

ГОЛОВНЕ УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ  
ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ  
ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ  
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

**Післядипломна  
педагогічна освіта**



*Г.І.Савицька*

Програма та опорні  
конспекти до спецкурсу  
«Загальноєвропейські  
рекомендації з мовної  
освіти»  
(за матеріалами Ради  
Європи)

**Спецкурс для курсів підвищення кваліфікації вчителів іноземних**

**МОВ**

Черкаси  
2010

**Автор:**

***Саицька Г.І.,***

методист лабораторії суспільно-гуманітарних дисциплін Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників

**Рецензенти:**

***Кравченко Т.В.,***

методист Шполянського районного методичного кабінету відділу освіти Шполянської райдержадміністрації Черкаської області.

***Устінова Л.В.,***

вчитель французької мови Черкаської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №21

***Спецкурс апробований на курсах підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов у Черкаському ОШОПП.***

Рекомендовано до друку вченою радою ЧОШОПП  
Протокол № 2 від 09.06.2010 року

## **Програма спецкурсу**

для використання у системі неперервного підвищення кваліфікації педагогічних працівників **«Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (6 годин)**

### **Пояснювальна записка**

Вимоги щодо рівня підготовленості фахівців з іноземної мови, зазначені об'єктивними законами розвитку суспільства на конкретному історичному етапі його існування, можуть бути реалізовані лише за умови достатньо високого рівня розвитку педагогічної, психологічної та методологічної теорії і практики навчання іноземних мов. Соціальне замовлення суспільства щодо якості володіння його громадянами іноземними мовами вважається основним орієнтиром мовної політики.

Для ефективного вивчення, викладання та оцінювання іноземних мов Комітетом Сучасних Мов Ради Європи створено Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, які визначають спільні засади для розробки навчальних планів, типових програм, іспитів, підручників тощо. 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. В одному з основних принципів Загальноєвропейських Рекомендацій говориться про те, що «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 та дискримінацію» .

Рекомендації мають на меті подолати бар'єри у спілкуванні між фахівцями в галузі викладання мов, які представляють різні освітні системи Європи. Створюючи спільну основу для точного опису цілей, змісту і методів навчання. Загальноєвропейські рекомендації посилюють прозорість курсів, планів та кваліфікацій і сприятимуть міжнародній співпраці в галузі викладання сучасних мов. Визначення об'єктивного рівня володіння мовою полегшить

взаємне визнання кваліфікацій, прийнятих у різних навчальних контекстах, та, як наслідок, допоможе європейському обміну.

Передумовою вивчення РРЕ є заява України про свій намір стати рівноправним партнером в рамках Болонського процесу та здійснювати навчальний процес відповідно до європейських стандартів володіння мовою.

**Метою курсу** є ознайомлення вчителів з основними положеннями Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, тренування у визначенні рівнів володіння мовою і мовленням.

**Завдання курсу:**

- розглянути науково - методичні основи Загальноєвропейських рекомендацій;
- дати характеристику рівнів володіння мовою і мовленням;
- узагальнити знання про роль завдань і контролю у вивченні мови.

**Особливості викладання:** спецкурс можна викладати на курсах підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови за 6-годинною програмою, а також окремі аспекти даної теми можна вивчати в системі семінарської підготовки вчителів.

### Навчально-тематичний план

№	Назва теми	Кількість годин	
		Лекційні	Практичні
1.	Вступ. Рекомендації Ради Європи в їх політичному та освітньому контекстах.	1	
2.	Рекомендовані рівні володіння мовою. Дескриптивні критерії та презентація загальнорекомендованих РВМ (глобальна шкала)		1

3	Рекомендовані рівні володіння мовленням. Ілюстративні дескриптори.		1
4	Компетенції того, хто вивчає мову		1
5	Завдання та їх роль у вивченні мови.	1	
6	Контроль. Типи контролю.	1	
	Всього:	3	3

### Зміст курсу

	Назва і зміст теми	Рівень навчальних досягнень слухачів
1.	<p>Вступ. Рекомендації Ради Європи в їх політичному та освітньому контекстах.</p> <p><i>Що таке Рекомендації Ради Європи?</i></p> <p><i>Цілі і завдання мовної політики Ради Європи.</i></p> <p><i>Для чого потрібні Рекомендації Ради Європи?</i></p> <p><i>Яким критеріям відповідають РРС?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- усвідомлювати цілі і завдання мовної політики Ради Європи;</li> <li>- знати, для чого потрібні Рекомендації Ради Європи;</li> <li>- вміти визначати критерії, яким повинні відповідати Рекомендації Ради Європи.</li> </ul>
2.	<p>Рекомендовані рівні володіння мовою. Дескриптивні критерії та презентація загально рекомендованих РВМ (глобальна шкала).</p> <p><i>Елементарний користувач (A1, A2).</i></p> <p><i>Незалежний користувач (B1, B2).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- усвідомлювати роль загальної шкали рівнів володіння мовою для опису навчальних досягнень;</li> <li>- вміти встановити відповідність дескриптора рівню володіння мовою;</li> <li>- знати відповідність РВМ певному класу навчання (відповідно до навчальної програми)</li> </ul>

	<i>Досвідчений користувач (С1. С2).</i>	
3.	<p>Рекомендовані рівні володіння мовленням. Ілюстративні дескриптори.</p> <p><i>Види мовленнєвої діяльності та стратегії.</i></p> <p><i>Рівні володіння мовленням (розуміння, говоріння, письмо), шкала самооцінювання.</i></p> <p><i>Якісні аспекти усного мовлення (діапазон, правильність, швидкість, взаємодія, зв'язність).</i></p> <p><i>Узгодженість компонентів змісту в загально рекомендованих рівнях володіння мовою).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- усвідомлювати співвіднесення дескрипторів з видами мовленнєвої діяльності, стратегіями та комунікативними мовленнєвими компетенціями;</li> <li>- знати якісні аспекти усного мовлення;</li> <li>- вміти визначати РВМ у аудіюванні, читанні, діалогічному та монологічному мовленні, писемному мовленні.</li> </ul>
4.	<p>Компетенції того, хто вивчає мову.</p> <p><i>Загальні компетенції (декларативні знання, вміння та навички, «компетенція існування», вміння учитися).</i></p> <p><i>Комунікативні мовленнєві компетенції (лінгвістичні – лексична, граматична,</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- усвідомлювати різницю між загальними і власне лінгвістичними компетенціями;</li> <li>- знати компоненти комунікативної мовленнєвої компетенції;</li> <li>- вміти знаходити приклади компетенцій.</li> </ul>

	<p>семантична, фонологічна, орфографічна, орфоепічна; соціолінгвістична – лінгвістичні маркери соціальних стосунків, правила ввічливості, вирази народної мудрості, реєстрові відмінності, діалект та акцент; прагматична компетенція – дискурсивна, функціональна, компетенція програмування мовлення).</p>	
5.	<p>Завдання та їх роль у вивченні мови. Характеристика завдань. Виконання завдання. Складність завдання.</p>	<p>- усвідомлювати роль компетенцій, умов та обмежень, стратегій, необхідних при виконанні завдання; - знати критерії відбору завдань, важливих і значущих для учня, які б забезпечили постановку реальної для досягнення мети та якомога повніше залучення учня; - вміти аналізувати завдання зовнішнього незалежного оцінювання з іноземної мови.</p>
6.	<p>Контроль. Типи контролю. Специфікація змісту та екзаменів. Критерії досягнення навчальної мети.</p>	<p>- розуміти значення контролю при оцінюванні рівня володіння мовою користувачем; - знати типи контролю, які представлені у Рекомендаціях Ради</p>

<p>Типи контролю (контроль (певних) досягнень/контроль (загальних) умінь; контроль, орієнтований на норми/критерії; відокремлений/комплексний контроль, орієнтований на критерії; контроль за результатами виконаної роботи/контроль на екзамені; поточний/підсумковий контроль; прямий/непрямий контроль; контроль умінь/знань; суб'єктивний/об'єктивний контроль; рейтинг за контрольним листом/за шкалою; контроль на основі враження/керованого судження; глобальний/аналітичний контроль; контроль окремих завдань/серій завдань; контроль з боку інших осіб/самоконтроль.</p>	<p>Європи; - вміти складати завдання для всіх типів контролю</p>
---	--

### Опорні конспекти до спецкурсу



для використання у системі неперервного підвищення кваліфікації педагогічних працівників «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (6 годин)

## **Заняття 1**

**Тема: Вступ. Рекомендації Ради Європи в їх політичному та освітньому контекстах**

### **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.

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.

### **Цілі та завдання мовної політики Ради Європи**

РРЄ слугують головній меті Ради Європи: “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:

- 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:

- 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.
- 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**:

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:

- а) брати участь у справах повсякденного життя іншої країни та допомагати іноземцям, що приїхали до їх власної країни, робити те саме;
- б) обмінюватись Інформацією та думками з молоддю і дорослими людьми, які говорять різними мовами, і передавати один одному інформацію та почуття;
- с) 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”):

- a) базуючи викладання та вивчення мови на потребах, мотивах, характеристиках і здібностях учнів;
- b) визначаючи вартісні та реальні цілі якомога чіткіше;
- c) розвиваючи відповідні методи і засоби навчання;
- d) 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:

- a) 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.
- b) сприяти взаємному розумінню і терпимості, повазі до особистості і культурних відмінностей шляхом більш ефективної міжнародної співпраці.
- c) 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.
- d) враховувати потреби мультилінгвальної і мультикультурної Європи, наполегливо розвиваючи здатність європейців спілкуватися один з одним понад мовні та культурні кордони, докладаючи постійних, довготривалих зусиль та стимулюючи ці зусилля шляхом підтримки і фінансування на всіх освітніх рівнях з боку компетентних органів.
- e) попереджувати небезпеку, що може бути результатом маргіналізації тих, у кого недостатньо розвинені вміння, необхідні для спілкування в інтерактивній Європі.

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.

### **Для чого потрібні РРЄ?**

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:

а) підтримувати і полегшувати співпрацю між освітніми закладами у різних країнах;

б) забезпечувати ґрунтовну основу для взаємного визнання мовних кваліфікацій;

с) 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.

## Для чого можуть бути використані РРЕ?

РРЕ використовуються для:

- 1) Складання навчальних мовних програм в аспекті:
  - а) 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;
  - в) цілей мовних програм;
  - с) змісту мовних програм.
- 2) Планування мовної сертифікації для визначення:
  - а) змісту екзаменаційних програм;
  - в) критеріїв оцінювання, насамперед позитивних досягнень, а потім недоліків.
- 3) Планування самостійного вивчення, що включає:
  - а) стимулювання усвідомлення учнем його/її наявного стану знань;
  - в) самостійну постановку реальних та вартісних цілей;
  - с) добір матеріалів;
  - д) самооцінювання.
- 4) Навчальні програми та сертифікація можуть бути:
  - а) *глобальними*, які ведуть учня вперед у всіх напрямках володіння мовою та комунікативною компетенцією;
  - в) *модульними*, що спрямовані на володіння учнем мовою в обмежених напрямках з конкретною метою;
  - с) *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;
  - д) *частковими*, що відповідають лише за окремі види діяльності та вміння (напр., рецепція) і не враховують інші види комунікації.

РРЕ складені таким чином, щоб поєднати ці 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, що можуть бути визначені за допомогою РРЄ. 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.

### **Яким критеріям відповідають РРЄ?**

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

Під терміном “зрозумілі” мається на увазі, що РРЄ 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 (РРЄ) користується, були спроможні описати згідно РРЄ свої цілі та ін. РРЄ 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 вимірний прогресу навчання. 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, с. 1 - 9].

### Запитання для самоперевірки:

Яка головна мета Ради Європи?

Визначте основні цілі та завдання мовної політики Ради Європи.

Порівняйте системи вивчення іноземних мов в Україні і в інших європейських країнах.

## Заняття 2



## **Тема: Рекомендовані рівні володіння мовою. Дескриптивні критерії та презентація загальнорекомендованих РВМ (глобальна шкала)**

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 (РВМ) за РРЕ. Крім усього іншого, в них представлено концептуальну сітку, яку користувачі можуть застосовувати для опису власних систем. В ідеалі шкала рекомендованих рівнів за РРЕ має відповідати наступним чотирьом критеріям. Два з них стосуються основних положень описання, інші два - вимірювання.

### **Основні положення описання:**

- Шкала РРЕ 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 РРЕ 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 РРС 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 РРС, 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 “двоюрисний” підхід до різниці між ширшими (загальними) та вузькими (локальними) рівнями.

### **Рекомендовані рівні володіння мовою РРС**

РРС дають широкий, хоча ні в якому разі не універсальний, консенсус про кількість та природу рівнів ВМ, прийнятних для організації вивчення мови та публічного визнання досягнень.

**Запропоновані рекомендаціями шість головних рівнів** адекватно покривають Європейський навчальний простір у відповідності до цілей тих, хто вивчає мови:

- **інтродуктивний рівень** або **“відкриття”**
- **середній рівень** або **“виживання”**
- **рубіжний рівень**
- **просунутий рівень** або **“незалежний користувач”**
- **ефективна операційна компетенція** або **автономний рівень**
- **глобальне володіння**

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.**



Малюнок 1.

## 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.

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

### РВМ: глобальна шкала

Досвідчений користувач	С2	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.
------------------------	----	--

	<p>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.</p>
<p>Незалежний користувач</p>	<p>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.</p> <p>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.</p>

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.

[2, с. 21 - 24].

### **Завдання для самоперевірки**

Встановити відповідність шкільної програми рівням володіння мовою.

### Заняття 3

#### Тема: Рекомендовані рівні володіння мовленням. Ілюстративні дескриптори

##### 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 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).

##### Рівні володіння мовленням (шкала самооцінювання)

		A1	A2
Р о з у м і н	<b>Аудіюван- ня</b>	<i>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.</i>	<i>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.</i>

н я	<b>Читання</b>	<i>Я можу розуміти знайомі імена, слова і дуже прості речення, наприклад, в оголошеннях, на постерах та в каталогах.</i>	<i>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.</i>
Г о в о р і н н я	<b>Діалогічне мовлення</b>	<i>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.</i>	<i>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.</i>

	<b>Монологічне мовлення</b>	<i>Я можу використовувати прості речення та вирази для описання місця, де я живу, і людей, яких я знаю.</i>	<i>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.</i>
<i>Писемне мовлення (письмо)</i>	<i>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.</i>	<i>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.</i>	
		<b>B1</b>	<b>B2</b>



Р о з у м і н н я	<b>Аудіюван- ня</b>	<i>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.</i>	<i>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.</i>
	<b>Читання</b>	<i>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.</i>	<i>Я можу читати статті та повідомлення з сучасних проблем, автори яких займають особливу позицію або мають особливу ;точку зору. Можу розуміти сучасну літературну прозу.</i>

Г о в о р і н н я	<b>Діалогічне мовлення</b>	<i>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).</i>	<i>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).</i>
	<b>Монологічне мовлення</b>	<i>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.</i>	<i>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”.</i>

П и с ь м о	<b>Писемне мовлення (письмо)</b>	<i>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</i>	<i>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.</i>
----------------------------	--	---	--

		C1	C2
Р о з у м і н	<b>Аудіован- ня</b>	<i>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.</i>	<i>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.</i>

н я	<b>Читання</b>	<i>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.</i>	<i>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.</i>
Г о в о р і н н я	<b>Діалогічне Мовлення</b>	<i>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.</i>	<i>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.</i>

	<b>Монологічне мовлення</b>	<i>Я можу представити чіткі, детальні висловлювання на складні теми, розвиваючи окремі точки зору та доходючи логічного висновку.</i>	<i>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.</i>
<i>П и с ь м о</i>	<b>Писемне мовлення (письмо)</b>	<i>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.</i>	<i>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.</i>

[2, с. 25 - 30].

**Завдання для самоперевірки:**

Встановити якою мірою інтереси слухачів на певних рівнях відповідають навчальним цілям, змісту програм, методикам викладачів і поточним оцінювальним завданням.

Визначити відповідність шкільної програми рівням володіння мовленням.

## Заняття 4

### Тема: Компетенції 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.

#### Загальні компетенції

##### Декларативні знання (*savoir*)

###### А) 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.

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. 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.)

## В) Соціокультурні знання

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.* 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.

### С) 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 і мову 2. 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.

### Вміння та навички (*savoir-faire*)

А) Практичні вміння та здібності включають:

- Соціальні вміння: здатність діяти відповідно до типових правил поведінки 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 дозвіллям: 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)

### **В) 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.

### **"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 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. *риса 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.

### **Вміння учитися (savoir-apprendre)**

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 організувати й застосовувати засоби навчання для самоосвіти;

- здатність успішно навчатись (як у лінгвістичному, так і в соціокультурному плані).

### **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).

## **Комунікативні мовленнєві компетенції**

### **А) Лінгвістичні компетенції**

У РРЄ ми розрізняємо:

лексичну компетенцію;

граматичну компетенцію;

семантичну компетенцію;

фонологічну компетенцію;

орфографічну компетенцію;

орфоепічну компетенцію.

### **В) Соціолінгвістична компетенція**

Соціолінгвістична компетенція пов'язана зі знаннями та вміннями, необхідними для здійснення соціального аспекту використання мови. Оскільки мова є соціокультурним феноменом, то значна частина змісту Питання, що

розглядаються у РРЄ, 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.

### **С) Прагматична компетенція**

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

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

[2, с. 101-108].

### **Запитання для самоперевірки:**

Які знання світу є необхідними для володіння тим, хто вивчає мову?

Які нові знання світу, особливо стосовно країни, мова якої вивчається, будуть потрібні учневі?

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?

Які практичні вміння та навички будуть потрібні учневі для того, щоб ефективно спілкуватись у відповідній сфері?

Які характерні риси рідної та нової культури учень має засвоїти?

Чи потрібно учням розвивати 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?

Які навчальні вміння слід розвивати в учнів і заохочувати до застосування?

Які евристичні здібності учні мають застосовувати і розвивати?

## Заняття 5

### Завдання та їх роль у вивченні мови.

#### 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. 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).

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).

### **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.

### **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. 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. 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.

#### **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.

### **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.

### **Складність завдання**

Індивіди можуть значно відрізнитися 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 прийняттого 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.

### **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.

### **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 та міжкультурною свідомістю.

**Вміння:** виконання завдання залежить від здатності учня застосовувати:

- 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, 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.

### **Афективні чинники:**

*Самоповага*

*Залучення та мотивація*

*Стан*

*Ставлення*

### **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 .

### **Умови та обставини (рамки) завдання**

Діапазон чинників може змінюватись в залежності від умов та обставин виконання класних завдань які включають:

- інтеракцію і продукцію;
- рецепцію.

### **Інтеракція і продукція**

Умови та обставини, що впливають на складність завдань з інтеракції та продукції:

- Опора (-и)
- 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).
- 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.

### ***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.
- 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.
- тривалість реплік: довші репліки у спонтанній інтеракції (напр., розказування анекдоту), як правило, складніші ніж короткі репліки;

### ***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.

### ***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.

### **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.

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 [2, с. 157 - 168].

### **Завдання для самоперевірки:**

Встановити:

- критерії відбору завдань, які б забезпечили постановку реальної для досягнення мети та якомога повніше залучення учня;
- шляхи полегшення успішного виконання завдання та вивчення (включаючи застосування попередніх компетенцій учня у підготовчій фазі);
- як рівень складності завдання має бути врахованим при оцінюванні успішності виконання завдання і при (само)оцінюванні комунікативної компетенції учня.

## Заняття 6

### Контроль. Типи контролю

Контроль розглядається 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**.

Виділяються три головні шляхи використання Рекомендацій:

1. Для специфікації змісту тестів та іспитів: *що контролюється*
2. Для встановлення критеріїв визначення досягнення навчальної мети: *як інтерпретується рівень володіння*
3. Для описання рівнів володіння в існуючих тестах та іспитах, яке б дозволило порівняти різні кваліфікаційні системи: *як можна провести порівняння*

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.

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.

### **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.

Головним при обговоренні використання дескрипторів є розрізнення між:

1. Дескрипторами видів мовлення.
2. Дескрипторами аспектів володіння, пов'язаних з окремими компетенціями.

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 (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.

### **Дескриптори комунікативних видів мовлення**

Дескриптори комунікативних видів мовлення можуть використовуватись трьома окремими способами залежно від поставлених цілей.

- 1. Розробка:** 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 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+).

### **Дескриптори аспектів володіння мовою, пов'язаних з окремими компетенціями**

**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 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.

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 А2 до В2. 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 В1, і навіть якщо жоден учень не досягнув Рівня В2, було б цілком можливим оцінити рівень підготовки сильніших учнів категоріями В1+, В1++ або В1.8.

*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 слабке володіння = “1”, відмінне володіння = “5”).

### 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

## **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.

## **Нормативно-орієнтований /критеріально-орієнтований 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 умінь 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”: результати тесту повинні обов’язково зіставлятись зі стандартним набором рівнів володіння.

### **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”. 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



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.

### **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.

### **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 смислі, 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 вдаватись 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.

### **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 непрямом, на основі інтерпретації та узагальнення відповідей на запитання тесту. Класичний прямий тест - це інтерв'ю; класичний непрямий тест - клоуз-тест.

## **Контроль умінь/контроль знань**

*Контроль умінь* вимагає від учня висловитись усно чи в письмовій формі під час прямого тестування.

*Контроль знань* вимагає від учня відповіді 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.

## **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.

## **Рейтинг за шкалою/рейтинг за контрольним листом**

*Рейтинг за шкалою*: судження про те, що людина знаходиться на певному рівні або на певній смугі 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.

### **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) 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 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.

### **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.

### **Контроль серій завдань/окремих завдань (за категоріями)**

Контроль за категоріями передбачає виконання одного завдання, яке оцінюється за параметрами, поданими в контрольній сітці.

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.

### **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 учительським 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 [2, с. 177 - 192].

***Завдання для самоперевірки:***

Встановити: які з перелічених типів контролю більш корисні з точки зору розвитку вчителя через реалізацію зворотного зв'язку.

Проаналізувати типи контролю, які пропонують зарубіжні (вітчизняні) підручники.

### **Список використаних джерел**

1. Європейське Мовне Портфоліо: Методичне видання / Уклад. О.Карп'юк. – Тернопіль: Лібра Terra, 2008 – 112 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання/ Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф.. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Мовна освіта: шлях до євроінтеграції: Тези доповідей міжнародного форуму / За ред.С.Ю. Ніколаєвої, К.І. Онищенко. – К.: Ленвіт,2005 – 290 с.
4. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземні мови 2-12, 5-12 класи. – К.: Перун, 2005. - 208 с.