

**ΤΕΣΤ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΧΡΗΣΗΣ
ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ, ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ
ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΓΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ
ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΟΥ ΑΣΕΠ**

Βάσει του παραδείγματος των εξετάσεων του ΑΣΕΠ για τους καθηγητές γερμανικής γλώσσας, θα αναλυθεί το συγκεκριμένο είδος τεστ, για το οποίο θα επιχειρηματολογήσουμε ότι πρόκειται για τεστ γλωσσικής χρήσης. Τα κεντρικά ερωτήματα, που θα απαντηθούν είναι:

- Πώς καθορίζεται το περιεχόμενο ενός τεστ
- Πώς κρίνεται ένα τεστ
- Πώς βαθμολογείται ένα τεστ.

Θα συζητηθεί και θα σχολιαστεί η επίδραση (Washback Effekt) του συγκεκριμένου τεστ γλωσσικής χρήσης σε μικρο- και μακροεπίπεδο, δηλαδή τόσο στους εξεταζόμενους όσο και στην κοινωνία.

1. ΤΕΣΤ

Με τον όρο „τεστ“ δηλώνεται η μέθοδος, η οποία αφορά στην έρευνα ενός χαρακτηριστικού της προσωπικότητας, η διαδικασία διεξαγωγής μιας έρευνας, το σύνολο των απαραίτητων υλικών για τη διεξαγωγή αυτή, κάθε έρευνα με το χαρακτηριστικό της δοκιμής, συγκεκριμένες μαθηματικές και στατιστικές μέθοδοι, αλλά και τα λεγόμενα „διαγωνίσματα“ στο σχολικό μάθημα (βλ. και Lienert/Raatz 1998: 1-2, Kranz 2001: 1-3, Bachman 1990: 20, Wiedenmayer 2006). Όσον αφορά τα γλωσσικά τεστ, τόσο στο σχολικό και ακαδημαϊκό, όσο και στον επαγγελματικό τομέα, πρόκειται συνηθέστερα για έρευνες ενός χαρακτηριστικού της προσωπικότητας. Όπως αναφέρει και ο Jung (2001: 221), το τεστ είναι μία μεθοδική διαδικασία ή ένα όργανο, με το οποίο μπορεί να διαπιστωθεί, κατά πόσον μία ή περισσότερες προκαθορισμένες ιδιότητες, ικανότητες ή δεξιότητες υπάρχουν σε ένα πρόσωπο ή σε μία ομάδα προσώπων. Με τον όρο „τεστ“ μπορεί να εννοηθεί κάθε εξεταστική διαδικασία, η οποία γίνεται αφορμή να εξωτερικευτούν από συγκεκριμένα άτομα, σε ελεγχόμενες συνθήκες, συγκεκριμένες ενέργειες, δραστηριότητες και συμπεριφορές. Οι συγκεκριμένες αυτές ενέργειες, στην περίπτωση των γλωσσικών τεστ, επιτρέ-

που να ελεγχθούν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η γλωσσική ικανότητα και η γνώση, και πραγματώνονται μέσω δραστηριοτήτων, όπως η παραγωγή γραπτού λόγου. Πραγματώνονται δε πάντα αναφορικά με κάποιο συγκεκριμένο μέτρο/ στόχο (π.χ. ένας μαθησιακός στόχος ή η ατομική επίδοση μέσα σε μία ομάδα) (βλ. και Grotjahn 2000: 1-2, Wiedenmayer 2006).

Τα τεστ χωρίζονται σε είδη, ανάλογα με το στόχο τους, τις ασκήσεις, που περιέχουν, την ύλη, τη δεξιότητα ή την ικανότητα που ελέγχουν. Ανάμεσα στα ποικίλα είδη τεστ, που αναφέρονται στη βιβλιογραφία, μπορούν να σημειωθούν για τις ανάγκες του παρόντος άρθρου, τα επίσημα και τα ανεπίσημα τεστ, τα τεστ με βάση τη νόρμα και τα τεστ με βάση το κριτήριο, τεστ ασκήσεων με ελεύθερη επιλογή απάντησης, σε αντίθεση με τα τεστ ασκήσεων δεσμευμένης απάντησης (αναλυτικά για τα είδη των τεστ βλ. μεταξυ άλλων και Grotjahn 2001 Bd A, Βηδενμπίερ 2003, Wiedenmayer 2006).

1.1 ΤΕΣΤ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΧΡΗΣΗΣ

Τα τεστ γλωσσικής χρήσης διαφοροποιούνται από τα τεστ ικανοτήτων. Στα τεστ γλωσσικής χρήσης ελέγχεται η χρήση της γλώσσας σε συγκεκριμένες καταστάσεις, οι οποίες σχετίζονται με μελλοντικές πραγματικές καταστάσεις, στις οποίες θα πρέπει να ανταποκριθούν οι υποψήφιοι. Τα τεστ γλωσσικής χρήσης περιέχουν συνήθως ανοιχτές/ ελεύθερες ασκήσεις. Ο Mac Namara (2000: 43) διαφοροποιεί τα τεστ γλωσσικής χρήσης ανάμεσα σε αυτά με την ισχυρή έννοια και αυτά με την ανίσχυρη έννοια. Σε ένα τεστ γλωσσικής χρήσης με την ανίσχυρη έννοια, καθοριστικής σημασίας είναι η γλωσσική επίδοση των υποψηφίων και όχι η λύση του συγκεκριμένου προβλήματος, που τίθεται από την εκφώνηση των ασκήσεων. Παραδείγματα τεστ γλωσσικής χρήσης με την ανίσχυρη έννοια είναι οι ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου των εξετάσεων του ΑΣΕΠ για την επιλογή καθηγητών γερμανικής γλώσσας (ΑΣΕΠ 2002, ΕΡΩΤΗΜΑ 1^ο -2^ο, ΑΣΕΠ 2005, ΕΡΩΤΗΜΑ 2^ο, γνωστικό αντικείμενο, βλ. <http://www.asep.gr>), αλλά και η δοκιμασία παραγωγής προφορικού λόγου του TestDaF (βλ. <http://www.testdaf.de/>). Στην πρώτη περίπτωση οι υποψήφιοι είναι καθηγητές γερμανικής γλώσσας και απαιτείται από αυτούς να παράγουν κείμενα καθορισμένων ειδών, τέτοια, που θα παράγουν πιθανόν μελλοντικά και στην επαγγελματική τους ζωή στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στη δεύτερη περίπτωση της εξέτασης του TestDaF, οι υποψήφιοι είναι μελλοντικοί φοιτητές και καλούνται να παράγουν προφορικού λόγου κείμενα, τέτοια, που θα παράγουν και στην πραγματική φοιτητική ζωή τους.

Σε σύγκριση με τα τεστ ικανοτήτων τα τεστ γλωσσικής χρήσης κινούνται αναγκαστικά σε έναν περιορισμένο τομέα εφαρμογών, υπερτερούν όμως πλησιάζοντας την πραγματικότητα και κατά συνέπεια παρουσιάζουν και μεγαλύτερη αυθεντικότητα, αυξάνοντας ταυτόχρονα και την εγκυρότητά τους (τουλάχιστον την εγκυρότητα στα μάτια του κοινού, στο οποίο απευθύνονται). Με αυτήν την έννοια μπορούν εν δυνάμει να αυξήσουν και την επίδραση σε μικρο- και μακροεπίπεδο, όπως θα σχολιάσουμε και στη συνέχεια. Μειονεκτήματα αυτών των τεστ είναι όμως η υποκειμενικότητα στην αξιολόγηση καθώς και η συχνά όχι επαρκής αξιοπιστία (βλ. και Grotjahn 2001, Wiedenmayer 2006).

1.2 ΤΟ ΤΕΣΤ ΤΟΥ ΑΣΕΠ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Σύμφωνα με τους παραπάνω διαχωρισμούς, στην περίπτωση του τεστ του ΑΣΕΠ για την επιλογή καθηγητών γερμανικής γλώσσας πρόκειται για ένα επίσημο, τεστ με βάση τη νόρμα, μικτό τεστ γλωσσικής χρήσης. Επίσημο, επειδή μετράει επίσημες επιδόσεις, ικανότητες και γνώση, καθώς και επειδή πληροί το κριτήριο της εγκυρότητας. Τεστ με βάση τη νόρμα, επειδή τα ατομικά αποτελέσματα του τεστ παρουσιάζονται σε σχέση με τα αποτελέσματα ενός συνόλου με στόχο την έγκυρη διαφοροποίηση μεταξύ των υποψηφίων και δεν ενδιαφέρει το κατά πόσο κάθε υποψήφιος έχει καλύψει ένα συγκεκριμένο κριτήριο. Μικτό, εφόσον περιλαμβάνει τόσο ασκήσεις ελεύθερης επιλογής, όπως η παραγωγή γραπτού λόγου στο γνωστικό αντικείμενο, αλλά και η άσκηση περιγραφής σχεδιασμού και οργάνωσης μαθήματος της ειδικής διδακτικής, όσο και ασκήσεις δεσμευμένης απάντησης, όπως οι ασκήσεις πολλαπλών επιλογών στο γνωστικό αντικείμενο, αλλά και στην ειδική και τη γενική διδακτική. Είναι τέλος ένα τεστ γλωσσικής χρήσης με την ανίσχυρη έννοια (ή αλλιώς ένα ημι- άμεσο τεστ), εφόσον περιέχει τις ανοιχτές ασκήσεις, οι οποίες ομοιάζουν σε πραγματικές καταστάσεις, που πιθανά θα βιώσουν οι υποψήφιοι και τις κλειστού τύπου ασκήσεις, οι οποίες ελέγχουν έμμεσα γλωσσικές επικοινωνιακές ικανότητες (ασκήσεις πολλαπλών επιλογών, ΑΣΕΠ 2002, ΕΡΩΤΗΜΑ 3^ο, ΑΣΕΠ 2005, ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ 1^ο και 3^ο, γνωστικό αντικείμενο, ερωτήματα ειδικής και γενικής διδακτικής, βλ. <http://www.asep.gr>).

2. ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΈΝΑ ΤΕΣΤ

Για τη δημιουργία ενός τεστ απαιτείται ως βάση ένα θεωρητικό πλαίσιο, για το οποίο μπορεί κανείς να στηριχτεί στη θεωρία του τεστ, καθώς και η αναφορά σε ένα μοντέλο επικοινωνιακών ικανοτήτων, όπως αυτό των Bachman/Palmer (1996) καθώς και το μο-

ντέλο, που προτείνεται από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen 1998/2000/2001).

Σύμφωνα μεταξύ πολλών άλλων και με τον Tchirner (2001: 110), το πρώτο βήμα για την κατασκευή ενός τεστ είναι ο καθορισμός του στόχου, ο οποίος φυσικά απαιτεί μία σύνθετη διαδικασία.

Στο παράδειγμα των εξετάσεων του ΑΣΕΠ, ο στόχος είναι η επιλογή καθηγητών γερμανικής γλώσσας για πρόσληψη στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Γι αυτό το σκοπό θα αρκούσε ένα τεστ γλωσσικής χρήσης σε επίπεδο Γ2 του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις γλώσσες (ή και σε υψηλότερο επίπεδο) και σε συνδυασμό με ασκήσεις από τον επιστημονικό τομέα της Διδακτικής ξένων γλωσσών. Στην περίπτωση όμως των εξετάσεων, που διενεργεί ο ΑΣΕΠ, είναι προκαθορισμένος ο αριθμός των διοριστέων, τα μέρη της εξέτασης, τα είδη των ασκήσεων, καθώς και η κλίμακα βαθμολόγησης, τουλάχιστον όσον αφορά το άριστα και τη βάση. Κατά συνέπεια ο στόχος δεν είναι η επιλογή καθηγητών, αλλά ο συγκεκριμένος αριθμός x διοριστέων, που κάθε φορά ορίζεται από το αρμόδιο Υπουργείο, δηλαδή το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αυτός ο αριθμός x σε συνάρτηση με τον αριθμό y των υποψηφίων, ο οποίος θα ανακοινωθεί πριν από την κατασκευή του τεστ θα καθορίσει αναγκαστικά το επίπεδο της εξέτασης, που ούτως ή άλλως όφειλε να είναι υψηλό. Ακόμη το γεγονός ότι τα μέρη της εξέτασης και τα είδη των ασκήσεων είναι προκαθορισμένα και μάλιστα ισχύουν ακριβώς έτσι και για άλλες ειδικότητες, είναι τα στοιχεία, που θα παίξουν ρόλο στον καθορισμό του βαθμού δυσκολίας της κάθε άσκησης ή των items και της βαρύτητας των μερών και των ασκήσεων του τεστ. Άρα ο στόχος διαμορφώνεται ως εξής:

επιλογή x διοριστέων καθηγητών από y υποψηφίους, και για τις εξετάσεις του έτους 2004, σήμαινε σύμφωνα με τα στοιχεία από την ιστοσελίδα του ΑΣΕΠ, <http://www.asep.gr>:

| ΑΣΕΠ ΓΕΡ 2004 | Θέσεις: 84 | | |
|---------------|------------|---------------|---------|
| | Αιτούντες | Συμμετέχοντες | Ποσοστό |
| B ΘΕ | 1731 | 1555 | 90% |
| A ΘΕ | 1731 | 1531 | 88% |

Δηλαδή, επιλέγεται το 5,48% (1 στους 18 περίπου υποψήφιους).

2.1 Η ΒΑΡΥΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΣΚΗΣΕΩΝ ΚΑΙ Ο ΒΑΘΜΟΣ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ

Τα μέρη του τεστ στην περίπτωση του ΑΣΕΠ είναι δύο (Α και Β θεματική ενότητα) και μοιράζονται εξίσου τη βαθμολογία. Η Β θεματική ενότητα αποτελείται από μία άσκηση γενικής διδακτικής, η οποία περιέχει items¹ γενικής παιδαγωγικής και διδακτικής ξένων γλωσσών, απευθύνεται σε όλους τους καθηγητές ξένων γλωσσών και κατασκευάζεται από ομάδα παιδαγωγών και από διδακτολόγους ξένων γλωσσών. Η Β θεματική ενότητα αποτελείται και από δύο ασκήσεις ειδικής διδακτικής, οι οποίες απευθύνονται στους υποψήφιους καθηγητές γερμανικής γλώσσας. Στη Β θεματική ενότητα η άσκηση γενικής διδακτικής βαθμολογείται με το 40% του συνολικού βαθμού της Β θεματικής ενότητας και οι δύο ασκήσεις της ειδικής διδακτικής μοιράζονται εξίσου το υπόλοιπο 60%. Είναι λοιπόν φανερό ότι η Α θεματική ενότητα που βαθμολογείται με το 50% της συνολικής εξέτασης και στην οποία υπάρχει η δυνατότητα να αλλάξει το επίπεδο, επειδή αφορά μόνον την επιλογή καθηγητών γερμανικής γλώσσας, είναι μεγαλύτερου βαθμού δυσκολίας και θα καθορίσει τελικά και τα αποτελέσματα της εξέτασης και την επιλογή των x καθηγητών. Αυτό δείχνουν άλλωστε και οι αριθμοί, εάν παρατηρήσει κανείς τα αποτελέσματα της εξέτασης του 2002. Υποψήφιοι με 100/100 ή 99/100 μονάδες στην ειδική διδακτική, ήταν σύμφωνα με τα αποτελέσματα των εξετάσεων του 2002 στους μη επιτυχόντες λόγω της χαμηλής βαθμολογίας στο γνωστικό αντικείμενο.

| Σειρά κατάταξης | Γνωστικό αντικ. | Γενική διδακτ. | Ειδική διδακτ. |
|-----------------|-----------------|----------------|----------------|
| 139 | 63 | 70 | 100 |
| 157 | 64,5 | 72,5 | 99,5 |
| 188 | 62 | 66,5 | 100 |

(σύμφωνα με τα στοιχεία από την ιστοσελίδα του ΑΣΕΠ, <http://www.asep.gr>).

Αν παρατηρήσουμε στον πίνακα, υποψήφιος με Μέσο Όρο 85 μονάδων στη διδακτική, βρίσκεται στη θέση 139 στη σειρά κατάταξης.

Ακόμη και στην τελική βαθμολογία, μετά τον υπολογισμό των μορίων από τις σπουδές, τις μεταπτυχιακές σπουδές και την προϋπηρεσία, ο καλύτερος βαθμός πτυχίου (αποτελέσματα εξετάσεων 2002), δηλαδή ο βαθμός "9,44" βρίσκεται στη θέση 71.

¹ Το μικρότερο στοιχείο ενός τεστ.

Η βαρύτητα των τεστ των εξετάσεων των ετών 2002 και 2004 παρουσιάζεται στη συνέχεια στους δυο πίνακες, που ακολουθούν (σύμφωνα με τα στοιχεία από την ιστοσελίδα του ΑΣΕΠ, <http://www.asep.gr>).

| ΑΣΕΠ 2002 | | | | | | ΑΣΕΠ 2004 | | | | | |
|---------------|---------|--------|---------------|---------|--------|---------------|-------------|--------|---------------|---------|------------|
| Α' Θ.Ε. (50%) | | | Β' Θ.Ε. (50%) | | | Α' Θ.Ε. (50%) | | | Β' Θ.Ε. (50%) | | |
| Ασκ. | ποσοστό | Βαθμός | Ασκ. | ποσοστό | Βαθμός | Ασκ. | Ποσοστ ό | Βαθμός | Ασκ. | ποσοστό | Βαθμ ός |
| 1 | 33.3% | 33 | 1 | 25% | 25 | 1 | 30% | 15 | 1 | 30% | 15 |
| 2 | 33.3% | 33 | 2 | 25% | 25 | 2 | 40% | 20 | 2 | 30% | 15 |
| 3 | 33.3% | 33 | 3 | 50% | 50 | 3 | 30% | 15 | 3 | 40% | 20 |

Στο τεστ του έτους 2002, το γνωστικό αντικείμενο αποτελούνταν από τρεις ισόβαθμες ασκήσεις, οι δύο πρώτες παραγωγής γραπτού λόγου και η τρίτη, κλειστού τύπου άσκηση πολλαπλών επιλογών. Στο τεστ του 2004 αυξήθηκαν οι ασκήσεις κλειστού τύπου από 1 σε 2 και το συνολικό τους βάρος από 33,3% σε 60% και μειώθηκαν οι ανοικτές ασκήσεις ελεύθερης παραγωγής γραπτού λόγου από δύο σε μία και μαζί το βάρος τους από περίπου 66% σε 40%. Το γεγονός αυτό φανερώνει την πρόθεση από πλευράς των υπεύθυνων να δημιουργήσουν μία (όσον αφορά τα κριτήρια) οικονομικότερη, πρακτικότερη και ίσως πιο δίκαια (αν τηρηθεί και η μείωση του 0,25% κατά τη βαθμολογία της λάθους επιλογής)² εξέταση. Οικονομικότερη και πρακτικότερη κατά τη διεξαγωγή της, αφού θα διαρκεί λιγότερο χρόνο, αλλά και κατά τη διόρθωση, αφού θα διορθώνεται στο μεγαλύτερο μέρος της χωρίς την ανάγκη ειδικού ανθρώπινου δυναμικού, αλλά με τη βοήθεια του ειδικού μηχανήματος. Δικαιότερη αφού θα περιοριστεί στο μικρότερο δυνατό βαθμό η υποκειμενικότητα του διορθωτή/ βαθμολογητή. Θα αυξηθεί με αυτόν τον τρόπο και η αξιοπιστία (Reliabilität)³ του τεστ. Είναι φανερός όμως ο κίνδυνος να μην ελέγχονται όλες οι ικανότητες και κυρίως όχι οι γλωσσολογικές, οι οποίες ούτως ή άλλως ελέγχονται περιορισμένα λόγω της έλλειψης ασκήσεων πρόσληψης

² Επειδή μειώνεται ο παράγοντας τύχη, ο οποίος είναι και ο βασικότερος κίνδυνος στις ασκήσεις πολλαπλών επιλογών.

³ Η αξιοπιστία αναφέρεται στην ακρίβεια, με την οποία αποδίδουν τα αποτελέσματα ενός τεστ μία ιδιότητα, ανεξάρτητα από το εάν το τεστ μετράει πράγματι την ιδιότητα, που πρέπει να μετρήσει. Όσο μεγαλύτερος ο αριθμός των items, που μετρούν μία ιδιότητα, τόσο πιο αξιόπιστα μετριέται η ιδιότητα αυτή. Ένα τεστ είναι αξιόπιστο, όταν με βάση τα αποτελέσματά του, είναι εφικτό να περιγραφούν με ακρίβεια οι υποψήφιοι και να τοποθετηθούν στην κλίμακα του τεστ.

και παραγωγής προφορικού λόγου (βλ. σχετικά και GERfS 2001, Μποζατζίδου 2003, Βηδενμάιερ 2004⁴). Κατά συνέπεια βέβαια κινδυνεύει να μειωθεί η εγκυρότητα (Validität)⁴ του τεστ (για τον έλεγχο των κριτηρίων βλ. μεταξύ άλλων Diehl/Kohr 1977, Παρασκευόπουλος 1990/1991/1993, Κασσωτάκης 1999, Τσοπάνογλου 2000, Grotjahn 2001, Raatz 2001, Wiedenmayer 2006).

Ο συγκριτικός πίνακας βαρύτητας δεν ξεκαθαρίζει με τον ίδιο τρόπο τις αλλαγές στη Β θεματική ενότητα της διδακτικής, αφού παρατηρείται αύξηση του βάρους των ανοικτών ασκήσεων από 50% σε 60% με τις αντίθετες συνέπειες, δηλαδή μείωση της οικονομίας και της πρακτικότητας, αύξηση της υποκειμενικότητας του διορθωτή/ βαθμολογητή, αλλά εξέταση με αυξημένη εγκυρότητα⁵.

2.2 ΈΛΕΓΧΟΣ ΤΟΥ ΤΕΣΤ

Στη συνέχεια ο κατασκευαστής και αφού έχει πια διατυπώσει τις ασκήσεις και τα ερωτήματα (items) του τεστ πρέπει να φέρει εις πέρας τον έλεγχο βάσει των κριτηρίων και ανάλογα με το είδος του τεστ. Ο έλεγχος αυτός είναι απαιτητικός σε γνώσεις (πολύ περισσότερο όταν πρόκειται για τεστ με βάση τη νόρμα). Η ανάλυση των ερωτημάτων (αν και στατιστικά και βάσει της θεωρίας πάντα θα περιέχει ποσοστό λάθους) οφείλει να γίνει λαμβάνοντας υπόψη ζητήματα όπως: το κάθε ερώτημα να μετράει μία μόνο συγκεκριμένη δεξιότητα, έλεγχος και μέτρηση του βαθμού δυσκολίας του κάθε ερωτήματος, συμβολή του κάθε ερωτήματος στη διάκριση των υποψηφίων βάσει του βαθμού κατοχής της δεξιότητας ή της γνώσης που μετριέται με το τεστ και μέτρηση της διάκρισης, αποφυγή αρνητικών εκφωνήσεων ή άρνησης στο ερώτημα κ.α. (βλ. Τσοπάνογλου 2000, Grotjahn 2001, Tschirner 2001).

Να σημειωθεί ότι για να ελεγχθεί με ασφάλεια ένα επίσημο τεστ είναι απαραίτητο το λιγότερο 100 υποψήφιοι (αναλυτικά παραδείγματα για τον έλεγχο γλωσσικών τεστ βλ. Τσοπάνογλου 2000,

⁴ Η εγκυρότητα σχετίζεται με το κατά πόσο ένα τεστ περιλαμβάνει αυτά, που πρέπει να περιλαμβάνει- και μάλιστα σε σχέση με την ειδική χρήση του τεστ.

⁵ Αυτή η αλλαγή βαρύτητας υπέρ των ανοικτών ασκήσεων μπορεί να φέρει αλλαγές και στα τελικά αποτελέσματα, αφού δεν ξέρουμε πόσο θα επηρεάσει η υποκειμενικότητα των βαθμολογητών και άρα δεν μπορούμε να γνωρίζουμε, αν θα έχουμε τελικά επικαιότερη ή αυστηρότερη βαθμολόγηση. Αν η διάθεση των υπεύθυνων για αλλαγές του τεστ ήταν σαφής, θα έπρεπε να προβεί και στη διδακτική όπως και στο γνωστικό αντικείμενο σε μείωση του ποσοστού βαρύτητας των ανοικτών ασκήσεων από 50% σε 40% και αύξηση αυτού των κλειστών από 50% σε 60%. Γεγονός πάντως είναι ότι η υψηλή εγκυρότητα προσφέρει υψηλή αντικειμενικότητα και αξιοπιστία!

Wiedenmayer 2006). Εξυπακούεται ότι είναι απαραίτητο να έχει γνωστοποιηθεί εγκαίρως στους υποψήφιους και στο κοινό ο στόχος και άρα και η ύλη, η οποία ελέγχεται από το τεστ. Τέλος απαραίτητο είναι να γνωστοποιούνται τόσο το σύστημα βαθμολόγησης όσο και τα κριτήρια και οι κλίμακες βαθμολόγησης.

3. Η ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ

Στις κλειστού τύπου ασκήσεις, η διαδικασία βαθμολόγησης είναι εύκολη, αντικειμενική και γρήγορη. Το μεγάλο πρόβλημα στη βαθμολόγηση βρίσκεται στις ασκήσεις ανοικτού τύπου, λόγω της υποκειμενικότητας των βαθμολογητών. Οι τρόποι για να περιοριστεί η υποκειμενικότητα αυτή, είναι ο καθορισμός του συστήματος βαθμολόγησης και η εκπαίδευση των βαθμολογητών. Το να απαλειφθεί πλήρως η υποκειμενικότητα είναι κάτι το ιδεατό, αφού ακόμη και η ίδια η προσωπικότητα του βαθμολογητή παίζει έναν σημαντικό ρόλο κατά την διόρθωση και βαθμολόγηση.

Τα γνωστότερα συστήματα βαθμολόγησης είναι το ολιστικό και το αναλυτικό. Το αναλυτικό σύστημα βαθμολόγησης θεωρείται το καταλληλότερο για επίσημες εξετάσεις και είναι ευκολότερο να χρησιμοποιηθεί από λιγότερο εκπαιδευμένους βαθμολογητές, γι αυτό και προτιμάται στις περισσότερες από τις γνωστές μας εξετάσεις. Στο αναλυτικό σύστημα χρησιμοποιούν όλοι οι βαθμολογητές ακριβώς τα ίδια χαρακτηριστικά επίδοσης, τα οποία οφείλουν να διαμορφωθούν σε κριτήρια και κλίμακες από τους κατασκευαστές των τεστ και να βελτιωθούν μετά τον έλεγχο του τεστ. Κάθε σύστημα βαθμολόγησης οφείλει να ορίζεται σύμφωνα με τον κυρίως στόχο του τεστ. Για παράδειγμα, στόχος της παραγωγής γραπτού λόγου μπορεί να είναι η επικοινωνιακή ικανότητα και βάσει αυτού του στόχου μπορούν να διατυπωθούν τα χαρακτηριστικά, που οφείλει να συγκεντρώσει το κείμενο, που θα παραχθεί και στη συνέχεια να καθοριστούν τα σαφή κριτήρια και η κλίμακα βαθμολόγησης (βλ. Heaton 1988, Tschirner 2001). Η αναλυτική κλίμακα βαθμολόγησης αποτελείται από επιμέρους κλίμακες, με την βοήθεια των οποίων βαθμολογεί κανείς ξεχωριστά το κάθε κριτήριο. Έτσι προκύπτει για κάθε κριτήριο μία διαφορετική βαθμολογία και στο τέλος οι ξεχωριστές βαθμολογίες προστίθενται και το άθροισμα είναι ο βαθμός του κειμένου. Παρότι ο ΑΣΕΠ δεν γνωστοποιεί το σύστημα βαθμολόγησης, που χρησιμοποιεί, λογικό φαίνεται και θα έπρεπε να χρησιμοποιεί ένα αναλυτικό σύστημα βαθμολόγησης, εφόσον δεν υπάρχουν και μόνιμοι εκπαιδευμένοι βαθμολογητές. Όπως άλλωστε αναφέρει και ο Weir (1990:68), το αναλυτικό σύστημα βαθμολόγησης είναι από μόνο του ένα χρήσιμο εργαλείο για την εκπαίδευση των νέων βαθμολογητών. Στην περίπτωση π.χ. του ΑΣΕΠ είναι γνωστό το πρόβλημα δυσκολίας εύρεσης βαθμολογη-

τών⁶ και με αυτήν την έννοια οι πολλές κλειστού τύπου ασκήσεις και ο σαφής καθορισμός ενός αναλυτικού συστήματος βαθμολόγησης με αναλυτική και σαφή περιγραφή κριτηρίων και με μία κλίμακα θα έλυνε ζητήματα χρόνου και εξόδων, θα δημιουργούσε δηλαδή μία οικονομική βαθμολόγηση. Μία πρόταση για την βαθμολόγηση των ανοικτού τύπου ασκήσεων στις εξετάσεις του ΑΣΕΠ (βάσει των θεμάτων της εξέτασης του έτους 2002) θα μπορούσε να είναι η ακόλουθη:

ΕΡΩΤΗΜΑ 1^ο

Κείμενο – Περίληψη 150 λέξεων

Τρία εκπαιδευτικά προβλήματα στην Ελλάδα.

Μπορεί να αναφέρονται μόνο τα προβλήματα και μία πρόταση για τη λύση τους.

(Μια πρόταση για τη λύση και των τριών προβλημάτων ή μία πρόταση για τη λύση κάθε προβλήματος) (Πρόταση = Vorschlag)

Μπορεί να αναφέρονται τρία προβλήματα που έχουν ήδη λυθεί και η λύση που δόθηκε.

Τα προβλήματα μπορεί να αναφέρονται μόνο για την Ελλάδα ή και συγκριτικά με τη Γερμανία ή άλλες χώρες ή και συγκριτικά με τις απόψεις που εκφράζονται στο κείμενο (το ίδιο ισχύει και για τις πιθανές λύσεις).

Ελέγχουμε μόνο την ορθότητα των γλωσσικών στοιχείων και τη συνοχή και ορθότητα του κειμένου καθώς και το κατά πόσο ανταποκρίνεται στο θεματικό περιεχόμενο που απαιτείται, ανεξάρτητα από την άποψη που εκφράζεται από τον υποψήφιο (δεν ελέγχουμε την ύπαρξη ή μη των προβλημάτων, τη δυνατότητα ή μη λύσης τους, τη δυνατότητα ή μη εφαρμογής της λύσης που προτείνεται).

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ

Πρώτου ερωτήματος

1. Θεματικό περιεχόμενο

Το κείμενο είναι περίληψη που αναφέρεται στο συγκεκριμένο θέμα και αναπτύσσει και τα τρία προβλήματα και μια λύση που αφορά και τα τρία προβλήματα έως τρεις (μία για το κάθε πρόβλημα). (7 βαθμοί)

⁶ Οι βαθμολογητές είναι δύσκολο να βρεθούν όχι μόνον γιατί υπάρχουν ελάχιστοι ειδικοί και εκπαιδευμένοι βαθμολογητές και μάλιστα για ένα τόσο υψηλό επίπεδο, αλλά και επειδή είναι πολύ μεγάλος ο αριθμός των υποψηφίων, κάποιιοι από τους οποίους θα μπορούσαν να είναι οι ίδιοι βαθμολογητές, αλλά και λόγω του μεγάλου αριθμού των υποψηφίων χρειάζεται και μεγάλο δυναμικό βαθμολογητών.

Το κείμενο είναι περίληψη που αναφέρεται στο συγκεκριμένο θέμα και αναπτύσσει δύο προβλήματα με τις λύσεις τους

ή

το κείμενο υπερβαίνει τον αριθμό των λέξεων (έως 50) αλλά αναπτύσσει τρία προβλήματα και τις λύσεις τους. (5 βαθμοί)

Το κείμενο είναι περίληψη που αναφέρεται στο συγκεκριμένο θέμα και αναπτύσσει ένα πρόβλημα και τη λύση του

ή

το κείμενο είναι περίληψη που αναφέρεται στο συγκεκριμένο θέμα και αναπτύσσει μόνο τα προβλήματα χωρίς τις λύσεις τους. (3 βαθμοί)

Το κείμενο δεν είναι περίληψη ή δεν αναφέρεται στα προβλήματα που απαιτούνται από το θέμα. (0 βαθμοί)

2. Πραγματολογική ορθότητα

Στο κείμενο χρησιμοποιούνται δομημένες και οργανωμένες γλωσσικές εκφράσεις που πληρούν το συγκεκριμένο λειτουργικό σκοπό (περίληψη θέσης/ άποψης σε συζήτηση). Το κείμενο παρουσιάζει γλωσσική συνοχή και λογική σειρά. (6 βαθμοί)

Στο κείμενο χρησιμοποιούνται δομημένες και οργανωμένες γλωσσικές εκφράσεις που πληρούν το συγκεκριμένο λειτουργικό σκοπό (περίληψη θέσης/ άποψης σε συζήτηση). Το κείμενο έχει κενά στη γλωσσική συνοχή ή δεν τηρεί τη λογική σειρά.

ή

οι γλωσσικές εκφράσεις που χρησιμοποιούνται στο κείμενο δεν είναι δομημένες και οργανωμένες σωστά αλλά το κείμενο παρουσιάζει στο σύνολό του γλωσσική συνοχή και λογική σειρά. (3 βαθμοί)

Οι γλωσσικές εκφράσεις που χρησιμοποιούνται στο κείμενο δεν είναι δομημένες και οργανωμένες σωστά ούτε το κείμενο παρουσιάζει γλωσσική συνοχή και λογική σειρά. (0 βαθμοί)

3. Γλωσσολογική ορθότητα

Τα λεξικά στοιχεία (προτασιακοί τύποι, καθιερωμένες φράσεις και εκφράσεις, συνδυασμοί λέξεων και μεμονωμένες λέξεις) και τα γραμματικά στοιχεία (τα μέρη του λόγου) είναι ορθά και χρησιμοποιούνται και σωστά. Οι μορφοσυντα-

κτικοί κανόνες της γλώσσας τηρούνται. Δεν υπάρχουν ορθογραφικά λάθη και χρησιμοποιούνται σωστά τα σημεία στίξης. (7 βαθμοί)

Δεν έχουν επιλεγεί σωστά κάποια λεξικά ή γραμματικά στοιχεία και υπάρχουν μικρά μορφοσυντακτικά ή ορθογραφικά λάθη που όμως δεν δημιουργούν πρόβλημα στο νόημα και τη συνοχή του κειμένου. (5 βαθμοί)

Δεν έχουν επιλεγεί σωστά αρκετά λεξικά και γραμματικά στοιχεία και υπάρχουν αρκετά μορφοσυντακτικά ή ορθογραφικά λάθη που όμως δεν δημιουργούν πρόβλημα στο νόημα και τη συνοχή του κειμένου. (3 βαθμοί)

Δεν έχουν επιλεγεί σωστά αρκετά λεξικά και γραμματικά στοιχεία και υπάρχουν τόσα μορφοσυντακτικά ή ορθογραφικά λάθη που δημιουργούν πρόβλημα στο νόημα και τη συνοχή του κειμένου. (0 βαθμοί)

Εάν ένα από τα τρία κριτήρια βαθμολογείται με μηδέν, βαθμολογούνται όλα με μηδέν.

ΕΡΩΤΗΜΑ 2^ο

Κείμενο – Επιστολή Αναγνώστη περίπου 200 λέξεων

Ελέγχουμε μόνο την ορθότητα των γλωσσικών στοιχείων και τη συνοχή και ορθότητα του κειμένου καθώς και το κατά πόσο ανταποκρίνεται στο θεματικό περιεχόμενο που απαιτείται, ανεξάρτητα από την άποψη που εκφράζεται από τον υποψήφιο.

Η ύπαρξη των διευθύνσεων στην επιστολή δεν βαθμολογείται ούτε αρνητικά ούτε θετικά.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ

Δεύτερου ερωτήματος

1. Θεματικό περιεχόμενο

Το κείμενο είναι επιστολή αναγνώστη (~200 λέξεων) που αναφέρεται στο συγκεκριμένο θέμα και αναπτύσσει πάνω από ένα επιχειρήμα για την τεκμηρίωση της άποψής του. (7 βαθμοί)

Το κείμενο είναι επιστολή αναγνώστη (~200 λέξεων) που αναφέρεται στο συγκεκριμένο θέμα και αναπτύσσει τουλάχιστον ένα επιχειρήμα για την τεκμηρίωση της άποψής του. (5 βαθμοί)

Το κείμενο είναι επιστολή αναγνώστη (~200 λέξεων) που αναφέρεται στο συγκεκριμένο θέμα αλλά ο υποψήφιος δεν επιχειρηματολογεί. (3 βαθμοί)

Το κείμενο δεν έχει τα χαρακτηριστικά της επιστολής αναγνώστη ή δεν αναφέρεται στο συγκεκριμένο θέμα. (0 βαθμοί)

2. Πραγματολογική ορθότητα

Στο κείμενο χρησιμοποιούνται δομημένες και οργανωμένες γλωσσικές εκφράσεις που πληρούν το συγκεκριμένο λειτουργικό σκοπό (επιστολή αναγνώστη). Το κείμενο παρουσιάζει γλωσσική συνοχή και λογική σειρά. (6 βαθμοί)

Στο κείμενο χρησιμοποιούνται δομημένες και οργανωμένες γλωσσικές εκφράσεις που πληρούν το συγκεκριμένο λειτουργικό σκοπό (επιστολή αναγνώστη). Το κείμενο έχει κενά στη γλωσσική συνοχή ή δεν τηρεί τη λογική σειρά.

ή

οι γλωσσικές εκφράσεις που χρησιμοποιούνται στο κείμενο δεν είναι δομημένες και οργανωμένες σωστά αλλά το κείμενο παρουσιάζει στο σύνολό του γλωσσική συνοχή και λογική σειρά. (3 βαθμοί)

Οι γλωσσικές εκφράσεις που χρησιμοποιούνται στο κείμενο δεν είναι δομημένες και οργανωμένες σωστά ούτε το κείμενο παρουσιάζει γλωσσική συνοχή και λογική σειρά. (0 βαθμοί)

3. Γλωσσολογική ορθότητα

Τα λεξικά στοιχεία (προτασιακοί τύποι, καθιερωμένες φράσεις και εκφράσεις, συνδυασμοί λέξεων και μεμονωμένες λέξεις) και τα γραμματικά στοιχεία (τα μέρη του λόγου) είναι ορθά και χρησιμοποιούνται και σωστά. Οι μορφοσυντακτικοί κανόνες της γλώσσας τηρούνται. Δεν υπάρχουν ορθογραφικά λάθη και χρησιμοποιούνται σωστά τα σημεία στίξης. (7 βαθμοί)

Δεν έχουν επιλεγεί σωστά κάποια λεξικά ή γραμματικά στοιχεία και υπάρχουν μικρά μορφοσυντακτικά ή ορθογραφικά λάθη που όμως δεν δημιουργούν πρόβλημα στο νόημα και τη συνοχή του κειμένου. (5 βαθμοί)

Δεν έχουν επιλεγεί σωστά αρκετά λεξικά και γραμματικά στοιχεία και υπάρχουν αρκετά μορφοσυντακτικά ή ορθογραφικά λάθη που όμως δεν δημιουργούν πρόβλημα στο νόημα και τη συνοχή του κειμένου. (3 βαθμοί)

Δεν έχουν επιλεγεί σωστά αρκετά λεξικά και γραμματικά στοιχεία και υπάρχουν τόσα μορφοσυντακτικά ή ορθογραφικά λάθη που δημιουργούν πρόβλημα στο νόημα και τη συνοχή του κειμένου. (0 βαθμοί)

Εάν ένα από τα τρία κριτήρια βαθμολογείται με μηδέν, βαθμολογούνται όλα με μηδέν.

Και η αντίστοιχη πρόταση για τις ασκήσεις ανοικτού τύπου της διδακτικής (πάντα βάσει των θεμάτων του έτους 2002) θα μπορούσε να περιλαμβάνει κριτήρια όπως:

ΟΔΗΓΙΕΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ‘ΕΙΔΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ’

1. Δεκτή είναι η ενιαία απάντηση στα ερωτήματα 1 και 2.
2. Οι απαντήσεις μπορούν να είναι στην ελληνική ή / και τη γερμανική γλώσσα, αλλά όχι και στις δύο γλώσσες σε ένα ενιαίο κείμενο, παρά μόνο ως διευκρινήσεις.
Στις ασκήσεις μπορούν οι οδηγίες του καθηγητή να είναι στα Ελληνικά, αλλά όχι η εφαρμογή θέματος.
3. Απαραίτητη είναι η χρήση της ανάλογης γερμανικής ή ελληνικής επιστημονικής ορολογίας (Großziel, Feinziel, Leseverstehen, globales/selektives LV, produktive/rezeptive Fertigkeiten, Unterrichtsphasen und –schritte, Sozialformen) (παραγωγικές / προσληπτικές ικανότητες, δεξιότητες, διαμαθητικός διάλογος, διάδραση).
4. Δεν απαιτείται άμεση αναφορά στη μέθοδο και την περιγραφή αυτής, αλλά να διαπιστώνεται η μέθοδος στην εφαρμογή (η μέθοδος, η οποία θα διαπιστώνεται είναι η επικοινωνιακή ή και νεότερες προσθήκες σ’ αυτήν, σύμφωνα και με το αναλυτικό πρόγραμμα που ισχύει).
5. Δεν είναι απαραίτητο ένα σχέδιο με διάγραμμα, αρκεί η αναλυτική περιγραφή με διαχωρισμό των φάσεων και βημάτων, αλλά και ένα σαφές, αναλυτικό σχέδιο. Να υπάρχει συνοχή μεταξύ των βημάτων και να είναι ρεαλιστική η εκτίμηση του χρόνου για το κάθε βήμα. Ιδανικός σχεδιασμός είναι ο σχεδιασμός με όλες τις φάσεις από ‘Motivations-/ Vorbereitungsphase έως Anwendung/ Festigung. Οι φάσεις μπορεί να ονομάζονται με διαφορετικούς τρόπους, όπως στα παρακάτω παραδείγματα:
 1. Motivations-, Einleitungs-, Einstiegs-, Vorentlastungsphase
 2. Darstellungs-, Darbietungs-, Präsentations-, Aufnahme-, Einführung-sphase
 3. Bearbeitungs-, Übungs-, Festigungs-, Semantisierungs-, Erarbeitung-sphase
 4. Transfer, Anwendung, freie Anwendung

Ένα σχεδιάγραμμα μπορεί να είναι όπως το παράδειγμα που ακολουθεί:

Thema der Unterrichtsreihe:

| | | | | |
|--|--|---------|--|--|
| Thema der Stunde(n): | | | | |
| Ziel(e) der Stunde(n): | | | | |
| HA zur Stunde / zur nächsten Stunde: | | | | |
| | | | | |
| Zeit Lernphase Lehrer- Lerneraktivitäten Arbeits- Sozialformen Medien Ziele | | | | |
| | | Inhalte | | |
| | | | | |

6. Πρέπει οπωσδήποτε να υπάρχει μια πρώτη εισαγωγική φάση, μια φάση επεξεργασίας και μια φάση εφαρμογής. Μια φάση μπορεί να αποτελείται από ένα ή περισσότερα βήματα, αρκεί να φαίνεται ο στόχος ή οι στόχοι. Στα βήματα της δεξιότητας 'κατανόηση κειμένου' πρέπει να γίνεται λόγος για globales, selektives, detailliertes Lesen ή για δύο από αυτά.

7. Δεν απαιτούνται οπωσδήποτε ξεχωριστά σχόλια για το λόγο που παρουσιάζει ενδιαφέρον το κείμενο (π.χ. αυθεντικότητα, θεματικό και γλωσσικό ενδιαφέρον, είτε γενικά είτε και για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα), ούτε η σύνδεση του κειμένου με το προηγούμενο μάθημα, αλλά να φαίνεται - έστω έμμεσα - ένας τέτοιος προβληματισμός από το αναλυτικό περιγραφικό σχέδιο.

8. Στις ασκήσεις στο 2ο ερώτημα πρέπει να αναφέρεται τι είδους άσκηση είναι και πώς εντάσσεται στο σχεδιασμό (στόχος, χρόνος, κλπ).

9. Η μία από τις ασκήσεις πρέπει να είναι σε άμεση σχέση με το κείμενο (LV, γραμματική, λεξιλόγιο του κειμένου).

Σημαντική είναι η πρόβλεψη ασκήσεων σε στενή σχέση με το θέμα και το περιεχόμενο του κειμένου, όπως στα παραδείγματα που ακολουθούν:

- ασκήσεις γραμματικής

η χρήση του υποθετικού λόγου και τα γλωσσικά μέσα όπως Konjunktiv, η χρήση δευτερευουσών προτάσεων

- ασκήσεις λεξιλογίου

η χρήση της γλώσσας των εκπομπών Quiz,

- ασκήσεις κατανόησης του κειμένου

η εστίαση στο κύριο θέμα, αλλά και στην επιμέρους θεματολογία (όπως «Δεν μαθαίνουμε μόνο για το σχολείο αλλά και για τη ζωή», «Δεν είναι σύνηθες να κερδίσεις το πόσό του ενός εκατομμυρίου») και σε κάποιες λεπτομέρειες (όπως η διαδικασία επιλογής υποψηφίων για τις εκπομπές Quiz) (οι ασκήσεις ενδείκνυται να είναι διαφόρων τύπων πολλαπλών επιλογών)

(ασκήσεις τύπου 'ανάγνωση κειμένου' δεν ανήκουν στην επικοινωνιακή μέθοδο, και δεν αποτελούν άσκηση ούτε για την κατανόηση του κειμένου αλλά ούτε και για την παραγωγή προφορικού λόγου)

- ασκήσεις παραγωγής προφορικού ή γραπτού λόγου
αιτήσεις συμμετοχής στην εκπομπή, σχεδιασμός συνέντευξης για την αίτηση συμμετοχής, σχεδιασμός ερωτήσεων και απαντήσεων Quiz, διήγηση σχετικά με την εμπειρία συμμετοχής σε εκπομπή Quiz...
- προτάσεις για δραστηριότητες, παιχνίδια ρόλων, διαδράσεις
με ή χωρίς τη χρήση νέων τεχνολογιών, με ή χωρίς την επαφή με φυσικούς ομιλητές.

10. Οι οδηγίες του καθηγητή για τις ασκήσεις και η διατύπωση των ασκήσεων να ελέγχονται για τη καταλληλότητα και την ποιότητα τους.

11. Οι οδηγίες του καθηγητή στα πλαίσια προτάσεων για δραστηριότητες (π.χ. Rollenspiel, Gruppenarbeit, Projektarbeit) -με εναλλαγή κοινωνικών μορφών- να ελέγχονται επίσης για την καταλληλότητα και την ποιότητα τους.

12. Η επιλογή, η αναφορά και η περιγραφή της χρήσης πρόσθετου υλικού ή και μέσων πρέπει να συνδέεται με ένα σαφή στόχο. Δεκτές είναι και οι προτάσεις αναφορικά με ιδανικές συνθήκες τεχνικού εξοπλισμού ή υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου.

13. Στις ασκήσεις δεν χρειάζονται οι λύσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bachman**, Lyle (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman**, Lyle/ **Palmer**, Adrian (1996): *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Βηδενμάιερ**, Δάφνη (2003): *Επικοινωνιακές γλωσσικές δραστηριότητες. Παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου*. Αθήνα: ΣΥΚΑΓΕ.
- Βηδενμάιερ**, Δάφνη (2004^α) (υπό δημοσίευση): *Ανάπτυξη ικανοτήτων με στόχο την γλωσσική επικοινωνία. Οι ικανότητες των χρηστών γλώσσας σύμφωνα με το «Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο γλωσσικής Αναφοράς: μάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση»*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Διδασκαλείο ξένων γλωσσών.
- Coste**, D / **North**, B./ **Sheils**, J./ **Trim**, J. (1998): *Modern languages: Learning, teaching, assessment. A Common European Framework of reference*. Strasbourg: Council of Europe.
- Diehl**, Joerg/ **Kohr**, Heinz (2004): *Deskriptive Statistik*. (13. überarbeitete Aufl., 1. Aufl. 1977). Frankfurt: Dietmar Klotz.
- Europarat**, Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt
- Grotjahn**, Rüdiger (2000): *Testtheorie: Grundzüge und Anwendungen in der Praxis*. In: Wolff, Armin/ Tanzer, Harald (eds): *Sprache- Kultur- Politik*. Regensburg (=Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd.53), 304-341.
- Grotjahn**, Rüdiger (2001): *Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung*, Band A. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Heaton**, J.B. (1998): *Writing English Language Tests*. London and New York: Longman.
- Jung**, Lothar (2001): *99 Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag
- Κασσωτάκης**, Μιχ.Ι. (1999): *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Kranz**, H.T. (2001) *Einführung in die klassische Testtheorie*. Frankfurt:Klotz.
- Lienert**, Gustav. A./**Raatz**, Ulrich (1998): *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- McNamara**, Tim (2000): *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

- Μποζατζίδου**, Αννα-Μαρία (2003): Beurteilung der Prüfung der linguistischen Kompetenz des ΑΣΕΠ. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Παρασκευόπουλος**, Ιωάννης (1990): Στατιστική. Τόμος Α, περιγραφική στατιστική. Αθήνα
- Παρασκευόπουλος**, Ιωάννης (1993): Στατιστική. Τόμος Β, επαγωγική στατιστική. Αθήνα
- Παρασκευόπουλος**, Ιωάννης (1991): Στατιστική. Τόμος Γ, ασκήσεις περιγραφικής στατιστικής. Αθήνα
- Raatz**, Ulrich (2001): Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. Bd. D. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Tschirner**, Erwin (2001): Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung, Band B. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τσοπάνογλου**, Αντώνης Γ. (2000): Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές της στην αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτισης. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Weir**, Cyril J. (1990): Communicative Language Testing. New York: Prentice Hall.
- Wiedenmayer**, Dafni (2006): Testentwicklung und Testbeurteilung -DaF-Testen. Athen: DaF Extra.

Internet Ressourcen

www.asep.gr

<http://www.testdaf.de/>