

ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΟΡΓΑΝΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

Βάσω Τοκατλίδου

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Εισαγωγή

Ο σχεδιασμός ενός οποιουδήποτε οργάνου, που κατασκευάζεται για έναν ορισμένο σκοπό, εγείρει ορισμένες αξιώσεις προκειμένου να εξασφαλιστεί τόσο η λειτουργικότητα, όσο και η αποτελεσματικότητά του.

Η έννοια της λειτουργικότητας περιλαμβάνει πολλές επιμέρους ιδιότητες που μπορεί να χαρακτηρίζουν το όργανο: αναγνωσιμότητα και φιλικότητα προς το χρήστη, οικονομία στο χρόνο και στον κόπο χρήσης, συμβατότητα προς το περιβάλλον στο οποίο θα χρησιμοποιηθεί. Αντίθετα, η αποτελεσματικότητα του οργάνου σχετίζεται άμεσα με έναν παράγοντα: το σκοπό για τον οποίο έχει κατασκευαστεί· η εφαρμογή του θα πρέπει να έχει το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.

Οι παραπάνω επισημάνσεις αφορούν ασφαλώς και τα όργανα γλωσσικής εξέτασης, τα οποία βέβαια δεν έχουν πάντα τον ίδιο σκοπό, αφού η ίδια η γλωσσική εξέταση μπορεί να γίνεται για διάφορους λόγους. Εκτός δε από τις διαδικασίες εξέτασης, που κάθε φορά είναι φυσικό να διαφέρουν, και τα όργανα που θα χρησιμοποιηθούν θα είναι διαφορετικά κατά περίπτωση. Για το λόγο αυτό, ο σχεδιασμός τους προϋποθέτει και την ανάλυση του σκοπού που πρόκειται να υπηρετήσουν. Δηλαδή, ο σχεδιαστής ή η ομάδα σχεδιασμού του οργάνου γλωσσικής εξέτασης, έχοντας ήδη σαφή *επίγνωση* τόσο των ζητουμένων από την εξέταση, όσο και των ιδιοτήτων και των τρόπων χρήσης της γλώσσας, θα πρέπει να απαντήσει στο ερώτημα: «Για ποιο σκοπό θα διενεργηθεί η εξέταση και τι πληροφορίες αναμένεται να συλλεγούν από την εξέταση;». Ανάλογα με την απάντηση στο ερώτημα αυτό, θα πρέπει να απαντηθούν και άλλα ειδικότερα ερωτήματα, όπως «Ποια ιδιότητα, ποια διάσταση, και ποια λειτουργία της γλώσσας θα πρέπει να ελεγχθεί με το όργανο εξέτασης;». Και ακόμη: «Θα πρέπει να εξεταστεί η ποσότητα και ο βαθμός γλωσσικών γνώσεων ή ο τρόπος αξιοποίησης και η χρήση των γλωσσικών γνώσεων;». Εξάλλου, η γενική απαίτηση για διαφάνεια σε κάθε είδους διαδικασία προϋποθέτει και την ικανότητα του σχεδιαστή να καταστήσει σαφές και με ρητό τρόπο σε τι συνίσταται η εξέταση.

Αυτά ισχύουν για όλες τις περιπτώσεις γλωσσικής εξέτασης. Ειδικότερα όμως στην ιδιαίτερη περίπτωση των «οργάνων μέτρησης γλωσσομάθειας», δηλαδή της δέσμης των δοκιμασιών (activities) που χρησιμοποιούνται από τα συστήματα πιστοποίησης, προκειμένου να μετρηθεί ο βαθμός ικανότητας χρήσης της ξένης γλώσσας, ο σχεδιασμός τους ακολουθεί ορισμένους κανόνες, τις λεγόμενες *προδιαγραφές*.

1. Προδιαγραφές εξετάσεων

Όταν αναφερόμαστε στις προδιαγραφές ενός αντικειμένου, και στην περίπτωση που μας αφορά ενός οργάνου μέτρησης και πιστοποίησης γλωσσομάθειας, εννοούμε το σύνολο των κανόνων που ορίζουν το σκοπό της εξέτασης, τα ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά των οργάνων εξέτασης (tests), το περιεχόμενο και τις διαδικασίες εξέτασης.

Ο καθορισμός των προδιαγραφών εξαρτάται κατ' αρχήν από την πολιτική του φορέα που οργανώνει ένα σύστημα πιστοποίησης γλωσσομάθειας. Αυτός αποφασίζει και ορίζει το σκοπό της εξέτασης, από τον οποίο θα εξαρτηθεί όχι μόνον ο σχεδιασμός όλου του συστήματος πιστοποίησης γλωσσομάθειας, αλλά και των οργάνων εξέτασης. Για παράδειγμα, αν η πολιτική που υιοθετεί ένας φορέας πιστοποίησης γλωσσομάθειας θέτει ως σκοπό των εξετάσεών του το βαθμό γνώσης μιας γλώσσας, τα όργανα μέτρησης θα είναι διαφορετικά από εκείνα που θα αναπτυχθούν για ένα φορέα που θέτει ως σκοπό το βαθμό ικανότητας χρήσης της ίδιας γλώσσας, αφού θα πρέπει, σε ένα μεγάλο μέρος τους, να μετρήσουν διαφορετικά χαρακτηριστικά ή μεταβλητές. Επομένως, η διατύπωση των προδιαγραφών υπακούει κατ' αρχήν σε πολιτικές επιλογές και στη συνέχεια σε κανόνες που επιβάλλουν παράλληλα οι επιστήμες της γλώσσας, της επικοινωνίας και της «δοκιμολογίας»¹.

1.1. Ποιον αφορούν οι προδιαγραφές;

Το σύνολο αυτών των κανόνων, που ονομάσαμε προδιαγραφές, είναι απαραίτητο να καθορίζεται με σαφήνεια και, όπως θα φανεί αμέσως παρακάτω, δεν αφορά μόνον τους οργανωτές των εξετάσεων, τους εξεταστές και τους κατασκευαστές των οργάνων· αφορά εξ ίσου και τους υποψηφίους, καθώς και τους καθηγητές ξένων γλωσσών που τους προετοιμάζουν. Γι' αυτό και ο καθορισμός των προδιαγραφών μιας εξέτασης με σκοπό την πιστοποίηση γλωσσομάθειας προηγείται κατά πολύ των εξετάσεων. Οι λόγοι που καθιστούν αναγκαία την ύπαρξη προδιαγραφών είναι πολλοί.

Ο πρώτος λόγος αφορά στην ανάπτυξη των οργάνων: ένα όργανο εξέτασης γλωσσομάθειας, που συνήθως αποτελείται από σειρά δοκιμασιών, όπως είναι αυτονόητο, δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί παρά μόνον μία φορά, γι' αυτό και θα πρέπει για κάθε περίοδο εξετάσεων να κατασκευάζεται ένα νέο. Κάθε νέο όργανο θα πρέπει μάλιστα να είναι διαφορετικό από τα προηγούμενα, όμως θα πρέπει ταυτόχρονα να έχει τα ίδια χαρακτηριστικά με τα προηγούμενα. Θα πρέπει δηλαδή να εξασφαλίζεται η σταθερότητα των ιδιοτήτων του και αυτό δεν μπορεί να γίνει παρά μόνον αν η κατασκευή των οργάνων υπακούει πάντα στους ίδιους κανόνες, δηλαδή σε συγκεκριμένες προδιαγραφές που έχουν τεθεί προηγουμένως από τους σχεδιαστές του συστήματος των εξετάσεων.

Ο δεύτερος λόγος για τον οποίο οι προδιαγραφές είναι απαραίτητες, είναι η αξιοπιστία που πρέπει να χαρακτηρίζει το όργανο μέτρησης. Ένα όργανο θεωρείται αξιόπιστο, αν κάθε φορά που χρησιμοποιείται, για να μετρηθεί το ίδιο αντικείμενο –εφ' όσον, βέβαια, το

¹ Η μετάφραση της συγγραφέως του αγγλικού όρου testing.

αντικείμενο δεν έχει στο μεταξύ διαφοροποιηθεί—, δίνει την ίδια ένδειξη. Για παράδειγμα, αν ένας από τους σκοπούς της εξέτασης είναι η μέτρηση της ικανότητας του υποψηφίου να αναφέρεται σε παρελθόντα γεγονότα, το όργανο θα πρέπει να δίνει την ίδια ένδειξη κάθε φορά που χρησιμοποιείται για να μετρηθεί ο βαθμός της συγκεκριμένης αυτής ικανότητας.

Τρίτος λόγος που επιβάλλει τις προδιαγραφές και μάλιστα τη δημοσιοποίησή τους είναι ο έλεγχος του βαθμού *εγκυρότητας* τόσο της δομής όσο και του περιεχομένου του οργάνου μέτρησης. Με τις πληροφορίες που δίνουν για το σκοπό, τη δομή, το περιεχόμενο, τις διαδικασίες της εξέτασης, οι προδιαγραφές αποτελούν δείκτη της ποιότητας του οργάνου και κατά συνέπεια όλου του συστήματος των εξετάσεων γι' αυτό και θα πρέπει να εκτίθενται στην κριτική των ειδικών, ώστε να ελέγχεται η εγκυρότητα κατά κύριο λόγο των οργάνων μέτρησης και κατ' επέκταση του ίδιου του συστήματος πιστοποίησης.

Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι η εγκυρότητα των οργάνων δεν μπορεί να διασφαλισθεί μόνον με τη θεωρητική περιγραφή τους, καθώς συχνά η θεωρία και η πράξη βρίσκονται σε διάσταση. Δεδομένου μάλιστα ότι οι αφηρημένες έννοιες με τις οποίες περιγράφονται οι δοκιμασίες δεν έχουν πάντα για όλους το ίδιο σημασιολογικό περιεχόμενο, συγκεκριμένα παραδείγματα θα πρέπει να συνοδεύουν και να συγκεκριμενοποιούν τη θεωρητική περιγραφή, ώστε να καθίσταται εφικτός ο έλεγχος ύπαρξης εγκυρότητας τόσο της δομής (*construct validity*), όσο και του περιεχομένου (*content validity*). Άλλωστε, αυτά τα συγκεκριμένα παραδείγματα, που καθιστούν σαφές το ποιόν των δοκιμασιών, θα πρέπει να δημοσιοποιούνται και για το λόγο ότι είναι μάλλον τα μόνα που μπορούν να κατανοήσουν και οι μη ειδικοί υποψήφιοι, για τους οποίους η θεωρητική περιγραφή μπορεί να είναι ακατάληπτη.

Τέλος, άλλος ένας λόγος που καθιστά απαραίτητες τις προδιαγραφές επιβάλλεται από την ανάγκη *διαφάνειας*: οι υποψήφιοι και οι καθηγητές των κέντρων γλωσσικής εκπαίδευσης είναι ανάγκη —έχουν αυτό το δικαίωμα— να ξέρουν σε τι συνίστανται οι συγκεκριμένες κάθε φορά εξετάσεις πιστοποίησης γλωσσομάθειας, ώστε να μπορούν προετοιμαστούν κατάλληλα. Αφού η αξιολόγηση των ικανοτήτων τους είναι, ως γνωστόν, μια εξωτερική διαδικασία (Porcher, 1977, Holec, 1989: 115-119, Legendre, 2003), αυτές οι εξετάσεις δεν έχουν —δεν πρέπει να έχουν— σχέση, άμεση ή έμμεση, με τη διαδικασία μέσω της οποίας οι υποψήφιοι έχουν εκπαιδευτεί. Για το λόγο αυτό, οι προδιαγραφές πρέπει να δημοσιοποιούνται εγκαίρως μέσω ειδικών εκδόσεων και μέσω του διαδικτύου, ώστε όλοι οι ενδιαφερόμενοι να έχουν πρόσβαση στις πληροφορίες που αυτές παρέχουν, για να μπορούν να προετοιμαστούν κατάλληλα. Για παράδειγμα, οι υποψήφιοι των εξετάσεων για το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας του Υπουργείου Παιδείας (στο εξής ΚΠΓ) και οι καθηγητές ξένων γλωσσών μπορούν να πάρουν απάντηση σε όλα τα σχετικά ερωτήματα που τους απασχολούν, ανατρέχοντας στον ελεύθερης πρόσβασης ιστότοπο του Υπουργείου Παιδείας, για να διαβάσουν όσα αναφέρονται κάτω από τον τίτλο *Προδιαγραφές εξετάσεων* και να μελετήσουν τα αντίστοιχα παραδείγματα. Θα διαπιστώσουν μάλιστα ότι παρουσιάζονται κάτω από διακριτούς τίτλους οι προδιαγραφές των επιπέδων A1 και A2, B1, B2 και Γ1. Ομοίως και οι υποψήφιοι για τα γαλλικά πιστοποιητικά DELF και DALF

μπορούν να βρουν παραδείγματα των τεστ στον ιστότοπο της Alliance Française ή του Διεθνούς Κέντρου Παιδαγωγικών Σπουδών (Centre International d'Études Pédagogiques-CIEP), δημόσιου ιδρύματος του Γαλλικού Υπουργείου Εθνικής Παιδείας, υπεύθυνου των εξετάσεων σε διεθνές επίπεδο. Ανάλογα, οι ενδιαφερόμενοι για πιστοποίηση βάσει του Cambridge-ESOL, αντί για παραδείγματα μπορούν να μελετήσουν τεστ/διαγωνίσματα προηγούμενων περιόδων, όπως και οι υποψήφιοι για το πιστοποιητικό ιταλομάθειας βάσει των εξετάσεων Πανεπιστημίου για Ξένους της Perugia. Το Ινστιτούτο Γκαίτε, αντίθετα, υπεύθυνο για τα πιστοποιητικά γερμανομάθειας ορίζει γλωσσικά περιεχόμενα: παραθέτει γλωσσικούς κανόνες και προβλεπόμενα λεξιλόγια καθώς και τους πίνακες δεξιοτήτων από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες του Συμβουλίου της Ευρώπης (στο εξής ΚΕΠΑ)².

1.2. Τι περιλαμβάνουν οι προδιαγραφές;

Όπως ήδη αναφέρθηκε, στις προδιαγραφές περιλαμβάνονται συγκεκριμένες πληροφορίες που αφορούν στο σκοπό της εξέτασης, τα ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά των οργάνων εξέτασης, το περιεχόμενο και τις διαδικασίες εξέτασης.

Πιο συγκεκριμένα, εκτός από το σκοπό και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των εξετάσεων, στις προδιαγραφές περιγράφονται οι ενότητες της εξέτασης (κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου), ο αριθμός και η κατανομή των ερωτημάτων, τα είδη και η έκταση των κειμένων, η χρονική διάρκεια και το ποσοστό βαθμολογίας της κάθε ενότητας. Περιγράφονται επίσης οι τύποι των δοκιμασιών, για τις οποίες θα γίνει εκτενής αναφορά και θα παρατεθούν παραδείγματα στο τέλος αυτού του άρθρου (3.5 και 3.6).

Στην πραγματικότητα, το περιεχόμενο και ο βαθμός σαφήνειας των προδιαγραφών αποτελεί το σημαντικότερο δείκτη της ποιότητας ενός συστήματος.

1.3. Οι προδιαγραφές αναφέρονται σε συγκεκριμένη γλώσσα;

Οι προδιαγραφές που θέτει ένα σύστημα πιστοποίησης εξετάσεων αφορούν μόνον αυτό το ίδιο το σύστημα, δηλαδή τις διαδικασίες εξέτασης που το ίδιο έχει υιοθετήσει και τη συγκεκριμένη γλώσσα ή τις γλώσσες της οποίας ή των οποίων τη γνώση πιστοποιεί. Ορισμένα μάλιστα συστήματα πιστοποιούν τις γλωσσικές ικανότητες σε μία ή περισσότερες γλώσσες και μόνον σε ένα συγκεκριμένο πεδίο αναφοράς της γλώσσας, όπως είναι η υγεία. Αυτό είναι συνέπεια του γεγονότος ότι οι προδιαγραφές αποτελούν εφαρμογή της πολιτικής του φορέα πιστοποίησης, ο οποίος ορίζει και το στόχο της εξέτασης, ανάλογα με τις ανάγκες, τις δικές του ή άλλων, που προτίθεται να καλύψει. Για το λόγο αυτό, άλλωστε, αυτού του είδους τα συστήματα είναι πολλά και ποικίλα, καθώς οι φορείς που τα έχουν ιδρύσει και τα διαχειρίζονται είναι ποικίλοι: πανεπιστήμια, επαγγελματικοί σύλλογοι, δημόσιοι οργανισμοί ή οργανισμοί του ιδιωτικού τομέα.

² *Common European Frame of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. Cambridge University Press-Council of Europe, 2001.

Έτσι, στα συστήματα που ενδεικτικά αναφέρθηκαν σε προηγούμενη παράγραφο, οι προδιαγραφές που το καθένα από αυτά θέτει αφορούν κάθε φορά αποκλειστικά και μόνον αυτό το ίδιο και κανένα άλλο σύστημα.

Συστήματα που πιστοποιούν τη γνώση μιας συγκεκριμένης γλώσσας υπάρχουν πολλά και ποικίλα και οι προδιαγραφές τους διαφέρουν ανάλογα με το στόχο που υπηρετούν και το κοινό στο οποίο απευθύνονται. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα συστήματα αυτά πιστοποιούν τη συνήθως χαρακτηριζόμενη ως «γενική» γνώση μιας γλώσσας και οι προδιαγραφές –όταν δεν είναι αόριστες και γενικόλογες, όπως στην περίπτωση του πιστοποιητικού γλωσσομάθειας της ιταλικής ως ξένης γλώσσας (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera- CILS) που προωθεί το Πανεπιστήμιο της Siena, το οποίο πιστοποιεί «γενική» γνώση της ιταλικής– ορίζουν τις δεξιότητες (skills) που απαιτούνται για το «επίπεδο» ή τα «επίπεδα» γλωσσομάθειας που το καθένα πιστοποιεί. Σημειωτέον ότι, σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως αυτή του συστήματος IELTS, το οποίο προωθείται από το Βρετανικό Συμβούλιο και το οποίο πιστοποιεί «γενική» γνώση της αγγλικής, οι προδιαγραφές πωλούνται από το φορέα, ο οποίος δημοσιοποιεί μόνον μέρος των πληροφοριών που αφορούν το σύστημα.

Τις τελευταίες δεκαετίες, η κινητικότητα εργαζομένων και σπουδαστών που έχει αυξηθεί καθώς και η παγκοσμιοποίηση έχουν προωθήσει την ανάπτυξη πολλών συστημάτων που πιστοποιούν τη «γενική» χρήση των γλωσσών. Έτσι, πολλοί επίσημοι δημόσιοι φορείς, ιδίως χωρών με γλώσσες λίγο ή ελάχιστα διαδεδομένες, έχουν θεσμοθετήσει συστήματα πιστοποίησης των εθνικών γλωσσών τους, κυρίως για κάλυψη αναγκών μετακινούμενων πολιτών, αλλά και για προώθηση των οικονομικών συναλλαγών τους. Για καθένα από αυτά προβλέπονται, ασφαλώς, κάποιες διαδικασίες και κάποια όργανα εξέτασης. Ωστόσο, ο φορέας διαχείρισής τους άλλοτε δημοσιοποιεί τις προδιαγραφές εξετάσεων και άλλοτε όχι. Στην πρώτη περίπτωση, οι προδιαγραφές μπορεί να είναι επαρκώς αναλυτικές, όπως του συστήματος των εξετάσεων ελληνομάθειας που διενεργεί το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, ή λιγότερο διαφανείς, όπως του Τεστ Γλωσσομάθειας της Ιαπωνικής Γλώσσας, που προωθείται από το Μορφωτικό Ιαπωνικό Ίδρυμα Japan Foundation. Στη δεύτερη, όπως η περίπτωση του συστήματος πιστοποίησης γνώσης της λετονικής γλώσσας, που προωθεί το Εθνικό Κέντρο για την Εκπαίδευση της Λετονίας (Valsts izglītības saturs centrs- VISC) ή εκείνη του συστήματος γνώσης της κινεζικής, που διδάσκει και πιστοποιεί το Πανεπιστήμιο Ταμκάνγκ της Ταϊβάν δεν παρέχεται καμία πληροφορία εκτός των ημερομηνιών των εξετάσεων και προδιαγραφές –αν υπάρχουν– παραμένουν άγνωστες για το κοινό.

Εκτός όμως από τα συστήματα πιστοποίησης «γενικής» χρήσης μιας συγκεκριμένης γλώσσας, υπάρχουν και ορισμένα που έχουν σκοπό να καλύψουν εξειδικευμένες ανάγκες τις οποίες δεν καλύπτει η πιστοποιημένη «γενική» γνώση της γλώσσας. Στην περίπτωση αυτή, οι προδιαγραφές εξειδικεύουν τις γλωσσικές δεξιότητες που απαιτούνται από τις εξετάσεις. Για παράδειγμα, το TOEFL, ή το τεστ MELAB (Michigan English Language Assessment Battery) του Πανεπιστημίου του Michigan μπορούν να πιστοποιούν «γενική» γνώση της αγγλικής γλώσσας με σκοπό να εξυπηρετηθούν σπουδαστές ή μετακινούμενοι

πολίτες, δεν είναι όμως κατάλληλα για να πιστοποιήσουν ειδικές γνώσεις αγγλικής, όπως αυτές που χρειάζονται, π.χ. οι υπηρεσίες υγείας. Για την κάλυψη παρόμοιων αναγκών έχουν αναπτυχθεί εξειδικευμένα συστήματα όπως το σύστημα CELBAN-Canadian English Language Benchmark Assessment for Nurses, που φαίνεται να καλύπτει αποτελεσματικότερα από τα συστήματα «γενικής» χρήσης της γλώσσας τις ανάγκες των υπηρεσιών υγείας του Καναδά (Bertrand, 2005) ή το σύστημα πιστοποίησης CML-Certificat Militaire de Langue, που απαιτούν οι εξειδικευμένες ανάγκες των γαλλικών στρατιωτικών υπηρεσιών. Όπως είναι ευνόητο, σε ανάλογες περιπτώσεις οι φορείς διαχείρισης προσδιορίζουν τα γλωσσικά και διαδικαστικά ζητούμενα μέσω των προδιαγραφών τους, που, βέβαια, δεν μπορεί παρά να διαφέρουν από τις προδιαγραφές των συστημάτων «γενικής» χρήσης της γλώσσας.

Ωστόσο υπάρχουν και διαφορετικά συστήματα που πιστοποιούν περισσότερες από μία γλώσσες. Οι προδιαγραφές, στην περίπτωση αυτή, επιδιώκεται να είναι κοινές για όλες τις γλώσσες που το σύστημα πιστοποιεί, όμως αυτό δε συμβαίνει πάντα. Μπορεί ένα σύστημα να πιστοποιεί τη γνώση δύο γλωσσών και να έχει κοινές προδιαγραφές και για τις δύο γλώσσες, όπως το CERCLU της Ένωσης των Ιταλικών Πανεπιστημιακών Κέντρων Γλωσσών (Associazione Italiana Centri Linguistici Universitari- AICLU), που πιστοποιεί τη «γενική γνώση της ιταλικής και της αγγλικής –δηλώνεται πρόθεση επέκτασης και σε άλλες γλώσσες–, ή, αντιθέτως, να έχει διαφορετικές προδιαγραφές για την κάθε γλώσσα, όπως το σύστημα του Ινστιτούτου Διγλωσσίας του Πανεπιστημίου της Ottawa (Official Languages and Bilingualism Institute- OLBI), που πιστοποιεί τη γνώση της γαλλικής και της αγγλικής, με σύστημα εξετάσεων διαφορετικών προδιαγραφών για την καθεμία από τις δύο γλώσσες.

Στα συστήματα που πιστοποιούν τη γνώση πολλών γλωσσών και που τυποποιούν τις εξετάσεις οι προδιαγραφές, τόσο για λόγους οικονομίας, όσο και αναγνωρισιμότητας του πιστοποιητικού, είναι φυσικό να είναι κοινές για όλες τις γλώσσες που εξετάζονται, είτε για «γενική» είτε για εξειδικευμένη χρήση. Έτσι, κοινές προδιαγραφές για όλες τις γλώσσες, αλλά με εξειδικευμένο στόχο, προβλέπει το σύστημα ATA Certification της Ένωσης Αμερικανών Μεταφραστών (American Translators Association- ATA), που πιστοποιεί την ικανότητα μετάφρασης πολλών γλωσσών από και προς την αγγλική, όπως και το σύστημα Language Testing and Certification (LTC) των Κοινωνικών Υπηρεσιών και Υπηρεσιών Υγείας της Washington (Department of Social and Health Services- DSHS), οι οποίες επιθυμούν να καλύψουν συγκεκριμένες ανάγκες ειδικά στον τομέα της υγείας που γεννά η μετανάστευση ισπανόφωνων και ασιατών εργαζομένων. Οι προδιαγραφές εξετάσεων αυτού του συστήματος, που πιστοποιεί εξειδικευμένες γλωσσικές δεξιότητες ισπανικής και πολλών ασιατικών γλωσσών, διαφέρουν φυσικά ανάλογα με το πεδίο αναφοράς (διερμηνείς για τον τομέα υγείας, διερμηνείς για τις κοινωνικές υπηρεσίες και μεταφραστές), αλλά οι διαδικασίες, η τυπολογία των οργάνων εξέτασης, οι ζητούμενες δεξιότητες είναι κοινές για όλες τις γλώσσες.

Κοινές είναι και οι προδιαγραφές συστημάτων πιστοποίησης «γενικής» χρήσης πολλών γλωσσών, όπως του ΚΠΓ ή και του PALSO, και άλλων με τοπική ή διεθνή εφαρμογή.

Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι η καθιέρωση κοινών προδιαγραφών για όλες τις γλώσσες ενός συστήματος, μπορεί να προωθεί τη διαφάνεια και την αναγνωρισιμότητα αντιστοιχιών μεταξύ των πιστοποιητικών διαφόρων γλωσσών, μπορεί επίσης να μειώνει το κόστος σε υπολογίσιμο μέτρο, προϋποθέτει όμως την τυποποίηση των τύπων και του περιεχομένου των οργάνων εξέτασης, δηλαδή κοινή αντίληψη του ορισμού της γλώσσας και κοινή θεώρηση του σκοπού των τεστ. Αυτή η τυποποίηση μέχρι πρόσφατα δεν ήταν εύκολο να πραγματοποιηθεί, γιατί δεν υπήρχε ένα κοινά αποδεκτό πλαίσιο αναφοράς. Αν, μάλιστα, λάβει κανείς υπόψη τις εμπειρίες των σχεδιαστών και των παραγωγών των οργάνων εξέτασης, που παραδοσιακά διαφέρουν σημαντικά από γλώσσα σε γλώσσα, μπορεί να ερμηνεύσει την απροθυμία τους και να εκτιμήσει το βαθμό δυσκολίας τους να συντονιστούν και να συμφωνήσουν σε κοινές προδιαγραφές για όλες τις γλώσσες. Τη λύση έδωσε το ΚΕΠΑ, που προδιέγραψε τα επίπεδα και τις δεξιότητες ανά επίπεδο, και προσδιόρισε τη διαδικασία της αξιολόγησης. Το κύρος μάλιστα που του προσδίδει το Συμβούλιο της Ευρώπης του οποίου είναι προϊόν, το καθιστά οδηγό που κατευθύνει όλα τα συστήματα πιστοποίησης «γενικής» χρήσης της γλώσσας, ανεξάρτητα από τον αριθμό των γλωσσών που πιστοποιούν. Αυτό ακολουθούν και οι ευρωπαϊκές ενώσεις των συστημάτων πιστοποίησης Association of Language Testers in Europe (ALTE) και European Association for Language Testing and Assessment (EALTA), που κωδικοποιούν προδιαγραφές διασφάλισης ποιότητας αναφορικά με τη δομή, τη λειτουργία και τις διαδικασίες εξέτασης και αξιολόγησης για όλα τα συστήματα πιστοποίησης. Τα συστήματα που επιθυμούν να γίνουν μέλη αυτών των ενώσεων και να εξασφαλίσουν έτσι τη διεθνή αναγνώριση της εγκυρότητάς τους είναι υποχρεωμένα, μεταξύ άλλων, να ενημερώνουν τους ενδιαφερόμενους δημοσιοποιώντας το σκοπό, τον τρόπο, το κόστος, το χρόνο και τα περιεχόμενα των εξετάσεών τους, δηλαδή να δημοσιοποιούν τις προδιαγραφές των εξετάσεών τους.

Παράλληλα, η πύλη DIALANG, που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο των δράσεων της ΕΕ, διαμόρφωσε, πάλι με αναφορά στο ΚΕΠΑ, μια τράπεζα δοκιμασιών και υλικών για αυτοαξιολόγηση γλωσσικών επιδόσεων και δεξιοτήτων σε μια σειρά από γλώσσες. Παρέχει επίσης πληροφορίες και οδηγίες σε όσους εμπλέκονται σε γλωσσικές εξετάσεις³.

Το ΚΕΠΑ οδηγεί αργά αλλά σταθερά στη σύγκλιση όλων των συστημάτων και διαμορφώνει επίσης μια κοινή γλώσσα επικοινωνίας ανάμεσα σε δασκάλους ξένων γλωσσών, σχεδιαστές εξετάσεων και παραγωγούς οργάνων εξέτασης.

1.4. Οι προδιαγραφές είναι κοινές για όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας;

Όταν γίνεται αναφορά σε «επίπεδα», θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι ο όρος παραπέμπει στην κοινά αποδεκτή κλίμακα επιπέδων (A1, A2, B1, B2, Γ1, Γ2) του ΚΕΠΑ, που αναφέρθηκε στην προηγούμενη παράγραφο και με την οποία τείνουν να ευθυγραμμιστούν όλα τα ευρωπαϊκά συστήματα –και όχι μόνον.

³ Το ζήτημα της αξιολόγησης των συστημάτων πιστοποίησης εξετάζει στη διδακτορική διατριβή του ο Ο. Delhaye (2006), που επιχειρεί και μια σύγκριση των προδιαγραφών που θέτουν οι τρεις αυτοί οργανισμοί.

Στο κείμενο αυτό του ΣτΕ επιχειρείται η κατηγοριοποίηση των δοκιμασιών που θα πρέπει να είναι ικανός να πραγματοποιήσει ο χρήστης μιας οποιασδήποτε ξένης γλώσσας, προκειμένου να αξιολογηθεί και να προσδιοριστεί το επίπεδο της γλωσσομάθειάς του. Καθώς οι δοκιμασίες αυτές διατυπώνονται με όρους που δεν είναι απολύτως περιγραφικοί και σαφείς (Τοκατλίδου, 2006, 2008, Τσοπάνογλου, 2006), αρκετές φορές, μάλιστα, η ίδια δοκιμασία περιλαμβάνεται σε κατηγορίες διαφορετικών επιπέδων, είναι απαραίτητο να διευκρινίζεται από τις προδιαγραφές του κάθε συστήματος ποια ικανότητα διαφοροποιεί το βαθμό γλωσσομάθειας από επίπεδο σε επίπεδο.

Έτσι, μπορεί ο σκοπός και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά μιας εξέτασης να παραμένουν κοινά, ανεξάρτητα από το επίπεδο γλωσσομάθειας, όμως τα όργανα μέτρησης δεν μπορεί να είναι τα ίδια για εξετάσεις που οργανώνονται για διαφορετικά επίπεδα. Για κάθε επίπεδο θα πρέπει να κατασκευαστούν διαφορετικά όργανα με δοκιμασίες που, ενώ δε θα διαφέρουν τυπολογικά, θα ελέγχουν το βαθμό γλωσσομάθειας που απαιτείται για το συγκεκριμένο επίπεδο.

Όπως γίνεται αντιληπτό, οι διαφορές προκύπτουν από το μέτρο των απαιτήσεων που προβλέπονται για κάθε επίπεδο και εντοπίζονται κυρίως στα είδη, στην ποιότητα και στην έκταση των κειμένων που οι υποψήφιοι καλούνται να κατανοήσουν ή να παραγάγουν, καθώς και στα ζητούμενα των ερωτημάτων που διαφοροποιούνται, ανάλογα με το επίπεδο.

Έτσι, οι απαιτήσεις διαφέρουν κατ' αρχήν σε ό,τι αφορά την οργάνωση του παραγόμενου από τους εξεταζόμενους λόγου. Για παράδειγμα, στις εξετάσεις του ΚΠΓ, από τους υποψηφίους του επιπέδου Β2 αναμένεται η παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, με συνοχή και αλληλουχία γεγονότων ή επιχειρημάτων, δηλαδή χρήση αρθρωτών, δεικτικών, «συναιρετικών» ρημάτων μεταφοράς λόγου τρίτων και ουσιαστικοποιήσεις, ενώ από εκείνους του επιπέδου Α2 ζητείται να μπορούν «να εκφράζουν αλληλουχία γεγονότων χρησιμοποιώντας απλές γλωσσικές δομές και συνδέοντας το λόγο τους με εκφράσεις όπως 'αρχικά', 'έπειτα', 'αργότερα', 'στο τέλος' και συνδέσμους όπως 'και', 'αλλά' ή 'επειδή'»⁴.

Διαφέρουν επίσης ως προς την ποσότητα και το είδος των πράξεων λόγου που αναμένεται αυτοί να μπορούν να επιτελέσουν. Η ικανότητα, π.χ., του υποψηφίου να εκδηλώνει γραπτά και προφορικά τη στάση του απέναντι σε ένα γλωσσικό ή μη γλωσσικό γεγονός ή και να την αιτιολογεί, όπως να διατυπώνει την επιφύλαξή του για ένα σχόλιο, μια απόφαση, μια πληροφορία, αποτελεί ζητούμενο του επιπέδου Β2, όχι όμως και του επιπέδου Α2. Στο επίπεδο αυτό αρκεί οι υποψήφιοι να μπορούν «να γράφουν τη γνώμη τους για οικεία θέματα, χωρίς ωστόσο αναλυτική αιτιολόγηση»⁵.

Διαφορές εντοπίζονται ακόμη και στο συντελεστή βαθμολόγησης των απαντήσεων. Σύμφωνα με τις προδιαγραφές, στην πρώτη ενότητα ερωτημάτων που αξιολογούν την ικανότητα κατανόησης γραπτού λόγου, οι 50 σωστές απαντήσεις στο επίπεδο Α2

⁴ ΚΠΓ, Προδιαγραφές εξετάσεων, Επίπεδα Α1 και Α2, σ. 14. ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 2008. Διαθέσιμο στο: <http://rcel.enl.uoa.gr/kpg/texts/KPG-%20A1%20A2%20SPECIFICATIONS.pdf>

⁵ ό.π., σ. 12.

βαθμολογούνται με συντελεστή 1 και εξασφαλίζουν 50 μονάδες, ενώ στο επίπεδο B2 η βαθμολόγηση γίνεται με συντελεστή 0,5 και οι μονάδες που προκύπτουν είναι μόνον 25.

Είναι φανερό ότι οι απαιτήσεις που γεννά το κάθε «επίπεδο γλωσσομάθειας» κλιμακώνονται βαθμιαία από το A1 ως το Γ2.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι όσα γενικά αναφέρονται εδώ για τα όργανα γλωσσικής εξέτασης και τις προδιαγραφές δεν αφορούν μόνον το ΚΠΓ, από του οποίου τις προδιαγραφές, ωστόσο, έχουν αντληθεί τα παραπάνω παραδείγματα, αλλά και όλα συστήματα πιστοποίησης γλωσσομάθειας που οργανώνουν χωριστές εξετάσεις για καθένα από τα έξι επίπεδα (A1-Γ2). Ωστόσο, υπάρχουν και άλλα είδη εξέτασης, των οποίων τα όργανα μέτρησης γλωσσομάθειας υπηρετούν διαφορετικούς στόχους. Στα είδη αυτά θα γίνει αναφορά στη συνέχεια.

2. Είδη οργάνων γλωσσικής εξέτασης

Όπως επισημάνθηκε στην εισαγωγή αυτού του άρθρου, γλωσσικές εξετάσεις διενεργούνται υπό διάφορες συνθήκες και για ποικίλους λόγους. Οι περιπτώσεις που ενδεικτικά αναφέρθηκαν εκεί κατέστησαν φανερές και τις διαφορές ανάμεσα στους σκοπούς που μπορεί να υπηρετεί, κατά περίπτωση, μια γλωσσική εξέταση. Σκόπιμο είναι να εξεταστούν στη συνέχεια τα είδη των οργάνων γλωσσικής εξέτασης, ανάλογα με το σκοπό για τον οποίο κατασκευάζονται και τον οποίο θέτει ο εξεταστής ή ο φορέας που οργανώνει τη γλωσσική εξέταση.

2.1. Σκοποί και χρήσεις της εξέτασης

Τα γλωσσικά τεστ χρησιμοποιούνται κατά κανόνα για δύο κύριους σκοπούς: α) για συλλογή πληροφοριών που θα επιτρέψουν τη λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και β) για τον εντοπισμό κάποιων δεικτών που ενδιαφέρουν την έρευνα για τη γλώσσα, για την κατάκτηση ή την εκμάθηση μιας γλώσσας και για τη γλωσσική διδασκαλία.

Στο χώρο της έρευνας τα όργανα εξέτασης μπορούν να αποτελέσουν πηγή συμπερασμάτων που αφορούν τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη. Μπορούν δηλαδή να δώσουν πληροφορίες για την ποσότητα, την ποιότητα, τον τρόπο ή το χρόνο που ο εξεταζόμενος αντιλαμβάνεται, αναγνωρίζει, ταξινομεί και διαχειρίζεται ένα γλωσσικό φαινόμενο ή γεγονός, και να οδηγήσουν σε εισηγήσεις για αλλαγές ή αναμορφώσεις είτε των ίδιων των οργάνων, είτε των διαδικασιών, των συνθηκών και των μέσων εκπαίδευσης του εξεταζόμενου.

Στο σχολικό περιβάλλον ωστόσο και, γενικότερα, στην εκπαίδευση, όπως είναι γνωστό σε όλους τους εκπαιδευτικούς, η συχνότερη χρήση των τεστ συνδέεται κυρίως με την αξιολόγηση, και, πολύ σπανιότερα, με τη λήψη αποφάσεων για αλλαγές στο πρόγραμμα ή στις μεθόδους. Και αυτό συμβαίνει επειδή οι απαντήσεις των μαθητών στα ερωτήματα ενός τεστ, ενώ θα πρέπει, κατ' αρχήν, να θεωρούνται ως ανάδραση (feedback), δηλαδή να

αντιμετωπίζονται ως δείκτες για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση μόνον του μαθητή και για τη μέτρηση της απόδοσής του –μιας μέτρησης πολύ αμφισβητήσιμης, αν τα ερωτήματα των τεστ δεν είναι μελετημένα και εύστοχα επιλεγμένα. Όμως έτσι ο μαθητής άλλοτε υποχρεώνεται να αναλάβει μόνος την ευθύνη για ένα άδικο απορριπτικό αποτέλεσμα μιας αποτυχημένης ενδεχομένως διαδικασίας και άλλοτε μπορεί να περνάει με υψηλή βαθμολογία από τάξη σε τάξη και, όπως έχει παρατηρηθεί (Bachman and Savignon, 1986: 380), να είναι στο τέλος ανίκανος να συνδιαλλαγεί με έναν αυτόχθονα ομιλητή ή να κατανοήσει ένα γραπτό κείμενο. Στην πραγματικότητα η ευθύνη για την επίδοση των μαθητών θα έπρεπε να αναζητείται και να ανατίθεται στον παράγοντα ή στους παράγοντες στους οποίους οφείλεται η κακή ή και η καλή επίδοση. Σωστά ορισμένοι ερευνητές επισημαίνουν ότι «οφείλουμε να θεωρούμε την *υπευθυνότητα*⁶ και την *ανάδραση* ως βασικούς μηχανισμούς για τη συνεχή αποτελεσματικότητα οποιουδήποτε εκπαιδευτικού προγράμματος (Bachman, 1990: 55).

2.2. Είδη και κατηγορίες οργάνων γλωσσικής εξέτασης

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, θα πρέπει να αναρωτηθούμε τι είδος οργάνου εξέτασης χρειάζεται για κάθε περίπτωση και, ειδικότερα, τι είδους πληροφορίες επιδιώκουμε να συλλέξουμε εφαρμόζοντάς το. Κατά συνέπεια, ο χαρακτηρισμός του «καλού» ή του «κακού» οργάνου εξέτασης είναι αντικειμενικά άστοχος, γιατί δεν υπάρχει καλό και κακό τεστ, αλλά *κατάλληλο* ή *ακατάλληλο* για το σκοπό που χρησιμοποιείται⁷. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει με σαφήνεια να ξέρουμε τι ζητούμε να μάθουμε πριν συντάξουμε ένα τεστ και να σκεφτούμε καλά τι είδους ερωτήματα μπορούν να μας δώσουν τις πληροφορίες που μας χρειάζονται, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται τελικά στις ανάγκες μας. Δεδομένου μάλιστα ότι τα ερωτήματα ενός οργάνου γλωσσικής εξέτασης θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία και εγκυρότητα, και, ακόμη, να είναι συμβατά με τις συνθήκες εφαρμογής, η κατασκευή του απαιτεί πολλές ανθρωποώρες επίπονης εργασίας, συνεπάγεται δηλαδή ένα σοβαρό κόστος που θα πρέπει να αντισταθμίζεται από το αποτέλεσμά του. Για όλους αυτούς τους λόγους η σχέση ανάμεσα στο ζητούμενο και στο είδος του οργάνου αποτελεί απαραίτητο όρο.

Αναφορικά με τα είδη των οργάνων γλωσσικής εξέτασης, η συζήτηση είναι ανοιχτή. Μπορούμε κατ' αρχήν να δεχθούμε τη γενική θεώρηση ορισμένων ερευνητών που εξετάζουν τα όργανα γλωσσικής εξέτασης με κύριο κριτήριο τη θεωρία για τη γλώσσα στην

⁶ Οι Bachman και Savignon ορίζουν την υπευθυνότητα (accountability) ως εξής: being able to demonstrate the extent to which we have effectively and efficiently discharged responsibility» (1986: 380). Ερμηνεύοντας τον ορισμό, θα μπορούσαμε να πούμε ότι όταν υποβάλλουμε τους μαθητές σε τεστ, θα πρέπει να έχουμε υπόψη ότι τα αποτελέσματά του θα αφορούν πρώτα εμάς, αφού θα πρέπει να αποδείξουμε ότι οι αποτυχημένες απαντήσεις δεν οφείλονται σε λανθασμένες επιλογές (ύλης, μεθόδων, τεχνικών, υλικών, μέσων ή διαδικασιών) που κάναμε εμείς οι ίδιοι είτε για τη διδασκαλία μας, είτε για την κατασκευή του ίδιου του τεστ.

⁷ Οι Bachman και Palmer θεωρούν ως την πιο συνήθη πλάνη την ιδέα ότι υπάρχει το «υποδειγματικό» τεστ και πιστεύουν ότι πολλά από τα προβλήματα που αφορούν το «testing» προκύπτουν από αυτή την πλάνη (1997: 6).

οποία στηρίζονται και προτείνουν μια αντίστοιχη κατηγοριοποίηση: όργανα εξέτασης παραδοσιακής προσέγγισης, δηλαδή έκθεση και μετάφραση, δομικής προσέγγισης, δηλαδή ερωτήματα ελέγχου του γλωσσικού συστήματος εκτός συμφραζομένων, ολιστικής προσέγγισης, με ερωτήματα γνώσης της γραμματικής στα οποία προϋποτίθεται και κάποια κοινωνική γνώση, και, τέλος, επικοινωνιακής προσέγγισης (Heaton, 1988).

Οι χαρακτηρισμοί ωστόσο που συνήθως υιοθετούν οι χρήστες του οργάνου παραπέμπουν σε μια κατηγοριοποίηση με κριτήριο το ρόλο που ανατίθεται σε αυτό, για παράδειγμα: τεστ διαγνωστικό (diagnostic test), προόδου (progress test), επίδοσης (achievement test). Στην πραγματικότητα, όπως σωστά παρατηρείται (Bachman, 1990: 70), δεν υπάρχει ειδοποιός διαφορά ανάμεσα σε ένα διαγνωστικό τεστ και σε ένα επίδοσης, αφού μπορεί ένα τεστ επίδοσης να χρησιμοποιηθεί και ως διαγνωστικό. Ομοίως, ένα τεστ επάρκειας (proficiency test) μπορεί ταυτόχρονα να είναι και τεστ ικανότητας και επίδοσης (competence and performance test).

Ωστόσο, οι όροι είναι ευρέως διαδεδομένοι και, για να γίνει σαφής η σημασία τους, μπορούμε να υιοθετήσουμε τα ακόλουθα πέντε κριτήρια προκειμένου να ταξινομήσουμε τα όργανα γλωσσικής εξέτασης⁸:

- το σκοπό που υπηρετούν
- το περιεχόμενο πάνω στο οποίο βασίζονται
- το πλαίσιο αναφοράς μέσα στο οποίο θα γίνει η ερμηνεία των αποτελεσμάτων
- τη δομή που παρουσιάζουν
- την προσέγγιση ή το μοντέλο που υιοθετούν.

2.2.1. Ως προς το σκοπό

Κάθε γλωσσική αξιολόγηση γίνεται για κάποιο σκοπό. Στην έρευνα, όπως ήδη αναφέρθηκε προηγουμένως, σκοπός είναι η συλλογή πληροφοριών που θα επιτρέψουν να δοθεί απάντηση σε κάποιο θεωρητικό ερώτημα ή να λυθεί ένα πρακτικό πρόβλημα. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, τα αποτελέσματα της εξέτασης μπορεί να βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων για μια σειρά από στόχους που έχουν κατά περίπτωση οι εξεταστές. Έτσι, τα όργανα εξέτασης μπορούν να χρησιμοποιηθούν:

- για επιλογή ορισμένων υποψηφίων (selection tests),
- για εισαγωγή σε έναν οργανισμό (entrance tests),
- για ιεράρχηση –πρώτος, δεύτερος, ...εικοστός– των μελών ενός συνόλου (placement tests),
- για διάγνωση και εντοπισμό ενός εκπαιδευτικού –διδακτικού ή μαθησιακού– προβλήματος (diagnostic tests) με σκοπό κάποια διορθωτική παρέμβαση εκεί που απαιτείται.

⁸ Η πρόταση του τρόπου βαθμολόγησης (υποκειμενικού/αντικειμενικού) ως έκτου κριτηρίου (Bachman 1990: 76) αφορά περισσότερο στην τυπολογία των ερωτημάτων παρά στο χαρακτήρα του τεστ στην ολότητά του.

Μπορούμε, ακόμη, πάντα μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και με κριτήριο το σκοπό του εξεταστή, να χαρακτηρίσουμε και να ταξινομήσουμε τα όργανα εξέτασης με αναφορά στα άτομα που παρακολουθούν ένα πρόγραμμα. Στην περίπτωση αυτή χρησιμοποιούνται χαρακτηρισμοί όπως:

- τεστ προόδου, με σκοπό να αποφασιστεί κατά πόσον ο κάθε εξεταζόμενος προχωρεί σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών,
- τεστ επίτευξης στόχων (attainment tests), με σκοπό να αποφασισθεί κατά πόσον ο εξεταζόμενος έχει επιτύχει κάποιο στόχο, ώστε, ενδεχομένως, να προχωρήσει προς την επίτευξη ενός άλλου.

Εδώ, θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι οι αποφάσεις που θα στηριχθούν στα αποτελέσματα των παραπάνω τεστ μπορεί να έχουν σοβαρές επιπτώσεις πάνω στη ζωή των εξεταζόμενων· ο εξεταστής δεν πρέπει να ξεχνά την έννοια της υπευθυνότητας (accountability), για την οποία έγινε λόγος προηγουμένως και να είναι πάντα σε θέση να αποδείξει ότι ο ίδιος απαλλάσσεται από την ευθύνη για τα αποτελέσματα του τεστ.

2.2.2. Ως προς το περιεχόμενο

Το περιεχόμενο ενός τεστ μπορεί να αναφέρεται στην κοινή ανθρώπινη ζωή και δραστηριότητα ή σε ένα συγκεκριμένο πεδίο δράσης, όπως οι οδικές κατασκευές, οι σιδηρόδρομοι, η κηπουρική. Έτσι μπορούμε να ταξινομήσουμε τα τεστ σε δύο κατηγορίες, ανάλογα με το αν είναι εξειδικευμένου περιεχομένου ή όχι.

Μια άλλη ταξινόμηση των οργάνων γλωσσικής εξέτασης, πάντα ως προς το περιεχόμενο, μπορεί να γίνει με κριτήριο τα ζητούμενα ενός τεστ: μπορεί, δηλαδή, ο συντάκτης ενός τεστ να επιθυμεί να εξετάσει τη γενική γνώση της γλώσσας βασισμένος σε συγκεκριμένη γλωσσική θεωρία (βλ. 2.2.5.), ή, αντίθετα, να περιορίζει το τεστ λαμβάνοντας υπόψη μια συγκεκριμένη γλωσσική ύλη που ορίζεται από ένα αναλυτικό πρόγραμμα, ένα συγκεκριμένο syllabus ή και μια συγκεκριμένη μέθοδο με σειρά βιβλίων. Στην πρώτη περίπτωση αναφερόμαστε στα τεστ επάρκειας, ενώ στη δεύτερη, που το κριτήριο επιλογής είναι μια συγκεκριμένη ύλη, αναφερόμαστε στα τεστ επίδοσης. Μπορεί, βέβαια, η ίδια θεωρία να έχει ληφθεί υπόψη τόσο από το συντάκτη ενός τεστ επάρκειας, όσο και από του syllabus, πάνω στο οποίο βασίστηκε ένα τεστ επίδοσης. Έτσι, μπορεί δύο τεστ να συμπίπτουν ως προς το περιεχόμενο, παρ' όλο που το ένα έχει συνταχθεί με σκοπό την εξέταση της επάρκειας και το άλλο με βάση ένα syllabus. Για παράδειγμα, αν ο συντάκτης ενός τεστ έχει λάβει υπόψη τη δομική θεωρία για τη γλώσσα, το τεστ που θα προκύψει θα περιλαμβάνει ερωτήματα που αναφέρονται στο γλωσσικό σύστημα. Αλλά το ίδιο είδος ερωτημάτων θα περιλαμβάνει και το τεστ που έχει συνταχθεί με βάση ένα αναλυτικό πρόγραμμα (syllabus) δομικής προσέγγισης. Θα μπορούσε, μάλιστα να παρατηρήσει κανείς ότι σε πολλές περιπτώσεις τα αναλυτικά προγράμματα των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών οργανισμών και τα τεστ επίδοσης, που εφαρμόζουν στο τέλος των εξαμήνων, υιοθετούν τη θεωρία για τη γλώσσα πάνω στην οποία στηρίζονται τα τεστ των συστημάτων πιστοποίησης γλωσσομάθειας, για τα οποία προετοιμάζουν τους μαθητές τους. Έτσι, έχουμε διαπιστώσει

ότι τα προγράμματα, αλλά και τα εγχειρίδια ξένων γλωσσών δεν αλλάζουν τις θεωρητικές τους βάσεις και τον τρόπο θεώρησης της γλώσσας, κατά συνέπεια και τα τεστ επίδοσης, παρά μόνον όταν αλλάζει θεωρητική βάση το τεστ επάρκειας για τις εξετάσεις του οποίου προετοιμάζουν τους μαθητές τους. Αυτό συνέβη και πρόσφατα: η μετατόπιση του στόχου διδασκαλίας από την περιγραφή στη χρήση της γλώσσας, που κατέστησε την επικοινωνία αντικείμενο διδασκαλίας, καθυστέρησε για μια εικοσαετία στο χώρο της εκπαίδευσης και δεν έγινε δυνατή παρά μόνον όταν τα συστήματα πιστοποίησης και τα τεστ επάρκειας άλλαξαν τη θεωρητική τους βάση καθώς αναγκάστηκαν να συμμορφωθούν με το ΚΕΠΑ, το οποίο θέτει ως κύριο στόχο την επικοινωνία μεταξύ των πολιτών.

2.2.3. Ως προς το πλαίσιο αναφοράς

Ένας τρόπος να ταξινομήσουμε ή να χαρακτηρίσουμε ένα τεστ είναι και το πλαίσιο αναφοράς, σύμφωνα με το οποίο θα μπορέσει να οδηγηθεί ο αξιολογητής σε έγκυρη μέτρηση των αποτελεσμάτων.

Συγκεκριμένα, μπορεί να σχεδιάσει κανείς ένα τεστ λαμβάνοντας υπόψη τη δυνατότητα να μετρήσει τα αποτελέσματά του με βάση ένα συγκεκριμένο κριτήριο, που μπορεί να είναι ένα συγκεκριμένο επίπεδο ικανοτήτων, ή ένα συγκεκριμένο πεδίο γνώσεων ή, ακόμη ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο. Στην περίπτωση αυτή είναι δυνατόν ένας μεγάλος αριθμός εξεταζομένων να απαντήσει με τρόπο που να δείχνει ότι έχει αυτό το επίπεδο ικανοτήτων ή ότι κατέχει αυτό το πεδίο γνώσεων και να βαθμολογηθεί κανονικά με άριστα. Αυτά τα τεστ είναι γνωστά ως *criterion-referenced*.

Από την άλλη πλευρά, μπορεί ο σχεδιαστής του τεστ να μη λάβει υπόψη κανένα κριτήριο, αλλά να συντάξει το τεστ με σκοπό να ιεραρχήσει με τη βαθμολογία του τους εξεταζόμενους, σε σχέση με τη νόρμα, δηλαδή είτε σε σχέση με μια άλλη ομάδα, είτε μεταξύ τους. Στην περίπτωση αυτή τα αποτελέσματα μπορεί να απεικονιστούν με μια καμπύλη της οποίας τα δύο άκρα συγκεντρώνουν μικρά ποσοστά, τους ελάχιστους αριστεύσαντες και τους ελάχιστους μηδέν επιτυχόντες, τα μεγαλύτερα ποσοστά πάνω και κάτω από το μέσο όρο βρίσκονται στις δύο πλάγια τόξα της καμπύλης («grading on the curve»), ενώ στην κορυφή της καμπύλης συγκεντρώνεται περίπου το δέκα τοις εκατό των μετρίων. Αυτά τα τεστ είναι γνωστά ως *norm-referenced tests*. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν και τα σταθμισμένα τεστ (*standardised tests*), που στηρίζονται σε σταθερό περιεχόμενο, εφαρμόζονται με σταθερές διαδικασίες και έχουν προηγουμένως δοκιμαστεί ώστε να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία τους.

2.2.4. Ως προς τη δομή

Στα περισσότερα τεστ τα ζητούμενα οργανώνονται με κριτήριο τις τέσσερις γνωστές δεξιότητες (*skills*), που θα πρέπει να έχει αναπτύξει σε έναν ορισμένο βαθμό ο εξεταζόμενος: κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου, κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου⁹. Τα τέσσερα μέρη χωρίζονται μεταξύ τους με μια ένδειξη είτε περιγραφική (π.χ. παραγωγή γραπτού λόγου, κατανόηση προφορικού λόγου) είτε

⁹ Ειδικά στο ΚΠΓ, εξετάζεται και ο βαθμός ανάπτυξης της προφορικής και γραπτής διαμεσολάβησης.

συμβολική (π.χ. part A, part B). Θεωρητικά μιλώντας, δεν μπορούμε να κόψουμε τη γλώσσα με αυτό το κριτήριο σε τέσσερις ξεκομμένες μεταξύ τους γλωσσικές δραστηριότητες, αφού στην πραγματικότητα, τις περισσότερες φορές, αυτές εμφανίζονται εναλλασσόμενες ή ταυτόχρονα (π.χ., όταν παρακολουθούμε μια παρουσίαση με ταυτόχρονη προβολή κειμένου ή/και εικόνας, διαγράμματος, γραφήματος κλπ.). Όμως, για διάφορους λόγους καθαρά πρακτικούς, και κυρίως για τον έλεγχο της αντικειμενικότητας, της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας του τεστ καθώς και για τη διευκόλυνση στη μέτρηση των αποτελεσμάτων, τα τεστ απομονώνουν και ελέγχουν χωριστά την καθεμία από τις τέσσερις. Υπάρχουν ωστόσο διαδικασίες γλωσσικού ελέγχου, όπως στην περίπτωση προσωπικής «συνέντευξης», που οι τέσσερις δεξιότητες μπορούν να εξεταστούν ενιαία, εφόσον επιμελώς έχουν προηγουμένως επιλεγεί οι τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν.

Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό που αφορά στη δομή και ταυτόχρονα στο περιεχόμενο και το πλαίσιο αναφοράς είναι η οργάνωση των ζητούμενων *ανά επίπεδο γνώσης* της γλώσσας ή *διαβαθμισμένα* σε ένα ενιαίο τεστ. Στην πρώτη περίπτωση, για κάθε επίπεδο γνώσης ετοιμάζεται ειδικό τεστ και κάθε φορά εξετάζονται μόνον οι υποψήφιοι που εκτιμούν ότι γνωρίζουν τη γλώσσα αυτού του επιπέδου. Αυτά τα τεστ σχεδιάζονται με κριτήριο μια συγκεκριμένη κλίμακα γνώσεων. Σήμερα, η κοινότερα αποδεκτή κλίμακα είναι αυτή του ΚΕΠΑ.

Αντίθετα υπάρχουν τεστ που δεν οργανώνονται κατά επίπεδο, αλλά με το *βαθμό δυσκολίας* των ερωτημάτων «power tests», που βαίνουν κατά την ανιούσα, από το εύκολο προς το δύσκολο (graded). Τα ερωτήματα αυτών των τεστ, θα πρέπει να είναι απολύτως ελεγμένα και τυποποιημένα (calibrated), δεδομένου ότι ο βαθμός δυσκολίας τους θα αποτελέσει την κλίμακα στην οποία θα ταξινομηθεί κάθε εξεταζόμενος, χωρίς προηγουμένως να είναι γνωστό το επίπεδο της γνώσης του· αυτό θα οριστεί ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας του ερωτήματος στο οποίο ανταποκρίθηκε ο εξεταζόμενος. Η ανάπτυξη ενός διαβαθμισμένου τεστ, ενώ τελικά μπορεί να λύσει πολλά πρακτικά προβλήματα¹⁰, απαιτεί σοβαρή έρευνα, δοκιμές και στατιστικές αναλύσεις (Rasch, 1980)¹¹, γι' αυτό και απασχολεί τα τελευταία χρόνια της παγκοσμιοποίησης και της συνεχώς αυξανόμενης κινητικότητας, όλο και περισσότερους ερευνητές από όλον τον κόσμο (Hutchinson, 1987, Sawaki, 2007).

2.2.5. Ως προς την προσέγγιση

Από τότε που ο Chomsky (1965) εισήγαγε τη διχοτομία ικανότητας/επίδοσης και που ο Hymes (1972), λίγα χρόνια αργότερα, επεσήμανε τη διαφορά ανάμεσα στη γλωσσική και στην επικοινωνιακή ικανότητα (linguistic competence/communicative competence) άνοιξε ένας διάλογος που συνεχίζεται μέχρι σήμερα ανάμεσα στους μελετητές της γλώσσας, αλλά και στους ερευνητές που ασχολούνται με τη διαδικασία αξιολόγησης, για να απαντηθεί το ερώτημα: «Τι σημαίνει γνωρίζω μια γλώσσα;». Η απάντηση στο ερώτημα αυτό έχει άμεσες

¹⁰ Το πρόβλημα του χρόνου, π.χ., αφού μπορεί οι υποψήφιοι όλων των επιπέδων να εξεταστούν ταυτόχρονα.

¹¹ Για την ανάλυση και στάθμιση των τεστ αρκετοί ερευνητές, προερχόμενοι από διάφορες επιστημονικές περιοχές (Andrich, 1988, Fischer and Molenaar, 1995, Bond, 2007) έχουν εφαρμόσει -και αξιολογήσει- το μοντέλο Rasch.

επιπτώσεις και στο σχεδιασμό των τεστ επάρκειας, δεδομένου ότι, όπως από νωρίς έχει επισημανθεί (Spolsky, 1968: 79), βασική προϋπόθεση για την προετοιμασία ενός έγκυρου γλωσσικού τεστ με στόχο την πιστοποίηση είναι η έννοια «γνώση της γλώσσας», που θα πρέπει να αναλυθεί στις επί μέρους συνιστώσες της ή τις μεταβλητές, ώστε να είναι σαφές το αντικείμενο της εξέτασης και της αξιολόγησης.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν προκειμένου να απομονωθούν αυτές οι μεταβλητές οδήγησαν στην πρόταση διαφόρων μοντέλων που επιχειρήσαν να προσδιορίσουν σε τι συνίσταται η γνώση της γλώσσας, η ικανότητα χρήσης της γλώσσας και η επικοινωνιακή ικανότητα, με αποτέλεσμα να αναπτυχθούν οι εξής τρεις προσεγγίσεις της γλωσσικής εξέτασης:

- επικοινωνιακή προσέγγιση ως προς την επίδοση,
- επικοινωνιακή προσέγγιση ως προς την ικανότητα,
- προσέγγιση προσανατολισμένη στη δράση.

Η πρώτη προσέγγιση, με κύριους εκπροσώπους τους Canale και Swain (1980) αφορά κυρίως στον έλεγχο γνώσεων και στη μέτρηση της επίδοσης που φανερώνουν οι απαντήσεις στα ερωτήματα που συνθέτουν το τεστ. Τα τεστ σχεδιάζονται με σκοπό να ληφθεί υπόψη και να μετρηθεί η γνώση που γίνεται φανερή μέσω των απαντήσεων. Παρά την κριτική που έχουν υποστεί αυτά τα τεστ που είναι προσανατολισμένα στην εργασία (task-oriented tests) επειδή είναι απλουστευτικά και αδιαφορούν για τη γνώση που μπορεί να «διαφαίνεται» κάτω από τις γραμμές μιας απάντησης¹², είναι τα πιο διαδεδομένα στο χώρο της πιστοποίησης για άριστη γνώση της γλώσσας και έχουν πολλές δεκαετίες εφαρμογής¹³.

Η δεύτερη προσέγγιση, που πρώτος εισηγήθηκε ο Bachman (1990), εστιάζει στη διάγνωση του βαθμού *ικανότητας χρήσης* της γλώσσας και ενδιαφέρεται και για τη γνώση που λανθάνει και που μπορεί έμμεσα να εκδηλώνεται. Ειδική δε αναφορά κάνει στη στρατηγική ικανότητα (strategic competence), την οποία αναλύει σε τρεις συνιστώσες: αξιολόγηση της περίπτωσης (assessment component), σχεδιασμός και επιλογή των γλωσσικών μέσων (planning component) και, τέλος, εφαρμογή (execution component). Με πειστικά επιχειρήματα και δίνοντας παραδείγματα, υποστηρίζει ότι ένα competence-based test μπορεί να εστιάσει, εκτός των άλλων συνιστωσών και στη στρατηγική ικανότητα, ο βαθμός ύπαρξης της οποίας μπορεί να αναζητηθεί με έμμεσους τρόπους.

Αυτές οι απόψεις του Bachman δε φαίνεται να άφησαν ανεπηρέαστους τους εισηγητές του ΚΕΠΑ, όπως και η φιλοσοφία της γλώσσας αναφορικά με τις γλωσσικές πράξεις, όπως τις περιέγραψαν οι Austin και Searle, καθώς και η πραγματολογία. Τα διδάγματά τους ενσωματώνονται στην τρίτη προσέγγιση, που εισηγείται η συντακτική ομάδα του ΚΕΠΑ. Στο σκεπτικό που αναπτύσσουν εξηγούν ότι, τα άτομα που επικοινωνούν, ενεργοποιούν κατ' αρχήν ένα *σύνολο γνώσεων* για τον κόσμο που τα περιβάλλει, καθώς και κάποιες γενικές

¹² Η Shohamy χαρακτηρίζει την προσέγγιση επικοινωνιακής επιτέλεσης προσανατολισμένη στην εργασία ως «wrong, simplistic and narrow» (1996: 147).

¹³ Ασφαλώς, τα τεστ επίδοσης είναι ιδιαίτερα βολικά για την τεχνολογική διαχείρισή τους, πράγμα που εξηγεί και τη μεγάλη προσφορά γλωσσικών τεστ για πιστοποίηση εξ αποστάσεως μέσω διαδικτύου.

ικανότητες που δε συνδέονται απαραίτητα με τη γλώσσα. Θέτουν επίσης σε λειτουργία επικοινωνιακές γλωσσικές ικανότητες¹⁴ που τους επιτρέπουν να δράσουν χρησιμοποιώντας ειδικά γλωσσικά μέσα. Ταυτόχρονα λειτουργεί και ένα σύνολο γεγονότων και παραγόντων, φυσικών και άλλων (context), μέσα στα οποία ενσωματώνεται η επικοινωνιακή πράξη. Υπογραμμίζουν ότι, καθώς η επικοινωνία επιτελείται υπό ποικίλες συνθήκες και υπόκειται σε ποικίλους περιορισμούς, που ορίζουν τις διαδικασίες, την παραγωγή ή την αντίληψη κειμένων σε σχέση με θέματα και πεδία αναφοράς, οι συμμετέχοντες ενεργοποιούν εκείνες τις στρατηγικές που φαίνεται να είναι οι πιο ενδεδειγμένες για να φέρουν εις πέρας το στόχο τους, πράγμα που, επιπλέον, οδηγεί σε ενίσχυση ή σε μεταβολή των ικανοτήτων τους.

Η επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητα αναλύεται σε τρεις συνιστώσες: τις γλωσσικές, τις κοινωνιογλωσσικές (sociolinguistic competences) και τις πραγματολογικές (pragmatic competences). Η συντακτική ομάδα του ΚΕΠΑ¹⁵ προτείνει το χωρισμό διαβάθμισης γνώσης της γλώσσας σε έξι επίπεδα διακρίνοντας τους χρήστες μιας ξένης γλώσσας σε τρεις κατηγορίες, καθεμιά από τις οποίες υποδιαιρείται σε δύο υποκατηγορίες:

- α. Στοιχειώδης χρήστης (basic user) δύο επιπέδων (Α1 και Α2)
- β. Ανεξάρτητος χρήστης (independent user) δύο επιπέδων (Β1 και Β2)
- γ. Επαρκής χρήστης (proficient user) δύο επιπέδων (Γ1 και Γ2).

Τα επίπεδα ορίζονται από περιγραφικούς¹⁶ δείκτες που παρουσιάζονται σε πίνακες, στους οποίους γίνεται σαφής διάκριση των ζητούμενων κατά δεξιότητα (skills, καταχωρώντας στις δεξιότητες και την ικανότητα διαμεσολάβησης (mediation)). Αυτοί οι πίνακες επιτρέπουν την εύκολη κατανόηση των αναμενομένων ικανοτήτων για κάθε δεξιότητα και σε κάθε επίπεδο. Έτσι μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, από τα συστήματα πιστοποίησης, ακόμη και για αυτοαξιολόγηση ενός υποψηφίου που αναρωτιέται ποιου επιπέδου είναι η ξένη γλώσσα που δηλώνει πως γνωρίζει¹⁷. Το ΚΕΠΑ αποτελεί την πρώτη πρόταση πλαισίου αναφοράς που γίνεται κοινά αποδεκτό, παρά τις επί μέρους παρατηρήσεις που θα μπορούσε κανείς να διατυπώσει.

3. Τύποι δοκιμασιών

Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα είδη των οργάνων γλωσσικής εξέτασης και επιχειρήθηκε μια ταξινόμηση ως προς ορισμένα κριτήρια. Έγινε η συνολική θεώρηση των τεστ με αναφορά στα χαρακτηριστικά τους, χωρίς να εξεταστεί το είδος των ερωτημάτων που περιέχουν. Ωστόσο ένα τεστ είναι μια δέσμη ερωτημάτων, στα οποία ο εξεταζόμενος

¹⁴ Για μια λεπτομερή παρουσίαση του περιεχομένου των ικανοτήτων, βλ. κεφ. 5 του ΚΕΠΑ.

¹⁵ Επικεφαλής, ο John Trim. Η διατύπωση των βασικών αρχών της επικοινωνιακής προσέγγισης ήταν προϊόν του Προγράμματος «Systems Development in Adult Language Learning» που αναπτύχθηκε στις αρχές της δεκαετίας του '70. Και τότε την επιστημονική ομάδα διηύθυνε ο John Trim.

¹⁶ Οι δείκτες έχουν δεχθεί κριτική για την περιγραφική και τη διακριτική τους αξία και για τη σαφήνειά τους που δεν είναι πάντα δεδομένη (Τσοπάνογλου, 2006, Τοκατλίδου, 2006, 2008).

¹⁷ Την απάντηση μπορεί να του δώσει το πρόγραμμα DIALANG (βλ. προηγούμενο κεφάλαιο 1.3.).

καλείται να απαντήσει, προκειμένου να διαγνωσθεί ο βαθμός της γλωσσικής επικοινωνιακής ικανότητάς του. Τα ερωτήματα παρουσιάζονται συνήθως οργανωμένα σε ενότητες με μικρά και μεγαλύτερα σύνολα ερωτήσεων, τα οποία διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τον τύπο και ως προς το ζητούμενό τους. Πρόκειται για τεχνικές διαφόρων τύπων –όχι για μεθόδους¹⁸– που παρουσιάζονται σε παραλλαγές των οποίων ο αριθμός δεν είναι πεπερασμένος, δεδομένου ότι η επινοητικότητα των συντακτών των τεστ μπορεί πάντα να βρίσκει μια νέα παραλλαγή του κάθε τύπου. Είναι λίγο-πολύ γνωστές σε όλους, αφού όλοι, αν δεν είναι εκπαιδευτικοί που τις χρησιμοποιούν, τις έχουν συναντήσει κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους. Θα τις ονομάσουμε *δοκιμασίες* και θα τις παρουσιάσουμε στο τέλος αυτής της παραγράφου, αφού προηγουμένως αναφερθούν ορισμένα προϋποτιθέμενα που ο συντάκτης ενός τεστ θα πρέπει να λάβει υπόψη, πριν από την κατασκευή μιας δοκιμασίας.

3.1. Χρόνος και ταχύτητα

Τα τεστ διεξάγονται κατά κανόνα σε ορισμένο χρόνο και η διάρκειά τους είναι μεν μεταβλητή, αλλά ορισμένη: ορίζεται ή από το οργανωτικό πλαίσιο ενός προγράμματος, όπως στην περίπτωση των τεστ προόδου που κατά διαστήματα διενεργεί ο καθηγητής στην τάξη του κατά τη διάρκεια της σχολικής διδακτικής ώρας, ή από τις απαιτήσεις του ίδιου του διαγωνίσματος. Οποσδήποτε όμως και στη δεύτερη αυτή περίπτωση η διάρκεια της εξέτασης δεν μπορεί να ξεπερνά ένα ορισμένο όριο· η κούραση του εξεταζόμενου μπορεί να αλλοιώσει το αποτέλεσμα. Στα συστήματα πιστοποίησης, η διάρκεια εξέτασης αποτελεί μια από τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στις προδιαγραφές. Για παράδειγμα, στο ΚΠΓ, ο χρόνος έχει οριστεί μετά από υπολογισμό και δοκιμές, σε σχέση με την ποσότητα και την ποιότητα των ζητούμενων και διαφέρει από επίπεδο σε επίπεδο: για την πρώτη ενότητα των ερωτημάτων (κατανόηση γραπτού λόγου) στο Β1 και Β2 προβλέπεται διάρκεια 1 ώρας και 5 λεπτών, ενώ στο Γ1 1 ώρα και 20 λεπτών. Είναι αυτονόητο, ο κατασκευαστής του τεστ να αποφασίζει για την ποσότητα και την ποιότητα των ζητούμενων σε συνάρτηση με το διαθέσιμο χρόνο ή να ορίζει τη διάρκεια διεξαγωγής του τεστ λαμβάνοντας υπόψη την ποσότητα και την ποιότητα των ζητούμενων.

Η ταχύτητα με την οποία απαντούν οι εξεταζόμενοι είναι μια άλλη παράμετρος που λαμβάνεται υπόψη από ορισμένα τεστ, όμως διατυπώνονται σχετικά πολλές επιφυλάξεις (Bachman, 1990: 129), γιατί αν και η άμεση αντίδραση σε μια επικοινωνιακή πραγματική περίπτωση είναι ένα ζητούμενο, υπό τις τεχνητές συνθήκες των εξετάσεων, λειτουργούν πιέσεις που θα αλλοίωναν το αποτέλεσμα το οποίο θα είχε ο ίδιος εξεταζόμενος αν βρισκόταν σε μια πραγματική περίπτωση επικοινωνίας.

¹⁸ Ο Bachman (1990: 111) τις ονομάζει «test methods», ενώ αναφέρεται σε τυπολογίες δοκιμασιών. Παράλληλα, αναφερόμενος σε τύπους δοκιμασιών, μιλάει για sub-tests (1990: 120). Αλλά μέθοδος γλωσσικού ελέγχου είναι το ίδιο το testing, αντί, π.χ., της μεθόδου της παρατήρησης υπό κανονικές πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας (να ζητηθεί, π.χ., από τον εξεταζόμενο να κλείσει τηλεφωνικά θέση στο αεροπλάνο ή και να την ακυρώσει και να αξιολογηθεί ο βαθμός επίτευξης του στόχου). Περισσότερο συμβατοί με το αντικείμενο είναι οι όροι του Clark (1972) που μιλάει για «test modalities», ή του Weir (1983) που συζητά για «communicative test events» και στον οποίο αναφέρεται ο Bachman (1990: 117).

3.2. Αντικείμενο του ελέγχου και στόχος της δοκιμασίας

Η διαδικασία της κατασκευής μιας δοκιμασίας ξεκινά από το τέλος, δηλαδή από το στόχο. Αυτό ισχύει για κάθε διαδικασία που επιδιώκει να έχει ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Επομένως θα πρέπει ο συντάκτης να έχει αποφασίσει ποια από τις ικανότητες του εξεταζόμενου θέλει να ελέγξει μέσω μιας δοκιμασίας και να επιλέξει τα ερωτήματα που θα απαιτήσουν αυτή την ικανότητα. Για παράδειγμα, αν η δοκιμασία έχει στόχο να ελέγξει κατά πόσο ο εξεταζόμενος μπορεί να εκθέσει ένα γεγονός, ο κατασκευαστής του τεστ πρέπει να αναρωτηθεί ποια γλωσσικά μέσα χρειάζονται για να μπορεί κανείς να το κάνει αυτό και να απαντήσει σ' αυτό το ερώτημα: για να μπορεί κανείς να εκθέσει γεγονότα χρειάζεται όλο το σύστημα τοποθέτησης στο παρελθόν και στο χώρο, προσδιοριστικά τόπου και χρόνου, δηλαδή ημερομηνίες, χρονικά και τοπικά επιρρήματα, ονόματα μηνών και ημερών, ρηματικά μορφήματα παρελθοντικών χρόνων, γλωσσικοί δείκτες στάσης του ομιλητή. Τα περιεχόμενα αυτής της απάντησης θα αποτελέσουν και τα ζητούμενα της δοκιμασίας.

Αυτός ο «εσωτερικός διάλογος» είναι απαραίτητος γιατί εύκολα μετατοπίζεται ο στόχος μιας δοκιμασίας και συμβαίνει άλλο να νομίζουμε ότι ελέγχουμε και άλλο να ελέγχεται στην πραγματικότητα.

3.3. Παρουσίαση και μετάδοση της δοκιμασίας

Μια δοκιμασία μπορεί να συνίσταται απλώς σε μια οδηγία και γραπτά ερωτήματα, ή και μόνον σε μια οδηγία (π.χ. όταν ζητείται η σύνταξη μιας επιστολής). Μπορεί ακόμη η δοκιμασία να παρουσιάζεται με γραπτές ή προφορικές ερωτήσεις πάνω σε ένα γραπτό ή οπτικό ή ακουστικό ερέθισμα: οι εξεταζόμενοι έχουν μπροστά τους μια σειρά ερωτήσεων και βλέπουν ένα κείμενο, μια εικόνα, ή ακούν ένα ηχητικό μήνυμα ή έναν ομιλητή. Ή, ακόμη: έχουν μπροστά τους ένα κείμενο ή ένα οπτικό ερέθισμα ή και τα δύο και ακούν μια σειρά από μηνύματα ή από ερωτήσεις. Αυτού του είδους οι δοκιμασίες εφαρμόζονται κατά κανόνα στον έλεγχο της ικανότητας κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου καθώς και στον έλεγχο κατανόησης προφορικού λόγου. Στις δοκιμασίες ελέγχου παραγωγής προφορικού λόγου οι δοκιμασίες συνίστανται σε οπτικά ερεθίσματα στα οποία καλούνται να αντιδράσουν προφορικά, σύμφωνα είτε με μια πολύ ευανάγνωστη γραπτή οδηγία είτε με ερώτηση του εξεταστή. Το γραπτό κείμενο στη γλώσσα-στόχο θα πρέπει να αποκλειστεί, γιατί ένας εξεταζόμενος μπορεί να έχει την ικανότητα να επικοινωνεί προφορικά, αλλά να μην μπορέσει να αρθρώσει λέξη στην περίπτωση που δεν έχει αντίστοιχη ικανότητα κατανόησης γραπτού λόγου και δεν κατανοήσει το κείμενο. Αντίθετα δίνεται γραπτό κείμενο στη γλώσσα του εξεταζόμενου (π.χ. στην ελληνική για τον εξεταζόμενο Έλληνα) ως ερέθισμα για παραγωγή προφορικού λόγου στη γλώσσα στόχο, στην περίπτωση ελέγχου της ικανότητας προφορικής διαμεσολάβησης.

Φυσικά, τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν για την παρουσίαση της κάθε δοκιμασίας θα πρέπει να είναι αυτά που απαιτεί η περίπτωση στην οποία αναφέρονται. Αν, π.χ., ο εξεταζόμενος καλείται να κατανοήσει ένα μαγνητοφωνημένο μήνυμα στον τηλεφωνητή,

αυτό το μήνυμα θα πρέπει να του δοθεί στη φυσική του μορφή, δηλαδή ο κατασκευαστής του τεστ, θα πρέπει να έχει ηχογραφήσει αυτό το μήνυμα και να φροντίσει για την πιστή αναμετάδοσή του. Αυτό σημαίνει ότι ενδεχομένως θα χρειαστεί να συνεργαστεί με ειδικό τεχνικό ήχου, αν ο ίδιος δεν έχει τεχνολογικές γνώσεις και δεξιότητες.

Συχνά βρίσκουμε τεστ που, για λόγους διευκόλυνσης των εξεταζομένων ή των κατασκευαστών τους, «αποστειρώνουν» φυσικά ηχητικά μηνύματα αναπαράγοντάς τα έξω από το φυσικό τους κανάλι μετάδοσης, ή απλουστεύουν οπτικά μηνύματα που αποσπών από το περιβάλλον τους (context). Στην περίπτωση αυτή μπορεί ο εξεταζόμενος να αντιδράσει σωστά, αυτό όμως δε σημαίνει ότι θα αντιδρούσε με τον ίδιο τρόπο υπό φυσικές συνθήκες. Άρα, με τον τρόπο αυτό δεν εξετάζεται η επικοινωνιακή ικανότητα, που προϋποθέτει φυσικές συνθήκες της πραγματικής ζωής.

3.4. Αναγνωρισιμότητα του ζητούμενου: δοκιμασίες ανοιχτών και κλειστών ερωτημάτων

Η εξέταση είναι μια συναλλαγή που απαιτεί διαφάνεια και όρους απολύτως σαφείς. Ο εξεταζόμενος θα πρέπει να αντιλαμβάνεται αμέσως ποιο είναι το «πρόβλημα» που καλείται να λύσει. Για το λόγο αυτό η οδηγία θα πρέπει να είναι διατυπωμένη με απλό και πλήρη τρόπο, ώστε να μην επιδέχεται παρερμηνείες και να μη δημιουργεί απορίες.

Ωστόσο, μεταξύ των διαφόρων τύπων δοκιμασιών, ορισμένες επιτρέπουν στον εξεταζόμενο να αναγνωρίζει τι ακριβώς καλείται να κάνει και άλλες που δεν του επιτρέπουν να ξέρει ποιο ή πού είναι το πρόβλημα, παρά τη σαφήνεια της οδηγίας. Έτσι, σε ορισμένες δοκιμασίες, εύκολα ο εξεταζόμενος μπορεί να αναγνωρίσει ποιο «πρόβλημα» έχει να λύσει: αντιλαμβάνεται ότι καλείται να συμπληρώσει ή να επιλέξει, να υπογραμμίσει ή να διαγράψει. Αυτά είναι τα αποκαλούμενα «discrete-point tests», που συνήθως απομονώνουν και ελέγχουν μια συγκεκριμένη συνιστώσα του γλωσσικού συστήματος, αποτελούνται από «κλειστά» ερωτήματα. Δε θα συμβεί το ίδιο σε μια δοκιμασία που ζητάει από τον εξεταζόμενο «να βρει και να διορθώσει τα λάθη ενός κειμένου» χωρίς να του δίνεται καμία περαιτέρω ένδειξη. Στην περίπτωση αυτή ο εντοπισμός του προβλήματος δεν είναι αυτονόητος (πού είναι τα λάθη; τι και πώς πρέπει να διορθωθεί;) και δεν μπορεί παρά να δημιουργεί αμηχανία στον εξεταζόμενο, ο οποίος μάλιστα στην περίπτωση των «ανοιχτών» δοκιμασιών, των καλουμένων «integrative tests», όπως η συνέντευξη ή η σύνθεση γραπτού, αισθάνεται τελείως ανασφαλής.

Βέβαια, αν πρόκειται για εξεταζόμενους που ζητούν πιστοποίηση επάρκειας, το ζήτημα εντοπισμού του «προβλήματος» αποκτά πολύ μικρότερη σημασία, αν δεν αποτελεί ζητούμενο της εξέτασης και αυτό το ίδιο το «πρόβλημα».

Σε χαμηλότερα όμως επίπεδα παίζει σοβαρό ρόλο σε ό,τι αφορά τη διάγνωση του βαθμού της συγκεκριμένης ικανότητας του εξεταζόμενου. Ωστόσο, οι ανοιχτές δοκιμασίες είναι απαραίτητες και δεν μπορεί να αποφευχθούν. Μπορεί όμως να περιοριστεί η ασάφεια, αν η οδηγία δεν περιορίζεται σε μια εντολή του τύπου «Γράψτε μια επιστολή στο φίλο σας», αλλά ορίζει και τις παραμέτρους του υποτιθέμενου επικοινωνιακού γεγονότος που επιβάλλει το γράψιμο μιας επιστολής σε ξένη γλώσσα: ποιο φίλο, πού, για ποιο λόγο ή με

ποιο σκοπό. Αυτές οι παράμετροι που ορίζονται στην οδηγία, εκτός του ότι μεταβάλλουν μια απλά γλωσσική σε επικοινωνιακή ενέργεια, μπορούν να αποτελέσουν δείκτες αναγνώρισης του «προβλήματος» για τον εξεταζόμενο, και, ακόμη, ορισμένες από αυτές τουλάχιστον, κριτήρια αξιολόγησης της παραγωγής του.

3.5. Ένταξη στα «συμφραζόμενα» (contextualisation)

Ο έλεγχος της επικοινωνιακής γλωσσικής ικανότητας απαιτεί το σχεδιασμό οργάνων που να στοχεύουν και τις τρεις δέσμες συνιστωσών της: τις γλωσσικές, τις κοινωνιογλωσσικές και τις πραγματολογικές. Ο έλεγχος των γλωσσικών ικανοτήτων δεν παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες, άλλες από αυτές που αφορούν στην εγκυρότητα, τη διακριτική δυνατότητα και την αξιοπιστία. Οι δοκιμασίες που περιλαμβάνουν «κλειστά ερωτήματα» ενδείκνυνται για τον έλεγχό τους.

Οι «κλειστές» ερωτήσεις μπορούν επίσης να επιτρέψουν και τον έλεγχο κοινωνιογλωσσικών ικανοτήτων. Για παράδειγμα μπορεί ένας εξεταστής να εφαρμόσει μια δοκιμασία αντιστοίχισης, για να ελέγξει αν ο εξεταζόμενος έχει την ικανότητα να διακρίνει κοινωνικές διαβαθμίσεις χρήσης της γλώσσας (register), αν, π.χ. θα έκανε την κατάλληλη επιλογή χαιρετισμού απευθυνόμενος στο Διευθυντή του, στο θείο του ή στο φίλο του. Θα μπορούσε επίσης να ελέγξει την ικανότητα διάκρισης διαλεκτικών ή ιδιωματικών χρήσεων με μια δοκιμασία πολλαπλής επιλογής. Βέβαια, αν τα ζητούμενα είναι τελείως ξένα προς τον εξεταζόμενο, τα αποτελέσματα μπορεί να αμφισβητηθούν. Για το λόγο αυτό, ο συντάκτης μιας αντίστοιχης δοκιμασίας οφείλει να λάβει υπόψη, όσο του είναι δυνατόν, την προέλευση των εξεταζομένων και τον πιθανό βαθμό οικειότητάς τους με τις ποικίλες εκδοχές της ίδιας γλώσσας (π.χ. γαλλικά της Γαλλίας, του Βελγίου ή του Καναδά).

Θα πρέπει να παρατηρηθεί ότι στις περιπτώσεις «κλειστών» δοκιμασιών, συχνά παραμελείται το γεγονός ότι εξετάζεται η χρήση και όχι απλώς η γνώση της γλώσσας. Έτσι, εμφανίζονται ερωτήματα απομονωμένα από κάθε συνθήκη που θα μπορούσε να τα έχει προκαλέσει. Σε μια δοκιμασία ελέγχου γραμματικής, π.χ., η οδηγία «Συμπληρώστε τα κενά» καταργεί τον επικοινωνιακό χαρακτήρα του τεστ. Βεβαίως στην πραγματική ζωή, συχνά μας ζητείται να συμπληρώσουμε κενά σε έντυπα, με το όνομα, τη διεύθυνση το ΑΦΜ μας, κ.λπ.. Ποτέ όμως, με γραμματική. Ωστόσο, ορισμένοι προσεκτικότεροι κατασκευαστές δοκιμασιών εντάσσουν σε συμφραζόμενα τη δοκιμασία με μια διαφορετική οδηγία που εμπλέκει τον εξεταζόμενο σε ένα αληθοφανές επικοινωνιακό γεγονός, όπως: «Ο μικρός σου γείτονας δυσκολεύεται να συντάξει το μήνυμα που θέλει να στείλει στο φίλο του τον David και σου ζητάει να τον βοηθήσεις να συμπληρώσει τα σημεία που τον δυσκολεύουν. Βοήθησέ τον συμπληρώνοντάς τα».

Ανάλογα παρατηρούνται και σε δοκιμασίες πολλαπλής επιλογής, π.χ. ελέγχου λεξιλογικής ικανότητας, όπως: «Επιλέξτε την κατάλληλη λέξη. Αυτός που πάντα αργεί στο ραντεβού: 'ανεύθυνος', 'ασυνεπής', 'αδιάφορος'». Και εδώ η οδηγία θα μπορούσε να διατυπωθεί με τρόπο που να εντάσσει το ζητούμενο σε συμφραζόμενα, π.χ. «Οι τρεις φίλοι σας συζητούν για τον Αντώνη, χαρακτηρίζοντάς τον 'ανεύθυνο', 'ασυνεπής', 'αδιάφορο', επειδή, όπως

συνήθως, έχει καθυστερήσει στο ραντεβού σας. Εσείς, με ποιον από τους τρεις θα συμφωνούσατε;».

Πιο προβληματική παρουσιάζεται η κατασκευή μιας δοκιμασίας ελέγχου των πραγματολογικών ικανοτήτων. Αυτές μπορούν να ελεγχθούν με πιο περίπλοκους ή με έμμεσους τρόπους. Κατά συνέπεια, οι δοκιμασίες «κλειστού» τύπου δεν ενδείκνυνται, γιατί ακόμη και αν ο εξεταζόμενος συμπληρώσει τη φράση επιλέγοντας ανάμεσα σε δύο τον κατάλληλο τύπο, δεν μπορεί να ειπωθεί με βεβαιότητα ότι αυτός είχε συνείδηση της επιτελεστικής διαφοράς τους και ότι δε συμπλήρωσε μηχανικά τη φράση.

Έτσι, για να ελεγχθούν οι πραγματολογικές ικανότητες χρησιμοποιούνται δοκιμασίες ανοιχτού τύπου. Για την παρουσίαση της δοκιμασίας (input) χρησιμοποιείται είτε η περιγραφή μιας περίπτωσης η οποία εμπλέκει και τον εξεταζόμενο που πρέπει να αντιδράσει, είτε μια πρώτη ύλη, δηλαδή αποσπάσματα (κείμενα, διαγράμματα, κ.λπ.) στην αυθεντική τους μορφή και μια οδηγία που δεν αλλοιώνει τον κοινωνικό και επικοινωνιακό ρόλο που είχαν αυτά, πριν αποσπασθούν από το φυσικό τους περιβάλλον. Στη δεύτερη αυτή περίπτωση, η διατήρηση της μορφής και της κοινωνικής λειτουργίας του αποσπάσματος είναι καθοριστικής σημασίας για τον έλεγχο πραγματολογικών ικανοτήτων, γιατί πολλές από τις πληροφορίες που θα χρειαστεί να εντοπίσει ο εξεταζόμενος, προκειμένου να ανταποκριθεί στα ζητούμενα, μπορεί να μη βρίσκονται στο ίδιο το κείμενο, αλλά στο μη-κείμενο ή σε άλλα στοιχεία, μη γλωσσικά, που προσδιορίζουν την ταυτότητα και τον επικοινωνιακό σκοπό του αποσπάσματος.

Και πάλι σκόπιμο είναι να υπογραμμισθεί ότι, εφόσον ελέγχεται η ικανότητα χρήσης της γλώσσας, η οδηγία θα πρέπει να εμπλέκει τον εξεταζόμενο αναθέτοντάς του ρόλο που θα του επέβαλε την παραγωγή λόγου.

Όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω για την ένταξη σε συμφραζόμενα ισχύουν και για τον έλεγχο των επικοινωνιακών ικανοτήτων του εξεταζόμενου, για τον οποίο επίσης χρησιμοποιούνται δοκιμασίες «ανοιχτού» τύπου. Η προφορική εξέταση είναι μια πολύ ειδική περίπτωση που αποκλίνει από κάθε περίπτωση επικοινωνίας της πραγματικής ζωής –π.χ. της συνέντευξης για την κατάληψη μιας θέσης. Ακόμη, η πίεση που υφίσταται ο εξεταζόμενος μπροστά στους εξεταστές, όσο συμπαθητικά και να του φέρονται, δεν ευνοούν την παραγωγή λόγου. Επιπλέον, η χρησιμοποίηση των εικόνων που στο παρελθόν οι εξεταζόμενοι καλούνταν να περιγράψουν, χρησιμοποιούνται και σήμερα ως ερέθισμα για την παραγωγή, προφορικού λόγου με τρόπο συνήθως άγονο. Η οδηγία που κατά κανόνα του δίνεται («π.χ. Παρατηρήστε αυτή την εικόνα. Τι νομίζετε/φαντάζεστε ότι λένε τα πρόσωπα που απεικονίζει;») είναι και αυτή τελείως απίθανο να δινόταν ποτέ σε κανέναν, αφού μπροστά σε μια φωτογραφία το πιθανότερο είναι να ρωτήσουμε κάτι, π.χ., «Ποιος είναι αυτός;» ή να κάνουμε κάποιο ολιγόλογο σχόλιο του τύπου «Κοίταξε ύφος η Δήμητρα!» ή «Εδώ είσαι κούκλα!» ή «Ο Πέτρος εδώ έχει τα χάλια του» κ.λπ. Έτσι, το αποτέλεσμα είναι μια φτωχή παραγωγή, που συχνά αδικεί τον εξεταζόμενο που ίσως αντιδρούσε τελείως διαφορετικά αν η οδηγία τον έβαζε σε μια υποθετική μεν, αλλά αληθοφανή περίπτωση επικοινωνίας. Είναι λοιπόν απαραίτητο τα οπτικά ερεθίσματα που χρησιμοποιούνται σε δοκιμασίες

«ανοιχτού» τύπου για τον έλεγχο της προφορικής δεξιότητας να επιλέγονται με προσοχή, ώστε να είναι εντάξιμα σε περιστάσεις που γεννούν λόγο.

3.6. Τύποι των δοκιμασιών

Οι δοκιμασίες, όπως ήδη φάνηκε, μπορεί να ταξινομηθούν χονδρικώς σε δύο κατηγορίες:

- α. δοκιμασίες με «κλειστά» ερωτήματα ή «συγκλίνουσας» παραγωγής,
- β. δοκιμασίες με «ανοιχτά» ερωτήματα ή «αποκλίνουσας» παραγωγής.

Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει μια ποικιλία τύπων που παραλλάσσονται. Οι πιο συνήθεις ζητούν από τον εξεταζόμενο να επιλέξει, να συμπληρώσει ή να συνδέσει αποσπάσματα λόγου. Έχουν –πρέπει να έχουν– μία και μόνη λύση και μπορούν να βαθμολογηθούν και με μηχανικό τρόπο. Σ' αυτήν την κατηγορία ανήκουν οι δοκιμασίες:

- πολλαπλής επιλογής (μεταξύ τριών ή τεσσάρων δυνατοτήτων)
- επιλογής μεταξύ σωστού/λάθους ή ναι/όχι/δε γίνεται φανερό
- αντιστοίχισης (ανά ζεύγος ή τριάδες, τετράδες)
- τακτοποίησης ή εύρεση σειράς
- συμπλήρωσης μέσω επιλογής
- σύντομης απάντησης
- συμπλήρωσης κενών βάσει των συμφραζομένων (cloze)
- σύνδεσης προτάσεων ή παραγράφων
- συμπλήρωσης σταυρόλεξου ή λύσης «σπαζοκεφαλιάς».

Στη δεύτερη κατηγορία δοκιμασιών των «ανοιχτών» ερωτημάτων ζητείται από τους εξεταζόμενους

- ελεύθερη απάντηση σε συνεχή λόγο, γραπτά ή προφορικά, με ερέθισμα απλή οδηγία ή εικόνα, ή
- μεταφορά πληροφορίας, γραπτά ή προφορικά, από απλό ή πολυτροπικό κείμενο, γράφημα ή διάγραμμα διατυπωμένο στη γλώσσα στόχο ή του εξεταζόμενου (διαμεσολάβηση).

Είναι αυτονόητο ότι οι ερωτήσεις αυτές δεν επιδέχονται μία μόνον απάντηση, αλλά τόσες, όσες είναι οι εξεταζόμενοι. Για το λόγο αυτό η βαθμολόγησή τους δεν μπορεί να γίνεται παρά μόνον από σώμα βαθμολογητών βάσει κριτηρίων που θα πρέπει να ορίζονται κατά την κατασκευή της δοκιμασίας και, ασφαλώς, πολύ πριν δοθούν τα ερωτήματα στους εξεταζόμενους.

Επίλογος

Όλοι οι τύποι δοκιμασιών μπορούν να χρησιμοποιηθούν για όλα τα επίπεδα γνώσεων, εφόσον διαφοροποιηθεί το περιεχόμενό τους, μια και το ζητούμενο σε κάθε επίπεδο διαφέρει. Όμως, όπως φάνηκε από όσα αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο αυτό, όλοι οι τύποι δοκιμασιών δεν ενδείκνυνται για κάθε είδος ζητουμένου. Μπορεί, π.χ., μια δοκιμασία

επιλογής να είναι κατάλληλη για τον έλεγχο της γλωσσικής ικανότητας (γραμματικής ή λεξιλογίου), δεν προσφέρεται όμως για τον έλεγχο της επικοινωνιακής ικανότητας, γιατί ένα επικοινωνιακό γεγονός είναι ένα σύνθετο φαινόμενο· υπακούει σε νόρμες και κανόνες που διέπουν στάσεις, συμπεριφορές, πράξεις διαδικασίες (savoir-faire, savoir-être), συμπλέκοντας τη λειτουργία της γλώσσας με άλλους κώδικες και σημεία.

Οι κατασκευαστές των τεστ δεν πρέπει να υποτιμούν το γεγονός ότι οι εξετάσεις γλωσσικού ελέγχου και, συγκεκριμένα, τα όργανα που χρησιμοποιούνται για το σκοπό αυτό καθορίζουν και την ποιότητα της διδασκαλίας. Και ότι, αν τα τεστ στοχεύσουν πράγματι τον έλεγχο της επικοινωνιακής γλωσσικής ικανότητας και τη χρήση της γλώσσας, θα μπορέσουν να αλλάξουν και την πορεία όλης της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, δημόσιας και ιδιωτικής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Andrich, D. (1988). *Rasch models for measurement*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Bachman, L. F. and S. J. Savignon (1986). The evaluation of communicative language proficiency: A critique of the ACTFL oral interview. In *The Modern Language Journal* 70: 380-390.
- Bachman, L. F. and A. S. Palmer (1997). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.
- Bertrand, J. (2005). *Bibliographie annotée et recensement des écrits: L'évaluation des compétences linguistiques dans le secteur de la santé et des services sociaux secteur de la santé et des services sociaux. Rapport de recherche*.
- Bond, T. G. and C. M. Fox (2007). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences*. Lawrence Erlbaum.
- Canale, M. and M. Swain (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1: 1-47.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of Syntax*. Cambridge, Mass. MIT Press.
- Clark, J. L. D. (1972). *Foreign language testing: theory and practice*. Philadelphia, Center for Curriculum Development, Inc.
- Delhaye, O. (2006). *Modèle d'évaluation des dispositifs et des techniques d'évaluation certificative en langues étrangères*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Fischer, G. H. and I. W. Molenaar (1995). *Rasch models: Foundations, recent developments and applications*. New York: Springer Verlag.
- Heaton, J. B. (1988). *Writing English Language Tests*. Longman.
- Hutchinson, C. (1987). Calibrating graded assessments: Rasch partial credit analysis of performance in writing. In *Language testing*, vol. 4, No 1: 72-92.
- Holec, H. (1989). Autonomie de l'apprentissage des langues étrangères. In A. Bernard, *Autonomie et enseignement/apprentissage des langues étrangères*. Hatier/Didier, Paris.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride and J. Holmes (Eds). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books (269-293).
- Legendre, R. (2003). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Guérin.
- Μόζερ, Α., Χ. Μπακάκου-Ορφανού, Δ. Χαραλαμπάκης, Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου (επιμέλ.) (2008). *Γλώσσης χάριν. Τόμος αφιερωμένος από τον Τομέα Γλωσσολογίας στον καθηγητή Γιώργο Μπαμπινιώτη*. Ελληνικά γράμματα. Αθήνα.
- Oller, J. W. (1976). Evidence for a general language proficiency factor: An expectancy grammar. *Die Neueren Sprachen*, 2, 165-174.
- Porcher, L. (1977). *Les fonctions de l'évaluation dans un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Rapport du symposium de Ludwigshafen-am-Rein, Strasbourg.

- Rasch, G. (1980). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. The University Chicago Press.
- Sawaki, Y. (2007). Construct validation of analytic rating scales in a speaking assessment: Reporting a score profile and a composite. In *Language Testing*, 24, 3: 355-390.
- Shohamy, E. (1996). Competence and performance in language testing. In Brown G. et.al. (Eds). *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press (138-151).
- Τοκατλίδου, Β. (2006). Προβλήματα καθορισμού επιπέδων γλωσσομάθειας: Μια (ακόμη) γλωσσολογική θεώρηση. *Πρακτικά 13^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*. Ελληνική Εταιρεία Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Θεσσαλονίκη (358-364).
- Τοκατλίδου, Β. (2008). Προβλήματα καθορισμού επιπέδων γλωσσομάθειας: Μια γλωσσολογική θεώρηση. Στο Α. Μόζερ et.al. (επιμελ). *Γλώσσης χάριν. Τόμος αφιερωμένος από τον Τομέα Γλωσσολογίας στον καθηγητή Γιώργο Μπαμπινιώτη*. Ελληνικά γράμματα. Αθήνα (627-635).
- Τσοπάνογλου, Α. (2006). Προβλήματα καθορισμού επιπέδων γλωσσομάθειας: Μια μετρολογική θεώρηση. *Πρακτικά 13^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*. Ελληνική Εταιρεία Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Θεσσαλονίκη (365-373).