Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση

Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία
Επιτροπή Παιδείας
Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών, Στρασβούργο

Συμβούλιο της Ευρώπης

Περιεχόμενα

Εισαγωγικό σημείωμα
Σημειώσεις για το χρήστη
Σύνοψη

1. Το πολιτικό και εκπαιδευτικό περικείμενο του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου
1.1Τι είναι το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο;
1.2Φιλοδοξίες και στόχοι της γλωσσικής πολιτικής του Συμβουλίου της Ευρώπης
1.3Τι είναι η «πολλαπλογλωσσία»;
1.4Γιατί είναι απαραίτητο το ΚΕΠ;
1.5Για ποιες χρήσεις προορίζεται το ΚΕΠ;
1.6Ποια κριτήρια πρέπει να ικανοποιεί το ΚΕΠ;

2. Η προσέγγιση που υιοθετήθηκε
2.1 Μια προσέγγιση με προσανατολισμό στη δράση
2.2 Κοινά Επίπεδα Αναφοράς στη γλωσσική επάρκεια
2.3 Εκμάθηση και διδασκαλία της γλώσσας
2.4 Γλωσσική αξιολόγηση

3. Κοινά Επίπεδα Αναφοράς
3.1 Κριτήρια για τους περιγραφητές των Κοινών Επιπέδων Αναφοράς
3.2 Τα Κοινά Επίπεδα Αναφοράς
3.3 Παρουσίαση των Κοινών Επιπέδων Αναφοράς
3.4 Ενδεικτικοί περιγραφητές
3.5 Η ευελιξία σε μια προσέγγιση με διακλαδώσεις
3.6 Συνοχή του περιεχομένου των Κοινών Επιπέδων Αναφοράς
3.7 Πώς διαβάζονται οι κλίμακες των ενδεικτικών περιγραφητών
3.8 Πώς χρησιμοποιούνται οι κλίμακες ενδεικτικών περιγραφητών της γλωσσικής ικανότητας
3.9 Επίπεδα γλωσσικής επάρκειας και βαθμοί επίδοσης

4. Η χρήση της γλώσσας και ο χρήστης/μαθητής της γλώσσας
4.1 Το περικείμενο της χρήσης της γλώσσας
4.2 Τα θέματα της επικοινωνίας
4.3 Επικοινωνιακά καθήκοντα και επικοινωνιακοί σκοποί
4.4 Επικοινωνιακές γλωσσικές δραστηριότητες και στρατηγικές
4.5 Επικοινωνιακές γλωσσικές διαδικασίες
4.6 Κείμενα

5. Οι ικανότητες του χρήστη/μαθητή
5.1 Γενικές ικανότητες

5.2 Επικοινωνιακές γλωσσικές ικανότητες

6. Εκμάθηση και διδασκαλία της γλώσσας
6.1 Τι είναι αυτό που πρέπει να μάθουν ή να αποκτήσουν οι μαθητές;
6.2 Οι διαδικασίες εκμάθησης της γλώσσας
6.3 Τι μπορεί να κάνει ο κάθε τύπος χρήστη του πλαισίου για να διευκολύνει την εκμάθηση της γλώσσας;
6.4 Μερικές μεθοδολογικές επιλογές για την εκμάθηση και τη διδασκαλία των σύγχρονων γλωσσών
6.5 Λάθη και σφάλματα

7.Τα καθήκοντα και ο ρόλος τους στη διδασκαλία της γλώσσας
7.1 Περιγραφή των καθηκόντων
7.2 Εκτέλεση καθηκόντων
7.3 Η δυσκολία των καθηκόντων

8. Γλωσσική διαφοροποίηση και το αναλυτικό πρόγραμμα
8.1 Ορισμός και αρχική προσέγγιση
8.2 Επιλογές στο σχεδιασμό γενικού προγράμματος
8.3 Προς τα σενάρια αναλυτικών προγραμμάτων
8.4 Αξιολόγηση και σχολική, εξωσχολική και μετα-σχολική εκμάθηση

9. Αξιολόγηση
9.1 Εισαγωγή
9.2 Το Πλαίσιο ως μέσο αξιολόγησης
9.3 Τύποι αξιολόγησης
9.4 Η λειτουργική αξιολόγηση και ένα μετασύστημα

Γενική Βιβλιογραφία
Παράρτημα Α: Ανάπτυξη περιγραφητών επάρκειας
Παράρτημα Β: Οι ενδεικτικές κλίμακες των περιγραφητών
Παράρτημα Γ: Οι κλίμακες DIALANG
Παράρτημα Δ: Οι δηλώσεις «Μπορεί να κάνει» της ALTE
Ευρετήριο

Εισαγωγικό σημείωμα

Αυτή η αναδιαρθρωμένη έκδοση του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου αναφοράς για τη γλωσσική εκμάθηση, διδασκαλία και αξιολόγηση αντιπροσωπεύει το τελευταίο στάδιο μιας διαδικασίας που ακολουθείται ενεργά από το 1971 και οφείλει πολλά στη συνεργασία πολλών μελών του διδακτικού κλάδου σε ολόκληρη την Ευρώπη και πέρα από αυτήν.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης αναγνωρίζει με ευγνωμοσύνη τη συμβολή των παρακάτω:

- Της ερευνητικής ομάδας *Language Learning for European Citizenship* («Γλωσσική εκμάθηση για τους πολίτες της Ευρώπης»), όπου εκπροσωπούνται όλες οι χώρες μέλη του Συμβουλίου για την Πολιτιστική Συνεργασία (με τον Καναδά ως συμμετέχοντα παρατηρητή), για τη γενική εποπτεία της ανάπτυξης του Πλαισίου.
- Της ομάδας εργασίας, που συγκροτήθηκε από την ερευνητική ομάδα**,** με είκοσι αντιπροσώπους από χώρες μέλη που εκπροσωπούν όλες τις ενδιαφερόμενες διαφορετικές επαγγελματικές ομάδες, καθώς επίσης με αντιπροσώπους της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του προγράμματος LINGUA, για τις ανεκτίμητες συμβουλές τους και την επίβλεψη της έρευνας.
- Της συγγραφικής ομάδας, που συγκροτήθηκε από την ομάδα εργασίας**,** με την ακόλουθη δομή: ο Dr J. L. M. Trim (Διευθυντής του Ερευνητικού Προγράμματος), ο καθηγητής D. Coste (Ecole Normale Superieure de Fontenay/Saint Cloud, CREDIF, Γαλλία), ο Dr B. North (Eurocentres Foundation, Ελβετία) καθώς και ο κ. J. Shiels (Secretariat). Το Συμβούλιο της Ευρώπης εκφράζει τις ευχαριστίες του στα ιδρύματα που αναφέρθηκαν, επειδή κατέστησαν δυνατή τη συμβολή των συγκεκριμένων ειδικών στο σημαντικό αυτό έργο.
- Του Ελβετικού Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών, για την υποστήριξη που παρείχε στο έργο του Dr B. North και του καθηγητή G. Schneider (University of Fribourg) για τη ανάπτυξη και τη διαβάθμιση των περιγραφητών γλωσσικής επάρκειας για τα Κοινά Επίπεδα Αναφοράς.
- Του ιδρύματος Eurocentres**,** που προσέφερε την εμπειρία του σχετικά με τον καθορισμό και τη διαβάθμιση επιπέδων γλωσσικής επάρκειας.
- Του U.S. National Foreign Languages Center**,** για τη χορήγηση υποτροφιών Mellon στον Dr Trim και στον Dr North, οι οποίες διευκόλυναν τη συνεισφορά τους.
- Των πολλών συναδέλφων και των διαφόρων ιδρυμάτων σε ολόκληρη την Ευρώπη, που ανταποκρίθηκαν – συχνά με εξαιρετική φροντίδα και με συγκεκριμένες λεπτομέρειες – στην παράκληση για σχόλια και παρατηρήσεις σε πρώιμες εκδοχές του έργου.

Τα σχόλια και οι παρατηρήσεις που λάβαμε ως ανατροφοδότηση συμπεριλήφθηκαν στην αναθεώρηση του Πλαισίου και των Οδηγών για το Χρήστη πριν από την υιοθέτησή τους σε πανευρωπαϊκή κλίμακα. Η αναθεώρηση αυτή έγινε από τον Dr J. L. M. Trim και τον Dr B. North.

Σημειώσεις για το χρήστη

Ο στόχος αυτών των σημειώσεων είναι να σας βοηθήσουν να χρησιμοποιήσετε πιο αποτελεσματικά το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο για τη γλωσσική εκμάθηση, διδασκαλία και αξιολόγηση, είτε ως μαθητής μιας γλώσσας, είτε ως μέλος ενός από τους κλάδους που ασχολούνται με τη γλωσσική διδασκαλία και αξιολόγηση. Οι σημειώσεις αυτές δεν αφορούν συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν οι διδάσκοντες, οι εξεταστές, οι συγγραφείς εγχειριδίων, οι επιμορφωτές των διδασκόντων, οι υπεύθυνοι εκπαίδευσης, κτλ. να χρησιμοποιήσουν το Πλαίσιο. Οι τρόποι αυτοί είναι το θέμα ειδικής καθοδήγησης που απευθύνεται στην κάθε συγκεκριμένη κατηγορία χρηστών και περιλαμβάνεται σε έναν πιο ολοκληρωμένο Οδηγό Χρήσης, που διατίθεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης και βρίσκεται στην ιστοσελίδα του Συμβουλίου[1]. Οι σημειώσεις αυτές έχουν την έννοια μιας πρώτης εισαγωγής στο Πλαίσιο που αφορά όλους τους χρήστες.

Μπορείτε, φυσικά, να χρησιμοποιήσετε το Πλαίσιο με όποιον τρόπο θέλετε, όπως συμβαίνει και με κάθε άλλη έκδοση. Ελπίζουμε πραγματικά πως σε κάποιους χρήστες θα δοθεί το ερέθισμα να το χρησιμοποιήσουν με τρόπους που δεν έχουμε προβλέψει.Το Πλαίσιο βέβαια, γράφτηκε με δύο βασικούς στόχους από την πλευρά μας:

1. Να ενθαρρύνει όσους εργάζονται με οποιαδήποτε ιδιότητα στο χώρο των γλωσσών, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών, να αναλογιστούν ερωτήματα όπως τα ακόλουθα:
   - Τι ακριβώς κάνουμε όταν μιλάμε (ή γράφουμε) ο ένας στον άλλο;
   - Τι μας δίνει τη δυνατότητα να ενεργούμε με αυτόν τον τρόπο;
   - Πόσα από αυτά είναι νέες γνώσεις που πρέπει να αποκτήσουμε όταν προσπαθούμε να χρησιμοποιήσουμε μια νέα γλώσσα;
   - Πώς θέτουμε τους στόχους μας και πώς σημειώνουμε πρόοδο στη διάρκεια της διαδρομής από την απόλυτη άγνοια μέχρι την αποτελεσματική γνώση;
   - Με ποιον τρόπο μαθαίνουμε μια γλώσσα;
   - Τι μπορούμε να κάνουμε για να βοηθήσουμε τους εαυτούς μας και τους άλλους να μάθουν μια γλώσσα καλύτερα;
2. Να διευκολύνει τους επαγγελματίες του χώρου να ενημερώσουν τους συναδέλφους τους και αυτούς με τους οποίους συναλλάσσονται σχετικά με (α) αυτό που επιθυμούν να καταφέρουν οι μαθητές με τη βοήθειά τους, καθώς και (β) το πώς θα επιδιώξουν την υλοποίηση των στόχων τους.

Ένα πράγμα πρέπει να ξεκαθαριστεί από την αρχή: ΔΕΝ έχουμε βάλει στόχο να πούμε στους επαγγελματίες του χώρου τι να κάνουν, ή πώς να το κάνουν. Θέτουμε ερωτήματα, αλλά δε δίνουμε απαντήσεις. Η αποστολή του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου δεν είναι να

[1] Ο *Οδηγός* διατίθεται ήδη στην αγγλική και πρόκειται να κυκλοφορήσει και στην ελληνική από το ΚΕΓ.

καταγράψει τους γενικούς στόχους που πρέπει να επιδιώξουν οι χρήστες ή τις μεθόδους που πρέπει να χρησιμοποιήσουν.

Αυτό δε σημαίνει ότι το Συμβούλιο της Ευρώπης αδιαφορεί για αυτά τα ζητήματα. Πολλή σκέψη και δουλειά έχει αφιερωθεί στις αρχές και την πρακτική της γλωσσικής εκμάθησης, διδασκαλίας και αξιολόγησης επί χρόνια από τους συναδέλφους στις χώρες μέλη που συνεργάζονται στα Ερευνητικά Προγράμματα για τις Σύγχρονες Γλώσσες του Συμβουλίου της Ευρώπης. Τις βασικές αρχές και τις πρακτικές τους συνέπειες θα τις βρείτε στο Κεφάλαιο 1. Θα δείτε ότι το Συμβούλιο επιδιώκει να βελτιώσει την ποιότητα της επικοινωνίας ανάμεσα σε ευρωπαίους πολίτες με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Ο λόγος είναι ότι η καλύτερη επικοινωνία οδηγεί σε πιο ελεύθερη κινητικότητα και σε πιο άμεση επαφή, που με τη σειρά τους οδηγούν σε καλύτερη κατανόηση και στενότερη συνεργασία. Το Συμβούλιο επίσης υποστηρίζει μεθόδους εκμάθησης και διδασκαλίας που βοηθούν τους νέους ανθρώπους – αλλά και τους μεγαλύτερους σε ηλικία μαθητές – να διαμορφώσουν τις στάσεις, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που τους χρειάζονται για να σκέφτονται και να ενεργούν πιο ανεξάρτητα, καθώς και για να γίνουν πιο υπεύθυνοι και πιο συνεργάσιμοι με τους άλλους. Με αυτήν την έννοια, το έργο αυτό συμβάλλει και στην προώθηση της δημοκρατίας.

Με δεδομένους αυτούς τους θεμελιώδεις στόχους, το Συμβούλιο ενθαρρύνει όσους ασχολούνται με την οργάνωση της γλωσσικής εκμάθησης να βασίσουν τη δουλειά τους πάνω στις ανάγκες, τα κίνητρα, τα χαρακτηριστικά και τα διαθέσιμα μέσα των μαθητών. Αυτό σημαίνει να απαντήσουν σε ερωτήματα όπως τα ακόλουθα:

- Τι θα χρειαστεί να κάνουν οι μαθητές με τη γλώσσα;
- Τι χρειάζεται να μάθουν προκειμένου να μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για να επιτύχουν αυτούς τους στόχους;
- Τι τους κάνει να θέλουν να μάθουν;
- Τι είδους άτομα είναι (ηλικία, φύλο, κοινωνικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο κτλ.);
- Τι γνώσεις, τι δεξιότητες και τι εμπειρία διαθέτουν αυτοί που τους διδάσκουν;
- Τι προσβάσεις έχουν σε διδακτικά εγχειρίδια και έργα αναφοράς (λεξικά, γραμματικές, κτλ.), οπτικο-ακουστικά βοηθήματα, ηλεκτρονικούς υπολογιστές και λογισμικό, κτλ.;
- Πόσο χρόνο έχουν (ή έχουν τη διάθεση ή τη δυνατότητα) να αφιερώσουν;

Με βάση αυτή την ανάλυση της κατάστασης της εκμάθησης/διδασκαλίας, θεωρείται εξαιρετικά σημαντικό να οριστούν, ξεκάθαρα και ρητά, οι γενικοί στόχοι που είναι αξιόλογοι από την άποψη των αναγκών των μαθητών και ρεαλιστικοί από την άποψη των χαρακτηριστικών τους και των μέσων που διαθέτουν. Είναι πολλοί οι εμπλεκόμενοι στην οργανωμένη γλωσσική εκμάθηση, όχι μόνο οι διδάσκοντες και οι μαθητές στην τάξη, αλλά επίσης οι εκπαιδευτικές αρχές, οι εξεταστές, οι συγγραφείς διδακτικών εγχειριδίων και οι εκδότες, κτλ. Αν συμφωνούν ως προς τους στόχους, μπορούν να εργαστούν με συνοχή, ακόμα και αν το έργο του καθενός είναι εντελώς ξεχωριστό, έτσι ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να επιτύχουν τους στόχους τους. Είναι επίσης σε θέση να ξεκαθαρίσουν τους δικούς τους στόχους και μεθόδους, προς όφελος αυτών που χρησιμοποιούν τα προϊόντα της δουλειάς τους.

Όπως εξηγούμε στο Κεφάλαιο 1, αυτός είναι ο λόγος που αναπτύχθηκε το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς. Για να επιτελέσει αυτήν τη λειτουργία πρέπει να ικανοποιεί συγκεκριμένα κριτήρια: Πρέπει να είναι περιεκτικό, διαφανές και συνεκτικό.

Τα κριτήρια αυτά παρουσιάζονται και εξηγούνται στο Κεφάλαιο 1. Ίσως είναι χρήσιμα λίγα λόγια για το «περιεκτικό». Η σημασία του είναι απλώς ότι πρέπει να

μπορείτε να βρείτε μέσα στο Πλαίσιο όλα όσα χρειάζεστε για να περιγράψετε τους στόχους, τις μεθόδους και τα προϊόντα σας. Το σύστημα παραμέτρων, κατηγοριών και παραδειγμάτων που εξηγείται στο Κεφάλαιο 2 (πιο συνοπτικά στην αρχή του κεφαλαίου μέσα σε περίγραμμα) και παρουσιάζεται με μεγαλύτερη λεπτομέρεια στα Κεφάλαια 4 και 5 έχει σκοπό να δώσει μια ξεκάθαρη εικόνα των ικανοτήτων (γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων) τις οποίες αναπτύσσουν οι χρήστες της γλώσσας κατά την εμπειρία τους από τη χρήση της γλώσσας και οι οποίες τους επιτρέπουν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της επικοινωνίας που υπερβαίνει τα γλωσσικά και πολιτισμικά σύνορα (δηλαδή να επιτελούν επικοινωνιακά καθήκοντα και δραστηριότητες μέσα στα ποικίλα περικείμενα της κοινωνικής ζωής με τις συνθήκες και τους περιορισμούς του καθενός). Τα Κοινά Επίπεδα Αναφοράς που παρουσιάζονται στο Κεφάλαιο 3 προσφέρουν ένα μέσο καταγραφής της προόδου καθώς οι μαθητές αναπτύσσουν την επάρκειά τους, το οποίο διατρέχει τις παραμέτρους του περιγραφικού σχήματος.

Αν δεχτούμε ότι ο στόχος της διδασκαλίας της γλώσσας είναι να καταστήσει τους μαθητές ικανούς και επαρκείς χρήστες της συγκεκριμένης γλώσσας, το σύστημα πρέπει να σας δίνει τη δυνατότητα να καθορίσετε και να περιγράψετε τους δικούς σας στόχους με σαφήνεια και πληρότητα. Είναι πιθανό να ανακαλύψετε ότι το σύστημα αυτό περιλαμβάνει περισσότερα από όσα εσείς προσωπικά χρειάζεστε. Από το Κεφάλαιο 4 και μετά θα βρείτε σύνολα ερωτήσεων στο τέλος κάθε τμήματος, που σας καλούν να εξετάσετε αν το τμήμα είναι συναφές με τους στόχους σας και με τα ζητήματα που σας αφορούν, και αν ναι, με ποιον τρόπο. Μπορεί να αποφασίσετε ότι δεν είναι συναφές, ενδεχομένως επειδή δεν είναι κατάλληλο για τους μαθητές που έχετε υπόψη, ή ότι, παρόλο που θα τους ήταν χρήσιμο, δεν αποτελεί προτεραιότητα λόγω των περιορισμών που θέτει ο χρόνος και τα άλλα διαθέσιμα μέσα. Σε μια τέτοια περίπτωση μπορείτε να αγνοήσετε το τμήμα αυτό. Αν όμως είναι συναφές (και ίσως αυτό φανεί αν το δείτε μέσα στο περικείμενο), τα Κεφάλαια 4 και 5 του Πλαισίου θα σας δώσουν ονόματα για τις βασικές παραμέτρους και κατηγορίες που μπορείτε να χρησιμοποιήσετε, καθώς και κάποια παραδείγματα.

Ούτε οι κατηγορίες ούτε τα παραδείγματα δε θεωρούμε πως είναι εξαντλητικά. Αν θέλετε να περιγράψετε μια εξειδικευμένη περιοχή, είναι πολύ πιθανό να χρειαστεί να δημιουργήσετε υπο-κατηγορίες της παρούσας κατάταξης. Τα παραδείγματα είναι απλώς ενδεικτικά. Μπορεί κάλλιστα να θέλετε να κρατήσετε κάποια, να απορρίψετε κάποια άλλα, και να προσθέσετε κάποια δικά σας. Πρέπει να νιώθετε απόλυτη ελευθερία σε μια τέτοια περίπτωση, εφόσον εσείς οι ίδιοι πρέπει να αποφασίσετε σχετικά με τους στόχους σας και το προϊόν σας. Να θυμάστε ότι κάτι που εσείς μπορεί να μη θεωρήσετε απαραίτητο έχει τη θέση του στο Πλαίσιο, επειδή κάποιος άλλος, με διαφορετικό υπόβαθρο, που δουλεύει σε διαφορετικές συνθήκες και που είναι υπεύθυνος για διαφορετικούς μαθητές, μπορεί να το θεωρήσει ουσιώδες. Στην περίπτωση, για παράδειγμα, των «συνθηκών και περιορισμών», κάποιος που διδάσκει σε σχολείο μπορεί να μην ασχοληθεί καθόλου με το επίπεδο του θορύβου, ενώ αν κάποιος που εκπαιδεύει πιλότους αεροσκαφών δεν τους εκπαιδεύσει να αναγνωρίζουν αριθμούς με επιτυχία 100% μέσα στη φοβερά θορυβώδη επικοινωνία εδάφους-αέρα, μπορεί να καταδικάσει τους μαθητές του και τους επιβάτες τους σε θάνατο! Από την άλλη πλευρά, οι επιπλέον κατηγορίες και το γλωσσικό υλικό που ενδεχομένως θα κρίνετε απαραίτητο πως πρέπει να προσθέσετε, μπορεί κάλλιστα να θεωρηθούν χρήσιμα από άλλους χρήστες. Για το λόγο αυτό, το σύστημα ταξινόμησης που παρουσιάζεται στα Κεφάλαια 4 και 5 του Πλαισίου δε θεωρείται κλειστό σύστημα, αλλά ανοιχτό για περαιτέρω ανάπτυξη υπό το πρίσμα της εμπειρίας.

Η αρχή αυτή ισχύει επίσης και για την περιγραφή των επιπέδων γλωσσομάθειας. Το Κεφάλαιο 3 ξεκαθαρίζει ότι ο αριθμός των επιπέδων που ένας συγκεκριμένος χρήστης

επιθυμεί να διακρίνει καθορίζεται από το λόγο που οδηγεί σε αυτή τη διάκριση, από τη χρήση που πρόκειται να γίνει των πληροφοριών που θα προκύψουν. Τα επίπεδα, όπως οι οντότητες, δεν πρέπει να πολλαπλασιάζονται πέραν του αναγκαίου! Η αρχή των «υπερκειμενικών» διακλαδώσεων, που παρουσιάζεται στο τμήμα 3.4, επιτρέπει στους επαγγελματίες του χώρου να καθιερώσουν επίπεδα με κυμαινόμενο εύρος (ευρύτερα ή στενότερα) ανάλογα με τις ανάγκες τους να κάνουν περισσότερο ή λιγότερο λεπτές διακρίσεις μεταξύ των μελών κάποιου μαθητικού πληθυσμού. Φυσικά, είναι επίσης δυνατό (ακόμα και συνηθισμένο) να διακρίνουμε μεταξύ στόχων με βάση τα επίπεδα και μεταξύ επιτεύξεων αυτών των στόχων με βάση τους βαθμούς.

Το πλαίσιο των έξι επιπέδων που χρησιμοποιείται από την αρχή ως το τέλος του έργου βασίζεται στη συνήθη πρακτική πολλών δημόσιων εξεταστικών αρχών. Οι προτεινόμενοι περιγραφητές βασίζονται σε εκείνους που «θεωρήθηκαν διαφανείς, χρήσιμοι και συναφείς από ομάδες διδασκόντων (τόσο φυσικών όσο και μη φυσικών ομιλητών), που προέρχονται από ποικίλους τομείς εκπαίδευσης, με πολύ διαφορετικά χαρακτηριστικά από την άποψη της γλωσσικής εκπαίδευσης και της διδακτικής εμπειρίας» (βλ. τμήμα 3.4). Παρουσιάζονται πάντως ως συστάσεις (και σε καμία περίπτωση δεν είναι υποχρεωτική η υιοθέτησή τους), «ως βάση για σκέψη, για συζήτηση και για περαιτέρω δράση… Ο σκοπός των παραδειγμάτων είναι να παράσχουν νέες δυνατότητες, όχι να προεξοφλήσουν αποφάσεις» (ό.π.). Είναι όμως ήδη ξεκάθαρο ότι ένα σύνολο Κοινών Επιπέδων Αναφοράς ως εργαλείο βαθμονόμησης είναι ιδιαίτερα ευπρόσδεκτο από επαγγελματίες όλων των ειδικοτήτων, που, όπως συμβαίνει και σε πολλούς άλλους χώρους, θεωρούν ιδιαίτερο πλεονέκτημα το να δουλεύουν με σταθερά, αποδεκτά πρότυπα μέτρησης και διάταξης.

Με την ιδιότητά σας του χρήστη, σας καλούμε να χρησιμοποιήσετε το σύστημα διαβάθμισης και τους αντίστοιχους περιγραφητές με κριτικό πνεύμα. Το Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών του Συμβουλίου της Ευρώπης θα χαρεί να λάβει κάποια αναφορά της εμπειρίας σας από τη χρήση τους. Παρακαλούμε επίσης να προσέξετε ότι προσφέρονται κλίμακες όχι μόνο μιας σφαιρικής επάρκειας, αλλά και πολλών από τις παραμέτρους της γλωσσικής επάρκειας που παρουσιάζονται λεπτομερώς στα Κεφάλαια 4 και 5. Είναι έτσι δυνατό να καθοριστούν διαφοροποιημένα προφίλ χαρακτηριστικών για συγκεκριμένους μαθητές ή ομάδες μαθητών.

Στο Κεφάλαιο 6 ασχολούμαστε με ζητήματα μεθόδου. Πώς μαθαίνουμε ή κατακτούμε μια νέα γλώσσα; Τι μπορούμε να κάνουμε για να διευκολύνουμε αυτή τη διαδικασία εκμάθησης ή κατάκτησης; Και πάλι ο σκοπός του Πλαισίου εδώ δεν είναι να καθορίσει ή έστω να υποδείξει κάποια συγκεκριμένη μέθοδο, αλλά να παρουσιάσει επιλογές, προσκαλώντας σας να αναλογιστείτε τη σημερινή σας πρακτική, να πάρετε ανάλογες αποφάσεις και να περιγράψετε τι ακριβώς κάνετε. Σας ενθαρρύνουμε ασφαλώς να λάβετε υπόψη σας τις Συστάσεις της Επιτροπής των Υπουργών καθώς θα εξετάζετε τους δικούς σας στόχους και φιλοδοξίες, αλλά ο σκοπός του Πλαισίου είναι να σας βοηθήσει να αποφασίσετε μόνοι σας. Το Κεφάλαιο 7 είναι αφιερωμένο σε μια πιο λεπτομερή εξέταση του ρόλου των καθηκόντων στη γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία, καθώς πρόκειται για μια από τις κυριότερες περιοχές που εξελίχθηκαν τα τελευταία χρόνια.

Στο Κεφάλαιο 8 συζητούνται οι αρχές του σχεδιασμού προγραμμάτων σπουδών που αφορούν τη διαφοροποίηση των στόχων της γλωσσικής εκμάθησης, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της ανάπτυξης μιας πολλαπλο-γλωσσικής και πολλαπλο-πολιτισμικής ικανότητας του ατόμου, έτσι ώστε να αντεπεξέρχεται στις επικοινωνιακές απαιτήσεις της ζωής σε μια Ευρώπη πολυ-γλωσσική και πολυ-πολιτισμική. Το κεφάλαιο αξίζει να μελετηθεί με προσοχή από όσους συντάσσουν προγράμματα σπουδών τα οποία καλύπτουν πολλές

γλώσσες και αναλογίζονται τις διαθέσιμες επιλογές αναζητώντας τον καλύτερο τρόπο κατανομής των διαθέσιμων μέσων στις ποικίλες κατηγορίες μαθητών.

Τέλος, το Κεφάλαιο 9 περνά σε ζητήματα αξιολόγησης, εξηγώντας τη συνάφεια του Πλαισίου με την αξιολόγηση της γλωσσικής επάρκειας και επίδοσης, και στη συνέχεια με τα κριτήρια αξιολόγησης και τις διαφορετικές προσεγγίσεις της διαδικασίας της αξιολόγησης.

Τα παραρτήματα ασχολούνται με κάποιες επιπλέον πτυχές της διαβάθμισης που μπορεί να φανούν χρήσιμες στους ενδιαφερόμενους χρήστες. Το Παράρτημα Α ασχολείται με κάποια γενικά και θεωρητικά ζητήματα προς όφελος των χρηστών που επιθυμούν να αναπτύξουν κλίμακες ειδικά προσαρμοσμένες σε ένα συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό. Το Παράρτημα Β παρέχει πληροφορίες σχετικά με το ελβετικό ερευνητικό πρόγραμμα που δημιούργησε τους περιγραφητές της διαβάθμισης που χρησιμοποιούνται στο Πλαίσιο. Τα Παραρτήματα Γ και Δ παρουσιάζουν κλίμακες που δημιουργήθηκαν από άλλους φορείς, και συγκεκριμένα το Σύστημα Γλωσσικής Αξιολόγησης DIALANG και τις κλίμακες «Μπορεί να κάνει» της Ευρωπαϊκής Εταιρίας Εξεταστών Γλωσσών (Association of Language Testers in Europe – ALTE).

Σύνοψη

Κεφάλαιο 1 ορίζει τους *σκοπούς,* τους *γενικούς στόχους* και τις *λειτουργίες* του προτεινόμενου Πλαισίου υπό το πρίσμα της συνολικής γλωσσικής πολιτικής του Συμβουλίου της Ευρώπης και πιο συγκεκριμένα της προώθησης της *πολλαπλογλωσσίας* ως απάντησης στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλότητα της Ευρώπης. Στη συνέχεια παρουσιάζει τα *κριτήρια* που θα πρέπει να πληροί το Πλαίσιο.

Κεφάλαιο 2 εξηγεί την *προσέγγιση* που υιοθετήθηκε. Το περιγραφικό σύστημα βασίζεται σε μια ανάλυση της χρήσης της γλώσσας από την άποψη των *στρατηγικών* που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να ενεργοποιήσουν τις *γενικές* και τις *επικοινωνιακές ικανότητες* έτσι ώστε να διεκπεραιώνουν τις *δραστηριότητες* και τις *διαδικασίες* που εμπλέκονται στην *παραγωγή* και *κατανόηση* των *κειμένων* και στη δόμηση συνεχούς λόγου που αφορά συγκεκριμένα *θέματα*, που τους επιτρέπουν να εκτελούν τα *καθήκοντα* που αντιμετωπίζουν στις δεδομένες *συνθήκες* και με τους *περιορισμούς* των *περιστάσεων* οι οποίες προκύπτουν στα ποικίλα *πεδία* της κοινωνικής ύπαρξης. Οι λέξεις με πλάγια στοιχεία δηλώνουν τις παραμέτρους για την περιγραφή της χρήσης της γλώσσας και της ικανότητας του χρήστη/μαθητή να χρησιμοποιεί τη γλώσσα.

Κεφάλαιο 3 παρουσιάζει τα *Κοινά Επίπεδα Αναφοράς*. Η πρόοδος της εκμάθησης της γλώσσας ως προς τις παραμέτρους του περιγραφικού συστήματος μπορεί να βαθμονομηθεί προς μια *ευέλικτη ακολουθία επιπέδων γλωσσομάθειας* που ορίζονται από κατάλληλους περιγραφητές. Ο μηχανισμός αυτός πρέπει να είναι αρκετά πλούσιος ώστε να ικανοποιεί το σύνολο των αναγκών των μαθητών και, επομένως, όλους τους στόχους που μπορεί να επιδιώκουν οι διαφορετικοί φορείς εκπαίδευσης, ή που απαιτούνται σε εξετάσεις πιστοποίησης γλωσσομάθειας.

Κεφάλαιο 4 Καθορίζει αρκετά λεπτομερώς (αλλά όχι εξαντλητικά ή οριστικά) τις κατηγορίες (διαβαθμισμένες όπου είναι δυνατό) οι οποίες απαιτούνται για την περιγραφή της *χρήσης της γλώσσας και του χρήστη/μαθητή της γλώσσας* σύμφωνα με τις παραμέτρους που καθορίστηκαν, έτσι ώστε να καλύπτονται: τα πεδία και οι περιστάσεις που συγκροτούν το περικείμενο της χρήσης της γλώσσας· τα θέματα, τα καθήκοντα και οι σκοποί της επικοινωνίας· οι επικοινωνιακές δραστηριότητες, στρατηγικές και διαδικασίες· και το κείμενο· ειδικότερα σε σχέση με τις δραστηριότητες και τα μέσα.

Κεφάλαιο 5 κατηγοριοποιεί λεπτομερώς τις *γενικές και τις επικοινωνιακές ικανότητες* του χρήστη/μαθητή, διαβαθμισμένες όπου είναι δυνατό.

Κεφάλαιο 6 εξετάζει τις *διαδικασίες της γλωσσικής εκμάθησης και διδασκαλίας,* συζητώντας τη σχέση μεταξύ κατάκτησης και εκμάθησης, τη φύση και την ανάπτυξη της πολλαπλογλωσσικής ικανότητας, καθώς επίσης και τις

μεθοδολογικές επιλογές γενικού ή πιο συγκεκριμένου τύπου, σε σχέση με τις κατηγορίες που παρουσιάζονται στα Κεφάλαια 3 και 4.

Κεφάλαιο 7 εξετάζει με μεγαλύτερη λεπτομέρεια το ρόλο των *καθηκόντων* στη γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία.

Κεφάλαιο 8 ασχολείται με τις επιπτώσεις της *γλωσσικής ποικιλότητας* στο *σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος* και εξετάζει ζητήματα όπως: πολλαπλογλωσσία και πολλαπλοπολιτισμικότητα· διαφοροποιημένοι γενικοί στόχοι εκμάθησης· αρχές σχεδιασμού αναλυτικού προγράμματος· σενάρια αναλυτικών προγραμμάτων· δια βίου γλωσσική εκμάθηση· τμηματικότητα και επιμέρους ικανότητες.

Κεφάλαιο 9 εξετάζει τους ποικίλους σκοπούς της *αξιολόγησης* και τους αντίστοιχους τύπους αξιολόγησης, υπό το πρίσμα της ανάγκης συμβιβασμού των ανταγωνιστικών κριτηρίων της περιεκτικότητας, της ακρίβειας και της λειτουργικότητας.

Η Γενική Βιβλιογραφία περιλαμβάνει μια επιλογή βιβλίων και άρθρων που οι χρήστες του Πλαισίου μπορεί να θέλουν να συμβουλευτούν για να εμβαθύνουν στα ζητήματα που αναπτύσσονται στο Πλαίσιο. Η βιβλιογραφία περιλαμβάνει το συναφές υλικό του Συμβουλίου της Ευρώπης καθώς και άλλες εκδόσεις.

Το Παράρτημα Α εξετάζει την ανάπτυξη των περιγραφητών της γλωσσικής επάρκειας. Εξηγούνται οι μέθοδοι και τα κριτήρια διαβάθμισης, καθώς και οι απαιτήσεις για τη διατύπωση περιγραφητών ως προς τις παραμέτρους και τις κατηγορίες που έχουν παρουσιαστεί σε άλλα σημεία του Πλαισίου.

Το Παράρτημα Β είναι μια επισκόπηση του ελβετικού ερευνητικού προγράμματος που ανέπτυξε και διαβάθμισε τους ενδεικτικούς περιγραφητές. Οι ενδεικτικές κλίμακες του κειμένου παρατίθενται με παραπομπές στον αριθμό της αντίστοιχης σελίδας.

Το Παράρτημα Γ περιέχει τους περιγραφητές για την αυτο-αξιολόγηση σε μια σειρά επιπέδων που υιοθετήθηκε από το πρόγραμμα DIALANG της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για χρήση στο διαδίκτυο.

Το Παράρτημα Δ περιέχει τις περιγραφές του τύπου «Μπορεί να κάνει» της σειράς επιπέδων που δημιουργήθηκαν από την Ευρωπαϊκή Ένωση Εξεταστών Γλωσσών (Association of Language Testers in Europe – ALTE).

Πρόλογος των επιμελητών της ελληνικής έκδοσης

Το *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς* αποτελεί και στην Ελλάδα – ήδη πριν από την ελληνική έκδοσή του – ένα έργο αναφοράς για όσους εμπλέκονται στη διδασκαλία και στην αξιολόγηση της ξένης γλώσσας. Η ευρύτητα πνεύματος, η διαφάνεια, η έλλειψη δογματισμού και η συνακόλουθη προσαρμοστικότητά του σε κάθε είδους μαθησιακή περίσταση αποτελούν τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά του Πλαισίου, που ερμηνεύουν την ευρεία διάδοση και χρήση των κατηγοριών του. Ταυτόχρονα, τα χαρακτηριστικά αυτά καταδεικνύουν την ανάγκη διάθεσης ολόκληρου του έργου στην ελληνική, όπως και σε πολλές άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες.

Το έργο της μετάφρασης και της προσαρμογής του κειμένου στην ελληνική δεν ήταν πάντα απλή ή εύκολη υπόθεση: το πρωτότυπο αγγλικό κείμενο είναι ιδιαίτερα πυκνό, ενώ είναι συχνή η εισαγωγή νέων όρων ή ο επαναπροσδιορισμός του περιεχομένου άλλων που ήταν ήδη σε χρήση στο χώρο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας ή και των συγγενών της επιστημονικών κλάδων. Πολύτιμες πληροφορίες για την απόδοση και το περιεχόμενο των όρων αυτών – καθώς και πολλές ιδέες για την αξιοποίησή τους στη διδασκαλία και την αξιολόγηση της ξένης γλώσσας – μπορεί κανείς να βρει στο έργο (το σχετικό με το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας) των συναδέλφων Βασιλικής Δενδρινού και Αντώνη Τσοπάνογλου. Η ορολογία που υιοθετήσαμε εδώ, σε αρκετές περιπτώσεις, δεν συγκλίνει με τη δική τους. Έχουμε ωστόσο την πεποίθηση ότι η πρακτική μας αυτή δεν οδηγεί σε παρανοήσεις. Άλλωστε, το Πλαίσιο είναι αρκετά ευέλικτο ώστε να επιτρέπει διαφορετικές ερμηνείες ακόμα και των ίδιων κατηγοριών και παραμέτρων του, ανάλογα με τα δεδομένα κάθε περίστασης και σύμφωνα με τη σχετική έμφαση σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Όπως και οι συγγραφείς του Πλαισίου, καλούμε και εμείς τους χρήστες της ελληνικής εκδοχής να μας γνωστοποιήσουν τα σχόλιά τους από την ανάγνωση του κειμένου και από τις σχετικές εμπειρίες εφαρμογής των επιμέρους προτάσεων.

Ευχαριστούμε το Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών του Συμβουλίου της Ευρώπης που μας εμπιστεύτηκε την ευθύνη της ελληνικής εκδοχής του *Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς*· τους φορείς DIALANG και ALTE για τη συναίνεσή τους να μεταφρασθούν και να περιληφθούν στην ελληνική έκδοση τα παραρτήματα Γ και Δ αντίστοιχα που τους αφορούν· το Διοικητικό Συμβούλιο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας που ανέλαβε μέρος του κόστους του όλου εγχειρήματος και ενέκρινε την εκπόνηση του σχετικού προγράμματος από το Τμήμα Στήριξης και Προβολής της Ελληνικής Γλώσσας· τέλος τους συναδέλφους που συνεργάστηκαν για την παρούσα έκδοση, αναλαμβάνοντας τη μετάφραση (Ιόλη Χαρατσάρη και Αθανάσιος Τσαγγαλίδης), τη φιλολογική επιμέλεια (Αναστάσιος Τσαγγαλίδης και Αθανάσιος Παπαθεοδώρου) και την επιμέλεια της μετάφρασης (Στάθης Ευσταθιάδης, Αναστάσιος Τσαγγαλίδης και Άννα Κοκκινίδου).

Σε όλους τους παραπάνω φορείς και συνεργάτες ανήκουν θερμές ευχαριστίες για τη συμβολή τους στην ολοκλήρωση του έργου.

Όποιες αβλεψίες, ατέλειες και παραλείψεις υπάρχουν, ενδεχομένως, ακόμη στο κείμενο, αποτελούν αποκλειστική μας ευθύνη.

Στάθης Ευσταθιάδης
Ομότ.Καθηγητής Α.Π.Θ
Επιστημονικός Υπεύθυνος
Διευθυντής του Τμήματος
Στήριξης και Προβολής της
Ελληνικής Γλώσσας

Αναστάσιος Τσαγγαλίδης
Επίκουρος Καθηγητής
Τομέας Γλωσσολογίας
Τμήμα Φιλολογίας
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

1 Το πολιτικό και εκπαιδευτικό περικείμενο του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου

1.1 Τι είναι το *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο*;

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο παρέχει μια κοινή βάση για την ανάπτυξη προγραμμάτων διδασκαλίας γλωσσικών μαθημάτων, οδηγιών για τη σύνταξη σχετικών προγραμμάτων σπουδών, εξετάσεων, διδακτικών εγχειριδίων, κτλ. για ολόκληρη την Ευρώπη. Περιγράφει με περιεκτικό τρόπο τι πρέπει να μάθει να κάνει ο μαθητής μιας ξένης γλώσσας για να χρησιμοποιήσει μια γλώσσα για επικοινωνία, καθώς και ποιες γνώσεις και δεξιότητες πρέπει να αναπτύξει ώστε να μπορεί να λειτουργεί αποτελεσματικά. Η περιγραφή καλύπτει επίσης και το πολιτισμικό περικείμενο, στο οποίο εντάσσεται η γλώσσα. Το Πλαίσιο επίσης καθορίζει επίπεδα γλωσσομάθειας τα οποία καθιστούν δυνατή τη μέτρηση της προόδου των μαθητών σε κάθε στάδιο της εκμάθησης και σε όλη τους τη ζωή.

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αποβλέπει στην υπέρβαση των εμποδίων στην επικοινωνία μεταξύ των ειδικών που εργάζονται στον τομέα των σύγχρονων γλωσσών, τα οποία προκύπτουν από τα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης. Παρέχει στους υπεύθυνους εκπαίδευσης, στους σχεδιαστές μαθημάτων, στους διδάσκοντες, στους επιμορφωτές των διδασκόντων και στις εξεταστικές αρχές τα μέσα για να αναλογιστούν την τρέχουσα πρακτική προσέγγισή τους, με σκοπό να καθορίσουν και να συντονίσουν τις προσπάθειές τους και με σκοπό να εξασφαλιστεί η ανταπόκρισή τους στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών για τους οποίους είναι υπεύθυνοι.

Με την παροχή μιας κοινής βάσης για τη ρητή περιγραφή των στόχων, του περιεχομένου και των μεθόδων, το Πλαίσιο θα ενισχύσει τη διαφάνεια των μαθημάτων, των αναλυτικών προγραμμάτων διδασκαλίας και των τίτλων γλωσσομάθειας, προωθώντας έτσι τη διεθνή συνεργασία στον τομέα των σύγχρονων γλωσσών. Η θέσπιση αντικειμενικών κριτηρίων για την περιγραφή της γλωσσικής επάρκειας θα διευκολύνει την αμοιβαία αναγνώριση των τίτλων γλωσσομάθειας που απονέμονται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια και συνακόλουθα θα βοηθήσει την κινητικότητα στην Ευρώπη.

Ο ταξινομητικός χαρακτήρας του Πλαισίου αναπόφευκτα σημαίνει ότι προσπαθούμε να αντιμετωπίσουμε την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης γλώσσας διασπώντας τη γλωσσική ικανότητα σε ξεχωριστούς τομείς. Στην προσπάθειά μας αυτή ερχόμαστε αντιμέτωποι με αρκετά σημαντικά ψυχολογικά και παιδαγωγικά προβλήματα. Η επικοινωνία αφορά τον άνθρωπο συνολικά. Οι ικανότητες που διαχωρίζονται και κατηγοριοποιούνται παρακάτω διαπλέκονται με σύνθετους τρόπους κατά την ανάπτυξη της κάθε μίας, μοναδικής ανθρώπινης προσωπικότητας. Κάθε άτομο, ως κοινωνικός παράγοντας, δημιουργεί σχέσεις με ένα διευρυνόμενο σύμπλεγμα επικαλυπτόμενων κοινωνικών ομάδων που όλες μαζί καθορίζουν την ταυτότητά του. Στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης, τίθεται ως κεντρικός στόχος της γλωσσικής εκπαίδευσης η προώθηση της καλύτερης δυνατής ανάπτυξης της συνολικής προσωπικότητας του μαθητή, καθώς και η έννοια της ταυτότητας του που είναι αναπόσπαστη από την εμπειρία της διαφορετικότητας του «άλλου» στη γλώσσα και τον πολιτισμό.

Το Πλαίσιο περιλαμβάνει την περιγραφή των διαφόρων περιπτώσεων «επιμέρους» γλωσσομάθειας, που είναι κατάλληλη όταν απαιτείται μόνο μια πιο περιορισμένη γνώση της γλώσσας (π.χ. μόνο για κατανόηση και όχι για παραγωγή λόγου), ή όταν διατίθεται

περιορισμένος χρόνος για την εκμάθηση μιας τρίτης ή τέταρτης γλώσσας και στοχεύουμε, για παράδειγμα, στις δεξιότητες αναγνώρισης παρά στις δεξιότητες ανάκλησης με απώτερο σκοπό την επίτευξη πιο χρήσιμων αποτελεσμάτων. Η επίσημη αναγνώριση τέτοιων ικανοτήτων θα βοηθήσει στην προώθηση της πολλαπλογλωσσίας μέσω της εκμάθησης μιας μεγαλύτερης ποικιλίας ευρωπαϊκών γλωσσών.

1.2 Φιλοδοξίες και στόχοι της γλωσσικής πολιτικής του Συμβουλίου της Ευρώπης

Το ΚΕΠ εξυπηρετεί το γενικότερο στόχο του Συμβουλίου της Ευρώπης, όπως ορίζεται στις Συστάσεις R (82) 18 και R (98) 6 της Επιτροπής των Υπουργών: «να επιτύχει μεγαλύτερη ενότητα ανάμεσα στα μέλη του» και να επιδιώξει αυτόν το στόχο «με την υιοθέτηση κοινής δράσης στον τομέα του πολιτισμού».

Το έργο του Συμβουλίου Πολιτιστικής Συνεργασίας του Συμβουλίου της Ευρώπης, που αφορά τις σύγχρονες γλώσσες, αντλεί τη συνοχή και τη συνέχειά του από την προσήλωσή του σε τρεις βασικές αρχές που τίθενται στο προοίμιο της Σύστασης (82) 18 της Επιτροπής των Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης:

- ότι η πλούσια κληρονομιά των ποικίλων γλωσσών και πολιτισμών στην Ευρώπη είναι ένα πολύτιμο κοινό αγαθό που πρέπει να προστατευθεί και να αναπτυχθεί, και ότι χρειάζεται μια σημαντική εκπαιδευτική προσπάθεια για τη μετατροπή αυτής της ποικιλότητας από εμπόδιο στην επικοινωνία σε πηγή αμοιβαίου εμπλουτισμού και κατανόησης·
- ότι μόνο μέσα από την καλύτερη γνώση των ευρωπαϊκών σύγχρονων γλωσσών θα είναι δυνατή η διευκόλυνση της επικοινωνίας και της συναλλαγής μεταξύ Ευρωπαίων που έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα, έτσι ώστε να προωθηθεί η κινητικότητα στην Ευρώπη, η αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία, και να ξεπεραστούν οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις·
- ότι τα κράτη μέλη, όταν υιοθετούν ή αναπτύσσουν εθνικές πολιτικές στον τομέα της εκμάθησης και διδασκαλίας σύγχρονων γλωσσών, μπορούν να επιτύχουν μεγαλύτερη σύγκλιση στο ευρωπαϊκό επίπεδο μέσω κατάλληλων διαδικασιών συνεχούς συνεργασίας και συντονισμού της πολιτικής τους.

Επιδιώκοντας την εφαρμογή αυτών των αρχών, η Επιτροπή των Υπουργών κάλεσε τις κυβερνήσεις των χωρών μελών:

> (F14) Να προωθήσουν την εθνική και τη διεθνή συνεργασία μεταξύ των κυβερνητικών και μη κυβερνητικών οργανισμών που ασχολούνται με την ανάπτυξη μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης στον τομέα της εκμάθησης των σύγχρονων γλωσσών και με την παραγωγή και τη χρήση σχετικού υλικού, συμπεριλαμβανομένων και των οργανισμών που ασχολούνται με την παραγωγή και τη χρήση υλικού πολυμέσων.
>
> (F17) Να κάνουν τα απαραίτητα βήματα για την ολοκλήρωση της καθιέρωσης ενός αποτελεσματικού ευρωπαϊκού συστήματος ανταλλαγής πληροφοριών που θα

καλύπτει όλες τις πλευρές της γλωσσικής εκμάθησης, διδασκαλίας και έρευνας, και που θα αξιοποιήσει πλήρως την τεχνολογία της πληροφορικής.

Έτσι, οι δραστηριότητες του CDCC («Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία»), της Επιτροπής Παιδείας και του Τμήματος Σύγχρονων Γλωσσών του Συμβουλίου, επεδίωξαν να ενθαρρύνουν, να υποστηρίξουν και να συντονίσουν τις προσπάθειες των κυβερνήσεων των χωρών μελών και των μη κρατικών οργανισμών για τη βελτίωση της γλωσσικής εκμάθησης σύμφωνα με αυτές τις θεμελιώδεις αρχές, και, πιο συγκεκριμένα, τις ενέργειες που κάνουν για την εφαρμογή των γενικών μέτρων που παρουσιάζονται στο Παράρτημα της Σύστασης R (82)18:

Α. Γενικά Μέτρα

1. Να εξασφαλίζουν, όσο είναι δυνατό, ότι όλα τα τμήματα των πληθυσμών τους έχουν πρόσβαση σε αποτελεσματικά μέσα απόκτησης κάποιας γνώσης των γλωσσών των άλλων χωρών μελών (ή των άλλων κοινοτήτων μέσα στην ίδια τους τη χώρα), καθώς επίσης και των δεξιοτήτων χρήσης αυτών των γλωσσών που θα τους δώσουν τη δυνατότητα να ικανοποιήσουν τις επικοινωνιακές τους ανάγκες και πιο συγκεκριμένα:
   1.1 να αντεπεξέρχονται στις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής σε μια άλλη χώρα, και να βοηθούν τους ξένους που διαμένουν στη χώρα τους να κάνουν το ίδιο·
   1.2 να ανταλλάσσουν πληροφορίες και ιδέες με παιδιά και ενήλικες που μιλούν μια διαφορετική γλώσσα και να τους εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους·
   1.3 να επιτυγχάνουν ευρύτερη και βαθύτερη κατανόηση του τρόπου ζωής και σκέψης των άλλων λαών και της πολιτισμικής τους κληρονομιάς.
2. Να προωθούνται, να ενθαρρύνονται και να υποστηρίζονται οι προσπάθειες των διδασκόντων και των μαθητών όλων των επιπέδων να εφαρμόζουν στη δική τους περίπτωση τις αρχές της δημιουργίας συστημάτων γλωσσικής εκμάθησης (όπως αυτά αναπτύσσονται σταδιακά στο πρόγραμμα «Σύγχρονων Γλωσσών» του Συμβουλίου της Ευρώπης):
   2.1 βασίζοντας τη διδασκαλία και στην εκμάθηση της γλώσσας στις ανάγκες, στα κίνητρα, στα χαρακτηριστικά και στα μέσα των μαθητών·
   2.2 καθορίζοντας, όσο πιο ρητά γίνεται, αξιόλογους και ρεαλιστικούς στόχους·
   2.3 αναπτύσσοντας κατάλληλο υλικό και μεθόδους·
   2.4 αναπτύσσοντας κατάλληλους τύπους και εργαλεία αξιολόγησης των προγραμμάτων εκμάθησης.
3. Να προωθούν ερευνητικά και αναπτυξιακά προγράμματα που θα οδηγούν στην εισαγωγή, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, υλικού και μεθόδων προσαρμοσμένων κατά τον καλύτερο τρόπο, ώστε να επιτρέπουν σε διαφορετικές κατηγορίες και τύπους μαθητών να αποκτούν επικοινωνιακή ικανότητα κατάλληλη για τις συγκεκριμένες ανάγκες τους.

Το προοίμιο στη Σύσταση R (98) 6 επιβεβαιώνει και πάλι τους πολιτικούς στόχους των ενεργειών του στον τομέα των σύγχρονων γλωσσών:

- Να παράσχει τα απαραίτητα εφόδια σε όλους τους Ευρωπαίους ενόψει των προκλήσεων της εντατικοποιημένης διεθνούς κινητικότητας και της στενότερης συνεργασίας όχι μόνο στην εκπαίδευση, τον πολιτισμό και την επιστήμη, αλλά επίσης και στο εμπόριο και στη βιομηχανία.
- Να προωθήσει την αμοιβαία κατανόηση και ανοχή, το σεβασμό της ταυτότητας και της πολιτισμικής ποικιλότητας μέσω της αποτελεσματικότερης διεθνούς επικοινωνίας.
- Να διατηρήσει και να αναπτύξει περαιτέρω τον πλούτο και την ποικιλότητα της ευρωπαϊκής πολιτισμικής ζωής μέσω της αυξημένης αμοιβαίας γνώσης των εθνικών και τοπικών γλωσσών, συμπεριλαμβανομένων και των λιγότερο διδασκόμενων.
- Να ικανοποιήσει τις ανάγκες μιας πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής Ευρώπης, αναπτύσσοντας αισθητά την ικανότητα των Ευρωπαίων να επικοινωνούν μεταξύ τους υπερβαίνοντας τα γλωσσικά και πολιτισμικά σύνορα, κάτι που απαιτεί μια συνεχή, δια βίου προσπάθεια, η οποία πρέπει να ενθαρρυνθεί, να τεθεί σε οργανωμένη βάση και να χρηματοδοτηθεί σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης από τους αρμόδιους φορείς.
- Να αποτρέψει τους κινδύνους που μπορεί να προκύψουν από την περιθωριοποίηση όσων δε διαθέτουν τις απαιτούμενες δεξιότητες για να επικοινωνήσουν σε μια διαδραστική Ευρώπη.

Ιδιαίτερη προτεραιότητα δόθηκε σε αυτούς τους στόχους από την Πρώτη Σύνοδο Κορυφής Αρχηγών Κρατών, που αναγνώρισε την ξενοφοβία και τις υπερ-εθνικιστικές αντιδράσεις ως πρωταρχικό εμπόδιο στην ευρωπαϊκή κινητικότητα και ολοκλήρωση, και ως σημαντική απειλή για τη σταθερότητα της Ευρώπης και την υγιή λειτουργία της δημοκρατίας. Η δεύτερη σύνοδος κορυφής έθεσε ως προέχοντα εκπαιδευτικό στόχο την προετοιμασία του δημοκρατικού πολίτη, αποδίδοντας έτσι αυξημένη βαρύτητα σε έναν ακόμα στόχο που επιδιώκεται σε πρόσφατα ερευνητικά προγράμματα, και ορίζει τα εξής:

> Να προωθήσει μεθόδους διδασκαλίας των σύγχρονων γλωσσών που θα ενισχύουν την ανεξαρτησία της σκέψης, της κρίσης και της δράσης, σε συνδυασμό με τις κοινωνικές δεξιότητες και την υπευθυνότητα.

Υπό το πρίσμα αυτών των στόχων, η Επιτροπή των Υπουργών τόνισε «την πολιτική σημασία, σήμερα και στο μέλλον, της ανάπτυξης συγκεκριμένων τομέων δράσης, όπως είναι οι στρατηγικές για την ποικιλότητα και την εντατικοποίηση της γλωσσικής εκμάθησης, έτσι ώστε να προωθηθεί η πολλαπλογλωσσία σε πανευρωπαϊκό επίπεδο», και τόνισε την αξία της περαιτέρω ανάπτυξης εκπαιδευτικών δεσμών και ανταλλαγών και της πλήρους αξιοποίησης της δυναμικής των νέων τεχνολογιών της επικοινωνίας και της πληροφορικής.

1.3 Τι είναι η «πολλαπλογλωσσία»;

Τα τελευταία χρόνια, η έννοια της πολλαπλογλωσσίας έχει αποκτήσει αυξημένη σημασία στην προσέγγιση της γλωσσικής εκμάθησης που υιοθετεί το Συμβούλιο της Ευρώπης. Η πολλαπλογλωσσία διαφέρει από την πολυγλωσσία, που είναι η γνώση ενός αριθμού γλωσσών, ή η συνύπαρξη διαφορετικών γλωσσών μέσα στην ίδια κοινωνία. Η πολυγλωσσία μπορεί να επιτευχθεί αυξάνοντας απλά την ποικιλία των προσφερόμενων

γλωσσών σε ένα συγκεκριμένο σχολείο ή εκπαιδευτικό σύστημα, ή ενθαρρύνοντας τους μαθητές να μάθουν περισσότερες από μία ξένες γλώσσες, ή μειώνοντας την κυριαρχία της αγγλικής στη διεθνή επικοινωνία. Πέρα από αυτό, η πολλαπλογλωσσική προσέγγιση τονίζει το γεγονός ότι καθώς κάποιος διευρύνει τις εμπειρίες του σε σχέση με τη γλώσσα στα πολιτισμικά της περικείμενα, από τη γλώσσα του σπιτιού στη γλώσσα της κοινωνίας γενικά και στη συνέχεια στις γλώσσες άλλων λαών (που τις μαθαίνει είτε στο σχολείο/πανεπιστήμιο είτε από άμεση εμπειρία), δε διατηρεί αυτές τις γλώσσες και τους πολιτισμούς σε αυστηρά διαχωρισμένα τμήματα του νου, αλλά, αντίθετα, συναρμολογεί μια επικοινωνιακή ικανότητα στην οποία συνεισφέρει ολόκληρη η γλωσσική γνώση και εμπειρία και στην οποία οι γλώσσες αλληλοσχετίζονται και αλληλεπιδρούν. Σε διαφορετικές περιστάσεις, μπορεί κάποιος να απευθυνθεί με ευέλικτο τρόπο σε διαφορετικά τμήματα αυτής της ικανότητας για να καταφέρει να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με έναν συγκεκριμένο συνομιλητή. Για παράδειγμα, δύο σύζυγοι μπορούν να μεταβαίνουν από τη μία γλώσσα (ή διάλεκτο) στην άλλη, εκμεταλλευόμενοι την ικανότητα του ενός να εκφράζεται στη μια γλώσσα και να κατανοεί την άλλη. Εξάλλου, μπορεί κάποιος να εκμεταλλευτεί τη γνώση ενός αριθμού γλωσσών προκειμένου να κατανοήσει ένα κείμενο, είτε γραπτό είτε και προφορικό, σε μια μέχρι τότε «άγνωστη» γλώσσα, αναγνωρίζοντας λέξεις από ένα κοινό διεθνές απόθεμα σε νέα μορφή. Όσοι έχουν κάποια γνώση, έστω και μικρή, μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν, διαμεσολαβώντας μεταξύ ατόμων που δεν έχουν καμία κοινή γλώσσα. Τέτοια άτομα, αν δεν υπάρχει κάποιος διαμεσολαβητής, μπορεί και πάλι να καταφέρουν να επικοινωνήσουν σε κάποιο βαθμό, χρησιμοποιώντας το σύνολο του γλωσσικού τους εξοπλισμού, πειραματιζόμενοι με εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης σε διαφορετικές γλώσσες ή διαλέκτους και εκμεταλλευόμενοι παραγλωσσικά στοιχεία (παντομίμα, χειρονομίες, έκφραση του προσώπου, κτλ.) και απλοποιώντας ριζικά τη χρήση της γλώσσας.

Από αυτή την άποψη, ο στόχος της γλωσσικής εκπαίδευσης είναι έντονα τροποποιημένος. Δε θεωρείται πλέον στόχος απλώς η επίτευξη «επαρκούς γνώσης» μίας ή δύο, ή ακόμα και τριών γλωσσών, θεωρώντας την καθεμιά απομονωμένη, με τον «ιδεατό φυσικό ομιλητή» ως θεμελιώδες πρότυπο. Αντίθετα, ο στόχος είναι η ανάπτυξη ενός γλωσσικού ρεπερτορίου, στο οποίο να έχουν θέση όλες οι γλωσσικές ικανότητες. Αυτό συνεπάγεται, ασφαλώς, ότι θα πρέπει να διευρυνθεί το φάσμα των γλωσσών που προσφέρονται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και να δοθεί στους μαθητές η δυνατότητα να αναπτύξουν μια πολλαπλογλωσσική ικανότητα. Επιπλέον, εφόσον αναγνωριστεί ότι η γλωσσική εκμάθηση είναι μια δια βίου διαδικασία, είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι νέοι άνθρωποι να αναπτύξουν κίνητρα, δεξιότητες και αυτοπεποίθηση ενόψει νέων εξωσχολικών γλωσσικών εμπειριών. Οι ευθύνες των εκπαιδευτικών αρχών, των εξεταστικών αρχών που απονέμουν επίσημους τίτλους και των διδασκόντων δεν μπορεί να περιορίζονται απλώς στην επίτευξη κάποιου συγκεκριμένου επιπέδου επάρκειας σε μια συγκεκριμένη γλώσσα σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, όσο και αν αυτή είναι αναμφίβολα σημαντική.

Το σύνολο των επιπτώσεων μιας τέτοιας αλλαγής «παραδείγματος» δεν έχουν ακόμα ξεκαθαριστεί ούτε και έχουν μεταφερθεί στην πράξη. Οι πρόσφατες εξελίξεις στο γλωσσικό πρόγραμμα του Συμβουλίου της Ευρώπης έχουν σχεδιαστεί έτσι ώστε να παράγουν εργαλεία προς χρήση όλων εκείνων που ασχολούνται με τη διδασκαλία της γλώσσας για την προώθηση της πολλαπλογλωσσίας. Πιο συγκεκριμένα, ο Ευρωπαϊκός Γλωσσικός Φάκελος (*European Language Portfolio*) παρέχει έναν τύπο παρουσίασης με τον οποίο μπορούν να καταγραφούν και να αναγνωριστούν επίσημα οι πάσης φύσεως

εμπειρίες γλωσσικής εκμάθησης και οι διαπολιτισμικές εμπειρίες. Για το σκοπό αυτό το ΚΕΠ παρέχει όχι μόνο μια διαβάθμιση της γενικής γλωσσικής ικανότητας σε μια δεδομένη γλώσσα, αλλά επίσης και μια ανάλυση της γλωσσικής χρήσης και των γλωσσικών ικανοτήτων, η οποία θα διευκολύνει τους ειδικούς να προσδιορίσουν πολύ διαφορετικούς στόχους και να περιγράψουν πολύ διαφορετικά επιτεύγματα ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες, τα ποικίλα χαρακτηριστικά και τα μέσα των μαθητών.

1.4 Γιατί είναι απαραίτητο το ΚΕΠ;

Παραθέτουμε ορισμένα από τα συμπεράσματα του Διακυβερνητικού Συμποσίου που πραγματοποιήθηκε στο Rüschlikon της Ελβετίας, το Νοέμβριο του 1991, με πρωτοβουλία της Ομοσπονδιακής Κυβέρνησης της Ελβετίας, με θέμα «Διαφάνεια και συνοχή στη γλωσσική εκμάθηση στην Ευρώπη: Στόχοι, αξιολόγηση, πιστοποίηση»:

1. Είναι απαραίτητη η περαιτέρω εντατικοποίηση της γλωσσικής εκμάθησης και διδασκαλίας στις χώρες μέλη προς χάριν της μεγαλύτερης κινητικότητας, της αποτελεσματικότερης διεθνούς επικοινωνίας σε συνδυασμό με το σεβασμό της ταυτότητας και της πολιτισμικής ποικιλότητας, της καλύτερης πρόσβασης σε πληροφορίες, της εντατικότερης προσωπικής συναλλαγής, της βελτίωσης των σχέσεων εργασίας και της βαθύτερης αμοιβαίας κατανόησης.
2. Για την επίτευξη αυτών των στόχων είναι απαραίτητο η γλωσσική εκμάθηση να αποτελεί μια δια βίου διαδικασία, που να προωθείται και να διευκολύνεται σε όλα τα στάδια των εκπαιδευτικών συστημάτων, από την προσχολική εκπαίδευση μέχρι την εκπαίδευση ενηλίκων.
3. Είναι επιθυμητή η ανάπτυξη ενός Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου αναφοράς για τη γλωσσική εκμάθηση σε όλα τα επίπεδα, με στόχο:
   - να προωθήσει και να διευκολύνει τη συνεργασία ανάμεσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα διαφορετικών χωρών·
   - να αποτελέσει μια στέρεη βάση για την αμοιβαία αναγνώριση τίτλων γλωσσομάθειας·
   - να βοηθήσει τους μαθητές, τους διδάσκοντες, τους συντάκτες προγραμμάτων σπουδών, τις εξεταστικές αρχές και τους υπεύθυνους εκπαίδευσης να προσδιορίσουν και να συντονίσουν τις προσπάθειές τους.

Η ίδια η πολλαπλογλωσσία πρέπει να εξεταστεί στο πλαίσιο της πολλαπλο-πολιτισμικότητας. Η γλώσσα δεν αποτελεί μόνο μια σημαντική πτυχή του πολιτισμού, αλλά και ένα μέσο πρόσβασης στις πραγματώσεις του . Πολλά από αυτά που αναφέρονται παραπάνω ισχύουν με τον ίδιο τρόπο και γενικότερα: στην πολιτισμική ικανότητα ενός ατόμου, οι διάφοροι πολιτισμοί (εθνικοί, τοπικοί, κοινωνικοί) στους οποίους έχει αποκτήσει πρόσβαση δε συνυπάρχουν απλώς ο ένας δίπλα στον άλλο· συγκρίνονται, αντιπαρατίθενται και αλληλεπιδρούν ενεργά, δημιουργώντας μια εμπλουτισμένη, συγκροτημένη πολλαπλο-πολιτισμική ικανότητα. Ένα τμήμα της είναι και η πολλαπλο-γλωσσική ικανότητα, που και αυτή αλληλεπιδρά με τα άλλα τμήματα.

1.5 Για ποιες χρήσεις προορίζεται το ΚΕΠ;

Οι χρήσεις του Πλαισίου περιλαμβάνουν:

Το σχεδιασμό προγραμμάτων γλωσσικής εκμάθησης, αναφορικά με:

- τις παραδοχές τους σχετικά με τις προηγούμενες γνώσεις και την αρθρωτή σύνδεσή τους με την προηγούμενη μάθηση, ιδιαίτερα στα σημεία επαφής ανάμεσα στην πρωτοβάθμια, κατώτερη δευτεροβάθμια, ανώτερη δευτεροβάθμια και ανώτατη/μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση·
- τους γενικούς μαθησιακούς στόχους τους·
- το περιεχόμενό τους.

Το σχεδιασμό της πιστοποίησης γλωσσομάθειας, αναφορικά με:

- την αναλυτική παρουσίαση των περιεχομένων των εξετάσεων·
- τα κριτήρια αξιολόγησης, με όρους θετικής επίδοσης και όχι αρνητικών αποτελεσμάτων.

Το σχεδιασμό της αυτο-καθοδηγούμενης εκμάθησης, που συμπεριλαμβάνει:

- την ανάπτυξη της επίγνωσης των μαθητών ως προς την τρέχουσα κατάσταση των γνώσεών τους·
- τον καθορισμό από τον ίδιο τον μαθητή εφικτών και αξιόλογων στόχων·
- την επιλογή των υλικών·
- την αυτο-αξιολόγηση.

Τα προγράμματα εκμάθησης και η πιστοποίηση μπορεί να είναι:

- *Σφαιρικά,* όταν βελτιώνουν το μαθητή από όλες τις απόψεις της γλωσσικής επάρκειας και της επικοινωνιακής ικανότητας·
- *Τμηματικά*, όταν αυξάνουν την επάρκεια του μαθητή σε μια περιορισμένη περιοχή για έναν συγκεκριμένο σκοπό·
- *Ετεροβαρή*, όταν κατά την εκμάθηση δίνουν έμφαση σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις και δημιουργούν ένα «προφίλ» στο οποίο κάποιες περιοχές της γνώσης και των δεξιοτήτων βρίσκονται σε επίπεδο ανώτερο από άλλες·
- *Επιμέρους*, όταν αφορούν μόνο συγκεκριμένες δραστηριότητες και δεξιότητες (π.χ. κατανόηση) και δεν ασχολούνται με τις άλλες.

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο έχει σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτει όλους αυτούς τους τύπους.

Κατά την εξέταση του ρόλου ενός κοινού πλαισίου σε πιο προχωρημένα στάδια της γλωσσικής εκμάθησης είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη οι αλλαγές στη φύση των αναγκών των μαθητών καθώς και στο περιβάλλον στο οποίο ζουν, σπουδάζουν και εργάζονται. Υπάρχει ανάγκη για γενικούς τίτλους γλωσσομάθειας σε επίπεδο που να υπερβαίνει αυτό του ανεξάρτητου χρήστη, οι οποίοι μπορούν να προσδιοριστούν με

αναφορά στο ΚΕΠ. Τα επίπεδα αυτά, φυσικά, πρέπει να είναι σαφώς καθορισμένα, κατάλληλα προσαρμοσμένα στις συνθήκες που επικρατούν σε κάθε χώρα και να περιλαμβάνουν νέες περιοχές, ειδικά στον τομέα του πολιτισμού και σε πιο εξειδικευμένα πεδία. Επιπλέον, συγκεκριμένα τμήματα (ή συμπλέγματα τμημάτων), που στοχεύουν στα δεδομένα χαρακτηριστικά, μέσα και ανάγκες των μαθητών, μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο.

1.6 Ποια κριτήρια πρέπει να ικανοποιεί το ΚΕΠ;

Για να εκπληρώσει την αποστολή του, ένα τέτοιο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο πρέπει να είναι περιεκτικό, διαφανές και συνεκτικό.

Με τον όρο 'περιεκτικό' εννοούμε ότι το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο πρέπει να επιδιώκει να καθορίσει ένα όσο το δυνατό πληρέστερο φάσμα γνώσεων, δεξιοτήτων και χρήσης της γλώσσας (χωρίς φυσικά να προσπαθήσει να προβλέψει *a priori* όλες τις πιθανές χρήσεις της γλώσσας σε όλες τις περιστάσεις, έργο ακατόρθωτο άλλωστε), και ότι όλοι οι χρήστες θα πρέπει να είναι σε θέση να περιγράψουν τους στόχους τους κτλ., με αναφορά σε αυτό. Το ΚΕΠ πρέπει να διαφοροποιεί τις ποικίλες διαστάσεις με τις οποίες περιγράφεται η γλωσσική ικανότητα και να παρέχει μια σειρά σημείων αναφοράς (επιπέδων ή βημάτων) ως προς τα οποία να μπορεί να βαθμονομηθεί η πρόοδος της εκμάθησης. Πρέπει να έχουμε υπόψη ότι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής επάρκειας περιλαμβάνει και άλλες διαστάσεις εκτός των αυστηρά γλωσσικών (π.χ. την κοινωνιοπολιτισμική συνείδηση, την εμπειρία της επινόησης, τις συναισθηματικές σχέσεις, την εκμάθηση του τρόπου εκμάθησης κτλ.).

Με τον όρο 'διαφανές' εννοούμε ότι οι πληροφορίες πρέπει να είναι σαφώς και ρητά διατυπωμένες, διαθέσιμες στους χρήστες και εύκολα κατανοητές.

Με τον όρο 'συνεκτικό' εννοούμε ότι η περιγραφή δεν παρουσιάζει εσωτερικές αντιφάσεις. Ως προς τα εκπαιδευτικά συστήματα, η συνεκτικότητα απαιτεί να υπάρχει αρμονική σχέση ανάμεσα στα παρακάτω συστατικά τους:

- την αναγνώριση των αναγκών·
- τον καθορισμό των στόχων·
- τον προσδιορισμό του περιεχομένου·
- την επιλογή ή τη δημιουργία υλικού·
- την καθιέρωση προγραμμάτων διδασκαλίας/εκμάθησης·
- τις μεθόδους διδασκαλίας και εκμάθησης που χρησιμοποιούνται·
- την αποτίμηση, τον έλεγχο και την αξιολόγηση.

Η κατασκευή ενός περιεκτικού, διαφανούς και συνεκτικού πλαισίου γλωσσικής εκμάθησης και διδασκαλίας δε σημαίνει επιβολή ενός και μόνου ομοιόμορφου συστήματος. Αντίθετα, το πλαίσιο πρέπει να είναι ανοιχτό και ευέλικτο, έτσι ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί, με όσες προσαρμογές χρειαστούν, σε κάθε συγκεκριμένη περίσταση. Το ΚΕΠ πρέπει να είναι:

- *παντός σκοπού*: να μπορεί να χρησιμοποιηθεί για όλους τους στόχους που μπορεί να περιλαμβάνονται στον προγραμματισμό και στην παροχή μέσων γλωσσικής εκμάθησης
- *ευέλικτο:* να μπορεί να προσαρμόζεται για χρήση σε διαφορετικές περιστάσεις

- *ανοιχτό*: να μπορεί να δεχτεί περαιτέρω επέκταση και επεξεργασία
- *δυναμικό*: διαρκώς εξελισσόμενο, ανταποκρινόμενο στα αποτελέσματα της χρήσης του
- *φιλικό προς το χρήστη*: να παρουσιάζεται σε μια μορφή εύκολα κατανοητή και χρησιμοποιήσιμη από αυτούς στους οποίους απευθύνεται
- *μη δογματικό*: να μην είναι αμετάκλητα και αποκλειστικά προσηλωμένο σε κάποια από τις ανταγωνιστικές θεωρίες ή πρακτικές της γλωσσολογίας ή της εκπαίδευσης.

2. Η προσέγγιση που υιοθετήθηκε

2.1 Μια προσέγγιση με προσανατολισμό στη δράση

Ένα περιεκτικό, διαφανές και συνεκτικό πλαίσιο αναφοράς για τη γλωσσική εκμάθηση, διδασκαλία και αξιολόγηση πρέπει να σχετίζεται με μια πολύ γενική άποψη της χρήσης και της εκμάθησης της γλώσσας. Η προσέγγιση που υιοθετήθηκε εδώ έχει, σε γενικές γραμμές, προσανατολισμό στη δράση, στο βαθμό που θεωρεί τους χρήστες και τους μαθητές μιας γλώσσας πρωτίστως ως «κοινωνικούς παράγοντες», δηλαδή ως μέλη μιας κοινωνίας που πρέπει να φέρουν εις πέρας καθήκοντα (τα οποία δε σχετίζονται απαραίτητα με τη γλώσσα) σε ένα δεδομένο σύνολο περιστάσεων, σε συγκεκριμένο περιβάλλον και σε κάποιο ιδιαίτερο πεδίο δράσης. Και ενώ οι γλωσσικές πράξεις εμφανίζονται μέσα σε γλωσσικές δραστηριότητες, αυτές οι δραστηριότητες αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου, που μόνο αυτό μπορεί να τους αποδώσει το πλήρες νόημά τους. Μιλάμε για «καθήκοντα» στο βαθμό που οι πράξεις επιτελούνται από ένα ή περισσότερα άτομα που χρησιμοποιούν στρατηγικά τις δικές τους εξειδικευμένες ικανότητες για να πετύχουν ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Για το λόγο αυτό η προσέγγιση με προσανατολισμό στη δράση λαμβάνει επίσης υπόψη τα γνωσιακά, συναισθηματικά και βουλητικά δεδομένα καθώς και το πλήρες φάσμα ικανοτήτων που διαθέτει και αξιοποιεί κάθε συγκεκριμένο άτομο ως κοινωνικός παράγοντας.

Συνεπώς, θα μπορούσαμε να περιγράψουμε οποιαδήποτε μορφή γλωσσικής χρήσης και εκμάθησης ως εξής:

Η χρήση της γλώσσας, που συμπεριλαμβάνει τη γλωσσική εκμάθηση, αποτελείται από τις δραστηριότητες που επιτελούνται από πρόσωπα τα οποία ως άτομα και ως κοινωνικοί παράγοντες αναπτύσσουν ένα φάσμα **ικανοτήτων**, αφενός **γενικών** και αφετέρου συγκεκριμένα **επικοινωνιακών γλωσσικών ικανοτήτων**. Αξιοποιούν τις ικανότητες που διαθέτουν σε διάφορα **περικείμενα** κάτω από ποικίλες **συνθήκες** και με διάφορους **περιορισμούς,** για να πάρουν μέρος σε **γλωσσικές δραστηριότητες,** που περιλαμβάνουν **γλωσσικές διαδικασίες** παραγωγής ή/και κατανόησης **κειμένων** σχετικών με **θέματα** σε συγκεκριμένα **πεδία**, ενεργοποιώντας εκείνες τις **στρατηγικές** που φαίνονται καταλληλότερες για τη διεκπεραίωση των **καθηκόντων** που πρέπει να εκπληρωθούν. Η εποπτεία αυτών των ενεργειών από τους συμμετέχοντες οδηγεί στην ενίσχυση ή στην τροποποίηση των ικανοτήτων τους.

- *Ικανότητες* είναι το σύνολο των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των χαρακτηριστικών που επιτρέπουν σε κάποιον να επιτελεί κάποιες πράξεις.
- *Γενικές ικανότητες* είναι εκείνες που δεν αφορούν ειδικά τη γλώσσα, αλλά αυτές που απαιτούνται για κάθε είδους δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένων και των γλωσσικών δραστηριοτήτων.
- *Επικοινωνιακές γλωσσικές ικανότητες* είναι εκείνες που επιτρέπουν σε κάποιον να δράσει χρησιμοποιώντας ειδικώς γλωσσικά μέσα.
- *Το περικείμενο* αναφέρεται στο σύνολο των γεγονότων και των παραγόντων μιας περίστασης (φυσικών και άλλων), εσωτερικών καθώς και εξωτερικών ως προς το άτομο, το οποίο περιβάλλει κάθε επικοινωνιακή δραστηριότητα.

- *Οι γλωσσικές δραστηριότητες* έχουν να κάνουν με τη χρήση της επικοινωνιακής γλωσσικής ικανότητας ενός ατόμου σε ένα συγκεκριμένο πεδίο κατά την επεξεργασία (αντιληπτικά ή/και παραγωγικά) ενός ή περισσότερων κειμένων για να διεκπεραιώσει κάποιο καθήκον.
- *Οι γλωσσικές διαδικασίες* αναφέρονται στην αλυσίδα των γεγονότων, νευρολογικών και σωματικών, που εμπλέκονται στην παραγωγή και στην κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου.
- *Κείμενο* είναι κάθε ακολουθία ή συνεχής λόγος (προφορικός ή/και γραπτός) που σχετίζεται με ένα συγκεκριμένο πεδίο και που κατά την εκπλήρωση ενός καθήκοντος αποτελεί μια γλωσσική δραστηριότητα, είτε ως υποστήριξη είτε ως σκοπός, ως αποτέλεσμα ή ως διαδικασία.
- *Το πεδίο* αναφέρεται στους ευρείς τομείς της κοινωνικής ζωής μέσα στους οποίους λειτουργούν οι κοινωνικοί παράγοντες. Εδώ έχει υιοθετηθεί μια κατηγοριοποίηση σε ανώτερες τάξεις, που τους περιορίζει στις βασικές κατηγορίες που αφορούν την εκμάθηση/διδασκαλία και τη χρήση της γλώσσας: το εκπαιδευτικό, το επαγγελματικό, το δημόσιο και το προσωπικό πεδίο.
- *Στρατηγική* είναι κάθε οργανωμένη, σκόπιμη και ελεγχόμενη γραμμή δράσης που επιλέγει κάποιος για την εκπλήρωση ενός καθήκοντος το οποίο έχει αναθέσει ο ίδιος στον εαυτό του ή με το οποίο έρχεται αντιμέτωπος.
- Ως *καθήκον* τέλος, ορίζεται κάθε σκόπιμη πράξη την οποία κάποιος θεωρεί αναγκαία για να επιτύχει ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα στο περικείμενο ενός προβλήματος που πρέπει να λυθεί, μιας υποχρέωσης που πρέπει να εκπληρωθεί ή ενός στόχου που πρέπει να επιτευχθεί. Ο ορισμός αυτός θα μπορούσε να καλύψει ένα ευρύ φάσμα πράξεων όπως, π.χ. τη μεταφορά μιας ντουλάπας, τη συγγραφή ενός βιβλίου, την εξασφάλιση ορισμένων όρων κατά τη διαπραγμάτευση ενός συμβολαίου, τη διεξαγωγή ενός χαρτοπαιγνίου, την παραγγελία ενός γεύματος σε εστιατόριο, τη μετάφραση ενός ξενόγλωσσου κειμένου ή την προετοιμασία μιας σχολικής εφημερίδας με ομαδική δουλειά.

Αν δεχτούμε ότι οι διαφορετικές διαστάσεις που υπογραμμίσαμε πιο πάνω σχετίζονται μεταξύ τους σε όλες τις μορφές γλωσσικής χρήσης και εκμάθησης, τότε κάθε δραστηριότητα γλωσσικής εκμάθησης ή διδασκαλίας σχετίζεται κατά κάποιο τρόπο με καθεμιά από αυτές τις διαστάσεις: τις στρατηγικές, τα καθήκοντα, τα κείμενα, τις γενικές ικανότητες ενός ατόμου, την επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητα, τις γλωσσικές δραστηριότητες, τις γλωσσικές διαδικασίες, τα περικείμενα και τα πεδία.

Συγχρόνως, είναι επίσης δυνατό κατά την εκμάθηση και διδασκαλία ο στόχος, και επομένως η αξιολόγηση, να επικεντρώνεται σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα ή μέρος ενός τομέα (και οι άλλοι τομείς να θεωρούνται τότε ως μέσα για την επίτευξη ενός σκοπού, ή ως πλευρές στις οποίες θα δοθεί μεγαλύτερη έμφαση κάποια άλλη στιγμή, ή ως άσχετοι με τη συγκεκριμένη περίσταση). Οι μαθητές, οι διδάσκοντες, οι συντάκτες προγραμμάτων σπουδών, οι συγγραφείς διδακτικού υλικού και οι σχεδιαστές εξετάσεων αναπόφευκτα εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία της εστίασης σε μια συγκεκριμένη διάσταση και της απόφασης μέχρι ποιο βαθμό θα εξεταστούν οι άλλες διαστάσεις και με ποιους τρόπους θα ληφθούν υπόψη: αυτό διευκρινίζεται παρακάτω με παραδείγματα. Ωστόσο, είναι ήδη προφανές πως παρόλο που συχνά η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων αναφέρεται ρητά ως στόχος ενός προγράμματος διδασκαλίας/εκμάθησης

(μήπως επειδή έτσι αντιπροσωπεύεται καλύτερα μια μεθοδολογική προσέγγιση;), ορισμένα προγράμματα στην πραγματικότητα προσπαθούν να επιτύχουν μια ποιοτική ή ποσοτική ανάπτυξη γλωσσικών δραστηριοτήτων στην ξένη γλώσσα, άλλα δίνουν έμφαση στην επίδοση σε ένα συγκεκριμένο πεδίο, κάποια άλλα προωθούν την ανάπτυξη ορισμένων γενικών ικανοτήτων, ενώ άλλα ασχολούνται πρωταρχικά με τη βελτίωση των στρατηγικών. Ο ισχυρισμός ότι «όλα σχετίζονται μεταξύ τους» δε σημαίνει πως οι στόχοι δεν μπορούν να διαφοροποιηθούν.

Κάθε μία από τις κύριες κατηγορίες που σκιαγραφήθηκαν πιο πάνω μπορεί να χωριστεί σε υποκατηγορίες, που και αυτές θα είναι πολύ γενικές, και που θα συζητηθούν στα επόμενα κεφάλαια. Εδώ εξετάζουμε μόνο τα διάφορα τμήματα των γενικών ικανοτήτων, της επικοινωνιακής ικανότητας, των γλωσσικών δραστηριοτήτων και των πεδίων.

2.1.1 Οι γενικές ικανότητες ενός ατόμου

Οι ***γενικές ικανότητες*** των μαθητών ή των χρηστών μιας γλώσσας (βλ. τμήμα 5.1) αποτελούνται συγκεκριμένα από τις *γνώσεις* τους, τις *δεξιότητες* και την *υπαρκτική ικανότητα* καθώς επίσης και από την *ικανότητά τους για μάθηση*: Τις ***γνώσεις***, δηλαδή τις θετικές γνώσεις (savoir, βλ. 5.1.1) τις εννοούμε ως γνώσεις που προκύπτουν από την εμπειρία (εμπειρική γνώση) και από την πιο τυπική εκμάθηση (ακαδημαϊκή γνώση). Όλη η ανθρώπινη επικοινωνία βασίζεται σε μια κοινή γνώση του κόσμου. Όσον αφορά τη χρήση και την εκμάθηση της γλώσσας, η γνώση που εμπλέκεται δεν είναι άμεσα συνδεδεμένη αποκλειστικά με τη γλώσσα και τον πολιτισμό. Η ακαδημαϊκή γνώση σε έναν επιστημονικό ή τεχνικό εκπαιδευτικό χώρο, καθώς και η ακαδημαϊκή ή εμπειρική γνώση σε έναν επαγγελματικό χώρο σίγουρα παίζουν σημαντικό ρόλο στην πρόσληψη και κατανόηση ξενόγλωσσων κειμένων που σχετίζονται με αυτούς τους χώρους. Η εμπειρική γνώση που έχει σχέση με την καθημερινή ζωή (οργάνωση της ημέρας, γεύματα, μέσα συγκοινωνίας, επικοινωνία και πληροφορίες) στο δημόσιο και στο ιδιωτικό πεδίο είναι, ωστόσο, εξίσου απαραίτητη για τη διαχείριση γλωσσικών δραστηριοτήτων σε μια ξένη γλώσσα. Η γνώση των κοινών αξιών και πεποιθήσεων (όπως, λ.χ. των θρησκευτικών πεποιθήσεων, των ταμπού, των παραδοχών σχετικά με την κοινή ιστορία, κτλ.) των κοινωνικών ομάδων σε άλλες χώρες και περιοχές είναι απαραίτητη για τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Αυτές οι πολλαπλές περιοχές της γνώσης ποικίλλουν από άτομο σε άτομο. Μπορεί να καθορίζονται από κάθε συγκεκριμένο πολιτισμό, όμως επίσης σχετίζονται με γενικότερες παραμέτρους και σταθερές.

Κάθε νέα γνώση δεν προστίθεται απλώς στη γνώση που κάποιος ήδη έχει αλλά καθορίζεται από τη φύση, τον πλούτο και τη δομή της προηγούμενης γνώσης κάποιου και, επιπλέον, οδηγεί στην τροποποίηση και αναδόμηση αυτής της προηγούμενη γνώσης, έστω και μερικώς. Σαφώς, οι γνώσεις που ήδη έχει αποκτήσει ένα άτομο είναι άμεσα συναφείς με τη γλωσσική εκμάθηση. Σε πολλές περιπτώσεις, οι μέθοδοι διδασκαλίας και εκμάθησης προ-υποθέτουν αυτή την επίγνωση του κόσμου. Ωστόσο, σε ορισμένα πλαίσια (π.χ. σε περιπτώσεις «εμβάπτισης» [immersion], παρακολούθησης μαθημάτων σε σχολείο ή πανεπιστήμιο όπου η γλώσσα διδασκαλίας δεν είναι η μητρική γλώσσα των μαθητών), η γλωσσική και η άλλη γνώση εμπλουτίζονται ταυτόχρονα και αλληλένδετα. Επομένως, πρέπει να γίνεται προσεκτική

εξέταση της σχέσης μεταξύ γνώσης και επικοινωνιακής ικανότητας.

Οι **δεξιότητες** και η **τεχνογνωσία** (savoir-faire, βλ. 5.1.2), είτε αφορούν το να οδηγεί κανείς αυτοκίνητο, να παίζει βιολί ή να προεδρεύει σε μια συνεδρίαση, εξαρτώνται περισσότερο από την ικανότητα κάποιου να διεκπεραιώνει διαδικασίες παρά από τη θετική γνώση, αλλά μια τέτοια δεξιότητα μπορεί να διευκολύνεται με την απόκτηση γνώσης «που μπορεί να ξεχαστεί» και να συνοδεύεται από μορφές υπαρκτικής ικανότητας (για παράδειγμα, χαλαρή διάθεση ή άγχος κατά την εκτέλεση του καθήκοντος). Έτσι, στο παράδειγμα που αναφέρθηκε πιο πάνω, την οδήγηση αυτοκινήτου, η οποία με την επανάληψη και την εμπειρία γίνεται μια σειρά από σχεδόν αυτόματες διαδικασίες (σύμπλεξη, αλλαγή ταχύτητας, κτλ.), αρχικά χρειάζεται μια ρητή ανάλυση συνειδητών χειρισμών που μπορούν να εκφραστούν γλωσσικά («Αφήστε αργά τον συμπλέκτη, βάλτε τρίτη ταχύτητα», κτλ.) και την εκμάθηση κάποιων δεδομένων (ότι υπάρχουν τρία πεντάλ σε ένα συμβατικό αυτοκίνητο, ότι είναι τοποθετημένα ως εξής, κτλ.), τα οποία δεν χρειάζεται να τα σκέφτεται κανείς συνειδητά από τη στιγμή που «ξέρει να οδηγεί». Όταν κάποιος μαθαίνει να οδηγεί, γενικά χρειάζεται να είναι ιδιαίτερα συγκεντρωμένος και να έχει αυξημένη αυτοσυνείδηση αφού η εικόνα που έχει για τον εαυτό του είναι εξαιρετικά ευάλωτη (κίνδυνος αποτυχίας, κίνδυνος να φανεί ανίκανος). Από τη στιγμή που έχει αναπτύξει τις σχετικές δεξιότητες, ο οδηγός αναμένεται να έχει πολύ μεγαλύτερη άνεση και αυτοπεποίθηση· το αντίθετο θα αναστάτωνε τους επιβάτες και τους άλλους οδηγούς. Προφανώς, δε θα ήταν δύσκολο να κάνει κανείς παραλληλισμούς με συγκεκριμένους χώρους της γλωσσικής εκμάθησης (όπως, λ.χ. η προφορά και ορισμένα μέρη της γραμματικής, όπως η κλίση).

Υπαρκτική ικανότητα (savoir-être, βλ. 5.1.3) μπορεί να θεωρηθεί το σύνολο των χαρακτηριστικών ενός ατόμου, των στοιχείων της προσωπικότητάς του και των στάσεων του τα οποία αφορούν, λ.χ., την αυτοεικόνα του και τη γνώμη του για τους άλλους καθώς και την προθυμία του να εμπλακεί σε κοινωνικές συναλλαγές. Αυτό το είδος ικανότητας δε θεωρούμε ότι απλώς προκύπτει από αμετάβλητα στοιχεία της προσωπικότητας. Αντίθετα, περιλαμβάνει παράγοντες οι οποίοι είναι το αποτέλεσμα διαφόρων ειδών προσαρμογής σε έναν πολιτισμό και οι οποίοι είναι δυνατό να τροποποιηθούν.

Αυτά τα στοιχεία της προσωπικότητας, οι στάσεις και τα ιδιοσυγκρατικά χαρακτηριστικά είναι παράμετροι οι οποίες πρέπει να ληφθούν υπόψη στη γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία. Συνεπώς, παρόλο που είναι δύσκολο να προσδιοριστούν, θα πρέπει να συμπεριληφθούν σε ένα πλαίσιο αναφοράς. Θεωρούμε ότι αποτελούν μέρος των γενικών ικανοτήτων ενός ατόμου και επομένως μια πλευρά των δυνατοτήτων του. Η διαμόρφωση στάσεων μπορεί να αποτελέσει γενικό μαθησιακό στόχο στο βαθμό που οι στάσεις είναι δυνατόν να αποκτηθούν ή να τροποποιηθούν κατά τη χρήση και μέσω της εκμάθησης (π.χ. μιας ή περισσότερων γλωσσών). Όπως έχει σημειωθεί συχνά, οι υπαρκτικές ικανότητες είναι συναφείς με τον πολιτισμό και επομένως αποτελούν ευαίσθητες περιοχές για τις διαπολιτισμικές αντιλήψεις και σχέσεις: ο τρόπος με τον οποίο ένα μέλος συγκεκριμένου πολιτισμού εκφράζει φιλική διάθεση και ενδιαφέρον μπορεί να εκληφθεί από κάποιον με διαφορετική κουλτούρα ως επιθετικός ή προσβλητικός.

Η ικανότητα μάθησης (savoir apprendre, βλ. 5.1.4) κινητοποιεί την υπαρκτική ικανότητα, τη θετική γνώση και τις δεξιότητες, και εκμεταλλεύεται διάφορους τύπους ικανότητας. Η ικανότητα μάθησης μπορεί να οριστεί και ως «το να γνωρίζει κανείς

πώς, ή να είναι διατεθειμένος, να ανακαλύπτει τη ‘διαφορετικότητα’» – είτε το διαφορετικό είναι μια άλλη γλώσσα, ένας άλλος πολιτισμός, άλλοι άνθρωποι ή νέες περιοχές γνώσης.

Παρόλο που η έννοια της ικανότητας μάθησης έχει γενική εφαρμογή, συνδέεται ιδιαίτερα με τη γλωσσική εκμάθηση. Ανάλογα με τους συγκεκριμένους μαθητές, η ικανότητα μάθησης μπορεί να εμπλέκει ποικίλους βαθμούς και συνδυασμούς πτυχών της υπαρκτικής ικανότητας, της θετικής γνώσης, των δεξιοτήτων και της τεχνογνωσίας, όπως οι παρακάτω:

- Υπαρκτική ικανότητα: λ.χ. η προθυμία κάποιου να παίρνει πρωτοβουλίες ή ακόμα και να διακινδυνεύει σε μια πρόσωπο-με-πρόσωπο συναλλαγή, με σκοπό να του δοθεί η ευκαιρία να μιλήσει, να ζητήσει βοήθεια από τους συνομιλητές του, όπως, λ.χ., να τους ζητήσει να επαναλάβουν με απλούστερο τρόπο ό,τι είπαν, κτλ.· επίσης, οι δεξιότητες κατανόησης προφορικού λόγου, η προσοχή σε ό,τι λέγεται, η αυξημένη επίγνωση των κινδύνων πολιτισμικών παρανοήσεων στις σχέσεις του με άλλους.
- Θετική γνώση: π.χ. η γνώση του ποιες μορφο-συντακτικές σχέσεις αντιστοιχούν σε συγκεκριμένους μορφολογικούς τύπους μιας συγκεκριμένης γλώσσας ή η επίγνωση ότι μπορεί να υπάρχει κάποιο ταμπού ή κάποιες τελετουργικές συνήθειες που συνδέονται με διατροφικές ή σεξουαλικές πρακτικές σε ορισμένους πολιτισμούς ή που μπορεί να έχουν θρησκευτικές συνδηλώσεις.
- Δεξιότητες και τεχνογνωσία: π.χ. η ευχέρεια στη χρήση λεξικού ή το να μπορεί κανείς να βρει εύκολα αυτό που θέλει σε ένα κέντρο πληροφόρησης· το να γνωρίζει πώς να μεταχειρίζεται οπτικοακουστικά ή ηλεκτρονικά μέσα (π.χ. το διαδίκτυο) ως μέσα εκμάθησης.

Για το ίδιο άτομο μπορεί να υπάρχουν πολλές παραλλαγές στη χρήση δεξιοτήτων ή τεχνογνωσίας και στην ικανότητα να αντιμετωπίζει το άγνωστο:

- Παραλλαγές ανάλογα με το γεγονός, που καθορίζονται από το αν το άτομο αντιμετωπίζει άγνωστους ανθρώπους, μια τελείως άγνωστη περιοχή γνώσης, έναν άγνωστό του πολιτισμό, μια ξένη γλώσσα.
- Παραλλαγές ανάλογα με το περικείμενο: αντιμετωπίζοντας το ίδιο γεγονός (π.χ. τις σχέσεις γονέων-παιδιών σε μια συγκεκριμένη κοινωνία), οι διαδικασίες ανακάλυψης και αναζήτησης της σημασίας θα είναι αναμφίβολα διαφορετικές για έναν εθνολόγο, έναν τουρίστα, έναν ιεραπόστολο, έναν δημοσιογράφο, έναν εκπαιδευτικό ή γιατρό, καθώς ο καθένας θα πράξει ανάλογα με την ιδιότητά του και τις απόψεις του.
- Παραλλαγές ανάλογα με τις επικρατούσες συνθήκες και τις προηγούμενες εμπειρίες: είναι πολύ πιθανό ότι οι δεξιότητες που χρησιμοποιούνται στην εκμάθηση μιας πέμπτης ξένης γλώσσας θα είναι διαφορετικές από αυτές που χρησιμοποιήθηκαν στην εκμάθηση της πρώτης.

Παραλλαγές όπως οι παραπάνω θα πρέπει να εξεταστούν παράλληλα με έννοιες όπως «το ύφος εκμάθησης» ή «το προφίλ χαρακτηριστικών του μαθητή», εφόσον το δεύτερο δε θεωρείται αμετάβλητα καθορισμένο μια για πάντα.

Για μαθησιακούς σκοπούς, οι στρατηγικές που επιλέγει κάποιος για να φέρει εις

πέρας κάποιο καθήκον εξαρτώνται από την ποικιλότητα των διαφόρων ικανοτήτων εκμάθησης που διαθέτει. Αλλά και μέσω της ποικιλότητας των μαθησιακών εμπειριών (με την προϋπόθεση ότι δεν είναι ούτε αποσπασματικές ούτε αυστηρά επαναληπτικές), ο μαθητής διευρύνει την ικανότητά του να μαθαίνει.

2.1.2 Επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητα

Η επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητα μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελείται από διάφορους τομείς: ***γλωσσικούς, κοινωνιογλωσσικούς*** και ***πραγματολογικούς***. Κάθε ένας από αυτούς τους τομείς θεωρούμε ότι περιέχει, συγκεκριμένα, γνώσεις και δεξιότητες και τεχνογνωσία. Οι ***γλωσσικές ικανότητες*** περιλαμβάνουν λεξιλογικές, φωνολογικές, συντακτικές γνώσεις και δεξιότητες καθώς και άλλες διαστάσεις της γλώσσας ως συστήματος, ανεξάρτητα από την κοινωνιογλωσσική αξία των ποικιλιών της και των πραγματολογικών λειτουργιών των πραγματώσεών της. Ο τομέας αυτός, που εξετάζεται εδώ από την άποψη της επικοινωνιακής γλωσσικής ικανότητας ενός συγκεκριμένου ατόμου, σχετίζεται όχι μόνο με την έκταση και την ποιότητα της γνώσης (π.χ. από την άποψη των φωνητικών διακρίσεων ή της έκτασης και της ακρίβειας του λεξιλογίου) αλλά και με τη γνωσιακή οργάνωση και τον τρόπο με τον οποίο αποθηκεύεται αυτή η γνώση (π.χ. τα διάφορα δίκτυα συσχετισμών μέσα στα οποία ο ομιλητής τοποθετεί μια λέξη) και με την προσβασιμότητά της (ενεργοποίηση, ανάκληση και διαθεσιμότητα). Η γνώση μπορεί να είναι συνειδητή και εύκολα διαθέσιμη ή όχι (π.χ. και πάλι σε σχέση με την τέλεια γνώση ενός φωνητικού συστήματος). Η οργάνωση και η προσβασιμότητά της θα ποικίλλουν από άνθρωπο σε άνθρωπο και μάλιστα θα εμφανίζουν και διαφορές ως προς τον ίδιο άνθρωπο (π.χ. στην περίπτωση ενός πολλαπλόγλωσσου ατόμου, θα εξαρτώνται από τις ποικιλίες που ενυπάρχουν στην πολλαπλογλωσσική του ικανότητα). Μπορεί επίσης να υποστηριχτεί ότι η γνωσιακή οργάνωση του λεξιλογίου και η αποθήκευση των εκφράσεων, κτλ. εξαρτώνται, μεταξύ άλλων, και από τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της κοινότητας ή των κοινοτήτων στις οποίες το άτομο έχει ενταχθεί κοινωνικά και στις οποίες έλαβε χώρα η εκμάθηση.

Οι ***κοινωνιογλωσσικές ικανότητες*** αναφέρονται στις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες της χρήσης της γλώσσας. Μέσω της ευαισθησίας του στις κοινωνικές συμβάσεις (κανόνες ευγένειας, νόρμες που καθορίζουν τις σχέσεις μεταξύ των γενεών, των φύλων, των τάξεων και των κοινωνικών ομάδων, γλωσσική κωδικοποίηση ορισμένων θεμελιωδών τελετουργικών της ζωής μιας κοινότητας), ο κοινωνιογλωσσικός τομέας επηρεάζει την όλη γλωσσική επικοινωνία μεταξύ εκπροσώπων διαφορετικών πολιτισμών, ακόμα και αν οι συμμετέχοντες μπορεί συχνά να μη συνειδητοποιούν την επιρροή του αυτή.

Οι ***πραγματολογικές ικανότητες*** έχουν σχέση με τη λειτουργική χρήση των γλωσσικών μέσων (παραγωγή γλωσσικών λειτουργιών, γλωσσικές πράξεις), χρησιμοποιώντας σενάρια ή τύπους διαδραστικών ανταλλαγών. Επίσης έχει σχέση με τη γνώση εννοιών του συνεχούς λόγου, της συνεκτικότητας και της συνοχής, με την αναγνώριση κειμενικών ειδών και τύπων, με την ειρωνεία και την παρωδία. Για αυτόν τον τομέα, ακόμα περισσότερο από ό,τι για το γλωσσικό τομέα, είναι εντελώς περιττό να τονίσει κανείς τη δραματική επιρροή που έχουν οι συναλλαγές και τα πολιτισμικά περιβάλλοντα μέσα στα οποία δομούνται αυτού του είδους οι ικανότητες.

Όλες οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται εδώ έχουν στόχο να χαρακτηρίσουν περιοχές και είδη ικανοτήτων που έχει εσωτερικεύσει ένας κοινωνικός παράγοντας, δηλαδή, εσωτερικές αναπαραστάσεις, μηχανισμούς και ικανότητες, των οποίων η γνωσιακή ύπαρξη μπορεί να θεωρηθεί εξήγηση της παρατηρούμενης συμπεριφοράς. Ταυτόχρονα, κάθε μαθησιακή διαδικασία θα βοηθήσει την ανάπτυξη ή την τροποποίηση αυτών των ίδιων εσωτερικών αναπαραστάσεων, μηχανισμών και ικανοτήτων.

Κάθε ένας από αυτούς τους τομείς θα εξεταστεί με περισσότερες λεπτομέρειες στο Κεφάλαιο 5.

2.1.3 Γλωσσικές δραστηριότητες

Η επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητα του μαθητή/χρήστη μιας γλώσσας ενεργοποιείται κατά την επιτέλεση των διαφόρων ***γλωσσικών δραστηριοτήτων*** που περιλαμβάνουν **αντίληψη, παραγωγή, συνδιαλλαγή** ή **διαμεσολάβηση** (ιδιαίτερα διερμηνεία ή μετάφραση). Κάθε ένας από αυτούς τους τύπους δραστηριότητας είναι δυνατό να αφορά είτε προφορικά είτε γραπτά κείμενα, είτε και τα δύο.

Ως διαδικασίες, η ***κατανόηση*** και η ***παραγωγή*** λόγου (προφορικού ή/και γραπτού) είναι εμφανώς πρωταρχικές, εφόσον και οι δύο είναι απαραίτητες στην επικοινωνία. Ωστόσο, σε αυτό το Πλαίσιο η χρήση των όρων αυτών όσον αφορά τις γλωσσικές δραστηριότητες περιορίζεται στο ρόλο που διαδραματίζει η καθεμιά ξεχωριστά. Οι δραστηριότητες κατανόησης περιλαμβάνουν τη σιωπηρή ανάγνωση και την παρακολούθηση των μέσων μαζικής ενημέρωσης. Επίσης παίζουν σημαντικό ρόλο σε πολλές μορφές εκμάθησης (κατανόηση του περιεχομένου ενός μαθήματος, αναζήτηση πληροφοριών σε διδακτικά βιβλία, σε έργα αναφοράς και σε έντυπα). Οι παραγωγικές δραστηριότητες παίζουν σημαντικό ρόλο σε πολλούς ακαδημαϊκούς και επαγγελματικούς τομείς (προφορικές παρουσιάσεις, γραπτές μελέτες και εκθέσεις) και τους προσδίδεται ιδιαίτερη κοινωνική αξία (διατυπώνονται κρίσεις για ό,τι έχει υποβληθεί γραπτά ή για την ευχέρεια ομιλίας και προφορικής παρουσίασης).

Στην περίπτωση των δραστηριοτήτων ***συναλλαγής*** τουλάχιστον δύο άτομα παίρνουν μέρος σε μια προφορική ή/και γραπτή ανταλλαγή, στην οποία εναλλάσσονται η παραγωγή και η κατανόηση του λόγου – και μάλιστα μπορεί και να επικαλύπτονται στην προφορική επικοινωνία. Αυτό δε συμβαίνει μόνο όταν δύο συνομιλητές μιλούν και ταυτόχρονα ακούν ο ένας τον άλλον. Ακόμα και στις περιπτώσεις όπου τηρείται αυστηρά η εκ περιτροπής εναλλαγή των ρόλων του ομιλητή και του ακροατή, ο ακροατής, σε γενικές γραμμές, ήδη προβλέπει το υπόλοιπο του μηνύματος του ομιλητή και προετοιμάζει την απάντησή του. Έτσι, το να μάθεις να συναλλάσσεσαι εμπλέκει περισσότερα πράγματα από το να μάθεις να κατανοείς και να παράγεις εκφωνήματα. Η συναλλαγή γενικά θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική στη χρήση και στην εκμάθηση της γλώσσας, δεδομένου του κεντρικού της ρόλου στην επικοινωνία.

Τόσο ως προς την αντίληψη όσο και ως προς την παραγωγή, οι γραπτές ή/και προφορικές δραστηριότητες ***διαμεσολάβησης*** καθιστούν δυνατή την επικοινωνία μεταξύ ανθρώπων που για κάποιο λόγο δεν είναι δυνατόν να επικοινωνήσουν απευθείας μεταξύ τους. Η μετάφραση ή η διερμηνεία, μια παράφραση, μια περίληψη ή αναφορά, παρέχουν σε τρίτους μια (ανα)διατύπωση ενός πρωτότυπου κειμένου στο οποίο δεν έχουν οι ίδιοι άμεση πρόσβαση. Οι γλωσσικές δραστηριότητες διαμεσολάβησης – (επαν)επεξεργασίας ενός υπάρχοντος κειμένου – κατέχουν σημαντική θέση στην ομαλή γλωσσική λειτουργία

των κοινωνιών μας.

2.1.4 Πεδία

Διάφορα ***πεδία*** λειτουργούν ως περικείμενα των γλωσσικών δραστηριοτήτων**.** Αυτά μπορεί να χαρακτηρίζονται από μεγάλη ποικιλία, αλλά για τους περισσότερους πρακτικούς σκοπούς σε σχέση με τη γλωσσική εκμάθηση μπορούμε να τα κατατάξουμε σε τέσσερις γενικές κατηγορίες: το *δημόσιο πεδίο*, το *προσωπικό πεδίο*, το *εκπαιδευτικό πεδίο*, και το *επαγγελματικό πεδίο*.

Το ***δημόσιο*** πεδίο αναφέρεται σε οτιδήποτε έχει σχέση με τις συνήθεις κοινωνικές συναλλαγές (επιχειρηματικά και διοικητικά όργανα, δημόσιες υπηρεσίες, δραστηριότητες πολιτισμού και αναψυχής δημόσιου χαρακτήρα, σχέσεις με τα ΜΜΕ, κτλ.). Συμπληρωματικά, το ***προσωπικό*** πεδίο περιλαμβάνει τις οικογενειακές σχέσεις και τις ατομικές κοινωνικές πρακτικές.

Το ***επαγγελματικό*** πεδίο περικλείει οτιδήποτε αφορά τις δραστηριότητες και τις σχέσεις ενός ατόμου κατά την εξάσκηση του επαγγέλματός του. Το ***εκπαιδευτικό*** πεδίο έχει σχέση με το περιβάλλον της εκμάθησης/κατάρτισης (γενικά θεσμοθετημένου χαρακτήρα) όπου ο στόχος είναι η απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων ή δεξιοτήτων.

2.1.5 Καθήκοντα, στρατηγικές και κείμενα

Η επικοινωνία και η εκμάθηση περιλαμβάνουν την εκτέλεση ***καθηκόντων*** τα οποία δεν είναι απλώς γλωσσικά, έστω και αν περιέχουν γλωσσικές δραστηριότητες και απαιτούν την επικοινωνιακή ικανότητα του μαθητή. Στο βαθμό που αυτά τα καθήκοντα δεν είναι ούτε συνηθισμένα ούτε αυτόματα, απαιτούν τη χρήση ***στρατηγικών*** κατά την επικοινωνία και την εκμάθηση. Στο βαθμό που η εκτέλεση των καθηκόντων αυτών περιλαμβάνει γλωσσικές δραστηριότητες, απαιτείται επεξεργασία (με την κατανόηση, παραγωγή, συναλλαγή ή διαμεσολάβηση) προφορικών ή γραπτών ***κειμένων***.

Η συνολική προσέγγιση που σκιαγραφήθηκε πιο πάνω είναι ξεκάθαρα προσανατολισμένη στη δράση. Επικεντρώνεται, αφενός, στη σχέση ανάμεσα στο πώς χρησιμοποιούν οι παράγοντες τις στρατηγικές τους (που σχετίζονται με τις ικανότητές τους) και πώς αντιλαμβάνονται ή φαντάζονται την κατάσταση και, αφετέρου, στο καθήκον ή στα καθήκοντα που πρέπει να φέρουν εις πέρας σε ένα δεδομένο περικείμενο κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες.

Έτσι, κάποιος που πρέπει να μεταφέρει μια ντουλάπα (καθήκον) μπορεί να προσπαθήσει να τη σπρώξει, να τη διαλύσει σε κομμάτια για να τη μεταφέρει πιο εύκολα και μετά να την συναρμολογήσει ξανά, να καλέσει εργάτες ή να τα παρατήσει και να πείσει τον εαυτό του ότι μπορεί να περιμένει μέχρι αύριο, κτλ. (όλες οι πιθανές στρατηγικές). Ανάλογα με τη στρατηγική που θα επιλεγεί, η επιτέλεση (ή η αποφυγή, η αναβολή ή ο επαναπροσδιορισμός) του καθήκοντος μπορεί να περιλαμβάνει ή όχι κάποια γλωσσική δραστηριότητα και την επεξεργασία κάποιου κειμένου (το να διαβάσει κάποιος τις οδηγίες για διάλυση, να κάνει ένα τηλεφώνημα, κτλ.). Παρόμοια, ένας μαθητής σχολείου που πρέπει να μεταφράσει ένα ξενόγλωσσο κείμενο (καθήκον) μπορεί να ψάξει αν υπάρχει ήδη κάποια μετάφραση, να ζητήσει από κάποιον άλλο μαθητή να του δείξει τι έχει κάνει εκείνος, να χρησιμοποιήσει λεξικό, να προσπαθήσει να βρει κάποιο νόημα με βάση τις

λίγες λέξεις ή δομές που γνωρίζει, να σκεφτεί μια καλή δικαιολογία για να μην παραδώσει αυτή την εργασία, κτλ. (όλες οι πιθανές στρατηγικές). Σε όλες τις περιπτώσεις που υποθέσαμε εδώ θα υπάρχει οπωσδήποτε κάποια γλωσσική δραστηριότητα και επεξεργασία κειμένου (μετάφραση / διαμεσολάβηση, προφορική διαπραγμάτευση με ένα συμμαθητή, γραπτές ή προφορικές δικαιολογίες στο διδάσκοντα, κτλ.).

Η σχέση μεταξύ στρατηγικών, καθήκοντος και κειμένου εξαρτάται από τη φύση του καθήκοντος. Ένα καθήκον μπορεί να είναι πρωτίστως σχετικό με γλώσσα, δηλαδή μπορεί να απαιτεί σε μεγάλο βαθμό γλωσσικές δραστηριότητες και οι στρατηγικές που εφαρμόζονται να έχουν σχέση κυρίως με αυτές τις γλωσσικές δραστηριότητες (π.χ. να διαβαστεί και να σχολιαστεί ένα κείμενο, να συμπληρωθούν τα κενά σε μια άσκηση, να δοθεί μια διάλεξη, να κρατηθούν σημειώσεις κατά τη διάρκεια μιας παρουσίασης). Μπορεί να περιέχει ένα γλωσσικό τμήμα, δηλαδή σε περιπτώσεις που οι γλωσσικές δραστηριότητες αποτελούν ένα μόνο μέρος αυτού που απαιτείται και οι στρατηγικές που εφαρμόζονται έχουν σχέση επίσης ή κυρίως με άλλες δραστηριότητες (π.χ. μαγείρεμα με βάση κάποια συνταγή). Πολλά καθήκοντα είναι δυνατό να διεκπεραιωθούν χωρίς καμιά γλωσσική δραστηριότητα. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι δραστηριότητες που απαιτούνται δεν είναι απαραίτητο να σχετίζονται με γλώσσα και οι στρατηγικές που εφαρμόζονται έχουν σχέση με άλλα είδη δραστηριοτήτων. Για παράδειγμα, το στήσιμο μιας σκηνής μπορεί να γίνει σιωπηλά από μια ομάδα ανθρώπων που ο καθένας ξέρει τι να κάνει. Μπορεί ίσως να ανταλλάξουν λίγες εκφράσεις σχετικές με την τεχνική, ή μπορεί συγχρόνως να ξεκινήσουν μια συζήτηση που δεν έχει απολύτως καμία σχέση με το καθήκον, ή μπορεί να φέρουν εις πέρας το καθήκον ενώ ένας από αυτούς σιγοτραγουδά. Η χρήση της γλώσσας καθίσταται αναγκαία όταν κάποιος από την ομάδα δεν ξέρει τι πρέπει να κάνει, ή όταν για κάποιο λόγο η συνηθισμένη διαδικασία δε φέρνει αποτελέσματα.

Σε αυτό το είδος ανάλυσης οι στρατηγικές επικοινωνίας και οι στρατηγικές εκμάθησης δεν είναι παρά στρατηγικές, όπως ακριβώς τα καθήκοντα επικοινωνίας και τα καθήκοντα εκμάθησης είναι απλώς καθήκοντα. Με τον ίδιο τρόπο, τα «αυθεντικά» κείμενα αλλά και τα κείμενα που προορίζονται ειδικά για διδακτικούς σκοπούς, τα κείμενα των διδακτικών βιβλίων αλλά και τα κείμενα που παράγονται από μαθητές είναι απλώς κείμενα όπως όλα τα άλλα.

Στα επόμενα κεφάλαια περιγράφονται λεπτομερώς όλες οι διαστάσεις και οι υποκατηγορίες με τη σειρά, με παραδείγματα και διαβαθμίσεις όπου είναι απαραίτητο. Το Κεφάλαιο 4 πραγματεύεται την παράμετρο της χρήσης της γλώσσας – τι πρέπει να *κάνει* ένας χρήστης ή μαθητής μιας γλώσσας, ενώ το Κεφάλαιο 5 πραγματεύεται τις ικανότητες που επιτρέπουν σε έναν χρήστη της γλώσσας να δράσει.

2.2 Κοινά Επίπεδα Αναφοράς στη γλωσσική επάρκεια

Εκτός από το περιγραφικό σχήμα που σχολιάστηκε παραπάνω, το Κεφάλαιο 3 δίνει μία «κάθετη διάσταση» και περιγράφει μια ανοδική σειρά από κοινά επίπεδα αναφοράς για την περιγραφή της επάρκειας των μαθητών. Το σύνολο των περιγραφικών κατηγοριών που παρουσιάζονται στα Κεφάλαια 4 και 5 καθορίζει μία «οριζόντια διάσταση» που αποτελείται από τις παραμέτρους της επικοινωνιακής δραστηριότητας και της επικοινωνιακής γλωσσικής ικανότητας. Είναι πολύ συνηθισμένο να παρουσιάζεται μια σειρά επιπέδων σε μια σειρά παραμέτρων ως πλέγμα χαρακτηριστικών με μια οριζόντια και μια κάθετη διάσταση. Αυτό, βέβαια, είναι πολύ απλουστευτικό εφόσον και μόνο η

προσθήκη του πεδίου, για παράδειγμα, θα έδινε μία τρίτη διάσταση μετατρέποντας το πλέγμα σε έναν εννοιολογικό κύβο. Μία πλήρης διαγραμματική αναπαράσταση της πολυδιάστατης φύσης των εμπλεκόμενων παραμέτρων θα ήταν πράγματι πολύ δύσκολη, αν όχι αδύνατη.

Ωστόσο, η προσθήκη μιας κάθετης διάστασης στο Πλαίσιο δίνει τη δυνατότητα στο μαθησιακό χώρο να καθοριστεί ή να προβληθεί σχηματικά, έστω και με απλό τρόπο, και αυτό είναι χρήσιμο για πολλούς λόγους:

- Η διατύπωση ορισμών της επάρκειας του μαθητή που σχετίζονται με τις κατηγορίες που χρησιμοποιούνται στο Πλαίσιο μπορεί να βοηθήσει στο να γίνει πιο συγκεκριμένο αυτό που φανταζόμαστε ως κατάλληλο στα διάφορα επίπεδα επίτευξης από την άποψη αυτών των κατηγοριών. Με τη σειρά του αυτό μπορεί να βοηθήσει την ανάπτυξη διαφανών και ρεαλιστικών διατυπώσεων των γενικών μαθησιακών στόχων.
- Η εκμάθηση η οποία λαμβάνει χώρα σε μια χρονική περίοδο πρέπει να οργανωθεί σε ενότητες οι οποίες να λαμβάνουν υπόψη την πρόοδο και να μπορούν να προσφέρουν συνέχεια. Πρέπει να εξασφαλιστεί η συνάφεια μεταξύ των προγραμμάτων και των υλικών διδασκαλίας. Ένα πλαίσιο επιπέδων μπορεί να βοηθήσει σε αυτή τη διαδικασία.
- Οι προσπάθειες εκμάθησης σε σχέση με αυτούς τους συγκεκριμένους στόχους και τις συγκεκριμένες ενότητες πρέπει επίσης να τοποθετούνται σε αυτή την κάθετη διάσταση της προόδου, δηλαδή να αξιολογούνται σε σχέση με τα οφέλη ως προς την επάρκεια. Η παροχή διατυπώσεων επάρκειας μπορεί να βοηθήσει σε αυτή τη διαδικασία.
- Αυτού του είδους η αξιολόγηση θα πρέπει να παίρνει υπόψη την τυχαία εκμάθηση, την εξωσχολική εμπειρία, το είδος του παράπλευρου εμπλουτισμού που περιγράφτηκε πιο πάνω. Από αυτή την άποψη μπορεί να είναι χρήσιμη η παροχή διατυπώσεων επάρκειας που υπερβαίνουν τα όρια ενός συγκεκριμένου προγράμματος διδασκαλίας.
- Η παροχή ενός κοινού συνόλου διατυπώσεων επάρκειας θα βοηθήσει να συγκριθούν οι στόχοι, τα επίπεδα, τα υλικά, οι εξετάσεις και οι επιδόσεις σε διαφορετικά συστήματα και καταστάσεις.
- Ένα πλαίσιο που περιλαμβάνει και οριζόντιες και κάθετες διαστάσεις διευκολύνει τον ορισμό των επιμέρους στόχων και την αναγνώριση άνισων προφίλ χαρακτηριστικών και επιμέρους ικανοτήτων.
- Ένα πλαίσιο επιπέδων και κατηγοριών που διευκολύνει την παρουσίαση των μαθησιακών στόχων για συγκεκριμένους σκοπούς μπορεί να βοηθήσει τους επιθεωρητές. Ένα τέτοιο πλαίσιο μπορεί να βοηθήσει στην αξιολόγηση του κατά πόσο οι μαθητές εργάζονται στο κατάλληλο επίπεδο για διαφορετικούς τομείς. Μπορεί να υποστηρίξει αποφάσεις σχετικές με το αν η επίδοση σε αυτούς τους τομείς αντιπροσωπεύει ένα πρότυπο κατάλληλο για το τρέχον στάδιο της εκμάθησης, για τους στόχους για το εγγύς μέλλον και για τους ευρύτερους και πιο μακροπρόθεσμους σκοπούς της αποτελεσματικής γλωσσικής επάρκειας και της προσωπικής εξέλιξης.
- Τέλος, κατά τη διάρκεια της μαθησιακής τους πορείας, οι μαθητές της γλώσσας θα περάσουν από διάφορους εκπαιδευτικούς φορείς και ιδρύματα που παρέχουν γλωσσικές υπηρεσίες, και η παροχή ενός κοινού συνόλου επιπέδων μπορεί να διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ αυτών των φορέων. Με την αύξηση της ατομικής κινητικότητας, συμβαίνει όλο και πιο συχνά να αλλάζουν εκπαιδευτικό σύστημα οι μαθητές στο τέλος ή ακόμα και στη μέση της φοίτησής τους σε κάποιο εκπαιδευτικού φορέα. Έτσι, η παροχή μιας κοινής κλίμακας πάνω στην οποία θα περιγράφονται οι

επιδόσεις τους γίνεται ζήτημα ολοένα ευρύτερου ενδιαφέροντος.

Εξετάζοντας την κάθετη διάσταση του Πλαισίου, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η διαδικασία της γλωσσικής εκμάθησης είναι συνεχής και ατομική. Δεν υπάρχουν δύο χρήστες μιας γλώσσας, είτε αυτή είναι η μητρική τους είτε μια ξένη γλώσσα, που να έχουν ακριβώς τις ίδιες ικανότητες ή που να τις αναπτύσσουν με τον ίδιο τρόπο. Κάθε προσπάθεια να καθιερωθούν «επίπεδα» επάρκειας είναι ως ένα βαθμό αυθαίρετη, όπως και σε κάθε τομέα γνώσεων ή δεξιοτήτων. Ωστόσο, για πρακτικούς σκοπούς είναι χρήσιμο να προσδιορίσουμε μια κλίμακα καθορισμένων επιπέδων για να τεμαχίσουμε τη μαθησιακή διαδικασία για λόγους σχεδιασμού των προγραμμάτων σπουδών, των εξετάσεων πιστοποίησης κτλ. Ο αριθμός και το ύψος τους εξαρτάται κατά πολύ από τον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένο ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα και από τους σκοπούς για τους οποίους καθιερώνονται οι κλίμακες. Είναι δυνατό να ορίσουμε διαδικασίες και κριτήρια για την κλιμάκωση και τη διατύπωση των περιγραφητών που χρησιμοποιούνται για να χαρακτηρίσουν διαδοχικά επίπεδα γλωσσομάθειας. Το Παράρτημα Α ασχολείται σε βάθος με αυτά τα θέματα και τις σχετικές επιλογές. Συνιστάται στους χρήστες αυτού του πλαισίου να συμβουλευτούν αυτό το τμήμα και την αντίστοιχη βιβλιογραφία πριν πάρουν τις δικές τους στρατηγικές αποφάσεις σχετικά με τη διαβάθμιση.

Επίσης, δεν πρέπει κανείς να ξεχνά ότι τα επίπεδα αντικατοπτρίζουν μόνο μια κάθετη διάσταση. Μπορούν μόνο σε περιορισμένο βαθμό να λάβουν υπόψη το γεγονός ότι η εκμάθηση μιας γλώσσας είναι θέμα τόσο οριζόντιας όσο και κάθετης προόδου, καθώς οι μαθητές αποκτούν την ικανότητα να δράσουν σε ένα ευρύτερο φάσμα επικοινωνιακών δραστηριοτήτων. Η πρόοδος δεν είναι απλώς ζήτημα ανόδου σε μία κατακόρυφη κλίμακα. Δεν υπάρχει καμία συγκεκριμένη λογική απαίτηση να περάσει κάθε μαθητής από όλα τα κατώτερα επίπεδα μιας υπο-κλίμακας. Μπορεί να παρουσιάσει παράπλευρη πρόοδο (από κάποια γειτονική κατηγορία) με το να διευρύνει τις δυνατότητες επίδοσής του αντί να αυξήσει τις ικανότητές του ως προς την ίδια κατηγορία. Αντίστροφα, η έκφραση «εμβάθυνση των γνώσεων» σημαίνει ότι κάποιος μπορεί κάλλιστα να αισθανθεί την ανάγκη σε κάποια δεδομένη στιγμή να στηρίξει τέτοιου είδους πραγματιστικά οφέλη ρίχνοντας μια ματιά στα «βασικά» (δηλαδή: δεξιότητες χαμηλότερου επιπέδου) σε ένα χώρο μέσα στον οποίο έχει βρεθεί κινούμενος παράπλευρα.

Τέλος, χρειάζεται μεγάλη προσοχή όταν ερμηνεύουμε σύνολα επιπέδων και κλιμάκων γλωσσομάθειας σαν να ήταν κάποια γραμμική κλίμακα μέτρησης όπως ένας χάρακας. Καμία υπάρχουσα κλίμακα ή σειρά επιπέδων δεν μπορεί να ισχυριστεί ότι είναι γραμμική κατ' αυτόν τον τρόπο. Ας εξετάσουμε τη σειρά των προδιαγραφών περιεχομένου του Συμβουλίου της Ευρώπης: ακόμα και αν το *Waystage* τοποθετείται στα μισά του *Threshold Level* σε μία κλίμακα επιπέδων, και το *Threshold* στα μισά του *Vantage Level*, η εμπειρία από τις υπάρχουσες κλίμακες λέει ότι πολλοί μαθητές θα χρειαστούν διπλάσιο χρόνο για να φτάσουν στο *Threshold Level* από το *Waystage* από όσο χρειάστηκαν για να φτάσουν στο *Waystage*. Στη συνέχεια είναι πιθανό να χρειαστούν και πάλι διπλάσιο χρόνο για να φτάσουν στο *Vantage Level* από το *Threshold Level* από ό,τι χρειάστηκαν για να φτάσουν στο *Threshold Level* από το *Waystage*, ακόμα και αν τα επίπεδα τοποθετούνται πάνω στην κλίμακα σε ίσες αποστάσεις μεταξύ τους. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας της αναγκαίας διεύρυνσης του φάσματος των δραστηριοτήτων, των δεξιοτήτων και της γλώσσας που περιλαμβάνονται σε κάθε επίπεδο. Αυτό το πραγματικό γεγονός αντικατοπτρίζεται στη συχνή παρουσίαση μιας κλίμακας επιπέδων με ένα διάγραμμα σαν το χωνάκι του παγωτού – σαν έναν τρισδιάστατο κώνο που διευρύνεται προς τα πάνω. Πρέπει να κινούμαστε με

πάρα πολύ μεγάλη προσοχή κατά τη χρήση οποιασδήποτε κλίμακας επιπέδων για να υπολογίσουμε το «μέσο χρόνο ενασχόλησης» που είναι απαραίτητος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.

2.3 Εκμάθηση και διδασκαλία της γλώσσας

2.3.1 Οι διατυπώσεις μαθησιακών στόχων αυτού του είδους δε λένε τίποτα για τις διαδικασίες μέσω των οποίων οι μαθητές αποκτούν την ικανότητα να ενεργούν με τους απαιτούμενους τρόπους, ή για τις διαδικασίες μέσω των οποίων αναπτύσσουν τις ικανότητες που καθιστούν δυνατές αυτές τις ενέργειες. Δε λένε τίποτα για τους τρόπους με τους οποίους οι διδάσκοντες διευκολύνουν τις διαδικασίες της απόκτησης και εκμάθησης της γλώσσας. Ωστόσο, μία από τις κύριες λειτουργίες του Πλαισίου είναι να ενθαρρύνει και να δώσει τη δυνατότητα σε όλους τους διαφορετικούς συμμετέχοντες στις διαδικασίες της γλωσσικής διδασκαλίας και εκμάθησης να ενημερώνουν τους υπόλοιπους όσο πιο ξεκάθαρα γίνεται όχι μόνο για τους γενικούς και τους ειδικούς στόχους τους, αλλά και για τις μεθόδους που χρησιμοποιούν και τα αποτελέσματα που στην πραγματικότητα επιτυγχάνουν· συνεπώς, είναι προφανές ότι το Πλαίσιο δεν μπορεί να περιοριστεί στις γνώσεις, στις δεξιότητες και στις διαθέσεις που θα χρειαστεί να αναπτύξουν οι μαθητές για να ενεργήσουν ως ικανοί χρήστες της γλώσσας, αλλά πρέπει επίσης να ασχοληθεί και με τις διαδικασίες της απόκτησης και της εκμάθησης της γλώσσας, καθώς και με τη μεθοδολογία της διδασκαλίας. Με αυτά τα ζητήματα ασχολείται το Κεφάλαιο 6.

2.3.2 Ο ρόλος του Πλαισίου σε σχέση με την απόκτηση, εκμάθηση και διδασκαλία της γλώσσας πρέπει ωστόσο να ξεκαθαριστεί ακόμη μία φορά. Ακολουθώντας τις γενικές αρχές της πλουραλιστικής δημοκρατίας, το Πλαίσιο φιλοδοξεί όχι μόνο να είναι περιεκτικό, διαφανές και συνεκτικό, αλλά επίσης ανοιχτό, δυναμικό και μη δογματικό. Για το λόγο αυτό δεν μπορεί να πάρει θέση υπέρ της μίας ή της άλλης πλευράς των τρεχουσών θεωρητικών προστριβών ως προς τη φύση της απόκτησης της γλώσσας και τη σχέση της με την εκμάθηση της γλώσσας, και δεν πρέπει να ενσωματώσει οποιαδήποτε συγκεκριμένη προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία εξαιρώντας όλες τις άλλες. Ο ρόλος που του αρμόζει είναι να ενθαρρύνει όλους τους συμμετέχοντες στη διαδικασία της γλωσσικής εκμάθησης/διδασκαλίας να δηλώσουν όσο το δυνατόν πιο ρητά και ξεκάθαρα το θεωρητικό τους υπόβαθρο και να διατυπώσουν τις δικές τους πρακτικές. Για να εκπληρώσει αυτόν το σκοπό θέτει παραμέτρους, κατηγορίες, κριτήρια και κλίμακες που μπορούν να εκμεταλλευτούν οι χρήστες και που μπορεί να τους παρακινήσουν να λάβουν υπόψη ένα ευρύτερο φάσμα επιλογών από ό,τι πριν ή να αμφισβητήσουν όσα στοιχεία της παράδοσης που ακολουθούν δεν είχαν ελεγχθεί μέχρι τώρα. Με αυτό δεν εννοούμε ότι τέτοιου είδους παραδοχές είναι λανθασμένες, αλλά απλώς ότι μπορεί να είναι επωφελές για όλους όσοι είναι υπεύθυνοι για το σχεδιασμό να επαν-εξετάσουν τη θεωρία και την πρακτική τους, λαμβάνοντας υπόψη αποφάσεις που πήραν άλλοι αρμόδιοι στη δική τους και, ιδιαίτερα, σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

Ένα ανοιχτό, «ουδέτερο» πλαίσιο αναφοράς φυσικά δε συνεπάγεται απουσία πολιτικής. Παραθέτοντας ένα τέτοιου είδους πλαίσιο το Συμβούλιο της Ευρώπης με κανένα τρόπο δεν υποχωρεί από τις αρχές που παρουσιάστηκαν στο Κεφάλαιο 1 καθώς και στις Συστάσεις R (82) 18 και R (98) 6 της Επιτροπής των Υπουργών που απευθύνονται

στις κυβερνήσεις των κρατών μελών.

2.3.3 Τα Κεφάλαια 4 και 5 ασχολούνται κυρίως με τις ενέργειες και τις ικανότητες που απαιτούνται από ένα χρήστη/μαθητή οποιασδήποτε γλώσσας για να επικοινωνήσει με άλλους χρήστες της ίδιας γλώσσας. Ένα μεγάλο μέρος του Κεφαλαίου 6 αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους μπορούν να αναπτυχθούν οι απαραίτητες ικανότητες και στο πώς μπορεί να διευκολυνθεί αυτή η ανάπτυξη. Το Κεφάλαιο 7 εξετάζει σε μεγαλύτερο βάθος το ρόλο των καθηκόντων στη χρήση και στην εκμάθηση της γλώσσας. Ωστόσο, δεν έχει ακόμα διερευνηθεί επαρκώς το σύνολο των συνεπειών της υιοθέτησης μιας πολλαπλογλωσσικής και πολλαπλοπολιτισμικής προσέγγισης. Για το λόγο αυτό το Κεφάλαιο 6 εξετάζει επίσης τη φύση και την ανάπτυξη της πολλαπλογλωσσικής ικανότητας. Οι συνέπειές της στη διαφοροποίηση της γλωσσικής διδασκαλίας και των εκπαιδευτικών πολιτικών εξετάζονται λεπτομερώς στο Κεφάλαιο 8.

2.4 Γλωσσική αξιολόγηση

Το ΚΕΠ είναι «Ένα κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο για τη γλωσσική εκμάθηση, διδασκαλία και αξιολόγηση». Μέχρι εδώ, ασχοληθήκαμε με τη φύση της χρήσης της γλώσσας και του χρήστη της γλώσσας και με τις συνέπειές τους στην εκμάθηση και τη διδασκαλία.

Στο Κεφάλαιο 9, το τελευταίο κεφάλαιο, η προσοχή επικεντρώνεται στη λειτουργία του Πλαισίου σε σχέση με την αξιολόγηση της γλωσσικής επάρκειας. Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφονται τρεις κύριοι τρόποι με τους οποίους μπορεί να χρησιμοποιηθεί το Πλαίσιο:

1. για τον προσδιορισμό του περιεχομένου των δοκιμασιών και των εξετάσεων.
2. για τη διατύπωση των κριτηρίων επίτευξης ενός μαθησιακού στόχου, τόσο σε σχέση με την αξιολόγηση μιας συγκεκριμένης προφορικής ή γραπτής επίδοσης όσο και με τη συνεχή αξιολόγηση από τους διδάσκοντες, τους συμμαθητές ή τον εαυτό τους.
3. για την περιγραφή των επιπέδων γλωσσομάθειας στις υπάρχουσες δοκιμασίες και εξετάσεις έτσι ώστε να παρέχει τη δυνατότητα να γίνουν συγκρίσεις ανάμεσα σε διαφορετικά συστήματα πιστοποίησης.

Στη συνέχεια του κεφαλαίου περιγράφονται λεπτομερώς οι επιλογές που πρέπει να γίνουν από τους υπεύθυνους των διαδικασιών αξιολόγησης. Οι επιλογές παρουσιάζονται με τη μορφή αντιθετικών ζευγών. Σε κάθε περίπτωση οι όροι που χρησιμοποιούνται ορίζονται με σαφήνεια και εξετάζονται τα συγκριτικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του καθενός σε σχέση με το σκοπό της αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό της πλαίσιο. Επίσης αναφέρονται οι επιπτώσεις της χρήσης της μιας ή της άλλης εναλλακτικής επιλογής.

Στη συνέχεια το κεφάλαιο εξετάζει ζητήματα σχετικά με τη λειτουργικότητα της αξιολόγησης. Η προσέγγιση βασίζεται στην παρατήρηση ότι ένα πρακτικό σύστημα αξιολόγησης δεν μπορεί να είναι ιδιαίτερα λεπτομερές. Πρέπει να χρησιμοποιήσουμε την κρίση μας για το πόσες λεπτομέρειες θα περιέχει, για παράδειγμα, ένα δημοσιευμένο αναλυτικό πρόγραμμα εξετάσεων, σε σχέση με τις πολύ συγκεκριμένες αποφάσεις που πρέπει να ληφθούν κατά την προετοιμασία ενός πραγματικού εξεταστικού τετραδίου ή για τη δημιουργία μιας τράπεζας εξεταστικών ζητημάτων. Οι βαθμολογητές, ιδιαίτερα της προφορικής επίδοσης, πρέπει να εργαστούν κάτω από πολύ μεγάλη πίεση χρόνου και

μπορούν να χρησιμοποιήσουν μόνο έναν αυστηρά περιορισμένο αριθμό κριτηρίων. Οι μαθητές που επιθυμούν να αξιολογήσουν την επάρκειά τους, για να έχουν ας πούμε έναν οδηγό για το πώς να προχωρήσουν στη συνέχεια, διαθέτουν περισσότερο χρόνο, αλλά θα χρειαστεί να είναι επιλεκτικοί ως προς τα τμήματα της συνολικής επικοινωνιακής ικανότητας που αφορούν την περίπτωσή τους. Αυτό λειτουργεί ως παράδειγμα της γενικότερης αρχής ότι το Πλαίσιο πρέπει να είναι περιεκτικό, αλλά όλοι όσοι το χρησιμοποιούν πρέπει να είναι επιλεκτικοί. Το να είναι επιλεκτικοί μπορεί να σημαίνει τη χρήση ενός απλούστερου συστήματος κατηγοριοποίησης, το οποίο, όπως είδαμε σε σχέση με τις «επικοινωνιακές δραστηριότητες», μπορεί κάλλιστα να συμπτύσσει κάποιες κατηγορίες που στο γενικό σύστημα είναι ξεχωριστές. Αντίστροφα, οι σκοποί των χρηστών μπορεί κάλλιστα να οδηγούν στην επέκταση ορισμένων κατηγοριών και του σχετικού γλωσσικού υλικού σε περιοχές που τους αφορούν ιδιαίτερα. Στο ίδιο κεφάλαιο συζητούνται τα ζητήματα που προκύπτουν και δίνονται σχετικά παραδείγματα με την παρουσίαση συστημάτων που έχουν υιοθετηθεί από διάφορους εξεταστικούς φορείς ως κριτήρια αξιολόγησης της επάρκειας.

Το Κεφάλαιο 9 θα βοηθήσει πολλούς χρήστες να προσεγγίσουν τα αναλυτικά προγράμματα δημόσιων εξετάσεων με μεγαλύτερη επίγνωση και κρίση, αυξάνοντας τις προσδοκίες τους ως προς τις πληροφορίες που θα πρέπει να δίνουν οι εξεταστικοί φορείς όσον αφορά τους μαθησιακούς στόχους, το περιεχόμενο, τα κριτήρια και τις διαδικασίες των εξετάσεων πιστοποίησης σε εθνικό και σε διεθνές επίπεδο (π.χ. ALTE, ICC). Για τους επιμορφωτές των διδασκόντων (είτε σε αρχικό είτε σε ενδοϋπηρεσιακό στάδιο) θα είναι χρήσιμο για να αυξήσουν την επίγνωση των διδασκόντων σε ζητήματα αξιολόγησης. Ωστόσο, οι διδάσκοντες γίνονται όλο και περισσότερο υπεύθυνοι για την αξιολόγηση των μαθητών και των σπουδαστών τους σε όλα τα επίπεδα, τόσο για τη διαμορφωτική όσο και για την αθροιστική αξιολόγηση. Επίσης, οι μαθητές όλο και πιο συχνά καλούνται να αξιολογήσουν τους εαυτούς τους, είτε για να «χαρτογραφήσουν» και να σχεδιάσουν την πορεία της εκμάθησής τους είτε για να περιγράψουν την ικανότητά τους να επικοινωνούν σε γλώσσες τις οποίες δεν έχουν διδαχτεί τυπικά, αλλά οι οποίες συμβάλλουν στην πολλαπλογλωσσική τους εξέλιξη.

Η εισαγωγή ενός ***Ευρωπαϊκού Γλωσσικού Φακέλου*** με διεθνή κυκλοφορία βρίσκεται υπό εξέταση. Ο Φάκελος θα έδινε τη δυνατότητα στους μαθητές να πιστοποιήσουν την πρόοδό τους προς την πολλαπλογλωσσική ικανότητα με το να καταγράφουν όλων των ειδών τις μαθησιακές εμπειρίες τους από ένα ευρύ φάσμα γλωσσών, ένα μεγάλο μέρος των οποίων δε θα εντοπιζόταν και δε θα αναγνωριζόταν, αν δεν υπήρχε ο Φάκελος. Σκοπός του Φακέλου είναι να ενθαρρύνει τους μαθητές να διατυπώνουν σε τακτικά διαστήματα τα συμπεράσματά τους από την αυτο-αξιολόγηση της επάρκειάς τους σε κάθε γλώσσα. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την αξιοπιστία του εγγράφου οι καταχωρήσεις να γίνονται με υπευθυνότητα και διαφάνεια. Σε αυτό το σημείο θα ήταν ιδιαίτερα πολύτιμη η αναφορά στο ΚΕΠ.

Όσοι ασχολούνται επαγγελματικά με το σχεδιασμό εξεταστικών δοκιμασιών καθώς και με την εποπτεία και τη διεξαγωγή δημόσιων εξετάσεων ίσως να θελήσουν να συμβουλευτούν το Κεφάλαιο 9 σε συνδυασμό με τον πιο εξειδικευμένο *Οδηγό για Εξεταστές* (έγγραφο CC-Lang (96) 10 rev). Ο οδηγός αυτός, ο οποίος ασχολείται λεπτομερώς με την ανάπτυξη και την αποτίμηση εξεταστικών δοκιμασιών, συμπληρώνει το Κεφάλαιο 9. Επίσης περιέχει προτάσεις για περαιτέρω μελέτη, ένα παράρτημα σχετικά με την ανάλυση εξεταστικών ζητημάτων και ένα γλωσσάριο όρων.

3 Κοινά Επίπεδα Αναφοράς

3.1 Κριτήρια για τους περιγραφητές των Κοινών Επιπέδων Αναφοράς

Ένας από τους στόχους του Πλαισίου είναι να βοηθήσει τους εμπλεκόμενους να περιγράψουν τα επίπεδα γλωσσομάθειας που απαιτούνται από τα υπάρχοντα πρότυπα, διαγωνίσματα και εξετάσεις. Για το σκοπό αυτό έχουν δημιουργηθεί το Περιγραφικό Σύστημα και τα Κοινά Επίπεδα Αναφοράς. Το Περιγραφικό Σύστημα μαζί με τα Κοινά Επίπεδα Αναφοράς προσφέρουν ένα εννοιολογικό πλέγμα που μπορεί να αξιοποιηθεί από τους χρήστες για την περιγραφή του δικού τους συστήματος. Σε ιδανικές συνθήκες, μια κλίμακα επιπέδων αναφοράς σε ένα κοινό πλαίσιο θα πρέπει να πληροί τα τέσσερα κριτήρια που ακολουθούν. Τα δύο από αυτά σχετίζονται με ζητήματα περιγραφής, ενώ τα άλλα δύο σχετίζονται με ζητήματα μέτρησης:

Ζητήματα περιγραφής

- Η κλίμακα ενός κοινού πλαισίου πρέπει να είναι *ανεξάρτητη από περικείμενα* ώστε να καλύπτει γενικεύσιμα αποτελέσματα που προέρχονται από διαφορετικά συγκεκριμένα περικείμενα. Με άλλα λόγια, η κοινή κλίμακα δεν θα πρέπει να δημιουργηθεί συγκεκριμένα, λ.χ., για το περικείμενο του σχολείου και στη συνέχεια να εφαρμοστεί σε ενήλικες, ή το αντίστροφο. Ωστόσο, θα πρέπει οι περιγραφητές στην κλίμακα ενός κοινού πλαισίου να είναι ταυτόχρονα *συναφείς με το περικείμενο*, δηλαδή να μπορούν να συσχετιστούν ή να μεταφερθούν σε κάθε ένα ειδικό περικείμενο – και να είναι κατάλληλοι για τη λειτουργία για την οποία χρησιμοποιούνται στο συγκεκριμένο περικείμενο. Αυτό σημαίνει ότι οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουμε τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές σε διαφορετικά περικείμενα χρήσης πρέπει να μπορούν να συσχετίζονται με τα περικείμενα χρήσης στα οποία στοχεύουν οι διαφορετικές ομάδες μαθητών του συνολικού πληθυσμού-στόχου.
- Η περιγραφή πρέπει επίσης να *είναι βασισμένη σε θεωρίες* γλωσσικής ικανότητας. Αυτό είναι δύσκολο να επιτευχθεί, εφόσον οι διαθέσιμες θεωρίες και έρευνες δεν είναι σε θέση να προσφέρουν τη βάση για μια τέτοια περιγραφή. Παρ' όλα αυτά, η κατηγοριοποίηση και η περιγραφή πρέπει να έχουν μια θεωρητική βάση. Επιπλέον, και ενώ θα σχετίζεται με τη θεωρία, η περιγραφή θα πρέπει επίσης να παραμένει *φιλική προς το χρήστη* – θα πρέπει να είναι προσβάσιμη από τους επαγγελματίες του χώρου. Θα πρέπει να τους ενθαρρύνει να σκεφτούν περισσότερο τι σημαίνει ικανότητα στο δικό τους περικείμενο.

Ζητήματα μέτρησης

- Τα σημεία στα οποία τοποθετούνται οι διάφορες δραστηριότητες και ικανότητες σε μια κλίμακα ενός κοινού πλαισίου πρέπει να είναι *αντικειμενικά καθορισμένα,* δηλαδή να βασίζονται σε κάποια θεωρία μέτρησης. Αυτό θα πρέπει να ισχύει ώστε να αποφεύγουμε τη συστηματοποίηση σφαλμάτων μέσω της υιοθέτησης αστήρικτων συμβάσεων και «πρακτικών κανόνων» από την πλευρά των συγγραφέων, των άλλων ομάδων επαγγελματιών του χώρου ή των διαθέσιμων κλιμάκων στις οποίες ανατρέχουμε.

- Ο *αριθμός των επιπέδων* που υιοθετείται πρέπει να είναι τέτοιος ώστε να δείχνει την πρόοδο σε διαφορετικούς τομείς, αλλά, σε κάθε συγκεκριμένο τομέα, δεν πρέπει να υπερβαίνει τον αριθμό των επιπέδων ανάμεσα στα οποία είναι δυνατό να γίνονται ικανοποιητικά συνεπείς διακρίσεις. Αυτό μπορεί να οδηγεί στην υιοθέτηση διαφορετικών αποστάσεων μεταξύ των σημείων της κλίμακας για διαφορετικές παραμέτρους, ή μια διττή προσέγγιση, η οποία να διακρίνει ανάμεσα σε ευρύτερα (κοινά, συμβατικά) και στενότερα (τοπικά, παιδαγωγικά) επίπεδα.

Τα κριτήρια αυτά είναι ιδιαίτερα δύσκολο να ικανοποιηθούν, αλλά πάντως είναι χρήσιμα ως σημείο προσανατολισμού. Μπορούν στην πραγματικότητα να ικανοποιηθούν με ένα συνδυασμό διαισθητικών, ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων. Αυτό αντιτίθεται στους καθαρά διαισθητικούς τρόπους που χρησιμοποιούνται συνήθως για τη δημιουργία κλιμάκων γλωσσομάθειας. Η διαισθητική, συλλογική συγγραφή μπορεί να λειτουργεί αποτελεσματικά στην ανάπτυξη συστημάτων για συγκεκριμένα περικείμενα, θέτει όμως ορισμένους περιορισμούς ως προς τη δημιουργία μιας κλίμακας κοινού πλαισίου. Το βασικό πρόβλημα αξιοπιστίας της διαίσθησης αφορά το ότι μια συγκεκριμένη λεκτική διατύπωση σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο είναι υποκειμενική. Κατά δεύτερο λόγο είναι επίσης πιθανό οι χρήστες που προέρχονται από διαφορετικούς τομείς να έχουν ουσιαστικές διαφορές οπτικής εξαιτίας των αναγκών των μαθητών τους. Μια κλίμακα, όπως και ένα διαγώνισμα, διαθέτει εγκυρότητα σε σχέση με τα περικείμενα στα οποία έχει αποδειχθεί ότι δουλεύει. Η επικύρωση, που περιλαμβάνει και κάποια ποσοτική ανάλυση, είναι μια διαρκής διαδικασία – που θεωρητικά δεν τελειώνει ποτέ. Επομένως, η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε στη δημιουργία των Κοινών Επιπέδων Αναφοράς και των ενδεικτικών περιγραφητών, ήταν αρκετά αυστηρή. Ακολουθήσαμε ένα συστηματικό συνδυασμό διαισθητικών, ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων. Αρχικά αναλύθηκε το περιεχόμενο των διαθέσιμων κλιμάκων σε σχέση με τις κατηγορίες περιγραφής που χρησιμοποιούνται στο Πλαίσιο. Στη συνέχεια, σε μια διαισθητική φάση, έγινε επεξεργασία αυτού του υλικού, διατυπώθηκαν νέοι περιγραφητές και το σύνολο συζητήθηκε από ειδικούς. Έπειτα χρησιμοποιήθηκαν διάφορες ποιοτικές μέθοδοι προκειμένου να ελεγχθεί αν οι διδάσκοντες αποδέχονταν τις περιγραφικές κατηγορίες που επιλέχτηκαν, και αν οι περιγραφητές πράγματι προσδιόριζαν τις κατηγορίες τις οποίες προορίζονταν να περιγράψουν. Τέλος, οι καλύτεροι περιγραφητές του συνόλου διαβαθμίστηκαν με τη χρήση ποσοτικών μεθόδων. Από τότε, η ακρίβεια αυτής της διαβάθμισης έχει ελεγχθεί με μελέτες επαλήθευσης.

Στα παραρτήματα εξετάζονται διάφορα τεχνικά ζητήματα που συνδέονται με την ανάπτυξη και τη διαβάθμιση περιγραφών της γλωσσομάθειας. Το Παράρτημα Α κάνει μια εισαγωγή στις κλίμακες και τη διαβάθμιση και επιπλέον στις μεθοδολογίες που μπορεί να χρησιμοποιηθούν. Το Παράρτημα Β περιέχει μια σύντομη επισκόπηση της έρευνας του Ελβετικού Εθνικού Συμβουλίου Επιστημονικής Έρευνας το οποίο ανέπτυξε τα Κοινά Επίπεδα Αναφοράς και τις ενδεικτικούς τους περιγραφητές, σε ένα πρόγραμμα που κάλυψε διαφορετικούς τομείς της εκπαίδευσης. Τα Παραρτήματα Γ και Δ παρουσιάζουν δύο συναφή ευρωπαϊκά προγράμματα τα οποία στη συνέχεια χρησιμοποίησαν παρόμοια μεθοδολογία για τη δημιουργία και επικύρωση τέτοιων περιγραφητών σε σχέση με νεαρούς ενήλικες. Στο Παράρτημα Γ περιγράφεται το πρόγραμμα DIALANG. Ως τμήμα ενός ευρύτερου εργαλείου αξιολόγησης, το DIALANG επεξέτεινε κάποιους περιγραφητές από το ΚΕΠ και τις προσάρμοσε για χρήση αυτοαξιολόγησης. Στο Παράρτημα Δ περιγράφεται το πρόγραμμα «Μπορεί να κάνει»/‘Can Do’ της ALTE (Association of Language Testers

in Europe). Το πρόγραμμα αυτό δημιούργησε και επικύρωσε ένα μεγάλο αριθμό περιγραφητών, οι οποίοι επίσης μπορούν να συσχετιστούν με τα Κοινά Επίπεδα Αναφοράς. Οι περιγραφητές αυτοί συμπληρώνουν τους περιγραφητές του ίδιου του Πλαισίου κατά το ότι είναι οργανωμένοι σε σχέση με πεδία χρήσης που αφορούν τους ενήλικες.

Τα ερευνητικά προγράμματα που περιγράφονται στα παραρτήματα παρουσιάζουν ένα πολύ σημαντικό βαθμό σύμπτωσης όσον αφορά τόσο τα ίδια τα Κοινά Επίπεδα Αναφοράς όσο και τις έννοιες που διαβαθμίζονται σε διαφορετικά επίπεδα στην περίπτωση των ενδεικτικών περιγραφητών. Δηλαδή υπάρχουν ήδη αυξανόμενες αποδείξεις πως τα κριτήρια που σκιαγραφήθηκαν πιο πάνω ικανοποιούνται τουλάχιστον κατά ένα μέρος.

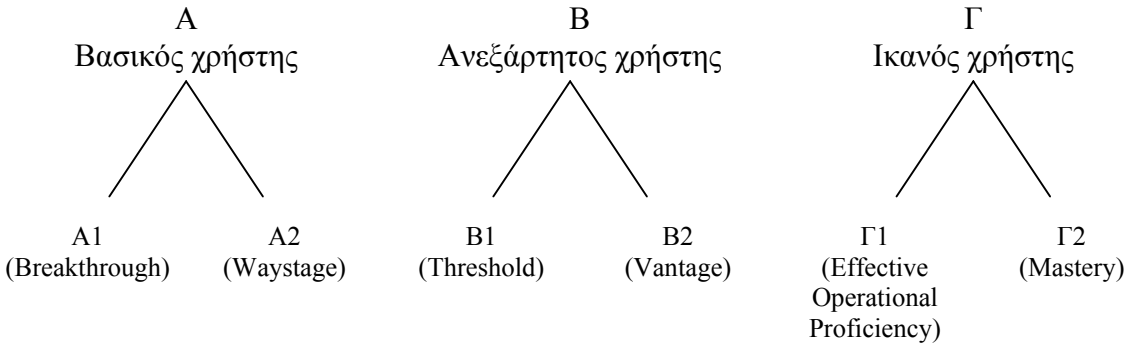
3.2 Τα Κοινά Επίπεδα Αναφοράς

Στην πράξη φαίνεται πως υπάρχει μια ευρεία, αν και σε καμία περίπτωση καθολική, συναίνεση ως προς τον αριθμό και τη φύση των επιπέδων που είναι κατάλληλα για την οργάνωση της γλωσσικής εκμάθησης και τη δημόσια αναγνώριση της επίδοσης. Φαίνεται πως ένα γενικό πλαίσιο έξι ευρέων επιπέδων προσφέρει ικανοποιητική κάλυψη του μαθησιακού χώρου που αφορά μαθητές ευρωπαϊκών γλωσσών για αυτούς τους σκοπούς:

- ***Breakthrough***, που αντιστοιχεί σε αυτό που ο Wilkins ονόμασε *'Formulaic Proficiency'* («επάρκεια τυποποιημένων γνώσεων») στην πρόταση που παρουσίασε το 1978 και που ο Trim αποκάλεσε *'Introductory'* («εισαγωγικό») στην ίδια δημοσίευση[2]
- ***Waystage***, με βάση τις αντίστοιχες προδιαγραφές περιεχομένου του Συμβουλίου της Ευρώπης.
- ***Threshold,*** με βάση τις αντίστοιχες προδιαγραφές περιεχομένου του Συμβουλίου της Ευρώπης.
- ***Vantage***, με βάση το τρίτο επίπεδο προδιαγραφών περιεχομένου του Συμβουλίου της Ευρώπης, ένα επίπεδο που ο Wilkins το περιέγραψε ως 'Limited Operational Proficiency' («περιορισμένη διαχειριστική επάρκεια») και ο Trim ως 'adequate response to situations normally encountered' («επαρκή ανταπόκριση σε συνηθισμένες καταστάσεις»).
- ***Effective Operational Proficiency***, που ονομάστηκε 'Effective Proficiency' («αποτελεσματική επάρκεια») από τον Trim, 'Adequate Operational Proficiency' («επαρκής διαχειριστική επάρκεια») από τον Wilkins, και αντιπροσωπεύει ένα προχωρημένο επίπεδο ικανότητας, κατάλληλο για πιο πολύπλοκα καθήκοντα εργασίας και μελέτης.
- ***Mastery*** (Trim: 'Comprehensive Mastery' («ολοκληρωμένη τέλεια γνώση»), Wilkins: 'Comprehensive Operational Proficiency' («ολοκληρωμένη διαχειριστική ικανότητα»), αντιστοιχεί στον ανώτατο εξεταστικό στόχο του συστήματος που υιοθετήθηκε από την ALTE (Association of Language Testers in Europe). Θα μπορούσε να επεκταθεί για να συμπεριλάβει την πιο αναπτυγμένη διαπολιτισμική ικανότητα που ξεπερνά το επίπεδο εκείνο που επιτυγχάνεται από πολλούς επαγγελματίες της γλώσσας.

[2] Trim, J.L.M. (1978) *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*, Council of Europe.

Κοιτάζοντας πάντως αυτά τα έξι επίπεδα, βλέπουμε ότι αντιστοιχούν στις ανώτερες και κατώτερες εκδοχές της κλασικής διαίρεσης σε βασικό, μέσο, και προχωρημένο. Επίσης, κάποια από τα ονόματα που χρησιμοποιήθηκαν για τις προδιαγραφές των επιπέδων από το Συμβούλιο της Ευρώπης δεν επιδέχονται μετάφραση (π.χ. *Waystage*, *Vantage*). Κατά συνέπεια, το προτεινόμενο σύστημα υιοθετεί μια αρχή «υπερκειμενικής» διακλάδωσης, ξεκινώντας από έναν αρχικό διαχωρισμό σε τρία ευρέα επίπεδα – Α, Β και Γ:



Σχήμα 1

3.3 Παρουσίαση των Κοινών Επιπέδων Αναφοράς

Η καθιέρωση ενός συνόλου σημείων κοινής αναφοράς δεν περιορίζει σε καμία περίπτωση τον τρόπο που μπορεί οι διάφοροι τομείς σε διαφορετικά παιδαγωγικά περιβάλλοντα να επιλέξουν για να οργανώσουν ή για να περιγράψουν το σύστημα των δικών τους επιπέδων και τμημάτων. Είναι επίσης αναμενόμενο ότι η ακριβής τυποποίηση του συνόλου των σημείων κοινής αναφοράς, η διατύπωση των περιγραφητών, θα εξελιχθεί με την πάροδο του χρόνου, καθώς θα ενσωματώνεται στην περιγραφή η εμπειρία των κρατών μελών και των ιδρυμάτων που διαθέτουν τη σχετική εξειδίκευση.

Είναι επίσης επιθυμητό να παρουσιάζονται τα σημεία κοινής αναφοράς με διαφορετικούς τρόπους για διαφορετικούς σκοπούς. Για κάποιους σκοπούς τα προτεινόμενα Κοινά Επίπεδα Αναφοράς θα πρέπει να περιληφθούν σε απλές ολιστικές παραγράφους, μία για κάθε επίπεδο, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1. Μια τόσο απλή «σφαιρική» αναπαράσταση θα διευκολύνει την παρουσίαση του συστήματος σε χρήστες που δεν είναι ειδικοί και παράλληλα θα προσφέρει σημεία προσανατολισμού στους διδάσκοντες και στους συντάκτες προγραμμάτων σπουδών:

Πίνακας 1. Κοινά Επίπεδα Αναφοράς: σφαιρική κλίμακα

Ικανός χρήστης	Γ2	Μπορεί να κατανοήσει με ευκολία σχεδόν όλα όσα ακούει ή διαβάζει. Μπορεί να κάνει περιλήψεις με βάση πληροφορίες που προέρχονται από διαφορετικές προφορικές ή γραπτές πηγές, ανασυνθέτοντας επιχειρήματα και περιγραφές σε μια συνεκτική παρουσίαση. Μπορεί να εκφραστεί αυθόρμητα, με μεγάλη άνεση και ακρίβεια, διαχωρίζοντας λεπτές σημασιολογικές αποχρώσεις ακόμα και σε ιδιαίτερα σύνθετες περιστάσεις.
	Γ1	Μπορεί να κατανοήσει ένα ευρύ φάσμα απαιτητικών, μακροσκελών κειμένων και να αναγνωρίσει σημασίες που υπονοούνται. Μπορεί να εκφραστεί άνετα και αυθόρμητα χωρίς να φαίνεται συχνά πως αναζητά εκφράσεις. Μπορεί να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ευέλικτα και αποτελεσματικά για κοινωνικούς, ακαδημαϊκούς και επαγγελματικούς σκοπούς. Μπορεί να παραγάγει σαφή, καλά διαρθρωμένα, λεπτομερή κείμενα για σύνθετα θέματα, επιδεικνύοντας ελεγχόμενη χρήση οργανωτικών σχημάτων, συνδετικών στοιχείων και μηχανισμών συνοχής.
Ανεξάρτητος χρήστης	Β2	Μπορεί να κατανοήσει τις κύριες ιδέες ενός σύνθετου κειμένου, τόσο για συγκεκριμένα, όσο και για αφηρημένα θέματα, συμπεριλαμβανομένων συζητήσεων πάνω σε τεχνικά ζητήματα της ειδικότητάς του. Μπορεί να συνδιαλλαγεί με κάποια άνεση και αυθορμητισμό που καθιστούν δυνατή τη συνήθη επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας χωρίς επιβάρυνση για κανένα από τα δύο μέρη. Μπορεί να παραγάγει σαφές, λεπτομερές κείμενο για ένα ευρύ φάσμα θεμάτων και να εξηγήσει μια άποψη πάνω σε ένα κεντρικό ζήτημα, δίνοντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των διαφόρων επιλογών.
	Β1	Μπορεί να κατανοήσει τα κύρια σημεία που του παρουσιάζονται με σαφήνεια και χωρίς αποκλίσεις από τον κοινό γλωσσικό τύπο και που αφορούν θέματα που συναντώνται τακτικά στη δουλειά, στο σχολείο, στον ελεύθερο χρόνο, κτλ. Μπορεί να χειριστεί καταστάσεις που είναι πιθανό να προκύψουν στη διάρκεια ενός ταξιδιού σε μια περιοχή όπου ομιλείται η γλώσσα. Μπορεί να παραγάγει απλό κείμενο σχετικό με θέματα που γνωρίζει ή που τον αφορούν προσωπικά. Μπορεί να περιγράψει εμπειρίες και γεγονότα, όνειρα, ελπίδες και φιλοδοξίες και να δώσει συνοπτικά λόγους και εξηγήσεις για τις γνώμες και τα σχέδιά του.

Βασικός χρήστης	Α2	Μπορεί να κατανοήσει προτάσεις και εκφράσεις που χρησιμοποιούνται συχνά και που σχετίζονται με περιοχές που είναι άμεσα συναφείς (π.χ. πολύ βασικές ατομικές και οικογενειακές πληροφορίες, αγορές, τοπική γεωγραφία, εργασία). Μπορεί να επικοινωνήσει σε απλά και συνηθισμένα καθήκοντα που απαιτούν απλή και απευθείας ανταλλαγή πληροφοριών για θέματα που του είναι οικεία και για θέματα ρουτίνας. Μπορεί να περιγράψει με απλά λόγια πτυχές του ιστορικού του, του άμεσου περιβάλλοντός του καθώς και θέματα άμεσης ανάγκης.
	Α1	Μπορεί να κατανοήσει και να χρησιμοποιήσει καθημερινές εκφράσεις που του είναι οικείες και πολύ βασικές φράσεις που έχουν στόχο την ικανοποίηση συγκεκριμένων αναγκών. Μπορεί να συστηθεί και να συστήσει άλλους και μπορεί να ρωτήσει και να απαντήσει ερωτήσεις που αφορούν προσωπικά στοιχεία, όπως το πού μένει, τα άτομα που γνωρίζει και τα πράγματα που κατέχει. Μπορεί να συνδιαλλαγεί με απλό τρόπο υπό την προϋπόθεση ότι ο συνομιλητής του μιλάει αργά και καθαρά και είναι διατεθειμένος να βοηθήσει.

Προκειμένου πάντως να κατευθύνουμε τους μαθητές, τους διδάσκοντες και τους άλλους χρήστες εντός του εκπαιδευτικού συστήματος προς κάποιον πρακτικό σκοπό είναι πιθανό να χρειαστεί μια πιο λεπτομερής επισκόπηση. Μια τέτοια επισκόπηση μπορεί να παρουσιαστεί με τη μορφή ενός πλέγματος που θα εμφανίζει τις βασικές κατηγορίες της γλωσσικής χρήσης στο κάθε ένα από τα έξι επίπεδα. Το παράδειγμα στον Πίνακα 2 (στις επόμενες σελίδες) είναι ένα προσχέδιο για ένα κατευθυντήριο εργαλείο αυτοαξιολόγησης που βασίζεται στα έξι επίπεδα. Ο στόχος του είναι να βοηθήσει τους μαθητές να περιγράψουν τις κύριες γλωσσικές τους δεξιότητες και να αποφασίσουν σε ποιο επίπεδο θα κοιτούσαν σε ένα κατάλογο λεπτομερέστερων περιγραφητών με σκοπό να αυτοαξιολογήσουν το επίπεδο της γλωσσομάθειάς τους.

Για άλλους σκοπούς ίσως είναι προτιμότερο να επικεντρώσουμε την προσοχή μας σε ένα συγκεκριμένο φάσμα επιπέδων και ένα συγκεκριμένο σύνολο κατηγοριών. Περιορίζοντας το εύρος των καλυπτόμενων επιπέδων και κατηγοριών σε αυτά που σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο στόχο, θα έχουμε τη δυνατότητα να προσθέσουμε περισσότερες λεπτομέρειες: εντονότερα διακεκριμένα επίπεδα και κατηγορίες. Ένας τόσο λεπτομερειακός χαρακτήρας θα επιτρέψει σε ένα σύνολο τμημάτων να «χαρτογραφηθούν» το ένα σε σχέση με το άλλο – και επίσης να τοποθετηθούν σε σχέση με το Κοινό Πλαίσιο.

Εναλλακτικά, αντί να περιγράψει κατηγορίες επικοινωνιακών δραστηριοτήτων, μπορεί κάποιος να θέλει να αξιολογήσει την επίδοση με βάση τις πτυχές της επικοινωνιακής γλωσσικής ικανότητας που μπορεί να συναγάγει από την επίδοση αυτή. Το διάγραμμα στον Πίνακα 3 σχεδιάστηκε για την αξιολόγηση προφορικών επιδόσεων. Επικεντρώνεται σε διαφορετικές πτυχές της χρήσης της γλώσσας.

3.4 Ενδεικτικοί περιγραφητές

Οι τρεις πίνακες που χρησιμοποιήθηκαν για την παρουσίαση των Κοινών Επιπέδων Αναφοράς (Πίνακες 1, 2 και 3) αποτελούν περίληψη μιας τράπεζας «ενδεικτικών περιγραφητών» που δημιουργήθηκε και επικυρώθηκε για το ΚΕΠ στην έρευνα που περιγράφεται στο Παράρτημα Β. Οι διατυπώσεις αυτές έχουν διαβαθμιστεί σε αυτά τα επίπεδα με μαθηματικό τρόπο μέσα από την ανάλυση της ερμηνείας τους κατά την αξιολόγηση μεγάλου αριθμού μαθητών.

Για να διευκολύνουμε τη χρήση τους, οι κλίμακες των περιγραφητών αντιπαρατίθενται με τις ανάλογες κατηγορίες του περιγραφικού συστήματος στα κεφάλαια 4 και 5. Οι περιγραφητές αφορούν τις τρεις ακόλουθες μετακατηγορίες του περιγραφικού συστήματος:

Επικοινωνιακές δραστηριότητες

Παρέχονται περιγραφητές του τύπου «Μπορεί να κάνει» για την κατανόηση, τη συνδιαλλαγή και την παραγωγή. Μπορεί να μην υπάρχουν περιγραφητές για όλες τις υποκατηγορίες σε κάθε επίπεδο, αφού ορισμένες δραστηριότητες δεν είναι δυνατό να τις αναλάβει κανείς προτού φτάσει σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο ικανότητας, ενώ άλλες μπορεί να σταματήσουν να αποτελούν γενικό μαθησιακό στόχο σε ανώτερα επίπεδα.

Στρατηγικές

Παρέχονται περιγραφητές του τύπου «Μπορεί να κάνει» για κάποιες από τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται κατά την επιτέλεση επικοινωνιακών δραστηριοτήτων. Οι στρατηγικές θεωρούνται ως σύνδεσμος ανάμεσα στα μέσα που διαθέτει ο μαθητής (τις ικανότητές του) και στο τι μπορεί να κάνει με αυτά (επικοινωνιακές δραστηριότητες). Οι αρχές α) του σχεδιασμού της δράσης, β) της στάθμισης των μέσων και της αντιστάθμισης ατελειών κατά την εκτέλεση και γ) του ελέγχου των αποτελεσμάτων και των αναγκαίων διορθωτικών προσπαθειών, περιγράφονται στις ενότητες που ασχολούνται με τις στρατηγικές συνδιαλλαγής και παραγωγής στο τέταρτο κεφάλαιο.

Πίνακας 2. Κοινά Επίπεδα Αναφοράς: πλέγμα αυτοαξιολόγησης

		Α1	**Α2**	**Β1**	**Β2**	**Γ1**	**Γ2**
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ	Κατανόηση προφορικού λόγου	Μπορώ να αναγνωρίσω γνωστές λέξεις και πολύ στοιχειώδεις φράσεις που αφορούν εμένα, την οικογένεια μου και το άμεσο συγκεκριμένο περιβάλλον, όταν οι άνθρωποι μιλούν αργά και καθαρά	Μπορώ να κατανοήσω φράσεις και λέξεις υψηλής συχνότητας που σχετίζονται με περιοχές άμεσης προσωπικής συνάφειας (π.χ. πολύ στοιχειώδεις προσωπικές και οικογενειακές πληροφορίες, αγορές, τοπική γεωγραφία, εργασία). Μπορώ να συλλάβω την κεντρική ιδέα σε περιπτώσεις σύντομων, σαφών, απλών μηνυμάτων και ανακοινώσεων	Μπορώ να κατανοήσω τα κύρια σημεία μιας σαφούς ομιλίας χωρίς ιδιωματικά χαρακτηριστικά σε γνωστά θέματα που συναντώ τακτικά στη δουλειά, στο σχολείο, στον ελεύθερο χρόνο, κτλ. Μπορώ να κατανοήσω τα κύρια σημεία πολλών ραδιοφωνικών ή τηλεοπτικών ενημερωτικών εκπομπών σχετικών με την τρέχουσα επικαιρότητα ή εκπομπών με θέματα προσωπικού ή επαγγελματικού ενδιαφέροντος όταν η παρουσίαση είναι σχετικά αργή και ξεκάθαρη.	Μπορώ να κατανοήσω εκτεταμένο προφορικό λόγο και διαλέξεις και να παρακολουθήσω ακόμα και σύνθετα επιχειρήματα, υπό την προϋπόθεση ότι το θέμα δεν είναι ιδιαίτερα άγνωστο. Μπορώ να καταλάβω τις περισσότερες ειδησεογραφικές και ενημερωτικές εκπομπές της τηλεόρασης. Μπορώ να καταλάβω τις περισσότερες ταινίες στην καθιερωμένη διάλεκτο.	Μπορώ να κατανοήσω εκτεταμένο προφορικό λόγο ακόμα και όταν δεν είναι δομημένος ξεκάθαρα ή και όταν οι σχέσεις μεταξύ των λεγομένων απλώς υπονοούνται αντί να δηλώνονται ρητά. Μπορώ να καταλάβω τηλεοπτικές εκπομπές και ταινίες χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια.	Δεν έχω δυσκολία να κατανοήσω οποιοδήποτε είδος προφορικού λόγου, είτε ζωντανά είτε σε εκπομπή, ακόμα και όταν εκφωνείται με μεγάλη ταχύτητα φυσικού ομιλητή, υπό την προϋπόθεση ότι έχω λίγο χρόνο να εξοικειωθώ με την προφορά.

	Κατανόηση γραπτού λόγου	Μπορώ να κατανοήσω γνωστά ονόματα, λέξεις και πολύ απλές προτάσεις, π.χ. σε ανακοινώσεις και αφίσες ή σε καταλόγους.	Μπορώ να διαβάσω πολύ σύντομα, απλά κείμενα. Μπορώ να βρω συγκεκριμένες προβλέψιμες πληροφορίες σε απλό καθημερινό υλικό όπως διαφημίσεις, φυλλάδια, καταλόγους εστιατορίων και προγράμματα και μπορώ να κατανοήσω σύντομες απλές προσωπικές επιστολές.	Μπορώ να κατανοήσω κείμενα που περιέχουν κυρίως καθημερινή γλώσσα υψηλής συχνότητας ή γλώσσα που σχετίζεται με τη δουλειά μου. Μπορώ να κατανοήσω την περιγραφή γεγονότων, συναισθημάτων και ευχών σε προσωπικές επιστολές.	Μπορώ να διαβάσω άρθρα και αναφορές που σχετίζονται με σύγχρονα προβλήματα στα οποία οι συγγραφείς υιοθετούν συγκεκριμένες στάσεις ή απόψεις. Μπορώ να κατανοήσω τη σύγχρονη πεζογραφία.	Μπορώ να κατανοήσω μακροσκελή και σύνθετα κείμενα λογοτεχνικά και μη, αναγνωρίζοντας υφολογικές διακρίσεις. Μπορώ να κατανοήσω εξειδικευμένα άρθρα και εκτενείς τεχνικές οδηγίες, ακόμα και όταν δεν σχετίζονται με την ειδικότητά μου.	Μπορώ να διαβάσω με άνεση σχεδόν όλα τα είδη του γραπτού λόγου, συμπεριλαμβανομένων των αφηρημένων, και των σύνθετων (δομικά ή γλωσσικά) κειμένων όπως εγχειρίδια χρήσης, εξειδικευμένα άρθρα και λογοτεχνικά έργα.

ΟΜΙΛΙΑ	Προφορική συνδιαλλαγή	Μπορώ να συνδιαλέγομαι με απλό τρόπο υπό την προϋπόθεση ότι ο άλλος είναι προετοιμασμένος να επαναλάβει ή να επαναδιατυπώσει τα λεγόμενά του με μικρότερη ταχύτητα ομιλίας και να με βοηθήσει να διατυπώσω αυτό που προσπαθώ να πω. Μπορώ να κάνω ερωτήσεις και να δώσω απαντήσεις πάνω σε θέματα άμεσης ανάγκης ή πάνω σε πολύ γνωστά θέματα.	Μπορώ να επικοινωνώ σε απλά συνηθισμένα καθήκοντα που απαιτούν απλή και απευθείας ανταλλαγή πληροφοριών για γνωστά θέματα και δραστηριότητες. Μπορώ να χειριστώ πολύ σύντομες κοινωνικές συνδιαλλαγές, παρόλο που συνήθως δεν μπορώ να καταλάβω πολλά ώστε να συνεχίσω εγώ ο ίδιος τη συνομιλία.	Μπορώ να αντεπεξέλθω στις περισσότερες καταστάσεις που είναι πιθανό να παρουσιαστούν ενώ ταξιδεύω σε μια περιοχή όπου μιλιέται η γλώσσα. Μπορώ να πάρω μέρος απροετοίμαστος σε συνομιλίες πάνω σε θέματα που μου είναι γνωστά, που με ενδιαφέρουν προσωπικά, ή που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή (π.χ. οικογένεια, χόμπι, δουλειά, ταξίδια και επίκαιρα θέματα)	Μπορώ να συνδιαλέγομαι με κάποιο βαθμό άνεσης και αυθορμητισμού που επιτρέπει την ομαλή συνδιαλλαγή με φυσικούς ομιλητές. Μπορώ να λάβω ενεργά μέρος σε μια συζήτηση σε γνωστά περιβάλλοντα, εξηγώντας και υποστηρίζοντας τις απόψεις μου.	Μπορώ να εκφραστώ άνετα και αυθόρμητα χωρίς ιδιαίτερα εμφανή αναζήτηση εκφράσεων. Μπορώ να χρησιμοποιήσω τη γλώσσα με ευελιξία και αποτελεσματικότητα για κοινωνικούς και επαγγελματικούς σκοπούς. Μπορώ να διατυπώσω ιδέες και απόψεις με ακρίβεια και να συσχετίσω επιδέξια τη δική μου συμβολή με αυτές των άλλων ομιλητών.	Μπορώ να λάβω μέρος χωρίς κόπο σε οποιαδήποτε συνομιλία ή συζήτηση έχοντας επαρκή γνώση ιδιωματικών εκφράσεων και όρων της καθομιλουμένης. Μπορώ να εκφραστώ άνετα και να διαχωρίσω τις πιο λεπτές σημασιολογικές αποχρώσεις με ακρίβεια. Αν έχω κάποιο πρόβλημα, μπορώ να ανακαλέσω και να αναδιατυπώσω αυτά που παρουσιάζουν δυσκολία τόσο ομαλά που δύσκολα το προσέχουν οι άλλοι.

	Παραγωγή προφορικού λόγου	Μπορώ να χρησιμοποιήσω απλές φράσεις και προτάσεις για να περιγράψω πού μένω και τους ανθρώπους που γνωρίζω.	Μπορώ να χρησιμοποιήσω μια σειρά φράσεων και προτάσεων για να περιγράψω με απλά λόγια την οικογένειά μου και άλλους ανθρώπους, τις συνθήκες διαβίωσης, το εκπαιδευτικό μου ιστορικό και την τωρινή ή την πιο πρόσφατη δουλειά μου.	Μπορώ να συνδέσω φράσεις με απλό τρόπο ώστε να περιγράψω εμπειρίες και γεγονότα, τα όνειρά μου, τις ελπίδες και τις φιλοδοξίες μου. Μπορώ να δώσω συνοπτικά αιτίες και εξηγήσεις για γνώμες και σχέδια. Μπορώ να αφηγηθώ μια ιστορία ή να εξιστορήσω την υπόθεση ενός βιβλίου ή μιας ταινίας και να περιγράψω τις αντιδράσεις μου.	Μπορώ να κάνω σαφείς, λεπτομερείς περιγραφές για ένα ευρύ φάσμα θεμάτων που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά μου. Μπορώ να εξηγήσω μια άποψη πάνω σε ένα κεντρικό ζήτημα δίνοντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των διαφόρων επιλογών.	Μπορώ να κάνω σαφείς λεπτομερείς περιγραφές σύνθετων θεμάτων ενσωματώνοντας υπο-θέματα, αναπτύσσοντας συγκεκριμένα σημεία και ολοκληρώνοντας με ένα κατάλληλο συμπέρασμα.	Μπορώ να κάνω μια περιγραφή ή να διατυπώσω ένα επιχείρημα με σαφήνεια και ομαλή ροή, με ύφος που ταιριάζει στο περικείμενο και με μία αποτελεσματική λογική δομή που βοηθάει τον ακροατή να προσέξει και να συγκρατήσει τα σημαντικά σημεία.
ΓΡΑΦΗ	Παραγωγή γραπτού λόγου	Μπορώ να γράψω μια σύντομη, απλή κάρτα, στέλνοντας για παράδειγμα χαιρετισμούς από τις διακοπές. Μπορώ να συμπληρώσω προσωπικά στοιχεία σε έντυπα, να γράψω για παράδειγμα το όνομα, τη διεύθυνση και την εθνικότητά μου σε ένα έντυπο διαμονής σε ξενοδοχείο.	Μπορώ να γράψω σύντομα, απλά μηνύματα και σημειώσεις που σχετίζονται με θέματα άμεσης ανάγκης. Μπορώ να γράψω μια πολύ απλή προσωπική επιστολή ευχαριστώντας, λ.χ., κάποιον για κάτι.	Μπορώ να γράψω απλό κείμενο σχετικό με θέματα που μου είναι γνωστά ή που με ενδιαφέρουν προσωπικά. Μπορώ να γράψω προσωπικές επιστολές περιγράφοντας εμπειρίες και εντυπώσεις.	Μπορώ να γράψω σαφή, λεπτομερή κείμενα για ένα ευρύ φάσμα θεμάτων που έχουν σχέση με τα ενδιαφέροντά μου. Μπορώ να γράψω ένα δοκίμιο ή μια αναφορά, παραθέτοντας πληροφορίες ή δίνοντας επιχειρήματα για να στηρίξω ή να αντικρούσω μια συγκεκριμένη άποψη. Μπορώ να γράψω επιστολές τονίζοντας την προσωπική σημασία γεγονότων και εμπειριών.	Μπορώ να εκφραστώ με σαφή, καλά δομημένα κείμενα, εκφράζοντας απόψεις αρκετά εκτενώς. Μπορώ να γράψω επιστολές, δοκίμια ή αναφορές για σύνθετα θέματα, υπογραμμίζοντας τα σημεία που πιστεύω πως αποτελούν ουσιαστικά ζητήματα. Μπορώ να επιλέξω ύφος κατάλληλο για τον αναμενόμενο αναγνώστη.	Μπορώ να γράψω σε κατάλληλο ύφος σαφή κείμενα με ομαλή ροή. Μπορώ να γράψω σύνθετες επιστολές αναφορές ή άρθρα που παρουσιάζουν ένα θέμα με μια αποτελεσματική λογική δομή που βοηθάει τον αναγνώστη να προσέξει και να συγκρατήσει τα σημαντικά σημεία. Μπορώ να γράψω περιλήψεις και κριτικές επαγγελματικών ή λογοτεχνικών έργων.

Πίνακας 3. *Κοινά Επίπεδα Αναφοράς: ποιοτικές πτυχές της χρήσης προφορικού λόγου*

	ΕΥΡΟΣ	**ΑΚΡΙΒΕΙΑ**	**ΕΥΧΕΡΕΙΑ**	**ΣΥΝΑΛΛΑΓΗ**	**ΣΥΝΟΧΗ**
Γ2	Δείχνει μεγάλη ευελιξία επαναδιατυπώνοντας ιδέες με διαφορετικούς γλωσσικούς τύπους προκειμένου να μεταδώσει με ακρίβεια λεπτότερες σημασιολογικές αποχρώσεις, να δώσει έμφαση, να κάνει διαφοροποιήσεις και να αποκλείσει την αμφισημία. Επίσης κατέχει πολλές ιδιωματικές εκφράσεις και όρους της καθομιλουμένης.	Διατηρεί με συνέπεια το γραμματικό έλεγχο της σύνθετης γλώσσας, ακόμα και όταν η προσοχή του επικεντρώνεται αλλού (π.χ. στο σχεδιασμό της περαιτέρω εξέλιξης, στην παρατήρηση των αντιδράσεων των άλλων).	Μπορεί να εκφράζεται αυθόρμητα επί μακρόν με τη φυσική ροή της καθομιλουμένης, αποφεύγοντας ή παρακάμπτοντας τις όποιες δυσκολίες τόσο ομαλά που ο συνομιλητής δύσκολα το προσέχει.	Μπορεί να συνδιαλέγεται άνετα και επιδέξια, κατανοώντας και χρησιμοποιώντας μη λεκτικές ενδείξεις και ενδείξεις επιτονισμού χωρίς εμφανή κόπο. Μπορεί να ενσωματώσει τη δική του συμβολή στον κοινό συνεχή λόγο με εντελώς φυσικές συνεισφορές, κάνοντας αναφορές και υπονοήσεις κ.ά.	Μπορεί να δημιουργεί λόγο που έχει συνοχή και συνεκτικότητα χρησιμοποιώντας πλήρως και όπως ταιριάζει διάφορα οργανωτικά σχήματα και ένα ευρύ φάσμα συνδετικών και άλλων στοιχείων συνεκτικότητας.
Γ1	Διαθέτει καλή γνώση ενός ευρέος φάσματος γλωσσικών στοιχείων που του επιτρέπει να επιλέγει μια διατύπωση για να εκφράζεται με σαφήνεια, με το κατάλληλο ύφος για ένα μεγάλο φάσμα γενικών, ακαδημαϊκών και επαγγελματικών θεμάτων και θεμάτων που αφορούν τον ελεύθερο χρόνο χωρίς να χρειάζεται να περιορίζει αυτά που θέλει να πει.	Διατηρεί με συνέπεια έναν υψηλό βαθμό γραμματικής ακρίβειας: τα λάθη σπανίζουν, είναι δύσκολο να εντοπιστούν και γενικά, αν κάνει λάθος, μπορεί και το διορθώνει.	Μπορεί να εκφραστεί άνετα και αυθόρμητα σχεδόν χωρίς κόπο. Μόνο ένα γνωσιακά δύσκολο θέμα μπορεί να εμποδίσει τη φυσική, ομαλή ροή της γλώσσας.	Μπορεί να επιλέγει μια κατάλληλη φράση από ένα φάσμα γλωσσικών λειτουργιών που έχει στη διάθεσή του για να εισάγει τις παρατηρήσεις του έτσι ώστε να καταφέρνει να του δοθεί ο λόγος ή για να διατηρεί το λόγο και για να συσχετίσει επιδέξια τη δική του συμβολή με εκείνες των άλλων ομιλητών.	Μπορεί να παράγει σαφή, καλά δομημένο προφορικό λόγο με ομαλή ροή, επιδεικνύοντας ελεγχόμενη χρήση των οργανωτικών σχημάτων, των συνδετικών και των άλλων στοιχείων συνεκτικότητας.
Β2 +					
	Διαθέτει ένα επαρκές φάσμα γλωσσικών στοιχείων ώστε να είναι σε θέση να περιγράφει με	Επιδεικνύει ένα σχετικά υψηλό βαθμό γραμματικού ελέγχου. Δεν κάνει λάθη που	Μπορεί να παράγει τμήματα λόγου με έναν αρκετά ομαλό	Μπορεί να ξεκινήσει μια συνομιλία, να πάρει το λόγο σε κατάλληλες στιγμές και να	Μπορεί να χρησιμοποιεί έναν περιορισμένο αριθμό στοιχείων

B2	σαφήνεια, να εκφράζει απόψεις για τα περισσότερα γενικά θέματα, χωρίς πολύ ιδιαίτερα εμφανή αναζήτηση λέξεων, χρησιμοποιώντας για το σκοπό αυτό και κάποιες σύνθετες προτάσεις.	να προκαλούν παρανόηση, και είναι σε θέση να διορθώνει τα περισσότερα λάθη του.	ρυθμό, παρόλο που μπορεί να είναι διστακτικός κατά τη διάρκεια της αναζήτησης σχημάτων και εκφράσεων. Υπάρχουν μερικές εμφανώς εκτενείς παύσεις.	τερματίσει τη συνομιλία όταν χρειάζεται, μολονότι αυτό μπορεί να μην το κάνει πάντοτε με κομψό τρόπο. Μπορεί να βοηθήσει τη συνέχιση της συζήτησης πάνω σε οικεία θέματα επιβεβαιώνοντας πως κατανοεί, προσκαλώντας άλλους να πάρουν μέρος, κτλ.	συνεκτικότητας για να συνδέσει τα εκφωνήματά του δημιουργώντας σαφή και συνεκτικό λόγο, αν και οι εκτενέστερες εισφορές του μπορεί να παρουσιάζουν κάποια κενά.
B1 +					
B1	Διαθέτει αρκετές γνώσεις της γλώσσας για να επιβιώσει, και αρκετό λεξιλόγιο για να εκφραστεί με κάποια διστακτικότητα και με περιφράσεις για θέματα όπως η οικογένεια, τα χόμπι και τα ενδιαφέροντα, η δουλειά, τα ταξίδια, και τα γεγονότα της επικαιρότητας.	Χρησιμοποιεί με αρκετή ακρίβεια ένα ρεπερτόριο συχνά χρησιμοποιούμενων «εκφράσεων ρουτίνας» και σχημάτων που συνδέονται με πιο προβλέψιμες καταστάσεις.	Μπορεί να παραμένει κατανοητός για αρκετό χρόνο, αν και οι παύσεις για λόγους γραμματικού και λεξιλογικού σχεδιασμού και διορθώσεων είναι ιδιαίτερα εμφανείς, ειδικά σε εκτενέστερα τμήματα ελεύθερης παραγωγής	Μπορεί να ξεκινά, να συντηρεί και να τερματίζει μια απλή πρόσωπο-με-πρόσωπο συνομιλία για θέματα γνωστά ή προσωπικού ενδιαφέροντος. Μπορεί να επαναλαμβάνει ένα τμήμα από κάτι που είπε κάποιος άλλος για να επιβεβαιώσει την αμοιβαία κατανόηση.	Μπορεί να συνδέει μια σειρά από συντομότερα, ξεχωριστά απλά στοιχεία για να παράγει μια συνδεδεμένη, γραμμική ακολουθία δηλώσεων σημείων.
A2 +					
A2	Χρησιμοποιεί βασικά σχήματα προτάσεων με φράσεις που έχει απομνημονεύσει, ομάδες μερικών λέξεων και τυποποιημένες εκφράσεις με στόχο να μεταδώσει περιορισμένες πληροφορίες σε απλές καθημερινές	Χρησιμοποιεί σωστά κάποιες απλές δομές, αλλά εξακολουθεί συστηματικά να κάνει κάποια στοιχειώδη λάθη.	Μπορεί να γίνεται κατανοητός με πολύ σύντομα εκφωνήματα, παρόλο που είναι ιδιαίτερα εμφανείς οι παύσεις, οι λανθασμένες εκκινήσεις	Μπορεί να απαντά σε ερωτήσεις και να αντιδρά σε απλές δηλώσεις. Μπορεί να δείχνει πότε καταλαβαίνει αλλά σπάνια είναι σε θέση να καταλάβει αρκετά ώστε να συνεχίσει	Μπορεί να συνδέει ομάδες λέξεων με απλά συνδετικά όπως το «και», το «αλλά» και το «επειδή».

	καταστάσεις.		και οι αναδιατυπώσεις.	αυτοδύναμα τη συνομιλία.	
A1	Διαθέτει ένα πολύ στοιχειώδες ρεπερτόριο λέξεων και απλών φράσεων που σχετίζονται με τα προσωπικά στοιχεία και συγκεκριμένες χειροπιαστές καταστάσεις.	Επιδεικνύει μόνο περιορισμένο έλεγχο λίγων απλών γραμματικών δομών και σχημάτων προτάσεων σε ένα ρεπερτόριο που έχει απομνημονεύσει.	Μπορεί να καταφέρει πολύ σύντομα, κυρίως προκατασκευασμένα εκφωνήματα, με πολλές παύσεις για την αναζήτηση εκφράσεων, για την άρθρωση λιγότερο γνωστών λέξεων, και για την αποκατάσταση της επικοινωνίας.	Μπορεί να ρωτά και να απαντά σχετικά με προσωπικά στοιχεία. Μπορεί να συνδιαλέγεται με απλό τρόπο, αλλά η επικοινωνία εξαρτάται απόλυτα από την επανάληψη, την αναδιατύπωση και τις αποκαταστάσεις.	Μπορεί να συνδέει λέξεις ή ομάδες λέξεων με πολύ στοιχειώδη γραμμικά συνδετικά όπως το «και» και το «μετά».

Επικοινωνιακές γλωσσικές δεξιότητες

Δίνονται διαβαθμισμένοι περιγραφητές για πτυχές της γλωσσικής ικανότητας και της πραγματολογικής ικανότητας καθώς και για την κοινωνιογλωσσική ικανότητα. Ορισμένες πτυχές της ικανότητας δεν επιδέχονται ορισμό σε όλα τα επίπεδα: οι σχετικές διακρίσεις έχουν γίνει μόνο εκεί όπου αποδείχτηκε πως έχουν νόημα.

Οι περιγραφητές πρέπει να παραμένουν ολιστικοί έτσι ώστε να προσφέρουν μια επισκόπηση. Λεπτομερείς λίστες μικρολειτουργιών, γραμματικών τύπων και λεξιλογίου παρουσιάζονται στις γλωσσικές προδιαγραφές για συγκεκριμένες γλώσσες (π.χ. *Threshold Level 1990*). Μια ανάλυση των λειτουργιών, των εννοιών, της γραμματικής και του λεξιλογίου που απαιτούνται για την επιτέλεση των επικοινωνιακών καθηκόντων που περιγράφονται στις κλίμακες θα μπορούσε να αποτελεί τμήμα της διαδικασίας δημιουργίας νέων συνόλων γλωσσικών προδιαγραφών. Οι γενικές ικανότητες που εμπλέκονται (π.χ. γνώση του κόσμου, γνωσιακές δεξιότητες) θα μπορούσαν να παρατεθούν με παρόμοιο τρόπο.

Οι περιγραφητές που αντιπαρατίθενται με το κείμενο στα κεφάλαια 4 και 5:

- Εκμεταλλεύονται, κατά τη διατύπωσή τους, την εμπειρία πολλών φορέων που δραστηριοποιούνται στον τομέα του καθορισμού επιπέδων γλωσσομάθειας.
- Έχουν αναπτυχθεί σε συνάρτηση με την ανάπτυξη του μοντέλου που παρουσιάζεται στα κεφάλαια 4 και 5 συνδέοντας (α) τη θεωρητική δουλειά της συγγραφικής ομάδας,

(β) την ανάλυση των υπαρχουσών κλιμάκων γλωσσομάθειας και (γ) τις πρακτικές σεμιναριακές συναντήσεις με διδάσκοντες. Και παρόλο που δεν καλύπτει απόλυτα τις κατηγορίες που παρουσιάζονται στα κεφάλαια 4 και 5, το σύνολο αυτό προσφέρει μια ενδεικτική εικόνα ενός συνόλου περιγραφητών που θα τις κάλυπτε.

- Έχουν αντιστοιχιστεί με το σύνολο των Κοινών Επιπέδων Αναφοράς: Α1 (*Breakthrough*), Α2 (*Waystage*), Β1 (*Threshold*), Β2 (*Vantage*), Γ1 (*Effective Operational Proficiency*) και Γ2 (*Mastery*).
- Ικανοποιούν τα κριτήρια που παρουσιάζονται στο Παράρτημα Α για τους αποτελεσματικούς περιγραφητές, δηλαδή ο καθένας τους είναι σύντομος, σαφής και διαφανής, είναι θετικά διατυπωμένος, περιγράφει κάτι συγκεκριμένο και έχει ανεξάρτητη, αυτοδύναμη ακεραιότητα – χωρίς να βασίζεται στη διατύπωση άλλων περιγραφητών για την ερμηνεία του.
- Έχουν χαρακτηριστεί διαφανείς, χρήσιμοι και συναφείς από ομάδες διδασκόντων που είναι ή δεν είναι φυσικοί ομιλητές και που προέρχονται από διάφορους τομείς της εκπαίδευσης με πολύ διαφορετικά χαρακτηριστικά ως προς τη γλωσσική τους κατάρτιση και τη διδακτική εμπειρία. Οι διδάσκοντες φαίνεται να καταλαβαίνουν τους περιγραφητές αυτού του συνόλου, το οποίο έχει πάρει την τελική του μορφή έπειτα από πρακτικά σεμινάρια συνεργασίας με τους διδάσκοντες και με αφετηρία μια αρχική δεξαμενή μερικών χιλιάδων παραδειγμάτων.
- Είναι συναφείς με την περιγραφή της πραγματικής επίδοσης των μαθητών της κατώτερης και ανώτερης δευτεροβάθμιας, της επαγγελματικής εκπαίδευσης καθώς και της εκπαίδευσης ενηλίκων, και έτσι θα μπορούσαν να αντιπροσωπεύουν ρεαλιστικούς γενικούς μαθησιακούς στόχους.
- Έχουν «βαθμονομηθεί αντικειμενικά» (με τις εξαιρέσεις που σημειώνονται) σε μια κοινή κλίμακα. Αυτό σημαίνει ότι η θέση των περισσότερων περιγραφητών πάνω στην κλίμακα προέκυψε από τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν την επίδοση των μαθητών, και *όχι* απλώς με βάση τη γνώμη των συγγραφέων.
- Παρέχουν μια τράπεζα δηλώσεων-κριτηρίων σχετικά με το συνεχές της επάρκειας στις ξένες γλώσσες η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί με ευελιξία για την ανάπτυξη αξιολόγησης με αναφορά σε κριτήρια. Μπορούν να αντιστοιχιστούν με τα υπάρχοντα τοπικά συστήματα, να ληφθεί υπόψη η τοπική εμπειρία στην επεξεργασία τους ή/και να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη νέων συνόλων γενικών μαθησιακών στόχων.

Το σύνολο των περιγραφητών, παρόλο που δεν είναι απόλυτα περιεκτικό και παρόλο που έχει διαβαθμιστεί σε ένα μόνο περικείμενο οργανωμένης διδασκαλίας και εκμάθησης ξένων γλωσσών (που όμως ενέπλεκε πολλές γλώσσες και πολλούς τομείς):

- **είναι ευέλικτο.** Το ίδιο σύνολο περιγραφητών μπορεί να ενσωματωθεί, όπως εδώ, μέσα στο σύνολο των ευρέων «συμβατικών επιπέδων» που καθορίστηκαν στο Συμπόσιο του Ruschlikon, που χρησιμοποιήθηκε από το πρόγραμμα DIALANG της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (βλ. Παράρτημα Γ), καθώς επίσης και από την ALTE (The Association of Language Testers in Europe) (βλ. Παράρτημα Δ). Μπορούν επίσης να παρουσιαστούν ως στενότερα «παιδαγωγικά επίπεδα».
- **είναι συνεκτικό** από την άποψη του περιεχομένου. Αποδείχτηκε ότι παρόμοια ή ταυτόσημα στοιχεία που συμπεριλήφθηκαν σε διαφορετικούς περιγραφητές παρουσίαζαν αρκετά όμοιες τιμές διαβάθμισης. Αυτές οι τιμές διαβάθμισης

επιβεβαιώνουν επίσης, σε πολύ μεγάλο βαθμό, τις προθέσεις των δημιουργών των κλιμάκων γλωσσομάθειας που χρησιμοποιήθηκαν ως πηγές. Φαίνεται επίσης πως συσχετίζονται συνοχικά με το περιεχόμενο των προδιαγραφών του Συμβουλίου της Ευρώπης, όπως επίσης και με τα επίπεδα που προτάθηκαν από το DIALANG και το ALTE.

3.5 Η ευελιξία σε μια προσέγγιση με διακλαδώσεις

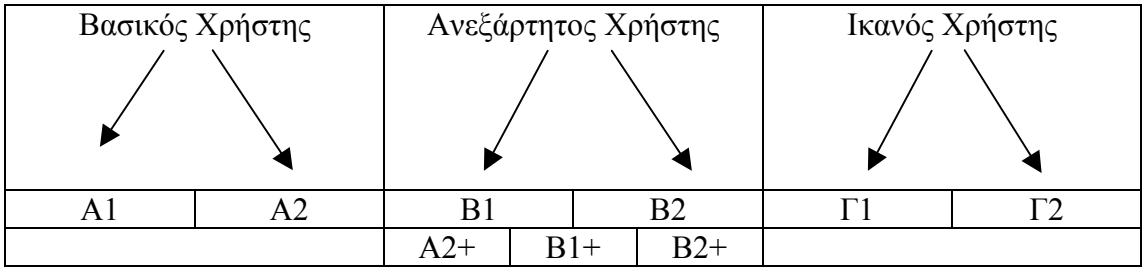
Το επίπεδο Α1 (*Breakthrough*) είναι πιθανώς το χαμηλότερο «επίπεδο» γενετικής γλωσσικής επάρκειας που μπορεί να προσδιοριστεί. Προτού, όμως, οι μαθητές φτάσουν σε αυτό το στάδιο, μπορεί να υπάρχει ένα φάσμα συγκεκριμένων καθηκόντων τα οποία να μπορούν αποτελεσματικά να επιτελέσουν μέσω μιας εξαιρετικά περιορισμένης χρήσης της γλώσσας και τα οποία σχετίζονται με τις ανάγκες τους. Το ερευνητικό πρόγραμμα του Ελβετικού Εθνικού Συμβουλίου Επιστημονικής Έρευνας του 1994-95, που ανέπτυξε και διαβάθμισε τους ενδεικτικούς περιγραφητές, καθόρισε μια ζώνη γλωσσικής χρήσης, περιορισμένης στην επιτέλεση μεμονωμένων καθηκόντων, που μπορεί να θεωρηθεί δεδομένη στον ορισμό του επιπέδου Α1. Σε συγκεκριμένα περικείμενα, για παράδειγμα με νεαρούς μαθητές, θα ήταν ίσως καλό να συμπεριλάβουμε ένα τέτοιο «ορόσημο». Οι ακόλουθοι περιγραφητές αφορούν απλά, γενικά καθήκοντα, που διαβαθμίστηκαν χαμηλότερα από το Επίπεδο Α1, αλλά μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμους γενικούς μαθησιακούς στόχους για αρχάριους:

- μπορούν να κάνουν απλές αγορές υποστηρίζοντας τη λεκτική τους αναφορά δείχνοντας ή κάνοντας άλλες χειρονομίες·
- μπορούν να ρωτήσουν και να πουν την ημέρα, την ώρα, και την ημερομηνία·
- μπορούν να χρησιμοποιήσουν κάποιους βασικούς χαιρετισμούς·
- μπορούν να πουν ναι, όχι, με συγχωρείτε, παρακαλώ, ευχαριστώ, συγνώμη·
- μπορούν να συμπληρώσουν απλά έντυπα με προσωπικά στοιχεία, όνομα, διεύθυνση, εθνικότητα, οικογενειακή κατάσταση·
- μπορούν να γράψουν μία σύντομη, απλή κάρτα.

Οι παραπάνω περιγραφητές αφορούν καθήκοντα της «πραγματικής ζωής» που έχουν χαρακτήρα τουριστικό. Σε ένα περικείμενο σχολικής εκμάθησης, μπορούμε να φανταστούμε ένα ξεχωριστό κατάλογο «παιδαγωγικών καθηκόντων», συμπεριλαμβανομένης της παιγνιώδους πλευράς της γλώσσας, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Κατά δεύτερο λόγο, τα εμπειρικά αποτελέσματα της Ελβετίας υποδεικνύουν μια κλίμακα με 9 λίγο πολύ ισομεγέθη συνεκτικά επίπεδα, όπως φαίνεται στο Σχήμα 2. Η κλίμακα αυτή έχει βήματα ανάμεσα στο Α2 (*Waystage*) και το Β1 (*Threshold*), ανάμεσα στο Β1 (*Threshold*) και το Β2 (*Vantage*) και ανάμεσα στο Β2 (*Vantage*) και το Γ1 (*Effective Operational Proficiency*). Η πιθανή ύπαρξη τέτοιων στενότερων επιπέδων μπορεί να αφορά περικείμενα *εκμάθησης*, αλλά μπορεί και να συσχετιστεί με τα ευρύτερα επίπεδα που έχουν καθιερωθεί σε περικείμενα *αξιολόγησης*.

Α	Β	Γ



Σχήμα 2

Στους ενδεικτικούς περιγραφητές γίνεται μια διάκριση ανάμεσα σε «επίπεδα-κριτήρια» (π.χ. A2 ή A2.1) και σε «επίπεδα συν» (π.χ. A2+ ή A2.2). Τα δεύτερα διακρίνονται από τα πρώτα με μια οριζόντια γραμμή, όπως στο παρακάτω παράδειγμα για τη συνολική κατανόηση προφορικού λόγου.

Πίνακας 4. *Επίπεδα A2.1 και A2.2 (A2+): κατανόηση προφορικού λόγου*

A2	Μπορεί να κατανοήσει αρκετά ώστε να ανταποκριθεί σε συγκεκριμένες ανάγκες, υπό την προϋπόθεση ότι ο προφορικός λόγος αρθρώνεται καθαρά και αργά.
	Μπορεί να κατανοήσει φράσεις και εκφράσεις που σχετίζονται με περιοχές αμεσότατης προτεραιότητας (π.χ. πολύ στοιχειώδεις προσωπικές και οικογενειακές πληροφορίες, αγορές, τοπική γεωγραφία, εργασία), υπό την προϋπόθεση ότι ο προφορικός λόγος αρθρώνεται καθαρά και αργά.

Ο καθορισμός των οριακών σημείων μεταξύ των επιπέδων είναι πάντα μια υποκειμενική διαδικασία. Ορισμένοι φορείς προτιμούν ευρέα επίπεδα, άλλοι προτιμούν στενά. Το πλεονέκτημα μιας προσέγγισης με διακλαδώσεις είναι ότι ένα κοινό σύνολο επιπέδων ή/και περιγραφητών μπορεί να «κατατμηθεί» σε διαφορετικά σημεία για τη διαμόρφωση πρακτικών τοπικών επιπέδων από διαφορετικούς χρήστες και για την ικανοποίηση τοπικών αναγκών, τα οποία όμως θα εξακολουθούν να σχετίζονται με ένα κοινό σύστημα. Η αρίθμηση επιτρέπει περαιτέρω υποδιαιρέσεις χωρίς να χάνεται η αναφορά στον κύριο γενικό μαθησιακό στόχο για τον οποίο γίνεται λόγος. Με ένα ευέλικτο σχήμα διακλαδώσεων όπως το προτεινόμενο, οι φορείς μπορούν να αναπτύξουν τις διακλαδώσεις που τους αφορούν όσο λεπτομερώς απαιτείται ώστε τα επίπεδα που χρησιμοποιούν στο σύστημά τους να ορίζονται σε σχέση με το κοινό πλαίσιο.

Παράδειγμα 1:
Σε ένα πρωτοβάθμιο προς κατώτερο δευτεροβάθμιο σχολικό σύστημα, για παράδειγμα, ή σε ένα σύστημα νυχτερινών μαθημάτων για ενήλικες θεωρείται απαραίτητο να είναι ορατή η πρόοδος σε χαμηλά επίπεδα. Έτσι θα μπορούσε να αναπτυχθεί ο κόμβος του *Βασικού Χρήστη* σε μια ομάδα έξι, ίσως, ορόσημων με λεπτότερη διαφοροποίηση στο ***A2*** *(Waystage)* όπου θα βρίσκονταν μεγάλοι αριθμοί μαθητών.

A	*B*

Βασικός Χρήστης					*Ανεξάρτητος Χρήστης*
Α1		*Α2*			*Β1*
					6
Α1.1	*Α1.2*	*Α2.1*		*Α2.2*	
1	***2***			***5***	
		Α2.1.1	*Α2.1.2*		
		3	***4***		

Σχήμα 3

Παράδειγμα 2:
Σε ένα περιβάλλον εκμάθησης της γλώσσας στην περιοχή που μιλιέται, ενδεχομένως θα ήταν χρήσιμη η ανάπτυξη του επιπέδου του *Ανεξάρτητου Χρήστη*, με την προσθήκη ενός επιπλέον λεπτομερέστερου στρώματος – π.χ. διαιρώντας τα επίπεδα του μέσου της κλίμακας:

Α			*Β*				*Γ*		
Βασικός Χρήστης			*Ανεξάρτητος Χρήστης*				*Ικανός Χρήστης*		
Α1	*Α2*		*Β1*		*Β2*		*Γ1*		*Γ2*
1	*Α2.1*	*Α2.2*	*Β1.1*	*Β1.2*	*Β2.1*	*Β2.2*	*Γ1.1*	*Γ1.2*	***10***
	2	***3***	***4***	***5***	***6***	***7***	***8***	***9***	

Σχήμα 4

Παράδειγμα 3:
Τα προγράμματα σπουδών που στοχεύουν στην ενθάρρυνση γλωσσικών δεξιοτήτων υψηλότερου επιπέδου για επαγγελματικές ανάγκες θα ανέπτυσσαν πιθανώς το επίπεδο του *Ικανού Χρήστη:*

Β		*Γ*	
Ανεξάρτητος Χρήστης		*Ικανός Χρήστης*	
Β1	*Β2*	*Γ1*	*Γ2*
1	***2***	***3***	
			Γ2.1	*Γ2.2*
			4	***5***

Σχήμα 5

3.6 Συνοχή του περιεχομένου των Κοινών Επιπέδων Αναφοράς

Η ανάλυση των λειτουργιών, των εννοιών, της γραμματικής και του λεξιλογίου που απαιτούνται για την επιτέλεση των επικοινωνιακών καθηκόντων τα οποία περιγράφονται

στις κλίμακες θα μπορούσε να αποτελέσει τμήμα της διαδικασίας δημιουργίας νέων συνόλων γλωσσικών προδιαγραφών.

- Το **Επίπεδο A1 (Breakthrough)** – θεωρείται το χαμηλότερο επίπεδο γενετικής γλωσσικής χρήσης – το σημείο στο οποίο ο μαθητής μπορεί να *συνδιαλέγεται με απλό τρόπο, να θέτει και να απαντά σε απλές ερωτήσεις σχετικές με τον ίδιο, το πού μένει, τους ανθρώπους που γνωρίζει, τα πράγματα που του ανήκουν, να ξεκινά και να ανταποκρίνεται σε απλές δηλώσεις που αφορούν άμεσες ανάγκες ή πολύ οικεία θέματα*, αντί να στηρίζεται αποκλειστικά σε ένα πολύ συγκεκριμένο, προβαρισμένο, λεξικά οργανωμένο ρεπερτόριο φράσεων που χρησιμοποιεί σε συγκεκριμένες περιστάσεις.
- Το **Επίπεδο A2** φαίνεται να αντανακλά το επίπεδο στο οποίο αναφέρονται οι προδιαγραφές του **Waystage**. Σε αυτό το επίπεδο συναντούμε το μεγαλύτερο ποσοστό των περιγραφητών που δηλώνουν κοινωνικές λειτουργίες, όπως το *να χρησιμοποιεί απλούς καθημερινούς ευγενικούς τρόπους χαιρετισμού και προσφώνησης, να χαιρετά, να ρωτά τι κάνουν οι συνομιλητές του και να αντιδρά στο άκουσμα ειδήσεων, να χειρίζεται πολύ σύντομες κοινωνικές συναλλαγές, να θέτει και να απαντά σε ερωτήσεις για το τι κάνουν οι συνομιλητές στη δουλειά και στον ελεύθερο χρόνο τους, να απευθύνει και να δέχεται προσκλήσεις, να συζητά τι πρόκειται να κάνουν, πού να πάνε και να κανονίζει συναντήσεις, να απευθύνει και να δέχεται προσφορές.* Εδώ επίσης βρίσκονται περιγραφητές για το πώς να κυκλοφορεί: η απλοποιημένη εκδοχή του συνόλου των προδιαγραφών συνδιαλλαγής του 'Threshold Level' για ενήλικες που ζουν στο εξωτερικό, όπως: *να κάνει απλές συναλλαγές σε μαγαζιά, ταχυδρομεία ή τράπεζες, να παίρνει απλές πληροφορίες σχετικά με ταξίδια, να χρησιμοποιεί δημόσια μέσα μεταφοράς: λεωφορεία, τρένα και ταξί, να ζητά στοιχειώδεις πληροφορίες, να ζητά και να δίνει οδηγίες και να αγοράζει εισιτήρια, να ζητά και να παρέχει καθημερινά αγαθά και υπηρεσίες.*
- Η επόμενη ζώνη αντιπροσωπεύει μία **επίδοση ενός ενισχυμένου επιπέδου Waystage** (A2+). Αυτό που παρατηρούμε εδώ είναι ότι η συμμετοχή στη συνομιλία είναι περισσότερο ενεργητική (με κάποια βοήθεια και υπό ορισμένους περιορισμούς), για παράδειγμα: *να ξεκινά, να συντηρεί και να τερματίζει μια απλή, περιορισμένη πρόσωπο-με-πρόσωπο συνομιλία, να κατανοεί αρκετά ώστε να μπορεί να χειριστεί απλές ανταλλαγές ρουτίνας χωρίς υπερβολική προσπάθεια· να γίνεται κατανοητός και να ανταλλάσσει ιδέες και πληροφορίες πάνω σε οικεία θέματα και σε προβλέψιμες καθημερινές περιστάσεις, υπό την προϋπόθεση ότι ο συνομιλητής του τον βοηθά αν χρειαστεί, να επικοινωνεί με επιτυχία γύρω από στοιχειώδη θέματα εφόσον μπορεί να ζητήσει βοήθεια για να εκφράσει αυτό που θέλει· να αντιμετωπίζει καθημερινές περιστάσεις με προβλέψιμο περιεχόμενο, αν και γενικά θα χρειαστεί να απλοποιήσει το μήνυμα και να ψάξει για λέξεις· να συναλλάσσεται με αρκετή άνεση σε δομημένες περιστάσεις, με δεδομένη κάποια βοήθεια, αλλά η συμμετοχή του σε ανοιχτή συνομιλία είναι αρκετά περιορισμένη·* επιπλέον να έχει σημαντικά μεγαλύτερη ικανότητα να συντηρεί μονολόγους, για παράδειγμα: *να εκφράζει με απλά λόγια πώς νιώθει· να δίνει μια εκτενή περιγραφή των καθημερινών πτυχών του περιβάλλοντός του, π.χ. των ανθρώπων, των τόπων, μιας εμπειρίας στη δουλειά ή στις σπουδές· να περιγράφει δραστηριότητες του παρελθόντος και προσωπικές εμπειρίες· να περιγράφει συνήθειες και ρουτίνες· να περιγράφει σχέδια και προγραμματισμούς· να εξηγεί τι του αρέσει ή δεν του αρέσει σχετικά με κάτι· να δίνει σύντομες, στοιχειώδεις περιγραφές γεγονότων και δραστηριοτήτων· να περιγράφει κατοικίδια ζώα και πράγματα που του ανήκουν· να*

χρησιμοποιεί απλή περιγραφική γλώσσα για να μιλήσει με συντομία για αντικείμενα και πράγματα που του ανήκουν και για να τα συγκρίνει.

- Το **Επίπεδο Β1** αντανακλά τις προδιαγραφές του **Threshold Level** για έναν επισκέπτη σε μια ξένη χώρα και ορίζεται βασικά από δύο χαρακτηριστικά. Το πρώτο χαρακτηριστικό είναι η ικανότητα να συντηρεί τη συνδιαλλαγή και να περνά το μήνυμα που θέλει, σε ένα φάσμα περικειμένων, για παράδειγμα: *γενικά να αντιλαμβάνεται τα κύρια σημεία μιας εκτεταμένης συζήτησης γύρω του, υπό την προϋπόθεση ότι η ομιλία αρθρώνεται καθαρά και στην πρότυπη διάλεκτο· να δίνει ή να ζητά προσωπικές απόψεις και γνώμες σε μια ανεπίσημη συζήτηση με φίλους· να διατυπώνει αυτό που θέλει να πει με κατανοητό τρόπο· να αξιοποιεί ένα ευρύ φάσμα απλών γλωσσικών στοιχείων με ευελιξία για να εκφράσει πολλά από αυτά που θέλει· να συντηρεί μια συνομιλία ή συζήτηση (αλλά μπορεί μερικές φορές να γίνεται δυσνόητος όταν προσπαθεί να πει ακριβώς αυτό που θα ήθελε)· να συνεχίζει με κατανοητό τρόπο, ακόμα και αν είναι ιδιαίτερα εμφανές πως κάνει παύσεις για γραμματικό και λεξιλογικό σχεδιασμό και αποκατάσταση, ειδικά σε εκτενέστερα τμήματα ελεύθερης παραγωγής.* Το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι η ικανότητα να διαχειρίζεται με ευελιξία προβλήματα στην καθημερινή ζωή, για παράδειγμα *να αντεπεξέρχεται σε λιγότερο συνηθισμένες περιστάσεις στα δημόσια μέσα μεταφοράς· να χειρίζεται τις περισσότερες καταστάσεις που πιθανόν να προκύψουν όταν κανονίζει ένα ταξίδι μέσω ενός πράκτορα ή όταν ταξιδεύει· να μπαίνει απροετοίμαστος σε συζητήσεις για γνωστά θέματα· να υποβάλλει ένα παράπονο· να παίρνει κάποιες πρωτοβουλίες σε μια συνέντευξη ή συνεργασία (π.χ. για να εισαγάγει ένα νέο θέμα) ενώ εξαρτάται κατά πολύ από το συνομιλητή· να ζητά από κάποιον να διευκρινίσει ή να αναλύσει αυτό που μόλις είπε.*
- Η επόμενη ζώνη μοιάζει με ένα **ενισχυμένο επίπεδο Threshold** (B1+). Τα ίδια δύο κύρια χαρακτηριστικά εξακολουθούν να υπάρχουν, με την προσθήκη ενός αριθμού περιγραφητών που επικεντρώνονται στην ανταλλαγή *ποσοτήτων* πληροφοριών, για παράδειγμα: *να κρατά μηνύματα που ζητούν πληροφορίες ή που εξηγούν προβλήματα, να δίνει συγκεκριμένες πληροφορίες που ζητούνται σε μια συνέντευξη/συνεργασία (π.χ. να περιγράφει συμπτώματα σε ένα γιατρό) αλλά με περιορισμένη ακρίβεια· να εξηγεί γιατί κάτι αποτελεί πρόβλημα· να κάνει περίληψη και να δίνει τη δική του γνώμη για ένα διήγημα, ένα άρθρο, μια ομιλία, μια συζήτηση, μια συνέντευξη ή ντοκιμαντέρ και να απαντάει σε ερωτήσεις για περαιτέρω λεπτομέρειες· να διεκπεραιώνει μια προετοιμασμένη συνέντευξη, ελέγχοντας και επιβεβαιώνοντας πληροφορίες, παρόλο που μπορεί κατά διαστήματα να ζητά επανάληψη αν η απάντηση του άλλου είναι πολύ γρήγορη ή μακροσκελής· να περιγράφει πώς γίνεται κάτι, δίνοντας λεπτομερείς οδηγίες· να ανταλλάσσει με κάποια αυτοπεποίθηση πληροφορίες για γνώσεις που διαθέτει πάνω σε γνωστά θέματα, συνηθισμένα ή όχι, της ειδικότητάς του.*
- Το **Επίπεδο Β2** αντιπροσωπεύει ένα νέο επίπεδο που βρίσκεται τόσο πιο ψηλά στην κλίμακα από το B1 (Threshold) όσο πιο χαμηλά βρίσκεται το A2 (Waystage) από το B1. Ο στόχος του είναι να αντανακλά τις προδιαγραφές του Vantage Level. Η μεταφορά είναι πως, έχοντας προχωρήσει αργά αλλά σταθερά πέρα από ένα ενδιάμεσο επίπεδο/στάδιο, ο μαθητής διαπιστώνει πως έχει φτάσει κάπου, και τα πράγματα μοιάζουν διαφορετικά, καθώς αποκτά μια νέα προοπτική και μπορεί να δει τα πράγματα τριγύρω του με νέους τρόπους. Πράγματι η έννοια αυτή φαίνεται να προκύπτει σε μεγάλο βαθμό από τους περιγραφητές που βαθμονομούνται σε αυτό το επίπεδο. Αντιπροσωπεύουν ένα σημαντικό ορόσημο ως προς το περιεχόμενο μέχρι

τώρα. Για παράδειγμα, στο χαμηλότερο άκρο της ζώνης δίνεται έμφαση στην αποτελεσματική επιχειρηματολογία: *εξηγεί και στηρίζει τις απόψεις του σε μια συζήτηση δίνοντας σχετικές εξηγήσεις, επιχειρήματα και σχόλια· εξηγεί μια άποψη πάνω σε ένα σημαντικό ζήτημα δίνοντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των διαφόρων επιλογών· δημιουργεί μια αλυσίδα λογικών επιχειρημάτων· αναπτύσσει ένα επιχείρημα δίνοντας λόγους υπέρ ή κατά μιας συγκεκριμένης άποψης· εξηγεί ένα πρόβλημα και ξεκαθαρίζει ότι ο αντίπαλός του σε μια διαπραγμάτευση θα πρέπει να κάνει μια παραχώρηση· κάνει υποθέσεις σχετικά με αιτίες, συνέπειες, υποθετικές καταστάσεις· συμμετέχει ενεργά σε ανεπίσημες συζητήσεις σε οικεία συμφραζόμενα, σχολιάζοντας, διατυπώνοντας ξεκάθαρα την άποψή του, αξιολογώντας εναλλακτικές προτάσεις, κάνοντας υποθέσεις και απαντώντας σε υποθέσεις*. Κατά δεύτερο λόγο, υπάρχουν δύο νέες εστίες ενδιαφέροντος που διατρέχουν αυτό το επίπεδο. Η πρώτη είναι η ικανότητα να κάνεις κάτι περισσότερο από το να είσαι απλά αυτοδύναμος στον κοινωνικό λόγο: *π.χ. συνομιλεί με φυσικότητα, με ευχέρεια και με αποτελεσματικότητα· καταλαβαίνει λεπτομερώς ό,τι του λένε σε πρότυπο προφορικό λόγο ακόμα και σε θορυβώδες περιβάλλον· ξεκινά τη συζήτηση, παίρνει το λόγο όταν ταιριάζει και τερματίζει τη συνομιλία όταν του είναι απαραίτητο, αν και μπορεί να μην το κάνει πάντοτε με κομψό τρόπο· χρησιμοποιεί στερεότυπες φράσεις (π.χ. «Αυτό είναι ένα δύσκολο ερώτημα») για να κερδίσει χρόνο και να διατηρήσει το λόγο καθώς επεξεργάζεται το τι θα πει· συναλλάσσεται με ένα βαθμό ευχέρειας και αυθορμητισμού που επιτρέπει άνετα την ομαλή συνδιαλλαγή με φυσικούς ομιλητές χωρίς ιδιαίτερο κόπο από κανένα μέρος· προσαρμόζεται στις αλλαγές της κατεύθυνσης, του ύφους και της έμφασης που συνήθως συναντώνται στη συνομιλία· διατηρεί σχέσεις με φυσικούς ομιλητές χωρίς να τους διασκεδάζει ή να τους εκνευρίζει άθελά του ή να τους ζητάει να συμπεριφέρονται διαφορετικά από ό,τι θα συμπεριφέρονταν σε φυσικούς ομιλητές*. Η δεύτερη εστία ενδιαφέροντος είναι ένας νέος βαθμός γλωσσικής επίγνωσης: *διορθώνει λάθη αν έχουν οδηγήσει σε παρανοήσεις· σημειώνει τα «αγαπημένα λάθη» του και συνειδητά παρακολουθεί την ομιλία για να τα εντοπίσει· γενικά διορθώνει παραδρομές της γλώσσας και λάθη εφόσον τα συνειδητοποιήσει· σχεδιάζει τι πρέπει να πει και τον τρόπο που θα το πει, λαμβάνοντας υπόψη την εντύπωση που θα προκαλέσει στους συνομιλητές*. Συνολικά, φαίνεται πως αυτό αποτελεί ένα νέο κατώφλι που ο μαθητής της γλώσσας πρέπει να περάσει.

- Στην επόμενη ζώνη, που αντιπροσωπεύει μία ισχυρή επίδοση του επιπέδου **Vantage** (B2+), συνεχίζεται η έμφαση στην επιχειρηματολογία, στην αποτελεσματική κοινωνική συναλλαγή και τη γλωσσική επίγνωση που εμφανίζεται στο B2 (Vantage). Η έμφαση πάντως στην επιχειρηματολογία και στην κοινωνική συναλλαγή μπορεί επίσης να ερμηνευθεί και σαν μια νέα εστία ενδιαφέροντος στις δεξιότητες του συνεχούς λόγου. Αυτός ο νέος βαθμός ικανότητας του συνεχούς λόγου φανερώνεται στη διαχείριση της συνομιλίας (συνεργατικές στρατηγικές): *δίνει αναδραστικές πληροφορίες σε δηλώσεις και συμπεράσματα άλλων ομιλητών ή τα επεκτείνει βοηθώντας έτσι την εξέλιξη της συζήτησης· σχετίζει τη δική του συμβολή με αυτές των άλλων ομιλητών*. Είναι επίσης εμφανής σε σχέση με τη συνοχή και τη συνεκτικότητα: *χρησιμοποιεί έναν περιορισμένο αριθμό συνεκτικών μηχανισμών για να συνδέσει με ομαλό τρόπο προτάσεις ώστε να αποτελούν ξεκάθαρο, συνδεδεμένο συνεχή λόγο· χρησιμοποιεί αποτελεσματικά μια ποικιλία συνδετικών λέξεων για να σημαδέψει τις σχέσεις ανάμεσα στις ιδέες, αναπτύσσει ένα επιχείρημα συστηματικά τονίζοντας κατάλληλα τα σημαντικά σημεία και τις σχετικές λεπτομέρειες που τα υποστηρίζουν*. Τέλος, σε αυτή τη ζώνη βρίσκεται ένα πλήθος

στοιχείων διαπραγμάτευσης: *το να συντάξει μια υπόθεση αποζημίωσης, χρησιμοποιώντας πειστική γλώσσα και απλά επιχειρήματα για να απαιτήσει ικανοποίηση· το να δηλώσει ξεκάθαρα τα όρια μιας υποχώρησης.*

- Το **Επίπεδο Γ1**, η επόμενη ζώνη, ονομάστηκε *Effective Operational Proficiency – Αποτελεσματική Λειτουργική Ικανότητα*. Το επίπεδο αυτό φαίνεται πως χαρακτηρίζεται από καλή πρόσβαση σε ένα ευρύ γλωσσικό φάσμα, που επιτρέπει την άνετη, αυθόρμητη επικοινωνία, όπως δείχνουν τα παραδείγματα που ακολουθούν: *Μπορεί να εκφραστεί άνετα και αυθόρμητα, σχεδόν χωρίς προσπάθεια. Κατέχει ένα ευρύ λεξιλογικό ρεπερτόριο που του επιτρέπει να υπερβαίνει άνετα τα κενά με περιφράσεις. Υπάρχει ελάχιστη φανερή αναζήτηση εκφράσεων ή χρήση στρατηγικών αποφυγής· μόνο ένα γνωσιακά δύσκολο θέμα μπορεί να εμποδίσει τη φυσική, ομαλή ροή της γλώσσας.* Οι δεξιότητες του συνεχούς λόγου που χαρακτηρίζουν την προηγούμενη ζώνη εξακολουθούν να φαίνονται και στο Επίπεδο Γ1, με μεγαλύτερη έμφαση στην ευχέρεια, για παράδειγμα: *επιλέγει μια κατάλληλη φράση από ένα ευρύ ρεπερτόριο λειτουργιών του συνεχούς λόγου για να προλογίσει τα σχόλιά του ώστε να πάρει το λόγο, ή για να κερδίσει χρόνο και να διατηρήσει το λόγο καθώς σκέφτεται· παράγει ξεκάθαρο λόγο με ομαλή ροή και δομή, επιδεικνύοντας ελεγχόμενη χρήση των οργανωτικών σχημάτων, των συνδετικών στοιχείων και των μηχανισμών συνοχής.*
- Το **Επίπεδο Γ2**, αν και έχει ονομαστεί 'Mastery' – «Τέλεια γνώση», δεν έχει σκοπό να υπονοήσει ικανότητα του φυσικού ομιλητή ούτε οιονεί ικανότητα του φυσικού ομιλητή. Ο στόχος είναι να χαρακτηρίσει το βαθμό ακρίβειας, καταλληλότητας και άνεσης με τη γλώσσα που εμφανίζεται στην ομιλία αυτών που υπήρξαν εξαιρετικά επιτυχημένοι μαθητές. Οι περιγραφητές που βαθμονομούνται εδώ περιλαμβάνουν: *μεταδίδει λεπτές σημασιολογικές αποχρώσεις με ακρίβεια χρησιμοποιώντας επιτυχώς ένα ευρύ φάσμα τροποποιητικών μηχανισμών· κατέχει ιδιωματικές εκφράσεις και όρους της καθομιλουμένης με επίγνωση του συνδηλωτικού επιπέδου της σημασίας· ανατρέχει και αναδιαρθρώνει για να ξεπεράσει κάποια δυσκολία τόσο ομαλά που ο συνομιλητής δύσκολα το αντιλαμβάνεται.*

Τα Κοινά Επίπεδα Αναφοράς μπορούν να παρουσιαστούν και να αξιοποιηθούν με ένα πλήθος διαφορετικών μορφών, σε ποικίλους βαθμούς λεπτομερειακού χαρακτήρα. Η ύπαρξη πάντως σταθερών σημείων κοινής αναφοράς προσφέρει διαφάνεια και συνοχή, ένα εργαλείο για το μελλοντικό σχεδιασμό και μια βάση για περαιτέρω ανάπτυξη. Η παροχή ενός συγκεκριμένου ενδεικτικού συνόλου περιγραφητών, μαζί με τα κριτήρια και τις μεθοδολογίες για την περαιτέρω ανάπτυξη περιγραφητών, θέτει ως στόχο τη βοήθεια όσων παίρνουν τις σχετικές αποφάσεις ώστε να σχεδιάσουν εφαρμογές που θα ταιριάζουν στα δικά τους περιβάλλοντα.

3.7 Πώς διαβάζονται οι κλίμακες των ενδεικτικών περιγραφητών

Τα επίπεδα που χρησιμοποιούνται είναι τα έξι βασικά επίπεδα που παρουσιάστηκαν στο τρίτο κεφάλαιο: A1 (*Breakthrough*), A2 (*Waystage),* B1 *(Threshold),* B2 *(Vantage),* Γ1 *(Effective Operational Proficiency)* και Γ2 *(Mastery)*. Τα επίπεδα στη μέση της κλίμακας, το *Waystage*, το *Threshold* και το *Vantage*, έχουν συχνά μια υποδιαίρεση που

παρουσιάζεται με λεπτή γραμμή, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω. Όπου συμβαίνει αυτό, οι περιγραφητές κάτω από τη λεπτή γραμμή αντιπροσωπεύουν το αντίστοιχο επίπεδο-κριτήριο. Οι περιγραφητές πάνω από τη γραμμή ορίζουν ένα επίπεδο επάρκειας που είναι σημαντικά υψηλότερο από εκείνο που αντιπροσωπεύει το επίπεδο-κριτήριο, αλλά που δεν καλύπτει τα κριτήρια για το επόμενο επίπεδο. Η βάση αυτής της διάκρισης είναι η εμπειρική βαθμονόμηση. Όπου δεν υπάρχει υποδιαίρεση των *A2 (Waystage), B1 (Threshold) ή B2 (Vantage),* ο περιγραφητής αντιπροσωπεύει το επίπεδο-κριτήριο. Σε αυτές τις περιπτώσεις δεν βρέθηκε καμία διατύπωση που να βρίσκεται ανάμεσα σε δύο επίπεδα-κριτήρια.

Ορισμένοι προτιμούν να διαβάζουν την κλίμακα των περιγραφητών από τα χαμηλότερα προς τα υψηλότερα επίπεδα· άλλοι προτιμούν το αντίθετο. Για λόγους συνέπειας, όλες οι κλίμακες παρουσιάζονται με το Γ2 *(Mastery)* στην κορυφή και το Α1 *(Breakthrough)* στη βάση.

Κάθε επίπεδο πρέπει να θεωρείται πως συμπεριλαμβάνει τα επίπεδα που βρίσκονται από κάτω του στην κλίμακα. Κάποιος δηλαδή που βρίσκεται στο Β1 (*Threshold*) θεωρείται επίσης ικανός να κάνει ό,τι αναφέρεται στο Α2 *(Waystage)* και καλύτερος από αυτό που αναφέρεται στο Α2 *(Waystage)*. Αυτό σημαίνει ότι κάποιοι όροι που επισυνάπτονται σε μια επίδοση που τοποθετείται στο Α2 *(Waystage),* για παράδειγμα «*υπό την προϋπόθεση ότι η ομιλία αρθρώνεται καθαρά και αργά*», θα έχουν μικρότερη ισχύ, ή δεν θα ισχύουν καθόλου για την επίδοση στο Β1 *(Threshold)*.

Δεν επαναλαμβάνεται κάθε ένα στοιχείο ή πτυχή ενός περιγραφητή στο επόμενο επίπεδο. Αυτό σημαίνει ότι τα λήμματα του κάθε επιπέδου περιγράφουν επιλεκτικά ό,τι εκλαμβάνεται ως σημαντικό ή νέο στοιχείο σε εκείνο το επίπεδο. Δεν επαναλαμβάνουν συστηματικά όλα τα στοιχεία που αναφέρονται στο πιο κάτω επίπεδο με μια μικρή αλλαγή στη διατύπωση για να δείξουν αυξημένη δυσκολία.

Δεν περιγράφεται κάθε επίπεδο σε όλες τις κλίμακες. Είναι δύσκολο να εξαχθούν συμπεράσματα από την απουσία μιας συγκεκριμένης περιοχής σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο, καθώς αυτό μπορεί να οφείλεται σε έναν από πολλούς διαφορετικούς λόγους, ή σε έναν συνδυασμό αυτών:

- Η περιοχή υπάρχει σε αυτό το επίπεδο: μερικοί περιγραφητές συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα αλλά απορρίφθηκαν στον έλεγχο ποιότητας·
- Η περιοχή πιθανόν να υπάρχει σε αυτό το επίπεδο: θα μπορούσαν να έχουν γραφτεί περιγραφητές, αλλά δεν έχουν γραφτεί·
- Η περιοχή πιθανόν να υπάρχει σε αυτό το επίπεδο: αλλά η διατύπωση φαίνεται να είναι πολύ δύσκολη αν όχι αδύνατη·
- Η περιοχή δεν υπάρχει ή δεν είναι συναφής με αυτό το επίπεδο· εδώ δεν μπορεί να γίνει κάποια διάκριση.

Αν οι χρήστες του Πλαισίου θέλουν να εκμεταλλευθούν την τράπεζα των περιγραφητών, θα πρέπει να πάρουν θέση στο ερώτημα τι θα κάνουν με τα κενά στους περιγραφητές που προσφέρονται. Ορισμένα κενά μπορεί κάλλιστα να καλυφθούν με περαιτέρω ανάλυση στο συγκεκριμένο περιβάλλον ή/και με ενσωμάτωση υλικού από το σύστημα του ίδιου του

χρήστη. Άλλα ενδεχομένως να εξακολουθούν, εύλογα, να υπάρχουν. Ίσως μια συγκεκριμένη κατηγορία να μην είναι συναφής με την κορυφή ή τη βάση του συνόλου των επιπέδων. Εξάλλου, ένα κενό στη μέση μιας κλίμακας μπορεί να σημαίνει ότι δεν είναι εύκολο να διατυπωθεί μια ουσιώδης διάκριση.

3.8 Πώς χρησιμοποιούνται οι κλίμακες ενδεικτικών περιγραφητών της γλωσσικής ικανότητας

Τα Κοινά Επίπεδα Αναφοράς που παρουσιάζονται στους πίνακες 1, 2 και 3 αποτελούν μια λεκτική κλίμακα επάρκειας. Τεχνικά ζητήματα που αφορούν την ανάπτυξη μιας τέτοιας κλίμακας εξετάζονται στο Παράρτημα Α. Το κεφάλαιο 9 με θέμα την αξιολόγηση περιγράφει τρόπους με τους οποίους η κλίμακα των Κοινών Επιπέδων Αναφοράς μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για την αξιολόγηση της γλωσσικής επάρκειας.

Ωστόσο, ένα πολύ σημαντικό θέμα στη συζήτηση των κλιμάκων γλωσσικής επάρκειας είναι ο ακριβής προσδιορισμός του σκοπού που θα εξυπηρετεί η κλίμακα, και ο κατάλληλος συσχετισμός της διατύπωσης των περιγραφητών της κλίμακας με το σκοπό αυτό.

Μια λειτουργική διάκριση έχει γίνει ανάμεσα σε τρία είδη κλιμάκων γλωσσομάθειας:: κλίμακες (α) με προσανατολισμό στο χρήστη, (β) με προσανατολισμό στον αξιολογητή και (γ) με προσανατολισμό στον κατασκευαστή (Alderson 1991). Μπορεί να προκύψουν προβλήματα όταν μια κλίμακα που σχεδιάστηκε για μια λειτουργία χρησιμοποιηθεί για μια άλλη, εκτός αν μπορεί να αποδειχθεί ότι η διατύπωση είναι επαρκής.

(α) Οι ***κλίμακες με προσανατολισμό στο χρήστη*** αναφέρουν τυπικές ή πιθανές συμπεριφορές των μαθητών σε κάθε δεδομένο επίπεδο. Οι δηλώσεις συνήθως κάνουν λόγο για το ***τι μπορεί να κάνει ο μαθητής*** και έχουν συνήθως θετική διατύπωση, ακόμα και σε χαμηλά επίπεδα:

> Μπορεί να κατανοήσει απλά αγγλικά που του μεταδίδονται αργά και καθαρά και να κατανοήσει τα κύρια σημεία σύντομων, ξεκάθαρων, απλών μηνυμάτων και ανακοινώσεων.
> *Eurocentres Certificate Scale of Language Proficiency 1993:Listening: Level 2*[3]

παρόλο που μπορούν να εκφράζονται και περιορισμοί:

> Καταφέρνει να επικοινωνήσει σε απλά και συνηθισμένα καθήκοντα και περιστάσεις. Με τη βοήθεια ενός λεξικού μπορεί να κατανοήσει απλά γραπτά μηνύματα και χωρίς λεξικό μπορεί να πάρει μια ιδέα. Η περιορισμένη γλωσσική επάρκεια προκαλεί συχνές διακοπές και παρανοήσεις σε περιστάσεις που δεν είναι συνηθισμένες.

[3] Όλες οι κλίμακες που αναφέρονται σε αυτό το κεφάλαιο εξετάζονται λεπτομερώς με πλήρεις παραπομπές στον North, B. (1994) *Scales of language proficiency: a survey of some existing systems*, Strasbourg, Council of Europe CC-LANG (94) 24.

Finnish Nine Level Scale of Language Proficiency 1993: Level 2

Οι κλίμακες με προσανατολισμό στο χρήστη είναι συνήθως *ολιστικές*, προσφέροντας έναν περιγραφητή για κάθε επίπεδο. Η φινλανδική κλίμακα, στην οποία γίνεται αναφορά, είναι τέτοιου τύπου. Ο Πίνακας 1, που παρουσιάστηκε προηγουμένως σε αυτό το κεφάλαιο για να εισαγάγουμε τα Κοινά Επίπεδα Αναφοράς, επίσης προσφέρει στους χρήστες μια ολιστική περίληψη της τυπικής γλωσσομάθειας σε κάθε επίπεδο. Οι κλίμακες των χρηστών μπορεί επίσης να αναφέρουν τις τέσσερις δεξιότητες, όπως η κλίμακα των Eurocentres στην οποία έγινε αναφορά πιο πάνω, αλλά η απλότητα είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό των περιγραφητών στις κλίμακες αυτές.

(β) Οι ***κλίμακες με προσανατολισμό στον αξιολογητή*** καθοδηγούν τη διαδικασία βαθμολόγησης. Συνήθως οι δηλώσεις εκφράζονται σε σχέση με τις ποιοτικές παραμέτρους της προσδοκώμενης επίδοσης. Η αξιολόγηση εδώ έχει την έννοια της συνολικής αξιολόγησης της επάρκειας με βάση μια συγκεκριμένη επίδοση. Τέτοιες κλίμακες επικεντρώνονται στο ***πόσο καλά αποδίδει ο μαθητής*** και έχουν συνήθως αρνητική διατύπωση ακόμα και σε υψηλά επίπεδα, ιδιαίτερα όταν η διατύπωση αναφέρεται σε νόρμες σχετικά με τον προβιβάσιμο βαθμό μιας εξέτασης:

> Ασύνδετος λόγος ή/και συχνοί δισταγμοί εμποδίζουν την επικοινωνία και συνεχώς επιβαρύνουν τον ακροατή.
> *Certificate in Advanced English 1991 (University of Cambridge Local Examinations Syndicate), paper 5 (Oral) Criteria for Assessment: Fluency: Band 1 .2 (bottom of 4 bands)*

Ωστόσο, οι αρνητικές διατυπώσεις είναι δυνατό να αποφευχθούν σε μεγάλο βαθμό, αν χρησιμοποιηθεί μια προσέγγιση ποιοτικής ανάπτυξης, στην οποία οι πληροφορητές να αναλύουν και να περιγράφουν τα χαρακτηριστικά των πιο αντιπροσωπευτικών δειγμάτων της επίδοσης.

Κάποιες κλίμακες με προσανατολισμό στον αξιολογητή είναι *ολιστικές κλίμακες,* που προσφέρουν ένα περιγραφητή για κάθε επίπεδο. Κάποιες άλλες, από την άλλη πλευρά, είναι *αναλυτικές* κλίμακες, που επικεντρώνονται σε διαφορετικές πτυχές της επίδοσης, όπως το Εύρος, η Ακρίβεια, η Άνεση, η Προφορά. Ο Πίνακας 3, που παρουσιάστηκε πιο πάνω σε αυτό το κεφάλαιο, είναι ένα παράδειγμα μιας κλίμακας που είναι θετικά διατυπωμένη, είναι *αναλυτική*, είναι προσανατολισμένη στον αξιολογητή και χρησιμοποιεί τους ενδεικτικούς περιγραφητές του ΚΕΠ.

Κάποιες αναλυτικές κλίμακες περιέχουν μεγάλους αριθμούς κατηγοριών για να περιγράψουν την επίδοση. Έχει υποστηριχθεί πως τέτοιες προσεγγίσεις είναι λιγότερο κατάλληλες για αξιολόγηση, επειδή οι αξιολογητές τείνουν να δυσκολεύονται να διαχειριστούν περισσότερες από 3-5 κατηγορίες. Αναλυτικές κλίμακες όπως ο Πίνακας 3 έχουν ως εκ τούτου περιγραφεί ως ***προσανατολισμένες στη διάγνωση,*** αφού ένας από τους σκοπούς τους είναι να περιγράψουν την τρέχουσα κατάσταση, να περιγράψουν τις ανάγκες-στόχους σε συναφείς κατηγορίες και να προσφέρουν μια διάγνωση σχετικά με το τι πρέπει να καλυφθεί προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες αυτές.

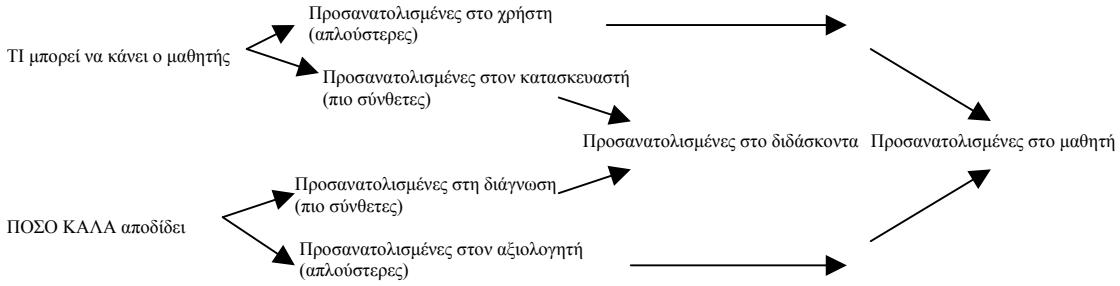
(γ) Οι ***κλίμακες με προσανατολισμό στον κατασκευαστή*** καθοδηγούν τη δημιουργία εξετάσεων στα κατάλληλα επίπεδα. Οι δηλώσεις συνήθως εκφράζονται με όρους συγκεκριμένων επικοινωνιακών καθηκόντων των οποίων η εκτέλεση μπορεί να ζητηθεί από το μαθητή. Οι κλίμακες αυτού του τύπου, ή οι λίστες προδιαγραφών, επικεντρώνονται επίσης στο ***τι μπορεί να κάνει ο μαθητής***.

> Μπορεί να δώσει λεπτομερείς πληροφορίες για την οικογένειά του, τις συνθήκες ζωής, το εκπαιδευτικό του ιστορικό· μπορεί να περιγράψει και να συζητήσει για καθημερινά στοιχεία του περιβάλλοντός του (π.χ. τη γειτονιά του, τον καιρό)· μπορεί να περιγράψει την τωρινή ή την πιο πρόσφατη δουλειά ή δραστηριότητά του· μπορεί να επικοινωνήσει στη στιγμή με συναδέλφους ή τον άμεσο προϊστάμενό του (π.χ. να κάνει ερωτήσεις γύρω από τη δουλειά, να κάνει παράπονα για τις συνθήκες εργασίας, τις άδειες, κτλ.)· μπορεί να αφήσει απλά τηλεφωνικά μηνύματα· μπορεί να δώσει κατευθύνσεις και οδηγίες για απλά καθήκοντα στην καθημερινή του ζωή (π.χ. στους εμπόρους). Χρησιμοποιεί με κάποια επιφύλαξη δομές ευγενικών αιτημάτων (π.χ. με τη χρήση των *θα ήθελα, θα μπορούσα*). Μπορεί μερικές φορές να προσβάλει λόγω ακούσιας ωμότητας ή επιθετικότητας ή να εκνευρίσει λόγω υπερβολικού σεβασμού εκεί που οι φυσικοί ομιλητές περιμένουν οικειότητα.
> *Australian Second Language Proficiency Ratings 1982; Speaking; Level 2: Examples of Specific ESL tasks (one of three columns)*

Αυτός ο ολιστικός περιγραφητής θα μπορούσε να αποδομηθεί σε σύντομους συστατικούς του περιγραφητές, ως προς τις κατηγορίες *Ανταλλαγή Πληροφοριών (Προσωπικό πεδίο, Εργασιακό πεδίο), Περιγραφή, Συνομιλία, Τηλεφωνική επικοινωνία, Κατευθύνσεις/Οδηγίες, Κοινωνικοπολιτισμικό πεδίο.*

Τέλος, οι κατάλογοι ή οι κλίμακες περιγραφητών που χρησιμοποιούνται για συνεχή αξιολόγηση από το διδάσκοντα – ή για αυτοαξιολόγηση – αποδίδουν καλύτερα όταν οι περιγραφητές αναφέρουν όχι μόνο *τι* μπορούν να κάνουν οι μαθητές αλλά και *πόσο καλά* μπορούν να το κάνουν. Το ότι δεν συμπεριλήφθηκαν αρκετές πληροφορίες σχετικά με το πόσο καλά οι μαθητές θα έπρεπε να εκτελούν τα καθήκοντα προκάλεσε προβλήματα σε παλαιότερες εκδοχές τόσο των Στόχων Επίδοσης του Εθνικού Προγράμματος Σπουδών (National Curriculum attainment targets) της Αγγλίας όσο και των προφίλ του προγράμματος σπουδών (curriculum profiles) της Αυστραλίας. Οι διδάσκοντες φαίνεται πως προτιμούν κάποιες λεπτομέρειες, σχετικές με τα καθήκοντα του προγράμματος σπουδών (μια σύνδεση με τον προσανατολισμό στον κατασκευαστή) από τη μία πλευρά, και σχετικές με ποιοτικά κριτήρια (μια σύνδεση με τον προσανατολισμό στη διάγνωση) από την άλλη. Οι περιγραφητές για αυτοαξιολόγηση θα είναι συνήθως πιο αποτελεσματικοί αν αναφέρουν πόσο καλά πρέπει να είναι σε θέση κάποιος να εκτελεί τα καθήκοντα σε διαφορετικά επίπεδα.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να θεωρήσουμε κατά συνέπεια ότι οι κλίμακες γλωσσικής επάρκειας έχουν έναν ή περισσότερους από τους ακόλουθους προσανατολισμούς:



Σχήμα 6

Όλοι αυτοί οι προσανατολισμοί μπορούν να θεωρηθούν συναφείς με ένα κοινό πλαίσιο.

Ένας άλλος τρόπος θεώρησης των προσανατολισμών που συζητήθηκαν πιο πάνω είναι να πούμε ότι μια κλίμακα προσανατολισμένη στο χρήστη είναι μια λιγότερο λεπτομερής εκδοχή μιας κλίμακας προσανατολισμένης στον κατασκευαστή, η οποία στοχεύει να παράσχει μια επισκόπηση. Κατά τον ίδιο τρόπο, μια κλίμακα προσανατολισμένη στον αξιολογητή είναι μια λιγότερο λεπτομερής εκδοχή μιας κλίμακας προσανατολισμένης στη διάγνωση που βοηθά τον αξιολογητή να καταλήξει σε μια επισκόπηση. Μερικές κλίμακες προσανατολισμένες στο χρήστη οδηγούν στο λογικό της άκρο αυτή τη διαδικασία της «μείωσης των λεπτομερειών σε βαθμό επισκόπησης» και παρουσιάζουν μια «σφαιρική» κλίμακα που περιγράφει την τυπική επίδοση σε κάθε επίπεδο. Σε μερικές περιπτώσεις αυτό συμβαίνει αντί να αναφέρονται λεπτομέρειες (π.χ. η φινλανδική κλίμακα που παραθέσαμε πιο πάνω). Σε μερικές περιπτώσεις γίνεται για να δώσει νόημα σε ένα αριθμητικό προφίλ που αναφέρονται σε συγκεκριμένες δεξιότητες (π.χ. IELTS: International English Language Testing System). Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις γίνεται για να δοθεί ένα σημείο εισαγωγής ή μία επισκόπηση άλλων περισσότερο λεπτομερών προδιαγραφών (π.χ. Eurocentres). Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις, η προοπτική που υιοθετείται είναι παρόμοια με εκείνη των παρουσιάσεων με υπερκείμενα στον υπολογιστή: μια πυραμίδα πληροφοριών παρουσιάζεται στο χρήστη και ο χρήστης μπορεί να έχει μια επισκόπηση εξετάζοντας το υψηλότερο στρώμα της ιεραρχίας (εδώ τη «σφαιρική» κλίμακα). Περισσότερες λεπτομέρειες μπορούν να παρουσιαστούν προχωρώντας στα χαμηλότερα στρώματα του συστήματος, αλλά σε κάθε στιγμή, αυτό που φαίνεται περιορίζεται σε μία ή δύο οθόνες, ή σελίδες. Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατό να παρουσιαστεί η πολυπλοκότητα χωρίς να επιβαρύνεται ο αναγνώστης με άσχετες λεπτομέρειες, ή χωρίς να γίνεται απλοποίηση σε βαθμό κοινοτοπίας. Η λεπτομέρεια είναι διαθέσιμη, για όποιον τη χρειαστεί.

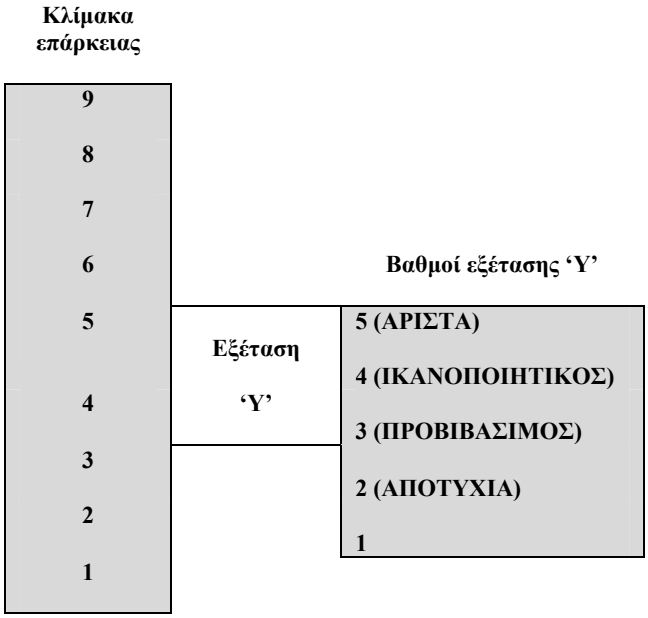
Το υπερκείμενο είναι μια πολύ χρήσιμη αναλογία για τη θεώρηση ενός περιγραφικού συστήματος. Είναι η προσέγγιση που ακολουθείται στην κλίμακα του πλαισίου **ESU (English-speaking Union)** για τις εξετάσεις της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Στις κλίμακες που παρουσιάζονται στα Κεφάλαια 4 και 5 η προσέγγιση αναπτύσσεται περαιτέρω. Για παράδειγμα, σε σχέση με τις επικοινωνιακές δραστηριότητες, μια κλίμακα για τη *Συνδιαλλαγή* είναι μια περίληψη των υπο-κλιμάκων αυτής της κατηγορίας.

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *σε ποιο βαθμό το ενδιαφέρον τους για τα επίπεδα σχετίζεται με τους γενικούς μαθησιακούς στόχους, το περιεχόμενο του προγράμματος διδασκαλίας, τις οδηγίες για τους διδάσκοντες και τα καθήκοντα συνεχούς αξιολόγησης (προσανατολισμός στον κατασκευαστή)·*
- *σε ποιο βαθμό το ενδιαφέρον τους για τα επίπεδα σχετίζεται με την αύξηση της συνέπειας της αξιολόγησης με την παροχή καθορισμένων κριτηρίων για βαθμούς δεξιότητας (προσανατολισμός στον αξιολογητή)·*
- *σε ποιο βαθμό το ενδιαφέρον τους για τα επίπεδα σχετίζεται με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε εργοδότες, σε άλλους εκπαιδευτικούς τομείς, στους γονείς και τους ίδιους τους μαθητές (προσανατολισμός στο χρήστη), με την παροχή καθορισμένων κριτηρίων για τους βαθμούς δεξιότητας (προσανατολισμός στον αξιολογητή).*

3.9 Επίπεδα γλωσσικής επάρκειας και βαθμοί επίδοσης

Μια σημαντική διάκριση αναφορικά με τη διαβάθμιση μπορεί να γίνει ανάμεσα στον ορισμό επιπέδων επάρκειας, όπως σε μια κλίμακα Κοινών Επιπέδων Αναφοράς, και στην αξιολόγηση των βαθμών επιτυχίας σε συνάρτηση με το γενικό μαθησιακό στόχο σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο. Μια κλίμακα επάρκειας, όπως τα Κοινά Επίπεδα Αναφοράς, ορίζει μια αύξουσα ακολουθία ζωνών επάρκειας. Μπορεί να καλύπτει ολόκληρο το εννοιολογικό φάσμα της επάρκειας του μαθητή, ή μπορεί απλά να καλύπτει το φάσμα της επάρκειας που είναι σχετικό με κάποιο συγκεκριμένο φορέα ή ίδρυμα. Το να αξιολογηθεί κάποιος μαθητής ως επιπέδου Β2 μπορεί να αποτελεί σημαντική επιτυχία για κάποιον (που είχε αξιολογηθεί ως επιπέδου Β1 μόλις πριν δύο μήνες), αλλά μέτρια επίδοση για κάποιον άλλο (που είχε ήδη αξιολογηθεί ως επιπέδου Β2 δύο χρόνια πριν).



Σχήμα 7.

Ένας συγκεκριμένος γενικός μαθησιακός στόχος μπορεί να βρίσκεται σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο. Στο Σχήμα 7, η εξέταση «Y» έχει στόχο να καλύψει τη ζώνη επάρκειας που αντιπροσωπεύεται από τα επίπεδα 4 και 5 της κλίμακας επάρκειας. Μπορεί να υπάρχουν και άλλες εξετάσεις που έχουν στόχο διαφορετικά επίπεδα και η κλίμακα επάρκειας να μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει να γίνει διαφανής η μεταξύ τους σχέση. Αυτή είναι η ιδέα πίσω από το πρόγραμμα του πλαισίου της English-speaking Union (ESU) για τις εξετάσεις της αγγλικής ως ξένης γλώσσας και πίσω από το σύστημα της ALTE που συνδέει τις εξετάσεις διαφόρων ευρωπαϊκών γλωσσών μεταξύ τους.

Η επίδοση στην εξέταση «Y» μπορεί να αξιολογηθεί με βάση μια βαθμολογική κλίμακα, ας πούμε 1-5, στην οποία το «3» είναι η νόρμα που αντιπροσωπεύει τον ελάχιστο βαθμό επιτυχίας. Μια τέτοια βαθμολογική κλίμακα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για άμεση αξιολόγηση σε εξεταστικά θέματα που βαθμολογούνται υποκειμενικά – συνήθως για την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου – ή/και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την παρουσίαση του αποτελέσματος της εξέτασης. Η εξέταση «Y» μπορεί να αποτελεί μέρος μιας σειράς εξετάσεων «X», «Y», και «Z». Κάθε εξέταση μπορεί κάλλιστα να έχει μια παρόμοια βαθμολογική κλίμακα. Είναι όμως προφανές ότι ο Βαθμός 4 στην εξέταση «X» δεν σημαίνει το ίδιο πράγμα με τον Βαθμό 4 στην εξέταση «Y» από την άποψη της γλωσσομάθειας. Αν οι εξετάσεις «X», «Y», και «Z» έχουν όλες τοποθετηθεί σε μια κοινή κλίμακα επάρκειας, τότε θα πρέπει να είναι δυνατό, μέσα σε μια χρονική περίοδο, να καθοριστεί η σχέση ανάμεσα στους βαθμούς μιας εξέτασης που ανήκει στην ίδια ακολουθία και στους βαθμούς των άλλων. Αυτό είναι δυνατό να επιτευχθεί μέσω μιας διαδικασίας που συνδυάζει την εξειδικευμένη γνώση, την ανάλυση των προδιαγραφών, τη σύγκριση επίσημων δειγμάτων και τη διαβάθμιση των αποτελεσμάτων των υποψηφίων.

Είναι δυνατό να καθοριστεί με αυτόν τον τρόπο η σχέση ανάμεσα στους βαθμούς των εξετάσεων και τα επίπεδα επάρκειας επειδή οι εξετάσεις διαθέτουν, εξ ορισμού, ένα πρότυπο και μια ομάδα εκπαιδευμένων αξιολογητών που είναι ικανοί να ερμηνεύσουν αυτό το πρότυπο. Είναι απαραίτητο να κάνουμε τα κοινά πρότυπα ρητά και διαφανή, να δώσουμε παραδείγματα που αξιοποιούν τα πρότυπα και στη συνέχεια να τα διαβαθμίσουμε.

Η αξιολόγηση της επίδοσης στα σχολεία σε πολλές χώρες γίνεται με βαθμούς αξιολόγησης (*Notes, Noten*), μερικές φορές 1-6, με το 4 να είναι ο ελάχιστος βαθμός επιτυχίας, η νόρμα ή ο χαρακτηρισμός «καλώς». Η σημασία των διαφόρων βαθμών είναι κατανοητή από τους διδάσκοντες στο συγκεκριμένο περιβάλλον, αλλά σπάνια δίνεται ο ορισμός της. Η φύση της σχέσης ανάμεσα στους βαθμούς της αξιολόγησης από τους διδάσκοντες και στα επίπεδα επάρκειας είναι κατ' αρχήν η ίδια με εκείνη ανάμεσα στους βαθμούς των εξετάσεων και στα επίπεδα επάρκειας. Το ζήτημα όμως περιπλέκεται περαιτέρω λόγω του ότι συνήθως εμπλέκονται αμέτρητα πρότυπα. Αυτό συμβαίνει επειδή – πέρα από το ζήτημα του τύπου αξιολόγησης που χρησιμοποιείται και της ομοιογένειας της ερμηνείας των βαθμών από την πλευρά των διδασκόντων σε κάθε συγκεκριμένο περιβάλλον – κάθε σχολική χρονιά σε κάθε τύπο σχολείου σε κάθε περιοχή με διαφορετικά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά θα αποτελεί φυσικά ένα διαφορετικό πρότυπο. Ένα «4» στο τέλος της τέταρτης χρονιάς προφανώς δεν σημαίνει το ίδιο με ένα «4» στο τέλος της τρίτης χρονιάς στο ίδιο σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ούτε ένα «4» στο τέλος της τέταρτης χρονιάς θα σημαίνει το ίδιο πράγμα σε δύο διαφορετικά είδη σχολείων.

Είναι παρ' όλα αυτά δυνατό να καθιερωθεί κατά προσέγγιση μια σχέση ανάμεσα στο φάσμα των προτύπων που χρησιμοποιούνται σε ένα συγκεκριμένο τομέα και στα επίπεδα επάρκειας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω μιας σωρευτικής διαδικασίας που χρησιμοποιεί τεχνικές όπως οι ακόλουθες: μπορούν να δοθούν πρότυποι ορισμοί για διαφορετικούς βαθμούς επίδοσης ως προς τον ίδιο γενικό μαθησιακό στόχο. Μπορεί να ζητηθεί από τους διδάσκοντες να περιγράψουν τη μέση επίδοση σε μια υπάρχουσα κλίμακα επάρκειας ή πλέγμα όπως ο Πίνακας 1 και ο Πίνακας 2. Αντιπροσωπευτικά δείγματα επίδοσης μπορούν να συλλεχθούν και να διαβαθμιστούν σε μια κλίμακα σε κοινές συνεδρίες βαθμολόγησης. Μπορεί να ζητηθεί από τους διδάσκοντες να βαθμολογήσουν βίντεο που έχουν ήδη τυποποιηθεί χρησιμοποιώντας τους βαθμούς που δίνουν κανονικά στους μαθητές τους.

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *σε ποιο βαθμό τους ενδιαφέρει η καθιέρωση ενός συνόλου περιγραφικών επιπέδων για την καταγραφή της προόδου της γλωσσομάθειας μέσα στο όλο σύστημά τους·*
- *σε ποιο βαθμό τους ενδιαφέρει η παροχή διαφανών κριτηρίων για την απονομή βαθμών επίδοσης ως προς τους στόχους που έχουν τεθεί για ένα συγκεκριμένο επίπεδο γλωσσομάθειας, που είτε έχουν χρησιμοποιηθεί από κάποια εξέταση, είτε κατά την αξιολόγηση από το διδάσκοντα·*
- *σε ποιο βαθμό τους ενδιαφέρει η ανάπτυξη ενός κοινού πλαισίου για την καθιέρωση συνεκτικών σχέσεων ανάμεσα σε ένα φάσμα εκπαιδευτικών τομέων, επιπέδων γλωσσομάθειας και ειδών αξιολόγησης μέσα στο σύστημά τους.*

4 Η χρήση της γλώσσας και ο χρήστης/μαθητής της γλώσσας

Σε συνέχεια των τριών εισαγωγικών και επεξηγηματικών κεφαλαίων, τα κεφάλαια 4 και 5 παρουσιάζουν ένα αρκετά λεπτομερές σύστημα κατηγοριών για την περιγραφή της χρήσης και των χρηστών της γλώσσας. Στο πλαίσιο της προσέγγισης με προσανατολισμό στη δράση που υιοθετείται εδώ, θεωρούμε ότι ο μαθητής μιας γλώσσας βρίσκεται στη διαδικασία εξέλιξης σε χρήστη της γλώσσας και ότι επομένως τον αφορά το ίδιο σύνολο κατηγοριών. Ωστόσο, πρέπει να γίνει μια σημαντική διαφοροποίηση. Ο μαθητής μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας και κουλτούρας δεν παύει να είναι ικανός στη μητρική του γλώσσα και την αντίστοιχη κουλτούρα. Και η νέα ικανότητα δεν είναι εντελώς ξεχωριστή από την παλιά. Ο μαθητής δεν αποκτά απλώς δύο διακριτούς, άσχετους μεταξύ τους τρόπους με τους οποίους ενεργεί και επικοινωνεί. Ο μαθητής της γλώσσας γίνεται ***πολλαπλόγλωσσος*** και αναπτύσσει ***διαπολιτισμικότητα.*** Οι γλωσσικές και πολιτισμικές ικανότητες ως προς την καθεμιά γλώσσα τροποποιούνται από τη γνώση της άλλης και συμβάλλουν στη διαπολιτισμική επίγνωση, τις δεξιότητες και την τεχνογνωσία. Επιτρέπουν σε ένα άτομο να αναπτύξει μια εμπλουτισμένη, πιο σύνθετη προσωπικότητα και μια αυξημένη ικανότητα να μαθαίνει και άλλες γλώσσες και να είναι περισσότερο ανοικτό σε νέες πολιτισμικές εμπειρίες. Επιπλέον, οι μαθητές καθίστανται ικανοί να μεσολαβήσουν, μέσω της διερμηνείας και της μετάφρασης, μεταξύ ομιλητών των δύο γλωσσών που δεν μπορούν να επικοινωνήσουν απευθείας. Σε συγκεκριμένα σημεία συζητούνται αυτές οι δραστηριότητες (τμήμα 4.4.4) και ικανότητες (τμήματα 5.1.1.3, 5.1.2.2 και 5.1.4), οι οποίες διαφοροποιούν το μαθητή της γλώσσας από το μονόγλωσσο φυσικό ομιλητή.

Κουτιά ερωτημάτων. Οι αναγνώστες θα παρατηρήσουν ότι, από αυτό το σημείο και πέρα, κάθε τμήμα ακολουθείται από ένα κουτί στο οποίο καλείται ο χρήστης του Πλαισίου «να σκεφτεί και όπου αρμόζει να αναφέρει» τις απαντήσεις σε μία ή περισσότερες ερωτήσεις. Οι εναλλακτικές εκφράσεις «θα χρειαστεί / θα εφοδιαστεί / θα απαιτηθεί» αφορούν αντίστοιχα την εκμάθηση, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση. Το περιεχόμενο του κουτιού διατυπώνεται σαν πρόσκληση και όχι σαν οδηγία, προκειμένου να τονιστεί ο μη κατευθυντικός χαρακτήρας της προσπάθειας του Πλαισίου. Αν ένας χρήστης αποφασίσει ότι μια ολόκληρη περιοχή δεν τον αφορά, δεν υπάρχει λόγος να ασχοληθεί λεπτομερώς με κάθε τμήμα αυτής της περιοχής. Ωστόσο, στις περισσότερες περιπτώσεις, αναμένουμε ότι ο χρήστης του Πλαισίου θα σκεφτεί τις ερωτήσεις που τίθενται και θα πάρει μια απόφαση προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση. Αν η απόφαση που θα πάρει έχει μεγάλη σημασία, θα μπορεί να διατυπωθεί με τη χρήση των κατηγοριών και των παραδειγμάτων που προτείνουμε, και να συμπληρωθεί αν χρειαστεί για κάποιο συγκεκριμένο σκοπό.

Η ανάλυση της χρήσης και των χρηστών της γλώσσας που περιέχεται στο κεφάλαιο 4 είναι θεμελιώδης για τη χρήση του Πλαισίου, καθώς προσφέρει ένα οικοδόμημα παραμέτρων και κατηγοριών οι οποίες πρέπει να επιτρέπουν σε όσους εμπλέκονται στη γλωσσική εκμάθηση, διδασκαλία και αξιολόγηση να εξετάσουν και να αναφέρουν με συγκεκριμένους όρους και με όσες λεπτομέρειες επιθυμούν, τι αναμένουν ότι θα μπορούν να κάνουν με μια γλώσσα οι μαθητές των οποίων έχουν αναλάβει την ευθύνη, και τι πρέπει να γνωρίζουν ώστε να μπορούν να ενεργούν. Σκοπός του είναι να είναι περιεκτικό ως προς την κάλυψη, αλλά βέβαια όχι εξαντλητικό. Οι σχεδιαστές μαθημάτων, οι συγγραφείς διδακτικών βιβλίων, οι διδάσκοντες και οι εξεταστές θα πρέπει να πάρουν πολύ

λεπτομερείς συγκεκριμένες αποφάσεις σχετικά με το περιεχόμενο των κειμένων, των ασκήσεων, των δραστηριοτήτων, των διαγωνισμάτων, κτλ. Η διαδικασία αυτή δεν μπορεί ποτέ να υποβιβασθεί σε απλή επιλογή από έναν προκαθορισμένο κατάλογο. Αυτό το επίπεδο των αποφάσεων πρέπει να είναι στα χέρια των ενδιαφερόμενων επαγγελματιών, για να αξιοποιηθεί η κρίση τους και η δημιουργικότητά τους. Ωστόσο, εδώ θα πρέπει να παρουσιάζονται όλοι οι σημαντικοί τομείς της χρήσης της γλώσσας και της γλωσσικής ικανότητας που χρειάζεται να λάβουν υπόψη. Έτσι, η όλη δομή του Κεφαλαίου 4 είναι ένα είδος καταλόγου ελέγχου και για αυτόν το λόγο παρουσιάζεται στην αρχή του κεφαλαίου. Συνιστούμε στους χρήστες να εξοικειωθούν με αυτή τη γενική δομή και να αναφέρονται σε αυτήν όταν θέτουν στους εαυτούς τους ερωτήματα όπως τα παρακάτω:

- Μπορώ να προβλέψω τα πεδία στα οποία θα κινηθούν οι μαθητές μου και τις καταστάσεις τις οποίες θα πρέπει να αντιμετωπίσουν; Και αν ναι, τι ρόλους θα κληθούν να παίξουν;
- Με τι λογής ανθρώπους θα έχουν να κάνουν;
- Ποιες θα είναι οι προσωπικές ή επαγγελματικές τους σχέσεις και σε ποια θεσμικά πλαίσια;
- Σε ποια αντικείμενα θα χρειάζεται να αναφερθούν;
- Τι καθήκοντα θα πρέπει να εκτελέσουν;
- Τι θέματα θα πρέπει να χειριστούν;
- Θα πρέπει να μιλούν, ή απλά να κατανοούν ακούγοντας και διαβάζοντας;
- Τι είδους πράγματα θα ακούν ή θα διαβάζουν;
- Κάτω από ποιες συνθήκες θα πρέπει να ενεργούν;
- Ποια γνώση του κόσμου ή ενός άλλου πολιτισμού θα χρειαστεί να αξιοποιήσουν;
- Ποιες δεξιότητες θα χρειαστεί να έχουν αναπτύξει; Πώς μπορούν να παραμένουν ο εαυτός τους χωρίς να παρερμηνεύονται;
- Για ποιο τμήμα όλων αυτών μπορώ να αναλάβω την ευθύνη;
- Αν δεν μπορώ να προβλέψω τις καταστάσεις στις οποίες θα χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα οι μαθητές, πώς μπορώ να τους προετοιμάσω με τον καλύτερο τρόπο για να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για επικοινωνία χωρίς να τους εκπαιδεύσω υπερβολικά για καταστάσεις που μπορεί να μην εμφανιστούν ποτέ;
- Τι πράγμα μπορώ να τους προσφέρω, η αξία του οποίου να είναι διαρκής, ανεξάρτητα από τις διαφορετικές πορείες της επαγγελματικής τους ζωής στο μέλλον;
- Πώς μπορεί η εκμάθηση της γλώσσας να συμβάλει με τον καλύτερο τρόπο στην προσωπική πρόοδο και ανάπτυξη της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών ως υπεύθυνων πολιτών μιας πλουραλιστικής δημοκρατικής κοινωνίας;

Προφανώς, το Πλαίσιο δεν μπορεί να δώσει τις απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά. Πράγματι, ακριβώς επειδή οι απαντήσεις εξαρτώνται εξ ολοκλήρου από τη συνολική θεώρηση μιας περίστασης διδασκαλίας/εκμάθησης – και πάνω από όλα από τις ανάγκες, τα κίνητρα, τα χαρακτηριστικά και τα μέσα των μαθητών και των άλλων εμπλεκόμενων μερών – είναι απαραίτητη η διαφοροποίηση της σχετικής πρόνοιας. Ο ρόλος των κεφαλαίων που ακολουθούν είναι να αρθρώσουν το πρόβλημα με τέτοιο τρόπο που να είναι δυνατό να εξεταστούν τα ζητήματα – και, αν χρειαστεί, να συζητηθούν με επιχειρήματα – με ένα διαφανή και ορθολογικό τρόπο και οι σχετικές αποφάσεις να μεταδίδονται σε όλους τους ενδιαφερόμενους με σαφή και συγκεκριμένο τρόπο.

Όπου είναι δυνατό, στο τέλος κάθε τμήματος γίνεται παραπομπή στα αντίστοιχα λήμματα της Γενικής Βιβλιογραφίας για περαιτέρω ανάγνωση.

4.1 Το περικείμενο της χρήσης της γλώσσας

Από καιρό έχει γίνει αποδεκτή η άποψη ότι η γλώσσα κατά τη χρήση της ποικίλλει σε μεγάλο βαθμό ανάλογα με τις απαιτήσεις του περικειμένου μέσα στο οποίο χρησιμοποιείται. Από αυτή την άποψη, η γλώσσα δεν είναι ένα ουδέτερο εργαλείο σκέψης όπως, για παράδειγμα, τα μαθηματικά. Η ανάγκη και η επιθυμία να επικοινωνήσουμε ανακύπτουν σε μία συγκεκριμένη περίσταση και η μορφή καθώς και το περιεχόμενο της επικοινωνίας ανταποκρίνονται σε αυτήν την περίσταση. Για το λόγο αυτόν, το πρώτο τμήμα του Κεφαλαίου 4 είναι αφιερωμένο σε διαφορετικές πτυχές του περικειμένου.

4.1.1 Πεδία

Κάθε πράξη της χρήσης της γλώσσας τοποθετείται στο περικείμενο μιας συγκεκριμένης περίστασης μέσα σε ένα από τα *πεδία* (τομείς δράσης ή περιοχές ενδιαφερόντων) στα οποία διαρθρώνεται η κοινωνική ζωή. Η επιλογή των πεδίων μέσα στα οποία προετοιμάζονται οι μαθητές για να λειτουργήσουν έχει τεράστιες επιπτώσεις στην επιλογή των περιστάσεων, των στόχων, των καθηκόντων, των θεμάτων και των κειμένων που θα περιληφθούν στα διδακτικά και εξεταστικά υλικά και δραστηριότητες. Οι χρήστες ίσως πρέπει να λάβουν υπόψη τις επιπτώσεις ως προς τα κίνητρα της επιλογής πεδίων τρέχουσας συνάφειας σε σχέση με τη μελλοντική τους χρησιμότητα. Για παράδειγμα, τα κίνητρα των παιδιών αυξάνονται όταν η διδασκαλία επικεντρώνεται στα τρέχοντα ενδιαφέροντα τους, μπορεί όμως έτσι να μην προετοιμαστούν κατάλληλα για να επικοινωνούν μελλοντικά σε ένα περιβάλλον ενηλίκων. Στην εκπαίδευση ενηλίκων, είναι πιθανό να εμφανισθούν συγκρούσεις ενδιαφερόντων μεταξύ των εργοδοτών, οι οποίοι μπορεί να χρηματοδοτούν μια σειρά μαθημάτων και να απαιτούν να επικεντρώνεται στο επαγγελματικό πεδίο, και των μαθητών οι οποίοι μπορεί να ενδιαφέρονται κυρίως για την ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων.

Ο αριθμός των πιθανών πεδίων είναι απροσδιόριστος, εφόσον κάθε τομέας δραστηριότητας ή περιοχή ενδιαφέροντος που μπορούμε να ορίσουμε είναι δυνατό να αποτελέσει το πεδίο που ενδιαφέρει έναν συγκεκριμένο χρήστη ή μια σειρά μαθημάτων. Για τους γενικούς σκοπούς της γλωσσικής εκμάθησης και διδασκαλίας ίσως είναι χρήσιμο να διακρίνουμε τουλάχιστον μεταξύ των παρακάτω:

- το ***προσωπικό*** πεδίο, μέσα στο οποίο ο ενδιαφερόμενος ζει ιδιωτικά, επικεντρωμένος στη ζωή μέσα στο σπίτι με την οικογένεια και τους φίλους του, και ασχολείται με ατομικές πρακτικές, λ.χ. διαβάζει για ευχαρίστηση, κρατά προσωπικό ημερολόγιο, απασχολείται με ειδικά ενδιαφέροντα ή χόμπι, κτλ.·
- το ***δημόσιο*** πεδίο, μέσα στο οποίο ο ενδιαφερόμενος ενεργεί ως μέλος του κοινού ή ενός οργανισμού, και παίρνει μέρος σε συνδιαλλαγές διαφόρων ειδών για διάφορους σκοπούς·
- το ***επαγγελματικό*** πεδίο, μέσα στο οποίο ο ενδιαφερόμενος ασχολείται με τη δουλειά ή το επάγγελμά του·

- το ***εκπαιδευτικό*** πεδίο, μέσα στο οποίο ο ενδιαφερόμενος ασχολείται με την οργανωμένη εκμάθηση, ιδιαίτερα (αλλά όχι απαραίτητα) μέσα σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Πρέπει να σημειωθεί ότι σε πολλές περιστάσεις είναι δυνατό να εμπλέκονται περισσότερα από ένα πεδία. Για ένα δάσκαλο, το επαγγελματικό και το εκπαιδευτικό πεδίο συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό. Το δημόσιο πεδίο, με όσα εμπλέκονται από την άποψη κοινωνικών και διοικητικών συναλλαγών και συνδιαλλαγών και επαφής με τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, ανοίγεται και στα άλλα πεδία. Τόσο στο εκπαιδευτικό όσο και στο επαγγελματικό πεδίο, πολλές συναλλαγές και γλωσσικές δραστηριότητες περισσότερο υπάγονται στις συνηθισμένες κοινωνικές λειτουργίες μιας ομάδας παρά συνδέονται με επαγγελματικά ή μαθησιακά καθήκοντα· παρόμοια, το προσωπικό πεδίο δεν πρέπει με κανένα τρόπο να θεωρείται ως απομονωμένη περιοχή (εισβολή των ΜΜΕ στην οικογενειακή και προσωπική ζωή, διανομή διαφόρων 'δημοσίων' εγγράφων σε 'ιδιωτικά' γραμματοκιβώτια, διαφημίσεις, δημόσια κείμενα στις συσκευασίες προϊόντων που χρησιμοποιούνται στην ιδιωτική καθημερινή ζωή, κτλ.).

Από την άλλη μεριά, το προσωπικό πεδίο εξατομικεύει ή προσωποποιεί ενέργειες των άλλων πεδίων. Χωρίς να παύουν να είναι κοινωνικοί παράγοντες, οι ενδιαφερόμενοι τοποθετούνται ως άτομα· μια τεχνική αναφορά, μια παρουσίαση στην τάξη, μια αγοραπωλησία μπορούν – ευτυχώς – να δώσουν τη δυνατότητα σε μια 'προσωπικότητα' να εκφραστεί όχι μόνο σε σχέση με το επαγγελματικό, το εκπαιδευτικό ή το δημόσιο πεδίο μέρος του οποίου, σε συγκεκριμένο χρόνο και τόπο, αποτελεί η γλωσσική δραστηριότητα.

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *σε ποια πεδία θα χρειαστεί / θα εφοδιαστεί / θα απαιτηθεί να λειτουργήσει ο μαθητής.*

4.1.2 Περιστάσεις

Σε κάθε πεδίο, οι εξωτερικές περιστάσεις που προκύπτουν μπορούν να περιγραφούν από την άποψη:

- των *τόπων* και των *χρόνων* στους οποίους προκύπτουν·
- των *θεσμών* ή *οργανισμών* – των οποίων η δομή και οι διαδικασίες ελέγχουν πολλά από αυτά που μπορούν να συμβούν κανονικά·
- των *προσώπων* που εμπλέκονται, ιδιαίτερα στους συναφείς κοινωνικούς ρόλους τους σε σχέση με το χρήστη/μαθητή·
- των *αντικειμένων* (έμψυχων και άψυχων) του περιβάλλοντος·
- των *εκδηλώσεων* που λαμβάνουν χώρα·
- των *διεργασιών* που επιτελούνται από τα εμπλεκόμενα πρόσωπα·
- των *κειμένων* που απαντούν στην περίσταση.

Ο πίνακας 5 (στο τμήμα 4.1.3) δίνει ορισμένα παραδείγματα των παραπάνω κατηγοριών των περιστάσεων, ταξινομημένα ανάλογα με τα πεδία, που είναι πιθανό να βρεθούν στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες. Ο πίνακας είναι απλά ενδεικτικός και υποδειγματικός. Δε θεωρούμε ότι είναι πλήρης. Ειδικότερα, δεν μπορεί να αντιμετωπίσει τις δυναμικές

πλευρές των περιστάσεων συναλλαγής, στις οποίες οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν τα συναφή χαρακτηριστικά της περίστασης καθώς αυτή εξελίσσεται και προσπαθούν να την τροποποιήσουν μάλλον παρά να την περιγράψουν. Αναφορικά με τις σχέσεις μεταξύ των συνεργατών σε επικοινωνιακές πράξεις λέμε περισσότερα στα τμήματα 4.1.4 και 4.1.5. Για την εσωτερική δομή των επικοινωνιακών συναλλαγών, βλ. 5.2.3.2. Για τις κοινωνικο-πολιτισμικές πλευρές, βλ. 5.1.1.2· για τις στρατηγικές των χρηστών, βλ. 4.4.

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *τις περιστάσεις τις οποίες θα χρειαστεί / θα εφοδιαστεί / θα απαιτηθεί να αντιμετωπίσει ο μαθητής·*
- *τους τόπους, τους θεσμούς/τους οργανισμούς, τους ανθρώπους, τα αντικείμενα, τις εκδηλώσεις και τις ενέργειες που θα αφορούν το μαθητή.*

4.1.3 Συνθήκες και περιορισμοί

Οι εξωτερικές συνθήκες υπό τις οποίες διεξάγεται η επικοινωνία θέτουν ποικίλους περιορισμούς στο χρήστη/μαθητή και στους συνομιλητές του, π.χ.:

- Φυσικές συνθήκες:
  α) για την ομιλία:
    - ευκρίνεια της προφοράς·
    - θόρυβοι περιβάλλοντος (τρένα, αεροπλάνα, 'στατικοί', κτλ.)·
    - παρεμβολές (δρόμοι γεμάτοι κόσμο, αγορές, καφενεία, πάρτι, ντίσκο, κτλ.)·
    - παραποιήσεις (κακές τηλεφωνικές συνδέσεις, λήψη ραδιοφώνου, μεγάφωνα)·
    - καιρικές συνθήκες (αέρας, εξαιρετικό ψύχος, κτλ.)

  β) για τη γραφή:
    - κακή αναπαραγωγή της εκτύπωσης·
    - δύσκολος γραφικός χαρακτήρας·
    - κακός φωτισμός, κτλ.
- Κοινωνικές συνθήκες:
  - αριθμός και οικειότητα των συνομιλητών·
  - σχετική κοινωνική θέση των συμμετεχόντων (εξουσία και αλληλεγγύη, κτλ.)·
  - παρουσία/απουσία ακροατηρίου ή ωτακουστών·
  - κοινωνικές σχέσεις μεταξύ συμμετεχόντων (π.χ. φιλική/εχθρική διάθεση, συνεργασιμότητα).
- Χρονικές πιέσεις:
  - διαφορετικές πιέσεις για ομιλητές/ακροατές (πραγματικός χρόνος) και για συγγραφείς/αναγνώστες (πιο ελαστικός)·
  - χρόνος προετοιμασίας (π.χ. τυποποιημένη / προετοιμασμένη επικοινωνία αυτοσχεδιασμοί κτλ.) για ομιλίες, αναφορές, κτλ. ·
  - περιορισμοί του διαθέσιμου χρόνου (π.χ. από κανονισμούς, έξοδα, συγκρουόμενες εκδηλώσεις και δεσμεύσεις, κτλ.) για διαδοχή των συνεισφορών και συναλλαγές·
  - άλλες πιέσεις: οικονομικές· αγχωτικές περιστάσεις (π.χ. εξετάσεις, κτλ.).

Η ικανότητα όλων των ομιλητών, και ειδικά των μαθητών, να ενεργοποιήσουν τη γλωσσική τους ικανότητα εξαρτάται κατά πολύ από τις φυσικές συνθήκες υπό τις οποίες λαμβάνει χώρα η επικοινωνία. Η αναγνώριση της ομιλίας γίνεται πολύ πιο δύσκολη εξαιτίας θορύβων, παρεμβολών και παραποιήσεων, παραδείγματα των οποίων δίνονται παραπάνω. Η ικανότητα να λειτουργήσουν αποδοτικά και αξιόπιστα κάτω από δύσκολες συνθήκες μπορεί να είναι αποφασιστικής σημασίας, π.χ. για πιλότους αερογραμμών που παίρνουν οδηγίες προσγείωσης, όπου δεν υπάρχει περιθώριο για λάθη. Όσοι μαθαίνουν να κάνουν δημόσιες ανακοινώσεις στην ξένη γλώσσα πρέπει να έχουν ιδιαίτερα καθαρή προφορά, να επαναλαμβάνουν τις λέξεις-κλειδιά, κτλ., για να είναι σίγουρη η κατανόηση. Σε γλωσσικά εργαστήρια συχνά χρησιμοποιούνται κασέτες που έχουν αναπαραχθεί από αντίγραφα στις οποίες οι θόρυβοι και οι παραποιήσεις είναι σε τέτοια επίπεδα που θα απορρίπτονταν ως απαράδεκτες σε ένα οπτικό κανάλι και πάντως εμποδίζουν σοβαρά την εκμάθηση της γλώσσας.

Κατά την εξέταση της κατανόησης προφορικού λόγου πρέπει να λαμβάνεται μέριμνα ώστε όλοι να εξετάζονται κάτω από ίδιες συνθήκες. Παρόμοιες ανάγκες είναι δυνατό να ισχύουν, τηρουμένων των αναλογιών, στην κατανόηση και στην παραγωγή γραπτού λόγου. Οι διδάσκοντες και οι εξεταστές πρέπει επίσης να έχουν επίγνωση της επίδρασης των κοινωνικών συνθηκών και των χρονικών πιέσεων στις διαδικασίες της εκμάθησης, στις συναλλαγές μέσα στην τάξη και της επίδρασής τους στην ικανότητα ενός μαθητή και στις δυνατότητές του να αποδίδει σε κάποια συγκεκριμένη περίπτωση.

Πεδία	**Τόποι**	**Θεσμοί**	**Πρόσωπα**
Προσωπικό	Σπίτι: οίκημα, δωμάτια, κήπος δικό του της οικογένειας φίλων ξένων Δικός του χώρος σε ξενώνα, ξενοδοχείο Η εξοχή, η ακροθαλασσιά	Η οικογένεια Κοινωνικά δίκτυα	Γονείς, παππούδες, γιαγιάδες, παιδιά, αδέλφια, θείες, θείοι, ξαδέλφια, συγγενείς εξ αγχιστείας, σύζυγοι, κολλητοί, φίλοι, γνωστοί
Δημόσιο	Δημόσιοι χώροι: δρόμος, πλατεία, πάρκο Δημόσια συγκοινωνία Καταστήματα, αγορές, σουπερμάρκετ Νοσοκομεία, ιατρεία, κλινικές Αθλητικά στάδια, γήπεδα, αίθουσες Θέατρο, κινηματογράφος, διασκέδαση Εστιατόριο, μπαρ, ξενοδοχείο Τόποι λατρείας	Δημόσιες αρχές Πολιτικοί οργανισμοί Ο νόμος Δημόσια υγεία Υπηρεσίες Όμιλοι Σωματεία Πολιτικά κόμματα Δόγματα	Μέλη του κοινού Αξιωματούχοι Υπάλληλοι καταστημάτων Αστυνομία, στρατός, ασφάλεια Οδηγοί, εισπράκτορες Επιβάτες Παίκτες, οπαδοί, θεατές Ηθοποιοί, κοινό Σερβιτόροι, υπάλληλοι μπαρ Υπάλληλοι υποδοχής Ιερείς, εκκλησίασμα
Επαγγελματικό	Γραφεία Εργοστάσια Εργαστήρια Λιμάνια, σταθμοί Αγροκτήματα Αεροδρόμια Καταστήματα, μαγαζιά Εταιρίες παροχής υπηρεσιών Ξενοδοχεία Δημόσιες υπηρεσίες	Εμπορικές εταιρίες Πολυεθνικές επιχειρήσεις Εθνικοποιημένες βιομηχανίες Συνδικαλιστικά σωματεία	Εργοδότες / υπάλληλοι Διευθυντές Συνάδελφοι Υφιστάμενοι Συνεργάτες Πελάτες Υπάλληλοι υποδοχής, γραμματείς Προσωπικό καθαριότητας

Εκπαιδευτικό	Σχολεία: αμφιθέατρα, αίθουσες, αυλή, Γήπεδα, διάδρομοι Κολλέγια Πανεπιστήμια Αίθουσες διαλέξεων Αίθουσες σεμιναρίων Φοιτητική λέσχη Φοιτητική εστία Εργαστήρια Κυλικείο	Σχολείο Κολλέγιο Πανεπιστήμιο Επιστημονικά σωματεία Επαγγελματικοί θεσμοί Οργανισμοί εκπαίδευσης ενηλίκων	Δάσκαλος της τάξης Διδακτικό προσωπικό Προσωπικό μέριμνας Βοηθητικό προσωπικό Γονείς Συμμαθητές Καθηγητές, εισηγητές (συμ)φοιτητές Προσωπικό βιβλιοθήκης και εργαστηρίων Προσωπικό κυλικείου, προσωπικό καθαρισμού Θυρωροί, γραμματείς

Αντικείμενα	**Εκδηλώσεις**	**Διεργασίες**	**Κείμενα**
Επίπλωση και έπιπλα Ρουχισμός Οικιακός εξοπλισμός Παιχνίδια, εργαλεία, προσωπική υγιεινή Έργα τέχνης, βιβλία, άγρια/ οικόσιτα ζώα, κατοικίδια Δέντρα, φυτά, κήπος, λιμνούλες Είδη νοικοκυριού Τσάντες Εξοπλισμός ελεύθερου χρόνου/αθλητικός εξοπλισμός	Οικογενειακές επέτειοι Συναντήσεις Συμβάντα, ατυχήματα Φυσικά φαινόμενα Πάρτι, επισκέψεις Βάδισμα, ποδηλασία Αυτοκίνηση Διακοπές, εκδρομές Αθλητικές εκδηλώσεις	Συνήθειες διαβίωσης: ντύσιμο, γδύσιμο μαγείρεμα, φαγητό, πλύσιμο μαστορέματα, κηπουρική Διάβασμα, ραδιόφωνο και τηλεόραση Διασκέδαση Χόμπι Παιχνίδια και αθλήματα	Τελετέξτ Εγγυήσεις Συνταγές Οδηγίες Μυθιστορήματα, περιοδικά Εφημερίδες Διαφημιστικό υλικό Φυλλάδια Προσωπικές επιστολές Εκπομπές και ηχογραφημένα κείμενα
Χρήματα, πορτοφόλι Έντυπα Αγαθά Όπλα Σακίδια Βαλίτσες, χειραποσκευές Μπάλες Προγράμματα Γεύματα, ποτά, σνακ Διαβατήρια, άδειες	Συμβάντα Ατυχήματα, ασθένειες Δημόσιες συνελεύσεις Αγωγές, δίκες Πρόστιμα, συλλήψεις Αγώνες, αθλητικές συναντήσεις Παραστάσεις Γάμοι, κηδείες	Αγορά και εξασφάλιση δημόσιων υπηρεσιών Χρήση ιατρικών υπηρεσιών Ταξίδια οδικά / σιδηροδρομικά / θαλάσσια / εναέρια Δημόσια διασκέδαση και δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου Θρησκευτικές τελετές	Δημόσιες διακηρύξεις και ανακοινώσεις Ετικέτες και συσκευασίες Φυλλάδια, γκράφιτι Εισιτήρια, προγράμματα Ανακοινώσεις, κανονισμοί Προγράμματα Συμβόλαια Μενού Ιερά κείμενα, κηρύγματα, ύμνοι
Μηχανήματα επιχειρήσεων Βιομηχανικά μηχανήματα Εργαλεία εργοστασίων και εργαστηρίων	Συναντήσεις Συνεντεύξεις Δεξιώσεις Συνέδρια Κλαδικές εκθέσεις Διαβουλεύσεις Εποχικές εκπτώσεις Εργατικά ατυχήματα Εργατικές διαφορές	Διοίκηση επιχειρήσεων Βιομηχανική διεύθυνση Διαχείριση παραγωγής Διαδικασίες γραφείου Διαχείριση πώλησης Πωλήσεις, μάρκετιγκ Διαχείριση υπολογιστών Συντήρηση γραφείου	Επαγγελματική επιστολή Αναφορές Ανακοινώσεις ασφάλειας Εγχειρίδια οδηγιών Κανονισμοί Διαφημιστικό υλικό Ετικέτες και συσκευασίες Περιγραφή επαγγελματικής θέσης Ανακοινώσεις-Σημάνσεις Επαγγελματικές κάρτες
Γραφική ύλη Σχολική ενδυμασία Εξοπλισμός και ρουχισμός για αθλήματα και παιχνίδια Φαγητό Οπτικο-ακουστικός εξοπλισμός Πίνακας και κιμωλία Υπολογιστές Χαρτοφύλακες και σχολικές τσάντες	Επιστροφή / εισαγωγή στο σχολείο Διαλείμματα, διακοπές Επισκέψεις και ανταλλαγές Συναντήσεις γονέων Αθλητικές εκδηλώσεις, αγώνες Πειθαρχικά προβλήματα	Συγκέντρωση Μαθήματα Παιχνίδια Διάλειμμα Όμιλοι και ενώσεις Διαλέξεις, συγγραφή εργασιών Εργασία σε εργαστήρια Εργασία στη βιβλιοθήκη Σεμινάρια και φροντιστηριακά μαθήματα Εργασία στο σπίτι Δημόσιοι διάλογοι και συζητήσεις	Αυθεντικά κείμενα (όπως παραπάνω) Διδακτικά βιβλία, συναγωγές υλικού Βιβλία αναφοράς Κείμενα στον πίνακα Κείμενα σε διαφάνειες Κείμενα στην οθόνη υπολογιστή Κείμενο σε βίντεο Υλικό εξάσκησης Άρθρα επιστημονικών περιοδικών Περιλήψεις εργασιών Λεξικά

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *με ποιον τρόπο οι φυσικές συνθήκες υπό τις οποίες θα πρέπει να επικοινωνήσει ο μαθητής θα επηρεάσουν αυτά που απαιτείται να κάνει·*
- *με ποιον τρόπο ο αριθμός και το είδος των συνομιλητών του μαθητή θα επηρεάσουν αυτά που απαιτείται να κάνει·*
- *κάτω από ποια πίεση χρόνου θα πρέπει να λειτουργήσει ο μαθητής.*

4.1.4 Το νοητικό περικείμενο του χρήστη/ομιλητή

Το εξωτερικό περικείμενο είναι ιδιαίτερα οργανωμένο ανεξάρτητα από κάθε άτομο. Η οργάνωση αυτή είναι εξαιρετικά σύνθετη. Παρέχει μια ιδιαίτερα λεπτομερή διάρθρωση του κόσμου, που αντικατοπτρίζεται στη γλώσσα της κάθε κοινότητας και που αποκτάται από τους ομιλητές της κατά την πορεία της ωρίμανσής τους, της εκπαίδευσης και της εμπειρίας τους, τουλάχιστον στο βαθμό που είναι συναφής με τους ίδιους. Ωστόσο, πρέπει να γίνει διάκριση ανάμεσα στο εξωτερικό περιβάλλον ως παράγοντα συμμετοχής στην επικοινωνία (τον οποίο είναι εξαιρετικά δύσκολο να εκμεταλλευτούμε ή ακόμα και να κατανοήσουμε σε όλη του την πολυπλοκότητα) και στο νοητικό περικείμενο του χρήστη μαθητή.

Το εξωτερικό περικείμενο φιλτράρεται και ερμηνεύεται μέσω των παρακάτω χαρακτηριστικών του χρήστη:

του συστήματος αντίληψης·
των μηχανισμών προσοχής·
της μακροπρόθεσμης εμπειρίας, που επηρεάζει τη μνήμη, τους συνδυασμούς και τις συνδηλώσεις·
της πρακτικής κατηγοριοποίησης των αντικειμένων, των γεγονότων κτλ.·
της γλωσσικής κατηγοριοποίησης.

Αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν την *παρατήρηση* του περικειμένου από το χρήστη. Ο βαθμός στον οποίο το παρατηρούμενο περικείμενο παρέχει το νοητικό περικείμενο για το επικοινωνιακό γεγονός καθορίζεται περαιτέρω από ζητήματα συνάφειας υπό το πρίσμα των ακόλουθων χαρακτηριστικών του χρήστη:

των *προθέσεών* του, ως προς την είσοδό του στην επικοινωνία·
της *πορείας των σκέψεών* του: της ακολουθίας σκέψεων, ιδεών, συναισθημάτων, αισθήσεων, εντυπώσεων, κτλ. που γίνεται συνειδητά·
των *προσδοκιών* του υπό το πρίσμα των προηγούμενων εμπειριών του·
των συλλογισμών *του: την εφαρμογή νοητικών διαδικασιών στην εμπειρία (π.χ. επαγωγή, απαγωγή)·*
των *αναγκών, των ορμών, των κινήτρων*, των *ενδιαφερόντων* του, που τον οδηγούν σε μια απόφαση να δράσει·
των *συνθηκών* και των *περιορισμών*, που ελέγχουν και περιορίζουν τις επιλογές δράσης·
της *διανοητικής κατάστασης* (κούραση, διέγερση, κτλ.), που εξαρτάται από παράγοντες υγείας και προσωπικότητας (βλ. τμήμα 5.1.3).

Το νοητικό περικείμενο επομένως δεν περιορίζεται απλώς στο να μειώνει το πληροφοριακό περιεχόμενο του άμεσα προσβάσιμου εξωτερικού περικειμένου. Η πορεία των σκέψεων μπορεί να επηρεάζεται πιο έντονα από τη μνήμη, την αποθηκευμένη γνώση, τη φαντασία και άλλες εσωτερικές γνωσιακές (και συναισθηματικές) διαδικασίες. Σε αυτή την περίπτωση η γλώσσα που παράγεται μόνο οριακά σχετίζεται με το προσβάσιμο εξωτερικό περικείμενο. Για παράδειγμα, σκεφτείτε έναν εξεταζόμενο σε μια απρόσωπη αίθουσα, ή ένα μαθηματικό ή έναν ποιητή στο γραφείο του.

Οι εξωτερικοί περιορισμοί και συνθήκες είναι επίσης συναφείς κυρίως στο βαθμό που ο χρήστης/μαθητής τους αναγνωρίζει, τους δέχεται και προσαρμόζεται σε αυτούς (ή αδυνατεί να το κάνει). Αυτό είναι μάλλον ζήτημα της ερμηνείας της περίστασης από το κάθε άτομο υπό το πρίσμα των γενικών ικανοτήτων του (βλ. τμήμα 5.1), όπως η προγενέστερη γνώση, οι αξίες και οι πεποιθήσεις του.

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *τις παραδοχές τους σχετικά με την ικανότητα του μαθητή να παρατηρεί και να εντοπίζει τα συναφή χαρακτηριστικά των εξωτερικών περικειμένων της επικοινωνίας·*
- *πώς σχετίζονται οι επικοινωνιακές και μαθησιακές δραστηριότητες με τις τάσεις, τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα του μαθητή·*
- *σε ποιο βαθμό απαιτείται να αναλογιστεί ο μαθητής τις εμπειρίες του·*
- *με ποιους τρόπους τα νοητικά χαρακτηριστικά του μαθητή επηρεάζουν και περιορίζουν την επικοινωνία.*

4.1.5 Το νοητικό περικείμενο του συνομιλητή / των συνομιλητών

Σε ένα επικοινωνιακό γεγονός πρέπει επίσης να λάβουμε υπόψη και το συνομιλητή του χρήστη. Η ανάγκη για επικοινωνία προϋποθέτει ένα 'επικοινωνιακό χάσμα', το οποίο ωστόσο μπορεί να γεφυρωθεί εξαιτίας της επικάλυψης (ή της μερικής σύγκλισης) μεταξύ του νοητικού περικειμένου του χρήστη και του νοητικού περικειμένου του συνομιλητή / των συνομιλητών του.

Στην πρόσωπο-με-πρόσωπο συναλλαγή, ο χρήστης και ο συνομιλητής / οι συνομιλητές μοιράζονται το ίδιο εξωτερικό περικείμενο (με τη σημαντική εξαίρεση της παρουσίας του άλλου), αλλά, για τους λόγους που δόθηκαν παραπάνω, το παρατηρούν και το ερμηνεύουν διαφορετικά. Το αποτέλεσμα μιας επικοινωνιακής πράξης – και συχνά ολόκληρη η λειτουργία της (ή ένα μέρος της) – είναι να αυξήσει την περιοχή της σύγκλισης ως προς την κατανόηση της περίστασης προς όφελος της αποτελεσματικής επικοινωνίας έτσι ώστε να εξυπηρετηθούν οι σκοποί των συμμετεχόντων. Αυτό μπορεί να είναι ζήτημα ανταλλαγής χειροπιαστών πληροφοριών. Όμως είναι πιο δύσκολο να γεφυρωθούν οι διαφορές αξιών και πεποιθήσεων, συμβάσεων ευγένειας, κοινωνικών προσδοκιών, κτλ., σε σχέση με τις οποίες τα δύο μέρη ερμηνεύουν τη συναλλαγή, εκτός αν έχουν αποκτήσει τη σχετική διαπολιτισμική επίγνωση.

Ο συνομιλητής / οι συνομιλητές μπορεί να υπόκει(ν)ται σε (εν μέρει ή εξ ολοκλήρου) διαφορετικούς περιορισμούς και συνθήκες από ό,τι ο χρήστης/μαθητής, και να αντιδρούν σε αυτούς με διαφορετικούς τρόπους. Για παράδειγμα, ένας εργαζόμενος που χρησιμοποιεί μια μικροφωνική εγκατάσταση για δημόσιες αναγγελίες μπορεί να μην

αντιλαμβάνεται την κακή ποιότητα του ήχου που εξάγεται. Ο ένας συνομιλητής σε τηλεφωνική συνδιάλεξη μπορεί να έχει χρόνο για χάσιμο, ενώ ο άλλος να έχει πελάτες που τον περιμένουν, κτλ. Αυτές οι διαφορές έχουν σημαντικές επιπτώσεις στις πιέσεις που ασκούνται στο χρήστη.

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *σε ποιο βαθμό θα χρειαστεί οι μαθητές να προσαρμοστούν στο νοητικό περικείμενο των συνομιλητών τους·*
- *ποιοι είναι οι καλύτεροι τρόποι για να προετοιμαστούν οι μαθητές, ώστε να μπορούν να κάνουν τις απαραίτητες προσαρμογές.*

4.2 Τα θέματα της επικοινωνίας

Μέσα στα διάφορα πεδία μπορούμε να διακρίνουμε *θέματα*, που αποτελούν το αντικείμενο ενός συνεχούς λόγου, μιας συνομιλίας, ενός συλλογισμού ή μιας έκθεσης, ως το κέντρο του ενδιαφέροντος σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές πράξεις. Οι θεματικές κατηγορίες μπορούν να ταξινομηθούν με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Μία σημαντική και ευρέως διαδεδομένη ταξινόμηση, σε θέματα, υπο-θέματα και «ειδικές έννοιες» είναι αυτή που παρουσιάζεται στο *Threshold Level 1990,* Κεφάλαιο 7:

1. προσωπικά στοιχεία
2. σπίτι και κατοικία, περιβάλλον
3. καθημερινή ζωή
4. ελεύθερος χρόνος, διασκέδαση
5. ταξίδια
6. σχέσεις με άλλους ανθρώπους
7. υγεία και σωματική φροντίδα
8. εκπαίδευση
9. ψώνια
10. φαγητό και ποτό
11. υπηρεσίες
12. τόποι
13. γλώσσα
14. καιρός

Σε καθεμία από αυτές τις θεματικές περιοχές περιλαμβάνονται υποκατηγορίες. Για παράδειγμα, η περιοχή 4, «ελεύθερος χρόνος και διασκέδαση», υποκατηγοριοποιείται ως εξής:

4.1 ελεύθερος χρόνος
4.2 χόμπι και ενδιαφέροντα
4.3 ραδιόφωνο και τηλεόραση
4.4 κινηματογράφος, θέατρο, συναυλία, κτλ.
4.5 εκθέσεις, μουσεία, κτλ.

4.6 πνευματικές και καλλιτεχνικές αναζητήσεις
4.7 αθλήματα
4.8 τύπος

Για κάθε υπο-θέμα, εντοπίζονται «ειδικές έννοιες». Από αυτή την άποψη είναι ιδιαίτερα συναφείς οι κατηγορίες που παρουσιάζονται στον Πίνακα 5, που αφορούν τους τόπους, τους θεσμούς κτλ. που θα απασχολήσουν τη διδασκαλία. Για παράδειγμα, για το 4.7 «αθλήματα», το *Threshold Level 1990* προσδιορίζει:

1. τοποθεσίες: γήπεδο, στάδιο
2. θεσμοί και οργανισμοί: άθλημα, ομάδα, όμιλος
3. πρόσωπα: παίκτης
4. αντικείμενα: χαρτιά, μπάλα
5. εκδηλώσεις: αγώνας, παιχνίδι
6. πράξεις: να παρακολουθείς, να παίζεις (+ όνομα αθλήματος), να αγωνίζεσαι, να κερδίζεις, να χάνεις, να έρχεσαι ισόπαλος.

Προφανώς αυτή η συγκεκριμένη επιλογή και οργάνωση των θεμάτων, των υπο-θεμάτων και των ειδικών εννοιών δεν είναι οριστική. Προκύπτει από τις αποφάσεις των συγγραφέων υπό το πρίσμα της αξιολόγησης των επικοινωνιακών αναγκών των συγκεκριμένων μαθητών. Θα δούμε ότι τα παραπάνω θέματα συνδέονται περισσότερο με το προσωπικό και το δημόσιο πεδίο, όπως ταιριάζει στους προσωρινούς επισκέπτες οι οποίοι είναι απίθανο να μπουν στην επαγγελματική και εκπαιδευτική ζωή της χώρας. Κάποια (π.χ. η περιοχή 4) ανήκουν εν μέρει στο προσωπικό και εν μέρει στο δημόσιο πεδίο. Οι χρήστες του Πλαισίου, συμπεριλαμβανομένων όπου είναι δυνατόν και των ίδιων των ενδιαφερόμενων μαθητών, θα πάρουν βέβαια τις δικές τους αποφάσεις βασιζόμενοι στο πώς αξιολογούν τις ανάγκες των μαθητών, τα κίνητρα, τα χαρακτηριστικά και τα μέσα στο αντίστοιχο πεδίο ή στα πεδία που τους αφορούν. Για παράδειγμα, η επαγγελματικά προσανατολισμένη εκμάθηση γλώσσας (Vocationally-Oriented Language Learning – VOLL) μπορεί να αναπτύξει θέματα του επαγγελματικού χώρου που αφορά τους συγκεκριμένους σπουδαστές. Οι μαθητές του λυκείου μπορεί να εξερευνήσουν επιστημονικά, τεχνολογικά, οικονομικά, κτλ. θέματα. Η χρήση μιας ξένης γλώσσας ως μέσου διδασκαλίας θα συνεπάγεται αναγκαστικά ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το θεματικό περιεχόμενο του μαθήματος που διδάσκεται.

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *ποια θέματα θα χρειαστεί/θα εφοδιαστεί/θα απαιτηθεί να χειριστεί ο μαθητής στα επιλεγμένα πεδία·*
- *ποια υπο-θέματα κάθε θέματος θα χειριστεί·*
- *ποιες ειδικές έννοιες που αφορούν τοποθεσίες, θεσμούς/οργανισμούς, πρόσωπα, αντικείμενα, εκδηλώσεις και διεργασίες θα χρειαστεί/θα εφοδιαστεί/θα απαιτηθεί να χειριστεί ο μαθητής για να αντιμετωπίσει κάθε (υπο-)θέμα.*

4.3 Επικοινωνιακά καθήκοντα και επικοινωνιακοί σκοποί

4.3.1 Γενικά, ένας χρήστης της γλώσσας αναλαμβάνει να επικοινωνήσει με έναν ή περισσότερους συνομιλητές για να ικανοποιήσει κάποιες ανάγκες του σε μια δεδομένη περίσταση. Στο προσωπικό πεδίο, η πρόθεση μπορεί να είναι να ψυχαγωγήσουμε έναν επισκέπτη ανταλλάσσοντας πληροφορίες σχετικές με τις οικογένειες, τους φίλους, τις συμπάθειες και τις αντιπάθειες, συγκρίνοντας εμπειρίες και συναισθήματα, κτλ. Στο δημόσιο πεδίο, συνήθως θα έχει να κάνει με δουλειές, όπως λ.χ. με την αγορά ρούχων καλής ποιότητας σε λογική τιμή. Στο επαγγελματικό πεδίο, μπορεί να είναι η κατανόηση νέων κανονισμών και οι επιπτώσεις τους σε έναν πελάτη. Στο εκπαιδευτικό πεδίο μπορεί να αφορά τη συμμετοχή σε ένα παιχνίδι ρόλων ή σε ένα σεμινάριο, ή τη συγγραφή μιας εργασίας πάνω σε ένα εξειδικευμένο θέμα για ένα συνέδριο ή για δημοσίευση, κτλ.

4.3.2 Με τον καιρό, οι αναλύσεις αναγκών και οι σχετικές γλωσσικές έρευνες έχουν οδηγήσει στην παραγωγή εκτεταμένης βιβλιογραφίας σχετικά με τα καθήκοντα γλωσσικής χρήσης τα οποία μπορεί να είναι εφοδιασμένος (ή να απαιτηθεί) να εκτελέσει ένας μαθητής για να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις των περιστάσεων που προκύπτουν στα διάφορα πεδία. Ως παραδείγματα μεταξύ πολλών άλλων, τα παρακάτω καθήκοντα στο *επαγγελματικό* πεδίο από το *Threshold Level 1990* (Κεφάλαιο 2, τμήμα 1.12) μπορεί να φανούν χρήσιμα:

Επικοινωνία στη δουλειά:
Ως προσωρινοί κάτοικοι, οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση:

- να ζητούν άδεια εργασίας κτλ. όπως απαιτείται·
- να ζητούν πληροφορίες (π.χ. από εταιρίες εύρεσης εργασίας) σχετικά με τη φύση, τη διαθεσιμότητα, και τις συνθήκες της εργασίας (π.χ. περιγραφή μιας θέσης, μισθός, εργασιακή νομοθεσία, ελεύθερος χρόνος και διακοπές, προθεσμία παραίτησης)·
- να διαβάζουν αγγελίες που ζητούν προσωπικό·
- να γράφουν επιστολές αίτησης και να παίρνουν μέρος σε συνεντεύξεις δίνοντας πληροφορίες προφορικά ή γραπτά για τα προσωπικά τους στοιχεία, τα προσόντα τους και την εμπειρία τους και να απαντούν σε σχετικές ερωτήσεις·
- να κατανοούν και να ακολουθούν τις διαδικασίες αντίληψης·
- να κατανοούν και να ρωτούν σχετικά με τα καθήκοντά τους όταν ξεκινούν μια δουλειά·
- να κατανοούν τους κανονισμούς και τις οδηγίες ασφάλειας·
- να αναφέρουν ένα ατύχημα και να διατυπώνουν ασφαλιστικές απαιτήσεις·
- να χρησιμοποιούν τις υπηρεσίες πρόνοιας·
- να επικοινωνούν κατάλληλα με τους προϊσταμένους, τους συναδέλφους και τους υφισταμένους τους·
- να συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή της επιχείρησης ή του ιδρύματος (π.χ. στο κυλικείο, σε αθλητικούς και κοινωνικούς ομίλους, κτλ.).

Ως μέλος της κοινότητας υποδοχής, ο μαθητής θα πρέπει να είναι σε θέση να βοηθήσει έναν ομιλητή της αγγλικής (φυσικό ή μη) να κάνει τα παραπάνω.

Το *Threshold Level 1990* (Κεφάλαιο 7, τμήμα 1) δίνει παραδείγματα καθηκόντων του *προσωπικού* πεδίου:

> **Προσωπικά στοιχεία**
> Οι μαθητές μπορούν να πουν ποιοι είναι, να υπαγορεύσουν το όνομά τους, να δώσουν τη διεύθυνσή τους και τον αριθμό τηλεφώνου τους, να πουν πότε και πού γεννήθηκαν, να αναφέρουν την ηλικία τους, το φύλο τους, αν είναι παντρεμένοι ή όχι, την εθνικότητά τους, να πουν από πού είναι, τι δουλειά κάνουν, να περιγράψουν την οικογένειά τους, να αναφέρουν το θρήσκευμά τους (αν έχουν), να αναφέρουν τις προτιμήσεις και τις αντιπάθειές τους, να πουν πώς είναι οι άλλοι άνθρωποι· να εκμαιεύσουν / να κατανοήσουν παρόμοιες πληροφορίες από άλλους.

Οι ειδικοί (διδάσκοντες, συγγραφείς διδακτικών βιβλίων, εξεταστές, συντάκτες προγραμμάτων σπουδών, κτλ.) και οι χρήστες (γονείς, διευθυντές σχολείων, εργοδότες, κτλ.) ακόμα και οι ίδιοι οι μαθητές βρήκαν ότι αυτές οι πάρα πολύ συγκεκριμένες προδιαγραφές καθηκόντων έχουν νόημα ως γενικοί μαθησιακοί στόχοι και προσφέρουν κίνητρα. Ωστόσο, το πλήθος των καθηκόντων είναι άπειρο. Δεν είναι δυνατό ένα γενικό πλαίσιο να προδιαγράψει σε πλήρη έκταση όλα τα επικοινωνιακά καθήκοντα που μπορεί να απαιτηθούν σε πραγματικές περιστάσεις. Επαφίεται στους ειδικούς να αναλογιστούν τις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών για τους οποίους ενδιαφέρονται και στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας κατάλληλα όλα τα μέσα του προτύπου του Πλαισίου (π.χ. όπως παρουσιάζεται λεπτομερώς στο Κεφάλαιο 7), να καθορίσουν τα επικοινωνιακά καθήκοντα που θα πρέπει να είναι προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν. Επίσης, οι μαθητές πρέπει να παροτρυνθούν έτσι ώστε να αναλογιστούν τις δικές τους επικοινωνιακές ανάγκες ως μέρος της αύξησης της επίγνωσης και της 'αυτο-καθοδήγησης'.

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *τα επικοινωνιακά καθήκοντα του προσωπικού, του δημόσιου, του επαγγελματικού ή / και του εκπαιδευτικού πεδίου τα οποία θα χρειαστεί / θα εφοδιαστεί / θα απαιτηθεί να αντιμετωπίσει ο μαθητής·*
- *την αξιολόγηση των αναγκών των μαθητών στην οποία βασίζεται η επιλογή των καθηκόντων.*

4.3.4 Παιγνιώδεις χρήσεις της γλώσσας

Η χρήση της γλώσσας ως παιχνιδιού συχνά παίζει σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση και την ανάπτυξη της γλώσσας, αλλά δεν περιορίζεται στο εκπαιδευτικό πεδίο. Οι παρακάτω δραστηριότητες αποτελούν παραδείγματα της παιγνιώδους χρήσης της γλώσσας:

Κοινωνικά γλωσσικά παιχνίδια:
- προφορικά (ιστορίες με λάθη· πώς, πότε, πού κτλ.)·
- γραπτά (συνέπειες, κρεμάλα, κτλ.)
- οπτικο-ακουστικά (λόττο με εικόνες, κρακ, κτλ.)

- επιτραπέζια και παιχνίδια με χαρτιά (σκραμπλ, λεξικό, διπλωματία, κτλ.)
- γρίφοι, μιμήσεις, κτλ.

Ατομικές δραστηριότητες
- σπαζοκεφαλιές (σταυρόλεξα, ρέμπους, αναγραμματισμοί, κτλ.)
- παιχνίδια των ΜΜΕ (τηλεοπτικά και ραδιοφωνικά: γράμματα και αριθμοί, 'λεξομαχίες', κτλ.).

Λεκτικοί αστεϊσμοί (λογοπαίγνια κτλ.), π.χ.:
- σε διαφημίσεις
- σε τίτλους εφημερίδων
- σε γκραφίτι.

4.3.5 Αισθητικές χρήσεις της γλώσσας

Οι επινοητικές και καλλιτεχνικές χρήσεις της γλώσσας είναι σημαντικές τόσο από μόνες τους όσο και για την παιδαγωγική τους αξία. Οι αισθητικές δραστηριότητες μπορεί να είναι παραγωγικές, αντιληπτικές, διαδραστικές ή μεσολαβητικές (βλ. 4.4.4 παρακάτω), και μπορεί να είναι προφορικές ή γραπτές. Περιλαμβάνουν δραστηριότητες όπως:

- τραγούδι (παιδικά τραγουδάκια, λαϊκά τραγούδια, δημοφιλή τραγούδια, κτλ.)·
- επανάληψη ιστοριών κτλ. προφορικά ή γραπτά·
- ακρόαση, ανάγνωση, γραφή και εκφώνηση επινοημένων κειμένων (ιστορίες, στιχάκια, κτλ.) συμπεριλαμβανομένων οπτικο-ακουστικών κειμένων, κινουμένων σχεδίων, εικονογραφημένων ιστοριών, κτλ.·
- ερμηνεία θεατρικών έργων κτλ. με ή χωρίς κείμενο·
- η παραγωγή, η πρόσληψη και η παρουσίαση λογοτεχνικών έργων, π.χ.: ανάγνωση και συγγραφή κειμένων (διηγήματα, μυθιστορήματα, ποίηση, κτλ.), παρουσίαση και παρακολούθηση ρεσιτάλ, θεάτρου, όπερας, κτλ.

Αυτή η περιληπτική πραγμάτευση της αισθητικής πλευράς της γλώσσας που ήταν και είναι κατά παράδοση μια σημαντική, συχνά κυρίαρχη, πτυχή των σπουδών σύγχρονων γλωσσών στο λύκειο και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να φανεί απορριπτική. Τέτοια πρόθεση δεν υπάρχει. Οι εθνικές και οι τοπικές λογοτεχνίες έχουν σημαντική συμβολή στην ευρωπαϊκή πολιτισμική κληρονομιά, την οποία το Συμβούλιο της Ευρώπης θεωρεί ως «πολύτιμο κοινό αγαθό που πρέπει να προστατευθεί και να αναπτυχθεί». Οι λογοτεχνικές σπουδές εξυπηρετούν εκτός από τους καθαρά αισθητικούς και πολλούς άλλους περισσότερο εκπαιδευτικούς σκοπούς – πνευματικούς, ηθικούς και συναισθηματικούς, γλωσσολογικούς και πολιτισμικούς. Ελπίζουμε πραγματικά ότι όσοι διδάσκουν λογοτεχνία σε κάθε επίπεδο μπορεί να βρουν πολλά τμήματα του Πλαισίου συναφή με τα ενδιαφέροντά τους και χρήσιμα στο να γίνουν πιο διαφανείς οι σκοποί και οι μέθοδοί τους.

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *ποιες παιγνιώδεις και αισθητικές χρήσεις της γλώσσας θα χρειαστεί / θα εφοδιαστεί /*

θα απαιτηθεί να κάνει ο μαθητής.

4.4 Επικοινωνιακές γλωσσικές δραστηριότητες και στρατηγικές

Για να διεκπεραιώσουν τα επικοινωνιακά καθήκοντα, οι χρήστες πρέπει να εμπλακούν σε επικοινωνιακές γλωσσικές δραστηριότητες και να κάνουν χρήση στρατηγικών επικοινωνίας.

Πολλές επικοινωνιακές δραστηριότητες, όπως η συνομιλία και η αλληλογραφία, είναι *διαδραστικές*, δηλαδή οι συμμετέχοντες εναλλάσσονται ως παραγωγοί και αποδέκτες, συχνά με αρκετές συνεισφορές ο καθένας.

Σε άλλες περιπτώσεις, όπως όταν η ομιλία ηχογραφείται ή εκπέμπεται ή όταν στέλνονται ή δημοσιεύονται γραπτά κείμενα, οι παραγωγοί διαχωρίζονται από τους αποδέκτες, τους οποίους μπορεί και να μην ξέρουν καν και οι οποίοι δεν μπορούν να απαντήσουν. Σε αυτές τις περιπτώσεις το επικοινωνιακό γεγονός μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι *η εκφώνηση, το γράψιμο, η ακρόαση ή η ανάγνωση* ενός κειμένου.

Στις περισσότερες περιπτώσεις, ο χρήστης ως ομιλητής ή συγγραφέας δημιουργεί το δικό του κείμενο για να εκφράσει τα δικά του νοήματα. Σε άλλες περιπτώσεις, ενεργεί ως δίαυλος επικοινωνίας (συχνά, αλλά όχι απαραίτητα, σε διαφορετικές γλώσσες) μεταξύ δύο ή περισσοτέρων ανθρώπων, οι οποίοι για διαφόρους λόγους δεν μπορούν να επικοινωνήσουν απευθείας. Αυτή η διαδικασία, *η διαμεσολάβηση,* μπορεί να είναι *διαδραστική* ή όχι.

Πολλές, αν όχι οι περισσότερες, περιπτώσεις εμπλέκουν διάφορα είδη δραστηριοτήτων. Για παράδειγμα, σε μια σχολική τάξη γλωσσικής διδασκαλίας, μπορεί να απαιτηθεί από ένα μαθητή να ακούσει μια παρουσίαση που θα κάνει ο δάσκαλος, να διαβάσει ένα διδακτικό βιβλίο δυνατά ή σιωπηρά, να επικοινωνήσει με συμμαθητές σε ομάδες ή για κάποια συλλογική εργασία, να γράψει ασκήσεις ή μια έκθεση, ακόμα και να μεσολαβήσει, είτε για να βοηθήσει κάποιον άλλον μαθητή είτε με τη διαμεσολάβηση να λειτουργεί ως εκπαιδευτική δραστηριότητα.

Οι στρατηγικές είναι ένα μέσο που εκμεταλλεύεται ο χρήστης της γλώσσας για να κινητοποιήσει και να εξισορροπήσει τα μέσα του, να ενεργοποιήσει δεξιότητες και διαδικασίες, προκειμένου να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις της επικοινωνίας μέσα σε περικείμενο και να ολοκληρώσει επιτυχώς το συγκεκριμένο καθήκον με τον πιο πλήρη ή τον πιο οικονομικό κατά το δυνατόν τρόπο, ανάλογα με το συγκεκριμένο σκοπό του. Επομένως, οι επικοινωνιακές στρατηγικές *δεν* θα πρέπει να νοούνται απλώς στο πλαίσιο της ανικανότητας – δηλαδή ως ένας τρόπος για να καλύψουν μια γλωσσική ανεπάρκεια ή μια ρήξη στην επικοινωνία. Οι φυσικοί ομιλητές συχνά χρησιμοποιούν κάθε είδους στρατηγικές επικοινωνίας (οι οποίες θα συζητηθούν παρακάτω) επιλέγοντας την κατάλληλη στρατηγική με βάση τις επικοινωνιακές απαιτήσεις στις οποίες πρέπει να ανταποκριθούν.

Η χρήση των στρατηγικών επικοινωνίας μπορεί να θεωρηθεί ως εφαρμογή των μεταγνωσιακών αρχών, του *Προ-σχεδιασμού,* της *Εκτέλεσης,* της *Εποπτείας* και της *Αποκατάστασης,* στα διάφορα είδη επικοινωνιακής δραστηριότητας: Αντίληψη, Συναλλαγή, Παραγωγή και Διαμεσολάβηση. Η λέξη «στρατηγική» έχει χρησιμοποιηθεί με διάφορους τρόπους. Αυτό που εννοούμε εδώ είναι η υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης κατεύθυνσης ενεργειών για τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας. Οι δεξιότητες που αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας κατανόησης ή άρθρωσης του προφορικού και

γραπτού λόγου (π.χ. το κομμάτιασμα μιας συνεχούς ροής ήχου για την αποκωδικοποίησή της ως ακολουθίας λέξεων που φέρει λογικοπροτασιακή σημασία) θεωρούνται δεξιότητες κατώτερου επιπέδου, σε σχέση με την κατάλληλη επικοινωνιακή διαδικασία (βλ. τμήμα 4.5).

Η πρόοδος της γλωσσικής εκμάθησης τεκμηριώνεται με τον πιο σαφή τρόπο από την ικανότητα του μαθητή να εμπλέκεται σε παρατηρήσιμες γλωσσικές δραστηριότητες και να εφαρμόζει στρατηγικές επικοινωνίας. Αυτές λοιπόν αποτελούν μια κατάλληλη βάση για τη διαβάθμιση της γλωσσικής ικανότητας. Στο κεφάλαιο αυτό προτείνουμε μία κλιμάκωση των διαφόρων πτυχών των δραστηριοτήτων και των στρατηγικών που συζητήθηκαν.

4.4.1 Παραγωγικές δραστηριότητες και στρατηγικές

Οι παραγωγικές δραστηριότητες και στρατηγικές περιλαμβάνουν τόσο προφορικές όσο και γραπτές δραστηριότητες:

4.4.1.1 Στις δραστηριότητες *προφορικής παραγωγής (ομιλίας)* ο χρήστης της γλώσσας παράγει ένα προφορικό κείμενο του οποίου αποδέκτες είναι ένας ή περισσότεροι ακροατές. Οι παρακάτω δραστηριότητες αποτελούν παραδείγματα δραστηριοτήτων ομιλίας:

- δημόσια προσφώνηση (πληροφορίες, οδηγίες, κτλ.)
- προσφωνήσεις ακροατηρίων (λόγοι σε δημόσιες συγκεντρώσεις, πανεπιστημιακές διαλέξεις, κηρύγματα, ψυχαγωγία, περιγραφή και σχολιασμός αθλητικών εκδηλώσεων, παρουσιάσεις προϊόντων προς πώληση, κτλ.).

Αυτές μπορεί να εμπλέκουν, π.χ., τα παρακάτω:

- να διαβαστεί δυνατά ένα γραπτό κείμενο·
- να μιλήσει κανείς κάνοντας χρήση σημειώσεων, ενός γραπτού κειμένου ή οπτικών μέσων (διαγραμμάτων, εικόνων, πινάκων, κτλ.)·
- να υποδυθεί κάποιος ένα ρόλο που έχει προβάρει·
- να μιλήσει αυθόρμητα·
- να τραγουδήσει.

Προτείνουμε ενδεικτικές κλίμακες για τα παρακάτω:

- γενική παραγωγή προφορικού λόγου·
- συνεχή μονόλογο: περιγραφή εμπειριών·
- συνεχή μονόλογο: επιχειρηματολογία (π.χ. σε δημόσια αντιπαράθεση)·
- δημόσιες ανακοινώσεις·
- προσφωνήσεις ακροατηρίων.

	ΓΕΝΙΚΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ
Γ2	*Μπορεί να παράγει σαφή, ρέοντα καλοσχηματισμένο λόγο με αποτελεσματική λογική δομή που βοηθά τον αποδέκτη να προσέξει και να θυμάται τα σημαντικά*

	σημεία.
Γ1	*Μπορεί να κάνει σαφείς, λεπτομερείς περιγραφές και παρουσιάσεις σύνθετων θεμάτων, ενσωματώνοντας υπο-θέματα, αναπτύσσοντας συγκεκριμένα σημεία και ολοκληρώνοντας με ένα κατάλληλο συμπέρασμα.*
Β2	*Μπορεί να κάνει σαφείς, συστηματικά αναπτυσσόμενες περιγραφές και παρουσιάσεις, τονίζοντας τα πιο σημαντικά σημεία, και δίνοντας συναφείς υποστηρικτικές λεπτομέρειες.*
	Μπορεί να κάνει σαφείς, λεπτομερείς περιγραφές και παρουσιάσεις σε ένα ευρύ φάσμα θεμάτων που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά του, επεκτείνοντας και υποστηρίζοντας τις ιδέες του με επικουρικά στοιχεία και συναφή παραδείγματα.
Β1	*Μπορεί με αρκετή ευχέρεια να δώσει μια ξεκάθαρη περιγραφή κάποιου θέματος που εντάσσεται στα πλαίσια των ενδιαφερόντων του, παρουσιάζοντάς το ως γραμμική σειρά σημείων.*
Α2	*Μπορεί να κάνει μια απλή περιγραφή ή παρουσίαση ανθρώπων, συνθηκών ζωής ή εργασίας, καθημερινών συνηθειών, συμπαθειών / αντιπαθειών κτλ. ως σύντομη ακολουθία απλών φράσεων και προτάσεων με μορφή καταλόγου.*
Α1	*Μπορεί να παράγει απλές, κυρίως απομονωμένες, φράσεις σχετικά με πρόσωπα και τοποθεσίες.*

	ΣΥΝΕΧΗΣ ΜΟΝΟΛΟΓΟΣ: περιγραφή εμπειριών
Γ2	*Μπορεί να κάνει σαφείς, ρέουσες, εκλεπτυσμένες και συχνά αξιομνημόνευτες περιγραφές.*
Γ1	*Μπορεί να κάνει σαφείς, λεπτομερείς περιγραφές σύνθετων θεμάτων.* *Μπορεί να κάνει εκλεπτυσμένες περιγραφές και αφηγήσεις, ενσωματώνοντας υπο-θέματα, αναπτύσσοντας συγκεκριμένα σημεία και ολοκληρώνοντας με ένα κατάλληλο συμπέρασμα.*
Β2	*Μπορεί να κάνει σαφείς, λεπτομερείς περιγραφές πάνω σε ένα ευρύ φάσμα θεμάτων σχετικών με τους τομείς που τον ενδιαφέρουν.*
Β1	*Μπορεί να κάνει ξεκάθαρες περιγραφές σε μια ποικιλία οικείων θεμάτων που εντάσσονται στα πλαίσια των ενδιαφερόντων του.* *Μπορεί με αρκετή ευχέρεια να κάνει μια στρωτή αφήγηση ή περιγραφή ως μια γραμμική σειρά σημείων.* *Μπορεί να κάνει λεπτομερείς αναφορές σε εμπειρίες του, περιγράφοντας συναισθήματα και αντιδράσεις.* *Μπορεί να αναφέρει λεπτομέρειες απρόβλεπτων συμβάντων, π.χ. ενός ατυχήματος.* *Μπορεί να διηγηθεί την υπόθεση ενός βιβλίου ή κινηματογραφικού έργου και να περιγράψει τις αντιδράσεις του.* *Μπορεί να περιγράψει όνειρα, ελπίδες και φιλοδοξίες.* *Μπορεί να περιγράψει πραγματικά ή φανταστικά γεγονότα.* *Μπορεί να αφηγηθεί μια ιστορία.*

Α2	*Μπορεί να πει μια ιστορία ή να περιγράψει κάτι σαν απλό κατάλογο σημείων. Μπορεί να περιγράψει καθημερινές πτυχές του περιβάλλοντός του, π.χ. ανθρώπους, τόπους, μια εμπειρία στη δουλειά ή στις σπουδές του.* *Μπορεί να κάνει σύντομες, στοιχειώδεις περιγραφές γεγονότων και δραστηριοτήτων.* *Μπορεί να περιγράψει σχέδια και διακανονισμούς, συνήθειες και ρουτίνες, δραστηριότητες του παρελθόντος και προσωπικές εμπειρίες.* *Μπορεί να χρησιμοποιήσει απλή περιγραφική γλώσσα για να κάνει σύντομες αναφορές σε αντικείμενα και υπάρχοντα και για να τα συγκρίνει.* *Μπορεί να εξηγήσει τι του αρέσει και τι δεν του αρέσει σε κάτι.*
	Μπορεί να περιγράψει την οικογένειά του, τις συνθήκες της ζωής του, το εκπαιδευτικό του ιστορικό, την τωρινή ή την πιο πρόσφατη δουλειά του. *Μπορεί να περιγράψει ανθρώπους, τόπους και αντικείμενα με απλά λόγια.*
Α1	*Μπορεί να περιγράψει τον εαυτό του, τι δουλειά κάνει και πού μένει.*

	ΣΥΝΕΧΗΣ ΜΟΝΟΛΟΓΟΣ: επιχειρηματολογία (π.χ. σε δημόσια αντιπαράθεση)
Γ2	*Δεν υπάρχει διαθέσιμος περιγραφητής.*
Γ1	*Δεν υπάρχει διαθέσιμος περιγραφητής.*
Β2	*Μπορεί να αναπτύξει συστηματικά μια επιχειρηματολογία τονίζοντας κατάλληλα τα πιο σημαντικά σημεία και δίνοντας συναφείς υποστηρικτικές λεπτομέρειες.*
	Μπορεί να αναπτύξει μια σαφή επιχειρηματολογία, επεκτείνοντας και υποστηρίζοντας τις απόψεις του με επικουρικά στοιχεία και συναφή παραδείγματα. *Μπορεί να φτιάξει μια αλυσίδα λογικών επιχειρημάτων.* *Μπορεί να εξηγήσει μια γνώμη πάνω σε ένα σημαντικό ζήτημα δίνοντας τα υπέρ και τα κατά διαφόρων επιλογών.*
Β1	*Μπορεί να αναπτύξει ένα επιχείρημα αρκετά καλά ώστε να γίνει αντιληπτό χωρίς δυσκολία τις περισσότερες φορές.*
	Μπορεί να δώσει με συντομία λόγους και εξηγήσεις για γνώμες, σχέδια και πράξεις.
Α2	*Δεν υπάρχει διαθέσιμος περιγραφητής.*
Α1	*Δεν υπάρχει διαθέσιμος περιγραφητής.*

	ΔΗΜΟΣΙΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ
Γ2	*Δεν υπάρχει διαθέσιμος περιγραφητής.*
Γ1	*Μπορεί να κάνει ανακοινώσεις με ευχέρεια, σχεδόν χωρίς προσπάθεια, χρησιμοποιώντας τον τόνο και τον επιτονισμό για να μεταδώσει με ακρίβεια λεπτότερες σημασιολογικές αποχρώσεις.*
Β2	*Μπορεί να κάνει ανακοινώσεις σχετικά με τα περισσότερα γενικά θέματα με κάποιο βαθμό σαφήνειας, ευχέρειας και αυθορμητισμού που δεν επιβαρύνει και δεν ενοχλεί τον ακροατή.*
Β1	*Μπορεί να κάνει σύντομες, προβαρισμένες, ανακοινώσεις σχετικά με κάποιο θέμα που αφορά καθημερινά συμβάντα στον τομέα του, οι οποίες, παρόλο που πιθανώς τονίζονται και επιτονίζονται με έντονα ξενικό τρόπο, είναι σαφώς κατανοητές.*
Α2	*Μπορεί να κάνει πολύ σύντομες, προβαρισμένες ανακοινώσεις με προβλέψιμο*

	περιεχόμενο που το έχει μάθει, οι οποίες είναι κατανοητές σε όσους ακροατές είναι πρόθυμοι να συγκεντρωθούν για να ακούσουν.
Α1	*Δεν υπάρχει διαθέσιμος περιγραφητής*

Σημείωση: Οι περιγραφητές αυτής της υπο-κλίμακας δεν έχουν βαθμονομηθεί εμπειρικά.

	ΠΡΟΣΦΩΝΗΣΗ ΑΚΡΟΑΤΗΡΙΩΝ
Γ2	*Μπορεί να παρουσιάσει ένα σύνθετο θέμα με αυτοπεποίθηση και ευφράδεια σε ένα ακροατήριο το οποίο δεν έχει εξοικειωθεί με το θέμα, δομώντας και προσαρμόζοντας την ομιλία του με ευελιξία προκειμένου να ικανοποιήσει τις ανάγκες του κοινού.* *Μπορεί να αντιμετωπίσει δύσκολες, ακόμα κι εχθρικές, ερωτήσεις.*
Γ1	*Μπορεί να κάνει μια σαφή, καλά οργανωμένη παρουσίαση ενός σύνθετου θέματος, επεκτείνοντας και υποστηρίζοντας απόψεις επί μακρόν με επικουρικά στοιχεία, αιτιολογήσεις και συναφή παραδείγματα.* *Μπορεί να χειριστεί καλά τα επιφωνήματα αντιδρώντας αυθόρμητα και σχεδόν χωρίς προσπάθεια.*
Β2	*Μπορεί να κάνει μια σαφή, συστηματικά αναπτυσσόμενη παρουσίαση, τονίζοντας τα πιο σημαντικά σημεία και δίνοντας συναφείς υποστηρικτικές λεπτομέρειες.* *Μπορεί να απομακρυνθεί αυθόρμητα από ένα προετοιμασμένο κείμενο και να συνεχίσει ενδιαφέροντα ζητήματα που τίθενται από μέλη του ακροατηρίου, επιδεικνύοντας συχνά αξιοσημείωτη ευχέρεια και άνεση στην έκφραση.*
	Μπορεί να κάνει μια σαφή, προετοιμασμένη, παρουσίαση, αιτιολογώντας μια θετική ή αρνητική άποψη και δίνοντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα διαφόρων επιλογών. *Μπορεί να δεχτεί μια σειρά ερωτήσεων που ακολουθούν την παρουσίαση με τέτοιο βαθμό ευχέρειας και αυθορμητισμού που δεν επιβαρύνει ούτε τον ίδιο ούτε το ακροατήριο.*
Β1	*Μπορεί να κάνει μια στρωτή προετοιμασμένη παρουσίαση ενός οικείου θέματος που εμπίπτει στα ενδιαφέροντά του, η οποία είναι αρκετά σαφής ώστε να γίνεται κατανοητή ως επί το πλείστον χωρίς δυσκολίες, και στην οποία εξηγούνται τα κύρια σημεία με αρκετή ακρίβεια.* *Μπορεί να απαντήσει σε ερωτήσεις που ακολουθούν την παρουσίαση, αλλά μπορεί να χρειαστεί να ζητήσει επανάληψη αν η ομιλία ήταν γρήγορη.*
Α2	*Μπορεί να κάνει μια σύντομη, προβαρισμένη, παρουσίαση ενός θέματος που αφορά την καθημερινή ζωή του, να δώσει λόγους και εξηγήσεις με συντομία για γνώμες, σχέδια και πράξεις.* *Μπορεί να αντιμετωπίσει περιορισμένο αριθμό ξεκάθαρων ερωτήσεων που ακολουθούν την παρουσίαση.*
	Μπορεί να κάνει μια σύντομη, προβαρισμένη, παρουσίαση ενός οικείου θέματος. *Μπορεί να απαντήσει σε σαφείς ερωτήσεις που ακολουθούν την παρουσίαση εφόσον είναι δυνατό να ζητήσει επανάληψη και να δεχτεί βοήθεια κατά τη διατύπωση των απαντήσεών του.*
Α1	*Μπορεί να διαβάσει μια πολύ σύντομη προβαρισμένη δήλωση – π.χ. να παρουσιάσει έναν ομιλητή, να κάνει μια πρόποση.*

Σημείωση: Οι περιγραφητές σε αυτή την υπο-κλίμακα έχουν δημιουργηθεί με την ανακατάταξη στοιχείων από περιγραφητές άλλων κλιμάκων.

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν: • *σε ποιο φάσμα δραστηριοτήτων παραγωγής προφορικού λόγου (ομιλίας) θα χρειαστεί / θα εφοδιαστεί / θα απαιτηθεί να εμπλακεί ο μαθητής.*

4.4.1.2 Στις δραστηριότητες *παραγωγής γραπτού λόγου* ο χρήστης της γλώσσας ως συγγραφέας παράγει ένα γραπτό κείμενο του οποίου αποδέκτες είναι ένας ή περισσότεροι αναγνώστες.

Οι παρακάτω δραστηριότητες αποτελούν παραδείγματα δραστηριοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου:

- συμπλήρωση εντύπων και ερωτηματολογίων·
- συγγραφή άρθρων για περιοδικά, εφημερίδες, εγκυκλίους, κτλ.·
- παραγωγή αφισών για δημοσιοποίηση·
- συγγραφή αναφορών, υπομνημάτων, κτλ.·
- καταγραφή σημειώσεων για μελλοντική αναφορά·
- καταγραφή σημειώσεων από υπαγόρευση κτλ.·
- δημιουργική και επινοητική γραφή·
- σύνταξη προσωπικών ή επαγγελματικών επιστολών, κτλ.

Προτείνουμε ενδεικτικές κλίμακες για τα παρακάτω:

- γενική παραγωγή γραπτού λόγου·
- δημιουργική γραφή·
- αναφορές και δοκίμια.

	ΓΕΝΙΚΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ
Γ2	*Μπορεί να γράφει σαφή, ρέοντα σύνθετα κείμενα με κατάλληλο και αποτελεσματικό ύφος και με λογική δομή η οποία βοηθά τον αναγνώστη να εντοπίζει τα σημαντικά σημεία.*
Γ1	*Μπορεί να γράφει σαφή, καλά οργανωμένα κείμενα με σύνθετα θέματα, υπογραμμίζοντας τα συναφή κύρια ζητήματα, επεκτείνοντας και υποστηρίζοντας απόψεις επί μακρόν με επικουρικά στοιχεία, αιτιολογήσεις και συναφή παραδείγματα, και ολοκληρώνοντας με ένα κατάλληλο συμπέρασμα.*
Β2	*Μπορεί να γράφει σαφή, λεπτομερή κείμενα πάνω σε μια ποικιλία θεμάτων σχετικών με τα ενδιαφέροντά του, συνθέτοντας και αξιολογώντας πληροφορίες και επιχειρήματα από διάφορες πηγές.*
Β1	*Μπορεί να γράφει στρωτά συνδεδεμένα κείμενα σχετικά με ένα φάσμα οικείων θεμάτων μέσα στα πλαίσια των ενδιαφερόντων του, συνδέοντας μια σειρά από σύντομα ξεχωριστά στοιχεία σε μια γραμμική ακολουθία.*

Α2	*Μπορεί να γράφει μια ακολουθία απλών φράσεων και προτάσεων που συνδέονται με απλά συνδετικά, όπως το 'και', το 'αλλά' και το 'επειδή'.*
Α1	*Μπορεί να γράφει απλές μεμονωμένες φράσεις και προτάσεις.*

Σημείωση: Οι περιγραφητές σε αυτή την κλίμακα και στις δύο υπο-κλίμακες που ακολουθούν (Δημιουργικό Γράψιμο· Αναφορές και Δοκίμια) δεν έχουν βαθμονομηθεί εμπειρικά με το πρότυπο μέτρησης. Επομένως, οι περιγραφητές σε αυτές τις τρεις κλίμακες έχουν δημιουργηθεί με την ανακατάταξη στοιχείων από περιγραφητές άλλων κλιμάκων.

	ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ
Γ2	*Μπορεί να γράψει σαφείς, ρέουσες και συναρπαστικές ιστορίες και περιγραφές εμπειριών σε ύφος κατάλληλο για το κειμενικό είδος (genre) που υιοθετεί.*
Γ1	*Μπορεί να γράψει σαφείς, λεπτομερείς, καλά οργανωμένες και ανεπτυγμένες περιγραφές και επινοημένα κείμενα με σίγουρο, προσωπικό, φυσικό ύφος κατάλληλο για τον αναγνώστη που έχει κατά νου.*
Β2	*Μπορεί να γράψει σαφείς, λεπτομερείς περιγραφές πραγματικών και φανταστικών γεγονότων και εμπειριών, επισημαίνοντας τη σχέση μεταξύ των ιδεών με σαφές, συνδεδεμένο κείμενο, και ακολουθώντας τις καθιερωμένες συμβάσεις του συγκεκριμένου κειμενικού είδους (genre).*
	Μπορεί να γράψει σαφείς, λεπτομερείς περιγραφές σχετικά με μια ποικιλία θεμάτων που εμπίπτουν στα ενδιαφέροντά του. *Μπορεί να γράψει κριτική ενός κινηματογραφικού έργου, ενός βιβλίου ή ενός θεατρικού έργου.*
Β1	*Μπορεί να γράψει ξεκάθαρες, λεπτομερείς περιγραφές σχετικά με ένα φάσμα οικείων θεμάτων μέσα στα πλαίσια των ενδιαφερόντων του.* *Μπορεί να γράψει αφηγήσεις εμπειριών, περιγράφοντας συναισθήματα και αντιδράσεις σε απλό συνδεδεμένο κείμενο.* *Μπορεί να γράψει την περιγραφή ενός γεγονότος, ενός ταξιδιού – πραγματικού ή φανταστικού.* *Μπορεί να αφηγηθεί μία ιστορία.*
Α2	*Μπορεί να γράψει για καθημερινές πτυχές του περιβάλλοντός του, π.χ. ανθρώπους, τόπους, μια εμπειρία στη δουλειά ή στη μελέτη, σε συνδεδεμένες προτάσεις.* *Μπορεί να γράψει πολύ σύντομες, στοιχειώδεις περιγραφές γεγονότων, δραστηριοτήτων του παρελθόντος και προσωπικών εμπειριών.*
	Μπορεί να γράψει μια ακολουθία απλών φράσεων και προτάσεων για την οικογένειά του, τις συνθήκες της διαβίωσής του, το εκπαιδευτικό του ιστορικό, την τωρινή ή την πιο πρόσφατη δουλειά του. *Μπορεί να γράψει σύντομες, απλές φανταστικές βιογραφίες και απλά ποιήματα σχετικά με ανθρώπους.*
Α1	*Μπορεί να γράψει απλές φράσεις και προτάσεις για τον εαυτό του και για φανταστικά πρόσωπα, πού ζουν και με τι ασχολούνται.*

	ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΔΟΚΙΜΙΑ
Γ2	*Μπορεί να παραγάγει σαφή, ρέοντα, σύνθετα άρθρα, αναφορές ή δοκίμια που παρουσιάζουν μια υπόθεση, ή κάνουν κριτική αξιολόγηση προτάσεων ή λογοτεχνικών έργων.* *Μπορεί να παραγάγει μια κατάλληλη και αποτελεσματική λογική δομή που βοηθά τον αναγνώστη να εντοπίζει τα πιο σημαντικά σημεία.*
Γ1	*Μπορεί να γράψει σαφείς, καλά οργανωμένες εκθέσεις πάνω σε σύνθετα θέματα, υπογραμμίζοντας τα συναφή κύρια ζητήματα.* *Μπορεί να επεκτείνει και να υποστηρίξει απόψεις επί μακρόν με επικουρικά στοιχεία, αιτιολογήσεις και συναφή παραδείγματα.*
Β2	*Μπορεί να γράψει ένα δοκίμιο ή μια αναφορά που αναπτύσσει συστηματικά ένα επιχείρημα υπογραμμίζοντας τα σημαντικά σημεία και δίνοντας συναφείς υποστηρικτικές λεπτομέρειες.* *Μπορεί να αξιολογήσει διαφορετικές ιδέες ή λύσεις ενός προβλήματος.*
	Μπορεί να γράψει ένα δοκίμιο ή μια αναφορά η οποία αναπτύσσει ένα επιχείρημα, αιτιολογώντας τα υπέρ ή τα κατά μιας συγκεκριμένης άποψης και εξηγώντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα διαφόρων επιλογών. *Μπορεί να συνθέσει πληροφορίες και επιχειρήματα από διάφορες πηγές.*
Β1	*Μπορεί να γράψει σύντομα, απλά δοκίμια πάνω σε θέματα που τον ενδιαφέρουν.* *Μπορεί να γράψει μια περίληψη, μια αναφορά ή να δώσει τη γνώμη του σχετικά με συσσωρευμένες συγκεκριμένες πληροφορίες πάνω σε οικεία, συνηθισμένα ή μη, ζητήματα που ανήκουν στο χώρο του με κάποια αυτοπεποίθηση.*
	Μπορεί να γράψει πολύ σύντομες αναφορές με πρότυπη συμβατική μορφή, οι οποίες μεταδίδουν συγκεκριμένες πληροφορίες για συνηθισμένα θέματα και αιτιολογούν ενέργειες.
Α2	*Δεν υπάρχει διαθέσιμος περιγραφητής*
Α1	*Δεν υπάρχει διαθέσιμος περιγραφητής*

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *για ποιους σκοπούς θα χρειαστεί / θα εφοδιαστεί / θα απαιτηθεί να εμπλακεί ο μαθητής σε δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου – και ποιες θα είναι αυτές.*

4.4.1.3 Οι στρατηγικές παραγωγής περιλαμβάνουν μέσα κινητοποίησης, εξισορρόπησης μεταξύ διαφορετικών ικανοτήτων – δηλ. εκμετάλλευση των δυνατοτήτων και υπέρβαση των αδυναμιών – προκειμένου να ισοσταθμίσουν τη διαθέσιμη δυναμική με τη φύση του καθήκοντος. Θα ενεργοποιηθούν εσωτερικά μέσα, που μπορεί να εμπλέκουν συνειδητή προετοιμασία (*πρόβα*), μπορεί να υπολογίζουν τις επιπτώσεις διαφορετικών υφών, δομών του συνεχούς λόγου ή διατυπώσεων (*υπολογισμός του κοινού*), μπορεί να ερευνούν ή να εξασφαλίζουν βοήθεια όταν αντιμετωπίζουν κάποια ανεπάρκεια (*εντοπισμός μέσων*). Όταν *δεν* έχουν κινητοποιηθεί ή εντοπιστεί επαρκή μέσα, ο χρήστης της γλώσσας θα μπορούσε να θεωρήσει καλύτερο να εκτελέσει μια μετριασμένη εκδοχή του καθήκοντος και, για παράδειγμα, να γράψει μία κάρτα αντί για γράμμα· από την άλλη μεριά, έχοντας εντοπίσει

την κατάλληλη υποστήριξη, μπορεί να επιλέξει να κάνει το αντίθετο – να κλιμακώσει προς τα πάνω το καθήκον (*προσαρμογή του καθήκοντος*). Με παρόμοιο τρόπο, χωρίς επαρκή μέσα ο μαθητής/χρήστης μπορεί να πρέπει να τροποποιήσει αυτό που πραγματικά θα ήθελε να εκφράσει προκειμένου να ισοσταθμιστεί με τα διαθέσιμα γλωσσικά μέσα· αντίστροφα, η πρόσθετη γλωσσική υποστήριξη – που ίσως να είναι διαθέσιμη αργότερα κατά τη διάρκεια μιας ακόμα συγγραφής σε πρόχειρο – μπορεί να του επιτρέψει να είναι περισσότερο φιλόδοξος κατά τη διαμόρφωση και την έκφραση των σκέψεών του (*προσαρμογή του μηνύματος*).

Οι τρόποι προσαρμογής των φιλοδοξιών μας προς τα κάτω με σκοπό να ταιριάξουν με τα μέσα, έτσι ώστε να διασφαλίσουμε την επιτυχία σε μια πιο περιορισμένη περιοχή, έχουν περιγραφεί ως *στρατηγικές αποφυγής*· η προσαρμογή προς τα πάνω και η εύρεση τρόπων για να τα καταφέρουμε αναφέρονται ως *στρατηγικές επίτευξης*. Χρησιμοποιώντας στρατηγικές επίτευξης ο χρήστης της γλώσσας υιοθετεί μια θετική προσέγγιση με ό,τι μέσα έχει στη διάθεσή του: μιλά κατά προσέγγιση και υπεργενικεύει με απλούστερη γλώσσα, παραφράζει ή περιγράφει κάποιες πλευρές αυτού που θέλει να πει, ή ακόμα και «ξενικοποιεί» εκφράσεις της Γ1 (της μητρικής γλώσσας) (*αντιστάθμιση*)· χρησιμοποιεί εύκολα προσβάσιμο προκατασκευασμένο γλωσσικό υλικό για το οποίο αισθάνεται σιγουριά – «νησίδες αξιοπιστίας» – για να δημιουργήσει 'πατήματα' μέσα σε αυτό που αποτελεί άγνωστη για αυτόν περίσταση ή άγνωστη έννοια που επιθυμεί να εκφράσει (*οικοδόμηση πάνω σε προηγούμενη γνώση*), ή απλώς δοκιμάζει με κάτι που μισοθυμάται και νομίζει ότι θα μπορούσε *ίσως* και να αποδώσει (*δοκιμή*). Είτε έχει είτε δεν έχει επίγνωση ότι αντισταθμίζει, ότι περπατάει πάνω σε λεπτό πάγο ή ότι χρησιμοποιεί τη γλώσσα κατά προσέγγιση, οι αναδραστικές πληροφορίες από τις εκφράσεις του προσώπου, τις χειρονομίες και την πορεία της συνομιλίας του δίνουν την ευκαιρία να παρακολουθεί την επιτυχία της επικοινωνίας (*εποπτεία της επιτυχίας*). Επιπλέον, ιδιαίτερα σε μη διαδραστικές δραστηριότητες (π.χ. προφορική παρουσίαση, γραπτή αναφορά) ο χρήστης της γλώσσας μπορεί συνειδητά να εποπτεύει γλωσσικά αλλά και επικοινωνιακά, να εντοπίζει τις παραδρομές και τα «αγαπημένα» του λάθη και να τα διορθώνει (*αυτο-διόρθωση*).

- Σχεδιασμός — Πρόβα·
  Εντοπισμός μέσων·
  Υπολογισμός του κοινού·
  Προσαρμογή του καθήκοντος·
  Προσαρμογή του μηνύματος.
- Εκτέλεση — Αντιστάθμιση·
  Οικοδόμηση πάνω σε προηγούμενη γνώση·
  Δοκιμή.
- Αξιολόγηση — Εποπτεία της επιτυχίας.
- Αποκατάσταση — Αυτο-διόρθωση.

Προτείνουμε ενδεικτικές κλίμακες για τα παρακάτω:

- Σχεδιασμός·
- Αντιστάθμιση·
- Εποπτεία και αποκατάσταση.

	ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ
Γ2	*Όπως στο Β2*
Γ1	*Όπως στο Β2*
Β2	*Μπορεί να σχεδιάσει τι θα πει και πώς θα το πει, αναλογιζόμενος τις επιπτώσεις στους αποδέκτες.*
Β1	*Μπορεί να προβάρει και να δοκιμάσει νέους συνδυασμούς και εκφράσεις, προσκαλώντας αναδραστικά σχόλια.*
	Μπορεί να υπολογίσει πώς να μεταδώσει τα κύρια σημεία που επιθυμεί, εκμεταλλευόμενος όσα μέσα διαθέτει και περιορίζοντας το μήνυμα σε ό,τι μπορεί να θυμηθεί πώς (ή μπορεί να βρει τα μέσα για) να εκφράσει.
Α2	*Μπορεί να θυμηθεί και να προβάρει ένα κατάλληλο σύνολο φράσεων από το ρεπερτόριό του.*
Α1	*Δεν υπάρχει διαθέσιμος περιγραφητής*

	ΑΝΤΙΣΤΑΘΜΙΣΗ
Γ2	*Μπορεί να αντικαταστήσει μια λέξη που δεν μπορεί να τη θυμηθεί με έναν αντίστοιχο όρο, με τόσο ομαλό τρόπο που σπάνια γίνεται αισθητό.*
Γ1	*Όπως στο Β2+*
Β2	*Μπορεί να χρησιμοποιήσει περιφράσεις και να παραφράσει για να καλύψει κενά του λεξιλογίου και της δομής.*
Β1	*Μπορεί να προσδιορίσει τα χαρακτηριστικά κάποιου συγκεκριμένου πράγματος για το οποίο δεν μπορεί να θυμηθεί πώς λέγεται.* *Μπορεί να μεταδώσει νόημα με το να προσδιορίσει μία λέξη που σημαίνει κάτι παρόμοιο (π.χ. ένα φορτηγό για ανθρώπους = λεωφορείο).*
	Μπορεί να χρησιμοποιήσει μια απλή λέξη που σημαίνει κάτι παρόμοιο με την έννοια που θέλει να μεταδώσει και να προσκαλέσει «διόρθωση». *Μπορεί να «ξενικοποιήσει» μια λέξη της μητρικής γλώσσας και να ζητήσει επιβεβαίωση.*
Α2	*Μπορεί να χρησιμοποιήσει μια ανεπαρκή λέξη από το ρεπερτόριό του και με χρήση χειρονομιών να ξεκαθαρίσει τι θέλει να πει.*
	Μπορεί να προσδιορίσει τι εννοεί δείχνοντάς το (π.χ. «Θα ήθελα αυτό, παρακαλώ»).
Α1	*Δεν υπάρχει διαθέσιμος περιγραφητής.*

	ΕΠΟΠΤΕΙΑ ΚΑΙ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ
Γ2	*Μπορεί να επανέλθει και να αναδομήσει κάποια δυσκολία με τόσο ομαλό τρόπο που ο συνομιλητής μόλις που το καταλαβαίνει.*
Γ1	*Μπορεί να κάνει λίγο πίσω όταν συναντά κάποια δυσκολία και να αναμορφώνει αυτό που θέλει να πει χωρίς να διακόψει εντελώς τη ροή του λόγου.*
Β2	*Μπορεί να διορθώσει παραδρομές και λάθη αν τα συνειδητοποιήσει ή αν έχουν οδηγήσει σε παρανόηση.* *Μπορεί να εντοπίσει τα «αγαπημένα του λάθη» και να παρακολουθεί συνειδητά μήπως εμφανιστούν στην ομιλία του.*

B1	*Μπορεί να διορθώσει μπερδέματα με χρόνους ή εκφράσεις που οδηγούν σε παρανόηση, εφόσον ο συνομιλητής υποδείξει ότι υπάρχει πρόβλημα.*
	Μπορεί να ζητήσει επιβεβαίωση ότι ένας τύπος χρησιμοποιείται σωστά. *Μπορεί να αρχίσει ξανά χρησιμοποιώντας διαφορετική τακτική όταν η επικοινωνία καταρρέει.*
A2	*Δεν υπάρχει διαθέσιμος περιγραφητής.*
A1	*Δεν υπάρχει διαθέσιμος περιγραφητής.*

4.4.2 Αντιληπτικές δραστηριότητες και στρατηγικές

Εδώ περιλαμβάνονται οι δραστηριότητες κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου.

4.4.2.1 Στις δραστηριότητες *ακουστικής αντίληψης* (*κατανόησης προφορικού λόγου*) ο χρήστης της γλώσσας ως ακροατής δέχεται και επεξεργάζεται προφορικά δεδομένα που παράγονται από έναν ή περισσότερους ομιλητές. Οι δραστηριότητες κατανόησης προφορικού λόγου περιλαμβάνουν τα παρακάτω:

- ακρόαση δημόσιων ανακοινώσεων (πληροφορίες, οδηγίες, προειδοποιήσεις, κτλ.)·
- ακρόαση των ΜΜΕ (ραδιόφωνο, τηλεόραση, ηχογραφήσεις, κινηματογράφος)·
- «ζωντανή» ακρόαση ως μέλος ακροατηρίου (θέατρο, δημόσιες συγκεντρώσεις, διαλέξεις, διασκεδάσεις, κτλ.)·
- ακρόαση ως ωτακουστής.

Σε κάθε περίπτωση, ο χρήστης μπορεί να ακούει με σκοπό να κατανοήσει:

- την κεντρική ιδέα·
- συγκεκριμένες πληροφορίες·
- όλες τις λεπτομέρειες·
- τις επιπτώσεις κτλ.

Προτείνουμε ενδεικτικές κλίμακες για τα παρακάτω:

- τη γενική κατανόηση προφορικού λόγου·
- κατανόηση συνομιλίας μεταξύ φυσικών ομιλητών·
- «ζωντανή» ακρόαση ως μέλος ακροατηρίου·
- ακρόαση ανακοινώσεων και οδηγιών·
- ακρόαση μέσων και ηχογραφήσεων.

	ΓΕΝΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ
Γ2	*Δεν έχει καμία δυσκολία κατανόησης οποιουδήποτε είδους προφορικού λόγου, είτε ζωντανά είτε σε αναμετάδοση, που εκφέρεται με μεγάλη, φυσική, ταχύτητα.*
Γ1	*Μπορεί να κατανοεί αρκετά ώστε να παρακολουθήσει εκτεταμένη ομιλία πάνω σε*

	αφηρημένα και σύνθετα ζητήματα πέρα από τον τομέα του, αν και μπορεί να χρειάζεται περιστασιακά να επιβεβαιώνει λεπτομέρειες, ειδικά αν το ιδίωμα δεν του είναι οικείο. *Μπορεί να αναγνωρίσει ένα ευρύ φάσμα ιδιωματικών εκφράσεων και στοιχείων της καθομιλουμένης, αντιλαμβανόμενος τις αλλαγές στο επίπεδο ύφους.* *Μπορεί να παρακολουθήσει εκτεταμένη ομιλία ακόμα και όταν δεν είναι καλά οργανωμένη και όταν οι σχέσεις απλώς υπονοούνται αντί να δηλώνονται ρητά.*
Β2	*Μπορεί να κατανοήσει ομιλία σε πρότυπη διάλεκτο, ζωντανά ή σε αναμετάδοση, πάνω σε οικεία ή άγνωστα θέματα που απαντούν κανονικά στην προσωπική, κοινωνική, ακαδημαϊκή ή επαγγελματική ζωή. Τα μόνα που μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα κατανόησης είναι ο υπερβολικός περιβάλλων θόρυβος, η ανεπαρκής δομή του συνεχούς λόγου ή / και η χρήση ιδιωματισμών.*
	Μπορεί να κατανοήσει τις κύριες ιδέες σύνθετης (από την άποψη του σημασιολογικού περιεχομένου και του γλωσσικού υλικού) ομιλίας που αφορά θέματα συγκεκριμένα και αφηρημένα εφόσον εκφέρεται σε πρότυπη διάλεκτο, συμπεριλαμβανομένων συζητήσεων εξειδικευμένου περιεχομένου σχετικά με τον τομέα του. *Μπορεί να παρακολουθήσει εκτεταμένη ομιλία και περίπλοκες επιχειρηματολογίες, εφόσον το θέμα είναι αρκετά οικείο και η κατεύθυνση της συζήτησης σηματοδοτείται ρητά.*
Β1	*Μπορεί να κατανοήσει απλές πληροφορίες αντικειμενικού τύπου για συνηθισμένα θέματα της καθημερινότητας ή σχετικά με την εργασία του, αντιλαμβανόμενος τόσο το γενικό νόημα όσο και συγκεκριμένες λεπτομέρειες, εφόσον η ομιλία αρθρώνεται καθαρά σε ιδίωμα γενικά οικείο.*
	Μπορεί να κατανοήσει τα κύρια σημεία ξεκάθαρης πρότυπης ομιλίας πάνω σε οικεία θέματα που τα συναντά τακτικά στη δουλειά, στο σχολείο, στον ελεύθερο χρόνο κτλ., συμπεριλαμβανομένων και σύντομων αφηγήσεων.
Α2	*Μπορεί να κατανοήσει αρκετά ώστε να μπορέσει να καλύψει συγκεκριμένες ανάγκες εφόσον η ομιλία αρθρώνεται αργά και καθαρά.*
	Μπορεί να κατανοήσει φράσεις και εκφράσεις σχετικές με περιοχές άμεσης προτεραιότητας (π.χ. πολύ βασικές προσωπικές και οικογενειακές πληροφορίες, αγορές, τοπική γεωγραφία, εργασία) εφόσον η ομιλία αρθρώνεται αργά και καθαρά.
Α1	*Μπορεί να παρακολουθήσει ομιλία που αρθρώνεται πολύ αργά και προσεκτικά, με μεγάλες παύσεις για να αφομοιώσει το νόημα.*

	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΥΝΟΜΙΛΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΦΥΣΙΚΩΝ ΟΜΙΛΗΤΩΝ
Γ2	*Όπως στο Γ1*
Γ1	*Μπορεί εύκολα να παρακολουθήσει σύνθετες συνομιλίες μεταξύ τρίτων σε ομαδικές συζητήσεις και αντιπαραθέσεις, ακόμα και σε αφηρημένα, σύνθετα άγνωστα θέματα.*
	Μπορεί να παρακολουθήσει μια ζωηρή συνομιλία μεταξύ φυσικών ομιλητών.

Β2	*Με κάποια προσπάθεια μπορεί να «πιάσει» πολλά από αυτά που λέγονται γύρω του, αλλά μπορεί να έχει δυσκολίες στο να συμμετέχει αποτελεσματικά σε συζητήσεις με αρκετούς φυσικούς ομιλητές οι οποίοι δεν τροποποιούν καθόλου τη γλώσσα τους.*
Β1	*Μπορεί σε γενικές γραμμές να παρακολουθήσει τα κύρια σημεία εκτεταμένης συζήτησης που γίνεται γύρω του, εφόσον η ομιλία αρθρώνεται καθαρά και σε πρότυπη διάλεκτο.*
Α2	*Μπορεί σε γενικές γραμμές να εντοπίσει το θέμα μιας συζήτησης που γίνεται γύρω του, όταν διεξάγεται αργά και καθαρά.*
Α1	*Δεν υπάρχει διαθέσιμος περιγραφητής*

	ΑΚΡΟΑΣΗ ΩΣ ΜΕΛΟΣ «ΖΩΝΤΑΝΟΥ» ΑΚΡΟΑΤΗΡΙΟΥ
Γ2	*Μπορεί να παρακολουθήσει εξειδικευμένες διαλέξεις και παρουσιάσεις που χρησιμοποιούν πολλά στοιχεία της καθομιλουμένης, τοπικά χαρακτηριστικά ή άγνωστη ορολογία.*
Γ1	*Μπορεί να παρακολουθήσει τις περισσότερες διαλέξεις, συζητήσεις και αντιπαραθέσεις με σχετική ευκολία.*
Β2	*Μπορεί να παρακολουθήσει την ουσία διαλέξεων, συζητήσεων και αναφορών και άλλων τύπων ακαδημαϊκής/επαγγελματικής παρουσίασης με σύνθετο νοηματικό και γλωσσικό περιεχόμενο.*
Β1	*Μπορεί να παρακολουθήσει μια διάλεξη ή συζήτηση που εμπίπτει στην ειδικότητά του, εφόσον το θέμα είναι οικείο και η παρουσίαση είναι ξεκάθαρη και καλά οργανωμένη.*
	Μπορεί να παρακολουθήσει σε γενικές γραμμές στρωτές σύντομες ομιλίες πάνω σε οικεία θέματα εφόσον αρθρώνονται καθαρά στην πρότυπη γλώσσα.
Α2	*Δεν υπάρχει διαθέσιμος περιγραφητής*
Α1	*Δεν υπάρχει διαθέσιμος περιγραφητής*

	ΑΚΡΟΑΣΗ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΩΝ ΚΑΙ ΟΔΗΓΙΩΝ
Γ2	*Όπως στο Γ1*
Γ1	*Μπορεί να πάρει συγκεκριμένες πληροφορίες από κακής ποιότητας δημόσιες ανακοινώσεις που είναι ηχητικά παραποιημένες, π.χ. στο σιδηροδρομικό σταθμό, σε στάδιο αθλητικών εκδηλώσεων, κτλ.* *Μπορεί να κατανοήσει σύνθετες εξειδικευμένες πληροφορίες, όπως οδηγίες λειτουργίας, προδιαγραφές οικείων προϊόντων και υπηρεσιών.*
Β2	*Μπορεί να κατανοήσει ανακοινώσεις και μηνύματα πάνω σε συγκεκριμένα και αφηρημένα θέματα που εκφέρονται σε πρότυπη διάλεκτο και με φυσιολογική ταχύτητα.*
Β1	*Μπορεί να κατανοήσει απλές εξειδικευμένες πληροφορίες, όπως οι οδηγίες λειτουργίας των συσκευών καθημερινής χρήσης.* *Μπορεί να παρακολουθήσει λεπτομερείς οδηγίες.*
Α2	*Μπορεί να «πιάσει» την κεντρική ιδέα σύντομων, ξεκάθαρων, απλών μηνυμάτων και ανακοινώσεων.*

	Μπορεί να κατανοήσει απλές οδηγίες σε σχέση με το πώς να πάει από το Χ στο Υ, με τα πόδια ή με μέσο μαζικής μεταφοράς.
Α1	*Μπορεί να κατανοήσει οδηγίες που του απευθύνονται προσεκτικά και αργά και να ακολουθήσει σύντομες, απλές κατευθύνσεις.*

	ΑΚΡΟΑΣΗ ΜΕΣΩΝ ΚΑΙ ΗΧΟΓΡΑΦΗΣΕΩΝ
Γ2	*Όπως στο Γ1*
Γ1	*Μπορεί να κατανοήσει ένα ευρύ φάσμα υλικού που έχει ηχογραφηθεί ή/και αναμεταδίδεται, με στοιχεία μη πρότυπης γλώσσας, και να εντοπίσει μικρές λεπτομέρειες συμπεριλαμβανομένων και των στάσεων και των σχέσεων μεταξύ των ομιλητών που δε δηλώνονται ρητά.*
Β2	*Μπορεί να κατανοήσει ηχογραφήσεις σε πρότυπη διάλεκτο που είναι πιθανό να τις συναντήσει στην κοινωνική, επαγγελματική ή ακαδημαϊκή του ζωή και να εντοπίσει τις απόψεις και τις στάσεις των ομιλητών καθώς και το πληροφοριακό περιεχόμενο.*
	Μπορεί να κατανοήσει τις περισσότερες ραδιοφωνικές εκπομπές και τις περισσότερες άλλες ηχογραφήσεις και αναμεταδόσεις σε πρότυπη διάλεκτο και μπορεί να εντοπίσει τη διάθεση, τον τόνο κτλ. του ομιλητή.
Β1	*Μπορεί να κατανοήσει το πληροφοριακό περιεχόμενο των περισσότερων ηχογραφήσεων ή εκπομπών που αφορούν θέματα προσωπικού ενδιαφέροντος σε ξεκάθαρη πρότυπη γλώσσα.*
	Μπορεί να κατανοήσει τα κυριότερα σημεία ραδιοφωνικών δελτίων ειδήσεων και απλού ηχογραφημένου υλικού για οικεία θέματα, δοσμένα σχετικά αργά και με σαφήνεια.
Α2	*Μπορεί να κατανοήσει και να πάρει τις ουσιώδεις πληροφορίες από σύντομα, ηχογραφημένα κείμενα που αφορούν προβλέψιμα καθημερινά ζητήματα και μεταδίδονται αργά και καθαρά.*
Α1	*Δεν υπάρχει διαθέσιμος περιγραφητής*

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *το φάσμα των εισερχόμενων δεδομένων που θα χρειαστεί / θα εφοδιαστεί / θα απαιτηθεί να ακούσει ο μαθητής·*
- *για ποιους σκοπούς θα τα ακούσει ο μαθητής·*
- *σε ποιο είδος ακρόασης θα εμπλακεί ο μαθητής.*

4.4.2.2 Στις δραστηριότητες *οπτικής αντίληψης* (*κατανόησης γραπτού λόγου*) ο χρήστης της γλώσσας ως αναγνώστης δέχεται και επεξεργάζεται γραπτά δεδομένα που παράγονται από έναν ή περισσότερους συγγραφείς. Οι δραστηριότητες κατανόησης γραπτού λόγου περιλαμβάνουν τα παρακάτω:

- ανάγνωση για γενικό προσανατολισμό·
- ανάγνωση για πληροφορίες, π.χ. χρήση έργων αναφοράς·

- ανάγνωση οδηγιών που θα ακολουθήσει·
- ανάγνωση για ψυχαγωγία.

Ο χρήστης μπορεί να διαβάζει με σκοπό να κατανοήσει:

- την κεντρική ιδέα·
- συγκεκριμένες πληροφορίες·
- όλες τις λεπτομέρειες·
- τις επιπτώσεις κτλ.

Προτείνουμε ενδεικτικές κλίμακες για τα παρακάτω:

- τη γενική κατανόηση γραπτού λόγου·
- ανάγνωση αλληλογραφίας·
- ανάγνωση για προσανατολισμό·
- ανάγνωση για πληροφορίες και επιχειρήματα·
- ανάγνωση οδηγιών.

	ΓΕΝΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ
Γ2	*Μπορεί να κατανοήσει και να ερμηνεύσει με κριτικό πνεύμα σχεδόν όλους τους τύπους γραπτού λόγου συμπεριλαμβανομένων γραπτών έργων που είναι αφηρημένα, δομικά σύνθετα, λογοτεχνικά ή μη, που περιέχουν πολλά στοιχεία της καθομιλουμένης.* *Μπορεί να κατανοήσει ένα ευρύ φάσμα εκτεταμένων, σύνθετων κειμένων, αντιλαμβανόμενος λεπτές διακρίσεις ύφους καθώς και της ρητής και άρρητης σημασίας.*
Γ1	*Μπορεί να κατανοήσει λεπτομερώς εκτεταμένα, σύνθετα κείμενα, είτε έχουν σχέση είτε όχι με τον δικό του τομέα ειδίκευσης, με την προϋπόθεση ότι μπορεί να ξαναδιαβάσει δύσκολα τμήματά τους.*
Β2	*Μπορεί να διαβάσει με μεγάλο βαθμό ανεξαρτησίας, προσαρμόζοντας το ύφος και την ταχύτητα ανάγνωσης ανάλογα με τα κείμενα και τους σκοπούς, και χρησιμοποιώντας επιλεκτικά τις κατάλληλες πηγές αναφοράς. Διαθέτει ευρύ ενεργητικό λεξιλόγιο ανάγνωσης, αλλά μπορεί να αντιμετωπίσει κάποιες δυσκολίες με ιδιωματισμούς χαμηλής συχνότητας.*
Β1	*Μπορεί να διαβάσει στρωτά κείμενα αντικειμενικού τύπου πάνω σε θέματα σχετικά με τον τομέα του και τα ενδιαφέροντά του με ικανοποιητικό επίπεδο κατανόησης.*
Α2	*Μπορεί να κατανοήσει σύντομα, απλά κείμενα πάνω σε οικεία ζητήματα συγκεκριμένου τύπου, τα οποία περιέχουν υψηλής συχνότητας καθημερινή ή επαγγελματική γλώσσα.*
	Μπορεί να κατανοήσει σύντομα, απλά κείμενα που περιέχουν το πιο συχνόχρηστο λεξιλόγιο – και κάποιο ποσοστό των κοινών διεθνισμών.
Α1	*Μπορεί να κατανοήσει πολύ σύντομα, απλά κείμενα φράση προς φράση, «πιάνοντας» τα οικεία ονόματα, λέξεις και στοιχειώδεις φράσεις και ξαναδιαβάζοντας όποτε χρειάζεται.*

	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΑΛΛΗΛΟΓΡΑΦΙΑΣ
Γ2	*Όπως στο Γ1*
Γ1	*Μπορεί να κατανοήσει κάθε είδους αλληλογραφία, εφόσον μπορεί περιστασιακά να χρησιμοποιήσει λεξικό.*
Β2	*Μπορεί να διαβάσει αλληλογραφία σχετική με τον τομέα που τον ενδιαφέρει και να πιάσει εύκολα το βασικό νόημα.*
Β1	*Μπορεί να κατανοήσει την περιγραφή γεγονότων, συναισθημάτων και επιθυμιών σε προσωπικά γράμματα αρκετά καλά ώστε να επικοινωνεί τακτικά με ένα «φίλο δι' αλληλογραφίας».*
Α2	*Μπορεί να κατανοήσει βασικά είδη συνηθισμένων επιστολών και φαξ (έρευνες, παραγγελίες, επιστολές επιβεβαίωσης κτλ.) πάνω σε οικεία θέματα.*
	Μπορεί να κατανοήσει σύντομα, απλά προσωπικά γράμματα.
Α1	*Μπορεί να κατανοήσει σύντομα, απλά μηνύματα σε κάρτες.*

	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΓΙΑ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ
Γ2	*Όπως στο Β2*
Γ1	*Όπως στο Β2*
Β2	*Μπορεί να κάνει γρήγορη ανίχνευση σε μεγάλα και σύνθετα κείμενα και να εντοπίζει τις λεπτομέρειες που τον ενδιαφέρουν.* *Μπορεί να εντοπίζει γρήγορα το περιεχόμενο και τη συνάφεια ειδήσεων, άρθρων και αναφορών πάνω σε ευρύ φάσμα επαγγελματικών θεμάτων και να αποφασίζει αν αξίζει να τα μελετήσει προσεκτικότερα.*
Β1	*Μπορεί να κάνει ανίχνευση σε εκτενέστερα κείμενα για να εντοπίσει τις πληροφορίες που επιθυμεί, και να συγκεντρώνει πληροφορίες από διαφορετικά μέρη ενός κειμένου, ή από διαφορετικά κείμενα για να φέρει εις πέρας ένα συγκεκριμένο καθήκον.*
	Μπορεί να βρει και να κατανοήσει συναφείς πληροφορίες σε υλικό της καθημερινότητας, όπως γράμματα, διαφημιστικά φυλλάδια και σύντομα επίσημα έγγραφα.
Α2	*Μπορεί να βρει συγκεκριμένες, προβλέψιμες πληροφορίες σε απλό υλικό της καθημερινότητας όπως διαφημίσεις, περιγραφικά φυλλάδια, μενού, καταλόγους αναφοράς και προγράμματα.* *Μπορεί να εντοπίσει συγκεκριμένες πληροφορίες σε καταλόγους και να απομονώσει την απαιτούμενη πληροφορία (π.χ. να κάνει χρήση του «Χρυσού Οδηγού» για να βρει μια υπηρεσία ή έναν ειδικό).* *Μπορεί να κατανοήσει καθημερινά σήματα και ανακοινώσεις: σε δημόσιους χώρους, όπως δρόμοι, εστιατόρια, σιδηροδρομικοί σταθμοί· σε χώρους εργασίας, π.χ. κατευθύνσεις, οδηγίες, προειδοποιήσεις κινδύνου.*
Α1	*Μπορεί να αναγνωρίσει οικεία ονόματα, λέξεις και στοιχειώδεις φράσεις σε απλές ανακοινώσεις στις πιο κοινές καθημερινές περιστάσεις.*

	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΓΙΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ
Γ2	*Όπως στο Γ1*

Γ1	*Μπορεί να κατανοήσει λεπτομερώς ένα ευρύ φάσμα εκτεταμένων, σύνθετων κειμένων, που είναι πιθανό να συναντήσει στην κοινωνική, επαγγελματική ή ακαδημαϊκή ζωή, εντοπίζοντας λεπτά σημεία λεπτομερειών συμπεριλαμβανομένων των στάσεων, καθώς και των απόψεων που δηλώνονται ρητά ή υπονοούνται.*
Β2	*Μπορεί να πάρει πληροφορίες, ιδέες και γνώμες από ιδιαίτερα εξειδικευμένες πηγές που εμπίπτουν στον τομέα του.* *Μπορεί να κατανοήσει εξειδικευμένα άρθρα εκτός του τομέα του, υπό την προϋπόθεση ότι μπορεί να κάνει περιστασιακή χρήση λεξικού για να επιβεβαιώσει αν ερμήνευσε σωστά την ορολογία.*
	Μπορεί να κατανοήσει άρθρα και αναφορές σχετικά με σύγχρονα προβλήματα, στα οποία οι συγγραφείς υιοθετούν συγκεκριμένες στάσεις ή απόψεις.
Β1	*Μπορεί να εντοπίσει τα κύρια συμπεράσματα σε ξεκάθαρα επιχειρηματολογικά κείμενα.* *Μπορεί να αναγνωρίσει την πορεία των επιχειρημάτων στην πραγμάτευση ενός θέματος, αν και όχι πάντα λεπτομερώς.*
	Μπορεί να αναγνωρίσει τα σημαντικά σημεία σε στρωτά άρθρα εφημερίδων πάνω σε οικεία θέματα.
Α2	*Μπορεί να εντοπίσει συγκεκριμένες πληροφορίες σε απλούστερα γραπτά κείμενα που συναντά, όπως γράμματα, φυλλάδια και σύντομα άρθρα εφημερίδων που περιγράφουν γεγονότα.*
Α1	*Μπορεί να πάρει μια ιδέα του περιεχομένου απλών πληροφοριακών κειμένων και σύντομων απλών περιγραφών, ειδικά αν υπάρχει οπτική υποστήριξη.*

	ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΟΔΗΓΙΩΝ
Γ2	*Όπως στο Γ1*
Γ1	*Μπορεί να κατανοήσει λεπτομερώς εκτεταμένες, σύνθετες οδηγίες σχετικά με ένα νέο μηχάνημα ή διαδικασία, είτε οι οδηγίες είναι σχετικές με την ειδικότητά του είτε όχι, εφόσον μπορεί να ξαναδιαβάσει τα δύσκολα τμήματα.*
Β2	*Μπορεί να κατανοήσει εκτεταμένες, σύνθετες οδηγίες που εμπίπτουν στον τομέα του, συμπεριλαμβανομένων και των λεπτομερειών σχετικά με συνθήκες και προειδοποιήσεις, εφόσον μπορεί να ξαναδιαβάσει τα δύσκολα τμήματα.*
Β1	*Μπορεί να κατανοήσει καλογραμμένες, ξεκάθαρες οδηγίες σχετικά με κάποια συσκευή.*
Α2	*Μπορεί να κατανοήσει κανονισμούς, π.χ. κανονισμούς ασφάλειας, όταν είναι διατυπωμένοι σε απλή γλώσσα.*
	Μπορεί να κατανοήσει απλές οδηγίες χρήσης συσκευών που συναντά στην καθημερινή ζωή – όπως ένα τηλέφωνο δημόσιας χρήσης.
Α1	*Μπορεί να ακολουθήσει σύντομες, απλά γραμμένες οδηγίες (π.χ. πώς να πάει από το Χ στο Υ).*

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *για ποιους σκοπούς θα χρειαστεί ή θα θελήσει / θα εφοδιαστεί / θα απαιτηθεί να διαβάσει ο μαθητής·*

• *σε ποιο είδος ανάγνωσης θα χρειαστεί ή θα θελήσει / θα εφοδιαστεί / θα απαιτηθεί να εμπλακεί ο μαθητής.*

4.4.2.3 Κατά την *οπτικο-ακουστική κατανόηση* ο χρήστης δέχεται ταυτόχρονα ακουστικά και οπτικά δεδομένα. Οι δραστηριότητες αυτού του είδους περιλαμβάνουν:

- την παρακολούθηση ενός κειμένου καθώς διαβάζεται δυνατά·
- την παρακολούθηση τηλεόρασης, βίντεο ή μιας ταινίας με υποτίτλους·
- τη χρήση νέων τεχνολογιών (πολυμέσων, CD-ROM, κτλ.)

Προτείνουμε την παρακάτω ενδεικτική κλίμακα για την παρακολούθηση τηλεόρασης και κινηματογραφικών ταινιών:

	ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΤΑΙΝΙΩΝ
Γ2	*Όπως στο Γ1*
Γ1	*Μπορεί να παρακολουθήσει κινηματογραφικές ταινίες που κάνουν χρήση ενός σημαντικού βαθμού μη πρότυπης γλώσσας και ιδιωματισμών.*
Β2	*Μπορεί να κατανοήσει τα περισσότερα τηλεοπτικά προγράμματα ειδήσεων και επικαιρότητας.* *Μπορεί να κατανοήσει ντοκιμαντέρ, ζωντανές συνεντεύξεις, εκπομπές συζήτησης, θεατρικά έργα και τις περισσότερες κινηματογραφικές ταινίες σε πρότυπη διάλεκτο.*
Β1	*Μπορεί να κατανοήσει ένα μεγάλο μέρος πολλών τηλεοπτικών προγραμμάτων σε θέματα που τον ενδιαφέρουν, όπως, π.χ., συνεντεύξεις, σύντομες διαλέξεις και ειδησεογραφικά ρεπορτάζ, όταν η μετάδοση γίνεται σχετικά αργά και καθαρά.*
	Μπορεί να παρακολουθήσει πολλές κινηματογραφικές ταινίες στις οποίες οι εικόνες και η δράση καλύπτουν μεγάλο μέρος της υπόθεσης, και περιέχουν ξεκάθαρη και στρωτή γλώσσα. *Μπορεί να πιάσει τα κυριότερα σημεία τηλεοπτικών προγραμμάτων πάνω σε οικεία θέματα όταν η μετάδοση γίνεται σχετικά αργά και καθαρά.*
Α2	*Μπορεί να εντοπίσει την κεντρική ιδέα μιας τηλεοπτικής είδησης που αφορά γεγονότα, ατυχήματα, κτλ. όταν η εικόνα ενισχύει το σχολιασμό.*
	Μπορεί να παρακολουθήσει τις αλλαγές θέματος τηλεοπτικών ειδήσεων με συγκεκριμένο αντικείμενο και να σχηματίσει μια ιδέα για τα κύρια σημεία του περιεχομένου.
Α1	*Δεν υπάρχει διαθέσιμος περιγραφητής.*

4.4.2.4 Οι ***στρατηγικές αντίληψης*** περιλαμβάνουν την αναγνώριση του περικειμένου και της γνώσης του κόσμου που είναι συναφής με αυτό, με την παράλληλη ενεργοποίηση αυτών που θεωρούνται κατάλληλα *«σχήματα»*. Αυτά με τη σειρά τους θέτουν προσδοκίες σχετικά με την οργάνωση και το περιεχόμενο αυτού που αναμένεται να ακολουθήσει (*πλαισίωση*). Κατά την εξέλιξη της αντιληπτικής δραστηριότητας, οι ενδείξεις που εντοπίζονται στο συνολικό περικείμενο (γλωσσικό και μη γλωσσικό) και οι προσδοκίες που τίθενται από τα ανάλογα «σχήματα» σε σχέση με αυτό το περικείμενο

χρησιμοποιούνται για να δημιουργήσουν μια αναπαράσταση του νοήματος που εκφράζεται και μια υπόθεση σχετικά με την επικοινωνιακή πρόθεση πίσω από αυτό. Μέσα από μια διαδικασία διαδοχικής προσέγγισης, τα φανερά και τα πιθανά κενά του μηνύματος συμπληρώνονται προκειμένου να ολοκληρωθεί η αναπαράσταση του νοήματος και να υπολογιστεί η σημασία του μηνύματος καθώς και των συστατικών μερών του (*συναγωγή συμπερασμάτων*). Τα κενά που συμπληρώνονται με συμπεράσματα μπορεί να προκαλούνται από γλωσσικούς περιορισμούς, δύσκολες συνθήκες αντίληψης, έλλειψη σχετικών γνώσεων, ή από εμμεσότητα, ευφημισμό ή φωνητική μείωση εκ μέρους του ομιλητή / συγγραφέα. Η βιωσιμότητα του τρέχοντος προτύπου στο οποίο καταλήγουμε μέσα από αυτή τη διαδικασία ελέγχεται σε σχέση με τα στοιχεία των εισερχομένων συγκειμενικών και περικειμενικών ενδείξεων για να δούμε αν «ταιριάζουν» με το «σχήμα» που ενεργοποιήθηκε – με τον τρόπο που ερμηνεύουμε την περίσταση (*έλεγχος υποθέσεων*). Αν εντοπίσουμε κάποια ασυμφωνία, οδηγούμαστε σε επιστροφή στο πρώτο βήμα (στην *πλαισίωση*) ψάχνοντας για κάποιο εναλλακτικό «σχήμα», το οποίο θα μπορούσε να εξηγήσει καλύτερα τις εισερχόμενες ενδείξεις (*αναθεώρηση των υποθέσεων).*

- Σχεδιασμός: πλαισίωση (επιλογή νοητικού συνόλου, ενεργοποίηση «σχημάτων», θέση προσδοκιών).
- Εκτέλεση: εντοπισμός ενδείξεων και συναγωγή συμπερασμάτων από αυτές.
- Αξιολόγηση: έλεγχος των υποθέσεων: ταίριασμα ενδείξεων και «σχημάτων».
- Αποκατάσταση: αναθεώρηση υποθέσεων.

Προτείνουμε την παρακάτω ενδεικτική κλίμακα:

	ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΕΝΔΕΙΞΕΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΑΓΩΓΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ (σε γραπτό και προφορικό λόγο)
Γ2	*Όπως στο Γ1*
Γ1	*Μπορεί να χρησιμοποιεί περικειμενικές, γραμματικές και λεκτικές ενδείξεις για να συμπεράνει στάσεις, διαθέσεις και προθέσεις και να προβλέψει τι πρόκειται να ακολουθήσει.*
Β2	*Μπορεί να χρησιμοποιήσει μια ποικιλία στρατηγικών για να επιτύχει την κατανόηση, συμπεριλαμβανομένης και της ακρόασης για κατανόηση των κύριων σημείων καθώς και του ελέγχου της κατανόησης με τη χρήση ενδείξεων από το περικείμενο.*
Β1	*Μπορεί να αναγνωρίσει άγνωστες λέξεις από το περικείμενο σε θέματα σχετικά με τον τομέα του και τα ενδιαφέροντά του.* *Μπορεί να υπολογίσει κατά προσέγγιση το νόημα κάποιων άγνωστων λέξεων από το περικείμενο και να συναγάγει το νόημα των προτάσεων, εφόσον το θέμα που συζητείται είναι οικείο.*
Α2	*Μπορεί να χρησιμοποιήσει μια ιδέα από το συνολικό νόημα σύντομων κειμένων και εκφωνημάτων πάνω σε καθημερινά συγκεκριμένα θέματα για να συμπεράνει το πιθανό νόημα των άγνωστων λέξεων από τα περικείμενο.*
Α1	*Δεν υπάρχει διαθέσιμος περιγραφητής.*

4.4.3 Δραστηριότητες και στρατηγικές συναλλαγής

4.4.3.1 Προφορική συναλλαγή

Στις δραστηριότητες συναλλαγής ο χρήστης της γλώσσας ενεργεί εναλλάσσοντας τους ρόλους του ομιλητή και του ακροατή με έναν ή περισσότερους συνομιλητές έτσι ώστε να δομούν από κοινού, μέσω της διαπραγμάτευσης του νοήματος (ακολουθώντας την αρχή της συνεργασίας), το συνεχή λόγο της συνομιλίας.

Κατά τη διάρκεια της συναλλαγής χρησιμοποιούνται συνεχώς κάποιες στρατηγικές αντίληψης και παραγωγής. Υπάρχουν επίσης κάποια είδη γνωσιακών και συνεργατικών στρατηγικών (που ονομάζονται και στρατηγικές του συνεχούς λόγου και στρατηγικές συνεργασίας) που αφορούν τη διαχείριση της συνεργασίας και της συναλλαγής, όπως λ.χ. το να παίρνεις και να δίνεις το λόγο, το να εντάσσεις το θέμα σε πλαίσιο και να θεμελιώνεις μια γραμμή προσέγγισης, το να προτείνεις και να αξιολογείς λύσεις, το να ανακεφαλαιώνεις και να συνοψίζεις το αποτέλεσμα, και το να μεσολαβείς σε μια σύγκρουση.

Οι παρακάτω δραστηριότητες αποτελούν παραδείγματα δραστηριοτήτων συναλλαγής:

- συνδιαλλαγές
- χαλαρή συνομιλία
- ανεπίσημη συζήτηση
- επίσημη συζήτηση
- αντιπαράθεση
- συνέντευξη
- διαπραγμάτευση
- από κοινού σχεδιασμός
- συνεργασία με προσανατολισμό σε πρακτικό στόχο

Προτείνουμε ενδεικτικές κλίμακες για τα παρακάτω:

- Γενική προφορική συναλλαγή
- Κατανόηση συνομιλητή που είναι φυσικός ομιλητής
- Συνομιλία
- Ανεπίσημη συζήτηση
- Επίσημες συζητήσεις και συναντήσεις
- Συνεργασία με προσανατολισμό σε στόχο
- Συνδιαλλαγές για την απόκτηση αγαθών και υπηρεσιών
- Ανταλλαγή πληροφοριών
- Συνεντεύξεις

	ΓΕΝΙΚΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΣΥΝΑΛΛΑΓΗ
Γ2	*Διαθέτει καλή γνώση των ιδιωματικών εκφράσεων και των στοιχείων της*

	καθομιλουμένης και επίγνωση των συνδηλωτικών επιπέδων της σημασίας. Μπορεί να μεταδώσει επακριβώς τις λεπτότερες σημασιολογικές αποχρώσεις χρησιμοποιώντας, με αρκετή ακρίβεια, ένα ευρύ φάσμα προσδιοριστικών μηχανισμών. Μπορεί να επιστρέψει και να αναδομήσει ένα δύσκολο σημείο τόσο ομαλά που ο συνομιλητής δύσκολα το καταλαβαίνει.
Γ1	*Μπορεί να εκφραστεί με ευχέρεια και αυθορμητισμό, σχεδόν χωρίς κόπο. Κατέχει ένα τόσο ευρύ λεξιλογικό ρεπερτόριο που του επιτρέπει να συμπληρώνει τα κενά εύκολα με περιφράσεις. Υπάρχει πολύ λίγη φανερή αναζήτηση εκφράσεων ή στρατηγικές αποφυγής· μόνο ένα γνωσιακά δύσκολο θέμα μπορεί να εμποδίσει τη φυσική, ομαλή ροή της γλώσσας.*
Β2	*Μπορεί να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα με ευχέρεια, ακρίβεια και αποτελεσματικότητα σε ένα ευρύ φάσμα γενικών, ακαδημαϊκών, επαγγελματικών θεμάτων ή θεμάτων που αφορούν τον ελεύθερο χρόνο, επισημαίνοντας ξεκάθαρα τη σχέση μεταξύ των ιδεών του. Μπορεί να επικοινωνήσει αυθόρμητα με υψηλό βαθμό ελέγχου της γραμματικής χωρίς να δείχνει ιδιαίτερα ότι υποχρεώνεται να περιορίσει αυτά που θέλει να πει, υιοθετώντας το κατάλληλο επίπεδο τυπικότητας ανάλογα με τις περιστάσεις.*
	Μπορεί να συναλλαγεί με ένα βαθμό ευχέρειας και αυθορμητισμού που του επιτρέπει να επικοινωνεί κανονικά και να αναπτύσσει τις σχέσεις του με φυσικούς ομιλητές χωρίς να επιβαρύνει καμιά από τις δύο πλευρές. Μπορεί να τονίσει την σημασία που αποδίδει προσωπικά σε γεγονότα και εμπειρίες, να δικαιολογήσει και να διατηρήσει τις απόψεις του με σαφήνεια, παραθέτοντας συναφείς εξηγήσεις και επιχειρήματα.
Β1	*Μπορεί να επικοινωνήσει με κάποια αυτοπεποίθηση πάνω σε οικεία συνηθισμένα και μη θέματα που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα και τον επαγγελματικό τομέα του. Μπορεί να ανταλλάξει, να ελέγξει και να επιβεβαιώσει πληροφορίες, να αντιμετωπίσει λιγότερο συνηθισμένες καταστάσεις και να εξηγήσει γιατί κάτι αποτελεί πρόβλημα. Μπορεί να εκφράσει σκέψεις πάνω σε πιο αφηρημένα, πολιτισμικά θέματα όπως οι κινηματογραφικές ταινίες, τα βιβλία, η μουσική κτλ.*
	Μπορεί να εκμεταλλευτεί ένα ευρύ φάσμα απλής γλώσσας για να διαχειριστεί τις περισσότερες περιστάσεις που πιθανόν να αντιμετωπίσει καθώς ταξιδεύει. Μπορεί χωρίς να προετοιμαστεί να λάβει μέρος σε συνομιλία πάνω σε οικεία θέματα, να εκφράσει προσωπικές γνώμες και να ανταλλάξει πληροφορίες σχετικές με θέματα που είναι οικεία, προσωπικού ενδιαφέροντος ή σχετικά με την καθημερινή ζωή (π.χ. οικογένεια, χόμπι, εργασία, ταξίδια και επίκαιρα γεγονότα).
Α2	*Μπορεί να συναλλαγεί με αρκετή άνεση σε δομημένες περιστάσεις και σύντομες συνομιλίες, με την προϋπόθεση ότι οι άλλοι θα βοηθήσουν αν χρειαστεί. Μπορεί να χειριστεί απλές, συνηθισμένες ανταλλαγές χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια· μπορεί να θέσει και να απαντήσει ερωτήσεις και να ανταλλάξει ιδέες και πληροφορίες σχετικά με οικεία θέματα σε προβλέψιμες καθημερινές περιστάσεις.*
	Μπορεί να επικοινωνήσει σε απλά και συνηθισμένα καθήκοντα που απαιτούν απλή και άμεση ανταλλαγή πληροφοριών πάνω σε οικεία και συνηθισμένα ζητήματα που αφορούν την εργασία και τον ελεύθερο χρόνο. Μπορεί να χειριστεί πολύ σύντομες κοινωνικές ανταλλαγές αλλά σπάνια μπορεί να καταλάβει αρκετά ώστε να συνεχίσει τη συνομιλία με δική του πρωτοβουλία.
Α1	*Μπορεί να συναλλαγεί με απλό τρόπο αλλά η επικοινωνία εξαρτάται απόλυτα από*

	τις επαναλήψεις σε αργό ρυθμό, τις αναδιατυπώσεις και τις αποκαταστάσεις. Μπορεί να θέσει και να απαντήσει απλές ερωτήσεις, να ξεκινήσει και να αντιδράσει σε απλές δηλώσεις σε ζητήματα άμεσης ανάγκης ή πάνω σε πολύ οικεία θέματα.

	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΥΝΟΜΙΛΗΤΗ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΦΥΣΙΚΟΣ ΟΜΙΛΗΤΗΣ
Γ2	*Μπορεί να κατανοήσει οποιοδήποτε συνομιλητή που είναι φυσικός ομιλητής, ακόμα και πάνω σε αφηρημένα και σύνθετα εξειδικευμένα θέματα πέρα από τον τομέα του, εφόσον του δοθεί η ευκαιρία να προσαρμοστεί σε ενδεχόμενη μη πρότυπη προφορά ή διάλεκτο.*
Γ1	*Μπορεί να κατανοήσει λεπτομερώς ομιλία πάνω σε αφηρημένα και σύνθετα εξειδικευμένα θέματα πέρα από τον τομέα του, αν και ίσως χρειαστεί περιστασιακά να επιβεβαιώσει κάποιες λεπτομέρειες, ιδιαίτερα αν η προφορά δεν του είναι οικεία.*
Β2	*Μπορεί να κατανοήσει λεπτομερώς τι του λένε σε πρότυπη προφορική γλώσσα ακόμα και σε περιβάλλον με θορύβους.*
Β1	*Μπορεί να παρακολουθήσει λόγο που αρθρώνεται καθαρά και που του απευθύνεται σε καθημερινή συνομιλία, αν και συχνά θα πρέπει να ζητήσει να επαναληφθούν συγκεκριμένες λέξεις και φράσεις.*
Α2	*Μπορεί να κατανοήσει αρκετά για να χειριστεί απλές, συνηθισμένες ανταλλαγές χωρίς αδικαιολόγητη προσπάθεια.* *Μπορεί να κατανοήσει σε γενικές γραμμές ξεκάθαρη, πρότυπη ομιλία που του απευθύνεται σχετικά με γνώριμα ζητήματα, με την προϋπόθεση ότι μπορεί να ζητά κατά καιρούς επανάληψη ή αναδιατύπωση.*
	Μπορεί να καταλάβει ό,τι λέγεται με σαφήνεια, σε αργό ρυθμό και απευθείας στον ίδιο σε απλή καθημερινή συνομιλία· μπορεί να καταλάβει κάτι που θα του εξηγηθεί, εφόσον κάνει τον κόπο ο ομιλητής.
Α1	*Μπορεί να κατανοήσει καθημερινές εκφράσεις που στοχεύουν στην ικανοποίηση απλών και συγκεκριμένων αναγκών, εφόσον ο ίδιος είναι ο άμεσος αποδέκτης, ο λόγος είναι ξεκάθαρος και αργός και ο ομιλητής είναι διατεθειμένος να κάνει επαναλήψεις.* *Μπορεί να κατανοήσει ερωτήσεις και οδηγίες που του απευθύνονται αργά και προσεκτικά και να ακολουθεί σύντομες, απλές κατευθύνσεις.*

	ΣΥΝΟΜΙΛΙΑ
Γ2	*Μπορεί να συνομιλήσει άνετα και κατάλληλα, χωρίς να εμποδίζεται από κανενός είδους γλωσσικούς περιορισμούς σε όλους τους τομείς της κοινωνικής και προσωπικής ζωής.*
Γ1	*Μπορεί να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα με ευελιξία και αποτελεσματικότητα για κοινωνικούς σκοπούς, συμπεριλαμβανομένης της συναισθηματικής, της μεταφορικής και της παιγνιώδους χρήσης.*

B2	*Μπορεί να εμπλακεί σε εκτεταμένη συνομιλία πάνω στα περισσότερα γενικά θέματα συμμετέχοντας ενεργά, ακόμα και σε θορυβώδες περιβάλλον.* *Μπορεί να διατηρήσει σχέσεις με φυσικούς ομιλητές χωρίς άθελά του να τους διασκεδάζει ή να τους εκνευρίζει και χωρίς να απαιτεί να συμπεριφέρονται διαφορετικά από ό,τι με έναν φυσικό ομιλητή.* *Μπορεί να μεταδίδει βαθμούς συναισθημάτων και να τονίζει την σπουδαιότητα γεγονότων και εμπειριών για τον ίδιο.*
B1	*Μπορεί να εισέλθει απροετοίμαστος σε συνομιλίες πάνω σε οικεία θέματα.* *Μπορεί να παρακολουθήσει λόγο που αρθρώνεται καθαρά και που απευθύνεται στον ίδιο σε καθημερινή συνομιλία, αν και θα πρέπει συχνά να ζητήσει να επαναληφθούν συγκεκριμένες λέξεις και φράσεις.* *Μπορεί να συνεχίσει μια συνομιλία ή συζήτηση αλλά ίσως κάποτε να είναι δύσκολο να τον παρακολουθήσουν όταν προσπαθεί να πει ακριβώς αυτό που θέλει.* *Μπορεί να εκφράσει (και να ανταποκριθεί σε) συναισθήματα όπως η έκπληξη, η ευτυχία, η λύπη, το ενδιαφέρον και η αδιαφορία.*
A2	*Μπορεί να θεμελιώνει κοινωνικές επαφές με: χαιρετισμούς και αποχαιρετισμούς· συστάσεις· ευχαριστίες.* *Μπορεί γενικά να καταλάβει σαφή, πρότυπη ομιλία πάνω σε οικεία θέματα που απευθύνεται στον ίδιο, με την προϋπόθεση ότι μπορεί να ζητά κατά καιρούς επανάληψη ή αναδιατύπωση.* *Μπορεί να συμμετάσχει σε σύντομες συνομιλίες σε συνηθισμένα περικείμενα πάνω σε θέματα που τον ενδιαφέρουν.* *Μπορεί να εκφράσει με απλά λόγια πώς αισθάνεται, και να εκφράσει ευχαριστίες.*
	Μπορεί να χειριστεί πολύ σύντομες κοινωνικές ανταλλαγές αλλά σπάνια μπορεί να καταλάβει αρκετά ώστε να συνεχίσει την συνομιλία με δική του πρωτοβουλία, αν και μπορεί να καταλάβει κάτι που θα του εξηγηθεί, εφόσον κάνει τον κόπο ο ομιλητής. *Μπορεί να χρησιμοποιήσει καθημερινούς ευγενικούς τύπους χαιρετισμού και προσφώνησης.* *Μπορεί να κάνει και να δέχεται προσκλήσεις και προτάσεις, να ζητά και να δέχεται συγνώμη.* *Μπορεί να λέει τι του αρέσει και τι δεν του αρέσει.*
A1	*Μπορεί να κάνει συστάσεις και να χρησιμοποιήσει στοιχειώδεις εκφράσεις χαιρετισμού και αποχαιρετισμού.* *Μπορεί να ρωτήσει τους άλλους πώς είναι και να αντιδράσει ακούγοντας νέα.* *Μπορεί να καταλάβει καθημερινές εκφράσεις που στοχεύουν στην ικανοποίηση απλών και συγκεκριμένων αναγκών, εφόσον ο ίδιος είναι ο άμεσος αποδέκτης, ο λόγος είναι ξεκάθαρος και αργός και ο ομιλητής είναι διατεθειμένος να κάνει επαναλήψεις.*

	ΑΝΕΠΙΣΗΜΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ (ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ)
Γ2	*Όπως στο Γ1*
Γ1	*Μπορεί εύκολα να παρακολουθήσει και να συμβάλει σε σύνθετες συναλλαγές μεταξύ τρίτων σε ομαδική συζήτηση ακόμα και πάνω σε αφηρημένα, σύνθετα θέματα που δεν του είναι οικεία.*

B2	*Μπορεί να παρακολουθήσει μια ζωηρή συζήτηση μεταξύ φυσικών ομιλητών.* *Μπορεί να εκφράσει τις ιδέες και τις απόψεις του με ακρίβεια, και να παρουσιάσει (και να ανταποκριθεί σε) σύνθετα επιχειρήματα με πειστικότητα.*
	Μπορεί να συμμετάσχει ενεργά σε ανεπίσημη συζήτηση σε οικεία περικείμενα, σχολιάζοντας, δίνοντας με σαφήνεια την άποψή του, αξιολογώντας εναλλακτικές προτάσεις και κάνοντας (και αντιδρώντας σε) υποθέσεις. *Μπορεί με κάποια προσπάθεια να «πιάσει» πολλά από αυτά που λέγονται γύρω του σε μια συζήτηση, αλλά μπορεί να βρει δυσκολία στο να συμμετάσχει αποτελεσματικά σε συζήτηση με αρκετούς φυσικούς ομιλητές οι οποίοι δεν τροποποιούν καθόλου τη γλώσσα τους.* *Μπορεί να δικαιολογήσει και να διατηρήσει τις απόψεις του σε μια συζήτηση παρέχοντας συναφείς εξηγήσεις, επιχειρήματα και σχόλια.*
B1	*Μπορεί να παρακολουθήσει πολλά από αυτά που λέγονται γύρω του πάνω σε γενικά θέματα με την προϋπόθεση ότι οι συνομιλητές αποφεύγουν την πολύ ιδιωματική χρήση και έχουν καθαρή άρθρωση.* *Μπορεί να εκφράσει τις σκέψεις του για αφηρημένα ή πολιτισμικά θέματα όπως η μουσική και ο κινηματογράφος. Μπορεί να εξηγήσει γιατί κάτι αποτελεί πρόβλημα.* *Μπορεί να κάνει σύντομα σχόλια πάνω στις απόψεις των άλλων.* *Μπορεί να συγκρίνει και να αντιπαραβάλει λύσεις, συζητώντας για το τι πρέπει να κάνει, πού να πάει, ποιον ή τι να επιλέξει, κτλ.*
	Μπορεί σε γενικές γραμμές να παρακολουθήσει τα κύρια σημεία μιας ανεπίσημης συζήτησης με φίλους υπό την προϋπόθεση ότι ο λόγος αρθρώνεται καθαρά και σε πρότυπη διάλεκτο. *Μπορεί να δίνει ή να αναζητά προσωπικές απόψεις και γνώμες όταν συζητά θέματα που τον ενδιαφέρουν.* *Μπορεί να κάνει τις απόψεις του και τις αντιδράσεις του κατανοητές όσον αφορά προβλήματα ή πρακτικά ερωτήματα για το πού να πάει, τι να κάνει, πώς να οργανώσει μια εκδήλωση (π.χ. μια έξοδο).* *Μπορεί να εκφράσει ευγενικά πεποιθήσεις, απόψεις, συμφωνία και διαφωνία.*
A2	*Μπορεί σε γενικές γραμμές να αναγνωρίσει το θέμα μιας συζήτησης που γίνεται γύρω του με την προϋπόθεση ότι διεξάγεται σε αργό ρυθμό και καθαρά.* *Μπορεί να συζητήσει τι να κάνει το βράδυ, το σαββατοκύριακο.* *Μπορεί να κάνει και να δεχτεί προτάσεις.* *Μπορεί να συμφωνήσει και να διαφωνήσει με άλλους.*
	Μπορεί να συζητήσει καθημερινά πρακτικά ζητήματα με απλό τρόπο όταν του απευθύνουν το λόγο καθαρά, αργά και απευθείας. *Μπορεί να συζητήσει τι να κάνει, πού να πάει και να κανονίσει συναντήσεις.*
A1	*Δεν υπάρχει διαθέσιμος περιγραφητής.*

	ΕΠΙΣΗΜΕΣ ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ
Γ2	*Μπορεί να σταθεί καλά σε επίσημη συζήτηση δύσκολων θεμάτων, δίνοντας σαφή και πειστικά επιχειρήματα, χωρίς να μειονεκτεί καθόλου έναντι των φυσικών ομιλητών.*
Γ1	*Μπορεί εύκολα να συνεχίσει μια αντιπαράθεση, ακόμα και πάνω σε αφηρημένα, σύνθετα θέματα που δεν του είναι οικεία.*

	Μπορεί να υποστηρίξει μία επίσημη θέση με πειστικότητα, απαντώντας σε ερωτήσεις και σχόλια και αντιδρώντας σε σύνθετα αντεπιχειρήματα κατάλληλα, αυθόρμητα και με ευχέρεια.
Β2	*Μπορεί να παρακολουθήσει μια ζωηρή συζήτηση, εντοπίζοντας με ακρίβεια τα επιχειρήματα υπέρ και κατά των διαφόρων απόψεων.* *Μπορεί να εκφράσει τις ιδέες και τις απόψεις του με ακρίβεια, να παρουσιάσει (και να ανταποκριθεί σε) σύνθετα επιχειρήματα με πειστικότητα.*
	Μπορεί να συμμετάσχει ενεργά σε, συνηθισμένη ή μη, επίσημη συζήτηση. *Μπορεί να παρακολουθήσει μια συζήτηση πάνω σε ζητήματα που σχετίζονται με τον τομέα του, να κατανοήσει λεπτομερώς τα σημεία που τονίζει ο ομιλητής.* *Μπορεί να διατυπώσει, να δικαιολογήσει και να διατηρήσει την άποψή του, να αξιολογήσει εναλλακτικές προτάσεις και να κάνει (και να ανταποκριθεί σε) υποθέσεις.*
Β1	*Μπορεί να παρακολουθήσει πολλά από αυτά που λέγονται εφόσον είναι σχετικά με τον τομέα του, με την προϋπόθεση ότι οι συνομιλητές αποφεύγουν την πολύ ιδιωματική χρήση και αρθρώνουν καθαρά.* *Μπορεί να διατυπώσει ξεκάθαρα μια άποψη, αλλά δυσκολεύεται να συμμετάσχει σε αντιπαραθέσεις.* *Μπορεί να πάρει μέρος σε συνηθισμένες επίσημες συζητήσεις θεμάτων που γνωρίζει, οι οποίες διεξάγονται με λόγο που αρθρώνεται καθαρά, στην πρότυπη διάλεκτο, και αφορούν την ανταλλαγή συγκεκριμένων πληροφοριών, τη λήψη οδηγιών ή τη συζήτηση λύσεων σε πρακτικά προβλήματα.*
Α2	*Μπορεί σε γενικές γραμμές να παρακολουθήσει τις αλλαγές θέματος σε μια επίσημη συζήτηση σχετική με τον τομέα του η οποία διεξάγεται αργά και καθαρά.* *Μπορεί να ανταλλάξει συναφείς πληροφορίες και να δώσει τη γνώμη του σε πρακτικά προβλήματα όταν του ζητηθεί απευθείας, με την προϋπόθεση ότι θα έχει κάποια βοήθεια ως προς τη διατύπωση και θα μπορεί να ζητήσει την επανάληψη σημαντικών σημείων, αν χρειαστεί.*
	Μπορεί να πει τι σκέφτεται για διάφορα πράγματα όταν του απευθύνουν το λόγο άμεσα σε μια επίσημη συνάντηση, με την προϋπόθεση ότι μπορεί να ζητήσει την επανάληψη σημαντικών σημείων, αν χρειαστεί.
Α1	*Δεν υπάρχει διαθέσιμος περιγραφητής.*

Σημείωση: Οι περιγραφητές σε αυτή την υπο-κλίμακα δεν έχουν βαθμονομηθεί εμπειρικά με το πρότυπο μέτρησης.

	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ ΣΕ ΣΤΟΧΟ **(π.χ. επιδιόρθωση αυτοκινήτου, συζήτηση ενός εγγράφου, οργάνωση μιας εκδήλωσης)**
Γ2	*Όπως στο Β2*
Γ1	*Όπως στο Β2*

Β2	*Μπορεί να κατανοήσει λεπτομερείς οδηγίες αξιόπιστα.* *Μπορεί να βοηθήσει την πρόοδο της εργασίας ζητώντας από τους άλλους να συμμετάσχουν, να δώσουν τη γνώμη τους, κτλ.* *Μπορεί να παρουσιάσει με σαφήνεια ένα ζήτημα ή ένα πρόβλημα, κάνοντας υποθέσεις για αιτίες ή επιπτώσεις, και ζυγίζοντας τα υπέρ και τα κατά διαφορετικών προσεγγίσεων.*
Β1	*Μπορεί να παρακολουθήσει τι λέγεται, αν και μπορεί περιστασιακά να χρειαστεί να ζητήσει επαναλήψεις ή διευκρινήσεις, αν η ομιλία των άλλων είναι γρήγορη ή εκτεταμένη.* *Μπορεί να εξηγήσει γιατί κάτι αποτελεί πρόβλημα, να συζητήσει τι να κάνει μετά, να συγκρίνει και να αντιπαραθέσει εναλλακτικές επιλογές.* *Μπορεί να σχολιάσει με συντομία τις απόψεις των άλλων.*
	Μπορεί γενικά να παρακολουθήσει τι λέγεται και, όταν παραστεί ανάγκη, να επαναλάβει μέρος αυτού που έχει πει κάποιος για να επιβεβαιώσει την αμοιβαία κατανόηση. *Μπορεί να κάνει κατανοητές τις απόψεις και τις αντιδράσεις του ως προς τις πιθανές λύσεις ή ως προς το ερώτημα του τι να κάνει στη συνέχεια, δίνοντας σύντομες εξηγήσεις και αιτίες.* *Μπορεί να ζητήσει τη γνώμη των άλλων για το πώς θα προχωρήσουν.*
Α2	*Μπορεί να καταλάβει αρκετά ώστε να χειριστεί απλά και συνηθισμένα καθήκοντα χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια, ζητώντας με πολύ απλό τρόπο να επαναληφθεί κάτι όταν δεν το καταλαβαίνει.* *Μπορεί να συζητήσει τι να κάνει στη συνέχεια, να κάνει (και να ανταποκριθεί σε) προτάσεις, να ζητήσει και να δώσει οδηγίες.*
	Μπορεί να δείξει πότε παρακολουθεί και να καταλάβει όταν του εξηγήσουν ό,τι είναι απαραίτητο, εφόσον κάνει τον κόπο ο ομιλητής. *Μπορεί να επικοινωνήσει εκτελώντας απλά και συνηθισμένα καθήκοντα χρησιμοποιώντας απλές φράσεις για να ζητήσει και για να δώσει διάφορα πράγματα, να πάρει απλές πληροφορίες και να συζητήσει τι να κάνει στη συνέχεια.*
Α1	*Μπορεί να κατανοήσει ερωτήσεις και οδηγίες που του απευθύνονται προσεκτικά και αργά και να ακολουθήσει σύντομες, απλές κατευθύνσεις.* *Μπορεί να ζητήσει κάποιο πράγμα από τους άλλους, και να δώσει κάποιο πράγμα σε άλλους.*

	ΣΥΝΔΙΑΛΛΑΓΕΣ ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΑΓΑΘΑ ΚΑΙ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ
Γ2	*Όπως στο Β2*
Γ1	*Όπως στο Β2*
Β2	*Μπορεί να αντεπεξέλθει γλωσσικά κατά τη διαπραγμάτευση μιας λύσης σε μια διαφορά, όπως μια άδικη κλήση της τροχαίας, η οικονομική υποχρέωση για τη φθορά σε ένα διαμέρισμα, η ευθύνη σχετικά με ένα ατύχημα.* *Μπορεί να στοιχειοθετήσει μια υπόθεση αποζημίωσης, χρησιμοποιώντας πειστική γλώσσα για να απαιτήσει ικανοποίηση καθώς και να δηλώσει με σαφήνεια τα όρια των παραχωρήσεων που είναι διατεθειμένος να κάνει.*
	Μπορεί να εξηγήσει ένα πρόβλημα που προέκυψε και να κάνει σαφές ότι αυτός που παρέχει την υπηρεσία / ο πελάτης πρέπει να κάνει μια παραχώρηση.

Β1	*Μπορεί να χειριστεί τις περισσότερες συνδιαλλαγές που είναι πιθανόν να προκύψουν όταν ταξιδεύει, καθώς κανονίζει το ταξίδι του ή το κατάλυμά του, ή όταν αντιμετωπίζει τις αρχές κατά τη διάρκεια μιας επίσκεψής του στο εξωτερικό.* *Μπορεί να τα καταφέρει σε λιγότερο συνηθισμένες περιστάσεις σε καταστήματα, ταχυδρομεία, τράπεζες, π.χ. επιστροφή μιας μη ικανοποιητικής αγοράς. Μπορεί να εκφράσει ένα παράπονο.* *Μπορεί να χειριστεί τις περισσότερες καταστάσεις που είναι πιθανό να προκύψουν όταν κανονίζει το ταξίδι του μέσω πρακτορείου ή όταν ταξιδεύει, π.χ. να ρωτήσει έναν επιβάτη σε ποια στάση να κατεβεί για έναν προορισμό που δεν του είναι οικείος.*
Α2	*Μπορεί να ασχοληθεί με συνηθισμένες πτυχές της καθημερινής ζωής όπως ταξίδια, κατοικία, φαγητό και ψώνια.* *Μπορεί να πάρει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες από ένα τουριστικό γραφείο, εφόσον είναι ξεκάθαρες και όχι εξειδικευμένες.*
	Μπορεί να ζητήσει και να προμηθεύσει καθημερινά αγαθά και υπηρεσίες. *Μπορεί να πάρει απλές πληροφορίες για ταξίδια, να χρησιμοποιήσει μέσα μαζικής μεταφοράς: λεωφορεία, τραίνα και ταξί· να ζητήσει και να δώσει κατευθύνσεις, και να αγοράσει εισιτήρια.* *Μπορεί να ρωτήσει για διάφορα πράγματα και να κάνει απλές συνδιαλλαγές σε καταστήματα, ταχυδρομεία ή τράπεζες.* *Μπορεί να δώσει και να πάρει πληροφορίες σχετικά με ποσότητες, αριθμούς, τιμές, κτλ.* *Μπορεί να κάνει απλές αγορές δηλώνοντας τι θέλει και ρωτώντας την τιμή.* *Μπορεί να παραγγείλει ένα γεύμα.*
Α1	*Μπορεί να ζητήσει κάποιο πράγμα από άλλους και να δώσει κάποιο πράγμα σε άλλους.* *Μπορεί να χειριστεί αριθμούς, ποσότητες, δαπάνες και το χρόνο.*

	ΑΝΤΑΛΛΑΓΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ
Γ2	*Όπως στο Β2*
Γ1	*Όπως στο Β2*
Β2	*Μπορεί να κατανοήσει και να ανταλλάξει σύνθετες πληροφορίες και συμβουλές πάνω στο πλήρες φάσμα των ζητημάτων που σχετίζονται με τον επαγγελματικό του ρόλο.*
	Μπορεί να διαβιβάσει λεπτομερείς πληροφορίες αξιόπιστα. *Μπορεί να δώσει μια σαφή, λεπτομερή περιγραφή της διεξαγωγής μιας διαδικασίας.* *Μπορεί να συνθέσει και να αναφέρει πληροφορίες και επιχειρήματα από διάφορες πηγές.*

Β1	*Μπορεί να ανταλλάξει, να ελέγξει και να επιβεβαιώσει συσσωρευμένες πληροφορίες συγκεκριμένου τύπου πάνω σε συνηθισμένα και μη θέματα, μέσα στα πλαίσια του τομέα του, με κάποια αυτοπεποίθηση.* *Μπορεί να περιγράψει πώς γίνεται κάτι, δίνοντας λεπτομερείς οδηγίες.* *Μπορεί να συνοψίσει και να δώσει τη γνώμη του για ένα διήγημα, ένα άρθρο, μια ομιλία, μια συζήτηση, μια συνέντευξη ή ένα ντοκιμαντέρ και να απαντήσει σε ερωτήσεις για σχετικές λεπτομέρειες.*
	Μπορεί να βρει και να μεταβιβάσει ξεκάθαρες συγκεκριμένες πληροφορίες. *Μπορεί να ζητήσει και να ακολουθήσει λεπτομερείς κατευθύνσεις.* *Μπορεί να ζητήσει περισσότερες λεπτομέρειες.*
Α2	*Μπορεί να κατανοήσει αρκετά ώστε να χειριστεί απλές και συνηθισμένες συνδιαλλαγές χωρίς αδικαιολόγητη προσπάθεια.* *Μπορεί να αντιμετωπίσει πρακτικές καθημερινές απαιτήσεις, βρίσκοντας και μεταδίδοντας ξεκάθαρες συγκεκριμένες πληροφορίες.* *Μπορεί να θέσει και να απαντήσει ερωτήσεις για χόμπι και συνήθειες.* *Μπορεί να θέσει και να απαντήσει ερωτήσεις για ασχολίες του ελεύθερου χρόνου και για δραστηριότητες του παρελθόντος.* *Μπορεί να δώσει και να ακολουθήσει απλές κατευθύνσεις και οδηγίες, π.χ. να εξηγήσει πώς να πάει κάποιος κάπου.*
	Μπορεί να επικοινωνήσει εκτελώντας απλά και συνηθισμένα καθήκοντα που απαιτούν απλή και άμεση ανταλλαγή πληροφοριών. *Μπορεί να ανταλλάξει περιορισμένες πληροφορίες πάνω σε οικεία και συνηθισμένα ζητήματα διεργασιών.* *Μπορεί να θέσει και να απαντήσει ερωτήσεις για τις δραστηριότητες της δουλειάς και του ελεύθερου χρόνου.* *Μπορεί να ζητήσει και να δώσει κατευθύνσεις κάνοντας χρήση ενός χάρτη ή σχεδίου.* *Μπορεί να ζητήσει και να δώσει προσωπικές πληροφορίες.*
Α1	*Μπορεί να κατανοήσει ερωτήσεις και οδηγίες που του απευθύνονται προσεκτικά και αργά και να ακολουθήσει σύντομες, απλές κατευθύνσεις.* *Μπορεί να θέσει και να απαντήσει απλές ερωτήσεις, να αρχίσει (και να ανταποκριθεί σε) απλές δηλώσεις σχετικά με άμεσες ανάγκες ή πολύ οικεία θέματα.* *Μπορεί να θέσει και να απαντήσει ερωτήσεις για τον εαυτό του και τους άλλους, πού μένουν, ποιους γνωρίζουν, τι πράγματα έχουν.* *Μπορεί να αναφερθεί στο χρόνο με φράσεις όπως «την επόμενη εβδομάδα», «την περασμένη Παρασκευή», «το Νοέμβριο», «στις τρεις η ώρα».*

	ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ
Γ2	*Μπορεί να παίξει το ρόλο του στο διάλογο εξαιρετικά καλά, οργανώνοντας την ομιλία και συναλλασσόμενος κυριαρχικά και με απόλυτη ευχέρεια είτε παίρνει είτε δίνει τη συνέντευξη, χωρίς να μειονεκτεί καθόλου έναντι των φυσικών ομιλητών.*
Γ1	*Μπορεί να συμμετάσχει πλήρως σε μια συνέντευξη, είτε τη δίνει είτε την παίρνει, επεκτείνοντας και αναπτύσσοντας με ευχέρεια το θέμα της συζήτησης χωρίς καμία υποστήριξη, και χειριζόμενος καλά τα επιφωνήματα.*

B2	*Μπορεί να διεκπεραιώσει μια συνέντευξη αποτελεσματικά και με ευχέρεια, παρεκκλίνοντας αυθόρμητα από προετοιμασμένες ερωτήσεις, συνεχίζοντας και εκμαιεύοντας ενδιαφέρουσες απαντήσεις.*
	Μπορεί να πάρει πρωτοβουλίες σε μια συνέντευξη, να επεκτείνει και να αναπτύξει ιδέες με πολύ λίγη βοήθεια ή παρακίνηση από αυτόν που παίρνει τη συνέντευξη.
B1	*Μπορεί να δώσει συγκεκριμένες πληροφορίες που απαιτούνται σε μια συνέντευξη / συμβουλευτική συνάντηση (π.χ. να περιγράψει συμπτώματα σε ένα γιατρό) αλλά το κάνει με περιορισμένη ακρίβεια.* *Μπορεί να διεκπεραιώσει μια προετοιμασμένη συνέντευξη, ελέγχοντας και επιβεβαιώνοντας πληροφορίες, αν και μπορεί περιστασιακά να πρέπει να ζητήσει να επαναληφθεί κάτι αν η απάντηση του συνομιλητή είναι γρήγορη ή εκτεταμένη.*
	Μπορεί να πάρει μερικές πρωτοβουλίες σε μια συνέντευξη / συμβουλευτική συνάντηση (π.χ. να θέσει προς συζήτηση ένα νέο θέμα) αλλά κατά τη συναλλαγή εξαρτάται πάρα πολύ από αυτόν που παίρνει τη συνέντευξη. *Μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα προετοιμασμένο ερωτηματολόγιο για να διεκπεραιώσει μια δομημένη συνέντευξη, με μερικές αυθόρμητες ερωτήσεις συνέχειας (follow-up).*
A2	*Μπορεί να γίνει κατανοητός σε μια συνέντευξη και να μεταδώσει ιδέες και πληροφορίες πάνω σε οικεία θέματα, με την προϋπόθεση ότι, περιστασιακά, μπορεί να ζητήσει διευκρινίσεις και ότι του δίνεται κάποια βοήθεια για να εκφράσει αυτά που θέλει.*
	Μπορεί να απαντήσει σε απλές ερωτήσεις και να αντιδράσει σε απλές δηλώσεις σε μια συνέντευξη.
A1	*Μπορεί σε μια συνέντευξη να απαντήσει σε απλές άμεσες ερωτήσεις εκφρασμένες πολύ αργά και καθαρά σε ευθύ μη ιδιωματικό λόγο σχετικά με προσωπικά στοιχεία.*

4.4.3.2 Γραπτή συναλλαγή
Η συναλλαγή μέσω γραπτού λόγου περιλαμβάνει δραστηριότητες όπως οι παρακάτω:

- κυκλοφορία και ανταλλαγή σημειωμάτων, υπενθυμίσεων, κτλ. όταν η προφορική συναλλαγή είναι αδύνατη ή ακατάλληλη·
- αλληλογραφία μέσω επιστολών, φαξ, ηλεκτρονικού ταχυδρομείου κτλ.·
- διαπραγματεύσεις του κειμένου συμφωνιών, συμβολαίων, ανακοινωθέντων, κτλ. με την αναδιατύπωση και την ανταλλαγή προσχεδίων, τροποποιήσεων, διορθώσεων των δοκιμίων κτλ.·
- συμμετοχή σε ηλεκτρονικές συσκέψεις σε πραγματικό ή μη χρόνο (on-line ή off-line).

4.4.3.3 Οι πρόσωπο-με-πρόσωπο συναλλαγές μπορεί φυσικά να εμπλέκουν διάφορα μέσα: προφορικά, γραπτά, οπτικο-ακουστικά, παραγλωσσικά (βλ. τμήμα 4.4.5.2) και παρακειμενικά (βλ. 4.4.5.3).

4.4.3.4 Με τη συνεχή αναβάθμιση του λογισμικού των υπολογιστών, η διαδραστική επικοινωνία ανθρώπου-μηχανής θα αποκτά ολοένα και σημαντικότερο ρόλο στο δημόσιο, στο επαγγελματικό, στο εκπαιδευτικό και ακόμα και στο προσωπικό πεδίο.

Προτείνουμε ενδεικτικές κλίμακες για τα παρακάτω:

- γενική γραπτή συναλλαγή
- αλληλογραφία
- σημειώματα, μηνύματα και έντυπα

	ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΠΤΗ ΣΥΝΑΛΛΑΓΗ
Γ2	*Όπως στο Γ1*
Γ1	*Μπορεί να εκφραστεί με σαφήνεια και ακρίβεια, απευθυνόμενος στον αναγνώστη με ευελιξία και αποτελεσματικότητα.*
Β2	*Μπορεί να εκφράσει ειδήσεις και απόψεις αποτελεσματικά σε γραπτό λόγο και να τις συσχετίσει με αυτές των άλλων.*
Β1	*Μπορεί να μεταδώσει πληροφορίες και ιδέες σχετικά με αφηρημένα και συγκεκριμένα θέματα, να ελέγξει πληροφορίες και να ρωτήσει σχετικά με (ή να εξηγήσει) προβλήματα με αρκετή ακρίβεια.* *Μπορεί να γράψει προσωπικές επιστολές και σημειώματα που ζητούν ή μεταδίδουν απλές πληροφορίες άμεσης συνάφειας, τονίζοντας το σημείο που θεωρεί σημαντικό.*
Α2	*Μπορεί να γράψει σύντομα, απλά τυποποιημένα σημειώματα που σχετίζονται με άμεσες ανάγκες.*
Α1	*Μπορεί να ζητήσει και να δώσει προσωπικά στοιχεία σε γραπτή μορφή.*

	ΑΛΛΗΛΟΓΡΑΦΙΑ
Γ2	*Όπως στο Γ1*
Γ1	*Μπορεί να εκφραστεί με σαφήνεια και ακρίβεια στην προσωπική αλληλογραφία, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα με ευελιξία και αποτελεσματικότητα, συμπεριλαμβανομένων και της συναισθηματικής, της μεταφορικής και της παιγνιώδους χρήσης της.*
Β2	*Μπορεί να γράψει επιστολές που εκφράζουν διαβαθμίσεις συναισθημάτων και υπογραμμίζουν τη σημασία για τον ίδιο των γεγονότων και των εμπειριών και σχολιάζουν τις ειδήσεις και τις απόψεις του προσώπου με το οποίο αλληλογραφεί.*
Β1	*Μπορεί να γράψει προσωπικές επιστολές αναφέροντας τα νέα του και εκφράζοντας σκέψεις για αφηρημένα ή πολιτισμικά ζητήματα, όπως η μουσική και ο κινηματογράφος.*
	Μπορεί να γράψει προσωπικές επιστολές που περιγράφουν εμπειρίες, συναισθήματα και γεγονότα με κάποιες λεπτομέρειες.
Α2	*Μπορεί να γράψει πολύ απλές προσωπικές επιστολές που εκφράζουν ευχαριστίες και συγνώμες.*
Α1	*Μπορεί να γράψει μια σύντομη απλή κάρτα.*

	ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ, ΜΗΝΥΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΝΤΥΠΑ
Γ2	*Όπως στο Β1*
Γ1	*Όπως στο Β1*
Β2	*Όπως στο Β1*
Β1	*Μπορεί να πάρει μηνύματα που ζητούν πληροφορίες ή εξηγούν προβλήματα.*
	Μπορεί να γράψει σημειώματα που μεταδίδουν απλές πληροφορίες άμεσης συνάφειας με τους φίλους, τους υπαλλήλους, τους δασκάλους και όσους άλλους συναντά στην καθημερινή του ζωή, κάνοντας κατανοητά τα σημεία που θεωρεί σημαντικά.
Α2	*Μπορεί να πάρει ένα σύντομο, απλό μήνυμα, με την προϋπόθεση ότι μπορεί να ζητήσει επανάληψη και αναδιατύπωση.* *Μπορεί να γράψει σύντομα, απλά σημειώματα και μηνύματα σχετικά με ζητήματα άμεσης ανάγκης.*
Α1	*Μπορεί να γράψει αριθμούς και ημερομηνίες, το όνομά του, την εθνικότητά του, τη διεύθυνσή του, την ηλικία του, την ημερομηνία γέννησης ή την ημερομηνία εισόδου του στη χώρα, όπως ζητείται σε ένα έντυπο ξενοδοχείου.*

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *σε ποια είδη επικοινωνιακών συναλλαγών θα χρειαστεί / θα εφοδιαστεί / θα απαιτηθεί να εμπλακεί ο μαθητής·*
- *ποιους ρόλους θα χρειαστεί / θα εφοδιαστεί / θα απαιτηθεί να υιοθετήσει κατά τη συναλλαγή ο μαθητής.*

4.4.3.5 Στρατηγικές συναλλαγής

Η συναλλαγή εμπεριέχει την αντιληπτική και την παραγωγική δραστηριότητα καθώς και τη δραστηριότητα εκείνη που απαιτείται ειδικά για την από κοινού δόμηση συνεχούς λόγου. Επομένως όλες οι στρατηγικές αντίληψης και όλες οι στρατηγικές παραγωγής που αναφέρθηκαν παραπάνω εμπλέκονται επίσης και στη συναλλαγή. Το γεγονός όμως ότι η προφορική συναλλαγή συνεπάγεται τη συλλογική δημιουργία σημασίας με τη θεμελίωση σε κάποιο βαθμό ενός κοινού νοητικού περικειμένου, το οποίο καθορίζει τι μπορεί να θεωρηθεί δεδομένο, υπολογίζει την προέλευση των άλλων, τους φέρνει κοντά ή ορίζει και διατηρεί κάποια άνετη απόσταση, συνήθως σε πραγματικό χρόνο, σημαίνει ότι, εκτός από τις στρατηγικές αντίληψης και τις στρατηγικές παραγωγής, υπάρχει και μια κατηγορία στρατηγικών αποκλειστικά της συναλλαγής, οι οποίες αφορούν τη διαχείριση αυτής της διαδικασίας. Επιπλέον, το γεγονός ότι η συναλλαγή είναι κυρίως πρόσωπο με πρόσωπο, τείνει να προσφέρει πολύ μεγαλύτερη προβλεψιμότητα τόσο από την άποψη των κειμενικών, γλωσσικών στοιχείων όσο και σε σχέση με τα παραγλωσσικά χαρακτηριστικά, τις ενδείξεις του περικειμένου, τα οποία μπορούν όλα να είναι περισσότερο ή λιγότερο λεπτομερή, περισσότερο ή λιγότερο ρητά, στο βαθμό που καθορίζει η συνεχής εποπτεία της διαδικασίας εκ μέρους των συμμετεχόντων.

Ο σχεδιασμός της προφορικής συναλλαγής περιλαμβάνει την ενεργοποίηση «σχημάτων» ή ένα «πραξεόγραμμα» (δηλαδή ένα διάγραμμα που αναπαριστά τη δομή μιας επικοινωνιακής συναλλαγής) των δυνατών και πιθανών ανταλλαγών στην επερχόμενη

δραστηριότητα (*πλαισίωση*) και τον υπολογισμό της επικοινωνιακής απόστασης από τους συνομιλητές (*εντοπισμός κενών στις πληροφορίες/γνώμες· κρίση σχετικά με το τι μπορεί να θεωρηθεί δεδομένο*) προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις ως προς τις επιλογές και να προετοιμαστούν οι πιθανές κινήσεις σε αυτές τις ανταλλαγές (*σχεδιασμός κινήσεων*). Κατά τη διάρκεια της ίδιας της δραστηριότητας, οι χρήστες της γλώσσας υιοθετούν στρατηγικές σχετικά με τη διαδοχή των συνεισφορών προκειμένου να αποκτήσουν την πρωτοβουλία στον συνεχή λόγο (*λήψη του λόγου*), να διασφαλίσουν τη συνεργασία στο καθήκον και να κρατήσουν τη συζήτηση στη σωστή κατεύθυνση (*συνεργασία: διαπροσωπική*), να βοηθήσουν την αμοιβαία κατανόηση και να διατηρήσουν μια προσέγγιση εστιασμένη στο υπό εκπλήρωση καθήκον (*συνεργασία: νοησιακή*), και έτσι ώστε να μπορούν οι ίδιοι να ζητήσουν βοήθεια για να διατυπώσουν κάτι (*αίτηση για βοήθεια*). Όπως ο Σχεδιασμός, έτσι και η Αξιολόγηση λαμβάνει χώρα σε επικοινωνιακό επίπεδο: κρίνουμε κατά πόσο συμπίπτουν αυτά που πραγματικά συμβαίνουν και τα «σχήματα» που θεωρητικά αφορούν την περίσταση (*εποπτεία: «σχήματα», «πραξεόγραμμα»*) και κατά πόσο τα πράγματα πηγαίνουν προς την κατεύθυνση που θέλουμε να πάνε (*εποπτεία: αποτέλεσμα, επιτυχία*)· οι παρανοήσεις ή όσες περιπτώσεις αμφισημίας δεν είναι ανεκτές οδηγούν σε αιτήματα για διευκρινίσεις που μπορεί να αφορούν είτε το επικοινωνιακό είτε το γλωσσικό επίπεδο (*αίτηση για διευκρινίσεις, παροχή διευκρινίσεων*) και σε ενεργητική επέμβαση για να αποκατασταθεί η επικοινωνία και να επιλυθούν οι ενδεχόμενες παρεξηγήσεις (*αποκατάσταση της επικοινωνίας*).

Σχεδιασμός
- πλαισίωση (επιλογή «πραξεογράμματος»)
- εντοπισμός κενών στις πληροφορίες/γνώμες (συνθήκες επιτυχίας)
- κρίση σχετικά με το τι μπορεί να προϋποτεθεί
- σχεδιασμός κινήσεων

Εκτέλεση
- λήψη του λόγου
- συνεργασία (διαπροσωπική)
- συνεργασία (νοησιακή)
- αντιμετώπιση του απρόσμενου
- αίτηση για βοήθεια

Αξιολόγηση
- εποπτεία («σχήματα», «πραξεόγραμμα»)
- εποπτεία (αποτέλεσμα, επιτυχία)

Αποκατάσταση
- αίτηση για διευκρινίσεις
- παροχή διευκρινίσεων
- αποκατάσταση της επικοινωνίας

Προτείνουμε ενδεικτικές κλίμακες για τα παρακάτω:

- λήψη του λόγου·

- συνεργασία·
- αίτηση για διευκρινίσεις.

	ΛΗΨΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ (ΔΙΑΔΟΧΗ ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΩΝ)
Γ2	*Όπως στο Γ1*
Γ1	*Μπορεί να επιλέξει μια κατάλληλη φράση από ένα άμεσα διαθέσιμο φάσμα λειτουργιών του συνεχούς λόγου για να προλογίσει τις παρατηρήσεις του κατάλληλα προκειμένου να πάρει το λόγο ή για να κερδίσει χρόνο και να διατηρήσει το λόγο ενώ σκέφτεται.*
Β2	*Μπορεί να επέμβει κατάλληλα σε μια συζήτηση, αξιοποιώντας την κατάλληλη γλώσσα για να το κάνει.* *Μπορεί να αρχίσει, να διατηρήσει και να τελειώσει το συνεχή λόγο κατάλληλα με αποτελεσματική διαδοχή συνεισφορών.* *Μπορεί να αρχίσει το συνεχή λόγο, να πάρει το λόγο σε κατάλληλο χρόνο και να τελειώσει τη συζήτηση όταν θέλει, αν και μπορεί να μην το κάνει πάντοτε κομψά.* *Μπορεί να χρησιμοποιήσει αποθηκευμένες εκφράσεις (π.χ. «αυτή είναι μια δύσκολη ερώτηση») για να κερδίσει χρόνο και να διατηρήσει το λόγο ενώ επεξεργάζεται τι θα πει.*
Β1	*Μπορεί να παρέμβει σε μια συζήτηση οικείου θέματος, χρησιμοποιώντας μια κατάλληλη φράση για να πάρει το λόγο.*
	Μπορεί να αρχίσει, να διατηρήσει και να τελειώσει απλές, πρόσωπο-με-πρόσωπο συνομιλίες πάνω σε θέματα που του είναι οικεία ή τον ενδιαφέρουν προσωπικά.
Α2	*Μπορεί να χρησιμοποιήσει απλές τεχνικές για να αρχίσει, να διατηρήσει ή να τελειώσει μια σύντομη συνομιλία.* *Μπορεί να αρχίσει, να διατηρήσει και να τελειώσει απλές, πρόσωπο-με-πρόσωπο συνομιλίες.*
	Μπορεί να ζητήσει την προσοχή των άλλων.
Α1	*Δεν υπάρχει διαθέσιμος περιγραφητής.*

	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ
Γ2	*Όπως στο Γ1*
Γ1	*Μπορεί με επιδεξιότητα να συσχετίσει τη δική του συμβολή με αυτές των άλλων.*
Β2	*Μπορεί να συνεχίζει και να ανατροφοδοτεί τα όσα λέγονται και τα όσα συνάγονται έτσι ώστε να βοηθά την εξέλιξη της συζήτησης.* *Μπορεί να βοηθά τη συζήτηση θεμελιώνοντας την εξοικείωση με το θέμα, επιβεβαιώνοντας ότι υπάρχει κατανόηση, προσκαλώντας τους άλλους να συμμετάσχουν κτλ.*
Β1	*Μπορεί να εκμεταλλευτεί ένα βασικό ρεπερτόριο γλώσσας και στρατηγικών για να βοηθήσει την πορεία μιας συνομιλίας ή συζήτησης.* *Μπορεί να ανακεφαλαιώσει το αποτέλεσμα στο οποίο έχει φτάσει μια συζήτηση έτσι ώστε να βοηθήσει να εστιαστεί η ομιλία.*
	Μπορεί να επαναλάβει μέρος αυτού που έχει πει κάποιος για να επιβεβαιώσει την αμοιβαία κατανόηση και να βοηθήσει να συνεχιστεί η εξέλιξη των ιδεών. Μπορεί να προσκαλέσει άλλους να συμμετάσχουν στη συζήτηση.
Α2	*Μπορεί να δείξει πότε καταλαβαίνει.*

A1	*Δεν υπάρχει διαθέσιμος περιγραφητής.*

	ΑΙΤΗΣΗ ΓΙΑ ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΕΙΣ
Γ2	*Όπως στο Β2*
Γ1	*Όπως στο Β2*
Β2	*Μπορεί να θέτει ερωτήσεις συνέχειας για να ελέγξει ότι έχει κατανοήσει τι ήθελε να πει ένας ομιλητής, και για να πάρει διευκρινίσεις σχετικά με αμφίσημα σημεία.*
Β1	*Μπορεί να ζητήσει από κάποιον να διευκρινίσει ή να αποσαφηνίσει αυτό που μόλις είπε.*
Α2	*Μπορεί να ζητήσει με πολύ απλό τρόπο να επαναληφθεί κάτι που δεν έχει καταλάβει.* *Μπορεί να ζητά διευκρινίσεις σχετικά με λέξεις ή φράσεις κλειδιά που δεν κατάλαβε, χρησιμοποιώντας αποθηκευμένες φράσεις.*
	Μπορεί να πει ότι δεν έχει καταλάβει.
Α1	*Δεν υπάρχει διαθέσιμος περιγραφητής.*

4.4.4 Δραστηριότητες και στρατηγικές διαμεσολάβησης

Στις ***δραστηριότητες διαμεσολάβησης***, ο χρήστης της γλώσσας δεν ενδιαφέρεται να εκφράσει δικά του νοήματα, αλλά απλώς να δράσει ως ενδιάμεσος ανάμεσα σε συνομιλητές που δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν ο ένας τον άλλο απευθείας – κανονικά (αλλά όχι αποκλειστικά) ομιλητές διαφορετικών γλωσσών. Τα παραδείγματα δραστηριοτήτων διαμεσολάβησης περιλαμβάνουν την προφορική διερμηνεία και τη γραπτή μετάφραση καθώς και την περίληψη και την παράφραση κειμένων της ίδιας γλώσσας, όταν η γλώσσα του αρχικού κειμένου δεν είναι κατανοητή από τον αποδέκτη του κειμένου, π.χ.:

4.4.4.1 προφορική διαμεσολάβηση

- ταυτόχρονη διερμηνεία (συνέδρια, συναντήσεις, επίσημοι λόγοι, κτλ.)·
- διαδοχική διερμηνεία (προσφωνήσεις, ξεναγήσεις, κτλ.)·
- άτυπη διερμηνεία:
  - ξένων επισκεπτών στη χώρα του χρήστη
  - φυσικών ομιλητών σε ξένη χώρα
  - σε κοινωνικές περιστάσεις και σε περιστάσεις συνδιαλλαγής – για φίλους, συγγενείς, πελάτες, ξένους επισκέπτες, κτλ.
  - σημάτων, μενού, ανακοινώσεων, κτλ.

4.4.4.2 γραπτή διαμεσολάβηση

- ακριβής μετάφραση (π.χ. συμβολαίων, νομικών και επιστημονικών κειμένων, κτλ.)·
- λογοτεχνική μετάφραση (μυθιστορημάτων, θεάτρου, ποίησης, λιμπρέτων, κτλ.)·
- περίληψη της ουσίας (άρθρων περιοδικών και εφημερίδων, κτλ.) εντός της Γ2 ή μεταξύ της Γ1 και της Γ2·

- παράφραση (εξειδικευμένων κειμένων για τον απλό άνθρωπο, κτλ.).

4.4.4.3 Οι ***στρατηγικές διαμεσολάβησης*** αντικατοπτρίζουν τρόπους αντιμετώπισης των απαιτήσεων της χρήσης πεπερασμένων μέσων για την επεξεργασία πληροφοριών και τη μετάδοση αντίστοιχης σημασίας. Η διαδικασία μπορεί να περιλαμβάνει κάποιον προσχεδιασμό για να οργανωθούν και να μεγιστοποιηθούν τα διαθέσιμα μέσα (*ανάπτυξη της σχετικής γνώσης· εντοπισμός υποστηριγμάτων· προετοιμασία γλωσσαρίου*) καθώς και κάποιον αναλογισμό σχετικά με την αντιμετώπιση του συγκεκριμένου καθήκοντος (*συνυπολογισμός των αναγκών των συνομιλητών· επιλογή της έκτασης των ενοτήτων της διερμηνείας*). Κατά τη διαδικασία της διερμηνείας, της απόδοσης ή της μετάφρασης, ο διαμεσολαβητής χρειάζεται να κοιτά προς τα μπρος σε ό,τι πρόκειται να ακολουθήσει, ενώ ταυτόχρονα διατυπώνει αυτά που έχουν ήδη ειπωθεί, γενικά κρατώντας – σαν ζογκλέρ – ταυτόχρονα δύο διαφορετικά «κομμάτια» ή ενότητες της διερμηνείας (*προεπισκόπηση*). Χρειάζεται να σημειώνει τρόπους έκφρασης για να επεκτείνει το λεξιλόγιό του (*επισήμανση δυνατοτήτων, αντιστοιχιών*), και να δημιουργεί νησίδες σιγουριάς (προκατασκευασμένα κομμάτια), οι οποίες αποδεσμεύουν τους μηχανισμούς επεξεργασίας για την προεπισκόπηση. Από την άλλη πλευρά, χρειάζεται επίσης να χρησιμοποιεί τεχνικές υπέρβασης της αβεβαιότητας και αποφυγής της κατάρρευσης – ενώ ταυτόχρονα διατηρεί την προεπισκόπηση (*γεφύρωση κενών*). Η αξιολόγηση λαμβάνει χώρα σε επικοινωνιακό επίπεδο (*έλεγχος συμβατότητας*) και σε γλωσσικό επίπεδο (*έλεγχος συνέπειας στη χρήση*) και, οπωσδήποτε στη γραπτή μετάφραση, οδηγεί σε αποκατάσταση μέσω της προσφυγής σε έργα αναφοράς και σε ανθρώπους ειδικούς στους αντίστοιχους χώρους (*επεξεργασία μέσω της χρήσης λεξικών, θεματικών λεξικών, μέσω της προσφυγής σε ειδικούς και πηγές*).

- Σχεδιασμός — Ανάπτυξη σχετικής γνώσης·
  εντοπισμός υποστηριγμάτων·
  προετοιμασία γλωσσαρίου·
  συνυπολογισμός των αναγκών των συνομιλητών·
  επιλογή ενοτήτων της διερμηνείας.
- Εκτέλεση — προεπισκόπηση: επεξεργασία των εισερχόμενων δεδομένων και ταυτόχρονη διατύπωση του πιο πρόσφατου κομματιού σε πραγματικό χρόνο·
  επισήμανση δυνατοτήτων, αντιστοιχιών·
  γεφύρωση κενών.
- Αξιολόγηση — Έλεγχος της συμβατότητας δύο εκδοχών·
  Έλεγχος της συνέπειας στη χρήση.
- Αποκατάσταση — Επεξεργασία με τη χρήση λεξικών και θεματικών λεξικών·
  Προσφυγή σε ειδικούς και πηγές.

Δεν υπάρχουν προς το παρόν διαθέσιμες ενδεικτικές κλίμακες.

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *τις δραστηριότητες διαμεσολάβησης στις οποίες θα χρειαστεί / θα εφοδιαστεί / θα*

απαιτηθεί να εμπλακεί ο μαθητής.

4.4.5 Μη λεκτική επικοινωνία

4.4.5.1 Οι ***πρακτικές ενέργειες*** που μπορεί να συνοδεύουν τις γλωσσικές δραστηριότητες (κανονικά τις δραστηριότητες πρόσωπο με πρόσωπο) περιλαμβάνουν:

- *τη δείξη,* π.χ. με το δάχτυλο, με το χέρι, με μια ματιά, με ένα νεύμα. Αυτές οι ενέργειες χρησιμοποιούνται μαζί με δεικτικά γλωσσικά στοιχεία για τον εντοπισμό αντικειμένων, προσώπων, κτλ., όπως λ.χ.: «Μπορείς να μου δώσεις αυτό εδώ; Όχι εκείνο εκεί, αυτό εδώ»·
- *την επίδειξη,* που συνοδεύει δεικτικά γλωσσικά στοιχεία και ρήματα (ή και υποκατάστατά τους) στον ενεστώτα, όπως, λ.χ.: «Παίρνω αυτό και το βάζω εκεί, έτσι. Τώρα το κάνεις και εσύ!»·
- *τις άμεσα παρατηρήσιμες πράξεις,* οι οποίες μπορούν να θεωρηθούν γνωστές σε αφηγήσεις, σχολιασμούς, εντολές, κτλ. όπως, για παράδειγμα: «Μην το κάνεις αυτό!»· «Καλά τα κατάφερες!»· «Αχ όχι, το έριξε!». Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις, η εκφώνηση δεν μπορεί να ερμηνευθεί εκτός αν η πράξη γίνει αντιληπτή.

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *σε ποιο βαθμό θα χρειαστεί / θα εφοδιαστεί / θα απαιτηθεί να είναι σε θέση ο μαθητής να συνδυάσει πράξεις με λόγια και αντίστροφα·*
- *σε ποιες περιστάσεις θα χρειαστεί / θα εφοδιαστεί / θα απαιτηθεί να το κάνει.*

4.4.5.2 Τα ***παραγλωσσικά στοιχεία*** περιλαμβάνουν:
τη γλώσσα του σώματος. Η παραγλωσσική γλώσσα του σώματος διαφέρει από τις πρακτικές ενέργειες που συνοδεύονται από γλώσσα κατά το ότι φέρει συμβατική σημασία, η οποία μπορεί να διαφέρει από κουλτούρα σε κουλτούρα. Για παράδειγμα, τα παρακάτω στοιχεία χρησιμοποιούνται σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες:

- χειρονομίες (π.χ. κίνηση της γροθιάς ως «διαμαρτυρία»)·
- εκφράσεις του προσώπου (π.χ. χαμόγελο ή κατσούφιασμα)·
- στάσεις του σώματος (π.χ. σώριασμα ως «απόγνωση» ή ανακάθισμα προς τα μπρος ως ένδειξη «ζωηρού ενδιαφέροντος»)·
- οπτική επαφή (π.χ. συνομωτικό κλείσιμο του ματιού ή δύσπιστο βλέμμα)·
- σωματική επαφή (π.χ. φιλί ή χειραψία)·
- σχέσεις εγγύτητας (π.χ. το να πλησιάσεις ή να μείνεις απαθής).

τη χρήση *εξω-γλωσσικών ήχων*: τέτοιοι ήχοι (ή συλλαβές) είναι παραγλωσσικοί κατά το ότι φέρουν συμβατική σημασία, όμως δεν εντάσσονται στο κανονικό φωνολογικό σύστημα μιας γλώσσας, π.χ., (στα αγγλικά – σε αγκύλες αντίστοιχα ενδεικτικά παραδείγματα από την ελληνική):

‘sh’ [ουρανικό σ] αίτημα ησυχίας
‘s-s-s’ [σφύριγμα] έκφραση δημόσιας αποδοκιμασίας
‘ugh’ [‘γιακ, μπλιαχ’] έκφραση αηδίας
‘humph’ [χμ (γλωττιδικό χ)] έκφραση δυσαρέσκειας, θυμού
‘tut, tut’ [‘τσ-τσ’] έκφραση (ευγενικής) αποδοκιμασίας

προσωδιακά χαρακτηριστικά. Η χρήση τους είναι παραγλωσσική εφόσον φέρουν συμβατική σημασία (π.χ. σχετική με στάσεις και διαθέσεις), όμως δεν εντάσσονται στο κανονικό φωνολογικό σύστημα στο οποίο παίζουν κάποιο ρόλο προσωδιακά χαρακτηριστικά όπως η έκταση, ο μουσικός και ο δυναμικός τόνος. Π.χ.:

ποιότητα της φωνής (τραχιά, λαχανιασμένη, διαπεραστική, κτλ.)
τόνος της φωνής (γρύλισμα, κλαψούρισμα, στριγκλιά, κτλ.)
ένταση (ψιθύρισμα, μουρμούρισμα, κραυγή, κτλ.)
έκταση (π.χ. καλόοοοο!)

Πολλές παραγλωσσικές λειτουργίες συνδυάζουν την ποιότητα και τον τόνο της φωνής, την ένταση και την έκταση.

Η παραγλωσσική επικοινωνία πρέπει να διαχωρίζεται προσεκτικά από τις ανεπτυγμένες *νοηματικές γλώσσες*, οι οποίες δεν εντάσσονται στην παρούσα φάση στο ΚΕΠ, αν και οι ειδικοί στο θέμα μπορεί να βρουν πολλές από τις έννοιες και τις κατηγορίες του ΚΕΠ συναφείς με τα δικά τους ενδιαφέροντα.

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *ποια στοιχεία παραγλωσσικής συμπεριφοράς θα χρειαστεί / θα εφοδιαστεί / θα απαιτηθεί να είναι σε θέση ο μαθητής (α) να αναγνωρίζει και να κατανοεί και (β) να χρησιμοποιεί.*

4.4.5.3 *Παρακειμενικά χαρακτηριστικά:* παρόμοιο «παραγλωσσικό» ρόλο σε σχέση με γραπτά κείμενα παίζουν μηχανισμοί όπως οι παρακάτω:

- εικονογράφηση (φωτογραφίες, ζωγραφιές, κτλ.)·
- χάρτες, πίνακες, διαγράμματα, σχήματα, κτλ.·
- τυπογραφικά χαρακτηριστικά (γραμματοσειρές, ένταση, διαστήματα, υπογραμμίσεις, μορφοποίηση, κτλ.).

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *τα παρακειμενικά στοιχεία που θα χρειαστεί / θα εφοδιαστεί / θα απαιτηθεί ο μαθητής (α) να αναγνωρίζει (και να ανταποκρίνεται) και (β) να χρησιμοποιεί.*

4.5 Επικοινωνιακές γλωσσικές διαδικασίες

Για να δράσει ως ομιλητής, συγγραφέας, ακροατής ή αναγνώστης, ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να εκτελέσει μια σειρά ειδικευμένων ενεργειών.

Για να παραγάγει προφορικό λόγο, ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση:

- να *σχεδιάσει* και να *οργανώσει* ένα μήνυμα (γνωσιακές δεξιότητες)·
- να *διατυπώσει* ένα γλωσσικό εκφώνημα (γλωσσικές δεξιότητες)·
- να *αρθρώσει* το εκφώνημα (φωνητικές δεξιότητες).

Για να παραγάγει γραπτό λόγο, ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση:

- να *οργανώσει* και να *διατυπώσει* το μήνυμα (γνωσιακές και γλωσσικές δεξιότητες)·
- να *γράψει στο χέρι* ή να *δακτυλογραφήσει* (χειρωνακτικές δεξιότητες) ή με κάποιον τρόπο να μετατρέψει το κείμενο σε γραπτό.

Για να κατανοήσει προφορικό λόγο, ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση:

- να *ακροαστεί* το εκφώνημα (ακροατικές φωνητικές δεξιότητες)·
- να *εντοπίσει* το γλωσσικό μήνυμα (γλωσσικές δεξιότητες)·
- να *καταλάβει* το μήνυμα (σημασιολογικές δεξιότητες)·
- να *ερμηνεύσει* το μήνυμα (γνωσιακές δεξιότητες).

Για να κατανοήσει γραπτό λόγο, ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση:

- να *αντιληφθεί* το γραπτό κείμενο (οπτικές δεξιότητες)·
- να *αναγνωρίσει* τη γραφή (ορθογραφικές δεξιότητες)·
- να *εντοπίσει* το μήνυμα (γλωσσικές δεξιότητες)·
- να *καταλάβει* το μήνυμα (σημασιολογικές δεξιότητες)·
- να *ερμηνεύσει* το μήνυμα (γνωσιακές δεξιότητες).

Τα αισθητά στάδια αυτών των διαδικασιών έχουν μελετηθεί και κατανοηθεί επαρκώς – ενώ κάποια άλλα (οι εκδηλώσεις του κεντρικού νευρικού συστήματος) όχι. Η ανάλυση που ακολουθεί αποσκοπεί στον εντοπισμό κάποιων μερών της διαδικασίας που αφορούν την ανάπτυξη της γλωσσικής επάρκειας.

4.5.1 Σχεδιασμός

Η επιλογή, ο συσχετισμός και ο συντονισμός των διαφόρων τομέων των γενικών και επικοινωνιακών γλωσσικών ικανοτήτων (βλ. Κεφάλαιο 5) που πρόκειται να επηρεάσουν την επικοινωνιακή εκδήλωση προκειμένου να επιτευχθούν οι επικοινωνιακές προθέσεις του χρήστη/μαθητή.

4.5.2 Εκτέλεση

4.5.2.1 Παραγωγή

Η διαδικασία παραγωγής περιλαμβάνει δύο τομείς:

Ο τομέας της *διατύπωσης* παίρνει το προϊόν του τομέα του σχεδιασμού και το συγκροτεί σε γλωσσική μορφή. Αυτό εμπλέκει λεξιλογικές, γραμματικές, φωνολογικές (και, στην περίπτωση του γραπτού λόγου, ορθογραφικές) διαδικασίες, οι οποίες είναι διακριτές και εμφανίζουν (π.χ. σε περιπτώσεις δυσφασίας) κάποιο βαθμό ανεξαρτησίας, των οποίων όμως η αλληλοσύνδεση δεν έχει κατανοηθεί πλήρως.

Ο τομέας της *άρθρωσης* οργανώνει την κινητική ενεργοποίηση των μηχανισμών παραγωγής φωνής για τη μετατροπή του προϊόντος των φωνολογικών διαδικασιών σε συντονισμένες κινήσεις των οργάνων της ομιλίας έτσι ώστε να παραχθεί μια ακολουθία ηχητικών κυμάτων που αποτελούν το προφορικό εκφώνημα· ή, εναλλακτικά, οργανώνει την κινητική ενεργοποίηση των μυών του χεριού για να παραχθεί χειρόγραφο ή δακτυλογραφημένο κείμενο.

4.5.2.2 Κατανόηση

Η *διαδικασία κατανόησης* περιλαμβάνει τα παρακάτω τέσσερα στάδια, τα οποία, ενώ λαμβάνουν χώρα γραμμικά (από κάτω προς τα πάνω), συνεχώς ενημερώνονται και επανερμηνεύονται (από πάνω προς τα κάτω) υπό το πρίσμα της γνώσης του πραγματικού κόσμου, των προσδοκιών των «σχημάτων» και της εκ νέου κατανόησης των κειμένων με μια υποσυνείδητη διαδικασία.

- αντίληψη του γραπτού και προφορικού λόγου: αναγνώριση φθόγγων/γραμμάτων και λέξεων (σε συνεχόμενη ή διακριτή γραφή)·
- εντοπισμός του κειμένου, μερικός ή ολικός, κατά περίπτωση·
- σημασιολογική και γνωσιακή κατανόηση του κειμένου ως γλωσσικής οντότητας·
- ερμηνεία του μηνύματος στο περικείμενό του.

Οι δεξιότητες που εμπλέκονται περιλαμβάνουν:

- δεξιότητες αντίληψης·
- μνήμη·
- δεξιότητες αποκωδικοποίησης·
- συναγωγή συμπερασμάτων·
- πρόβλεψη·
- φαντασία·
- γρήγορη ανίχνευση·
- αναφορά προς τα πίσω και προς τα μπρος.

Η κατανόηση, ειδικά των γραπτών κειμένων, μπορεί να υποστηριχθεί με την κατάλληλη χρήση βοηθημάτων, συμπεριλαμβανομένων και έργων αναφοράς όπως τα ακόλουθα:

- λεξικά (μονόγλωσσα και δίγλωσσα)·

- θεματικά λεξικά·
- λεξικά προφοράς·
- ηλεκτρονικά λεξικά και γραμματικές, λογισμικό ορθογραφικού ελέγχου και άλλα βοηθήματα·
- γραμματικές αναφοράς.

4.5.3.2 Συναλλαγή

Οι διαδικασίες που εμπλέκονται στην *προφορική συναλλαγή* είναι διαφορετικές από μια απλή ακολουθία δραστηριοτήτων παραγωγής και κατανόησης προφορικού λόγου κατά πολλούς τρόπους:

- οι διαδικασίες παραγωγής και κατανόησης επικαλύπτονται. Ενώ επεξεργάζεται το εκφώνημα του συνομιλητή, πριν ακόμα ολοκληρωθεί, ο χρήστης ξεκινά το σχεδιασμό της απάντησής του – με βάση κάποια υπόθεση σχετικά με τη φύση, τη σημασία και την ερμηνεία του.
- ο συνεχής λόγος είναι συσσωρευτικός. Καθώς προχωρεί μια συναλλαγή, οι συμμετέχοντες συγκλίνουν ως προς την «ανάγνωση» μιας περίστασης, αναπτύσσουν προσδοκίες και εστιάζουν σε συναφή ζητήματα. Αυτές οι διαδικασίες αντικατοπτρίζονται στη μορφή των εκφωνημάτων που παράγονται.

Στη *γραπτή συναλλαγή* (π.χ. αλληλογραφία με επιστολές, φαξ, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο κτλ.) οι διαδικασίες κατανόησης και παραγωγής παραμένουν διακριτές (αν και η ηλεκτρονική συναλλαγή, π.χ. μέσω του διαδικτύου, ολοένα και προσεγγίζει τις συναλλαγές σε «πραγματικό χρόνο»). Οι επιπτώσεις του συσσωρευτικού συνεχούς λόγου είναι παρόμοιες με αυτές της προφορικής συναλλαγής.

4.5.3 Εποπτεία

Ο τομέας των στρατηγικών ασχολείται με την ενημέρωση των νοητικών δραστηριοτήτων και ικανοτήτων κατά την πορεία της επικοινωνίας. Αυτό ισχύει εξίσου και στις παραγωγικές και στις αντιληπτικές διαδικασίες. Πρέπει να σημειωθεί ότι ένας σημαντικός παράγοντας του ελέγχου των παραγωγικών διαδικασιών είναι *οι αναδραστικές πληροφορίες* που δέχεται ο ομιλητής σε κάθε στάδιο: της διατύπωσης, της άρθρωσης και της ακρόασης.

Με μια ευρύτερη έννοια, ο τομέας των στρατηγικών αφορά και την εποπτεία της επικοινωνιακής διαδικασίας κατά τη διεξαγωγή της, καθώς και τους τρόπους κατάλληλης διαχείρισης της διαδικασίας, π.χ.:

- αντιμετώπιση του απρόσμενου, όπως οι αλλαγές πεδίου, θεματικού «σχήματος» κτλ.·
- αντιμετώπιση της κατάρρευσης της επικοινωνίας κατά τη συναλλαγή ή κατά την παραγωγή εξαιτίας παραγόντων όπως τα κενά της μνήμης·
- σε περίπτωση ανεπαρκούς επικοινωνιακής ικανότητας για το συγκεκριμένο καθήκον με τη χρήση αντισταθμιστικών στρατηγικών, όπως η αναδόμηση, η χρήση περιφράσεων, η αντικατάσταση, η αίτηση για βοήθεια·
- παρεξηγήσεις και παρανοήσεις (με την αίτηση διευκρινίσεων)·

- παραδρομές της ομιλίας ή της ακοής (με τη χρήση στρατηγικών αποκατάστασης).

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *σε ποιο βαθμό και ποιες δεξιότητες απαιτούνται για την επιτυχή διεκπεραίωση των επικοινωνιακών καθηκόντων που αναμένεται να αναλάβει ο μαθητής·*
- *ποιες δεξιότητες μπορούν να προϋποτεθούν και ποιες θα χρειαστεί να αναπτυχθούν·*
- *ποια βοηθήματα και έργα αναφοράς θα χρειαστεί / θα εφοδιαστεί / θα απαιτηθεί να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά ο μαθητής.*

4.6 Κείμενα

Όπως εξηγήσαμε στο Κεφάλαιο 2, ο όρος «κείμενα» καλύπτει κάθε σύνολο γλώσσας, είτε προφορικό εκφώνημα είτε γραπτό σύνολο, το οποίο δέχονται, παράγουν ή ανταλλάσσουν οι χρήστες/μαθητές. Επομένως δεν μπορεί να υπάρξει καμιά επικοινωνιακή πράξη που χρησιμοποιεί γλώσσα χωρίς να υπάρχει κείμενο· όλες οι γλωσσικές δραστηριότητες και διαδικασίες αναλύονται και κατηγοριοποιούνται ως προς τη σχέση του χρήστη/μαθητή και των τυχόν συνομιλητών του με το κείμενο – ιδωμένο είτε ως ολοκληρωμένο προϊόν, ως δημιούργημα, είτε ως γενικός μαθησιακός στόχος είτε ως προϊόν σε διαδικασία εξέλιξης. Αυτές οι δραστηριότητες και διαδικασίες εξετάζονται λεπτομερώς στα τμήματα 4.4 και 4.5. Τα κείμενα έχουν πολλές και διάφορες λειτουργίες στην κοινωνική ζωή και οδηγούν σε αντίστοιχες διαφορές μορφής και ουσίας. Χρησιμοποιούνται διαφορετικά *μέσα* για διαφορετικούς σκοπούς. Οι διαφορές ως προς το μέσο και τους σκοπούς και τις λειτουργίες οδηγούν σε αντίστοιχες διαφορές όχι μόνο στο περικείμενο των μηνυμάτων, αλλά και στην οργάνωση και την παρουσίασή τους. Αντίστοιχα, τα κείμενα μπορούν να ταξινομηθούν σε διαφορετικούς τύπους κειμένων που ανήκουν σε διαφορετικά *κειμενικά είδη* (genres). Βλ. επίσης και τμήμα 5.2.3.2 (μακρολειτουργίες).

4.6.1 Κείμενα και μέσα

Κάθε κείμενο εκφράζεται με ένα συγκεκριμένο μέσο, κανονικά με κύματα ήχου ή με γραπτά δημιουργήματα. Μπορούμε να θέσουμε υποκατηγορίες ανάλογα με τα φυσικά χαρακτηριστικά του μέσου, τα οποία επηρεάζουν τις διαδικασίες της παραγωγής και της κατανόησης, π.χ., για τον προφορικό λόγο, άμεση εκ του σύνεγγυς ομιλία σε αντιδιαστολή με την εκφώνηση δημόσιων ομιλιών ή με τις τηλεφωνικές συνδιαλέξεις, και, για το γραπτό λόγο, διακριτή και συνεχόμενη γραφή, ή διαφορετικές γραφές. Για να επικοινωνήσουν χρησιμοποιώντας ένα συγκεκριμένο μέσο, οι χρήστες/μαθητές πρέπει να διαθέτουν τον απαραίτητο αισθητικοκινητικό εξοπλισμό. Στην περίπτωση του προφορικού λόγου, πρέπει να είναι σε θέση να ακούν καλά κάτω από τις συγκεκριμένες συνθήκες και να έχουν έλεγχο των οργάνων άρθρωσης και παραγωγής φωνής. Σε ομαλές περιπτώσεις γραπτού λόγου, πρέπει να είναι σε θέση να βλέπουν με την απαραίτητη οπτική οξύτητα και να έχουν τον έλεγχο των χεριών τους. Στη συνέχεια πρέπει να διαθέτουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που περιγράφονται σε άλλα σημεία, αφενός για να εντοπίσουν, να κατανοήσουν και να

ερμηνεύσουν το κείμενο ή, αφετέρου, για να το οργανώσουν, να το διατυπώσουν και να το παραγάγουν. Αυτό ισχύει για κάθε κείμενο, οποιουδήποτε είδους.

Αυτά που ειπώθηκαν παραπάνω δεν πρέπει να αποθαρρύνουν όσους έχουν μαθησιακές δυσκολίες ή αισθητικοκινητικά προβλήματα ως προς την εκμάθηση ή τη χρήση ξένων γλωσσών. Υπάρχουν συσκευές, από τα απλά ακουστικά βαρηκοΐας μέχρι τους υπολογιστές που λειτουργούν με την κίνηση του ματιού για σύνθεση ομιλίας, που έχουν αναπτυχθεί για να είναι δυνατή η υπέρβαση ακόμα και των σοβαρότερων αισθητικοκινητικών προβλημάτων, ενώ η χρήση των κατάλληλων μεθόδων και στρατηγικών έχει επιτρέψει σε νέους με μαθησιακές δυσκολίες την επίτευξη αξιόλογων μαθησιακών σκοπών ως προς τις ξένες γλώσσες με αξιοσημείωτη επιτυχία. Η ανάγνωση των χειλιών, η αξιοποίηση των καταλοίπων της ακοής και η κατάρτιση στη φωνητική έχουν επιτρέψει σε περιπτώσεις βαριάς κώφωσης να επιτευχθεί υψηλό επίπεδο προφορικής επικοινωνίας σε δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Με δεδομένη την αναγκαία θέληση και ενθάρρυνση, οι άνθρωποι έχουν εξαιρετική ικανότητα να ξεπερνούν εμπόδια στην επικοινωνία, στην παραγωγή και στην κατανόηση κειμένων.

Θεωρητικά, κάθε κείμενο μπορεί να εκφραστεί με οποιοδήποτε μέσο. Ωστόσο, πρακτικά, το κείμενο και το μέσο συνδέονται στενά. Η γραφή γενικά δεν μεταφέρει όλες τις σημαντικές φωνητικές πληροφορίες που φέρει ο προφορικός ο λόγος. Η αλφαβητική γραφή δεν φέρει συστηματικά τις προσωδιακές πληροφορίες (π.χ. τόνο, επιτονισμό, παύσεις, υφολογικές μειώσεις, κτλ.). Τα συμφωνικά και τα λογογραφικά συστήματα γραφής φέρουν ακόμα λιγότερες. Τα παραγλωσσικά στοιχεία συνήθως δεν αναπαρίστανται σε οποιαδήποτε γραφή, αν και μπορούν βέβαια να αναφερθούν στο κείμενο ενός μυθιστορήματος, ενός θεατρικού έργου κτλ. Σε αντιστάθμιση, χρησιμοποιούμε τα παρακειμενικά στοιχεία στο γράψιμο, τα οποία είναι συνδεδεμένα με την έκφραση στο χώρο, και δεν είναι διαθέσιμα στον προφορικό λόγο. Επιπλέον, η φύση του μέσου ασκεί μεγάλη πίεση στη φύση του κειμένου και αντίστροφα. Ως ακραία παραδείγματα, μια επιγραφή σε πέτρα είναι δύσκολο να παραχθεί, έχει υψηλό κόστος, αντέχει στο χρόνο και είναι δύσκολο να μετακινηθεί. Μια αεροπορική επιστολή είναι φτηνή και εύχρηστη, μεταφέρεται εύκολα, όμως είναι ελαφριά και ευπαθής. Η ηλεκτρονική επικοινωνία με τη χρήση οθόνης (VDU) μπορεί και να μην παραγάγει κανένα απολύτως μόνιμο δημιούργημα. Τα κείμενα που συνηθίζονται στο κάθε μέσο, παρουσιάζουν αντίστοιχες διαφορές: στη μία περίπτωση, ένα δομημένο με προσοχή, λιτό κείμενο που διασώζει μνημειώδεις πληροφορίες για τις επόμενες γενιές και που προκαλεί σεβασμό προς το μέρος ή το πρόσωπο που τιμά, ενώ στην άλλη, ένα προχειρογραμμένο προσωπικό σημείωμα που έχει μεγάλο αλλά εφήμερο ενδιαφέρον για τους εμπλεκόμενους. Προκύπτει έτσι μια παρόμοια αμφισημία από τη μία της ταξινόμησης ειδών κειμένων και μέσων και από την άλλη της ταξινόμησης ειδών κειμένων και δραστηριοτήτων. Τα βιβλία, τα περιοδικά και οι εφημερίδες είναι, από την άποψη των φυσικών χαρακτηριστικών και της εμφάνισης, διαφορετικά μέσα. Από την άποψη της φύσης και της δομής των περιεχομένων τους είναι διαφορετικά είδη κειμένων. Τα μέσα και τα είδη κειμένων συνδέονται στενά και προκύπτουν και τα δύο από τη λειτουργία που επιτελούν.

4.6.2 Τα μέσα περιλαμβάνουν:

- τη φωνή (*viva voce*)·

- το τηλέφωνο, το βιντεόφωνο, την τηλεδιάσκεψη·
- τα συστήματα δημόσιας μετάδοσης ήχου·
- τις ραδιοφωνικές εκπομπές·
- την τηλεόραση·
- τις κινηματογραφικές ταινίες·
- τους υπολογιστές (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, CD-Rom, κτλ.)·
- τις βιντεοταινίες, τις βιντεοκασέτες, τους οπτικούς ψηφιακούς δίσκους·
- τις μαγνητοταινίες, τις κασέτες και τους ψηφιακούς δίσκους ήχου·
- τα έντυπα·
- τα χειρόγραφα·
- κτλ.

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *ποια μέσα θα χρειαστεί / θα εφοδιαστεί / θα απαιτηθεί να χρησιμοποιήσει ο μαθητής (α) για την κατανόηση (β) για την παραγωγή (γ) για τη συναλλαγή και (δ) για τη διαμεσολάβηση.*

4.6.3 Τα είδη κειμένων περιλαμβάνουν:

Προφορικά, π.χ.:
δημόσιες ανακοινώσεις και οδηγίες·
δημόσιες ομιλίες, διαλέξεις, παρουσιάσεις, κηρύγματα·
τελετουργικά (επίσημες τελετές, θρησκευτικές λειτουργίες)·
ψυχαγωγικά (θεατρικές και άλλες παραστάσεις, απαγγελίες, τραγούδια)·
σχολιασμός αθλητικών γεγονότων (ποδόσφαιρο, μπάσκετ, πυγμαχία, ιπποδρομίες, κτλ.)·
δελτία ειδήσεων·
δημόσιες αντιπαραθέσεις και συζητήσεις·
διαπροσωπικοί διάλογοι και συνομιλίες·
τηλεφωνικές συνδιαλέξεις·
επαγγελματικές συνεντεύξεις.

Γραπτά, π.χ.:
βιβλία, λογοτεχνικά ή μη, συμπεριλαμβανομένων των λογοτεχνικών περιοδικών·
περιοδικά·
εφημερίδες·
εγχειρίδια οδηγιών (μαστορέματα, μαγειρική, κτλ.)·
διδακτικά βιβλία·
κόμιξ·
ενημερωτικά και περιγραφικά φυλλάδια·
διαφημιστικό υλικό·
δημόσια σήματα και ανακοινώσεις·
ταμπελάκια σε σούπερ μάρκετ, μαγαζιά και αγορές·
συσκευασίες και ετικέτες προϊόντων·
εισιτήρια κτλ.·

έντυπα και ερωτηματολόγια·
λεξικά (μονόγλωσσα και δίγλωσσα), θεματικά λεξικά·
επαγγελματικές και εμπορικές επιστολές, φαξ·
προσωπικές επιστολές·
εκθέσεις και ασκήσεις·
υπομνήματα, αναφορές και επιστημονικά άρθρα·
σημειώματα και μηνύματα, κτλ.·
βάσεις δεδομένων (ειδήσεις, λογοτεχνία, γενικές πληροφορίες κτλ.).

Οι παρακάτω κλίμακες, βασισμένες σε αυτές που αναπτύχθηκαν από τα ελβετικά ερευνητικά προγράμματα που παρουσιάζονται στο Παράρτημα Β, δίνουν παραδείγματα δραστηριοτήτων που εμπλέκουν την παραγωγή γραπτού κειμένου ως αντίδραση σε, αντίστοιχα, προφορικά ή γραπτά εισερχόμενα μηνύματα. Μόνο τα ανώτερα επίπεδα αυτών των δραστηριοτήτων μπορούν να επιτρέψουν σε ένα μαθητή να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις των σπουδών πανεπιστημιακού επιπέδου ή επαγγελματικής κατάρτισης, αν και κάποια ικανότητα να αντιμετωπίζει απλά εισερχόμενα κείμενα και να παράγει μια γραπτή απάντηση είναι εφικτή και σε χαμηλότερα επίπεδα.

	ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΣΗΜΕΙΩΣΕΩΝ (ΔΙΑΛΕΞΕΙΣ, ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΚΤΛ.)
Γ2	*Έχει επίγνωση των επιπτώσεων και των υπονοημάτων αυτών που ακούει και μπορεί να κρατήσει σημειώσεις σχετικά με αυτά εξίσου καλά με όσα πραγματικά λέει ο ομιλητής.*
Γ1	*Μπορεί να κρατήσει λεπτομερείς σημειώσεις κατά τη διάρκεια μιας διάλεξης πάνω σε ζητήματα που τον ενδιαφέρουν, καταγράφοντας τις πληροφορίες με τέτοια ακρίβεια και τόσο κοντά στο πρωτότυπο που οι σημειώσεις μπορούν να είναι χρήσιμες και σε άλλους.*
Β2	*Μπορεί να κατανοήσει μια καλά οργανωμένη διάλεξη πάνω σε οικείο θέμα, και μπορεί να κρατήσει σημειώσεις των στοιχείων που του φαίνονται σημαντικά, αν και τείνει να συγκεντρώνεται στις ίδιες τις λέξεις και ως εκ τούτου να χάνει κάποιες πληροφορίες.*
Β1	*Μπορεί να κρατήσει σημειώσεις κατά τη διάρκεια μιας διάλεξης που είναι αρκετά ακριβείς για δική του μελλοντική χρήση, εφόσον το θέμα ανήκει στα ενδιαφέροντά του και η ομιλία είναι σαφής και καλά οργανωμένη.*
	Μπορεί να κρατήσει σημειώσεις υπό μορφή καταλόγου κύριων σημείων κατά τη διάρκεια μιας ξεκάθαρης διάλεξης, εφόσον το θέμα του είναι οικείο και εφόσον ο λόγος είναι διατυπωμένος απλά και εκφέρεται με καθαρή άρθρωση της πρότυπης γλώσσας.
Α2	*Δεν υπάρχει διαθέσιμος περιγραφητής.*
Α1	*Δεν υπάρχει διαθέσιμος περιγραφητής.*

	ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΚΕΙΜΕΝΟΥ
Γ2	*Μπορεί να κάνει περίληψη πληροφοριών από διάφορες πηγές, ανασυνθέτοντας επιχειρήματα και αιτιολογήσεις και παρουσιάζοντας συνεκτικά το συνολικό αποτέλεσμα.*
Γ1	*Μπορεί να κάνει περίληψη εκτενών, απαιτητικών κειμένων.*

B2	*Μπορεί να κάνει περίληψη ενός ευρέος φάσματος κειμένων, με αντικειμενικό και επινοημένο περιεχόμενο, σχολιάζοντας και συζητώντας αντιπαρατιθέμενες απόψεις και κύρια ζητήματα.* *Μπορεί να κάνει περίληψη τμημάτων της ειδησεογραφίας, συνεντεύξεων ή ντοκιμαντέρ που περιέχουν γνώμες, επιχειρήματα και συζητήσεις.* *Μπορεί να κάνει περίληψη της υπόθεσης και της πλοκής των γεγονότων σε μια ταινία ή σε ένα θεατρικό έργο.*
B1	*Μπορεί να συγκεντρώσει σύντομες πληροφορίες από διάφορες πηγές και να κάνει μια περίληψή τους για κάποιον άλλο.* *Μπορεί να παραφράσει σύντομα γραπτά αποσπάσματα με απλό τρόπο, χρησιμοποιώντας τις λέξεις και τη δομή του αρχικού κειμένου.*
A2	*Μπορεί να επιλέξει και να αναπαραγάγει λέξεις-(και φράσεις-)κλειδιά ή σύντομες προτάσεις από ένα σύντομο κείμενο που αντιστοιχεί στις περιορισμένες ικανότητες και εμπειρίες του.*
	Μπορεί να αντιγράψει σύντομα κείμενα – σε έντυπη ή καλογραμμένη χειρόγραφη μορφή.
A1	*Μπορεί να αντιγράψει μεμονωμένες λέξεις και σύντομα κείμενα που παρουσιάζονται σε κανονική έντυπη μορφή.*

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *με ποια είδη κειμένου θα χρειαστεί / θα εφοδιαστεί / θα απαιτηθεί να ασχοληθεί ο μαθητής σε δραστηριότητες (α) κατανόησης (β) παραγωγής (γ) συναλλαγής και (δ) διαμεσολάβησης.*

Τα τμήματα 4.6.1-4.6.3 περιορίζονται στα είδη κειμένων και στα μέσα που τα εκφράζουν. Τα ζητήματα που συνήθως αντιμετωπίζονται ως «κειμενικά είδη» (genres) στο Πλαίσιο αυτό εξετάζονται στο τμήμα 5.2.3 που αφορά τις «πραγματολογικές ικανότητες».

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *αν και με ποιον τρόπο οι διαφορές των μέσων και των ψυχογλωσσικών διαδικασιών που εμπλέκονται στην παραγωγή και την κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου σε δραστηριότητες παραγωγής, κατανόησης και συναλλαγής λαμβάνονται υπόψη (α) κατά την επιλογή, τροποποίηση ή σύνθεση των προφορικών και γραπτών κειμένων που παρουσιάζονται στους μαθητές, (β) στους τρόπους με τους οποίους αναμένεται να τα χειριστούν οι μαθητές και (γ) στην αξιολόγηση των κειμένων που παράγουν οι μαθητές·*
- *αν και με ποιον τρόπο οι μαθητές και οι διδάσκοντες αποκτούν κριτική επίγνωση των κειμενικών χαρακτηριστικών (α) του συνεχούς λόγου της τάξης, (β) των ζητημάτων και των απαντήσεων σε εξετάσεις και διαγωνίσματα και (γ) των υλικών διδασκαλίας και αναφοράς·*
- *αν και με ποιον τρόπο οδηγούνται οι μαθητές να κάνουν τα κείμενα που παράγουν πιο κατάλληλα ως προς (α) τους επικοινωνιακούς σκοπούς τους, (β) τα περικείμενα της χρήσης τους (πεδία, περιστάσεις, αποδέκτες, περιορισμοί) και (γ) τα μέσα που χρησιμοποιούνται.*

4.6.4 Κείμενα και δραστηριότητες

Το προϊόν της διαδικασίας της παραγωγής γλώσσας είναι ένα κείμενο, το οποίο από τη στιγμή που εκφωνείται ή γράφεται γίνεται ένα δημιούργημα που εκφράζεται με ένα συγκεκριμένο μέσο και είναι ανεξάρτητο από τον παραγωγό του. Στη συνέχεια το κείμενο λειτουργεί ως εισερχόμενο στη διαδικασία της κατανόησης γλώσσας. Τα γραπτά δημιουργήματα είναι απτά αντικείμενα, είτε χαραγμένα σε πέτρα είτε χειρόγραφα είτε δακτυλογραφημένα είτε έντυπα είτε ηλεκτρονικά. Επιτρέπουν την επικοινωνία παρά τον πλήρη διαχωρισμό του παραγωγού από τον αποδέκτη στο χώρο και στο χρόνο – μια ιδιότητα στην οποία βασίζονται κατά πολύ οι ανθρώπινες κοινωνίες. Στην πρόσωπο-με-πρόσωπο προφορική συναλλαγή το μέσο είναι ακουστικά, ηχητικά κύματα τα οποία κανονικά είναι εφήμερα και δεν μπορούν να ανακτηθούν. Μάλιστα πολύ λίγοι ομιλητές μπορούν να αναπαραγάγουν με κάθε λεπτομέρεια ένα κείμενο που μόλις εκφώνησαν σε μια συνομιλία. Από τη στιγμή που εκπληρώνει τους επικοινωνιακούς του σκοπούς αποβάλλεται από τη μνήμη – αν δεχτούμε ότι είχε ποτέ καταχωριστεί εκεί πλήρως. Ωστόσο, ως αποτέλεσμα της σύγχρονης τεχνολογίας, τα ηχητικά κύματα μπορούν να ηχογραφηθούν και να μεταδοθούν – ή να αποθηκευτούν με άλλα μέσα και να ξαναμετατραπούν σε ηχητικά κύματα – αργότερα. Με αυτό τον τρόπο, είναι δυνατή η χωρο-χρονική απομάκρυνση του παραγωγού από τον αποδέκτη. Επιπλέον, είναι δυνατό να μεταγραφούν και να αναλυθούν – σε άλλο χρόνο και ως κείμενα – ηχογραφημένα τμήματα συνεχούς λόγου ή συνομιλιών. Υπάρχει απαραίτητα στενός συσχετισμός μεταξύ των κατηγοριών που προτείνονται για την περιγραφή γλωσσικών δραστηριοτήτων και των κειμένων που προκύπτουν από αυτές τις δραστηριότητες. Ακόμα και η ίδια λέξη μπορεί να χρησιμοποιείται και για τα δύο. «Μετάφραση» μπορεί να σημαίνει είτε τη διαδικασία της μετάφρασης είτε το κείμενο που προκύπτει. Παρόμοια, οι λέξεις «συνομιλία», «αντιπαράθεση» ή «συνέντευξη» μπορεί να δηλώνουν τις επικοινωνιακές συναλλαγές των συμμετεχόντων, αλλά εξίσου καλά και τις ακολουθίες των εκφωνημάτων που ανταλλάσσουν, που η καθεμιά αποτελεί ένα κείμενο συγκεκριμένου είδους που ανήκει στο αντίστοιχο «κειμενικό είδος» (genre).

Όλες οι δραστηριότητες παραγωγής, κατανόησης, συναλλαγής και διαμεσολάβησης λαμβάνουν χώρα στο χρόνο. Η σύνδεση του προφορικού λόγου με τον πραγματικό χρόνο είναι προφανής, τόσο ως προς τις δραστηριότητες παραγωγής και κατανόησής του όσο και ως προς το ίδιο το μέσο. Το «πριν» και το «μετά» σε ένα προφορικό κείμενο ερμηνεύονται αρκετά κυριολεκτικά. Αυτό δεν ισχύει απαραίτητα και για ένα γραπτό κείμενο, το οποίο είναι συνήθως (εξαιρώντας τα κείμενα ‘κύλισης’) ένα στατικό δημιούργημα στο χώρο. Κατά την παραγωγή, ένα γραπτό κείμενο μπορεί να τροποποιηθεί, με την προσθήκη ή την αφαίρεση αποσπασμάτων. Δεν μπορούμε να ξέρουμε με ποια σειρά έχουν παραχθεί τα στοιχεία του, παρόλο που παρουσιάζονται γραμμικά ως ακολουθία συμβόλων. Κατά την κατανόηση, το μάτι του αναγνώστη είναι ελεύθερο να κινείται πάνω στο κείμενο με κάθε τρόπο, πιθανώς ακολουθώντας αυστηρά τη σειρά της γραμμικής ακολουθίας, όπως γενικά κάνουν τα παιδιά που μαθαίνουν να διαβάζουν. Οι ειδικευμένοι, ενήλικοι αναγνώστες είναι πολύ πιθανότερο να ανιχνεύουν σε ένα κείμενο τα στοιχεία που φέρουν σημαντικές πληροφορίες προκειμένου να θεμελιώσουν μια συνολική δομή του νοήματος και μετά να επανέλθουν και να διαβάσουν πιο προσεκτικά – και αν είναι απαραίτητο να ξαναδιαβάσουν περισσότερες από μία φορές – τις λέξεις, τις φράσεις, τις προτάσεις και τις παραγράφους

που έχουν ιδιαίτερη συνάφεια με τις ανάγκες και τους σκοπούς τους. Ένας συγγραφέας ή ένας επιμελητής μπορεί βέβαια να χρησιμοποιήσει παρακειμενικά στοιχεία (βλ. τμήμα 4.4.5.3) για να καθοδηγήσει αυτή τη διαδικασία και μάλιστα να σχεδιάσει το κείμενο έτσι που να συμφωνεί με τον τρόπο που αναμένεται να διαβαστεί από το κοινό στο οποίο απευθύνεται. Παρόμοια, ένα προφορικό κείμενο μπορεί να σχεδιαστεί προσεκτικά εκ των προτέρων έτσι ώστε να φαίνεται αυθόρμητο, αλλά και να έχει εξασφαλιστεί η αποτελεσματική μετάδοση ενός ουσιώδους μηνύματος, κάτω από τις διάφορες συνθήκες που περιορίζουν την κατανόηση προφορικού λόγου. Η διαδικασία και το αποτέλεσμα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα.

Το κείμενο είναι σημαντικό για κάθε πράξη γλωσσικής επικοινωνίας, ο εξωτερικός, αντικειμενικός σύνδεσμος μεταξύ παραγωγού και αποδέκτη, είτε επικοινωνούν πρόσωπο με πρόσωπο είτε από κάποια απόσταση. Τα διαγράμματα που δίνονται παρακάτω δείχνουν σε σχηματική μορφή τη σχέση μεταξύ του χρήστη/μαθητή, στον οποίο εστιάζει το Πλαίσιο, του συνομιλητή/των συνομιλητών, των δραστηριοτήτων και των κειμένων.

1. ***Παραγωγή.*** Ο χρήστης/μαθητής παράγει ένα προφορικό ή γραπτό κείμενο, το οποίο λαμβάνεται, συχνά από κάποια απόσταση, από έναν ή περισσότερους ακροατές ή αναγνώστες, οι οποίοι δεν καλούνται να απαντήσουν.

1.1. Παραγωγή προφορικού λόγου

(ακροατής)

ΧΡΗΣΤΗΣ → ηχητικά κύματα → Ακροατής

(ακροατής)

1.2. Παραγωγή γραπτού λόγου

(αναγνώστης)

ΧΡΗΣΤΗΣ → γραπτό κείμενο → Αναγνώστης

(αναγνώστης)

2. ***Κατανόηση.*** Ο χρήστης/μαθητής δέχεται ένα κείμενο από έναν ή περισσότερους ομιλητές ή συγγραφείς, συχνά πάλι από κάποια απόσταση, και δε χρειάζεται να απαντήσει.

2.1 Κατανόηση προφορικού λόγου

(ομιλητής)

Ομιλητής → ηχητικά κύματα → ΧΡΗΣΤΗΣ

(ομιλητής)

2.2 Κατανόηση γραπτού λόγου

(συγγραφέας)

Συγγραφέας → γραπτό κείμενο → ΧΡΗΣΤΗΣ

(συγγραφέας)

3. ***Συναλλαγή.*** Ο χρήστης/μαθητής εισέρχεται σε πρόσωπο-με-πρόσωπο συζήτηση με ένα συνομιλητή. Το κείμενο της συζήτησης αποτελείται από εκφωνήματα που αντίστοιχα παράγει και δέχεται το κάθε μέρος εκ περιτροπής.

ΧΡΗΣΤΗΣ	**↔**	**συνεχής λόγος**	**↔**	**Συνομιλητής**
ΧΡΗΣΤΗΣ	→	Κείμενο 1	→	συνομιλητής
ΧΡΗΣΤΗΣ	←	Κείμενο 2	←	συνομιλητής
ΧΡΗΣΤΗΣ	→	Κείμενο 3	→	συνομιλητής
ΧΡΗΣΤΗΣ	←	Κείμενο 4	←	συνομιλητής
κτλ.				

4. Η ***διαμεσολάβηση*** καλύπτει δύο δραστηριότητες.

4.1. ***Μετάφραση***. Ο χρήστης/μαθητής δέχεται ένα κείμενο από έναν ομιλητή ή συγγραφέα, ο οποίος δεν είναι παρών, σε μια γλώσσα ή σε ένα κώδικα (Lx) και παράγει ένα παράλληλο κείμενο σε μια διαφορετική γλώσσα ή κώδικα (Ly) που θα γίνει δεκτό από κάποιο άλλο πρόσωπο ως ακροατή ή αναγνώστη από κάποια απόσταση.

Συγγραφέας (Lx) → κείμενο (στην Lx) → ΧΡΗΣΤΗΣ → κείμενο (στην Ly) → Αναγνώστης (Ly)

4.2. ***Διερμηνεία.*** Ο χρήστης/μαθητής ενεργεί ως διαμεσολαβητής σε μια πρόσωπο-με-πρόσωπο συναλλαγή μεταξύ δύο συνομιλητών που δε διαθέτουν κοινή γλώσσα ή κώδικα, δεχόμενος το κείμενο στη μία γλώσσα (Lx) και παράγοντας αντίστοιχο κείμενο στην άλλη (Ly).

Συνομιλητής (Lx) ↔ συνεχής λόγος (Lx) ↔ ΧΡΗΣΤΗΣ ↔ συνεχής λόγος (Ly) ↔ Συνομιλητής (Ly)

Συνομιλητής (Lx)	→	κείμενο (Lx1) → ΧΡΗΣΤΗΣ → κείμενο (Ly1)	→	Συνομιλητής (Ly)
Συνομιλητής (Lx)	←	κείμενο (Lx2) ← ΧΡΗΣΤΗΣ ← κείμενο (Ly2)	←	Συνομιλητής (Ly)
Συνομιλητής (Lx)	→	κείμενο (Lx3) → ΧΡΗΣΤΗΣ → κείμενο (Ly3)	→	Συνομιλητής (Ly)
Συνομιλητής (Lx)	←	κείμενο (Lx4) ← ΧΡΗΣΤΗΣ ← κείμενο (Ly4)	←	Συνομιλητής (Ly)
κτλ.				

Εκτός από τις δραστηριότητες συναλλαγής και διαμεσολάβησης, όπως ορίστηκαν παραπάνω, υπάρχουν πολλές δραστηριότητες στις οποίες ο χρήστης/μαθητής απαιτείται να παραγάγει μια κειμενική αντίδραση σε ένα κειμενικό ερέθισμα. Το κειμενικό ερέθισμα

μπορεί να είναι μια προφορική ερώτηση, ένα σύνολο γραπτών οδηγιών (π.χ. η διατύπωση ενός εξεταστικού ζητήματος), ένα διαλογικό κείμενο, αυθεντικό ή φτιαχτό, κτλ. ή κάποιος συνδυασμός αυτών. Η απαιτούμενη κειμενική αντίδραση μπορεί να είναι οτιδήποτε από μία και μόνη λέξη μέχρι μια έκθεση τριών ωρών. Τόσο τα εισερχόμενα όσο και τα εξερχόμενα κείμενα μπορεί να είναι προφορικά ή γραπτά και στη Γ1 ή στη Γ2. Η σχέση ανάμεσα στα δύο κείμενα μπορεί να διατηρεί αμετάβλητη τη σημασία ή όχι. Επομένως, ακόμα και αν παραβλέψουμε το ρόλο που μπορεί να παίξουν στη διδασκαλία/εκμάθηση των σύγχρονων γλωσσών οι δραστηριότητες στις οποίες ο μαθητής παράγει ένα κείμενο στη Γ1 ως αντίδραση σε ένα ερέθισμα στη Γ1 (όπως μπορεί συχνά να συμβαίνει σε σχέση με τον κοινωνικο-πολιτισμικό τομέα), μπορούμε να διακρίνουμε κάπου 24 είδη δραστηριοτήτων. Για παράδειγμα, στις παρακάτω περιπτώσεις (Πίνακας 6) τόσο τα εισερχόμενα όσο και τα εξερχόμενα κείμενα είναι στη γλώσσα-στόχο.

Πίνακας 6. Δραστηριότητες από κείμενο σε κείμενο

Εισερχόμενο κείμενο		**Εξερχόμενο κείμενο**			
Μέσο	*Γλώσσα*	*Μέσο*	*Διατήρηση γλώσσας*	*Διατήρηση σημασίας*	*Είδος δραστηριότητας (παραδείγματα)*
προφορικό	Γ2	προφορικό	Γ2	Ναι	επανάληψη
προφορικό	Γ2	γραπτό	Γ2	Ναι	υπαγόρευση
προφορικό	Γ2	προφορικό	Γ2	Όχι	προφορικές ερωταποκρίσεις
προφορικό	Γ2	γραπτό	Γ2	Όχι	γραπτές απαντήσεις σε προφορικές ερωτήσεις στη Γ2
γραπτό	Γ2	προφορικό	Γ2	Ναι	ανάγνωση φωναχτά
γραπτό	Γ2	γραπτό	Γ2	Ναι	αντιγραφή, μεταγραφή
γραπτό	Γ2	προφορικό	Γ2	Όχι	προφορική αντίδραση σε γραπτές οδηγίες στη Γ2
γραπτό	Γ2	γραπτό	Γ2	Όχι	γραπτή αντίδραση σε γραπτές οδηγίες στη Γ2

Αυτού του είδους οι δραστηριότητες «από κείμενο σε κείμενο» δεν απουσιάζουν από την καθημερινή χρήση της γλώσσας, είναι όμως ιδιαίτερα συνηθισμένες στην εκμάθηση/διδασκαλία και αξιολόγηση γλωσσών. Οι περισσότερο μηχανικές δραστηριότητες που διατηρούν αμετάβλητη τη σημασία (επανάληψη, υπαγόρευση, ανάγνωση, φωνητική μεταγραφή) δεν ευνοούνται στο πλαίσιο της σύγχρονης επικοινωνιακά προσανατολισμένης γλωσσικής διδασκαλίας, εξαιτίας του ότι είναι τεχνητές και έχουν επιπτώσεις που θεωρούνται ανεπιθύμητα αποτελέσματα επανεπεξεργασίας (backwash effects). Μπορούν ίσως να γίνουν αποδεκτές ως μηχανισμοί εξέτασης για τον ειδικό λόγο ότι η επίδοση σε αυτές εξαρτάται κατά πολύ από την ικανότητα του χρήστη να χρησιμοποιεί τις γλωσσικές του ικανότητες με σκοπό να μειώνει το πληροφοριακό περιεχόμενο του κειμένου. Σε κάθε περίπτωση το πλεονέκτημα της εξέτασης όλων των πιθανών συνδυασμών κατηγοριών σε ταξινομητικά σύνολα δεν είναι μόνο ότι επιτρέπει την κατηγοριοποίηση της εμπειρίας, αλλά και ότι αποκαλύπτει κενά και υποδεικνύει νέες δυνατότητες.

5 Οι ικανότητες του χρήστη/μαθητή

Προκειμένου να επιτελέσουν τα καθήκοντα και τις δραστηριότητες που απαιτούνται για να αντιμετωπίσουν τις καταστάσεις στις οποίες συμμετέχουν, οι χρήστες και οι μαθητές βασίζονται σε διάφορες ικανότητες που έχουν αναπτύξει στη διάρκεια των προηγούμενων εμπειριών τους. Παράλληλα, η συμμετοχή τους σε επικοινωνιακά γεγονότα (συμπεριλαμβανομένων, ασφαλώς, και των γεγονότων που είναι ειδικά σχεδιασμένα για την προώθηση της γλωσσικής εκμάθησης) έχει σαν αποτέλεσμα την περαιτέρω ανάπτυξη των ικανοτήτων του μαθητή, τόσο για άμεση όσο και για μακροπρόθεσμη χρήση.

Όλες οι ανθρώπινες ικανότητες συνεισφέρουν με τον ένα ή τον άλλον τρόπο στην ικανότητα του χρήστη της γλώσσας να επικοινωνεί και μπορούν να θεωρηθούν πτυχές της επικοινωνιακής ικανότητας. Θα ήταν όμως χρήσιμο να διακρίνουμε όσες σχετίζονται λιγότερο με τη γλώσσα από τις γλωσσικές ικανότητες με τη στενή έννοια.

5.1 Γενικές ικανότητες

5.1.1 Δηλωτική γνώση (savoir)

5.1.1.1 Γνώση του κόσμου

Οι ώριμοι άνθρωποι διαθέτουν ένα ιδιαίτερα ανεπτυγμένο και λεπτομερώς αρθρωμένο μοντέλο του κόσμου και των διεργασιών του, που σχετίζεται στενά με το λεξιλόγιο και τη γραμματική της μητρικής τους γλώσσας. Και μάλιστα αυτά τα δύο αναπτύσσονται το ένα σε σχέση με το άλλο. Η ερώτηση «Τι είναι αυτό;» είναι δυνατό να ρωτά για το όνομα ενός νέου φαινομένου που παρατηρείται ή για τη σημασία (το αντικείμενο αναφοράς) μιας νέας λέξης. Τα βασικά χαρακτηριστικά αυτού του μοντέλου αναπτύσσονται πλήρως στα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας, αλλά το μοντέλο αναπτύσσεται περαιτέρω μέσω της εκπαίδευσης και της εμπειρίας κατά την εφηβεία και ακόμη και κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής. Η επικοινωνία εξαρτάται από το βαθμό συμφωνίας των μοντέλων του κόσμου και της γλώσσας όπως τα έχουν εσωτερικεύσει όσοι συμμετέχουν σε αυτή. Ένας στόχος των προσπαθειών της επιστήμης είναι η ανακάλυψη της δομής και των διεργασιών του σύμπαντος και η παροχή τυποποιημένης ορολογίας για την περιγραφή τους και την αναφορά σε αυτούς. Η απλή γλώσσα αναπτύχθηκε με πιο φυσικό τρόπο και η σχέση ανάμεσα στις κατηγορίες του τύπου και της σημασίας ποικίλει κάπως από γλώσσα σε γλώσσα, αλλά πάντα μέσα στα (αρκετά στενά) πλαίσια που επιβάλλει η ίδια η φύση της πραγματικότητας. Οι αποκλίσεις είναι ευρύτερες στην κοινωνική σφαίρα απ᾽ ό,τι σε σχέση με το φυσικό περιβάλλον, παρόλο που και εκεί οι γλώσσες διαχωρίζουν τα φυσικά φαινόμενα σε μεγάλο βαθμό ανάλογα με τη σημασία τους για τη ζωή της κοινότητας. Η διδασκαλία δεύτερης και ξένης γλώσσας είναι συχνά σε θέση να προϋποθέσει ότι οι μαθητές έχουν ήδη αποκτήσει μια γνώση του κόσμου που είναι αρκετή για το σκοπό αυτό. Κάτι τέτοιο, βέβαια, δεν συμβαίνει πάντοτε (βλέπε 2.1.1).

Η γνώση του κόσμου (είτε προέρχεται από εμπειρία, από εκπαίδευση ή από πηγές πληροφόρησης, κτλ.) περιλαμβάνει:

- Τις περιοχές, τα ιδρύματα και τους οργανισμούς, τους ανθρώπους, τα πράγματα, τα γεγονότα, τις διαδικασίες και τις λειτουργίες των διαφορετικών πεδίων που παρουσιάζονται με παραδείγματα στον Πίνακα 5 (τμήμα 4.1.2). Για το μαθητή μιας συγκεκριμένης γλώσσας είναι ιδιαίτερα σημαντική η αντικειμενική γνώση που αφορά τη χώρα ή τις χώρες στις οποίες μιλιέται η γλώσσα, για παράδειγμα η γνώση των βασικών γεωγραφικών, περιβαλλοντικών, δημογραφικών, οικονομικών και πολιτικών χαρακτηριστικών της χώρας.
- Τις κατηγορίες οντοτήτων (συγκεκριμένων/αφηρημένων, έμψυχων/άψυχων, κτλ.),τις ιδιότητες και τις σχέσεις τους (χρονο-τοπικές, συσχετιστικές, αναλυτικές, λογικές, αιτιακές, κτλ.) όπως παρουσιάζονται, για παράδειγμα, στο *Threshold Level 1990,* κεφάλαιο 6.

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- ποια γνώση του κόσμου θα προϋποτεθεί/θα απαιτηθεί από το μαθητή της γλώσσας·
- ποια νέα γνώση του κόσμου, ειδικά ως προς τη χώρα όπου μιλιέται η γλώσσα θα χρειαστεί – ή θα εφοδιαστεί ώστε – να αποκτήσει ο μαθητής κατά τη διάρκεια της γλωσσικής εκμάθησης

5.1.1.2 Κοινωνικοπολιτισμική γνώση

Η γνώση της κοινωνίας και του πολιτισμού της κοινότητας ή των κοινοτήτων όπου μιλιέται η γλώσσα αποτελεί αναμφίβολα μία πτυχή της γνώσης του κόσμου. Είναι όμως αρκετά σημαντική για το μαθητή της γλώσσας, ώστε να απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή, ειδικά εφόσον, αντίθετα με άλλες πτυχές της γνώσης, είναι δυνατό να μη συμπεριλαμβάνεται στην προηγούμενη εμπειρία του μαθητή και είναι πιθανό να έχει διαστρεβλωθεί από στερεότυπα.

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στοιχεία μιας συγκεκριμένης ευρωπαϊκής κοινωνίας και του πολιτισμού της μπορεί να σχετίζονται, για παράδειγμα, με τα παρακάτω:

1. *Καθημερινή ζωή*, π.χ.
   - φαγητό και ποτό, ώρες γευμάτων, καλούς τρόπους την ώρα του φαγητού·
   - δημόσιες αργίες·
   - εργασιακές πρακτικές και ωράρια·
   - ασχολίες ελεύθερου χρόνου (χόμπι, αθλήματα, αναγνωστικές συνήθειες, μέσα μαζικής επικοινωνίας).

2. *Συνθήκες ζωής*, π.χ.:
   - επίπεδο διαβίωσης (με τοπικές, ταξικές και εθνοτικές παραλλαγές)·
   - συνθήκες στέγασης·
   - μηχανισμοί πρόνοιας.

3. *Διαπροσωπικές σχέσεις* (συμπεριλαμβανομένων σχέσεων ισχύος και αλληλεγγύης), π.χ. αναφορικά με:

- την ταξική δομή της κοινωνίας και τις σχέσεις ανάμεσα στις τάξεις,·
- τις σχέσεις ανάμεσα στα φύλα (γένος, οικειότητα)·
- τις οικογενειακές δομές και σχέσεις·
- τις σχέσεις ανάμεσα στις γενιές·
- τις σχέσεις στο περιβάλλον εργασίας·
- τις σχέσεις ανάμεσα στους πολίτες και την αστυνομία, τη διοίκηση, κτλ.·
- τις σχέσεις ανάμεσα σε φυλές και κοινότητες·
- τις σχέσεις ανάμεσα σε πολιτικές και θρησκευτικές ομάδες.

4. *Αξίες, αρχές και συμπεριφορές* αναφορικά με παράγοντες όπως οι παρακάτω:
    - κοινωνική τάξη·
    - επαγγελματικές ομάδες (ακαδημαϊκοί, διευθυντές, δημόσιες υπηρεσίες, ειδικευμένοι και ανειδίκευτοι εργάτες)·
    - πλούτος (έσοδα και εισοδήματα και από κληρονομιά)·
    - τοπικές κουλτούρες·
    - ασφάλεια·
    - θεσμοί·
    - παράδοση και κοινωνική αλλαγή·
    - ιστορία, ιδιαίτερα σημαντικές ιστορικές προσωπικότητες και γεγονότα·
    - μειονότητες (εθνοτικές, θρησκευτικές)·
    - εθνική ταυτότητα·
    - ξένες χώρες, κράτη, λαοί·
    - πολιτική·
    - τέχνες (μουσική, εικαστικές τέχνες, λογοτεχνία, δράμα, λαϊκή μουσική και τραγούδι)·
    - θρησκεία·
    - χιούμορ.

5. *«Γλώσσα» του σώματος* (βλέπε τμήμα 4.4.5). Η γνώση των συμβάσεων που διέπουν αυτού του είδους τη συμπεριφορά αποτελεί μέρος της κοινωνικοπολιτισμικής ικανότητας του χρήστη/μαθητή.

6. Κοινωνικές συμβάσεις, π.χ. αναφορικά με την παροχή και αποδοχή φιλοξενίας, όπως:

- χρονική συνέπεια·
- δώρα·
- ντύσιμο·
- αναψυκτικά, ποτά, γεύματα·
- συμβάσεις και ταμπού συμπεριφοράς και συνομιλίας·
- διάρκεια παραμονής·
- αποχαιρετισμός.

7. *Τελετουργική συμπεριφορά* σε περιοχές όπως:
    - θρησκευτικές τελετές και εκδηλώσεις·

- γέννηση, γάμος, θάνατος·
- συμπεριφορά ακροατών και θεατών σε δημόσιες παραστάσεις και τελετές·
- γιορτές, φεστιβάλ, χοροί, κέντρα διασκέδασης, κτλ.

5.1.1.3 Διαπολιτισμική επίγνωση

Η γνώση, η συναίσθηση και η κατανόηση της σχέσης (ομοιότητες και διακριτικές διαφορές) ανάμεσα στον «κόσμο προέλευσης» και τον «κόσμο της κοινότητας-στόχου» αναπτύσσουν μια διαπολιτισμική επίγνωση. Ασφαλώς, είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι η διαπολιτισμική επίγνωση περιλαμβάνει την επίγνωση της τοπικής και κοινωνικής ποικιλότητας και των δύο κόσμων. Εμπλουτίζεται επίσης από την επίγνωση ενός φάσματος πολιτισμών, ευρύτερο από τους πολιτισμούς που φέρουν η Γ1 και η Γ2 του μαθητή. Αυτή η ευρύτερη επίγνωση βοηθάει να τοποθετηθούν στα κατάλληλα πλαίσια και οι δύο. Εκτός από την αντικειμενική γνώση, η διαπολιτισμική επίγνωση περιλαμβάνει μια επίγνωση του πώς φαίνεται η κάθε κοινότητα από την οπτική γωνία της άλλης, συχνά με τη μορφή εθνικών στερεοτύπων.

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *ποιες προηγούμενες κοινωνικοπολιτισμικές εμπειρίες και γνώσεις προϋποτίθενται ή απαιτούνται από το μαθητή·*
- *ποιες νέες εμπειρίες και γνώσεις της κοινωνικής ζωής στην κοινότητά του καθώς επίσης και στην κοινότητα-στόχο θα χρειαστεί να αποκτήσει ο μαθητής προκειμένου να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις της επικοινωνίας στη Γ2·*
- *ποια επίγνωση της σχέσης ανάμεσα στη δική του κουλτούρα και την κουλτούρα-στόχο θα χρειαστεί ο μαθητής προκειμένου να αναπτύξει μια κατάλληλη διαπολιτισμική ικανότητα.*

5.1.2 Δεξιότητες και τεχνογνωσία (savoir-faire)

5.1.2.1 Οι πρακτικές δεξιότητες και η τεχνογνωσία συμπεριλαμβάνουν τα παρακάτω:

- *Κοινωνικές δεξιότητες*: την ικανότητα να συμπεριφέρεται σύμφωνα με τα είδη των συμβάσεων που παρουσιάζονται στο τμήμα 5.1.1.2 και να επιτελούν τις αναμενόμενες δραστηριότητες ρουτίνας, στο βαθμό που αυτό θεωρείται σωστό να γίνεται από μη μέλη της κοινότητας και ειδικά από ξένους.
- *Δεξιότητες διαβίωσης*: την ικανότητα να διεκπεραιώνουν αποτελεσματικά τις δραστηριότητες ρουτίνας που απαιτούνται στην καθημερινή ζωή (πλύσιμο, ντύσιμο, περπάτημα, μαγείρεμα, φαγητό, κτλ.), συντήρηση και επισκευή του οικιακού εξοπλισμού, κτλ.
- *Τεχνικές και επαγγελματικές δεξιότητες*: την ικανότητα να επιτελούν εξειδικευμένες ενέργειες (διανοητικές και σωματικές) που απαιτούνται για την εκτέλεση των καθηκόντων της (αυτο-)απασχόλησης.
- *Δεξιότητες ελεύθερου χρόνου*: την ικανότητα να εκτελούν αποτελεσματικά τις ενέργειες που απαιτούνται για δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, π.χ.:
    - τέχνες (ζωγραφική, γλυπτική, παίξιμο μουσικών οργάνων, κτλ.)·

- χειροτεχνήματα (πλέξιμο, κέντημα, υφαντική, καλαθοπλεκτική, ξυλουργική, κτλ.)·
- αθλήματα (ομαδικά παιχνίδια, αθλήματα, τζόγκινγκ, ορειβασία, κολύμβηση, κτλ.)·
- χόμπι (φωτογραφία, κηπουρική, κτλ.).

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *Τι πρακτικές δεξιότητες και τεχνογνωσία θα χρειαστεί – ή θα εφοδιαστεί ώστε – να διαθέτει ο μαθητής προκειμένου να επικοινωνήσει αποτελεσματικά σε μια περιοχή που τον ενδιαφέρει*

5.1.2.2 Διαπολιτισμικές δεξιότητες και τεχνογνωσία
Αυτές περιλαμβάνουν:

- την ικανότητα να συσχετίζει τον πολιτισμό προέλευσης με τον ξένο πολιτισμό·
- την πολιτισμική ευαισθησία και την ικανότητα να εντοπίζει και να χρησιμοποιεί μια ποικιλία στρατηγικών για την επαφή του με άτομα από άλλους πολιτισμούς·
- την ικανότητα να επιτελεί το ρόλο του πολιτισμικού διαμεσολαβητή ανάμεσα στη δική του και την ξένη κουλτούρα και να χειρίζεται αποτελεσματικά διαπολιτισμικές παρεξηγήσεις και καταστάσεις σύγκρουσης·
- την ικανότητα να υπερβαίνει στερεοτυπικές σχέσεις.

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *τι πολιτισμικούς διαμεσολαβητικούς ρόλους και λειτουργίες θα χρειαστεί ο μαθητής/θα είναι εφοδιασμένος ο μαθητής/θα απαιτηθεί από τον μαθητή να επιτελέσει·*
- *τι χαρακτηριστικά από το δικό του πολιτισμό και από τον πολιτισμό-στόχο θα χρειαστεί ο μαθητής/θα καταστεί ικανός ο μαθητής/θα απαιτηθεί από το μαθητή να διακρίνει·*
- *τι πρόνοια αναμένεται να ληφθεί, ώστε ο μαθητής να βιώσει μια εμπειρία του πολιτισμού-στόχου,·*
- *τι ευκαιρίες θα δοθούν στο μαθητή για να δράσει ως πολιτισμικός διαμεσολαβητής.*

5.1.3 «Υπαρκτική» ικανότητα (savoir-être)
Η επικοινωνιακή δραστηριότητα των χρηστών/μαθητών επηρεάζεται όχι μόνο από τη γνώση, την αντίληψη και τις δεξιότητές τους, αλλά και από ατομικούς παράγοντες που σχετίζονται με την προσωπικότητα του καθένα καθώς και με χαρακτηριστικά στοιχεία που συνεισφέρουν στην προσωπική ταυτότητα των μαθητών, όπως τα κίνητρα, οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι τρόποι σκέψης και ο τύπος της προσωπικότητας. Αυτά περιλαμβάνουν:

1 *στάσεις,* όπως ο βαθμός στον οποίο ο χρήστης/μαθητής διαθέτει:

- ανοιχτή στάση προς, και ενδιαφέρον για, νέες εμπειρίες, άλλους ανθρώπους, ιδέες, λαούς, κοινωνίες και πολιτισμούς·

- προθυμία να σχετικοποιήσει τη δική του πολιτισμική οπτική γωνία και το δικό του πολιτισμικό σύστημα αξιών·
- προθυμία και ικανότητα να απομακρυνθεί από συμβατικές στάσεις προς την πολιτισμική διαφορά.

2 *κίνητρα:*
   - εσωτερικά/εξωτερικά·
   - χρηστικά και σύνθετα·
   - επικοινωνιακή παρόρμηση, την ανθρώπινη ανάγκη για επικοινωνία.
3 *αξίες*, π.χ. ηθικές.
4 *πεποιθήσεις,* π.χ. θρησκευτικές, ιδεολογικές, φιλοσοφικές.
5 *τρόποι σκέψης,* π.χ.:
   - συγκλίνοντες/αποκλίνοντες·
   - ολιστικοί/αναλυτικοί/συνθετικοί.
6 Παράγοντες της προσωπικότητας, π.χ.:
   - πολυλογία/ολιγολογία·
   - πρωτοβουλία/ατολμία·
   - αισιοδοξία/απαισιοδοξία·
   - εσωστρέφεια/εξωστρέφεια·
   - αυτενέργεια/αντίδραση·
   - είδη ενοχικής προσωπικότητας·
   - (απαλλαγή από) φόβο ή αμηχανία·
   - αυστηρότητα/ελαστικότητα·
   - ευρύτητα σκέψης/στενότητα σκέψης·
   - αυθορμητισμός/ αυτοέλεγχος·
   - ευφυία·
   - σχολαστικότητα/απροσεξία·
   - ικανότητα απομνημόνευσης·
   - εργατικότητα/ραθυμία·
   - φιλοδοξία/έλλειψη φιλοδοξίας·
   - (έλλειψη) αυτογνωσία(ς)·
   - (έλλειψη) αυτοεμπιστοσύνη(ς) ·
   - (έλλειψη) αυτοπεποίθηση(ς)·
   - (έλλειψη) αυτοεκτίμηση(ς).

Οι στάσεις και οι παράγοντες της προσωπικότητας επηρεάζουν σημαντικά όχι μόνο τους ρόλους των χρηστών/μαθητών στις επικοινωνικές πράξεις, αλλά και την ικανότητά τους να μαθαίνουν. Η ανάπτυξη μιας «διαπολιτισμικής προσωπικότητας», που αφορά τόσο τις στάσεις όσο και την επίγνωση, θεωρείται από πολλούς ως σημαντικός εκπαιδευτικός στόχος από μόνη της. Τίθενται σημαντικά ηθικά και παιδαγωγικά ζητήματα, όπως τα παρακάτω:

- ο βαθμός στον οποίο η ανάπτυξη της προσωπικότητας μπορεί να είναι ένας ρητός εκπαιδευτικός στόχος·
- πώς ο πολιτισμικός σχετικισμός μπορεί να συμφιλιωθεί με την ηθική ακεραιότητα·

- ποιοι παράγοντες της προσωπικότητας α) διευκολύνουν και β) εμποδίζουν την εκμάθηση και την απόκτηση της ξένης ή δεύτερης γλώσσας·
- πώς μπορούν να βοηθηθούν οι μαθητές ώστε να εκμεταλλευθούν τις δυνάμεις τους και να ξεπεράσουν τις αδυναμίες τους·
- πώς η ποικιλία των προσωπικοτήτων μπορεί να συμφιλιωθεί με τους περιορισμούς που επιβάλλονται στα εκπαιδευτικά συστήματα και από τα εκπαιδευτικά συστήματα.

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *αν και ποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας θα χρειαστεί / θα ενθαρρυνθούν / θα εφοδιαστούν / θα απαιτηθεί να αναπτύξουν / να επιδείξουν οι μαθητές·*
- *αν και με ποιους τρόπους λαμβάνονται υπόψη τα χαρακτηριστικά των μαθητών κατά την προετοιμασία της γλωσσικής εκμάθησης, διδασκαλίας και αξιολόγησης.*

5.1.4 Ικανότητα μάθησης (*savoir-apprendre*)

Η πιο γενική έννοια του *savoir-apprendre* είναι η ικανότητα να παρατηρεί κανείς και να συμμετέχει σε νέες εμπειρίες και να ενσωματώνει νέες γνώσεις στην υπάρχουσα γνώση, τροποποιώντας την όπου χρειαστεί. Οι ικανότητες γλωσσικής εκμάθησης αναπτύσσονται κατά την πορεία των εμπειριών εκμάθησης. Επιτρέπουν στο μαθητή να χειρίζεται με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και ανεξαρτησία τις νέες προκλήσεις της γλωσσικής εκμάθησης, να βλέπει ποιες επιλογές υπάρχουν και να εκμεταλλεύεται καλύτερα τις ευκαιρίες. Η ικανότητα για μάθηση αποτελείται από πολλά συστατικά στοιχεία, όπως η επίγνωση της γλώσσας και της επικοινωνίας· οι γενικές φωνητικές δεξιότητες· οι δεξιότητες μελέτης· και οι ευρετικές δεξιότητες.

5.1.4.1 Επίγνωση της γλώσσας και της επικοινωνίας

Η ευαισθησία απέναντι στη γλώσσα και τη γλωσσική χρήση, που περιλαμβάνει τη γνώση και την κατανόηση των αρχών με βάση τις οποίες οι γλώσσες είναι οργανωμένες και χρησιμοποιούνται, επιτρέπει στις νέες εμπειρίες να αφομοιώνονται σε ένα ιεραρχικά δομημένο πλαίσιο και να γίνονται δεκτές ως εμπλουτισμός. Η σχετική νέα γλώσσα μπορεί με αυτό τον τρόπο να μαθευτεί και να χρησιμοποιηθεί ευκολότερα, παρά να αντιμετωπιστεί ως απειλή στο κατεστημένο γλωσσικό σύστημα του μαθητή, το οποίο συχνά θεωρείται κανονικό και «φυσικό».

5.1.4.2 Γενική φωνητική επίγνωση και δεξιότητες

Πολλοί μαθητές, ιδιαίτερα οι προχωρημένοι σε ηλικία, θα ανακαλύψουν πως η ικανότητά τους να προφέρουν νέες γλώσσες διευκολύνεται από τα παρακάτω:

- την ικανότητα να διακρίνουν και να προφέρουν άγνωστους ήχους και προσωδιακά σχήματα·
- την ικανότητα να αντιλαμβάνονται και να ξεχωρίζουν άγνωστες ακολουθίες ήχων·
- την ικανότητα, ως ακροατές, να αναλύουν (δηλαδή να χωρίζουν σε διακριτά και σημαντικά τμήματα) μια συνεχή ροή ήχου σε μια δομημένη ακολουθία φωνολογικών στοιχείων που έχει νόημα·

- την κατανόηση / τη γνώση των διαδικασιών πρόσληψης και παραγωγής του ήχου που εφαρμόζονται στην εκμάθηση μιας νέας γλώσσας.

Αυτές οι γενικές φωνητικές δεξιότητες είναι διακριτές από την ικανότητα προφοράς μιας συγκεκριμένης γλώσσας.

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *αν και ποια μέτρα λαμβάνονται για την ανάπτυξη της γλωσσικής και επικοινωνιακής επίγνωσης του μαθητή·*
- *ποιες δεξιότητες ακροατικού διαχωρισμού και ποιες αρθρωτικές δεξιότητες θα χρειαστεί να διαθέτει ο μαθητής, θα θεωρηθεί ότι διαθέτει, θα εφοδιαστεί ή θα απαιτηθεί να διαθέτει.*

5.1.4.3 Δεξιότητες μελέτης
Αυτές περιλαμβάνουν:

- την ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης των ευκαιριών εκμάθησης που δημιουργούνται σε περιστάσεις διδασκαλίας, π.χ.:
    - να διατηρεί την προσοχή του στις πληροφορίες που του παρουσιάζονται·
    - να αντιλαμβάνεται τον σκοπό του καθήκοντος που του ανατίθεται·
    - να συνεργάζεται αποτελεσματικά κατά τη συμμετοχή του σε ζεύγη και ομάδες·
    - να κάνει γρήγορη και συχνή ενεργητική χρήση της γλώσσας που έχει μάθει·
    - την ικανότητα να χρησιμοποιεί τα διαθέσιμα υλικά για ανεξάρτητη εκμάθηση·
    - την ικανότητα να οργανώνει και να χρησιμοποιεί υλικά για αυτοκαθοδηγούμενη εκμάθηση·
    - την ικανότητα να μαθαίνει αποτελεσματικά (τόσο γλωσσικά όσο και κοινωνιοπολιτιστικά) με την απευθείας παρατήρηση επικοινωνιακών γεγονότων και με τη συμμετοχή του σε αυτά μέσω της καλλιέργειας αντιληπτικών, αναλυτικών και ευρετικών δεξιοτήτων·
    - την επίγνωση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του ως μαθητή·
    - την ικανότητα να προσδιορίζει τις ανάγκες και τους στόχους του·
    - την ικανότητα να οργανώνει τις δικές του στρατηγικές και τις ενέργειες για την επιδίωξη αυτών των στόχων, σε συνάρτηση με τα δικά του χαρακτηριστικά και μέσα.

5.1.4.4 Ευρετικές δεξιότητες
Αυτές περιλαμβάνουν:

- την ικανότητα του μαθητή να αντιμετωπίζει νέες εμπειρίες (νέα γλώσσα, νέους ανθρώπους, νέους τρόπους συμπεριφοράς, κτλ.) και να αξιοποιεί άλλες ικανότητες (π.χ. παρατηρώντας, αντιλαμβανόμενος τη σημασία όσων παρατηρεί, αναλύοντας, συμπεραίνοντας, απομνημονεύοντας, κτλ.) στη συγκεκριμένη μαθησιακή περίσταση·
- την ικανότητα του μαθητή (ιδιαίτερα με τη χρήση πηγών αναφοράς στη γλώσσα-στόχο) να βρίσκει, να κατανοεί και αν χρειάζεται να μεταδίδει νέες πληροφορίες·

- την ικανότητα να χρησιμοποιεί νέες τεχνολογίες (π.χ. αναζητώντας πληροφορίες σε βάσεις δεδομένων, υπερκείμενα, κτλ.).

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *ποιες δεξιότητες μελέτης ενθαρρύνονται / καθίστανται ικανοί οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν και να αναπτύξουν·*
- *ποιες βοηθητικές δεξιότητες ενθαρρύνονται / καθίστανται ικανοί οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν και να αναπτύξουν·*
- *τι πρόνοια λαμβάνεται ώστε οι μαθητές να γίνονται όλο και πιο ανεξάρτητοι στην εκμάθηση και τη χρήση της γλώσσας.*

5.2 Επικοινωνιακές γλωσσικές ικανότητες

Για την πραγμάτωση των επικοινωνιακών προθέσεων, οι χρήστες/μαθητές αξιοποιούν τις γενικές τους ικανότητες, όπως παρουσιάζονται παραπάνω, μαζί με μια επικοινωνιακή ικανότητα που σχετίζεται πιο συγκεκριμένα με τη γλώσσα. Η επικοινωνιακή ικανότητα με αυτή τη στενότερη έννοια αποτελείται από τους ακόλουθους τομείς:

- Γλωσσικές ικανότητες·
- Κοινωνιογλωσσικές ικανότητες·
- Πραγματολογικές ικανότητες.

5.2.1 Γλωσσικές δεξιότητες

Μέχρι σήμερα δεν έχει παρουσιαστεί καμία πλήρης, εξαντλητική περιγραφή οποιασδήποτε γλώσσας ως τυπικού συστήματος για την έκφραση σημασίας. Τα γλωσσικά συστήματα είναι εξαιρετικά σύνθετα και η τέλεια γνώση της γλώσσας μιας μεγάλης και ανομοιογενούς ανεπτυγμένης κοινωνίας δεν επιτυγχάνεται ποτέ από κανένα χρήστη της. Ούτε και θα μπορούσε να επιτευχθεί, αφού κάθε γλώσσα βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της χρήσης της στην επικοινωνία. Τα περισσότερα εθνικά κράτη έχουν προσπαθήσει να καθιερώσουν μία πρότυπη μορφή της γλώσσας, αν και ποτέ με εξαντλητική λεπτομέρεια. Για την παρουσίασή της, το μοντέλο της γλωσσολογικής περιγραφής που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της γλώσσας είναι το ίδιο μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε για τις από καιρό νεκρές κλασικές γλώσσες. Αυτό το «παραδοσιακό» μοντέλο είχε βεβαίως απορριφθεί πριν από περισσότερα από 100 χρόνια από τους περισσότερους επαγγελματίες γλωσσολόγους, οι οποίοι επέμεναν ότι οι γλώσσες πρέπει να περιγράφονται όπως εμφανίζονται κατά τη χρήση τους και όχι όπως πιστεύει κάποια αυθεντία πως πρέπει να είναι και ότι το παραδοσιακό μοντέλο –εφόσον είχε αναπτυχθεί για γλώσσες ενός συγκεκριμένου τύπου – ήταν ακατάλληλο για την περιγραφή γλωσσικών συστημάτων με πολύ διαφορετική οργάνωση. Παρ' όλα αυτά, καμία από τις πολλές προτάσεις εναλλακτικών μοντέλων δεν έχει τύχει γενικής αποδοχής. Και μάλιστα, έχει αμφισβητηθεί η δυνατότητα να υπάρξει ένα καθολικό μοντέλο περιγραφής για όλες τις γλώσσες. Η πρόσφατη έρευνα σχετικά με τα γλωσσικά καθολικά δεν έχει μέχρι στιγμής επιδείξει αποτελέσματα που να μπορούν να χρησιμοποιηθούν άμεσα για τη διευκόλυνση της γλωσσικής εκμάθησης, διδασκαλίας και αξιολόγησης.

Οι περισσότεροι περιγραφικοί γλωσσολόγοι αρκούνται τώρα να κωδικοποιούν την πρακτική, συνδέοντας τον τύπο με τη σημασία, χρησιμοποιώντας ορολογία που αποκλίνει από την παραδοσιακή πρακτική μόνο όπου είναι απαραίτητο να ασχοληθούν με φαινόμενα έξω από το φάσμα των παραδοσιακών μοντέλων περιγραφής. Αυτή είναι η προσέγγιση που υιοθετείται στο τμήμα 4.2. Προσπαθεί να εντοπίσει και να κατατάξει τους τομείς της γλωσσικής ικανότητας που ορίζεται ως γνώση και ικανότητα χρήσης των τυπικών μέσων από τα οποία μπορούν να συγκροτηθούν και να διατυπωθούν καλοσχηματισμένα μηνύματα που έχουν νόημα. Μοναδικός στόχος του σχήματος που ακολουθεί είναι να προσφέρει κάποιες παραμέτρους και κατηγορίες ως εργαλεία κατάταξης, που μπορεί να αποδειχθούν χρήσιμα για την περιγραφή του γλωσσικού περιεχομένου αλλά και να αποτελέσουν βάση προβληματισμού. Εκείνοι οι επαγγελματίες του χώρου που προτιμούν να χρησιμοποιούν ένα διαφορετικό πλαίσιο αναφοράς είναι ελεύθεροι, και εδώ όπως και σε άλλα σημεία, να το κάνουν. Σε μια τέτοια περίπτωση, θα πρέπει να προσδιορίσουν τη θεωρία, την παράδοση ή την πρακτική που ακολουθούν. Εδώ διακρίνουμε τους παρακάτω τομείς:

5.2.1.1 Λεξιλογική ικανότητα·
5.2.1.2 Γραμματική ικανότητα·
5.2.1.3 Σημασιολογική ικανότητα·
5.2.1.4 Φωνολογική ικανότητα·
5.2.1.5 Ορθογραφική ικανότητα·
5.2.1.6 Ορθοφωνική ικανότητα.

Η πρόοδος στην ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να χρησιμοποιεί γλωσσικά μέσα μπορεί να διαβαθμιστεί και να παρουσιαστεί με την παρακάτω μορφή κατά περίπτωση.

	ΓΕΝΙΚΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΦΑΣΜΑ
Γ2	Μπορεί να εκμεταλλευθεί την περιεκτική και αξιόπιστη βαθιά γνώση ενός πολύ ευρέος γλωσσικού φάσματος που διαθέτει για να διατυπώσει σκέψεις με ακρίβεια, να δώσει έμφαση, να διαφοροποιήσει και να εξαλείψει την αμφισημία… Δεν υπάρχουν σημάδια πως υποχρεώνεται να περιορίσει αυτά που θέλει να πει.
Γ1	Μπορεί να επιλέξει μια κατάλληλη διατύπωση από ένα ευρύ γλωσσικό φάσμα για να εκφραστεί ξεκάθαρα, χωρίς να χρειάζεται να περιορίζει αυτό που θέλει να πει.
Β2	Μπορεί να εκφραστεί ξεκάθαρα και χωρίς πολλά σημάδια πως χρειάζεται να περιορίζει αυτά που θέλει να πει.
	Διαθέτει επαρκές γλωσσικό φάσμα ώστε να μπορεί να δίνει ξεκάθαρες περιγραφές, να εκφράζει απόψεις και να αναπτύσσει επιχειρήματα χωρίς να αναζητά λέξεις με ιδιαίτερα αισθητό τρόπο, και χρησιμοποιώντας κάποια σύνθετα είδη προτάσεων στην προσπάθειά του.
	Διαθέτει επαρκές γλωσσικό φάσμα ώστε να περιγράφει απρόβλεπτες καταστάσεις, να εξηγεί τα βασικά σημεία μιας ιδέας ή ενός προβλήματος με αρκετή ακρίβεια και να εκφράζει σκέψεις σχετικά με αφηρημένα ή πολιτισμικά θέματα όπως η μουσική και ο κινηματογράφος.

B1	Διαθέτει αρκετή γλώσσα ώστε να «τα φέρνει βόλτα», με αρκετό λεξιλόγιο για να εκφράζεται με κάποια διστακτικότητα και περιφράσεις σχετικά με θέματα όπως η οικογένεια, τα χόμπι και τα ενδιαφέροντα, η δουλειά, τα ταξίδια, η επικαιρότητα, αλλά οι λεξιλογικοί περιορισμοί τον οδηγούν σε επαναλήψεις ή ακόμα και σε δυσκολία διατύπωσης μερικές φορές.
A2	Διαθέτει ένα ρεπερτόριο βασικής γλώσσας που του επιτρέπει να αντιμετωπίζει καθημερινές περιστάσεις με προβλέψιμο περιεχόμενο, παρόλο που γενικά θα χρειαστεί να τροποποιήσει το μήνυμα και να ψάξει για λέξεις. Μπορεί να παράγει σύντομες καθημερινές εκφράσεις ώστε να ικανοποιήσει απλές και συγκεκριμένες ανάγκες: προσωπικά στοιχεία, καθημερινές συνήθειες, επιθυμίες και ανάγκες, αναζήτηση πληροφοριών. Μπορεί να χρησιμοποιήσει βασικά προτασιακά σχήματα και να επικοινωνήσει με φράσεις και σύνολα λίγων λέξεων και τυποποιημένων εκφράσεων που έχει απομνημονεύσει, σχετικά με τον εαυτό του και άλλους ανθρώπους, για τις ασχολίες τους, για τοποθεσίες, για τα πράγματα που τους ανήκουν, κτλ. Διαθέτει ένα περιορισμένο ρεπερτόριο σύντομων φράσεων που έχει απομνημονεύσει και που καλύπτει προβλέψιμες καταστάσεις επιβίωσης· σε καταστάσεις που δεν είναι συνηθισμένες, συχνά η επικοινωνία καταρρέει και συμβαίνουν παρεξηγήσεις.
A1	Διαθέτει ένα πολύ στοιχειώδες φάσμα απλών εκφράσεων σχετικά με προσωπικά στοιχεία και συγκεκριμένες ανάγκες.

5.2.1.1 ***Η λεξιλογική ικανότητα***, η γνώση και η ικανότητα χρήσης του λεξιλογίου της γλώσσας, αποτελείται από λεξικά στοιχεία και γραμματικά στοιχεία.

Τα λεξικά στοιχεία συμπεριλαμβάνουν:

α) *Στερεότυπες εκφράσεις,* αποτελούμενες από αρκετές λέξεις, που χρησιμοποιούνται και μαθαίνονται ως σύνολα.
Οι στερεότυπες εκφράσεις περιλαμβάνουν:

- τυποποιημένες προτάσεις, συμπεριλαμβανομένων:

  Άμεσες εκφράσεις γλωσσικών λειτουργιών (βλέπε τμήμα 5.2.3.2) όπως χαιρετισμούς, π.χ.
  Χαίρω πολύ!, Καλημέρα! κτλ.
  Παροιμίες, κτλ. (βλέπε τμήμα 5.2.2.3)
  Κατάλοιπα αρχαϊσμών, π.χ. *Και εις άλλα με υγείαν!*

- *Ιδιωματικές φράσεις,* συχνά:

  Σημασιολογικά αδιαφανείς, παγιωμένες μεταφορές, π.χ.:
  Ρίχνει καρεκλοπόδαρα (δηλ. βρέχει δυνατά).
  Τίναξε τα πέταλα (δηλ. απεβίωσε)
  Έβαλε τα πόδια του στον ώμο (δηλ. έτρεξε πολύ γρήγορα)

Μηχανισμοί επίτασης. Η χρήση τους είναι συχνά περιορισμένη από τα συμφραζόμενα και το ύφος, π.χ. *σκοτάδι πίσσα, μαύρα χάλια.*

- *Στερεότυπα πλαίσια,* που μαθαίνονται και χρησιμοποιούνται ως σύνολα που δεν αναλύονται, στα οποία προστίθενται λέξεις ή φράσεις για να δημιουργήσουν προτάσεις που έχουν νόημα, π.χ.: *«Θα είχατε την καλοσύνη να ...»*

- Άλλες στερεότυπες φράσεις, όπως:

  Φραστικά ρήματα, π.χ. *δίνω βάση, κάνω πάσα·*
  Σύνθετες προθέσεις, π.χ. *πάνω από, μπροστά από/σε.*

- Στερεότυπες συμφράσεις, που αποτελούνται από λέξεις που συχνά χρησιμοποιούνται μαζί, π.χ. *βγάζω λόγο, στρέφω το βλέμμα, υπέπεσε σε σφάλμα.*

β) *Μεμονωμένες λέξεις.* Μια συγκεκριμένη λέξη μπορεί να έχει πολλές διαφορετικές σημασίες (πολυσημία), π.χ. *φάτσα*, πρόσωπο ανθρώπου ή πρόσοψη κτιρίου. Στις μεμονωμένες λέξεις περιλαμβάνονται μέλη των ανοιχτών λεξικών κατηγοριών: ουσιαστικό, ρήμα, επίθετο, επίρρημα, παρόλο που αυτές μπορεί να συμπεριλαμβάνουν κλειστά λεξιλογικά σύνολα (π.χ. μέρες της εβδομάδας, μήνες του χρόνου, μέτρα και σταθμά, κτλ.). Άλλα λεξικά σύνολα μπορούν να καθοριστούν για γραμματικούς και σημασιολογικούς σκοπούς (βλέπε παρακάτω).

Τα γραμματικά στοιχεία, ανήκουν σε κλειστές λεξικές κατηγορίες, π.χ. (στα ελληνικά):

Άρθρα	*(ο, η, το, ένας, μια, ένα)*
Ποσοδείκτες	*(όλοι, μερικές, κάποιοι,* κτλ.*)*
Δεικτικές αντωνυμίες	*(αυτή, εκείνος)*
Προσωπικές αντωνυμίες	*(εγώ, εσύ, εμάς, εσένα,* κτλ.*)*
Ερωτηματικές αντωνυμίες και επιρρήματα	*(ποια, πόσο, πότε, πού, τίνος,* κτλ.*)*
Κτητικές αντωνυμίες	*(μου, σου, του, δικός του ,* κτλ.*)*
Προθέσεις	*(με, σε, για, από, ως,* κτλ.*)*
Βοηθητικά ρήματα	*(είμαι, έχω, πρέπει,* κτλ.*)*
Σύνδεσμοι	*(και, αλλά, αν, μολονότι* κτλ.*)*
Μόρια	*(να, θα, ντε,* κτλ.*)*

Υπάρχουν ενδεικτικές κλίμακες του φάσματος της λεξιλογικής γνώσης και της ικανότητας ελέγχου αυτής της γνώσης.

	ΛΕΞΙΛΟΓΙΚΟ ΦΑΣΜΑ
Γ2	*Διαθέτει καλή γνώση ενός ευρέος λεξιλογικού ρεπερτορίου που περιλαμβάνει ιδιωματικές εκφράσεις και στοιχεία της καθομιλουμένης· έχει επίγνωση των συνδηλωτικών επιπέδων της σημασίας.*
Γ1	*Διαθέτει καλή γνώση ενός ευρέος λεξιλογικού ρεπερτορίου που του επιτρέπει να*

	αντιμετωπίζει εύκολα τα κενά του με περιφράσεις· ελάχιστη εμφανής αναζήτηση εκφράσεων ή χρήση στρατηγικών αποφυγής. Καλή γνώση ιδιωματικών εκφράσεων και στοιχείων της καθομιλουμένης.
Β2	*Διαθέτει ικανοποιητικό φάσμα λεξιλογίου για θέματα που συνδέονται με τον τομέα του και τα περισσότερα γενικά θέματα. Μπορεί να τροποποιεί τη διατύπωση για να αποφεύγει τις συχνές επαναλήψεις, αλλά τα λεξιλογικά κενά μπορεί ακόμα να προκαλούν διστακτικότητα και προσφυγή σε περιφράσεις.*
Β1	*Διαθέτει αρκετό λεξιλόγιο ώστε να εκφράζεται με κάποιες περιφράσεις για τα περισσότερα θέματα που σχετίζονται με την καθημερινή του ζωή, όπως η οικογένεια, τα χόμπι και τα ενδιαφέροντα, η δουλειά, τα ταξίδια, και η επικαιρότητα.*
Α2	*Διαθέτει αρκετό λεξιλόγιο για να διεκπεραιώσει καθημερινές συνδιαλλαγές ρουτίνας, που αφορούν γνώριμες καταστάσεις και θέματα.*
	Διαθέτει αρκετό λεξιλόγιο για την έκφραση βασικών επικοινωνιακών αναγκών. Διαθέτει αρκετό λεξιλόγιο για να ικανοποιεί απλές ανάγκες επιβίωσης.
Α1	*Διαθέτει ένα στοιχειώδες λεξιλογικό ρεπερτόριο μεμονωμένων λέξεων και φράσεων που σχετίζονται με συγκεκριμένες καταστάσεις.*

	ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ
Γ2	*Σταθερά σωστή και κατάλληλη χρήση λεξιλογίου.*
Γ1	*Περιστασιακές ασήμαντες παραδρομές, αλλά όχι σημαντικά λεξιλογικά λάθη.*
Β2	*Η ακρίβεια της χρήσης του λεξιλογίου είναι γενικά υψηλή, αν και παρατηρείται κάποια σύγχυση και εσφαλμένη επιλογή λέξεων, χωρίς όμως να εμποδίζει την επικοινωνία.*
Β1	*Επιδεικνύει καλό έλεγχο του βασικού λεξιλογίου αλλά εξακολουθούν να παρατηρούνται σημαντικά λάθη όταν εκφράζει περισσότερο σύνθετες σκέψεις ή χειρίζεται άγνωστα θέματα και καταστάσεις.*
Α2	*Μπορεί να ελέγξει ένα στενό ρεπερτόριο που αφορά καθημερινές συγκεκριμένες ανάγκες.*
Α1	*Δεν υπάρχει διαθέσιμος περιγραφητής*

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *Ποια λεξιλογικά στοιχεία (στερεότυπες εκφράσεις και μεμονωμένες λέξεις) θα χρειαστεί / θα εφοδιαστεί / θα απαιτηθεί να αναγνωρίσει ή / και να χρησιμοποιήσει·*
- *Πώς επιλέγονται και ταξινομούνται.*

5.2.1.2 Γραμματική ικανότητα

Η γραμματική ικανότητα μπορεί να οριστεί ως η γνώση, και η ικανότητα χρήσης, των γραμματικών μέσων μιας γλώσσας.

Από τυπική άποψη, η γραμματική μιας γλώσσας μπορεί να ιδωθεί ως το σύνολο των αρχών που διέπουν τη συγκέντρωση στοιχείων σε ακολουθίες λέξεων που διαθέτουν σημασία και ιεραρχική δομή (δηλ. σε προτάσεις). Η γραμματική ικανότητα είναι η ικανότητα να κατανοεί και να εκφράζει σημασία μέσω της παραγωγής και αναγνώρισης

καλοσχηματισμένων φράσεων και προτάσεων σύμφωνα με αυτές τις αρχές (και όχι με απομνημόνευση και αναπαραγωγή τους ως τυποποιημένων εκφράσεων). Υπό αυτήν την έννοια η γραμματική οποιασδήποτε γλώσσας είναι εξαιρετικά πολύπλοκη και προς το παρόν καμιά δεν έχει αναλυθεί οριστικά και εξαντλητικά. Υπάρχει ένα πλήθος ανταγωνιστικών θεωριών και μοντέλων για την οργάνωση των λέξεων σε προτάσεις. Δεν είναι σκοπός του Πλαισίου να κρίνει και να επιλέξει κάποια θεωρία ή να προτείνει τη χρήση κάποιου μοντέλου, αντίθετα σκοπός του Πλαισίου είναι να ενθαρρύνει τους χρήστες να αναφέρουν τι έχουν επιλέξει να ακολουθήσουν και ποιες είναι οι πρακτικές επιπτώσεις αυτής της επιλογής τους. Εδώ περιοριζόμαστε στην παράθεση κάποιων παραμέτρων και κατηγοριών που έχουν χρησιμοποιηθεί ευρέως στη γραμματική περιγραφή.

Η περιγραφή της γραμματικής οργάνωσης συμπεριλαμβάνει τον καθορισμό των παρακάτω:

- *στοιχείων*, π.χ.: μορφές
  μορφήματα – ρίζες και προσφύματα
  λέξεις

- *κατηγοριών*, π.χ.: αριθμός, πτώση, γένος
  συγκεκριμένα/αφηρημένα, αριθμήσιμα/μη αριθμήσιμα
  αμετάβατα/μεταβατικά, ενεργητική/παθητική φωνή
  παρελθοντικός/παροντικός/μελλοντικός χρόνος
  εξελισσόμενη, τέλεια και ατελής, συντελική όψη

- *τάξεων*, π.χ.: συζυγίες
  κλίσεις
  ανοιχτές τάξεις λέξεων: ουσιαστικά, επίθετα, επιρρήματα· κλειστές τάξεις λέξεων (γραμματικά στοιχεία-βλέπε τμήμα 5.2.1.1)

- *δομών,* π.χ.: σύνθετες και παράγωγες λέξεις
  φράσεις (ονοματική φράση, ρηματική φράση, κτλ.)
  προτάσεις, ως προς τη σχέση τους με τις άλλες (κύριες, υποταγμένες, παραταγμένες)
  προτάσεις, ως προς την εσωτερική τους οργάνωση (απλές, σύνθετες, παρασύνθετες)

- *διαδικασιών* (περιγραφικών), π.χ.:
  ονοματοποίηση
  προθηματοποίηση
  υποκατάσταση
  αποφωνία
  μετάθεση
  μετασχηματισμός

- *σχέσεων,* π.χ.: κυβέρνηση
  συμφωνία
  σθένος

Παραθέτουμε μια ενδεικτική κλίμακα γραμματικής ακρίβειας. Αυτή η κλίμακα πρέπει να παραβληθεί με την κλίμακα του γενικού γλωσσικού φάσματος που παρουσιάστηκε στην αρχή αυτής της ενότητας. Θα ήταν αδύνατη η δημιουργία μιας κλίμακας προόδου ως προς τη γραμματική δομή που θα ίσχυε για όλες τις γλώσσες.

	ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΑΚΡΙΒΕΙΑ
Γ2	*Διατηρεί το γραμματικό έλεγχο πολύπλοκων δομών σταθερά, ακόμα και όταν η προσοχή του είναι στραμμένη αλλού (π.χ. στο σχεδιασμό του τι θα πει παρακάτω, στην παρατήρηση των αντιδράσεων των άλλων).*
Γ1	*Διατηρεί σταθερά υψηλό βαθμό γραμματικής ακρίβειας· τα λάθη σπανίζουν και δεν εντοπίζονται εύκολα.*
Β2	*Καλός γραμματικός έλεγχος· περιστασιακές «παραδρομές» ή μη συστηματικά λάθη και μικροπροβλήματα στη δομή της πρότασης πιθανόν να εξακολουθούν να υπάρχουν, είναι όμως σπάνια και συχνά μπορούν να διορθωθούν αναδρομικά.*
	Επιδεικνύει σχετικά υψηλό βαθμό γραμματικού ελέγχου. Δεν κάνει λάθη που να οδηγούν σε παρανόηση.
Β1	*Επικοινωνεί με αρκετή ακρίβεια σε γνώριμα συμφραζόμενα· γενικά καλός έλεγχος αν και με αισθητή επίδραση της μητρικής γλώσσας. Γίνονται λάθη, αλλά είναι ξεκάθαρο τι προσπαθεί να εκφράσει.*
	Χρησιμοποιεί με αρκετή ακρίβεια ένα ρεπερτόριο από συχνόχρηστες «ρουτίνες» και σχήματα που σχετίζονται με πιο προβλέψιμες περιστάσεις.
Α2	*Χρησιμοποιεί σωστά κάποιες απλές δομές, αλλά εξακολουθεί συστηματικά να κάνει στοιχειώδη λάθη – για παράδειγμα έχει την τάση να μπερδεύει τους χρόνους και να ξεχνά να σημαδεύει τη γραμματική συμφωνία· παρ' όλα αυτά, συνήθως είναι ξεκάθαρο τι προσπαθεί να πει.*
Α1	*Έχει περιορισμένο μόνο έλεγχο λίγων γραμματικών δομών και προτασιακών σχημάτων σε ένα ρεπερτόριο που το έχει μάθει.*

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *σε ποια θεωρία γραμματικής έχουν βασίσει τη δουλειά τους·*
- *με ποια γραμματικά στοιχεία, κατηγορίες, τάξεις, δομές, διαδικασίες και σχέσεις είναι εφοδιασμένοι και απαιτείται να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές.*

Παραδοσιακά γίνεται μια διάκριση ανάμεσα στη μορφολογία και τη σύνταξη.

Η ***Μορφολογία*** ασχολείται με την εσωτερική οργάνωση των λέξεων. Οι λέξεις μπορούν να αναλυθούν σε μορφήματα, που ταξινομούνται ως εξής:

- ρίζες, ή θέματα·
- προσφύματα (προθήματα, επιθήματα, ενθήματα), συμπεριλαμβανομένων:
  προσφυμάτων παραγωγής λέξεων (π.χ. *ανα-, α-, -ως, -ότητα*)·
  προσφυμάτων κλίσης (π.χ. *-όμαστε, -θηκα, -οντας*).

Παραγωγή λέξεων:

Οι λέξεις μπορούν να ταξινομηθούν ως εξής:

- απλές λέξεις (μόνο ρίζα, π.χ. *πέντε, και, χτες*)·
- παράγωγες λέξεις (ρίζα + προσφύματα, π.χ. *ασταμάτητα, πεντάρι*)·
- σύνθετες λέξεις (που περιέχουν περισσότερες από μία ρίζες, π.χ. *ξενοφοβία, αναβοσβήνω, κακομεταχειρίζομαι, παιδί-θαύμα, αστικός κώδικας*).

Η Μορφολογία επίσης ασχολείται και με άλλα μέσα τροποποίησης του τύπου μιας λέξης, π.χ.:

- αλλαγή φωνήεντος (*έμενα/έμεινα, έδινα/έδωσα*)
- μετατροπή συμφώνου (*έγραφα/έγραψα, έτρεχα/έτρεξα*)
- ανώμαλους τύπους (*έπαιρνα/πήρα, έκλαιγα/έκλαψα*)
- υποκατάσταση (*έτρωγα/έφαγα*)
- μηδενικούς τύπους (*διέκρινα/διέκρινα, ο/η ηθοποιός*)

Η *Μορφοφωνολογία* ασχολείται με τη φωνητικά καθορισμένη ποικιλότητα των μορφημάτων (π.χ. στα ελληνικά vlak/vlac στα *βλάκας, βλάκες*, trex/treç στα *τρέχω, τρέχεις*), και τη μορφολογικά καθορισμένη φωνητική τους ποικιλότητα (π.χ. αλλαγές του τόνου στα *άνθρωπος, ανθρώπου* και *όνομα, ονόματα*).

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *ποια μορφολογικά στοιχεία και διαδικασίες θα χρειαστεί / θα εφοδιαστεί / θα απαιτηθεί να χρησιμοποιήσει ο μαθητής.*

Η σύνταξη ασχολείται με την οργάνωση των λέξεων σε προτάσεις με όρους των κατηγοριών, των στοιχείων, των τάξεων, των δομών, των διαδικασιών και των σχέσεων που εμπλέκονται, και συχνά παρουσιάζεται με τη μορφή ενός συνόλου κανόνων. Η σύνταξη της γλώσσας του ενήλικου φυσικού ομιλητή είναι εξαιρετικά σύνθετη και σε μεγάλο βαθμό ασυναίσθητη. Η ικανότητα οργάνωσης προτάσεων για τη μετάδοση νοημάτων είναι μια σημαντική πλευρά της επικοινωνιακής ικανότητας.

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *ποια γραμματικά στοιχεία, κατηγορίες, τάξεις, δομές, διαδικασίες και σχέσεις θα χρειαστεί / θα εφοδιαστεί / θα απαιτηθεί να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές.*

5.2.1.3 Σημασιολογική ικανότητα

Ασχολείται με το κατά πόσο ο μαθητής ξέρει και ελέγχει την οργάνωση της σημασίας.
Η *λεξική σημασιολογία* ασχολείται με ζητήματα που αφορούν τη σημασία λέξεων, π.χ.:

- σχέση της λέξης με το γενικό περικείμενο:
  αναφορά·
  υποδήλωση·
  έκφραση γενικών και ειδικών εννοιών·

- σχέσεις μεταξύ λέξεων, όπως:
  υπωνυμία·
  συμφράσεις·
  σχέσεις μέρους-όλου·
  ανάλυση σε συστατικά·
  μεταφραστική ισοδυναμία.

Η *γραμματική σημασιολογία* ασχολείται με τις σημασίες γραμματικών στοιχείων, κατηγοριών, δομών και διαδικασιών (βλέπε τμήμα 5.2.1.2).
Η *πραγματολογική σημασιολογία* ασχολείται με σχέσεις όπως η συναγωγή, η προϋπόθεση, η υπονόηση, κτλ.

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *ποια είδη σημασιολογικής σχέσης είναι εφοδιασμένοι / απαιτείται από τους μαθητές να αναπτύξουν/ να επιδείξουν.*

Τα σημασιολογικά ζητήματα είναι ασφαλώς πρωταρχικής σημασίας για την επικοινωνία και συζητούνται σε πολλά σημεία αυτού του Πλαισίου (βλ. ιδιαίτερα τμήμα 5.1.1.1).

Η γλωσσική ικανότητα αντιμετωπίζεται εδώ με τυπική έννοια. Από την άποψη της θεωρητικής ή της περιγραφικής γλωσσολογίας, μια γλώσσα είναι ένα εξαιρετικά σύνθετο σύστημα συμβόλων. Όταν γίνεται, όπως εδώ, μια προσπάθεια διαχωρισμού των πολλών διαφορετικών τομέων που συναποτελούν την επικοινωνιακή ικανότητα, η γνώση (κατά κύριο λόγο ασυναίσθητη) και η ικανότητα χειρισμού της τυπικής δομής δικαίως αναγνωρίζεται ως ένας από αυτούς τους συστατικούς τομείς. Το αν – και πόση – από αυτήν την τυπική ανάλυση πρέπει να εισαχθεί στη γλωσσική εκμάθηση ή διδασκαλία είναι ένα διαφορετικό ζήτημα. Η λειτουργική/εννοιολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε στα *Waystage 1990, Threshold Level 1990* και *Vantage Level* του Συμβουλίου της Ευρώπης προσφέρει μία εναλλακτική επιλογή στην αντιμετώπιση της γλωσσικής ικανότητας των τμημάτων 5.2.1-3. Αντί να ξεκινήσει από τους γλωσσικούς τύπους και τις σημασίες τους, ξεκινά από μια συστηματική κατηγοριοποίηση των επικοινωνιακών λειτουργιών και των εννοιών, που χωρίζονται σε γενικές και ειδικές, και δευτερευόντως ασχολείται με τους τύπους, λεξικούς και γραμματικούς, ως εκφράσεις αυτών. Οι προσεγγίσεις είναι συμπληρωματικοί τρόποι αντιμετώπισης της «διπλής άρθρωσης» της γλώσσας. Οι γλώσσες βασίζονται σε μια οργάνωση του τύπου και μια οργάνωση της σημασίας. Τα δύο είδη οργάνωσης αλληλοτέμνονται με τρόπο που είναι σε μεγάλο βαθμό αυθαίρετος. Μια περιγραφή που βασίζεται στην οργάνωση των τύπων έκφρασης κονιορτοποιεί τη σημασία, και εκείνη που βασίζεται στην οργάνωση της σημασίας αγνοεί τον τύπο. Το ποια θα προτιμήσει ένας χρήστης θα εξαρτηθεί από το σκοπό για τον οποίο δημιουργείται η περιγραφή. Η επιτυχία της προσέγγισης του *Threshold Level* δείχνει ότι πολλοί επαγγελματίες του χώρου θεωρούν ότι το να κινηθούν από τη σημασία προς τον τύπο παρουσιάζει περισσότερα πλεονεκτήματα από ό,τι η πιο παραδοσιακή πρακτική της οργάνωσης της προόδου με καθαρά τυπικούς όρους. Από την άλλη, κάποιοι μπορεί να προτιμήσουν να χρησιμοποιήσουν μια «επικοινωνιακή γραμματική», όπως για παράδειγμα, στο *Un niveau-seuil*. Αυτό που είναι ξεκάθαρο είναι ότι αυτός που μαθαίνει μια γλώσσα πρέπει να κατακτήσει και τους τύπους και τις σημασίες.

5.2.1.4 Φωνολογική ικανότητα

Περιλαμβάνει τη γνώση και τις δεξιότητες να αντιλαμβάνονται και να παράγουν τα παρακάτω:

- τις μονάδες ήχου (*φωνήματα*) της γλώσσας και την πραγμάτωσή τους σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα (*αλλόφωνα*)·
- τα φωνητικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν τα φωνήματα (*διακριτικά χαρακτηριστικά*, π.χ. ηχηρότητα, στρογγυλότητα, ρινικότητα, τριβή)·
- τη φωνητική σύσταση των λέξεων (*συλλαβική δομή*, την ακολουθία των φωνημάτων, το μουσικό ή το δυναμικό τονισμό των λέξεων)·
- τη φωνητική των προτάσεων (*προσωδία*)
  - τον τονισμό των προτάσεων και το ρυθμό·
  - τον επιτονισμό·
- τη φωνητική μείωση
  - μείωση φωνηέντων
  - ισχυρούς και ασθενείς τύπους
  - αφομοίωση
  - αποβολή.

	ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΑΣ
Γ2	*Όπως το Γ1*
Γ1	*Μπορεί να μεταβάλλει τον επιτονισμό και να τοποθετεί τον τόνο της πρότασης σωστά προκειμένου να εκφράσει λεπτότερες σημασιολογικές διακρίσεις.*
Β2	*Έχει αποκτήσει ξεκάθαρο και φυσικό επιτονισμό και προφορά.*
Β1	*Η προφορά είναι σίγουρα κατανοητή παρόλο που μερικές φορές είναι εμφανές ένα ξενικό ιδίωμα και εμφανίζει περιστασιακά εσφαλμένες προφορές.*
Α2	*Η προφορά είναι γενικά αρκετά καθαρή ώστε να γίνει κατανοητή παρά το αισθητό ξενικό ιδίωμα, αλλά οι συνομιλητές θα χρειαστεί συχνά να ζητήσουν επαναλήψεις.*
Α1	*Η προφορά ενός πολύ περιορισμένου ρεπερτορίου λέξεων και φράσεων που έχει μάθει μπορεί με κάποια προσπάθεια να γίνει κατανοητή από φυσικούς ομιλητές που έχουν συνηθίσει να συναλλάσσονται με ομιλητές της γλωσσικής ομάδας του.*

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *ποιες νέες φωνολογικές δεξιότητες ζητούνται από τον μαθητή·*
- *ποια είναι η σχετική σημασία των ήχων και της προσωδίας·*
- *αν η φωνητική ακρίβεια και ευχέρεια αποτελούν στόχο της πρώιμης εκμάθησης ή αν αναπτύσσονται ως μακροπρόθεσμος στόχος.*

5.2.1.5 Ορθογραφική ικανότητα

Περιλαμβάνει τη γνώση και τις δεξιότητες αντίληψης και παραγωγής των συμβόλων από τα οποία συντίθενται τα γραπτά κείμενα. Τα συστήματα γραφής όλων των ευρωπαϊκών γλωσσών βασίζονται στην αρχή της αλφαβήτου, αν και τα συστήματα γραφής κάποιων άλλων γλωσσών ακολουθούν κάποια ιδεογραφική (λογογραφική) αρχή (π.χ. τα κινέζικα) ή

χρησιμοποιούν ένα σύστημα συμφώνων (π.χ. τα αραβικά). Ως προς τα αλφαβητικά συστήματα, οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν και να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να παράγουν:

- τον τύπο των γραμμάτων σε διακριτή και συνεχόμενη μορφή, τόσο σε κεφαλαία όσο και σε πεζά·
- τη σωστή γραφή των λέξεων, συμπεριλαμβανομένων και των καθιερωμένων συντμήσεων·
- τα σημεία στίξης και τις συμβάσεις ως προς τη χρήση τους·
- τις τυπογραφικές συμβάσεις και τις ποικιλίες των γραμματοσειρών, κτλ.·
- τα λογογραφικά σύμβολα που χρησιμοποιούνται ευρέως (π.χ. @, &, $, κτλ.).

5.2.1.6 Ορθοφωνική ικανότητα

Αντίστροφα, οι χρήστες από τους οποίους ζητείται να διαβάσουν φωναχτά ένα προετοιμασμένο κείμενο, ή να χρησιμοποιήσουν στην ομιλία τους λέξεις που πρωτοσυναντούν στη γραπτή τους μορφή, πρέπει να είναι σε θέση να παράγουν σωστή προφορά με βάση τη γραπτή μορφή. Αυτό μπορεί να αφορά:

- γνώση των ορθογραφικών συμβάσεων·
- ικανότητα χρήσης λεξικού και γνώση των συμβάσεων που χρησιμοποιούνται εκεί για την αναπαράσταση της προφοράς·
- γνώση των συνεπειών των γραπτών τύπων, ιδιαίτερα των σημείων στίξης, στη φραστική οργάνωση και στον επιτονισμό·
- ικανότητα να επιλύουν αμφισημίες (ομώνυμα, συντακτικές αμφισημίες, κτλ.) υπό το πρίσμα των συμφραζομένων.

	ΕΛΕΓΧΟΣ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ
Γ2	*Δεν υπάρχουν ορθογραφικά λάθη στο γραπτό λόγο.*
Γ1	*Η μορφή του κειμένου, η παραγραφοποίηση και η στίξη χαρακτηρίζονται από συνέπεια και παρέχουν τις κατάλληλες πληροφορίες.* *Η ορθογραφία είναι ακριβής, με την εξαίρεση περιστασιακών παραδρομών.*
Β2	*Μπορεί να παράγει απόλυτα κατανοητό συνεχή γραπτό λόγο που τηρεί τις καθιερωμένες συμβάσεις μορφής του κειμένου και παραγραφοποίησης.* *Η ορθογραφία και η στίξη είναι αρκετά ακριβείς, αλλά μπορεί να εμφανίζουν σημάδια επίδρασης της μητρικής γλώσσας.*
Β1	*Μπορεί να παράγει συνεχή γραπτό λόγο που είναι γενικά κατανοητός.* *Η ορθογραφία, η στίξη και η μορφή του κειμένου είναι αρκετά ακριβείς, ώστε να είναι κατανοητές τις περισσότερες φορές.*
Α2	*Μπορεί να αντιγράψει σύντομες προτάσεις για καθημερινά θέματα – π.χ. οδηγίες για το πώς να πάει κάπου.* *Μπορεί να γράψει με αρκετή φωνητική ακρίβεια (αλλά όχι απαραίτητα ακολουθώντας πλήρως την καθιερωμένη ορθογραφία) μικρές λέξεις που είναι τμήμα του προφορικού του λεξιλογίου.*
Α1	*Μπορεί να αντιγράψει γνώριμες λέξεις και σύντομες φράσεις, π.χ. απλές πινακίδες ή οδηγίες, ονόματα καθημερινών αντικειμένων, ονόματα καταστημάτων και τυποποιημένες εκφράσεις που χρησιμοποιούνται συχνά.*

	Μπορεί να γράψει σωστά τη διεύθυνσή του, την εθνικότητά του και άλλα προσωπικά στοιχεία.

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *τις ορθογραφικές και ορθοφωνικές ανάγκες των μαθητών σε σχέση με τη χρήση των προφορικών και γραπτών ποικιλιών της γλώσσας, και την ανάγκη των μαθητών να μετατρέπουν κείμενα από τον προφορικό στο γραπτό λόγο και αντίστροφα.*

5.2.2 Κοινωνιογλωσσική ικανότητα

Η κοινωνιογλωσσική ικανότητα αφορά τη γνώση και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την αντιμετώπιση της κοινωνικής διάστασης της χρήσης της γλώσσας. Όπως παρατηρήσαμε σχετικά με την κοινωνικοπολιτισμική ικανότητα, καθώς η γλώσσα είναι ένα κοινωνικοπολιτισμικό φαινόμενο, ένα μεγάλο κομμάτι του Πλαισίου, ιδιαίτερα όσον αφορά το κοινωνικοπολιτισμικό του περιεχόμενο, έχει σχέση με την κοινωνιογλωσσική ικανότητα. Τα ζητήματα που εξετάζονται εδώ είναι εκείνα που σχετίζονται ειδικά με τη γλωσσική χρήση και δεν εξετάζονται σε κάποιο άλλο σημείο: γλωσσικοί δείκτες κοινωνικών σχέσεων· συμβάσεις ευγένειας· εκφράσεις λαϊκής σοφίας· διαφορές επιπέδων ύφους · και διάλεκτος και ιδίωμα.

5.2.2.1 Γλωσσικοί δείκτες κοινωνικών σχέσεων

Αυτοί ασφαλώς παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις στις διαφορετικές γλώσσες και κουλτούρες, και εξαρτώνται από παράγοντες όπως α) σχετική κοινωνική απόσταση, β) βαθμός οικειότητας, γ) επίπεδο ύφους του λόγου, κτλ. Τα παραδείγματα που δίνονται παρακάτω για τα αγγλικά [και στα ελληνικά] δεν έχουν καθολική ισχύ και μπορεί να έχουν ή να μην έχουν αντιστοιχίες σε άλλες γλώσσες.

- χρήση και επιλογή χαιρετισμών:
  κατά την άφιξη, π.χ. *Hello! Good morning!* ***[Καλημέρα! Γεια σας!]***
  συστάσεις, π.χ. *How do you do?* ***[Χαίρω πολύ!]***
  αποχαιρετισμοί, π.χ. *Good-bye ...See you later* ***[Αντίο... Τα λέμε]***
- χρήση και επιλογή τύπων προσφώνησης:
  παγιωμένοι, π.χ. *My Lord, your Grace* ***[Εξοχώτατε, Σεβασμιώτατε, Αξιότιμε κ. Χ]***
  επίσημοι, π.χ. *Sir, madam, miss*, *dr, professor* (+ επώνυμο) ***[Κύριε, Κύριε διευθυντά, Δεσποινίς]***
  ανεπίσημοι, π.χ. μόνο με το μικρό όνομα, όπως *John!Susan!* ***[Γιάννη, Μαρία]***
  ή απουσία τύπου προσφώνησης
  οικείοι, π.χ. *dear, darling,* (λαϊκό) *mate*, *love* ***[καλέ, χρυσό μου, φιλαράκι, κοπελιά]***
  επιτακτικοί, π.χ. μόνο με το επώνυμο, όπως *Smith! You (there)!* ***[Παπαδόπουλος!, Ρε συ!]***
  καθιερωμένες (ψευδο)προσβολές, π.χ. *you stupid idiot!* (συχνά φιλικό) ***[ρε βλάκα]***
- συμβάσεις σχετικά με τη λήψη του λόγου
- χρήση και επιλογή επιφωνημάτων και άλλων πλεοναστικών στοιχείων (π.χ. *Dear, dear!, my God!, bloody Hell!,* κτλ.) ***[Πω πω, θεέ μου, τι διάολο,* κτλ.*]***

5.2.2.2 Συμβάσεις ευγένειας

Οι συμβάσεις ευγένειας παρέχουν έναν από τους πιο σημαντικούς λόγους για την απομάκρυνση από την πλήρη εφαρμογή της «αρχής της συνεργασίας» (βλέπε τμήμα 5.2.3.1). Ποικίλλουν από τη μία κουλτούρα στην άλλη και είναι μια συνηθισμένη πηγή διεθνοτικών παρεξηγήσεων, ειδικά όταν οι εκφράσεις ευγένειας ερμηνεύονται κυριολεκτικά.

1 *«θετική» ευγένεια*, π.χ.:

- επίδειξη ενδιαφέροντος για την ευημερία κάποιου·
- συζήτηση εμπειριών και ανησυχιών, «να λες τον πόνο σου»·
- έκφραση θαυμασμού, στοργής, ευγνωμοσύνης·
- προσφορά δώρων, υποσχέσεις για μελλοντικά χατίρια, φιλοξενία·

2 *«αρνητική» ευγένεια*, π.χ.:

- αποφυγή απειλητικής (face-threatening) συμπεριφοράς (δογματισμός, ευθείες διαταγές, κτλ.)·
- έκφραση μεταμέλειας, έκφραση συγνώμης για απειλητική (face-threatening) συμπεριφορά (προσβλητικές διορθώσεις, έντονες διαφωνίες, απαγορεύσεις, κτλ.)·
- χρήση 'υπεκφυγών' (hedges), κτλ. (π.χ. *νομίζω,* επιβεβαιωτικές «ερωτήσεις», κτλ.)·

3 κατάλληλη χρήση των *παρακαλώ, ευχαριστώ* κτλ.·

4 *αγένεια* (εσκεμμένη περιφρόνηση των συμβάσεων ευγένειας), π.χ.

- τραχύτητα συμπεριφοράς, ευθύτητα·
- έκφραση περιφρόνησης, αντιπάθειας·
- έντονη διαμαρτυρία και επίπληξη·
- ξέσπασμα θυμού, ανυπομονησία·
- επιβεβαίωση ανωτερότητας.

5.2.2.3 Εκφράσεις λαϊκής σοφίας

Αυτές οι τυποποιημένες εκφράσεις, που ενσωματώνουν και ενισχύουν τις κοινές στάσεις, έχουν σημαντική συμβολή στη διαμόρφωση του λαϊκού πολιτισμού. Χρησιμοποιούνται συχνά, ή ίσως πιο συχνά αναφερόμαστε σε αυτές ή τις εκμεταλλευόμαστε παιγνιωδώς, για παράδειγμα σε τίτλους εφημερίδων. Η γνώση αυτής της συσσωρευμένης λαϊκής σοφίας, που εκφράζεται με γλώσσα που θεωρείται γνωστή σε όλους, είναι ένα σημαντικό συστατικό στοιχείο του γλωσσικού τομέα της κοινωνιογλωσσικής ικανότητας.

- παροιμίες, π.χ. *a stitch in time saves nine [κάλλιο γαϊδουρόδενε παρά γαϊδουρογύρευε]*
- ιδιωτισμοί, π.χ. *a sprat to catch a mackerel [σκάει γάιδαρο]*
- οικεία παραθέματα, π.χ. *a man's a man for a' that [μαύρη είν' η νύχτα στα βουνά]*
- εκφράσεις:

  πεποιθήσεων, όπως σχετικά με καιρικά φαινόμενα, π.χ. *Fine before seven, rain by eleven [ήλιος και βροχή, παντρεύονται οι φτωχοί]*

  στάσεων, όπως σε περιπτώσεις κλισέ, π.χ. *It takes all sorts to make a world [όπου φτωχός κι η μοίρα του]*

αξιών, π.χ. *It's not cricket [δεν είναι ποδόσφαιρο αυτό]*.

Το γκραφίτι, τα συνθήματα στα μπλουζάκια, οι τηλεοπτικές φράσεις της μόδας, οι κάρτες και οι αφίσες στους χώρους εργασίας έχουν πλέον συχνά αυτήν τη λειτουργία.

5.2.2.4 Διαφορές επιπέδου ύφους

Ο όρος «επίπεδο ύφους» χρησιμοποιείται για αναφορά σε συστηματικές διαφορές ανάμεσα σε ποικιλίες της γλώσσας που χρησιμοποιούνται σε διαφορετικά περικείμενα. Είναι μια πολύ ευρεία έννοια, που θα μπορούσε να συμπεριλάβει όλα όσα συζητούμε εδώ στις κατηγορίες «καθήκοντα» (τμήμα 4.3), «είδη κειμένων» (4.6.4) και «μακρολειτουργίες» (5.2.3.2). Σε αυτό το τμήμα ασχολούμαστε με διαφορές του επιπέδου επισημότητας:

- παγιωμένο, π.χ. *Pray silence for His Worship the Mayor! [Άρχεται η συνεδρίασις]*
- επίσημο, π.χ. *May we now come to order, please. [Σας παρακαλώ να αρχίσουμε]*
- ουδέτερο, π.χ. *Shall we begin? [Να αρχίσουμε;]*
- ανεπίσημο, π.χ. *Right. What about making a start? [Ωραία... Τι θα λέγατε να αρχίσουμε;]*
- οικείο, π.χ. *O.K. Let's get going. [Άντε, ξεκινάμε.]*
- προσωπικό, π.χ. *Ready dear? [Έτοιμοι χρυσά μου;]*

Στα πρώιμα στάδια της εκμάθησης (ας πούμε μέχρι το επίπεδο B1), ένα σχετικά ουδέτερο επίπεδο ύφους είναι το κατάλληλο, εκτός αν υπάρχουν λόγοι που επιβάλλουν κάποιο άλλο. Αυτό είναι το επίπεδο ύφους που είναι πιθανό να χρησιμοποιήσουν οι φυσικοί ομιλητές προς τους ξένους και γενικά τους αγνώστους και αυτό περιμένουν και από εκείνους. Η γνωριμία με τα πιο επίσημα ή πιο οικεία επίπεδα ύφους είναι πιθανό να έρθει μετά από κάποιο χρονικό διάστημα, ίσως μέσω της ανάγνωσης διαφορετικών ειδών κειμένων, ιδιαίτερα μυθιστορημάτων, αρχικά ως αντιληπτική ικανότητα. Χρειάζεται κάποια προσοχή κατά τη χρήση περισσότερο επίσημων ή περισσότερο οικείων επιπέδων ύφους, καθώς η ακατάλληλη χρήση τους μπορεί εύκολα να οδηγήσει σε παρανόηση και γελοιοποίηση.

5.2.2.5 Διάλεκτος και ιδίωμα

Η κοινωνιογλωσσική ικανότητα περιλαμβάνει επίσης την ικανότητα αναγνώρισης των γλωσσικών δεικτών, για παράδειγμα των παρακάτω:

- της κοινωνικής τάξης
- της γεωγραφικής προέλευσης
- της εθνικής καταγωγής
- της εθνοτικότητας
- της επαγγελματικής ομάδας

Τέτοιοι δείκτες είναι δυνατό να αφορούν:

- το λεξιλόγιο, π.χ. το σκωτσέζικο *wee* αντί του 'small' *[το κρητικό 'κοπέλι' αντί του 'παιδί']*
- τη γραμματική, π.χ. το Cockney *I ain't seen nothing* αντί του 'I haven't seen anything' *[το νησιώτικο 'είδα τον' αντί του 'τον είδα']*

- τη φωνολογία, π.χ. το νεοϋορκέζικο *boid* αντί του 'bird' *[το πατρινό [n'ikos] αντί του [nikos]]*
- φωνητικά χαρακτηριστικά (το ρυθμό, την ένταση, κτλ.)
- παραγλωσσικά στοιχεία
- τη γλώσσα του σώματος

Καμία ευρωπαϊκή γλωσσική κοινότητα δεν είναι εντελώς ομοιογενής. Οι διάφορες περιοχές έχουν τις ιδιαιτερότητές τους ως προς τη γλώσσα και τον πολιτισμό. Αυτές είναι συνήθως περισσότερο έντονες σε όσους ζουν αποκλειστικά στην περιοχή τους και επομένως συσχετίζονται με την κοινωνική τάξη, το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο. Η αναγνώριση αυτών των διαλεκτικών στοιχείων δίνει κατά συνέπεια σημαντικές ενδείξεις ως προς τα χαρακτηριστικά του συνομιλητή. Τα στερεότυπα παίζουν σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία. Μπορούν να περιοριστούν μέσω της ανάπτυξης διαπολιτισμικών ικανοτήτων (βλέπε τμήμα 5.1.2.2). Οι μαθητές θα έρθουν με την πάροδο του χρόνου σε επαφή με ομιλητές διαφόρων προελεύσεων. Προτού υιοθετήσουν οι ίδιοι κάποιους διαλεκτικούς τύπους θα πρέπει να γνωρίζουν τις κοινωνικές τους συνδηλώσεις και την ανάγκη συνοχής και συνέπειας.

Η διαβάθμιση των γλωσσικών στοιχείων από την άποψη της κοινωνιογλωσσικής ικανότητας αποδείχτηκε προβληματική (βλ. Παράρτημα Β). Τα στοιχεία που διαβαθμίστηκαν με επιτυχία παρουσιάζονται στην ενδεικτική κλίμακα παρακάτω. Όπως φαίνεται εκεί, το κάτω μέρος της κλίμακας αφορά μόνο δείκτες κοινωνικών σχέσεων και συμβάσεων ευγένειας. Από το Επίπεδο Β2, οι χρήστες αποδεικνύονται πλέον ικανοί να εκφράζονται επαρκώς, με γλώσσα που είναι κατάλληλη κοινωνιογλωσσικά ως προς τις περιστάσεις και τα άτομα που εμπλέκονται, και αρχίζουν να αποκτούν μια ικανότητα να αντιμετωπίζουν την ποικιλότητα της ομιλίας, καθώς και μεγαλύτερο βαθμό ελέγχου των επιπέδων ύφους και των ιδιωτισμών.

	ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΛΩΣΣΙΚΗ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΤΗΤΑ
Γ2	*Διαθέτει καλή γνώση ιδιωτισμών και στοιχείων της καθομιλουμένης με επίγνωση των συνδηλωτικών επιπέδων της σημασίας.* *Αντιλαμβάνεται πλήρως τις κοινωνιογλωσσικές και κοινωνικοπολιτισμικές συνέπειες της γλώσσας που χρησιμοποιούν οι φυσικοί ομιλητές και μπορεί να αντιδράσει ανάλογα.* *Μπορεί να μεσολαβήσει αποτελεσματικά ανάμεσα σε ομιλητές της γλώσσας-στόχου και της γλώσσας της κοινότητας από όπου προέρχεται ο ίδιος λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικοπολιτισμικές και κοινωνιογλωσσικές διαφορές.*
Γ1	*Μπορεί να αναγνωρίσει ένα ευρύ φάσμα ιδιωτισμών και στοιχείων της καθομιλουμένης, και αντιλαμβάνεται τις αλλαγές στο επίπεδο ύφους· μπορεί, παρ' όλα αυτά, να χρειαστεί περιστασιακά να επιβεβαιώσει κάποιες λεπτομέρειες, ειδικά αν το ιδίωμα δεν του είναι οικείο.* *Μπορεί να παρακολουθήσει ταινίες που χρησιμοποιούν αρκετά υψηλό βαθμό αργκοτικής και ιδιωματικής χρήσης.* *Μπορεί να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα με ευελιξία και αποτελεσματικότητα για κοινωνικούς σκοπούς, όπως να εκφράσει συναισθήματα, να αφήσει υπονοούμενα και να αστειευτεί.*

B2	*Μπορεί να εκφραστεί με αυτοπεποίθηση, ξεκάθαρα και ευγενικά σε ύφος επίσημο ή ανεπίσημο, όπως αρμόζει στην περίσταση και στα άτομα που εμπλέκονται.*
	Μπορεί με κάποια προσπάθεια να παρακολουθήσει και να συμβάλει σε ομαδικές συζητήσεις ακόμα και όταν η ομιλία είναι γρήγορη και βασίζεται στην καθομιλουμένη. *Μπορεί να διατηρήσει σχέσεις με φυσικούς ομιλητές χωρίς να τους διασκεδάζει ή να τους εκνευρίζει άθελά του και χωρίς να χρειάζεται να του συμπεριφερθούν διαφορετικά απ' ό,τι θα συμπεριφέρονταν με έναν φυσικό ομιλητή.* *Μπορεί να εκφραστεί κατάλληλα ανάλογα με την περίσταση και να αποφεύγει χονδροειδή λάθη διατύπωσης.*
B1	*Μπορεί να επιτελέσει (και να ανταποκριθεί σε) ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών λειτουργιών, χρησιμοποιώντας τα πιο κοινά γλωσσικά στοιχεία σε ουδέτερο επίπεδο ύφους.* *Γνωρίζει τις πιο προφανείς συμβάσεις ευγένειας και ενεργεί κατάλληλα.* *Γνωρίζει (και έχει το νου του για) τις πιο σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα έθιμα, τις χρήσεις, τις συμπεριφορές, τις αξίες και τις πεποιθήσεις που επικρατούν στην κοινότητα-στόχο και στη δική του κοινότητα.*
A2	*Μπορεί να επιτελέσει και να ανταποκριθεί σε στοιχειώδεις γλωσσικές λειτουργίες, όπως η ανταλλαγή πληροφοριών και οι αιτήσεις και να εκφράσει γνώμες και στάσεις με απλό τρόπο.* *Μπορεί να αναπτύσσει κοινωνικές συναναστροφές με απλό αλλά αποτελεσματικό τρόπο χρησιμοποιώντας τις απλούστερες κοινές εκφράσεις και ακολουθώντας βασικές ρουτίνες.*
	Μπορεί να χειριστεί πολύ σύντομες κοινωνικές συνδιαλλαγές, χρησιμοποιώντας καθημερινούς τύπους ευγενικών χαιρετισμών και προσφωνήσεων. Μπορεί να απευθύνει (και να ανταποκριθεί σε) προσκλήσεις, προτάσεις, εκφράσεις συγνώμης, κτλ.
A1	*Μπορεί να θεμελιώσει στοιχειώδη κοινωνική επαφή χρησιμοποιώντας τις απλούστερες καθημερινές μορφές ευγενικού χαιρετισμού, αποχαιρετισμού και συστάσεων, λέγοντας 'παρακαλώ', 'ευχαριστώ', 'συγνώμη' κτλ.*

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *τι φάσμα χαιρετισμών, τύπων προσφώνησης, επιφωνημάτων και πλεοναστικών στοιχείων θα χρειαστεί / θα εφοδιαστούν / θα απαιτηθεί α) να αναγνωρίζουν, β) να αξιολογούν κοινωνιολογικά γ) να χρησιμοποιούν οι ίδιοι οι μαθητές·*
- *ποιες συμβάσεις ευγένειας θα χρειαστεί / θα εφοδιαστούν / θα απαιτηθεί α) να αναγνωρίζουν και να κατανοούν, β) να χρησιμοποιούν οι ίδιοι οι μαθητές·*
- *ποιους τύπους αγένειας θα χρειαστεί / θα εφοδιαστούν / θα απαιτηθεί α) να αναγνωρίζουν και να κατανοούν, β) να χρησιμοποιούν οι ίδιοι οι μαθητές και σε ποιες περιστάσεις να το κάνουν·*
- *ποιες παροιμίες, στερεότυπες εκφράσεις, και λαϊκούς ιδιωτισμούς θα χρειαστεί / θα εφοδιαστούν / θα απαιτηθεί α) να αναγνωρίζουν και να κατανοούν, β) να χρησιμοποιούν οι ίδιοι οι μαθητές·*
- *ποια επίπεδα ύφους θα χρειαστεί θα χρειαστεί / θα εφοδιαστούν / θα απαιτηθεί α)*

να αναγνωρίζουν, β) να χρησιμοποιούν οι μαθητές·

- *ποιες κοινωνικές ομάδες της κοινότητας-στόχου και, ενδεχομένως, της διεθνούς κοινότητας θα χρειαστεί / θα εφοδιαστούν / θα απαιτηθεί α) να αναγνωρίζουν οι μαθητές από τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν τη γλώσσα.*

5.2.3 Πραγματολογικές ικανότητες

Οι πραγματολογικές ικανότητες αφορούν τη γνώση του χρήστη/μαθητή γύρω από τις αρχές σύμφωνα με τις οποίες τα μηνύματα:

α) οργανώνονται, δομούνται και διατάσσονται («ικανότητα του συνεχούς λόγου»)·
β) χρησιμοποιούνται για την επιτέλεση επικοινωνιακών λειτουργιών («λειτουργική ικανότητα»)·
γ) τοποθετούνται στη ροή του λόγου σύμφωνα με σχήματα διάδρασης και συνδιαλλαγής («ικανότητα σχεδιασμού»).

5.2.3.1 Η ***ικανότητα του συνεχούς λόγου*** είναι η ικανότητα του χρήστη/μαθητή να διατάσσει τις προτάσεις σε σειρά με τέτοιο τρόπο ώστε να παράγει συνεκτικά σύνολα γλώσσας. Περιλαμβάνει τη γνώση και την ικανότητα ελέγχου της διάταξης των προτάσεων με βάση παραμέτρους όπως οι παρακάτω:

- θέμα / εστία·
- δεδομένες / νέες πληροφορίες·
- «φυσική» ακολουθία: π.χ. χρονική:
  - *Έπεσε και τον χτύπησα,* σε αντιδιαστολή με
  - *Τον χτύπησα και έπεσε κάτω.*
- αίτιο / αιτιατό (και με αναστρέψιμη διάταξη) – *οι τιμές ανεβαίνουν–οι άνθρωποι θέλουν ψηλότερους μισθούς*
- ικανότητα δόμησης και διαχείρισης του συνεχούς λόγου, με βάση παραμέτρους όπως οι παρακάτω:
  θεματική οργάνωση·
  συνοχή και συνεκτικότητα·
  λογική διάταξη·
  ύφος και επίπεδο ύφους·
  ρητορική αποτελεσματικότητα·
  η **«*αρχή της συνεργασίας*»** (Grice 1975): «Η συμβολή σου στη συνομιλία να είναι η αναμενόμενη, όπως επιβάλλεται στο εκάστοτε στάδιο της συνομιλίας, σύμφωνα με τον αποδεκτό σκοπό ή την κατεύθυνση της συνομιλιακής ανταλλαγής στην οποία συμμετέχεις».
  - ποιότητα (προσπάθησε η συμβολή σου να είναι αληθής)·
  - ποσότητα (κάνε τη συμβολή σου τόσο πληροφοριακή όσο αναμένεται, αλλά όχι περισσότερο)·
  - συνάφεια (μη λες κάτι που δεν είναι συναφές)·
  - τρόπος (να είσαι σύντομος, να έχει τάξη ο λόγος σου, να αποφεύγεις τις ασάφειες και τις αμφισημίες)»·

Η ενδεχόμενη απομάκρυνση από αυτά τα κριτήρια ξεκάθαρης και αποτελεσματικής επικοινωνίας πρέπει να γίνεται για ένα συγκεκριμένο σκοπό και όχι εξαιτίας της αδυναμίας τήρησής τους.

- ***Σχεδιασμός κειμένου:*** γνώση των συμβάσεων σχεδιασμού της κοινότητας αναφορικά με, π.χ., τα παρακάτω:
  πώς δομούνται οι πληροφορίες κατά την πραγμάτωση των διαφόρων μακρολειτουργιών (περιγραφή, αφήγηση, παρουσίαση, κτλ.)·
  πώς λέγονται οι ιστορίες, τα ανέκδοτα, τα αστεία, κτλ.·
  πώς δομείται μια επιχειρηματολογία (νομική, σε διαλογική αντιπαράθεση, κτλ.)·
  πώς μορφοποιούνται, πώς επισημαίνονται και πώς ταξινομούνται τα γραπτά κείμενα (δοκίμια, επίσημα γράμματα, κτλ.).

Ένα αρκετά μεγάλο κομμάτι της εκπαίδευσης στη μητρική γλώσσα αφιερώνεται στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του συνεχούς λόγου. Στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, ένας μαθητής είναι πιθανό να ξεκινήσει με σύντομες συμβολές στο λόγο, συνήθως έκτασης μιας πρότασης. Σε ανώτερα επίπεδα γλωσσομάθειας, η ανάπτυξη της ικανότητας του συνεχούς λόγου, τα συστατικά στοιχεία της οποίας παρουσιάζονται στην ενότητα αυτή, αποκτά αυξανόμενη σημασία.

Ενδεικτικές κλίμακες είναι διαθέσιμες για τις παρακάτω πτυχές της ικανότητας του συνεχούς λόγου:

- ευελιξία ανάλογα με την περίσταση·
- διαδοχή συνεισφορών στο λόγο (παρουσιάζεται επίσης στις στρατηγικές συναλλαγής)·
- θεματική ανάπτυξη·
- συνοχή και συνεκτικότητα.

	ΕΥΕΛΙΞΙΑ
Γ2	*Δείχνει μεγάλη ευελιξία στην επαναδιατύπωση των ιδεών σε διαφορετικές γλωσσικές μορφές για να δώσει έμφαση, να διαφοροποιήσει ανάλογα με την περίσταση, το συνομιλητή κτλ., και να εξαλείψει την αμφισημία.*
Γ1	*Όπως το Β2+*
Β2	*Μπορεί να προσαρμόσει αυτά που λέει και τον τρόπο που τα λέει ανάλογα με την περίσταση και τον αποδέκτη και να υιοθετήσει το επίπεδο τυπικότητας που ταιριάζει στις περιστάσεις.*
	Μπορεί να προσαρμοστεί στις αλλαγές κατεύθυνσης, ύφους και έμφασης που συναντώνται συνήθως στη συνομιλία. *Μπορεί να ποικίλει τη διατύπωση αυτών που θέλει να πει.*
Β1	*Μπορεί να προσαρμόσει την έκφρασή του για να αντιμετωπίσει λιγότερο συνηθισμένες, ακόμα και δύσκολες, καταστάσεις.*
	Μπορεί να εκμεταλλευθεί ένα ευρύ φάσμα απλής γλώσσας με ευελιξία για να εκφράσει πολλά από αυτά που θέλει.
Α2	*Μπορεί να προσαρμόσει σε συγκεκριμένες περιστάσεις μέσω περιορισμένης λεξιλογικής αντικατάστασης απλές φράσεις που έχει απομνημονεύσει και προβάρει.*

	Μπορεί να διευρύνει τις φράσεις που έχει μάθει μέσω της απλής αναδόμησης των συστατικών τους..
Α1	*Δεν υπάρχει διαθέσιμος περιγραφητής*

	ΔΙΑΔΟΧΗ ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΩΝ ΣΤΟ ΛΟΓΟ
Γ2	*Όπως το Γ1*
Γ1	*Μπορεί να επιλέξει μια κατάλληλη φράση από ένα εύκολα διαθέσιμο φάσμα λειτουργιών του συνεχούς λόγου για να προλογίσει κατάλληλα τις παρατηρήσεις του προκειμένου να πάρει το λόγο, ή να κερδίσει χρόνο και να διατηρήσει το λόγο ενώ σκέφτεται.*
Β2	*Μπορεί να παρέμβει κατάλληλα σε μια συζήτηση, εκμεταλλευόμενος την κατάλληλη γλώσσα για να το κάνει.* *Μπορεί να ξεκινήσει, να συντηρήσει και να τελειώσει μια συνομιλία κατάλληλα με αποτελεσματική διαδοχή συνεισφορών στο λόγο.* *Μπορεί να ξεκινήσει μια συνομιλία, να πάρει το λόγο σε κατάλληλο χρόνο και να τελειώσει τη συνομιλία όταν του είναι απαραίτητο, αν και μπορεί να μην το κάνει πάντοτε με κομψό τρόπο.* *Μπορεί να χρησιμοποιεί αποθηκευμένες φράσεις (π.χ. «Αυτή είναι μια δύσκολη ερώτηση») για να κερδίσει χρόνο και να διατηρήσει το λόγο καθώς επεξεργάζεται αυτό που θα πει.*
Β1	*Μπορεί να παρέμβει σε μια συζήτηση γύρω από ένα γνώριμο θέμα, χρησιμοποιώντας μια κατάλληλη φράση για να πάρει το λόγο.*
	Μπορεί να ξεκινήσει, να συντηρήσει και να κλείσει μια πρόσωπο με πρόσωπο συνομιλία για θέματα που του είναι οικεία ή τον αφορούν προσωπικά.
Α2	*Μπορεί να χρησιμοποιήσει απλές τεχνικές για να ξεκινήσει, να συντηρήσει, ή να τελειώσει μια σύντομη συνομιλία.* *Μπορεί να ξεκινήσει, να συντηρήσει και να κλείσει μια απλή, πρόσωπο με πρόσωπο συνομιλία.*
	Μπορεί να ζητήσει την προσοχή των άλλων.
Α1	*Δεν υπάρχει διαθέσιμος περιγραφητής*

	ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ
Γ2	*Όπως το Γ1*
Γ1	*Μπορεί να δώσει αναλυτικές περιγραφές και αφηγήσεις, ενσωματώνοντας υποθέματα, αναπτύσσοντας συγκεκριμένα σημεία και ολοκληρώνοντας με ένα κατάλληλο συμπέρασμα.*
Β2	*Μπορεί να δημιουργήσει μια ξεκάθαρη περιγραφή ή αφήγηση, αναπτύσσοντας και υποστηρίζοντας τα κύρια σημεία με σχετικές διευκρινιστικές λεπτομέρειες και παραδείγματα.*
Β1	*Μπορεί με αρκετή ευχέρεια να κάνει μια ξεκάθαρη εξιστόρηση ή μια περιγραφή ως μια γραμμική ακολουθία σημείων.*
Α2	*Μπορεί να πει μια ιστορία ή να περιγράψει κάτι σαν απλό κατάλογο σημείων.*
Α1	*Δεν υπάρχει διαθέσιμος περιγραφητής*

.

	ΣΥΝΟΧΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ
Γ2	*Μπορεί να παράγει συνοχικό και συνεκτικό κείμενο χρησιμοποιώντας πλήρως και κατάλληλα μια ποικιλία οργανωτικών σχημάτων και ένα ευρύ φάσμα συνοχικών μηχανισμών.*
Γ1	*Μπορεί να παράγει λόγο ξεκάθαρο, που έχει ομαλή ροή και είναι καλά δομημένος, επιδεικνύοντας ελεγχόμενη χρήση οργανωτικών σχημάτων, συνδετικών και συνοχικών μηχανισμών.*
Β2	*Μπορεί να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά μια ποικιλία συνδετικών λέξεων για να δείξει ξεκάθαρα τις σχέσεις ανάμεσα στις ιδέες.*
	Μπορεί να χρησιμοποιήσει έναν περιορισμένο αριθμό συνοχικών μηχανισμών για να συνενώσει τα εκφωνήματά του σε ξεκάθαρο, συνοχικό λόγο, αν και μπορεί να υπάρχει κάποια «νευρικότητα» σε μακροσκελείς συμβολές.
Β1	*Μπορεί να συνενώσει μια σειρά συντομότερων, διακριτών απλών στοιχείων σε συνδεδεμένη, γραμμική ακολουθία σημείων.*
Α2	*Μπορεί να χρησιμοποιήσει τα πιο συχνόχρηστα συνδετικά για να συνδέσει απλές προτάσεις έτσι ώστε να πει μια ιστορία ή να περιγράψει κάτι σαν απλό κατάλογο σημείων.*
	Μπορεί να συνδέσει ομάδες λέξεων με απλά συνδετικά, όπως το «και», το «αλλά» και το «επειδή».
Α1	*Μπορεί να συνδέσει λέξεις ή ομάδες λέξεων με πολύ στοιχειώδη γραμμικά συνδετικά όπως το «και» ή το «τότε».*

5.2.3.2 Λειτουργική ικανότητα

Αυτός ο τομέας ασχολείται με τη χρήση της ομιλίας και των γραπτών κειμένων στην επικοινωνία για συγκεκριμένους λειτουργικούς σκοπούς (βλ. τμήμα 4.2). Η ικανότητα συνομιλίας δε συνίσταται μόνο στο να γνωρίζει κανείς ποιες συγκεκριμένες λειτουργίες (μικρολειτουργίες) εκφράζονται από ποιους γλωσσικούς τύπους. Αυτοί που συμμετέχουν σε μια συνομιλία εμπλέκονται σε μια συναλλαγή, στην οποία κάθε πρωτοβουλία οδηγεί σε αντίδραση και προωθεί τη συναλλαγή περαιτέρω, ανάλογα με τον σκοπό της, μέσω μιας διαδοχής φάσεων από τις αρχικές ανταλλαγές μέχρι την τελική της κατάληξη. Οι ικανοί ομιλητές κατανούν τη διαδικασία και διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την εκτέλεσή της. Μια μακρολειτουργία χαρακτηρίζεται από τη δομή των συναλλαγών της. Οι πιο σύνθετες περιστάσεις μπορεί κάλλιστα να διαθέτουν μια εσωτερική δομή που περιέχει ακολουθίες μακρολειτουργιών, που σε πολλές περιπτώσεις διατάσσονται σύμφωνα με καθιερωμένα ή ανεπίσημα σχήματα κοινωνικής συναλλαγής («σχήματα»).

1. Οι *μικρολειτουργίες* είναι κατηγορίες για τη λειτουργική χρήση μεμονωμένων (συνήθως σύντομων) εκφωνημάτων, συνήθως ως συνεισφορές σε μια συναλλαγή. Οι μικρολειτουργίες κατατάσσονται λεπτομερώς (αλλά όχι εξαντλητικά) σε κατηγορίες στο *Threshold Level 1990*, κεφάλαιο 5:

1.1 μετάδοση και αναζήτηση πληροφοριών:

- εντοπισμός
- αναφορά
- διόρθωση

- ερώτηση
- απάντηση

1.2 έκφραση και ανακάλυψη στάσεων:
- πραγματικότητα (συμφωνία/διαφωνία)
- γνώση (γνώση/άγνοια, μνήμη, λήθη, πιθανότητα, βεβαιότητα)
- τροπικότητα (υποχρεώσεις, αναγκαιότητα, ικανότητα, άδεια)
- βούληση (ανάγκες, επιθυμίες, προθέσεις, προτίμηση)
- συναισθήματα (ευχαρίστηση/δυσαρέσκεια, συμπάθειες/αντιπάθειες, ικανοποίηση, ενδιαφέρον, έκπληξη, ελπίδα, απογοήτευση, φόβος, ανησυχία, ευγνωμοσύνη)
- ηθική (έκφραση συγνώμης, επικρότηση, μεταμέλεια, συμπαράσταση)

1.3 πειθώ:
- προτάσεις, αιτήματα, προειδοποιήσεις, συμβουλές, ενθάρρυνση, ζήτηση βοήθειας, προσκλήσεις, προσφορές

1.4 κοινωνική συναναστροφή:
- έλξη της προσοχής, προσφωνήσεις, χαιρετισμοί, συστάσεις, προπόσεις, αποχαιρετισμοί

1.5 δόμηση του συνεχούς λόγου:
- (28 μικρολειτουργίες, έναρξη, διαδοχή συνεισφορών στο λόγο, κλείσιμο, κτλ.)

1.6 Αποκατάσταση της επικοινωνίας:
- (16 μικρολειτουργίες)

2. Οι *μακρολειτουργίες* είναι κατηγορίες για τη λειτουργική χρήση της ομιλίας ή του γραπτού λόγου που αποτελούνται από μια (μερικές φορές εκτεταμένη) ακολουθία προτάσεων, π.χ.:

- περιγραφή
- αφήγηση
- σχολιασμός
- παρουσίαση
- ερμηνεία
- εξήγηση
- επίδειξη
- καθοδήγηση
- επιχειρηματολογία
- πειθώ
  κτλ.

3. *Σχήματα συναλλαγής*

Η λειτουργική ικανότητα περιλαμβάνει επίσης γνώση και ικανότητα χρήσης των «σχημάτων» (σχημάτων κοινωνικής συναλλαγής) που υπόκεινται της επικοινωνίας, όπως τα σχήματα λεκτικών ανταλλαγών. Οι επικοινωνιακές δραστηριότητες συναλλαγής που παρουσιάζονται στο τμήμα 4.4.3 αφορούν δομημένες ακολουθίες ενεργειών των συμμετεχόντων εκ περιτροπής. Στην απλούστερη τους μορφή, σχηματίζουν ζεύγη όπως τα παρακάτω:

ερώτηση:	απάντηση
δήλωση:	συμφωνία/διαφωνία
αίτημα/προσφορά/έκφραση συγνώμης:	αποδοχή/απόρριψη
χαιρετισμός/πρόποση:	αντίδραση

Είναι συχνές και οι αντίστοιχες τριάδες, στις οποίες ο πρώτος ομιλητής αναγνωρίζει ή ανταπαντά στην αντίδραση του συνομιλητή. Τα ζεύγη και οι τριάδες είναι συνήθως ενσωματωμένα σε μακροσκελέστερες συνδιαλλαγές και συναλλαγές. Για παράδειγμα, σε περισσότερο σύνθετες συνεργατικές συνδιαλλαγές που αποβλέπουν στην επίτευξη κάποιου στόχου, η γλώσσα χρησιμοποιείται ως απαραίτητη προκειμένου:

- να συσταθεί η ομάδα εργασίας και να θεμελιωθούν οι σχέσεις ανάμεσα στους συμμετέχοντες·
- να εντοπιστεί η κοινή γνώση των συναφών χαρακτηριστικών της παρούσας κατάστασης και να επιτευχθεί μια κοινή ανάγνωσή της·
- να προσδιοριστεί τι θα μπορούσε και τι πρέπει να αλλαχθεί·
- να διαμορφωθεί ομοφωνία σχετικά με τους στόχους και τις ενέργειες που απαιτούνται για την επίτευξή τους·
- να συμφωνηθούν οι ρόλοι κατά την εκτέλεση των ενεργειών·
- να γίνει η διαχείριση των πρακτικών ενεργειών που εμπλέκονται μέσω π.χ.:
  - του εντοπισμού και της αντιμετώπισης των προβλημάτων που παρουσιάζονται·
  - του συντονισμού και της διάταξης των συνεισφορών·
  - της αμοιβαίας ενθάρρυνσης·
  - της αναγνώρισης της επίτευξης των ενδιάμεσων στόχων·
- να αναγνωριστεί η τελική ολοκλήρωση του καθήκοντος·
- να αξιολογηθεί η συνδιαλλαγή·
- να ολοκληρωθεί και να τερματιστεί η συνδιαλλαγή.

Η όλη διαδικασία μπορεί να απεικονιστεί σχηματικά. Ένα παράδειγμα είναι το γενικό «σχήμα» που δίνεται για την αγορά αγαθών ή υπηρεσιών στο *Threshold Level 1990*, κεφάλαιο 8:

Γενικό «Σχήμα» για την αγορά αγαθών ή υπηρεσιών

1. Μετάβαση στο χώρο της συνδιαλλαγής
   - 1.1 Το να βρει το δρόμο προς το κατάστημα, την αγορά, το σουπερμάρκετ, το εστιατόριο, το σταθμό, το ξενοδοχείο, κτλ.
   - 1.2 Το να βρει τον πάγκο, το τμήμα, το τραπέζι, το εκδοτήριο εισιτηρίων, την υποδοχή, κτλ.
2. Θεμελίωση της επαφής

2.1. Ανταλλαγή χαιρετισμών με τον ιδιοκτήτη/υπάλληλο/σερβιτόρο/υπάλληλο υποδοχής, κτλ.
2.2. ο υπάλληλος χαιρετά
2.3. ο πελάτης χαιρετά

3. Επιλογή αγαθών/υπηρεσιών
   3.1 εντοπισμός της κατηγορίας αγαθών/υπηρεσιών που ζητούνται
      3.1.1 ζήτηση πληροφοριών
      3.1.2 παροχή πληροφοριών
   3.2 εντοπισμός επιλογών
   3.3 συζήτηση πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων των επιλογών (π.χ. ποιότητα, τιμή, χρώμα, μέγεθος αγαθών)
      3.3.1 ζήτηση πληροφοριών
      3.3.2 παροχή πληροφορίων
      3.3.3 ζήτηση συμβουλών
      3.3.4 παροχή συμβουλών
      3.3.5 ερώτηση προτίμησης
      3.3.6 έκφραση προτίμησης, κτλ.
   3.4 εντοπισμός συγκεκριμένων αγαθών που ζητούνται
   3.5 εξέταση των αγαθών
   3.6 συμφωνία αγοράς
4. Ανταλλαγή αγαθών-πληρωμής
   4.1 συμφωνία για την τιμή των αντικειμένων
   4.2 συμφωνία για την πρόσθεση του συνόλου
   4.3 παραλαβή/παράδοση αντιτίμου
   4.4 παραλαβή/παράδοση αγαθών (και απόδειξης)
   4.5 ανταλλαγή ευχαριστιών
      4.5.1 ο υπάλληλος ευχαριστεί
      4.5.2 ο πελάτης ευχαριστεί
5. Αποχαιρετισμός
   5.1 έκφραση (αμοιβαίας) ικανοποίησης
      5.1.1 ο υπάλληλος εκφράζει ικανοποίηση
      5.1.2 ο πελάτης εκφράζει ικανοποίηση
   5.2 ανταλλαγή διαπροσωπικών σχολίων (π.χ. καιρός, τοπικά κουτσομπολιά)
   5.3 ανταλλαγή αποχαιρετισμών
      5.3.1 ο υπάλληλος αποχαιρετά
      5.3.2 ο πελάτης αποχαιρετά

Σημείωση: Πρέπει να τονίσουμε ότι, όπως συμβαίνει και με άλλα παρόμοια «σχήματα», η διαθεσιμότητα αυτού του σχήματος στους πελάτες και τους υπαλλήλους καταστημάτων δε σημαίνει ότι αυτή η μορφή χρησιμοποιείται πάντοτε. Ειδικά στις σύγχρονες συνθήκες, η γλώσσα συχνά χρησιμοποιείται με μεγαλύτερη φειδώ, ειδικά για να αντιμετωπιστούν προβλήματα που εμφανίζονται σε μια κατά τα άλλα απρόσωπη και ημιαυτοματοποιημένη συνδιαλλαγή, ή για να γίνει πιο ανθρώπινη (βλέπε τμήμα 4.1.1).

Είναι αδύνατο να δημιουργηθούν ενδεικτικές κλίμακες για όλες τις περιοχές της ικανότητας που εμπλέκονται όταν κάποιος κάνει λόγο για λειτουργική ικανότητα. Ορισμένες πάντως μικρολειτουργικές δραστηριότητες διαβαθμίζονται στις ενδεικτικές κλίμακες των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων συναλλαγής και παραγωγής.

Δύο γενικευτικοί ποιοτικοί παράγοντες που καθορίζουν τη λειτουργική επιτυχία του μαθητή/χρήστη είναι:

α) ***η ευχέρεια***, η ικανότητα να εκφράζεται, να συνεχίζει, και να τα καταφέρνει όταν βρεθεί σε αδιέξοδο

β) ***η ακρίβεια του προτασιακού περιεχομένου***, η ικανότητα να διατυπώνει σκέψεις και λογικές προτάσεις με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι ξεκάθαρο αυτό που εννοεί.

Για τις δύο αυτές ποιοτικές πτυχές παραθέτουμε τις παρακάτω ενδεικτικές κλίμακες:

	ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΕΥΧΕΡΕΙΑ
Γ2	*Μπορεί να εκφραστεί επί μακρόν με φυσική ροή, χωρίς κόπο και δισταγμούς. Κάνει παύσεις μόνο για να σκεφτεί ακριβώς τις κατάλληλες λέξεις για να εκφράσει τις σκέψεις του ή για να βρει ένα κατάλληλο παράδειγμα ή εξήγηση.*
Γ1	*Μπορεί να εκφραστεί με ευχέρεια και αυθορμητισμό, σχεδόν χωρίς προσπάθεια. Μόνο ένα γνωσιακά δύσκολο θέμα μπορεί να εμποδίσει τη φυσική, ομαλή ροή της γλώσσας.*
Β2	*Μπορεί να επικοινωνήσει αυθόρμητα, συχνά επιδεικνύοντας αξιοπρόσεκτη ευχέρεια και ευκολία έκφρασης ακόμα και σε πιο σύνθετο και μακροσκελή λόγο.*
	Μπορεί να παράγει γλωσσικές ενότητες με έναν αρκετά σταθερό ρυθμό· αν και μπορεί να είναι διστακτικός κατά την αναζήτηση σχημάτων και εκφράσεων, υπάρχουν μόνο λίγες αισθητά μεγάλες παύσεις. *Μπορεί να συναλλάσσεται με κάποια ευχέρεια και αυθορμητισμό που καθιστούν δυνατή την κανονική συναλλαγή με φυσικούς ομιλητές χωρίς να επιβαρύνεται κανένα από τα εμπλεκόμενα μέρη.*
Β1	*Μπορεί να εκφραστεί σχετικά εύκολα. Παρά τα κάποια προβλήματα διατύπωσης που καταλήγουν σε παύσεις και «αδιέξοδα», είναι σε θέση να συνεχίζει αποτελεσματικά χωρίς βοήθεια.*
	Μπορεί να συνεχίζει με τρόπο κατανοητό, αν και οι παύσεις για γραμματικό και λεξιλογικό σχεδιασμό και αποκατάσταση είναι φανερές, ειδικά σε πιο μακροσκελείς ενότητες ελεύθερης παραγωγής.
Α2	*Μπορεί να γίνει κατανοητός σε μικρές συμβολές, παρόλο που οι παύσεις, οι εσφαλμένες εκκινήσεις και οι επαναδιατυπώσεις είναι ιδιαίτερα αισθητές.*
	Μπορεί να συντάσσει φράσεις για γνώριμα θέματα με αρκετή ευκολία ώστε να χειρίζεται σύντομες ανταλλαγές, παρά την ιδιαίτερα αισθητή διστακτικότητα και τις εσφαλμένες εκκινήσεις.
Α1	*Μπορεί να διαχειρίζεται πολύ σύντομα, μεμονωμένα, κυρίως προκατασκευασμένα εκφωνήματα, με πολλές παύσεις για αναζήτηση εκφράσεων, για την άρθρωση λιγότερο οικείων λέξεων και για την αποκατάσταση της επικοινωνίας.*

	ΑΚΡΙΒΕΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΤΑΣΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ
Γ2	*Μπορεί να εκφράζει λεπτότερες σημασιολογικές αποχρώσεις με ευκρίνεια μέσω της χρήσης, με αρκετή ακρίβεια, ενός ευρέος φάσματος προσδιοριστικών μηχανισμών (π.χ. επιρρήματα που εκφράζουν βαθμό, προτάσεις που εκφράζουν*

	περιορισμούς). *Μπορεί να δώσει έμφαση, να διαφοροποιήσει και να εξαλείψει την αμφισημία.*
Γ1	*Μπορεί να τροποποιεί γνώμες και δηλώσεις με ευκρίνεια σε σχέση με βαθμούς, για παράδειγμα, βεβαιότητας/αβεβαιότητας, πεποίθησης/αμφιβολίας, πιθανότητας, κτλ.*
Β2	*Μπορεί αξιόπιστα να μεταδίδει λεπτομερείς πληροφορίες.*
Β1	*Μπορεί να εξηγήσει τα βασικά σημεία μιας ιδέας ή ενός προβλήματος με αρκετή σαφήνεια.*
	Μπορεί να εκφράσει απλές, ξεκάθαρες πληροφορίες άμεσης συνάφειας, και να μεταδώσει το σημείο που θεωρεί ως το πιο σημαντικό. *Μπορεί να εκφράσει τη βασική άποψη που θέλει να υποστηρίξει με κατανοητό τρόπο.*
Α2	*Μπορεί να μεταδώσει αυτό που θέλει να πει με απλή και ευθεία ανταλλαγή περιορισμένων πληροφοριών γύρω από οικεία και συνηθισμένα θέματα, αλλά σε άλλες καταστάσεις γενικά χρειάζεται να τροποποιήσει το μήνυμα.*
Α1	*Δεν υπάρχει διαθέσιμος περιγραφητής*

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *ποια χαρακτηριστικά του συνεχούς λόγου είναι εφοδιασμένος/απαιτείται να ελέγχει ο μαθητής·*
- *ποιες μακρολειτουργίες είναι εφοδιασμένος/απαιτείται να παράγει ο μαθητής·*
- *ποιες μικρολειτουργίες ο μαθητής είναι εφοδιασμένος/απαιτείται να παράγει ο μαθητής·*
- *ποια σχήματα συναλλαγής χρειάζεται ο μαθητής/απαιτούνται από το μαθητή·*
- *ποια από αυτά προϋποτίθεται πως ήδη τα ελέγχει και ποια πρέπει να διδαχθούν·*
- *σύμφωνα με ποιες αρχές επιλέγονται και κατατάσσονται οι μακρολειτουργίες και οι μικρολειτουργίες·*
- *πώς μπορεί να χαρακτηριστεί η ποιοτική πρόοδος στον πραγματολογικό τομέα.*

6 Εκμάθηση και διδασκαλία της γλώσσας

Στο κυρίως μέρος αυτού του κεφαλαίου τίθενται τα παρακάτω ερωτήματα:

- Με ποιους τρόπους καθίσταται ο μαθητής ικανός να διεκπεραιώνει τα καθήκοντα, τις δραστηριότητες και τις διαδικασίες και να αναπτύσσει τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για επικοινωνία;
- Πώς μπορούν οι διδάσκοντες, με τη βοήθεια των διαφόρων υπηρεσιών στήριξης, να διευκολύνουν αυτές τις διαδικασίες;
- Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικές αρχές και όσοι παίρνουν τις σχετικές αποφάσεις να σχεδιάζουν με τον καλύτερο τρόπο αναλυτικά προγράμματα για τις σύγχρονες γλώσσες;

Ωστόσο, πρώτα θα πρέπει να εξετάσουμε λίγο περισσότερο τους γενικούς μαθησιακούς στόχους.

6.1 Τι είναι αυτό που πρέπει να μάθουν ή να αποκτήσουν οι μαθητές;

6.1.1 Οι δηλώσεις των γενικών και των ειδικών στόχων της γλωσσικής εκμάθησης και διδασκαλίας πρέπει να βασίζονται στην εκτίμηση των αναγκών των μαθητών και της κοινωνίας, στα καθήκοντα, στις δραστηριότητες και στις διαδικασίες που πρέπει να διεκπεραιώσουν οι μαθητές για να ικανοποιήσουν αυτές τις ανάγκες, και στις ικανότητες και τις στρατηγικές που πρέπει να αναπτύξουν για να το επιτύχουν. Έτσι, στα κεφάλαια 4 και 5 επιχειρούμε να παρουσιάσουμε τι μπορεί να κάνει ένας τέλειος χρήστης της γλώσσας και ποιες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις καθιστούν δυνατές αυτές τις δραστηριότητες. Αυτό γίνεται όσο το δυνατόν πιο περιεκτικά εφόσον δεν μπορούμε να γνωρίζουμε ποιες δραστηριότητες θα είναι σημαντικές για ένα συγκεκριμένο μαθητή. Υποδεικνύουν ότι για να συμμετάσχουν με πλήρη αποτελεσματικότητα σε επικοινωνιακά γεγονότα, οι μαθητές πρέπει να έχουν μάθει ή να έχουν αποκτήσει:

- τις απαραίτητες ικανότητες, όπως περιγράφονται λεπτομερώς στο Κεφάλαιο 5.
- την ικανότητα να ενεργοποιούν αυτές τις ικανότητες, όπως περιγράφεται λεπτομερώς στο Κεφάλαιο 4.
- την ικανότητα να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές που είναι απαραίτητες για την ενεργοποίηση των ικανοτήτων.

6.1.2 Η περιγραφή των ικανοτήτων των μαθητών της γλώσσας σε μια σειρά διαδοχικών επιπέδων κρίνεται χρήσιμη για τους σκοπούς της αναπαράστασης ή της καθοδήγησης της προόδου των μαθητών. Τέτοιου είδους κλίμακες έχουν δοθεί όπου ήταν απαραίτητο στα Κεφάλαια 4 και 5. Όταν καταγράφουμε την πρόοδο των μαθητών κατά τα πρώτα στάδια της γενικής τους εκπαίδευσης, σε χρόνο κατά τον οποίον οι ανάγκες της μελλοντικής τους σταδιοδρομίας δεν μπορούν να προβλεφθούν, ή ακόμα όποτε πρέπει να γίνει μία συνολική αξιολόγηση της επάρκειας του μαθητή μιας γλώσσας, μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμο και πρακτικό να συνοψισθούν πολλές από αυτές τις κατηγορίες σε έναν ενιαίο περιεκτικό

χαρακτηρισμό της γλωσσικής ικανότητας, όπως, για παράδειγμα, στον Πίνακα 1 που παρουσιάζεται στο Κεφάλαιο 3.

Μεγαλύτερη ευελιξία παρέχεται από ένα σύστημα, όπως αυτό στον Πίνακα 2 στο Κεφάλαιο 3, που προορίζεται για τους σκοπούς της αυτο-αξιολόγησης του μαθητή, στην οποία οι διάφορες γλωσσικές δραστηριότητες κλιμακώνονται ξεχωριστά, αν και πάλι η κάθε μία παρουσιάζεται ολιστικά. Η παρουσίαση αυτή επιτρέπει τη δημιουργία ενός προφίλ χαρακτηριστικών σε περιπτώσεις που η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων είναι άνιση. Ακόμα μεγαλύτερη ευελιξία, βέβαια, παρέχεται από τη λεπτομερή και ξεχωριστή κλιμάκωση των υπο-κατηγοριών όπως στα Κεφάλαια 4 και 5. Και ενώ όλες οι ικανότητες που παρουσιάζονται σε εκείνα τα κεφάλαια πρέπει να αναπτυχθούν από έναν χρήστη της γλώσσας για να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά το πλήρες φάσμα των επικοινωνιακών γεγονότων, δεν πρόκειται όλοι οι μαθητές να θελήσουν ή να αναγκαστούν να τις αποκτήσουν όλες σε μία γλώσσα που δεν είναι η μητρική τους. Για παράδειγμα, ορισμένοι μαθητές δεν θα χρειαστούν το γραπτό λόγο. Άλλοι μπορεί να ενδιαφέρονται μόνο για την κατανόηση γραπτών κειμένων. Ωστόσο, δεν είναι καθόλου υποχρεωτικό ότι αυτού του είδους οι μαθητές θα περιορισθούν στην προφορική και στη γραπτή μορφή της γλώσσας, αντίστοιχα.

Ανάλογα με το γνωσιακό ύφος του μαθητή, είναι δυνατό η απομνημόνευση προφορικών τύπων να διευκολύνεται κατά πολύ μέσω του συνδυασμού τους με τους αντίστοιχους γραπτούς τύπους. Αντίστροφα, η αντίληψη των γραπτών τύπων μπορεί να διευκολυνθεί ή ακόμα και να καταστεί αναγκαία, μέσω του συνδυασμού τους με τις αντίστοιχες προφορικές εκφράσεις. Σε τέτοιες περιπτώσεις, ο τρόπος αντίληψης που δεν απαιτείται να χρησιμοποιηθεί – και επομένως δεν αναφέρεται ως *γενικός μαθησιακός στόχος* – μπορεί παρόλα αυτά να εμπλέκεται στην εκμάθηση της γλώσσας ως *μέσο* που εξυπηρετεί κάποιο σκοπό. Είναι θέμα απόφασης (συνειδητής ή όχι) ποιες ικανότητες, ποια καθήκοντα, ποιες δραστηριότητες και στρατηγικές θα πρέπει να παίξουν κάποιο ρόλο είτε στόχου είτε μέσου κατά την εξέλιξη ενός συγκεκριμένου μαθητή.

Επίσης δεν είναι λογικά αναγκαίο ότι θα περιληφθούν σε ένα πρόγραμμα εκμάθησης όλες οι ικανότητες, τα καθήκοντα, οι δραστηριότητες ή οι στρατηγικές που προσδιορίζονται ως γενικοί μαθησιακοί στόχοι απαραίτητοι για την ικανοποίηση των επικοινωνιακών αναγκών του μαθητή. Για παράδειγμα, μεγάλο μέρος αυτού που θεωρείται ως 'γνώση του κόσμου' μπορεί να θεωρηθεί προγενέστερη γνώση, που ήδη είναι μέρος της γενικής ικανότητας του μαθητή ως αποτέλεσμα προηγούμενης εμπειρίας από τη ζωή ή από την εκπαίδευση στη μητρική γλώσσα. Το πρόβλημα λοιπόν μπορεί να είναι απλά το να βρούμε την κατάλληλη έκφραση στη Γ2 για μια εννοιακή κατηγορία της Γ1. Είναι θέμα απόφασης ποια νέα γνώση πρέπει να διδαχθεί και ποια μπορεί να θεωρηθεί ως δεδομένη. Προβλήματα προκύπτουν όταν ένα συγκεκριμένο γνωσιακό πεδίο είναι διαφορετικά οργανωμένο στη Γ1 και στη Γ2, όπως συχνά συμβαίνει, έτσι ώστε η αντιστοιχία των εννοιών των λέξεων να είναι μερική ή ανακριβής. Πόσο σοβαρή είναι η αναντιστοιχία; Σε τι παρεξηγήσεις μπορεί να οδηγήσει; Συνεπώς, τι προτεραιότητα πρέπει να της δοθεί σε ένα συγκεκριμένο στάδιο της εκμάθησης; Σε ποιο επίπεδο πρέπει κανείς να απαιτήσει ή να ασχοληθεί με την κατάκτηση της γνώσης της διαφοράς; Μπορούμε να αφήσουμε το πρόβλημα να λυθεί μόνο του με την εμπερία;

Παρόμοια ζητήματα προκύπτουν σε σχέση με την προφορά. Πολλά φωνήματα μπορούν να μεταφερθούν από τη Γ1 στη Γ2 χωρίς κανένα πρόβλημα. Σε πολλές περιπτώσεις οι φθόγγοι που χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα μπορεί να είναι αισθητά διαφορετικοί. Άλλα φωνήματα της Γ2 μπορεί να μην υπάρχουν στη Γ1. Το

να μην τα κατακτήσει ή να μην τα μάθει κάποιος συνεπάγεται απώλεια κάποιων πληροφοριών που μπορεί να οδηγήσει σε παρεξηγήσεις. Πόσο συχνοί και σημαντικοί μπορεί να είναι αυτοί οι φθόγγοι; Τι προτεραιότητα θα τους δοθεί; Εδώ, το ζήτημα της ηλικίας ή του σταδίου της εκμάθησης στο οποίο είναι ευκολότερο να μάθει κανείς τα φωνήματα καθίσταται πιο σύνθετο εξαιτίας του ότι η παγίωση είναι ισχυρότερη στο φωνητικό επίπεδο. Το να καταστήσουμε τα φωνητικά λάθη συνειδητά και να ξεμάθουμε τις αυτοματοποιημένες συμπεριφορές όταν πια κριθεί απολύτως κατάλληλη η στενή προσέγγιση στα πρότυπα του φυσικού ομιλητή, μπορεί να κοστίσει περισσότερο (σε χρόνο και προσπάθεια) από ό,τι στην αρχική φάση της εκμάθησης, ιδιαίτερα σε νεαρή ηλικία.

Τέτοια ζητήματα σημαίνουν ότι οι κατάλληλοι γενικοί μαθησιακοί στόχοι σε ένα συγκεκριμένο στάδιο εκμάθησης για έναν συγκεκριμένο μαθητή ή για μια τάξη μαθητών μιας συγκεκριμένης ηλικίας, δεν μπορούν απαραίτητα να αποφασιστούν με μια απλή ανάγνωση από την αρχή ως το τέλος των κλιμάκων που προτείνονται για κάθε παράμετρο. Πρέπει να παρθούν αποφάσεις για κάθε μία περίπτωση.

6.1.3 Πολλαπλογλωσσική ικανότητα και πολλαπλοπολιτισμική ικανότητα

Το γεγονός ότι το Πλαίσιο δεν περιορίζεται στο να παρέχει μια επισκόπηση της κλιμάκωσης των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων, αλλά αναλύει σφαιρικές κατηγορίες στους συστατικούς τους τομείς και παρέχει κλιμάκωση και για αυτούς, είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε σχέση με την ανάπτυξη των πολλαπλογλωσσικών και πολλαπλοπολιτισμικών ικανοτήτων.

6.1.3.1 Μία ανομοιογενής και μεταβλητή ικανότητα

Η πολλαπλογλωσσική και πολλαπλοπολιτισμική ικανότητα είναι γενικά ανομοιογενής κατά έναν ή περισσότερους τρόπους:

- Σε γενικές γραμμές οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερη επάρκεια σε μία γλώσσα παρά σε άλλες·
- Το προφίλ των ικανοτήτων στη μία γλώσσα είναι διαφορετικό από ό,τι στις άλλες (για παράδειγμα, εξαιρετική ικανότητα παραγωγής προφορικού λόγου σε δύο γλώσσες, αλλά καλή επίδοση στο γραπτό λόγο μόνο στη μία από αυτές)·
- Το πολλαπλοπολιτισμικό προφίλ διαφέρει από το πολλαπλογλωσσικό προφίλ (για παράδειγμα: καλή γνώση της κουλτούρας μιας κοινότητας αλλά μικρή γνώση της γλώσσας, ή μικρή γνώση μιας κοινότητας της οποίας όμως κατέχει πλήρως την κυρίαρχη γλώσσα).

Αυτού του είδους η έλλειψη ισορροπίας είναι απόλυτα φυσιολογική. Αν επεκτείνουμε τις έννοιες της πολλαπλογλωσσίας και της πολλαπλοπολιτισμικότητας έτσι ώστε να καλύπτουν και την περίπτωση όλων αυτών που στη μητρική τους γλώσσα και κουλτούρα εκτίθενται σε διαφορετικές διαλέκτους και στην πολιτισμική ποικιλία, η οποία είναι εγγενής σε κάθε σύνθετη κοινωνία, είναι προφανές ότι και εδώ οι ανισορροπίες (ή, αν προτιμάτε, τα διάφορα είδη ισορροπίας) είναι πάλι ο κανόνας.

Αυτή η ανισορροπία συνδέεται επίσης με την ευμετάβλητη φύση της πολλαπλογλωσσικής και πολλαπλοπολιτισμικής ικανότητας. Σε αντίθεση με τη 'μονογλωσσική' επικοινωνιακή ικανότητα στη μητρική γλώσσα που η παραδοσιακή άποψη θεωρεί ότι σταθεροποιείται γρήγορα, η πολλαπλογλωσσική και πολλαπλοπολιτισμική ικανότητα εμφανίζει παροδικό προφίλ και μεταβλητή διάταξη. Ανάλογα με την επαγγελματική σταδιοδρομία, το ιστορικό της οικογένειας, την εμπειρία από ταξίδια, το διάβασμα και τις ασχολίες του κάθε ατόμου, η γλωσσική και η πολιτισμική του βιογραφία παρουσιάζουν σημαντικές μεταβολές, μεταβάλλοντας αντίστοιχα και τις μορφές της ανισορροπίας της πολλαπλογλωσσίας του, και κάνοντας πιο σύνθετη την εμπειρία του ως προς τον πλήθος των πολιτισμών. Αυτό με κανένα τρόπο δεν σημαίνει αστάθεια, αβεβαιότητα ή έλλειψη ισορροπίας του εν λόγω προσώπου, αλλά αντίθετα συνεισφέρει, στις περισσότερες περιπτώσεις, στη βελτιωμένη επίγνωση της ταυτότητας.

6.1.3.2 Διαφοροποιημένη ικανότητα που επιτρέπει γλωσσική εναλλαγή

Εξαιτίας αυτής της έλλειψης ισορροπίας, ένα από τα χαρακτηριστικά μιας πολλαπλογλωσσικής και πολλαπλοπολιτισμικής ικανότητας είναι ότι κατά την εφαρμογή αυτής της ικανότητας, το εν λόγω άτομο εκμεταλλεύεται τόσο τις γενικές όσο και τις γλωσσικές του δεξιότητες και γνώσεις (βλ. Κεφάλαια 4 και 5) με διάφορους τρόπους. Για παράδειγμα, οι *στρατηγικές* που χρησιμοποιούνται στην εκτέλεση *καθηκόντων* τα οποία απαιτούν χρήση της γλώσσας μπορεί να ποικίλλουν ανάλογα με την εν λόγω γλώσσα. Το *savoir-etre* (υπαρκτική ικανότητα) κάποιου να είναι ανοιχτός, εύθυμος και να επιδεικνύει καλή θέληση (π.χ. με τη χρήση χειρονομιών, παντομίμας, και την απόσταση από το συνομιλητή) στην περίπτωση μιας γλώσσας της οποίας ο ενδιαφερόμενος δεν έχει εμπεδώσει πλήρως τα γλωσσικά στοιχεία, μπορεί να καλύψει αυτή την ατέλεια κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας με έναν φυσικό ομιλητή, ενώ σε μια γλώσσα που γνωρίζει καλύτερα, το ίδιο αυτό άτομο μπορεί να υιοθετήσει μία πιο απόμακρη ή συγκρατημένη στάση. Το *καθήκον* μπορεί επίσης να επαναπροσδιορισθεί, το γλωσσικό μήνυμα να αναδιαμορφωθεί ή να ανακατανεμηθεί, ανάλογα με τα διαθέσιμα μέσα έκφρασης ή με το πώς αντιλαμβάνεται αυτά τα μέσα το άτομο.

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό της πολλαπλογλωσσικής και πολλαπλοπολιτισμικής ικανότητας είναι ότι δεν αποτελείται από την απλή προσθήκη μονογλωσσικών ικανοτήτων, αλλά επιτρέπει διαφόρων ειδών συνδυασμούς και παραλλαγές. Είναι δυνατό να γίνει εναλλαγή κωδίκων κατά τη διάρκεια του μηνύματος, να καταφύγουμε, δηλαδή, στη χρήση δίγλωσσων μορφών λόγου. Έτσι, ένα ενιαίο, πλουσιότερο ρεπερτόριο αυτού του είδους επιτρέπει την επιλογή στρατηγικών για την εκτέλεση των καθηκόντων, με εκμετάλλευση, όπου αρμόζει, της διαγλωσσικής ποικιλίας και της εναλλαγής γλωσσών.

6.1.3.3 Η ανάπτυξη της επίγνωσης και η διαδικασία της χρήσης και της εκμάθησης

Εκτός των άλλων, η πολλαπλογλωσσική και η πολλαπλοπολιτισμική ικανότητα προωθούν την ανάπτυξη της γλωσσικής και της επικοινωνιακής επίγνωσης, καθώς και των μεταγνωσιακών στρατηγικών, οι οποίες επιτρέπουν στον κοινωνικό παράγοντα να έχει μεγαλύτερη επίγνωση και έλεγχο των 'αυθόρμητων' τρόπων αντιμετώπισης των καθηκόντων και ειδικά της γλωσσικής τους διάστασης. Επιπλέον, αυτή η εμπειρία της πολλαπλογλωσσίας και της πολλαπλοπολιτισμικότητας:

- εκμεταλλεύεται προϋπάρχουσες *κοινωνιογλωσσικές και πραγματολογικές ικανότητες* τις οποίες, στη συνέχεια, αναπτύσσει περαιτέρω·

- οδηγεί σε μια καλύτερη αντίληψη του τι είναι γενικό και του τι είναι ειδικό σε σχέση με τη γλωσσική οργάνωση διαφορετικών γλωσσών (ένα είδος μεταγλωσσικής, διαγλωσσικής ή, ούτως ειπείν, 'υπεργλωσσικής' επίγνωσης)·
- από τη φύση της αναπτύσσει τη γνώση του πώς να μαθαίνουμε και την ικανότητα να συνάπτουμε σχέσεις με άλλους ανθρώπους και με νέες περιστάσεις.

Συνεπώς, μπορεί σε κάποιο βαθμό να επισπεύσει την περαιτέρω εκμάθηση στις περιοχές της γλώσσας και του πολιτισμού. Αυτό συμβαίνει ακόμα και αν η πολλαπλογλωσσική και πολλαπλοπολιτισμική ικανότητα είναι 'ανομοιογενής' και η επάρκεια σε μία συγκεκριμένη γλώσσα παραμένει 'επιμέρους'.

Επιπλέον, ας αναλογιστούμε ότι η γνώση μίας ξένης γλώσσας και ενός πολιτισμού δεν οδηγεί πάντοτε στην υπέρβαση του εθνοκεντρικού σε σχέση με τη 'μητρική' γλώσσα και κουλτούρα, και μπορεί μάλιστα να έχει και το αντίθετο αποτέλεσμα (δεν είναι σπάνιο φαινόμενο η εκμάθηση **μίας** γλώσσας και η επαφή με **μία** ξένη κουλτούρα να ενισχύουν τα στερεότυπα και τις προκατειλημμένες απόψεις παρά να τα μειώσουν). Θα μπορούσε να ισχυρισθεί κανείς ότι η γνώση διαφόρων γλωσσών είναι πιθανότερο να επιτύχει μια τέτοια υπέρβαση, ενώ ταυτόχρονα βελτιώνει και τις δυνατότητες εκμάθησης.

Σε αυτό το πλαίσιο είναι σημαντική η προώθηση του σεβασμού στην ποικιλία των γλωσσών και η εκμάθηση περισσότερων από μία γλωσσών στο σχολείο. Δεν είναι απλώς μία επιλογή γλωσσικής πολιτικής σε μια σημαντική στιγμή στην ιστορία της Ευρώπης, για παράδειγμα, και ούτε – όσο σημαντικό και αν είναι αυτό – είναι ζήτημα αύξησης των μελλοντικών ευκαιριών των νέων ανθρώπων οι οποίοι έχουν επάρκεια σε περισσότερες από δύο γλώσσες. Επιπλέον είναι κάτι που βοηθά τους μαθητές:

- να κατασκευάσουν τη γλωσσική και πολιτισμική τους ταυτότητα ενσωματώνοντας μια διαφοροποιημένη εμπειρία του 'άλλου'·
- να αναπτύξουν την ικανότητά τους να μαθαίνουν μέσω αυτής ακριβώς της διαφοροποιημένης εμπειρίας τους, δηλαδή της επαφής με διάφορες γλώσσες και πολιτισμούς.

6.1.3.4 Επιμέρους ικανότητα και πολλαπλογλωσσική και πολλαπλοπολιτισμική ικανότητα

Από αυτή την άποψη η έννοια της *επιμέρους ικανότητας* σε μία συγκεκριμένη γλώσσα αποκτά νόημα: αυτό που συνμβαίνει δεν είναι ότι κάποιοι ικανοποιούνται, για λόγους αρχής ή από ανάγκη, με την ανάπτυξη μιας περιορισμένης ή κατακερματισμένης γνώσης της ξένης γλώσσας από κάποιο μαθητή, αλλά μάλλον ότι βλέπουμε αυτή την επάρκεια, η οποία είναι ατελής σε κάποια δεδομένη στιγμή, ως μέρος μιας πολλαπλογλωσσικής ικανότητας την οποία εμπλουτίζει. Πρέπει επίσης να τονίσουμε ότι αυτή η 'επιμέρους' ικανότητα, η οποία είναι μέρος μιας *πολλαπλής* ικανότητας, είναι συγχρόνως και μία *λειτουργική* ικανότητα ως προς κάποιον συγκεκριμένο περιορισμένο σκοπό.

Η επιμέρους ικανότητα σε μια συγκεκριμένη γλώσσα μπορεί να αφορά αντιληπτικές *γλωσσικές δραστηριότητες* (για παράδειγμα, με έμφαση στην κατανόηση προφορικού ή γραπτού λόγου)· μπορεί να αφορά ένα συγκεκριμένο *πεδίο* και εξειδικευμένα *καθήκοντα* (για παράδειγμα, να επιτρέπει σε έναν ταχυδρομικό υπάλληλο να δίνει πληροφορίες για τις πιο συνηθισμένες ταχυδρομικές υπηρεσίες σε ξένους πελάτες που μιλούν μία συγκεκριμένη γλώσσα). Μπορεί όμως να περιλαμβάνει και *γενικές ικανότητες*

(για παράδειγμα, μη γλωσσική *γνώση* σχετικά με τα χαρακτηριστικά άλλων γλωσσών και πολιτισμών και των κοινοτήτων τους), εφόσον υπάρχει ένας λειτουργικός ρόλος σε αυτή τη συμπληρωματική ανάπτυξη της μιας ή της άλλης διάστασης των συγκεκριμένων ικανοτήτων. Με άλλα λόγια, στο πλαίσιο αναφοράς που προτείνεται εδώ, η έννοια της επιμέρους ικανότητας πρέπει να ιδωθεί σε σχέση με τα διάφορα συστατικά στοιχεία του προτύπου (βλ. Κεφάλαιο 3) και με την ποικιλία των γενικών μαθησιακών στόχων.

6.1.4 Ποικιλία των γενικών μαθησιακών στόχων σε σχέση με το Πλαίσιο

Ο σχεδιασμός αναλυτικού προγράμματος στη γλωσσική εκμάθηση συνεπάγεται (αναμφίβολα ακόμα περισσότερο από ό,τι σε άλλα αντικείμενα και άλλα είδη εκμάθησης) επιλογές ανάμεσα σε διάφορα είδη και διάφορα επίπεδα γενικών μαθησιακών στόχων. Η παρούσα πρόταση για ένα πλαίσιο αναφοράς λαμβάνει ιδιαιτέρως υπόψη αυτή την κατάσταση. Κάθε ένα από τα κύρια συστατικά στοιχεία του προτύπου που προτείνεται μπορεί να αποτελέσει ένα πυρήνα μαθησιακών στόχων και να γίνει ένα συγκεκριμένο σημείο εισαγωγής στη χρήση του Πλαισίου.

6.1.4.1 Τύποι γενικών μαθησιακών στόχων σε σχέση με το Πλαίσιο

Οι γενικοί στόχοι διδασκαλίας/εκμάθησης στην πραγματικότητα μπορούν να θεωρηθούν:

α) Από την άποψη της ανάπτυξης των γενικών ικανοτήτων του μαθητή (βλ. τμήμα 5.1) και επομένως να είναι ζήτημα *θετικής γνώσης (savoir=γνωρίζω)*, *δεξιοτήτων* και *τεχνογνωσίας (savoir faire=ξέρω να πράττω), χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, στάσεων*, κτλ. *(savoir etre=ξέρω να είμαι)* ή *ικανότητας για μάθηση,* ή πιο συγκεκριμένα της μίας ή της άλλης από αυτές τις διαστάσεις. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας στοχεύει πάνω από όλα στη μετάδοση θετικής γνώσης στον μαθητή (για παράδειγμα, της γραμματικής ή της λογοτεχνίας ή ορισμένων πολιτισμικών χαρακτηριστικών της ξένης χώρας). Σε άλλες περιπτώσεις, η γλωσσική εκμάθηση θα θεωρηθεί ως μέσο με το οποίο ο μαθητής θα αναπτύξει την προσωπικότητά του (για παράδειγμα, μεγαλύτερη σιγουριά ή αυτοπεποίθηση, μεγαλύτερη προθυμία να μιλήσει μέσα σε μία ομάδα) ή θα αναπτύξει τη γνώση των τρόπων με τους οποίους μαθαίνουμε (να είναι πιο ανοικτός σε κάτι καινούργιο, να έχει επίγνωση του 'άλλου' και περιέργεια για το άγνωστο). Έχουμε κάθε λόγο να θεωρήσουμε ότι αυτοί οι συγκεκριμένοι γενικοί μαθησιακοί στόχοι που σχετίζονται σε κάποια δεδομένη στιγμή με κάποιο ειδικό τομέα ή τύπο ικανότητας, ή με την ανάπτυξη μιας επιμέρους ικανότητας, μπορούν συνολικά να συνεισφέρουν στη θεμελίωση ή στην ενίσχυση μιας πολλαπλογλωσσικής ή πολλαπλοπολιτισμικής ικανότητας. Με άλλα λόγια, η επιδίωξη ενός επιμέρους μαθησιακού στόχου μπορεί να είναι μέρος ενός συνολικότερου προγράμματος εκμάθησης.

β) Από την άποψη της επέκτασης και της διαφοροποίησης της επικοινωνιακής γλωσσικής ικανότητας (βλ. τμήμα 5.2) και στην περίπτωση αυτή αφορούν το *γλωσσικό τομέα,* ή τον *πραγματολογικό τομέα* ή τον *κοινωνιογλωσσικό τομέα* ή όλους μαζί. Ο κύριος στόχος της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας μπορεί να είναι η κατάκτηση του γλωσσικού τομέα μιας γλώσσας (γνώση του φωνητικού της συστήματος, του λεξιλογίου της και της σύνταξης) χωρίς κανένα ενδιαφέρον για τις κοινωνιογλωσσικές λεπτομέρειες ή την πραγματολογική

αποτελεσματικότητα. Σε άλλες περιπτώσεις ο γενικός μαθησιακός στόχος μπορεί πρωταρχικά να είναι πραγματολογικής φύσης και να επιδιώκουμε την ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να δραστηριοποιείται στην ξένη γλώσσα με τα περιορισμένα μέσα που διαθέτει και χωρίς κανένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την κοινωνιογλωσσική πλευρά. Οι επιλογές δεν είναι βέβαια ποτέ τόσο αποκλειστικές και γενικά επιδιώκεται αρμονική πρόοδος στους διάφορους τομείς, αλλά δεν λείπουν τα παραδείγματα, παλιά και νέα, που η προσοχή στρέφεται ιδιαίτερα στον ένα ή τον άλλο τομέα της επικοινωνιακής ικανότητας. Δεδομένου ότι η επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητα, θεωρούμενη ως πολλαπλογλωσσική και πολλαπλοπολιτισμική ικανότητα, είναι μία ολότητα (δηλαδή περιλαμβάνει ποικιλίες της μητρικής γλώσσας και ποικιλίες μίας ή περισσότερων ξένων γλωσσών), είναι εξίσου δυνατό να ισχυρισθεί κανείς ότι, σε συγκεκριμένες στιγμές και σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, ο κύριος στόχος της διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας (αν και δεν γινόταν φανερό) ήταν η ανάπτυξη σε βάθος και λεπτομέρεια της γνώσης της μητρικής γλώσσας (π.χ. με το να καταφεύγουμε στη μετάφραση, στη μελέτη των ποικιλιών ύφους και της καταλληλότητας του λεξιλογίου κατά τη μετάφραση στη μητρική γλώσσα, δηλαδή σε κάποια είδη συγκριτικής υφολογίας και σημασιολογίας).

γ) Από την άποψη της καλύτερης απόδοσης σε μία ή περισσότερες συγκεκριμένες γλωσσικές δραστηριότητες (βλ. τμήμα 4.4) και τότε είναι ζήτημα *αντίληψης, παραγωγής, συνδιαλλαγής ή μεσολάβησης*. Ίσως ο κύριος γενικός στόχος της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας να είναι η αποτελεσματικότητα στις αντιληπτικές δραστηριότητες (κατανόηση προφορικού ή γραπτού λόγου) ή στη μεσολάβηση (μετάφραση ή διερμηνεία) ή στη συνδιαλλαγή πρόσωπο-με-πρόσωπο. Εδώ πάλι, είναι αυτονόητο ότι μια τέτοια πόλωση ποτέ δεν μπορεί να είναι ολοκληρωτική ή να επιδιωχθεί ανεξάρτητα από κάθε άλλο σκοπό. Ωστόσο, όταν ορίζουμε γενικούς μαθησιακούς στόχους είναι δυνατό να αποδώσουμε σημαντικά μεγαλύτερη βαρύτητα σε ένα τομέα από ό,τι σε άλλους, και ένα τέτοιο επίκεντρο, αν είναι σταθερό, θα επηρεάσει ολόκληρη τη διαδικασία: την επιλογή του περιεχομένου και των μαθησιακών καθηκόντων, τις αποφάσεις σχετικά με την πρόοδο και τη δόμησή της καθώς και τις πιθανές διορθωτικές ενέργειες, την επιλογή του είδους των κειμένων, κτλ.

Θα δούμε ότι σε γενικές γραμμές η έννοια της *επιμέρους ικανότητας* έχει εισαχθεί και χρησιμοποιείται κυρίως σε σχέση με κάποιες από αυτές τις επιλογές (π.χ. την επιμονή στο είδος εκμάθησης που θεωρεί ως σημαντικούς γενικούς μαθησιακούς στόχους τις αντιληπτικές δραστηριότητες και την κατανόηση γραπτού ή/και προφορικού λόγου). Όμως αυτό που προτείνεται εδώ είναι μία επέκταση αυτής της χρήσης:

- αφενός θεωρώντας ότι και άλλοι γενικοί μαθησιακοί στόχοι που σχετίζονται με την επιμέρους ικανότητα μπορούν να εντοπισθούν (όπως έχει αναφερθεί στο *α* ή στο *β* ή στο *δ*) σε σχέση με το πλαίσιο αναφοράς.
- αφετέρου επισημαίνοντας ότι αυτό το ίδιο πλαίσιο αναφοράς δίνει τη δυνατότητα σε κάθε λεγόμενη 'επιμέρους' ικανότητα να ενσωματωθεί μέσα σε μια γενικότερη σειρά επικοινωνιακών και μαθησιακών ικανοτήτων.

δ) Από την άποψη της βέλτιστης λειτουργικότητας σε ένα δεδομένο πεδίο (βλ. τμήμα 4.1.1) και έτσι να αφορούν *το δημόσιο πεδίο,* το *επαγγελματικό πεδίο,* το *εκπαιδευτικό πεδίο* ή το *προσωπικό πεδίο*. Ο κύριος στόχος της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας μπορεί να

είναι η καλύτερη απόδοση σε μια δουλειά, ή η υποβοήθηση των σπουδών ή η διευκόλυνση της ζωής σε μια ξένη χώρα. Όπως και με τα άλλα βασικά συστατικά στοιχεία του προτεινόμενου προτύπου, τέτοιοι στόχοι εκφράζονται ρητά σε περιγραφές μαθημάτων, σε προτάσεις και αιτήματα γλωσσικών υπηρεσιών, και σε μαθησιακό/διδακτικό υλικό. Σε αυτή την περιοχή είναι που έχει καταστεί δυνατό να μιλήσει κανείς για 'συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους', 'εξειδικευμένα μαθήματα', 'επαγγελματική γλώσσα', 'προετοιμασία για ένα χρονικό διάστημα παραμονής στο εξωτερικό', 'γλωσσική αντίληψη των μεταναστών εργατών'. Αυτό δεν σημαίνει ότι το ενδιαφέρον που δείχνει κανείς στις ειδικές ανάγκες μιας συγκεκριμένης ομάδας-στόχου, η οποία πρέπει να προσαρμόσει την πολλαπλογλωσσική και πολλαπλοπολιτισμική της ικανότητα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πεδίο δραστηριότητας, πρέπει πάντοτε να απαιτεί μία εκπαιδευτική προσέγγιση κατάλληλη για αυτό το σκοπό. Αλλά, όπως και με τους άλλους τομείς, η διατύπωση ενός γενικού μαθησιακού στόχου υπό αυτόν τον τίτλο και με αυτό το σημείο εστίασης κανονικά έχει επιπτώσεις σε άλλους τομείς και στάδια του σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος και στη διαδικασία της διδασκαλίας και της εκμάθησης.

Πρέπει να σημειωθεί ότι αυτό το είδος γενικού μαθησιακού στόχου που περιλαμβάνει λειτουργική προσαρμογή σε ένα συγκεκριμένο πεδίο είναι αντίστοιχο με τις περιπτώσεις δίγλωσσης εκπαίδευσης, εμβάπτισης (με την έννοια που χρησιμοποιήθηκε στα πειράματα που διεξήχθησαν στον Καναδά) και σχολικής εκπαίδευσης όπου η γλώσσα της διδασκαλίας είναι διαφορετική από εκείνη που χρησιμοποιείται στο οικογενειακό περιβάλλον (π.χ. μια εκπαίδευση αποκλειστικά στα γαλλικά σε κάποιες πολύγλωσσες πρώην αποικίες στην Αφρική). Από αυτή την άποψη, και αυτό δεν είναι ασύμβατο με τα κύρια σημεία της ανάλυσης αυτής, αυτές οι περιπτώσεις εμβάπτισης, σε οποιαδήποτε γλωσσικά αποτελέσματα και αν καταλήξουν, έχουν ως σκοπό να αναπτύξουν επιμέρους ικανότητες: εκείνες που είναι σχετικές με το εκπαιδευτικό πεδίο και με την απόκτηση γνώσης εκτός της γλωσσικής. Ας θυμηθούμε ότι σε πολλά πειράματα πλήρους εμβάπτισης σε νεαρή ηλικία στον Καναδά, παρόλο που η γλώσσα της εκπαίδευσης ήταν η γαλλική, αρχικά δεν έγινε καμιά ιδιαίτερη πρόβλεψη στο πρόγραμμα για τη διδασκαλία των γαλλικών στα αγγλόφωνα παιδιά που συμμετείχαν.

ε) Από την άποψη του εμπλουτισμού ή της διαφοροποίησης στρατηγικών ή από την άποψη της εκπλήρωσης καθηκόντων (βλ. τμήμα 4.5 και Κεφάλαιο 7) και έτσι να σχετίζονται με τη διαχείριση ενεργειών που συνδέονται με την εκμάθηση και τη χρήση μιας ή περισσότερων γλωσσών, και με την ανακάλυψη ή την εμπειρία άλλων πολιτισμών.

Σε πολλές μαθησιακές εμπειρίες θα ήταν προτιμότερο, σε κάποια ορισμένη στιγμή, να επικεντρώσουμε την προσοχή μας στην ανάπτυξη στρατηγικών που θα επιτρέψουν την εκτέλεση καθηκόντων τα οποία έχουν κάποια γλωσσική διάσταση. Συνεπώς, ο σκοπός είναι να βελτιώσουμε τις στρατηγικές που παραδοσιακά χρησιμοποιούν οι μαθητές, κάνοντας τες πιο εκλεπτυσμένες, πιο εκτεταμένες και πιο συνειδητές, προσπαθώντας να τις προσαρμόσουμε σε καθήκοντα για τα οποία δεν είχαν αρχικά χρησιμοποιηθεί. Είτε πρόκειται για επικοινωνιακές είτε για μαθησιακές στρατηγικές, αν θεωρήσουμε ότι δίνουν τη δυνατότητα σε κάποιον να επιστρατεύσει τις ικανότητές του για να τις εφαρμόσει και πιθανόν να τις βελτιώσει ή να τις επεκτείνει, αξίζει να βεβαιωθούμε ότι πράγματι τέτοιου είδους στρατηγικές καλλιεργούνται ως γενικός μαθησιακός στόχος, έστω και αν οι ίδιες δεν μπορεί να αποτελούν αυτοσκοπό.

Τα καθήκοντα κανονικά επικεντρώνονται μέσα σε ένα δεδομένο πεδίο και θεωρούνται γενικοί μαθησιακοί στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν σε σχέση με αυτό το πεδίο, σε συνάρτηση με το σημείο *δ* παραπάνω. Αλλά υπάρχουν περιπτώσεις όπου ο μαθησιακός στόχος περιορίζεται στη λίγο πολύ στερεότυπη εκτέλεση ορισμένων καθηκόντων, τα οποία μπορεί να εμπλέκουν γλωσσικά στοιχεία σε μία ή περισσότερες ξένες γλώσσες: ένα παράδειγμα που αναφέρεται συχνά είναι αυτό με τον χειριστή ενός πίνακα με διακόπτες όπου η αναμενόμενη 'πολλαπλογλωσσική' απόδοση, βασισμένη σε μία απόφαση που πάρθηκε επιτόπου σε μία συγκεκριμένη εταιρία, περιορίζεται στην παραγωγή μερικών καθορισμένων διατυπώσεων που σχετίζονται με λειτουργίες ρουτίνας. Τέτοια παραδείγματα είναι περισσότερο υπόθεση ημι-αυτοματοποιημένης συμπεριφοράς παρά επιμέρους ικανοτήτων, αλλά κανείς δεν μπορεί να αρνηθεί πως η εκτέλεση αυστηρά καθορισμένων επαναληπτικών καθηκόντων σε παρόμοιες περιπτώσεις μπορεί επίσης να αποτελέσει το βασικό επίκεντρο ενός μαθησιακού στόχου.

Γενικότερα, η διατύπωση των γενικών μαθησιακών στόχων από την άποψη των καθηκόντων έχει το πλεονέκτημα, και για το μαθητή επίσης, ότι προσδιορίζει με πρακτικούς όρους τα αναμενόμενα αποτελέσματα, και επίσης μπορεί να παίξει έναν βραχυπρόθεσμο παρακινητικό ρόλο καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας εκμάθησης. Για να αναφέρουμε ένα απλό παράδειγμα, το να πούμε στα παιδιά ότι η δραστηριότητα που πρόκειται να αναλάβουν θα τους δώσει τη δυνατότητα να παίξουν τις 'Χαρούμενες Οικογένειες' στην ξένη γλώσσα (με στόχο την πιθανή διεξαγωγή ενός 'καθήκοντος') μπορεί επίσης να είναι ένα κίνητρο για να μάθουν το λεξιλόγιο που είναι σχετικό με τα διάφορα μέλη της οικογένειας (μέρος του γλωσσικού τομέα ενός ευρύτερου επικοινωνιακού στόχου). Επίσης, υπό αυτή την έννοια, η λεγόμενη προσέγγιση 'με βάση μια εργασία', οι συνολικές προσομοιώσεις και τα διάφορα παιχνίδια ρόλων, θεμελιώνουν προσωρινούς κατά βάση στόχους που ορίζονται από την άποψη καθηκόντων που θα εκτελεσθούν αλλά των οποίων το μέγιστο ενδιαφέρον, όσον αφορά την εκμάθηση, βρίσκεται είτε στα γλωσσικά μέσα και στις δραστηριότητες που απαιτεί ένα τέτοιου είδους καθήκον (ή μια ακολουθία καθηκόντων) είτε στις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται ή εφαρμόζονται. Με άλλα λόγια, στο σκεπτικό που υιοθετήθηκε για τη σύλληψη του πλαισίου αναφοράς η πολλαπλογλωσσική και πολλαπλοπολιτισμική ικανότητα γίνεται προφανής και αναπτύσσεται μέσα από την εκτέλεση καθηκόντων· παρ' όλα αυτά, στην προσέγγιση της εκμάθησης που υιοθετήθηκε, τα καθήκοντα αυτά παρουσιάζονται ως απλώς φαινομενικοί γενικοί μαθησιακοί στόχοι ή ως ένα βήμα προς την επίτευξη άλλων μαθησιακών στόχων.

6.1.4.2 Η συμπληρωματικότητα των επιμέρους μαθησιακών στόχων

Ο ορισμός των γενικών στόχων της γλωσσικής διδασκαλίας/εκμάθησης με αυτόν τον τρόπο, από την άποψη των κυριότερων τομέων ενός γενικού προτύπου αναφοράς, ή από την άποψη του καθενός από τους υπο-τομείς τους, δεν είναι απλώς μια υφολογική άσκηση. Απεικονίζει την πιθανή διαφοροποίηση των μαθησιακών στόχων και την ποικιλία που συναντούμε κατά τη διδασκαλία. Προφανώς, πάρα πολλά είδη παροχής εκπαίδευσης, μέσα και έξω από το σχολείο, καλύπτουν συγχρόνως αρκετούς από αυτούς τους μαθησιακούς στόχους. Και είναι εξίσου προφανές (αλλά αξίζει να το επαναλάβουμε) ότι η επιδίωξη ενός ειδικά επιλεγμένου γενικού μαθησιακού στόχου σημαίνει επίσης, ως προς τη συνοχή του προτύπου που παρουσιάζουμε εδώ, ότι η επίτευξη του δηλωθέντος μαθησιακού στόχου θα

οδηγήσει σε άλλα αποτελέσματα τα οποία δεν αποτελούσαν ειδικό στόχο ή που δεν είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Αν, για παράδειγμα, θεωρήσουμε ότι ο μαθησιακός στόχος ουσιωδώς αφορά ένα πεδίο, και επικεντρώνεται στις απαιτήσεις ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος, π.χ. ενός σερβιτόρου σε εστιατόριο, τότε για να επιτύχουμε αυτόν τον στόχο θα αναπτύξουμε γλωσσικές δραστηριότητες οι οποίες έχουν σχέση με προφορική επικοινωνία· σε σχέση με την επικοινωνιακή ικανότητα θα δοθεί ιδιαίτερη προσοχή σε ορισμένα λεξιλογικά πεδία του γλωσσικού τομέα (παρουσίαση και περιγραφή των πιάτων, για παράδειγμα), και σε ορισμένες κοινωνιογλωσσικές νόρμες (τύπους προσφώνησης των πελατών, πιθανό αίτημα βοήθειας από έναν τρίτο, κτλ.)· και αναμφίβολα θα υπάρξει επιμονή σε ορισμένες πλευρές του *savoir-être* (διακριτικότητα, ευγένεια, χαμόγελο, υπομονή, κτλ.) ή σε γνώσεις που αφορούν τις συνήθειες μαγειρικής και διατροφής της συγκεκριμένης ξένης κουλτούρας. Είναι δυνατό να δώσουμε και άλλα παραδείγματα στα οποία θα επιλέγονταν άλλοι τομείς ως κύριοι μαθησιακοί στόχοι, αλλά αυτό το συγκεκριμένο παράδειγμα είναι αναμφίβολα αρκετό για να συμπληρώσει ό,τι ειπώθηκε παραπάνω σε σχέση με την έννοια της *επιμέρους ικανότητας* (βλ. τα σχόλια πάνω στη σχετικοποίηση του τι μπορεί να εννοηθεί ως επιμέρους γνώση μιας γλώσσας).

6.2 Οι διαδικασίες εκμάθησης της γλώσσας

6.2.1 Απόκτηση ή εκμάθηση;

Οι όροι ‘απόκτηση γλώσσας’ και ‘εκμάθηση γλώσσας’ χρησιμοποιούνται σήμερα με πολλούς και διάφορους τρόπους. Πολλοί τους χρησιμοποιούν εναλλακτικά. Άλλοι χρησιμοποιούν τον έναν ή τον άλλον ως γενικό όρο, και τον άλλον με πιο περιορισμένη έννοια. Έτσι η ‘απόκτηση της γλώσσας’ μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως γενικός όρος ή να περιορισθεί:

α) σε ερμηνείες της γλώσσας των μη φυσικών ομιλητών από την άποψη σύγχρονων θεωριών της καθολικής γραμματικής (π.χ. διαμόρφωση παραμέτρων). Το έργο αυτό είναι σχεδόν πάντοτε κλάδος της θεωρητικής ψυχογλωσσολογίας που παρουσιάζει λίγο ή καθόλου άμεσο ενδιαφέρον για τους επαγγελματίες του χώρου, ειδικά εφόσον η γραμματική θεωρείται εντελώς απομακρυσμένη από τη συναίσθηση.

β) στη γνώση που αποκτήθηκε χωρίς διδασκαλία και στην ικανότητα να χρησιμοποιούμε μία γλώσσα που δεν είναι μητρική, ως αποτέλεσμα είτε άμεσης έκθεσης σε κείμενα είτε άμεσης συμμετοχής σε επικοινωνιακά γεγονότα.

Η ‘εκμάθηση της γλώσσας’ μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως γενικός όρος, ή να περιορισθεί στη διαδικασία μέσω της οποίας αποκτάται η γλωσσομάθεια ως αποτέλεσμα μιας σχεδιασμένης διαδικασίας, ιδιαίτερα μέσω οργανωμένης μελέτης στο περιβάλλον ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος.

Προς το παρόν δεν φαίνεται δυνατό να επιβάλουμε μία τυποποιημένη ορολογία, ειδικά αφού δεν υπάρχει κανένας προφανής υπερώνυμος όρος που να καλύπτει τους όρους ‘εκμάθηση’ και ‘απόκτηση’ στις περιορισμένες έννοιές τους.

Οι χρήστες του Πλαισίου παρακαλούνται να σκεφθούν και αν είναι δυνατό να αναφέρουν με ποια έννοια χρησιμοποιούν τους όρους και να αποφεύγουν να τους χρησιμοποιούν με τρόπους διαφορετικούς από την τρέχουσα χρήση.

Μπορεί επίσης να θέλουν να σκεφθούν και όπου αρμόζει να δηλώσουν:

- *Πώς μπορούν να εξασφαλίσουν και να εκμεταλλευθούν ευκαιρίες για γλωσσική απόκτηση υπό την έννοια της παραγράφου (β) παραπάνω.*

6.2.2 Με ποιον τρόπο μαθαίνουν οι μαθητές;

6.2.2.1 Προς το παρόν δεν υπάρχει καμία ομοφωνία με βάση κάποια επαρκώς τεκμηριωμένη έρευνα ως προς το πώς μαθαίνουν οι μαθητές, για να μπορέσει να βασισθεί το Πλαίσιο σε μία συγκεκριμένη θεωρία εκμάθησης. Ορισμένοι θεωρητικοί πιστεύουν ότι οι ανθρώπινες ικανότητες για την επεξεργασία πληροφοριών είναι αρκετά ισχυρές, ώστε να αρκεί ένα άτομο να εκτεθεί σε ικανή ποσότητα κατανοητής γλώσσας για να κατακτήσει τη γλώσσα και να μπορεί να την χρησιμοποιεί τόσο για την κατανόηση όσο και για την παραγωγή. Πιστεύουν ότι η διαδικασία της 'απόκτησης' δεν είναι προσβάσιμη σε παρακολούθηση ή στη διαίσθηση και ότι δεν μπορεί να διευκολυνθεί με συνειδητό χειρισμό, είτε μέσω διδασκαλίας είτε μέσω μεθόδων μελέτης. Για αυτούς, το πιο σημαντικό πράγμα που μπορεί να κάνει ένας δάσκαλος είναι να εξασφαλίσει το πλουσιότερο δυνατό γλωσσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο θα λάβει χώρα η εκμάθηση χωρίς τυπική διδασκαλία.

6.2.2.2 ΄Αλλοι πιστεύουν ότι εκτός από την έκθεση σε κατανοητά γλωσσικά δεδομένα, η ενεργή συμμετοχή σε επικοινωνιακές συνδιαλλαγές αποτελεί ικανή και αναγκαία συνθήκη για την γλωσσική ανάπτυξη. Και αυτοί θεωρούν ότι η ρητή διδασκαλία ή μελέτη της γλώσσας είναι άσχετη. Στο άλλο άκρο, ορισμένοι πιστεύουν ότι οι μαθητές οι οποίοι έχουν μάθει τους απαραίτητους γραμματικούς κανόνες και κάποιο λεξιλόγιο θα είναι σε θέση να καταλαβαίνουν και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα υπό το πρίσμα της προηγούμενης εμπειρίας τους και του κοινού νου χωρίς να έχουν την ανάγκη πρόβας. Μεταξύ αυτών των δύο ακραίων πόλων, οι περισσότεροι 'ορθόδοξοι' μαθητές, διδάσκοντες και οι υπηρεσίες στήριξής τους θα ακολουθήσουν πιο εκλεκτικές πρακτικές, αναγνωρίζοντας ότι οι μαθητές δεν μαθαίνουν απαραίτητα ό,τι τους διδάσκουν οι δάσκαλοί τους και ότι χρειάζονται ουσιώδες, εμπεριστατωμένο και κατανοητό εισερχόμενο γλωσσικό υλικό καθώς και ευκαιρίες για να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα διαδραστικά· θα αναγνωρίσουν εξάλλου ότι η εκμάθηση διευκολύνεται, ειδικά κάτω από τις τεχνητές συνθήκες της τάξης, με έναν συνδυασμό συνειδητής εκμάθησης και επαρκούς εξάσκησης για να μειωθεί ή να απαλειφθεί η συνειδητή προσοχή που δίδεται σε κατωτέρου επιπέδου πρακτικές δεξιότητες παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου καθώς και στη μορφολογική και συντακτική ακρίβεια, ελευθερώνοντας έτσι το νου για ανωτέρου επιπέδου στρατηγικές επικοινωνίας. Αρκετοί (πολύ λιγότεροι από ό,τι παλαιότερα) πιστεύουν ότι αυτός ο στόχος μπορεί να επιτευχθεί με γυμνάσματα μέχρι του σημείου της υπερ-εκμάθησης.

6.2.2.3 Υπάρχουν βέβαια σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ μαθητών διαφορετικής ηλικίας, διαφορετικού τύπου και ιστορικού ως προς τα στοιχεία στα οποία ανταποκρίνονται πιο αποτελεσματικά, καθώς και μεταξύ των διδασκόντων, των συγγραφέων διδακτικών βιβλίων, κτλ., ως προς την ισορροπία των στοιχείων που παρουσιάζονται στα μαθήματα ανάλογα με τη σπουδαιότητα που προσδίδουν στην παραγωγή έναντι της αντίληψης, στη γλωσσική ακρίβεια έναντι της ευχέρειας, κτλ.

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να εξετάσουν και όπου αρμόζει να αναφέρουν τις παραδοχές ως προς τη γλωσσική εκμάθηση πάνω στις οποίες βασίζεται το έργο τους καθώς και τις μεθοδολογικές τους συνέπειες.

6.3 Τι μπορεί να κάνει ο κάθε τύπος χρήστη του Πλαισίου για να διευκολύνει την εκμάθηση της γλώσσας;

Ο επαγγελματικός χώρος της διδασκαλίας της γλώσσας σχηματίζει έναν 'συνεταιρισμό εκμάθησης' που αποτελείται από πολλούς ειδικούς εκτός από τους διδάσκοντες και τους μαθητές που είναι οι πιο άμεσα ενδιαφερόμενοι κατά την εκμάθηση. Το τμήμα αυτό εξετάζει τους αντίστοιχους ρόλους του καθενός από τα συμβαλλόμενα μέρη.

6.3.1 Όσοι ασχολούνται με εξετάσεις και με τίτλους πιστοποίησης θα πρέπει να σκεφθούν ποιες παράμετροι της εκμάθησης είναι συναφείς με ποιους τίτλους, και το απαιτούμενο επίπεδο. Θα πρέπει να πάρουν συγκεκριμένες αποφάσεις για το ποια ειδικά καθήκοντα και ποιες δραστηριότητες θα συμπεριλάβουν, ποια θέματα θα καλύψουν, ποιες παγιωμένες δομές, ποιους ιδιωματισμούς και λεξικά στοιχεία θα απαιτήσουν από τους υποψηφίους να αναγνωρίσουν ή να θυμηθούν, ποιες κοινωνιογλωσσικές γνώσεις και δεξιότητες θα εξετάσουν, κτλ. Μπορεί να μη χρειασθεί να ασχοληθούν με τις διαδικασίες σύμφωνα με τις οποίες έχει επιτευχθεί η εκμάθηση ή η απόκτηση της εξεταζόμενης γλωσσικής επάρκειας, εκτός από τις περιπτώσεις που οι δικές τους διαδικασίες εξέτασης μπορεί να έχουν ένα θετικό ή αρνητικό αποτέλεσμα επανεπεξεργασίας (backwash effect) στην εκμάθηση της γλώσσας.

6.3.2 Οι αρμόδιες αρχές, όταν καταρτίζουν οδηγίες για τη χρήση αναλυτικών προγραμμάτων ή διαμορφώνουν προγράμματα διδασκαλίας, μπορεί να δίνουν έμφαση στον καθορισμό των μαθησιακών στόχων. Σε μια τέτοια διαδικασία, ίσως να καθορίζουν μόνο ανώτερους μαθησιακούς στόχους με όρους καθηκόντων, θεμάτων, ικανότητας, κτλ. Παρόλο που μπορεί να το επιθυμούν, δεν είναι υποχρεωμένοι να καθορίζουν λεπτομερώς το λεξιλόγιο, τη γραμματική και τα λειτουργικά/εννοιολογικά ρεπερτόρια που θα δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εκτελέσουν τα καθήκοντα και να πραγματευθούν τα θέματα. Δεν είναι υποχρεωμένοι, αλλά μπορεί να θέλουν, να διατυπώσουν κατευθυντήριες γραμμές ή να κάνουν προτάσεις σχετικές με τις μεθόδους που θα εφαρμοσθούν στην τάξη και τα στάδια προόδου που αναμένεται να διανύσουν οι μαθητές.

6.3.3 Οι συγγραφείς διδακτικών βιβλίων και οι σχεδιαστές μαθημάτων δεν είναι υποχρεωμένοι, αν και μπορεί κάλλιστα να το επιθυμούν, να διαμορφώσουν τους ς τους με

όρους καθηκόντων για την εκτέλεση των οποίων θα εξοπλίσουν τους μαθητές ή τις ικανότητες και τις στρατηγικές που θα πρέπει να αναπτύξουν. Υποχρεούνται να πάρουν συγκεκριμένες, λεπτομερείς αποφάσεις για την επιλογή και κατάταξη των κειμένων, των δραστηριοτήτων, του λεξιλογίου και της γραμματικής που θα παρουσιασθούν στο μαθητή. Πρέπει να δώσουν λεπτομερείς οδηγίες για τα καθήκοντα και τις δραστηριότητες που θα αναλάβουν οι μαθητές στην τάξη ή/και ατομικά ως απάντηση στο υλικό που παρουσιάστηκε. Το υλικό που παράγουν επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη διαδικασία της εκμάθησης/διδασκαλίας και πρέπει αναπόφευκτα να βασίζεται σε ισχυρές παραδοχές (που σπάνια αναφέρονται και συχνά δεν έχουν εξετασθεί, και μπορεί ακόμα να είναι και ασυνείδητη η υιοθέτησή τους) ως προς τη φύση της διαδικασίας εκμάθησης.

6.3.4 Γενικά οι διδάσκοντες καλούνται να σεβασθούν οποιεσδήποτε επίσημες κατευθυντήριες γραμμές, να χρησιμοποιήσουν διδακτικά βιβλία και διδακτικό υλικό (το οποίο μπορεί να είναι ή να μην είναι σε θέση να αναλύσουν, να αξιολογήσουν, να επιλέξουν και να συμπληρώσουν), να φτιάξουν και να βάλουν διαγωνίσματα και να προετοιμάσουν τους μαθητές και τους σπουδαστές για εξετάσεις πιστοποίησης. Πρέπει να παίρνουν αποφάσεις από λεπτό σε λεπτό για τις δραστηριότητες στην τάξη, και τις οποίες μπορεί να έχουν προετοιμάσει από πριν σε περίγραμμα, αλλά να χρειαστεί να τις προσαρμόσουν με ευελιξία υπό το πρίσμα των αντιδράσεων των μαθητών/σπουδαστών. Οφείλουν να παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών/σπουδαστών και να βρίσκουν τρόπους με τους οποίους θα αναγνωρίσουν, θα αναλύσουν και θα ξεπεράσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την εκμάθηση, καθώς και θα αναπτύξουν τις ατομικές τους ικανότητες εκμάθησης. Είναι απαραίτητο να κατανοούν όλο το φάσμα των μαθησιακών διαδικασιών, παρόλο που αυτή η κατανόηση μπορεί κάλλιστα να είναι ένα ασυνείδητο προϊόν εμπειρίας παρά ένα σαφώς διατυπωμένο αποτέλεσμα θεωρητικής σκέψης, κάτι που είναι η κατάλληλη συνεισφορά στο συνεταιρισμό εκμάθησης των ερευνητών της εκπαίδευσης και των επιμορφωτών των διδασκόντων.

6.3.5 Βέβαια, οι μαθητές είναι αυτοί τους οποίους τελικά αφορούν οι διαδικασίες της απόκτησης και της εκμάθησης της γλώσσας. Αυτοί είναι που πρέπει να αναπτύξουν τις ικανότητες και στρατηγικές (εφόσον δεν το έχουν ήδη κάνει) και να διεκπεραιώσουν τα καθήκοντα, τις δραστηριότητες και τις διαδικασίες που χρειάζονται για να συμμετάσχουν αποτελεσματικά σε επικοινωνιακά γεγονότα. Ωστόσο, σχετικά λίγοι μαθαίνουν αυτενεργώντας, παίρνοντας πρωτοβουλίες ως προς το σχεδιασμό, τη δόμηση και την εκτέλεση των δικών τους διαδικασιών εκμάθησης. Οι περισσότεροι μαθαίνουν ‘ανταποκρινόμενοι’, ακολουθώντας τις οδηγίες και επιτελώντας τις δραστηριότητες που καθορίζουν οι διδάσκοντες και τα διδακτικά βιβλία. Ωστόσο, αφού σταματήσει η διδασκαλία, η περαιτέρω εκμάθηση *πρέπει* να είναι αυτόνομη. Η αυτόνομη εκμάθηση μπορεί να ενισχυθεί αν το ‘να μαθαίνει κανείς πώς να μαθαίνει’ θεωρηθεί αναπόσπαστο κομμάτι της γλωσσικής εκμάθησης, έτσι ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν σταδιακά την επίγνωση του τρόπου με τον οποίον μαθαίνουν, των επιλογών που τους προσφέρονται και των επιλογών που τους ταιριάζουν περισσότερο. Ακόμα λοιπόν και μέσα στο δεδομένο εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να οδηγηθούν να κάνουν όλο και περισσότερες επιλογές σε σχέση με μαθησιακούς στόχους, διδακτικό υλικό και μεθόδους εργασίας υπό το πρίσμα των δικών τους αναγκών, κινήτρων, χαρακτηριστικών και μέσων. Ελπίζουμε ότι το Πλαίσιο, σε συνδυασμό με τη σειρά των εξειδικευμένων οδηγών για τους χρήστες, θα είναι χρήσιμο όχι μόνο στους διδάσκοντες και τις υπηρεσίες στήριξής τους, αλλά και άμεσα

στους μαθητές βοηθώντας και αυτούς να ενημερωθούν περισσότερο ως προς τις επιλογές που τους δίνονται και να εκφραστούν καλύτερα σχετικά με τις επιλογές που κάνουν.

6.4 Μερικές μεθοδολογικές επιλογές για την εκμάθηση και τη διδασκαλία των σύγχρονων γλωσσών

Μέχρι αυτό το σημείο, το Πλαίσιο ασχολήθηκε με την κατασκευή ενός περιεκτικού προτύπου της χρήσης της γλώσσας και του χρήστη της γλώσσας, τονίζοντας διαρκώς τη συνάφεια των διαφόρων τομέων του προτύπου γλωσσικής εκμάθησης, διδασκαλίας και αξιολόγησης. Αυτή η συνάφεια έχει εξετασθεί κυρίως με όρους περιεχομένου και γενικών στόχων της γλωσσικής εκμάθησης. Όλα αυτά δίνονται περιληπτικά στα τμήματα 6.1 και 6.2. Ωστόσο, ένα πλαίσιο αναφοράς για τη γλωσσική εκμάθηση, διδασκαλία και αξιολόγηση πρέπει επίσης να ασχοληθεί και με τη μεθοδολογία, αφού οι χρήστες του αναμφίβολα θα θελήσουν να σκεφθούν και να ανακοινώσουν τις μεθοδολογικές τους αποφάσεις μέσα σε ένα γενικό πλαίσιο. Σκοπός του Κεφαλαίου 6 είναι να παράσχει ένα τέτοιο πλαίσιο.

Πρέπει, βέβαια, να τονισθεί ότι τα ίδια κριτήρια ισχύουν για αυτό το κεφάλαιο όπως και για τα άλλα. Η προσέγγιση στη μεθοδολογία της εκμάθησης και της διδασκαλίας πρέπει να είναι περιεκτική και να παρουσιάζει όλες τις επιλογές με ένα ρητό και διαφανή τρόπο και να αποφεύγει τους αφορισμούς και το δογματισμό. Μία από τις θεμελιώδεις μεθοδολογικές αρχές του Συμβουλίου της Ευρώπης είναι ότι οι μέθοδοι που θα χρησιμοποιηθούν στη γλωσσική εκμάθηση, διδασκαλία και έρευνα, είναι εκείνες που θεωρούνται ως οι πιο αποτελεσματικές για την επίτευξη των καθορισμένων γενικών μαθησιακών στόχων υπό το πρίσμα των αναγκών του κάθε μαθητή μέσα στο κοινωνικό του περιβάλλον. Η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τα κίνητρα και τα χαρακτηριστικά των μαθητών καθώς και από την φύση των ανθρώπινων και των υλικών μέσων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Αν ακολουθήσουμε αυτή τη θεμελιώδη αρχή με συνέπεια, θα καταλήξουμε αναγκαστικά σε μία μεγάλη ποικιλία γενικών μαθησιακών στόχων και μία ακόμα μεγαλύτερη ποικιλία μεθόδων και υλικού.

Υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους μαθαίνονται και διδάσκονται οι σύγχρονες γλώσσες. Εδώ και πολλά χρόνια το Συμβούλιο της Ευρώπης προωθεί μια προσέγγιση που βασίζεται στις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών και στη χρήση των διδακτικών υλικών και των μεθόδων, που θα επιτρέψουν στους μαθητές να ικανοποιήσουν αυτές τις ανάγκες και που ταιριάζουν με τα χαρακτηριστικά τους ως μαθητών. Ωστόσο, όπως έχει γίνει σαφές στο τμήμα 2.3.2 και αλλού, το Πλαίσιο δεν στοχεύει να προωθήσει μια συγκεκριμένη μεθοδολογία διδασκαλίας της γλώσσας, αλλά αντίθετα να προτείνει επιλογές. Είναι απαραίτητη μια πλήρης ανταλλαγή πληροφοριών για αυτές τις επιλογές και σχετικών εμπειριών που θα έλθει από το χώρο της εφαρμογής τους. Σε αυτό το στάδιο, το μόνο που μπορούμε να κάνουμε είναι να υποδείξουμε ορισμένες από τις επιλογές που προέρχονται από την τρέχουσα πρακτική και να ζητήσουμε από τους χρήστες του Πλαισίου να συμπληρώσουν τα κενά χρησιμοποιώντας τη δική τους γνώση και εμπειρία. Είναι διαθέσιμος και ο Οδηγός για τους Χρήστες.

Αν υπάρχουν επαγγελματίες οι οποίοι μετά από σκέψη έχουν πεισθεί ότι οι κατάλληλοι γενικοί μαθησιακοί στόχοι για τους μαθητές για τους οποίους είναι υπεύθυνοι εξυπηρετούνται πιο αποτελεσματικά από μεθόδους άλλες από αυτές που προτείνει το Συμβούλιο της Ευρώπης στις σχετικές εκδόσεις του, τότε θα θέλαμε να το δηλώσουν, να μιλήσουν και σε εμάς και σε άλλους για τις μεθόδους που χρησιμοποιούν και για τους

γενικούς μαθησιακούς στόχους που επιδιώκουν. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μια ευρύτερη αντίληψη της σύνθετης ποικιλότητας του κόσμου της γλωσσικής εκπαίδευσης, ή σε ζωηρή συζήτηση, η οποία είναι πάντοτε προτιμότερη από την απλή αποδοχή μιας τρέχουσας ορθόδοξης άποψης απλώς και μόνο επειδή είναι ορθόδοξη.

6.4.1 Γενικές προσεγγίσεις

Σε γενικές γραμμές, πώς περιμένουμε ότι οι μαθητές θα μάθουν μία δεύτερη ή ξένη γλώσσα (Γ2); Με έναν ή περισσότερους από τους παρακάτω τρόπους;

α) με το να εκτεθούν άμεσα σε αυθεντική χρήση της Γ2 με έναν ή περισσότερους από τους παρακάτω τρόπους:

- πρόσωπο με πρόσωπο με φυσικό/ούς ομιλητή/ές
- ακούγοντας τη συνομιλία άλλων
- ακούγοντας ραδιόφωνο, ηχογραφημένα κείμενα, κτλ.
- βλέποντας και ακούγοντας τηλεόραση, βίντεο, κτλ.
- διαβάζοντας μη τροποποιημένα, αδιαβάθμιστα αυθεντικά κείμενα (εφημερίδες, περιοδικά, ιστορίες, μυθιστορήματα, δημόσιες επιγραφές και ανακοινώσεις, κτλ.)
- χρησιμοποιώντας προγράμματα Η/Υ, CD ROM, κτλ.
- συμμετέχοντας σε ηλεκτρονικά ‘συνέδρια’ (είτε σε πραγματικό χρόνο είτε όχι)
- παρακολουθώντας μαθήματα του γενικού προγράμματος στα οποία χρησιμοποιείται η Γ2 ως μέσο διδασκαλίας·

β) με το να εκτεθούν άμεσα σε ειδικά επιλεγμένα (π.χ. διαβαθμισμένα) προφορικά εκφωνήματα και γραπτά κείμενα στη Γ2 (‘κατανοητά εισερχόμενα’)·

γ) με άμεση συμμετοχή σε αυθεντικές επικοινωνιακές συνδιαλλαγές στη Γ2, π.χ. ως συνομιλητές ενός ικανού χρήστη της γλώσσας·

δ) με άμεση συμμετοχή σε καθήκοντα που έχουν ειδικά επινοηθεί και σχεδιασθεί στη Γ2 (‘κατανοητή απόδοση’)·

ε) με αυτοδιδασκαλία, δηλαδή με (καθοδηγούμενη) αυτο-μελέτη, επιδιώκοντας γενικούς μαθησιακούς στόχους (που τους διαπραγματεύονται με δική τους ευθύνη) και με τη χρήση όποιων διδακτικών μέσων διαθέτουν·

στ) με ένα συνδυασμό παρουσιάσεων, εξηγήσεων, γυμνασμάτων και δραστηριοτήτων εφαρμογής, αλλά με τη Γ1 να χρησιμοποιείται ως η γλώσσα λειτουργίας της τάξης, η γλώσσα στην οποία δίνονται εξηγήσεις, κτλ.·

ζ) με ένα συνδυασμό δραστηριοτήτων όπως στην παράγραφο στ), αλλά με τη χρήση μόνο της Γ2 για *όλους* τους σκοπούς της τάξης·

η) με κάποιο συνδυασμό των παραπάνω δραστηριοτήτων, αρχίζοντας ίσως με την στ), αλλά σταδιακά μειώνοντας τη χρήση της Γ1 και συμπεριλαμβάνοντας περισσότερα καθήκοντα και αυθεντικά κείμενα, προφορικά και γραπτά, και με διαρκώς αυξανόμενο τον τομέα της αυτο-διδασκαλίας·

θ) συνδυάζοντας τα παραπάνω με ομαδικό και ατομικό σχεδιασμό, εφαρμογή και αξιολόγηση της δραστηριότητας της τάξης με την υποστήριξη του δασκάλου, με διαπραγμάτευση των συνδιαλλαγών για να ικανοποιηθούν οι διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, κτλ.

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφθούν και να αναφέρουν ποιες προσεγγίσεις ακολουθούν, σε γενικές γραμμές, είτε από τις παραπάνω είτε κάποιες άλλες.

6.4.2 Πρέπει να σκεφθούμε τους σχετικούς ρόλους ***των διδασκόντων, των μαθητών και των μέσων.***

6.4.2.1 Τι διαφορετικές αναλογίες διδακτικών ωρών μπορεί (ή αναμένεται) να διατεθούν:

α) στο δάσκαλο για να αναπτύξει, να εξηγήσει, κτλ. σε όλη την τάξη;
β) σε ερωτήσεις και απαντήσεις που συμμετέχει όλη η τάξη (διακρίνοντας μεταξύ ερωτήσεων αναφοράς, επίδειξης και δοκιμασίας);
γ) σε δραστηριότητες ομαδικές ή ανά ζεύγη;
δ) σε ατομική εργασία;

6.4.2.2 ***Οι διδάσκοντες*** πρέπει να συνειδητοποιούν ότι οι πράξεις τους, οι οποίες αντικατοπτρίζουν τις στάσεις και τις ικανότητές τους, είναι ιδιαίτερα σημαντικό μέρος του περιβάλλοντος εκμάθησης/απόκτησης της γλώσσας. Παρουσιάζουν πρότυπα ρόλων τα οποία οι μαθητές μπορεί να ακολουθήσουν στη μελλοντική τους χρήση της γλώσσας και στην πρακτική τους ως μελλοντικοί διδάσκοντες. Πόση σημασία δίνεται :

α) στις διδακτικές τους δεξιότητες;
β) στις δεξιότητες διαχείρισης της τάξης;
γ) στην ικανότητά τους να διεξάγουν ενεργό έρευνα και να εκμεταλλεύονται την εμπειρία τους;
δ) στο διδακτικό τους ύφος;
ε) στην κατανόησή τους και στην ικανότητά τους να ασχοληθούν με την εξέταση, τον έλεγχο της επίδοσης και την αξιολόγηση;
στ) στη γνώση τους και στην ικανότητά τους να διδάξουν πληροφορίες κοινωνικο-πολιτισμικού περιεχομένου;
ζ) στις διαπολιτισμικές τους διαθέσεις και δεξιότητες;
η) στη γνώση τους και στην ικανότητά τους να αναπτύξουν στους μαθητές τους την αισθητική αποτίμηση της λογοτεχνίας;
θ) στην ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν την εξατομίκευση μέσα σε τάξεις που περιλαμβάνουν μαθητές διαφόρων τύπων και δυνατοτήτων;

Πώς αναπτύσσονται καλύτερα οι ανάλογες αρετές και ικανότητες;
Κατά τη διάρκεια ατομικών, ανά ζεύγη και ομαδικών δραστηριοτήτων, ο δάσκαλος οφείλει:

α) απλώς να εποπτεύει και να τηρεί την τάξη;
β) να κυκλοφορεί για να επιβλέπει την εργασία των μαθητών;
γ) να είναι στη διάθεση των μαθητών για να τον συμβουλευθούν ατομικά;
δ) να υιοθετήσει ρόλους επίβλεψης και διευκόλυνσης, αποδεχόμενος και αντιδρώντας στις παρατηρήσεις των σπουδαστών ως προς τη μάθησή τους και συντονίζοντας τις δραστηριότητές τους, εκτός από το να ελέγχει και να συμβουλεύει;

6.4.2.3 Μέχρι ποιου σημείου πρέπει να περιμένουμε ή να απαιτούμε από ***τους μαθητές***:

α) να ακολουθούν όλες τις οδηγίες του δασκάλου και μόνο, με πειθαρχημένο, τακτικό τρόπο, παίρνοντας το λόγο μόνον όταν τους τον δίνει ο δάσκαλος;
β) να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της εκμάθησης σε συνεργασία με το δάσκαλο και με τους άλλους μαθητές για να έρχονται σε συμφωνία σχετικά με τους γενικούς μαθησιακούς στόχους και τις μεθόδους, κάνοντας συμβιβασμούς, και αποδεχόμενοι διδασκαλία και αξιολόγηση από τους συμμαθητές τους έτσι ώστε να προοδεύσουν σταθερά προς την αυτονομία;
γ) να εργασθούν ανεξάρτητα χρησιμοποιώντας υλικό αυτο-διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένης και της αυτο-αξιολόγησης;
δ) να ανταγωνίζονται μεταξύ τους;

6.4.2.4 Τι χρήση ***διδακτικών μέσων*** μπορεί και πρέπει να γίνει (κασέτες ήχου και εικόνας, Η/Υ, κτλ.);

α) καμία·
β) για παρουσιάσεις σε ολόκληρη την τάξη, επαναλήψεις, κτλ.·
γ) σε εργαστήρια γλωσσικής εξάσκησης/προβολών/υπολογιστών, κτλ.·
δ) με τρόπους ατομικής αυτο-διδασκαλίας·
ε) ως βάση για ομαδική εργασία (συζήτηση, διαπραγμάτευση, παιχνίδια συνεργασίας και ανταγωνισμού, κτλ.)·
στ) με διεθνή δικτύωση σχολείων, τάξεων και μαθητών σε ατομική βάση.

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφθούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *ποιοι ρόλοι και ποιες ευθύνες αντιστοιχούν στους διδάσκοντες και τους μαθητές κατά την οργάνωση, διαχείριση, διεξαγωγή και αξιολόγηση της διαδικασίας της γλωσσικής εκμάθησης·*
- *πώς χρησιμοποιούνται τα διδακτικά μέσα.*

6.4.3 Τι ρόλο παίζουν ***τα κείμενα*** στη γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία;

6.4.3.1 Πώς περιμένουμε και πώς απαιτούμε από τους μαθητές να μάθουν από προφορικά και γραπτά κείμενα (βλ. τμήμα 4.6);

α) μόνο με το να εκτεθούν σε κείμενα·
β) μόνο με το να εκτεθούν σε κείμενα, αλλά εξασφαλίζοντας ότι το νέο υλικό γίνεται κατανοητό με την εξαγωγή συμπερασμάτων από τα συμφραζόμενα, την οπτική υποστήριξη, κτλ.·
γ) με το να εκτεθούν σε κείμενα, ελέγχοντας και εξασφαλίζοντας την κατανόησή τους με ερωτήσεις και απαντήσεις στη Γ2, με δραστηριότητες πολλαπλής επιλογής, ταιριάζοντας εικόνες, κτλ.·
δ) όπως στο γ), αλλά με ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω:

- Διαγωνίσματα κατανόησης στη Γ1
- Εξηγήσεις στη Γ1
- Εξηγήσεις (που συμπεριλαμβάνουν τις τυχόν αναγκαίες *ad hoc* μεταφράσεις) στη Γ2
- Συστηματική μετάφραση κειμένου στη Γ1 από τους μαθητές/ σπουδαστές
- Προπαρασκευαστικές ή/και ομαδικές δραστηριότητες κατανόησης προφορικού λόγου, προπαρασκευαστικές δραστηριότητες κατανόησης γραπτού λόγου, κτλ.

6.4.3.2 Μέχρι ποιο σημείο πρέπει τα γραπτά ή προφορικά κείμενα που παρουσιάζονται στους μαθητές να είναι:

α) 'αυθεντικά', δηλαδή που σχεδιάσθηκαν για κάποιον επικοινωνιακό σκοπό χωρίς καμία πρόθεση για γλωσσική διδασκαλία, π.χ.:

- ακατέργαστα αυθεντικά κείμενα τα οποία συναντά ο μαθητής κατά την άμεση εμπειρία του της γλώσσας όπως χρησιμοποιείται (ημερήσιος τύπος, περιοδικά, ραδιοφωνικές εκπομπές, κτλ)·
- επιλεγμένα, διαβαθμισμένα ή/και επεξεργασμένα αυθεντικά κείμενα, με τρόπο κατάλληλο σε σχέση με την εμπειρία του μαθητή, τα ενδιαφέροντα και τα χαρακτηριστικά του.

β) ειδικά φτιαγμένα για χρήση στη διδασκαλία της γλώσσας, π.χ.:

- κείμενα φτιαγμένα έτσι ώστε να μοιάζουν με αυθεντικά, όπως στο (ii) παραπάνω (π.χ. ειδικά γραμμένο υλικό κατανόησης προφορικού λόγου ηχογραφημένο από ηθοποιούς)·
- κείμενα γραμμένα για να δώσουν παραδείγματα του γλωσσικού περιεχομένου που πρόκειται να διδαχθεί μέσα σε συμφραζόμενα (π.χ. σε μία συγκεκριμένη ενότητα του βιβλίου)·
- απομονωμένες προτάσεις για σκοπούς εξάσκησης (φωνητικής, γραμματικής, κτλ.)·
- οδηγίες στα διδακτικά βιβλία, επεξηγήσεις, κτλ., εκφωνήσεις διαγωνισμάτων και εξετάσεων, η γλώσσα που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος στην τάξη (οδηγίες, εξηγήσεις, διαχείριση της τάξης, κτλ.). Αυτά μπορεί να θεωρηθούν ειδικοί τύποι κειμένων.

Είναι ‘φιλικά προς το μαθητή’; Πόση προσοχή δίνουμε στο περιεχόμενό τους, στη διατύπωση και την παρουσίασή τους για να εξασφαλίσουμε ότι όντως είναι τέτοια;

6.4.3.2 Μέχρι ποιο σημείο πρέπει οι μαθητές όχι μόνο να *επεξεργάζονται,* αλλά και να *παράγουν* κείμενα; Αυτά μπορεί να είναι:

α) προφορικά:

- γραπτά κείμενα που διαβάζονται φωναχτά·
- προφορικές απαντήσεις σε ερωτήσεις ασκήσεων·
- αναπαραγωγή απομνημονευμένων κειμένων (θεατρικών έργων, ποιημάτων, κτλ.)·
- ασκήσεις ομαδικές και ανά ζεύγη·
- συνεισφορές σε επίσημες και ανεπίσημες συζητήσεις·
- ελεύθερη συζήτηση (στην τάξη ή κατά τη συνδιαλλαγή μεταξύ των μαθητών)·
- παρουσιάσεις.

β) γραπτά:

- κείμενα καθ’ υπαγόρευση·
- γραπτές ασκήσεις·
- δοκίμια·
- μεταφράσεις·
- γραπτές εκθέσεις·
- εργασίες·
- αλληλογραφία·
- συνεισφορές σε συνδέσμους της τάξης με τη χρήση φαξ ή ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

6.4.3.4 Κατά την κατανόηση, την παραγωγή και τη συναλλαγή, σε ποιο βαθμό μπορούμε να περιμένουμε ότι θα (και να βοηθήσουμε να) διαφοροποιούν οι μαθητές τα κειμενικά είδη και θα αναπτύσσουν διαφορετικό ύφος που να είναι κατάλληλο κατά την παραγωγή και κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου, είτε ως άτομα είτε ως μέλη ομάδων (π.χ. με το να ανταλλάσσουν ιδέες και ερμηνείες κατά τη διαδικασία της αντίληψης και της διατύπωσης);

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφθούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν τη θέση των κειμένων (προφορικών και γραπτών) στο πρόγραμμα εκμάθησης/διδασκαλίας τους και τις δραστηριότητες που τα αξιοποιούν: π.χ.

- *σύμφωνα με ποιες αρχές επιλέγονται, προσαρμόζονται ή συντάσσονται, ταξινομούνται και παρουσιάζονται τα κείμενα·*
- *κατά πόσο είναι διαβαθμισμένα τα κείμενα·*
- *αν οι μαθητές α) αναμένονται β) βοηθούνται να διαφοροποιήσουν τα είδη των κειμένων και να αναπτύξουν διαφορετικό ύφος ακοής ή ανάγνωσης κατάλληλο για το είδος κειμένου και να ακούν ή να διαβάζουν λεπτομερώς ή για την κεντρική ιδέα, για συγκεκριμένα σημεία, κτλ.*

6.4.4 Τι περιμένουμε ή απαιτούμε από τους μαθητές να μάθουν από τα *καθήκοντα* και τις *δραστηριότητες* (βλ. τμήματα 4.3 και 4.4):

α) με απλή συμμετοχή σε αυθόρμητες δραστηριότητες;
β) με απλή συμμετοχή σε καθήκοντα και δραστηριότητες σχεδιασμένα ως προς το είδος, τους στόχους, τα εισερχόμενα δεδομένα, τα αποτελέσματα, τους ρόλους και τις δραστηριότητες των συμμετεχόντων, κτλ.;
γ) με συμμετοχή όχι μόνο στο καθήκον αλλά και στον προσχεδιασμό καθώς και στην εκ των υστέρων ανάλυση και αξιολόγηση;
δ) όπως στο γ) αλλά επίσης με ρητή προσπάθεια επίγνωσης των στόχων, της φύσης και της δομής των καθηκόντων, των απαιτήσεων από τους ρόλους των συμμετεχόντων, κτλ.;

6.4.5 Θα έπρεπε η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χρησιμοποιούν *επικοινωνιακές στρατηγικές* (βλ. τμήμα 4.4):

α) να θεωρηθεί ότι μπορεί να μεταφερθεί από την πρακτική χρήση της Γ1 του μαθητή ή να διευκολυνθεί·
β) να διευκολυνθεί με τη δημιουργία καθηκόντων που θέτουν περιστάσεις και περιβάλλοντα (π.χ. παιχνίδια ρόλων και προσομοιώσεις) τα οποία απαιτούν τη χρήση στρατηγικών σχεδιασμού, εκτέλεσης, αξιολόγησης και διόρθωσης·
γ) όπως στο β), αλλά με τη χρήση τεχνικών που αυξάνουν την επίγνωση (π.χ. ηχογράφηση/μαγνητοσκόπηση και ανάλυση της ερμηνείας των ρόλων και των προσομοιώσεων)·
δ) όπως στο β), αλλά ενθαρρύνοντας ή απαιτώντας από τους μαθητές να συγκεντρώσουν την προσοχή τους σε (και να ακολουθήσουν) ρητές στρατηγικές διαδικασίες όταν παραστεί ανάγκη.

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφθούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν τη θέση των δραστηριοτήτων, των καθηκόντων και των στρατηγικών στο πρόγραμμα γλωσσικής εκμάθησης/διδασκαλίας τους.

6.4.6 Οι **γενικές ικανότητες** (βλ. τμήμα 5.1) μπορούν να αναπτυχθούν με διάφορους τρόπους.

6.4.6.1 Από την άποψη της γνώσης μας για τον κόσμο, η εκμάθηση μιας νέας γλώσσας δεν σημαίνει ότι αρχίζουμε από την αρχή. Πολλές αν όχι οι περισσότερες γνώσεις που απαιτούνται μπορούμε να τις πάρουμε ως δεδομένες. Ωστόσο, δεν είναι απλά θέμα να μάθουμε νέες λέξεις για παλιές ιδέες (αν και είναι αξιοθαύμαστο μέχρι ποιο βαθμό το πλαίσιο των γενικών και ειδικών εννοιών που προτάθηκε στο *Threshold Level* έχει αποδειχθεί κατάλληλο και επαρκές για είκοσι ευρωπαϊκές γλώσσες, ακόμα και από διαφορετικές γλωσσικές οικογένειες. Χρειάζεται κρίση για να απαντηθούν ερωτήματα όπως: Η γλώσσα που θα διδαχθεί ή που θα εξετασθεί συμπεριλαμβάνει γνώση για τον

κόσμο η οποία στην πραγματικότητα ξεπερνά το στάδιο ωριμότητας των μαθητών ή τα όρια των εμπειριών της ενήλικης ζωής τους; Αν είναι έτσι, δεν μπορούμε να την πάρουμε ως δεδομένη. Δεν πρέπει να αποφύγουμε το πρόβλημα· στην περίπτωση της χρήσης μιας ξένης γλώσσας ως μέσου διδασκαλίας σε σχολεία ή πανεπιστήμια (αλλά και στην ίδια την εκπαίδευση στη μητρική γλώσσα) τόσο το περιεχόμενο του μαθήματος όσο και η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι νέα γνώση. Στο παρελθόν πολλά γλωσσικά εγχειρίδια, όπως το *Orbis pictus* του φημισμένου τσέχου παιδαγωγού του 17ου αιώνα Comenius, προσπάθησαν να δομήσουν την εκμάθηση της γλώσσας με έναν τρόπο που ρητά επεδίωκε να δώσει στους νέους ανθρώπους μία δομημένη άποψη του κόσμου.

6.4.6.2 Η περίπτωση της κοινωνικοπολιτισμικής γνώσης και της ανάπτυξης διαπολιτισμικών δεξιοτήτων είναι κάπως διαφορετική. Από κάποιες απόψεις οι λαοί της Ευρώπης μοιράζονται έναν κοινό πολιτισμό. Από άλλες απόψεις υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση, όχι απλώς μεταξύ του ενός και του άλλου έθνους αλλά επίσης μεταξύ περιοχών, τάξεων, εθνοτικών κοινοτήτων, φύλων κ.ο.κ. Πρέπει να προσέχουμε κατά την αναπαράσταση του πολιτισμού-στόχου και κατά την επιλογή της κοινωνικής ομάδας ή των κοινωνικών ομάδων στις οποίες θα επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας. Υπάρχει άραγε θέση για τα γραφικά, γενικώς αρχαϊκά, λαογραφικού τύπου στερεότυπα του είδους που συναντούμε στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία (ολλανδικά τσόκαρα και ανεμόμυλοι, αγγλικά αγροτόσπιτα με αχυροσκεπή και τριαντάφυλλα γύρω από την πόρτα); Εξάπτουν τη φαντασία και μπορούν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον ιδιαίτερα των μικρότερων παιδιών. Συχνά συμφωνούν από κάποιες απόψεις με την εικόνα που έχει η ίδια η χώρα για τον εαυτό της και ενδεχομένως τα διασώζει και τα προωθεί σε γιορτές. Αν είναι έτσι, μπορούν να παρουσιασθούν με ανάλογο τρόπο. Πάντως έχουν πολύ μικρή σχέση με τις καθημερινές συνήθειες της μεγάλης πλειονότητας του πληθυσμού. Πρέπει να επιτευχθεί μία ισορροπία υπό το πρίσμα του ευρύτερου εκπαιδευτικού στόχου, που είναι η ανάπτυξη της πολλαπλοπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών.

6.4.6.3 Πώς λοιπόν πρέπει να αντιμετωπίσουμε τις γενικές (μη-ειδικά-γλωσσικές) ικανότητες στα γλωσσικά μαθήματα;

α) να θεωρήσουμε ότι ήδη υπάρχουν, ή ότι αναπτύσονται επαρκώς κάπου αλλού (π.χ. σε άλλα μαθήματα του προγράμματος τα οποία διδάσκονται στη Γ1) έτσι ώστε να θεωρηθούν δεδομένες κατά τη διδασκαλία της Γ2·
β) να αντιμετωπισθούν *ad hoc* αν και εφόσον παρουσιαστούν προβλήματα·
γ) επιλέγοντας ή δημιουργώντας κείμενα που απεικονίζουν νέες περιοχές και νέα στοιχεία της γνώσης·
δ) με ειδικά μαθήματα ή διδακτικά βιβλία που ασχολούνται με τη μελέτη γεωγραφικών περιοχών *(Landeskunde, πολιτισμός, κτλ.)* (i) στη Γ1, (ii) στη Γ2·
ε) μέσω ενός διαπολιτισμικού τομέα σχεδιασμένου έτσι ώστε να καλλιεργεί την επίγνωση του συναφούς εμπειρικού, γνωσιακού και κοινωνικοπολιτισμικού υποβάθρου των μαθητών και των φυσικών ομιλητών αντίστοιχα·
στ) με παιχνίδια ρόλων και προσομοιώσεις·
ζ) διδάσκοντας άλλα μαθήματα με τη χρήση της Γ2 ως μέσου διδασκαλίας·
η) με άμεση επαφή με φυσικούς ομιλητές και αυθεντικά κείμενα.

6.4.6.4 Από την άποψη της *υπαρκτικής ικανότητας*, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή, τα κίνητρά του, οι στάσεις του, οι πεποιθήσεις του, κτλ. (βλ. τμήμα 5.1.3) μπορούμε:

α) να τα αγνοήσουμε ως προσωπικό ζήτημα του μαθητή
β) να τα λάβουμε υπόψη κατά το σχεδιασμό και τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας
γ) να τα συμπεριλάβουμε ως γενικό μαθησιακό στόχο του προγράμματος εκμάθησης.

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφθούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν

- *ποια από τα παραπάνω (ή άλλα) μέσα χρησιμοποιούν για να αναπτύξουν γενικές ικανότητες·*
- *τι διαφορές προκύπτουν αν οι πρακτικές δεξιότητες α) συζητούνται ως θέματα, β) εξασκούνται, γ) επιδεικνύονται μέσω ενεργειών που συνοδεύονται από γλώσσα ή δ) διδάσκονται με τη χρήση της γλώσσας-στόχου ως μέσου διδασκαλίας.*

6.4.6.5 Από την άποψη της ικανότητάς τους να μαθαίνουν, οι μαθητές μπορεί (να αναμένεται/απαιτείται) να αναπτύξουν *δεξιότητες μελέτης* και *ευρετικές δεξιότητες* και την αποδοχή της *ευθύνης για τη δική τους εκμάθηση* (βλ. τμήμα 5.1.4):

α) απλώς ως 'τυχαίο παρεπόμενο' της γλωσσικής εκμάθησης και διδασκαλίας χωρίς καμία ιδιαίτερη προετοιμασία ή πρόνοια·
β) με τη σταδιακή μεταβίβαση της ευθύνης της εκμάθησης από το δάσκαλο στους μαθητές/σπουδαστές και με την ενθάρρυνση να αναλογίζονται την εκμάθησή τους και να συζητούν αυτή την εμπειρία τους με άλλους μαθητές·
γ) με τη συστηματική καλλιέργεια της επίγνωσης των διαδικασιών εκμάθησης και διδασκαλίας στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές·
δ) με το να πειραματίζονται οι μαθητές με διαφορετικές μεθοδολογικές επιλογές·
ε) με το να κατευθύνουμε τους μαθητές να αναγνωρίσουν το δικό τους γνωσιακό ύφος και αναλόγως να αναπτύξουν τις δικές τους στρατηγικές εκμάθησης.

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφθούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν τις ενέργειες που κάνουν για να προωθήσουν την εξέλιξη των μαθητών/σπουδαστών ως υπεύθυνα ανεξάρτητων μαθητών και χρηστών της γλώσσας.

6.4.7 Η ανάπτυξη των ***γλωσσικών ικανοτήτων*** του μαθητή είναι μία κεντρική, αναπόσπαστη πλευρά της γλωσσικής εκμάθησης. Πώς μπορεί να διευκολυνθεί περισσότερο σε σχέση με το λεξιλόγιο, τη γραμματική, την προφορά και την ορθογραφία;

6.4.7.1 Με ποιον/ποιους από τους παρακάτω τρόπους αναμένεται ή απαιτείται από τους μαθητές να αναπτύξουν το ***λεξιλόγιό*** τους;

α) απλώς με το να εκτεθούν σε λέξεις και σε παγιωμένες εκφράσεις που χρησιμοποιούνται σε αυθεντικά προφορικά και γραπτά κείμενα;

β) εκμαιεύοντας από τις γνώσεις των μαθητών ή χρησιμοποιώντας λεξικά κτλ. όταν απαιτείται για συγκεκριμένα καθήκοντα και δραστηριότητες;
γ) με το να συμπεριλαμβάνεται σε γλωσσικό περιβάλλον, π.χ. σε κείμενα μέσα σε διδακτικά βιβλία και μεταγενέστερη επανεμφάνισή τους σε ασκήσεις, δραστηριότητες αξιοποίησης, κτλ.;
δ) με την παρουσίαση λέξεων με συνοδεία οπτικών σημάτων (εικόνες, χειρονομίες και μιμήσεις, δεικτικές ενέργειες, πραγματικά αντικείμενα, κτλ.);
ε) με την απομνημόνευση καταλόγων λέξεων, κτλ. και της μετάφρασής τους;
στ) εξερευνώντας σημασιολογικά πεδία και σχεδιάζοντας 'νοητικούς χάρτες', κτλ.;
ζ) με εξάσκηση στη χρήση μονόγλωσσων και δίγλωσσων λεξικών, θησαυρών και άλλων έργων αναφοράς;
η) με εξηγήσεις και εξάσκηση της εφαρμογής της λεξικής δομής (π.χ. σχηματισμό λέξεων, σύνθετες λέξεις, συμφράσεις, περιφραστικούς σχηματισμούς, ιδιωματισμούς, κτλ.);
θ) με μια λίγο πολύ συστηματική μελέτη της διαφορετικής κατανομής των σημασιολογικών χαρακτηριστικών στη Γ1 και στη Γ2 (αντιπαραθετική σημασιολογία);

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφθούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν τους τρόπους με τους οποίους τα λεξιλογικά στοιχεία (τύπος και σημασία) παρουσιάζονται και μαθαίνονται από μαθητές και σπουδαστές.

6.4.7.2 Το *μέγεθος,* το *φάσμα* και ο *έλεγχος* του λεξιλογίου είναι σημαντικές παράμετροι της απόκτησης της γλώσσας και συνεπώς και της αξιολόγησης της γλωσσμάθειας ενός μαθητή καθώς και του σχεδιασμού της γλωσσικής εκμάθησης και διδασκαλίας.

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφθούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν

- *το <u>μέγεθος</u> του λεξιλογίου (δηλ. τον αριθμό των λέξεων και των παγιωμένων εκφράσεων) που θα χρειαστεί/θα είναι εξοπλισμένος/θα απαιτηθεί να ελέγχει ο μαθητής·*
- *το <u>φάσμα</u> του λεξιλογίου (δηλ. τα πεδία, τα θέματα, κτλ., που καλύπτονται) θα χρειαστεί/θα είναι εξοπλισμένος/θα απαιτηθεί να ελέγχει ο μαθητής·*
- *τον <u>έλεγχο</u> του λεξιλογίου που θα χρειαστεί/θα είναι εξοπλισμένος/θα απαιτηθεί να ασκεί ο μαθητής·*
- *τι διάκριση γίνεται, αν γίνεται, μεταξύ της εκμάθησης για αναγνώριση και κατανόηση, και της εκμάθησης για ανάκληση και παραγωγική χρήση;*
- *τι χρήση γίνεται των τεχνικών εξαγωγής συμπερασμάτων; Πώς προωθείται η ανάπτυξή τους;*

6.4.7.3 Επιλογή λεξιλογίου
Οι παραγωγοί εξεταστικού και διδακτικού υλικού πρέπει να επιλέγουν τις λέξεις που θα συμπεριλάβουν. Οι συντάκτες γενικών προγραμμάτων και προγραμμάτων διδασκαλίας δεν είναι υποχρεωμένοι να το κάνουν, αλλά ίσως θελήσουν να δώσουν οδηγίες χάριν της διαφάνειας και της συνοχής της παροχής εκπαίδευσης. Υπάρχουν διάφορες επιλογές:

- να επιλέξουν λέξεις- και φράσεις-κλειδιά α) σε θεματικές περιοχές που απαιτούνται για την εκτέλεση επικοινωνιακών καθηκόντων συναφών με τις ανάγκες των μαθητών, β) που ενσωματώνουν πολιτισμικές διαφορές ή/και σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις των κοινωνικών ομάδων των οποίων τη γλώσσα μαθαίνουμε·
- να ακολουθήσουν λεξικο-στατιστικές αρχές επιλέγοντας τις λέξεις με τη υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης σε μεγάλες γενικές μετρήσεις λέξεων ή σε μετρήσεις σε περιορισμένες θεματικές περιοχές·
- να επιλέξουν (αυθεντικά) προφορικά και γραπτά κείμενα και να μάθουν/διδάξουν όσες λέξεις περιέχονται εκεί·
- να μην προσχεδιάσουν την ανάπτυξη λεξιλογίου, αλλά να το αφήσουν να αναπτυχθεί φυσιολογικά ως απάντηση στις απαιτήσεις του μαθητή καθώς απασχολείται με επικοινωνιακά καθήκοντα.

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφθούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *σύμφωνα με ποια αρχή /με ποιες αρχές έχει γίνει η επιλογή του λεξιλογίου.*

6.4.7.4 Η *γραμματική ικανότητα*, η ικανότητα να οργανώνει κανείς προτάσεις ώστε να μεταδίδει νόημα, είναι οπωσδήποτε σημαντική για την επικοινωνιακή ικανότητα και οι περισσότεροι (όχι όμως όλοι) από αυτούς που ασχολούνται με το γλωσσικό σχεδιασμό, τη διδασκαλία και τον έλεγχο της επίδοσης δίνουν μεγάλη προσοχή στη διαχείριση της σχετικής διαδικασίας εκμάθησης. Αυτή συνήθως περιλαμβάνει την επιλογή, την κατάταξη, τη σταδιακή παρουσίαση και την εξάσκηση του νέου υλικού, αρχίζοντας με σύντομες απλές προτάσεις των οποίων οι συστατικές φράσεις εκφράζονται με μία λέξη η καθεμία (π.χ. *η Μαρία είναι χαρούμενη*) και καταλήγοντας με σύνθετες προτάσεις – χωρίς βέβαια κανένα περιορισμό στον αριθμό, στην έκταση και στη δομή τους. Αυτό δεν αποκλείει την παρουσίαση από την αρχή αναλυτικά σύνθετου υλικού ως παγιωμένης έκφρασης (δηλ. ένα στοιχείο του λεξιλογίου) ή ως καθορισμένου πλαισίου λεξικής εισαγωγής *(παρακαλώ, μπορώ να έχω ένα ...)*, ή ως λόγια τραγουδιού που μαθαίνονται σαν σύνολο: '*Φεγγαράκι μου λαμπρό, φέγγε μου να περπατώ, να πηγαίνω στο σκολειό να μαθαίνω γράμματα, γράμματα σπουδάματα του Θεού τα πράματα.'*.

6.4.7.5 Η εγγενής συνθετότητα δεν είναι η μόνη αρχή κατάταξης που πρέπει να λάβουμε υπόψη.

1. Η επικοινωνιακή απόδοση των κατηγοριών της γραμματικής πρέπει να ληφθεί υπόψη, δηλαδή ο ρόλος τους ως εκφραστών γενικών εννοιών. Για παράδειγμα, είναι καλό να ακολουθούν οι μαθητές μια πορεία που μετά από διετείς σπουδές δεν θα τους καθιστά ικανούς να μιλήσουν για εμπειρίες του παρελθόντος τους;
2. Οι αντιπαραθετικοί παράγοντες είναι ιδιαίτερα σημαντικοί για την αξιολόγηση του μαθησιακού φορτίου και συνεπώς για να αξιολογήσουμε την αποδοτικότητα πιθανών ανταγωνιστικών κατατάξεων της ύλης. Για παράδειγμα, οι δευτερεύουσες προτάσεις στα γερμανικά παρουσιάζουν μεγαλύτερα συντακτικά προβλήματα ως προς τη σειρά

των λέξεων για άγγλους και γάλλους μαθητές παρά για ολλανδούς μαθητές. Ωστόσο, οι ομιλητές συγγενών γλωσσών, π.χ. ολλανδικά/γερμανικά, τσέχικα/σλοβάκικα, μπορεί να έχουν την τάση να μεταφράζουν μηχανικά λέξη προς λέξη.

3. Ο αυθεντικός λόγος, γραπτός και προφορικός, μπορεί ως ένα σημείο να διαβαθμιστεί ως προς τη γραμματική δυσκολία, αλλά είναι πιθανό να παρουσιάζει άγνωστες δομές (ή ακόμα και κατηγορίες), τις οποίες κάποιοι μαθητές μπορεί κάλλιστα να κατακτήσουν και να τις χρησιμοποιούν νωρίτερα από άλλες – οι οποίες θεωρητικά είναι περισσότερο στοιχειώδεις.
4. Η 'φυσική' σειρά απόκτησης της γλώσσας που παρατηρείται στην παιδική γλωσσική ανάπτυξη της Γ1 ίσως θα μπορούσε επίσης να ληφθεί υπόψη κατά το σχεδιασμό της ανάπτυξης της Γ2.

Το Πλαίσιο δεν μπορεί να αντικαταστήσει τις γραμματικές αναφοράς ή να παράσχει μια αυστηρή διάταξη (αν και η κλιμάκωση μπορεί να εμπεριέχει επιλογή και συνεπώς κάποια γενική κατάταξη), αλλά παρέχει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο θα ανακοινωθούν οι αποφάσεις των ειδικών.

6.4.7.6 Η πρόταση γενικά θεωρείται το πεδίο της γραμματικής περιγραφής. Ωστόσο, ορισμένες σχέσεις ανάμεσα σε προτάσεις (π.χ. η αναφορά: η χρήση αντωνυμιών και εκφράσεων που αναφέρονται σε ρήματα καθώς και η χρήση προτασιακών επιρρημάτων) μπορούν να θεωρηθούν ως μέρος της γλωσσικής παρά της πραγματολογικής ικανότητας (π.χ., *Δεν περιμέναμε να αποτύχει ο Γιάννης. Όμως, το έκανε.*).

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφθούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *σε ποια βάση επιλέγονται και κατατάσσονται τα γραμματικά στοιχεία, κατηγορίες, δομές, διαδικασίες και σχέσεις·*
- *με ποιον τρόπο μεταδίδεται το νόημά τους στους μαθητές·*
- *το ρόλο της αντιπαραθετικής γραμματικής στη γλωσσική διδασκαλία και εκμάθηση·*
- *τη σχετική σημασία που δίδεται στο φάσμα, στην ευχέρεια και στην ακρίβεια ως προς τη γραμματική δόμηση των προτάσεων·*
- *το βαθμό στον οποίο οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν επίγνωση της γραμματικής (α) της μητρικής γλώσσας (β) της γλώσσας-στόχου (γ) των αντιπαραθετικών συσχετισμών τους.*

6.4.7.7 Οι μαθητές μπορεί να (αναμένεται/απαιτείται να) αναπτύξουν τη *γραμματική ικανότητά* τους:

(α) επαγωγικά, με την έκθεση σε νέο γραμματικό υλικό σε αυθεντικά κείμενα καθώς το συναντούν·
(β) επαγωγικά, με την ενσωμάτωση νέων γραμματικών στοιχείων, κατηγοριών, τάξεων, δομών, κανόνων, κτλ. σε κείμενα που συντάσσονται ειδικά για να επιδείξουν τον τύπο, τη λειτουργία και το νόημά τους·
(γ) όπως το (β), αλλά συνοδευόμενο από διευκρινίσεις και ασκήσεις γραμματικής ακρίβειας·

(δ) με την παρουσίαση τυπικών παραδειγμάτων, πινάκων με γραμματικούς τύπους, κτλ., συνοδευόμενης από διευκρινίσεις χρησιμοποιώντας την κατάλληλη μεταγλώσσα στη Γ2 ή στη Γ1 καθώς και ασκήσεις γραμματικής ακρίβειας·
(ε) εκμαιεύοντας και, όπου χρειάζεται, αναδιαμορφώνοντας τις υποθέσεις που κάνουν οι μαθητές, κτλ.

6.4.7.8 Αν χρησιμοποιούνται *ασκήσεις γραμματικής ακρίβειας,* μπορούν να επιλεγούν ορισμένα από (ή όλα) τα παρακάτω είδη:

(α) συμπλήρωση κενών·
(β) σχηματισμός προτάσεων σύμφωνα με ένα συγκεκριμένο πρότυπο·
(γ) πολλαπλές επιλογές·
(δ) ασκήσεις αντικατάστασης κατηγοριών (π.χ. ενικός/πληθυντικός, ενεστώτας/αόριστος, ενεργητική/παθητική, κτλ.)·
(ε) συγχώνευση προτάσεων (π.χ. με χρήση αναφορικών προτάσεων, επιρρηματικών και ονοματικών φράσεων, κτλ.)·
(στ) μετάφραση αντιπροσωπευτικών προτάσεων από τη Γ1 στη Γ2·
(ζ) ερωτήσεις και απαντήσεις που απαιτούν τη χρήση συγκεκριμένων δομών·
(η) ασκήσεις ευχέρειας με επίκεντρο τη γραμματική.

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφθούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *με ποιους τρόπους α) αναλύεται, διατάσσεται και παρουσιάζεται στους μαθητές η γραμματική δομή και β) την 'κατακτούν' οι μαθητές·*
- *πώς και σύμφωνα με ποιες αρχές το λεξικό, γραμματικό και πραγματολογικό νόημα στη Γ2 μεταβιβάζεται στους/εκμαιεύεται από τους μαθητές, π.χ.:*
  - *με μετάφραση από/προς τη Γ1*
  - *με ορισμούς, διευκρινίσεις, κτλ. στη Γ2*
  - *επαγωγικά από τα συμφραζόμενα.*

6.4.7.9 Προφορά
Με ποιον τρόπο αναμένεται/απαιτείται να αναπτύξουν οι μαθητές την ικανότητά τους να **προφέρουν** μια γλώσσα;

(α) απλώς με την έκθεσή τους σε αυθεντικά προφορικά εκφωνήματα·
(β) μιμούμενοι εν χορώ (i) το δάσκαλο·
(ii) ηχογραφημένους φυσικούς ομιλητές·
(iii) μαγνητοσκοπημένους φυσικούς ομιλητές·
(γ) με εξατομικευμένη εξάσκηση σε γλωσσικό εργαστήριο·
(δ) διαβάζοντας φωναχτά – φωνητικά διαβαθμισμένο – κειμενικό υλικό·
(ε) με εξάσκηση της ακοής και φωνητική εξάσκηση·
(στ) όπως το (δ) και το (ε) αλλά με τη χρήση φωνητικά μεταγραμμένων κειμένων·
(ζ) με ρητή εκπαίδευση στη φωνητική (βλ. τμήμα 5.2.1.4)·

(η) μαθαίνοντας τις συμβάσεις της ορθοφωνίας (δηλ. πώς να προφέρουν γραπτά κείμενα)·
(θ) συνδυάζοντας ορισμένα από τα παραπάνω.

6.4.7.10 Ορθογραφία
Με ποιον τρόπο αναμένεται/απαιτείται να αναπτύξουν οι μαθητές την ικανότητά τους να χειρισθούν το σύστημα γραφής μιας γλώσσας;

(α) με απλή μεταφορά από τη Γ1·
(β) με την έκθεση σε αυθεντικά γραπτά κείμενα:·
    1) τυπωμένα
    2) δακτυλογραφημένα
    3) χειρόγραφα
(γ) με την απομνημόνευση του σχετικού αλφαβήτου και των αντίστοιχων φωνητικών αξιών (π.χ. το ρωμαϊκό, το κυριλλικό ή το ελληνικό αλφάβητο όταν η Γ1 χρησιμοποιεί κάποιο άλλο), μαζί με διακριτικά σύμβολα και σημεία της στίξης·
(δ) εξασκώντας τη συνεχόμενη γραφή (συμπεριλαμβανομένων γραπτών κειμένων σε διαφορετικά αλφάβητα) και παίρνοντας υπόψη τις χαρακτηριστικές εθνικές συμβάσεις καλλιγραφίας·
(ε) με την απομνημόνευση λεξικών τύπων (μεμονωμένα ή με την εφαρμογή ορθογραφικών κανόνων) και συμβάσεων της στίξης·
(στ) με την εξάσκηση στην ορθογραφία.

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφθούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν πώς οι φωνητικοί και οι ορθογραφικοί τύποι των λέξεων, των προτάσεων, κτλ. μεταδίδονται στους μαθητές και πώς τους αποκτούν οι μαθητές.

6.4.8 Μπορούμε να υποθέσουμε ότι η ανάπτυξη της *κοινωνιογλωσσικής ικανότητας* του μαθητή (βλ. τμήμα 5.2.2) είναι μεταβιβάσιμη από την εμπειρία της κοινωνικής ζωής που έχει ο μαθητής ή θα πρέπει να διευκολυνθεί:

(α) με την έκθεση σε αυθεντική γλώσσα που χρησιμοποιείται κατάλληλα στο κοινωνικό της περιβάλλον;
(β) επιλέγοντας ή φτιάχνοντας κείμενα που δείχνουν τις κοινωνιογλωσσικές διαφορές μεταξύ της κοινωνίας προέλευσης και της κοινωνίας-στόχου;
(γ) εφιστώντας την προσοχή σε κοινωνιογλωσσικές διαφορές καθώς τις συναντούν, εξηγώντας και συζητώντας τες;
(δ) περιμένοντας να γίνουν λάθη, να βαθμολογηθούν, να αναλυθούν και να εξηγηθούν και στη συνέχεια να δοθεί η σωστή χρήση;
(ε) ως μέρος της ρητής διδασκαλίας του κοινωνικοπολιτισμικού τομέα στη μελέτη μιας σύγχρονης γλώσσας;

6.4.9 Η ανάπτυξη των *πραγματολογικών ικανοτήτων* του μαθητή πρέπει:

(α) να υποτεθεί ότι μπορεί να μεταβιβασθεί από την εκπαίδευση και τη γενική εμπειρία στη μητρική γλώσσα (Γ1);

ή να διευκολυνθεί:

(β) με την προοδευτική αύξηση της συνθετότητας της δομής του συνεχούς λόγου και του φάσματος των λειτουργιών των κειμένων που παρουσιάζονται στον μαθητή;
(γ) απαιτώντας από το μαθητή να παράγει κείμενα αυξανόμενης συνθετότητας μεταφράζοντας κείμενα αυξανόμενης συνθετότητας από τη Γ1 στη Γ2;
(δ) αναθέτοντας καθήκοντα που απαιτούν ένα ευρύτερο φάσμα λειτουργιών και με την προσήλωση σε πρότυπα γλωσσική συνδιαλλαγής;
(ε) με δραστηριότητες που προάγουν την επίγνωση (ανάλυση, εξήγηση, ορολογία, κτλ.) επιπλέον των πρακτικών δραστηριοτήτων;
(στ) με ρητή διδασκαλία και εξάσκηση των λειτουργιών, των προτύπων γλωσσικής συνδιαλλαγής και της δομής του συνεχούς λόγου;

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφθούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *μέχρι ποιο βαθμό μπορεί να θεωρηθεί ότι οι κοινωνιογλωσσικές και πραγματολογικές ικανότητες αναπτύσσονται φυσιολογικά ή μπορούμε να τις αφήσουμε να αναπτυχθούν φυσιολογικά·*
- *ποιες μέθοδοι και τεχνικές πρέπει να χρησιμοποιηθούν για να διευκολύνουν την ανάπτυξή τους εφόσον αυτό συνιστάται ή θεωρείται απαραίτητο.*

6.5 Λάθη και σφάλματα

Τα ***λάθη*** οφείλονται σε μία *'διαγλώσσα'*, μία απλοποιημένη ή παραποιημένη αναπαράσταση της ικανότητας-στόχου. Όταν ο μαθητής κάνει λάθη, η επίδοσή του πράγματι συμφωνεί με την ικανότητά του, η οποία έχει αναπτύξει χαρακτηριστικά διαφορετικά από εκείνα που καθορίζουν οι κανόνες της Γ2. Τα ***σφάλματα***, από την άλλη μεριά, συμβαίνουν κατά την επιτέλεση όταν ένας χρήστης/μαθητής (όπως μπορεί να συμβεί και στην περίπτωση ενός φυσικού ομιλητή) δεν χρησιμοποιεί κατάλληλα τις ικανότητές του.

6.5.1 Μπορεί κανείς να κρατήσει διάφορες στάσεις απέναντι στα λάθη των μαθητών, π.χ.:

(α) τα σφάλματα και τα λάθη στη μάθηση είναι ενδείξεις της αποτυχίας της εκμάθησης·
(β) τα σφάλματα και τα λάθη είναι ενδείξεις αναποτελεσματικής διδασκαλίας·
(γ) τα σφάλματα και τα λάθη είναι ενδείξεις της βούλησης του μαθητή να επικοινωνήσει παρά το ενδεχόμενο ρίσκο·
(δ) τα λάθη είναι ένα αναπόφευκτο, προσωρινό προϊόν της αναπτυσσόμενης διαγλώσσας του μαθητή·
(ε) τα σφάλματα είναι αναπόφευκτα σε **όλες** τις περιπτώσεις χρήσης της γλώσσας, συμπεριλαμβανομένης και αυτής των φυσικών ομιλητών.

6.5.2 Τα μέτρα που θα ληφθούν σε σχέση με τα λάθη και τα σφάλματα των μαθητών μπορούν να είναι τα παρακάτω:

(α) όλα τα σφάλματα και τα λάθη πρέπει να διορθώνονται αμέσως από το δάσκαλο·
(β) πρέπει να ενθαρρύνεται συστηματικά η άμεση διόρθωση μεταξύ συμμαθητών για να εξαλειφθούν τα λάθη·
(γ) όλα τα λάθη πρέπει να σημειώνονται και να διορθώνονται σε χρόνο τέτοιο που η διόρθωση να μην εμποδίζει την επικοινωνία (π.χ. διαχωρίζοντας την ανάπτυξη της ακρίβειας από την ανάπτυξη της ευχέρειας)·
(δ) τα λάθη δεν πρέπει απλώς να διορθώνονται, αλλά και να αναλύονται και να εξηγούνται στον κατάλληλο χρόνο·
(ε) τα σφάλματα τα οποία είναι απλώς παραδρομές πρέπει να μη λαμβάνονται υπόψη, αλλά τα συστηματικά λάθη πρέπει να εξαλείφονται·
(στ) τα λάθη πρέπει να διορθώνονται μόνον όταν παρεμποδίζουν την επικοινωνία·
(ζ) τα λάθη πρέπει να γίνονται αποδεκτά ως 'μεταβατική διαγλώσσα' και να αγνοούνται.

6.5.3 Πώς χρησιμοποιούμε την παρατήρηση και την ανάλυση των λαθών των μαθητών:

(α) στο σχεδιασμό μελλοντικής εκμάθησης και διδασκαλίας σε ατομική ή ομαδική βάση;
(β) στο σχεδιασμό των μαθημάτων και στην ανάπτυξη του διδακτικού υλικού;
(γ) στην αξιολόγηση και τον έλεγχο της εκμάθησης και της διδασκαλίας, π.χ.
- είναι πρωταρχικής σημασίας για την αξιολόγησή τους τα σφάλματα και τα λάθη που κάνουν οι μαθητές κατά την εκτέλεση των καθηκόντων που τους έχουν ανατεθεί;
- αν όχι, τι άλλα κριτήρια γλωσσικής επίδοσης χρησιμοποιούνται;
- διαβαθμίζεται η σοβαρότητα των σφαλμάτων και των λαθών και, αν ναι, σύμφωνα με ποια κριτήρια;
- πόση σημασία προσδίδεται σε σφάλματα και λάθη:
  - προφοράς
  - ορθογραφίας
  - λεξιλογίου
  - μορφολογίας
  - σύνταξης
  - χρήσης
  - κοινωνικοπολιτισμικού περιεχομένου;

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφθούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν τη στάση τους και τις ενέργειές τους σε σχέση με τα σφάλματα και τα λάθη των μαθητών· επίσης, αν ισχύουν τα ίδια ή διαφορετικά κριτήρια ως προς τα

- *φωνητικά σφάλματα και λάθη*
- *ορθογραφικά σφάλματα και λάθη*
- *λεξιλογικά σφάλματα και λάθη*

- *μορφολογικά σφάλματα και λάθη*
- *συντακτικά σφάλματα και λάθη*
- *κοινωνιογλωσσικά και κοινωνικοπολιτισμικά σφάλματα και λάθη*
- *πραγματολογικά σφάλματα και λάθη.*

7. Τα καθήκοντα και ο ρόλος τους στη διδασκαλία της γλώσσας

7.1. Περιγραφή των καθηκόντων

Τα καθήκοντα είναι ένα χαρακτηριστικό της καθημερινής ζωής στους προσωπικούς, δημόσιους, εκπαιδευτικούς ή επαγγελματικούς χώρους. Η ολοκλήρωση ενός καθήκοντος από ένα άτομο περιλαμβάνει τη στρατηγική ενεργοποίηση ειδικών δεξιοτήτων για την εκτέλεση μιας σειράς από σκόπιμες ενέργειες σε ένα συγκεκριμένο πεδίο με έναν καθαρά προσδιορισμένο σκοπό και ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα (βλ. τμήμα 4.1). Τα καθήκοντα μπορεί να ποικίλλουν πάρα πολύ ως προς την φύση τους, και να περιλαμβάνουν γλωσσικές δραστηριότητες σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, για παράδειγμα: μπορεί να είναι δημιουργικά (ζωγραφική, συγγραφή ιστοριών), να βασίζονται σε δεξιότητες (επιδιόρθωση ή συναρμολόγηση κάποιου αντικειμένου), να λύνουν προβλήματα (παιχνίδια συναρμολόγησης, σταυρόλεξα), συναλλαγές ρουτίνας, ερμηνεία ενός ρόλου σε θεατρικό έργο, συμμετοχή σε συζήτηση, παρουσίαση, προετοιμασία μιας δραστηριότητας, ανάγνωση και απάντηση σε μήνυμα (στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο), κτλ. Ένα καθήκον μπορεί να είναι πολύ απλό ή εξαιρετικά σύνθετο (π.χ. η μελέτη ενός αριθμού διαγραμμάτων και οδηγιών και η συναρμολόγηση ενός άγνωστου και περίπλοκου μηχανισμού). Ένα συγκεκριμένο καθήκον μπορεί να συμπεριλαμβάνει έναν μεγαλύτερο ή μικρότερο αριθμό ενεργειών ή ενσωματωμένων υπο-καθηκόντων με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να προσδιορίσει κανείς τα όρια ενός δεδομένου καθήκοντος.

Η επικοινωνία είναι ένα αναπόσπαστο μέρος των καθηκόντων στα οποία οι συμμετέχοντες παίρνουν μέρος σε συνδιαλλαγή, σε παραγωγή και σε αντίληψη λόγου ή σε μεσολάβηση, ή σε συνδυασμό δύο ή περισσότερων από τα παραπάνω, π.χ.: το να συναλλάσσονται με ένα δημόσιο υπάλληλο και να συμπληρώσουν ένα έντυπο· να διαβάσουν μια αναφορά και να τη συζητήσουν με συναδέλφους με σκοπό να καταλήξουν σε μια απόφαση πάνω σε ένα θέμα· να ακολουθούν γραπτές οδηγίες, ενώ συναρμολογούν κάτι, και αν είναι παρών ένας παρατηρητής/βοηθός, να ζητήσουν βοήθεια ή να περιγράψουν/σχολιάσουν τη διαδικασία· να προετοιμάσουν (γραπτώς) και να δώσουν μία δημόσια διάλεξη, να μεταφράσουν ανεπίσημα για κάποιον επισκέπτη, κτλ.

Παρόμοια είδη καθηκόντων αποτελούν βασικό στοιχείο πολλών προγραμμάτων διδασκαλίας, διδακτικών εγχειριδίων, εμπειριών γλωσσικής εκμάθησης και διαγωνισμάτων, παρόλο που συχνά παρουσιάζονται σε απλοποιημένη μορφή για τους σκοπούς της εκμάθησης και της εξέτασης. Τα καθήκοντα αυτά, τα οποία χαρακτηρίζονται ως καθήκοντα ‘πραγματικότητας’, ‘καθήκοντα-στόχοι’ ή ‘καθήκοντα πρόβας’, επιλέγονται με βάση τις ανάγκες των μαθητών έξω από την τάξη, είτε στο προσωπικό και το δημόσιο πεδίο, είτε σε σχέση με πιο συγκεκριμένες επαγγελματικές ή εκπαιδευτικές ανάγκες.

΄Αλλα είδη διδακτικών καθηκόντων είναι συγκεκριμένα ‘παιδαγωγικής’ φύσης και βασίζονται στην κοινωνική και διαδραστική φύση και αμεσότητα της περίστασης μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, όπου οι μαθητές συμμετέχουν σε μία ‘εκούσια αναβολή της δυσπιστίας’ και δέχονται να χρησιμοποιήσουν την ξένη γλώσσα παρά την πιο εύκολη και πιο φυσική μητρική τους γλώσσα για να φέρουν εις πέρας καθήκοντα που εστιάζουν στο νόημα. Αυτά τα παιδαγωγικά καθήκοντα μόνο έμμεσα συνδέονται με τα πραγματικά καθήκοντα και τις ανάγκες των μαθητών, και έχουν σκοπό να αναπτύξουν την

επικοινωνιακή ικανότητα με βάση ό,τι πιστεύουμε ή γνωρίζουμε για τις διαδικασίες εκμάθησης γενικά και για την απόκτηση της γλώσσας πιο συγκεκριμένα. Τα επικοινωνιακά παιδαγωγικά καθήκοντα (σε αντίθεση με ασκήσεις που εστιάζουν στην εκτός γλωσσικού περιβάλλοντος εξάσκηση γλωσσικών τύπων) έχουν ως σκοπό να εμπλέξουν ενεργά τους μαθητές σε επικοινωνία που έχει νόημα, είναι συναφή (εδώ και τώρα στο τυπικό περιβάλλον της εκμάθησης), είναι απαιτητικά αλλά εφικτά (με διαχείριση των καθηκόντων όπου είναι απαραίτητο), και έχουν αποτελέσματα που μπορούν να εντοπιστούν (αλλά πιθανόν δεν είναι ιδιαίτερα εμφανή). Τέτοιου είδους καθήκοντα μπορεί να εμπλέκουν 'μετα-επικοινωνιακά' (υπο)καθήκοντα, δηλαδή επικοινωνία γύρω από την εφαρμογή του καθήκοντος και τη γλώσσα που χρησιμοποιείται για την εκτέλεση του καθήκοντος. Αυτό περιλαμβάνει τη συμβολή του μαθητή στην επιλογή των καθηκόντων, τη διαχείριση και την αξιολόγηση, που στην περίπτωση της γλωσσικής εκμάθησης μπορεί συχνά να αποτελέσουν αναπόσπαστα μέρη των ίδιων των καθηκόντων.

Τα καθήκοντα της τάξης, είτε απεικονίζουν 'πραγματική' χρήση είτε είναι ουσιωδώς 'παιδαγωγικής' φύσης, είναι επικοινωνιακά στο βαθμό που απαιτούν από τους μαθητές να κατανοούν, να διαπραγματεύονται και να εκφράζονται με νόημα για να επιτύχουν έναν επικοινωνιακό σκοπό. Σε ένα επικοινωνιακό καθήκον η επιτυχής ολοκλήρωσή του είναι το ζητούμενο και συνεπώς η σημασία αποτελεί το κέντρο της προσοχής, καθώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται επικοινωνιακές προθέσεις. Ωστόσο, στην περίπτωση καθηκόντων που έχουν σχεδιασθεί για σκοπούς εκμάθησης ή διδασκαλίας της γλώσσας, η επίδοση έχει σχέση τόσο με τη σημασία όσο και με τον τρόπο με τον οποίον κατανοούμε, εκφράζουμε και διαπραγματευόμαστε τις έννοιες. Χρειάζεται να θεμελιωθεί μία μεταβλητή ισορροπία μεταξύ βαρύτητας στη σημασία και στον τύπο, στην ευχέρεια και στην ακρίβεια, στη συνολική επιλογή και την κατάταξη των καθηκόντων έτσι ώστε τόσο η εκτέλεση των καθηκόντων όσο και η πρόοδος της εκμάθησης της γλώσσας να μπορούν να διευκολυνθούν αλλά και να αναγνωρισθούν κατάλληλα.

7.2 Εκτέλεση καθηκόντων

Εξετάζοντας την εκτέλεση καθηκόντων σε παιδαγωγικά πλαίσια είναι απαραίτητο να λάβουμε υπόψη τόσο τις ικανότητες του μαθητή, τις συνθήκες και τους περιορισμούς του κάθε συγκεκριμένου καθήκοντος (τους οποίους μπορούμε να διαχειριστούμε έτσι ώστε να τροποποιήσουμε το επίπεδο δυσκολίας των καθηκόντων στην τάξη), όσο και τη στρατηγική αλληλεπίδραση των ικανοτήτων του μαθητή και των παραμέτρων των καθηκόντων κατά την εκτέλεση ενός καθήκοντος.

7.2.1 Ικανότητες

Κάθε είδους καθήκοντα απαιτούν την ενεργοποίηση μιας σειράς καταλλήλων γενικών ικανοτήτων, για παράδειγμα: γνώση και εμπειρία του κόσμου· κοινωνικοπολιτισμική γνώση (σχετικά με τη ζωή στην κοινότητα-στόχο και τις ουσιώδεις διαφορές μεταξύ συνηθειών, αξιών και πεποιθήσεων της κοινότητας αυτής και της κοινωνίας στην οποία ανήκει ο μαθητής)· δεξιότητες όπως οι διαπολιτισμικές (μεσολάβηση μεταξύ των δύο πολιτισμών), δεξιότητες εκμάθησης, και καθημερινές πρακτικές δεξιότητες και τεχνογνωσία (βλ. τμήμα 5.1). Για να ολοκληρωθεί ένα επικοινωνιακό καθήκον, είτε στην

πραγματικότητα είτε σε ένα περιβάλλον εκμάθησης/εξέτασης, ο χρήστης ή ο μαθητής της γλώσσας κάνει επίσης χρήση των επικοινωνιακών γλωσσικών ικανοτήτων (γλωσσικών, κοινωνιογλωσσικών και πραγματολογικών γνώσεων και δεξιοτήτων – βλ. τμήμα 5.2). Επιπλέον, τα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και των στάσεών του επηρεάζουν το χρήστη ή το μαθητή κατά την εκτέλεση των καθηκόντων.

Η επιτυχής ολοκλήρωση ενός καθήκοντος μπορεί να διευκολυνθεί με την εκ των προτέρων ενεργοποίηση των ικανοτήτων του μαθητή, για παράδειγμα, στην αρχική φάση του καθήκοντος όπου τίθεται ένα πρόβλημα ή ένας στόχος με το να δώσουμε (ή να επιστήσουμε την προσοχή του ως προς) τα απαραίτητα γλωσσικά στοιχεία, κάνοντας χρήση προηγούμενης γνώσης ή εμπειρίας για να ενεργοποιηθούν τα κατάλληλα σχήματα, και ενθαρρύνοντας τον σχεδιασμό ή την πρόβα του καθήκοντος. Με αυτόν τον τρόπο μειώνονται οι απαιτήσεις επεξεργασίας κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης και του ελέγχου του καθήκοντος· έτσι η προσοχή του μαθητή είναι πιο ελεύθερη να στραφεί σε οποιοδήποτε απροσδόκητο πρόβλημα περιεχομένου ή/και γραμματικής μορφής που μπορεί να προκύψει, και επομένως αυξάνεται η πιθανότητα επιτυχούς ολοκληρωσης του καθήκοντος, τόσο με ποσοτικούς όσο και με ποιοτικούς όρους.

7.2.2 Συνθήκες και περιορισμοί

Εκτός από τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά του χρήστη/μαθητή, η επίδοση επηρεάζεται από ορισμένες συνθήκες και περιορισμούς που σχετίζονται με τα καθήκοντα, και που μπορεί να διαφέρουν από καθήκον σε καθήκον. Ο δάσκαλος ή ο συγγραφέας ενός διδακτικού βιβλίου μπορούν να ελέγξουν έναν αριθμό στοιχείων έτσι ώστε να προσαρμόσουν το επίπεδο δυσκολίας των καθηκόντων προς τα πάνω ή προς τα κάτω.

Τα **καθήκοντα κατανόησης** μπορούν να σχεδιασθούν με τέτοιο τρόπο ώστε το ίδιο εισερχόμενο υλικό να είναι διαθέσιμο σε όλους τους μαθητές αλλά να αναμένονται διαφορετικά αποτελέσματα είτε ποσοτικά (ποσότητα απαιτουμένων πληροφοριών) είτε ποιοτικά (επίπεδο αναμενόμενης απόδοσης). Εναλλακτικά, το κείμενο που θα χρησιμοποιηθεί ως εισερχόμενο μπορεί να περιέχει διαφορετικές ποσότητες πληροφοριών ή διαφορετικούς βαθμούς γνωσιακής ή/και οργανωτικής δυσκολίας, ή μπορεί να διατεθούν διαφορετικές ποσότητες υποστηρικτικού υλικού (εικόνες, λέξεις-κλειδιά, οδηγίες, χάρτες, διαγράμματα, κτλ.) για να βοηθήσουν τους μαθητές. Το εισερχόμενο κείμενο μπορεί να επιλεγεί για τη συνάφειά του με το μαθητή (κίνητρο) ή για λόγους ανεξάρτητους από τον μαθητή. Ένα κείμενο μπορεί κάποιος να το ακούσει ή να το διαβάσει όσες φορές του χρειάζεται ή μπορεί και να τίθενται όρια. Το είδος της απαιτούμενης απάντησης μπορεί να είναι πολύ απλό (‘σήκωσε το χέρι σου’) ή απαιτητικό (‘δημιούργησε ένα καινούργιο κείμενο’). Στην περίπτωση καθηκόντων συναλλαγής και παραγωγής, οι συνθήκες της εκτέλεσης είναι δυνατόν να τροποποιηθούν έτσι ώστε να γίνει ένα καθήκον περισσότερο ή λιγότερο απαιτητικό, για παράδειγμα παραλλάσσοντας: το σύνολο του χρόνου που παρέχεται για την προετοιμασία και την πραγμάτωση· τη διάρκεια της συναλλαγής ή της παραγωγής λόγου· το βαθμό της (μη) προβλεψιμότητας, την ποσότητα και το είδος της παρεχόμενης υποστήριξης, κτλ.

7.2.3 Στρατηγικές

Επομένως, η εκτέλεση καθηκόντων είναι μία σύνθετη διαδικασία, που περιλαμβάνει τη στρατηγική αλληλεπίδραση μιας σειράς από ικανότητες του μαθητή και από παράγοντες που σχετίζονται με τα καθήκοντα. Για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός καθήκοντος ο χρήστης της γλώσσας ή ο μαθητής ενεργοποιεί εκείνες τις γενικές και επικοινωνιακές στρατηγικές, οι οποίες είναι οι πιο αποτελεσματικές για την ολοκλήρωση ενός συγκεκριμένου καθήκοντος. Φυσικά, ο χρήστης ή ο μαθητής προσαρμόζει, ρυθμίζει και φιλτράρει τα εισερχόμενα, τους στόχους, τις συνθήκες και τους περιορισμούς των καθηκόντων έτσι ώστε να ταιριάζουν στα δικά του μέσα και σκοπούς και (στο πλαίσιο της γλωσσικής εκμάθησης) στο δικό του συγκεκριμένο ύφος εκμάθησης.

Για να φέρει εις πέρας ένα επικοινωνιακό καθήκον, ο καθένας επιλέγει, σταθμίζει, ενεργοποιεί και συντονίζει τους κατάλληλους τομείς των ικανοτήτων εκείνων που είναι αναγκαίες για την προετοιμασία, την εκτέλεση, τον έλεγχο/την αξιολόγηση, και (όπου χρειάζεται) τη διόρθωση του καθήκοντος, με σκοπό την αποτελεσματική επίτευξη του επικοινωνιακού σκοπού που επιθυμεί. Οι στρατηγικές (γενικές και επικοινωνιακές) παρέχουν ένα ζωτικό σύνδεσμο μεταξύ των διαφορετικών ικανοτήτων του μαθητή (έμφυτων ή αποκτημένων) και της επιτυχούς ολοκλήρωσης του καθήκοντος (βλ. ενότητες 4.4 και 4.5).

7.3 Η δυσκολία των καθηκόντων

Οι άνθρωποι μπορεί να διαφέρουν πάρα πολύ ως προς την προσέγγιση του ίδιου πράγματος. Συνεπώς η δυσκολία που παρουσιάζει ένα συγκεκριμένο καθήκον για ένα άτομο, και οι στρατηγικές τις οποίες υιοθετεί για να τα βγάλει πέρα με τις απαιτήσεις του καθήκοντος είναι το αποτέλεσμα ενός πλήθους αλληλλένδετων παραγόντων που απορρέουν από τις ικανότητές του (γενικές και επικοινωνιακές) και τα ατομικά του χαρακτηριστικά, καθώς και τις ιδιαίτερες συνθήκες και περιορισμούς κάτω από τους οποίους εκτελείται το καθήκον. Για τους λόγους αυτούς δεν μπορούμε να προβλέπουμε με βεβαιότητα πόσο εύκολα ή πόσο δύσκολα είναι τα καθήκοντα, και μάλιστα για συγκεκριμένους μαθητές, και σε πλαίσια γλωσσικής εκμάθησης πρέπει να σκεφτόμαστε τρόπους με τους οποίους θα περιλαμβάνουμε την ευελιξία και τη διαφοροποίηση στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή των καθηκόντων.

Παρά τα προβλήματα που συνδέονται με τον καθορισμό της δυσκολίας ενός καθήκοντος, η αποτελεσματική χρήση των μαθησιακών εμπειριών μέσα στην τάξη απαιτεί μια αξιόπιστη και συνεπή προσέγγιση στην επιλογή και την κατάταξη των καθηκόντων. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να λάβουμε υπόψη τις συγκεκριμένες ικανότητες του μαθητή και τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τη δυσκολία του καθήκοντος, και να χειρισθούμε τις παραμέτρους των καθηκόντων έτσι ώστε να διαμορφώσουμε το καθήκον ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες του μαθητή.

Συνεπώς, για να εξετάσουμε τα επίπεδα δυσκολίας των καθηκόντων, χρειάζεται να λάβουμε υπόψη:

- τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά του χρήστη/μαθητή, συμπεριλαμβάνοντας τους σκοπούς του μαθητή καθώς και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει·
- τις συνθήκες και τους περιορισμούς των καθηκόντων που μπορεί να επηρεάσουν την επίδοση του χρήστη/μαθητή της γλώσσας κατά την εκτέλεση συγκεκριμένων

καθηκόντων, και που, σε περιβάλλοντα εκμάθησης, μπορούν να προσαρμοσθούν ανάλογα με τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά του μαθητή.

7.3.1 Ικανότητες και χαρακτηριστικά του μαθητή

Οι διαφορετικές ικανότητες του μαθητή είναι στενά συνδεδεμένες με ατομικά χαρακτηριστικά γνωσιακής, συναισθηματικής και γλωσσικής φύσης που πρέπει να ληφθούν υπόψη για να αποδειχθεί η ενδεχόμενη δυσκολία ενός συγκεκριμένου καθήκοντος για έναν ορισμένο μαθητή.

7.3.3.1 Γνωσιακοί παράγοντες

Εξοικείωση με το καθήκον: το γνωσιακό φορτίο είναι δυνατόν να ελαττωθεί και να διευκολυνθεί η επιτυχής ολοκλήρωση του καθήκοντος ανάλογα με το βαθμό εξοικείωσης του μαθητή με τα παρακάτω:

- το είδος του καθήκοντος και τις εμπλεκόμενες λειτουργίες·
- το θέμα ή τα θέματα·
- τον τύπο του κειμένου (κειμενικό είδος)·
- τα εμπλεκόμενα συστήματα συναλλαγής (σενάρια και πλαίσια) μια και όταν ο μαθητής έχει στη διάθεσή του ασυνείδητα σχήματα ή σχήματα ‘ρουτίνας’ μπορεί να αισθάνεται ελεύθερος να ασχοληθεί με άλλες πλευρές της επίδοσης, ή βοηθείται να προβλέψει το περιεχόμενο και την οργάνωση του κειμένου·
- το απαραίτητο υπόβαθρο γνώσεων (που προϋποθέτει ο ομιλητής ή ο συγγραφέας)·
- την ανάλογη κοινωνικοπολιτισμική γνώση, π.χ. γνώση κοινωνικών συμβάσεων και ποικιλιών, κοινωνικών τύπων και κανόνων, γλωσσικών τύπων κατάλληλων στο περικείμενο, αναφορές συνδεδεμένες με την εθνική ή την πολιτισμική ταυτότητα, και διακριτικές διαφορές μεταξύ της κουλτούρας του μαθητή και της κουλτούρας-στόχου (βλ. τμήμα 5.1.1.2), και διαπολιτισμικής επίγνωσης (βλ. 5.1.1.3).

Δεξιότητες: η ολοκλήρωση του καθήκοντος εξαρτάται από την ικανότητα του μαθητή να εξασκήσει, μεταξύ άλλων :

- τις οργανωτικές και διαπροσωπικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες στην εκτέλεση των διαφορετικών τμημάτων του καθήκοντος·
- τις δεξιότητες και τις στρατηγικές εκμάθησης οι οποίες διευκολύνουν την ολοκλήρωση του καθήκοντος, συμπεριλαμβανομένων και των τρόπων αντιμετώπισης ενός καθήκοντος όταν δεν επαρκούν τα γλωσσικά μέσα, το να ανακαλύπτει μόνος του ό,τι είναι απαραίτητο, το σχεδιασμό και τον έλεγχο της εφαρμογής του καθήκοντος·
- διαπολιτισμικές δεξιότητες (βλ. τμήμα 5.1.2.2), μαζί με την ικανότητα να ‘τα βγάζει πέρα’ με ό,τι υπονοείται (χωρίς να δηλώνεται ρητά) στην ομιλία των φυσικών ομιλητών.

Ικανότητα αντιμετώπισης των απαιτήσεων επεξεργασίας: ένα καθήκον μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο απαιτητικό ανάλογα με την ικανότητα του μαθητή να:

- χειρίζεται τον αριθμό των τμημάτων ή των 'γνωσιακών λειτουργιών' που εμπλέκονται, και τη συγκεκριμένη ή αφηρημένη φύση τους·
- ικανοποιεί τις απαιτήσεις επεξεργασίας του καθήκοντος (ποσότητα ταυτόχρονης ('on-line') σκέψης) και να συσχετίζει διαφορετικά τμήματα του καθήκοντος μεταξύ τους (ή να συνδυάζει διαφορετικά αλλά συναφή καθήκοντα).

7.3.1.2 Συναισθηματικοί παράγοντες

Αυτοεκτίμηση: μια θετική εικόνα του εαυτού του και η έλλειψη συστολής είναι πιθανό να συμβάλει στην επιτυχή ολοκλήρωση του καθήκοντος, όταν ο μαθητής διαθέτει την απαραίτητη αυτοπεποίθηση ώστε να επιμείνει να φέρει εις πέρας το καθήκον· για παράδειγμα, να αναλάβει τον έλεγχο της συναλλαγής όποτε χρειάζεται (π.χ. να επεμβαίνει για να ζητά και να παίρνει διευκρινίσεις, να ελέγχει την κατανόηση, να είναι πρόθυμος να ρισκάρει, ή, όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες κατανόησης, να συνεχίζει να διαβάζει ή να ακούει και να βγάζει συμπεράσματα, κτλ.)· ο βαθμός της συστολής μπορεί να επηρεάζεται από την συγκεκριμένη περίσταση ή το συγκεκριμένο καθήκον.

Συναισθηματική εμπλοκή και κίνητρα: η επιτυχημένη απόδοση {εκτέλεση} του καθήκοντος είναι πολύ πιο πιθανή όπου ο μαθητής συμμετέχει ολόψυχα· ένα υψηλό επίπεδο ενδογενών κινήτρων για την εκπλήρωση του καθήκοντος – λόγω του ενδιαφέροντος για το καθήκον ή λόγω της αισθητής του συνάφειας, π.χ., με πραγματικές ανάγκες ή με την ολοκλήρωση ενός άλλου συνδεδεμένου καθήκοντος (αλληλεξάρτηση καθηκόντων) θα αυξήσει τη συναισθηματική εμπλοκή του μαθητή· κάποια εξωγενή κίνητρα μπορούν επίσης να παίξουν ένα ρόλο, για παράδειγμα όταν υπάρχουν εξωτερικές πιέσεις για την επιτυχή ολοκλήρωση του καθήκοντος (π.χ. να κερδίσουν έναν έπαινο ή για να μην ταπεινωθούν, ή για λόγους ανταγωνισμού).

Κατάσταση: η επίδοση επηρεάζεται από τη φυσική και τη συναισθηματική κατάσταση του μαθητή (ένας ξύπνιος και ήρεμος μαθητής είναι πολύ πιο πιθανό να μάθει και να επιτύχει παρά ένας κουρασμένος και αγχωμένος).

Στάσεις: η δυσκολία ενός καθήκοντος το οποίο εισάγει νέες κοινωνικοπολιτισμικές γνώσεις και εμπειρίες θα επηρεασθεί, για παράδειγμα, από: το αν ενδιαφέρεται ο μαθητής για τη διαφορετικότητα και αν είναι ανοιχτός προς αυτήν· την προθυμία του να σχετικοποιήσει τη δική του πολιτισμική άποψη και το δικό του σύστημα αξιών· την προθυμία να αναλάβει τον ρόλο του 'πολιτισμικού μεσάζοντα' μεταξύ της δικής του και της ξένης κουλτούρας και να λύσει διαπολιτισμικές παρεξηγήσεις και συγκρούσεις.

7.3.1.3 Γλωσσικοί παράγοντες

Το στάδιο ανάπτυξης των γλωσσικών μέσων του μαθητή είναι ένας πρωταρχικός παράγοντας που πρέπει να εξετασθεί κατά την απόφαση σχετικά με την καταλληλότητα ενός συγκεκριμένου καθήκοντος ή κατά τη διαχείριση των παραμέτρων του καθήκοντος: επίπεδο γνώσεων και έλεγχος της γραμματικής, του λεξιλογίου και της φωνολογίας ή της ορθογραφίας που χρειάζεται για να εκτελέσει το καθήκον, δηλαδή γλωσσικά μέσα όπως το εύρος, η γραμματική και λεξιλογική ακρίβεια, και πλευρές της γλωσσικής χρήσης όπως η ευχέρεια, η ευελιξία, η συνοχή, η καταλληλότητα και η ακρίβεια.

Ένα καθήκον μπορεί να είναι γλωσσικά απαιτητικό αλλά γνωσιακά απλό, ή αντιστρόφως, και συνεπώς ένας παράγοντας μπορεί να είναι το αντιστάθμισμα έναντι κάποιου άλλου στην επιλογή καθηκόντων για παιδαγωγικούς σκοπούς (αν και μια κατάλληλη απάντηση σε ένα γνωσιακά απαιτητικό καθήκον μπορεί να είναι γλωσσικά προβληματική σε πραγματικές συνθήκες). Στην εκτέλεση ενός καθήκοντος οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν πώς να χειρίζονται τόσο το περιεχόμενο όσο και το γραμματικό τύπο. Εκεί που δεν χρειάζεται να δώσουν αδικαιολόγητη προσοχή σε τυπικά στοιχεία, περισσότερα μέσα είναι διαθέσιμα για να ασχοληθούν με γνωσιακά στοιχεία, και αντιστρόφως. Το να διαθέτει σχηματοποιημένες γνώσεις ρουτίνας επιτρέπει στο μαθητή να ασχοληθεί με το περιεχόμενο και, στην περίπτωση δραστηριοτήτων συνδιαλλαγής και αυθόρμητης παραγωγής λόγου, να συγκεντρωθεί στην ακριβέστερη χρήση των όχι καλά θεμελιωμένων τύπων. Η δυνατότητα του μαθητή να αντισταθμίζει 'κενά' στη γλωσσική του ικανότητα είναι ένας σημαντικός παράγοντας της επιτυχούς ολοκλήρωσης καθηκόντων για όλες τις δραστηριότητες (βλ. στρατηγικές επικοινωνίας, τμήμα 4.4).

7.3.2 Συνθήκες και περιορισμοί των καθηκόντων

Μπορούμε να διαχειριστούμε μια σειρά από παράγοντες από την άποψη των συνθηκών και των περιορισμών σε καθήκοντα μέσα στην τάξη, που περιλαμβάνουν:

- τη συνδιαλλαγή και την παραγωγή·
- την αντίληψη.

7.3.2.1 Συνομιλία και παραγωγή

Συνθήκες και περιορισμοί που επηρεάζουν τη δυσκολία των καθηκόντων συνδιαλλαγής και παραγωγής:

- Υποστήριξη
- Χρόνος
- Σκοπός
- Προβλεψιμότητα
- Φυσικές συνθήκες
- Συμμετέχοντες

- ***Υποστήριξη:***

Η παροχή επαρκών πληροφοριών σχετικά με χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος και η διαθεσιμότητα γλωσσικής βοήθειας μπορούν να συμβάλλουν στη μείωση της δυσκολίας ενός καθήκοντος.

- ποσότητα των συμφραζομένων που παρέχονται: μπορεί να διευκολυνθεί η ολοκλήρωση του καθήκοντος με την παροχή επαρκών και συναφών πληροφοριών για τους συμμετέχοντες, τους ρόλους, το περιεχόμενο, τους σκοπούς, το 'σκηνικό' (και με τη χρήση εικόνας) και την παροχή συναφών, σαφών και επαρκών οδηγιών ή κατευθύνσεων για την εκτέλεση του καθήκοντος·

- βαθμός στον οποίο παρέχεται **γλωσσική βοήθεια**: σε δραστηριότητες συνδιαλλαγής, η πρόβα ενός καθήκοντος ή η εκτέλεση ενός παράλληλου καθήκοντος σε προπαρασκευαστική φάση, και η παροχή γλωσσικής υποστήριξης (λέξεις-κλειδιά, κτλ.) βοηθά στο να δημιουργηθούν προσδοκίες και να ενεργοποιηθούν οι προηγούμενες γνώσεις ή εμπειρίες και τα αποκτημένα σχήματα· δραστηριότητες παραγωγής που δεν είναι άμεσες προφανώς θα διευκολυνθούν από τα μέσα που είναι διαθέσιμα όπως, π.χ., έργα αναφοράς, συναφή πρότυπα, και βοήθεια από άλλους.

- ***Χρόνος:***

Όσο λιγότερος είναι ο διαθέσιμος χρόνος για την προετοιμασία και την εκτέλεση ενός καθήκοντος, τόσο πιο απαιτητικό θα είναι το καθήκον. Οι χρονικές πλευρές που πρέπει να εξετάσουμε συμπεριλαμβάνουν τα ακόλουθα:

  - το διαθέσιμο χρόνο για προετοιμασία, δηλαδή το βαθμό στον οποίο είναι δυνατό να γίνει σχεδιασμός ή πρόβα: σε αυθόρμητη επικοινωνία δεν είναι δυνατόν να γίνει σκόπιμος σχεδιασμός και συνεπώς για την επιτυχή ολοκλήρωση ενός καθήκοντος είναι απαραίτητη μια πολύ καλά αναπτυγμένη και υποσυνείδητη χρήση στρατηγικών· σε άλλες περιπτώσεις ο μαθητής μπορεί να είναι λιγότερο πιεσμένος χρονικά και έτσι μπορεί να εκμεταλλευθεί συναφείς στρατηγικές σε πιο συνειδητό επίπεδο, για παράδειγμα όταν τα επικοινωνιακά σχήματα είναι αρκετά αναμενόμενα ή εκ των προτέρων καθορισμένα όπως στις συναλλαγές ρουτίνας, ή όπου υπάρχει αρκετός χρόνος για να σχεδιάσει, να εκτελέσει, να αξιολογήσει, και να επιμεληθεί κείμενα, όπως συμβαίνει συνήθως με επικοινωνιακά καθήκοντα τα οποία δεν απαιτούν άμεση απάντηση (αλληλογραφία με γράμμα) ή με καθήκοντα που δεν απαιτούν άμεση προφορική ή γραπτή παραγωγή·
  - το διαθέσιμο χρόνο για εκτέλεση: όσο πιο επείγον είναι εγγενώς ένα επικοινωνιακό γεγονός, ή όσο λιγότερος ο χρόνος που δίνεται στους μαθητές για να ολοκληρώσουν το καθήκον, τόσο μεγαλύτερη είναι η πίεση για την εκτέλεση του καθήκοντος στην αυθόρμητη επικοινωνία· ωστόσο, ακόμα και τα καθήκοντα συνδιαλλαγής που δεν είναι αυθόρμητη και τα καθήκοντα παραγωγής λόγου μπορούν να δημιουργήσουν χρονική πίεση, π.χ., το να τηρήσουν μια προθεσμία για την ολοκλήρωση ενός κειμένου, το οποίο με τη σειρά του ελαττώνει τον διαθέσιμο χρόνο για σχεδιασμό, εκτέλεση, αξιολόγηση και διόρθωση·
  - διάρκεια συνεισφορών: οι μεγαλύτερες σε διάρκεια συνεισφορές στην αυθόρμητη επικοινωνία (π.χ. η αφήγηση ενός ανεκδότου) είναι συνήθως πιο απαιτητικές από τις μικρότερες σε διάρκεια·
  - διάρκεια του καθήκοντος: όπου οι γνωσιακοί παράγοντες και οι συνθήκες της εκτέλεσης είναι σταθεροί, μία εκτεταμένη αυθόρμητη συνδιαλλαγή, ένα (σύνθετο) καθήκον με πολλά τμήματα, ή ο σχεδιασμός και η απόδοση ενός μακροσκελούς προφορικού ή γραπτού κειμένου είναι πιθανό να είναι πιο απαιτητικό από ένα αντίστοιχο καθήκον μικρότερης διάρκειας.

- ***Σκοπός***

Όσο μεγαλύτερη είναι η ποσότητα της διαπραγμάτευσης που χρειάζεται για την επίτευξη των σκοπών ενός καθήκοντος τόσο πιο απαιτητικό μπορεί να είναι το καθήκον. Επιπλέον, ο βαθμός στον οποίον ο δάσκαλος και οι μαθητές συμμερίζονται τις προσδοκίες από την άποψη των αποτελεσμάτων του καθήκοντος θα διευκολύνει την αποδοχή διαφοροποιημένης αλλά αποδεκτής ολοκλήρωσης του καθήκοντος.

- σύγκλιση ή απόκλιση των σκοπών του καθήκοντος: σε ένα καθήκον συναλλαγής ένας συγκλίνων στόχος κανονικά ενέχει περισσότερο 'επικοινωνιακό άγχος' από έναν αποκλίνοντα στόχο, δηλαδή ο πρώτος απαιτεί από τους συμμετέχοντες να καταλήξουν σε ένα μοναδικό, συμφωνημένο αποτέλεσμα (όπως το να πάρουν μια ομόφωνη απόφαση για μια πορεία δράσης που θα ακολουθήσουν) που μπορεί να περιλαμβάνει σημαντική διαπραγμάτευση κατά την ανταλλαγή ειδικών πληροφοριών που είναι απαραίτητες για την επιτυχή ολοκλήρωση του καθήκοντος, ενώ ο δεύτερος δεν έχει κανένα συγκεκριμένο σκόπιμο αποτέλεσμα (π.χ. μία απλή ανταλλαγή απόψεων).
- οι στάσεις του μαθητή και του δασκάλου ως προς τους σκοπούς: η αντίληψη του δασκάλου και του μαθητή για τη δυνατότητα και την αποδεκτότητα διαφορετικών αποτελεσμάτων (σε αντίθεση με τον – ίσως υποσυνείδητο – αγώνα που κάνουν οι **μαθητές** για να πετύχουν ένα μοναδικό 'σωστό' αποτέλεσμα) μπορεί να επηρεάσουν την εκτέλεση του καθήκοντος.

- ***Προβλεψιμότητα***

Οι τακτικές αλλαγές σε παραμέτρους καθηκόντων κατά την εκτέλεση του καθήκοντος είναι πιθανό να συντελέσουν στην αύξηση των απαιτήσεων για τους συνομιλητές.

- Σε ένα καθήκον συνδιαλλαγής, η εισαγωγή ενός απροσδόκητου στοιχείου (γεγονότος, περιστάσεων, πληροφοριών, συμμετέχοντος) υποχρεώνει το μαθητή να ενεργοποιήσει συναφείς στρατηγικές για να αντιμετωπίσει τη δυναμική της νέας και πιο σύνθετης περίστασης· σε ένα καθήκον παραγωγής λόγου η ανάπτυξη ενός 'δυναμικού' κειμένου (π.χ. μια ιστορία που περιλαμβάνει τακτικές αλλαγές χαρακτήρων και σκηνών με χρονικές μεταβολές) πιθανότατα είναι πιο απαιτητική από την παραγωγή ενός 'στατικού' κειμένου (π.χ. περιγραφή ενός αντικειμένου που χάθηκε ή που κλάπηκε).

- ***Φυσικές συνθήκες***

Ο θόρυβος μπορεί να αυξήσει τις απαιτήσεις επεξεργασίας κατά τη συνδιαλλαγή:

- παρεμβολή: ο περιβάλλων θόρυβος ή μια τηλεφωνική γραμμή που δεν είναι καλή, για παράδειγμα, μπορεί να απαιτήσουν από τους συμμετέχοντες να χρησιμοποιήσουν παλαιότερες εμπειρίες, σχηματική γνώση, δεξιότητες εξαγωγής συμπερασμάτων, κτλ. για να αναπληρώσουν τα 'κενά' στο μήνυμα.

- ***Συμμετέχοντες***

Εκτός από τις παραπάνω παραμέτρους, χρειάζεται να λάβουμε υπόψη ένα φάσμα παραγόντων συναφών με τους συμμετέχοντες, παρόλο που κανονικά δεν μπορούμε να ελέγξουμε τέτοιους παράγοντες, όταν εξετάζουμε τις συνθήκες που επηρεάζουν την ευκολία ή τη δυσκολία πραγματικών καθηκόντων συνδιαλλαγής.

- Συνεργασιμότητα των συνομιλητών: ένας φιλικός συνομιλητής θα διευκολύνει την επιτυχημένη επικοινωνία παραχωρώντας στο χρήστη/μαθητή τον έλεγχο της συνομιλίας σε κάποιο βαθμό, π.χ. κατά τη διαπραγμάτευση και την αποδοχή της διαμόρφωσης των σκοπών, και με τη διευκόλυνση της κατανόησης, για παράδειγμα αντιδρώντας θετικά όταν τους ζητούν να μιλούν πιο αργά, να επαναλάβουν ή να διευκρινίσουν·
- Χαρακτηριστικά του λόγου των συνομιλητών: π.χ. ρυθμός, προφορά, καθαρότητα, συνοχή·
- Ορατότητα των συνομιλητών (η πρόσβαση σε παραγλωσσικά χαρακτηριστικά κατά τη διαπροσωπική επικοινωνία διευκολύνει την επικοινωνία)·
- Γενικές και επικοινωνιακές ικανότητες των συνομιλητών, συμπεριλαμβανομένης της συμπεριφοράς (βαθμός εξοικείωσης με νόρμες σε μία συγκεκριμένη γλωσσική κοινότητα) και της γνώσης του θέματος.

7.3.2.2 Αντίληψη

Συνθήκες και περιορισμοί που επηρεάζουν το βαθμό δυσκολίας ενός καθήκοντος κατανόησης:

- Υποστήριξη του καθήκοντος
- Χαρακτηριστικά του κειμένου
- Είδος της απαιτούμενης απάντησης

- **Υποστήριξη του καθήκοντος**

Η εισαγωγή διαφόρων ειδών υποστήριξης μπορεί να μειώσει την πιθανή δυσκολία των κειμένων, για παράδειγμα, μία προπαρασκευαστική φάση μπορεί να προσανατολίσει και να ενεργοποιήσει προηγούμενες γνώσεις, οι σαφείς οδηγίες για το καθήκον βοηθούν ώστε να αποφευχθεί πιθανή σύγχυση, και η κατανομή των εργασιών σε περιπτώσεις μικρών ομάδων προσφέρουν δυνατότητες για τη συνεργασία και την αλληλοβοήθεια των μαθητών.

- *Προκαταρκτική φάση:* η δημιουργία προσδοκιών, η παροχή των απαραίτητων γνώσεων του περικειμένου, η ενεργοποίηση της σχηματικής γνώσης, και το φιλτράρισμα συγκεκριμένων γλωσσικών δυσκολιών κατά τη διάρκεια μιάς προπαρασκευαστικής φάσης ακρόασης/προβολής ή ανάγνωσης ελαττώνουν το φορτίο της επεξεργασίας και κατά συνέπεια τις απαιτήσεις του καθήκοντος· επίσης μπορεί να δοθεί βοήθεια από τα συμφραζόμενα εάν μελετηθούν οι ερωτήσεις που συνοδεύουν ένα κείμενο (που ιδεατά τοποθετούνται πριν από ένα γραπτό κείμενο), και από ενδείξεις όπως εικόνες, μορφή του κειμένου, επικεφαλίδες, κτλ.·

- *Οδηγίες για τα καθήκοντα:* απλές, συναφείς και επαρκείς οδηγίες για τα καθήκοντα (που δεν δίνουν ούτε πάρα πολλές ούτε πολύ λίγες πληροφορίες) μειώνουν την πιθανότητα σύγχυσης όσον αφορά τις διαδικασίες και τους σκοπούς των καθηκόντων·
- *Εργασία σε μικρές ομάδες*: για ορισμένους μαθητές, και ιδιαίτερα αλλά όχι αποκλειστικά για πιο αδύνατους μαθητές, μία ρύθμιση με μικρές ομάδες εργασίας που οδηγεί σε συνεργασία στις δραστηριότητες ακρόασης/ανάγνωσης είναι πιο πιθανό να καταλήξει σε επιτυχή ολοκλήρωση του καθήκοντος από ό,τι η ατομική εργασία, αφού οι μαθητές μπορούν να μοιραστούν το φορτίο της επεξεργασίας και να πάρουν βοήθεια και αναδραστικές πληροφορίες ως προς την αντίληψή τους ο ένας από τον άλλον.

- **Χαρακτηριστικά του κειμένου**

Όταν αξιολογούμε ένα κείμενο που θα χρησιμοποιήσουμε με έναν συγκεκριμένο μαθητή ή με μία ομάδα μαθητών, θα χρειαστεί να εξετάσουμε παράγοντες όπως η γλωσσική συνθετότητα, το είδος του κειμένου, η δομή του συνεχούς λόγου, η φυσική παρουσίαση, η έκταση του κειμένου και η συνάφειά του με τον/τους μαθητή/ές.

- *Γλωσσική συνθετότητα:* η ιδιαίτερα σύνθετη σύνταξη αποσπά ένα ποσοστό προσοχής που σε άλλη περίπτωση θα ήταν διαθέσιμο για να ασχοληθούμε με το περιεχόμενο· για παράδειγμα μεγάλες προτάσεις με πλήθος δευτερευουσών προτάσεων, α-συνεχή συστατικά στοιχεία, πολλαπλές αρνήσεις, αμφισημία πεδίου, χρήση αναφορικών και δεικτικών στοιχείων χωρίς να είναι σαφείς οι ηγούμενοι όροι ή οι όροι στους οποίους αναφέρονται αυτά. Ωστόσο, η συντακτική υπερ-απλούστευση αυθεντικών κειμένων, μπορεί στην πραγματικότητα να έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του επιπέδου δυσκολίας (εξαιτίας της διαγραφής αναμενόμενων πλεονασμών, ενδείξεων για το νόημα, κτλ.)·
- *Είδος κειμένου:* η εξοικείωση με το είδος και το πεδίο (και με την κοινώς αποδεκτή περικειμενική και κοινωνικοπολιτισμική γνώση) βοηθάει το μαθητή να προβλέψει και να κατανοήσει τη δομή και το περιεχόμενο του κειμένου· επίσης είναι πιθανό η συγκεκριμένη ή αφηρημένη φύση του κειμένου να παίξει κάποιον ρόλο· για παράδειγμα, συγκεκριμένες περιγραφές, οδηγίες ή αφηγήσεις (ιδιαίτερα όταν υποστηρίζονται επαρκώς με οπτικά μέσα), είναι πιθανό να μην έχουν τόσες απαιτήσεις όσες μια αφηρημένη επιχειρηματολογία ή εξήγηση·
- *Δομή συνεχούς λόγου:* η συνεκτικότητα του κειμένου και η ξεκάθαρη οργάνωση (για παράδειγμα, η παρουσίαση κατά χρονολογική σειρά, η ξεκάθαρη επισήμανση των κύριων σημείων και η παρουσίασή τους πριν από την επεξήγησή τους με παραδείγματα), η ρητή παρά η υπονοούμενη φύση των πληροφοριών που παρουσιάζονται, η απουσία συγκρουόμενων πληροφοριών ή πληροφοριών που εκπλήσσουν, όλα αυτά συμβάλλουν στη μείωση της δυσκολίας κατά την επεξεργασία των πληροφοριών·
- *Φυσική παρουσίαση:* τα γραπτά και τα προφορικά κείμενα προφανώς έχουν διαφορετικές απαιτήσεις εξαιτίας της ανάγκης επεξεργασίας των πληροφοριών του προφορικού κειμένου σε πραγματικό χρόνο. Επιπλέον, ο θόρυβος, η παραποίηση και οι παρεμβολές (π.χ. κακή λήψη από ραδιόφωνο/τηλεόραση, ή

ακατάστατο/μουτζουρωμένο χειρόγραφο) αυξάνουν τη δυσκολία κατανόησης· στην περίπτωση προφορικού (ακουστικού) κειμένου όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των ομιλητών και όσο λιγότερο διακριτές οι φωνές τους, τόσο πιο δύσκολο είναι να προσδιορίσουμε και να κατανοήσουμε συγκεκριμένους ομιλητές· άλλοι παράγοντες οι οποίοι αυξάνουν τη δυσκολία σε δραστηριότητες ακρόασης/θέασης περιλαμβάνουν την επικάλυψη ομιλίας, τη φωνητική μείωση, την ιδιωματική προφορά, την ταχύτητα εκφώνησης, τη μονοτονία, τη χαμηλή ένταση, κτλ.·

- *Έκταση του κειμένου:* σε γενικές γραμμές ένα κείμενο μικρής έκτασης είναι λιγότερο απαιτητικό από ένα κείμενο μεγάλης έκτασης πάνω στο ίδιο θέμα, αφού το μεγαλύτερο κείμενο απαιτεί περισσότερη επεξεργασία και επίσης υπάρχει πρόσθετο φορτίο μνήμης, κίνδυνος να κουραστούν ή να αφαιρεθούν οι μαθητές (ιδιαίτερα στην περίπτωση μικρών μαθητών). Ωστόσο, ένα εκτεταμένο κείμενο, το οποίο δεν είναι τόσο πυκνογραμμένο και περιέχει αρκετά πλεοναστικά στοιχεία, ίσως να είναι πιο εύκολο από ένα σύντομο και πυκνό κείμενο που παρουσιάζει τις ίδιες πληροφορίες·
- *Συνάφεια με το μαθητή:* ένα υψηλό επίπεδο παρακίνησης για να κατανοήσει ένα κείμενο ο μαθητής οφείλεται στο προσωπικό του ενδιαφέρον για το περιεχόμενο. Αυτό θα βοηθήσει να στηρίξουμε τις προσπάθειες του μαθητή να καταλάβει (αν και δεν είναι βέβαιο ότι θα βοηθήσει άμεσα στην κατανόηση)· μολονότι είναι αναμενόμενο ότι η ύπαρξη λεξιλογίου χαμηλής συχνότητας θα αυξήσει σε γενικές γραμμές το βαθμό δυσκολίας ενός κειμένου, ένα κείμενο που περιλαμβάνει αρκετά εξειδικευμένο λεξιλόγιο πάνω σε ένα οικείο και συναφές θέμα είναι πολύ πιθανό να είναι λιγότερο απαιτητικό για έναν ειδικό στον τομέα αυτό από ό,τι ένα κείμενο που περιέχει γενικό λεξιλόγιο ευρείας χρήσης, και μπορεί να προσεγγισθεί με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.

Το να ενθαρρύνουμε τους μαθητές να εκφράσουν τις προσωπικές τους γνώσεις, ιδέες και γνώμες κατά την εκτέλεση ενός καθήκοντος κατανόησης μπορεί να αυξήσει τα κίνητρα και την αυτοπεποίθησή τους και να ενεργοποιήσει τη γλωσσική ικανότητα που είναι συναφής με το κείμενο. Το να ενσωματώσουμε ένα καθήκον κατανόησης μέσα σε ένα άλλο καθήκον μπορεί επίσης να βοηθήσει να αποκτήσει εγγενή στόχευση και έτσι να αυξηθεί η εμπλοκή του μαθητή.

- **Είδος της απαιτούμενης απάντησης**

Μολονότι ένα κείμενο μπορεί να είναι σχετικά δύσκολο, το είδος της απάντησης που απαιτείται από το καθορισμένο καθήκον μπορεί να τροποποιηθεί έτσι ώστε να αντιστοιχεί στις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά του μαθητή. Ο σχεδιασμός των καθηκόντων μπορεί επίσης να εξαρτάται από το αν ο σκοπός είναι να αναπτυχθούν δεξιότητες κατανόησης ή να ελεγχθεί η κατανόηση. Συνεπώς, το είδος της απαιτούμενης απάντησης είναι πιθανό να ποικίλλει σημαντικά, όπως αποδεικνύεται από πολυάριθμες τυπολογίες καθηκόντων κατανόησης.

Ένα καθήκον κατανόησης πιθανόν να απαιτεί σφαιρική ή επιλεκτική κατανόηση, ή κατανόηση σημαντικών λεπτομερειών. Ορισμένα καθήκοντα μπορεί να ζητούν από τον αναγνώστη/ακροατή να δείξει ότι κατανόησε το κύριο σημείο που αναφέρεται ξεκάθαρα

σε ένα κείμενο, ενώ άλλα καθήκοντα μπορεί να απαιτούν τη χρήση δεξιοτήτων εξαγωγής συμπερασμάτων. Ένα καθήκον μπορεί να είναι συνολικό (θα εκτελεσθεί, δηλαδή, με βάση ολόκληρο το κείμενο), ή μπορεί να είναι δομημένο έτσι ώστε να είναι συναφές με σύντομες ενότητες (π.χ. να συνοδεύει κάθε τμήμα του κειμένου) και επομένως να μην απαιτεί πολλά από την μνήμη.

Η απάντηση μπορεί να είναι είτε μη λεκτική (να μην υπάρχει εμφανής απάντηση ή να απαιτείται μια απλή ενέργεια, όπως το να επιλεγεί μια εικόνα) είτε λεκτική (προφορική ή γραπτή). Η τελευταία μπορεί, για παράδειγμα, να περιλαμβάνει τον εντοπισμό και την αναπαραγωγή πληροφοριών από ένα κείμενο για ένα συγκεκριμένο σκοπό ή μπορεί, για παράδειγμα, να ζητά από το μαθητή να συμπληρώσει το κείμενο ή να παραγάγει ένα νέο κείμενο μέσω συναφών καθηκόντων συνδιαλλαγής ή παραγωγής.

Ο χρόνος απάντησης μπορεί να ποικίλλει έτσι ώστε να μειώνεται ή να αυξάνεται η δυσκολία του καθήκοντος. Όσο περισσότερη ώρα έχει ένας ακροατής για να ξανακούσει ή ένας αναγνώστης για να ξαναδιαβάσει ένα κείμενο, τόσο μεγαλύτερες πιθανότητες έχουν να κατανοήσουν και περισσότερες ευκαιρίες για να εφαρμόσουν ένα φάσμα στρατηγικών για την αντιμετώπιση δυσκολιών στην κατανόηση του κειμένου.

Οι χρήστες του Πλαισίου ίσως να θέλουν να σκεφθούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *τις αρχές με βάση τις οποίες θα επιλέξουν και θα σταθμίσουν τα 'πραγματικά' και τα 'παιδαγωγικά' καθήκοντα για τους σκοπούς τους, συμπεριλαμβανομένης και της καταλληλότητας των διαφόρων ειδών καθηκόντων σε συγκεκριμένα πλαίσια εκμάθησης·*
- *τα κριτήρια για την επιλογή καθηκόντων τα οποία έχουν σκοπό και νόημα για το μαθητή, και παρέχουν έναν απαιτητικό αλλά και ρεαλιστικό και εφικτό στόχο, εμπλέκοντας τον μαθητή όσο το δυνατόν περισσότερο, και επιτρέποντας διαφορετικές ερμηνείες εκ μέρους των μαθητών και διαφορετικά αποτελέσματα·*
- *τη σχέση μεταξύ καθηκόντων που έχουν πρωταρχικά προσανατολισμό στη σημασία και των μαθησιακών εμπειριών που επικεντρώνονται ειδικά στους γραμματικούς τύπους έτσι ώστε η προσοχή του μαθητή να επικεντρωθεί με τακτικό και χρήσιμο τρόπο και στις δύο πλευρές σε μια ισορροπημένη προσέγγιση της ανάπτυξης της γραμματικής ακρίβειας και της ευχέρειας·*
- *τους τρόπους με τους οποίους θα ληφθεί υπόψη ο κεντρικός ρόλος των στρατηγικών του μαθητή στη συσχέτιση ικανοτήτων και επίδοσης στην επιτυχή ολοκλήρωση απαιτητικών καθηκόντων κάτω από ποικίλες συνθήκες και περιορισμούς (βλ. τμήμα 4.4)· τους τρόπους οι οποίοι θα διευκολύνουν την επιτυχή ολοκλήρωση του καθήκοντος και της μάθησης (συμπεριλαμβανομένης και της ενεργοποίησης των παλαιότερων ικανοτήτων του μαθητή σε μια προκαταρκτική φάση)·*
- *τα κριτήρια και τις εναλλακτικές λύσεις για την επιλογή καθηκόντων, και, όπου είναι απαραίτητο, την τροποποίηση των παραμέτρων των καθηκόντων με σκοπό να διαμορφώσουν το επίπεδο δυσκολίας τους έτσι ώστε να καλυφθούν οι διαφορετικές και αναπτυσσόμενες ικανότητες των μαθητών, και η ποικιλότητα των χαρακτηριστικών τους (ικανότητες, κίνητρα, ανάγκες, ενδιαφέροντα)·*
- *με ποιον τρόπο μπορεί να ληφθεί υπόψη η αντίληψη του επιπέδου δυσκολίας του καθήκοντος στην αποτίμηση της επιτυχούς ολοκλήρωσης του καθήκοντος και στην (αυτο)αξιολόγηση της επικοινωνιακής ικανότητας του μαθητή (Κεφάλαιο 9).*

8 Γλωσσική διαφοροποίηση και το αναλυτικό πρόγραμμα

8.1 Ορισμός και αρχική προσέγγιση

Η πολλαπλογλωσσική και πολλαπλοπολιτισμική ικανότητα αναφέρεται στην ικανότητα να χρησιμοποιούμε γλώσσες για επικοινωνιακούς σκοπούς και να παίρνουμε μέρος σε διαπολιτισμικές συναλλαγές, κατά τις οποίες ένα άτομο, με την ιδιότητα του κοινωνικού παράγοντα, επιδεικνύει επάρκεια διαφόρων βαθμών σε αρκετές γλώσσες και εμπειρία αρκετών πολιτισμών. Αυτό δεν θεωρείται ως υπερίσχυση ή αντιπαράθεση διαφορετικών ικανοτήτων, αλλά μάλλον ως ύπαρξη μιας σύνθετης ή ακόμη και πολυσύνθετης ικανότητας την οποία μπορεί να εκμεταλλευθεί ο χρήστης.

Η συνηθισμένη προσέγγιση είναι να παρουσιάζουμε την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας σαν προσθήκη, κατά εξατομικευμένο τρόπο, μίας ικανότητας επικοινωνίας σε μια ξένη γλώσσα στην ικανότητα επικοινωνίας στη μητρική γλώσσα. Η έννοια της πολλαπλογλωσσικής και πολλαπλοπολιτισμικής ικανότητας τείνει να:

- απομακρύνεται από την υποτιθέμενη ισόρροπη διχοτόμηση που καθιερώθηκε από το συνηθισμένο ζεύγος Γ1/Γ2 δίνοντας έμφαση στην πολλαπλογλωσσία της οποίας η διγλωσσία είναι απλά μία συγκεκριμένη περίπτωση·
- θεωρεί ότι ένα δεδομένο άτομο δεν έχει μια συλλογή από διακριτές και ξεχωριστές ικανότητες να επικοινωνεί ανάλογα με τις γλώσσες που γνωρίζει, αλλά μάλλον μία πολλαπλογλωσσική και πολλαπλοπολιτισμική ικανότητα που περικλείει το πλήρες φάσμα των γλωσσών που έχει στη διάθεσή του·
- τονίζει τις πολλαπλοπολιτισμικές διαστάσεις αυτής της πολλαπλής ικανότητας αλλά χωρίς απαραίτητα να προτείνει συνδέσμους ανάμεσα στην ανάπτυξη των ικανοτήτων που αφορούν τη σχέση με άλλους πολιτισμούς και στην ανάπτυξη της γλωσσικής επικοινωνιακής επάρκειας.

Παρόλα αυτά μπορούμε να κάνουμε μία γενική παρατήρηση, που συνδέει διαφορετικούς διακριτούς τομείς και πορείες της γλωσσικής εκμάθησης. Ως επί το πλείστον η γλωσσική διδασκαλία στα σχολεία τείνει σε μεγάλο βαθμό να δώσει έμφαση σε γενικούς μαθησιακούς στόχους που έχουν σχέση με τη *γενική ικανότητα* του ατόμου (ειδικά στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου) ή την *επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητα* (ιδιαιτέρως για μαθητές μεταξύ 11 και 16 ετών), ενώ τμήματα για ενήλικες (φοιτητές ή ανθρώπους που ήδη εργάζονται) διαμορφώνουν γενικούς μαθησιακούς στόχους με όρους ειδικών *γλωσσικών δραστηριοτήτων* ή με όρους λειτουργικής ικανότητας σε ένα συγκεκριμένο *πεδίο*. Η έμφαση αυτή, στην πρώτη περίπτωση ως προς την δόμηση και την ανάπτυξη των ικανοτήτων, και στη δεύτερη περίπτωση ως προς την καλύτερη προετοιμασία για δραστηριότητες που αφορούν τη λειτουργικότητα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, αντιστοιχεί αναμφίβολα με τους ξεχωριστούς ρόλους της γενικής αρχικής εκπαίδευσης αφενός, και της εξειδικευμένης και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης αφετέρου. Με αυτά τα δεδομένα, αντί να θεωρούνται ως αντίθετες, το κοινό πλαίσιο αναφοράς μπορεί να βοηθήσει να συσχετίσουμε αυτές τις διαφορετικές πρακτικές και να δείξουμε ότι στην πραγματικότητα μπορούν να συμπληρώνουν η μία την άλλη.

8.2 Επιλογές στο σχεδιασμό γενικού προγράμματος

8.2.1 Διαφοροποίηση μέσα σε μία γενική έννοια

Η συζήτηση για αναλυτικά προγράμματα σε σχέση με το Πλαίσιο μπορεί να καθοδηγηθεί από τρεις κύριες αρχές.

Η πρώτη είναι ότι η συζήτηση για αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει να είναι παράλληλη με τους γενικούς μαθησιακούς στόχους της προώθησης της πολλαπλογλωσσίας και της γλωσσικής ποικιλίας. Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία και η εκμάθηση οποιασδήποτε γλώσσας θα πρέπει επίσης να εξετασθεί σε συνδυασμό με την πρόνοια για άλλες γλώσσες στο δεδομένο εκπαιδευτικό σύστημα και τις πορείες που θα μπορούσαν να επιλέξουν να ακολουθήσουν μακροπρόθεσμα οι μαθητές στην προσπάθειά τους να αναπτύξουν μία ποικιλία γλωσσικών δεξιοτήτων.

Η δεύτερη αρχή είναι ότι αυτή η διαφοροποίηση είναι εφικτή, ιδιαίτερα στα σχολεία, μόνον εφόσον εξετασθεί η αποδοτικότητα του συστήματος, έτσι ώστε να αποφύγουμε τυχόν άσκοπες επαναλήψεις και να προωθήσουμε οικονομικές λύσεις που περιλαμβάνουν κλίμακες αναλογίας καθώς και τη μεταφορά των δεξιοτήτων που διευκολύνει η γλωσσική ποικιλότητα. Εάν, για παράδειγμα, το εκπαιδευτικό σύστημα επιτρέπει στους μαθητές να αρχίσουν να μαθαίνουν δύο ξένες γλώσσες σε ένα προκαθορισμένο στάδιο των σπουδών τους, και προνοεί για προαιρετική εκμάθηση μιας τρίτης γλώσσας, οι γενικοί μαθησιακοί στόχοι ή τα είδη της προόδου σε κάθε μία από τις επιλεγμένες γλώσσες δεν χρειάζεται να είναι απαραίτητα τα ίδια (π.χ. το ξεκίνημα δεν χρειάζεται πάντοτε να είναι η προετοιμασία για λειτουργική συνδιαλλαγή που να ικανοποιεί τις ίδιες επικοινωνιακές ανάγκες ούτε είναι απαραίτητο να συνεχίζει κανείς δίνοντας έμφαση στις στρατηγικές εκμάθησης).

Η τρίτη αρχή, συνεπώς, είναι ότι οι παράγοντες και τα μέτρα που σχετίζονται με αναλυτικά προγράμματα δεν θα πρέπει απλά να περιορίζονται σε ένα πρόγραμμα για κάθε γλώσσα χωριστά, ούτε καν ένα ενιαίο πρόγραμμα για κάποιες γλώσσες. Πρέπει επίσης να προσεγγισθούν από την άποψη των ρόλων που διαδραματίζουν σε μια γενική γλωσσική εκπαίδευση, στην οποία η γλωσσική γνώση (*γνωρίζω*) και οι δεξιότητες (*γνωρίζω να πράττω*), μαζί με την ικανότητα εκμάθησης (*γνωρίζω να μαθαίνω*), όχι μόνον παίζουν έναν ειδικό ρόλο σε μία συγκεκριμένη γλώσσα, αλλά επίσης έναν 'εγκάρσιο' ή μεταβιβάσιμο ρόλο από την μία γλώσσα στην άλλη.

8.2.2 Από το επιμέρους στο εγκάρσιο

Ιδιαίτερα μεταξύ 'συγγενών' γλωσσών – αν και όχι μόνο μεταξύ αυτών – η γνώση και οι δεξιότητες μπορούν να μεταφερθούν με ένα είδος όσμωσης. Και όσον αφορά τα αναλυτικά προγράμματα, θα πρέπει να τονισθεί ότι:

- Όλη η γνώση μιας γλώσσας είναι μερική, άσχετα αν αυτή η γλώσσα είναι 'μητρική' ή 'φυσική'. Είναι πάντοτε ατελής, ποτέ δεν είναι τόσο καλά ή τέλεια ανεπτυγμένη σε ένα συνηθισμένο άτομο όπως θα ήταν στον ουτοπικό 'ιδανικό φυσικό ομιλητή'. Επίσης, ένα συγκεκριμένο άτομο ποτέ δεν κατακτά στον ίδιο βαθμό τα διάφορα συστατικά στοιχεία μιας δεδομένης γλώσσας (π.χ. τις προφορικές και γραπτές δεξιότητες, ή την κατανόηση και ερμηνεία σε σύγκριση με τις δεξιότητες παραγωγής λόγου)·

- Οποιαδήποτε επιμέρους γνώση είναι επίσης περισσότερη από ό,τι φαίνεται να είναι. Για παράδειγμα, για να επιτύχουμε τον 'περιορισμένο' στόχο της αύξησης της κατανόησης εξειδικευμένων κειμένων σε μια δεδομένη ξένη γλώσσα που ασχολούνται με πολύ οικεία θέματα είναι απαραίτητο να αποκτήσουμε γνώσεις και δεξιότητες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για πολλούς άλλους σκοπούς. Ωστόσο, μια τέτοια 'παρεπόμενη' αξία είναι μάλλον ζήτημα που αφορά το μαθητή και όχι ευθύνη του σχεδιαστή του αναλυτικού προγράμματος·
- Όσοι έχουν μάθει μία γλώσσα γνωρίζουν επίσης πολλά πράγματα για πολλές άλλες γλώσσες χωρίς απαραίτητα να το συνειδητοποιούν. Η περαιτέρω εκμάθηση άλλων γλωσσών σε γενικές γραμμές διευκολύνει την ενεργοποίηση αυτής της γνώσης και αυξάνει την επίγνωσή της, κάτι το οποίο είναι παράγοντας τον οποίον πρέπει να λάβουμε υπόψη και όχι να προχωρήσουμε σαν να μην υπήρχε.

Παρόλο που αφήνουν μεγάλη ελευθερία επιλογής στο σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων και της διαδοχής της ύλης, οι διαφορετικές αυτές αρχές και παρατηρήσεις έχουν επίσης σκοπό να ενθαρρύνουν τις προσπάθειες να υιοθετηθεί μια διαφανής και συνεκτική προσέγγιση κατά τον προσδιορισμό των επιλογών και τη λήψη των σχετικών αποφάσεων. Στη διαδικασία αυτή είναι που ένα πλαίσιο αναφοράς θα είναι ιδιαίτερα χρήσιμο.

8.3 Προς τα σενάρια αναλυτικών προγραμμάτων

8.3.1 Το αναλυτικό πρόγραμμα και η ποικιλία των γενικών μαθησιακών στόχων

Από τα παραπάνω, μπορεί κανείς να καταλάβει ότι κάθε ένας από τους κύριους τομείς ή υπο-τομείς του προτεινόμενου μοντέλου, αν επιλεγεί ως ο βασικός μαθησιακός στόχος, μπορεί να οδηγήσει σε ποικίλες επιλογές σε σχέση με την προσέγγιση του περιεχομένου και με τα μέσα που θα διευκολύνουν την επιτυχή εκμάθηση. Για παράδειγμα, είτε είναι θέμα 'δεξιοτήτων' (γενικών ικανοτήτων του κάθε μαθητή/χρήστη της γλώσσας) είτε είναι θέμα του 'κοινωνιο-γλωσσικού τομέα' (μέσα στην επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητα) είτε των στρατηγικών, είτε της κατανόησης (που υπάγεται στις γλωσσικές δραστηριότητες), σε κάθε περίπτωση είναι ζήτημα σε ποιους τομείς (που αφορά αρκετά διακριτά στοιχεία της ταξινόμησης που προτείνεται στο Πλαίσιο) θα δώσει έμφαση ή όχι ένα αναλυτικό πρόγραμμα· παράλληλα, ποιοι τομείς σε διαφορετικές περιπτώσεις μπορεί να θεωρηθούν ως μαθησιακοί στόχοι, ως μέσα ή ως προαπαιτούμενα. Και για κάθε ένα από αυτούς τους τομείς το ζήτημα της εσωτερικής δομής που θα υιοθετηθεί (π.χ., ποιους υπο-τομείς θα διαλέξουμε στον κοινωνιογλωσσικό τομέα; και πώς θα υπο-κατηγοριοποιήσουμε τις στρατηγικές;) και τα κριτήρια για οποιοδήποτε σύστημα εξελικτικής προόδου (π.χ. θα ταξινομήσουμε γραμμικά τα διάφορα είδη των δραστηριοτήτων κατανόησης) θα μπορούσαμε τουλάχιστον να τα εντοπίσουμε και να τα λάβουμε υπόψη, αν όχι να ασχοληθούμε μαζί τους λεπτομερώς. Αυτή είναι η κατεύθυνση στην οποία οι άλλες ενότητες αυτού του κεφαλαίου καλούν τον αναγνώστη να προσεγγίσει τα ερωτήματα και να εξετάσει τις επιλογές που ταιριάζουν στη δική του συγκεκριμένη περίπτωση.

Η 'διευρυμένη' αυτή άποψη γίνεται ακόμα περισσότερο κατάλληλη υπό το φως της γενικά αποδεκτής άποψης ότι η επιλογή και η κατάταξη των γενικών μαθησιακών στόχων βάσει των οποίων γίνεται η εκμάθηση της γλώσσας, μπορεί να ποικίλουν πάρα πολύ

ανάλογα με το περιβάλλον, την ομάδα-στόχο και το επίπεδο σε κάθε περίπτωση. Επιπλέον, πρέπει να τονισθεί ότι γενικοί μαθησιακοί στόχοι για τον ίδιο τύπο κοινού στο ίδιο περιβάλλον και στο ίδιο επίπεδο θα μπορούσαν επίσης να ποικίλουν άσχετα από το βάρος της παράδοσης και τους περιορισμούς που επιβάλλονται από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Κάτι τέτοιο φαίνεται και από τη συζήτηση γύρω από τη διδασκαλία σύγχρονων γλωσσών στα δημοτικά σχολεία, καθώς υπάρχουν πολλές διαφορές και διαφωνίες– σε εθνικό ή ακόμα και σε επαρχιακό επίπεδο μέσα στην ίδια χώρα – σχετικά με τον καθορισμό των αρχικών, αναπόφευκτα 'επιμέρους', στόχων που πρέπει να τεθούν για αυτού του είδους τη διδασκαλία. Θα πρέπει οι μαθητές:

- να μάθουν ορισμένα βασικά στοιχεία του συστήματος της ξένης γλώσσας (γλωσσικός τομέας);
- να αναπτύξουν γλωσσική επίγνωση (γενικότερη γλωσσική γνώση [savoir-*γνωρίζω*], δεξιότητες [savoir-faire-*ξέρω να κάνω*] και savoir-etre [*ξέρω να είμαι*]);
- να γίνουν πιο αντικειμενικοί σε σχέση με τη μητρική τους γλώσσα και κουλτούρα ή να τους κάνουμε να αισθανθούν ακόμα πιο άνετα μαζί τους;
- να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση από τη συνειδητοποίηση και την επιβεβαίωση ότι είναι ικανοί να μάθουν μία άλλη γλώσσα;
- να μάθουν πώς να μαθαίνουν;
- να αποκτήσουν ένα μίνιμουμ δεξιοτήτων κατανόησης προφορικού λόγου;
- να παίξουν με μια ξένη γλώσσα και να εξοικειωθούν μαζί της (συγκεκριμένα με ορισμένα από τα φωνητικά και ρυθμικά χαρακτηριστικά της) μέσα από ποιηματάκια αρίθμησης και τραγούδια;

Είναι ευνόητο ότι μπορούμε να ασχοληθούμε με πολλά πράγματα ταυτόχρονα και ότι πολλοί γενικοί μαθησιακοί στόχοι θα μπορούσαν να συνδυασθούν με άλλους ή να καλυφθούν από άλλους. Ωστόσο, πρέπει να τονισθεί ότι, όταν καταστρώνουμε ένα πρόγραμμα, η επιλογή και η ισορροπία των γενικών μαθησιακών στόχων, το περιεχόμενο, η κατάταξη και τα μέσα αξιολόγησης είναι στενά συνδεδεμένα με την ανάλυση που έχει γίνει για κάθε ένα από τους καθορισμένους τομείς.

Αυτά τα ζητήματα υπονοούν ότι:

- καθ' όλη την περίοδο εκμάθησης της γλώσσας – αυτό επίσης ισχύει και στα σχολεία – μπορεί να υπάρχει συνέχεια όσον αφορά τους γενικούς μαθησιακούς στόχους ή μπορεί να τροποποιηθούν και η σειρά προτεραιότητάς τους να αλλάξει·
- σε ένα γλωσσικό αναλυτικό πρόγραμμα που εξυπηρετεί διάφορες γλώσσες, οι γενικοί μαθησιακοί στόχοι και η διδακτέα ύλη των διαφόρων γλωσσών μπορεί να είναι είτε παρόμοιοι είτε διαφορετικοί·
- είναι δυνατό να υιοθετούνται προσεγγίσεις που διαφέρουν αρκετά ριζικά και κάθε μία να έχει τη δική της διαφάνεια και συνοχή όσον αφορά τις επιλογές που έγιναν, και να μπορεί να ερμηνευθεί σε σχέση με το Πλαίσιο·
- οι συζητήσεις για το αναλυτικό πρόγραμμα, συνεπώς, μπορεί να περιλαμβάνουν την εξέταση πιθανών σεναρίων για την ανάπτυξη των

πολλαπλογλωσσικών και πολλαπλοπολιτισμικών ικανοτήτων και του ρόλου του σχολείου στη διαδικασία αυτή.

8.3.2 Μερικά παραδείγματα διαφοροποιημένων σεναρίων αναλυτικών προγραμμάτων

Στην παρακάτω σύντομη παράθεση του τι μπορεί να εννοηθεί με τον όρο επιλογές ή ποικιλίες σεναρίων, σκιαγραφώνται δύο είδη οργάνωσης και αποφάσεων σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα σε ένα συγκεκριμένο σχολικό σύστημα, για να συμπεριλάβουν, όπως προτάθηκε προηγουμένως, δύο σύγχρονες γλώσσες εκτός από τη γλώσσα διδασκαλίας (που αναφέρεται παρακάτω, κατά σύμβαση αλλά πάντως λανθασμένα, ως η μητρική γλώσσα, αφού όλοι γνωρίζουν ότι η γλώσσα διδασκαλίας, ακόμα και στην Ευρώπη, συχνά δεν είναι η μητρική γλώσσα των μαθητών): μία γλώσσα που αρχίζει στο δημοτικό σχολείο (ξένη γλώσσα 1, στο εξής ΞΓ1) και η άλλη στο γυμνάσιο (ξένη γλώσσα 2, στο εξής ΞΓ2), με μία τρίτη (ΞΓ3) να εισάγεται ως επιλεγόμενο μάθημα στο λύκειο.

Σε αυτά τα παραδείγματα σεναρίων γίνεται μια διάκριση μεταξύ δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου η οποία δεν αντιστοιχεί με όλα τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Ωστόσο, αυτά τα ενδεικτικά προγράμματα μπορούν εύκολα να μετατοπισθούν και να προσαρμοσθούν, ακόμα και σε πλαίσια όπου η ποικιλία των προσφερόμενων γλωσσών είναι πιο περιορισμένη ή όπου η πρώτη καθιερωμένη εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας έρχεται μετά το πρωτοβάθμιο επίπεδο. Όποιος μπορεί να κάνει περισσότερα μπορεί να κάνει και λιγότερα. Οι εναλλακτικές επιλογές που προσφέρονται εδώ περιλαμβάνουν τύπους εκμάθησης τριών ξένων γλωσσών (οι δύο επιλέγονται μέσα από ένα σύνολο διάφορων προσφερόμενων και αποτελούν μέρος του υποχρεωτικού προγράμματος και η τρίτη, και αυτή επιλεγόμενη, προσφέρεται ως μία επιπλέον επιλογή ή αντί άλλων επιλεγόμενων μαθημάτων) διότι κάτι τέτοιο φαίνεται ρεαλιστικό στην πλειονότητα των περιπτώσεων και αποτελεί μια χρήσιμη βάση για να δείξουμε το σχετικό επιχείρημα Το κεντρικό επιχείρημα είναι ότι για ένα δεδομένο πλαίσιο μπορούμε να σκεφθούμε διάφορα σενάρια και μπορεί να υπάρξει τοπική διαφοροποίηση, με την προϋπόθεση ότι σε κάθε περίπτωση δίνεται η δέουσα προσοχή στη συνολική δομή και συνοχή της κάθε συγκεκριμένης επιλογής.

α) Πρώτο σενάριο:

Δημοτικό Σχολείο

Η πρώτη ξένη γλώσσα (ΞΓ1) αρχίζει στο δημοτικό σχολείο με κύριο στόχο την ανάπτυξη της ‘γλωσσικής επίγνωσης’, μιας γενικής συνειδητοποίησης των γλωσσικών φαινομένων (σχέση με τη μητρική γλώσσα ή με άλλες γλώσσες που υπάρχουν στο περιβάλλον της τάξης). Η έμφαση εδώ δίδεται στους επιμέρους γενικούς μαθησιακούς στόχους που αφορούν κυρίως τις γενικές ικανότητες ενός ατόμου – (αποκάλυψη ή αναγνώριση εκ μέρους του σχολείου της πληθώρας των γλωσσών και των πολιτισμών, προετοιμασία για απομάκρυνση από τον εθνοκεντρισμό, σχετικοποίηση αλλά και επιβεβαίωση της γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας του μαθητή· δίδεται προσοχή στη γλώσσα του σώματος και στις χειρονομίες, σε πλευρές του ήχου, στη μουσική και στο ρυθμό, στην επίγνωση των φυσικών και αισθητικών διαστάσεων ορισμένων στοιχείων μιας άλλης

γλώσσας) – και τις σχέσεις τους με την επικοινωνιακή ικανότητα, αλλά χωρίς καμιά δομημένη ή ρητή προσπάθεια να αναπτυχθεί αυτή η συγκεκριμένη ικανότητα.

Γυμνάσιο

- Η πρώτη ξένη γλώσσα (ΞΓ1) συνεχίζει με έμφαση από εδώ και πέρα στη σταδιακή ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας (στις γλωσσικές, κοινωνικοπολιτισμικές και πραγματολογικές της διαστάσεις), αλλά λαμβάνοντας υπόψη πλήρως τα επιτεύγματα της γλωσσικής επίγνωσης στο πρωτοβάθμιο επίπεδο.
- Ούτε η δεύτερη ξένη γλώσσα (ΞΓ2, που δεν διδάσκεται στο δημοτικό σχολείο) θα άρχιζε από το μηδέν· και αυτή θα έπαιρνε υπόψη ό,τι είχε καλυφθεί στο δημοτικό σχολείο με βάση και σε σχέση με την ΞΓ1, ενώ συγχρόνως θα επεδίωκε γενικούς μαθησιακούς στόχους ελαφρώς διαφορετικούς από αυτούς που επιδιώκονται τώρα στην ΞΓ1 (για παράδειγμα, με το να δώσει προτεραιότητα σε δραστηριότητες κατανόησης περισσότερο από ό,τι σε δραστηριότητες παραγωγής λόγου).

Λύκειο

Συνεχίζοντας το παράδειγμα στο σενάριο αυτό, θα πρέπει να εξετάσουμε τώρα πώς:

- να ελαττώσουμε τη διδασκαλία των γραμματικών τύπων της ΞΓ1 και αντί αυτών να χρησιμοποιήσουμε τη γλώσσα σε τακτική ή περιστασιακή βάση για τη διδασκαλία ενός άλλου μαθήματος (ένα είδος εκμάθησης σχετικής με το πεδίο και ‘δίγλωσσης εκπαίδευσης’)·
- να διατηρήσουμε την έμφαση όσον αφορά την ΞΓ2 στην κατανόηση, συγκεντρώνοντας την προσοχή μας στα διάφορα κειμενικά είδη και στην οργάνωση του συνεχούς λόγου, και συσχετίζοντας αυτή τη δουλειά με το τι γίνεται ή τι έχει ήδη γίνει στη μητρική γλώσσα, ενώ ακόμα χρησιμοποιούμε δεξιότητες που έχουν διδαχθεί στην ΞΓ1·
- να ενθαρρύνουμε τους μαθητές που επιλέγουν να μελετήσουν την προαιρετική τρίτη ξένη γλώσσα (ΞΓ3) να πάρουν μέρος αρχικά σε συζητήσεις και δραστηριότητες οι οποίες έχουν σχέση με είδη εκμάθησης και με στρατηγικές εκμάθησης που έχουν ήδη δοκιμάσει· κατόπιν ενθαρρύνονται να εργασθούν πιο αυτόνομα, χρησιμοποιώντας ένα κέντρο αυτομάθησης και συμβάλλοντας στην κατάρτιση ενός προγράμματος ομαδικής ή ατομικής εργασίας που σχεδιάζεται για την επίτευξη των γενικών μαθησιακών στόχων που τέθηκαν από την ομάδα ή από το εκπαιδευτικό ίδρυμα.

β) Δεύτερο σενάριο:

Δημοτικό σχολείο:

Η πρώτη ξένη γλώσσα (ΞΓ1) αρχίζει στο δημοτικό σχολείο με έμφαση στη βασική προφορική επικοινωνία και με σαφώς προκαθορισμένο γλωσσολογικό περιεχόμενο (με σκοπό να τεθούν τα θεμέλια ενός βασικού γλωσσικού τομέα, και κυρίως των φωνητικών

και συντακτικών του πλευρών, ενώ προωθείται και η στοιχειώδης προφορική συνδιαλλαγή στην τάξη).

Γυμνάσιο:

Για την ΞΓ1, την ΞΓ2 (όταν εισάγεται αυτή η δεύτερη ξένη γλώσσα) και τη μητρική γλώσσα, διαθέτουμε χρόνο στις μεθόδους και τις τεχνικές εκμάθησης που συναντήσαμε στο δημοτικό σχολείο για την ΞΓ1 και, ξεχωριστά, για τη μητρική γλώσσα: ο στόχος στο στάδιο αυτό θα ήταν να προωθήσουμε την ευαισθησία και να αυξήσουμε την επίγνωση της προσέγγισης του μαθητή στις γλώσσες και στις δραστηριότητες εκμάθησης.

- Για την ΞΓ1 ένα 'τακτικό' πρόγραμμα σχεδιασμένο να αναπτύξει τις διαφορετικές δεξιότητες συνεχίζει μέχρι το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά, κατά ποικίλα διαστήματα, το πρόγραμμα αυτό συμπληρώνεται με μαθήματα επανάληψης και συζήτησης που σχετίζονται με τα μέσα και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία και την εκμάθηση έτσι ώστε να εξυπηρετήσει την αυξανόμενη διαφοροποίηση μεταξύ των χαρακτηριστικών του κάθε μαθητή, των προσδοκιών και των ενδιαφερόντων τους.
- Για την ΞΓ2 στο στάδιο αυτό ιδιαίτερη έμφαση θα μπορούσε να δοθεί στα κοινωνικο-πολιτισμικά και κοινωνιογλωσσικά στοιχεία όπως γίνονται αντιληπτά μέσω της αυξανόμενης εξοικείωσης με τα ΜΜΕ (εφημερίδες και περιοδικά, ραδιόφωνο και τηλεόραση) και πιθανώς να τα συνδέσουμε με τα μαθήματα της μητρικής γλώσσας, και να επωφεληθούμε από ό,τι έχει καλυφθεί στην ΞΓ1. Σε αυτό το πρότυπο αναλυτικού προγράμματος, η ΞΓ2, η οποία συνεχίζει να διδάσκεται μέχρι το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελεί το σημαντικότερο χώρο διεξαγωγής πολιτισμικής και διαπολιτισμικής συζήτησης που ενισχύεται με την επαφή με τις άλλες γλώσσες του προγράμματος και που δίνει έμφαση στα σχετικά με τα ΜΜΕ κείμενα. Θα μπορούσε επίσης να ενσωματώσει την εμπειρία μιας διεθνούς συναλλαγής με τις διαπολιτισμικές σχέσεις στο κέντρο του ενδιαφέροντος. Θα πρέπει επίσης να σκεφτούμε και τη χρήση άλλων μαθημάτων (π.χ. της ιστορίας ή της γεωγραφίας) για να βοηθήσουμε να ξεκινήσει μια καλομελετημένη προσέγγιση στην πολλαπλοπολιτισμικότητα.

Λύκειο:

- Η ΞΓ1 και η ΞΓ2 συνεχίζουν η κάθε μία στην ίδια κατεύθυνση αλλά σε ένα πιο σύνθετο και απαιτητικό επίπεδο. Οι μαθητές που επιλέγουν μία τρίτη ξένη γλώσσα (ΞΓ3) το κάνουν κυρίως για 'επαγγελματικούς' σκοπούς και συσχετίζουν τη γλωσσική εκμάθηση με ένα κλάδο των σπουδών τους που έχει περισσότερο επαγγελματικό ή άλλον ακαδημαϊκό προσανατολισμό (για παράδειγμα, προσανατολισμό προς τη γλώσσα του εμπορίου, των οικονομικών ή της τεχνολογίας).

Πρέπει να τονισθεί ότι σε αυτό το δεύτερο σενάριο, όπως και στο πρώτο, τα τελικά πολλαπλογλωσσικά ή πολλαπλοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών μπορεί να είναι 'άνισα' στο βαθμό που:

- το επίπεδο της επάρκειας στις γλώσσες που συναποτελούν την πολλαπλογλωσσική ικανότητα ποικίλλει·
- οι πολιτισμικές πλευρές είναι ανεπτυγμένες ανομοιόμορφα ως προς τις διαφορετικές γλώσσες·
- δεν είναι απαραίτητο ότι οι γλώσσες στων οποίων τα γλωσσικά στοιχεία δόθηκε η μεγαλύτερη προσοχή θα έχουν επίσης περισσότερο ανεπτυγμένο το πολιτισμικό στοιχείο·
- οι 'επιμέρους' ικανότητες, όπως τις περιγράψαμε παραπάνω, έχουν ενοποιηθεί.

Σε αυτές τις σύντομες ενδείξεις θα πρέπει να προστεθεί ότι σε όλες τις περιπτώσεις πρέπει να δοθεί χρόνος σε κάποιο σημείο, στην περίπτωση όλων των γλωσσών, για να εξετάσουμε τις προσεγγίσεις και τις πορείες της εκμάθησης στις οποίες εκτίθενται ή τις οποίες επιλέγουν οι μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να ενσωματώσουμε στο σχεδιασμό του σχολικού αναλυτικού προγράμματος τη δυνατότητα ανοιχτής συζήτησης, την προοδευτική ανάπτυξη της 'επίγνωσης της εκμάθησης' και την εισαγωγή της γενικής γλωσσικής εκπαίδευσης, η οποία βοηθά τους μαθητές να θεμελιώσουν μεταγνωσιακό έλεγχο των δικών τους ικανοτήτων και στρατηγικών. Οι μαθητές τις τοποθετούν σε σχέση με άλλες πιθανές ικανότητες και στρατηγικές καθώς και ως προς τις γλωσσικές δραστηριότητες στις οποίες εφαρμόζονται με σκοπό την εκτέλεση καθηκόντων σε συγκεκριμένα πεδία.

Με άλλα λόγια, ένας από τους στόχους του σχεδιασμού αναλυτικού προγράμματος, οποιοδήποτε και αν είναι το συγκεκριμένο πρόγραμμα, είναι να κάνει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις κατηγορίες και τη δυναμική τους συσχέτιση, όπως προτείνεται στο μοντέλο που υιοθετήθηκε για το πλαίσιο αναφοράς.

8.4 Αξιολόγηση και σχολική, εξωσχολική και μετα-σχολική εκμάθηση

Αν το αναλυτικό πρόγραμμα καθορίζεται, όπως υποδεικνύει η πρωταρχική σημασία του [της λέξης curriculum], σαν μια πορεία που ακολούθησε ένας μαθητής μέσα από μία σειρά εκπαιδευτικών εμπειριών, είτε κάτω από τον έλεγχο ενός ιδρύματος είτε όχι, τότε ένα πρόγραμμα δεν τελειώνει με την αποφοίτηση, αλλά συνεχίζεται με τον ένα ή τον άλλον τρόπο από εκεί και μετά, σε μια διαδικασία ισόβιας εκμάθησης.

Συνεπώς, υπό αυτή την έννοια, το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου ως ιδρύματος έχει σκοπό να αναπτύξει στο μαθητή μία πολλαπλογλωσσική και πολλαπλοπολιτισμική ικανότητα η οποία στο τέλος των σχολικών σπουδών μπορεί να πάρει τη μορφή διαφοροποιημένων χαρακτηριστικών ανάλογα με το άτομο και τις πορείες που έχει ακολουθήσει ο καθένας. Είναι σαφές ότι η μορφή αυτής της ικανότητας δεν είναι αμετάβλητη και ότι οι μεταγενέστερες προσωπικές και επαγγελματικές εμπειρίες κάθε κοινωνικού παράγοντα, η κατεύθυνση της ζωής του, θα προκαλέσουν την εξέλιξή της και θα αλλάξουν την ισορροπία της μέσω της περαιτέρω ανάπτυξης, μείωσης και αναμόρφωσης. Εδώ είναι που η εκπαίδευση ενηλίκων και η συνεχής επιμόρφωση, μεταξύ άλλων, παίζουν κάποιο ρόλο. Τρεις συμπληρωματικές απόψεις μπορούν να εξετασθούν σε σχέση με αυτό.

8.4.1 Ο ρόλος του σχολικού αναλυτικού προγράμματος

Το να δεχθούμε την ιδέα ότι το εκπαιδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα δεν περιορίζεται στο σχολείο και δεν τελειώνει με την αποφοίτηση σημαίνει επίσης να δεχθούμε ότι η πολλαπλογλωσσική και πολλαπλοπολιτισμική ικανότητα μπορεί να αρχίσει πριν από το σχολείο και να συνεχίσει να αναπτύσσεται έξω από το σχολείο με τρόπους που εξελίσσονται παράλληλα με την ανάπτυξή του μέσα στο σχολείο. Αυτό μπορεί να συμβεί μέσα από την οικογενειακή εμπειρία και μάθηση, την ιστορία και τις επαφές μεταξύ των γενεών, από ταξίδια, εκπατρισμό, μετανάστευση ή μετακίνηση από ένα περιβάλλον σε άλλο, αλλά και μέσα από το διάβασμα και τα ΜΜΕ.

Και ενώ αυτό είναι αυτονόητο, είναι επίσης προφανές ότι το σχολείο απέχει πολύ από το να το λαμβάνει πάντοτε υπόψη. Συνεπώς είναι χρήσιμο να θεωρήσουμε το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα ως μέρος ενός πολύ ευρύτερου αναλυτικού προγράμματος, που έχει επίσης την ευθύνη να δώσει στους μαθητές:

- ένα αρχικό διαφοροποιημένο πολλαπλογλωσσικό και πολλαπλοπολιτισμικό ρεπερτόριο (με κάποιους τρόπους σαν αυτούς που προτείνονται στα δύο σενάρια που σκιαγραφήθηκαν παραπάνω)·
- μια καλύτερη αντίληψη και γνώση των ικανοτήτων τους καθώς και εμπιστοσύνη σ' αυτές καθώς και στις δυνατότητες και στα μέσα που έχουν στη διάθεσή τους, μέσα και έξω από το σχολείο, έτσι ώστε να μπορέσουν να επεκτείνουν και να βελτιώσουν αυτές τις ικανότητες και να τις χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά σε συγκεκριμένα πεδία.

8.4.2 Γλωσσικός Φάκελος και χαρακτηριστικά

Επομένως, αυτό σημαίνει ότι η αναγνώριση και η αξιολόγηση της γνώσης και των δεξιοτήτων πρέπει να παίρνουν υπόψη τις περιστάσεις και τις εμπειρίες μέσα από τις οποίες αναπτύσσονται αυτές οι ικανότητες και δεξιότητες. Η ανάπτυξη ενός *Ευρωπαϊκού Γλωσσικού Φακέλου (ΕΓΦ)* που επιτρέπει (δίνει τη δυνατότητα) σε ένα άτομο να καταγράφει και να παρουσιάζει διαφορετικές πλευρές της γλωσσικής του βιογραφίας αποτελεί ένα βήμα προς αυτή την κατεύθυνση. Είναι σχεδιασμένο έτσι ώστε να συμπεριλάβει όχι μόνο οποιαδήποτε επίσημα εκδεδομένη αναγνώριση που αποκτήθηκε κατά τη διάρκεια της εκμάθησης μιας συγκεκριμένης γλώσσας, αλλά και μια καταγραφή περισσότερο ανεπισήμων εμπειριών που αφορούν επαφές με γλώσσες και άλλους πολιτισμούς.

Ωστόσο, για να τονίσουμε τη σχέση μεταξύ του σχολικού και του εξωσχολικού αναλυτικού προγράμματος, όταν η γλωσσική εκμάθηση αξιολογείται κατά την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θα άξιζε να προσπαθήσουμε να αναγνωρίσουμε επίσημα την πολλαπλογλωσσική και πολλαπλοπολιτισμική ικανότητα αυτή καθαυτή, ίσως με το να καθορίσουμε ένα προφίλ που μπορεί να διαθέτουν οι απόφοιτοι, το οποίο μπορεί να καλύπτει διάφορους συνδυασμούς, παρά να χρησιμοποιήσουμε σαν βάση ένα και μοναδικό προκαθορισμένο επίπεδο σε μια συγκεκριμένη γλώσσα, ή γλώσσες, ανάλογα με την περίσταση.

Η ‘επίσημη’ αναγνώριση των επιμέρους ικανοτήτων μπορεί να είναι ένα βήμα προς αυτή την κατεύθυνση (και θα ήταν χρήσιμο αν οι μεγάλοι διεθνείς οργανισμοί πιστοποίησης έδειχναν το δρόμο υιοθετώντας μια τέτοια προσέγγιση, για παράδειγμα αναγνωρίζοντας ξεχωριστά τις τέσσερις δεξιότητες που καλύπτονται από κατανόηση/παραγωγή και γραπτό/προφορικό λόγο και όχι απαραίτητα συγκεντρωμένες όλες μαζί). Αλλά θα βοηθούσε αν παίρναμε υπόψη και αναγνωρίζαμε και την ικανότητα να ασχοληθούμε με διάφορες γλώσσες ή πολιτισμούς. Η μετάφραση (ή η περίληψη) μιας δεύτερης ξένης γλώσσας σε μια πρώτη ξένη γλώσσα, η συμμετοχή σε συζήτηση που εμπλέκει διάφορες γλώσσες, η ερμηνεία ενός πολιτισμικού φαινομένου σε σχέση με μια άλλη κουλτούρα, είναι παραδείγματα μεσολάβησης (όπως ορίστηκε στο έργο αυτό) που πρέπει να παίξουν κάποιο ρόλο στην αξιολόγηση και ανταμοιβή της ικανότητας να διαχειριζόμαστε ένα πολλαπλογλωσσικό και πολλαπλοπολιτισμικό ρεπερτόριο.

8.4.3 Μια πολυδιάστατη και τμηματική προσέγγιση

Το κεφάλαιο αυτό έχει σκοπό να επιστήσει την προσοχή γενικά στη μετατόπιση του ενδιαφέροντος ή τουλάχιστον στην αυξανόμενη συνθετότητα του σχεδιασμού αναλυτικών προγραμμάτων, και στις επιπτώσεις στην αξιολόγηση και την πιστοποίηση. Είναι οπωσδήποτε σημαντικό να καθορίζουμε τα στάδια σε σχέση με το περιεχόμενο και την πρόοδο. Αυτό μπορεί να γίνει είτε με βάση έναν σημαντικό τομέα (το γλωσσικό ή τον εννοιολογικό/λειτουργικό, για παράδειγμα) είτε με την προώθηση της προόδου σε όλες τις διαστάσεις μιας συγκεκριμένης γλώσσας. Είναι εξίσου σημαντικό να διακρίνουμε σαφώς τους τομείς ενός *πολυδιάστατου αναλυτικού προγράμματος* (λαμβάνοντας υπόψη ιδιαιτέρως τις διαφορετικές διαστάσεις του πλαισίου αναφοράς) και να διαφοροποιήσουμε τις μεθόδους αξιολόγησης, προχωρώντας προς την καθιέρωση της *τμηματικής* εκμάθησης και πιστοποίησης. Αυτό θα επέτρεπε, συγχρονικά (δηλ. σε μία δεδομένη στιγμή της πορείας εκμάθησης) ή διαχρονικά (δηλ. μέσα από διαφοροποιημένα στάδια κατά μήκος αυτής της πορείας), την ανάπτυξη και αναγνώριση πολλαπλογλωσσικών και πολλαπλοπολιτισμικών ικανοτήτων με ‘μεταβλητή γεωμετρία’ (δηλ. οι τομείς και η δομή της οποίας διαφέρουν από άνθρωπο σε άνθρωπο και αλλάζουν με τον καιρό για ένα συγκεκριμένο άνθρωπο).

Σε ορισμένες στιγμές της σχολικής ζωής ενός μαθητή, καθώς ακολουθεί το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα και τα σενάρια που σκιαγραφήθηκαν εν συντομία προηγουμένως, μπορεί να εισαχθούν σύντομες δια-πολιτισμικές διδακτικές ενότητες που εμπλέκουν τις διάφορες γλώσσες. Τέτοιες ‘δια-γλωσσικές’ ενότητες θα μπορούσαν να περικλείουν τις διάφορες προσεγγίσεις εκμάθησης και τα διάφορα μέσα, τρόπους χρήσης του εξωσχολικού περιβάλλοντος, και αντιμετώπιση των παρεξηγήσεων σε διαπολιτισμικές σχέσεις. Θα έδιναν μεγαλύτερη συνολική συνοχή και διαφάνεια στις υποκείμενες επιλογές του αναλυτικού προγράμματος και θα βελτίωναν τη γενική δομή χωρίς να αναστατώνουν τα προγράμματα που καταστρώθηκαν για τα άλλα μαθήματα.

Επιπλέον, μία τμηματική προσέγγιση στους τίτλους γλωσσομάθειας θα επέτρεπε την πραγματοποίηση μιας ειδικής αξιολόγησης, σε ένα *ad hoc* τμήμα, των ικανοτήτων πολλαπλογλωσσικής και πολλαπλοπολιτισμικής διαχείρισης που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Έτσι οι έννοιες του πολυδιάστατου και του τμηματικού εμφανίζονται ως ιδέες-κλειδιά στην ανάπτυξη μιας γερής βάσης για τη γλωσσική διαφοροποίηση στο αναλυτικό πρόγραμμα και στην αξιολόγηση. Το πλαίσιο αναφοράς είναι φτιαγμένο με τρόπο που του επιτρέπει, μέσω των κατηγοριών που προσφέρει, να υποδείξει τις κατευθύνσεις για μια

τέτοια τμηματική ή πολυδιάστατη οργάνωση. Ωστόσο, ο δρόμος προς τα εμπρός είναι σαφώς το να θέσουμε σε εφαρμογή ερευνητικά προγράμματα και πειραματικό έργο στο σχολικό και σε άλλα περιβάλλοντα.

Οι χρήστες του Πλαισίου μπορεί να θέλουν να σκεφθούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *αν οι ενδιαφερόμενοι μαθητές έχουν ήδη κάποια εμπειρία γλωσσικής και πολιτισμικής πληθώρας, καθώς και τη φύση αυτής της εμπειρίας·*
- *αν οι μαθητές είναι ήδη ικανοί, έστω και σε στοιχειώδες επίπεδο, να λειτουργήσουν σε αρκετές γλωσσικές ή/και πολιτισμικές κοινότητες, και πώς κατανέμεται και διαφοροποιείται αυτή η ικανότητα ανάλογα με τα πλαίσια της γλωσσικής χρήσης και των γλωσσικών δραστηριοτήτων·*
- *τι εμπειρίες γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλίας είναι πιθανό να έχουν οι μαθητές κατά τον ίδιο χρόνο που μαθαίνουν μια γλώσσα (για παράδειγμα παράλληλα με την παρακολούθησή τους σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα και έξω από αυτό)·*
- *πώς θα μπορούσε να διοχετευθεί η εμπειρία αυτή στη διαδικασία εκμάθησης·*
- *τι είδη αντικειμενικών στόχων φαίνεται ότι ταιριάζουν περισσότερο στους μαθητές (βλ. τμήμα 1.2) σε μια συγκεκριμένη στιγμή της ανάπτυξης μιας πολλαπλογλωσσικής και πολλαπλοπολιτισμικής ικανότητας, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά τους, τις προσδοκίες τους, τα ενδιαφέροντά τους, τα σχέδια και τις ανάγκες τους καθώς και την προηγούμενη πορεία εκμάθησής που ακολούθησαν και τα διαθέσιμα μέσα τους·*
- *πώς να ενθαρρύνουν, για τους ενδιαφερόμενους μαθητές, την ενοποίηση και τη θεμελίωση μιας αποτελεσματικής σχέσης μεταξύ των διαφορετικών τομέων της πολλαπλογλωσσικής και πολλαπλοπολιτισμικής ικανότητας κατά τη διαδικασία της ανάπτυξής τους· συγκεκριμένα, πώς να γίνουν πλήρως αντιληπτές και να αξιοποιηθούν οι **μεταβιβάσιμες και εγκάρσιες** γνώσεις και δεξιότητες που διαθέτουν οι μαθητές·*
- *ποιες επιμέρους ικανότητες (τι είδους και για ποιους σκοπούς) θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν, να περιπλέξουν και να διαφοροποιήσουν τις υπάρχουσες ικανότητες των μαθητών·*
- *πώς να προσαρμόσουμε με συνοχή την εκμάθηση που έχει σχέση με μία συγκεκριμένη γλώσσα ή πολιτισμό μέσα σε ένα συνολικό αναλυτικό πρόγραμμα στο οποίο αναπτύσσεται η εμπειρία διαφόρων γλωσσών και πολιτισμών·*
- *ποιες επιλογές ή ποιοι τύποι διαφοροποίησης υπάρχουν στα σενάρια αναλυτικών προγραμμάτων για να διαχειρισθούμε την ανάπτυξη μιας διαφοροποιημένης ικανότητας για συγκεκριμένους μαθητές· τι είδους οικονομικές λύσεις που να περιλαμβάνουν κλίμακες αναλογίας μπορούμε να φανταστούμε και να επιτύχουμε, εφόσον είναι απαραίτητο·*
- *ποιες μορφές οργάνωσης της εκμάθησης (μία τμηματική προσέγγιση, για παράδειγμα) είναι πιθανόν να ευνοήσουν τη διαχείριση της πορείας εκμάθησης στην περίπτωση των υπό συζήτηση μαθητών·*
- *ποια προσέγγιση στην αξιολόγηση ή την αποτίμηση θα επιτρέψει να λάβουμε υπόψη και να αναγνωρίσουμε δεόντως τις επιμέρους ικανότητες και τη διαφοροποιημένη πολλαπλογλωσσική και πολλαπλοπολιτισμική ικανότητα των μαθητών.*

9 Αξιολόγηση

9.1 Εισαγωγή

Ο όρος «αξιολόγηση» (assessment) χρησιμοποιείται σε αυτό το κεφάλαιο με την έννοια της αξιολόγησης της επάρκειας του χρήστη της γλώσσας. Όλες οι γλωσσικές εξεταστικές δοκιμασίες είναι ένα είδος αξιολόγησης, αλλά υπάρχουν επίσης και πολλοί τύποι αξιολόγησης (π.χ. κατάλογοι ελέγχου που χρησιμοποιούνται στη συνεχή αξιολόγηση· άτυπη παρατήρηση εκ μέρους του διδάσκοντος) που δε θα μπορούσαν να περιγραφούν ως εξεταστικές δοκιμασίες. Η αποτίμηση (evaluation) πάλι είναι όρος ευρύτερος από την αξιολόγηση. Κάθε αξιολόγηση είναι είδος αποτίμησης, αλλά σε ένα γλωσσικό πρόγραμμα αποτιμώνται πολλά πράγματα εκτός της γλωσσικής επάρκειας. Αυτά πιθανόν περιλαμβάνουν την αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων μεθόδων ή υλικών, το είδος και την ποιότητα του συνεχούς λόγου που στην πράξη παράγεται στο πρόγραμμα, την ικανοποίηση των μαθητών/διδασκόντων, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, κτλ. Το κεφάλαιο αυτό ασχολείται με την αξιολόγηση, και όχι με τα ευρύτερα ζητήματα της αποτίμησης ενός προγράμματος.

Υπάρχουν τρεις έννοιες που παραδοσιακά θεωρούνται θεμελιώδεις σε κάθε συζήτηση περί αξιολόγησης: η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η λειτουργικότητα. Σε σχέση με τα ζητήματα που θα συζητηθούν σε αυτό το κεφάλαιο είναι χρήσιμη μια επισκόπηση του τι εννοούμε με αυτούς τους όρους, πώς σχετίζονται μεταξύ τους και με ποιον τρόπο είναι συναφείς με το Πλαίσιο.

Η *εγκυρότητα* είναι η έννοια με την οποία ασχολείται το Πλαίσιο. Μια εξεταστική δοκιμασία ή διαδικασία αξιολόγησης θεωρείται έγκυρη στο βαθμό που μπορεί να αποδειχθεί ότι αυτό που πράγματι αξιολογείται (το δημιούργημα) είναι αυτό το οποίο, στο συγκεκριμένο περικείμενο, *πρέπει* να αξιολογηθεί, και ότι οι πληροφορίες που συνάγονται αποτελούν ακριβή αναπαράσταση της επάρκειας των υποψηφίων.

Η *αξιοπιστία,* από την άλλη πλευρά, είναι τεχνικός όρος. Κατά βάση είναι ο βαθμός στον οποίο η ίδια σειρά κατάταξης των υποψηφίων επαναλαμβάνεται όταν η ίδια αξιολόγηση διεξαχθεί δύο ξεχωριστές φορές (είτε πραγματικές είτε εικονικές).

Αυτό που στην πραγματικότητα είναι πιο σημαντικό από την αξιοπιστία είναι η *ακρίβεια των αποφάσεων* που παίρνουμε σε σχέση με κάποιο πρότυπο. Αν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης έχουν τη μορφή «επιτυχία»/«αποτυχία» ή Επίπεδο A2+/B1/B1+, πόσο ακριβείς είναι αυτές οι αποφάσεις; Η ακρίβεια των αποφάσεων εξαρτάται και από την εγκυρότητα του συγκεκριμένου προτύπου (π.χ. Επίπεδο B1) στο συγκεκριμένο περιβάλλον. Θα εξαρτάται επίσης και από την εγκυρότητα των κριτηρίων που χρησιμοποιούνται για τη λήψη της απόφασης και την εγκυρότητα των διαδικασιών με τις οποίες αναπτύχθηκαν αυτά τα κριτήρια.

Αν δύο διαφορετικοί οργανισμοί ή περιοχές χρησιμοποιούν κριτήρια που σχετίζονται με το ίδιο πρότυπο προκειμένου να αποφασίσουν για την αξιολόγηση της ίδιας δεξιότητας, αν τα πρότυπα τα ίδια είναι έγκυρα και κατάλληλα για τα συγκεκριμένα δύο περιβάλλοντα, και αν τα πρότυπα ερμηνεύονται με συνέπεια κατά το σχεδιασμό των καθηκόντων αξιολόγησης και την ερμηνεία των επιδόσεων, τα αποτελέσματα των δύο συστημάτων θα συσχετίζονται. Παραδοσιακά, ο συσχετισμός μεταξύ δύο εξεταστικών

δοκιμασιών που θεωρητικά ελέγχουν το ίδιο δημιούργημα αναφέρεται ως εγκυρότητα που προκύπτει από τη σύμπτωση των αποτελεσμάτων (concurrent validity). Η έννοια αυτή προφανώς σχετίζεται με την αξιοπιστία, καθώς οι αναξιόπιστες εξεταστικές δοκιμασίες δεν πρόκειται να συσχετίζονται. Ωστόσο, αυτό που είναι πιο σημαντικό είναι ο βαθμός σύμπτωσης μεταξύ των δύο δοκιμασιών ως προς το *τι αξιολογείται*, και το *πώς ερμηνεύεται η επίδοση*.

Με αυτά τα δύο ερωτήματα ασχολείται το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο. Το τμήμα που ακολουθεί σκιαγραφεί τρεις κύριους τρόπους με τους οποίους μπορεί να χρησιμοποιηθεί το Πλαίσιο:

1. Για τις προδιαγραφές περιεχομένου των δοκιμασιών και εξετάσεων:	*τι αξιολογείται*
2. Για τη διατύπωση των κριτηρίων που καθορίζουν την επίτευξη ενός μαθησιακού στόχου:	*πώς ερμηνεύεται η επίδοση*
3. Για την περιγραφή των επιπέδων γλωσσομάθειας στις υπάρχουσες δοκιμασίες και εξετάσεις και επομένως για να καταστούν δυνατές οι συγκρίσεις μεταξύ διαφορετικών συστημάτων πιστοποίησης:	*πώς μπορούν να γίνουν συγκρίσεις*

Τα ζητήματα αυτά σχετίζονται με διαφορετικούς τύπους αξιολόγησης με διαφορετικούς τρόπους. Υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τύποι και παραδόσεις αξιολόγησης. Είναι λάθος να θεωρήσουμε ότι κάποια προσέγγιση (π.χ. μια δημόσια εξέταση) είναι αναγκαστικά ανώτερη ως προς τα εκπαιδευτικά της αποτελέσματα από κάποια άλλη προσέγγιση (π.χ. την αξιολόγηση από το διδάσκοντα). Είναι πράγματι σημαντικό πλεονέκτημα ενός συνόλου κοινών προτύπων – όπως τα Κοινά Επίπεδα Αναφοράς του Πλαισίου – το ότι επιτρέπουν να σχετιστούν διαφορετικοί τύποι αξιολόγησης μεταξύ τους.

Το τρίτο τμήμα του κεφαλαίου παραθέτει επιλογές μεταξύ διαφορετικών τύπων αξιολόγησης. Οι επιλογές παρουσιάζονται με τη μορφή αντιθετικών ζευγών. Σε κάθε περίπτωση δίνονται ορισμοί των όρων που χρησιμοποιούνται και τα συγκριτικά τους πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα εξετάζονται σε σχέση με το σκοπό της αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό της περιβάλλον. Δηλώνονται επίσης και οι συνέπειες της εφαρμογής της καθεμιάς εναλλακτικής επιλογής. Στη συνέχεια επισημαίνεται η συνάφεια του Πλαισίου με το συγκεκριμένο τύπο αξιολόγησης.

Μια διαδικασία αξιολόγησης πρέπει επίσης να είναι πρακτική, να είναι *λειτουργική*. Η λειτουργικότητα είναι κυρίως ζήτημα ελέγχου της επίδοσης. Οι αξιολογητές λειτουργούν κάτω από πίεση χρόνου. Μπορούν να δουν μόνο ένα περιορισμένο δείγμα της επίδοσης και υπάρχουν πεπερασμένα όρια των τύπων και του πλήθους των κατηγοριών που μπορούν να χρησιμοποιήσουν ως κριτήρια. Το Πλαίσιο επιδιώκει να προσφέρει ένα σημείο αναφοράς, όχι ένα πρακτικό εργαλείο αξιολόγησης. Το Πλαίσιο πρέπει να είναι περιεκτικό, όμως όλοι οι χρήστες του πρέπει να είναι επιλεκτικοί. Το να είναι επιλεκτικοί μπορεί κάλλιστα να σημαίνει ότι είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν ένα σύστημα απλούστερης οργάνωσης, το οποίο συμπτύσσει κάποιες κατηγορίες που στο Πλαίσιο είναι ξεχωριστές. Για παράδειγμα, οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται στις ενδεικτικές κλίμακες περιγραφητών των Κεφαλαίων 4 και 5 είναι συχνά αρκετά απλούστερες από τις κατηγορίες και το γλωσσικό

υλικό που εμφανίζονται στο ίδιο το κείμενο. Το τελευταίο τμήμα αυτού του κεφαλαίου εξετάζει αυτό το ζήτημα με παραδείγματα.

9.2. Το Πλαίσιο ως μέσο αξιολόγησης

9.2.1 Ο καθορισμός του περιεχομένου των δοκιμασιών και των εξετάσεων

Η περιγραφή «της χρήσης της γλώσσας και του χρήστη της γλώσσας» στο Κεφάλαιο 4 και συγκεκριμένα στο τμήμα 4.4 των «επικοινωνιακών γλωσσικών δραστηριοτήτων» μπορεί να αξιοποιηθεί κατά το σχεδιασμό των προδιαγραφών των καθηκόντων για μια επικοινωνιακή αξιολόγηση. Αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ότι η έγκυρη αξιολόγηση απαιτεί τη δειγματοληψία ενός φάσματος συναφών ειδών συνεχούς λόγου. Η παρακάτω δοκιμασία, που αναπτύχθηκε πρόσφατα, αποτελεί ένα τέτοιο παράδειγμα, σε σχέση με την εξέταση της παραγωγής προφορικού λόγου. Πρώτον, υπάρχει μια εικονική *Συνομιλία* που λειτουργεί ως προθέρμανση· ακολουθεί μια *Άτυπη Συζήτηση* κεντρικών θεμάτων για τα οποία εκδηλώνει ενδιαφέρον ο εξεταζόμενος. Αυτή ακολουθείται από μια φάση *Συνδιαλλαγής,* που παίρνει τη μορφή μιας δραστηριότητας αναζήτησης πληροφοριών είτε σε πρόσωπο-με-πρόσωπο συναλλαγή είτε σε μια εικονική τηλεφωνική συνδιάλεξη. Ακολουθεί μια φάση *Παραγωγής,* που βασίζεται σε μια γραπτή *Αναφορά* στην οποία ο εξεταζόμενος δίνει μια *Περιγραφή* του ακαδημαϊκού του χώρου και των σχεδίων του. Τέλος, υπάρχει μια *Συνεργασία προσανατολισμένη σε στόχο,* ένα καθήκον που εκτελείται από κοινού μεταξύ υποψηφίων.

Ανακεφαλαιώνοντας, οι κατηγορίες επικοινωνιακών δραστηριοτήτων του Πλαισίου που χρησιμοποιούνται είναι οι ακόλουθες:

	Συναλλαγή (αυθόρμητη, σύντομες συνεισφορές στο λόγο)	Παραγωγή (προετοιμασμένες, εκτενείς συνεισφορές στο λόγο)
Προφορικά:	*Συνομιλία* *Άτυπη συζήτηση* *Συνεργασία προσανατολισμένη σε στόχο*	*Περιγραφή* του ακαδημαϊκού του χώρου
Γραπτά:		*Αναφορά/Περιγραφή* του ακαδημαϊκού τους χώρου

Κατά τη λεπτομερή σύνταξη των προδιαγραφών των καθηκόντων, ο χρήστης μπορεί να θέλει να συμβουλευτεί το τμήμα 4.1 σχετικά με «το περικείμενο της χρήσης της γλώσσας» (πεδία, συνθήκες και περιορισμοί, νοητικό περικείμενο), το τμήμα 4.6 σχετικά με τα «κείμενα» και το Κεφάλαιο 7 για «τα καθήκοντα και το ρόλο τους στη γλωσσική διδασκαλία», και ειδικότερα το τμήμα 7.3 για τη «δυσκολία των καθηκόντων».

Το τμήμα 5.2 σχετικά με τις «επικοινωνιακές γλωσσικές ικανότητες» θα είναι χρήσιμο στην κατασκευή των εξεταστικών ζητημάτων ή των φάσεων μιας προφορικής δοκιμασίας προκειμένου να συνάγουν ενδείξεις των συναφών γλωσσικών, κοινωνιογλωσσικών και πραγματολογικών ικανοτήτων. Το σύνολο των προδιαγραφών περιεχομένου του *Threshold Level* που δημιούργησε το Συμβούλιο της Ευρώπης για περισσότερες από 20 ευρωπαϊκές γλώσσες (βλ. τα σχετικά λήμματα στη βιβλιογραφία) και του *Waystage* και του *Vantage Level* για την αγγλική, καθώς και των αντίστοιχών τους που

ετοιμάζονται για άλλες γλώσσες και επίπεδα, μπορεί να θεωρηθεί επικουρικό του βασικού κειμένου του Πλαισίου. Οι προδιαγραφές αυτές προσφέρουν παραδείγματα σε ένα επιπλέον στρώμα λεπτομερειών που θα είναι χρήσιμα στην κατασκευή δοκιμασιών για τα Επίπεδα A1, A2, B1 και B2.

9.2.2 Τα κριτήρια για την επίτευξη ενός μαθησιακού στόχου

Οι κλίμακες παρέχουν μια πηγή για την ανάπτυξη βαθμολογικών κλιμάκων για την αξιολόγηση της επίτευξης ενός συγκεκριμένου μαθησιακού στόχου και οι περιγραφητές μπορούν να βοηθήσουν στη διατύπωση κριτηρίων. Ο μαθησιακός στόχος μπορεί να είναι ένα ευρύ επίπεδο γενικής γλωσσικής επάρκειας, που εκφράζεται ως Επίπεδο Κοινής Αναφοράς (π.χ. B1). Μπορεί όμως να είναι και μια συγκεκριμένη συνάθροιση δραστηριοτήτων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, όπως συζητείται στο τμήμα 6.1.4, σχετικά με τις «επιμέρους ικανότητες και την ποικιλία των γενικών μαθησιακών στόχων σε σχέση με το Πλαίσιο». Ένας τέτοιος αρθρωτός στόχος μπορεί να αναλυθεί σε ένα πλέγμα κατηγοριών ανά επίπεδο, όπως αυτό που παρουσιάζεται στον Πίνακα 2.

Κατά τη συζήτηση της χρήσης των περιγραφητών είναι σημαντικό να διακρίνουμε ανάμεσα σε:

1. Περιγραφητές επικοινωνιακών δραστηριοτήτων, που βρίσκονται στο Κεφάλαιο 4.
2. Περιγραφητές πτυχών της επάρκειας που σχετίζονται με συγκεκριμένες ικανότητες, που βρίσκονται στο Κεφάλαιο 5.

Οι πρώτες είναι ιδιαίτερα κατάλληλες για αξιολόγηση από το διδάσκοντα και για αυτο-αξιολόγηση σε σχέση με καθήκοντα του πραγματικού κόσμου. Τέτοιου είδους αξιολογήσεις βασίζονται σε μια λεπτομερή εικόνα της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή που δημιουργείται κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης σειράς μαθημάτων. Είναι ελκυστικές επειδή μπορούν να βοηθήσουν τόσο τους μαθητές όσο και τους διδάσκοντες να εστιάσουν σε μια προσέγγιση προσανατολισμένη στη δράση.

Ωστόσο, συνήθως *δε* συνιστάται να περιλαμβάνονται περιγραφητές επικοινωνιακών δραστηριοτήτων στα κριτήρια ενός αξιολογητή που θα βαθμολογήσει την επίδοση σε μια συγκεκριμένη δοκιμασία παραγωγής προφορικού ή γραπτού λόγου, αν μας ενδιαφέρει να έχουμε αποτελέσματα σχετικά με την επίτευξη κάποιου επιπέδου επάρκειας. Αυτό συμβαίνει γιατί, για να δώσει αποτελέσματα επάρκειας, η αξιολόγηση δε θα πρέπει να ενδιαφέρεται πρωτίστως για οποιαδήποτε συγκεκριμένη επίδοση, αλλά θα πρέπει να επιδιώκει να κρίνει τις γενικεύσιμες ικανότητες που αποδεικνύει αυτή η επίδοση. Μπορεί βέβαια να υπάρχουν σοβαροί εκπαιδευτικοί λόγοι για να εστιάσουμε στην επιτυχημένη ολοκλήρωση μιας δεδομένης δραστηριότητας, ιδιαίτερα με νεότερους Βασικούς Χρήστες (Επίπεδα A1, A2). Τέτοια αποτελέσματα θα είναι λιγότερο γενικεύσιμα, όμως η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων δεν αποτελεί συνήθως το σημείο εστίασης στα πρώιμα στάδια της γλωσσικής εκμάθησης.

Αυτό ενισχύει το γεγονός ότι οι αξιολογήσεις μπορεί να έχουν πολλές διαφορετικές λειτουργίες. Αυτό που είναι κατάλληλο για κάποιον σκοπό αξιολόγησης μπορεί να είναι ακατάλληλο για κάποιον άλλο.

9.2.2.1 Περιγραφητές επικοινωνιακών δραστηριοτήτων

Οι περιγραφητές επικοινωνιακών δραστηριοτήτων (Κεφάλαιο 4) μπορούν να χρησιμοποιηθούν με τρεις διακριτούς τρόπους σε σχέση με την επίτευξη στόχων:

1. **Κατασκευή:** Όπως συζητήθηκε στο τμήμα 9.2.1 παραπάνω, οι κλίμακες επικοινωνιακών δραστηριοτήτων βοηθούν στον ορισμό των προδιαγραφών για το σχεδιασμό καθηκόντων αξιολόγησης.
2. **Ανακοίνωση αποτελεσμάτων:** Οι κλίμακες επικοινωνιακών δραστηριοτήτων μπορεί επίσης να είναι πολύ χρήσιμες για την ανακοίνωση αποτελεσμάτων. Οι χρήστες των προϊόντων του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως οι εργοδότες, συχνά ενδιαφέρονται για το συνολικό αποτέλεσμα παρά για ένα λεπτομερές προφίλ της ικανότητας.
3. **Αξιολόγηση από το διδάσκοντα και αυτο-αξιολόγηση:** Τέλος, οι περιγραφητές επικοινωνιακών δραστηριοτήτων μπορούν να χρησιμοποιηθούν για αυτο-αξιολόγηση και αξιολόγηση από το διδάσκοντα με ποικίλους τρόπους, των οποίων παραδείγματα είναι τα ακόλουθα:
    - ***Κατάλογος ελέγχου:*** Για τη συνεχή αξιολόγηση ή για την συνολική αξιολόγηση στο τέλος μιας σειράς μαθημάτων. Οι περιγραφητές ενός συγκεκριμένου επιπέδου μπορούν να παρουσιαστούν σε κατάλογο. Εναλλακτικά, το περιεχόμενο των περιγραφητών μπορεί να «εκραγεί». Για παράδειγμα, ο περιγραφητής *Μπορεί να ζητήσει και να δώσει προσωπικές πληροφορίες* μπορεί να εκραγεί δίνοντας τα εννοούμενα συστατικά της μέρη: *Μπορεί να συστηθεί· Μπορεί να πει πού μένει· Μπορεί να πει τη διεύθυνσή τους στα γαλλικά· Μπορεί να πει πόσων ετών είναι·* κτλ. και *Μπορεί να ρωτήσει κάποιον ποιο είναι το όνομά του· Μπορεί να ρωτήσει κάποιον πού μένει· Μπορεί να ρωτήσει κάποιον πόσων ετών είναι,* κτλ.
    - ***Πλέγμα:*** Για συνεχή ή συνολική αξιολόγηση, διατάσσοντας ένα προφίλ σε ένα πλέγμα επιλεγμένων κατηγοριών (*Συνομιλία, Συζήτηση, Ανταλλαγή πληροφοριών*) που ορίζονται σε διαφορετικά επίπεδα (B1+, B2, B2+).

Η χρήση των περιγραφητών με αυτό τον τρόπο συνηθίζεται περισσότερο τα τελευταία 10 χρόνια. Η εμπειρία έχει δείξει ότι η συνέπεια με την οποία οι διδάσκοντες και οι μαθητές μπορούν να ερμηνεύουν τους περιγραφητές ενισχύεται όταν οι περιγραφητές περιγράφουν όχι μόνο ΤΙ μπορεί να κάνει ο μαθητής, αλλά και ΠΟΣΟ ΚΑΛΑ το κάνει.

9.2.2.2 Περιγραφητές πτυχών της επάρκειας που σχετίζονται με συγκεκριμένες ικανότητες

Οι περιγραφητές πτυχών της επάρκειας μπορούν να χρησιμοποιηθούν με δύο κυρίως τρόπους σε σχέση με την επίτευξη στόχων:

1. ***Αυτο-αξιολόγηση ή αξιολόγηση από το διδάσκοντα:*** εφόσον οι περιγραφητές είναι θετικά διατυπωμένες, ανεξάρτητες δηλώσεις, μπορούν να περιληφθούν σε καταλόγους ελέγχου για αυτο-αξιολόγηση και αξιολόγηση από το διδάσκοντα. Ωστόσο, είναι αδυναμία των περισσότερων από τις υπάρχουσες κλίμακες το ότι οι περιγραφητές συχνά είναι αρνητικά διατυπωμένες στα κατώτερα επίπεδα και αναφέρονται σε νόρμες γύρω στα μέσα της κλίμακας. Επίσης συχνά κάνουν απλώς λεκτικές διακρίσεις μεταξύ

επιπέδων (με την αντικατάσταση μιας ή δυο λέξεων γειτονικών περιγραφητών) οι οποίες έχουν μικρή σημασία έξω από το συγκείμενο της κλίμακας. Το Παράρτημα Α συζητά τρόπους ανάπτυξης περιγραφητών που αποφεύγουν αυτά τα προβλήματα.

2. ***Αξιολόγηση της επίδοσης:*** μια πιο προφανής χρήση των κλιμάκων περιγραφητών πτυχών της επάρκειας του Κεφαλαίου 5 είναι να παρέχουν σημεία εκκίνησης για τη ανάπτυξη κριτηρίων αξιολόγησης. Οδηγώντας τις προσωπικές, μη συστηματικές εντυπώσεις σε επιτηδευμένες κρίσεις, αυτού του είδους οι περιγραφητές μπορούν να βοηθήσουν να αναπτυχθεί ένα κοινό πλέγμα αναφοράς μεταξύ της ομάδας των ενδιαφερομένων αξιολογητών.

Υπάρχουν τρεις κύριοι τρόποι με τους οποίους μπορούν να παρουσιαστούν οι περιγαφές έτσι ώστε να χρησιμοποιηθούν ως κριτήρια αξιολόγησης:

- Πρώτον, οι περιγραφητές μπορούν να παρουσιαστούν ως *κλίμακα* – συχνά με το συνδυασμό περιγραφητών από διαφορετικές κατηγορίες σε μια ολιστική παράγραφο ανά επίπεδο. Αυτή είναι μια πολύ συνηθισμένη προσέγγιση.
- Δεύτερον, μπορούν να παρουσιαστούν ως *κατάλογος ελέγχου,* συνήθως με έναν κατάλογο για κάθε συναφές επίπεδο, με τους περιγραφητές συχνά να ομαδοποιούνται κάτω από τίτλους, δηλ. σε κατηγορίες. Οι κατάλογοι ελέγχου είναι λιγότερο συνηθισμένοι στη ζωντανή αξιολόγηση.
- Τρίτον, μπορούν να παρουσιαστούν ως *πλέγμα* επιλεγμένων κατηγοριών, στην ουσία ως σύνολο παράλληλων κλιμάκων για ξεχωριστές κατηγορίες. Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει τη διατύπωση ενός διαγνωστικού προφίλ. Ωστόσο, υπάρχουν όρια ως προς τον αριθμό των κατηγοριών που μπορούν να χειριστούν οι αξιολογητές.

Υπάρχουν δύο ξεκάθαρα διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους μπορούμε να δώσουμε ένα πλέγμα υπο-κλιμάκων:

> *Κλίμακα επάρκειας:* δίνοντας ένα πλέγμα χαρακτηριστικών που ορίζει τα συναφή επίπεδα για κάποιες κατηγορίες, π.χ. των Επιπέδων από το Α2 ως το Β2. Η αξιολόγηση στη συνέχεια γίνεται απευθείας πάνω σε αυτά τα επίπεδα, ενδεχομένως με τη χρήση λεπτομερέστερων διακρίσεων όπως ένα δεύτερο ψηφίο ή ένα «συν» για να γίνει μεγαλύτερη διαφοροποίηση, εφόσον είναι επιθυμητό. Έτσι, ακόμα και αν η εξέταση της επίδοσης στόχευε στο Επίπεδο Β1, και ακόμα και αν κανένας μαθητής δεν είχε φτάσει στο Επίπεδο Β2, θα ήταν πάντως δυνατό να βαθμολογηθούν οι πιο δυνατοί μαθητές με Β1+, Β1++ ή Β1.8.
>
> *Βαθμολογική κλίμακα εξέτασης:* επιλέγοντας ή ορίζοντας ένα περιγραφητή για κάθε συναφή κατηγορία, που να περιγράφει το επιθυμητό πρότυπο ή νόρμα επιτυχίας για ένα συγκεκριμένο τμήμα ή εξέταση αυτή της κατηγορίας. Αυτός ο περιγραφητής στη συνέχεια ονομάζεται «Βάση» ή «3» και η κλίμακα είναι «αναφερόμενη σε νόρμα» με βάση αυτό το πρότυπο (μια πολύ αδύνατη επίδοση = «1», μια εξαίρετη επίδοση = «5»). Η διατύπωση του «1» και του «5» θα μπορούσε να αποτελείται από άλλους περιγραφητές (αυτούσιους ή προσαρμοσμένους) από τα γειτονικά επίπεδα μιας κλίμακας από το κατάλληλο τμήμα του Κεφαλαίου 5, ή θα μπορούσε να

διατυπωθεί ένας περιγραφητής βασισμένος στη διατύπωση του περιγραφητή που ορίστηκε ως «3».

9.2.3 Περιγραφή των επιπέδων επάρκειας σε δοκιμασίες και εξετάσεις για να διευκολυνθεί η σύγκριση

Οι κλίμακες των Κοινών Επιπέδων Αναφοράς προορίζονται να διευκολύνουν την περιγραφή του επιπέδου επάρκειας που επιτυγχάνεται στα υπάρχοντα συστήματα πιστοποίησης – και να βοηθήσει τη σύγκριση μεταξύ συστημάτων. Η βιβλιογραφία σχετικά με τη μέτρηση αναγνωρίζει πέντε κλασικούς τρόπους σύνδεσης διαφορετικών αξιολογήσεων: (1) εξίσωση· (2) βαθμονόμηση· (3) στατιστική τροποποίηση· (4) οροθέτηση· και (5) κοινωνική τροποποίηση.

Οι τρεις πρώτες μέθοδοι είναι παραδοσιακές: (1) δημιουργία εναλλακτικών εκδοχών της ίδιας δοκιμασίας (εξίσωση), (2) σύνδεση των αποτελεσμάτων διαφορετικών δοκιμασιών με μια κοινή κλίμακα (βαθμονόμηση), και (3) διόρθωση για τη δυσκολία των ζητημάτων ή την αυστηρότητα των εξεταστών (στατιστική τροποποίηση).

Οι δύο τελευταίες μέθοδοι απαιτούν την ανάπτυξη κοινής αντίληψης μέσω συζήτησης (κοινωνική τροποποίηση) και τη σύγκριση δειγμάτων δουλειάς με πρότυπους ορισμούς και παραδείγματα (οροθέτηση). Η υποστήριξη αυτής της διαδικασίας ανάπτυξης κοινής αντίληψης είναι ένας από τους σκοπούς του Πλαισίου. Αυτός είναι ο λόγος που οι κλίμακες περιγραφητών που χρησιμοποιούνται για αυτό το σκοπό έχουν τυποποιηθεί με αυστηρή μεθοδολογία ανάπτυξης. Στην εκπαίδευση αυτή η προσέγγιση όλο και πιο συχνά περιγράφεται ως αξιολόγηση προσανατολισμένη σε πρότυπα. Είναι γενικά αποδεκτό ότι η ανάπτυξη αξιολόγησης προσανατολισμένης σε πρότυπα παίρνει χρόνο, καθώς οι εμπλεκόμενοι αποκτούν μια αίσθηση της σημασίας των προτύπων μέσω της διαδιακασίας της παράθεσης παραδειγμάτων και της ανταλλαγής απόψεων.

Μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι αυτή η προσέγγιση είναι δυνάμει η καλύτερη μέθοδος σύνδεσης επειδή απαιτεί την ανάπτυξη και επικύρωση μιας κοινής θεώρησης του δημιουργήματος. Ο θεμελιώδης λόγος της δυσκολίας σύνδεσης γλωσσικών αξιολογήσεων (παρόλη τη δεινότητα των θιασωτών των παραδοσιακών στατιστικών μεθόδων) είναι ότι οι αξιολογήσεις γενικά εξετάζουν ριζικά διαφορετικά πράγματα ακόμα και όταν προορίζονται να καλύψουν τα ίδια πεδία. Αυτό οφείλεται εν μέρει (α) στο χαμηλό βαθμό στον οποίο εννοιοποιούμε και θέτουμε σε λειτουργία το δημιούργημα και εν μέρει (β) στη σχετική παρεμβολή της μεθόδου εξέτασης.

Το Πλαίσιο αποτελεί μια εμπεριστατωμένη προσπάθεια να δοθεί μια λύση στο πρώτο και βαθύτερο πρόβλημα σχετικά με την εκμάθηση σύγχρονων γλωσσών σε ευρωπαϊκό περιβάλλον. Τα Κεφάλαια 4 ως 7 αναπτύσσουν λεπτομερώς ένα σύστημα περιγραφής, το οποίο προσπαθεί να εννοιοποιήσει της χρήση της γλώσσας, τις ικανότητες και τις διαδικασίες διδασκαλίας και εκμάθησης με πρακτικό τρόπο που θα βοηθήσει τους εμπλεκόμενους να θέσουν σε λειτουργία την επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητα που θέλουμε να προωθήσουμε.

Οι κλίμακες των περιγραφητών συνθέτουν ένα εννοιολογικό πλέγμα το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί:

(α) για να σχετίσουμε μεταξύ τους τα πλαίσια κάθε χώρας και κάθε ιδρύματος, μέσω του Κοινού Πλαισίου

(β) για να περιγράψουμε λεπτομερώς τους στόχους συγκεκριμένων εξετάσεων και μαθημάτων χρησιμοποιώντας τις κατηγορίες και τα επίπεδα των κλιμάκων.

Το Παράρτημα Α προσφέρει στους αναγνώστες μια επισκόπηση μεθόδων για την ανάπτυξη κλιμάκων περιγραφητών και για το συσχετισμό τους με τις κλίμακες του Πλαισίου.

Ο Οδηγός του Χρήστη για Εξεταστές που συντάχθηκε από την ALTE (Έγγραφο CC-Lang (96) 10 rev) προσφέρει λεπτομερείς συμβουλές για να τεθούν σε λειτουργία τα δημιουργήματα σε εξετάσεις και για την αποφυγή περιττής παραποίησης εξαιτίας της επίδρασης των εξεταστικών μεθόδων.

9.3 Τύποι αξιολόγησης

Μπορούμε να κάνουμε αρκετές σημαντικές διακρίσεις σε σχέση με την αξιολόγηση. Ο παρακάτω κατάλογος δεν είναι σε καμία περίπτωση εξαντλητικός. Δεν έχει κάποια σημασία η τοποθέτηση κάποιου όρου στη δεξιά ή στην αριστερή στήλη.

Πίνακας 7. *Τύποι αξιολόγησης*

1	Αξιολόγηση επίτευξης	Αξιολόγηση επάρκειας
2	Αξιολόγηση με αναφορά στη νόρμα	Αξιολόγηση με αναφορά σε κριτήρια
3	Αξιολόγηση με αναφορά σε κριτήρια κατοχής γνώσης	Αξιολόγηση με αναφορά σε κριτήρια συνεχούς
4	Συνεχής αξιολόγηση	Αξιολόγηση σε καθορισμένα σημεία
5	Διαμορφωτική αξιολόγηση	Συνολική αξιολόγηση
6	Άμεση αξιολόγηση	Έμμεση Αξιολόγηση
7	Αξιολόγηση της επίδοσης	Αξιολόγηση της γνώσης
8	Υποκειμενική αξιολόγηση	Αντικειμενική αξιολόγηση
9	Βαθμολόγηση με κατάλογο ελέγχου	Βαθμολόγηση της επίδοσης
10	Εντύπωση	Καθοδηγούμενη κρίση
11	Ολιστική αξιολόγηση	Αναλυτική αξιολόγηση
12	Αξιολόγηση ακολουθίας	Αξιολόγηση κατηγορίας
13	Αξιολόγηση από άλλους	Αυτο-αξιολόγηση

9.3.1 Αξιολόγηση επίτευξης/αξιολόγηση επάρκειας

Η *αξιολόγηση επίτευξης* είναι η αξιολόγηση της επίτευξης συγκεκριμένων στόχων – αξιολόγηση των όσων έχουν διδαχτεί. Επομένως σχετίζεται με τη δουλειά μιας βδομάδας / ενός τριμήνου, με το βιβλίο, με το πρόγραμμα διδασκαλίας. Η αξιολόγηση της επίτευξης είναι προσανατολισμένη στη συγκεκριμένη σειρά μαθημάτων. Αντιπροσωπεύει μια εσωτερική προοπτική.

Αντίθετα, η *αξιολόγηση επάρκειας* είναι αξιολόγηση του τι μπορεί να κάνει / τι ξέρει κάποιος σε σχέση με την εφαρμογή του αντικειμένου στον πραγματικό κόσμο. Αντιπροσωπεύει μια εξωτερική προοπτική.

Οι διδάσκοντες έχουν μια φυσική τάση να ενδιαφέρονται περισσότερο για την αξιολόγηση επίτευξης, προκειμένου να πάρουν αναδραστικές πληροφορίες για τη διδασκαλία. Οι εργοδότες, οι υπεύθυνοι εκπαίδευσης και οι ενήλικοι μαθητές τείνουν να ενδιαφέρονται περισσότερο για την αξιολόγηση επάρκειας: αξιολόγηση του αποτελέσματος, του τι μπορεί να κάνει κάποιος στην παρούσα φάση. Το πλεονέκτημα μιας προσέγγισης επίτευξης είναι η εγγύτητά της στις εμπειρίες του μαθητή. Το πλεονέκτημα μιας προσέγγισης επάρκειας είναι ότι βοηθά τους πάντες να δουν πού βρίσκονται: τα αποτελέσματα είναι διαφανή.

Κατά την επικοινωνιακή εξέταση σε περιβάλλον διδασκαλίας και εκμάθησης προσανατολισμένης στις ανάγκες, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η διάκριση μεταξύ επίτευξης (προσανατολισμένης στο περιεχόμενο των μαθημάτων) και επάρκειας (προσανατολισμένης στο συνεχές των ικανοτήτων του πραγματικού κόσμου) θα έπρεπε ιδεωδώς να είναι μικρή. Στο βαθμό που μια αξιολόγηση επίτευξης εξετάζει την πρακτική χρήση της γλώσσας σε συναφείς περιστάσεις και στοχεύει να προσφέρει μια ισορροπημένη εικόνα της αναδυόμενης ικανότητας, έχει και μια πλευρά επάρκειας. Στο βαθμό που μια αξιολόγηση επάρκειας αποτελείται από γλωσσικά και επικοινωνιακά καθήκοντα βασισμένα σε ένα διαφανές συναφές πρόγραμμα διδασκαλίας, δίνοντας στο μαθητή την ευκαιρία να δείξει τι έχει επιτύχει, η εξέταση αυτή έχει κάποια στοιχεία επίτευξης.

Οι κλίμακες των ενδεικτικών περιγραφητών σχετίζονται με την αξιολόγηση επάρκειας: με το συνεχές των ικανοτήτων του πραγματικού κόσμου. Η σημασία των εξετάσεων επίτευξης ως ενίσχυσης της εκμάθησης συζητείται στο Κεφάλαιο 6.

9.3.2 Αναφορά στη νόρμα / αναφορά σε κριτήρια

Η *αναφορά στη νόρμα* είναι η τοποθέτηση των μαθητών σε σειρά κατάταξης, η αξιολόγηση και κατάταξή τους σε σχέση με τους συμμαθητές τους.

Η *αναφορά σε κριτήρια* είναι μια αντίδραση στην αναφορά στη νόρμα κατά την οποία ο μαθητής αξιολογείται καθαρά από την άποψη της δικής του ικανότητας στο αντικείμενο, ανεξάρτητα από την ικανότητα των συμμαθητών του.

Η αναφορά στη νόρμα μπορεί να εφαρμοστεί σε σχέση με την τάξη (είσαι 18ος) ή με τη δημογραφική ομάδα (είσαι 21.567ος· βρίσκεσαι στο κορυφαίο 14%) ή με το σύνολο των μαθητών που συμμετέχουν σε μια εξέταση. Στην τελευταία αυτή περίπτωση, οι ακατέργαστοι βαθμοί μπορούν να προσαρμοστούν για να δώσουν ένα «δίκαιο» αποτέλεσμα με τη γραφική απόδοση της καμπύλης κατανομής των βαθμών με την καμπύλη προηγούμενων ετών με σκοπό να διατηρηθεί ένα πρότυπο και να εξασφαλιστεί ότι το ίδιο ποσοστό μαθητών αριστεύει κάθε χρόνο, ανεξάρτητα από τη δυσκολία της εξέτασης και την ικανότητα των μαθητών. Μια συνήθης εφαρμογή της αξιολόγησης με αναφορά στη νόρμα είναι οι κατατακτήριες εξετάσεις για το σχηματισμό τάξεων.

Η αναφορά σε κριτήρια απαιτεί τη λεπτομερή περιγραφή του συνεχούς της επάρκειας (κάθετα) και του φάσματος των συναφών πεδίων (οριζόντια) έτσι ώστε τα ατομικά αποτελέσματα μιας εξέτασης να τοποθετούνται σε σχέση με το συνολικό χώρο των κριτηρίων. Αυτό εμπλέκει (α) τον ορισμό των συναφών πεδίων που καλύπτονται από τη συγκεκριμένη εξέταση/τμήμα εξέτασης και (β) τον εντοπισμό των «οριακών» σημείων: των βαθμών της εξέτασης που θεωρούνται απαραίτητοι για την ικανοποίηση του προτύπου επάρκειας που έχει τεθεί.

Οι κλίμακες των ενδεικτικών περιγραφητών είναι φτιαγμένες από δηλώσεις κριτηρίων για τις κατηγορίες του περιγραφικού συστήματος. Τα Κοινά Επίπεδα Αναφοράς αποτελούν ένα σύνολο κοινών προτύπων.

9.3.3 Αναφορά σε κριτήρια κατοχής γνώσης / αναφορά σε κριτήρια συνεχούς

Η προσέγγιση με *αναφορά σε κριτήρια κατοχής γνώσης* είναι μια προσέγγιση κατά την οποία τίθεται ένα «πρότυπο ελάχιστης ικανότητας» ή ένα «οριακό σημείο» που χωρίζει τους μαθητές σε «κατόχους» και «μη κατόχους», χωρίς διαβαθμίσεις της ποιότητας της επίτευξης του σκοπού που αναγνωρίζεται.

Η προσέγγιση *με αναφορά σε κριτήρια συνεχούς* είναι μια προσέγγιση κατά την οποία μια ατομική ικανότητα αναφέρεται σε ένα καθορισμένο συνεχές όλων των συναφών βαθμών ικανότητας στη συγκεκριμένη περιοχή.

Στην πραγματικότητα υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις της αναφοράς σε κριτήρια, όμως οι περισσότερες μπορούν να αναγνωριστούν ως προσεγγίσεις κυρίως «κατοχής γνώσης» ή «συνεχούς». Συνήθως προκαλείται σύγχυση από την εσφαλμένη ταύτιση της αναφοράς σε κριτήρια αποκλειστικά με την προσέγγιση κατοχής γνώσης. Η προσέγγιση κατοχής γνώσης είναι μια προσέγγιση επίτευξης που σχετίζεται με το περιεχόμενο μιας σειράς μαθημάτων/ενός τμήματος μιας σειράς μαθημάτων. Προσδίδει μικρότερη έμφαση στην τοποθέτηση αυτού του τμήματος (και επομένως και των επιδόσεων σε αυτό) στο συνεχές της επάρκειας.

Η εναλλακτική επιλογή αντί της προσέγγισης κατοχής γνώσης είναι να αναφερθούν τα αποτελέσματα κάθε εξεταστικής δοκιμασίας στο αντίστοιχο συνεχές της επάρκειας, συνήθως με μια σειρά βαθμών. Σε μια τέτοια προσέγγιση, αυτό το συνεχές αποτελεί το «κριτήριο», την εξωτερική πραγματικότητα που εξασφαλίζει ότι τα αποτελέσματα της εξέτασης σημαίνουν κάτι. Η αναφορά σε αυτό το εξωτερικό κριτήριο μπορεί να γίνει με μια κλιμακωτή ανάλυση (π.χ. μοντέλο Rasch) για να συσχετιστούν τα αποτελέσματα όλων των εξετάσεων μεταξύ τους και επομένως να αναφερθούν απευθείας σε μια κοινή κλίμακα.

Το Πλαίσιο μπορεί να αξιοποιηθεί είτε σε προσεγγίσεις κατοχής γνώσης είτε σε προσεγγίσεις συνεχούς. Η κλίμακα επιπέδων που χρησιμοποιείται σε μια προσέγγιση συνεχούς μπορεί να αντιστοιχιστεί με τα Κοινά Επίπεδα Αναφοράς· ο γενικός μαθησιακός στόχος που πρέπει να επιτευχθεί σε μια προσέγγιση κατοχής γνώσης μπορεί να περιγραφεί λεπτομερώς με βάση το εννοιολογικό πλέγμα των κατηγοριών και των επιπέδων που προσφέρει το Πλαίσιο.

9.3.4 Συνεχής αξιολόγηση / αξιολόγηση σε καθορισμένα σημεία

Η *συνεχής αξιολόγηση* είναι αξιολόγηση – από το δάσκαλο και ενδεχομένως από το μαθητή – των επιδόσεων στην τάξη, της δουλειάς και των εργασιών κατά τη διάρκεια μιας σειράς μαθημάτων. Ο τελικός βαθμός επομένως αντανακλά ολόκληρη τη σειρά μαθημάτων / τη χρονιά / το εξάμηνο.

Αξιολόγηση σε καθορισμένα σημεία έχουμε όταν δίνονται βαθμοί και λαμβάνονται αποφάσεις με βάση μια εξέταση ή άλλη αξιολόγηση που λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένη μέρα, συνήθως στο τέλος μιας σειράς μαθημάτων ή πριν από την έναρξή της. Ό,τι και αν

συνέβη νωρίτερα, είναι άσχετο: αυτό που έχει καθοριστική σημασία είναι το τι μπορεί να κάνει κάποιος τώρα.

Η αξιολόγηση συχνά αντιμετωπίζεται σαν να ήταν κάτι έξω από το μάθημα, που διεξάγεται σε καθορισμένα σημεία για τη λήψη αποφάσεων. Η συνεχής αξιολόγηση συνεπάγεται αξιολόγηση που ενσωματώνεται στο μάθημα και συμβάλλει με συσσωρευτικό τρόπο στην αξιολόγηση κατά τη λήξη μιας σειράς μαθημάτων. Εκτός από τη βαθμολόγηση εργασιών και περιστασιακών ή τακτικών διαγωνισμάτων επίτευξης που ενισχύουν την εκμάθηση, η συνεχής αξιολόγηση μπορεί να έχει τη μορφή καταλόγων ελέγχου / πλεγμάτων που συμπληρώνονται από τους διδάσκοντες ή / και τους μαθητές, της αξιολόγησης μιας σειράς συγκεριμένων καθηκόντων, της τυπικής αξιολόγησης των εργασιών που απαιτεί το μάθημα, πιθανώς σε διαφορετικά στάδια πρόχειρης γραφής και ή / και σε διαφορετικά στάδια μιας σειράς μαθημάτων.

Και οι δύο προσεγγίσεις έχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Η αξιολόγηση σε καθορισμένα σημεία επιβεβαιώνει ότι οι εξεταζόμενοι μπορούν ακόμα να κάνουν πράγματα που μπορεί να είχαν διδαχτεί πριν από δύο χρόνια. Οδηγεί όμως σε εξεταστικά τραύματα και ευνοεί συγκεκριμένους τύπους μαθητών. Η συνεχής αξιολόγηση επιτρέπει περισσότερο να λαμβάνονται υπόψη η δημιουργικότητα και οι διαφορετικές δυνατότητες και αδυναμίες, αλλά εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την ικανότητα του διδάσκοντος να είναι αντικειμενικός. Μπορεί, σε ακραίες περιπτώσεις, να μετατρέψει τη ζωή του μαθητή σε μια μακρά, ατελείωτη εξέταση και του διδάσκοντος σε γραφειοκρατικό εφιάλτη.

Οι κατάλογοι ελέγχου που περιέχουν διατυπώσεις κριτηρίων που περιγράφουν την ικανότητα σε σχέση με επικοινωνιακές δραστηριότητες (Κεφάλαιο 4) μπορεί να είναι χρήσιμες για τη συνεχή αξιολόγηση. Οι βαθμολογικές κλίμακες που αναπτύσσονται σε σχέση με τους περιγραφητές πτυχών της ικανότητας (Κεφάλαιο 5) μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την απονομή των βαθμών σε περιπτώσεις αξιολόγησης σε καθορισμένα σημεία.

9.3.5 Διαμορφωτική αξιολόγηση / συνολική αξιολόγηση

Η *διαμορφωτική αξιολόγηση* είναι μια διαρκής διαδικασία συλλογής πληροφοριών που αφορούν την έκταση της εκμάθησης, τις αρετές και τις αδυναμίες. Με αυτές τις πληροφορίες ο διδάσκων μπορεί να ανατροφοδοτήσει το σχεδιασμό του μαθήματος καθώς και τα ίδια τα αναδραστικά σχόλια που δίνει στους μαθητές. Η διαμορφωτική αξιολόγηση συχνά χρησιμοποιείται με πολύ ευρεία έννοια, που περιλαμβάνει και πληροφορίες που δεν ποσοτικοποιούνται, από ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις.

Η *συνολική αξιολόγηση* συμπεριλαμβάνει σε ένα βαθμό την επίτευξη στο τέλος μιας σειράς μαθημάτων. Δεν είναι απαραίτητα αξιολόγηση επάρκειας. Σε πολλές περιπτώσεις η συνολική αξιολόγηση αναφέρεται στη νόρμα, διεξάγεται σε καθορισμένα σημεία και αξιολογεί επίτευξη.

Το πλεονέκτημα της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι ότι βοηθά τη βελτίωση της εκμάθησης. Η αδυναμία της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι εγγενής στη μεταφορά της «ανατροφοδότησης». Η ανατροφοδότηση είναι επιτυχής μόνο αν ο αποδέκτης είναι σε θέση (α) να *αντιληφθεί*, δηλ. είναι προσεκτικός, έχει τα κίνητρα και έχει εξοικειωθεί με τη μορφή με την οποία έρχονται οι πληροφορίες, (β) να *δεχτεί*, δηλ. δεν πνίγεται από πληροφορίες, έχει κάποιον τρόπο να τις καταγράψει, να τις οργανώσει και να τις εξατομικεύσει, (γ) να *ερμηνεύσει*, δηλ. έχει επαρκή υποδομή για γνώση και επίγνωση για

να κατανοήσει το συγκεκριμένο σημείο και για να μην ενεργήσει αντιπαραγωγικά και (δ) να *ενσωματώσει* τις πληροφορίες, δηλ. διαθέτει το χρόνο, τον προσανατολισμό και τα απαραίτητα μέσα για να σκεφτεί, να ενσωματώσει και έτσι να θυμάται τις νέες πληροφορίες. Αυτό απαιτεί αυτο-καθοδήγηση, η οποία απαιτεί εκπαίδευση για την ανάπτυξη αυτο-καθοδήγησης, καθώς και εποπτεία της δικής του εκμάθησης και ανάπτυξη των τρόπων αντιμετώπισης της ανατροφοδότησης.

Αυτού του είδους η εκπαίδευση των μαθητών ή ανάπτυξη της επίγνωσής τους έχει ονομαστεί *évaluation formatrice.* Μια ποικιλία τεχνικών μπορεί να χρησιμοποιηθεί για αυτήν την εξάσκηση στην επίγνωση. Μια βασική αρχή είναι να συγκρίνεις τις εντυπώσεις σου (π.χ. αυτό που λες ότι μπορείς να κάνεις σε ένα κατάλογο ελέγχου κατανόησης προφορικού λόγου) με την πραγματικότητα (π.χ. ακούγοντας πράγματι το υλικό του είδους που αναφέρεται στον κατάλογο ελέγχου και βλέποντας αν όντως το καταλαβαίνεις). Το πρόγραμμα DIALANG συνδέει την αυτο-αξιολόγηση με την επίδοση σε εξετάσεις με αυτόν τον τρόπο. Μια άλλη σημαντική τεχνική είναι η συζήτηση δειγμάτων δουλειάς – τόσο ουδέτερων δειγμάτων όσο και δειγμάτων από μαθητές – και η ενθάρρυνσή τους να αναπτύξουν μια εξατομικευμένη μεταγλώσσα σχετικά με ποιοτικές πλευρές. Μπορούν στη συνέχεια να χρησιμοποιήσουν αυτή τη μεταγλώσσα για να εποπτεύσουν τη δουλειά τους ως προς τις αρετές και τις αδυναμίες τους και για να διατυπώσουν ένα συμβόλαιο αυτο-καθοδηγούμενης εκμάθησης με τον εαυτό τους.

Οι περισσότερες περιπτώσεις διαμορφωτικής ή διαγνωστικής αξιολόγησης λειτουργούν σε πολύ λεπτομερές επίπεδο, των συγκεκριμένων γλωσσικών στοιχείων που έχουν διδαχτεί πρόσφατα ή που πρόκειται να καλυφθούν σύντομα. Για τη διαγνωστική αξιολόγηση οι κατάλογοι γλωσσικών στοιχείων που δίνονται στο τμήμα 5.2 είναι πολύ γενικοί για να μπορούν να έχουν πρακτική χρήση· χρειάζεται να παραπέμψουμε στις συγκεκριμένες προδιαγραφές του αντίστοιχου επιπέδου (*Waystage, Threshold* κτλ.). Ωστόσο, τα πλέγματα που περιέχουν περιγραφητές διαφορετικών πτυχών της ικανότητας σε διάφορα επίπεδα (Κεφάλαιο 4) μπορούν να χρησιμεύσουν για διαμορφωτική ανατροφοδότηση από μια αξιολόγηση παραγωγής προφορικού λόγου.

Τα Κοινά Επίπεδα Αναφοράς μπορεί να φαίνονται πιο συναφή με την συνολική αξιολόγηση. Ωστόσο, όπως δείχνει το πρόγραμμα DIALANG, η ανατροφοδότηση ακόμα και από μια συνολική αξιολόγηση μπορεί να είναι διαγνωστική και επομένως διαμορφωτική.

9.3.6 Άμεση αξιολόγηση / έμμεση αξιολόγηση

Η *άμεση αξιολόγηση* είναι η αξιολόγηση αυτών που πράγματι κάνει ο εξεταζόμενος. Για παράδειγμα, μια μικρή ομάδα συζητά κάτι, ο αξιολογητής παρατηρεί, συγκρίνει με ένα πλέγμα κριτηρίων, αντιστοιχίζει τις επιδόσεις με τις πιο κατάλληλες κατηγορίες του πλέγματος, και δίνει μια αξιολόγηση.

Η *έμμεση αξιολόγηση,* από την άλλη πλευρά, χρησιμοποιεί μια εξέταση, συνήθως γραπτή, που συχνά αξιολογεί ευρύτερες δεξιότητες.

Η άμεση αξιολόγηση πρακτικά περιορίζεται στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου και στην κατανόηση προφορικού λόγου σε συναλλαγές, εφόσον δεν μπορούμε ποτέ να δούμε άμεσα την αντιληπτική δραστηριότητα. Η κατανόηση γραπτού λόγου μπορεί, για παράδειγμα, να αξιολογηθεί μόνο έμμεσα, ζητώντας από τους μαθητές να δώσουν ενδείξεις της κατανόησης με το να τσεκάρουν κουτάκια, να συμπληρώνουν

προτάσεις, να απαντούν σε ερωτήσεις κτλ. Το φάσμα της γλώσσας και ο έλεγχός του μπορούν να αξιολογηθούν είτε άμεσα κρίνοντας την αντιστοίχισή τους με κάποια κριτήρια είτε έμμεσα ερμηνεύοντας και γενικεύοντας από τις απαντήσεις τους στα εξεταστικά ζητούμενα. Μια κλασική μορφή άμεσης εξέτασης είναι η συνέντευξη· της έμμεσης είναι ένα cloze test.

Οι περιγραφητές των διαφόρων πτυχών της ικανότητας σε διαφορετικά επίπεδα στο Κεφάλαιο 5 μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αναπτυχθούν κριτήρια αξιολόγησης για δοκιμασίες άμεσης αξιολόγησης. Οι παράμετροι του Κεφαλαίου 4 μπορούν να βοηθήσουν κατά την επιλογή των θεμάτων, των κειμένων, και των εξεταστικών καθηκόντων για άμεση αξιολόγηση των δεξιοτήτων παραγωγής και για έμμεση αξιολόγηση της κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου. Οι παράμετροι του Κεφαλαίου 5 μπορούν επίσης να βοηθήσουν στον εντοπισμό των βασικών γλωσσικών ικανοτήτων που θα συμπεριληφθούν σε μια εξέταση άμεσης αξιολόγησης της γνώσης της γλώσσας και των βασικών πραγματολογικών, κοινωνιογλωσσικών και γλωσσικών ικανοτήτων στις οποίες θα εστιαστούν τα εξεταστικά ζητούμενα δοκιμασιών που βασίζονται σε συγκεκριμένα ζητήματα και εξετάζουν και τις τέσσερις δεξιότητες.

9.3.7 Αξιολόγηση της επίδοσης / αξιολόγηση της γνώσης

Η *αξιολόγηση της επίδοσης* απαιτεί από το μαθητή να παραγάγει ένα δείγμα γλώσσας γραπτά ή προφορικά σε μια άμεση εξέταση.

Η *αξιολόγηση της γνώσης* απαιτεί από το μαθητή να απαντήσει σε ερωτήσεις, που μπορεί να ανήκουν σε ένα φάσμα διαφορετικών τύπων ζητημάτων, με σκοπό να παράσχει ενδείξεις της έκτασης της γνώσης και του ελέγχου της γλώσσας που διαθέτει.

Δυστυχώς δεν μπορούμε να εξετάσουμε τις ικανότητες άμεσα. Το μόνο που έχουμε για να βασιστούμε είναι μια σειρά επιδόσεων, από τις οποίες προσπαθούμε να γενικεύσουμε ως προς την επάρκεια. Η επάρκεια μπορεί να θεωρηθεί ως ικανότητα που τίθεται σε εφαρμογή. Υπό αυτή την έννοια, επομένως, όλες οι εξεταστικές δοκιμασίες αξιολογούν μόνο την επίδοση, αν και μπορούμε να προσπαθήσουμε να εξαγάγουμε συμπεράσματα με βάση αυτές τις ενδείξεις ως προς τις υποκείμενες ικανότητες.

Ωστόσο, μια συνέντευξη απαιτεί περισσότερη «επίδοση» από ό,τι η συμπλήρωση κενών σε προτάσεις, και η συμπλήρωση κενών με τη σειρά της απαιτεί περισσότερη «επίδοση» από ό,τι οι πολλαπλές επιλογές. Με αυτή την έννοια η λέξη «επίδοση» σημαίνει παραγωγή γλώσσας. Όμως συχνά η λέξη «επίδοση» χρησιμοποιείται με πιο περιορισμένη έννοια, στην έκφραση «εξετάσεις επίδοσης». Εδώ η λέξη σημαίνει μία συναφή επίδοση σε μία (σχετικά) αυθεντική περίσταση που συχνά σχετίζεται με την εργασία ή τις σπουδές. Με κάπως πιο χαλαρή χρήση, στον όρο «αξιολόγηση επίδοσης», οι διαδικασίες προφορικής αξιολόγησης θα μπορούσαν να θεωρηθούν εξετάσεις επίδοσης κατά το ότι γενικεύουν σχετικά με την επάρκεια με βάση τις επιδόσεις σε ένα φάσμα υφών του συνεχούς λόγου που θεωρούνται συναφή με το περικείμενο της εκμάθησης και τις ανάγκες των μαθητών. Κάποιες εξετάσεις εξισορροπούν την αξιολόγηση της επίδοσης με μια αξιολόγηση της γνώσης της γλώσσας ως συστήματος, ενώ άλλες όχι.

Η διάκριση αυτή μοιάζει πολύ με τη διάκριση μεταξύ άμεσης και έμμεσης εξέτασης. Το Πλαίσιο μπορεί να αξιοποιηθεί με παρόμοιο τρόπο. Οι προδιαγραφές του Συμβουλίου της Ευρώπης για διαφορετικά επίπεδα (*Waystage, Threshold Level, Vantage*

Level) προσφέρουν πρόσθετες κατάλληλες λεπτομέρειες της γνώσης της γλώσσας-στόχου ως προς τις γλώσσες για τις οποίες είναι διαθέσιμες.

9.3.8 Υποκειμενική αξιολόγηση / αντικειμενική αξιολόγηση

Η *υποκειμενική αξιολόγηση* είναι μια κρίση ενός αξιολογητή. Αυτό που συνήθως εννοείται είναι κρίση της ποιότητας μιας επίδοσης.

Η *αντικειμενική αξιολόγηση* είναι αξιολόγηση από την οποία έχει αφαιρεθεί η υποκειμενικότητα. Αυτό συνήθως σημαίνει μια έμμεση εξεταστική δοκιμασία της οποίας τα ζητούμενα έχουν μόνο μία σωστή απάντηση, π.χ. πολλαπλές επιλογές.

Ωστόσο το ζήτημα της υποκειμενικότητας / αντικειμενικότητας είναι αρκετά πιο σύνθετο.

Μία έμμεση εξεταστική δοκιμασία συχνά περιγράφεται ως «αντικειμενική εξεταστική δοκιμασία» όταν ο βαθμολογητής συμβουλεύεται καθορισμένες λύσεις για να αποφασίσει αν θα δεχτεί ή θα απορρίψει μια απάντηση και στη συνέχεια μετρά τις σωστές απαντήσεις για να δώσει το αποτέλεσμα. Μερικοί τύποι εξέτασης προχωρούν αυτή τη διαδικασία ένα βήμα παραπέρα με το να έχουν μία μόνο δυνατή απάντηση σε κάθε ερώτημα (π.χ. πολλαπλές επιλογές, και c-tests τα οποία αναπτύχθηκαν από τα cloze tests ακριβώς για αυτό το λόγο), και συχνά υιοθετούν τη διόρθωση με μηχανικά μέσα για να αποφευχθούν τα λάθη των βαθμολογητών. Στην πραγματικότητα η αντικειμενικότητα των εξετάσεων που περιγράφονται ως αντικειμενικές με αυτή την έννοια είναι μάλλον μια υπερβολή, εφόσον κάποιος αποφάσισε να περιορίσει την αξιολόγηση σε τεχνικές που επιτρέπουν μεγαλύτερο έλεγχο της εξεταστικής περίστασης (μια απόφαση που είναι η ίδια υποκειμενική, και που μπορεί να μη βρίσκει σύμφωνους όλους τους άλλους). Στη συνέχεια κάποιος έγραψε τις προδιαγραφές της εξέτασης και κάποιος άλλος μπορεί να διατύπωσε το ζητούμενο προσπαθώντας να θέσει σε εφαρμογή κάποιο συγκεκριμένο στοιχείο των προδιαγραφών. Τέλος, κάποιος επέλεξε το ζητούμενο από όλα τα άλλα πιθανά ζητούμενα αυτής της δοκιμασίας. Εφόσον όλες αυτές οι αποφάσεις ενέχουν κάποιο στοιχείο υποκειμενικότητας, αυτού του είδους οι δοκιμασίες περιγράφονται ίσως καλύτερα ως εξεταστικές διαδικασίες που βαθμολογούνται αντικειμενικά.

Στην άμεση αξιολόγηση της επίδοσης οι βαθμοί γενικά βασίζονται σε μια κρίση. Αυτό σημαίνει ότι η απόφαση ως προς το πόσο καλά αποδίδει ο μαθητής λαμβάνεται υποκειμενικά, παίρνοντας υπόψη τους συναφείς παράγοντες και χρησιμοποιώντας τα διαθέσιμα κριτήρια ή οδηγίες και την εμπειρία. Το πλεονέκτημα μιας υποκειμενικής προσέγγισης είναι ότι η γλώσσα και η επικοινωνία είναι εξαιρετικά σύνθετες, δεν είναι εύκολο να αναλυθούν σε συστατικά και υπερβαίνουν την απλή άθροιση των συστατικών τους. Είναι πολύ συχνά δύσκολο να καθορίσουμε τι εξετάζει ένα ζητούμενο σε μια δοκιμασία. Επομένως το να κατευθύνουμε τα εξεταστικά ζητούμενα σε συγκεκριμένες πτυχές της ικανότητας ή της επιτέλεσης είναι πολύ λιγότερο απλό από ό,τι ακούγεται.

Ωστόσο, για να είμαστε δίκαιοι, κάθε αξιολόγηση πρέπει να είναι όσο πιο αντικειμενική γίνεται. Οι επιπτώσεις των κρίσεων με βάση προσωπικές αξίες που εμπλέκονται στις υποκειμενικές αποφάσεις σχετικά με την επιλογή του περιεχομένου και με την ποιότητα της επίδοσης πρέπει να περιοριστούν όσο είναι δυνατό, ειδικά σε σχέση με την συνολική αξιολόγηση. Και αυτό γιατί τα αποτελέσματα των εξετάσεων συχνά χρησιμοποιούνται από τρίτους για να αποφασίσουν σχετικά με το μέλλον των ανθρώπων που έχουν αξιολογηθεί.

Η υποκειμενικότητα στην αξιολόγηση μπορεί να μειωθεί και επομένως να αυξηθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία ακολουθώντας βήματα όπως τα παρακάτω:

- την ανάπτυξη ***προδιαγραφών του περιεχομένου*** της αξιολόγησης, π.χ. με βάση κάποιο πλαίσιο αναφοράς κοινό για τα εμπλεκόμενα περικείμενα
- τη χρήση *συνδυασμένων κρίσεων* για την επιλογή του περιεχομένου και τη βαθμολόγηση των επιδόσεων
- την υιοθέτηση ***καθιερωμένων διαδικασιών*** ως προς τη διεξαγωγή της αξιολόγησης
- την παροχή ***οριστικών λύσεων*** για τις έμμεσες δοκιμασίες και ***εξειδικευμένων καθορισμένων κριτηρίων*** στα οποία θα βασιστούν οι κρίσεις στις άμεσες δοκιμασίες
- την απαίτηση ***πολλαπλών κρίσεων*** ή / και τη ***ζύγιση των διαφόρων παραγόντων***
- την παροχή κατάλληλης ***επιμόρφωσης*** σε σχέση με τις ***οδηγίες αξιολόγησης***
- τον έλεγχο της ποιότητας της αξιολόγησης (εγκυρότητα, αξιοπιστία) με την ***ανάλυση των δεδομένων της αξιολόγησης***

Όπως συζητείται στην αρχή αυτού του κεφαλαίου, το πρώτο βήμα προς τη μείωση της υποκειμενικότητας των κρίσεων που γίνονται σε όλα τα στάδια της διαδικασίας αξιολόγησης είναι η δόμηση μιας κοινής αντίληψης του σχετικού οικοδομήματος, ενός κοινού πλαισίου αναφοράς. Το Πλαίσιο επιδιώκει να προσφέρει μια τέτοια βάση για τις ***προδιαγραφές του περιεχομένου*** και ένα μέσο ανάπτυξης ***εξειδικευμένων καθορισμένων κριτηρίων*** για τις άμεσες δοκιμασίες.

9.3.9 Βαθμολόγηση με κλίμακα / βαθμολόγηση με κατάλογο ελέγχου

Βαθμολόγηση σε κλίμακα: η κρίση ότι κάποιος βρίσκεται σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο ή ζώνη μιας κλίμακας που αποτελείται από έναν αριθμό τέτοιων επιπέδων ή ζωνών.

Βαθμολόγηση σε κατάλογο ελέγχου: η κρίση κάποιου σε σχέση με έναν κατάλογο σημείων που θεωρούνται συναφή για κάποιο επίπεδο ή κάποιο τμήμα ενός επιπέδου.

Στη «βαθμολόγηση σε κλίμακα» η έμφαση είναι στην τοποθέτηση του εξεταζόμενου σε μια ακολουθία από ζώνες. Η έμφαση είναι κάθετη: πόσο ψηλά στην κλίμακα φτάνει; Η σημασία κάθε διαφορετικού επιπέδου / ζώνης θα πρέπει να αποσαφηνίζεται με τους περιγραφητές της κλίμακας. Μπορεί να υπάρχουν αρκετές κλίμακες για διαφορετικές κατηγορίες, και μπορεί να παρουσιάζονται στην ίδια σελίδα ως πλέγμα ή σε διαφορετικές σελίδες. Μπορεί να υπάρχει ένας ορισμός για κάθε επίπεδο / ζώνη ή για ένα παρά ένα ή για το κορυφαίο, το μέσο και το χαμηλότερο.

Εναλλακτική εκδοχή είναι ο κατάλογος ελέγχου, στον οποίο η έμφαση είναι στο να φανεί ότι έχουν καλυφθεί οι συναφείς περιοχές, δηλ. η έμφαση είναι οριζόντια: πόσο από το περιεχόμενο ενός τμήματος έχει καλύψει επιτυχώς; Ο κατάλογος ελέγχου μπορεί να παρουσιαστεί ως κατάλογος σημείων όπως ένα ερωτηματολόγιο. Μπορεί όμως και να παρουσιαστεί σαν τροχός ή με κάποια άλλη μορφή. Η απάντηση μπορεί να είναι ναι / όχι. Μπορεί όμως να είναι και περισσότερο διαφοροποιημένη, με μια σειρά βημάτων (π.χ. 0-4) τα οποία κατά προτίμηση μπορεί να φέρουν ετικέτες, με ορισμούς που να εξηγούν πώς πρέπει να ερμηνεύονται οι ετικέτες.

Επειδή οι ενδεικτικές κλίμακες αποτελούν ανεξάρτητες δηλώσεις κριτηρίων που έχουν βαθμονομηθεί στα αντίστοιχα επίπεδα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως πηγή για

την παραγωγή τόσο ενός καταλόγου ελέγχου σε κάποιο συγκεκριμένο επίπεδο, όπως σε κάποιες εκδοχές του Γλωσσικού Φακέλου, όσο και βαθμολογικών κλιμάκων ή πλεγμάτων που καλύπτουν όλα τα συναφή επίπεδα, όπως παρουσιάζονται στο Κεφάλαιο 3, για την αυτο-αξιολόγηση στον Πίνακα 2 και για την αξιολόγηση από εξεταστή στον Πίνακα 3.

9.3.10 Εντύπωση / καθοδηγούμενη κρίση

Εντύπωση: εντελώς υποκειμενική κρίση βασισμένη στην εμπειρία της επίδοσης του μαθητή στην τάξη, χωρίς αναφορά σε συγκεκριμένα κριτήρια σε σχέση με μια συγκεκριμένη αξιολόγηση.

Καθοδηγούμενη κρίση: κρίση κατά την οποία η υποκειμενικότητα κάθε αξιολογητή μειώνεται με το να συμπληρώνονται οι εντυπώσεις του με συνειδητή αξιολόγηση σε σχέση με συγκεκριμένα κριτήρια.

Με τον όρο «εντύπωση» εδώ εννοούμε τις περιπτώσεις όπου ο διδάσκων ή ο μαθητής βαθμολογεί με βάση μόνο την εμπειρία της επίδοσης στην τάξη, στις εργασίες κτλ. Πολλές μορφές υποκειμενικής βαθμολόγησης, ιδιαίτερα όσες χρησιμοποιούνται στη συνεχή αξιολόγηση, βαθμολογούν μια εντύπωση που βασίζεται στη σκέψη ή στη μνήμη που πιθανώς εστιάζει με συνειδητή παρατήρηση του εξεταζόμενου για κάποιο χρονικό διάστημα. Πάρα πολλά σχολικά συστήματα λειτουργούν σε τέτοια βάση.

Ο όρος «καθοδηγούμενη κρίση» εδώ χρησιμοποιείται για να περιγράψει την κατάσταση κατά την οποία η εντύπωση καθοδηγείται, ώστε να τραπεί σε εμπεριστατωμένη κρίση μέσω μιας προσέγγισης αξιολόγησης. Μια τέτοια προσέγγιση απαιτεί (α) μια δραστηριότητα αξιολόγησης με μορφή διαδικασίας ή / και (β) ένα σύνολο καθορισμένων κριτηρίων που διακρίνουν μεταξύ των διαφορετικών βαθμών ή χαρακτηρισμών και (γ) κάποιου είδους επιμόρφωση στην τυποποίηση. Το πλεονέκτημα της καθοδηγούμενης προσέγγισης της κρίσης είναι ότι αν καθιερωθεί με αυτόν τον τρόπο ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς για το σύνολο των ενδιαφερομένων αξιολογητών, μπορεί να αυξηθεί θεαματικά η συνέπεια των κρίσεων. Αυτό μπορεί να συμβεί ιδιαίτερα εφόσον τα σημεία οροθέτησης παρέχονται με τη μορφή δειγμάτων επίδοσης και καθορισμένων δεσμών με άλλα συστήματα. Η σημασία αυτού του είδους της καθοδήγησης υπογραμμίζεται από το γεγονός ότι η έρευνα σε πολλά γνωστικά αντικείμενα έχει δείξει επανειλημμένα ότι χωρίς εξειδικευμένες κρίσεις οι διαφορές αυστηρότητας των αξιολογητών μπορεί να δικαιολογήσουν σχεδόν τόσες διαφορές της αξιολόγησης των μαθητών όσες και η πραγματική τους ικανότητα, αφήνοντας τα αποτελέσματα σχεδόν ολότελα στην τύχη.

Οι κλίμακες των περιγραφητών για τα κοινά επίπεδα αναφοράς μπορούν να αξιοποιηθούν για να δώσουν ένα σύνολο καθορισμένων κριτηρίων όπως περιγράφεται στο (β) παραπάνω, ή για να συσχετίσουν τα πρότυπα που αντιπροσωπεύουν τα υπάρχοντα κριτήρια με όρους των κοινών επιπέδων. Μελλοντικά μπορεί να περιληφθούν δείγματα σημείων οροθέτησης της επίδοσης σε διαφορετικά κοινά επίπεδα αναφοράς για να διευκολύνουν την επιμόρφωση στην τυποποίηση.

9.3.11 Ολιστική / αναλυτική

Η *ολιστική αξιολόγηση* είναι η διατύπωση μιας σφαιρικής συνθετικής κρίσης. Ο αξιολογητής αποφασίζει διαισθητικά πόσο θα βαρύνει η καθεμία από τις διάφορες πλευρές.

Η *αναλυτική αξιολόγηση* είναι η εξέταση διαφόρων πλευρών ξεχωριστά.

Υπάρχουν δύο τρόποι με τους οποίους μπορεί να γίνει αυτή η διάκριση: (α) σε σχέση με το τι ψάχνουμε και (β) σε σχέση με το πώς φτάνουμε σε μία ζώνη, σε ένα βαθμό ή σε ένα χαρακτηρισμό. Τα συστήματα μερικές φορές συνδυάζουν μια αναλυτική προσέγγιση σε ένα επίπεδο με μια ολιστική σε ένα άλλο.

(α) Τι να αξιολογήσουμε: κάποιες προσεγγίσεις αξιολογούν μια σφαιρική κατηγορία όπως «παραγωγή προφορικού λόγου» ή «συναλλαγή», και της δίνουν ένα βαθμό ή χαρακτηρισμό. Άλλες, πιο αναλυτικές, απαιτούν από τον αξιολογητή να δώσει ξεχωριστά αποτελέσματα για διάφορες ανεξάρτητες πλευρές της επίδοσης. Άλλες πάλι, απαιτούν από τον αξιολογητή να σημειώσει μια σφαιρική εντύπωση, να την αναλύσει σε διάφορες κατηγορίες και να επανέλθει με μια εμπεριστατωμένη ολιστική κρίση. Το πλεονέκτημα των διαφορετικών κατηγοριών μιας αναλυτικής προσέγγισης είναι ότι ενθαρρύνουν τον αξιολογητή να παρατηρεί προσεκτικά. Παρέχουν μια μεταγλώσσα για τις διαπραγματεύσεις μεταξύ αξιολογητών και για την ανατροφοδότηση των μαθητών. Το μειονέκτημα είναι ότι ένα πλήθος ενδείξεων υποδεικνύει ότι δεν μπορούν εύκολα να διατηρήσουν τις κατηγορίες ξεχωριστές από μια ολιστική κρίση. Επίσης παθαίνουν γνωσιακή υπερφόρτωση αν έχουν να αντιμετωπίσουν περισσότερες από τέσσερις ή πέντε κατηγορίες.

(β) Υπολογισμός του αποτελέσματος: κάποιες προσεγγίσεις συσχετίζουν ολιστικά την παρατηρούμενη επίδοση με περιγραφητές μιας βαθμολογικής κλίμακας είτε η κλίμακα είναι ολιστική (μια σφαιρική κλίμακα) είτε αναλυτική (3-6 κατηγορίες σε ένα πλέγμα). Αυτού του είδους οι προσεγγίσεις δεν απαιτούν καμιά αριθμητική πράξη. Τα αποτελέσματα δίνονται είτε ως αριθμός είτε σαν «τηλεφωνικός αριθμός» για διάφορες κατηγορίες. Άλλες πιο αναλυτικές προσεγγίσεις απαιτούν να δοθεί κάποιος βαθμός για κάποια διαφορετικά στοιχεία και μετά να γίνει πρόσθεση για να δοθεί το αποτέλεσμα, το οποίο μπορεί μετά να μετατραπεί σε χαρακτηρισμό. Είναι χαρακτηριστικό αυτής της προσέγγισης ότι οι κατηγορίες είναι δεν είναι ισοβαρείς, δηλ. η καθεμία κατηγορία δεν έχει τον ίδιο αριθμό πόντων.

Οι Πίνακες 2 και 3 στο Κεφάλαιο 3, που αφορούν αντίστοιχα την αυτο-αξιολόγηση και την αξιολόγηση από εξεταστή, παρέχουν παραδείγματα *αναλυτικών* κλιμάκων με κριτήρια (δηλ. πλεγμάτων) που χρησιμοποιούνται με μια *ολιστική* στρατηγική βαθμολόγησης (δηλ. να συσχετίσεις ό,τι μπορείς να συναγάγεις από την επίδοση με τους ορισμούς, και να εκφέρεις κρίση).

9.3.12 Αξιολόγηση ακολουθίας / αξιολόγηση κατηγορίας

Η *αξιολόγηση κατηγορίας* αφορά ένα μόνο καθήκον αξιολόγησης (το οποίο μπορεί βέβαια να έχει διάφορες φάσεις για την παραγωγή διαφόρων τύπων λόγου, όπως συζητείται στο τμήμα 9.2.1) στο οποίο η επίδοση κρίνεται σε σχέση με τις κατηγορίες ενός πλέγματος αξιολόγησης: η αναλυτική προσέγγιση που περιγράφεται στο 9.3.11.

Η *αξιολόγηση ακολουθίας* περιλαμβάνει μια ακολουθία μεμονωμένων καθηκόντων αξιολόγησης (π.χ. συχνά παιχνίδια ρόλων με άλλους μαθητές ή με το διδάσκοντα), τα οποία βαθμολογούνται με έναν μόνο ολιστικό βαθμό σε μια κλίμακα με ετικέτες, π.χ. 0-3 ή 1-4.

Μια αξιολόγηση ακολουθίας είναι ένας τρόπος αντιμετώπισης της τάσης που εμφανίζεται στις αξιολογήσεις κατηγορίας τα αποτελέσματα μιας κατηγορίας να επηρεάζουν τα αποτελέσματα μιας άλλης. Στα χαμηλότερα επίπεδα η έμφαση τείνει να τίθεται στην επιτυχή εκτέλεση των καθηκόντων, ο σκοπός είναι να συμπληρωθεί ένας κατάλογος ελέγχου του τι μπορεί να κάνει ο μαθητής με βάση την αξιολόγηση εκ μέρους του διδάσκοντος / του μαθητή των πραγματικών επιδόσεων του και όχι απλών εντυπώσεων. Στα υψηλότερα επίπεδα, μπορούν να σχεδιαστούν καθήκοντα που να αναδεικνύουν συγκεκριμένες πτυχές της επάρκειας κατά την επίδοση. Τα αποτελέσματα δίνονται με τη μορφή ενός προφίλ χαρακτηριστικών.

Οι κλίμακες για τις διάφορες κατηγορίες της γλωσσικής ικανότητας σε συνάρτηση με το κείμενο του Κεφαλαίου 5 αποτελούν πηγή για την ανάπτυξη κριτηρίων για αξιολόγηση κατηγορίας. Εφόσον οι αξιολογητές μπορούν να χειριστούν μόνο μικρό αριθμό κατηγοριών, θα πρέπει να γίνουν συμβιβασμοί κατά τη διαδικασία. Η λεπτομερής παρουσίαση των συναφών τύπων επικοινωνιακών δραστηριοτήτων στο τμήμα 4.4 και ο κατάλογος διαφορετικών τύπων λειτουργικών ικανοτήτων που παρουσιάζεται στο τμήμα 5.2.3.2 μπορούν να βοηθήσουν στον εντοπισμό των κατάλληλων καθηκόντων για μια αξιολόγηση ακολουθίας.

9.3.13 Αξιολόγηση από άλλους / αυτο-αξιολόγηση

Αξιολόγηση από άλλους: κρίση που εκφέρει ο διδάσκων ή ο εξεταστής.

Αυτο-αξιολόγηση: κρίσεις του μαθητή για τη δική του επάρκεια.

Οι μαθητές μπορούν να εμπλακούν σε πολλές από τις τεχνικές αξιολόγησης που παρουσιάζονται παραπάνω. Η έρευνα δείχνει ότι, εφόσον δεν εμπλέκονται «high stakes» (π.χ. το να γίνεις δεκτός ή όχι σε κάποια σειρά μαθημάτων), η αυτο-αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως συμπλήρωμα των εξετάσεων και της αξιολόγησης από το διδάσκοντα. Η ακρίβεια της αυτο-αξιολόγησης αυξάνεται όταν (α) η αξιολόγηση γίνεται σε σχέση με σαφείς περιγραφητές των κριτηρίων επάρκειας ή / και (β) όταν η αξιολόγηση σχετίζεται με κάποια συγκεκριμένη εμπειρία. Αυτή η εμπειρία μπορεί να είναι η ίδια μια εξεταστική δραστηριότητα. Μπορεί πιθανώς να γίνει πιο αποτελεσματική αν δοθεί στους μαθητές κάποια σχετική κατάρτιση. Μια τέτοια δομημένη αυτο-αξιολόγηση μπορεί να επιτύχει συσχετισμούς με τις αξιολογήσεις από το διδάσκοντα και τις εξετάσεις αντίστοιχους με τους συσχετισμούς (επίπεδο concurrent validity, δηλ. της εγκυρότητας που προκύπτει από τη σύμπτωση των αποτελεσμάτων – βλ. στο τμήμα 9.1 παραπάνω) που συχνά γίνονται ανάμεσα στους ίδιους τους διδάσκοντες και ανάμεσα στην αξιολόγηση από το διδάσκοντα και τις εξετάσεις.

Ωστόσο, η σημαντικότερη δυνατότητα που προσφέρει η αυτο-αξιολόγηση είναι η χρήση της ως εργαλείου ανάπτυξης των κινήτρων και της επίγνωσης: για να βοηθήσει τους μαθητές να εκτιμήσουν τις αρετές τους, να αναγνωρίσουν τις αδυναμίες τους και να προσανατολίσουν την εκμάθησή τους πιο αποτελεσματικά.

Οι χρήστες του Πλαισίου μπορεί να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *ποιοι από τους τύπους αξιολόγησης που παρατίθενται παραπάνω είναι:*
  - *περισσότερο συναφείς με τις ανάγκες του μαθητή στο σύστημά τους*

- *περισσότερο κατάλληλοι και λειτουργικοί στην παιδαγωγική κουλτούρα του συστήματός τους*
  - *πιο αποδοτικοί σε σχέση με την ανάπτυξη του διδάσκοντος μέσω των αποτελεσμάτων επανεπεξεργασίας*
- *τον τρόπο με τον οποίο η αξιολόγηση επιτευξης (προσανατολισμένη στο σχολείο· προσανατολισμένη στην εκμάθηση) και η αξιολόγηση επάρκειας (προσανατολισμένη στον πραγματικό κόσμο· προσανατολισμένη στο αποτέλεσμα) εξισορροπούνται και αλληλοσυμπληρώνονται στο σύστημά τους και το βαθμό στον οποίο οι χαρακτηρισμοί και οι αποτιμήσεις αποδίδονται σε σχέση με την τάξη στην οποία ανήκει ο μαθητής (αναφορά στη νόρμα).*
- *το βαθμό στον οποίο οι διδάσκοντες:*
  - *ενημερώνονται σχετικά με τα πρότυπα (π.χ. κοινούς περιγραφητές, δείγματα επίδοσης)*
  - *ενθαρρύνονται να γνωρίσουν ένα φάσμα τεχνικών αξιολόγησης*
  - *επιμορφώνονται ως προς τις τεχνικές και την ερμηνεία της αξιολόγησης*
- *το βαθμό στον οποίο είναι επιθυμητό και λειτουργικό να αναπτυχθεί μια συγκροτημένη προσέγγιση συνεχούς αξιολόγησης και αξιολόγησης σε καθορισμένα σημεία σε σχέση με συναφείς ορισμούς προτύπων και κριτηρίων*
- *το βαθμό στον οποίο είναι επιθυμητό και λειτουργικό να εμπλακούν οι μαθητές σε αυτο-αξιολόγηση σε σχέση με καθορισμένους περιγραφητές καθηκόντων και πτυχών της επάρκειας σε διαφορετικά επίπεδα και*
- *τη συνάφεια των προδιαγραφών και των κλιμάκων που παρέχει το Πλαίσιο με το περιβάλλον τους και τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν συμπληρωθούν και να αναπτυχθούν.*

Οι Πίνακες 2 και 3 στο Κεφάλαιο 3 παρουσιάζουν εκδοχές βαθμολογικών πλεγμάτων για αυτο-αξιολόγηση και για αξιολόγηση από εξεταστή. Η πιο σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο – εκτός από την επιφανειακή διατύπωση *Μπορώ να κάνω...* ή *Μπορεί να κάνει...* – είναι ότι, ενώ ο Πίνακας 2 εστιάζει σε επικοινωνιακές δραστηριότητες, ο Πίνακας 3 εστιάζει σε γενικές πτυχές της ικανότητας που εμφανίζονται σε κάθε προφορική επιτέλεση. Ωστόσο, μπορούμε εύκολα να φανταστούμε μια κάπως απλοποιημένη εκδοχή του Πίνακα 3 για αυτο-αξιολόγηση. Η εμπειρία δείχνει ότι τουλάχιστον οι ενήλικοι μαθητές είναι ικανοί να κάνουν τέτοιου είδους ποιοτικές κρίσεις σχετικά με την ικανότητά τους.

9.4 Η λειτουργική αξιολόγηση και ένα μετασύστημα

Οι κλίμακες που παρουσιάζονται σε διάφορα σημεία των Κεφαλαίων 4 και 5 αποτελούν παράδειγμα ενός συνόλου κατηγοριών που σχετίζονται (αλλά έχουν απλοποιηθεί σε σχέση) με το περισσότερο περιεκτικό περιγραφικό σύστημα που παρουσιάζεται στο κείμενο των Κεφαλαίων 4 και 5. Δε θεωρούμε ότι, σε μια πρακτική προσέγγιση αξιολόγησης, πρέπει να χρησιμοποιηθούν όλες οι κλίμακες σε όλα τα επίπεδα. Οι αξιολογητές δυσκολεύονται να χειριστούν μεγάλους αριθμούς κατηγοριών και, επιπλέον, το πλήρες φάσμα των επιπέδων που παρουσιάζουμε μπορεί να μην είναι κατάλληλο σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Έτσι, το σύνολο των κλιμάκων προορίζεται για να χρησιμοποιηθεί μάλλον ως εργαλείο αναφοράς.

Όποια προσέγγιση και αν υιοθετείται, κάθε σύστημα πρακτικής αξιολόγησης χρειάζεται να περιορίσει τις πιθανές κατηγορίες σε αριθμό που να είναι λειτουργικός. Η εμπειρία λέει ότι περισσότερες από 4 ή 5 κατηγορίες αρχίζουν να προκαλούν γνωσιακή υπερφόρτωση και ότι οι 7 κατηγορίες είναι ψυχολογικά το ανώτατο όριο. Επομένως πρέπει να γίνουν επιλογές. Αν θεωρήσουμε ότι οι στρατηγικές συναλλαγής συνιστούν μια ποιοτική πτυχή της επικοινωνίας συναφή με την προφορική αξιολόγηση, τότε οι ενδεικτικές κλίμακες περιέχουν 12 ποιοτικές κατηγορίες συναφείς με την προφορική αξιολόγηση:

Στρατηγικές διαδοχής συνεισφορών στο λόγο)
Στρατηγικές συνεργασίας
Ζήτηση διευκρινίσεων
Ευχέρεια
Ευελιξία
Συνεκτικότητα
Θεματική ανάπτυξη
Σαφήνεια
Κοινωνιογλωσσική ικανότητα
Γενικό φάσμα
Φάσμα του λεξιλογίου
Γραμματική ακρίβεια
Έλεγχος του λεξιλογίου
Έλεγχος της φωνολογίας

Είναι προφανές ότι, ενώ οι περιγραφητές πολλών από αυτά τα στοιχεία θα μπορούσαν να περιληφθούν σε ένα γενικό κατάλογο ελέγχου, 12 κατηγορίες είναι πάρα πολλές για την αξιολόγηση οποιασδήποτε επίδοσης. Επομένως, σε κάθε μία πρακτική προσέγγιση, ένας τέτοιος κατάλογος κατηγοριών θα πρέπει να αντιμετωπιστεί επιλεκτικά. Τα στοιχεία θα χρειαστεί να συνδυαστούν, να ονομαστούν διαφορετικά και να μειωθούν για να δημιουργηθεί ένα μικρότερο σύνολο κριτηρίων αξιολόγησης κατάλληλων για τις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών, για τις απαιτήσεις των συγκεκριμένων καθηκόντων αξιολόγησης και για το ύφος της συγκεκριμένης παιδαγωγικής κουλτούρας. Τα κριτήρια που θα προκύψουν, θα μπορούσαν να είναι ισοβαρή ή, εναλλακτικά, κάποιοι παράγοντες θα μπορούσαν να θεωρηθούν πιο σημαντικοί για ένα συγκεκριμένο καθήκον και να έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα.

Τα παρακάτω τέσσερα παραδείγματα δείχνουν τρόπους με τους οποίους μπορεί να γίνει κάτι τέτοιο. Τα πρώτα τρία παραδείγματα είναι σύντομες παρατηρήσεις σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι κατηγορίες ως εξεταστικά κριτήρια σε υπάρχουσες προσεγγίσεις αξιολόγησης. Το τέταρτο παράδειγμα δείχνει πώς οι περιγραφητές των κλιμάκων του Πλαισίου συνδυάστηκαν και αναδιατυπώθηκαν για να δημιουργηθεί ένα πλέγμα αξιολόγησης για ένα συγκεκριμένο σκοπό σε μια συγκεκριμένη περίσταση.

Παράδειγμα 1
Cambridge Certificate in Advanced English (CAE), paper 5: Κριτήρια αξιολόγησης (1991)

Κριτήρια εξέτασης	**Ενδεικτικές κλίμακες**	**Άλλες κατηγορίες**
Ευχέρεια	Ευχέρεια	
Ακρίβεια και φάσμα	Γενικό φάσμα Φάσμα του λεξιλογίου Γραμματική ακρίβεια Έλεγχος του λεξιλογίου	
Προφορά	Έλεγχος της φωνολογίας	
Εκτέλεση καθηκόντων	Συνεκτικότητα Κοινωνιογλωσσική καταλληλότητα	Επιτυχία των καθηκόντων Ανάγκη υποστήριξης από το συνομιλητή
Διαδραστική επικοινωνία	Στρατηγικές εναλλαγής του λόγου Στρατηγικές συνεργασίας Θεματική ανάπτυξη	Βαθμός και ευκολία διατήρησης του λόγου

Σημείωση για τις άλλες κατηγορίες: Στις ενδεικτικές κλίμακες, περιέχονται δηλώσεις σχετικά με την επιτυχή ολοκλήρωση του καθήκοντος ανάλογα με τον τύπο της συγκεκριμένης δραστηριότητας στις *Επικοινωνιακές Δραστηριότητες*. Η κατηγορία *βαθμός και ευκολία διατήρησης του λόγου* περιλαμβάνονται σε αυτές τις κλίμακες στην κατηγορία *Ευχέρεια*. Μια απόπειρα που έγινε για τη συγγραφή και τη βαθμονόμηση περιγραφητών σχετικά με την *Ανάγκη υποστήριξης από το συνομιλητή* που θα συμπεριλαμβάνονταν στο σύνολο των ενδεικτικών κλιμάκων δεν ήταν επιτυχής.

Παράδειγμα 2
International Certificate Conference (ICC): Certificate in English for Business Purposes, Test 2: Επαγγελματική συζήτηση (1987)

Κριτήρια εξέτασης	**Ενδεικτικές κλίμακες**	**Άλλες κατηγορίες**
Κλίμακα 1 (δεν κατονομάζεται)	Κοινωνιογλωσσική καταλληλότητα Γραμματική ακρίβεια Έλεγχος του λεξιλογίου	Επιτυχία καθηκόντων
Κλίμακα 2 (Χρήση χαρακτηριστικών του συνεχούς λόγου για την έναρξη και τη διατήρηση της ροής της συνομιλίας)	Στρατηγικές εναλλαγής του λόγου Στρατηγικές συνεργασίας Κοινωνιογλωσσική καταλληλότητα	

Παράδειγμα 3
Eurocentres – Αξιολόγηση συναλλαγής σε μικρή ομάδα (ραδιόφωνο) (1987)

Κριτήρια εξέτασης	**Ενδεικτικές κλίμακες**	**Άλλες κατηγορίες**
Φάσμα	Γενικό φάσμα Φάσμα του λεξιλογίου	
Ακρίβεια	Γραμματική ακρίβεια Έλεγχος του λεξιλογίου Κοινωνιογλωσσική καταλληλότητα	
Εκφορά	Ευχέρεια Έλεγχος της φωνολογίας	

Συναλλαγή	Στρατηγικές εναλλαγής του λόγου Στρατηγικές συνεργασίας	

Παράδειγμα 4
Ελβετικό Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών: Αξιολόγηση επίδοσης με βίντεο

Περικείμενο: Οι ενδεικτικοί περιγραφητές διαβαθμίστηκαν σε ένα ερευνητικό πρόγραμμα στην Ελβετία, όπως εξηγείται στο Παράρτημα Α. Με τη λήξη του ερευνητικού προγράμματος, οι διδάσκοντες που είχαν λάβει μέρος προσκλήθηκαν σε ένα συνέδριο για να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα και να ξεκινήσει η πειραματική εφαρμογή στην Ελβετία του Ευρωπαϊκού Γλωσσικού Χαρτοφυλακίου. Στο συνέδριο, δύο από τα θέματα συζήτησης ήταν (α) η ανάγκη να συνδεθούν οι κατάλογοι ελέγχου για συνεχή αξιολόγηση και για αυτο-αξιολόγηση με ένα γενικό πλαίσιο και (β) οι τρόποι με τους οποίους θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν οι περιγραφητές που διαβαθμίστηκαν στο πρόγραμμα σε διάφορους τύπους αξιολόγησης. Ως μέρος αυτής της διαδικασίας συζήτησης, βαθμολογήθηκαν με το πλέγμα αξιολόγησης που παρουσιάζεται εδώ ως Πίνακας 3 στο Κεφάλαιο 3 κάποια βίντεο με μαθητές που είχαν πάρει μέρος στην έρευνα. Το πλέγμα παρουσιάζει μια επιλογή ενδεικτικών περιγραφητών σε συνδυασμένη, τροποποιημένη μορφή:

Κριτήρια εξέτασης	**Ενδεικτικές κλίμακες**	**Άλλες κατηγορίες**
Φάσμα	Γενικό φάσμα Φάσμα του λεξιλογίου	
Ακρίβεια	Γραμματική ακρίβεια Έλεγχος του λεξιλογίου	
Ευχέρεια	Ευχέρεια	
Συναλλαγή	Γενική συναλλαγή Εναλλαγή του λόγου Συνεργασία	
Συνεκτικότητα	Συνεκτικότητα	

Διαφορετικά συστήματα με διαφορετικούς μαθητές σε διαφορετικά περικείμενα απλοποιούν, επιλέγουν και συνδυάζουν τα στοιχεία με διαφορετικούς τρόπους για διαφορετικούς τύπους αξιολόγησης. Στην πραγματικότητα, αντί να είναι πολύ εκτενής, ο κατάλογος των 12 κατηγοριών είναι ίσως ανεπαρκής για να καλύψει *όλες* τις παραλλαγές που επιλέγονται, και θα χρειαζόταν να επεκταθεί για να γίνει απόλυτα περιεκτικός.

Οι χρήστες του Πλαισίου μπορεί να θέλουν να σκεφτούν και όπου αρμόζει να αναφέρουν:

- *τον τρόπο με τον οποίο οι θεωρητικές κατηγορίες απλοποιούνται για να δώσουν προσεγγίσεις εφαρμογής στο σύστημά τους*
- *το βαθμό στον οποίο οι κύριοι παράγοντες που χρησιμοποιούνται ως κριτήρια αξιολόγησης στο σύστημά τους μπορούν να εντοπιστούν στο σύνολο των κατηγοριών που εισάγονται στο Κεφάλαιο 5, για τις οποίες δίνονται δείγματα διαβάθμισης στο Παράρτημα, εφόσον τα πιο ειδικά πεδία της χρήσης θα ληφθούν υπόψη κατά την περαιτέρω επιτόπια επεξεργασία.*