повідомлень та оголошень.

B1	Я можу здогадатись про значення випадкових незнайомих слів за контекстом і розумію значення висловлювань, якщо обговорювана тема знайома.
B1	Я можу в основному слідкувати за головними положеннями розширеної дискусії, яка проходить в моїй присутності за умови, що мовлення чітке та нормативне.
B1	Я можу розуміти чітке мовлення у повсякденних розмовах, хоча в реальній життєвій ситуації буду іноді просити про повторення окремих слів та фраз.
B1	Я можу розуміти фактичну, лінійноструктуровану інформацію на загальні повсякденні або пов'язані з роботою теми, визначаючи одночасно головну думку повідомлення та специфічні деталі, якщо мовлення чітке, а вимова в основному знайома.
B1	Я можу розуміти основні положення чіткого нормативного мовлення на знайомі теми, які зустрічаються регулярно.
B1	Я можу розуміти лекцію або розмову в межах сфери моєї діяльності, якщо предмет обговорення знайомий і презентація його має лінійну структуру та чітко організована.
B1	Я можу розуміти просту технічну інформацію, як, наприклад, оперативні інструкції до побутового обладнання.
B1	Я можу розуміти зміст інформації більшості записаних або трансльованих аудіоматеріалів на знайомі теми, мовлення яких відносно повільне і чітке.
B1	Я можу розуміти багато фільмів, в яких візуальний ряд та події в основному передають зміст, і в яких сюжет лінійний, а мова чітка.
B1	Я можу зрозуміти головний зміст передач на знайомі теми або теми особистих інтересів, мова яких відносно повільна і чітка.

Рівень	Аудіювання (продовження)
B2	Я можу розуміти в деталях те, що мені говориться на нормативному мовленні.
B2	Я можу робити це навіть на фоні певних шумів.
B2	Я можу розуміти нормативне усне мовлення, живе або в запису, як на знайомі, так і на незнайомі теми, які звичайно зустрічаються в особистому житті, навчанні та професійній діяльності. Лише незвичний фоновий шум, нечітка структура та/або вживання ідіоматичних зворотів спричиняє деякі проблеми.
B2	Я можу розуміти головні думки складного мовлення як на конкретні, так і на абстрактні теми, якщо мовлення нормативне, включаючи технічні дискусії в межах моєї спеціальності.
B2	Я можу розуміти поширене мовлення та складні лінії аргументації, якщо тема досить знайома, а мовець чітко дотримується напряму бесіди. Я можу розуміти основний зміст лекцій, бесід і доповідей та інших форм презентації, де використовуються складні ідеї та мовлення.
B2	Я можу розуміти оголошення та повідомлення на конкретні та абстрактні теми на нормативному мовленні з нормальною швидкістю.
B2	Я можу розуміти більшість документальних радіопередач і можу визначити манеру, тон і т.д. мовця/диктора.
B2	Я можу розуміти більшість теленовін та програм про поточні справи як документалістику, живі інтерв'ю, ток-шоу, ігри/п'єси та більшість фільмів з нормативним мовленням.
B2	Я можу розуміти лекцію або бесіду в межах моєї діяльності, якщо презентація є чіткою.

СІ	Я можу розуміти жваву розмову носіїв мови.
СІ	Я можу розуміти досить, щоб слідкувати за змістом поширеного мовлення на абстрактні та складні теми поза сферою моєї діяльності, хоча мені може знадобитись підтвердження окремих деталей, особливо якщо вимова незнайома.
СІ	Я можу впізнати широке коло ідіоматичних виразів та колоквіалізмів і розпізнати зміну стилю.
СІ	Я можу розуміти поширене мовлення, навіть якщо воно нечітко структуроване і коли зв'язки між думками є лише імпліцитними та не виражені експліцитно.
СІ	Я можу відносно легко розуміти більшість лекцій, дискусій та дебатів.
СІ	Я можу здобувати спеціальну інформацію з публічних оголошень поганої якості.
СІ	Я можу розуміти складну технічну інформацію, як, напр., інструкції по використанню, специфікації на знайомі продукти та послуги.
СІ	Я можу розуміти широкий діапазон записаних аудіоматеріалів, навіть за умов деякої ненормативності мовлення, та виділяти найтонші особливості деталей, включаючи імпліцитні стосунки між мовцями.
СІ	Я можу розуміти фільми, які містять значну кількість сленгу або ідіоматичних виразів.
С2	Я можу розуміти спеціалізовані лекції та презентації, в яких вживається велика кількість колоквіалізмів, регіональних виразів та незнайомої термінології.

Документ В2 Загальні (скорочені) шкали для оцінювання за DIALANG

Рівень ЗЄР	Читання
А1	Результати вашого тесту свідчать про те, що ви знаходитесь на рівні або нижче рівня А1 з читання за шкалою Ради Європи. На цьому рівні людина може розуміти дуже прості речення, напр. у написах та постерах, або в каталогах.
А2	Результати вашого тесту свідчать про те, що ви знаходитесь на рівні А2 з читання за шкалою Ради Європи. На цьому рівні людина може розуміти дуже короткі, прості тексти. Вона може вилучати спеціальну інформацію, яку вона шукає, в простих повсякденних текстах, таких як реклама, листівки, меню та розклади, і може розуміти короткі прості особисті листи.
В1	Результати вашого тесту свідчать про те, що ви знаходитесь на рівні В1 з читання за шкалою Ради Європи. На цьому рівні люди можуть розуміти тексти на повсякденній або пов'язаній з роботою мові. Вони можуть розуміти особисті листи, в яких автор описує події, почуття та бажання.
В2	Результати вашого тесту свідчать про те, що ви знаходитесь на рівні В2 з читання за шкалою Ради Європи. На цьому рівні люди можуть розуміти статті та доповіді про сучасні події, в яких автор займає особисту позицію щодо проблеми або виражає особливу точку зору. Вони можуть розуміти дуже короткі оповідання чи популярні новели.
С1	Результати вашого тесту свідчать про те, що ви знаходитесь на рівні С1 з читання за шкалою Ради Європи. На цьому рівні люди можуть розуміти довгі та складні фактичні й літературні тексти, так само як і стилістичні відмінності. Вони можуть розуміти "спеціалізовану" мову у статтях і технічних інструкціях, навіть якщо це поза межами їх діяльності.

C2	Результати вашого тесту свідчать про те, що ви знаходитесь на рівні C2 на або над цим рівнем з читання за шкалою Ради Європи. На цьому рівні люди можуть читати без жодних проблем майже всі види текстів, включаючи тексти абстрактного характеру і такі, що містять важку лексику й граматику, напр.: посібники, статті на спеціальні теми і літературні тексти.
----	--

Рівень ЗЄР	Письмо
A1	Результати вашого тесту свідчать про те, що ви знаходитесь на рівні A1 з письма за шкалою Ради Європи. На цьому рівні люди можуть писати короткі прості листівки, напр., при надсиланні поздоровлень до свята. Вони можуть заповнювати формуляри про особисту інформацію, напр., написати своє ім'я, національність та адресу в реєстраційній карті готелю.
A2	Результати вашого тесту свідчать про те, що ви знаходитесь на рівні A2 з письма за шкалою Ради Європи. На цьому рівні люди можуть писати короткі, прості записки або повідомлення про звичайні справи та повсякденні потреби. Вони можуть написати дуже короткі особисті листи, напр., дякуючи комусь за щось.
B1	Результати вашого тесту свідчать про те, що ви знаходитесь на рівні B1 з письма за шкалою Ради Європи. На цьому рівні люди можуть писати прості тексти на знайомі теми або на теми особистих інтересів. Вони можуть писати особисті листи з описом досвіду та вражень.
B2	Результати вашого тесту свідчать про те, що ви знаходитесь на рівні B2 з письма за шкалою Ради Європи. На цьому рівні люди можуть писати чіткі детальні тексти про широке коло питань, пов'язаних з їхніми інтересами. Вони можуть написати есе або доповідь, викладаючи інформацію та презентуючи певні аргументи "за" або "проти" певної точки зору. Вони можуть писати листи, звертаючи увагу на особисту значущість подій та вражень.
C1	Результати вашого тесту свідчать про те, що ви знаходитесь на рівні C1 з письма за шкалою Ради Європи. На цьому рівні люди можуть писати чіткі та добре структуровані тексти і досить широко висловлювати свої точки зору у певному обсязі. Вони можуть писати про складні питання в листі, есе або доповіді, виділяючи, на їх погляд, найбільш важливі факти. Вони можуть писати тексти різних видів в обґрунтованому та особистому стилі відповідно до рівня уявного читача.
C2	Результати вашого тесту свідчать про те, що ви знаходитесь на рівні C2 з письма за шкалою Ради Європи. На цьому рівні люди можуть писати чітко і зв'язно та у певному стилі. Вони можуть писати складні листи, доповіді або статті таким чином, щоб допомогти читачеві визначити й запам'ятати важливі факти. Вони можуть писати огляди та резюме професійних або літературних текстів.

Рівень ЗЄР	Аудіювання
A1	Результати вашого тесту свідчать про те, що ви знаходитесь на або нижче рівня A1 з аудіювання за шкалою Ради Європи. На цьому рівні люди можуть розуміти дуже прості фрази про самих себе, знайомих їм людей та речі навколо них, коли люди говорять повільно і чітко.

A2	Результати вашого тесту свідчать про те, що ви знаходитесь на рівні A2 з аудіювання за шкалою Ради Європи. На цьому рівні люди можуть розуміти вирази і найуживаніші слова про важливі для них речі, напр., елементарну особисту та сімейну інформацію, покупки, роботу. Вони можуть зрозуміти основний зміст коротких, чітких, простих повідомлень та оголошень.
B1	Результати вашого тесту свідчать про те, що ви знаходитесь на рівні B1 з аудіювання за шкалою Ради Європи. На цьому рівні люди можуть розуміти основний зміст чіткого "нормативного" мовлення про знайомі речі, пов'язані з роботою, навчанням, дозвіллям і т.д. З теле- та радіопрограм про поточні справи або програм, що мають особистий або професійний інтерес, вони можуть зрозуміти основний зміст, якщо мовлення відносно повільне й чітке.
B2	Результати вашого тесту свідчать про те, що ви знаходитесь на рівні B2 з аудіювання за шкалою Ради Європи. На цьому рівні люди можуть розуміти довші відрізки мовлення і лекції та слідкувати за складними лініями аргументації, якщо тема досить знайома. Вони можуть розуміти більшість теленовін та програм про поточні справи.
C1	Результати вашого тесту свідчать про те, що ви знаходитесь на рівні C1 з аудіювання за шкалою Ради Європи. На цьому рівні люди можуть розуміти усне мовлення, навіть коли воно нечітко структуроване і коли думки та погляди не виражені експліцитно. Вони можуть розуміти телепрограми та фільми без надмірних зусиль.
C2	Результати вашого тесту свідчать про те, що ви знаходитесь на рівні C2 з аудіювання за шкалою Ради Європи. На цьому рівні люди можуть розуміти будь-який вид усного мовлення, чи то живого, чи із засобів зв'язку. Вони також розуміють носія мови, який розмовляє швидко, якщо вони мають певний час, для того щоб звикнути до особливостей вимови.

Документ В3 Розроблені дескриптивні шкали, що використовуються в розділі консультативного зворотного зв'язку DIALANG

Читання

	A1	A2
Які типи текстів я розумію	Дуже короткі, прості тексти, типові короткі, прості описи, особливо якщо вони ілюстровані. Короткі, прості письмові інструкції, напр., короткі прості листівки, прості записи.	Тексти на знайомі теми з конкретного змісту. Короткі, прості тексти, напр., звичайні особисті та ділові листи, факси, більшість повсякденних знаків та об'яв, жовті сторінки, рекламу.
Що я розумію	Знайомі імена/назви, слова, елементарні фрази.	Розумію короткі, прості тексти. Знаходжу спеціальну інформацію у простому повсякденному матеріалі.

Умови та обмеження	Проста фраза за один раз, перерахування частини тексту.	Обмежуюсь в основному загальним повсякденним мовленням та мовленням, пов'язаним з моєю роботою.
--------------------	---	---

Продовження таблиці Читання

	B1	B2
Які типи текстів я розумію	Фактичні тексти з лінійною структурою на теми, пов'язані зі сферою моїх інтересів. Повсякденні матеріали, напр., листи й, брошури та короткі офіційні документи. Газетні статті з лінійною структурою на знайомі теми та описи подій. Чітко написані тексти з аргументацією. Особисті листи, де виражені почуття й побажання. Чітко написані інструкції з лінійною структурою до певного обладнання.	Кореспонденцію, що пов'язана зі сферою моїх інтересів. Довші тексти, включаючи спеціалізовані статті поза сферою моєї діяльності та вузькоспеціалізовані джерела в межах моєї діяльності. Статті та доповіді про сучасні проблеми з неординарними точками зору.
Що я розумію	Розумію фактичне мовлення з лінійною структурою. Розумію чітко написану загальну аргументацію (але не обов'язково з усіма деталями). Розумію інструкції з лінійною структурою. Знаходжу загальну інформацію, яка мені потрібна, в повсякденних матеріалах. Вилучаю спеціальну інформацію з одного великого тексту або кількох текстів різного обсягу.	Розумінню сприяє багатий активний лексичний запас читання; утруднення виникають з рідко вживаними виразами та ідіоматичними зворотами і з термінологією.

Умови та обмеження	Здатність встановлювати основні висновки/узагальнення та слідкувати за аргументацією, обмежуючись текстами з лінійною структурою.	Незначне обмеження діапазону і типів текстів - можу читати різні типи текстів з різною швидкістю різними способами відповідно до мети і типу тексту. Словник потрібний для більш спеціалізованих або незнайомих текстів.
--------------------	---	--

закінчення таблиці Читання

	C1	C2
Які типи текстів я розумію	Широке коло довгих, складних текстів про суспільне, професійне життя та навчання. Складні інструкції про новий незнайомий прилад або процес моєї діяльності.	Широке коло довгих та складних текстів -практично усі форми писемного мовлення. Абстрактні, складні за структурою або з великою кількістю колоквіалізмів літературні та нелітературні писемні твори.
Що я розумію	Визначаю найдрібніші деталі, включаючи ставлення та погляди, не виражені експліцитно. Розумію в деталях складні тексти, включаючи найдрібніші деталі, ставлення та погляди (див. умови та обмеження).	Розумію особливості стилю та змісту, виражені як експліцитно, так і імпліцитно.
Умови та обмеження	Як правило, детальне розуміння складних текстів, якщо важкі відрізки можна перечитати. Використання словника - час від часу.	Незначні обмеження - можу розуміти та інтерпретувати практично всі форми писемного мовлення. Лексика та граматики, дуже мало вживана або застаріла, може бути невідомою, але рідко заважатиме розумінню.

Письмо

	A1	A2
--	-----------	-----------

Які типи текстів я пишу	Дуже короткі відрізки писемного мовлення: слова та дуже короткі елементарні речення, напр-, прості повідомлення, записки, формуляри та поштові листівки.	Як правило, короткі, прості писемні висловлювання, напр., прості особисті листи, листівки, повідомлення, записки, формуляри.
Що я можу писати	Числа і дати, національність, адресу та іншу особисту інформацію, необхідну для заповнення простих формулярів під час подорожі. Короткі, прості речення, зв'язані конекторами "та", "і" або "тоді, потім".	Тексти, в яких в основному описуються нагальні потреби, знайомі місця, хобі, робота і т.д. Як правило, тексти складаються з коротких, елементарних речень. Можу використовувати найуживаніші конектори (напр. "та", "або", "тому, що") для з'єднання речень з метою написання оповідання або опису чого-небудь у вигляді послідовних фактів.
Умови та обмеження	За винятком найбільш уживаних слів і виразів, той, хто пише, змушений користуватись словником.	Лише коли йдеться про знайомі або звичні речі. Створення об'ємного зв'язного тексту становить трудність.

Продовження таблиці Письмо

	B1	B2
Які типи текстів я пишу	Можу писати довгі, зрозумілі, зв'язні тексти.	Можу писати тексти різних типів.

Що я можу писати	Можу на письмі передати просту інформацію друзям, працівникам сервісу і т.д., необхідну в повсякденному житті. Можу послідовно викладати положення у зрозумілій манері. Можу повідомляти про новини, висловлювати думки на абстрактні або культурні теми, напр., про фільми, музику і т.д. Можу досить детально описати враження, почуття та події.	Можу ефективно висловлюватись про новини і точки зору та порівнювати їх з поглядами інших. Можу використовувати різноманітні засоби зв'язку, щоб чітко показати відношення між думками. Орфографія та пунктуація продумані та достатньо грамотні.
Умови та обмеження	Набір текстів може бути зведений до більш знайомих та загальних, таких як опис речей та окремих дій; але тексти з аргументацією та зіставленням становлять трудність.	Як правило, важким є вираження нюансів при поясненні своєї позиції або описанні почуттів та вражень.

Закінчення таблиці Письмо

	C1	C2
Які типи текстів я пишу	Можу писати цілий ряд різноманітних текстів. Можу висловлюватись з чіткістю і точністю, використовуючи мову гнучко й ефективно.	Можу писати цілий ряд різноманітних текстів. Можу з точністю розрізняти тонкі відтінки значень. Можу писати переконливо.

Що я можу писати	Можу продукувати чітке, плавне та зв'язне, добре структуроване писемне мовлення, демонструючи свідоме застосування моделей, конекторів та видів зв'язку. Можу кваліфікувати погляди і твердження у точній відповідності до ступеня впевненості/невпевненості, довіри/сумніву, подібності і т.д. Виділення, розбивка на параграфи і пунктуація грамотні; допомагають при читанні тексту. За винятком окремих незначних помилок, письмо є орфографічно правильним.	Можу створювати зв'язний і злитний текст, що свідчить про повне і грамотне застосування різноманітних структур та широкого набору засобів зв'язку. Писемне мовлення не містить орфографічних помилок.
Умови та обмеження	Вираження нюансів при описі власної позиції або розповіді про почуття та враження може бути ускладненим.	Немає потреби у використанні словника, за винятком випадкових спеціальних термінів з незнайомої галузі.

Аудіювання

	A1	A2
Які типи текстів я розумію	Дуже прості фрази про себе, людей, яких я знаю, та речі, що мене оточують. Запитання, інструкції та вказівки. Приклади: повсякденні вирази, запитання, інструкції, короткі та прості вказівки.	Прості фрази та вирази про важливі для мене речі. Прості повсякденні розмови та дискусії. Повідомлення про повсякденні речі в засобах масового зв'язку. Приклади: повідомлення, звичайні контакти, вказівки, факти з теле- та радіо новин.
Що я розумію	Назви та прості слова. Головну думку. Досить для того, щоб надати персональну інформацію, слідувати рекомендаціям.	Звичайне повсякденне мовлення. Прості повсякденні розмови та дискусії. Основну думку. Досить для того, щоб виконувати рекомендації.

Умови та обмеження	Чітке, повільне та старанно артикульоване мовлення, якщо мовець викликає симпатію.	Чітке та повільне мовлення. Потребуватимуть допомоги з боку мовців, які виявляють до мене симпатію, та/або у вигляді ілюстрацій. Час від часу буду просити повторити або переформулювати фразу.
--------------------	--	---

Продовження таблиці Аудіювання

	B1	B2
Які типи текстів я розумію	Мовлення на знайомі теми і ліній фактичною інформацією. Щоденні розмови та дискусії. Програми засобів зв'язку і фільми. Приклади: інструкції до використання, короткі лекції, бесіди.	Усі види мовлення на знайомі теми. Лекції. Програма мас-медіа та фільми. Приклади: технічні дискусії, доповіді, інтерв'ю.
Що я розумію	Про значення деяких незнайомих слів можу здогадатись. Основний зміст та окремі деталі.	Основні думки та специфічну інформацію. Складні думки і мовлення, Точки зору та позицію (ставлення) мовця.
Умови та обмеження	Чітке, нормативне мовлення. Матиму потребу у візуальній та дієвій наочності. Час від часу буду просити повторити слово або фразу.	Нормативне мовлення та деякі ідіоматичні звороти/вирази, навіть в умовах помірно шумного оточення.

Закінчення таблиці Аудіювання

	C1	C2
Які типи текстів я розумію	Усне мовлення взагалі. Лекції, дискусії та дебати. Публічні оголошення. Складну технічну інформацію. Аудіозаписи та фільми. Приклади: розмови носіїв мови.	Будь-яке усне мовлення, живе або у трансляції. Спеціалізовані лекції та презентації.

Що я розумію	Досить для того, щоб брати активну участь в бесідах. Абстрактні та складні теми. Імпліцитно виражене ставлення та стосунки між мовцями.	Глобальне та детальне розуміння без жодних утруднень.
Умови та обмеження	Потребую підтвердження окремих деталей, якщо вимова незнайома.	Ніяких, якщо є час звикнути до незнайомих чинників.

Зміст

Додаток Г: Твердження "Може робити" за ALTE

Цей додаток містить опис тверджень "Може робити" за ALTE (Association of Language Testers in Europe), що складають частину довгострокового дослідного проекту, який проводився Європейською Асоціацією Розробників Мовних Тестів (ALTE). Описуються цілі та природа тверджень "Може робити". Потім дається підсумок того, як розроблялись твердження у відповідності до іспитів ALTE та у зв'язку із ЗЄР. Дескриптори у цьому проекті були шкаловані і прирівнені до рівнів ЗЄР за методом № 12с (Моделювання за Рашем), описаним у Додатку А.

Рекомендації ALTE та проект "Може робити"

Рекомендації AL TE

Твердження "Може робити" за ALTE складають центральну частину довгострокової дослідної програми, реалізованої ALTE, мета якої-встановити рамки "ключових рівнів" володіння мовленням, в межах яких іспити можуть бути описані об'єктивно.

Багато вже зроблено для того, щоб привести у відповідність екзаменаційну систему ALTE з нашими рекомендаціями на основі аналізу змісту іспиту, типів завдань і категорій кандидатів. З описом цієї екзаменаційної системи можна ознайомитись у книзі "ALTE Handbook of European Language Examinations and Examination Systems " (див. стор. 27, 167).

"Може робити" за ALTE є шкалами, орієнтованими на користувача

Мета проекту "Може робити" -розробка і валідація набору шкал, орієнтованих на діяльність, які описують, що учні можуть робити на іноземній мові.

Порівняно зі шкалами Алдерсона (1991), орієнтованими на. укладача, експерта і користувача, твердження "Може робити" за ALTE у їх первинному значенні є орієнтованими на користувача. Вони сприяють спілкуванню між посередниками у процесі тестування і, зокрема, інтерпретації результатів тесту неспеціалістами. Таким чином вони забезпечують:

а) надання засобу, корисного для всіх, хто охоплений процесом викладання і мовного тестування студентів/учнів. Вони можуть використовуватись як контрольний лист того, що можуть робити користувачі мовою і таким чином визначати ступінь, на якому вони знаходяться;

б) основу для розробки діагностичних тестових завдань, програм, орієнтованих на діяльність, та навчальних засобів;

в) способи проведення контролю лінгвістичної підготовки, що базується на діяльності осіб, залучених до викладання мови, процесу набору кадрів до компаній;

г) засіб для порівняння цілей курсів та навчальних матеріалів, підготовлених на різних мовах, проте чинних у одному й тому ж контексті.

Вони будуть корисними людям у процесі підготовки та організації персоналу, оскільки дають зрозумілий опис діяльності, який може бути використаний для специфікації вимог до викладачів мови, при описі службових обов'язків зі специфікацією вимог до володіння мовою у зв'язку з новими посадами.

Твердження "Може робити" за AL TE є багатомовними

Важливим аспектом тверджень "Може робити" є те, що вони багатомовні, оскільки були перекладені на 12 мов із представлених в ALTE. Це такі мови: каталонська, датська, голландська, англійська, фінська, французька, німецька, італійська, норвезька, португальська, іспанська, шведська. Як мовленнєво-нейтральний опис рівнів володіння мовою, вони складають рамки рекомендацій, з якими потенційно можуть співвідноситись різні мовні іспити на різних рівнях. Вони дають шанс продемонструвати еквівалентність екзаменаційних систем членів ALTE, що значною

мірою стосується, володіння особами, які прагнуть скласти такі іспити, практичними мовленнєвими вміннями.

Організація тверджень "Може робити"

Сьогодні шкали "Може робити" складаються майже із 400 тверджень, організованих у три загальні сфери: Соціальна сфера і Туризм, Робота і Навчання. Це - три головні сфери інтересів більшості з тих, хто вивчає мову. Кожна з них включає певне число більш конкретних сфер, напр.. Соціальна сфера і Туризм має підрозділи: Покупки, Їжа, Влаштування і т.д. Кожна з них включає до трьох шкал для вмінь Слухання/говоріння, читання і письмо. У Слуханні/говорінні комбінуються шкали, пов'язані з інтеракцією.

Кожна шкала включає твердження, які покривають певний діапазон рівнів. Деякі шкали покривають лише частину діапазону рівнів володіння, оскільки існує багато ситуацій, в яких потрібен лише базовий рівень володіння мовою, щоб досягти успішного спілкування.

Процес розробки

Первинний процес розробки проходив такі стадії:

- а) опис користувачів мовних тестів ALTE за допомогою опитувальних листів, шкільних звітів тощо;
- б) використання цієї інформації для точного визначення потреб кандидатів та ідентифікації головних інтересів;
- в) застосування тестових специфікацій та міжнародновизнаних рівнів, таких як Waystage і Threshold, для формулювання вихідних тверджень;
- г) детальний аналіз тверджень та оцінка їх прийнятності тими, хто проводить тестування;
- д) обговорення тверджень з викладачами та учнями з огляду на їх релевантність і прозорість;

е) виправлення, перевірка та спрощення формулювань тверджень у світлі всього сказаного вище.

Емпірична валідація тверджень "Може робити"

Шкали, подібні вищерозробленим, були піддані тривалому процесу емпіричної перевірки. Цей процес спрямований на перетворення тверджень "Може робити" із суб'єктивного набору описів рівня у засіб градуйованого вимірювання. Це довготривалий, безперервний процес, що буде тривати тим довше, чим більше параметрів буде внесено у весь діапазон мов, представлених ALTE.

Оскільки набір параметрів базувався головним чином на самозвіті, шкали "Може робити" представлялись респондентам у вигляді набору узгоджених опитувальних листів. Близько десяти тисяч респондентів дали відповіді на запитання. Багато з цих респондентів мали в розпорядженні додаткові дані у формі результатів мовних іспитів. Мабуть, це є найбільша база даних, яка будь-коли використовувалась для валідації дескриптивної шкали рівнів володіння мовою.

Емпірична робота почалася з пошуків внутрішньої зв'язності шкал "Можезробити" між собою, що мало на меті:

1. Перевірити функцію індивідуальних тверджень у межах кожної шкали "Можу робити".
2. Вирівняти різні шкали "Можу робити", тобто встановити відносну складність шкал.
3. Дослідити нейтральність шкал "Можу робити" відповідно до мови.

Опитувальні листи були розповсюджені на рідній мові суб'єктів, за винятком дуже просунутих рівнів і переважно в Європейських країнах. Респонденти отримали відповідні опитувальні листи - для шкали сфери Робота видавались людям, які користувались іноземною мовою з професійними цілями, шкали зі сфери Навчання - респондентам, що проходили курс навчання іноземною мовою або готувались це робити. Шкали "Соціальна сфера і Туризм" пропонувались іншим респондентам;

відібрані шкали з цієї сфери були також включені в опитувальні листи сфер "Робота" і "Навчання" у ролі "Якорів".

"Якірні" завдання використовуються для створення бази даних при реалізації аналізу за Рашем, щоб співвіднести різні тести або опитувальні листи. Як пояснювалось у Додатку А, аналіз за Рашем забезпечує єдині вимірювальні рамки завдяки застосуванню матричної схеми набору параметрів або серій перехресних тестових завдань, пов'язаних елементами, спільними для суміжних завдань, які називаються "якірними" (з'єднувальними) елементами. Таке системне застосування якірних тверджень є необхідним для встановлення відносної складності галузей застосування та окремих шкал. Використання шкал "Соціальна сфера і Туризм" у ролі якоря базувалося на припущенні, що ці галузі поєднують рівні володіння мовою і можуть забезпечити найкращий зразок для вирівнювання шкал "Робота"! "Навчання".

Одним із результатів першої фази дослідження був перегляд тексту шкал "Може робити". Зокрема, твердження з негативною орієнтацією були вилучені, оскільки виявились проблематичними із статистичної точки зору і не цілком відповідали опису рівнів досягнень. Ось два приклади із низки внесених змін:

1. Негативні твердження були перефразовані у позитивні із збереженням первинного значення:

- Було: НЕ МОЖЕ відповідати інакше, ніж на прості, передбачувані запитання.
- Стало: МОЖЕ відповідати на прості, передбачувані запитання.

2. Твердження, що використовувались у ролі негативних характеристик для опису нижчого рівня, були змінені на позитивні твердження для опису вищого рівня.

- Було: НЕ МОЖЕ описати невидимі симптоми, такі як різного роду біль, напр.: 'dull' (тупий), "stabbing" (гострий), "throbbing" (пульсуючий) і т.д.
- Стало: МОЖЕ описати невидимі симптоми, такі як різного роду біль, напр.: "dull" (тупий), "stabbing" (гострий), "throbbing" (пульсуючий) і т.д.

Відповідність тверджень "Може робити"/"Can do" іспитам ALTE

Після первинного градування тверджень "Може робити" і текстової ревізії, описаної вище, увагу було спрямовано на встановлення з'єднувальної ланки між шкалами

"Може робити" та іншими показниками мовного рівня. Зокрема, ми почали зі спостереження за виконанням завдань на іспитах ALTE та з пошуків відповідності між шкалами "Може робити" і рівнями Рекомендацій Ради Європи.

Починаючи з грудня 1998 року, ми збирали параметри для поєднання само-рейтингів "Може робити" зі ступенями, визначеними в UCLES (Синдикат Кембриджського Університету з проведення Локальних Іспитів) для іспитів з англійської як іноземної (EFL) на різних рівнях. Був встановлений тісний взаємозв'язок, що дозволило розпочати опис змісту екзаменаційних оцінок у світлі типових профілів умінь "Може робити".

Разом з тим, зважаючи на те, що рейтинги "Може зробити" базуються на самозвіті і походять із широкого кола країн та респондентських груп, вони мають певні розходження в загальному усвідомленні респондентами їх здібностей. Так, люди розуміють "can do" дещо по-різному, що зумовлено, зокрема, такими чинниками як вік або культурний рівень. Для деяких груп респондентів це послаблює кореляцію з їх екзаменаційними оцінками. Для встановлення якомога точнішого взаємозв'язку між само-рейтингами "Can do" і критерійними рівнями володіння мовою, вираженими в екзаменаційних оцінках, були застосовані аналітичні підходи. Подальше дослідження у межах рейтингу "Can do", проведене досвідченими експертами, буде, можливо, необхідним для повної характеристики відповідності між екзаменаційними оцінками і типовими профілями умінь "Can do".

У світлі цього контексту концептуальна проблема стосується поняття "володіння" (майстерності), тобто того, що, власне, розуміється під визначенням "Can do". Дефініція виводиться з того, чого саме ми чекаємо від людини на певному рівні успішного виконання завдань. Чи можна бути впевненим, що людина завжди досконало виконає завдання? Це було б занадто жорсткою вимогою. З іншого боку, показник 50% успіху буде занадто низьким, щоб вважатись досконалим володінням (майстерністю).

Було обрано число у 80%, оскільки 80%-ий результат часто використовується у тестуванні, орієнтованому на галузь і критерії, як показник майстерності виконання діяльності у певній галузі. Таким чином кандидати, що отримують прохідний бал на іспиті ALTE на певному рівні, повинні мати 80%-ий показник успішності виконання завдань цього рівня.

Дані, зібрані на Кембриджських іспитах, показують, що це число добре узгоджується з вірогідністю запису кандидатами тверджень "Can do" на відповідному рівні. Ця кореляція виявилася досить константною на всіх екзаменаційних рівнях.

Експліцитно визначаючи "Can do" таким чином, ми маємо основу для інтерпретації окремих рівнів ALTE у світлі вмінь "Can do".

В той час як кореляція тверджень "Можу зробити" з результатами іспитів досліджувалась на екзаменах Кембриджського Синдикату, вивчення їх кореляції з результатами інших іспитів ALTE буде продовжено з метою визначення відповідності різних екзаменаційних систем 5 рівням ALTE.

Відповідність Рекомендаціям Ради Європи

У 1999 р. були зібрані відповіді, в яких "якорі" забезпечувались твердженнями, взятими з

документа Рекомендацій Ради Європи за 1996 рік. З'єднувальні ланки ("якорі") включали:

1. дескриптори сітки самооцінювання головних категорій користування мовою за рівнями, як представлено в Табл. 2 розділу 3 ;
2. 16 дескрипторів, що відповідають комунікативним аспектам Швидкості, з ілюстративних шкал розділу 5.

Табл. 2 було обрано тому, що вона дістала широке практичне застосування як загальний опис рівнів. Здатність ALTE збирати базу даних на великій кількості мов та в багатьох країнах сприяла валідації шкал у Табл. 2.

Твердження, що характеризують "Швидкість", були рекомендовані, тому що вони, як виявилось мають найстабільнішу складність, передбачену для вимірювання в різних контекстах у Швейцарському проекті (North 1996/2000). Очікувалось, що вони, таким чином, забезпечать правильне узгодження тверджень "Can do" за ALTE з Рекомендаціями Ради Європи. Виявилось, що попередньо визначені труднощі тверджень "Швидкість" дуже тісно узгоджуються з реальними (North 1996 2000), з кореляцією $r=0.97$. Це підтверджує тісний зв'язок між твердженнями "Can do" і шкалами використаними для ілюстрації Рекомендацій Ради Європи. Проте

застосування аналізу Раша для прирівнювання наборів тверджень (шкал) один до одного не є прямим.

Параметри ніколи не співпадають з моделлю точно: є вихідні положення вимірності дискримінаційної та диференційної функцій (систематичної зміни інтерпретації різними групами) які повинні бути ідентифіковані та опрацьовані, з тим щоб забезпечити у майбутньому розробку достовірних шкал.

Вимірність співвідноситься з фактом, що вміння Слухання/Говоріння, Читання та Письма хоча й висококорельовані, але все ж таки різні: аналіз, в якому вони розглядаються окремо, дає більш зв'язні, дискримінант відмінності рівня.

Змінна дискримінація (розрізнення) очевидна, коли ми порівнюємо Табл. 2 і твердження "Can do". Табл. 2, як виявилось, дає довшу шкалу (для розрізнення тонших (дрібніших) рівнів), ніж твердження "Can do". Здається, що саме це є причиною того, що Табл. 2 представляє кінцевий продукт місткого процесу відбору, аналізу й уточнення. Результатом цього процесу є те, що опис кожного рівня складається з ретельно відібраних типових елементів, що полегшує респондентам на даному рівні розпізнати рівень, до якого вони себе відносять.

Це дає більш точний зразок відповідей, який, у свою чергу, дає довшу детальнішу шкалу. Це є контрастом до теперішньої форми "Can do ", яка все ж коротка і в якій складники (найдрібніші, "атомні" елементи) ще не були згруповані у завершені, холистичні описи рівнів.

Групові ефекти (функція диференціювання) є очевидними з того факту, що деякі групи респондентів (напр., респондентів, які опрацьовували листи опитування із Соціальної сфери та сфер Туризм, Робота або Навчання), як виявилось, розрізняють рівні набагато точніше - на деяких із шкал, що використовуються як базові - з причин, визначити які було важко. Жоден з цих ефектів не є несподіваним при застосуванні підходу моделювання за Рашем до прирівнювання шкал. Вони показують, що систематичний якісний аналіз формулювань індивідуальних тверджень залишається необхідною і важливою стадією дня досягнення "фінального" прирівнювання шкал.

Рівні володіння в Рекомендаціях ALTE

У ході написання Рекомендації ALTE являли собою п'ятирівневу систему. Перевірка, описана вище, підтверджує, що вони в цілому відповідають рівням A2-C2

Рекомендацій РЄ. Робота з визначення початкового рівня (Breakthrough) триває, і проект Can Do сприяє опису категорій цього рівня. Тому відношення між двома варіантами Рекомендацій може бути подане таким чином:

Рівні Ради Європи	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Рівні ALTE	Рівень Breakthrough (виживання) ALTE	Рівень 1 ALTE	Рівень 2 ALTE	Рівень 3 ALTE	Рівень 4 ALTE	Рівень 5 ALTE

Специфічні риси кожного з рівнів ALTE такі :

Рівень 5AL TE (Досвідчений Користувач — Good User) : здатність працювати зі складним навчальним матеріалом і користуватися мовою дуже ефективно на рівні, який у певному відношенні може бути вищим, ніж рівень середнього носія мови.

Приклад: МОЖЕ читати тексти з метою вилучення необхідної інформації і зрозуміти головний зміст тексту, читаючи майже так само швидко, як носій мови.

Рівень 4 ALTE (Компетентний Користувач - Competent User): здатність спілкуватись ефективно в аспекті комунікативної відповідності, мовної правильності та вміння справлятися з незнайомими темами.

Приклад: МОЖЕ впевнено справлятися з упереджено поставленими запитаннями. МОЖЕ втручатися в розмову і підтримувати її.

Рівень 3 ALTE (Незалежний Користувач - Independent User): здатність досягти більшості цілей і висловлюватись на певні теми.

Приклад: МОЖЕ показати гостям місцевість і дати її детальний опис.

Рівень 2 ALTE (Рубіжний користувач-Threshold User): здатність висловлюватись в обмеженій формі у знайомих ситуаціях спілкування і справлятися з опрацюванням незнайомої інформації.

Приклад: МОЖЕ попросити відкрити рахунок в банку за умови, якщо ця процедура не є складною.

Рівень 1 ALTE (Середній або Виживання - Waystage User) : може опрацьовувати нескладну, добре

структуровану інформацію і починає висловлюватись у знайомих контекстах.

Приклад: МОЖЕ брати участь у звичайній розмові на прості передбачувані теми.

Рівень ALTE Breakthrough (інтродуктивний або відкриття, елементарний користувач), елементарна здатність спілкуватись та обмінюватись простою інформацією.

Приклад: МОЖЕ ставити, прості запитання стосовно меню і розуміє прості відповіді.

Довідкова література

Alderson, J- C. 1991: Bands and scores. In: Alderson, J.C. and North, B. (eds.): Language testing in the 1990s- London: British Council/Macmillan, Developments in ELT, 71-86.

North, B- 1996/2000: The development of a common framework scale of language proficiency. PhD thesis,

Thames Valley University. Reprinted 2000, New York, Peter Lang. ALTE Handbook of language examinations and examination systems (available from ALTE Secretariat at UCLES).

Щоб отримати додаткову інформацію про проект ALTE, звертайтеся, будь ласка, за адресою Marianne Hirtzel at HirtzeLm@ucles.org.uk

Neil Jones, Marianne Hirtzel, University of Cambridge Local Examinations Syndicate, March 2000.

Документ Г1 Підсумковий рівень уміння за системою ALTE

Рівень ALTE	Слухання/Говоріння	Читання	Письмо
Рівень 5 ALTE	МОЖЕ висловлюватись/вести бесіду на складні або делікатні теми, розуміючи розмовні формули і впевнено справляючись з упередженими запитаннями.	МОЖЕ розуміти документи, листи і звіти, включаючи нюанси складних текстів.	МОЖЕ писати листи на будь-яку тему і робити записи на зборах або семінарах змістовно й грамотно.

Рівень 4 ALTE	МОЖЕ успішно виступати на зборах і семінарах у межах своєї сфери або підтримувати спонтанну бесіду з високим ступенем швидкості, справляючись з абстрактними виразами.	МОЖЕ читати досить швидко, щоб справлятися з академічним курсом, читати пресу для отримання інформації або розуміти нестандартне листування.	МОЖЕ готувати/писати проект професійної кореспонденції, робити свідомо грамотні записи на зборах або писати твори (есе), що підтверджує вміння спілкуватись.
Рівень 3 ALTE	МОЖЕ стежити за бесідою і підтримувати бесіду на знайому тему або брати участь в розмові на теми досить широкого діапазону.	МОЖЕ переглянути тексти в пошуках відповідної інформації і розуміти детальні інструкції або поради.	МОЖЕ робити записи під час розмови інших людей, або написати листа з нестандартними проханнями.
Рівень 2 ALTE	МОЖЕ висловлювати думку про абстрактні/культурні проблеми обмеженою мовою або дати пораду в межах знайомої галузі, розуміє інструкції або публічні оголошення.	МОЖЕ розуміти звичайну інформацію, статті та основний зміст незвичної інформації в рамках знайомої теми.	МОЖЕ писати листи або робити записи на знайомі чи передбачувані теми.
Рівень 1 ALTE	МОЖЕ висловлювати у простій формі свої думки або потреби у знайомому контексті.	МОЖЕ розуміти просту інформацію в рамках знайомої галузі, напр., про продукти, написи, прості підручники або доповіді на знайомі теми.	МОЖЕ заповнювати формуляри і писати короткі прості листи або листівки, пов'язані з особистою інформацією.
Рівень відкриття ALTE (Breakthrough)	МОЖЕ розуміти елементарні інструкції або брати участь у простій предметній бесіді на передбачувану тему.	МОЖЕ розуміти елементарні записи, інструкції або інформацію.	МОЖЕ заповнити прості формуляри і робити записи, включаючи час, дату та адресу.

Документ Г2 Зміст тверджень ALTE стосовно "Соціальної сфери та сфери туризму"

Рівень ALTE	Слухання/Говоріння	Читання	Письмо
Рівень 5 ALTE	МОЖЕ розмовляти на складні або делікатні теми без утруднень.	МОЖЕ (в пошуках помешкання) зрозуміти в деталях угоду про оренду, напр., технічні деталі та головні юридичні	МОЖЕ писати листи на будь-яку тему, висловлюючись повно і грамотно.
Рівень 4 ALTE	МОЖЕ підтримувати бесіди спонтанного характеру протягом тривалого часу та обговорювати абстрактні/ культурні теми з високим ступенем швидкості та мовленнєвого діапазону.	МОЖЕ розуміти складні думки/аргументи, напр., із серйозних газет.	МОЖЕ писати листи майже на всі теми. Деякі труднощі, які відчуватиме читач, можуть стосуватись лексичного рівня.

Рівень 3 ALTE	МОЖЕ вести бесіду на теми досить широкого діапазону, як, напр., особистий і професійний досвід та події з останніх новин.	МОЖЕ розуміти детальну інформацію, напр., широкий діапазон кулінарних термінів з ресторанного меню і термінів та скорочень в оголошеннях про житло.	МОЖЕ написати до готелю з проханням про надання певних послуг, напр., про усунення незручностей або харчування за особливою дієтою.
Рівень 2 ALTE	МОЖЕ виражати думки/ погляди про абстрактні/ культурні явища з мовними обмеженнями і розуміє відтінки значення/думки.	МОЖЕ розуміти конкретні (factual) статті з газет, звичайні листи з готелів і листи, де виражені особисті погляди.	МОЖЕ писати листи на передбачувані теми обмеженого діапазону, пов'язані з особистими враженнями, і висловлювати думки
Рівень 1 ALTE	МОЖЕ висловлюватись про те, що йому подобається і не подобається, у знайомих контекстах, використовуючи просте мовлення, напр., "Мені (не)подобається... "	МОЖЕ розуміти просту інформацію, напр., етикетки на продуктах, стандартні меню, дорожні знаки та повідомлення автоматичних касових апаратів. МОЖЕ заповнювати більшість формулярів, пов'язаних з особистою інформацією.	МОЖЕ заповнювати більшість формулярів, пов'язаних з особистою інформацією.
Рівень відкриття ALTE (Breakthrough)	МОЖЕ ставити прості запитання конкретного характеру і розуміти відповіді, виражені простою мовою.	МОЖЕ розуміти прості записи та інформацію, напр., в аеропортах, довідниках товарів, меню. МОЖЕ розуміти прості інструкції на ліках та прості покажчики на місцевості.	МОЖЕ залишити дуже просте повідомлення для сім'ї господаря або написати коротку просту записку з вираженням вдячності.

Документ ГЗ Твердження ALTE стосовно соціальної сфери та сфери туризму

Огляд інтересів і видів діяльності, що вивчалися

Сфера інтересів	Діяльність	Оточення	Необхідні види мовленнєвої діяльності
-----------------	------------	----------	---------------------------------------

Повсякденне життя (побут)	1. Покупки	Магазини самообслуговування Магазини з продавцями	Слухання/Говоріння/Читання
	2. Харчування (не вдома)	Місця торгівлі Ресторани самообслуговування (fast food)	Слухання/Говоріння/Читання
	3. Помешкання готельного типу	Готелі, B&B (heel and breakfast) тощо	Слухання/Говоріння/Читання, Письмо (заповнення формулярів)
	4. Оренда тимчасового помешкання (квартири, кімнати, будинку)	Агентство, приватний власник	Слухання/Говоріння/Читання, Письмо (заповнення формулярів)
	5. Поселення в помешкання	Сім'ї для тимчасового проживання	Слухання/Говоріння/Читання, Письмо
	6. Користування фінансовими і поштовими службами	Банки, бюро обміну, поштові	Слухання/Говоріння/Читання
Здоров'я	Одужання/добре самопочуття	В аптеці У лікаря Лікарня У дантиста	Слухання/Говоріння/Читання
Подорожі	Прибуття до країни Екскурсії Отримання/надання інформації про напрямки руху Оренда транспортних засобів	Аеропорт/порт Залізнична/автобусна станція Вулиця, гараж і т.д. Турагентство Фірми прокату (авто, човен і т.д.)	Слухання/Говоріння/Читання, Письмо (заповнення формулярів)
Надзвичайні обставини	Уладнання непередбачених ситуацій (нещасний випадок, хвороба, злочин, поломка авто і т.д.)	Публічні місця Приватні місця, напр., номер у готелі Лікарня Поліцейське відділення	Слухання/Говоріння/Читання
Знайомство з визначними місцями	Отримання інформації Подорожування Ознайомлення інших людей з місцевістю	Туристичний офіс Турбюро Об'єкти для відвідання туристами (пам'ятники і т.д.) Великі/малі міста Школи/коледжі/університети	Слухання/Говоріння/Читання
Соціалізація	Випадкові зустрічі/спілкування з людьми Розваги	Дискотеки, вечірки, школи, готелі, табори, ресторани і т.д.	Слухання/Говоріння
Засоби зв'язку/Культурні події	Перегляд ТБ, фільмів, ігор і т.д. Слухання радіо Читання газет/журналів	Домівка, авто, кіно, театр, "звук і світло" (театралізоване дійство на фоні ілюмінованого історичного ландшафту)	Слухання/Говоріння/Читання
Особисті контакти (на відстані)	Написання листів, листівок і т.д.	Вдома, за межами домівки	Слухання/Говоріння (телефон) Читання, Письмо

Документ Г4 Узагальнення тверджень ALTE щодо сфери "Професія/робота"

Рівень ALTE	Слухання/Говоріння	Читання	Письмо
Рівень 5 ALTE	МОЖЕ висловлюватись про/ обговорювати складні делікатні або спірні проблеми, напр., юридичні або фінансові справи до такої міри, в якій він/вона має необхідні спеціальні	МОЖЕ розуміти доповіді і статті, які можуть зустрічатись в його/її професійній галузі, включаючи складні думки, виражені складною мовою.	МОЖЕ робити повні та грамотні записи і брати участь у тривалих зборах або семінарі.
Рівень 4 ALTE	МОЖЕ ефективно брати участь у зборах та семінарах у межах професійної галузі, висловлюватись, аргументуючи "за" або "проти" чогось.	МОЖЕ розуміти кореспонденцію, в якій використовується нестандартна мова.	МОЖЕ функціонувати у широкому діапазоні звичайних і незвичайних ситуацій, в яких необхідні професійні послуги від колег або зовнішніх контактів.
Рівень 3 ALTE	МОЖЕ приймати і передавати більшість повідомлень, щоб, напр., привернути увагу під час звичайного робочого дня.	МОЖЕ розуміти більшість кореспонденції, доповідей і літератури, що містять конкретні факти, з якими він/вона може мати справу.	МОЖЕ впоратись з усіма звичайними вимогами/проханнями/запитами про товари або послуги.
Рівень 2 ALTE	МОЖЕ дати пораду клієнтам у межах своєї професії щодо простих тем.	МОЖЕ розуміти загальне значення побутових листів і теоретичні статті у межах своєї професійної сфери.	МОЖЕ робити відносно грамотні записи на зборах або семінарі, коли предмети обговорення /теми знайомі і передбачувані.
Рівень 1 ALTE	МОЖЕ формулювати прості запити у межах своєї професійної сфери, напр., "Я хочу замовити 25 (штук)..."	МОЖЕ розуміти більшість коротких доповідей або підручників з передбачуваним змістом у межах своєї професійної компетентності за умови наявності достатнього часу.	МОЖЕ написати коротку, зрозумілу записку або запит до колеги або знайомого контактера з іншої компанії.
Рівень відкриття ALTE (Breakthrough)	МОЖЕ приймати і передавати прості повідомлення повсякденного характеру, такі як "Зустріч у п'ятницю о 10 год."	МОЖЕ розуміти короткі звіти/ доповіді або описи продукції на знайомі теми, якщо це виражене простою мовою і зміст речей передбачуваний.	МОЖЕ писати прості звичайні запити до колеги, напр., "Можна отримати..., будь ласка?"

Документ Г5 Твердження ALTE про роботу

Огляд сфер інтересів та видів діяльності, що вивчалися

Сфера інтересів	Діяльність	Оточення	Необхідні види мовленнєвої діяльності
-----------------	------------	----------	---------------------------------------

Послуги, пов'язані з роботою	1. Запит про послуги, пов'язані з роботою. 2. Послуги, що забезпечують роботу.	Місце роботи (офіс, завод і т.д.). Вдома у клієнта.	Слухання/Говоріння/Письмо Слухання/Говоріння/Письмо
Збори (зустрічі) та семінари	Учать у зборах (зустрічах) та семінарах.	Місце роботи (офіс, завод і т.д.). Конференц-центр.	Слухання/Говоріння Письмо (записи/конспектування)
Офіційні презентації та демонстрації	Проведення та участь у презентації або демонстрації.	Конференц-центр, виставочний центр, завод, лабораторія і т.д.	Слухання/Говоріння Письмо (записи/конспектування)
Листування	Розуміння та написання факсів, листів, записок, e-mail тощо.	Місце роботи (офіс, завод і т.д.).	Читання Письмо Читання
Доповіді (звіти)	Розуміння та написання доповідей/звітів (значного обсягу і ступеня формальності).	Місце роботи (офіс, завод і т.д.).	Читання Письмо
Публічно доступна (відкрита) інформація	Отримання інформації (напр., з літературної продукції, професійних/торгових видань, оголошень, web-сайтів і т.д.).	Місце роботи (офіс, завод і т.д.), удома	Читання
Інструкції та керівні документи	Розуміння розпоряджень (напр., техніка безпеки). Розуміння та написання інструкцій (напр., рекомендацій щодо встановлення, експлуатації, ремонту).	Місце роботи (офіс, завод і т.д.).	Читання Письмо
Телефон	Здійснення зовнішніх дзвінків Прийом вхідних дзвінків (у тому числі повідомлень/здійснення записів).	Офіс, удома, номер готелю і т.д.	Слухання/Говоріння/Письмо (записи)

Документ Г6 Узагальнення тверджень ALTE стосовно галузі навчання

Рівень ALTE	Слухання/Говоріння	Читання	Письмо
Рівень 5 ALTE	МОЖЕ розуміти жарти, розмовні формули та культурні реалії.	МОЖЕ використовувати усі джерела інформації швидко й адекватно.	МОЖЕ робити грамотні і повні записи під час лекції, семінару або практичного заняття.

Рівень 4 ALTE	МОЖЕ сприймати абстрактну аргументацію, напр., аналіз альтернатив і виведення висновку.	МОЖЕ досить швидко читати, щоб справитись з вимогами академічного курсу.	МОЖЕ написати твір (есе), який свідчить про вміння спілкуватись; читач матиме лише незначні труднощі.
Рівень 3 ALTE	МОЖЕ чітко викласти знайому тему, відповісти на передбачувані або конкретні запитання.	МОЖЕ переглядати тексти в пошуках релевантної інформації і розуміти основні положення тексту.	МОЖЕ робити прості записи для наступного використання у процесі написання есе (творів) або з метою повторення.
Рівень 2 ALTE	МОЖЕ розуміти інструкції щодо занять та розпорядження вчителя або лектора.	МОЖЕ розуміти елементарні інструкції та повідомлення, напр., комп'ютерні бібліотечні каталоги, з певною сторонньою допомогою.	МОЖЕ записувати певну інформацію на лекції, якщо її диктують більш-менш розбірливо.
Рівень 1 ALTE	МОЖЕ висловлювати прості думки, вживаючи вирази типу "Я не згоден".	МОЖЕ розуміти загальний зміст спрощеного підручника або статті, читаючи дуже повільно.	МОЖЕ писати дуже короткі прості розповіді або описи, напр., "Моя остання відпустка (вихідні, свято)".
Рівень відкриття ALTE (Breakthrough)	МОЖЕ розуміти елементарні інструкції про розклад занять, дати і номер кімнати та про роботу, яку слід виконати.	МОЖЕ читати елементарні записи та інструкції.	МОЖЕ переписати розклад, дату, адресу з дошки у класі або з дошки для оголошень.

Документ Г7 Твердження ALTE стосовно навчання Узагальнення сфер інтересів та видів діяльності

Сфера інтересів	Діяльність	Оточення (середовище)	Необхідні мовленнєві вміння
Лекції, бесіди, презентації та демонстрації	1. Слухання лекції, бесіди, презентації або демонстрації. 2. Проведення лекції, бесіди, презентації або демонстрації.	Лекційний зал, класна кімната, лабораторія тощо.	Слухання/Говоріння/Письмо (записи/конспектування)
Семінари та інструктажі (консультації)	Участь у семінарах та інструктажах.	Аудиторія, кабінет.	Слухання/Говоріння/Письмо (записи/конспектування)
Підручники, статті і т.д.	Збір інформації.	Кабінети, бібліотека і т.д.	Читання Письмо (записи/конспектування)
Есе (твори)	Написання есе (творів).	Кабінет, бібліотека, екзаменаційна аудиторія і т.д.	Письмо

Висновки	Написання висновків (напр., стосовно експерименту).	Кабінет, лабораторія.	Письмо
Довідкові вміння (вміння користуватися довідниками)	Отримання інформації (напр., із бази даних комп'ютера, бібліотеки, словника і т.д.).	Бібліотека, ресурсний центр, тощо.	Читання Письмо (записи/конспектування)
Організація навчання	Узгодження, напр., з колегами, головних напрямів роботи (дослідження).	Лекційний зал, клас, кабінет і т.д.	Слухання/Говоріння Читання Письмо