

## ΚΟΙΝΟΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΤΗΡΙΞΗΣ – ΕΠΕΑΕΚ

- Άξονας Προτερ.:** Προώθηση & Βελτίωση της εκπαίδευσης και της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης
- Μέτρο:** Αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης
- Κωδικός Έργου:** 111004
- Τίτλος Έργου:** ΣΥΣΤΗΜΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΣΤΟ ΑΠΘ
- Ανάδοχος Έργου:** Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Φορέας Επίβλεψης:** Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Κωδικός Υποέργου:** **02**
- Τίτλος Υποέργου:** **Ετοιμασία Οργάνων Μέτρησης για την Ιταλική Γλώσσα**
- Υπεύθυνος Υποέργου:** Αντώνης Τσοπάνογλου (Καθηγητής της Διδακτικής των Γλωσσών, Τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας)
- Πακέτο εργασίας:** **03 (Δημιουργία 'Τράπεζας' Δοκιμασιών)**
- Παραδοτέο:** **06 (Αναφορά εκτέλεσης εργασιών)**

Θεσσαλονίκη, 30 Μαρτίου 2008

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

0. ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	3
1. ΟΙ ΟΔΗΓΙΕΣ ΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΔΟΚΙΜΑΣΙΩΝ .....	4
2. ΟΡΟΛΟΓΙΑ .....	5
3. ΤΥΠΟΙ ΔΟΚΙΜΑΣΙΩΝ .....	10
4. ΤΡΟΠΟΙ ΕΛΕΓΧΟΥ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΩΝ .....	12
5. ΟΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΠΟΥ ΑΚΟΛΟΥΘΗΘΗΚΑΝ ΣΤΟ ΠΑΡΟΝ ΠΕ .....	24
6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ .....	25
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Οδηγίες για την ετοιμασία δοκιμασιών .....	26

## 0. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παρόν Πακέτο εργασίας ήταν το σημαντικότερο του Υποέργου 02 και απασχόλησε την ομάδα ειδικών για περισσότερο χρόνο από κάθε άλλο.

Στόχος αυτού του Πακέτου ήταν η ανάπτυξη μιας τράπεζας δοκιμασιών, οι οποίες να είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν για τη «συναρμολόγηση» των οργάνων μέτρησης του ΚΠΓ, των διαγνωστικών τεστ και άλλων ηλεκτρονικών τεστ, όπως και για την εκπόνηση διαβαθμισμένων οργάνων μέτρησης. Μερικές από τις επιμέρους ενέργειες αυτού του Πακέτου Εργασίας ήταν:

- Η σύνταξη οδηγιών για τη συγγραφή των δοκιμασιών των διαφορετικών ενοτήτων της εξέτασης, σύμφωνα με τις προδιαγραφές που έχουν οριστεί από την Κεντρική Εξεταστική Επιτροπή του ΚΠΓ, για τα όργανα μέτρησης του συστήματος.
- Η ετοιμασία δοκιμασιών «ανοιχτού» και «κλειστού» τύπου.
- Η πιλοτική εφαρμογή των μεμονωμένων δοκιμασιών κλειστού τύπου σε 80 περίπου υποκείμενα.
- Η στατιστική ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων από την πιλοτική εφαρμογή.
- Η διόρθωση των δοκιμασιών/θεμάτων με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης.
- Και, τέλος, η καταχώρησή τους στην τράπεζα θεμάτων, βάσει προδιαγραφών και συγκεκριμένων παραμέτρων.

Όλοι οι παραπάνω στόχοι επιτεύχθηκαν, πλην του τελευταίου.

Συγκεκριμένα οι οδηγίες συντάχθηκαν και περιλαμβάνονται στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας αναφοράς. Οι δοκιμασίες ετοιμάστηκαν στην προβλεπόμενη ποσότητα. Δοκιμάστηκαν σε δείγμα υποκειμένων και υπέστησαν τις απαραίτητες βελτιώσεις πριν τεθούν στην τράπεζα, με διαδικασίες που παρουσιάζονται στο τέταρτο και πέμπτο κεφάλαιο της αναφοράς.

Δεν έγινε, ωστόσο, η καταχώρησή τους σε «βάση δεδομένων» βάσει παραμέτρων, αλλά αυτές φυλάσσονται από τον επιστημονικώς υπεύθυνο, τακτοποιημένες, με αξιοποίηση στοιχειωδών εργαλείων του Windows Explorer και με τον τρόπο που παρουσιάζεται στο Παραδοτέο Νο 5. Η καταχώρησή τους σε βάση δεν ήταν δυνατή για το λόγο που έχει αναφερθεί και στο Παραδοτέο Νο 4. Δηλαδή, δεν έγινε ακόμη από το ΥΠΕΠΘ ό,τι έπρεπε να γίνει να είναι δυνατή η τοποθέτηση των δοκιμασιών σε βάση ή πλατφόρμα ή αποθηκευτικό χώρο υπολογιστή του ΥΠΕΠΘ.

Το αδύναμο αυτό σημείο του εγχειρήματος οφείλεται κυρίως στην καθυστέρηση επιλογής αναδόχου για ετοιμασία του portal του ΥΠΕΠΘ και ειδικότερα του ΚΠΓ. Κρίνω, πάντως, ότι υπήρξε και πρόβλημα σχεδιασμού. Δηλαδή ακόμη και είχαν γίνει τα δέοντα, δεν θα ήταν, εκτιμώ, σκόπιμο οι τράπεζες δοκιμασιών και, κατ' επέκταση θεμάτων εξέτασης πανελλαδικού χαρακτήρα, να φυλάσσονται σε χώρο στον οποίο θα έχει, εκ των πραγμάτων, πρόσβαση η ιδιωτική εταιρεία που θα κατασκευάσει τη βάση και το portal.

## 1. ΟΙ ΟΔΗΓΙΕΣ ΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΔΟΚΙΜΑΣΙΩΝ

Οι συνεργάτες στο παρόν Πακέτο Εργασίας ήταν όλοι έμπειροι καθηγητές της ιταλικής γλώσσας. Η ομάδα άρχισε να εργάζεται με δέκα μέλη, για να προστεθούν στη συνέχεια ακόμη έξι. Από αυτά τα οκτώ είχαν την ιταλική ως μητρική γλώσσα και τα υπόλοιπα ήταν Έλληνες, πτυχιούχοι Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας.

Στους συνεργάτες έγινε, στην αρχή, ένα σεμινάριο τεσσάρων ωρών κατά το οποίο τους έγιναν σαφείς οι οδηγίες που έπρεπε να ακολουθούν και ελέγχθηκε ο βαθμός στον οποίο ήταν σε θέση να τις ακολουθήσουν. Εκ των υστέρων έγινε φανερό ότι αυτό το τετράωρο σεμινάριο δεν αρκούσε για τον έλεγχο της ικανότητάς τους. Πράγματι τρεις τουλάχιστον από αυτούς (ένας Ιταλός και δύο Έλληνες) είχαν μεγάλη δυσκολία στον προσδιορισμό ή, καλύτερα, στην εκτίμηση του βαθμού δυσκολίας της δοκιμασίας που ετοίμαζαν. Ένας, τέλος, είχε πρόβλημα «παραγωγικότητας» λόγω ανεπαρκούς ικανότητας χρήση υπολογιστή.

Οι οδηγίες, που στην ολότητά τους κατατίθενται ως παράρτημα αυτής της αναφοράς, περιελάμβαναν επιλεγμένα αποσπάσματα από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες, στην ιταλική του μετάφραση. Τα αποσπάσματα αυτά είχαν στόχο να βοηθήσουν τους συνεργάτες να κατανοήσουν το επίπεδο δυσκολίας που αναμένεται να έχουν οι δοκιμασίες. Στη διάρκεια του σεμιναρίου τους δόθηκαν δοκιμασίες από προγενέστερες εξετάσεις του ΚΠΓ, του συστήματος πιστοποίησης της ιταλικής CELI καθώς και του CILS (βλέπε Παραδοτέο Νο 1). Οι δοκιμασίες δεν ήταν χαρακτηρισμένες ως προς το επίπεδο, καθώς ήταν δική τους υποχρέωση να δηλώσουν για ποιο επίπεδο είναι κατάλληλες.

Πέραν της εξάσκησης για τον προσδιορισμό της καταλληλότητας ως προς το επίπεδο, οι δοκιμασίες αυτές μου επέτρεψαν να εντοπίσω και σχολιάσω μαζί τους κάποια προφανή μειονεκτήματα ή πλεονεκτήματα, δηλαδή αυτά που έπρεπε να αποφύγουν και αυτά που έπρεπε να τους εμπνεύσουν.

Οι οδηγίες περιελάμβαναν επίσης έναν κετενή κατάλογο θεμάτων και τύπων κειμένων, επειδή στόχος ήταν να μην περιοριστούν σε υλικά που υπήρχαν ήδη αποθηκευμένα στην τράπεζα υλικών, αλλά να ψάξουν και νέα, με την επιδίωξη οι δοκιμασίες να περιλαμβάνουν τη μεγαλύτερη δυνατή ποικιλία θεμάτων και τύπων κειμένων.

Αυτή η επιδίωξη εδράζεται στην πεποίθηση ότι οι εξετάσεις που οδηγούν σε πιστοποίηση πρέπει να έχουν ποικιλία, να μην είναι προβλέψιμες, προς αποφυγή του washback effect. Να μην μπορεί, με άλλα λόγια, να επηρεαστεί ο μαθητής και ο δάσκαλος αρνητικά από τις εξετάσεις και να μη δουλεύουν για να «περάσουν» τις εξετάσεις αλλά για να μάθουν τη γλώσσα, η οποία από τη φύση της χρησιμοποιείται για επικοινωνία που περιλαμβάνει πάντα κάποιο βαθμό απρόβλεπτου.

Τέλος, οι οδηγίες περιελάμβαναν 119 πρότυπα δοκιμασιών. Κάθε συνεργάτης ανέλαβε την υποχρέωση να καταθέσει και να δοκιμάσει πάνω σε δείγμα ατόμων έναν αριθμό από δοκιμασίες βάσει ενός περιορισμένου αριθμού προτύπων. Για ορισμένα πρότυπα η ποσότητα δοκιμασιών, τελικώς, κρίνεται ικανοποιητική, σε ορισμένα άλλα, όμως, μετά τη χρήση δοκιμασιών για την ετοιμασία ολοκληρωμένων οργάνων μέτρησης, κρίνεται ήδη χρήσιμος ο εμπλουτισμός, χωρίς αυτό να σημαίνει έλλειψη ή ανεπάρκεια.

## 2. ΟΡΟΛΟΓΙΑ

Οι μεμονωμένες δοκιμασίες αποτελούν τα βασικά συστατικά ενός γλωσσικού τεστ μέσω του οποίου γίνεται η αξιολόγηση των υποψηφίων για απόκτηση ενός πιστοποιητικού γλωσσομάθειας. Με άλλα λόγια, οι **δοκιμασίες** είναι τα βασικά μέρη ενός «οργάνου μέτρησης», αν δούμε την αξιολόγηση ως μία μορφή μέτρησης στο πλαίσιο μιας επιστημονικής έρευνας. Αυτή είναι μία θέση που, για να γίνει κατανοητή και αποδεκτή χρειάζεται να δώσουμε ορισμένες εννοιολογικές διασαφηνίσεις, δηλαδή να εξετάσουμε ορισμένους όρους, χωρίς τους οποίους οι διαδικασίες ελέγχου της ποιότητας των δοκιμασιών -δηλαδή των οργάνων μέτρησης- δεν είναι κατανοητή. Οι κύριοι όροι που θα αναλύσουμε είναι «αξιολόγηση», «μεταβλητή», «μέτρηση», «κλίμακα» μέτρησης, «αξιοπιστία» και «τεχνικές» ελέγχου της αξιοπιστίας.

Ο Bachman (1990) θεωρεί πως «ως αξιολόγηση μπορεί να οριστεί η συστηματική συγκέντρωση πληροφορίας για το σκοπό της λήψης αποφάσεων». Ένας τέτοιος ορισμός, που ο συγγραφέας δανείστηκε από την C. H. Weiss, αν και κατά βάση αληθής δεν είναι ικανοποιητικός. Κι αυτό επειδή η συστηματική αξιολόγηση, τουλάχιστον στην εκπαίδευση δε σταματά στην συγκέντρωση πληροφορίας. Ούτε ο σκοπός για τον οποίο συγκεντρώνεται η πληροφορία είναι τόσο καθοριστικός.

Ο ορισμός που βρίσκει κανείς στο καλύτερο από τα ειδικά λεξικά (De Landsheere, 1979) είναι: «[Αξιολόγηση λέγεται] η κοινωνική διεργασία η οποία καταλήγει στην έκφραση μιας αξιολογικής κρίσης». Αξιολογώ σημαίνει επομένως, αν υιοθετήσουμε αυτόν τον ορισμό, διατυπώνω ένα σχόλιο, λέγω την άποψή μου, σχετικά με την αξία που έχει κάποιος ή κάτι.

Σε αντιδιαστολή με την αξιολόγηση, στο ίδιο λεξικό, στο λήμμα μέτρηση, αναφέρεται ότι **μέτρηση**, στις επιστήμες γενικά, θεωρείται «η απόδοση ενός αριθμού σε ένα αντικείμενο ή συμβάν σύμφωνα με έναν κανόνα γενικά αποδεκτό». Τη διαφοροποίηση αυτή βρίσκει κανείς σε πολλά αγγλόφωνα συγγράμματα, αλλά και σε ελληνικά (π.χ. Βαλοσαμάκη-Ράλλη, 1979). Μπορεί δικαιοματικά να διερωτηθεί κανείς μήπως είναι τελικά μέτρηση η αξιολόγηση των μαθητών που επιδιώκουν την απόκτηση πιστοποιητικού γλωσσομάθειας, αφού κάθε φορά που τους αξιολογεί τους βάζει έναν βαθμό, αποδίδει/εκφράζει την αξιολογική του κρίση με έναν αριθμό.

Από τους παραπάνω ορισμούς προκόπτει, επίσης, πως η μέτρηση είναι μια «αντικει-

μενική» διεργασία, αφού γίνεται ακολουθώντας έναν γενικά αποδεκτό κανόνα, και έχει περισσότερο ποσοτική παρά ποιοτική διάσταση. Αντίθετα η αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από κάποια δόση «υποκειμενισμού», αφού καταλήγει σε προσωπική, υποκειμενική κρίση, και έχει κυρίως ποιοτική διάσταση. Τι γίνεται, όμως, με την εξέταση των μαθητών κατά την οποία το αποτέλεσμα, η ετυμηγορία του αξιολογητή, εκφράζεται με αριθμό; Από τέτοιους ορισμούς, που είναι οι επικρατέστεροι στη βιβλιογραφία, προέρχεται η μεγαλύτερη σύγχυση και ο μεγαλύτερος μύθος ή ψευδαισθηση στα εκπαιδευτικά πράγματα. Πρόκειται για την ψευδαισθηση πως είναι δυνατό η αξιολόγηση να γίνει με τόση ακρίβεια και αντικειμενικότητα με όση μπορεί να κάνει κανείς μέτρηση ενός φυσικού χαρακτηριστικού όπως η απόσταση, το βάρος κτλ. Αυτή η λανθασμένη ιδέα οδηγεί σε δεύτερη φάση σε καταχρηστική εφαρμογή στατιστικών μεθόδων πάνω στη βαθμολογία μαθητών.

«Αξιολόγηση» θεωρείται στο παρόν Υπόεργο η διαδικασία και το προϊόν χρήσης τακτικής κλίμακας. Και τακτική κλίμακα, όπως θα διεκρινιστεί παρακάτω, είναι αυτή που επιτρέπει την ιεραρχική κατάταξη των υποκειμένων μιας έρευνας ως προς κάποια ιδιότητά τους, χωρίς να ξέρουμε πόσο ακριβώς καλύτερη, ανώτερη, είναι η μία βαθμίδα της κλίμακας από την άλλη.

Η χρήση τακτικής κλίμακας μπορεί να καταλήγει ή να στοχεύει στη λήψη αποφάσεων, στην επιλογή κάποιων υποκειμένων και την απόρριψη άλλων, αλλά αυτό δεν είναι καθόλου υποχρεωτικό, όπως αφήνουν άλλοι ορισμοί να εννοηθεί. Αντίθετα, τρία άλλα πράγματα είναι απαραίτητα συστατικά της συστηματικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης αν θέλουμε αυτή να έχει προδιαγραφές επιστημονικής έρευνας, πράγμα απαραίτητο κατά την πιστοποίηση.

Το πρώτο είναι ο, με όσο γίνεται σαφέστερο τρόπο, προσδιορισμός της ιδιότητας ως προς την οποία θα γίνει η κατάταξη των υποκειμένων. Η ιδιότητα αυτή δεν είναι τίποτε άλλο από αυτό που στις επιστήμες γενικά ονομάζεται «μεταβλητή». Αν δε γνωρίζουμε ως προς ποια μεταβλητή ιδιότητα αξιολογούμε κάποιον ή κάτι είναι αδύνατο να το κάνουμε με, έστω και λίγη, εγκυρότητα.

Μια δεύτερη προϋπόθεση της αξιολόγησης είναι να διαθέτουμε ένα όργανο (με την ευρεία έννοια του όρου) που να έχει κατασκευαστεί βάσει τακτικής κλίμακας, δηλαδή να επιτρέπει την κατάταξη των υποκειμένων σε μία από δύο, ως ελάχιστο όριο, ιεραρχημένες βαθμίδες και, φυσικά, εστιάζοντας στη μεταβλητή που προσδιορίστηκε ότι ενδιαφέρει. Στη γλωσσική κατάρτιση ένα τέτοιο όργανο μπορεί να είναι ένα παραδοσιακό γλωσσικό τεστ με ερωτήματα πολλαπλής επιλογής, μια οδηγία συγγραφής κειμένου με προδιαγραφές για τον αξιολογητή που θα το βαθμολογήσει, ένα ερωτηματολόγιο που θα οδηγεί μαθητές να αυτοαξιολογηθούν, ένα διαγνωστικό τεστ διαθέσιμο στο Διαδίκτυο, μια σειρά από ερωτήσεις/σημεία στα οποία θα εστιάσει ο αξιολογητής στη διάρκεια προφορικής εξέτασης με απλή παρατήρηση, κτλ. Με άλλα λόγια, η δεύτερη αυτή προϋπόθεση περιλαμβάνει οποιοδήποτε όργανο που α) δίνει ερέθισμα στον αξιολογούμενο ώστε να εκφέρει ή συγγράψει λόγο και β) δίνει τη δυνατότητα στον αξιολογητή (που μπορεί να είναι το ίδιο πρόσωπο με τον αξιολογούμενο στην περίπτωση που αυτοαξιολογήσει, που όμως δεν μας ενδιαφέρει εδώ) να παρατηρήσει εκείνη τη στιγμή ή αργότερα αυτό το λόγο και να κατατάξει τον αξιολογούμενο.

Όπως ίσως έγινε ήδη φανερό, στη δεύτερη προϋπόθεση συμπεριλαμβάνεται και η προεπιλογή του αριθμού βαθμίδων που θα διαθέτει η τακτική κλίμακα που χρησιμοποιείται.

Κι αυτό επειδή είναι αδύνατο να κατασκευάσει κανείς το όργανο χωρίς να προσδιορίσει τον αριθμό βαθμίδων στις οποίες το όργανο επιτρέπει να κατατάξουμε τους αξιολογούμενους.

Τρίτη και τελευταία αναγκαία προϋπόθεση είναι να έχει προσδιοριστεί ένα σημείο αναφοράς ή σύγκρισης. Να έχει προσδιοριστεί, δηλαδή, αυτό που θεωρείται «καλό» και που θα κατατασσόταν στην υψηλότερη βαθμίδα της κλίμακας κι αυτό που θεωρείται «κακό» και θα έμπαινε στην κατώτερη βαθμίδα της. Το σταθερό αυτό σημείο αναφοράς είναι πάντα απαραίτητο επειδή η βασική νοητική διεργασία για να υπάρξει αξιολόγηση είναι η σύγκριση.

Η παρουσίαση της αξιολόγησης ως έννοιας και ως νοητικής διεργασίας έκανε ήδη σαφές ότι η συστηματική αξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ως μία μορφή επιστημονικής έρευνας.

Επειδή η παραπάνω θέση δεν είναι αποδεκτή από όλους, παρουσιάζονται ορισμένα ακόμη επιχειρήματα.

Από τον ορισμό της αξιολόγησης που δόθηκε συνάγεται πως η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο μάθημα της ξένης γλώσσας δεν είναι τίποτε άλλο από μια κατάταξη των μαθητών σε άριστους, πολύ καλούς, καλούς, μέτριους, κτλ., ως προς τη χρήση της γλώσσας. Η έκφραση του αποτελέσματος μιας εξέτασης με αριθμούς, ιδιαίτερα αν η κλίμακα περιέχει πολλές μονάδες (π. χ. από το μηδέν έως το εκατό), δίνει την ψευδαίσθηση στους εξεταστές και τους εξεταζόμενους ότι η εξέταση έγινε με μεγάλη ακρίβεια και αντικειμενικότητα, δηλαδή δίνει την εντύπωση ότι η αξιολόγηση δεν έγινε με χρήση τακτικής κλίμακας, αλλά ισοδιαστημικής. Στην πραγματικότητα η ακρίβεια και η αντικειμενικότητα μπορεί σε κάποιο βαθμό να υπάρχουν, αν η εξέταση έγινε ακολουθώντας ορισμένες προδιαγραφές. Ποτέ όμως τόσο όσο οι αριθμοί αφήνουν να εννοηθεί. Κι αυτό γιατί, ακόμη κι αν η εξέταση έγινε με χρήση «αντικειμενικού» και σταθμισμένου τεστ (standardized test), δεν είναι ποτέ κανείς σε θέση να μας διαβεβαιώσει ότι το κάθε ερώτημα (item) του τεστ είχε ακριβώς την ίδια αξία, την ίδια σημασία, με τα άλλα, ή είχε διαφορετική αλλά συγκεκριμένη αξία.

Ο ισχυρισμός ότι η εξέταση των μαθητών έχει ομοιότητες με την επιστημονική έρευνα ή, αν ικανοποιούνται οι προδιαγραφές, είναι επιστημονική έρευνα, στηρίζεται, εκτός των άλλων, στη διαπίστωση ότι τόσο η μία όσο και η άλλη παρουσιάζουν την ίδια σειρά από απαραίτητες φάσεις, οι οποίες απεικονίζονται στον παρακάτω πίνακα. Οι πρώτες τρεις από τις φάσεις λέγονται επιτελικές, ενώ οι τελευταίες τρεις εκτελεστικές. Ως προς την εξέταση αυτών που μαθαίνουν ξένη γλώσσα, η υποδιαίρεση στις συγκεκριμένες παρακάτω φάσεις ταιριάζει κυρίως για γραπτή εξέταση, ενώ, ως προς την επιστημονική έρευνα, ταιριάζει κυρίως για ορισμένα είδη της όπως η έρευνα πεδίου, η μελέτη περίπτωσης, κτλ. Οι προφορικές εξετάσεις διαφοροποιούνται από τις γραπτές (και είναι συνήθως δυσκολότερες για τον αξιολογητή) επειδή σε αυτές συμπίπτουν χρονικά οι δύο πρώτες εκτελεστικές φάσεις, δηλαδή η τέταρτη και η πέμπτη του παρακάτω πίνακα.

Οι φάσεις αυτές, με μικρές διαφοροποιήσεις μπορούν να δώσουν τη δομή τόσο όλων των τύπων έρευνας, όσο και αξιολόγησης:

Φάσεις	Επιστημονική έρευνα	Εξέταση/αξιολόγηση
Πρώτη	Εντοπισμός του στόχου της έρευνας και διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων.	Επιλογή της λειτουργίας της αξιολόγησης και των εκπαιδευτικών στόχων των οποίων θα ελεγχθεί η επίτευξη.
Δεύτερη	Κατάστρωση του σχεδίου της έρευνας.	Κατάστρωση του προγράμματος της εξέτασης.
Τρίτη	Κατασκευή ή υιοθέτηση οργάνου μέτρησης (ερωτηματολόγιο, έντυπο παρατήρησης, κτλ.).	Επινόηση ή υιοθέτηση συγκεκριμένων «θεμάτων» εξέτασης, δηλαδή ενός «paper».
Τέταρτη	Συλλογή της πληροφορίας.	Διεξαγωγή της εξέτασης.
Πέμπτη	Επεξεργασία της πληροφορίας ώστε να πάρει μορφή δεδομένων.	«Διόρθωση» των γραπτών. Ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων.
Έκτη	Ερμηνεία των δεδομένων και εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με το βάσιμο των ερευνητικών υποθέσεων.	Έκφραση αξιολογικής κρίσης για τον κάθε μαθητή και εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με την τάξη και με την υλοποίηση του προγράμματος ή λήψη απόφασης για χορήγηση πιστοποιητικού γλωσσότητας.

Βάζοντας δίπλα δίπλα τις φάσεις οποιασδήποτε εμπειρικής έρευνας και τις φάσεις της αξιολόγησης αντιλαμβάνεται κανείς ευκολότερα ότι η συστηματική αξιολόγηση είναι επιστημονική έρευνα.

Σε όλες τις επιστήμες, όταν ενδιαφερόμαστε για μια μεταβλητή διαθέτουμε τέσσερις μόνο βασικές «κλίμακες» για να τη «μετρήσουμε». Τα βασικά είδη κλιμάκων είναι: η ονοματική (nominal scale), η τακτική ή διατακτική (ordinal scale), η (ισο)διαστημική (interval scale) και η αναλογική κλίμακα (ratio scale).

Η ονοματική κλίμακα, που συναντιέται συχνά στην ελληνόγλωσσα βιβλιογραφία και ως ονομαστική (π.χ. Γεωργούσης, 1991 και Ευαγγελόπουλος, 1987), ονομάζεται καταχρηστικά κλίμακα, γιατί δεν περιέχει πραγματικά βαθμίδες, αλλά «τύπους». Είναι δηλαδή το προϊόν μιας θεωρίας τυπολογικού χαρακτήρα, η οποία διακρίνει τα αντικείμενα, τα φαινόμενα, τα άτομα, κτλ., σε είδη, σε τύπους, με βάση κάποια ή κάποιες ιδιότητές τους (βλέπε και Παραδοτέο Νο 2). Οι τύποι αυτοί δεν είναι εξαρχής ιεραρχημένοι, δηλαδή δεν είναι ο ένας καλύτερος, ανώτερος, από τους άλλους με βάση κάποιο κριτήριο ενσωματωμένο στη θεωρία. Οι τύποι τοποθετούνται οριζόντια. Επομένως η χρήση της ονοματικής κλίμακας μας επιτρέπει ουσιαστικά να κάνουμε περιγραφή των ανθρώπων, αντικειμένων, κτλ., όχι αξιολόγηση ή οτιδήποτε άλλο. Έτσι, για παράδειγμα, τα υλικά της τράπεζας που δημιουργήθηκε κατά την υλοποίηση του Πακέτου Εργασίας 2 κατηγοριοποιήθηκαν με βάση εννέα μεταβλητές, οι περισσότερες από τις οποίες «μετριούνται» με ονοματική κλίμακα.

Η τακτική κλίμακα στηρίζεται, αντίθετα, σε θεωρία ταξινομικού χαρακτήρα, δηλαδή σε θεωρία που επιτρέπει διάκριση των τάξεων στις οποίες μπορεί να εντάσσονται οι άνθρωποι, τα ιδρύματα, τα αντικείμενα, κτλ. Η έννοια «τάξη» υποδηλώνει φυσικά ύπαρξη ιεραρχη-



μένης σχέσης. Και αυτή η ιεραρχημένη σχέση καθορίζεται από κάποιο ή κάποια κριτήρια που ενυπάρχουν στην ίδια τη θεωρία. Επειδή είναι έτσι τα πράγματα, η χρήση μιας τακτικής κλίμακας, που εξ ορισμού μας λέει ότι κάτι είναι καλύτερο από κάτι άλλο, επιτρέπει αξιολόγηση. Μια ανθρώπινη ιδιότητα, για παράδειγμα, που μετριέται με τακτική κλίμακα είναι η αρθρωτική ικανότητα κατά την εκφορά προφορικού λόγου. Μια άλλη είναι ο λεξιλογικός πλούτος των κειμένων που το άτομο παράγει, κτλ.

Στην εκπαίδευση, γενικά, λόγω της φύσης των ανθρώπινων χαρακτηριστικών με τα οποία ασχολούμαστε, μπορούμε και χρησιμοποιούμε κυρίως ονοματικές και τακτικές κλίμακες. Δηλαδή, διαθέτουμε κυρίως τυπολογίες και ταξινομίες. Το ίδιο συμβαίνει και με τις επιστήμες της γλώσσας. Επομένως μπορούμε και κάνουμε συνήθως, αν όχι μόνο, περιγραφή/κατηγοριοποίηση και αξιολόγηση των μαθητών, των διδακτικών εγχειριδίων, των εποπτικών μέσων, των γλωσσικών φαινομένων, κτλ.

Μια (ισο)διαστημική κλίμακα έχει όλα τα χαρακτηριστικά της τακτικής, αλλά, επιπλέον, γνωρίζουμε γι' αυτήν πόση είναι η απόσταση ανάμεσα σε κάθε μία από τις τάξεις ή βαθμίδες της. Στην τακτική κλίμακα ξέραμε ότι μια τάξη είναι καλύτερη από μίαν άλλη, αλλά δεν ξέραμε πόσο ακριβώς. Ούτε η απόσταση της τάξης Α από την τάξη Β ήταν ίδια με την απόσταση ανάμεσα στην τάξη Β και την τάξη Γ. Στην ισοδιαστημική οι αποστάσεις μεταξύ των βαθμίδων είναι καθορισμένες και ίσες, ενώ στη, απλά, διαστημική, που είναι και σπανιότερη, είναι καθορισμένες αλλά όχι όλες ίσες. Μια άλλη ιδιότητα της ισοδιαστημικής είναι η συχνή ύπαρξη ενός συμβατικού μηδενός, δηλαδή ενός μηδενός που δε δείχνει ανυπαρξία. Παραδείγματα τέτοιων κλιμάκων είναι η Κελσίου και Φαρενάιτ που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της θερμοκρασίας. Ένα άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα χρήσης τέτοιας κλίμακας είναι η μέτρηση του IQ.

Μια ισοδιαστημική κλίμακα μας επιτρέπει, όπως και μια αναλογική, να κάνουμε μέτρηση. Έναν άνθρωπο ή έναν τόπο δεν τον κατηγοριοποιούμε ούτε τον αξιολογούμε ως προς τη θερμοκρασία του: μετράμε τη θερμοκρασία που έχουν.

Η αναλογική κλίμακα έχει όλα όσα έχει η διαστημική, αλλά, επιπλέον, διαθέτει απόλυτο μηδέν και σταθερή απόσταση μεταξύ των βαθμίδων. Χαρακτηριστικά παραδείγματα ιδιοτήτων που μετριούνται με τέτοιου είδους κλίμακα είναι η απόσταση, το βάρος, ο όγκος, κτλ. Μηδέν μέτρα απόσταση σημαίνει, πράγματι, καθόλου απόσταση. Ενώ μηδέν βαθμούς Κελσίου θερμοκρασία δε σημαίνει ανυπαρξία θερμότητας.

Όποια κλίμακα κι αν χρησιμοποιείται στη διάρκεια μιας «μέτρησης» είναι απαραίτητο να ελέγχεται η αξιοπιστία του οργάνου που χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση.

Η **αξιοπιστία** (reliability) είναι πρωταρχικά ιδιότητα των οργάνων μέτρησης, αλλά, αυτή μπορεί να αναφέρεται και στα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν με αυτά τα όργανα. Ένα αξιόπιστο όργανο, όταν χρησιμοποιείται από έμπειρο άτομο, μας δίνει, σε κάθε παρατήρηση, τιμές μιας μεταβλητής χωρίς σφάλμα ή με ελάχιστο, αποδεκτό, σφάλμα.

Η αναφορά στον έμπειρο χρήστη γίνεται επειδή συχνά συμβαίνει μη αξιόπιστες μετρήσεις ή αξιολογήσεις να οφείλονται σε κακή χρήση ενός αποδεδειγμένα αξιόπιστου οργάνου. Ως χαρακτηριστικά παραδείγματα θα μπορούσαν να αναφερθούν η περίπτωση χρησιμοποίησης ενός σταθμισμένου τεστ από εκπαιδευτικό-βαθμολογητή που κάνει σφάλμα στην άθροιση και εξαγωγή της τελικής βαθμολογίας ή η περίπτωση χρησιμοποίησης τεστ ελεύθερης ή αποκλίνουσας παραγωγής προφορικού λόγου (βλέπε επόμενο υποκεφάλαιο της

Αναφοράς) που συνοδεύεται από σαφείς οδηγίες βαθμολόγησης που, όμως, κάποιος εκπαιδευτικός αδυνατεί να ακολουθήσει.

Όπως έγινε ήδη φανερό από τα παραπάνω δύο παραδείγματα, στις έρευνες που σχετίζονται με την ξενόγλωσση εκπαίδευση τα όργανα μέτρησης, από τα οποία περιμένουμε να διαθέτουν την ιδιότητα της αξιοπιστίας, έχουν συνήθως τη μορφή γλωσσικών τεστ, ερωτηματολογίων, λίστας ερωτημάτων για προφορική συνέντευξη, κτλ.

Για να γίνει σαφέστερο τι είναι ένα αξιόπιστο όργανο και πόσο χρήσιμο είναι, θα τολμήσω έναν απλοϊκό παραλληλισμό των οργάνων συλλογής πληροφορίας σε επιστημονικές έρευνες, που επιτρέπει κατηγοριοποίηση ή αξιολόγηση ή μέτρηση, με ένα οποιοδήποτε όργανο καθημερινής χρήσης από το οποίο περιμένουμε να έχει συνέπεια, σταθερότητα. Όπως, για παράδειγμα, είναι απαραίτητο, και είναι απαίτησή μας, το «ταχύμετρο» του αυτοκινήτου, εφόσον το όχημα τρέχει με την ίδια ταχύτητα με άλλα (που να θεωρούνται κοινώς αποδεκτά σημεία αναφοράς), να δείχνει την ίδια ταχύτητα που δείχνουν τα άλλα και, όταν το όχημα είναι σταματημένο, να δείχνει μηδέν, ή ακόμη, όταν το όχημα τρέχει με σταθερή ταχύτητα, αυτό να δείχνει σταθερά έναν αριθμό χιλιομέτρων ανά ώρα, έτσι είναι απαραίτητο και ένα τεστ να δίνει το ίδιο αποτέλεσμα για δύο μαθητές που έχουν την ίδια επιμέρους γλωσσική δεξιότητα ή για τον ίδιο μαθητή όταν αξιολογούμε την ίδια του δεξιότητα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές χωρίς μεσολάβηση μάθησης, ή για τον ίδιο μαθητή που στο ίδιο τεστ βαθμολογείται από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς-βαθμολογητές, κτλ.

### 3. ΤΥΠΟΙ ΔΟΚΙΜΑΣΙΩΝ

Από τα παραπάνω συνάγεται πως οι δοκιμασίες που ετοιμάστηκαν έπρεπε να ελεγχθούν για να διαπιστωθεί ο βαθμός αξιοπιστίας με τον οποίο μας επιτρέπουν να κάνουμε αξιολόγηση, δηλαδή να μετρήσουμε κάποιες μεταβλητές των υποψηφίων χρησιμοποιώντας τακτική κλίμακα.

Εδώ θα δούμε πόσων ειδών δοκιμασίες υπάρχουν και ποια είδη χρησιμοποιούνται στο ΚΠΓ και εντάχθηκαν στην κατάσταση προτύπων δοκιμασιών (βλέπε Παράρτημα αυτού του Παραδοτέου).

Η κάθε δοκιμασία που βάζουμε τους υποψήφιους να κάνουν σε ένα γραπτό ή προφορικό τεστ γλώσσας μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ανάλογα με δύο βασικά κριτήρια. Το ένα έχει να κάνει με το αν εστιάζει σε μια επιμέρους γλωσσική δεξιότητα ή επιτρέπει, αντίθετα, να αξιολογήσει σφαιρικά την ικανότητα επικοινωνίας. Το άλλο κριτήριο είναι σχετικό με το αν η απάντηση ή αντίδραση που αναμένεται από τους εξεταζόμενους θα είναι κοινή, ίδια, για όλους ή διαφορετική.

Με βάση το πρώτο κριτήριο μπορούμε να διακρίνουμε δύο βασικά είδη δραστηριοτήτων ή δοκιμασιών: τις παραγοντικές (discrete point activities) και τις ολοτικές (integrative activities). Στον πρώτο τύπο εντάσσονται οι δοκιμασίες που περιορίζονται στον έλεγχο κάθε μίας από τις τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες ή, καλύτερα *μακροδεξιότητες* (skills) και σε κάποια υποδιαίρεσή τους. Με τον όρο μακροδεξιότητες αναφέρομαι στα γνωστά «ακούω και καταλαβαίνω» (listening comprehension), «μιλάω» (speaking), «διαβάζω» (reading comprehension) και «γράφω» (writing).

Οι δοκιμασίες του πρώτου τύπου σε ένα τεστ ονομάζονται παραγοντικές γιατί ελέγχουν μεμονωμένα κάποιον από τους παράγοντες που συνθέτουν την ολική ικανότητα ενός ατόμου να επικοινωνεί χρησιμοποιώντας μια γλώσσα.

Από όσα ειπώθηκαν συνάγεται ήδη ποιες δοκιμασίες είναι «ολοτικές» και γιατί προτείνεται εδώ να τις ονομάζουμε έτσι. Οι ολοτικές δραστηριότητες ονομάζονται συχνά και «επικοινωνιακές», επειδή μοιάζουν με αυτές που συναντάει κανείς κατά τη γλωσσική επικοινωνία στο εξωσχολικό κοινωνικό περιβάλλον, αν και δεν πρόκειται για ταυτόσημες έννοιες.

Με βάση το δεύτερο κριτήριο μπορούμε να διακρίνουμε και πάλι δύο βασικά είδη δοκιμασιών: αυτές που απαιτούν «συγκλίνουσα» αντίδραση ή απάντηση ή παραγωγή λόγου και αυτές που απαιτούν «αποκλίνουσα» αντίδραση. Στην πρώτη περίπτωση όλοι οι μαθητές πρέπει σε μια δοκιμασία να απαντήσουν με έναν και μοναδικό τρόπο ή, το πολύ με λίγους και συγκεκριμένους. Αυτό, δηλαδή η ύπαρξη μίας (ή λίγων) μόνο σωστής απάντησης, έχει ως συνεπακόλουθο το να είναι δυνατή η διόρθωση και βαθμολόγηση κατά τρόπο μηχανιστικό, επομένως χωρίς την επίδραση του υποκειμενικού παράγοντα, του διορθωτή. Τα τεστ στα οποία υπάρχουν τέτοιου είδους δραστηριότητες λέγονται, καταχρηστικά, «αντικειμενικά».

Αποκλίνουσα, δηλαδή διαφορετική η μία από την άλλη, είναι η αντίδραση των μαθητών, δηλαδή η απάντησή τους, σε άλλες δοκιμασίες, κατά τη διόρθωση των οποίων, φυσικά, ο υπεύθυνος πρέπει να είναι πεπειραμένος καθηγητής γλώσσας, αφού θα χρειάζεται κάθε φορά να αποφασίζει αν μια απάντηση ενός μαθητή είναι αποδεκτή ή όχι και πόση αξία έχει. Στην περίπτωση αυτή υπεισέρχεται ο υποκειμενικός παράγοντας και γι' αυτό είναι σκόπιμο, όταν η εξέταση των μαθητών έχει επιλεκτική λειτουργία, να γίνεται η βαθμολόγηση από δύο τουλάχιστον καθηγητές και να βγαίνει μέσος όρος, όπως, γίνεται στις εξετάσεις για την εισαγωγή φοιτητών στα ξενόγλωσσα τμήματα των ελληνικών πανεπιστημίων, καθώς και στο Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας.

Πρέπει να έχει ήδη γίνει φανερό ότι οι δύο παραπάνω τυπολογίες δεν είναι τελείως άσχετες η μία από την άλλη: οι παραγοντικές δοκιμασίες απαιτούν συνήθως συγκλίνουσα αντίδραση από τους μαθητές και χαρακτηρίζουν τις «παραδοσιακές» εξετάσεις γλώσσας, ενώ οι ολοτικές απαιτούν συνήθως αποκλίνουσα αντίδραση και θεωρούνται πιο «μοντέρνες» ή «επικοινωνιακές». Αυτή η αντιστοιχία, όμως, δεν είναι καθόλου απόλυτη.

Αναφορικά με το ποιος τύπος δοκιμασιών είναι «καλύτερος», πρέπει να δηλώσω ότι, κατά την προσωπική μου άποψη, όλοι οι τύποι έχουν ορισμένα πλεονεκτήματα και ορισμένα μειονεκτήματα. Επομένως είναι χρήσιμο, σε μία προσεκτική και σημαντική εξέταση, να προβλέπονται δοκιμασίες όλων των τύπων. Αυτό που δεν είναι δυνατό να δηλώσω είναι ποια είναι η επιθυμητή εκατοστιαία αναλογία δοκιμασιών κάθε τύπου που πρέπει να περιλαμβάνει το τεστ. Τις απόψεις μου αυτές έχει υιοθετήσει η Κεντρική Εξεταστική Επιτροπή του ΚΠΓ από την αρχή λειτουργίας του συστήματος.

Χρήσιμο θα ήταν σ' αυτό το σημείο να εξεταστούν με λεπτομέρεια οι διάφοροι τύποι δοκιμασιών που απαιτούν συγκλίνουσα απάντηση και αυτοί που απαιτούν αποκλίνουσα παραγωγή λόγου από τους εξεταζόμενους. Για εξοικονόμηση χώρου, ο αναγνώστης της αναφοράς παραπέμπεται στις κοινές αναλυτικές προδιαγραφές του επιπέδου Β2, που είναι προσβάσιμες μέσω της ιστοσελίδας του ΚΠΓ.

#### 4. ΤΡΟΠΟΙ ΕΛΕΓΧΟΥ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΩΝ

Επειδή, όπως έγινε φανερό στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, η αξιοπιστία του οργάνου που χρησιμοποιούμε είναι σημαντική στο βαθμό που επηρεάζει πολλά πράγματα (όπως η εγκυρότητα του συστήματος πιστοποίησης), οι μεθοδολόγοι ανέπτυξαν διάφορες τεχνικές για τον έλεγχο των οργάνων, για τις περιπτώσεις που ο ερευνητής δεν επιθυμεί ή δεν του επιτρέπεται από τον φορέα πιστοποίησης να χρησιμοποιήσει σταθμισμένο όργανο, δηλαδή όργανο που έχει ήδη χρησιμοποιηθεί πολλές φορές, ελεγχθεί, βελτιωθεί. Τρεις είναι οι συνηθέστερα χρησιμοποιούμενες τεχνικές ελέγχου και βελτίωσης των οργάνων στις έρευνες γενικά, ενώ υπάρχουν και ειδικότερες τεχνικές για τα γλωσσικά τεστ:

- α) Η τεχνική ελέγχου-μετελέγχου (test-retest), που απαιτεί χρησιμοποίηση του ίδιου οργάνου με τα ίδια υποκείμενα σε διαφορετικό χρόνο, πράγμα που επιτρέπει να βρούμε ένα δείκτη συνάφειας του αποτελέσματος των διαδοχικών μετρήσεων για κάθε υποκείμενο. Ο δείκτης συνάφειας, για να μας επιτρέπει να υποθέτουμε ότι το όργανο είναι αξιόπιστο, πρέπει να είναι, φυσικά, θετικός και να έχει τιμή 0,80, κατά την άποψη ορισμένων, ή 0,90 και πάνω.
- β) Η τεχνική της συμφωνίας (alternate forms), που συνίσταται στη μέτρηση μιας μεταβλητής με το ίδιο όργανο από διαφορετικά άτομα, δηλαδή ερευνητές, ή από τον ίδιο ερευνητή, χρησιμοποιώντας δύο παράλληλες εκδόσεις του ίδιου οργάνου. Κατόπιν ελέγχουμε αν υπάρχει συμφωνία ή συνάφεια ανάμεσα στη μέτρηση που έδωσε το όργανο όταν χρησιμοποιήθηκε από τον έναν και από τον άλλο ερευνητή ή τα δύο όμοια, ισοδύναμα τεστ από τον ίδιο ερευνητή. Η διαφορά ανάμεσα σε αυτήν και στην προηγούμενη τεχνική συνίσταται στο γεγονός ότι δε μεσολαβεί κάποιο χρονικό διάστημα μεταξύ των δύο μετρήσεων, αυτές γίνονται σχεδόν ταυτόχρονα.
- γ) Η τεχνική των ημιμοριών (split-half, split-halves), κατά την οποία το όργανο που ελέγχεται χωρίζεται ακριβώς στα δύο και υπολογίζεται χωριστά το αποτέλεσμα του ενός ημίσεως και χωριστά του άλλου, για να υπολογιστεί κατόπιν, και πάλι, ένας συντελεστής συνάφειας. Έστω, για παράδειγμα ότι έχει κάποιος ετοιμάσει ένα τεστ με 50 ερωτήματα/items. Μετά την εξέταση των μαθητών υπολογίζει το αποτέλεσμα που προκύπτει από τις απαντήσεις στα ερωτήματα 1, 3, 5, 7, κτλ. και το αποτέλεσμα που προκύπτει από τα ερωτήματα 2, 4, 6, 8, κτλ. Λογικά τα δύο αποτελέσματα πρέπει να είναι σχεδόν ίδια. Η εύκολη και καλή αυτή τεχνική δεν είναι, όμως, πάντα δυνατό να εφαρμοστεί, λόγω της φύσης του οργάνου που κατασκευάσαμε.

Η κάθε μία από τις τεχνικές έχει κάποια πλεονεκτήματα και κάποια μειονεκτήματα. Για παράδειγμα, η τεχνική ελέγχου-μετελέγχου απαιτεί τη μεσολάβηση ενός χρονικού διαστήματος μεταξύ των μετρήσεων, έτσι ώστε τα υποκείμενα να έχουν ξεχάσει, κατά κάποιον τρόπο, αυτά που έμαθαν όταν τους δώσαμε για πρώτη φορά το τεστ. Έτσι, όμως, δεν ξέρουμε αν το ενδεχόμενο διαφορετικό αποτέλεσμα των διαδοχικών μετρήσεων οφείλεται σε σφάλμα του οργάνου ή σε μάθηση (ή αλλαγή στάσεων, κτλ.) που μεσολάβησε σε αυτό το διάστημα. Η τεχνική της συμφωνίας επιλύει αυτό το πρόβλημα, αλλά δεν μας επιτρέπει ποτέ να αποφανθούμε με πλήρη βεβαιότητα ότι οι δύο παράλληλες μορφές του τεστ ήταν πραγματικά ισοδύναμες.

Η επιλογή μιας τεχνικής ή και συνδυασμού τεχνικών ελέγχου της αξιοπιστίας του οργάνου πρέπει να γίνεται πάντα εξετάζοντας τις συγκεκριμένες συνθήκες διεξαγωγής της κάθε έρευνας. Η συνηθέστερη, πάντως, τεχνική είναι αυτή του ελέγχου-μετελέγχου.

Έχουν επινοηθεί ειδικοί στατιστικοί δείκτες για τον έλεγχο κάθε μίας από τις παραπάνω τεχνικές. Ο έλεγχος του αποτελέσματος εφαρμογής της πρώτης τεχνικής γίνεται με τον *συντελεστή ελέγχου-μετελέγχου* (coefficient of stability, test-retest coefficient, self-correlation coefficient), που είναι παραλλαγή του δείκτη συνάφειας Pearson.

Η αποτελεσματικότητα υιοθέτησης της δεύτερης τεχνικής γίνεται με τον *συντελεστή ή δείκτη συμφωνίας ή ισοδυναμίας ή εναλλακτικών μορφών* (coefficient of equivalence), που είναι παραλλαγή του *συντελεστή συνάφειας άλφα* των Kuder-Richardson. Με το ίδιο όνομα, δηλαδή συντελεστής συμφωνίας, βρίσκει κανείς στη βιβλιογραφία και έναν άλλο χρήσιμο δείκτη, που έχει όμως διαφορετικό στόχο: μετράει τη συμφωνία μεταξύ δύο ή περισσότερων κριτών ως προς την κατάταξη των αξιολογουμένων με χρήση τακτικής κλίμακας. Ο δεύτερος αυτός συντελεστής είναι γνωστός κι ως Kendall W.

Ο έλεγχος, τέλος, της τρίτης τεχνικής γίνεται με τον *συντελεστή ομοιογένειας* (coefficient of internal consistency), που είναι παρόμοιος με τον προηγούμενο.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ως επιστημονική έρευνα απαιτεί πάντα κάποιον έλεγχο της εγκυρότητάς της, η οποία εγκυρότητα, υπενθυμίζεται, περιλαμβάνει/προϋποθέτει και την αξιοπιστία του οργάνου που χρησιμοποιείται.

Κατά τον έλεγχο αυτού του είδους έρευνας ένα πρώτο βασικό ερώτημα που πρέπει να απαντήσει ο ερευνητής είναι αν η αξιολόγηση που τον απασχολεί έγινε με βάση κάποιο **κριτήριο** ή με βάση τη **νόρμα**. Το ερώτημα είναι σημαντικό επειδή, αν η αξιολόγηση έγινε με βάση το κριτήριο, δηλαδή τους στόχους και το περιεχόμενο συγκεκριμένου προγράμματος που χρησιμοποιήθηκε από μικρό αριθμό μαθητών, τότε η κατανομή συχνοτήτων της βαθμολογίας που εξασφάλισαν οι μαθητές κατά την αξιολόγηση είναι πολύ πιθανό να μην είναι κανονική, ισόρροπη. Σε αυτή την περίπτωση ο δείκτης διάκρισης που παρουσιάζεται παρακάτω και που είναι από τους πιο βασικούς για τον έλεγχο ενός τεστ δεν έχει νόημα. Ο μόνος έλεγχος που έχει νόημα σε τέτοια περίπτωση είναι ο έλεγχος εγκυρότητας περιεχομένου και η σύγκριση της επίδοσης του κάθε μαθητή, στο ίδιο τεστ, στην αρχή της μαθησιακής προσπάθειας και στο τέλος της.

Η εγκυρότητα περιεχομένου είναι, προφανώς σκόπιμο να ελέγχεται, είτε η αξιολόγηση είναι «criterion referenced», είτε «norm referenced». Επειδή, όμως, συμβαίνει κάποτε η αξιολόγηση με βάση τη νόρμα να γίνεται χωρίς σαφώς διατυπωμένο πρόγραμμα, ο έλεγχος εγκυρότητας περιεχομένου δεν είναι δυνατός, πράγμα που δεν μπορεί ποτέ να συμβαίνει αν η αξιολόγηση διεξάγεται με βάση το κριτήριο.

Υπό μορφή παραδείγματος θα αναφέρω την περίπτωση της αξιολόγησης, στο πλαίσιο των «πανελληνίων» αρχικά και «γενικών» στη συνέχεια εξετάσεων, των υποψηφίων φοιτητών των ξενόγλωσσων τμημάτων των ΑΕΙ. Οι συγκεκριμένες εξετάσεις γλώσσας διεξάγονται χωρίς πρόγραμμα, που να λέει ποιες επικοινωνιακές δεξιότητες αυτοί πρέπει να έχουν ή, έστω, ποια μορφοσυντακτικά φαινόμενα να μπορούν να αντιμετωπίσουν, αφού για τις ξένες γλώσσες δεν υπάρχει σύνδεση των εξετάσεων με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Χωρίς τέτοιο πρόγραμμα είναι αδύνατο να αποφανθεί κανείς για το αν διαθέτει, και σε ποιο βαθμό, εγκυρότητα περιεχομένου η

αξιολόγηση την οποία οργανώνει το Υπουργείο Παιδείας. Θα μπορούσε κάποιο σημαντικό γλωσσικό φαινόμενο να μην εμφανιστεί ποτέ σε κανένα από τα τεστ, ενώ κάποιο άλλο, ήσσονος ίσως σημασίας, να επαναλαμβάνεται κάθε χρόνο, από συνήθεια ή για οποιονδήποτε άλλο λόγο. Άλλωστε, η κοινωνική αναστάτωση που προκαλείται όταν σε εξετάσεις πανελλαδικού χαρακτήρα, σε οποιοδήποτε μάθημα, «πέφτουν» θέματα «εκτός ύλης» είναι το αποτέλεσμα μιας μορφής υποτυπώδους ελέγχου εγκυρότητας περιεχομένου, αφού εντοπίζονται περιεχόμενα του τεστ (δηλαδή του δείγματος) που δεν υπάρχουν στο αναλυτικό πρόγραμμα (δηλαδή στον πληθυσμό).

Όταν ένας δάσκαλος αξιολογεί με βάση το κριτήριο, όπως ήδη δηλώθηκε, θα έχει προφανώς πρόγραμμα και θα μπορεί να ελέγχει την εγκυρότητα περιεχομένου. Ένα δεύτερο πράγμα που μπορεί να ελέγχει είναι, με την τεχνική των ημιμοριών, την αξιοπιστία του τεστ. Αυτό, όμως, έχει ως προϋπόθεση πως το τεστ αποτελείται από ερωτήματα ίδιου ειδικού βάρους, τουλάχιστον όπως αυτό εκφράζεται με την κλίμακα βαθμολόγησης. Αν η σωστή απάντηση σε κάποιο ερώτημα εξασφαλίζει μία μονάδα (δηλαδή βαθμολογείται με δίβαθμη κλίμακα: 0 έως 1) και η επόμενη εξασφαλίζει πέντε μονάδες (εξάβαθμη κλίμακα: 0 έως 5), η τεχνική αυτή δεν είναι η κατάλληλη.

Ο ιδανικός, ίσως, τρόπος ελέγχου του οργάνου στην περίπτωση αξιολόγησης με βάση το κριτήριο είναι το ίδιο ακριβώς τεστ να δοθεί στην αρχή και στο τέλος της μαθησιακής προσπάθειας στους ίδιους ακριβώς μαθητές. Η αυτονόητη παραδοχή είναι πως οι μαθητές αρχίζουν μια σειρά μαθημάτων επειδή θέλουν/χρειάζεται να μάθουν «κάτι» και τελειώνουν τον κύκλο μαθημάτων έχοντας όλοι, σε διαφορετικό ίσως βαθμό, μάθει αυτό το «κάτι». Αν κατασκευάσει ο δάσκαλος ένα όργανο που να μετράει την κατοχή από τα υποκείμενα αυτού του «κάτι» και να μη μετράει οτιδήποτε άλλο, τότε η αρχική και η τελική μέτρηση πρέπει να δώσουν σημαντικά διαφορετικές τιμές. Αν αυτό δε συμβεί, τότε πρέπει να ελέγξουμε μήπως: α) η διδασκαλία-μάθηση απέτυχε, β) τα διδακτικά υλικά ήταν ακατάλληλα, γ) η αξιολογική έρευνα δεν είχε εγκυρότητα, δ) οι μαθητές αντιστέκονται στην εκμάθηση της συγκεκριμένης ύλης ή στην απόκτηση της συγκεκριμένης δεξιότητας (που αποτελούσαν το στόχο του μαθήματος) για πολιτισμικούς ή άλλους λόγους, κτλ.

Ο έλεγχος της διαφοράς μεταξύ ελέγχου και μετελέγχου γίνεται υπολογίζοντας τον απλούστατο στατιστικό δείκτη που είναι γνωστός ως *δείκτης διαφοράς* (difference index). Για τον υπολογισμό του χρειάζεται πρώτα να βρεθεί ο δείκτης ευκολίας (παρουσιάζεται παρακάτω) που είχε το ερώτημα κατά την αρχική χρησιμοποίηση του τεστ με τα υποκείμενα και ο δείκτης ευκολίας του ίδιου ερωτήματος κατά τον μετέλεγχο, με τα ίδια υποκείμενα. Ο δείκτης διαφοράς προκύπτει από την αφαίρεση του δείκτη ευκολίας του κάθε ερωτήματος κατά τον έλεγχο και κατά τον μετέλεγχο.

Σε περίπτωση που, για ένα ερώτημα του τεστ, ο δείκτης διαφοράς δεν είναι αρκετά υψηλός, και για να αποκλειστεί καθεμία από τις υποθέσεις που καταγράφονται στην προτελευταία παράγραφο και να βεβαιωθούμε ότι το τεστ μετρούσε πράγματι αυτό που θέλαμε να μετράει, είναι σκόπιμο να ελεγχθεί η συνυπάρχουσα εγκυρότητά του. Αυτό είναι δυνατό αν χρησιμοποιηθεί με υποκείμενα που αποδεδειγμένα διαθέτουν το κάτι που το τεστ υποτίθεται ότι μετράει.

Αν είναι πρακτικά αδύνατο να δώσει κανείς το ίδιο τεστ δύο φορές στα ίδια άτομα, πριν και μετά τη μεσολάβηση μάθησης, τότε είναι δυνατό να υπολογίσει τη διαφορά μεταξύ βαθμού ευκολίας του κάθε ερωτήματος χωριστά στην ομάδα των υποκειμένων που πήραν

«προβιβάσιμο» βαθμό στο τεστ και στην ομάδα που θεωρήθηκε πως δεν ικανοποιούσε το κριτήριο, δηλαδή δεν πέτυχε σε ικανοποιητικό βαθμό τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα «υποκατάστατο» του δείκτη διαφοράς, και βγαίνει πάλι με μια απλή αφαίρεση. Ο δείκτης αυτός, που είναι γνωστός στην αγγλική ως *B-index* είναι ταυτόχρονα και μια μορφή του δείκτη διάκρισης που θα εξεταστεί λεπτομερειακά παρακάτω.

Συμπερασματικά, μπορεί να πει κανείς ότι, ως προς την αξιολόγηση βάσει κριτηρίου, ο έλεγχος εγκυρότητας είναι εφικτός χωρίς να απαιτούνται ειδικές τεχνικές γνώσεις. Αρκεί η λογική σκέψη και η συστηματική διερεύνηση υποθέσεων.

Σε περίπτωση αξιολόγησης μαθητών σε ευρεία κλίμακα και με βάση τη νόρμα (όπως κατά την πιστοποίηση της γλωσσομάθειας), ο έλεγχος θεωρείται πιο απαιτητικός σε γνώσεις και είναι απαραίτητο να μη περιορίζεται κανείς σε υπολογισμό της κεντρικής τάσης και της διασποράς των βαθμών, να μην εξετάζει μόνο το βαθμό αντιπροσωπευτικότητας των ερωτημάτων της εξέτασης σε σύγκριση με το εφαρμοζόμενο πρόγραμμα (όταν αυτό υπάρχει ρητά διατυπωμένο), αλλά να ελέγχει και το ίδιο το τεστ που χρησιμοποίησε ως προς την καταλληλότητα για τους συγκεκριμένους μαθητές και την ικανότητά του να διακρίνει, με οικονομικό τρόπο, τη διαφορά ικανοτήτων και γνώσεων των αξιολογούμενων. Υπάρχει ένας ολόκληρος κλάδος που είναι γνωστός με τον αγγλικό όρο «*item analysis*» στο πλαίσιο του οποίου αναπτύχθηκαν τεχνικές ελέγχου των τεστ και των μεμονωμένων ερωτήσεων ή μερών μιας δραστηριότητας ή δοκιμασίας. Το υπόλοιπο αυτού του κεφαλαίου της Αναφοράς είναι εισαγωγή στις βασικές έννοιες του κλάδου.

Η ανάλυση ερωτημάτων έχει νόημα εφόσον κάνουμε ορισμένες παραδοχές, εφόσον δεχτούμε, δηλαδή, αξιωματικά, τα παρακάτω:

- α) Το κάθε ερώτημα στο τεστ μετράει μία μόνο συγκεκριμένη δεξιότητα.
- β) Το τεστ, στο σύνολό του, όσο κακό και να είναι, μετράει εγκυρότερα τις δεξιότητες των υποκειμένων από ό,τι το κάθε ερώτημα που περιλαμβάνεται στο τεστ.
- γ) Τα υποκείμενα που αξιολογήθηκαν με ένα τεστ έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά και διαθέτουν στον ίδιο βαθμό τη μετρούμενη δεξιότητα με τα υποκείμενα μιας πολύ μεγαλύτερης ομάδας ατόμων που θα είχε λόγο και νόημα να αξιολογηθούν. Η πολύ μεγαλύτερη αυτή ομάδα είναι οι ιδεατοί χρήστες του τεστ, δηλαδή ο πληθυσμός-στόχος.
- δ) Ο χρόνος διεξαγωγής ενός τεστ είναι πολύτιμος και κάθε ερώτημα που δε συμβάλλει αποτελεσματικά στο στόχο του τεστ αφαιρεί από αυτό εγκυρότητα.

Οι παραπάνω παραδοχές είναι υποθέτω κατανοητές και δεν χρειάζονται περισσότερες επεξηγήσεις.

Η κλασική ή παραδοσιακή ανάλυση ερωτημάτων περιλαμβάνει τρεις εργασίες, δηλαδή περιλαμβάνει εξέταση των τεστ από τρεις οπτικές γωνίες, για να απαντηθούν τα εξής ερωτήματα: α) πόσο εύκολο ήταν το κάθε ερώτημα του τεστ; β) πόσο συνέβαλε το κάθε ερώτημα στη διάκριση των μαθητών βάσει του βαθμού κατοχής της δεξιότητας ή της γνώσης που μετριέται με το τεστ; γ) πόσο ο κάθε παραπλανητής ή δόλωμα (*distractor*), εφόσον το ερώτημα περιλάμβανε παραπλανητές, έκανε τη δουλειά του, δηλαδή ξεγέλασε αυτούς

που δεν κατείχαν τη γνώση ή τη δεξιότητα, και μόνον αυτούς, και τους έκανε να τον επιλέξουν;

Η πιο σύγχρονη ανάλυση ερωτημάτων προβλέπει υπολογισμό δεικτών συνάφειας, όπως ο  $r_{bis}$  (biserial coefficient of correlation) που φανερώνει το βαθμό συσχέτισης δύο μεταβλητών, στις οποίες η μία είναι διχοτομημένη, έχει δηλαδή δύο μόνο βαθμίδες, και η άλλη είναι αριθμητική και συνεχής. Τόσο αυτός όσο και κάθε άλλος δείκτης της σύγχρονης ανάλυσης ερωτημάτων συγκρίνει την επίδοση των αξιολογούμενων σε κάθε ερώτημα με κάτι άλλο που θεωρείται σταθερό σημείο αναφοράς. Απόδειξη ότι το item analysis πρέπει να θεωρείται μέσο ελέγχου της εγκυρότητας της αξιολογικής έρευνας, πράγμα που συμβάλλει στη στοιχειοθέτηση της βασικής θέσης ότι η συστηματική αξιολόγηση είναι μορφή επιστημονικής έρευνας.

Οι δύο πιο γνωστοί, χρήσιμοι και απλοί στον υπολογισμό τους δείκτες ελέγχου των ερωτημάτων είναι ο **δείκτης ευκολίας** ή *δυσκολίας* (facility/difficulty/easiness index/value, delta statistic) και ο **δείκτης διάκρισης** ή *διακριτικής ικανότητας ή διακριτικότητας* (discrimination index, Ebel's D). Υπάρχουν διάφοροι, λίγο διαφορετικοί, τρόποι υπολογισμού τους. Πριν εξεταστούν οι εναλλακτικοί αυτοί τρόποι παρουσιάζεται ένα απλό παράδειγμα για να γίνει φανερό και πώς υπολογίζονται και πώς ερμηνεύονται.

Έστω ότι σε ένα τεστ για έλεγχο κατανόησης προφορικού λόγου είχαμε περιλάβει 20 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Στο τεστ πήραν μέρος 12 μαθητές. Στον παρακάτω πίνακα σημειώνεται 0 όταν ο μαθητής έκανε λάθος σε μία ερώτηση και 1 όταν την απάντησε σωστά:

		Ερωτήματα				Τελικός βαθμός
		1 <sup>ο</sup>	2 <sup>ο</sup>	...	20 <sup>ο</sup>	
Οι 3 καλύτεροι μαθητές (25%)	1	1	1	·	1	15
	2	0	1	·	1	14
	3	1	1	·	1	14
	4	1	0	·	1	12
	5	0	1	·	0	·
	6	0	0	·	1	·
	7	1	1	·	0	·
	8	0	0	·	0	·
	9	0	1	·	0	5
	10	1	0	·	0	4
Οι 3 χειρότεροι μαθητές (25%)	11	1	0	·	0	4
	12	0	1	·	0	3
Α: Σωστές απαντήσεις		6	7	·	5	
Β: Σύνολο απαντήσεων		12	12	·	12	
Γ: Σωστές καλύτερων		2	3	·	3	
Δ: Σωστές χειρότερων		2	1	·	0	

Ο δείκτης δυσκολίας (ID) βρίσκεται διαιρώντας το Α με το Β, δηλαδή το σύνολο των σωστών απαντήσεων με το σύνολο των απαντήσεων. Στο πρώτο, επομένως, ερώτημα έχουμε  $6 : 12 = 0,50$ . Στο δεύτερο ερώτημα ο δείκτης δυσκολίας είναι  $7 : 12 = 0,58$ . Στη δέκατη πέμπτη ερώτηση έχουμε  $5 : 12 = 0,42$ . Όπως είναι φανερό αυτός ο δείκτης μπορεί να έχει τιμή από μηδέν ως ένα και όσο μεγαλύτερος είναι, όσο πλησιάζει στη μονάδα, τόσο ευκολότερη ήταν η ερώτηση. Πράγμα που δικαιολογεί το σημερινό όνομά του, δείκτης



ευκολίας (IF), που χρησιμοποιείται όλο και ευρύτερα, σε βάρος της παλαιότερης ονομασίας, δείκτης δυσκολίας.

Ένας εύκολος τρόπος υπολογισμού του δείκτη διάκρισης, ή διακριτικής ικανότητας είναι να διαιρέσουμε το  $\Gamma$  με το  $\Gamma + \Delta$ , εφόσον όλοι οι εξεταζόμενοι απάντησαν σε όλα τα ερωτήματα (βλ. παρακάτω τον τύπο δ). Στην πρώτη ερώτηση, επομένως, έχουμε  $2 : 2 + 2 = 0,50$ . Στη δεύτερη ερώτηση έχουμε  $3 : 3 + 1 = 0,75$  και στην εικοστή ερώτηση  $3 : 3 + 0 = 1,00$ . Θεωρητικά και αυτός ο δείκτης μπορεί να πάρει τιμή από μηδέν ως ένα, αλλά αυτό συμβαίνει σπάνια. Συνήθως κυμαίνεται από 0,50 ως 0,85.

Αν και οι διαφορές στον τρόπο υπολογισμού του δείκτη ευκολίας που βρέθηκαν στη βιβλιογραφία είναι ασήμαντες γιατί δεν αλλάζουν την ουσία, δηλαδή αυτό που ο δείκτης «σημαίνει», παρουσιάζονται παρακάτω από τον πιο συνηθισμένο προς τον πιο σπάνιο, συμπεριλαμβάνοντας και αυτόν που παρουσιάστηκε ήδη και που είναι ο (ε):

$$\alpha) IF = \frac{\text{Σωστές απαντήσεις}}{\text{Αριθμός μαθητών}} ,$$

$$\beta) IF = \frac{\text{Σωστές απαντήσεις}}{\text{Αριθμός μαθητών}} \times 100,$$

$$\gamma) IF = \frac{\text{Λανθασμένες απαντήσεις}}{\text{Αριθμός μαθητών}} ,$$

$$\delta) IF = \frac{\text{Σωστές καλύτερων} + \text{Σωστές χειρότερων}}{\text{Συνολικός αριθμός καλύτερων}} ,$$

$$\epsilon) IF = \frac{\text{Σωστές απαντήσεις}}{\text{Σύνολο απαντήσεων}} .$$

Αναφορικά με το (α) πρέπει να παρατηρήσει κανείς ότι με αυτόν τον τύπο όσα ερωτήματα δεν πήραν καμία απάντηση θεωρούνται λανθασμένες απαντήσεις. Παρόλο ότι οι περιπτώσεις που ένα ερώτημα μένει αναπάντητο είναι συνήθως λίγες, κι επομένως δεν υπάρχει ουσιαστική διαφορά μεταξύ του τύπου (α) και αυτού που προτείνεται εδώ, συμβαίνει καμία φορά το ποσοστό των αναπάντητων να ξεπερνάει κάποιο λογικό όριο, για παράδειγμα το 5%, οπότε υπάρχει πρόβλημα. Ο έλεγχος, άλλωστε, του αριθμού των αναπάντητων ερωτημάτων είναι χρήσιμος και γιατί μπορεί να αποκαλύψει ασάφειες στη διατύπωση μιας οδηγίας δοκιμασίας ή ανεπάρκεια του χρόνου που διατέθηκε στους αξιολογούμενους, ιδιαίτερα αν οι αναπάντητες ερωτήσεις βρίσκονταν στην πλειονότητά τους στο τέλος του τεστ.

Το (β) είναι το ίδιο πράγμα με το (α), μόνο που κάνει το δείκτη ευκολίας να παίρνει μορφή εκατοστιαίας αναλογίας. Έτσι ένα μέτριας ευκολίας ερώτημα, αντί να έχει δείκτη 0,50 λέμε ότι έχει 50%.

Ως προς το (γ), αυτό είναι προφανώς ό,τι και το (α), μόνο που αντικατοπτρίζει την παλιά νοοτροπία της δοκιμασιολογίας που παρατηρούσε τα λάθη, εστιάζοντας σε αυτά.

Το (δ), τέλος, είναι ενδιαφέρουσα πρόταση που βρέθηκε σε ένα μόνο σύγγραμμα (Madsen, 1983). Ο συγγραφέας υπολογίζει τον δείκτη ευκολίας κάνοντας την ίδια προεργασία που απαιτεί ο δείκτης διάκρισης. Δηλαδή κατατάσσει τους αξιολογηθέντες σε φθίνουσα σειρά με βάση τη βαθμολογία σε όλο το τεστ, διαιρεί το σύνολο σε τρία ίσα μέρη και λαμβάνει υπόψη του μόνο το πρώτο και το τρίτο μέρος για τον υπολογισμό των δεικτών. Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι τα τεστ συγκλίνουσας παραγωγής λόγω αφήνουν περιθώρια σημείωσης της σωστής απάντησης από τύχη κι επομένως είναι σκόπιμο τα υποκείμενα που εξασφάλισαν μεσαία βαθμολογία να μη συνυπολογίζονται. Αν αυτό γίνεται από όλους για το δείκτη διάκρισης, δε φαίνεται παράλογο να γίνεται και για το δείκτη ευκολίας.

Ως προς το δείκτη διάκρισης, οι εναλλακτικοί τύποι υπολογισμού του καταγράφονται παρακάτω, και πάλι από τον συνηθέστερο προς τον πιο σπάνιο:

$$\alpha) ID = \frac{C_{upper} - C_{lower}}{N_{upper}},$$

$$\beta) ID = IF_{upper} - IF_{lower},$$

$$\gamma) ID = \frac{C_{upper} - C_{lower}}{N_{upper} + N_{lower}},$$

$$\delta) ID = \frac{C_{upper}}{N_{upper} + N_{lower}}.$$

Σε όλους τους τύπους χρησιμοποιώ τα ίδια σύμβολα παρόλο ότι στα διάφορα συγγράμματα όπου αυτοί βρέθηκαν είχαν χρησιμοποιηθεί λίγο διαφορετικά. ID (item discrimination index) σημαίνει, φυσικά, δείκτης διάκρισης, Cupper (correct answers of the upper/top/high group) σημαίνει σωστές απαντήσεις των καλύτερων, Clower (correct answers of the lower/bottom/low group) σημαίνει σωστές απαντήσεις των χειρότερων και, τέλος, N (number of participants/examinees) σημαίνει αριθμός αξιολογηθέντων του ανώτερου (upper) ή του κατώτερου (lower) τμήματος.

Ανάλογα με το ποιον τύπο θα υιοθετήσει κανείς υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις τιμές που μπορεί να πάρει ο δείκτης καθώς και στον τρόπο ερμηνείας τους, ο οποίος, όμως, διαφέρει ανάλογα και με την εκτίμηση ή την «αυστηρότητα» του κάθε ειδικού. Για συντόμηση αυτής της παρουσίασης οι σχετικές πληροφορίες δίνονται με μορφή πίνακα:

Τύπος	Ελάχιστη και μέγιστη τιμή	Ερώτημα κακό, προς αποκλεισμό	Ερώτημα μέτριο, προς βελτίωση	Ερώτημα καλό, προς επαναχρησιμοποίηση
α	-1,00 έως +1,00	-1,00 έως 0,00	+0,01 έως +0,25	+0,26 έως +1,00
β	όπως παραπ.	όπως παραπάνω	όπως παραπάνω	όπως παραπάνω
γ	-0,50 έως +0,50	-0,50 έως 0,00	+0,01 έως +0,20	+0,21 έως +0,50
δ	0,00 έως 1,00	0,00 έως 0,50	0,51 έως 0,65	0,66 έως 1,00

Κάτι άλλο που αλλάζει από τον ένα ειδικό στον άλλο όταν προτείνουν τον τρόπο υπολογισμού αυτού του δείκτη είναι τα τμήματα στα οποία πρέπει να διαιρεθεί ο συνολικός αριθμός των υποκειμένων που έκαναν το τεστ. Οι περισσότεροι προτείνουν τη

διαίρεση σε τρία ίσα μέρη, επομένως η επάνω και η κάτω ομάδα υποκειμένων αποτελούνται από το 33,33%, περίπου, του συνόλου των αξιολογηθέντων.

Τόσο σε αυτή την περίπτωση όσο και στις περιπτώσεις διαφορετικής κατάτμησης του συνόλου των αξιολογηθέντων, όταν δύο ή περισσότεροι μαθητές έχουν την ίδια τελική βαθμολογία και βρίσκονται στο διαχωριστικό σημείο δύο τμημάτων, επιλέγουμε στην τύχη, για παράδειγμα με βάση την αλφαβητική σειρά των ονομάτων, αυτόν που θα μπει στο τμήμα που θα ληφθεί υπόψη κατά τον υπολογισμό. Επίσης, αν ο συνολικός αριθμός δεν διαιρείται ακριβώς με το τρία, αφήνουμε τους περισσευούμενους στην κεντρική ομάδα, αφού είναι πάντα απαραίτητο οι δύο ακραίες ομάδες να αποτελούνται από τον ίδιο ακριβώς αριθμό υποκειμένων. Αν, επομένως, έχουμε συνολικά 26 εξετασθέντες που έκαναν ένα τεστ, το πρώτο τμήμα, του οποίου οι απαντήσεις στα ερωτήματα θα ληφθούν υπόψη, θα αποτελείται από τους 8 καλύτερους, το δεύτερο τμήμα, που δεν θα ληφθεί υπόψη, θα αποτελείται από 10 άτομα και το τρίτο από 8.

Άλλοι ειδικοί συμβουλεύουν την υποδιαίρεση σε τρεις και πάλι ομάδες που να αποτελούνται, όμως, από το 27% των υποκειμένων η ανώτερη και η κατώτερη και από το 46% η μεσαία. Η ακόμη από το 27,5% οι ακραίες και το 45% η κεντρική.

Οι πιο σπάνιες, τέλος, προτάσεις είναι αυτή που υιοθετείται εδώ για 25% σε καθένα από τα ακραία τμήματα της κατανομής των υποκειμένων και η πρόταση των Guilford και Fruchter (1981) για υποδιαίρεση σε δύο ίσα μέρη (50% - 50%). Η τελευταία αυτή πρόταση διαφοροποιείται από όλες τις άλλες επειδή δεν αφαιρεί την επίδοση κανενός υποκειμένου κατά τον προσδιορισμό του δείκτη διάκρισης.

Ο Domenici (1996) προτείνει η κατάτμηση να γίνεται ανάλογα με το συνολικό αριθμό των υποκειμένων. Με μεγάλο αριθμό αξιολογηθέντων είναι θεμιτό η υποδιαίρεση να γίνεται σε τεταρτημόρια (25% σε κάθε ομάδα). Όσο μικραίνει ο αριθμός των αξιολογηθέντων, μεγαλώνει το ποσοστό των υποκειμένων που απαρτίζουν τις ακραίες ομάδες.

Ενώ οι ειδικοί διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τον τρόπο υπολογισμού των παραπάνω δύο δεικτών, όλοι συμφωνούν πως ο πρώτος (δείκτης ευκολίας) δίνει απλά ένα από τα χαρακτηριστικά του τεστ, επιτρέπει να το περιγράψουμε, ενώ ο δεύτερος (δείκτης διάκρισης) δίνει την ποιότητα του τεστ, δηλαδή επιτρέπει να το αξιολογήσουμε και να το βελτιώσουμε, αφού είναι ομόφωνα αποδεκτό ότι όσο πιο ψηλός είναι ο δείκτης των ερωτημάτων του τεστ τόσο πιο οικονομικό και αξιόπιστο ήταν το τεστ ως όργανο και πιο έγκυρη η αξιολογική έρευνα στο σύνολό της.

Επειδή, όμως, μεταξύ των δεικτών παρατηρείται κάποια σχέση, το είδος της οποίας σχολιάζεται σπάνια με τρόπο ικανοποιητικό, παρουσιάζονται παρακάτω πραγματικά δεδομένα ανάλυσης ερωτημάτων των τεστ του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας, που επιτρέπουν την κατασκευή στικτών διαγραμμάτων και, επομένως, «οπτικοποίηση» της ιδιότυπης σχέσης των δύο δεικτών και εξαγωγή ορισμένων συμπερασμάτων. Τα δεδομένα αφορούν την τρίτη ενότητα (έλεγχος ικανότητας κατανόησης προφορικού λόγου) των τεστ επιπέδου B2 για τις γλώσσες αγγλική, γαλλική, γερμανική και ιταλική.

Για τον υπολογισμό των δεικτών χρησιμοποιήθηκαν 12.036 γραπτά, από τα οποία τα 7.968 ήταν αγγλικής, τα 1.475 της γαλλικής, τα 1.199 της γερμανικής και τα 1.394 της ιταλικής γλώσσας. Το μέγεθος και των τεσσάρων ομάδων υπερβαίνει κατά πολύ τα ελάχιστα όρια

που θέτουν οι δοκιμασιολόγοι ή τεστολόγοι ως προϋπόθεση για να είναι επιτρεπτή η ανάλυση ερωτημάτων.

Στον πίνακα έχει φυσικά παραληφθεί από παντού το 0. Δηλαδή ο δείκτης ευκολίας 71 του πρώτου item της αγγλικής είναι στην πραγματικότητα 0,71.

Το διάγραμμα της επόμενης σελίδας παρουσιάζει τα ίδια δεδομένα με τον πίνακα και αποτελεί κατά κάποιον τρόπο την «ακτινογραφία» των τεσσάρων τεστ, από την οποία ο ειδικός μπορεί να καταλάβει πόσο ταίριαζε καθένα από αυτά, ως προς τη δυσκολία, στο κοινό στο οποίο δόθηκε καθώς και πόση αξιοπιστία διαθέτει. Εδώ δε θα σχολιάσουμε τα μεμονωμένα ερωτήματα, αλλά θα παρατηρήσουμε ότι όλα όσα έχουν δείκτη ευκολίας μεγαλύτερο από 0,85 ήταν μέτριας ποιότητας ερωτήματα, αφού έδωσαν δείκτη διάκρισης μικρότερο από 0,25. Κανένα, όμως, δεν ήταν κακό ερώτημα, που θα έπρεπε να αποκλειστεί σε ενδεχόμενη νέα χρήση του τεστ. Επίσης, όλα τα εύκολα για τους χρήστες του τεστ ερωτήματα βρίσκονται πολύ κοντά στη γραμμή τάσης, δε διαθέτουν σημαντική διασπορά, πράγμα που σημαίνει ότι ένα εύκολο ερώτημα είναι εξ ορισμού μέτριας ποιότητας.

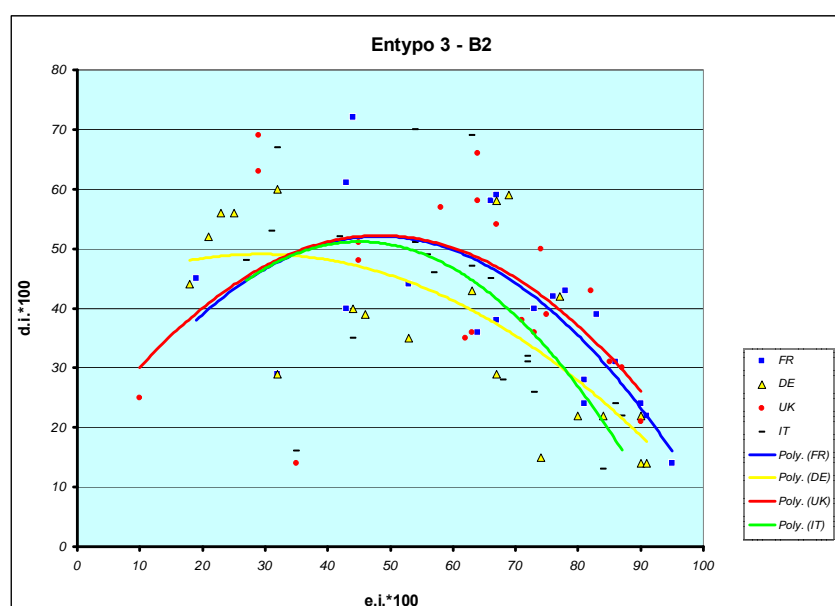
Αξίζει να σημειώσουμε επίσης εδώ ότι και οι τέσσερις γραμμές τάσης, με μικρές διαφοροποιήσεις, είναι ελαφρώς καμπυλοειδείς, με τα εύκολα ερωτήματα να συγκεντρώνονται κοντά της και τα πιο δύσκολα να απομακρύνονται.

Από τα δεδομένα, συγκεντρωτικά, προκύπτουν διάφορα συμπεράσματα, από τα οποία τα σημαντικότερα είναι:

- α) Όταν ένα ερώτημα είναι πολύ εύκολο, δηλαδή ο αντίστοιχος δείκτης του είναι μεγαλύτερος από 0,85, είναι μέτριας ποιότητας, αφού ο δείκτης διάκρισης που του αντιστοιχεί, αν εφαρμόσουμε το στατιστικό τύπο που υιοθετήθηκε στο παρόν Υποέργο, προβλέπεται να είναι μικρότερος από 0,25. Όσοι, επομένως, θέλουν από ένα τεστ να είναι εύκολο και ταυτόχρονα καλό, ζητούν κάτι αδύνατο, ιδιαίτερα αν πρόκειται για αξιολόγηση βάσει νόρμας.
- β) Τα ερωτήματα που είναι μέτριας δυσκολίας, δηλαδή έχουν δείκτη από 0,20 έως 0,85 περίπου, μπορεί να είναι καλά ή κακά, ανάλογα με το πόσο καλή δουλειά έκανε όποιος τα ετοίμασε. Με άλλα λόγια, σε αυτό το φάσμα ευκολίας παρουσιάζεται η μεγαλύτερη διασπορά ως προς τη διακριτική ικανότητα.
- γ) Τα δύσκολα ερωτήματα, με δείκτη ευκολίας κάτω του 0,20, παρουσιάζουν και πάλι μικρή διασπορά και μικρό δείκτη διάκρισης. Επομένως, ένα δύσκολο τεστ δεν είναι υποχρεωτικά καλό τεστ.
- δ) Αφού η συνάφεια μεταξύ των δεικτών δεν είναι γραμμική και μονοσήμαντη, καλό είναι να θεωρήσουμε ότι ο δείκτης ευκολίας πρέπει να χρησιμοποιείται μόνο για περιγραφή ενός τεστ, ενώ ο δείκτης διάκρισης μπορεί να χρησιμοποιείται για αξιολόγηση ενός τεστ. Κι αυτό επειδή το επιθυμητό, το «δέον», για ένα τεστ, ως προς την ευκολία που παρουσιάζει για τους μαθητές, δεν μπορεί να προσδιοριστεί, ενώ το επιθυμητό ως προς τη διακριτική ικανότητα ομόφωνα καθορίζεται από όλους τους ειδικούς όσο γίνεται πλησιέστερα στη μονάδα.
- ε) Από τα δεδομένα προκύπτει, παρεμπιπτόντως, ότι κανένα ερώτημα δεν ήταν τελείως άχρηστο. Ορισμένα, όμως, θα χρειαζόνταν βελτίωση αν επρόκειτο να χρησιμοποιηθούν τα ίδια τεστ. Τέτοια ερωτήματα, στην αγγλική, ήταν τα 3 και 5, στη γαλλική τα 4 και 7, στη γερμανική τα 4, 9, 11, 13, 14 και 15 και, τέλος στην ιταλική τα 1.

4. 7 και 8. Η αξιολόγηση των τεστ που μπορεί να γίνει στηριζόμενοι στους δείκτες ευκολίας και διάκρισης είναι μονομερής, αφού αυτοί οι δείκτες δεν αποκαλύπτουν φυσικά σχεδόν τίποτε ως προς την εγκυρότητα περιεχομένου του τεστ, ούτε επιτρέπουν τη διατύπωση υποθέσεων για τους λόγους που οδήγησαν σε μέτριο ή χαμηλό δείκτη διάκρισης. Για να γίνει αυτό πρέπει να προχωρήσει κανείς σε εξέταση των «προβληματικών» ερωτημάτων και ειδικότερα σε ανάλυση των παραπλανητών.

Ερώτημα	ΑΓΓΛΙΚΗ		ΓΑΛΛΙΚΗ		ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ		ΙΤΑΛΙΚΗ	
	IF	ID	IF	ID	IF	ID	IF	ID
1	71	38	66	58	44	40	86	24
2	75	39	76	42	32	29	68	28
3	90	21	83	39	63	43	66	45
4	85	31	91	22	90	14	87	22
5	35	14	78	43	53	35	73	26
6	62	35	67	38	77	42	63	47
7	87	30	95	14	67	58	35	16
8	63	36	90	24	69	59	84	13
9	67	54	81	24	84	22	72	32
10	73	36	81	28	46	39	44	35
11	45	48	73	40	91	14	72	31
12	64	66	43	40	67	29	56	49
13	82	43	32	29	90	22	57	46
14	58	57	64	36	80	22	54	51
15	45	51	53	44	74	15	42	52
16	29	69	67	59	21	52	54	70
17	64	58	86	31	32	60	27	48
18	29	63	44	72	25	56	31	53
19	74	50	43	61	23	56	63	69
20	10	25	19	45	18	44	32	67
M.O.	60,40	43,20	66,60	39,45	57,30	37,55	58,30	41,20
SD	21,26	14,92	20,67	14,28	24,71	15,60	18,05	16,62



Αναφορικά με τα ερωτήματα που θεωρούνται καλά, βρίσκει κανείς διαφορετικές γνώμες στη βιβλιογραφία. Ορισμένοι θεωρούν πως ο έλεγχος των παραπλανητών πρέπει να γίνεται ακόμη και γι' αυτά, ενώ άλλοι συμβουλεύουν να μη γίνεται έλεγχος και τροποποίηση των παραπλανητών επειδή είναι άσκοπη εργασία και, επιπλέον, υπάρχει το ενδεχόμενο να γίνει χειρότερο το ερώτημα αντί να βελτιωθεί. Δεν πρέπει να ξεχνάει κανείς, τέλος, ότι σε ορισμένα είδη «αντικειμενικών» τεστ δεν υπάρχουν δυνατές επιλογές, κι επομένως δεν υπάρχουν παραπλανητές. Εφόσον, όμως, υπάρχουν θεωρώ ότι είναι χρήσιμο να εξετάζονται ακόμη και στα ερωτήματα με υψηλό δείκτη διάκρισης. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα αν αποδεχτεί κανείς την ενδιαφέρουσα πρόταση των Guilford και Fruchter (1981) που μας υποχρεώνει, για άλλο λόγο, να εστιάσουμε στους παραπλανητές.

Ο Guilford, από το 1936, σε άρθρο του στο οποίο γίνεται παραπομπή στο μόλις αναφερθέν δημοσίευμα, πρότεινε την εφαρμογή του παρακάτω τύπου, για διόρθωση του δείκτη ευκολίας και, κατ' επέκταση, του δείκτη διάκρισης ανάλογα με τον αριθμό δυνατών επιλογών, με στόχο την εξάλειψη του παράγοντα τύχης στο μαρκάρισμα της σωστής απάντησης:

$$cp = \frac{kp - 1}{k - 1}.$$

Όπου  $cp$  (correct proportion of correct answers) σημαίνει ουσιαστικά διορθωμένος δείκτης ευκολίας,  $k$  σημαίνει αριθμός δυνατών επιλογών σε κάθε ερώτημα και  $p$  (proportion) είναι ο «ακατέργαστος» δείκτης ευκολίας.

Έστω ότι σε ένα ερώτημα απάντησαν 100 άτομα, από τα οποία τα 75 έδωσαν σωστή απάντηση και τα 25 λάθος. Και έστω ότι το ερώτημα είχε 4 δυνατές επιλογές (η σωστή απάντηση και 3 παραπλανητές). Ο δείκτης ευκολίας, επομένως είναι 0,75. Για να εξαλειφθεί το ενδεχόμενο της παρέμβασης της τύχης γίνεται η διόρθωση του δείκτη ως εξής:

$$cp = \frac{4 \times 0,75 - 1}{4 - 1} = \frac{3 - 1}{4 - 1} = \frac{2}{3} = 0,67.$$

Αν ο ίδιος αδιόρθωτος δείκτης ευκολίας βρισκόταν σε ένα ερώτημα με δύο μόνο επιλογές, ο διορθωμένος θα ήταν 0,50, με τρεις επιλογές 0,63 και με πέντε 0,69.

Η εφαρμογή του τύπου για κάθε ερώτημα είναι επιβεβλημένη όταν το τεστ περιλαμβάνει δοκιμασίες με διαφορετικό αριθμό επιλογών. Για να γίνει κατανοητό, θα χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα μόνο των τεστ αγγλικής και γαλλικής του ΚΠΓ. Τα δύο τεστ έχουν αριθμητικούς μέσους του δείκτη ευκολίας που διαφέρουν κατά 6,20 εκατοστιαίες μονάδες: 60,40 στην αγγλική και 66,60 στη γαλλική. Αυτά τα δεδομένα, από μόνα τους δε μας επιτρέπουν να πούμε πόσο ακριβώς ευκολότερο ήταν το τεστ γαλλικής, όσο δεν έχουμε ελέγξει και τον αριθμό δυνατών επιλογών που οι εξεταζόμενοι είχαν στη διάθεσή τους σε κάθε ερώτημα των δύο τεστ.

Η διόρθωση του δείκτη ευκολίας πρέπει να γίνεται για κάθε ερώτημα χωριστά. Πρέπει επίσης να αντιμετωπίσει κανείς διαφορετικά τα ερωτήματα που είναι του τύπου «ζεύξη» ή «αντιστοιχίση», διότι σε αυτόν τον τύπο δοκιμασίας συνήθως θεωρούμε επιλογές όλα τα στοιχεία της δεξιάς στήλης, αλλά στην πραγματικότητα δεν είναι ακριβώς έτσι, αφού όταν έχει γίνει, για παράδειγμα σε δοκιμασία με 8 στοιχεία σε κάθε στήλη, η πρώτη επιλογή,

κάνοντας τη δεύτερη, απομένουν 7 δυνατές επιλογές, όχι 8. Και στην όγδοη και τελευταία ζεύξη μένει μία μόνο, υποχρεωτική, δυνατότητα.

Επιστρέφοντας στην ανάλυση των παραπλανητών πρέπει να παρατηρήσουμε ότι αυτή γίνεται για να ελέγξουμε ποιος από αυτούς έκανε καλά τη δουλειά του. Ο εντοπισμός των ατελέσφορων παραπλανητών ή αυτών που ήταν υπέρμετρα «ελκυστικοί» σε σημείο να οδηγήσουν σε λάθος επιλογή ακόμη και τους καλούς μαθητές, επιτρέπει τη διατύπωση υποθέσεων για την «επίδοση» ενός ερωτήματος, με προοπτική τη βελτίωσή του ή τον αποκλεισμό ορισμένων ερωτημάτων από τη διαμόρφωση της τελικής βαθμολογίας.

Ένα άλλο ζήτημα με τους παραπλανητές είναι ο προσδιορισμός του αναμενόμενου και επιθυμητού ποσοστού επιλογών που θα συγκεντρώσει ο καθένας. Για να αποφασίσει, πράγματι, κανείς με ακρίβεια ποιος παραπλανητής δεν έπαιξε ικανοποιητικά το ρόλο του, χρειάζεται να ξέρει ποιο είναι το ελάχιστο και ποιο το μέγιστο επιτρεπτό ποσοστό ατόμων που θα τον επιλέξουν. Δύο μόνο συγγράμματα βρέθηκαν να προτείνουν έναν τρόπο προσδιορισμού ελάχιστου ορίου. Ο τρόπος αυτός απαιτεί εφαρμογή του παρακάτω απλού τύπου:

$$L = \frac{100 - C}{\Sigma d \times 2},$$

όπου L (limit) είναι το κατώτερο όριο αποδοχής του κάθε παραπλανητή, C (correct answers) είναι ο αριθμός σωστών απαντήσεων επί τοις εκατό, δηλαδή ουσιαστικά ο δείκτης ευκολίας, και Σd (sum of distractors) είναι ο αριθμός παραπλανητών που διέθετε το ερώτημα.

Αν αντικαταστήσει κανείς τα σύμβολα με τα νούμερα που σχετίζονται με το ερώτημα 3 της αγγλικής, θα βρει πως ο κάθε παραπλανητής θα έπρεπε να συγκεντρώνει τουλάχιστον 1,0% των προτιμήσεων, συνεπώς επιβεβαιώνεται η υπόθεση ότι το προβληματικό είναι το ίδιο το ερώτημα και όχι οι παραπλανητές του

$$(L = \frac{100 - 96}{2 \times 2} = \frac{4}{4} = 1,0).$$

Ο κάθε παραπλανητής του ερωτήματος 5 (βλέπε πίνακα της σελίδας 21) περιμένουμε να συγκεντρώνει τουλάχιστον 16,3% των προτιμήσεων

$$(L = \frac{100 - 35}{2 \times 2} = \frac{65}{4} = 16,3).$$

## 5. ΟΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΠΟΥ ΑΚΟΛΟΥΘΗΘΗΚΑΝ ΣΤΟ ΠΑΡΟΝ ΠΕ

Η εκτενής παρουσίαση μερικών από τους δυνατούς τρόπους ελέγχου της ποιότητας των τεστ και των επιμέρους δοκιμασιών που περιλαμβάνονται σε αυτά, επιτρέπει εδώ μία σύντομη και σαφή έκθεση των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν για τον έλεγχο της ποιότητας των δοκιμασιών, πριν την τοποθέτησή τους στην τράπεζα, στο παρόν Πακέτο Εργασίας.

Συγκεκριμένα, για όλα τα τεστ συγκλίνουσας παραγωγής λόγου (δηλαδή, ουσιαστικώς των παραγοντικών δοκιμασιών) έγινε εφαρμογή των τεχνικών της συμφωνίας και/ή των ημιμοριών, ανάλογα με τον χαρακτήρα της δοκιμασίας. Η τεχνική test-retest, που είναι η συνηθέστερη στις επιστημονικές έρευνες, θεωρήθηκε ακατάλληλη, διότι θα έθετε σε κίνδυνο το απόρρητο των θεμάτων.

Ο έλεγχος έγινε χρησιμοποιώντας ένα σχετικά μικρό δείγμα μαθητών της ιταλικής. Συγκεκριμένα, πρόθεσή μας ήταν να χρησιμοποιήσουμε δείγμα 80 ατόμων, ενώ χρειάστηκε να περιοριστούμε κάθε φορά σε διαφορετικό δείγμα, μέσου μεγέθους 22 ατόμων. Δηλαδή, ορισμένες δοκιμασίες αξιολογήθηκαν δίνοντάς τες σε 12 μαθητές ιταλικής, άλλες σε 30 κτλ. Η εξεύρεση ικανοποιητικού δείγματος, ως προς το μέγεθος, οφείλεται τόσο σε ουσιαστική μείωση του αριθμού των Ελλήνων που μαθαίνουν την ιταλική όσο και, κυρίως, στο φόβο αποκάλυψης των θεμάτων, που θα είχε ως συνέπεια την αχρήστευσή τους για μελλοντική χρήση.

Οι μαθητές που χρησίμευσαν ως «πληροφοριοδότες» αναφορικά με την καταλληλότητα και την ποιότητα των δοκιμασιών ήταν, κυρίως, φοιτητές του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου. Αποφύγαμε, εσκεμμένα, να απευθυνθούμε σε Κέντρα Ξένων Γλωσσών στην Ελλάδα, παρόλο αυτά θα μας εξασφάλιζαν δείγμα περισσότερο αντιπροσωπευτικό, αφού οι περισσότεροι υποψήφιοι για απόκτηση πιστοποιητικού του ΚΠΓ ετοιμάζονται σε Κέντρα Ξένων Γλωσσών.

Για τον υπολογισμό των απαραίτητων στατιστικών δεικτών χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή Excel 2003 της Microsoft καθώς και το Statistical Package for the Social Sciences στην έκδοση 10.0 της εταιρίας SPSS Inc., με έδρα το Σικάγο του Illinois.

Η χρησιμοποίηση του προγράμματος ITEMAN της εταιρίας Assessments Systems Corporation με έδρα στο St. Paul της Minnesota, που είναι πρόγραμμα ειδικά κατασκευασμένο για ανάλυση ερωτημάτων και που κάνει τόσο την κλασική ανάλυση που παρουσιάστηκε παραπάνω αναλυτικά όσο και τον υπολογισμό των δύο από τους τέσσερις δείκτες που ενδιαφέρουν, τον biserial και τον point-biserial δεν κρίθηκε απαραίτητη και ούτε είχε προβλεφθεί. Το SPSS είναι πιο δύσχρηστο, αλλά ισχυρότερο πρόγραμμα και διατίθεται δωρεάν από το ΑΠΘ, που αγοράζει ετησίως την άδεια χρήσης του προγράμματος από όλο το προσωπικό ΔΕΠ.



## 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ

Η υλοποίηση του παρόντος Πακέτου Εργασίας υπήρξε επιτυχής, με μικρές αποκλίσεις από τα σχεδιασθέντα.

Οι εργασία που υλοποιήθηκε ευκολότερα και ικανοποιητικότερα από το προβλεπόμενο ήταν η εξεύρεση ακατέργαστων υλικών, δηλαδή κυρίως αυθεντικών γραπτών και προφορικών κειμένων, καθώς και εικόνων: το Google αποδείχτηκε ένα πολύ ισχυρό εργαλείο, που επέτρεψε την άντληση ελάχιστων μόνο από τα υλικά της τράπεζας που προέκυψε από το Πακετο Εργασίας Νο 2.

Αντίθετα, ορισμένες εργασίες που δεν είχαμε θεωρήσει χρονοβόρες ή σημαντικές κατά το σχεδιασμό αποδείχτηκαν περισσότερο «βαριές». Μία εξ αυτών ήταν η καθοδήγηση και ο συντονισμός των item writers. Το γεγονός πως ήταν όλοι έμπειροι δάσκαλοι δε σημαίνει πως ήταν και ικανοί να επινοήσουν δοκιμασίες με κάποιο βαθμό πρωτοτυπίας και καταλληλότητας για το επίπεδο και το κοινό που έχουμε στο ΚΠΓ.

Μια δεύτερη δύσκολη εργασία ήταν η τροφοδοσία του υπολογιστή με τις απαντήσεις των πληροφοριοδοτών (informants), δηλαδή των μαθητών ιταλικής πάνω στους οποίους έγινε ο έλεγχος της ποιότητας.

Τελικώς, η ποσότητα των δοκιμασιών που δοκιμάστηκε και που τοποθετήθηκε στην τράπεζα είναι:

- α) 446 δοκιμασίες αποκλίνουσας αντίδρασης, δηλαδή ελεύθερης παραγωγής γραπτού ή προφορικού λόγου και
- β) 1032 δοκιμασίες συγκλίνουσα παραγωγής λόγου, δηλαδή «αντικειμενικές» δοκιμασίες για έλεγχο της ικανότητας κατανόησης γραπτού και προφορικού λόγου.

Ένας αριθμός από αυτές τις δοκιμασίες άρχισε ήδη να χρησιμοποιείται για την ετοιμασία ολοκληρωμένων θεμάτων εξέτασης που χρησιμοποιήθηκαν, σε πανελλαδική κλίμακα, κατά την εξεταστική περίοδο Νοεμβρίου 2007 ή που θα χρησιμοποιηθούν στην περίοδο Μαΐου 2008.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Οδηγίες για την ετοιμασία δοκιμασιών

### I. MODELLI DI PROVE

Modello di prova	Livello	Fase	Tipo di prova
<p><b>COMPRESIONE SCRITTA. GENERALE:</b> È in grado di comprendere testi molto brevi e semplici, leggendo un'espressione per volta, cogliendo nomi conosciuti, parole ed espressioni elementari ed eventualmente rileggendo. <b>LEGGERE LA CORRISPONDENZA:</b> È in grado di comprendere cartoline con messaggi brevi e semplici. <b>LEGGERE PER ORIENTARSI:</b> È in grado di riconoscere nomi e parole familiari ed espressioni molto elementari che ricorrono su semplici avvisi nelle situazioni quotidiane più comuni. <b>LEGGERE PER INFORMARSI:</b> È in grado di farsi un'idea del contenuto di materiale informativo semplice e di descrizioni brevi e facili, specialmente se hanno il supporto delle immagini. <b>LEGGERE ISTRUZIONI:</b> È in grado di seguire indicazioni scritte brevi e semplici (ad es. per andare da X a Y).</p>			
1.	A1	1	Scelta multipla (comprensione)
2.	A1	1	Scelta multipla (grammatica e lessico)
3.	A1	1	Vero/Falso, Sì/No
4.	A1	1	Abbinamento
5.	A1	1	Sequenzialità (mettere in ordine)
6.	A1	1	Completamento (attraverso scelta)
7.	A1	1	Breve risposta
8.	A1	1	Cloze
9.	A1	1	Cruciverba/Quiz
<p><b>PRODUZIONE E INTERAZIONE SCRITTA. GENERALE:</b> È in grado di scrivere semplici espressioni e frasi isolate. È in grado di chiedere e fornire dati personali per iscritto. <b>SCRITTURA CREATIVA:</b> È in grado di scrivere espressioni e frasi su se stesso/a e su persone immaginarie, sul luogo in cui vivono e ciò che fanno. <b>LAVORARE SU UN TESTO:</b> È in grado di copiare singole parole e brevi testi stampati in forma standard. <b>CORRISPONDENZA:</b> È in grado di scrivere una cartolina breve e semplice. <b>APPUNTI, MESSAGGI E MODULI:</b> È in grado di scrivere numeri e date, il proprio nome, nazionalità, indirizzo, età, data di nascita o di arrivo nel paese ecc. per riempire ad esempio il modulo di registrazione degli alberghi.</p>			
10.	A1	2	Risposta libera (scrivendo di sé)
11.	A1	2	Risposta libera (simulando)
<p><b>COMPRESIONE ORALE. GENERALE:</b> È in grado di comprendere un discorso pronunciato molto lentamente e articolato con grande precisione, che contenga lunghe pause per permettergli di assimilarne il senso. <b>ANNUNCI E ISTRUZIONI:</b> È in grado di comprendere istruzioni che gli/le vengono rivolte parlando lentamente e con attenzione e di seguire indicazioni brevi e semplici.</p>			
12.	A1	3	Scelta multipla
13.	A1	3	Vero/Falso, Sì/No
14.	A1	3	Abbinamento
15.	A1	3	Completamento (attraverso scelta)
16.	A1	3	Breve risposta

**PRODUZIONE E INTERAZIONE ORALE. ESSERE INTERVISTATI:** In un'intervista è in grado di indicare i dati personali rispondendo a domande semplici e dirette, formulate molto lentamente e in modo chiaro e diretto in un linguaggio privo di espressioni idiomatiche. **CONVERSAZIONE:** È in grado di presentare qualcuno e usare espressioni elementari per salutare e congedarsi. È in grado di chiedere come stanno le persone e reagire alle notizie. È in grado di comprendere espressioni di uso quotidiano finalizzate alla soddisfazione di bisogni elementari di tipo concreto, che un parlante disponibile e comprensivo gli/le rivolge direttamente, pronunciandole chiaramente e lentamente e ripetendole. **DESCRIVERE ESPERIENZE:** È in grado di descrivere se stesso/a, che cosa fa e dove vive. È in grado di formulare espressioni semplici, prevalentemente isolate, su persone e luoghi. **COOPERAZIONE FINALIZZATA A UNO SCOPO:** È in grado di comprendere domande e istruzioni che gli/le vengono rivolte, chiaramente e direttamente e di seguire semplici indicazioni. È in grado di chiedere e dare qualcosa a chi la chiede. È in grado di cavarsela con numeri, quantità, costi, orari. È in grado di indicare il tempo usando espressioni quali «la settimana prossima», «venerdì scorso», «a novembre», «alle tre».

<b>17.</b>	A1	4	Risposta libera (parlando di sé)
<b>18.</b>	A1	4	Risposta libera (monologo)
<b>19.</b>	A1	4	Risposta libera (dialogo-simulazione)

**COMPRESIONE SCRITTA. GENERALE:** È in grado di comprendere testi brevi e semplici di contenuto familiare e di tipo concreto, formulati nel linguaggio che ricorre frequentemente nella vita di tutti i giorni o sul lavoro. **LEGGERE LA CORRISPONDENZA:** Per quanto riguarda argomenti che gli/le sono familiari, è in grado di comprendere lettere e fax su un modello standard di uso corrente (richieste d'informazioni, ordini, lettere di conferma ecc.). È in grado di comprendere lettere personali brevi e semplici. **LEGGERE PER ORIENTARSI:** È in grado di trovare informazioni specifiche e prevedibili in semplice materiale di uso corrente quali inserzioni, prospetti, menù, cataloghi e orari. È in grado di individuare informazioni specifiche in un elenco ed estrarre quella occorrente (ad es. usare le "Pagine gialle" per trovare un servizio o un negozio). È in grado di comprendere cartelli e avvisi d'uso corrente in luoghi pubblici (ad es. strade, ristoranti, stazioni ferroviarie) e sul posto di lavoro (ad es. indicazioni, istruzioni e avvisi di pericolo). **LEGGERE PER INFORMARSI:** È in grado di trovare informazioni specifiche in semplice materiale scritto di uso corrente che gli/le può capitare tra le mani, quali lettere, opuscoli e brevi articoli di cronaca. **LEGGERE ISTRUZIONI:** È in grado di comprendere norme, per esempio di sicurezza, purché siano espresse in lingua semplice. È in grado di comprendere semplici istruzioni relative ad apparecchi che si usano nella vita di tutti i giorni – come un telefono pubblico. **INDIVIDUARE INDIZI E FARE INFERENZE:** È in grado di usare l'idea che si è fatta del significato generale di brevi testi su argomenti quotidiani di tipo concreto, per indurre dal contesto il significato che le parole sconosciute possono avere.

<b>20.</b>	A2	1	Scelta multipla (comprensione)
<b>21.</b>	A2	1	Scelta multipla (grammatica e lessico)
<b>22.</b>	A2	1	Vero/Falso, Sì/No
<b>23.</b>	A2	1	Abbinamento
<b>24.</b>	A2	1	Sequenzialità (mettere in ordine)
<b>25.</b>	A2	1	Completamento (attraverso scelta)
<b>26.</b>	A2	1	Breve risposta
<b>27.</b>	A2	1	Cloze
<b>28.</b>	A2	1	Cruciverba/Quiz

**PRODUZIONE E INTERAZIONE SCRITTA. GENERALE:** È in grado di scrivere una serie di semplici espressioni e frasi legate da semplici connettivi quali «e», «ma» e «perché». È in grado di scrivere brevi e semplici appunti, relativi a bisogni immediati, usando formule convenzionali. **SCRITTURA CREATIVA:** È in grado di scrivere frasi connesse ad aspetti quotidiani del proprio ambiente, ad es. la gente, i luoghi, un'esperienza di lavoro o di studio. È in grado di descrivere molto brevemente e in modo elementare avvenimenti, attività svolte ed esperienze personali. **CORRISPONDENZA:** È in grado di scrivere lettere personali molto semplici per ringraziare o scusarsi. **APPUNTI, MESSAGGI E MODULI:** È in grado di prendere nota di un messaggio semplice e breve, a condizione di potere chiedere di ripetere o riformulare. È in grado di scrivere brevi e semplici appunti e messaggi riferiti a bisogni immediati.

<b>29.</b>	A2	2	Risposta libera (scrivendo di sé)
<b>30.</b>	A2	2	Risposta libera (simulando)

**COMPRESIONE ORALE. GENERALE:** È in grado di comprendere quanto basta per soddisfare bisogni di tipo concreto, purché si parli lentamente e chiaramente. È in grado di comprendere espressioni riferite ad aree di priorità immediata (ad es. informazioni veramente basilari sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale e lavoro), purché si parli lentamente e chiaramente. **CONVERSAZIONE TRA PARLANTI NATIVI:** È generalmente in grado di identificare l'argomento di una discussione che si rivolge in sua presenza, se si parla lentamente e con chiarezza. **ANNUNCI E ISTRUZIONI:** È in grado di afferrare l'essenziale in messaggi e annunci brevi, chiari e semplici. È in grado di comprendere semplici istruzioni su come andare da X a Y, a piedi o con mezzi pubblici. **MEZZI DI COMUNICAZIONE AUDIO E REGISTRAZIONI:** È in grado di comprendere ed estrarre l'informazione essenziale da brevi testi registrati, che trattino di argomenti prevedibili di uso quotidiano e che siano pronunciati lentamente e chiaramente. **INDIVIDUARE INDIZI E FARE INFERENZE:** È in grado di usare l'idea che si è fatta del significato generale di brevi enunciati su argomenti quotidiani di tipo concreto, per indurre dal contesto il significato che le parole sconosciute possono avere.

<b>31.</b>	A2	3	Scelta multipla
<b>32.</b>	A2	3	Vero/Falso, Sì/No
<b>33.</b>	A2	3	Abbinamento
<b>34.</b>	A2	3	Completamento (attraverso scelta)
<b>35.</b>	A2	3	Breve risposta

**PRODUZIONE E INTERAZIONE ORALE. ESSERE INTERVISTATI:** In un'intervista è in grado di farsi capire e comunicare concetti e informazioni su argomenti familiari, a condizione di poter chiedere di quando in quando dei chiarimenti e di essere a volte aiutato ad esprimere ciò che vuole. **CONVERSAZIONE:** È in grado di stabilire contatti sociali: saluti e congedi; presentazioni; ringraziamenti. Generalmente è in grado di comprendere un discorso su un argomento familiare formulato chiaramente in lingua standard che gli/le viene rivolto direttamente, a condizione di poter di quando in quando chiedere di ripetere o di riformulare. È in grado di partecipare a brevi conversazioni in contesti abituali su argomenti di suo interesse. È in grado di esprimere in termini semplici come si sente e di ringraziare. È in grado di fare inviti, dare suggerimenti e chiedere scusa e di rispondere a mosse analoghe. È in grado di dire ciò che gli/le piace o non piace. **DESCRIVERE ESPERIENZE:** È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa elencandone semplicemente i punti. Descrive aspetti quotidiani del proprio ambiente, ad es. la gente, i luoghi, esperienze di lavoro o di studio. È in grado di descrivere, brevemente e in modo elementare, avvenimenti e attività. È in grado di descrivere progetti e accordi presi, abitudini e comportamenti di *routine*, attività svolte in passato ed esperienze personali. È in grado di usare una lingua semplice per fare brevi asserzioni su oggetti e cose che possiede e fare confronti. È in grado di spiegare che cosa gli/le piace o non piace rispetto ad un oggetto o una situazione. **COOPERAZIONE FINALIZZATA A UNO SCOPO:** È in grado di comprendere quanto basta per affrontare senza eccessivo sforzo semplici compiti di *routine*, chiedendo in modo molto semplice di ripetere quando non ha capito. È in grado di discutere su che cosa fare, facendo proposte e rispondendo a quelle avanzate da altri, chiedendo indicazioni e dandone. È in grado di chiedere, dare e seguire semplici indicazioni e istruzioni, ad es. spiegare come arrivare in un luogo aiutandosi con una cartina o una pianta.

<b>36.</b>	A2	4	Risposta libera (parlando di sé)
<b>37.</b>	A2	4	Risposta libera (monologo)
<b>38.</b>	A2	4	Risposta libera (dialogo-simulazione)

**COMPRESIONE SCRITTA. GENERALE:** È in grado di leggere testi fattuali semplici e lineari su argomenti che si riferiscono al suo campo d'interesse raggiungendo un sufficiente livello di comprensione. **LEGGERE LA CORRISPONDENZA:** È in grado di comprendere la descrizione di avvenimenti e desideri contenuti in lettere personali; la sua comprensione è sufficiente a permettere una corrispondenza regolare con un "amico di penna". **LEGGERE PER ORIENTARSI:** È in grado di scorrere testi di una certa lunghezza alla ricerca di informazioni specifiche e di reperire in punti diversi di un testo o di testi diversi le informazioni necessarie per portare a termine un compito specifico. È in grado di individuare e comprendere informazioni significative in materiale di uso corrente, quali lettere, opuscoli e brevi documenti ufficiali. **LEGGERE PER INFORMARSI:** In testi argomentativi chiaramente articolati è in grado di riconoscere le principali conclusioni. È in grado di riconoscere la linea argomentativa adottata nell'esposizione di un problema, anche se gli/le possono sfuggire i particolari. È in grado di riconoscere le informazioni significative in articoli di giornale a struttura lineare, che trattino argomenti familiari. **LEGGERE ISTRUZIONI:** È in grado di comprendere istruzioni per l'uso di un apparecchio che siano scritte in modo chiaro e lineare. **INDIVIDUARE INDIZI E FARE INFERENZE:** È in grado di estrapolare dal contesto il significato di una parola sconosciuta e ricostruire il significato della frase, a condizione di avere familiarità con l'argomento in questione.

<b>39.</b>	B1	1	Scelta multipla (comprensione)
<b>40.</b>	B1	1	Scelta multipla (grammatica e lessico)
<b>41.</b>	B1	1	Vero/Falso, Sì/No
<b>42.</b>	B1	1	Abbinamento
<b>43.</b>	B1	1	Sequenzialità (mettere in ordine)
<b>44.</b>	B1	1	Completamento (attraverso scelta)
<b>45.</b>	B1	1	Breve risposta
<b>46.</b>	B1	1	Cloze
<b>47.</b>	B1	1	Cruciverba/Quiz

**PRODUZIONE E INTERAZIONE SCRITTA. GENERALE:** Su una gamma di argomenti familiari che rientrano nel suo campo d'interesse è in grado di scrivere testi coesi, unendo in una sequenza lineare una serie di brevi espressioni distinte. È in grado di trasmettere informazioni e idee su argomenti sia astratti sia concreti, verificare le informazioni ricevute, porre domande su un problema o spiegarlo con ragionevole precisione. È in grado di scrivere lettere e appunti personali per chiedere o dare semplici informazioni di interesse immediato, riuscendo a mettere in evidenza ciò che ritiene importante. **SCRITTURA CREATIVA:** È in grado di scrivere descrizioni lineari e precise su una gamma di argomenti familiari che rientrano nel suo campo d'interesse. È in grado di scrivere resoconti di esperienze, descrivendo sentimenti e impressioni in un semplice testo coeso. È in grado di descrivere un avvenimento, un viaggio recente – reale o immaginario. È in grado di raccontare una storia. **CORRISPONDENZA:** È in grado di scrivere lettere personali per dare notizie ed esprimere il proprio pensiero su argomenti astratti o culturali quali musica e film. In lettere personali è in grado di descrivere esperienze, sentimenti e avvenimenti precisando qualche particolare. **RELAZIONI E SAGGI:** È in grado di scrivere saggi brevi e semplici su argomenti che lo/la interessano. È in grado di scrivere con discreta sicurezza per riassumere e riferire informazioni fattuali sulle *routine* abituali e su altri aspetti del vivere quotidiano che lo/la riguardano esprimendo la propria opinione. È in grado di scrivere relazioni molto brevi su un modello standard per trasmettere informazioni fattuali sulle *routine* abituali e spiegare le ragioni delle azioni. **LAVORARE SU UN TESTO:** È in grado di mettere insieme brevi informazioni tratte da svariate fonti e riassumerle per un'altra persona. È in grado di parafrasare in modo semplice brevi brani scritti, usando parole e struttura del testo originale.

<b>48.</b>	B1	2	Risposta libera (scrivendo di sé)
<b>49.</b>	B1	2	Risposta libera (simulando)
<b>50.</b>	B1	2	Mediazione
<p><b>COMPRESIONE ORALE. GENERALE:</b> È in grado di comprendere informazioni fattuali chiare (compresi dei brevi racconti) su argomenti comuni alla vita di tutti i giorni (famiglia, scuola, tempo libero) o al lavoro, riconoscendo sia il significato generale sia le informazioni specifiche, purché il discorso sia pronunciato con chiarezza in un accento piuttosto familiare. <b>CONVERSAZIONE TRA PARLANTI NATIVI:</b> È generalmente in grado di seguire i punti salienti di una lunga discussione che si svolga in sua presenza, purché si parli in lingua standard e con pronuncia chiara. <b>ASCOLTARE COME COMPONENTE DI UN PUBBLICO:</b> È in grado di seguire una lezione o un discorso su un argomento che rientra nel suo settore, purché il tema gli/le sia familiare, l'esposizione sia lineare e chiaramente strutturata e la pronuncia sia chiara. <b>ANNUNCI E ISTRUZIONI:</b> È in grado di comprendere semplici informazioni tecniche, quali istruzioni per l'uso di apparecchi di impiego quotidiano. È in grado di seguire indicazioni precise. <b>MEZZI DI COMUNICAZIONE AUDIO E REGISTRAZIONI:</b> È in grado di comprendere il contenuto informativo di quasi tutti i materiali audio registrati o trasmessi per radio purché trattino argomenti di suo interesse e siano formulati in chiara lingua standard. È in grado di comprendere i punti salienti di giornali radio e di semplici materiali registrati, che trattino argomenti con cui ha familiarità e che siano pronunciati in modo relativamente lento e chiaro. <b>INDIVIDUARE INDIZI E FARE INFERENZE:</b> È in grado di estrapolare dal contesto il significato di una parola sconosciuta e ricostruire il significato della frase, a condizione di avere familiarità con l'argomento in questione.</p>			
<b>51.</b>	B1	3	Scelta multipla
<b>52.</b>	B1	3	Vero/Falso, Sì/No
<b>53.</b>	B1	3	Abbinamento
<b>54.</b>	B1	3	Completamento (attraverso scelta)
<b>55.</b>	B1	3	Breve risposta
<p><b>PRODUZIONE E INTERAZIONE ORALE. ESSERE INTERVISTATI:</b> In un'intervista/colloquio è in grado di rifornire le informazioni concrete richieste (ad es. descrivere i sintomi ad un medico), ma lo fa con precisione limitata. È in grado di portare a termine un'intervista preparata, verificando e confermando le informazioni, anche se può a volte aver bisogno di chiedere di ripetere se l'interlocutore parla velocemente o dà una risposta ampia. È in grado di prendere qualche iniziativa (ad es. introdurre un nuovo argomento) ma nell'interazione dipende molto dall'interlocutore. È in grado di usare un questionario preparato per condurre un'intervista strutturata aggiungendo spontaneamente qualche domanda di approfondimento. <b>CONVERSAZIONE:</b> È in grado di intervenire in una conversazione su argomenti familiari, senza essersi preparato in precedenza. In una conversazione su temi quotidiani, è in grado di seguire un discorso chiaramente articolato che gli/le viene rivolto direttamente, anche se a volte deve chiedere la ripetizione di certe parole o espressioni. È in grado di sostenere una conversazione, ma a volte, quando cerca di dire con precisione ciò che vorrebbe, può non essere facilmente comprensibile. È in grado di esprimere sentimenti e atteggiamenti quali sorpresa, felicità, tristezza, interesse e indifferenza e di reagire se vengono manifestati da altre persone. <b>DESCRIVERE ESPERIENZE:</b> È in grado di produrre descrizioni semplici e lineari di argomenti familiari di vario tipo che rientrano nel suo campo d'interesse. È in grado di produrre, con ragionevole fluency, una narrazione chiara e semplice, strutturandola in una sequenza lineare di punti. È in grado di rendere dettagliatamente conto di esperienze, descrivendo sentimenti e impressioni. È in grado di riferire i particolari di un avvenimento imprevedibile, ad es. un incidente. È in grado di riferire la trama di un libro o di un film e di descrivere le proprie impressioni. È in grado di descrivere sogni, speranze e ambizioni. È in grado di descrivere avvenimenti, reali o immaginari. È in grado di raccontare una storia. <b>ARGOMENTARE:</b> È in grado di sviluppare un'argomentazione con sufficiente chiarezza, così che il discorso possa essere seguito per lo più senza difficoltà. È in grado di dare brevi motivazioni e spiegazioni su opinioni, progetti e azioni. <b>DISCUSSIONE INFORMALE:</b> È in grado di seguire molto di ciò che viene detto in sua presenza su argomenti generali, a condizione che gli interlocutori evitino di usare espressioni idiomatiche e usino una pronuncia chiara. È in grado di esprimere il proprio pensiero su argomenti astratti o culturali quali film, libri, musica ecc. È in grado di spiegare</p>			

perché qualcosa costituisca un problema. È in grado di commentare brevemente il punto di vista degli altri. È in grado di confrontare e valutare delle alternative, discutendo su che cosa fare, dove andare, con chi, cosa scegliere ecc. **COOPERAZIONE FINALIZZATA A UNO SCOPO:** È in grado di seguire ciò che viene detto, ma può a volte aver bisogno di chiedere che qualcosa venga ripetuto o chiarito, se gli altri parlano velocemente o a lungo. È in grado di spiegare perché qualcosa costituisce un problema e di discutere che cosa fare, confrontando e valutando iniziative. È in grado di commentare succintamente il punto di vista degli altri. È in grado di far capire che cosa pensa e prova rispetto a possibili soluzioni o su che cosa sia opportuno fare, dando brevi motivazioni e spiegazioni. È in grado di sollecitare altri ad esprimere il proprio punto di vista su come procedere.

<b>56.</b>	B1	4	Risposta libera (parlando di sé)
<b>57.</b>	B1	4	Risposta libera (monologo)
<b>58.</b>	B1	4	Mediazione

**COMPRESIONE SCRITTA. GENERALE:** È in grado di leggere in modo ampiamente autonomo, adattando stile e velocità di lettura ai differenti testi e scopi e usando in modo selettivo le opportune fonti per riferimento e consultazione. Ha un patrimonio lessicale ampio che attiva nella lettura, ma può incontrare difficoltà con espressioni idiomatiche poco frequenti. **LEGGERE LA CORRISPONDENZA:** È in grado di leggere la corrispondenza che rientra nel suo campo d'interesse e afferrarne con prontezza l'essenziale. **LEGGERE PER ORIENTARSI:** È in grado di scorrere velocemente testi lunghi e complessi, individuando le informazioni che gli/le servono. È in grado di individuare rapidamente il contenuto e l'importanza di nuove informazioni, articoli e relazioni riguardo a un'ampia gamma di argomenti professionali, per decidere se vale la pena di studiarli più a fondo. **LEGGERE PER INFORMARSI:** È in grado di trarre informazioni, concetti e opinioni da fonti altamente specialistiche relative al suo settore. È in grado di comprendere articoli specialistici estanei al suo settore, a condizione di poter usare di quando in quando il dizionario per trovare conferma di aver interpretato correttamente i termini. È in grado di comprendere relazioni e articoli relativi a problemi del mondo contemporaneo in cui gli autori esprimano prese di posizione e punti di vista particolari. **LEGGERE ISTRUZIONI:** È in grado di comprendere istruzioni piuttosto lunghe e complesse nel proprio settore di competenza, compresi i particolari che riguardano le condizioni d'uso e le avvertenze, a condizione di poter rileggere le parti difficili. **INDIVIDUARE INDIZI E FARE INFERENZE:** È in grado di usare diverse strategie di comprensione, quali leggere concentrandosi sugli elementi principali, controllare la comprensione usando indizi contestuali.

<b>59.</b>	B2	1	Scelta multipla (comprensione)
<b>60.</b>	B2	1	Scelta multipla (grammatica e lessico)
<b>61.</b>	B2	1	Vero/Falso, Sì/No
<b>62.</b>	B2	1	Abbinamento
<b>63.</b>	B2	1	Sequenzialità (mettere in ordine)
<b>64.</b>	B2	1	Completamento (attraverso scelta)
<b>65.</b>	B2	1	Breve risposta
<b>66.</b>	B2	1	Cloze
<b>67.</b>	B2	1	Cruciverba/Quiz

**PRODUZIONE E INTERAZIONE SCRITTA. GENERALE:** È in grado di scrivere testi chiari e articolati su diversi argomenti che si riferiscano al suo campo d'interesse, valutando informazioni e argomentazioni tratte da diverse fonti e sintetizzandole. È in grado di dare notizie ed esprimere punti di vista per iscritto in modo efficace e referendosi a quanto scritto dagli altri. **SCRITTURA CREATIVA:** È in grado di descrivere in modo chiaro e preciso avvenimenti ed esperienze reali o immaginari, realizzando un testo coeso che segnali le relazioni tra i concetti. È in grado di attenersi alle conversazioni proprie del genere. È in grado di scrivere descrizioni chiare e articolate su diversi argomenti familiari che rientrano nel suo campo d'interesse. È in grado di scrivere la recensione di un film, un libro e di una rappresentazione teatrale. **CORRISPONDENZA:** Nelle lettere è in grado di esprimere emozioni di diversa intensità, mettendo in evidenza il significato che attribuisce ad avvenimenti ed esperienze e commentando le notizie e i punti di vista del corrispondente. **RELAZIONI**

**E SAGGI:** È in grado di scrivere un saggio o una relazione per sviluppare un argomento in modo sistematico, mettendo opportunamente in evidenza i punti significativi e gli elementi a loro sostegno. È in grado di valutare idee e soluzioni diverse a un problema. È in grado di scrivere un saggio o una relazione sviluppando un'argomentazione, fornendo motivazioni a favore o contro un determinato punto di vista e spiegando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni. È in grado di sintetizzare informazioni e argomentazioni tratte da diverse fonti. **LAVORARE SU UN TESTO:** È in grado di riassumere un'ampia gamma di testi informativi e di *fiction*, commentando e analizzando punti di vista contrastanti e temi salienti. È in grado di redigere estratti da notiziari, interviste o documentari che contengano opinioni, argomentazioni e valutazioni. È in grado di riassumere la trama e le sequenze di un film o di una rappresentazione teatrale.

<b>68.</b>	B2	2	Risposta libera (scrivendo di sé)
<b>69.</b>	B2	2	Risposta libera (simulando)
<b>70.</b>	B2	2	Mediazione

**COMPRESIONE ORALE. GENERALE:** È in grado di comprendere ciò che viene detto in lingua standard, dal vivo o registrato, su argomenti sia familiari sia non familiari che si affrontano normalmente nella vita, nei rapporti sociali, nello studio e sul lavoro. Solo fortissimi rumori di fondo, una struttura discorsiva inadeguata e/o l'uso di espressioni idiomatiche possono pregiudicare la comprensione. È in grado di seguire un discorso lungo e argomentazioni complesse purché l'argomento gli sia relativamente familiare e la struttura del discorso sia indicata con segnali espliciti. **CONVERSAZIONE TRA PARLANTI NATIVI:** È in grado di seguire un'animata conversazione tra parlanti nativi. Con qualche sforzo è in grado di afferrare molto di ciò che si dice in sua presenza. **ASCOLTARE COME COMPONENTE DI UN PUBBLICO:** È in grado di cogliere gli elementi essenziali di conferenze, discorsi e relazioni e di altre esposizioni accademiche/professionali concettualmente e linguisticamente complesse. **ANNUNCI E ISTRUZIONI:** È in grado di comprendere annunci e messaggi su argomenti concreti e astratti formulati in lingua standard e a velocità normale. **MEZZI DI COMUNICAZIONE AUDIO E REGISTRAZIONI:** È in grado di comprendere registrazioni in lingua standard con cui può frequentemente avere a che fare nella vita sociale, professionale e accademica e identificare, oltre al contenuto informativo, il punto di vista e l'atteggiamento di chi parla. È in grado di comprendere quasi tutti i testi informativi radiofonici e molto altro materiale audio registrato o trasmesso via radio in lingua standard, identificando lo stato d'animo, l'atteggiamento ecc. Di chi parla. **INDIVIDUARE INDIZI E FARE INFERENZE:** È in grado di usare diverse strategie di comprensione, quali ascoltare concentrandosi sugli elementi principali, controllare la comprensione usando indizi contestuali.

<b>71.</b>	B2	3	Scelta multipla
<b>72.</b>	B2	3	Vero/Falso, Sì/No
<b>73.</b>	B2	3	Abbinamento
<b>74.</b>	B2	3	Completamento (attraverso scelta)
<b>75.</b>	B2	3	Breve risposta

**PRODUZIONE E INTERAZIONE ORALE. ESSERE INTERVISTATI:** È in grado di condurre un'intervista sciolta ed efficace, allontanandosi in modo spontaneo dalle domande predisposte e sfruttando le risposte interessanti per indagare oltre. È in grado di prendere l'iniziativa in un'intervista, sviluppando e approfondendo i concetti, con poco bisogno di aiuto e sollecitazioni dall'intervistatore. **CONVERSAZIONE:** È in grado di impegnarsi in modo attivo in una lunga conversazione su quasi tutti gli argomenti di ordine generale, anche se l'ambiente è rumoroso. È in grado di interagire con parlanti nativi senza rendersi involontariamente ridicolo/a o irritarli o metterli nella necessità di comportarsi in modo diverso da come farebbero con un interlocutore nativo. È in grado di esprimere emozioni di diversa intensità, mettendo in evidenza il significato che attribuisce ad avvenimenti ed esperienze. **MONOLOGO-DESCRIVERE ESPERIENZE:** È in grado di produrre descrizioni chiare e precise su svariati argomenti che rientrano nel suo campo d'interesse. **MONOLOGO-ARGOMENTARE:** È in grado di sviluppare un'argomentazione in modo chiaro e sistematico, mettendo opportunamente in evidenza i punti salienti e sostenendoli con particolari pertinenti. È in grado di spiegare il punto di vista su un problema d'attualità, indicando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni. **ANNUNCI PUBBLICI:** È in grado di fare annunci su argomenti molto generali con chiarezza, scioltezza e spontaneità tali da non richiedere sforzo né creare



problemi di comprensione a chi ascolta. **DISCUSSIONE INFORMALE:** È in grado di seguire una discussione animata che si svolge tra parlanti nativi. È in grado di esprimere con precisione le proprie idee e opinioni, di argomentare in modo convincente e rispondere ad argomentazioni complesse proposte da altri. È in grado di prendere attivamente parte a una discussione informale in un contesto familiare, facendo commenti, esponendo chiaramente il proprio punto di vista, valutando proposte alternative, avanzando ipotesi e reagendo a quelle avanzate da altri. Con qualche sforzo riesce ad afferrare molto di ciò che viene detto in una discussione che si svolge in sua presenza, ma può avere difficoltà a parteciparvi attivamente se la discussione ha luogo tra parlanti nativi che non modificano affatto il loro linguaggio. Nel corso della discussione è in grado di esprimere e sostenere le proprie opinioni, fornendo opportunamente spiegazioni, informazioni a sostegno e commenti. **COOPERAZIONE FINALIZZATA A UNO SCOPO:** È in grado di comprendere in modo affidabile istruzioni dettagliate. È in grado di far avanzare il lavoro invitando altri a prendervi parte, a dire che cosa pensano ecc. È in grado di delineare con chiarezza una questione o un problema, riflettendo su cause o conseguenze, soppesando vantaggi e svantaggi di approcci differenti.

<b>76.</b>	B2	4	Risposta libera (parlando di sé)
<b>77.</b>	B2	4	Risposta libera (monologo)
<b>78.</b>	B2	4	Mediazione

**COMPRESIONE SCRITTA. GENERALE:** È in grado di comprendere in dettaglio testi piuttosto lunghi e complessi, relativi o meno al suo settore di specializzazione, a condizione di poter rileggere i passaggi difficili. **LEGGERE LA CORRISPONDENZA:** È in grado di comprendere qualsiasi tipo di corrispondenza, ricorrendo occasionalmente a un dizionario. **LEGGERE PER ORIENTARSI:** Come per B2. **LEGGERE PER INFORMARSI:** È in grado di comprendere nei dettagli un'ampia gamma di testi lunghi e complessi con cui può avere a che fare nella vita sociale, professionale o accademica e di identificare anche particolari minori, compresi atteggiamenti e opinioni, sia dichiarati sia impliciti. **LEGGERE ISTRUZIONI:** È in grado di comprendere nei dettagli istruzioni piuttosto lunghe e complesse, non necessariamente relative al proprio settore di competenza, riguardo a un nuovo macchinario o a una nuova procedura, a condizione di poter rileggere le parti difficili. **INDIVIDUARE INDIZI E FARE INFERENZE:** È in grado di usare indizi contestuali, grammaticali e lessicali per inferire atteggiamenti, stati d'animo e intenzioni e anticipare il seguito.

<b>79.</b>	C1	1	Scelta multipla (comprensione)
<b>80.</b>	C1	1	Scelta multipla (grammatica e lessico)
<b>81.</b>	C1	1	Vero/Falso, Sì/No
<b>82.</b>	C1	1	Abbinamento
<b>83.</b>	C1	1	Sequenzialità (mettere in ordine)
<b>84.</b>	C1	1	Completamento (attraverso scelta)
<b>85.</b>	C1	1	Breve risposta
<b>86.</b>	C1	1	Cloze
<b>87.</b>	C1	1	Cruciverba/Quiz

**PRODUZIONE E INTERAZIONE SCRITTA. GENERALE:** È in grado di scrivere testi chiari e ben strutturati su argomenti complessi, sottolineando le questioni salienti, sviluppando punti di vista in modo abbastanza esteso, sostenendoli con dati supplementari, con motivazioni ed esempi pertinenti e concludendo il tutto in modo appropriato. È in grado di esprimersi con chiarezza e precisione, adattandosi al destinatario in modo flessibile ed efficace. **SCRITTURA CREATIVA:** È in grado di scrivere descrizioni e testi di fantasia chiari, articolati, ben strutturati e sviluppati con uno stile sicuro, personale e naturale, adatto al lettore al quale sono destinati. **CORRISPONDENZA:** Nella corrispondenza personale è in grado di esprimersi con chiarezza, precisione e flessibilità, esprimendo le dimensioni affettive e usando la lingua anche per alludere e per scherzare. **RELAZIONI E SAGGI:** È in grado di scrivere un'esposizione chiara e ben strutturata di argomenti complessi, sottolineando le questioni salienti. È in grado di sviluppare in modo abbastanza esteso punti di vista, sostenendoli con dati supplementari, con motivazioni ed esempi pertinenti.

<b>LAVORARE SU UN TESTO:</b> È in grado di riassumere testi lunghi e difficili.			
<b>88.</b>	C1	2	Risposta libera (scrivendo di sé)
<b>89.</b>	C1	2	Risposta libera (simulando)
<b>90.</b>	C1	2	Mediazione
<p><b>COMPRESIONE ORALE. GENERALE:</b> È in grado di comprendere quanto basta per riuscire a seguire un ampio discorso su argomenti astratti e complessi estranei al suo settore, anche se può aver bisogno di farsi confermare qualche particolare, soprattutto se non ha familiarità con la varietà linguistica. È in grado di riconoscere molte espressioni idiomatiche e colloquiali e di cogliere i cambiamenti di registro. È in grado di seguire un discorso lungo anche se non è chiaramente strutturato e se relazioni restano implicite e non vengono segnalate esplicitamente. <b>CONVERSAZIONE TRA PARLANTI NATIVI:</b> È in grado di seguire con facilità interazioni complesse nell'ambito di discussioni di gruppo e dibattiti a cui non prende direttamente parte, anche nel caso in cui essi affrontino argomenti astratti, complessi e non familiari. <b>ASCOLTARE COME COMPONENTE DI UN PUBBLICO:</b> È in grado di seguire con relativa facilità la maggior parte di conferenze, discussioni e dibattiti. <b>ANNUNCI E ISTRUZIONI:</b> È in grado di comprendere informazioni specifiche da annunci pubblici, anche se l'emissione è di cattiva qualità, con distorsioni acustiche, ad es. in una stazione, allo stadio ecc. È in grado di comprendere informazioni tecniche complesse, quali specificazioni e istruzioni per l'uso di prodotti e servizi che gli/le sono familiari. <b>MEZZI DI COMUNICAZIONE AUDIO E REGISTRAZIONI:</b> È in grado di comprendere un'ampia gamma di materiale registrato o trasmesso via radio, anche se qualche parte è in lingua non standard, individuando anche fini dettagli, compresi gli atteggiamenti impliciti e i rapporti intercorrenti tra gli interlocutori. <b>INDIVIDUARE INDIZI E FARE INFERENZE:</b> È capace di usare indizi contestuali, grammaticali e lessicali per inferire atteggiamenti, stati d'animo e intenzioni e anticipare il seguito.</p>			
<b>91.</b>	C1	3	Scelta multipla
<b>92.</b>	C1	3	Vero/Falso, Sì/No
<b>93.</b>	C1	3	Abbinamento
<b>94.</b>	C1	3	Completamento (attraverso scelta)
<b>95.</b>	C1	3	Breve risposta
<p><b>PRODUZIONE E INTERAZIONE ORALE. INTERVISTARE ED ESSERE INTERVISTATI:</b> È in grado di partecipare pienamente a un'intervista, sia da intervistatore che da intervistato, sviluppando e approfondendo i punti in discussione con scioltezza e senza alcun aiuto e gestendo in modo adeguato le interloquzioni. <b>CONVERSAZIONE:</b> È in grado di usare la lingua per scopi sociali in modo flessibile ed efficace, esprimendo le dimensioni affettive, usando la lingua anche per alludere e per scherzare. <b>MONOLOGO-DESCRIVERE ESPERIENZE:</b> È in grado di produrre descrizioni chiare e precise di argomenti complessi. È in grado di produrre descrizioni e narrazioni elaborate e precise integrandovi temi secondari, sviluppando determinati punti e concludendo il tutto in modo appropriato. <b>DISCUSSIONE INFORMALE:</b> È in grado di seguire con disinvoltura e prendere parte a interazioni complesse nell'ambito di discussioni di gruppo, anche nel caso in cui affrontino argomenti astratti, complessi e non familiari. <b>DISCUSSIONE FORMALE:</b> È in grado di seguire con facilità un dibattito, anche su argomenti astratti, complessi e poco familiari. È in grado di sostenere una posizione formale in modo convincente, rispondendo a domande, a commenti e a contro-argomentazioni complesse con scioltezza e spontaneità e in modo appropriato.</p>			
<b>96.</b>	C1	4	Risposta libera (parlando di sé)
<b>97.</b>	C1	4	Risposta libera (monologo)
<b>98.</b>	C1	4	Mediazione
<p><b>COMPRESIONE SCRITTA. GENERALE:</b> È in grado di comprendere e interpretare in modo critico praticamente tutte le forme di linguaggio scritto, compresi testi letterari e non letterari astratti, strutturalmente complessi o molto ricchi di espressioni colloquiali. È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi lunghi e complessi, cogliendone fini differenze stilistiche e comprendendo i significati sia espliciti sia impliciti. <b>LEGGERE LA CORRISPONDENZA:</b> Come per C1. <b>LEGGERE PER ORIENTARSI:</b> Come per B2. <b>LEGGERE PER INFORMARSI:</b> Come per C1.</p>			

<b>99.</b>	C2	1	Scelta multipla (comprensione)
<b>100.</b>	C2	1	Scelta multipla (grammatica e lessico)
<b>101.</b>	C2	1	Vero/Falso, Sì/No
<b>102.</b>	C2	1	Abbinamento
<b>103.</b>	C2	1	Sequenzialità (mettere in ordine)
<b>104.</b>	C2	1	Completamento (attraverso scelta)
<b>105.</b>	C2	1	Breve risposta
<b>106.</b>	C2	1	Cloze
<b>107.</b>	C2	1	Cruciverba/Quiz
<p><b>PRODUZIONE E INTERAZIONE SCRITTA. GENERALE:</b> È in grado di scrivere testi chiari, fluenti e complessi in uno stile appropriato ed efficace e con una struttura logica che aiuti il lettore a individuare i punti salienti. <b>SCRITTURA CREATIVA:</b> È in grado di scrivere storie e descrizioni di esperienze chiare, in uno stile fluente ed avvicente, adeguato al genere adottato. <b>CORRISPONDENZA:</b> Come per C1. <b>RELAZIONI E SAGGI:</b> È in grado di scrivere relazioni chiare, fluenti e complesse per presentare un caso problematico o esprimere giudizi critici su proposte o opere letterarie. È in grado di elaborare una struttura logica adeguata ed efficace per aiutare il lettore a individuare i punti salienti. <b>LAVORARE SU UN TESTO:</b> È in grado di sintetizzare informazioni tratte da diverse fonti, ricostruendo argomentazioni e dati in un'esposizione globale coerente.</p>			
<b>108.</b>	C2	2	Risposta libera (scrivendo di sé)
<b>109.</b>	C2	2	Risposta libera (simulando)
<b>110.</b>	C2	2	Risposta libera (contrazione di testo/-i)
<b>111.</b>	C2	2	Mediazione
<p><b>COMPRESIONE ORALE. GENERALE:</b> Non ha difficoltà a comprendere qualsiasi tipo di lingua parlata da un nativo a velocità naturale, sia dal vivo sia registrata. <b>CONVERSAZIONE TRA PARLANTI NATIVI:</b> Come per C1. <b>ASCOLTARE COME COMPONENTE DI UN PUBBLICO:</b> È in grado di comprendere conferenze ed esposizioni specialistiche anche se si avvalgono di molte espressioni colloquiali e di terminologia con cui non ha familiarità. <b>ANNUNCI E ISTRUZIONI:</b> Come per C1. <b>MEZZI DI COMUNICAZIONE AUDIO E REGISTRAZIONI:</b> Come per C1. <b>INDIVIDUARE INDIZI E FARE INFERENZE:</b> Come per C1.</p>			
<b>112.</b>	C2	3	Scelta multipla
<b>113.</b>	C2	3	Vero/Falso, Sì/No
<b>114.</b>	C2	3	Abbinamento
<b>115.</b>	C2	3	Completamento (attraverso scelta)
<b>116.</b>	C2	3	Breve risposta
<p><b>PRODUZIONE E INTERAZIONE ORALE. INTERVISTARE ED ESSERE INTERVISTATI:</b> In un'intervista è in grado di sostenere molto bene la propria parte, strutturando il discorso e interagendo con autorevolezza e assoluta scioltezza sia come intervistatore che come intervistato, senza mostrarsi svantaggiato rispetto a un parlante nativo. <b>CONVERSAZIONE:</b> È in grado di conversare in modo disinvolto e appropriato, senza alcuna limitazione linguistica che ostacoli una vita personale e sociale soddisfacente. <b>MONOLOGO-DESCRIVERE ESPERIENZE:</b> È in grado di produrre descrizioni chiare, sciolte, elaborate e spesso tali da essere ricordate. <b>DISCORSI RIVOLTI A UN PUBBLICO:</b> È in grado di presentare, in modo strutturato e con sicurezza, un argomento complesso a un pubblico che non ha familiarità con il tema, organizzando e adattando con flessibilità il discorso per soddisfare i bisogni del pubblico stesso. È in grado di far fronte a domande difficili ed anche poste con atteggiamento polemico. <b>DISCUSSIONE INFORMALE:</b> Come per C1. <b>DISCUSSIONE FORMALE:</b> In discussioni formali su questioni complesse è in grado di sostenere la propria posizione, avanzando argomentazioni articolate e persuasive, senza mostrarsi svantaggiato rispetto a un parlante nativo. <b>COOPERAZIONE FINALIZZATA A UNO SCOPO:</b> Come per B2.</p>			
<b>117.</b>	C2	4	Risposta libera (parlando di sé)

<b>118.</b>	C2	4	Risposta libera (monologo)
<b>119.</b>	C2	4	Mediazione

## II. ARGOMENTI

- 1) Abitudini & Tradizioni
- 2) Agricoltura
- 3) Ambiente & Natura
- 4) Animali & Piante
- 5) Alta cultura (Belle arti, letteratura, architettura, ecc.)
- 6) Casa-Abitazione
- 7) Cinema e Teatro
- 8) Divertimento, Tempo libero, Hobbies
- 9) Economia, Imprese & Industria
- 10) Educazione
- 11) Energia
- 12) Famiglia
- 13) Industria
- 14) Lavoro
- 15) Mezzi di comunicazione di massa (Media)
- 16) Modo di vita
- 17) Nutrizione & Igiene
- 18) Politica
- 19) Prodotti nuovi - Innovazione
- 20) Psicologia
- 21) Pubblicità
- 22) Rapporti umani
- 23) Salute & Esercizio fisico
- 24) Servizi
- 25) Scienze & Tecnologie
- 26) Società (organizzazione sociale / problemi sociali)
- 27) Sport
- 28) Storia
- 29) Trasporti
- 30) Viaggi & Turismo
- 31) Altro: .....

### III. TIPOLOGIA DI TESTI

- 1) Annuncio pubblico orale
- 2) Annuncio scritto
- 3) Articolo giornalistico
- 4) Articolo scientifico
- 5) Autobiografia
- 6) Biglietto (treno, aereo, mostra, ecc.)
- 7) Biglietto di visita
- 8) Bilancio d'impresa
- 9) Bolettino notiziario
- 10) Brochure a scopo informativo o pubblicitario
- 11) Cartolina
- 12) Catalogo/inventario
- 13) Conversazione
- 14) Critica (per esempio di un'opera d'arte)
- 15) Cruciverba – quiz
- 16) Curriculum vitae
- 17) Descrizione (di oggetti, situazioni, ecc.)
- 18) Detto – massima – graffiti
- 19) Diario
- 20) Dibattito
- 21) Didascalia
- 22) Etichetta su confezione di prodotto
- 23) Grafico
- 24) Indicazioni di carattere medico (dose di medicinale, controindicazioni, ecc.)
- 25) Intervista
- 26) Istruzioni (per il funzionamento di un apparecchio, per trovare un luogo, ecc.)
- 27) Itinerari
- 28) Lemma (di dizionario o enciclopedia)
- 29) Lettera
- 30) Messaggio orale (segreteria telefonica)
- 31) Messaggio scritto (mail, sms o su supporto cartaceo)
- 32) Modulo da compilare
- 33) Programma
- 34) Pubblicità orale/auditiva
- 35) Pubblicità scritta/visiva
- 36) Racconto
- 37) Rapporto
- 38) Riassunto
- 39) Ricetta
- 40) Scritta
- 41) Storia a fumetti
- 42) Tavola di contenuti
- 43) Tavola di dati
- 44) Telegiornale/giornale radio
- 45) Testo didattico/scolastico
- 46) Testo giuridico (contratto, garanzia, ordinamento, decreto, legge, costituzione)
- 47) Testo umoristico (per esempio barzeletta)
- 48) Titoli
- 49) Vignetta umoristica
- 50) Altro: .....