

РІВНІ ВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНИМИ МОВАМИ ЗДОБУВАЧАМИ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЛІНГВООСВІТНИХ ПРОЦЕСІВ У ЄВРОПІ

Сніжко Н. В.

*кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри вищої математики
Національний університет «Запорізька політехніка»
вул. Жуковського, 64, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0003-4547-5934
snizhko.nataliia@gmail.com*

Ключові слова: *академічна мобільність, іноземна мова, іноземна мова професійного спілкування, іншомовна комунікативна компетенція, рівні володіння мовою, уміння та навички.*

Статтю присвячено аналізу загальноєвропейських стандартів у професійно-орієнтованому викладанні/навчанні іноземних мов. На даному етапі розвитку українського суспільства є потреба у фахівцях, які володіють іноземними мовами у своїй професійній діяльності. Цим зумовлена необхідність формування іншомовної компетенції студентів, які навчаються на немовних спеціальностях, зокрема майбутніх інженерів. Зазначено, що наявність у фахівців відповідної іншомовної комунікативної компетентності передбачена у Національній рамці кваліфікацій України. У статті розглядаються європейські освітні стандарти у галузі іншомовного навчання в процесі їх розвитку. Зазначено, що сьогодні у Європі існують різноманітні підходи до виділення рівнів володіння іноземною мовою. Розглядаються модель порогових рівнів (threshold levels), модульна система професійно орієнтованого навчання іноземної мови (VOLL), Дублінська шкала професійних рівнів оволодіння іноземною мовою, Європейський мовний портфель (ELP), шкала рівнів, запропонована упорядниками загальноєвропейського документа «Загальноєвропейська компетенція володіння іноземною мовою» (CEFR). Сформульовано принципи, покладені в основу цих моделей, їхні цілі, принципи технології їх застосування. Наголошено, що під час створення шкали рівнів володіння іноземною мовою важливим є не лише опис самих рівнів, а й розроблення параметрів їх виділення. Наведено таблицю співвіднесеності різних систем оцінки рівнів володіння іноземною мовою. Підкреслено, що різні шкали мають відмінності в назвах і в дескрипторах, але їхньою загальною властивістю є опис рівнів компетенцій студентів у термінах умінь та можливостей. Зазначено, що жодна зі шкал не може бути універсальним вимірювачем іншомовної компетенції. Проте найпоширенішою шкалою оцінки рівнів володіння іноземною мовою є CEFR завдяки її придатності для всіх іноземних мов, націленості на практичне оволодіння мовою через покладений до її основи діяльнісний підхід у навчанні, відображенні інтересів різних професійних і вікових груп студентів. Зазначено, що в Україні потребує вирішення проблема стандартизації іншомовної освіти з урахуванням європейських шкал рівнів іншомовної компетенції.

STUDENTS' FOREIGN-LANGUAGE PROFICIENCY IN THE CONTEXT OF LANGUAGE-EDUCATIONAL PROCESSES IN EUROPE

Snizhko N. V.

*Candidate of Science (Physics and Mathematics), Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Higher Mathematics
National University "Zaporizhzhia Polytechnic"
Zhukovskoho str., 64, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0000-0003-4547-5934
snizhko.nataliia@gmail.com*

Key words: *academic mobility, foreign language, foreign language communicative competence, foreign language for professional speaking, levels of proficiency, abilities and skills.*

The article is devoted to the analysis of common European standards in professionally-oriented teaching/learning of foreign languages. At this stage of the development of Ukrainian society, there is a need for specialists who speak foreign languages in their professional activities. This necessitates the formation of foreign language competence of students studying non-language majors, in particular, future engineers. It is noted that the Ukrainian National Qualifications Framework requires specialists to have appropriate foreign language communicative competence. The article examines European educational standards in the field of foreign language education in the process of their development. It is noted that today in Europe there are various approaches to distinguishing levels of foreign language proficiency. The model of threshold levels, the modular system of vocationally-oriented foreign language learning (VOLL), the Dublin scale of professional levels of foreign language mastery, the European Language Portfolio (ELP), the scale of levels proposed by the compilers of the pan-European document «Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment» (CEFR) are considered. The principles underlying these models, their goals, principles of the technology of their application are formulated. It is emphasized that when creating a scale of levels of foreign language proficiency, it is important not only to describe the levels themselves, but also to develop parameters for their selection. The correlation table of different systems for assessing levels of foreign language proficiency is given. It is emphasized that different scales have differences in names and descriptors, but their common feature is the description of students' competence levels in terms of skills and capabilities. It is noted that none of the scales can be a universal measure of foreign language competence. However, the most common scale for assessing the level of foreign language proficiency is the CEFR due to its suitability for all foreign languages, its focus on practical mastery of the language through an activity-based approach to learning, reflecting the interests of various professional and age groups of students. It is noted that the problem of standardization of foreign language education, taking into account the European scales of levels of foreign language competence, needs to be solved in Ukraine at the moment.

Постановка проблеми. Відкритість сучасного українського суспільства, розширення ділових та культурних контактів нашої країни з країнами світової спільноти породили потребу в академічній мобільності, у фахівцях, які володіють іноземними мовами у своїй професійній діяльності. Іноземна мова стає важливим ресурсом соціального та професійного зростання, обов'язковою

умовою участі України у Болонському процесі. Знання іноземної мови відкриває майбутньому спеціалісту доступ до зарубіжних джерел інформації, без чого нині немислима діяльність дипломованого спеціаліста. Уміння працювати з оригінальною літературою за спеціальністю включає отримання інформації, що міститься в тексті, її критичне осмислення, узагальнення,

аналіз та оцінку достовірності. Іншомовна компетентність забезпечує готовність випускника університету реально використовувати здобуті знання за умов професійного середовища. Нові вимоги до випускників вищих навчальних закладів ставить усе більш активна участь українських підприємств та організацій у міжнародному поділі праці. Розширення професійного міжнародного спілкування, ділові переговори із закордонними партнерами, робота з технічною документацією іноземною мовою, можливість виробничого стажування за кордоном зумовлюють необхідність повного використання можливостей іноземної мови у професійній підготовці майбутніх інженерів та передбачають формування іншомовної компетенції студентів, які навчаються на технічних спеціальностях.

У Європейській рамці кваліфікацій (European Qualifications Framework), створеній у 2006 р. Європейською Комісією, прописано вісім кваліфікаційних рівнів через навчальні результати (знання, навички та компетентність), що повинно сприяти порівнянню кваліфікацій і кваліфікаційних рівнів. У Національній рамці кваліфікацій України передбачено наявність у фахівців відповідної іншомовної комунікативної компетентності у межах від взаємодії в обмеженому колі осіб за допомогою інших на початковому рівні до вільного компетентного спілкування в діалоговому режимі з широким колом фахівців у певній галузі наукової та/або професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідженням проблем викладання і вивчення іноземної мови професійного спрямування займалося багато українських науковців. Білінгвальне навчання у вітчизняній системі професійної освіти досліджувалося у працях таких науковців, як А. Гусак, Р. Девлетов, А. Ковальчук, Н. Микитенко, С. Ситняківська та ін. Досвід європейських країн у професійно орієнтованому навчанні іноземної мови висвітлюється у роботах таких учених, як Т. Вакалюк Г. Гринюк, О. Івашко, Л. Котлярова, Н. Логутіна О. Максименко, О. Мисечко, Л. Морська, С. Ніколаєва, О. Першукова, О. Петрашук, Л. Сакун та ін. Питання академічної мобільності студентів, європейського виміру в українській професійній освіті розглядалися Р. Гришковою, О. Коваленко, Т. Левченко.

Але необхідно константувати, що не до кінця вирішена проблема стандартизації іншомовної освіти в Україні в контексті входження до загальноєвропейського освітнього простору.

Метою роботи є аналіз загальноєвропейських стандартів у професійно орієнтованому викладанні/навчанні іноземних мов.

Виклад основного матеріалу дослідження. Геополітичні процеси у Європі зумовили радикальні зміни в ментальності народів, пов'язані зі створенням світового ринку господарювання, вільним пересуванням спеціалістів по Європі, подолання національних і мовних бар'єрів. Виникла потреба створення нових моделей навчання іноземних мов (ІМ), які могли би забезпечити мультилінгвізм у Європі. Почалися інтенсивні пошуки лінгвістичних та лінгводидактичних моделей, які можна було б екстраполювати на методіку навчання ІМ. Ці пошуки увінчалися розробленням концепції комунікативної компетенції, авторами якої є М. Canale та М. Swain [2]. Теоретичною моделлю іншомовної комунікативної компетенції скористався J.A. van Ek під час розроблення порогових рівнів (threshold levels), або інакше Т-рівнів володіння ІМ [6]. Під рівнем володіння мовою розуміється ступінь сформованості у користувача мовних навичок та вмінь тією мовою, що вивчається. Прийняття під егідою Ради Європи Т-рівнів, які фіксують ступінь досягнення викладених у програмі вимог, дало поштовх до проведення серії реформ у системі освіти, сприяло уніфікації вимог, навчальних програм та курсів для країн – членів Ради Європи.

На думку J.A. van Ek, своїм успіхом Т-рівні завдячують тому, що вони: придатні для усіх мов; спрямовані на участь у комунікації представників різних національностей; адекватні інтересам різних вікових та професійних груп; дають характеристику запланованому результату навчального процесу; забезпечують надійну базу для планування навчання/вивчення ІМ.

Знайомство з ІМ дає змогу студентам перейти поріг (Т-рівень) та вийти у світовий фізичний та інформаційний простір. У поїздках Європою потрібен хоча б поверховий, але комунікативно-ефективний рівень знань ІМ. У цьому сенсі допороговий рівень є прийнятною альтернативою для тих, хто не ставить перед собою високих цілей у вивченні мови. Допороговий рівень є ефективним інструментом забезпечення мультилінгвізму в Європі.

Представлена рівнева модель стимулювала пошук професійної моделі. У програмі Ради Європи чільне місце по праву зайняв професійний сектор, створений у 1987 р. Інститутом вищої освіти. Довгий час професійно орієнтоване навчання ІМ (Vocationally-Oriented Language Learning, VOLL) називали «чорною скринькою» у методіці навчання іноземних мов. Його витoki беруть початок у надрах британського напрямку «Англійська мова для спеціальних цілей» (English for Specific Purposes, ESP), який має багатий

досвід [7]. Курси вважалися та вважаються пріоритетними у плані обслуговування сфери бізнесу, економіки, інформатики та ін.

Модульна організація системи VOLL використовувала модифікацію Т-рівнів з урахуванням цілей, етапів та форм навчання. Сенс її полягає у тому, що спочатку майбутній фахівець має досягти базового рівня комунікативної спроможності діяти у щоденних ситуаціях професійного та міжособистісного спілкування, як це зафіксовано у Т-рівнях. Потім відбувається подальша спеціалізація студентів залежно від своїх професійних потреб. У цьому разі розширюється кількість додаткових модулів за рахунок уведення в них набору нових елементів: лексичного мінімуму, тем, мовних функцій, понять, структур та іншого навчального матеріалу, який необхідний для виконання вимог, що висувуються даною професійною сферою [3; 8].

Під час визначення шкали професійних рівнів оволодіння ІМ були взяті до уваги такі положення: по-перше, професійне іншомовне навчання має збагачуватися мовним змістом загального курсу ІМ; по-друге, необхідно виділяти спільні мовні функції та специфічні, характерні для конкретної професії, і, нарешті, необхідно включати в навчання соціокультурний компонент, оскільки він є основою розвитку у студентів здібності до міжкультурної комунікації. У 1992 р. у Дубліні було створено адекватну шкалу професійних рівнів володіння ІМ. Технологія їх застосування базувалася на таких принципах:

1) у зв'язку з тим, що декларовані цілі навчання ІМ розглядаються як інструменти впливу на практику навчання, шкала рівнів виступає як запланований результат навчальної діяльності;

2) конкретизація професійно орієнтованого навчання здійснюється за параметрами, що передбачають поведінкові навички та вміння студентів і фіксують ступінь досягнення кінцевих вимог до оволодіння ІМ;

3) повнота викладених вимог до рівня навчання ІМ для оволодіння спеціальністю базується на співвіднесенні рівнів мовних здатностей індивіда з видами мовленнєвої діяльності;

4) кількість рівнів має відображати не лише міжрівневу диференціацію, а й відзначати пройдені у навчанні рубежі.

Наведемо шкалу рівнів володіння ІМ, прийняту у Дубліні: рівень виживання (survival level); допороговий рівень (waystage level); пороговий рівень (threshold level); верхній проміжний рівень (upper intermediate level); просунутий рівень (advanced level). Найбільш розробленими на той момент вважалися перші три рівні, де визначено вміння, навички за видами мовленнєвої діяльності [11].

Отже, була встановлена шкала володіння ІМ із метою професійного спілкування, у перерахованих параметрах кожного рівня фіксувалися вимоги до досягнення певного професійного рівня навчання ІМ. Шкала могла служити основою для прийняття прагматичних рішень, теоретичного осмислення та використання у практиці професійно орієнтованого навчання.

Наприкінці ХХ ст. у країнах Європи поширюється програма «Загальноєвропейський мовний портфель», відповідно до якої задаються рівні володіння мовою, що дають змогу порівнювати компетентність усіх громадян у сфері різних мов. Розробляються законопроекти в галузі освіти, проводяться спільні заходи з недержавними та міжнародними організаціями, робляться різноманітні кроки щодо поліпшення висвітлення у засобах масової інформації нових напрямів у цій галузі. У 1997 р. було сформовано Європейський мовний портфель (European Language Portfolio, ELP), який окреслив загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою [9]. Будучи практичною реалізацією загальноєвропейських компетенцій, Європейський мовний портфель в умовах сучасної інтеграції європейських країн був покликаний:

– упровадити у практику перспективну освітню ідеологію у сфері ІМ;

– розвивати та підтримувати зацікавленість кожної людини у вивченні мов протягом усього життя;

– озброїти того, хто навчається, надійним та загальнодоступним інструментом для визначення своїх досягнень в оволодінні ІМ, а також шляхів подальшого вдосконалення своїх знань та вмінь;

– дати викладачу можливість оцінювати рівень досягнень кожного студента в оволодінні ІМ і внести у разі потреби корективи у викладацьку діяльність;

– забезпечувати людині соціальну мобільність у рамках єдиної Європи.

Таким чином, мовний портфель виконує поряд із педагогічною і соціальною функцією. Останнє означає, що в умовах єдиної Європи кожна людина може мати документ, у якому зафіксовано та документально підтверджено той чи інший рівень володіння ІМ, і претендувати у разі його пред'явлення на здобуття роботи або освіти, наприклад у країні мови, що вивчається, а також складати іспити на сертифікат, що підтверджує його рівень знань. Мовний портфель складається з трьох частин: «Паспорт», «Мовна біографія», «Досьє» (Language Passport, Language Learning Biography, Dossier). Він є невід'ємною частиною вивчення ІМ у більше ніж 30 країнах Європи, включаючи Україну. У практиці роботи неомовного вищого

навчального закладу введення мовного портфеля до обов'язкової частини навчальної програми сприяє вивченню ІМ, дає змогу розвивати рефлексію у студентів у питаннях самоосвіти. Укладачі Європейського мовного портфеля рекомендують працювати з листами самооцінки регулярно один-два рази на семестр.

Це дасть змогу студентам проводити самоаналіз своїх досягнень в оволодінні мовою, чіткіше планувати власну навчальну діяльність та оцінювати рівень мовної підготовки, керуючись, у разі потреби, порадами викладача.

Загальноєвропейська шкала складається з шести рівнів володіння ІМ:

A1	breakthrough	рівень виживання	basic user	елементарне володіння
A2	way stage	Допороговий		
B1	threshold	Пороговий	independent user	самостійне володіння
B2	vantage	пороговий просунутий		
C1	effective operational proficiency	рівень професійного володіння	proficient user	вільне володіння
C2	Mastery	досконале володіння		

Кожен рівень має свої дескриптори, тобто параметри, за якими уточнюється та оцінюється рівень володіння ІМ, а саме: комунікативні вміння в усному та письмовому мовленні, стратегічні вміння, компенсаційні вміння (стратегії спілкування), якісні характеристики усних та письмових висловлювань студента з погляду норм досліджуваної мови. Наприклад, студент, рівень володіння ІМ якого визначається за шкалою як А2, повинен знати 850 іноземних слів, а для рівня В1 словниковий запас має становити близько 1 500 слів. Для того щоб скласти іспит на отримання Кембриджського сертифікату з англійської мови (Cambridge First Certificate Examination in English), який відповідає рівню В2, треба знати 4 500 слів і понад 8 тис семантичних значень [10].

Користуючись таблицями для самооцінки та дескрипторами, предствленими у контрольних аркушах, студенти самостійно визначають власні досягнення в оволодінні різними видами мовної діяльності. Із 1997–2000 рр. експеримент із використання та впровадження ELP проходить у 15 державах – членах Ради Європи, таких як Австрія, Чехія, Німеччина, Ірландія, Італія і т. д., а також в Україні.

Заслугою авторів шкали рівнів володіння ІМ, на нашу думку, слід уважати не лише опис самих рівнів, а й розроблення параметрів їх виділення. До таких параметрів було віднесено: 1) комунікативні завдання, які студенти можуть вирішити засобами ІМ на кожному

етапі навчання; 2) сфери, теми, ситуації спілкування, у яких такі завдання вирішуються, тобто було визначено предметно-змістовний бік спілкування; 3) ступінь лінгвістичної та екстралінгвістичної коректності розв'язання поставлених комунікативних завдань.

Проте слід зазначити, що сьогодні існують різноманітні підходи до виділення рівнів володіння ІМ. Аналіз навчальної та навчально-методичної літератури дає підстави припустити, що нині найбільш поширеними є чотири системи оцінки рівня сформованої іншомовної компетенції студентів:

1) вітчизняна система оцінки рівня сформованих іншомовних знань та вмінь студентів;

2) шкала рівнів, запропонована упорядниками загальноєвропейського документа Common European Framework of Reference (CEFR);

3) шкала рівнів, що найчастіше використовується під час розроблення зарубіжних навчально-методичних комплексів (НМК) з ІМ;

4) шкала рівнів, яка пропонується Кембриджським екзаменаційним синдикатом (UCLES) та використовується під час проведення міжнародних іспитів з ІМ.

Найбільш повною шкалою є шкала CEFR. Шість рівнів – складників шкали – представлено в термінах іншомовних умінь, їх опис наведено у дескрипторах. Приблизну співвіднесеність різних систем оцінки рівнів володіння ІМ можна зобразити так:

шкільний базовий	рівень початківця	breakthrough	Key English test (KET)	Beginner
	елементарний рівень	way stage		Elementary
	просунутий рівень	threshold	Preliminary English Test (PET)	Low Intermediat
шкільний надбазовий	високий рівень	vantage	First Certificate in English (FCE)	Intermediat
рівень ЗВО (немовний)	професійно достатній рівень	effective operational proficiency	Cambridge Advanced English (CAE)	High Intermediate
рівень ЗВО (мовний)	рівень наблизений до носія мови	Mastery	Cambridge Proficiency in English (CPE)	Advanced
				High advanced/Near native

Як видно зі схеми, різні системи рівнів, незважаючи на відмінності в назвах та описах, співвідносяться один з одним. Окрім цього, їхньою загальною властивістю є опис рівнів компетенцій студентів у термінах умінь та можливостей. Тим не менше слід звернути увагу на те, що жодна шкала з перелічених вище не може претендувати на використання як «вимірювальної лінійки», оскільки, по-перше, саме по собі виділення рівнів дещо умовне, їхній зміст досить часто перетинається; по-друге, рівні на будь-якій шкалі розташовані через рівні проміжки, що може створити враження про один і той самий час досягнення того чи іншого рівня. Однак це не так, наприклад для досягнення рівня *Waystage* достатньо одного року занять ІМ, а для досягнення рівня *Mastery* і п'яти років мало. Реальна шкала рівнів складається за принципом «розширення» кола комунікативних умінь та видів навчальної діяльності, і будь-яка система рівнів є множиною концентричних кіл, вкладених один в одного.

Як бачимо, проблема рівня володіння ІМ у зарубіжній методиці набула особливої актуальності у другій половині ХХ ст. у зв'язку з розширенням міжнародного співробітництва та формуванням концепції «Європа без кордонів». Починаючи з 1970-х років у рамках Ради з культурного співробітництва при Раді Європи велася інтенсивна робота з обґрунтування моделі іншомовної комунікативної компетенції та розроблення на її основі порогових рівнів володіння ІМ. Ця робота завершилася ухваленням документа під назвою «Сучасні мови: вивчення, викладання, оцінка. Загальноєвропейська компетенція володіння іноземною мовою» (*Modern languages: Learning, Teaching, and Assessment. A Common European Framework of Reference*) (Страсбург, 1996). У цьому документі, рекомендації якого проходили апробацію у різних країнах Європи, у тому числі і в Україні, розглядалися параметри та критерії оцінки рівнів володіння ІМ та комунікативної компетенції як мети навчання, а також способи її оцінки за допомогою тестових технологій. Система рівнів володіння ІМ у процесі свого обговорення зазнала деяких змін та в остаточному вигляді була опублікована в документі «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (*Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment; CEFR*) [1; 4; 5]. Для характеристики рівнів володіння ІМ була розроблена система дескрипторів (описів) умінь, які досягаються на кожному рівні, та

їх реалізації для кожного виду мовленнєвої діяльності. Шкала рівнів володіння мовою набула широкого розповсюдження завдяки її придатності для всіх ІМ, націленості на практичне оволодіння мовою через покладений до її основи діяльнісний підхід у навчанні, відображенні інтересів різних професійних і вікових груп студентів.

В Україні свого часу передбачалося затвердити стандарти, згідно з якими володіння англійською на рівні B1 було б обов'язковим для вступу у виш на бакалавра, а випусник бакалаврату володів би мовою на рівні B2, випусник магістратури – на рівні C1. На разі ми далекі від таких показників, цьому є безліч причин. Аналіз цих причин та розгляд можливих шляхів подолання такої ситуації є темою окремого дослідження.

Висновки. Отже, визначення рівнів володіння ІМ є актуальною проблемою для країн Європи. У Євросоюзі розроблено кілька шкал для опису рівня сформованості іншомовної компетентності, найпоширенішою з яких є *CEFR*. Сформовано Європейський мовний портфель, який є практичною реалізацією загальноєвропейських компетенцій. Українська система вищої освіти також рухається у європейському напрямі (упровадження кредитно-модульної системи, орієнтація на індивідуальну освітню траєкторію студента, профілізація та професіоналізація іншомовного навчання, запровадження білінгвальної професійної освіти). Але залишаються проблеми, які потребують вирішення, зокрема стандартизація іншомовної освіти з урахуванням європейських шкал рівнів іншомовної компетенції.

Результати дослідження впроваджуються на практиці в рамках білінгвального викладання фахових дисциплін (зокрема, вищої математики і фізики) студентам електротехнічного факультету Національного університету «Запорізька політехніка». Таблиці дескрипторів мовленнєвих умінь *CEFR* використовуються викладачем як один із засобів оцінки фактичного рівня володіння іноземною мовою. Вони досить добре узгоджуються з національною системою оцінювання. На базі *ELP* запроваджено мовне портфоліо студента (курс вищої математики), яке передбачає не лише посеместровий набір робіт студента, а й відображає процес набуття знань та умінь, прогрес студента, його рефлексію, дає можливість студенту самому визначати свій рівень володіння іноземною мовою, свої сильні та слабкі сторони, програмувати подальшу роботу, як це і передбачається концепцією *ELP*.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ : Ленвіт, 2003.

2. Barik H., Swain M. & Gaudino V. A Canadian experiment in bilingual schooling in the senior grades: The Peel study through grade 10. *Applied Psychology*. 1976, 25(2). P. 99–113. DOI: 10.1111/j.1464-0597.1976.tb00861.x
3. Brewster E. Student Comment in Text Production Course Paper. *Needs Analysis, Specification of Objectives and Evaluation Strategies for Vocationally-Oriented Language Learning in Upper Secondary, Vocational Education and Adult Education*. Budapest, 1995. P. 19.
4. Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment. Language Policy Unit, Strasbourg, 2001. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
5. Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume. Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department Council of Europe, Strasbourg, 2020. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
6. Ek J. Van. The Threshold Level. Strasbourg: Council of Europe, 1975.
7. Hathchinson T. & Waters A. English for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
8. Little D. Why focus on learning rather than teaching? D. Little, et al. (eds.) *Focus on Learning rather than Teaching: Why and How?* Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies, 2000. P. 3–17. <https://eric.ed.gov/?id=ED441341>
9. Little D. The European Language Portfolio: structure, origins, implementation and challenges. *Language Teaching*. 2002, 35(3), P. 182–189. DOI: 10.1017/S0261444802001805
10. Little D. The European Language Portfolio. A guide to the planning, implementation and evaluation of whole-school projects. European Centre for Modern Languages: Council of Europe Publishing, 2011. https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/2011_09_06_ELP-WSU_englisch_web.pdf
11. Makosch M. Levels of Attainment and Scaling in VOLL (Vocationally-Oriented Language Learning in Upper Secondary, Vocational and Adult Education): Transparency and Coherence in Approaches to Evaluation and Certification. Dublin, 1992.

REFERENCES

1. Zahalnoievropejski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia. [Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment]. K.: Lenvit, 2003. [in Ukrainian]
2. Barik, H., Swain, M & Gaudino, V. (1976). A Canadian experiment in bilingual schooling in the senior grades: The Peel study through grade 10. *Applied Psychology*, 25(2), 99–113. DOI: 10.1111/j.1464-0597.1976.tb00861.x
3. Brewster, E. (1995). Student Comment in Text Production Course Paper. *Needs Analysis, Specification of Objectives and Evaluation Strategies for Vocationally-Oriented Language Learning in Upper Secondary, Vocational Education and Adult Education* (p.19). Budapest.
4. Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment. (2001). Language Policy Unit, Strasbourg, <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
5. Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume. (2020). Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department Council of Europe, Strasbourg. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
6. Ek, J. Van. (1975). The Threshold Level. Strasbourg: Council of Europe.
7. Hathchinson, T. & Waters, A. (1987). English for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Little D. (2000). Why focus on learning rather than teaching? In D. Little, et al. (eds.) *Focus on Learning rather than Teaching: Why and How?* (pp. 3 – 17). Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies. <https://eric.ed.gov/?id=ED441341>
9. Little D. (2002). The European Language Portfolio: structure, origins, implementation and challenges. *Language Teaching*, 35(3), 182 – 189. DOI: 10.1017/S0261444802001805
10. Little D. (2011). The European Language Portfolio. A guide to the planning, implementation and evaluation of whole-school projects. European Centre for Modern Languages: Council of Europe Publishing. https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/2011_09_06_ELP-WSU_englisch_web.pdf
11. Makosch M. (1992). Levels of Attainment and Scaling in VOLL (Vocationally-Oriented Language Learning in Upper Secondary, Vocational and Adult Education): Transparency and Coherence in Approaches to Evaluation and Certification. Dublin.