

Міністерство освіти і науки України

Школа майбутнього:

ЄВРОПЕЙСЬКЕ МОВНЕ ПОРТФОЛІО

Методичний посібник

**Лібра Терра
2008**

ББК 74.04 (4Укр)
Ш-67

*Схвалено комісією з іноземних мов Науково-методичної Ради
з питань освіти Міністерства освіти і науки України
(протокол № 9 від 25.10.07)*

Національний координатор проекту:
*головний спеціаліст департаменту загальної середньої
та дошкільної освіти МОНУ О.Я. Коваленко*

Ш-67 **Європейське Мовне Портфоліо: Методичне видання** / Уклад. О.Карп'юк. —
Тернопіль: Лібра Терра, 2008 — 112 с.: іл. — ISBN 978-966-8790-34-8

Методичний посібник знайомить читачів з основними принципами і підходами плюрилінгвальної освіти, інструментами її впровадження в освітній простір європейських держав. Зосереджуючи увагу на проєкті Європейського Мовного Портфоліо (ЄМП), посібник знайомить з його структурою, змістом і функціями. Розвиваючи ідею впровадження європейських стандартів в мовну освіту України, розглядається зарубіжний досвід використання ЄМП та окреслюються шляхи впровадження цього проєкту в українську практику.

Посібник буде корисним для розробників української версії ЄМП, методистів та вчителів. Інформація окремих розділів може бути цікава для тих, хто пов'язує своє майбутнє з навчанням або роботою в країнах Європи.

ISBN 978-966-8790-34-8

© Карп'юк О.Д., укладання, 2007
© Мацко І.О., дизайн обкладинки, 2007

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ I.	
Мовна політика Ради Європи	
§1. Ключові поняття плюрилінгвальної освіти	7
§2. Загальноєвропейські рівні володіння мовою	9
§3. Зміст і завдання Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти	14
§4. Загальні компетенції індивіда	17
§5. Стратегії у навчанні мови	20
РОЗДІЛ II.	
Структура і функції Європейського Мовного Портфоліо	
§1. Компоненти ЄМП: змістовне наповнення та функціональне призначення	23
§2. ЄМП в країнах Європи	28
РОЗДІЛ III.	
Визначення шляхів впровадження ЄМП в практику іншомовного навчання в середній школі	
§1. Ключові моменти практики впровадження ЄМП	36
§2. Інтегрування ЄМП у навчальний план	42
§3. Використання рівневих шкал і дескрипторів	50
§4. Мотивація, рефлексія та уміння вчитися	56
§5. Самооцінювання	65
§6. Європейське Мовне Портфоліо як інструмент впровадження мовної політики Ради Європи	76
ДОДАТКИ	
1. Ілюстративні шкали РВМ (рівнів володіння мовою)	81
2. Зразки шкал для самооцінювання зі швейцарської версії ЄМП	93
Список літератури	110

ВСТУП

Протягом останнього десятиліття наша країна декларує свою орієнтацію на загальнолюдські, в т.ч. європейські цінності й бажання набути всіх ознак європейського цивілізованого суспільства. Спільнота, об'єднана навколо цілей, стандартів і проектів, засвідчує єдність країн Євросоюзу в розумінні основних завдань розвитку і розстановки пріоритетів у різних аспектах життя. Європейські стандарти в політиці, економіці, соціальному устрої стають центром уваги і в нашій країні, яка планує набути свого членства у Союзі Європейських держав.

Євроінтеграційне спрямування України передбачає її входження до європейського освітнього простору, що є можливим за умови подальшої демократизації нашого суспільства, включаючи також удосконалення, гуманізацію і гармонізацію освітнього процесу в Україні. Впровадження цих принципів в освітню політику нашої держави — запорука успішної підготовки молодих поколінь до життя та ефективної діяльності у майбутньому. Відповідно до Концепції загальної середньої освіти в Україні стрижнем освіти XXI століття є розвиваюча, культоротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку.

Інноваційні зміни, які розпочали свою ходу в освітньому просторі України, потребують свого подальшого розвитку, зокрема, в напрямку мовної освіти. Навчання сучасних іноземних мов є складовою освітньої політики Євросоюзу. Узгоджені і прийняті у Страсбурзі документи щодо мовної політики закладають спільну основу для викладання іноземних мов у європейських державах. Актуальним для нашого сьогодення є впровадження відповідних європейських стандартів у навчання сучасних іноземних мов в Україні. Шлях до розв'язання пов'язаних із цим процесом завдань лежить через гуманізацію освіти, особистісно орієнтований підхід у навчанні і створення умов для розвитку навичок ведення успішних міжкультурних діалогів із представниками інших країн.

За останні п'ять років у нас з'явилося розуміння основних принципів комунікативно орієнтованого навчання. Як перші паростки, дозрівають результати сучасних підходів у викладанні іноземних мов, підтриманих новим поколінням вітчизняних підручників, інформаційно-методичною роботою представників зарубіжних інституцій у сфері освіти і культури, в т.ч. країн Євросоюзу. Визріло розуміння необхідності впровадження європейських стандартів оцінювання, як більш об'єктивного і неупередженого. Але залишається зробити ще чимало кроків для досягнення справжнього європейського змісту освіти.

Орієнтація на особистість учня із урахуванням сучасних вимог життя є ключовим моментом у загальному процесі модернізації нашої освіти. Провідні фахівці наголошують: інноваційний тип школи відрізняється від традиційного тим, що нова школа повинна керувати знаннями, а не

передавати їх. Для нових поколінь дітей, що виростають у цифровому інформаційному середовищі, роль учителя як джерела інформації поступово зменшується, і збільшується важливість навичок і умінь учня самостійно здобувати потрібну інформацію і використовувати її згідно з поставленими завданнями. Отже, змінюється роль учителя в школі: він усе більше набуває ролі координатора і консультанта, тобто особи, яка, навчаючи учнів учитися, скеровує їх у русло самостійної роботи, створює для цієї роботи умови, координує її і дозволяє учням побачити свої досягнення, на основі яких вони вчитимуться розробляти власний, свій індивідуальний навчальний план. Такі вимоги перед учителем і учнями ставить саме життя, оскільки для майбутніх представників суспільства важливо навчитися формувати і задовільняти свої потреби в освіті та кар'єрі, розвивати свої таланти, планувати свою діяльність, самостійно розв'язувати завдання, досягати цілей, бути конкурентноздатним, стаючи гідним представником своєї громади.

Очевидні переваги комунікативно орієнтованого підходу у викладанні іноземних мов, зближення України з європейськими державами, а також ентузіазм та прагнення багатьох українських учителів і викладачів удосконалити процес навчання сприяють впровадженню в українських школах сучасних європейських стандартів мовної політики Євросоюзу, зокрема, нових освітніх технологій, прийомів і методів навчання, рівнів володіння мовою, системи оцінювання, тестових форматів завдань тощо.

Ідея впровадження учнівського мовного портфеля у навчальний процес з іноземної мови не є новою. Протягом останніх років вона в тій чи іншій формі втілюється окремими вчителями в окремих навчальних закладах України. Але цей процес відбувається швидше інтуїтивно, шляхом спроб і помилок, а відтак — в умовах відсутності єдиної методології і стандартів — хаотично. Отже, наголошуючи на європейських стандартах і пов'язуючи їх із необхідністю змін у вітчизняній школі, нам слід навчитися використовувати той інструментарій, який є напрацьованим і успішно апробованим у країнах Євросоюзу. Це дасть українським учням можливість навчатись і діяти відповідно до загальноприйнятих в Європейських державах стандартів і відкрити собі дорогу до майбутнього в умовах об'єднаної Європи.

Мета впровадження Європейського Мовного Портфолію, як одного із дієвих інструментів гуманістичного навчання іноземних мов, корелюється із основними завданнями загальноосвітньої школи, яка покликана «... здійснити прорив до якісно нової освіти, що вимагає пріоритетної уваги до навчального змісту і методик, які формують ... уміння самостійно вчитися, критично мислити, ..., здатність до самопізнання і самореалізації особистості у різних видах творчої діяльності, вміння і навички, необхідні для життєвого і професійного вибору».¹

¹ Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа)

На фоні зміни системи оцінювання навчальних досягнень учнів на основі надійних діагностичних методик та багатобальної шкали оцінок, яка має місце в рамках Реформи середньої освіти України, зростає важливість розвитку самооцінної діяльності учня, що включає в себе самоаналіз, самооцінку, самопізнання, а відтак — визначення власних цілей у навчанні, застосування своїх індивідуальних стратегій у їх досягненні, розробку особистого навчального плану. Такий підхід сприятиме розвитку учнівської автономії в старших класах, появі нових мотивів учіння, самоорганізації і самореалізації особистості.

Введення Європейського Мовного Портфолію в процес навчання іноземних мов в українській школі сприятиме оволодінню учнем прийомами самостійної роботи з мовою, стратегіями учіння, ефективному і раціональному розв'язанню поставлених навчальних завдань і, таким чином, формуванню в нього навичок самоосвіти, які дозволили б самостійно удосконалювати отримані в школі знання однієї іноземної мови і в разі потреби засвоїти другу або третю відповідно до рівня власних потреб.

РОЗДІЛ І.

МОВНА ПОЛІТИКА РАДИ ЄВРОПИ

§1. Ключові поняття плюрилінгвальної освіти

Починаючи з 1970 року, Радою Європи проводиться цілеспрямована мовна політика. З цією метою було розроблено і прийнято багато документів, що мають характер рекомендацій і угод.

У стратегічних документи Ради Європи на позначення мовної (лінгвістичної) різноманітності вживаються два поняття:

- **мультилінгвізм** стосується присутності в географічному регіоні (великому чи малому) більше одного мовного різновиду, тобто способу говоріння групи людей, незалежно від того, визнаний він формально мовою чи ні. В такому регіоні індивідууми можуть розмовляти лише за допомогою власного мовного різновиду;
- **плюрилінгвізм** вживається стосовно мов з точки зору тих, хто розмовляє ними. Воно належить до сукупності мовних різновидів, якими користуються багато людей, і тому протилежне за значенням до поняття «монолінгвізм» (одномовність). Воно включає мовні різновиди — «рідна мова» («перша мова») та будь-яку кількість інших мов чи їх різновидів. Таким чином, у деяких багатомовних регіонах одні індивідууми можуть бути одномовними (монолінгвальними), інші — плюролінгвальними (багатомовними).

Визначення поняття «плюрилінгвізм» подано в документі під назвою «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти» (Common European Framework of Reference for Languages) наступним чином:

Плюрилінгвізм — це здатність використовувати мови задля цілей спілкування і участі в міжкультурній взаємодії, де особа, з точки зору представника певного соціуму, має різнорівневі уміння з декількох мов та досвід декількох культур. Це представляє собою не накладення чи співставлення окремих компетенцій, але радше існування складної, комплексної компетенції як системи складових (компетенцій), якої може набувати користувач.

Щоб проілюструвати значення плюрилінгвізму, наведемо опис лінгвістичного репертуару¹, очікуваного від дорослого європейця, котрий здобув середню освіту:

- державна мова, якою говорять і пишуть відповідно до стандартних норм країни, прийнятих в освітню систему;
- розмаїття першої мови, якою розмовляють відповідно до норм регіону і/чи покоління, до якого він/вона належить;

¹ лінгвістичний репертуар — група мов (мовних різновидів), яку може продемонструвати (з різною успішністю) у спілкуванні одна й та сама особа

- регіональна мова чи мова меншин, якою він/вона розмовляє і/чи пише поряд із державною;
- одна чи більше іноземних мов, які розуміють, але не обов'язково розмовляють, тобто володіють на базовому рівні внаслідок отриманої освіти чи досвіду (в т.ч. за допомогою засобів масової інформації і/чи туризму);
- інша іноземна мова, яку опановано на більш високому рівні з уміннями говорити і писати.

Одна з цілей мовної політики Ради Європи в освіті — це надання можливості всім європейським громадянам розвивати свої лінгвістичні здібності. Це означає, що навчання мов повинно розглядатись як розвиток формування унікальної індивідуальної лінгвістичної компетенції (або так зване знання мов, якими б вони не були). Ця компетенція потребує, щоб її розвивали не лише задля практичної чи професійної мети, а й з освітньою метою задля поваги до інших мов і лінгвістичної різноманітності.

Різні мови, що входять до мовного репертуару індивідуума на різних етапах здобуття ним освіти та мовного досвіду, можуть відрізнятися рівнем володіння. Це відбувається внаслідок того, що плюрилінгвізм індивідуума має динамічний характер, який і зумовлює зміни протягом життя.

Оскільки плюрилінгвізм стосується лінгвістичного репертуару індивідуума, як цілого комплексу мов, якими він володіє, включаючи «рідну мову» чи «першу мову», є зміст розглядати мовну освіту в цілому, включаючи освіту «рідною мовою/першою мовою», коли вона є державною мовою певної країни, і й освіту, яку здобувають представники нацменшин та іммігранти.

Плюрилінгвізм формується протягом усього життя людини: індивідууми можуть опановувати нові мови і забувати інші в різні моменти свого життя з різних причин та задля різних цілей і потреб. Тому є зміст розглядати не тільки шкільну мовну освіту, а й подальшу, в т.ч. університетську чи навіть особистісний мовний розвиток протягом усього життя. Треба запропонувати таку освітню мовну політику, яка б могла мати перспективи розвитку, пов'язані із наданням можливостей стати плюрилінгвальними усім європейцям у ті способи, які б були найбільш прийнятними до конкретних регіонів їхнього проживання і, водночас, розвивали б почуття приналежності до європейської демократичної спільноти.

Отже, огляд мовної освітньої політики і шляхів, якими вони забезпечують розвиток плюрилінгвізму, має здійснюватися на основі розгляду двох фундаментальних напрямків мовної освіти:

- навчання мов;
- розвиток плюрилінгвальної свідомості.

Це означає, що плюрилінгвальна освіта включає ці два напрямки.

З точки зору навчання мов у країнах Європи особливо виділяється ряд інструментів, за допомогою яких можна планувати і впроваджувати вищезгадану політику. Ці інструменти такі:

- серія рівнів з описаними дескрипторами для навчання окремих мов;
- Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти (Common European Framework of Reference for Languages): учіння, навчання, оцінювання, що встановлює спільний підхід до опису рівнів досягнення в мовному учінні і спільну термінологію для опису процесів і засобів мовного навчання та учіння;
- Європейське Мовне Портфоліо як особистий документ, у якому учень може записувати свій лінгвістичний та міжкультурний досвід і досягнення; у якому він може розвивати навчальну автономію шляхом планування і контролю свого власного мовного учіння.

Ці інструменти адаптовані й впроваджені в багатьох європейських країнах. Вони створили спільну освітянську культуру навчання мови в середовищі викладачів іноземних мов. У руслі цієї роботи розвивалось і поняття плюрилінгвізму, котрий імпліцитно став притаманним практиці навчання іноземних мов та загальній освітянській культурі.

Лінгвістичні та навчальні завдання можуть бути визначені за допомогою Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти. Замість дотримання традицій, пов'язаних із встановленням завдань щодо досягнення досконалості чи майстерності, лінгвістичне досягнення можна спланувати й оцінити, використовуючи рівні, визначені в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти.

§2. Загальноєвропейські рівні володіння мовою

Для полегшення зіставлення різних кваліфікаційних систем щодо описання рівнів володіння мовою згідно з існуючими у Європі стандартами, тестами та екзаменаційними матеріалами розроблено Дескриптивну Схему та Рівні володіння мовою (PBM). У них представлено концептуальну сітку, яку користувачі можуть застосовувати для опису власних систем. З цією метою склад загальнорекомендованих рівнів створено гнучким, що передбачає розвиток дескрипторів відповідно до навчального змісту мовної освіти конкретної європейської держави.

Для організації вивчення мови запропоновано шість основних рівнів володіння мовою (далі – PBM): A1 (Breakthrough), A2 (Waystage), B1 (Threshold), B2 (Vantage), C1 (Proficiency), C2 (Mastery). Але відповідно до специфіки національних програм навчання мови можуть розроблятися й проміжні рівні. Зокрема, в українському Державному Стандарті освіти в розділі «Іноземні мови» зазначено, що після закінчення початкової школи рівень навченості першої іноземної мови повинен відповідати рівню A1+, основна школа має вивести учня на рівень A2+, а випускник середньої школи мусить продемонструвати рівень володіння мовою B1+

(для мови, що вивчалась у школі поглиблено — рівень B2).

Розробка нових наборів мовних специфікацій здійснюється через аналіз функцій, понять, граматики і лексики, необхідних для виконання комунікативних завдань, описаних у шкалах. Для цього важливо ознайомитися з існуючими рівнями докладніше і зрозуміти узгодженість компонентів змісту в PBM.

- **Рівень A1 (інтродуктивний або відкриття)** вважається найнижчим рівнем генеративного використання мови — точка, в якій той, хто навчається, може спілкуватися простими засобами, ставити прості запитання і відповідати на такі ж запитання про себе, місце проживання, людей, яких він знає, речі, які в нього є, ініціювати і підтримувати розмову простими репліками при задоволенні нагальних потреб або на дуже знайомі теми, а не опрацьовувати лише дуже обмежений, повторюваний, лексично-організований набір ситуативно-специфічних фраз.
- **Рівень A2** має відображати рівень, що відповідає за специфікацією «**виживанню**». На цьому рівні — більшість дескрипторів із соціальними функціями. Наприклад, вживати прості щоденні форми ввічливості, привітання та звертання; вітати людей, запитувати, як у них справи та реагувати на новини; здійснювати дуже короткі соціальні контакти; ставити запитання і відповідати на запитання про те, що люди роблять на роботі та у вільний час; запрошувати і відповідати на запрошення; обговорювати, що робити, куди йти, домовлятися про зустріч; робити пропозиції та погоджуватися. Тут також є дескриптори досягнень, тобто спрощена, скорочена версія повного набору трансактивних специфікацій (основних видів мовленнєвої діяльності) на «рубіжному рівні» для дорослих іноземців: здійснювати прості трансакції в магазинах, на пошті або в банках; надавати просту інформацію про подорож; користуватися громадським транспортом (автобусами, поїздами, таксі); запитувати головну інформацію; запитувати про напрями руху та показувати й купувати квитки; запитувати про щоденні товари і послуги та купувати.
- Наступна група представляє **середній рівень** (або «**виживання**») володіння мовою (A2+). Характерною для нього є більш активна участь у бесіді за умов певної допомоги та деяких обмежень, наприклад: починати, підтримувати і закінчувати просту, коротку розмову віч-на-віч; наводити прості, звичні контакти без надмірних зусиль; висловлюватися зрозуміло для інших, обмінюватися думками та інформацією на знайомі теми у передбачуваних щоденних ситуаціях, спонукати іншу особу допомогти у разі необхідності; успішно висловлюватися на основні теми за умови, що він/вона може попросити про допомогу; висловити те, що він/

вона хоче; діяти у повсякденних ситуаціях з передбачуваним змістом, навіть якщо він/вона змушений/а переформулювати висловлювання та підбирати слова; діяти невимушено у складніших ситуаціях за умови сторонньої допомоги (проте участь у відкритій дискусії є обмеженою); вільніше висловлюватись монологами, наприклад: розповісти за допомогою простих засобів про самопочуття; дати поширений опис повсякденних аспектів його/її оточення (людей, місць, досвіду роботи або навчання); описувати події та власні вчинки в минулому; описувати плани і способи дії; пояснювати, що він/вона любить або не любить у чомусь; давати короткий, елементарний опис подій та вчинків; описувати домашніх тварин та власні речі; використовувати просте описове мовлення для формулювання суджень про щось та порівнювати об'єкти і речі.

- **Рівень B1** відображає специфікацію **рубіжного рівня (Threshold)** для відвідання зарубіжної країни. Він, мабуть, має більше категорій завдяки двом характерним рисам. Перша — це здатність підтримувати інтеракцію та висловлюватись про те, чого хочеш, у цілому ряді контекстів. Наприклад: слідувати головним пунктам широкої дискусії навколо нього/неї за умови, коли мовлення чітке й нормативне; висловлювати або формулювати у внутрішньому мовленні власні погляди та думки у неформальній дискусії з друзями; формулювати головне з того, що він/вона говорить; використовувати широкий ряд простих мовленнєвих засобів настільки гнучко, щоб висловити більшість із того, що він/вона хоче; підтримувати розмову або дискусію, проте іноді це буває важко, коли він/вона намагається сказати точно, що йому/їй хотілося б зробити; висловлюватись так, щоб бути зрозумілим навіть за наявності пауз для граматичного і лексичного планування та виправлення, особливо під час довших відрізків вільної продукції. Друга характерна риса — це здатність гнучко розв'язувати проблеми в повсякденному житті. Наприклад: справлятися з незвичними ситуаціями у громадському транспорті; діяти у типових ситуаціях, які виникають при підготовці до подорожі, через турагента або під час самої подорожі; без підготовки підтримувати розмову на знайомі теми; висловлювати невдоволення; виявляти ініціативність в інтерв'ю/консультації (наприклад, пропонувати новий предмет для обговорення. Проте який — великою мірою залежить від співрозмовника у цій інтеракції; просити інших прояснити або сформулювати точніше щойно сказане).
- Ще одним підрозділом групи може бути **просунутий рубіжний рівень (B1+)**. Тут також є ті ж самі дві характерні риси з додаванням дескрипторів, зосереджених на обміні певних інформаційних якостей. Наприклад: сприймати звертання, в яких пояснюються

прохання та проблеми; давати конкретну інформацію, необхідну під час інтерв'ю/консультації (наприклад, описати лікарю симптоми хвороби, проте робити це з обмеженою точністю); пояснювати, чому це становить проблему; узагальнювати і виражати власну думку про коротке оповідання, статтю, розмову, дискусію, інтерв'ю чи документ і відповідати на запитання щодо деталей; проводити підготовлене інтерв'ю, перевіряючи і підтверджуючи інформацію, навіть якщо їй/йому доводиться попросити повторення, коли відповідь іншої особи надто швидка або багатослівна; описувати, як що-небудь зробити, даючи детальні інструкції; обмінюватись накопиченою фактичною інформацією про повсякденне життя та незвичайні події, що певним чином стосуються його/її оточення.

- Рівень **B2** — новий рівень, який так само міститься над рівнем B1 (Рубіжним), як Рівень A2 (виживання) міститься під ним. У ньому має бути відображена специфікація просунутого рівня (**Vantage; незалежний користувач**). Образно кажучи, просунувшись повільно, але впевнено, по проміжному плато, учень виявляє, що там, куди він дійшов, речі виглядають інакше. Він/вона отримує нову перспективу, може дивитись навколо себе по-новому. Це бачення підтверджується значним масштабом дескрипторів цього рівня. Вони представляють розрив з подальшим змістом. Наприклад, на нижній грані рівня має місце зосередженість на ефективному аргументі: висловлюватись на підтримку чогось та захищати свої погляди в дискусії, наводячи релевантні пояснення, аргументи і коментарі; пояснювати точку зору про основні положення теми, вказуючи на переваги та недоліки різних суджень; будувати низку послідовних аргументів; розвивати аргумент, наводячи докази на підтримку або проти певної точки зору; пояснювати проблему та висвітлювати її таким чином, щоб йому/їй інша сторона в переговорах повинна була б поступитися; розмірковувати про причини, наслідки, гіпотетичні ситуації; брати активну участь у неформальній дискусії у знайомих контекстах, коментуючи, висвітлюючи точку зору, оцінюючи альтернативні пропозиції, створюючи гіпотези та реагуючи на гіпотези інших. По-друге, при прямому розгляді рівня виявляються два нові фокуси. Перший — це бути здатним на більше, ніж зберігати свій статус у соціальному дискурсі. Наприклад: розмовляти природно, швидко й ефективно; розуміти в деталях те, що сказано йому/їй нормативною усною мовою навіть в умовах шуму; ініціювати розмову, вступати в неї за потреби (коли прийшла його/її черга) та завершувати розмову, коли їй/йому це потрібно, хоча він/вона не може завжди зробити це елегантно; застосовувати «запасні» фрази (наприклад, «На це запитання важко відповісти»), для того щоб виграти час з метою

сформулювати те, що хочеш; спілкуватися настільки швидко і спонтанно, щоб могли регулярно розмовляти з носіями мови, не примушуючи їх напружуватись в інтеракції; пристосовуватися до змін у розмові, стилі та наголосу, що є нормальними для неї; підтримувати стосунки з носіями мови так, щоб навмисне не забавляти і не дратувати їх, не примушувати їх поводитись інакше, ніж вони б поводитись при контакті з такими ж носіями мови. Другий новий фокус — це новий ступінь мовленнєвого усвідомлення: виправляти помилки, якщо вони призвели до непорозуміння; помічати власні «улюблені» помилки і свідомо стежити за своєю мовою, щоб не припускатися їх; загалом виправляти помилки, коли він/вона їх усвідомлює; планувати те, що слід сказати, і засоби для цього, враховуючи ефект сказаного для реципієнта/ів. У цілому це повинен бути новий рубіж для подолання тими, хто вивчає мову.

- Наступний рівень — **сильний просунутий (Strong Vantage) B2+**, продовжує зосередження на аргументації, ефективному соціальному дискурсі та на мовленнєвому усвідомленні, що з'явилося на рівні B2 (просунутому). Зосередження на аргументації та соціальному дискурсі може також інтерпретуватись як новий наголос на мовленнєвих уміннях. Новий ступінь дискурсивної компетенції виявляється в регулюванні розмови (кооперативних/взаємодіючих стратегіях): здійснювати зворотний зв'язок щодо тверджень і висновків, зроблених іншими мовцями, стежити за ними і, таким чином, допомагати розвитку дискусії; висловлюватись на рівні, властивому іншим мовцям. Це стає особливо очевидним при врахуванні параметрів зв'язності: використовувати обмежене число схем зв'язку, щоб чітко і плавно з'єднати речення у вигляді точного, логічного висловлювання; ефективно застосовувати набір різноманітних слів-конекторів для виразного позначення зв'язків між думками; систематично розгортати аргументацію з належним наголошенням значущих пунктів та відповідними детальними доказами. Нарешті на цьому рівні має місце концентрація на «переговорних» пунктах: окреслити (спланувати) випадок для компенсації, використовуючи мовні засоби для переконання і прості аргументи для задоволення вимог; чітко встановити межі поступок.
- **Рівень C1** має назву «**ефективна оперативна компетенція**». Для цього рівня характерним є доступ до широкого кола мовних засобів, що робить можливою швидку, спонтанну комунікацію. Наприклад, може висловлюватися швидко та спонтанно, майже не докладаючи зусиль; має великий лексичний запас і добре ним користується, що дає можливість швидко «заповнити прогалини» іншими формулюваннями. Пошуки висловів або зміни стратегій тут ледь помітні; лише концептуально складний предмет спілкування може

перешкодити природному, плавному потоку мовлення. Дискурсивні вміння, характерні для попереднього рівня, залишаються очевидними на рівні C1, з наголосом на зростанні швидкості, наприклад: вибрати потрібну фразу з наявного набору дискурсивних функцій для того, щоб подати свої репліки і зберегти свою позицію або виграти час і використати його для обдумування; породжувати чіткий, добре структурований, плавний мовленнєвий потік, демонструючи контрольоване вживання організуючих моделей, конекторів та схем зв'язку.

- **Рівень C2**, хоча й був названий «глобальним володінням» (**Mastery**), передбачає компетенцію носія мови або наближену до неї. Він характеризує ступінь точності, легкості та невимушеного користування мовою, «привласнення мови», що є типовим для високорезультативних учнів. Дескриптори, подані тут, такі: точно передає більш тонкі відтінки значення, вживаючи зі свідомою правильністю широкий спектр модифікаційних схем; широко користується ідіоматичними зворотами та колоквіалізмами з усвідомленням конотативного рівня значення; у важких місцях повертається назад чи перебудовує фразу настільки, що співрозмовник ледь-ледь це помічає.

Загальнорекомендовані РВМ можуть бути представлені і використані у певній кількості в різних формах, з різними ступенями деталізації. Вже саме існування зафіксованих рівнів у загальних рекомендаціях надає їм прозорості та зв'язності, пропонує інструмент для подальшого планування та основу для подальшого розвитку.

Ці рівні по різному представлені відповідно до різних цілей. Тому існує функціональний розподіл шкал, розроблених на основі РВМ, на три типи: а) орієнтований на користувача; б) орієнтований на оцінювання (експерта, екзаменатора); в) орієнтований на розробника (дослідника).

Плюрилінгвальний індивідуум по різному володітиме певною кількістю мов. Легше досягти визнання такого досягнення, якщо користуватися Європейським Мовним Портфоліо.

§3. Зміст і завдання «Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти»

Рекомендації Ради Європи (РРЕ) забезпечують спільну основу для розробки навчальних планів з мовної підготовки, типових програм, іспитів, підручників тощо в Європі. Вони в 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, учителям, методистам, екзаменаторам засоби для усвідомлення практичних результатів навчання з метою визначення і координування їхніх 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.

РРЕ слугують головної меті Ради Європи, яка сформульована в Рекомендаціях наступним чином: «досягти більшої єдності членів європейської спільноти і йти до цієї мети шляхом об'єднання спільних зусиль у галузі культури» із дотриманням трьох головних принципів, викладених у передмові до Рекомендацій:

- 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; 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.

Формулювання нової мети в освітній мовній політиці: розвивати лінгвістичний репертуар з усіма мовними здібностями, передбачає, що вивчення мови стало завданням усього життя, де центрального значення набув би розвиток мотивації, умінь та впевненості молодих людей при контакті з новим мовним досвідом у їх позашкільному житті.

Повне втілення такої парадигматичної зміни потребує озброєння усіх членів процесу навчання мов засобами для запровадження плюрилінгвізму. Зокрема, Європейське Мовне Портфоліо (ЄМП) пропонує рамки для опису та формального визнання процесу вивчення мови і різного міжкультурного досвіду. З цією метою РРЕ не лише пропонують шкалу вимірювання рівнів володіння певною мовою, а й компонентний

склад процесу використання мови та мовних компетенцій, що полегшить на практиці уточнення цілей навчання та описання різного роду досягнень згідно з різноманітними потребами, характеристиками та здібностями тих, хто вивчає мову.

Зрозумілі, прозорі та зв'язні (логічні) рекомендації щодо вивчення, викладання та оцінювання мов мають відповідати загальному баченню використання та вивчення мови. Власне кажучи, прийнятий в РРЕ підхід є діяльнісно-орієнтованим у тому значенні, що користувачі мови й ті, котрі її вивчають, є насамперед «соціальними агентами», або ж членами суспільства. Згідно з цим будь-яка форма використання та вивчення мови може бути описана таким чином:

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

Держстандарт і нові програми з іноземних мов для середніх загальноосвітніх навчальних закладів України базуються саме на РРЕ, в яких закладено принципи комунікативної спрямованості, особистісної орієнтації, автономії учня, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності. Практичною метою іншомовного навчання в українських школах визначено формування комунікативної компетенції учня. Нова програма з іноземних мов дає уяву про складові цієї компетенції та визначає їх змістовне наповнення відповідно до етапів навчання.

Особливого значення в особистісно-орієнтованому навчанні будь-якого предмету набувають загальні компетенції індивіда та застосування ним своїх індивідуальних навчальних стратегій. Саме вони закладають основу у виробленні важливих навчальних компетентностей учня для його подальшої життєдіяльності в сучасному інформаційному середовищі. Європейське Мовне Портфоліо (ЄМП) слугує одним із інструментів іншомовного навчання учня. Він передбачає тісний зв'язок із його загальними компетенціями, сприяє виробленню ним індивідуальних навчальних стратегій, що, в свою чергу, допомагає розвивати навчальну автономію шляхом планування і контролю свого власного мовного учіння.

З точки зору важливості формування здатності індивідуума діяти в

нових освітніх умовах та функцій ЄМП, про які піде мова далі, розглянемо компоненти, з яких складаються загальні компетенції індивіда, що описані в РРЄ.

§4. Загальні компетенції індивіда

Загальні компетенції користувачів або тих, котрі вивчають мову, складаються, зокрема, з їх **знань, умінь та життєвого досвіду**, а також із **уміння вчитися**.

Знання, у декларативному значенні (*savoir* — *франц.*), розуміються як результат формального навчання (академічні знання). Будь-яка сфера людського спілкування залежить від загального знання світу. Знання, необхідні у процесі використання та вивчення мови, не є безпосередньо пов'язаними з мовою та культурою. Академічні знання з освітньої, наукової або технічної галузі та академічні й емпіричні знання з професійної сфери відіграють, безперечно, важливу роль під час сприйняття та розуміння іншомовних текстів, пов'язаних з цими сферами. Водночас емпіричні знання у сфері повсякденного життя (розпорядок дня, їжі, засоби транспорту, зв'язку та інформації), в публічній або особистій сферах є найсуттєвішими для організації іншомовної мовленнєвої діяльності. Знання спільних цінностей та ідеалів, прийнятих соціальними групами в інших країнах або регіонах (наприклад, релігійні вірування, табу, що виникли в ході спільної історії тощо), є найсуттєвішими для міжкультурного спілкування.

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

Вміння та *know-how* (*savoir-faire* — *франц.*). Вміння водити автомобіль, грати на скрипці або вести збори залежать, передусім, від здатності виконувати певні послідовні дії, ніж від власне знань. Проте це вміння може бути полегшене шляхом оволодіння «забутими» знаннями або супроводжуватись різними формами життєвого досвіду (компетенцій). Наприклад, здійснюватись на фоні ослабленої уваги або наполегливості під час виконання завдання. Так, у наведеному вище прикладі про керування автомобілем, коли внаслідок повторення і досвіду воно стає серією майже автоматичних процесів (вмикання двигуна, переключення швидкості). Людина вже не зосереджується на таких деталях після того,

як навчилась водити автомобіль. Коли вчишся водити, то потребуєш, як правило, високого ступеня концентрації та усвідомлення того, що робиш. Коли ж водій досягає певного рівня, від нього очікують більшої впевненості у власних силах та легкості в діях. Як видно, неважко провести паралелі з деякими аспектами оволодіння мовою (наприклад, навчання вимови чи певних розділів граматики, як ось флективна морфологія).

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

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

Здатність до навчання (уміння вчитися), (*savoir apprendre* — *франц.*) мобілізує життєвий досвід, декларативні знання та вміння і сприяє розвитку компетенцій різних типів. Уміння вчитися може також розглядатись як «знання або готовність до того, щоб відкрити «іншість» — також і тоді, коли це стосується іншої мови, іншої культури, інших людей або нових галузей знань.

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

- **Життєвий досвід:** готовність проявляти ініціативу або навіть ризикувати у процесі безпосереднього спілкування і таким чином сприяти власному говорінню та викликати бажання спілкуватись у людей, з якими говориш. Попросити їх, наприклад, перефразувати сказане ними простішими засобами тощо. Це ж саме стосується також умінь слухати, про важливу роль яких уже говорилось. Оскільки існує високий ступінь ризику культурного непорозуміння під час спілкування з іншими.

- *Декларативні знання*: наприклад, знання того, яким морфолого-синтаксичним зв'язкам відповідають певні зразки відмінювання у конкретній мові; знання про табу чи окремі ритуали, пов'язані з харчуванням чи сексуальним життям у деяких культурах, а також знання про деякі можливі релігійні конотації.
- *Вміння та know-how (навички)*: наприклад, легкість у користуванні словником, певним документальним центром; знання про те, як маніпулювати аудіовізуальними матеріалами або інформаційними джерелами та можливостями Інтернету як засобами навчання.

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

- Варіанти в залежності від певної події, від того, з чим або з ким має справу індивід: новими людьми, абсолютно невідомою сферою знань, невідомою культурою, іноземною мовою.
- Варіанти в залежності від контексту: в одній і тій же ситуації (наприклад, стосунки між батьками й дітьми всередині певної спільноти) процеси усвідомлення і пошуку значень/понять будуть, безперечно, відрізнятися у етнологів, туристів, місіонерів, журналістів, вчителів або лікарів, кожен з яких діє у відповідності до власної спеціальності і точки зору.
- Варіанти в залежності від превалюючих обставин та минулого досвіду: дуже вірогідно, що вміння, які застосовуються під час вивчення п'ятої іноземної мови, будуть відрізнятися від тих, що були під час вивчення першої.

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

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

Вміння вчитись можна визначити як здатність індивіда спостерігати за новим досвідом і брати в ньому участь, а також приєднувати нові знання до вже існуючих, зміцнюючи останні, якщо це потрібно. Здібності до вивчення мови розвиваються в процесі набуття досвіду навчання. Вони дозволяють учневі діяти більш ефективно й незалежно згідно з новими мовленнєвими вимогами, бачити всі варіанти і застосовувати певні можливості якнайкраще. Здатність навчатися має кілька компонентів. Це мовна та комунікативна свідомість; загальні фонетичні вміння/навички; навчальні вміння, евристичні здібності.

§ 5. Стратегії у навчанні мови

Спілкування та навчання проходять через реалізацію завдань, які не є суто мовленнєвими. Ці завдання вимагають застосування певних стратегій з боку того, хто навчається і спілкується.

Стратегія є певним чином організована, цілеспрямована та керована лінія поведінки, обрана індивідом для виконання завдання, яке він/вона ставить собі сам/сама, або з яким він/вона стикається. *Завдання* визначаються як певна цілеспрямована дія, виконання якої індивід вважає необхідним з метою досягнення певного результату в контексті проблеми, яку слід розв'язати.

Зважаючи на те, що виконання завдань проходить через різні види мовленнєвої діяльності, вони передбачають опрацювання (шляхом рецепції, інтеракції чи продукції) письмових або усних текстів. Прийнятий у РРЕ підхід є діяльнісно-орієнтованим. Він базується, з одного боку, на стосунках між стратегіями, що їх використовують учасники спілкування, пов'язаними за ними з їх компетенціями. З іншого — на завданні або завданнях, які слід виконати у специфічному контексті в конкретних умовах.

Наприклад, учень, який повинен перекласти текст з іноземної мови (завдання), може: пошукати вже існуючий його переклад; попросити в іншого учня, щоб той показав йому вже виконане завдання; скористатися словником; зробити спробу зрозуміти текст на основі кількох відомих йому слів або конструкцій; придумати виправдання, щоб не подавати це завдання вчителю та ін. Цілком можливо виконувати численні завдання без застосування мовлення. У цих випадках види діяльності не обов'язково пов'язані з мовленням, а стратегії, які використовуються, пов'язані з іншими типами діяльності. Вживання мови стає необхідним, коли один із членів групи не знає, що робити далі.

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

Уже згадувалось про те, що для організації вивчення мови в РРЕ запропоновано шість головних рівнів володіння нею (далі — РВМ). Також існує три типи шкал: а) для користувача; б) для оцінювання (експерта, екзаменатора); в) для розробника (дослідника). Проблеми можуть виникнути тоді, коли шкала, розроблена для однієї функції, використовується для іншої, навіть якщо формулювання здаються адекватними. Тому слід пам'ятати, що використання Європейського Мовного Портфоліо передбачає користування шкалою першого типу (для

користувача), в якій дескриптори представлені формулюванням умінь у вигляді тверджень «Я можу робити».

Шкали, орієнтовані на користувача, описують типові або наближені до них дії учнів на певному рівні. Визначення переважно стосуються того, що **може/вміє робити той, хто навчається**. Ці шкали часто холістичні (цілісні), які пропонують один дескриптор на кожному рівні. Також вони можуть узгоджуватися з чотирма мовленнєвими вміннями.

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

Комунікативні стратегії — це мовленнєві засоби, які користувач мовою застосовує для мобілізації та балансу своїх ресурсів, активізації вмінь та навичок. Для того, щоб задовольнити комунікативні потреби та успішно виконати поставлене завдання у найбільш зрозумілий або економний спосіб залежно від мети. Застосування комунікативних стратегій може розглядатись як реалізація когнітивних принципів *планування, виконання, контролю та корекції* у різних видах комунікативної діяльності. Слово «стратегії» тут вживається у значенні *обрання певної лінії дії з метою досягнення найкращих результатів*.

Продуктивні види діяльності (усна та писемна) і стратегії, відповідно до конкретних завдань, можуть балансувати між різними компетенціями, але внутрішні ресурси можуть активізовуватися різними шляхами (підготовкою, допомогою, тощо). Стратегії рецепції (під час аудіювання та читання) включають ідентифікацію контексту і знання світу в процесі розгортання певної схеми. Це, у свою чергу, встановлює певні передбачення щодо організації та змісту того, що буде сприйняте. Під час рецептивної діяльності сигнали (лінгвістичні й нелінгвістичні) та передбачення, встановлені за відповідними схемами, використовуються для побудови презентації виражених значень та гіпотез, а також комунікативних намірів, що стоять за ними. Інтерація передбачає як рецептивний, так і продуктивні види діяльності, а отже, всі рецептивні і продуктивні стратегії.

* * *

Учні, звичайно, найтісніше пов'язані з оволодінням мовою та навчальними процесами. Саме їм потрібно формувати компетенції і стратегії (якщо вони ще цього не зробили) і виконувати завдання, види роботи і процеси, необхідні для ефективною участі в актах комунікації. Проте відносно небагато з них навчаються справді активно, виявляючи ініціативу в плануванні, побудові та реалізації власної навчальної

діяльності. Більшість навчається пасивно, слідуючи інструкціям та виконуючи види роботи, приписані їм викладачами і підручниками. Проте, як тільки викладання припиняється, подальше навчання має бути автономним. Автономне навчання можна забезпечити, якщо «навчання вчитися» буде розглядатися як інтегральний складник вивчення мови, щоб учні глибоко усвідомлювали способи учіння, відкриті та найприйнятніші для них напрями. Навіть у рамках певної системи освітніх закладів вони тоді можуть бути навчені набагато краще здійснювати вибір цілей, засобів та методів навчання з урахуванням своїх власних потреб, мотивацій, характеристик та здібностей.

Слід зауважити, що плюрилінгвальна компетенція може розвиватися до школи і продовжувати розвиватися поза школою паралельно зі шкільним навчальним процесом. Ось чому шкільну програму слід розглядати як частину набагато ширшої програми. З цього випливає, що визначення й оцінювання знань та вмінь повинно враховувати обставини і досвід, завдяки якому розвинулися ці компетенції та вміння. Європейський Мовний Портфоліо дозволяє індивіду зафіксувати і представити різні аспекти своєї мовної біографії. Передбачено включення до структури ЄМП не лише будь-яких офіційно визнаних досягнень, отриманих в курсі вивчення окремої мови, й фіксації неформального досвіду, що включає контакти з мовними та іншими культурами.

РОЗДІЛ II. СТРУКТУРА І ФУНКЦІЇ ЄМП

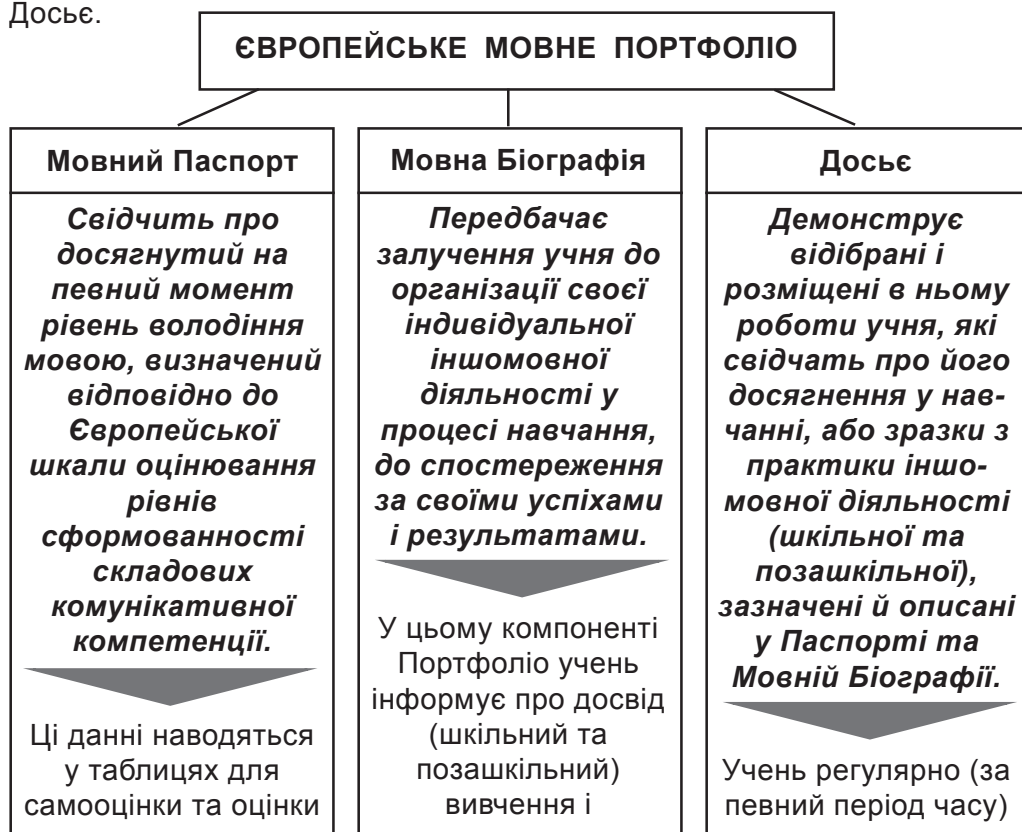
§1. Компоненти ЄМП: змістовне наповнення та функціональне призначення

Ідея використання портфоліо не нова, але інтерпретація цієї ідеї в площині навчання мови ставить багато запитань. Деякі відповіді на них дає практика використання цього інструменту в країнах Євросоюзу. Слід згадати, що перші Мовні Портфоліо були розроблені в середині 90-х років у Швейцарії, Німеччині і Франції, пройшли пілотування у понад 15-ти країнах-членах Ради Європи і довели свою ефективність на практиці.

Отже, варто ознайомитись із основними положеннями та рекомендаціями (The Principles and Guidelines), які дають нам розробники Європейського Мовного Портфоліо. Вони прийняті як керівництво до дії Комісією з питань освіти при Раді Європи (The Council of Europe).

Що таке Європейське Мовне Портфоліо?

За стандартами, прийнятими Радою Європи, Мовне Портфоліо складається з 3-х компонентів: Мовного Паспорту, Мовної Біографії і Досьє.



<p>вчителем чи екзаменаційною комісією згідно з дескрипторами, розробленими і рекомендованими Комісією з питань освіти при Раді Європи.</p>	<p>застосування мови/мов. Робота з цим компонентом Портфоліо дозволяє учневі систематизувати власний досвід вивчення мови/мов, заохочує до постановки цілей і розробки плану їх досягнення, тобто розробки власних навчальних стратегій.</p>	<p>поповнює своє досьє зразками робіт, які він особисто відбирає. На кожній роботі обов'язково зазначається дата її виконання. Нотатки або коментар щодо виконання цієї роботи учень поміщає у свою Мовну Біографію.</p>
---	--	--

Регулярна робота з усіма компонентами Мовного Портфоліо спонукатиме учня постійно оцінювати власну роботу: здійснювати моніторинг прогресу в іншомовному навчанні, ставити мету, планувати її реалізацію, хід виконання, перевіряти відповідність результату меті. Впровадження Мовного Портфоліо в практику українських шкіл — це шлях до підвищення мотивації вивчення предмета «іноземна мова», до збільшення відповідальності учня за своє іншомовне навчання, до зміни ролі вчителя іноземної мови від вчителя-передавача знань та інформації до вчителя-консультанта і координатора навчальної діяльності.

Розглянемо докладніше функціональне призначення кожного з компонентів Мовного Портфоліо.

- Навички і уміння, зазначені у **Мовному Паспорті**, передбачають оцінювання учнівських досягнень з усіх 4-х видів мовленнєвої діяльності відповідно до рівневих стандартів, розроблених і рекомендованих Комісією з питань освіти при Раді Європи. Нагадаємо їх.

Рівні користувача	Рівні володіння іноземною мовою	
елементарний користувач	A 1 (Breakthrough)	A 2 (Waystage)
незалежний користувач	B 1 (Threshold)	B 2 (Vantage)
досвідчений користувач	C 1 (Proficiency)	C 2 (Mastery)

Контроль досягнень проводить як вчитель, так і сам учень, вдаючись до самооцінювання.

Оскільки в цьому посібнику йдеться про роботу з учнівською аудиторією середньої школи, розглянемо дескриптори відповідних рівнів для учнівської самооцінки, виключивши рівні C1 та C2 (див. таблицю на сторінках 26-27).

Слід зазначити, що самооцінювання за допомогою цієї таблиці здійснюється особисто учнем. Дані самооцінки в Мовному Паспорті акцентують увагу на тому, що Європейський Мовний Портфоліо належить конкретному учню особисто, а не закладу, в якому він навчається.

- З педагогічної точки зору **Мовній Біографії** належить провідна роль у Європейському Портфоліо, оскільки цей компонент підкреслює взаємозв'язок між Мовним Паспортом і Досьє на основі взаємовідображення. Іншими словами, кожний з них, відображаючи один одного, демонструють досягнуті конкретним учнем на певний момент рівні володіння мовою, але в різний спосіб: Мовний Паспорт — засобами оцінки досягнутого рівня, Досьє — засобами демонстраційних зразків учнівської іншомовної діяльності, які підтверджують досягнутий рівень (див. зразки Мовної Біографії).
- **Досьє** є частиною Мовного Портфоліо, яка найбільшою мірою нагадує портфоліо людини творчої професії. Для молодших школярів досьє може більше нагадувати альбом із вирізками і малюнками, в якому роботи учня над навчальним матеріалом з мови слугують наче доповненням чи декорацією до сторінок робочого зошита і презентують стиль власника портфоліо у навчальному процесі. Учні основної школи можуть поповнювати своє досьє кінцевими продуктами своєї проектної діяльності, звітами про власні міні-дослідження, іншими роботами, які можуть свідчити про досягнуті рівні з того чи іншого виду мовленнєвої діяльності, відповідно до яких вони будуть тестуватись під час контрольних робіт чи іспитів. Звичайно, власники мовного портфоліо можуть залучати зразки робіт не тільки у письмовому вигляді, а й на аудіо- чи відеоносіях, що демонструватимуть зразки їх усних мовленнєвих умінь.

Які практичні завдання допоможе вирішувати запровадження мовного портфоліо у шкільну практику з іноземної мови? Попередньо можна навести декілька думок з цього приводу.

Використання мовного портфоліо в школі має на меті на основі зібраної учнем інформації про власну успішність, зразків учнівських робіт продемонструвати вчителям, батькам, адміністрації школи як ступінь сформованості мовних і мовленнєвих навичок і вмінь учня на даний момент, так і якісне зростання в навчанні з предмету в парадигмі розвитку цих навичок і умінь щодо часу.

Таблиця самооцінювання загальних мовленнєвих умінь

	Розуміти		
	Аудіювання	Читання	
B2	Я можу розуміти лекції та тривалі доповіді і навіть усвідомлювати аргументацію, якщо тема стосується мене особисто; розуміти більшість телепередач на події дня та інформативного типу. Я розумію більшість фільмів нормативною мовою.	Я можу читати статті та доповіді (звіти) на сучасні теми, в яких автори займають певну позицію чи обирають певну точку зору. Я розумію сучасну літературну прозу.	
B1	Я можу розуміти основний зміст складних повідомлень на теми стосовно роботи, навчання, дозвілля тощо. Я можу розуміти основне в численних радіо- та телепередачах про події дня або на теми особистих чи професійних інтересів, якщо мовлення повільне і достатньо чітке.	Я можу розуміти нескладні тексти розмовною мовою, що стосуються повсякденного життя та роботи. Я можу розуміти опис подій, вираження почуттів та побажань в особистих листах.	
A2	Я можу розуміти вирази та найуживанішу лексику, що стосується мене (наприклад, базову інформацію про особу та сім'ю, покупки, роботу). Я можу «вловити» основний зміст простих, чітких повідомлень та оголошень.	Я можу читати дуже прості короткі тексти. Я можу знаходити необхідну мені інформацію в повсякденних документах: оголошеннях, проспектах, меню, розкладах, розуміти особисті прості листи.	
A1	Я можу розуміти побутову лексику та найбільш поширені вирази на теми, що стосуються мене особисто, моєї сім'ї та конкретного найближчого оточення, якщо люди розмовляють повільно і чітко.	Я можу розуміти знайомі назви, дуже прості слова та фрази, наприклад, в оголошеннях, афішах, каталогах.	

Говорити		Писати
Діалогічне мовлення	Монологічне мовлення	
Я можу досить спонтанно і невимушено спілкуватися з носієм мови; брати активну участь у бесіді в знайомих ситуаціях, представляючи або захищаючи свої погляди.	Я можу чітко і докладно висловлюватись на значну кількість тем, пов'язаних із моїми інтересами; висловити думку про проблему, визначити переваги чи недоліки різних шляхів її вирішення.	Я можу чітко і докладно писати тексти на значну кількість тем, пов'язаних з моїми інтересами. Я можу написати есе (опис) чи доповідь з метою обґрунтування або спростування певної думки; писати листи, висловлюючи особисте ставлення до події.
Я можу впоратися з більшістю ситуацій, які виникають під час подорожі по країні, мова якої вивчається: без підготовки взяти участь в бесіді на знайомі та близькі мені теми побутового характеру (наприклад, сім'я, дозвілля, робота, подорож, останні події).	Я можу висловлюватись простими засобами з метою розповісти про події та свій досвід, свої мрії, сподівання та цілі. Я можу наводити стислі приклади або пояснення плану чи ідеї. Я можу розказати історію, сюжет книжки або фільму.	Я можу написати простий зв'язний текст на знайомі теми або предмет особистого інтересу. Я можу писати особисті листи, про свій досвід, враження.
Я можу в процесі спілкування вирішувати звичні прості завдання, що вимагають лише обміну простою і прямою інформацією на знайомі теми. Я можу дуже коротко обмінюватися інформацією для того щоб підтримувати бесіду, навіть якщо недостатньо розумію.	Я можу вживати серію речень або виразів, щоб описати простими словами свою сім'ю, інших людей, свої життєві умови, освіту і свою професійну діяльність — минулу або теперішню роботу.	Я можу писати прості короткі повідомлення з метою вирішення нагальних проблем. Я можу написати особистого дуже простого листа, наприклад, з висловленням вдячності.
Я можу спілкуватися на простому рівні за умови, що співрозмовник готовий повторити та допомогти мені сформулювати те, що я намагаюся сказати. Я можу ставити прості запитання на знайомі теми, можу відповісти на такі ж запитання.	Я можу вживати прості вислови та речення, щоб описати своє місце проживання, людей, яких я знаю.	Я можу написати коротку просту поштову листівку, наприклад, про відпустку (канікули). Я можу заповнити анкету і написати своє ім'я, національність та адресу на картці готелю.

- Збираючи інформацію з портфоліо своїх учнів, вчитель зможе використати її для ефективнішого планування уроків, визначення цілей, чіткішого формулювання навчальних завдань та успішнішої взаємодії з батьками.
- Використання Мовного Портфоліо у шкільній практиці корелюється з особистісним підходом у навчанні іноземної мови, оскільки даючи можливість учню самостійно оцінювати й аналізувати власні досягнення, спонукає його до планування власних навчальних стратегій і розробки свого власного навчального плану. Така діяльність сприяє вирішенню проблеми автономії учня у старших класах середньої школи та виробленню життєво важливих компетентностей, які дозволять розв'язувати проблеми з подальшою іншомовною освітою і самоосвітою.

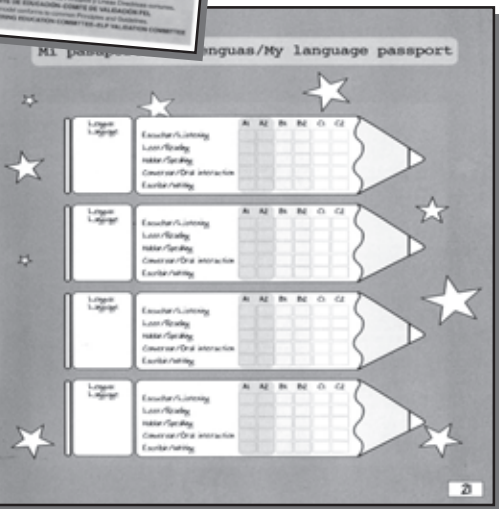
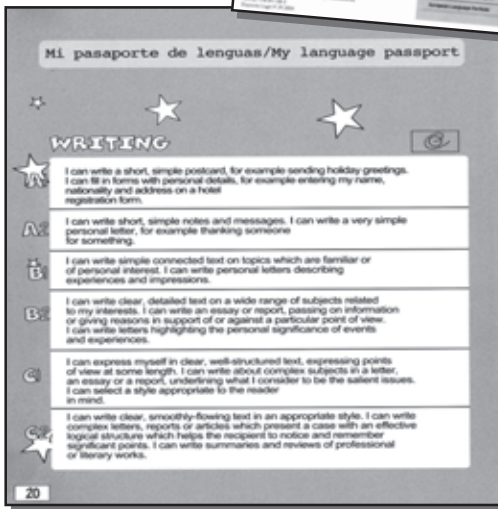
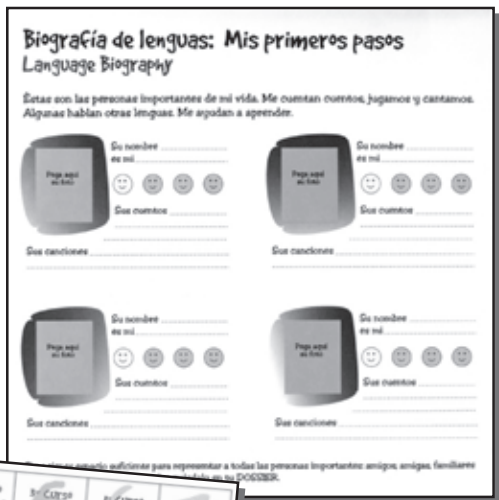
Отже, звідси випливають дві основні функції Мовного Портфоліо: навчальна і розвивальна.

У Рекомендаціях Ради Європи зазначається, що ідея ведення учнівського портфоліо зменшить рівень формалізації процесу оцінювання. Додаткова інформація з портфоліо про іншомовний навчальний досвід учня сприятиме більш об'єктивному і адекватному оцінюванню його навчальних досягнень, а також реальному співвіднесенню регіональних і національних систем оцінювання з узгодженими міжнародними оціночними стандартами.

§2. ЄМП в країнах Європи

Відповідність оціночним європейським стандартам не є надто жорсткою для етапу середньої школи (в першу чергу, для початкової чи основної). За останні три роки були розроблені різні версії Європейського Мовного Портфоліо для користування учнями різної вікової категорії з різним змістом і для різних напрямків. Тому не дивно, що на сьогоднішній день зразки Європейського Мовного Портфоліо існують у великому розмаїтті. Але будь-яка його версія повинна бути узгоджена і затверджена Комісією Ради Європи, для того щоб мати відповідний логотип Ради Європи.

Для представників дорослої учнівської аудиторії (від студентів і далі) існує затверджена Радою Європи стандартна версія Мовного Паспорта для дорослих (www.coe.int/portfolio). Цей стандарт Мовного Паспорта з інформацією про рівні володіння мовами дорослого індивіда вже сьогодні береться до уваги у вирішенні проблем подальшої його освіти чи працевлаштування в країнах Європи. Пропонуємо розглянути зразки сторінок версій європейського мовного портфоліо, що існують у різних країнах Європи.



Обкладинка і сторінки іспанської версії ЄМП для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.



my LANGUAGE BIOGRAPHY

I can understand and speak in several languages - I am plurilingual.
The languages are _____

I watch TV programmes, films or see magazines or books in the language/s _____
sometimes often

I have made these contacts, e.g. penfriend, e-mail or visited these countries _____

I have friends or family who come from these countries and speak these languages _____

In the future I would like to go to _____

and I would like to learn these languages _____

© CILT, the National Centre for Languages 2001

my LANGUAGE BIOGRAPHY

Language: _____

Colour in the speech bubbles when you can do these things

I can understand the teacher's instructions

I can do actions to a story or poem as I hear it

I can play 'Simon says'

I can understand questions about myself

I can recognise important words in a story or song

I can understand a range of different stories

I can match words which I hear with pictures

I can follow a short story

I can act out the meaning of sentences

I can follow someone else's conversation

I can also _____

LISTENING

© CILT, the National Centre for Languages 2001

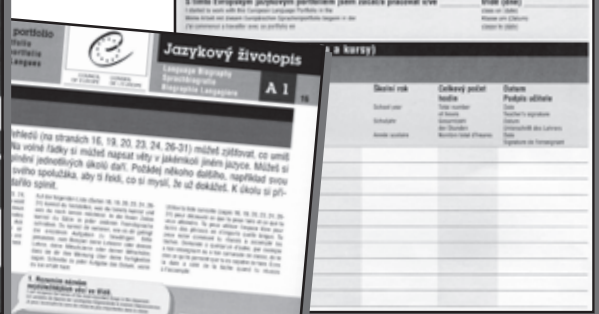
my LANGUAGE DOSSIER

HOW TO USE YOUR DOSSIER

- Start working with the dossier whenever you like.
- Look at **My Language Biography** and then **My Language Passport** and choose pieces of work which show that you can do things from those lists.
- At the end of the year, decide which pieces of work best illustrate the levels you have reached. Put these into the dossier to show to your next teacher.
- Put in work you do in or outside school, such as:
 - pictures
 - songs
 - e-mail messages
 - written work
 - photos
 - audio or video recordings
 - a reading record
 - descriptions and results of project work
 - copies of postcards, letters or e-mail messages sent to a partner school
 - examples of listening, speaking, reading, writing, games or exercises
 - a personal word list
 - posters

© CILT, the National Centre for Languages 2001

Обкладинка та сторінки британської версії ЄМП для учнів 7-12 років.



Evropské jazykové portfolio
European Language Portfolio
Europäisches Sprachenportfolio
Portfolio Européen des Langues

Akreditační úřad Rady Evropy: 7.2001
Council of Europe Accreditation No: 7.2001



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE

Sbírka prací a dokladů

Dossier
Dossier
Dossier

III.

35

Zde si budeš shromažďovat své nejlepší práce. Svou sbírku můžeš průběžně obměňovat. Starší práce můžeš nahrazovat novějšími. O tom, co do ní patří, rozhodneš ty sám/sama. Můžeš v ní uschovávat své projekty, pohlednice, dopisy, písemné práce nebo nahrávky toho, co dokážeš v cizím jazyce říci... Z tvé sbírky by mělo být každému jasné, co v cizích jazycích umíš. Pokud navštěvuješ nějaké jazykové kurzy nebo se účastníš jazykových soutěží, můžeš si zde uschovávat také svá vysvědčení a diplomy.

You will collect your best work here. Your collection may change in time. You can take out older things and put in newer ones. You decide what goes into it - your projects, postcards, letters, written work or recordings of what you can say in a foreign language... Your collection should clearly show to everybody what you are able to do in foreign languages. If you attend language courses, or take part in language competitions, you can keep your certificates and diplomas in here too.

Hier kannst du deine besten Arbeiten sammeln. Deine Sammlung kannst du ständig verändern. Du kannst ältere Arbeiten durch neuere ersetzen. Darüber, was in dein Dossier gehört, kannst du selbst entscheiden: deine Projekte, Ansichtskarten, Briefe, schriftlichen Arbeiten oder auch Tonaufnahmen von dem, was du in der Fremdsprache sagen kannst... Aus deiner Sammlung soll jedem klar werden, was du schon alles in dieser Fremdsprache kannst. Wenn du Sprachkurse besuchst oder an Sprachwettbewerben teilnimmst, kannst du hier auch deine Zeugnisse und Diplome aufbewahren.

Ici tu vas rassembler tous tes meilleurs travaux. Tu peux varier ta collection graduellement. Tu peux sortir des travaux faits il y a un certain temps et inclure de nouveaux travaux. C'est toi qui décides de ce que tu y mets - tes projets, cartes postales, lettres, rédactions ou des enregistrements de ce que tu peux dire en langue étrangère... Ta collection devra clairement montrer à tout le monde ce que tu es capable de faire en langues étrangères. Si tu fréquentes des cours de langue ou si tu prends part aux compétitions de langue, tu peux y garder les certificats et les diplômes.

Обкладинка і сторінки чеської версії ЄМП для учнів 11-15 років.

MOZART

Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791) was born in Salzburg. His father, Leopold, was musician by training, from Wolfgang inherited this passion, that he was cerebral and favourable father.

First success

Mozart's career was very short, when father his death he was 35 years old. He visited interesting people at court J.S. Bach. He later lived in Paris in year 1778 not was successful. He went forward in 1781 time his mother, died 40 and his remaining career, and short beautiful years ripe composer.

On differences from other by composer Mozart wasn't even revolution. Most are more or less traditional.

First sign

Mozart had already by 4th of opera, opera, comic he developed into words, with music first, in year 1779 was made the first little, violin and violoncello. He also found in theater hall was opera "opera", on their concert in composed to all opera concert in concert in every third composer and 2nd act. He was there first time but he a strong get married towards his displeasure. His father, where his first Vienna opera, 7-12th to him brought by glory.

Four big operas

Wolfgang was an intelligent in figure speaking, it was coming.

Wohin sollen wir gehen?

Aufgaben
Gib dem Foto einen Titel, beschreibe es kurz und füll die Sprechblasen aus!

ich glaube, dass wir uns hier treffen sollen.

Schmidt, wir müssen dort sein, nicht wahr?

Das können wir noch schaffen!

Ich hoffe, das wird keine Arbeit sein.

Ich werde schon mal sein!

Das ist die Adresse, nicht wahr?

100-200 ist die Nummer, nicht wahr?

Die Gruppe der Jugendlichen hat vor der Bank stehen. Was sollen sie machen? Eine Gruppe macht die Spielhalle, was sie schwimmen wollen, weil sie von Schwimmsport aus sein wollen. Gehen sie diesen Platz? Welche Weg sollen sie auswählen? Welche Vorschlag hat recht!

Let's interview a young hockey player!

Richard Mathe team in Ottawa, Oh. He is 18 years old.

His name is Richard Mathe
player for a junior Vixions hockey

1: Hello Richard. How are you?
R: I'm fine, thanks!
1: I'm sorry to interview you when you are so busy.
R: Well yes, you're right. I'm busy but I want to do this interview.
1: So, Richard, my first question for you is: When did you begin to play ice-hockey?
R: I began to play it when I was 4 years old with my father.
1: That's nice. Does your father play or has he ever played hockey?
R: No, my father has never played ice-hockey but he wanted me to play it. He goes with me to the ice-hockey hall every day.
1: And what about your mother? Did she agree with your father's hobby?
R: My mother likes hockey. And she always was and still is a fan of me.
1: Well, Richard, do you already have plans for the future?
R: Yes, of course! I want to be a professional player in the Czech Republic called like to play for HC Vixions. I like them!
1: Richard, do you not have a lot of time. Your training will begin soon. So, quick! Do you have any brothers or sisters?
R: Yes, I have one brother, Boris in his name. He plays football. And I have four sisters. If you would like to know their names here they are: Veronika, Adriana, Simona and Iveta. Simona and Adriana play basketball. Iveta lives with her boyfriend in Litvine and Veronika then boys and discs.


Kochen

Ich koche
du kochst
er/sie/es kocht
wir kochen
ihr kochet
sie kochen

lernen

ich lerne
du lernst
er/sie/es lernt
wir lernen
ihr lernt
(Sie) sie lernen

Зразки робіт з Досье чеських учнів молодшого та середнього шкільного віку.



Language overview

Language	Where learned (Country, home school, etc. ...)	How learned (School, language classes, etc. ...)	Length of learning experience	Why learned (Work, study, general interest)	Qualifications (including exams, taken)	Validating body
FRENCH	School Algeria	School	12 years	Study	BAC. (leaving cert) BAC. (university cert)	
ARABIC	School. Algeria.	School. language classes.	12 years.	Study		
Spanish	Spain. School.	Language classes.	3 years.	general interest	language certificate.	
ENGLISH	Algeria Country. School	School.	1 year	Study		
BERBER	Home. Algeria.	-	-	-		

Self Assessment of language ability

Language	Spoken production	Written production	Reading comprehension
31 st of February ENGLISH	B1	B1	B1
1 st of July	B1	B2	B2

Meine persönliche Sprachlernbiografie

2

beginnen am: _____

Chronologische Übersicht über meine Sprachlernerfahrungen. Französisch

Jahr evtl. Datum Schule / Kurse (mit Angabe von Dauer, Stundenzahl, Intensität)
 Sprachen, mit denen ich aufgewachsen bin.
 Sprachregionen, in denen ich gelebt habe.
 Sprachgebrauch bei der Arbeit, in der Ausbildung, im Bekanntschafts-, auf Reisen.
 Lernerfahrungen, Lernfortschritte.

1969-1976 Französisch am Gymnasium - 3 Stunden pro Woche.
 (mathemat. naturwissenschaftlicher Zug)

1976 Abitur - schriftliche Prüfung - Diktat, Übersetzung, Aufsatz

1977/78 Universität Graz - Oberstudium

1978 2 1/2 Semester - Aupair Aufenthalt in der frans. CH.

1978/79 3. 1/4 Semester - Oberstudium

1979 2 1/2 Semester - Aupair Aufenthalt in der frans. CH.

1980/82 Aufenthalt und Studium (Ecole de Français Moderne) in Lausanne - Diplom p. Französisch als Fremdsprache

1982/96 Aufenthalt, Arbeit, Familiengründung i. Lausanne

1996/99 Studium der Psychologie (als Nebenfach) an der Uni Lausanne - Abschlussprüfung

Meine Ziele

2

Die Ziele und Pläne, die man für das Sprachenlernen hat, formulieren. Die Bilder können individuell gestaltet und hier eingeordnet werden.
 Was will ich lernen, wie will ich lernen?
 Warum und wozu will ich eine Sprache lernen, was ist mir dabei wichtig und wie möchte ich vorgehen? Lerne ich für den Beruf, fürs Reisen, fürs Studium? Will ich vor allem verstehen, Literatur lesen, schreiben können? Will ich einen Kurs besuchen, im Tandem lernen, einen Austausch machen?

Französisch

Mein Ziel ist akademisches Französisch schreiben zu können.
 Ich möchte versuchen, meine typisch deutschen Strukturen, den Satzbau aus meinem Französisch eliminieren.
 Ich plane deshalb einen Kurs zu machen, der es mir erlaubt, Stellungnahmen, Zusammenfassungen, Berichte, Seminararbeiten auszuarbeiten. Um mich zu verbessern, muß ich viele Beispiele selbst schreiben und ein Lernprotokoll führen.

Зразки сторінок Мовної Біографії, заповнені студентами університетів Швейцарії та Ірландії.



Profil linguistique / Profile of Language Skills

Langue(s) maternelle(s) / Mother language(s): _____

Autres langues / Other languages: _____

Auto-évaluation / Self-assessment

- Écouter / Listening
- Prendre part à une conversation / Spoken interaction
- Écrire / Writing
- Lire / Reading
- S'exprimer oral(e)ment en continu / Spoken production

Langue / Language: *langue étrangère*

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Example: *Exemple*

Langue / Language: _____

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Langue / Language: _____

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Langue / Language: _____

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Langue / Language: _____

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Langue / Language: _____

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Langue / Language: _____

Auto-évaluation / Self-assessment

- Écouter / Listening
- Prendre part à une conversation / Spoken interaction
- Écrire / Writing
- Lire / Reading
- S'exprimer oral(e)ment en continu / Spoken production

Langue / Language: _____

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Langue / Language: _____

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Langue / Language: _____

Auto-évaluation / Self-assessment

- Écouter / Listening
- Prendre part à une conversation / Spoken interaction
- Écrire / Writing
- Lire / Reading
- S'exprimer oral(e)ment en continu / Spoken production

Langue / Language: _____

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Langue / Language: _____

Auto-évaluation / Self-assessment

- Écouter / Listening
- Prendre part à une conversation / Spoken interaction
- Écrire / Writing
- Lire / Reading
- S'exprimer oral(e)ment en continu / Spoken production

Langue / Language: _____

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Langue / Language: _____

Auto-évaluation / Self-assessment

- Écouter / Listening
- Prendre part à une conversation / Spoken interaction
- Écrire / Writing
- Lire / Reading
- S'exprimer oral(e)ment en continu / Spoken production

Langue / Language: _____

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Langue / Language: _____

Auto-évaluation / Self-assessment

- Écouter / Listening
- Prendre part à une conversation / Spoken interaction
- Écrire / Writing
- Lire / Reading
- S'exprimer oral(e)ment en continu / Spoken production

Langue / Language: _____

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Langue / Language: _____

Auto-évaluation / Self-assessment

- Écouter / Listening
- Prendre part à une conversation / Spoken interaction
- Écrire / Writing
- Lire / Reading
- S'exprimer oral(e)ment en continu / Spoken production

Langue / Language: _____

	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Langue / Language: _____

Обкладинка та сторінки стандартної версії Європейського Мовного Паспорта для дорослих.

У період із 1997 по 2000 рік відбувалося пілотування проектів Європейського Мовного Портфолію в 15 країнах Євросоюзу. Цей досвід підтверджує позитивний вплив на процес навчання іноземної мови. Щодо вчителя, то інформація, зібрана з учнівських портфолію, дозволяє йому більш ефективно планувати свої уроки, визначати цілі, чіткіше формулювати навчальні завдання, успішніше взаємодіяти зі своїми учнями і їхніми батьками.

Загалом, підсумок на основі аналізу звітів про досвід застосування цього інструменту в іншомовній навчальній практиці частково можна сформулювати такими твердженнями:

- зростання мотивації всіх учнів, включаючи найменш успішних;
- зростання впевненості учня в собі і своїх можливостях;
- збільшення часу свідомої роботи учня над покращенням своїх результатів;
- активізація учнівської іншомовної діяльності (в т.ч. поза уроками);
- зростання учнівської креативності;
- покращення взаємин між учнями і вчителем;
- покращення поінформованості батьків про рівень досягнень своїх дітей;
- усвідомлення учнями мови як засобу спілкування й інструменту розв'язання практичних (комунікативних) завдань, в т.ч. поза межами школи.

Важливо зазначити, що Портфолію дає можливість учням стати більш незалежними і самостійними, контролювати процес навчання і бути відповідальним за його результати. Такий підхід є фундаментальним для розвитку учнівської автономії.

В умовах об'єднаної Європи та процесів глобалізації світу цей проект видається важливим для подальшої навчальної і професійної перспективи українських учнів — громадян Європи.

Беручи до уваги те, що жорсткість дотримання міжнародних стандартів зростає особливо на етапі післяшкільної освіти, а дотримання єдиного стандарту Мовного Паспорта є обов'язковим для дорослої аудиторії під час розгляду проблем подальшої освіти чи працевлаштування в країнах Європи, слід зазначити, що для майбутньої перспективи наших учнів проект Європейського Мовного Портфолію важливо впроваджувати в українську школу вже сьогодні.

РОЗДІЛ III.

ВИЗНАЧЕННЯ ШЛЯХІВ ВПРОВАДЖЕННЯ ЄМП В ПРАКТИКУ ІНШОМОВНОГО НАВЧАННЯ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

§1. Ключові моменти практики впровадження ЄМП

Як усе нове, проект впровадження Європейського Мовного Портфолію, викликає багато запитань. І найчастіше серед учителів, перед якими стоїть завдання його впровадження. Ось найпоширеніші запитання:

- Як інтегрувати Європейське Мовне Портфолію у процес навчання?
- Як ЄМП співвідноситься із навчальним планом і підручником?
- Як часто використовувати ЄМП?
- Як викроїти час у розкладі для процедур, пов'язаних із веденням Портфолію?
- Чи зможуть мої учні скористатися Європейською стандартизованою шкалою самооцінювання мовленнєвих умінь?
- Як треба використовувати ЄМП, щоб допомогти учням справді свідомо ставитись до вивчення іноземної мови і розмірковувати над своїм навчанням?
- Чому я повинен(на) змушувати своїх учнів займатися самооцінкою?
- Чи будуть учні ставити собі справедливі оцінки?
- Як допомогти їм розвинути здатність до самооцінювання?

Відповіді на ці запитання частково дає описаний досвід зарубіжних країн, практика окремих українських учителів і, звісно ж, постійні роздуми та обговорення, на яких повинні пропонуватись найоптимальніші варіанти, оскільки йтиметься про адаптацію зарубіжного досвіду до наших освітянських реалій.

Декілька ключових моментів щодо практики впровадження

Впроваджувати Портфолію у шкільну практику можна на будь якому етапі навчання. В рекомендаціях фахівців із Ради Європи пропонується два шляхи впровадження Мовного Портфолію у шкільну практику.

Варіант 1-й. Порядок впровадження Мовного Портфолію на етапі початкової школи та у 5-7 класах основної школи.



Учитель пропонує учням розпочати ведення свого Портфолію з Досьє, в якому заохочує їх зберігати найкращі зразки своєї роботи. Через певний час, на пізнішому етапі навчання, вчитель пропонує розпочати введення наступного компоненту – Мовної Біографії – і допомагає учням розпочати її з постановки своїх власних навчальних цілей і спостереження за своїм

навчальним прогресом. Ще пізніше вчитель вводить Паспорт і показує своїм учням, як ідентифікувати і відображати рівень своїх досягнень відповідно до шкали самооцінки мовленнєвих умінь за рівневими стандартами, розробленими і рекомендованими Комісією з питань освіти при Раді Європи. Такий порядок впровадження Європейського Мовного Портфоліо доцільний на етапі початкової школи та на початку основної.

Варіант 2-й. Рекомендований порядок впровадження Мовного Портфоліо у 8-9 класах основної школи та на етапі старшої школи.



Абсолютно зворотній порядок впровадження Портфоліо. На початку вводиться Мовний Паспорт як засіб заохочення учнів відображати рівень своїх досягнень і покращувати їх. Звідси учні переходять до Біографії і постановки своїх індивідуальних навчальних цілей. Зразки іншомовної навчальної діяльності збираються у Дос'є і оцінюються в Біографії. Це дає ґрунт для постановки нових навчальних цілей. Процес повторюється до кінця навчального року, коли учні повертаються до Паспорта і знову ідентифікують свої мовленнєві уміння і оцінку свого рівня. Такий підхід довів свою ефективність серед старшокласників та дорослої аудиторії.

* * *

Практика використання Мовних Портфоліо в окремих школах на початковій ланці або в 5-6 класах основної школи дозволяє розглянути основні моменти, яких слід дотримуватися тим, хто намагається запровадити мовний портфоліо у своїй роботі. Портфоліо може мати вигляд великого конверту або папки і зберігатись у класі. Кожний учень регулярно поповнює колекції своїх робіт, наприклад, раз у місяць. На кожному зразку роботи повинна бути зазначена дата, що дозволить побачити прогрес учня в часі. Вчитель може заохочувати учня долучати до свого портфоліо саме такі зразки робіт, які свідчитимуть про якісну зміну у його навчальних досягненнях. Колекцію робіт можна поповнювати будь-якою закінченою на уроці іноземної мови роботою або спеціально підготовленим варіантом. Найпростіший шлях для початку — письмова робота.

Для кращої систематизації, що спростить аналіз змісту Портфоліо, слід скласти графік проведення робіт, що послугують надалі зразками. Така робота повинна виконуватись відповідно до календарного плану. Якщо вчитель використовує портфоліо, щоб поінформувати батьків та адміністрацію про навчальну діяльність учнів, тоді завдання для демонстраційних зразків слід розписати для кожного періоду заздалегідь. Наприклад, якщо вчитель збирається оцінити учнівські фонетично-інтонаційні навички, в плані він може передбачити таке завдання, як аудіозапис для шкільного радіо. Для цього учням можна

запропонувати усно переказати прочитане оповідання або озвучити шкільні новини, під час чого будуть записані демонстраційні зразки для учнівських портфоліо.

Важливо також ознайомити учнів із системою оцінювання своїх мовленнєвих умінь або надати шкалу оцінювання для завдань. Зорієнтувати учня на виконання того чи іншого виду завдання можна також за допомогою роботи-зразка. Позитивну роль у виробленні своїх навчальних стратегій відіграють учнівські тести на основі самооцінювання. Вони також можуть долучатися до Портфоліо.

Об'єктом розгляду наступних розділів стануть питання інтегрування ЄМП в навчальний процес з іноземної мови, включаючи розгляд шляхів узгодження із календарним планом, із навчально-методичним забезпеченням; перелік видів робіт, що сприятимуть формуванню навчальної компетенції учня; питання навчання учнів користуватися стандартизованими Європейськими оціночними шкалами і дескрипторами тощо.



УЧИТЕЛЮ ДЛЯ РОЗДУМІВ ТА ОБГОВОРЕННЯ З КОЛЕГАМИ

● Згадайте свій досвід із навчання мови.

Чи ви коли-небудь вели журнал спостережень або щоденник? Якщо так, що ви в нього записували? Якщо ні, то як, на вашу думку, варто його вести, щоб він допомагав у навчанні мови?

Як ви досягали теперішнього рівня майстерності у володінні іноземними мовами? Які прийоми використовували? Яку роль відігравав позаурочний досвід використання та навчання мови?

Що б ви поклали у своє досье як свідчення вашого майстерного володіння мовою? До розгляду візьміть також мови, якими ви володієте на далекому від досконалості рівні.

Погляньте ще раз на шкалу самооцінювання на сторінках 26-27. Які з тверджень «Я можу...» відображають вашу майстерність володіння іноземними мовами, які ви знаєте?

● Подумайте про цілі вчителя іноземної мови

Намагайтеся визначити основні цілі з точки зору навичок та умінь, які ви хочете сформувані та розвинути в своїх учнів. Які роботи ви хотіли б бачити у їхніх досье як свідчення досягнення цих цілей? Створіть просту таблицю за зразком, наведеним нижче.

Цілі / Учніські компетенції

Досье

.....

.....

.....

.....

Подивіться на ілюстративні шкали в додатку 1 та шкалу для самооцінювання в додатку 2. Які твердження «Я можу...» ви хотіли б почути від своїх учнів у кінці навчального року?

● **Порівняйте ваші цілі із цілями зарубіжних колег-учасників проекту**

Учителі, які брали участь у перших пілотуваннях проекту ЄМП, хотіли:

- підтримати свідоме ставлення учнів до навчання мови;
- допомогти учням зрозуміти основну мету навчання мови;
- навчити учнів здійснювати самооцінювання;
- підвищити мотивацію учнів до навчання;
- допомогти учням усвідомити, що вони вже можуть робити і вирішити для себе, чого вони хочуть досягти;
- допомогти учням стати ініціативними;
- допомогти подолати психологічний бар'єр в усному мовленні іноземною мовою;
- показати своїм учням, як вони можуть збирати і використовувати зразки робіт як свідчення того, чого вони навчилися;
- підтримати розвиток учнівської автономії у навчанні;
- ставити досяжні короткотермінові цілі;
- використовувати європейські стандарти рівнів володіння мовою;
- дослідити різні шляхи оцінювання навчальних досягнень учнів;
- навчитися чомусь новому і збагатити свої професійні навички.

Відзначте цілі, які співпадають з вашими, і розташуйте їх у порядку пріоритетності для вас. Поясніть порядок, який ви обрали.

● **Як би ви представили ЄМП своїм учням?**

Учителі, залучені в пілотні проекти, представляли ЄМП своїм учням шляхом:

- пояснення функції звітування, яка відкриває для них двері до Європи;
- підкреслення цінності європейських рівневих шкал оцінки майстерності володіння мовою;
- презентації результатів пілотного проекту;
- розповіді про свій власний досвід вивчення мови;
- показу зразка ЄМП і способу зазначення прогресу;
- показу щоденника навчання мови, який вів успішний учень;
- виявлення учнівських думок про використання ЄМП на уроці.

Які з цих прийомів ви хотіли б використати? Наскільки ефективними, на вашу думку, вони будуть? Доповніть список ще хоча б трьома іншими прийомами.

- **Як можуть використовувати ЄМП ваші учні?**

Деяким із ваших учнів доведеться шукати роботу в країнах Європи. Вони можуть представити свої Портфоліо потенційним роботодавцям для того, щоб засвідчити свої здібності з іноземних мов, свій досвід і кваліфікацію. Що б ви хотіли побачити в портфоліо, якби були б роботодавцем? Які риси потенційного працівника були б особливо цінними для вас? Яким чином вони могли б найкраще бути представленими в ЄМП?

Наведіть щонайменше три ситуації, коли ваші учні могли б продемонструвати свої Портфоліо.



РОБОТА З УЧНЯМИ

Початок роботи з ЄМП, особливо з учнями 8-9 класів та старшої школи, потребує підготовки. Для такого початку фахівці рекомендують певні види і прийоми робіт. Ось деякі приклади:

- **Підняття самооцінки учня**

Організуйте дискусію з учнями навколо тверджень «Я можу...» зі шкали самооцінки. Підкресліть, що думати треба позитивно. Запропонуйте учням уявити себе в середовищі носіїв мови, яку вони вивчають. Допоможіть визначити, які комунікативні вміння вони можуть проявити. Заохотьте використати якнайбільше висловів, що починаються зі слів «Я можу» (наприклад, «Я можу себе представити», «Я можу запитати людей про їхнє самопочуття», «Я можу зрозуміти прості пояснення про шлях, яким дістатися до певного об'єкту», «Я можу зрозуміти короткі, прості повідомлення на листівках» тощо). Забезпечте учнів такими висловами мовою, яку вони вивчають. Як альтернативу, можна запропонувати висловлюватися про свої іншомовні вміння рідною мовою. Корисно буде співвіднести учнівські вислови із Європейською стандартизованою шкалою самооцінки.

- **Якість Досьє**

Обговоріть з учнями, як, на їхню думку, виглядатиме хороше Досьє. Запитайте, що може свідчити про учнівські результати в іншомовній навчальній діяльності (наприклад, підписані листівки, листи, есе, проекти, аудіо- чи відео записи, списки оповідань, які вони прочитали, сертифікати,

дипломи тощо). Що учні збираються покласти у свої досьє? Заохотьте їх спільно скласти й ухвалити інструкцію з відбору матеріалу.

- **Знайомство із функцією Мовної Біографії**

Обговоріть з учнями шляхи покращення їхніх іншомовних навичок і умінь. Чи був у ваших учнів якийсь досвід спілкування з іноземцями? Де б учні могли застосовувати отримані іншомовні навички й уміння поза школою? Чого вони могли б навчитися таким чином? Поясніть, що вони можуть записати такий досвід у свою Мовну Біографію. Тут вони можуть також робити описати події, які, на їхню думку, є важливими з точки зору навчання іноземної мови.

- **Позашкільна іншомовна навчальна діяльність**

Організуйте для учнів зустріч та інтерв'ю із носієм мови, яку вони вивчають. Запропонуйте виготовити герб для цього іноземця. Цей герб можна поділити на 4 частини відповідно до тем: сім'я, школа/робота, хобі, амбіції/плани. Тоді попросіть використати виготовлений герб для розповіді про носія мови. Учні можуть додати герб у своє досьє разом із помітками, які вони робили під час інтерв'ю з носієм мови або під час підготовки до знайомства з ним.

- **Домашнє завдання: роздуми про навчання з Мовним Портфоліо**

Попросіть учнів проглянути Мовне Портфоліо вдома і подумати про способи використання його для того, щоб зробити ефективнішим своє навчання з іноземної мови. Заохотьте учнівський обмін ідеями в класі. Виготуйте постер із найкращими пропозиціями.



ПОДУМАЙТЕ

- **Як ЄМП може допомогти в роботі вчителя?**

Використовуючи отриману інформацію, а також свій досвід, подумайте, як ЄМП може посприяти вам у роботі з учнями? Зробіть короткі замітки під такими заголовками:

Як я організовую навчальний процес?

Як я готуюся до уроку?

Як я використовую підручник?

Як я оцінюю своїх учнів?

Ви можете додати декілька заголовків, які співвідносяться із питаннями, що вас особливо цікавлять. Збережіть свої записи для подальшого використання.

§ 2. Інтегрування ЄМП у навчальний план

Учителі – зайняті люди. Одночасно вони можуть відповідати за декілька різних класів. При цьому для кожного класу вони мають різні навчальні цілі, що на практиці означає використання декількох підручників та оцінювання учнів відповідно до різних навчальних планів. Крім того, вони, як правило, відвідують різні професійні зібрання та методичні об'єднання, на яких намагаються проаналізувати результати навчального процесу та обговорити проблемні моменти. Якщо вони навчають молодших школярів або учнів середніх класів, то повинні зустрічатися також із їхніми батьками декілька разів на рік. У деяких освітніх установах від них можуть вимагати різного типу звітів. На фоні виконання всіх цих вимог (ми навели далеко не вичерпний перелік обов'язків учителя) залишається надто мало часу на відображення та переосмислення процесу навчання, яке сприяє експерименту та інновації на уроці. Тому не дивно, що вчителі, які беруть участь у пілотних проектах, часто висловлюють думку, що робота з ЄМП вимагає більше часу. Ось два приклади:

«У мене немає змоги приділяти увагу учнівським портфолію. З'являється таке відчуття, що я стою на поверхні цілого проекту. Навчання дітей самооцінювання відбирає багато часу». (Чеський вчитель англійської мови 12-15-річних учнів).

«Я дізнався багато чого про своїх учнів, про їхню мотивацію та потенціал, але мені потрібно більше часу для підготовки для уроків, для використання нового досвіду, для розмов з окремими учнями про їхнє навчання. Думаю, що ці зусилля не марні, але я не впевнений, що зможу підтримувати такий темп роботи і запровадити його у щоденну практику». (Російський учитель французької мови).

Ми не заперечуємо, що впровадження ЄМП вимагатиме від учителів більше часу. Будь-яка зміна або інновація вимагає додаткового зусилля, особливо на початку. Але ми впевнені, якщо ЄМП увійде в практику, це безумовно викличе позитивні зміни в навчальному процесі. В попередніх розділах зазначалося, що використання ЄМП дозволяє зробити процес іншомовного навчання більш прозорим для учнів, допомагаючи їм розвивати їхню здатність до відображення та самооцінювання, таким чином, надаючи їм можливість поступово збільшувати відповідальність за власне навчання. При цьому, вчителі не стають менш зайнятими, але життя стає кращим, а викладання приносить більше задоволення, тому що учні починають розуміти свою відповідальність за те, що відбувається на уроці.

Як часто потрібно працювати з ЄМП?

Учителі, які задіяні в пілотних проектах, часто ставлять це питання. На нього немає однозначної відповіді. Частково через те, що воно включає два взаємодоповнюючих аспекти. З одного боку, воно означає

запитання: «Як часто мої учні повинні здійснювати записи в Мовному Паспорті або Мовній Біографії та як часто повинні поповнювати своє Досьє?» Схоже, це буде предметом особливої уваги, коли вчителі використовують ЄМП, в якому є багато тверджень «Я можу...» для поміток або граф для заповнення. З другого боку, питання можна сформулювати таким чином: «Як часто я повинен приділяти свій вчительський час педагогічним функціям ЄМП, наприклад, постановці навчальних цілей, процесу відображення результатів навчання або наданню моїм учням можливості займатися самооцінюванням?»

Відповідь на перше запитання залежить від особливостей умов навчання. Розглянемо два приклади:

- Учитель, котрий працює з ЄМП в початкових класах основної школи (рівень А2), націлює своїх учнів вибрати три твердження «Я можу...» в якості легко досяжних короткотермінових цілей:
 - я можу розуміти прості інструкції, пов'язані з тим, як дістатися від пункту Х до пункту Y пішки або транспортом;
 - я можу пояснити, чому мені щось подобається/ не подобається;
 - я можу дуже стисло описати минулі події та особистий досвід.

На цих завданнях буде сфокусовано навчання протягом наступних декількох тижнів. Працюючи в парах та індивідуально, учні оцінюють свій прогрес та порівнюють свою оцінку з учительською. Якщо оцінки співпадають, учні поповнюють свої досьє зразками робіт, що свідчать про їхнє навчальне досягнення. Вони також вказують дату поряд з кожним завданням у Біографії, якщо вважають, що впоралися з ним. Учні безперервно ставлять перед собою нові цілі. Кожний учень при цьому працює в своєму індивідуальному темпі, оцінюючи себе відповідно до твердження «Я можу...» так часто, як це необхідно, та обираючи нові завдання-цілі доти, доки не досягне формування певних навички або вміння. Тоді учні записують дату у відповідній графі та в паспорт відповідно до виду мовленнєвих умінь.
- Учителю, який працює з ЄМП в старших класах, варто розпочинати навчальний рік із заповнення учнями Мовного Паспорта, включаючи шкали визначення рівня мовленнєвих умінь. Самооцінювання створює основу для учнівської дискусії про навчальні цілі на весь шкільний рік, які мають бути сформульовані за допомогою тверджень «Я можу...». При цьому узгоджуються завдання для всього класу. Їх завдання розподіляють за категоріями відповідно до виду мовленнєвих умінь та вивішують на постерах у класі. Потім учні записують навчальні цілі на перше півріччя у Мовній Біографії. Протягом півріччя під час навчальної діяльності вони відбирають серед своїх робіт зразки для Досьє, які проглядають у кінці півріччя. Саме тоді вони повертаються до Біографії та аналізують свою навчальну діяльність протягом

півріччя, співвідносячи її з навчальними цілями, які вони ставили перед собою на початку. У другому півріччі схема повторюється. В кінці навчального року учні звертаються до свого Паспорта, щоб оновити записи на основі самооцінювання.

Учителі в обох прикладах використовували ЄМП для планування, спостереження та оцінювання навчальної діяльності, але молодші школярі пишуть у своїх Портфоліо частіше, ніж старшокласники. В обох вікових навчальних аудиторіях ЄМП спрацьовує тому, що вчителі якнайчастіше відводять час на уроках для роботи з ЄМП. В кожній учнівській аудиторії вони нагадують про узгоджені навчальні цілі і ніколи не нехтують можливістю заохотити учнів до відображення свого навчального прогресу. Таким чином, коли учні повертаються до Паспорта з метою оновлення самооцінки власного рівня мовної майстерності, вони завершують процес, який підтримує їхнє навчання та відображається в регулярній роботі з Мовною Біографією. Саме *відображення* (далі — *рефлексія*) та *самооцінювання* є суттю педагогічної функції ЄМП.

З точки зору відображення учнями власного навчального досвіду варто розглянути поняття учнівської рефлексії детальніше. **Рефлексія** (лат. *reflexio* — обертання назад) — самопізнання у вигляді роздумів над власними думками, почуттями, інтелектуальний і чуттєвий процес усвідомлення учнем власної діяльності, визначення того, що в ній було вдалим або невдалим, пізнання себе, своїх можливостей і того, як інші сприймають твої дії. В останні десятиліття рефлексію визнають самостійним і важливим елементом діяльності як учителя, так і учня. В системі компетентісного підходу в особистісно-орієнтованому навчанні закладено принцип усвідомлення учнем свого навчання (учіння). Рефлексія допомагає не тільки закріпити і відкоригувати дії, операції, по-справжньому зрозуміти механізми, значення, проблеми і способи виконаної роботи, а й спроектувати свою майбутню діяльність. Отже, рефлексія є одним із елементів, що дозволяють оцінити і засвоїти способи діяльності, результати цієї діяльності та їх ефективність, внести корективи та переформулювати, якщо це необхідно, цілі.

Узгодження ЄМП

з навчальним планом і підручником.

Учителі, задіяні в пілотних проектах, ставлять і такі запитання: «Чи вимагає ЄМП виходити за рамки навчального плану?» та «Як інтегрувати ЄМП в роботу з підручником?».

Відповідь на перше запитання полягає в тому, що ЄМП може підтримати навчальний план із будь-якої іноземної мови, націлений на розвиток учнівської комунікативної компетенції. Цілі всіх планів чи програм комунікативно-орієнтованого навчання принципово узгоджуються із твердженнями «*Я можу...*», що забезпечує основу для учнівського самооцінювання в Мовному Паспорті. Більше того, педагогічна функція ЄМП,

яка, як уже зазначалося, полягає в тому, щоб зробити процес іншомовного навчання більш прозорим для учнів. Допомогати їм розвивати їхню здатність до відображення та самооцінювання, надаючи таким чином можливість поступово збільшувати відповідальність за власне навчання. Це співпадає з наданням усе більшої уваги розвитку учнівського вміння вчитися та розвивати навички критичного мислення в змісті багатьох національних та регіональних освітніх програм на сучасному етапі.

Суперечностей між ЄМП та підручником, схоже, також не виникає, оскільки педагогічна функція ЄМП імпліцитно починає впливати на роботу з підручником. Якщо ми залучаємо учнів до процесів рефлексії і самооцінювання та націлюємо їх взяти більшу відповідальність за своє власне навчання, ми не можемо використовувати підручник, як серію готових розписаних сценаріїв уроків. Інакше кажучи, ми не можемо нав'язувати нашим учням однакові для всіх навчальні цілі, однаковий темп у їх досягненні, єдині для всіх учнівські стратегії тощо. Працюючи з ЄМП, ми повинні бути готові до постійних дискусій та переговорів з нашими учнями, а підручник підлаштовувати під реальний навчальний процес, тобто використовувати його гнучко, дозволяючи учням на основі самооцінювання визначати особисті цілі, а на основі рефлексії розробляти власні навчальні стратегії, а відтак обирати завдання, з якими вони хочуть працювати.



УЧИТЕЛЮ ДЛЯ РОЗДУМІВ ТА ОБГОВОРЕННЯ З КОЛЕГАМИ

- **ЄМП і навчальна програма: знайомимось детальніше із загальними контрольними рівнями та дескрипторами**

З першого розділу ви дізналися про існування шести рівнів мовної майстерності, розроблених Радою Європи. У другому розділі представлено шкалу самооцінювання загальних мовленнєвих умінь, де ми домовились обмежитися рівнями, актуальними для вікових категорій: A1, A2, B1, B2. Спробуйте розмістити наведені нижче дескриптори у відповідних до рівня та виду мовленнєвої діяльності клітинках таблиці самооцінювання. Ви можете перевірити себе за допомогою таблиці, розміщеної на сторінках 26-27.

Рівень	Аудіювання	Читання	Діалогічне мовлення	Монологічне мовлення	Письмо

- Я можу розуміти нескладні тексти розмовною мовою, що стосуються повсякденного життя та роботи. Я можу розуміти опис подій, вираження почуттів та побажань в особистих листах.
 - Я можу спілкуватися на простому рівні за умови, що співрозмовник готовий повторити та допомогти мені сформулювати те, що я намагаюся сказати. Я можу ставити прості запитання на знайомі теми, можу відповісти на такі ж запитання.
 - Я можу чітко і детально писати тексти на значну кількість тем, пов'язаних із моїми інтересами. Я можу написати есе (опис) чи доповідь із метою обґрунтування або спростування певної думки; писати листи, висловлюючи особисте ставлення до події.
 - Я можу розуміти лекції та тривалі доповіді й навіть усвідомлювати аргументацію, якщо тема стосується мене особисто, розуміти більшість телепередач на події дня та інформативного типу. Я розумію більшість фільмів нормативною мовою.
 - Я можу розуміти вирази та найуживанішу лексику, що стосується мене (наприклад, базову інформацію про особу та сім'ю, покупки, роботу). Я можу «вловити» основний зміст
 - Я можу писати прості короткі повідомлення з метою вирішення нагальних проблем. Я можу написати особистого дуже простого листа, наприклад, з висловленням вдячності.
 - Я можу вживати прості вирази та речення, щоб описати своє місце проживання, людей, яких я знаю.
 - Я можу розуміти знайомі назви, дуже прості слова та фрази, наприклад, в оголошеннях, афішах, каталогах.
 - Я можу доволі спонтанно і невимушено спілкуватися з носієм мови; брати активну участь у бесіді в знайомих ситуаціях, представляючи або захищаючи свої погляди.
 - Я можу висловлюватися простими засобами з метою розповісти про події та свій досвід, свої мрії, сподівання та цілі. Я можу наводити стислі приклади або пояснення плану чи ідеї. Я можу переказати історію, сюжет книжки або фільму.
- **Співставлення ЄМП з вашою навчальною програмою**
 Подивіться на вашу офіційну навчальну програму. Спробуйте узгодити зазначені у ній мовленнєві уміння, які мають бути сформовані відповідно до етапу навчання на завершення шкільного року та твердження «Я можу...» з таблиці для

самооцінювання або з ілюстративних шкал оцінювання, наведених у додатку. Для цього спробуйте замінити формулювання завдань у вашій програмі твердженнями «Я можу...» із загальноєвропейської оціночної шкали.



РОБОТА З УЧНЯМИ

● **Пошук ефективних видів навчальної діяльності**

Приготуйтеся створити список тих прийомів та видів робіт, які ви любляете використовувати на уроці. Які з них найуспішніше заохочують учнів до самостійного навчання?

Запитайте ваших учнів, які види діяльності їм найбільше подобається, які які з них вони вважають найбільш ефективними, а які спонукають до важкої, наполегливої праці. Тоді запитайте, які з цих видів вони можуть застосувати самостійно. Розгляньте наступні пропозиції:

- взаємоперевірка домашнього завдання;
- читання у парах та малих групах;
- самостійний вибір домашнього завдання;
- постановка власних навчальних цілей;
- допомога слабшим учням;
- оцінювання власної роботи.

Створіть постер із видами діяльності, запропонованими в класі. Звертайтеся до нього регулярно.

● **Увага на навчанні в групах**

Попросіть учнів поділитися на пари, щоб попрактикуватись у короткому монолозі (наприклад, А1 — «Я можу вживати прості фрази і речення, щоб описати своє помешкання та людей, яких я знаю»). Зазначте час для виконання завдання, наприклад, одна хвилина. Поясніть учням, що один партнер повинен промовляти монолог в той час, коли інший гратиме роль учителя, спостерігаючи за часом і уважно слухаючи, щоб прокоментувати якість виконаного завдання та порекомендувати як його краще зробити. Після цього партнери міняються ролями.

Як різновид, ви можете запропонувати класу розподілитися по групах із чотирьох учнів і використати цей прийом для опрацювання простого діалогу (наприклад, А2 — *обговорення варіантів проведення вечора, вікенду*).

Перед тим, як ваші учні почнуть виконувати це завдання, допоможіть їм скласти список критеріїв оцінювання якості діалогу та зосередити їхню увагу на тих речах, які повинні бути опрацьовані.

- **Заохочуйте ваших учнів створювати власні навчальні матеріали**

З ілюстративних шкал та таблиць самооцінювання (див. додаток) виберіть твердження «Я можу...», що відповідає поточному рівню майстерності ваших учнів. Запропонуйте їм поділитися на пари і дайте кожній парі завдання підготувати вправу для своїх однокласників. Наприклад, якщо ваші учні перебувають на рівні A2, ви можете обрати в якості навчальної мети дескриптор «Я можу визначити основне повідомлення в підсумках новин чи простих газетних статтях, в яких числа і назви відіграють важливу роль, і які чітко структуровані та проілюстровані» (таблиця самооцінки, A2 — читання). Ви можете попросити кожну пару написати 5 речень для завдання типу «правильно/неправильно» або 5 питань на перевірку розуміння тексту, який прочитав весь клас. Пари можуть обмінюватися своїми завданнями.

Зауважте, що ця діяльність може бути використана учнями будь-якого рівня майстерності володіння мовою. Приклад, який наведено вище, пропонує інтегрований підхід до навчання читання і письма з акцентом на лінгвістичну форму. Наголосіть учням, що їхні вправи повинні містити якнайменше помилок. Заохотьте їх допомагати один одному шукати і виправляти помилки, а також консультуватися з вами в сумнівних випадках.

- **Заохочуйте ваших учнів створювати банк видів навчальної діяльності**

Якщо учні придумують вправи один для одного, ви можете поступово створити банк домашніх заготовок із різних видів навчальної діяльності. Вправи, розроблені в класі, можуть бути старанно переписані вдома, а там, де доречно, можна додати ключі або готові рішення. Вправи варто класифікувати відповідно до видів мовленнєвих умінь та рівнів і зберігати їх у місці, доступному для учнів. Переконайтеся, що всі учні беруть участь у регулярному поповненні цього банку. Раз на два тижні чи раз на місяць заохочуйте їх виконувати вправу для домашнього завдання, використовуючи накопичені розробки банку.

- **Інтерв'ю з носієм мови**

Європейське Мовне Портфоліо підкреслює, що вивчення мови може відбуватися не тільки на уроках, але й поза школою. Організуйте для ваших учнів інтерв'ю з носієм мови, яку вони вивчають. Поділіть клас на групи по четверо-п'ятеро учнів і дайте кожній групі завдання скласти список запитань для інтерв'ю мовою, що вивчається. Кожна група отримує свою тематику, в рамках якої готує завдання. Наприклад, одна група

може дізнаватись про дитинство носія мови, друга – про його(її) роботу, третя – про традиції в його(її) рідній країні. Після проведеного інтерв'ю кожна група може написати доповідь і поділитися інформацією з рештою класу.

Це завдання забезпечує інтенсивне використання мови учнями у говорінні, слуханні та письмі (під час написання нотаток і складання самої доповіді). Така діяльність мала б допомогти учням подолати небажання говорити іноземною мовою. Зауважте, що оскільки учні самостійно контролюють виконання цього завдання, вчитель звільняється від обов'язку приймати рішення.

- **Діяльність, яка допомагає підготувати ваших учнів до екзамену і дозволяє зрозуміти їм свою відповідальність за власне учіння**

Перед екзаменом обговоріть з учнями важливі питання, необхідні для його успішної здачі. Заохотьте їх працювати в групах для планування своєї роботи, оберіть відповідні види робіт і виробіть критерії оцінювання їх виконання. Допоможіть їм співвіднести свої навчальні цілі та види навчальної діяльності із загальноєвропейськими рівнями, ілюстративними шкалами і таблицею для самооцінювання.

Ця діяльність повинна нагадувати вчителям і учням про дві речі. По-перше, учіння не може бути максимально ефективним, якщо ініціативу та відповідальність проявляє тільки вчитель. По-друге, готуючись до екзаменів варто не втрачати з поля зору комунікативні цілі.



ПОДУМАЙТЕ

- **Аналіз впливу видів навчальної діяльності**

Прогляньте ще раз представлені вище шість видів навчальної діяльності. Які види робіт, на вашу думку, могли б:

- змотивували ваших учнів?
- допомагали ви їм розуміти навчальну мету?
- створювали атмосферу, сприятливу для глибшого та ефективнішого навчання?
- сприяли розвиткові учнівської автономії?

Занотуйте ваші відповіді з аргументами.

- **Ефективне використання підручника**

Виберіть будь-яку секцію підручника. З точки зору запропонованих у цьому розділі аргументів і зразків, спробуйте визначити можливості використати матеріал цієї секції з метою підтримки педагогічної функції ЄМП і сприяння формуванню учнівської автономії.

§ 3. Використання рівневих шкал і дескрипторів

Розроблені Радою Європи рівні володіння мовою є базовими для Європейського Мовного Портфолію. Вони забезпечують основу для учнівського самооцінювання у Мовному Паспорті та слугують матеріалом для постановки навчальних цілей, які учні записують у свою Мовну Біографію. Шкали для самооцінювання відповідно до рівнів мовленнєвих умінь є центральними для структури і функцій ЄМП, тому варто з ними ознайомитися детальніше.

Шляхи розв'язання можливих проблем

Відгуки вчителів, що беруть участь у пілотних проектах, свідчать, що на практиці використання таблиці самооцінювання у Мовному Паспорті можуть виникати три види проблем. Перша пов'язана з адаптацією до специфіки конкретної навчальної ситуації. Як, наприклад, у наступних трьох відгуках:

- У мене проблеми з визначенням окремих рівнів.
- Дескриптори не є достатньо адаптованими для дитячої аудиторії.
- Було б краще, якби діапазон знань на кожному індивідуальному рівні був розроблений більш докладно і точно.

Цю проблему можна розв'язати, якщо визнати, що кожний із загальних дескрипторів у Мовному Паспорті можна і треба розширити відповідно до віку, потреб та інтересів учнів, які є суб'єктами навчання. Ілюстративні таблиці і таблиці самооцінки в додатку можуть надати тут неоціненну допомогу, але також варто пам'ятати, що учні самі можуть сприяти цьому процесу (як було показано на прикладах прийомів і видів навчальної діяльності, наведених раніше). Таке розширення передбачає постановку цілих рядів більш деталізованих та уточнених комунікативних цілей, які можуть використовуватися для розробки навчальних завдань.

Візьмемо, наприклад, ЧИТАННЯ на найнижчому рівні А1 — *«Я можу розуміти знайомі назви, слова і дуже прості речення, наприклад, на повідомленнях та постерах або в каталогах»*. Цей дескриптор підсумовує найелементарніший рівень комунікативної компетенції користувача, який можливо відзначити тільки відповідно до вміння читати. Але комунікативна поведінка користувачів цього рівня буде різною в різних учнівських аудиторіях. Наприклад, для досягнення цього базового рівня умінь із читання дорослою аудиторією буде цілком природною робота з повідомленнями, постерами і каталогами, взятими з реального світу. Тоді як у початковій школі може мати набагато більший сенс як для вчителя, так і для учнів використання розроблених власноруч постерів і повідомлень, котрі містять назви шкільного приладдя та нагадують найчастіше використовувані фрази та інструкції на уроках. Подібним чином дескриптор для ПИСЬМА на рівні В1 — *«Я можу писати простий зв'язний текст на знайомі теми, які пов'язані з моїм особистим*

інтересом. Я можу писати особисті листи, описуючи досвід та враження» – обов'язково стосуватиметься різних тем і різного діапазону досвіду та вражень відповідно до різних учнівських аудиторій.

Другою проблемою було те, що для деяких учителів дескриптори видавалися надто загальними для того, щоб можна було визначити учнівські досягнення навіть за тривалий період часу:

Загальноєвропейські рівні є настільки узагальненими, що вони не дозволяють більшості учнів оцінити свої досягнення навіть за такий значний період, як, наприклад, весь шкільний рік. Це знижує мотивацію учнів і вони швидко втрачають інтерес до Портфоліо.

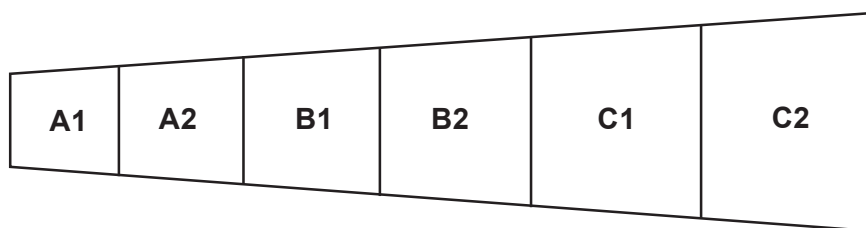
У відповідь на цю проблему передусім потрібно зауважити, що дескриптори рівнів мовленнєвих умінь у Мовному Паспорті Європейського Мовного Портфоліо охоплюють цілий діапазон можливої іншомовної майстерності від учня-початківця до майже носія мови. Лише дуже малий відсоток учнів досягають рівнів C1 і C2, і це їм вдається тільки після багатьох років навчання. Тому не дивно, що учні залишаються на одному загальноєвропейському рівні володіння мовою протягом місяців, а в деяких випадках — років, хоча може бути навіть величезна кількість доказів явного прогресу у навчанні. Якщо використовувати Європейське Мовне Портфоліо, застосовуючи описані в попередніх розділах підходи, прийоми і види навчальної діяльності, то головним об'єктом уваги буде швидше Мовна Біографія, ніж Паспорт. У ній учні будуть вести записи про постановку навчальних цілей, до неї звертатимуться з метою їх перегляду, а зазначати рівень мовленнєвого уміння в Паспорті будуть не часто. Зауважте, що є декілька способів відмітки рівня мовленнєвих умінь. Один із них — відмітка галочками у квадратах для різних видів мовленнєвої компетенції відповідно до досягнутих рівнів. Інший — це штрихування відповідних клітинок в міру навчального прогресу, аж поки не буде досягнута майстерність певного рівня в цілому. Цей останній спосіб узгоджується із педагогічним підходом, викладеним в цьому розділі раніше.

Доречно звернути увагу на те, що рівні і шкали — фундаментальна основа Європейського Мовного Портфоліо — не є шкалою лінійного виміру. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти (розділ 2.2) дають із цього приводу наступні роз'яснення:

Не можна застосовувати напрями і шкали рівнів володіння мовою як якесь правило або шкалу лінійного виміру. Не існує шкал або наборів рівнів, які могли б відповідати лінійним вимогам. Говорячи термінами матеріалів Ради Європи про специфікації змісту, навіть якщо Waystage перебуває на півдорозі до Threshold Level за шкалою рівнів, Threshold на півдорозі до Vantage Level, досвід використання існуючих шкал говорить про те, що багато з тих, хто навчається, витратять удвічі більше зусиль, щоб дійти до

Threshold Level від Waystage. Можливо, їм знадобиться удвічі більше зусиль, щоб вийти на Vantage Level від Threshold Level, ніж їм було потрібно, щоб дійти до Threshold Level від Waystage, навіть якщо здається, що рівні на шкалі рівновіддалені. Причина цього – необхідність розширення діапазону видів діяльності, умінь та мов, що розглядаються. Цей життєвий факт відображено у частій презентації шкали рівнів як діаграми у вигляді ріжка з морозивом (тривимірний конус з розширеннями до верхівки). Слід бути особливо обережними, використовуючи будь-яку шкалу рівнів для підрахунку «в середньому» того часу, який необхідний для досягнення окремих цілей.

Таке ж зауваження можна зробити стосовно кількості слів, яку потребують учні для здатності діяти адекватно на різних рівнях. Для рівня A2, наприклад, вимагається словниковий запас близько 850 слів. І близько 1500 для рівня B1. Але було підраховано, що для того, аби здати екзамен на отримання Кембриджського Першого Сертифікату з англійської мови, який відповідає рівню B2, учням потрібно оволодіти словниковим запасом у 4 500 слів з понад 8 000 семантичними значеннями. Ці вимоги до рівнів можна відобразити таким чином.



Третя проблема, про яку доповідали деякі вчителі, стосувалася прийняття рішень про підтвердження досягнення їхніми учнями певного рівня, що передбачає відповідність учнівської мовної майстерності його вимогам.

Я не знаю, коли я можу підтвердити, що учень уже опанував певний рівень.

Ця проблема, можливо, постала частково через використання багатьма вчителями тестів і контрольних робіт, які класифікують учнів. Це робить важким визнання того факту, що навіть слабкі учні можуть відповідати критеріям, описаним у дескрипторах, хоча й нерівною мірою. Рівні та дескриптори Ради Європи та Європейське Мовне Портфоліо вимагають, щоб ми думали про учнів тільки позитивно (про те, що вони фактично можуть робити за допомогою мови, що вивчається). Якщо це важко узгодити з нашими традиціями контрольного визначення норм і оцінок, то може бути корисним порівняння досягнення одного з рівнів володіння мовою зі здаванням тесту з водіння: кожен, у кого є постійне водійське посвідчення, може керувати авто, але, очевидно, що деякі водії

більш умілі, ніж інші. Без сумніву, іспити на всіх рівнях продовжуватимуть класифікувати учнів відповідно до їхньої майстерності. Але, коли учні працюють із Європейським Мовним Портфоліо, вони можуть поступово розвивати свої власні норми, оскільки в процесі навчання порівнюють свій рівень навчальних досягнень із рівнем минулого місяця, минулого семестру чи року.



УЧИТЕЛЮ ДЛЯ РОЗДУМІВ ТА ОБГОВОРЕННЯ З КОЛЕГАМИ

● Увага на аудіювання

Наступні чотири абзаци включають дескриптори для відповідних шкільному віку чотирьох рівнів АУДІЮВАННЯ від А1 до В2. Які дескриптори належать до якого рівня? Перевірте вашу відповідь посилаючись на таблицю самооцінки з другого розділу.

- Я здатний розуміти основний зміст складних повідомлень на звичайні теми стосовно роботи, навчання, дозвілля тощо. Мені не складно розуміти основне в численних радіо- та телепередачах про події дня або на теми особистих чи професійних інтересів, якщо мовлення повільне і достатньо чітке.*
- Я розумію лекції та тривалі доповіді і сприймаю аргументацію, якщо тема стосується мене особисто, а також розумію більшість телепередач про події дня та інформативного типу. Я не відчуваю труднощів у розумінні більшості фільмів нормативною мовою.*
- Мені легко розуміти побутову лексику та найбільш поширені висловлювання на теми, що стосуються мене особисто, моєї сім'ї та найближчого оточення, якщо люди розмовляють повільно і чітко.*
- Я в змозі зрозуміти вирази та найуживанішу лексику, що стосується мене (наприклад, базову інформацію про особу та сім'ю, покупки, роботу). Мені просто «вловити» основний зміст елементарних, чітких повідомлень та оголошень.*

Використовуйте ілюстративні шкали і таблиці самооцінки з додатку, щоб співставити рівні з інших видів умінь.

Зверніть увагу на таблицю самооцінки та ілюстративні шкали з точки зору ваших учнів. Яким є їхній середній рівень компетентності з кожного виду мовленнєвих умінь? Як, на вашу думку, він буде розвиватися протягом періоду навчання?

● Увага на читання

Ось чотири дескриптори з ілюстративних шкал ЧИТАННЯ ДЛЯ

ОРІЄНТАЦІЇ, але з пропущеними фразами. Запишіть на місці крапок одну з наведених нижче під номером 1-4 фраз:

B2 Може швидко проглядати

B1 Може знаходити і розуміти,
таке як листи, брошури і короткі офіційні документи.

A2 Може знаходити конкретні,, а саме:
оголошення, проспекти, меню, таблиці зносок і графіку.

A1 Може впізнавати
в простих повідомленнях у найбільш звичних повсякденних ситуаціях.

1) доречна інформація в повсякденному матеріалі

2) довгі і складні тексти, що містять відповідні деталі

3) знайомі назви, слова і дуже елементарні фрази

4) передбачувана інформація в простому повсякденному матеріалі

Звірте свої відповіді з додатком 1.

● **Застосування дескрипторів щодо учнів**

Намагайтеся підсумувати, що можуть робити ваші учні за допомогою мови, яку вивчають, із серії тверджень «Я можу...» відповідно до зазначених категорій умінь: СЛУХАННЯ, ЧИТАННЯ, ДІАЛОГІЧНЕ МОВЛЕННЯ, МОНОЛОГІЧНЕ МОВЛЕННЯ, ПИСЬМО.

● **Застосування дескрипторів до підручника**

Складіть таблицю з п'яти рядів (для СЛУХАННЯ, ЧИТАННЯ, ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ, МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ, ПИСЬМА) і одну колонку для кожного з рівнів майстерності, яким відповідають ваші учні (для учнів початкових класів вам потрібно буде дві колонки, для рівнів A1 і A2; для учнів основної школи — дві колонки, для рівнів A2 і B1; і для старших учнів - дві колонки, для B1 і B2). Перед тим, як розпочинати кожен розділ підручника, перегляньте його і зазначте на шкалі комунікативні навички, знання граматичних явищ та лексики. Це допоможе вам поєднати підручник із учнівськими комунікативними цілями і практичним використанням мови, що вивчається. Це також допоможе інтегрувати Європейський Мовний Портфель у ваш процес навчання.

● **Використання дескрипторів для визначення навчальних цілей усього класу**

На початку навчального року обговоріть зі своїми учнями, що вони будуть робити весь рік. Допоможіть їм визначити ці завдання твердженнями «Я можу...» і заохотьте підсумувати

їх на постерах, які можуть бути розташовані на стіні у класі й переписані в Мовну Біографію. Обговоріть усі кроки на шляху до виконання завдання. Регулярно нагадуйте вашим учням про визначені цілі-завдання. Учні можуть записувати біля виконаних завдань свої імена.



РОБОТА З УЧНЯМИ

- **Використання дескрипторів для підсумку досягнень і визначення індивідуальних навчальних цілей**

Поділіть учнів на пари. Попросіть їх більш уважно ознайомитись із дескрипторами з одного виду мовленнєвого уміння на рівні, якого вони саме намагаються досягти (наприклад, A1: ЧИТАННЯ або B2: ДІАЛОГІЧНЕ МОВЛЕННЯ). З'ясуйте: а) що вони можуть уже робити стосовно цих дескрипторів; б) над чим їм іще треба працювати. Заохотьте кожного з учнів визначити навчальну ціль для наступного місяця і обговорити це зі своїм партнером, обумовлюючи необхідні для досягнення цілі кроки. Попросіть їх записати це в Біографії. Через місяць запропонуйте вашим учням знову порацювати в парах з метою оцінки досягнень / недоопрацювань. (Спонукаючи ваших учнів стати відповідальними за ухвалення рішень на конкретному рівні, ви заохочуєте їх до свідомого і глибокого підходу до власного учіння. Вашим завданням повинен стати пошук дієвих засобів для забезпечення наполегливої і сумлінної роботи ваших учнів, а не для того, щоб усі почувалися виснаженими в кінці уроку!)

- **Допомога учням у співставленні рівнів і дескрипторів із навчальними матеріалами**

Перед початком роботи з новим розділом підручника швидко перегляньте його з вашими учнями. Запропонуйте визначити головну мету розділу і висловити її одним чи декількома твердженнями «Я можу...», які стануть завданням. Коли завершено роботу з розділом, заохотьте учнів попрацювати в парах з метою оцінити, наскільки добре вони виконали завдання.



ПОДУМАЙТЕ

Який вплив могло б мати на ваше викладання і на навчання ваших учнів використання дескрипторів і загальноєвропейських рівневих шкал мовленнєвих умінь? Зверніть особливу увагу на наступні аспекти:

ВИКЛАДАННЯ І УЧІННЯ
МОТИВАЦІЯ УЧНІВ
ОЦІНЮВАННЯ

§4. Мотивація, рефлексія та уміння вчитися

У другому розділі йшлося про загальний підсумок зарубіжного досвіду використання Європейського Мовного Портфоліо (стор.35). Перше, про що було згадано – це його позитивний вплив на учнівську мотивацію. Водночас зазначалося, що Європейське Мовне Портфоліо спонукає учнів більше думати про своє власне учіння. Тобто учні більше розмірковують про свої мовні здібності та знання і краще усвідомлюють, що і для чого вони роблять.

Зрозуміло, що рефлексія є центральним елементом основної педагогічної функції Європейського Мовного Портфоліо, про яку згадувалося в другому розділі (*зробити процес іншомовного навчання більш прозорим для учнів, допомагаючи їм розвивати їхню здатність до відображення та самооцінювання, надаючи, таким чином, можливість поступово збільшувати відповідальність за власне навчання*). Цим пояснюються запропоновані в попередніх параграфах методичні прийоми і види навчальної діяльності, розроблені для впровадження Європейського Мовного Портфоліо, узгодження та інтегрування в навчальну програму і підручник, свідомої і чіткої роботи зі шкалами і дескрипторами Ради Європи, оскільки всі ці запропоновані види діяльності вимагають від учнів, передусім, розмірковувати.

Матеріал цього розділу пропонує краще зрозуміти зв'язок між рефлексією, мотивацією і навчанням, як учитися. Знайомить із деякими думками щодо різноманітних ролей, які може відігравати рефлексія в мовному навчанні і мовному використанні. Також тут йдеться про два спірних питання, які, за словами багатьох педагогів, є рушійними: а) використання писемної діяльності для стимулювання і якісної рефлексії; б) важливість поступово розвивати учнівську здатність здійснювати рефлексію мовою, що вивчається.

Мотивація і навчання вчитися

Зі всіх проблем, з якими стикаються вчителі мови, проблема нестачі мотивації в учнів є однією з найбільш обговорюваних. Деякі вчителі намагаються впоратися з нею, роблячи процес навчання жвавим і цікавим, добираючи мотивуючі навчальні види діяльності і привабливі матеріали. Але недолік такого підходу в тому, що він дає лише нетривалий ефект, який припиняє свою дію із завершенням цих видів робіт і вичерпанням матеріалів.

Альтернативою є пропозиція учням назвати ті види діяльності, які є для них цікавими, а також заохочення учнів узяти відповідальність за те, що відбувається в класі (на основі їхніх точок зору щодо тої чи іншої роботи, яку вони вважають більш чи менш цікавою і корисною для себе). Таким був підхід Лені Дам — учителькою англійської мови, яка навчала учнів середніх класів у Німеччині. Ось що вона пише:

«Усередині 1970-их я вперше розпочала працювати з 14-16-річними учнями різного рівня підготовки. Я мала проблеми із їхнім загальним небажанням вчитися і браком інтересу до англійської мови як шкільного предмету зокрема. Для того, щоб вижити, я відчула, що повинна змінити свою звичайну вчительську роль. Я намагалася залучити учнів (чи, точніше, примушувала їх бути залученими) до ухвалення рішень щодо, наприклад, вибору видів робіт на уроці і навчальних матеріалів».

Змінюючи свою роль, Лені Дам зауважувала, що її учні більше не могли сидіти в класі пасивно, чекаючи її пропозиції. Вони змушені були виявляти власні навчальні ініціативи. Це означало необхідність думати, а, відтак, долучитися до навчальної діяльності. Таким чином, поступово зменшувалася проблема з мотивацією. Ось як Лені Дам описує результат передачі відповідальності своїм учням:

«Я швидко усвідомила, що надання учням долі відповідальності за планування і здійснення ними видів діяльності, пов'язаних із завданнями викладання/учіння, змушувало їх брати активну участь у процесі навчання, що й призводило до покращення результатів. Це також формувало здатність учнів оцінювати навчальний процес. У такий спосіб було створено функціональне «коло» процесу учіння: усвідомлення того, як вчитися, впливає на те, що вивчається, і надає якісно глибше розуміння того, як вчитися».

Важливо відзначити: хоча роль Лені Дам змінилася, вона не стала менш важливою. Учителька залишилася відповідальною за створення і підтримку динаміки навчання учнів. Якби вона цього не робила, то результати навчання були б дуже низькими. З часом вона виявила, що може передавати все більше відповідальності та функцій контролю своїм учням, але й усвідомлювала, що повинна була слідкувати, як те, що відбувається в неї на уроках, відповідає вимогам навчальної програми.

Педагогічний підхід, який ніколи не вимагає від учнів брати на себе ініціативу, а, отже, думати про своє учіння, не обов'язково має проблеми з учнівською мотивацією. Таким був досвід Ганне Томсен — учительки англійської та німецької мов на етапі середніх класів у Данії:

«Мені зараз зрозуміло, що я тоді очікувала від себе як учителя, щоб майже вся ініціатива була моєю. Я була автором «проектів», і завдяки своєму ентузіазму досягала успіху в заохоченні учнів брати участь у «моїх» проектах із задоволенням і хорошими результатами, про що я іноді їх просила».

Але через те, що вчителька не вимагала від учнів ініціативи, вони залишалися цілком залежними від неї. Якось це стало відкриттям одного разу:

«Мене не було в школі протягом декількох днів і потім я з подивом з'ясувала, як мало зробили мої учні з учителем, який заміняв мене».

Я думала, що вони добре знали, яким має бути урок англійської мови. «Але ваша колега не така, як ви», — казали учні. І тоді я починала читати їм мораль: «Це була ваша відповідальність. Я очікувала від вас...». Нині я розумію: причиною було те, що їм ніколи не дозволяли брати на себе жодної ініціативи чи відповідальності за те, що відбувалося на уроках і, тим більше, за своє навчання».

З педагогічної точки зору Європейське Мовне Портфоліо є інструментом стимулювання учнів думати про своє навчання. Воно перетворює це навчання на прозорий і зрозумілий для них процес, на основі чого спрощується шлях до учнівської ініціативи.

Декілька думок щодо рефлексії

Як уже було зазначено в попередньому розділі, *рефлексія* охоплює складний діапазон розумової поведінки. З точки зору опанування мовою ми можемо міркувати про лінгвістичні закономірності цієї мови, про засоби її вивчення та шляхи використання. Більше того, ми можемо обдумувати ці питання *ще до того*, як розпочнемо навчальну діяльність чи комунікативну практику (ПЛАНУВАННЯ), *у процесі того*, як працюємо, виконуємо завдання (КОНТРОЛЬ) і *після того*, як ми його завершили (ОЦІНЮВАННЯ).

Європейське Мовне Портфоліо залучає учнів до всіх цих трьох видів рефлексії. Наприклад, запис навчальних цілей в Мовній Біографії є формою планування. Практикування певного комунікативного завдання вимагає, щоб учні контролювали своє виконання. Коли вони відбирають матеріали для Досьє, оглядають навчальні цілі в Біографії, додають записи до свого короткого біографічного нарису та мовних навичок у Паспорті — вони оцінюють себе. На практиці, звичайно, об'єкти і процеси рефлексії часто зливаються один з одним. Таким чином, планування певної навчальної діяльності може вимагати рефлексії щодо певного аспекту мови, як і щодо того, як повинна виконуватися діяльність. Водночас, контроль під час виконання цієї діяльності може виявити проблему, яка може бути вирішена лише подальшим плануванням.

З точки зору педагогіки це означає, що нам, можливо, краще заохочувати учнів до рефлексії процесу навчання загалом, ніж намагатися розвинути різні види рефлексії окремо. Мова, що вивчається, і процеси навчання та використання, задіяні в повному обсязі, коли ми намагаємося відповісти на п'ять питань, які Лені Дам часто ставить своїм учням:

- Що ми вивчаємо?
- Чому ми це вивчаємо?
- Як ми це вивчаємо?
- Наскільки успішним є наше вивчення?
- Що ми збираємося робити далі?

Належно організована парна і групова робота відіграє істотну роль у розвитку учнівської здібності до рефлексії: учасники в будь-якому спільному завданні повинні чітко роз'яснити один одному думки і плани,

які можуть залишатися неперевіреними, якщо вони повинні були виконувати завдання самостійно. Ось чому так багато видів діяльності, запропонованих в цьому посібнику, вимагають від учнів, щоб ті працювали в парах чи малих групах. Записування цих речей є також істотним. Частково тому, що воно допомагає під час обговорення. А частіше тому, що дозволяє прояснити наші думки, надає стимул для подальшої рефлексії. Є природна тенденція вважати, що спочатку в нас виникають думки, а потім ми їх записуємо. Але професор Анді Кларк вважає, що деякі думки з'являються лише тоді, коли ми пишемо. Він пояснює це за допомогою аналогії зі способом, яким утворюється мангрове болото:

«Видно, що на острові росте дерево. Як ви вважаєте, що з'явилося першим? Природньо (і, зазвичай, правильно) припустити, що на острові був родючий ґрунт, у який потрапила випадкова насінина. Мангрові ліси, однак, є винятком з цього загального правила. Мангрове дерево росте з плаваючої насінини, яка починає проростати у воді, вкорінюючись у мулі на мілководді. Саджанець пускає складні вертикальні корінці через поверхню води і врешті-решт, виглядає, як мале дерево на опорах. Правда, складна система надземних корінців затримує плаваючий ґрунт, водорості й уламки. З часом ці накопичення формують маленький острів. З плином часу острів стає все більшим і більшим. Кілька таких островів можуть, зрештою, злитися, розширюючи берегову лінію до дерев. Отже, незважаючи на наші попередні припущення і відчуття, це є земля, яка поступово створюється за допомогою дерев».

Значимість «мангрового результату» для процесів рефлексії, про які тут ідеться, повинна бути очевидною, особливо якщо пам'ятати, що об'єктом цих процесів є іноземна мова і те, як ми її вивчаємо і використовуємо.

Мова рефлексії

У попередніх розділах були описані різноманітні види навчальної діяльності й прийоми, які розпочинаються з певного виду дискусії, а потім вимагають, щоб учні виконували завдання, яке включає рефлексію. Неминуче виникає питання: якою мовою повинна вестися дискусія і подальша рефлексія? Це ж саме питання виникає щодо Європейського Мовного Портфолію, особливо біографічного компоненту: учні мають формувати свої навчальні завдання і записувати важливий міжкультурний і навчальний досвід мовою(мовами), що вивчається, чи рідною мовою?

Відповідь на обидва запитання поділяється на дві частини. По-перше, низька майстерність із мови, що вивчається, не повинна виправдовувати відсутність рефлексії. Коли працюєте з початківцями будь-якого віку, краще обговорити навчальні цілі, наприклад, рідною мовою, ніж зовсім не обговорювати. По-друге, здатність до рефлексії в процесі самовираження є важливою частиною володіння будь-якою мовою. Таким чином, коли ми використовуємо рідну мову для обговорення навчальних цілей із

початківцями, нам слід також підсумувати ті цілі, формулюючи їх мовою, що вивчається, і записати їх на постері для подальшого користування. По мірі того, як наші учні стають більш майстерними, ми повинні переконатися, що їхня рефлексія все більше відбувається за допомогою мови, що вивчається, тому що це стимулюватиме поступ у їхній майстерності.

Те, чого можна досягти за відносно короткий проміжок часу, видно на прикладі поданих нижче текстів, написаних англійською двома німецькими учнями Лені Дам після чотирьох років вивчення англійської мови. Вражає, як вони поєднують чіткість і невимушеність висловлювання із самоусвідомленням. Це є доказом того, що вивчення іноземної мови може внести неабиякий вклад в особистісний розвиток, який забезпечує ефективний освітній процес:

«Найважливішим, напевне, був спосіб здійснення нашого навчального процесу. Від нас чогось очікували, та водночас надавали можливість самостійно вирішувати, що робити. Ми працювали автономно... І ми вивчили набагато більше тому, що працювали з різними завданнями. У такий спосіб ми могли допомагати один одному, бо дехто з нас вивчив одне, дехто — інше. Це не означає, що ми не просили у вчительки допомоги — вона допомогала нам. Але в ті дні, коли у неї не було часу, ми могли успішно працювати самостійно.»

«Я використовую занотовані у наших щоденниках процедури, коли намагаюся зробити щось удома. Тоді я складаю список того, що маю зробити чи про що пригадати наступного дня. Це значно полегшує роботу. Також за допомогою англійської мови навчився зав'язувати розмову з незнайомцями і ставити питання. Я думаю, що наше взаємонавчання допомогло мені набути більше навичок розуміння інших людей і навчило виявляти до них інтерес. Я відчуваю, що навчився бути самостійним і почав більше вірити в себе.»

Такі тексти чи схожі до них — це саме те, що очікується побачити в біографічному розділі Європейського Мовного Портфоліо.



УЧИТЕЛЮ ДЛЯ РОЗДУМІВ ТА ОБГОВОРЕННЯ З КОЛЕГАМИ

● Два завдання з метою формування здатності до рефлексії

Учіння із задіяванням рефлексії вимагає від учителів і здатності до рефлексії, бо, якщо вчителі хороші, то й учні в них також хороші.

Напишіть два коротких тексти мовою, якої ви навчаєте. Один — як відповідь на запитання «Яким учнем у вивченні мови я є?». Другий — як відповідь на запитання «Яким вчителем мови я є?». Для початку доберіть про три прикметники, які відображають ваші найбільш позитивні риси як учня/вчителя і три прикметники на позначення найнегативніших. Скажіть,

яким прийомам/видам навчальної діяльності у вашому учінні/викладанні ви віддаєте перевагу. Завершіть кожний текст описом успішного досвіду учіння/викладання.

Якщо ви виконаєте це завдання разом із колегами по предмету, то можете попрацювати в парах. Обміняйтеся написаними текстами і проаналізуйте їх.

● **Підтримка роботи ваших учнів із Європейським Мовним Портфоліо**

Учителі, що беруть участь у пілотних проектах, вважають, що необхідно підтримувати використання учнями Європейського Мовного Портфоліо різноманітними способами. Нижче перераховується дещо з того, що вони робили (всі ці види робіт задіюють учнівську рефлексію). Погляньте на список і відзначте, які прийоми і види робіт були б найбільш мотивуючими для ваших учнів і чому.

- Класна дискусія про те, як працювати з Європейським Мовним Портфоліо.
- Групова дискусія про те, як виконувати завдання Європейського Мовного Портфоліо. Після завершення її оцінює весь клас.
- Інтерв'ю з учнем з іншого класу, який використовував Європейське Мовне Портфоліо.
- Класне обговорення критеріїв, на підставі яких добираються матеріали для досьє.
- Постери із зображенням дескрипторів Ради Європи.
- Постери з пам'ятками про різні аспекти роботи з Європейським Мовним Портфоліо.
- Групова дискусія про відносну складність різних навчальних завдань.
- Вибір учнями відповідних дескрипторів, які можна застосувати до певного навчального завдання.
- Заохочення учнів формулювати завдання з підручника за допомогою тверджень «Я можу...».
- Заохочення учнів визначати свої особисті навчальні цілі з посиланням на дескриптори ЄМП.
- Заохочення учнів ставити оцінку за власну роботу.
- Короткий письмовий учнівський виклад з приводу самоаналізу і самооцінки в кінці певного періоду навчання або в кінці кожного уроку.
- Постанова навчальних цілей для цілого курсу/семестру/року, котрі мають чітке визначення в загальноєвропейських рівневих шкалах оцінки мовленнєвих вмінь.

— Заохочення учнів розуміти завдання Європейського Мовного Портфоліо.

Доповніть цей список з огляду на ваш досвід та інформацію з попередніх розділів.

● **Використання ЄМП з метою підвищення мотивації учнів**

Учні, що беруть участь у пілотних проектах, мають відчутти, що їхній ЄМП справді належить їм. Це формує позитивне ставлення до нього, а отже, задоволення від роботи з ним. Факт належності ЄМП особисто учню дає усвідомлення можливості самостійно, на власний розсуд заповнювати і розфарбовувати сторінки, збирати цікаві картинки, вирізки, пісні та вірші в своє Досьє тощо.

В ході проекту учні середніх класів могли робити ЄМП об'єктом для проектної роботи, а старшокласникам сподобалося організувати класні дискусії, проводити самооцінку і особисту постановку навчальних цілей. Учні всіх вікових категорій відчували стимул до управління своєю навчальною діяльністю і в умовах відносної свободи охоче висловлювати свої ідеї.

Як би ви, у вашій конкретній навчальній ситуації, заохочували б своїх учнів вважати Європейське Мовне Портфоліо засобом для гордості за свої досягнення, а не додатковим тягарем?

Варто наголосити, що є чітка паралель між усвідомленням особистої належності ЄМП учням і активізацією самостійної роботи з ним та вашим особистим підходом до навчання учнів мови і вашою участю в ньому. Як ви особисто можете посприяти кращій роботі з ЄМП?



РОБОТА З УЧНЯМИ

● **Яким учнем я є?**

Попросіть учнів написати короткий текст, (бажано, мовою, що вивчається) у відповідь на запитання «Яким я є учнем щодо вивчення мови?» Запропонуйте, щоб вони спершу дібрали по три прикметники, які відображають їхні найбільш позитивні і найбільш негативні учнівські риси. Нехай вони перерахують щонайменше три види робіт, які, на їхню думку, є найбільш корисними. Попросіть їх закінчити текст, коротко описуючи успішний досвід із навчання мови.

Ви можете запропонувати обговорити це питання всім класом чи в групах. Коли учні завершать завдання, вони можуть поділитися написаним зі своїми сусідами. Таким чином вони можуть перевірити і/чи відкорегувати свій текст. Також можуть відтворити цей текст у Мовній Біографії. Крім того,

деякі з текстів чи навіть усі можна вивісити на стенді в класі і/чи використати для того, щоб скласти список навчальних прийомів і видів робіт, яким учні віддають перевагу.

● **Оцінювання результатів навчання всім класом**

У кінці певного періоду навчання (в школі це може бути в кінці семестру), залучіть весь клас до оцінювання того, як учні працювали і що вони вивчили. Використовуйте таку карту для стимуляції рефлексії.

	ПРО МОЄ УЧІННЯ	ПРО УРОКИ
+	Я вивчив ... Я можу ... Мені добре вдається ...	Мені найбільше подобається ... Найцікавішим є ...
—	Я не впорався ... Я не розумію ... У мене труднощі з ...	Мені не подобається ... Найnudнішим є ...

Обговорюйте це якомога довше мовою, що вивчається. Запишіть результат на постері і використовуйте його як точку опори для подальшого планування процесу навчання всім класом на початку наступного навчального періоду.

● **Заохочення учнів до рефлексії з метою розвитку стратегій читання**

Учитель, який брав участь в одному з пілотних проєктів Європейського Мовного Портфоліо, поставив за мету покращити майстерність читання своїх учнів. Він організував передплату на щомісячний журнал, який учні мали читати вдома. Проте швидко з'ясувалося, що багато учнів не бажають читати самостійно. Вони припинили домашнє читання через те, що більшість текстів у журналі були дуже важкими.

З метою вдосконалення учнівських навичок із читання та підвищення їхньої впевненості у власних силах, у класі обговорили стратегію читання текстів із повним розумінням прочитаного. Також учитель підготував короткі контрольні опитування, що стосувалися матеріалів кожного випуску журналу. Для того, аби правильно відповісти на запитання, учні повинні були максимально уважно та швидко прочитати журнал. Після чотирьох місяців таких занять практично всі учні підтвердили, що їхня читацька майстерність суттєво зросла — і тепер вони значно частіше читають удома. Запорукою такого результату стало не запропоноване контрольне опитування як таке, а той факт, що учні

працювали у парах для того, щоб перевіряти відповіді один в одного і виправляти виявлені помилки.

А як би ви адаптували цей вид діяльності, щоб він був прийнятним для ваших учнів?

Виберіть інші навички/уміння, які необхідно сформуванати вашим учням і розробіть навчальну стратегію, яка допомогла б розвинути цю майстерність і одночасно заохотила учнів до рефлексії.

● **Учнівська рефлексія з метою розвитку уміння розуміти прочитане**

Запропонуйте своїм учням у якості домашнього завдання прочитати оповідання і підготувати на основі цього тексту два види навчальної діяльності. Учні самостійно можуть вирішувати, які саме, проте один із них повинен базуватися на змісті (наприклад, плакат, вікторина, гра, діалог, коротка вистава), а інший має зосереджуватись на формі (наприклад, вправа з пропусками для заповнювання, вправа на перетворення, лексичне завдання). Перед презентацією своєї роботи у класі учні повинні пояснити свій вибір виду діяльності і описати свій процес підготовки. Цей методичний прийом сприяє вдосконаленню розуміння змісту прочитаного тексту, підвищує учнівську активність у навчанні, перекладає відповідальність з учителя на учнів, заохочує їх здійснювати процес рефлексії свого навчання й оцінювати свої досягнення.

● **Які види і прийоми робіт є ефективними?**

На запитання про те, який вид навчальної діяльності є найбільш ефективним на уроках з іноземної мови, деякі 12-річні учні відповіли: «Коли ми розмовляємо англійською мовою», «Коли вчителька пише речення на дошці і перекладає їх», «Коли ми працюємо в групах».

Поставте своїм учням таке ж питання і напишіть їхні відповіді на постері. Чи й ви вважаєте, що ті види навчальної діяльності, яким вони віддали перевагу, справді є найефективнішими? Чи є потреба допомогти учням змінити свої уподобання?

● **Запропонуйте вашим учням підготувати урок**

Поділіть ваш клас на групи з п'яти або шести чоловік. Раз на місяць (або на семестр) доручайте кожній групі підготувати урок. Заздалегідь обговоріть зміст уроку з усім класом. Мета уроку повинна бути чітко пов'язана з дескрипторами з Європейського Мовного Портфолію, а урок повинен завершитися рефлексивним оцінюванням за участю всього класу.

● **Проглядання і демонстрація Досьє**

Регулярно (раз на місяць, двічі на семестр тощо, залежно від ситуації) присвятить весь урок роботі з Досьє. Нехай учні підготуються до уроку, переглянувши і, якщо необхідно, упорядкувавши матеріал у своїх Досьє. Під час уроку запропонуйте попрацювати в парах, представляючи своє Досьє один одному і пояснюючи, які зразки є найціннішими для них і чому. Якщо дозволяє час, пари можуть формувати групи, а кожна група може підготувати презентацію Досьє перед рештою класу.



ПОДУМАЙТЕ

Ось дещо з того, що роблять учителі зі своїми учнями, аби допомогти їм узяти на себе більшу відповідальність за власне навчання. Що з цього ви вже використовуєте? Що могло б поповнити ваш практичний досвід у навчальному процесі? Що ви можете додати до цього списку?

- Ознайомлення учнів із цілями, закладеними в навчальній програмі.
- Робота в парах.
- Навчання учнів точно визначати свої навчальні цілі.
- Заохочення учнів міркувати про навчальні стратегії.
- Пропозиція ставити один одному оцінку в парах чи групах.
- Рефлексія попереднього навчального досвіду.
- Дозвіл учням вибирати собі партнерів.
- Накопичування і використання банку навчальних матеріалів, приготовлених удома.
- Дозвіл учням обирати навчальні види діяльності для себе.
- Пропозиції ефективних прийомів навчання.
- Планування роботи на основі обговорення з класом.

§5. Самооцінювання

Тепер цілком очевидно, що самооцінка є центральною для Європейського Мовного Портфолію. Паспорт вимагає від учнів оцінювати свою майстерність, використовуючи шкали і дескриптори, що беруться із *Загальноєвропейської шкали оцінювання*. Біографія передбачає систематичне визначення навчальних цілей, яких учні можуть досягати лише за умови регулярного оцінювання своїх досягнень. Також вибір матеріалу для поповнення Досьє або виключення з нього подібним чином вимагає самооцінки. Акцент на самооцінці обумовлює необхідність тривалого автономного навчання індивіда протягом життя. Цьому Рада Європи також приділяє особливу увагу і нагадує нам, що власником Європейського Мовного Портфолію завжди є учень особисто.

Пілотні проекти засвідчили, що зосередження на учнівському

самооцінюванні надає багато переваг як учням, так і вчителям. Учителі часто відзначали, що впровадження учнівського самооцінювання сприяло відкритому діалогу з учнями і кращому розумінню їхніх проблем. Водночас деякі учні почали чіткіше усвідомлювати суть контролю за власним навчанням, який забезпечував процес самооцінювання. Наприклад:

«Нам подобається оцінювати власні мовні уміння і порівнювати нашу точку зору з учительською»

(Учень російського ліцею, 16 років).

«Добре вчитися оцінювати власну компетенцію»

(Учень угорської школи, 16 років).

Самооцінка часто сприймалася як найбільш проблемний аспект Європейського Мовного Портфоліо, провокуючи запитання типу «Чи можливо, щоб учні оцінювали себе самі?», «Чи вони достатньо компетентні?», «Чи можуть вони бути об'єктивними?», «Чи може самооцінка бути достовірною?» Однією з причин для таких думок є відсутність практики самооцінювання в основних навчальних традиціях. І, як зауважив один директор середньої школи, *«Наші вчителі й учні доповідали, що Портфоліо посилює мотивацію, але питання самооцінки — це найбільший привід для критики. Тому, що вона не є звичною в наших школах»*.

Через те, що самооцінка настільки фундаментальна для розуміння Європейського Мовного Портфоліо, вона була представлена, хоч і в завуальованій формі, в більшості навчальних видах робіт, які пропонувались у попередніх розділах. На самооцінювання зверталася особлива увага саме в параграфі про рефлексію, оскільки воно — один із неминучих результатів ефективної рефлексії.

Розглянемо самооцінювання не в зв'язку з процесом учнівської рефлексії, а щодо інших форм оцінювання. Успішне впровадження ЄМП, узгодження із навчальною програмою і педагогічними підходами залежить частково від встановлення чіткості розуміння самооцінки щодо різноманітних форм оцінювання іншими, тобто шляхом тестування та екзаменів, де учень — об'єкт.

Два протилежних підходи до оцінювання

Мовні проекти Ради Європи завжди наголошували на важливості визначення цілей у вивченні мов, використовуючи поняття, зрозумілі кожному. Зокрема, вони стосувалися розробки дескрипторів оцінювання іншомовної майстерності, які напряму пов'язані з комунікативною функцією мови. Починаючи з 1970-их років, різноманітні документи Threshold Level відіграють ключову роль у переорієнтації навчання іноземних мов на комунікативні цілі. В цьому процесі вони стимулювали розвиток нових теоретичних перспектив оцінювання майстерності володіння іноземною мовою. Зрештою, логічно вимагати оцінювання учнів за тими ж критеріями, які використовуються в постановці навчальних цілей. Це стало головною передумовою для розробки оціночних шкал,

рівнів і дескрипторів, викладених у *Загальній Європейській оцінювальній шкалі* і перенесених в Європейське Мовне Портфоліо.

Робота Ради Європи мала величезний вплив на визначення цілей навчальних програм і розробку мовних навчальних матеріалів. Проте, вплив цих документів на офіційне оцінювання учнів, які вивчають мову, був значно слабшим. Оцінювання студентів — майбутніх вчителів іноземних мов, які навчаються в приватних навчальних закладах все частіше здійснюється за допомогою дескрипторів відповідно до Загальноєвропейських рівневих стандартів (які пропонуються у Європейському Мовному Портфоліо). Але в школах та державних вищих навчальних закладах зміна підходів до оцінювання відбувається значно повільніше.

У більшості Європейських країн державні іспити й системи оцінювання традиційно втілюють нормативно-контрольний підхід, який базується на вірі в те, що здібність, а отже, досягнення розподіляється в суспільстві зі статистичною закономірністю кривої у формі дзвіночка. Іншими словами, в кожній віковій групі буде мало порівняно сильних учнів, трохи більше хороших, багато середніх, трохи менше учнів і декілька дуже слабких. Відповідно до цієї філософії деякі учні завжди зазнають невдачі. Але якщо (як у ЄМП) мовні навчальні завдання сформульовані термінами, що мають відношення до поведінки, тобто визначають те, що повинні могли учні зі своїми мовними навиками, то звідси буде випливати, що оцінювання повинно бути справою визначення міри, до якої учні опанували поведінку, про яку йдеться. Такий підхід може дозволити навіть найслабшим учням досягати успіху.

Головна різниця між цими двома підходами до оцінювання полягає у ставленні до неуспішності. Нормативно-контрольний підхід легко заохочує до негативного ставлення. Якщо ідеальний розподіл виконань у нормативно-контрольному тесті є кривою у формі дзвіночка, ярлик нездібного прикріплюється не лише до тих, хто не досягнув прохідної оцінки, а й також до тих, хто опускається нижче середнього балу в розподілі оцінок. Тобто до тих, хто перебуває нижче середнього рівня. Вплив, який може мати на учнівську мотивацію цей характер неуспішності, часто обговорюється у відповідній педагогічній літературі. На противагу йому, критерійно-контрольний підхід забезпечує позитивне ставлення до учнів: з умовою, що вони чогось навчилися, хоча їхня вправність далека від досконалої (варто пригадати наведений раніше приклад посвідчення водія).

Два види оцінювання

Розрізняють два види оцінювання: *підсумкове* і *формуюче (поточне)*. До підсумкового оцінювання вдаються в кінці періоду навчання з метою визначення навчальних досягнень (іспити в кінці року, випускні іспити, а також іспити для здобуття кваліфікації). Формуюче оцінювання — засіб поточного контролю учнівських досягнень з метою визначення проблем, розв'язанню яких учням слід приділити більшу увагу. Цих два види

оцінювання мали б вимагати дуже різних інструментів, але на практиці результат державних іспитів дає підстави вважати, що формуюче (поточне) оцінювання використовує ті ж процедури, що й підсумкове.

Самооцінка також має два види. Коли учні оцінюють себе в Паспорті, вони зайняті підсумковим оцінюванням: визначення рівня майстерності на певний момент. З другого боку, самооцінка, що проходить через біографічний компонент ЄМП і підтверджується зразками з Досьє, які проходили критичний відбір, має формуючу функцію. Ця функція настільки інтегрована з педагогічною ціллю Європейського Мовного Портфолію, що стає звичкою розуму і діяльності учня. Однак, цих два види самооцінки залежать від самого знання, самопізнання та умінь. Це означає, що учні, швидше за все, будуть більш вправними у підсумковій самооцінці, якби формуюча (її ще можна назвати рефлексивною самооцінкою) ставала б невід'ємною частиною їхнього навчального досвіду.

Три аспекти для самооцінювання

Під час вивчення іноземної мови дія самооцінювання може фокусуватися на трьох аспектах. Перший — це сам *навчальний процес*. Учні повинні бути здатними оцінити, наскільки добре вони навчаються взагалі, на певному етапі та наскільки успішно виконують індивідуальні завдання і досягають навчальних цілей. Самооцінка в цьому аспекті є невід'ємною частиною відображального (рефлексивного) підходу до учіння, про який розповідалось у попередньому параграфі. На ранніх стадіях учіння може бути достатньо записувати загальні судження. Наприклад, «Я вважаю цю діяльність нудною»; «Я сьогодні не сконцентрувався добре»; «Я цього семестру досяг значного прогресу». Молодші учні можуть прикрашати такі судження символами (можливо щасливим обличчям — на успіх, сумним — на невдачу, або сонцем / хмаринкою тощо). Але це повинно бути однією з наших педагогічних цілей, щоб підвести учнів до моменту, коли вони зможуть проводити цей вид самооцінювання мовою, що вивчається. Зауважте, що він є цілком суб'єктивним, оскільки базується на погляді учня. Ми можемо використовувати інші форми оцінювання, щоб виявити, наскільки точно наші учні оцінюють свою комунікативну чи лінгвістичну компетенцію. Однак немає об'єктивної альтернативи для самооцінки, коли вона зосереджується на навчальному процесі і базується на учнівських сприйняттях і почуттях.

Другий аспект для самооцінювання — це *учнівські комунікативні уміння* відповідно до рівнів і дескрипторів, розроблених Радою Європи. Цьому питанню приділялась увага в запропонованих видах діяльності в третьому параграфі цього розділу. З усіх трьох аспектів другий, найпростіший, оскільки люди зазвичай знають, що вони можуть робити, а чого ні. Звичайно, ми інколи уявляємо чи кажемо іншим, що володіємо певним умінням. Та коли виникає потреба застосувати його, з'ясовуємо, що ми помилялися. Учні, котрі вивчають мову, можуть легко потрапити в цю пастку, помилково думаючи, що діапазон їхніх усних мовленнєвих

умінь значно ширший, ніж є насправді. Але ми працюємо над цим, вимагаючи від учнів продемонструвати, що вони насправді володіють уміннями, на володіння якими претендують.

Третій аспект для самооцінювання — це *лінгвістична компетенція учня*: слова, які він знає; структури, які він може застосовувати; звуки, які він може чітко вимовляти. Для учнів це може виявитися складнішим, ніж оцінювання своєї власної комунікативної майстерності. Але, якщо вони поступово не розвинули здібності для такого самооцінювання, то як зможуть контролювати свій лінгвістичний здобуток і виправляти помилки? Один з способів допомоги учням в оцінюванні власної лінгвістичної компетенції — це завдання, в яких вони зможуть виправляти свої помилки. Наприклад, у диктантах, якщо ми даємо їм неправильний зразок. Таким чином вони можуть виправляти різноманітні види вправ із пропусками для заповнення.

Інший спосіб — запропонувати учням перевірити роботи один одного. Тут спрацьовують два фактори. По-перше, завжди легше помітити помилку в чужій роботі, ніж у власній (навіть якщо текст написаний рідною мовою). По-друге, в різних учнів різні лінгвістичні знання, тому один часто знатиме те, чого не знає інший. Коли від учнів вимагається виправити помилки у своїй роботі чи роботах один одного, вони повинні використовувати ті самі шкали і оціночні схеми, які використовувалися під час попереднього оцінювання. Таким чином, вони починають глибше розуміти методи попереднього оцінювання, що може допомогти їм краще скласти іспити.

Відношення між самооцінюванням і традиційним оцінюванням

Ці два види оцінювання не можуть замінити один одного, але в ідеалі вони повинні доповнювати один одного. Самооцінювання базується на учнівській розвинутій здібності рефлексії з метою оцінити свої знання, уміння й досягнення. Оцінювання іншими надає більшої об'єктивності у вимірюванні тих же знань, навичок і досягнень.

У деяких випадках можливо включити елемент самооцінювання в попередні екзаменаційні результати, але для більшості вчителів самооцінювання буде початком і кінцем процесів учнівської рефлексії, яка підтримує власне учіння і пов'язане з підсумковим оцінюванням лише в тому плані, що дає учням краще розуміння оцінювальних процедур. Водночас, самооцінювання може відігравати всеосяжну роль у формуючому оцінюванні. Наприклад, у Фінському пілотному проєкті, координованому Вільйо Кохоненом і Улла Паукантом, написання есе відбувалося таким чином, що самовиправлення, виправлення ровесниками і вчительське виправлення тісно взаємодіяли одне з одним. Учні написали першу чернетку свого есе, учитель дав йому оцінку у вигляді загальних коментарів, а учні переписали свої есе вдома. Тоді вони працювали в парах, оцінювали свої есе й есе своїх партнерів. У результаті есе (кожне з двома оцінками) розглядав учитель, виправляв помилки і ставив остаточну оцінку.



УЧИТЕЛЮ ДЛЯ РОЗДУМІВ ТА ОБГОВОРЕННЯ З КОЛЕГАМИ

● **Оцінювання вашої власної іншомовної майстерності**

Наскільки часто ви самостійно оцінюєте свою власну майстерність з іноземної мови (мов), якої (яких) ви навчаєте? Як ви це робите? Чи ви зосереджуєтеся на біхевіористичних уміннях — що ви можете робити з мовою (мовами) — чи на лінгвістичній компетентності? Чи можете ви довести, що ваша самооцінка є точною? Як впливає самооцінювання на вас?

● **Впровадження самооцінювання: поступовий підхід**

Учителі, які успішно впроваджували самооцінювання на своїх уроках, зазвичай робили це поступово. Ось декілька їхніх кроків. Поставте їх в той порядок, який найбільше відповідає вашій ситуації.

- Учитель обговорює навчальні цілі з цілим класом.
- Учні оцінюють свою роботу в парах і учитель коментує її з метою порівняння оцінок.
- Учитель обговорює критерії для успішного виконання усім класом.
- Працюючи в парах, учні оцінюють роботу один одного. Учитель оцінок не виставляє.
- Учитель розмовляє з учнями індивідуально про їхні досягнення.
- Учні пишуть індивідуальні рефлексивні замітки про те, чим і як добре вони оволоділи.
- Учні визначають свої власні цілі.
- Учитель допомагає учням зорієнтуватися, що вони повинні робити для того, щоб досягти результату.
- Учні пишуть свою самооцінку, а вчитель додає свої письмові коментарі.

Які ще процедури ви можете пригадати?

● **Інтеграція учіння, оцінювання ровесниками і самооцінювання: приклад**

*Нижче наводимо опис діяльності, розробленої для дорослих учнів, які вивчають мову. Метафора про шість капелюхів узятя з книги *Arks Keys to Learning* Едварда де Боно (www.ed.ac.uk/clarks/arks/indexe.html). Ця діяльність поєднує учіння з оцінюванням ровесниками і самооцінюванням. Зауважте, що завдання для самооцінювання на останній сторінці вимагає від учнів оцінити власну лінгвістичну компетенцію так само, як і свою майстерність у виконанні комунікативних завдань.*

ШІСТЬ «МИСЛЯЧИХ» КАПЕЛЮХІВ

Мислення – це уміння, якому можна навчитися і навчити інших. Коли ви досліджуєте щось, буває корисним подивитись на це з різних точок зору, тобто одягаючи різні види «мислячих» капелюхів. Ви можете одягти фіолетовий — і стати песимістом, або червоний — і стати сповненим сильних емоцій, чи білий — і залишатися нейтральним, суворо дотримуючись фактів.

- У цій справі від вас вимагатиметься думати про певний предмет відповідно до того, в який з шести «мислячих» капелюхів ви одягнуті: 1) білий, 2) червоний, 3) жовтий, 4) фіолетовий, 5) зелений, 6) синій.
- Ви працюватимете в групах по троє.
- Через 25 хвилин кожна група представить результати роботи.
- Ми оцінимо діяльність після перерви.

ЩО ОЗНАЧАЮТЬ РІЗНІ КАПЕЛЮХИ?

Білий капелюх:	нейтральний; має справу лише з фактами; подібний до комп'ютера, без емоцій.
Червоний капелюх:	сильні почуття; емоційний; гнів / ненависть; немає потреби пояснювати почуття.
Жовтий капелюх:	позитивний; оптимістичний; сповнений надії; конструктивний; з найобгрунтованішою точкою зору.
Фіолетовий капелюх:	негативний; песимістичний; критичний; похмурий.
Зелений капелюх:	творчий; з новими ідеями; з новим способом бачення речей; легко змінюється; пропонує альтернативи.
Синій капелюх:	узагальнює думки інших капелюхів; визначає, чого ви потребуєте найбільше; визначає, чого у вас забагато; добре підбиває підсумки.

ХІД РОБОТИ:

- Приміряючи різні капелюхи, обговоріть одну із запропонованих тем: сім'я; відпочинок; ведення щоденника; інтерв'ю; комп'ютер і я.
- Одягайте кожний капелюх на короткий час і думайте над обраною темою з точки зору, що відповідає кольору капелюха. Використовуйте роздані аркуші паперу формату А3 для запису своїх думок.

Ось ЗРАЗКИ ВІДПОВІДЕЙ з обговорення теми про кішок з використанням «мислячих» капелюхів:

- Білий:** «Чотириногі тварини з шерстю і вусами, їдять мишей».
- Червоний:** «Брудні, егоїстичні тварини, схожі на диктаторів у домі. / Милі гарненькі хутряні м'ячики, теплі і ніжні».
- Жовтий:** «Справді корисні в домі, бо ловлять мишей, а також привчають дітей піклуватися про тварин; самостійні і невибагливі в догляді».
- Фіолетовий:** «Оскільки можуть переносити хвороби, їх краще уникати під час вагітності; можуть спричиняти алергію; необхідно добре подумати перед тим, як завести kota».
- Зелений:** «Ви можете розпочати власний бізнес і стати власником готелю для котів або розводити цих тварин».
- Синій:** «Одні люди люблять котів, а інші — ні. Цьому немає логічного пояснення. Вся справа в почуттях».

ПРЕЗЕНТАЦІЯ:

Через 25 хвилин кожна група має представити результати своєї роботи відповідно до наведених нижче інструкцій. У вас є 10 хвилин для презентації.

- Від імені своєї групи кожен учень повинен представити класу два постери (два капелюхи).
- Кожна група має завершити свою презентацію трьома припущеннями про те, що трапляється, коли ми намагаємося робити висновки, одягаючи лише один із капелюхів, але не синій. Кожен учень повинен висловити одне припущення і навести приклад.

П'ЯТИХВИЛИННА ПЕРЕРВА

Якщо ви є членом групи, яка працює над завданням, важливо, щоб ви разом оцінювали свої успіхи. Для виміру досягнень розгляньте різні аспекти своєї діяльності відповідно до нижче наведених заголовків і дайте відповіді на такі запитання:

1. Процеси Що ви робили?	2. Структури Наскільки ви були організованими?	3. Ресурси Чи у вас було достатньо часу і місця? Члени групи були енергійні чи втомлені?
4. Люди Чи кожен робив свій внесок? Чи внесок кожного був корисним?	5. Ефективність Враховуючи зусилля, які ви доклали, чи були ви задоволені результатами і наскільки?	6. Вплив Чи може цей навчальний досвід допомогти вам у житті і як саме?

7. Мова
 Проаналізуйте свою діяльність і оцініть себе *особисто* за допомогою наведеної нижче шкали.

Рівень	Фонетика	Мовлення	Граматика
1	мовлення майже не можливо було розібрати	мовлення було дуже повільним і невпевненим	мовлення є незрозумілим через численні помилки
2	сильний акцент із рідної мови	мовлення велося з багатьма зупинками	мовлення переважно зрозуміле, не зважаючи на численні помилки
3	задовільний іншомовний акцент	мовлення велося вільно з незначними зупинками	граматично правильно оформлене мовлення із окремими труднощами у вживанні складних структур
4	хороший іншомовний акцент та інтонація	мовлення було досить вільним із хорошим лексичним набором	мовлення демонструє здатність використовувати складні структури із незначними помилками

Група: А В С D

Ім'я: _____

	Фонетика	Мовлення	Граматика
Самооцінка	<i>рівень:</i>	<i>рівень:</i>	<i>рівень:</i>
Оцінка вчителя	<i>рівень:</i>	<i>рівень:</i>	<i>рівень:</i>

ПРИМІТКА: — Над аспектами 1-6 слід працювати групою і відтворити результати обговорення на аркуші паперу. Кожен учень повинен представити два аспекти.
 — Над аспектом 7 слід працювати індивідуально.

А як би ви змінили цей вид діяльності, щоб він був прийнятним для ваших учнів? Чи можете ви адаптувати компонент самооцінювання таким чином, щоб використати твердження «Я можу...»?

Розширте одне з навчальних завдань із попередніх параграфів розділу так, щоб воно включало оцінювання ровесниками і самооцінювання, проведені на основі вищенаведених контрольних рівнів.



РОБОТА З УЧНЯМИ

● Двохвилинна розмова

Раз на тиждень запропонуйте своїм учням поділитись на пари і розмовляти мовою, що вивчається, на близьку їм тему. Для початку вони мають підтримати розмову протягом двох хвилин. Коли стануть вправнішими, час можна продовжити. Вони повинні самі слідкувати за тривалістю розмови. Якщо вона припиняється швидше, ніж за дві хвилини, вони повинні відзначити це і наступного разу намагатися продовжити її.

● Виправлення есе ровесниками

Дайте вашим учням завдання написання есе. Коли вони закінчать першу чернетку, попросіть їх вибрати партнера, з яким вони обмінялися б чернетками. Запропонуйте їм оцінити один одного конструктивно зосереджуючись на позитивах так само, як і на помилках, а також на невизначеностях. Перед тим як віддати есе вчителю для перевірки, учні самі їх переглядають.

● Використання Європейських ілюстративних шкал

Запропонуйте учням сформувані групи по три-чотири особи. Кожна група хай вибере один дескриптор із ілюстративних шкал (див. додаток). Якщо вони працюють на рівні B2, вони можуть обрати один із наведених нижче.

- Довгий монолог, що описує досвід. Може дати чіткі, детальні описи широкого діапазону предметів, що мають відношення до його/її сфери інтересу.
- Слухання оголошень і інструкцій. Може розуміти оголошення і повідомлення на конкретні і абстрактні теми, що вимовляються стандартним діалектом з нормальною швидкістю.
- Написання доповідей і есе. Може писати есе чи доповідь, яка розвиває аргумент, підтримуючи чи спростовуючи певну точку зору і пояснюючи переваги й недоліки різноманітних альтернатив.

Спонукайте групи до розмірковувань (бажано мовою, що вивчається) над їхнім попереднім учінням і зверніть увагу, наскільки далеко вони пішли в досягненні дескриптора, який вони обрали для зосередження. Які навчальні види діяльності мають відношення до дескриптора? Чи ці заходи легкі/складні, корисні/некорисні? Чому? Що їм ще потрібно робити для оволодіння вмінням, описаним у дескрипторі? Попросіть групи відзвітувати перед усім класом.

- **Самооцінювання, оцінювання ровесниками і проектна робота**

Учні працюють у групах, щоб приготувати презентацію (на певну тему) мовою, що вивчається. Весь клас обговорює, як можна зробити презентацію краще, робляться замітки про ключові моменти на постері. Кожна група обирає лідера, який відповідатиме за координацію роботи.

Після презентацій лідери груп обговорюють їхні позитивні й негативні моменти. Водночас, окремі учні пишуть про свій внесок у групову роботу. Відтак відбувається кінцеве оцінювання всіх проектів. Спочатку групових, а потім усього класу загалом.

- **Домашнє завдання: розробка тесту для інших учнів**

Дайте учням завдання: розробити тест для решти класу. Він повинен зосереджуватись на одному або більше дескрипторах, запропонованих Радою Європи, і базуватися, наприклад, на двох попередніх розділах підручника або матеріалі, що вивчався протягом останнього місяця. Повідомте учнів про вимоги щодо об'єму тесту. Учні обмінюються тестами в парах або малих групах; кожен учень виправляє свій власний тест.

- **Використовуйте Біографію ЄМП для регулярного самооцінювання**

У Мовній Біографії учні чітко визначають навчальні цілі і записують особливо цікавий чи важливий міжкультурний та навчальний досвід. Використовуйте цю функцію ЄМП як інструмент для регулярного самооцінювання. Наприклад, коли ваші учні оглядають свої навчальні цілі, змусьте їх написати коротку самооцінку. Чи вони досягли всіх своїх цілей? Якщо так, з яким ступенем старанності? Якщо ні, то чому? Якою повинна бути їхня подальша навчальна діяльність?

ПОДУМАЙТЕ

- **Подивіться на свою власну ситуацію**

Які з видів діяльності, представлені в цьому розділі, ви могли б використовувати в своїй ситуації?



- **Підготовка до використання самооцінювання**

Подумайте про уроки, які збираєтеся провести наступного тижня. Як ви могли б залучити самооцінювання під час їхнього проведення?

- **Вчителі також можуть залучатися до самооцінювання**

Як ви оцінили б своє викладання (чи свої ідеї щодо викладання) з ЄМП? Зробіть примітки під заголовками:

РОЗГЛЯД ДЕСКРИПТОРІВ РАДИ ЄВРОПИ

ВИКОРИСТАННЯ МОВИ, ЯКУ ВИ ВИКЛАДАЄТЕ

РЕФЛЕКСІЯ ЩОДО МОВИ, ЯКУ ВИ ВИКЛАДАЄТЕ

РОЗДУМИ ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ МОВИ

РОЗДУМИ ЩОДО ВИКЛАДАННЯ МОВИ

ПІДТРИМКА УЧНІВСЬКИХ ІНІЦІАТИВ

САМООЦІНЮВАННЯ

§6. Європейське Мовне Портфоліо як інструмент впровадження мовної політики Ради Європи

У цьому посібнику ми намагалися показати, як Європейське Мовне Портфоліо можна використовувати для підтримки розвитку рефлексивного підходу до комунікативного навчання мов. Зверталась увага на індивідуальні інтереси і потреби вчителя та учнів. В цьому короткому заключному розділі ми поєднуємо ці інтереси та потреби з більш широким колом питань, які лежать в основі Європейського Мовного Портфоліо.

Оскільки ЄМП було розроблено як один з інструментів впровадження мовної політики Ради Європи в освітню галузь, природно, що, окрім інформативної та педагогічної функцій, воно має також суспільно-політичні цілі, а саме — *збереження лінгвістичного і культурного розмаїття, сприяння мовній і культурній толерантності, багатомовності та розвиток громадянської освіти демократичного суспільства*. Друга і четверта з цих цілей – сприяння мовній і культурній толерантності та розвиток громадянської освіти демократичного суспільства – забезпечуються рефлексивним, самостійним підходом до навчання, у стимулюванні якого може використовуватися ЄМП. Так само ці дві цілі співвідносяться з іншомовним навчанням конкретної учнівської аудиторії. Але перша і третя цілі — збереження лінгвістичного і культурного розмаїття і сприяння багатомовності — виносять нас за межі учнівської аудиторії в сферу більш глобальної освітньої політики і її впровадження. По суті, вони сприяють взаємодії учнів і вчителів на різних етапах і рівнях – школи, коледжу чи університету; міста, містечка чи району; області; країни; міжнародної спільноти.

Європейське Мовне Портфоліо пілотувалось як проект учителями окремих іноземних мов, але воно розроблене для того, щоб охопити весь індивідуальний досвід навчання і використання іноземних, а в деяких випадках – рідних мов. Існують певні ситуації, особливо серед дорослої аудиторії, коли використання ЄМП як педагогічного інструменту головним чином зосереджується на одній окремо взятій мові. Але в школах, коледжах і університетах потенційно ширші функції і завдання ЄМП вимагають, щоб воно використовувалося вчителями різних мов. Це спонукає до впровадження відповідної педагогічної політики у навчальних інституціях, які використовують Європейське Мовне Портфоліо. Впровадження такої політики значно б полегшилось, якби навчальні програми мали чіткий орієнтир на його цілі, а версії портфоліо розроблялись би в чіткій відповідності з навчальними програмами. Це все ще далеке від реальності, але наразі можна багато досягти, розвиваючи взаємини між учителем і класом. Ми завершуємо цей посібник декількома практичними рекомендаціями.



УЧИТЕЛЮ ДЛЯ РОЗДУМІВ ТА ОБГОВОРЕННЯ З КОЛЕГАМИ

- **Перетворення школи/коледжу/університету в спільноту з вивчення мови**

Що ви можете зробити в своїй ситуації для того, щоб розвинути інституційний підхід до вивчення мови і відчуття того, що весь навчальний заклад є спільнотою з вивчення мови?

- **Розв'язання проблеми розвитку плюрилінгвізму**

Яку іншу мову (мови) ваші учні вивчають/використовують/знають? Які кроки необхідні у вашій ситуації для того, щоб започаткувати використання ЄМП з метою підтримки навчання всіх іноземних мов?

- **Залучення батьків учнів**

Якщо ви працюєте в шкільній системі, подумайте про способи знайомства батьків ваших учнів з Європейським Мовним Портфоліо, його функціями і перевагами. Що, на вашу думку, вони будуть вважати особливо корисним і привабливим?

- **Обмін ідеями і досвідом з колегами**

Як ви могли б поділитися зі своїми колегами власним досвідом роботи з Європейським Мовним Портфоліо і одночасно використати їхній досвід? Розгляньте наступні поради:

- Регулярно зустрічайтеся з тими колегами по закладу, які також використовують Європейське Мовне Портфоліо.
- Регулярно зустрічайтеся з колегами з інших закладів, які використовують Європейське Мовне Портфоліо.

- Запропонуйте вашому учительському методичному об'єднанню створити групу, яка працювала б над проблемою впровадження і використання Європейського Мовного Портфоліо.
- Підготуйте разом з кількома вашими колегами спільну презентацію Європейського Мовного Портфоліо.
- Зробіть презентацію під час зборів колективу, на регіональному методичному об'єднанні або батьківських зборах.
- Підготуйте виставку робіт ваших учнів.
- Напишіть про Європейське Мовне Портфоліо у шкільній газеті, учительському журналі або в місцевій періодичній пресі.

Які інші можливості, на вашу думку, можна використати у вашій ситуації?



РОБОТА З УЧНЯМИ

● Листування з ровесниками

Використовуйте усі можливості з встановлення міжнародних контактів, щоб допомогти вашим учням зав'язати листування зі своїми ровесниками — користувачами і/або носіями мови, яка вивчається. Залежно від віку і рівня мовної майстерності ваших учнів, може бути доцільніше обмінюватися не індивідуальними, а колективними листами від імені всього класу. Можливо, ви могли б використовувати такий обмін листами для того, щоб здійснювати роботу над міжкультурними проектами на різні теми. Це може сприяти і започаткуванню взаємних візитів. Електронна пошта та Інтернет надають багато нових можливостей.

● Розробка навчальних матеріалів для молодших учнів та початківців

Запропонуйте старшим учням зробити свій внесок у створення спільноти з вивчення іноземних мов у вашому закладі і розробити завдання для молодших учнів та початківців. Наприклад, заохотьте їх прочитати оповідання, текст якого розрахований на дещо вищий рівень, ніж той, яким вони володіють, а потім перетворити його в простий діалог, який може бути використаний більш молодшими учнями. Ця діяльність допомагає розвивати уміння читати, розуміти тексти і логічно завершується письмовим завданням. Крім того, вона додає мотивації у роботі, а молодші учні отримують додатковий стимул від усвідомлення виконання завдання, розробленого учнями вищого рівня володіння мовою.

- **Повідомлення про навчальні досягнення ваших учнів**

Запропонуйте вашим учням підготувати проект з представлення результатів свого навчання, організувавши виставку складових власного Мовного Портфоліо — Паспорта, Біографії і Досьє. Повідомте їх, що ця виставка розрахована на відвідування тими, хто ще не розпочав вивчення іноземної мови та новоприбулими у ваш навчальний заклад учнями.

Заохотьте своїх учнів під час виконання проекту якомога частіше використовувати іноземну мову, яку вони вивчають.

- **На шляху до плюрилінгвізму — знайомство з іншими країнами**

Створіть у вашому навчальному закладі постійне місце для розміщення інформації про різні країни та їхні мови. Обговоріть із колегами, на яких країнах ви плануєте зосередити увагу і як часто збираєтеся оновлювати виставку. Забезпечте можливість кожному учневі вашого закладу робити свій внесок у підготовку цієї виставки. Заохочуйте учнів самостійно визначати параметри створення і правила функціонування виставки (наприклад, надана інформація повинна бути підготовлена іноземною мовою (мовами) або відображати особисті інтереси автора тощо).



ПОДУМАЙТЕ

Ось декілька думок, висловлених учителями — учасниками пілотування проекту Європейського Мовного Портфоліо, стосовно його впливу на навчальний процес:

«Зараз я більше думаю про те, що є важливим для моїх учнів, і обговорюю з ними різні проблеми».

«Я мала схильність недооцінювати своїх учнів. Я була вражена їхньою об'єктивністю, яку вони проявили під час самооцінювання».

«Зараз я частіше використовую групову роботу і намагаюся допомогти учням стати більш незалежними в навчанні».

«Зараз я намагаюся системно поділити навчальний матеріал на менші складові і забезпечити їх послідовне вивчення».

«Я навчилася допомагати учням усвідомлювати мету їхньої роботи».

«Я змінив свій підхід до змісту домашнього завдання. Зараз я більше враховую особисті потреби моїх учнів».

«Вперше я почав задумуватися над довгостроковими цілями».

«ЄМП допомогло мені задуматися над новими способами навчання».

«ЄМП змусило мене усвідомити важливість учнівського співробітництва в процесі іншомовного навчання».

Якого впливу ви очікуєте від Європейського Мовного Портфоліо на вашу вчительську практику?

● **Деякі поради вчителів – учасників проекту**

Учителів, залучених у чеський пілотний проект, запитали: «Що б ви порадили колезі, який/яка збирається розпочати роботу з Європейським Мовним Портфоліо?» Ось деякі відповіді:

«Покладайтеся на ініціативу ваших учнів. Якщо вони належним чином змотивовані, то самостійно організують своє навчання».

«ЄМП сприяє співпраці між учителем і учнями. Прислухайтесь до думок ваших учнів — і ви краще їх зрозумієте».

«Якщо ви створите умови, в яких учні візьмуть відповідальність на себе, ви не будете відчувати, що Європейське Мовне Портфоліо є для вас додатковим тягарем».

«Зустрічайтесь з іншими вчителями і обговорюйте з ними проблеми. Знайдіть у своєму навчальному закладі колегу, з яким ви зможете обговорювати будь-які питання».

● **Підведемо підсумки**

На основі свого розуміння викладеної в посібнику інформації дайте відповідь на запитання, чого ви зараз очікуєте від Європейського Мовного Портфоліо? Зробіть короткі нотатки під такими заголовками:

ЯК Я ОРГАНІЗОВУЮ НАВЧАННЯ УЧНІВ?

ЯК Я ГОТУЮСЯ ДО УРОКІВ?

ЯК Я ВИКОРИСТОВУЮ ПІДРУЧНИК?

ЯК Я ОЦІНЮЮ УЧНІВ?

Ви можете додати інші заголовки, що відповідають вашим інтересам.

Порівняйте ваші відповіді із тими, які ви давали в кінці §2 третього розділу.

Додаток 1

Ілюстративні шкали оцінювання умінь з аудіювання, читання, усного та писемного мовлення згідно з Європейськими стандартами

Ілюстративні шкали, що наведені в цьому додатку, розширюють загальний опис рівнів мовного володіння, вміщених у схему самооцінювання, представлену в другому розділі посібника (с.26-27). Зверніть увагу, що ілюстративні шкали поділяють ПИСЬМО на ПИСЬМОВУ ІНТЕРАКЦІЮ та ПИСЬМОВУ ПРОДУКЦІЮ.

У деяких шкалах немає дескрипторів для одного або декількох рівнів; а у деяких шкалах максимальний рівень майстерності, який можна досягнути, оцінюється нижче С2.

Кожна шкала для оцінювання рівня з окремо взятого виду мовленнєвої діяльності читається знизу вверху, тому найнижчий рівень А1 знаходиться в кінці кожної таблиці. Відповідно найвищий рівень С2 знаходиться найвище, тобто на початку таблиці.

У багатьох шкалах рівнів Waystage, Threshold і Vantage (рівні А2, В1 і В2) є підрозділи. Дескриптори внизу під лінією розподілу описують рівень майстерності відповідний до рівня, про який йдеться; тоді як дескриптори над лінією вищі від рівня про який йдеться, але нижчі від наступного рівня, який розташований вище. Цей підрозділ рівнів повинен зробити шкали простішими для використання у плануванні і оцінюванні знань, що охоплюють декілька років офіційної освіти.

	Загальне усне спілкування (діалогічне мовлення)
C2	Вільно застосовує ідіоматичні вирази та колоквиалізми, усвідомлюючи конотативні рівні їх значення. Може правильно передавати найтонші смислові відтінки, використовуючи зі свідомою правильністю широкий діапазон модифікаційних схем. Може повернутись назад і вправно, майже непомітно для співрозмовника, перебудувати висловлювання з метою уникнення труднощів.
C1	Може висловлюватись вільно і спонтанно, майже без зусиль. Вільно використовує широкий лексичний репертуар залежно від потреб у заповненні прогалін за допомогою іншомовлення. Спостерігаються ледь помітні утруднення при пошуках засобів вираження або альтернативних стратегій; лише концептуально складний предмет обговорення може перешкодити природному, плавному мовленнєвому потоку.
B2	Може користуватись мовою вільно, правильно й ефективно, в широкому діапазоні загальних, академічних, професійних тем про дозвілля, чітко позначаючи зв'язки між ідеями. Може спонтанно спілкуватись, добре контролюючи граматичний аспект, без жодних ознак необхідності обмеження того, що він/вона хоче сказати, приймаючи стиль мовлення залежно від обставин.
	Може спілкуватись настільки вільно і спонтанно, що це дозволяє здійснювати регулярну інтеракцію та підтримувати стосунки з носіями мови без жодних утруднень/незручностей для кожної сторони. Може виділити особисте значення подій та вражень, висловлюючись «за» і чітко підтримуючи певні погляди, наводячи йдіювідні пояснення та аргументи.
B1	Може досить вільно спілкуватись на знайомі звичайні та незвичайні теми, пов'язані із своїми інтересами та професійною сферою. Може обмінюватись інформацією, перевіряти і підтверджувати її, справлятися з незвичайними ситуаціями і пояснювати, в чому проблема. Може виражати думки на більш абстрактні, культурні теми, такі як фільми, книги, музика тощо.
	Може використовувати широкий діапазон простих мовленнєвих засобів, щоб справитись з більшістю ситуацій під час подорожі чи перебування у країні, мова якої вивчається. Може без підготовки вступати у розмову на знайомі теми або теми особистих інтересів, чи теми, пов'язані з повсякденним життям (наприклад, сім'я, хобі, робота, подорож, останні новини).

A2	Може спілкуватись досить легко у конструктивних ситуаціях та коротких бесідах за умови, що співрозмовник допоможе в разі необхідності. Може здійснювати прості, звичайні контакти без надмірних зусиль; може ставити запитання і відповідати на запитання, обмінюватись думками та інформацією на близькі/ знайомі теми у передбачуваних повсякденних ситуаціях.
	Може спілкуватись, виконуючи прості звичайні завдання, що вимагають простого і прямого обміну інформацією на знайомі та звичайні теми і стосуються роботи й дозвілля. Може здійснювати дуже короткі соціальні контакти, проте рідко здатний розуміти достатньо, щоб підтримати розмову і виступати її ініціатором.
A1	Може елементарно спілкуватись, проте це повністю залежить від повторень та уповільнень мовлення, перебудови і виправлень. Може ставити запитання і відповідати на них, ініціювати і відповідати на прості твердження щодо нагальних потреб або дуже знайомих тем.

Розуміння носія мови у ролі співрозмовника	
C2	Може розуміти будь-якого носія мови у ролі співрозмовника, навіть у розмовах на абстрактні та складні теми зі спеціальностей, що знаходяться поза його/її компетенцією, за умови можливості звикання до ненормативної вимови або діалекту.
C1	Може детально розуміти мовлення на абстрактні та складні спеціальні теми поза його/її компетенцією, хоча він/вона може відчутти потребу у підтвердженні окремих деталей, особливо якщо вимова незвична.
B2	Може детально розуміти, що сказано йому/їй на нормативному усному мовленні навіть в умовах шуму.
B1	Може розуміти чітко аргументоване мовлення, адресоване їй/ йому, хоча і буде час від часу просити повторити окремі слова і фрази.
A2	Може розуміти достатньо, щоб здійснювати прості, звичайні контакти без надмірних зусиль.
	Може в основному розуміти чітко, нормативне усне мовлення на знайомі теми, адресоване їй/йому, за умови, що він/вона час від часу може попросити про повторення або реформулювання.

	Може розуміти те, що чітко, повільно і прямо йому/їй говориться у простих повсякденних розмовах; може отримати допомогу в розумінні, якщо мовець про це потурбується.
A1	Може розуміти повсякденні вирази, спрямовані на задоволення простих потреб конкретного типу, якщо мовлення є прямо зверненням до нього/неї, чітке, повільне, а мовець налаштований люб'язно. Може розуміти запитання та інструкції, сформульовані ретельно і повільно, розуміти короткі, прості вказівки.

БЕСІДА

C2	Може вільно на належному рівні брати участь у бесіді, не маючи жодних лінгвістичних обмежень у повноцінному суспільному та особистому житті.
C1	Може гнучко й ефективно користуватись мовою для соціальних цілей, у тому числі емоційних, образних та жартівливих.
B2	Може впевнено брати участь у бесіді на найбільш знайомі теми, навіть у шумному оточенні.
	Може підтримувати стосунки з носіями мови, не викликаючи в них іронічної посмішки і не дратуючи їх ненавмисне, не змушуючи їх поводитись інакше, ніж у стосунках з носієм мови.
	Може виражати різні ступені емоційного стану і підкреслювати особистіше значення подій та вражень.
B1	Може без підготовки вступати в бесіди на знайомі теми.
	Може розуміти чітко сформульоване мовлення, адресоване йому/їй у повсякденних розмовах, хоча іноді має потребу попросити про повторення окремих слів та фраз.
	Може підтримувати розмову або дискусію, проте іноді має утруднення, коли намагається точно сформулювати те, що він/вона хоче сказати.
	Може виражати такі почуття як подив, радість, сум, зацікавлення та байдужість, і відповідати на них.
A2	Може встановити соціальний контакт: вітання і прощання; знайомство; висловлення вдячності.
	Може розуміти в основному чітке нормативне мовлення на знайомі теми, адресоване йому/їй, за умови, що він/вона може попросити час від часу повторити або переформулювати сказане.

A2	Може брати участь у коротких розмовах у звичних контекстах на теми, що входять до сфери його/її інтересів.
	Може простими засобами виразити, як себе почуває, і висловити вдячність.
	Може здійснювати дуже короткі соціальні контакти, але рідко коли здатний зрозуміти достатньо, для того щоб підтримувати бесіду з власної ініціативи, проте може отримати допомогу, якщо мовець згодиться потурбуватись про це.
	Може вживати прості повсякденні форми ввічливості, привітання та звернення.
	Може робити запрошення, пропозиції та вибачення, і відповідати на них.
	Може сказати, що йому/їй подобається чи не подобається.
A1	Може відрекомендувати себе, використовувати елементарні засоби привітання та підтримання бесіди. Може запитати, як справи, і відреагувати на новини.
	Може розуміти повсякденні висловлювання, спрямовані на задоволення елементарних потреб конкретного типу за умови, що до нього/неї звертаються безпосередньо простою, повільною мовою і можуть повторити, а мовець налаштований по-дружньому.

	Неформальна бесіда/дискусія (з друзями)
C2	Як C1
	Може легко розуміти і брати участь у складних інтеракціях між іншими людьми, що ведуть групову бесіду/дискусію, навіть на абстрактні, складні/комплексні незнайомі теми.
B2	Може підтримувати жваву бесіду з носіями мови.
	Може досить точно виражати свої думки і погляди, наводити свої та переконливо реагувати на складні аргументації інших.
	Може брати активну участь у неформальній бесіді зі знайомим контекстом, коментувати, чітко висловлювати свою точку зору, оцінювати альтернативні пропозиції, висувати гіпотези й реагувати на них.

B2	Може з деякими зусиллями зрозуміти більшість із того, що говориться при ньому/ній у дискусії, проте може вважати надто складним успішно взяти участь у бесіді/дискусії з носіями мови, які абсолютно не змінюють свого мовлення.
	Може висловлюватись «за» і захищати свої погляди в дискусії, наводячи відповідні пояснення, аргументи й коментарі.
B1	Може зрозуміти більшу частину з того, про що говорять при ньому/ній на загальні теми за умови, що співрозмовники ухиляються від надмірного вживання ідіоматизмів і чітко артикулюють. Може виражати свої думки на абстрактні або культурні теми, такі як музика, фільми. Може пояснити, чому щось є проблемою. Може стисло коментувати інші точки зору.
	Може порівнювати й зіставляти альтернативи, обговорюючи, що робити, куди піти, кого або що обрати і т.д.
	Може в основному зрозуміти головні положення в неформальній дискусії з друзями, якщо мовлення чітко й нормативне.
	Може сформулювати власні погляди або точки зору, обговорюючи теми, що стосуються його/її інтересів.
	Може дати зрозуміти свої думки і ставлення відносно розв'язання певних проблем або практичних питань типу куди піти, що робити, як організувати подію (наприклад, вихід на природу). Може ввічливо виразити переконання, погляди, згоду чи незгоду.
A2	Може в основному визначити тему дискусії, що проходить при ньому/ній повільно і з чітким формулюванням.
	Може обговорити, що буде робити увечері, на уїкенді. Може робити пропозиції і відповідати на них. Може погодитись або не погодитись з іншими.
	Може обговорювати повсякденні практичні справи на елементарному рівні, якщо до нього звертаються чітко, безпосередньо і повільно.
	Може обговорювати, що робити, куди піти і домовлятися про зустріч.
A1	Немає дескриптора.

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

	формулюванні і може попросити про повторення, в разі необхідності, ключових положень.
	Може сказати, що він/вона думає про певні речі, коли до нього/неї звертаються прямо на офіційній зустрічі, за умови, що він/вона може попросити про повторення, в разі необхідності, ключових положень.
A1	Немає дескриптора.
	Цілеспрямована співпраця (наприклад, ремонт автомобіля, обговорення документа, організація події)
C2	Як B2
C1	Як B2
B2	Може повністю розуміти детальні інструкції.
	Може допомагати у процесі роботи, запрошуючи інших приєднатись до неї, висловити свою думку і т.д.
	Може чітко підкреслити основне положення або проблему, обговорюючи причини або наслідки, зважуючи переваги та недоліки різних підходів.
B1	Може розуміти те, що говориться, хоча іноді відчуває потребу у повторенні або поясненні, якщо інші люди розмовляють швидко чи багатослівно.
	Може пояснити, чому щось є проблемою, обговорити, що слід робити потім, порівняти і зіставити варіанти/альтернативи.
	Може стисло коментувати точки зору інших учасників.
	Може в основному розуміти сказане і, в разі необхідності, може повторити знову частину сказаного іншими, щоб досягти взаєморозуміння.
	Може дати зрозуміти свої погляди та ставлення до можливих рішень або питань щодо наступних дій, стисло пояснюючи причини.
	Може запросити інших до висловлення своїх точок зору щодо плану дій.
A2	Може зрозуміти достатньо для виконання простих, звичайних завдань без зайвих зусиль, дуже невимушене звертаючись з проханням про повторення незрозумілого.

A2	Може обговорювати наступні дії, висуваючи і реагуючи на пропозиції, запитуючи і пропонуючи напрями роботи.
	Може пояснити своє розуміння й отримати, в разі необхідності, допомогу, якщо співрозмовник про це потурбується.
	Може спілкуватись у процесі виконання простих і звичних завдань, вживаючи прості запитальні фрази, прохання про щось, запит простої інформації та обговорення наступних дій.
A1	Може розуміти звернеш до нього запитання та інструкції, сформульовані ретельно і повільно, виконувати короткі прості вказівки.
	Може попросити щось у інших і дати щось іншим людям.

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

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

	Обмін інформацією
C2	Як B2
C1	Як B2
B1	Може розуміти й обмінюватись складною інформацією та порадами на теми широкого діапазону, що пов'язані з його/її професійними обов'язками.
	Може правильно передавати інформацію.
	Може робити чіткі, детальні описи того, як виконати дію/процедуру.
	Може узагальнювати і підсумовувати інформацію й аргументи з кількох джерел.
B2	Досить впевнено може здійснювати обмін, перевірку та підтвердження накопиченої фактичної інформації на знайомі, звичні і незвичні теми в межах сфери своєї діяльності.

B2	Може описати, як щось зробити, даючи детальні інструкції.
	Може підсумувати і викласти свою думку про коротке оповідання, статтю, розмову, дискусію, інтерв'ю, документальні матеріали і відповідати потім на запитання про деталі.
	Може вибрати і передати просту фактичну інформацію. Може запитати про детальні інструкції та зрозуміти їх. Може отримати більш детальну інформацію.
A2	Може зрозуміти достатньо, щоб виконати прості, звичайні контакти без надмірних зусиль.
	Може справитись з практичними повсякденними запитами: пошуку та передачі простої фактичної інформації.
	Може запитувати і відповідати на запитання про звичне і звичайне.
	Може запитувати і відповідати на запитання про проведення часу та дії в минулому.
	Може давати й розуміти прості вказівки та інструкції, наприклад, пояснити, як дістатись до певного місця.
	Може спілкуватись у процесі виконання простих рутинних завдань, де вимагається простий і прямий обмін інформацією.
	Може обмінюватись обмеженою інформацією на знайомі і звичайні оперативні теми.
	Може запитувати і відповідати на запитання про те, що робить на роботі та у вільний час.
A1	Може запитувати про і давати вказівки стосовно карти або плану.
	Може запитувати про та надавати інформацію про себе.
	Може розуміти запитання та інструкції, з якими до нього/неї звертаються чіткою і повільною мовою; розуміє короткі прості вказівки.
	Може запитувати і відповідати на прості запитання, ініціювати й реагувати на прості висловлювання щодо нагальних потреб або на дуже знайомі теми.
A1	Може запитувати і відповідати на запитання про себе та інших людей про те, де вони живуть, людей, яких вони знають, речі, які у них є.
	Може вказувати час за допомогою таких фраз як «наступного тижня», «минулої п'ятниці», «у листопаді», «три години».

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

Додаток 2

Шкали самооцінювання зі Швейцарської версії Європейського Мовного Портфоліо

Ці шкали для самооцінювання базуються на Загальноєвропейських рівневих стандартах, розроблених Радою Європи і тому є тісно пов'язаними із ілюстративними шкалами, що наведені в додатку 1.

Швейцарське ЄМП пояснює, що ці шкали можуть використовуватися для того, щоб:

- а) оцінити власний загальний рівень майстерності володіння окремою мовою перед внесенням даних у Мовний Паспорт на початку або в кінці тривалого періоду навчання;
- б) контролювати свій прогрес у навчанні, можливо, щодо певного вміння чи вмінь.

Як і попередні ілюстративні, шкали самооцінювання можна використовувати з метою планування курсу навчання та постановки відповідних завдань.

ІНСТРУКЦІЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ ШКАЛ САМООЦІНЮВАННЯ

Використовуй наведені шкали для позначення тих умінь, якими, на твою думку, ти володієш (колонка 1). Попроси ще когось (наприклад, твого вчителя) також оцінити, що, на його думку, ти вмієш робити (колонка 2). Використай колонку 3, щоб позначити ті уміння, якими ти ще не володієш (колонка 3 = завдання).

Додай до переліку (можливо з допомогою вчителя) інші уміння, якими ти володієш або які є важливими для твого мовного навчання на відповідному рівні.

Використовуй наступні позначки:

В колонках 1 та 2:

- ✓ я можу зробити це за нормальних умов*
- ✓✓ я можу зробити це легко*

У колонці 3:

- ! це завдання для мене*
- !! це для мене є першочерговим завданням*

Примітка: якщо у вас відмічено галочками більше 80% пунктів окремо взятої рівневої шкали, ви, ймовірно, досягли зазначеного у ній рівня.

Мова _____

Використовуй наступні позначки:

В колонках 1 та 2: ✓ я можу зробити це за нормальних умов

✓✓ я можу зробити це легко

У колонці 3: ! це завдання для мене

!! це для мене є першочерговим завданням

Якщо у вас відмічено галочками більше 80% пунктів окремо взятої рівневої шкали, ви, ймовірно, досягли зазначеного у ній рівня.

	Я	Мій вчитель / інша особа	Мої завдання
Аудіювання	1	2	3
Я можу розуміти, коли хтось говорить зі мною дуже повільно, з довгими паузами, щоб я зміг усвідомити значення.			
Я можу розуміти прості вказівки щодо того, як дістатися з пункту А в пункт В пішки або громадським транспортом.			
Я можу розуміти запитання та інструкції, адресовані мені у повільному темпі, та слідувати коротким, простим вказівкам.			
Я можу розуміти числа, ціни і години.			
Читання	1	2	3
Я можу зрозуміти інформацію про людей (місце проживання, вік і т.п.) в газетах.			
Я можу визначити назву, місце і час проведення концерту або фільму, переглядаючи календарі громадських подій, плакати та афіші.			
Я можу розуміти анкети (бланки в'їздної візи, готельної реєстрації) на рівні, достатньому для того, щоб надати найважливішу інформацію про себе (ім'я, прізвище, дата народження, національність).			
Я можу розуміти слова і фрази на знаках, що зустрічаються у повсякденному житті для позначення різних об'єктів та правил (наприклад, «станція», «автостоянка», «паркування заборонене», «куріння заборонене», «тримайтесь ліворуч»).			
Я можу розуміти найважливіші команди в комп'ютерних програмах, такі як «ДРУК», «ЗБЕРЕГТИ», «КОПІЮВАТИ» тощо.			
Я можу слідувати за вказаними у письмовій формі напрямками (наприклад, для того, щоб дістатися з пункту А в пункт В).			
Я можу розуміти короткі прості повідомлення на листівках, наприклад, вітання зі святом.			
У щоденних ситуаціях я можу розуміти прості повідомлення, написані друзями або колегами (наприклад, «Повернуся о 4 годині»).			

Діалогічне мовлення	1	2	3
Я можу представляти інших осіб і вживати основні вислови привітань та прощання.			
Я можу запитувати і давати прості відповіді, починати розмову і реагувати на прості твердження у сферах щоденного спілкування на побутові або на дуже знайомі теми.			
Я можу легко порозумітися із співрозмовником, але за умови, що мій партнер готовий повторити сказане повільніше або перефразувати репліку і допомогти мені висловитися.			
Я можу здійснювати прості покупки, допомагаючи собі жестами та показуючи рукою.			
Я можу розібратися з цифрами, кількістю, вартістю і часом.			
Я можу прохати інших людей дати мені певну річ і давати, коли просять мене.			
Я можу запитувати у людей про їхнє місце проживання; про інших осіб, яких вони знають; про речі, якими вони володіють і т.п., і відповідати на подібні запитання, звернені до мене, за умови, що вони вимовляються повільно і чітко.			
Я можу визначати час за фразами на зразок: «наступного тижня», «минулої п'ятниці», «в листопаді», «о третій годині».			
Монологічне мовлення	1	2	3
Я можу надавати особисту інформацію (адресу, номер телефону, національність, вік, відомості про сім'ю і хобі)			
Я можу описати місце, де я живу.			
Стратегії	1	2	3
Коли я чогось не розумію, я можу про це сказати.			
Я можу простими словами попросити когось повторити сказане.			
Я можу простими словами попросити когось розмовляти повільніше.			
Письмо	1	2	3
Я можу заповнювати анкету, яка стосується особистої інформації (адреса, хобі, вік, робота)			
Я можу підписувати вітальну листівку (наприклад, привітання з Днем народження).			
Я можу підписувати звичайну листівку (наприклад, листівку з місця відпочинку).			
Я можу написати записку, щоб повідомити когось про місце мого перебування або про місце зустрічі.			
Я можу написати декілька речень і простих фраз про себе (наприклад, про те, де я живу чи ким працюю).			

Мова _____

Використовуй наступні позначки:

В колонках 1 та 2: ✓ я можу зробити це за нормальних умов

✓✓ я можу зробити це легко

У колонці 3: ! це завдання для мене

!! це для мене є першочерговим завданням

Якщо у вас відмічено галочками більше 80% пунктів окремо взятої рівневої шкали, ви, ймовірно, досягли зазначеного у ній рівня.

	Я	Мій вчитель / інша особа	Мої завдання
Аудіювання	1	2	3
Я можу розуміти сказане у повсякденній розмові, якщо воно вимовляється чітко і повільно, звернене безпосередньо до мене, а співрозмовник намагається допомогти мені у цьому.			
Я можу в загальному визначити тему розмови, що ведеться довкола мене, якщо люди розмовляють повільно і чітко.			
Я можу розуміти фрази, слова і вислови, що належать до сфер необхідних життєвих потреб (наприклад, про себе та сім'ю, покупки, місце проживання, роботу).			
Я можу вловити основну думку коротких, чітких, простих повідомлень та оголошень.			
Я можу зрозуміти основну інформацію в короткому повідомленні на аудіоносії, яке стосується передбачуваної повсякденної ситуації, якщо воно звучить чітко і повільно.			
Я можу визначити основну інформацію теленовин, що стосується подій, випадків тощо, якщо вона підтримується відеозображенням.			
Читання	1	2	3
Я можу розпізнати важливу інформацію в підсумкових новинах або в нескладних газетних статтях, які є чітко структурованими та ілюстрованими і де цифри і назви відіграють важливу роль.			
Я можу зрозуміти нескладний особистий лист, в якому автор розповідає або запитує мене про аспекти повсякденного життя.			
Я можу розуміти прості письмові повідомлення від друзів та колег (наприклад, про час і місце зустрічі для відпочинку або з проханням раніше прийти на роботу).			
Я можу знайти найважливішу інформацію про види відпочинку, виставки тощо в інформаційних буклетах.			
Я можу переглянути невеликі оголошення в газетах, знайти заголовок або колонку, яка мене цікавить, та зрозуміти найважливішу інформацію про квартиру, автомобіль, комп'ютер і т.п.			

Я можу розуміти нескладні інструкції для користувача обладнанням (наприклад, громадським телефоном).			
Я можу розуміти прості повідомлення та допоміжні вказівки комп'ютерних програм.			
Я можу розуміти короткі розповіді про повсякденні речі, що стосуються знайомих мені тем, якщо текст написаний нескладною мовою.			
Діалогічне мовлення	1	2	3
Я можу порозумітись за допомогою простих фраз у магазині, на пошті чи в банку.			
Я можу користуватись громадським транспортом: автобусами, поїздами, таксі; запитувати основну інформацію, купувати квитки.			
Я можу отримувати надану нескладною мовою інформацію про подорож.			
Я можу замовляти їжу та напої.			
Я можу здійснювати покупки, користуючись простими фразами, вказуючи на свій вибір і запитуючи про ціну.			
Я можу запитувати і вказувати напрямки, використовуючи карту або план.			
Я можу запитувати людей про їхні справи та самопочуття і реагувати на новини.			
Я можу запрошувати і відповідати на запрошення.			
Я можу просити вибачення і приймати його.			
Я можу говорити про свої уподобання та про те, що мені не подобається.			
Я можу домовлятися з іншими людьми про певну діяльність, зустріч, про відвідування певних місць.			
Я можу запитувати інших людей про те, чим вони займаються на роботі та у вільний час; відповідати на подібні запитання, адресовані мені.			
Монологічне мовлення	1	2	3
Я можу описати себе, свою сім'ю та інших людей.			
Я можу описати місце свого проживання.			
Я можу надати короткий опис основних подій.			
Я можу надати відомості про свою освіту, теперішню і попередню роботу.			
Я можу елементарно описати свої інтереси та хобі.			
Я можу описати минулу діяльність та особистий досвід (наприклад, про проведення минулого вихідного дня, канікул).			
Стратегії	1	2	3
Я можу попросити уваги.			
Я можу показати, що я слідкую за інформацією.			
Я можу попросити співрозмовника повторити сказане.			

Якість мови	1	2	3
Я можу бути зрозумілим/ою для співбесідника, використовуючи завчені фрази і прості висловлювання.			
Я можу об'єднувати групи слів такими простими сполучниками, як «і», «але» і «тому що».			
Я можу правильно використовувати деякі нескладні структури.			
У мене достатній лексичний запас, щоб справлятися із повсякденними ситуаціями.			
Письмо	1	2	3
Я можу писати короткі, нескладні записки та повідомлення.			
Я можу описувати подію за допомогою простих речень і повідомляти про те, що, коли і де трапилось (наприклад, про вечірку або нещасний випадок).			
Я можу писати про аспекти повсякденного життя (людей, місця, роботу, школу, сім'ю, хобі), використовуючи прості фрази і речення.			
Я можу заповнити анкету, надаючи відомості про свою освіту, роботу, інтереси та окремі уміння.			
Я можу коротко представити себе в листі, використовуючи прості фрази та речення (свою сім'ю, школу, роботу, хобі).			
Я можу написати короткий лист, користуючись простими фразами привітань, звернень, запитань та подяк.			
Я можу писати прості речення, об'єднуючи їх такими сполучниками, як «і», «але», «тому що».			
Я можу використовувати найважливіші прислівники послідовності дій для зазначення хронологічного порядку (спочатку, потім, після цього, пізніше).			

Мова _____

Використовуй наступні позначки:

В колонках 1 та 2: ✓ я можу зробити це за нормальних умов

✓✓ я можу зробити це легко

У колонці 3: ! це завдання для мене

!! це для мене є першочерговим завданням

Якщо у вас відмічено галочками більше 80% пунктів окремо взятої рівневої шкали, ви, ймовірно, досягли зазначеного у ній рівня.

Я

Мій вчитель / інша особа

Мої завдання

Аудіювання

1

2

3

Я можу слідувати за чітко артикульованим мовленням, зверненим до мене у повсякденній розмові, хоча деколи змушений просити повторити певні слова чи фрази.

Я можу в загальному слідувати за основними моментами обговорення, в якому я беру участь, коли мовлення чітко артикульоване і ведеться на стандартному діалекті.

Я можу слухати коротку розповідь і робити припущення стосовно того, що відбуватиметься далі.

Я можу розуміти головні моменти повідомлення радіоновин і нескладні аудіозаписи на теми, що стосуються особистих інтересів, якщо мовлення в них ведеться відносно повільно і зрозуміло.

Я можу вловити основні моменти в телепрограмах на знайомі теми, якщо мовлення в них ведеться відносно повільно і зрозуміло.

Я можу розуміти просту технічну інформацію, таку як інструкція з експлуатації обладнання, що використовується в побуті.

Читання

1

2

3

Я можу розуміти основні моменти в коротких газетних статтях про поточні події або на знайомі теми.

Я можу читати окремі шпальти або інтерв'ю в газетах і журналах, в яких висвітлюється чиясь позиція стосовно поточних подій, і розуміти загальний зміст тексту.

Я можу здогадатись про значення окремих незнайомих слів, виходячи з контексту прочитаного, і таким чином розуміти значення висловів на знайомі теми.

Я можу переглянути короткий текст (наприклад, підсумки новин) і знайти там важливі факти та інформацію (наприклад, про те, хто що зробив і де).

Я можу розуміти найважливішу інформацію в коротких нескладних інформаційних буклетах, що стосуються повсякденного життя.

Я можу розуміти прості повідомлення та стандартні листи (наприклад, з боку установ бізнесу, влади, закладів дозвілля).			
В особистих листах я можу розуміти ті частини тексту, в яких ідеться про події, почуття і бажання в мірі, достатній для регулярного листування з ровесниками.			
Я можу розуміти сюжет чітко структурованої розповіді, розпізнавати найважливіші епізоди та події і пояснювати, що їх робить такими.			
Діалогічне мовлення	1	2	3
Я можу розпочати, підтримати і завершити просту розмову вічна-вічна на теми, які є мені знайомими або зі сфери особистих інтересів.			
Я можу підтримувати розмову або дискусію, але іноді мене буває важко зрозуміти, якщо я намагаюся точно висловити те, що хотів би сказати.			
Я можу справитись майже з усіма ситуаціями, що можуть виникнути при організації подорожі через посередника або під час самої подорожі.			
Я можу просити надати мені детальні вказівки і виконувати їх.			
Я можу висловлювати і реагувати на такі почуття, як здивування, щастя, сум, цікавість і байдужість.			
Я можу висловлювати власні думки, погляди і запитувати про це ж у своїх друзів під час неформального обговорення.			
Я можу погоджуватися або ввічливо не погоджуватися.			
Монологічне мовлення	1	2	3
Я можу розповідати історії.			
Я можу надати детальні відомості про свій досвід, описуючи почуття і реакції.			
Я можу описувати мрії, надії та прагнення.			
Я можу пояснити й аргументувати свої плани, наміри і дії.			
Я можу розповісти сюжет книги або фільму та описати свої реакції.			
Я можу простими способами в усній формі перефразувати короткі письмові уривки, використовуючи слова оригіналу тексту в тому ж порядку.			
Стратегії	1	2	3
Я можу повторити частину повідомлення свого співрозмовника, щоб підтвердити, що ми розуміємо один одного.			
Я можу попросити уточнити або доповнити щойно сказане.			
Коли я не можу пригадати слово, яке хотів би вжити, я можу використати інше просте слово близьке за значенням в надії, що мене «виправлять».			

Якість мови	1	2	3
Я можу підтримувати зрозумілу для співбесідника розмову, але змушений робити паузи, щоб продумати своє наступне висловлювання або виправити уже сказане, особливо під час тривалого спілкування.			
Я можу передавати нескладну інформацію, що має першочергове значення, зупиняючись на найважливіших, з моєї точки зору, моментах.			
У мене достатній словниковий запас для того, щоб висловлюватися з певним рівнем красномовства на більшість повсякденних тем, що стосуються сім'ї, хобі та інтересів, роботи, подорожей, поточних подій.			
Я можу висловлюватися достатньо правильно у знайомих, передбачуваних ситуаціях.			
Письмо	1	2	3
Я можу писати нескладні зв'язані тексти на ряд тем в межах сфери моїх інтересів і можу висловлювати особисті думки та погляди.			
Я можу писати нескладні тексти про свій досвід або про інші події (наприклад, про свою подорож) у вигляді статті до шкільної газети або листа члена клубу за інтересами у відповідну рубрику періодичного видання.			
Я можу писати особисті листи друзям чи знайомим, запитуючи або повідомляючи їх про новини і події.			
Я можу передати в особистому листі сюжет фільму або книги, чи розповісти про концерт.			
У листі я можу висловлювати такі почуття, як горе, щастя, інтерес, жаль і співчуття.			
Я можу відповісти у письмовій формі на оголошення і попросити більш детальну інформацію про продукт (наприклад, про автомобіль чи навчальні курси).			
Я можу передавати друзям або колегам коротку нескладну інформацію, побудовану на фактах, засобами факсу, електронної пошти або циркуляру та попросити їх надати інформацію у такий же спосіб.			
Я можу написати свою професійну біографію у формі резюме.			

Мова _____

Використовуй наступні позначки:

В колонках 1 та 2: ✓ я можу зробити це за нормальних умов

✓✓ я можу зробити це легко

У колонці 3: ! це завдання для мене

!! це для мене є першочерговим завданням

Якщо у вас відмічено галочками більше 80% пунктів окремо взятої рівневої шкали, ви, ймовірно, досягли зазначеного у ній рівня.

	Я	Мій вчитель / інша особа	Мої завдання
Аудіювання	1	2	3
Я можу розуміти в деталях те, про що мені говорять з використанням стандартного набору фраз навіть у шумному оточенні.			
Я можу слідкувати за лекцією або бесідою, що стосується сфери моїх інтересів і є мені знайомою, за умови, що інформацію представлено чітко і доступно.			
Я можу розуміти більшість документальних радіопередач, де використовується літературна мова, і можу визначити настрій чи тон промовця.			
Я можу розуміти документальні телепередачі, інтерв'ю наживо, ток-шоу, вистави і більшість фільмів, де використовується загальноприйнятий варіант мови.			
Я можу розуміти основні думки складного мовлення як на конкретні, так і на абстрактні теми, з використанням загальноприйнятого варіанту мови, включаючи технічні дискусії із сфери моєї спеціалізації.			
Я можу використовувати різноманітні стратегії для досягнення розуміння сказаного, включаючи прослуховування заради визначення основних думок; перевіряючи розуміння за допомогою підказок із контексту.			
Читання	1	2	3
Я можу швидко вловити зміст і суть новин, статей і репортажів на теми, пов'язані із сферою моїх інтересів або роботою, і вирішити, чи варто їх детально переробити.			
Я можу читати і розуміти статті та репортажі про поточні проблеми, в яких автори висловлюють особливе ставлення чи точки зору.			
Я можу розуміти в деталях тексти, що стосуються кола моїх інтересів або сфери моєї освітньої чи професійної спеціалізації.			
Я можу розуміти спеціалізовані статті, що не входять у коло моїх інтересів, якщо час від часу звірятимусь із словником.			

Я можу читати критичні статті та огляди на теми культури (про фільми, театр, книги, концерти) і підсумовувати основні думки.			
Я можу читати листи на теми в межах сфери моєї освітньої чи професійної спеціалізації, інтересів і вловлювати найважливіші моменти.			
Я можу швидко переглянути посібник (наприклад, щодо користування комп'ютерною програмою) та віднайти і зрозуміти основні пояснення, які можуть допомогти вирішити конкретну проблему.			
Я можу розуміти у розповіді чи виставі мотиви вчинків персонажів і їхні наслідки, що обумовлюють розвиток сюжету.			
Діалогічне мовлення	1	2	3
Я можу легко ініціювати, підтримати і завершити розмову, користуючись ефектними мовними засобами.			
Я можу обмінюватися значною кількістю детальної фактичної інформації в межах кола моїх інтересів.			
Я можу передавати різні ступені емоцій і висвітлювати особливо значущі події чи досвід.			
Я можу брати активну участь у розширеному обговоренні на більшість загальних тем.			
Я можу пояснити й аргументувати свої думки в обговоренні, надаючи відповідні пояснення, докази та коментарі.			
Я можу розвивати дискусію на знайому тему, підтверджуючи своє розуміння предмету обговорення, запрошуючи до дискусії інших і т.п.			
Я можу брати інтерв'ю за заздалегідь підготовленими запитаннями, перевіряючи та підтверджуючи інформацію, реагуючи на цікаві відповіді.			
Монологічне мовлення	1	2	3
Я можу надавати чіткий, детальний опис на широкий набір тем, що стосуються кола моїх інтересів.			
Я можу розуміти і усно підсумовувати короткі фрагменти з новин, інтерв'ю і документальних фільмів, що містять думки, аргументи і дискусії.			
Я можу розуміти і усно підсумовувати сюжет і послідовність подій в уривку з фільму чи вистави.			
Я можу побудувати ланцюг обґрунтованих аргументів, логічно об'єднуючи свої думки.			
Я можу пояснити точку зору на заданий предмет, представляючи переваги і недоліки різних варіантів.			
Я можу розмірковувати про причини, наслідки, гіпотетичні ситуації.			
Стратегії	1	2	3
Я можу використовувати стандартні фрази на зразок «На це питання важко відповісти», виграючи час для отримання можливості зібратись із думками.			

Я можу робити записи своїх „улюблених” помилок і свідомо контролювати своє мовлення.			
Я можу зазвичай виправити обмовку чи помилку, якщо я усвідомлю її, або якщо вона призвела до непорозуміння.			
Якість мови	1	2	3
Я можу продукувати тривалі висловлювання у досить рівномірному темпі; хоча тоді, коли я сумніваюсь у виборі мовних засобів, можуть виникати доволі помітні паузи.			
Я можу досить точно і чітко передавати детальну інформацію.			
У мене достатній словниковий запас для того, щоб висловлюватися на більшість загальних тем або на теми, пов'язані з колом моїх інтересів.			
Я можу спілкуватись з достатньою коректністю і можу виправляти помилки, якщо вони призвели до непорозуміння.			
Письмо	1	2	3
Я можу писати чіткі і деталізовані тексти (твори, доповіді або тексти презентацій) на різноманітні теми, пов'язані з колом моїх інтересів.			
Я можу писати резюме статей на загальні теми.			
Я можу підсумовувати інформацію, отриману з різних джерел та засобів інформації.			
Я можу обговорювати тему у творі або «листі до редактора», обгрунтовуючи свою згоду/незгоду щодо конкретної точки зору.			
Я можу послідовно розвивати свою думку у творі або доповіді, наголошуючи на вирішальних моментах і використовуючи детальні докази.			
Я можу писати про події, справжній або уявний досвід в докладній і легко доступній для читання формі.			
Я можу написати короткий огляд фільму або книги.			
Я можу висловлювати в особистих листах різні почуття і ставлення; можу повідомити новини дня, даючи чітко зрозуміти найважливіші, з моєї точки зору, події.			

Мова _____

Використовуй наступні позначки:

В колонках 1 та 2: ✓ я можу зробити це за нормальних умов

✓✓ я можу зробити це легко

У колонці 3: ! це завдання для мене

!! це для мене є першочерговим завданням

Якщо у вас відмічено галочками більше 80% пунктів окремо взятої рівневої шкали, ви, ймовірно, досягли зазначеного у ній рівня.

	1	2	3
Аудіювання			
Я можу розуміти довгу розмову, навіть якщо вона не чітко структурована і коли відносини маються тільки на увазі, тобто не виражені явно.			
Я можу розуміти велику кількість ідіоматичних і розмовних висловів, поцінуючи зміни стилю та реєстру.			
Я можу виділити специфічну інформацію навіть із звуково спотворених поганої якості громадських оголошень, наприклад, на вокзалі, стадіоні і т.д.			
Я можу розуміти складну технічну інформацію, таку як інструкції з експлуатації, специфікації для знайомих продуктів і послуг.			
Я можу розуміти лекції, промови і доповіді з кола моїх професійних та академічних інтересів, навіть коли вони є пропозиційно та лінгвістично складними.			
Я можу без значних зусиль розуміти фільми, які містять значну кількість сленгу та ідіом.			
Читання			
Я можу розуміти досить довгі відповідальні тексти і усно підсумовувати їх.			
Я можу читати складні доповіді, аналізи та коментарі, в яких обговорюються точки зору, думки та звязки.			
Я можу вибрати інформацію, ідеї, думки з високоспеціалізованих текстів зі сфери своєї спеціалізації, наприклад, пошукових звітів.			
Я можу розуміти довгі і складні інструкції, наприклад, щодо використання нового обладнання, навіть якщо вони не мають відношення до моєї роботи або кола інтересів, за умови, що я маю досить часу, щоб перечитати їх.			
Я можу читати будь-яку кореспонденцію, зрідка користуючись словником.			
Я легко можу читати коментарі літературних текстів.			
Я можу заглянути за конкретний сюжет розповіді і вловити приховане значення, ідеї, звязки.			
Я можу розпізнати соціальне, політичне та історичне підгрунття літературного твору.			

Мовленнєва інтеракція	1	2	3
Я можу підтримати жваву бесіду з природними носіями мови.			
Я можу користуватися мовою вільно, точно й ефективно на велику кількість загальних, професійних та наукових тем.			
Я можу використовувати мову гнучко і ефективно для соціальних цілей, включаючи емоційне, алегоричне та жартівливе мовлення			
Я можу висловити свої ідеї та думки зрозуміло і точно можу переконливо презентувати та відповідати на складні роздуми.			
Мовленнєва продукція	1	2	3
Я можу дати зрозумілі, детальні описи складних предметів.			
Я можу усно підсумовувати довгі відповідальні тексти.			
Я можу надати розширений опис або оцінку чогось, інтегруючи теми, розвиваючи певні моменти і доречно завершуючи.			
Я можу надати чітко розроблену презентацію на тему із сфери моїх особистих і професійних інтересів, відходячи у разі необхідності від заготованого тексту і спонтанно розвиваючи моменти, порушені членами аудиторії.			
Стратегії	1	2	3
Я можу вільно вживати підходящі вислови, щоб зробити свої зауваження для того, щоб отримати слово і втримати виступ, поки обдумую.			
Я можу майстерно зробити власний вклад до розмови інших.			
Я можу замінити еквівалентним терміном слово, якого не можу згадати, не відволікаючи уваги слухача.			
Якість мови	1	2	3
Я можу висловитися вільно і спонтанно майже без зусиль. Лише концептуально складні теми можуть завадити природному рівному мовному потокові.			
Я можу продукувати зрозумілу, плавно протікаючу, добре структуровану мову, показуючи контроль над способами розвитку того, що я хочу сказати, щоб зв'язати і свої ідеї, і їх вираження у зв'язаний зрозумілий текст.			
Я володію широким словниковим запасом, який дозволяє легко заповнити прогалини перефразами; рідко коли я повинен явно шукати вислови або компроміс, щоб сказати саме те, що я хочу.			
Я можу послідовно дотримуватися високої ступені граматичної точності; помилки рідкісні і їх важко визначити.			
Письмо	1	2	3
Я можу письмово висловитися на велику кількість загальних або професійних тем чітко і зручно для користувачів.			
Я можу подавати складні теми зрозуміло і добре структуровано, висвітлюючи найважливіші моменти, наприклад, у творі або доповіді.			

Я можу викладати точки зору в коментарях на теми чи події, підкреслюючи головні ідеї і підтримучи свої обґрунтування детальними прикладами.			
Я можу скласти інформацію з різних джерел і викласти її у логічно зв'язаному короткому викладі.			
Я можу дати детальний опис випадків, почуттів і подій у особистих листах.			
Я можу писати офіційно правильні листи, наприклад, щоб поскаржитись, або зайняти позицію на підтримку чи проти чогось.			
Я можу писати тексти, які показують високий ступінь граматичної точності і змінювати свій вокабуляр і стиль відповідно до адресата, типу тексту і теми.			
Я можу вибрати стиль відповідний, до читача, якого маю на увазі.			

Мова _____

Використовуй наступні позначки:

В колонках 1 та 2: ✓ я можу зробити це за нормальних умов

✓✓ я можу зробити це легко

У колонці 3: ! це завдання для мене

!! це для мене є першочерговим завданням

Якщо у вас відмічено галочками більше 80% пунктів окремо взятої рівневої шкали, ви, ймовірно, досягли зазначеного у ній рівня.

	Я	Мій вчитель / інша особа	Мої завдання
Аудіювання	1	2	3
У мене немає ніяких труднощів у розумінні будь-якої розмовної мови, чи то живої, чи трансльованої, виголошеної із природною швидкістю, за умови, що в мене є трохи часу, щоб звикнути до акценту.			
Читання	1	2	3
Я можу розпізнавати гру слів і оцінювати текст, справжнє значення якого не є явним (наприклад, іронія, сатира).			
Я можу розуміти тексти, написані у дуже розмовному стилі і які містять багато ідіоматичних висловів та сленгу.			
Я можу розуміти посібники, положення і контракти навіть в межах незнайомих сфер діяльності.			
Я можу розуміти сучасні та класичні літературні тексти різних жанрів (поезію, прозу, драму).			
Я можу читати будь-яку кореспонденцію, зрідка користуючись словником.			
Я легко можу читати тексти, а саме: літературні колонки або сатиричні ґлоси, у яких багато говориться непрямим і двозначним чином і які містять приховані смислові судження.			
Я можу розпізнати різні стилістичні засоби (каламбур, метафори, символи, коннотації, двозначність) і зрозуміти та оцінити їх функцію в тексті.			
Мовленнєва інтеракція	1	2	3
Я можу без зусиль брати участь у всіх розмовах і дискусіях з природними носіями мови.			
Мовленнєва продукція	1	2	3
Я можу усно підсумовувати інформацію з різних джерел, перебудовуючи докази і думки у логічно послідовні викладення.			
Я можу представляти ідеї та точки зору у дуже гнучкій манері, щоб наголосити, диференціювати і виключити двозначність.			

Стратегії	1	2	3
Я можу поміняти курс і реструктуруватись довкола труднощів так плавно, що співрозмовник навряд чи це усвідомить.			
Якість мови	1	2	3
Я можу висловлюватися природно і без зусиль; лише зрідка мені потрібно робити паузи, щоб вибрати найправильніші слова.			
Я можу точно передати найтонші відтінки значення, використовуючи з прийнятною точністю велику кількість висловлювань, щоб визначити твердження і точно вказати ступінь, у якому щось є правильним.			
Я володію широким словниковим запасом ідіом та розмовних виразів, з усвідомленням значень, що мають на увазі, і значень за асоціаціями.			
Я можу послідовно дотримуватися граматичного контролю складної мови, навіть якщо моя увага зайнята чимось іншим.			
Письмо	1	2	3
Я можу писати добре структуровані та легкі для читання звіти і статті на складні теми.			
У доповіді або есе я подаю повний звіт із теми, що будується на здійсненні мною дослідженні, роблю підсумок думок інших та надаю і оцінюю детальну інформацію і факти.			
Я можу писати добре структуровані огляди газет або проектів, обгрунтовуючи свою думку.			
Я можу писати огляди культурних подій (фільмів, музики, театру, літератури, радіо, телебачення).			
Я можу писати короткі виклади фактичних текстів та літературних робіт.			
Я можу писати розповіді про випадки зрозумілим, вільним стилем, відповідним до жанру.			
Я можу писати зрозумілі, добре структуровані складні листи відповідним стилем, наприклад, заяви чи прохання, пропозицію керівництву або комерційним клієнтам.			
В листах я можу висловлюватися свідомо іронічним, двозначним або гумористичним способом.			

Література

1. David Little, Radka Perclova. The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers. Council of Europe. — Strasbourg, 2003.
2. European Language Portfolio. Council of Europe. — Strasbourg, 1997.
3. Francis Goullier. Council of Europe Tools For Language Teaching: Common European Framework and Portfolios. (*English edition*) — Paris, 2007
4. Holec H. Autonomy and Foreign Language Learning. — Oxford, 1979.
5. Little D. Learner Autonomy. — Dublin, 1991.
6. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Council of Europe. — Strasbourg, 2001.
7. Objectives for Foreign Language Learning. — Strasbourg, 1986.
8. Rubin J., Wenden A. Learner Strategies in Language Learning. — New Jersey, 1987
9. Wenden A. Learner Strategies for Learner Autonomy. — New Jersey, 1992

Для нотаток

Навчальне видання

Школа майбутнього:
ЄВРОПЕЙСЬКЕ
МОВНЕ ПОРТФОЛІО

Методичний посібник

Українською мовою

Укладач — Карп'юк Оксана Дмитрівна, національний експерт проекту

Редактор — І. Ратушний
Комп'ютерна верстка та дизайн — А. Костишин

Формат 70X100 1/16. Гарнітура Arial. Папір офсетний. Друк офсетний.
Умов. друк. арк. 9,1. Тираж 1000 екз. Вид. № 45.

Видавництво "Лібра Терра",
46001, Тернопіль, вул. Липова, 10, тел. (0352) 236144, 525595
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єктів видавничої справи
ДК № 2039 від 22.12.2004.