

УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“ – СКОПЈЕ
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ „БЛАЖЕ КОНЕСКИ“



РАДИЦА
НИКОДИНОВСКА

МИРА
ТРАЈКОВА

ЕВАЛУАЦИЈАТА ВО НАСТАВАТА ПО
ФРАНЦУСКИ И ПО ИТАЛИЈАНСКИ ЈАЗИК

СКОПЈЕ

2018

**РАДИЦА
НИКОДИНОВСКА**

**МИРА
ТРАЈКОВА**

**ЕВАЛУАЦИЈАТА ВО НАСТАВАТА ПО
ФРАНЦУСКИ И ПО ИТАЛИЈАНСКИ ЈАЗИК**



Издавач:

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје
Бул. Гоце Делчев бр. 9, 1000 Скопје
www.ukim@ukim.edu.mk

Уредник за издавачка дејност на УКИМ:

проф. д-р Никола Јанкуловски, ректор

Рецензенти:

1. проф. д-р Анжела Николовска
2. проф. д-р Емина Авдиќ

Дизајн на корицата и компјутерско уредување:

проф. д-р Звонко Никодиновски

Лектура на македонски јазик:

проф. д-р Славица Велева

CIP - Каталогизација во публикација
Национална и универзитетска библиотека "Св. Климент Охридски", Скопје
37.091.3:811.133.1'243]:005.585(075.8)
811.133.1'243:005.585(075.8)
37.091.3:811.131.1'243]:005.585(075.8)
811.131.1'243:005.585(075.8)

НИКОДИНОВСКА, Радица

Евалуација во наставата по француски и по италијански јазик / Радица Никодиновска, Мира Трајкова. - Скопје : Универзитет "Св. Кирил и Методиј", Филолошки факултет "Блаже Конески", 2018. - 200 стр. : илустр. ; 24 см
Глосар на поими: стр. [175]-184. - Селективна библиографија: стр. [185]-192. -
Содржи и: Прилози

ISBN 978-9989-43-413-6

1. Трајкова, Мира [автор]

а) Француски јазик како странски јазик - Евалуација во наставата -
Високошколски учебници б) Италијански јазик како странски јазик -
Евалуација во наставата - Високошколски учебници в) Настава по странски
јазичи - Евалуација - Високошколски учебници

COBISS.MK-ID 108087050

СОДРЖИНА

ВОВЕД	7
ГЛАВА I - ОПШТИ ПОСТАВКИ ЗА ЕВАЛУАЦИЈАТА	11
1.1. Терминолошки појаснувања.....	12
1.2. Евалуација: проверка и прибирање информации.....	13
1.3. Функции на евалуација.....	14
1.4. Видови евалуација.....	16
1.4.1. Видови евалуација според времето на спроведување	16
1.4.2. Видови евалуација според учесниците во процесот.....	18
1.5. Таксономијата на Блум.....	20
ГЛАВА II - ЕВАЛУАЦИЈАТА И ДОКУМЕНТИТЕ НА СОВЕТОТ НА ЕВРОПА	28
2.1. Заедничката европска референтна рамка за јазиците.....	29
2.1.1. Проакциски пристап.....	31
2.1.2. Контекстот на јазична употреба : домени и ситуации	36
2.1.3. Поимот <i>компетенција</i> во <i>Заедничката европска референтна рамка за јазиците</i>	40
2.1.4. Скали на заедничките референтни рамништа.....	42
2.1.5. Евалуацијата во <i>Заедничка европска референтна рамка за јазиците</i>	50
2.2. Европско јазично портфолио (ЕЈП).....	65
2.3. Европското портфолио за образување на идни наставници по француски и италијански јазик.....	73
2.4. Системите за оценување DIALANG и ALTE	75
2.5. Меѓународно признаени дипломи и сертификати за познавање на француски и италијански јазик како странски.....	80
2.5.1. Стандардизирани тестови и дипломи за познавање на францускиот јазик (DELF, DALF, TFC, CFP).....	82
2.5.2. Стандардизирани тестови за познавање на италијанскиот јазик (CILS, CELI, PLIDA).....	86
ГЛАВА III - ЕВАЛУАЦИЈА ВО НАСТАВНО-ОБРАЗОВНИОТ ПРОЦЕС	
3.1. Евалуацијата во наставните програми за француски и за италијански јазик за основно образование и за средно четиригодишно образование	99

3.2. Местото на евалуацијата во учебниците за изучување на францускиот јазик како странски.....	102
3.3. Местото на евалуацијата во учебниците за изучување на италијанскиот јазик како странски.....	112
ГЛАВА IV - ИНСТРУМЕНТИ ЗА ЕВАЛУАЦИЈА	119
4.1. Тест - дефиниција и карактеристики.....	120
4.2. Постапки за составување на добар тест.....	122
4.2.1. Планирање на тест и негова имплементација	123
4.2.2. Составување на задачите	127
4.2.3. Субјективни и полуструктурирани испитни задачи	128
4.2.4. Упатства за составување на задачи и спроведување на испит	131
4.3. Пример на структура за проверка на Рамниште А2	133
4.4. Одредување бодови, критериуми и скали на евалуација.....	136
4.4.1. Начини на одредување бодови.....	136
4.4.2. Скали на оценување: холистички и аналитички.....	136
4.4.3. Критериуми и бодовни скали за оценување на усна продукција.....	138
4.4.4. Критериуми и бодовни скали за оценување на писмена продукција и интеракција	139
4.4.5. Вредноста на бодирањето на одделните компоненти на тестот.....	141
4.5. Видови техники за проверка на јазични знаења и постигања на учениците.....	142
ГЛАВА V - ЕВАЛУАЦИЈА НА ЈАЗИЧНИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ НА УЧЕНИЦИТЕ	152
5.1. Усно разбирање.....	153
5.2. Говорна продукција и интеракција.....	154
5.3. Писмено разбирање	157
5.4. Писмена продукција и интеракција	159
5.5. Примери на тестови.....	161
ГЛОСАР НА ПОИМИ.....	175
СЕЛЕКТИВНА БИБЛИОГРАФИЈА	185
ПРИЛОЗИ	195

ВОВЕД

Во својата студија посветена на евалуацијата ¹, заснована на повеќегодишна анализа на состојбата со евалуацијата во наставата, Пјерон констатира дека кај испитувачите недостасува обученост за евалуација, или како што вели „секој учи да испитува во текот на самото испитување“, а ние пак можеме слободно да констатираме дека истата реченица би можела делумно да ја илустрира, општо земено, актуелната реалност во наставата. Секој наставник треба да сфати дека одличното познавање на материјата што ја предава не е доволно за тој коректно да оценува и дека е можно и потребно да научи да оценува.

Со оглед на тоа што не постои прецизна директива за начинот на оценување, ниту пак постојат контроли чија цел е почитување на одреден метод на евалуација, произлегува дека во евалуацијата влегуваат во игра многу фактори кои зависат од личните гледишта на наставникот. Во врска со тоа Вертеки ќе рече: „Оцените што наставниците ги даваат се во директна или индиректна зависност од теориските, политичките и културните размислувања кои се однесуваат на една општествена интерпретација на општествените односи, на организацијата на работата, на насоките на научниот и на техничкиот развој“ ². Самото решение наставникот да ѝ даде поголема важност на една грешка а помала на друга, ја отсликува неговата концепција на светот и на општеството. Значи, субјективниот елемент е сепак присутен во голема мера, според тоа, можеме уште еднаш да заклучиме дека евалуацијата заслужува поголемо внимание.

Секој одговорен наставник треба да се запраша, дали во процесот на проверка на знаењата водел сметка за сите елементи неопходни за објективно оценување, дали прашањата/тестот одговараат на нивото на учениците/студентите, дали ги дал потребните насоки и упатства, дали го оценува она што го предавал во текот на наставата итн. Токму тие прашања и дилеми, произлезени и од разговорот со студентите - идни наставници, нè поттикнаа да се зафатиме со изработка на овој учебник, во кој идните наставници по француски и по

¹ H. Piéron : *Examens et docimologie*, (21 éd.), Paris, Presses Universitaires de France. 1969, p. 10).

² B. Vertecchi : *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti*, Roma, Editori riuniti, 1998, p.

италијански јазик ќе најдат барем дел од одговорите поврзани со примената на евалуацијата во практиката.

Во учебникот, насловен *Евалуацијата во наставата по француски и по италијански јазик*, се претставени основните информации, сознанија и насоки во доменот на евалуацијата и оценувањето на учениците, во наставата по француски и по италијански јазик, изучувани како странски јазици во рамките на образовниот систем во Република Македонија.

По воведот, во **првата глава** од учебникот, насловен *Општи забелешки за евалуацијата*, поместени се повеќе целини. Се даваат појаснувања во врска со термилошки разграничувања на предметот на интерес во овој труд, со оценувањето, со евалуацијата, со самоевалуацијата итн.

Местото на евалуацијата во документите изработени во рамките на Советот на Европа (*Заедничката европска референтна рамка за јазиците*, *Европското јазично портфолио* како и *Европското портфолио за образување на идни наставници по странски јазици*), е предмет на разгледување во **втората глава** од учебникот, насловена *Евалуацијата и документите на Советот на Европа*. Се прави, исто така, кус осврт на *Референтната рамка на ALTE* и проектот “*Can Do*“, на првиот систем за тестирање DIALANG како и на неколку стандардизирани тестови за познавање на францускиот јазик (DELF, DALF, TFC, CFP) и за познавање на италијанскиот јазик (PLIDA, CILS, CELI).

Во **третата глава**, насловена *Евалуацијата во наставно-образовниот процес*, се третираат три клучни теми: местото на евалуацијата во наставните програми по странски јазици, местото на евалуацијата во учебниците за изучување на францускиот јазик како странски и местото на евалуацијата во учебниците за изучување на италијанскиот јазик како странски.

Во **четвртата глава**, која носи наслов *Инструменти за евалуација и оценување*, поместен е описот на неопходните постапки за изработка на квалитетен тест во согласност со целите. Се разгледуваат карактеристиките коишто задолжително треба да ги поседува еден тест како: *валидност*, *доследност*, *импакт*, *економичност*, *осетливост*, *објективност* како и различните техни-

ки на тестирање, почнувајќи од оние од затворен тип, како што е тест со повеќечлен избор, тест точно-неточно, клоз-тест и сл., па сè до техники од полуотворен и отворен тип.

Петтата глава, насловена *Евалуација на јазичните компетенции на учениците*, ја третира проблематиката на евалуацијата на јазично-комуникативната компетенција, односно *усното и писменото разбирање, говорната продукција и интеракција и писмената продукција и интеракција*.

На крајот од учебникот е поместен **Глосар**, кој ги содржи најважните термини користени во учебникот заедно со нивните еквиваленти во францускиот и во италијанскиот јазик. Потоа следи **Селективна библиографија** на трудови од областа на евалуацијата а учебникот завршува со делот **Прилози**, во кој се приложени документи на француски и на италијански јазик, преземени од разни електронски извори со слободен пристап.

Овој учебник претставува прв труд од ваков вид на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ и како таков претставува значаен придонес за научната област на методиката на наставата по француски и по италијански јазик. Учебникот ќе им помогне на студентите од студиската група француски јазик и книжевност и студиската група италијански јазик и книжевност да стекнат основни знаења во доменот на евалуацијата во наставата по дадените јазици. И покрај тоа што на студентите од овие две студиски групи им се на располагање, како дел од препорачана литература, најсовремените учебници и трудови издадени во Франција, Италија, Белгија, Канада, Англија, САД, сепак, повеќе од јасно е дека постоеше потреба од ваков учебник, напишан на македонски јазик. Овој учебник ќе биде од корист и за студентите од другите студиски групи на Филолошкиот факултет како и за веќе дипломираните наставници по француски и по италијански јазик, за нивното континуирано образование.

Ќе споменеме, исто така, дека на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во Скопје, во текот на 2016 год., беше реализиран факултетски проект со меѓународно учество, насловен „Евалуацијата во наставата по странски јазици и книжевности“ (координатор на проектот проф. д-р Радица Никодиновска), во чии рамки се организираше меѓународен семинар на истата тема (април 2016), како и меѓународен собир, насловен *Assessment in foreign language & literature*

teaching, од кој произлезе зборник на трудови под истиот наслов, објавен во 2017.³

Во таа насока, сметаме дека треба постојано да се води грижа за студиите кои ги оспособуваат идните наставници за сите степени на образованието, да се посвети сериозно внимание за постигнување квалитетна евалуација со што би се подобрил и квалитетот на наставата. Неопходни се, исто така, понатамошни истражувања на евалуациските процеси, насочени кон воспоставување односи меѓу поставените цели и задачи на наставата и на учењето, истражувања кои би можеле да се реализираат во рамките на сеопфатен проект посветен на евалуацијата во високото образование, во кој, покрај методичарите и студентите, би се вклучиле и други професори.

Од авторките

³ *Assessment in foreign language & literature teaching*, Nikodinovska, R. (ed.), (2017), Ss. Cyril and Methodius University – Skopje, Blaže Koneski Faculty of Philology, Skopje.

ГЛАВА I

ОПШТИ ПОСТАВКИ ЗА ЕВАЛУАЦИЈАТА

1.1. Терминолошки појаснувања

Секој наставен процес, па така и наставата по странски јазици, неминовно вклучува и проверка на знаења и вештини. Испрашувањето, тестирањето, евалуацијата, оценувањето, претставуваат постапки за проверување на знаења, вештини и способности на учениците. Потребата од проверување на знаењата се јавува уште на самиот почеток на наставата по странски јазици, било да станува збор за проверка на предзнаењата на учениците, на мотивацијата или на способностите. Таа потреба продолжува и во текот на целиот наставен процес, преку проверка на ефектот на реализираните активности, континуираното следење на постигањата на учениците, добивањето повратни информации за ефикасноста на наставниот процес и на крај, по завршувањето на полугодното, учебната година или друг образовен циклус, се мерат севкупните постигања на учениците, односно се проверува ефектот на наставата во целина. Евалуацијата е составен и неопходен дел од наставниот процес.

Во литературата постои големо терминолошко различје во областа на образованието и дидактиката воопшто, а тоа се однесува и на евалуацијата. И покрај бројните обиди за усогласување на терминологијата, сè уште постојат големи разлики во врска со значењата што ги покриваат одредени термини и концепти. Тоа, во најголема мера, се должи на тешкотиите при преведувањето на терминологијата поврзана со евалуација која доаѓа главно од англосаксонско подрачје.

И во македонската литература се среќаваат повеќе термини: евалуација, евалвација, оценување, вреднување, проверка, проверување, тестирање итн., главно употребувани како синоними за евалуација, што укажува на одредено терминолошко преклопување кое, понекогаш, може да доведе до погрешно толкување.

Во продолжение ќе се обидеме да дадеме терминолошки појаснувања на најважните поими што го покриваат доменот на евалуацијата.

Евалуацијата, како поширок поим, вклучува земање предвид на сите квалитативни и квантитативни информации, со цел да се донесе вредносен суд во врска со јазичните постигања, за делотворноста на дидактичките методи, техники и средства, за квалитетот на наставниот процес итн. Поимот *евалуација*

може да се користи и во потесно значење што подразбира процес на следење, насочување и утврдување на постигањата на учениците.

Поимот *Оценување*, честопати во литературата се употребува како синоним на евалуација во потесно значење, односно опфаќа постапки што се користат за добивање информации кои резултираат со давање вредносни судови.

Поимот *мерење* е процес на квантификување или доделување бројка на постигањето на ученикот.

Под *тестирање* се подразбира постапка со која се стимулира употреба на странски јазик во одреден временски интервал, со цел да се донесе суд за знаење, вештини и способности на ученикот.

Тест претставува секоја стандардизирана постапка за научно, логично или емпириско проверување на точноста на некоја мисловна конструкција или практична проверка на функционирањето, во нашиов случај на јазичен систем. Тоа е инструмент за тестирање во кој се бара извршување на зададена задача, идентична за сите испитаници, со прецизна техника за проценување на успехот или неуспехот на испитаниците.

1.2. Евалуација: проверка и прибирање информации

Во литературата најчесто се зборува за два главни домена на евалуацијата, домен на проверка (*contrôle*) и домен на прибирање информации (*prise de l'information*) (Tagliante, 2005).

Поимот проверка (во која спаѓаат и сумативната и нормативната евалуација) претпоставува проверување дали продукцијата на ученикот е во согласност со граматички, лексички и други правила, односно се проверува соодветноста на изведбите на ученикот со нормата на јазикот што се изучува. Многубројни се средствата кои наставникот може да ги користи за проверка: вежби, контролни ливчиња, тестови, завршни испити, а оценката е единствената информација која ученикот ја добива. Овој вид евалуација е задолжителен, наметнат од образовната институција, и служи за рангирање на учениците.

Прибирањето информации (формативна евалуација, самоевалуација), што служи за да се провери дали предвидените цели се постигнати или не, е

важно и за наставникот и за ученикот. Различни вежби, активности за евалуација и самоевалуација, според критериумите што наставникот ќе ги одреди, резултираат со коментар, објаснување, упатување или повратна информација за тоа што е научено и што треба евентуално да се научи. Овој вид евалуација е формативен и укажува на компетенциите што учениците ги стекнале.

Со оглед на тоа што евалуацијата претставува составен дел на наставно-образовниот процес, таа треба да има и информативна улога. Оценката е недоволна бидејќи на наставникот најчесто му укажува на неуспех на ученикот затоа што не работел доволно и не научил или на успехот, за кој најчесто наставникот се смета за заслужен. Оценката не му помага на ученикот да научи ниту да ги подобри своите постигања. Од друга страна, повратната информација и коментарот што ќе го слушне ученикот, ќе му овозможат да го надмине проблемот со кој евентуално се соочува.

1.3. Функции на евалуација

Поаѓајќи од погореспоменатата поделба во литературата (Tagliante, Serragiotto)⁴, вообичаено се зборува за три главни функции на евалуацијата: прогностичка, дијагностичка и информативна.

Таѓанте ги анализира функциите на евалуацијата според припадност на еден од двата претходно спомнати домени на проверка (contrôle) и на прибирање информации (prise de l'information).

Во Табеларниот приказ се поместени карактеристиките на трите функции на евалуација. (Tagliante, 2005 : 15)

Главна функција	Зошто?	Што?	Кога?	Кој?	Карактеристики и	Придружни функции
Прогностичка	1. За да предвиди дали ученикот има предиспозиции за учење	тестирање на вештини и способности	пред отпочнување на наставниот циклус	ученикот	нормативна и често стандардизирана	информира распредува

⁴ Во литературата се среќаваат и други поделби на функциите, на пример според моментот во кој се одвива евалуацијата во наставниот процес (пред, за време и на крај) итн.

	2. за да може да насочува	проверување на предзнаења стекнати во и надвор од наставниот процес	пред отпочнување на наставниот циклус	ученикот	1.фаза на формативна евалуација (прибирање информации)	рангира мотивира
	3. За да може да ја приспособи програмата	проверување на напредокот	пред и по отпочнување на наставниот циклус	ученикот	често стандардизирана	констатира отстапувања
Дијагностичка	Да го олесни учењето и да го регулира поучувањето	добивање информац и за евентуалните тешкотии како и за напредок на ученикот	во текот на наставниот циклус	наставникот и ученикот	2.фаза на формативна евалуација (прибирање информации) критериумска континуирана евалуација	насочува корегира надоместува зајакнува помага проверува
Информативна за сертифицирање	За да го мери степенот на постигнување на ученикот на крајот на еден циклус	евалуација на знаењата, издавање на општествено признаени сертификати и дипломи	на крајот од наставниот циклус	ученикот	3.фаза на формативна критериумска евалуација или сумативна, нормативна евалуација	рангира санкционира

Табела 1. Табеларен приказ на карактеристиките на трите функции на евалуација

Како што може да се види од табеларниот приказ, евалуацијата има прогностичка функција (почетно прибирање информации), бидејќи главно служи да насочува. Оваа функција има за цел да ги информира и ученикот и наставникот, за нивото на знаење и компетенции на ученикот. Покрај тоа, со употребата на прогностички тестови, може да се предвиди нивото на знаења и компетенции што може да се постигне во текот на одреден наставен циклус. Почетната состојба може да се провери на повеќе начини: преку слободна проценка на своите компетенции што самиот ученик ја прави со помош на скали за самоевалуација; преку тестови на способност; преку стандардизирани тестови за ниво на познавање и сл.

Евалуацијата има и дијагностичка односно регулаторна функција (континуирано прибирање информации) и се одвива во текот на наставниот процес.

Главната улога на евалуацијата е да се анализираат постигањата на ученикот во даден момент, да се даде мислење во врска со тоа и, доколку е потребно, да се понудат начини за надминување на проблемите како и начини за подобрување на вештините. Секој ученик напредува со различна брзина, има свое темпо и свои стратегии на учење. Наставникот треба сето тоа да го има предвид, да одбере цели кои се неопходни за напредокот на ученикот и да го проверува тој процес. Станува збор за формативна евалуација која се јавува во двојна улога: да им биде од корист на учениците при учењето и да ги подобрува педагошките постапки на наставникот.

Третата функција, информативна (финално прибирање информации) служи за сертифицирање. Најчесто се одвива на крајот од наставниот циклус и резултира со уверенија, свидетелства, сертификати и дипломи. Може да се спроведува и пред отпочнување на нов образовен циклус и тогаш ќе служи како биланс на претходниот циклус но, во исто време, ќе има и прогностичка функција за наредниот циклус.

1.4. Видови евалуација

Постојат различни видови евалуација во зависност од времето на спроведување на евалуацијата, од учесниците во процесот на евалуација и од други критериуми.⁵

1.4.1 Видови евалуација според времето на спроведување

Според времето на спроведување на евалуацијата може да се зборува за: *дијагностичка, формативна и сумативна евалуација.*

Дијагностичката евалуација се состои од разновидни активности на наставникот за систематско и организирано прибирање податоци и нивно толкување. Овој вид евалуација најчесто се практикува на почетокот на учебната година. Со дијагностичка евалуација наставникот може да утврди со какви предзнаења располагаат учениците, уште пред да започне да ја планира наставата. Најдобро е тоа да го направи на неформален начин, преку различни активности, за учениците да не се чувствуваат нелагодно и да немаат чувство дека се на испит. Во некои учебници, наменети за настава по француски и по

⁵ Во делот, посветен на евалуацијата во ЗЕРПЈ, ќе бидат наведени и други видови евалуација.

италијански јазик, авторите предвидуваат првата лекција, најчесто наречена *Leçon zéro/Unità zero*, да има дијагностичка функција, односно тоа е можност и за учениците и за наставникот да ги проверат знаењата и вештините, стекнати на претходните нивоа на учење, да согледаат евентуални недостатоци и да планираат настава и учење.

Формативната евалуација се одвива во текот на наставниот процес. Таа претставува процес на прибирање информации за степенот на реализација на наставните цели, за степенот на стекнатите знаења, способности и вештини на учениците, за адекватноста на наставните активности со целите и инструментите на оценување. Формативната евалуација е корисна и за наставникот и за учениците. На наставникот му овозможува да го следи учењето и напредокот на учениците, да ги насочува и учи како да бидат поефикасни во учењето и да ја приспособи наставата кон потребите на учениците. Тоа го постигнува преку континуирано давање на конкретна, позитивна и насочувачка повратна информација. Наставниците можат да ги искористат резултатите од формативната евалуација за подобрување на својата работа во наставниот процес. Учениците пак имаат постојан увид во сопствениот напредок, можат да ги оценуваат заемно своите активности и постигања, да си помагаат во учењето, па дури и да си поставуваат цели за својата работа во наредниот период. Европското јазичното портфолио е одличен инструмент за овој вид евалуација како за ученикот така и за наставникот. Портфолиото, како составен дел на одредени учебници (на пр. Echo, Echo junior, Forum, Spazio и др.) е прилагодено кон наставните содржини, понудени во учебникот и е многу корисно за овој вид евалуација. Формативната евалуација треба да биде задолжителен дел од наставниот процес. Улогата на наставникот е од особена важност бидејќи тој има обврска да го подготви ученикот за таквиот вид на евалуација со цел да развие свесност за сопствените можности.

Кај формативната евалуација повратната информација ќе се смета за валидна само ако оној за кого е наменета е во состојба да:

а. ја забележи, односно да е внимателен, мотивиран и запознаен со природата на повратната информација;

б. ја прими, односно да ја регистрира, обработи и усвои;

в. ја *протолкува*, односно да поседува потребно знаење и ниво на свест за правилно да ја разбере и ефикасно да ја примени;

г. ја *интегрира* информацијата, односно да има време и да располага со упатства и соодветни извори да размисли за неа, да ја усвои и запомни.

Најголемата предност на применување на формативната евалуација во училиштата секако е зголемувањето на внатрешната мотивација на учениците, како и зголемувањето на нивната самодоверба. Учениците учат како треба да учат, се охрабруваат да преземат иницијатива, да преземат ризик, да не плашат дека ќе направат грешка и истата да ја прифатат како нормална појава при учењето. На тој начин, учењето сè повеќе ќе го разбираат како процес во кој самите активно создаваат свои знаења и вештини.

Сумативната евалуација, која резултира со оценка, се одвива најчесто на крајот на тромесечје, полугодие, учебна година или по завршување на еден образовен циклус, како матурски испит, на пример, со што се сумираат постигнатите знаења и вештини на учениците. Сумативната евалуација на еден странски јазик во училишен контекст би требало да претставува сумирање на резултатите од следењето на работата на ученикот во текот на учебната година и резултатот постигнат на завршниот контролен тест составен во согласност со зацртаните наставни цели. Резултатот се изразува со нумеричка скала од пет класи (1-5) во македонскиот образовен систем за основно и средно образование и од 5-10 во високото образование. Нумеричката скала во францускиот образовен систем се движи од 0/20 до 20/20 на сите степени на образование додека нумеричката скала во италијанскиот образовен систем се движи од 6-10 за основно и за средно образование и од 18-30 + пофалба во високото образование.

1.4.2. Видови евалуација според учесниците во процесот

Според учесниците во процесот на евалуацијата може да се зборува за: *самоевалуација, заемна евалуација, евалуација од страна на наставникот, интерна и екстерна евалуација.*

Самоевалуацијата претставува процес кога учениците самостојно го проверуваат и евалуираат своето знаење и своите вештини. Најголемите придо-

бивки од самоевалуацијата се што придонесува кон зголемување на автономноста на учениците, кон преземање одговорност за учењето, кон зголемување на мотивацијата за учење, поттикнува планирање на учење и поставување цели на учење. Задачата на наставникот е да ги подготви, оспособи и охрабри учениците да се самоевалуираат како и да им посочи или да обезбеди алатки за самоевалуација. Како инструменти за евалуација можат да се користат следниве материјали: портфолио (Европското јазично портфолио и портфолиото во учебниците); делови од учебниците наменети за евалуација на постигањата, тестовите во учебниците и во вежбанките, во кои се дадени и решенијата.

Заемната евалуација е пожелна и корисна активност на часот по странски јазик бидејќи им овозможува на учениците да разменуваат идеи, да си помагаат еден на друг, да учат едни од други, да почитуваат туѓо мислење, да аргументираат, да објаснуваат итн. При заемната евалуација, од особена важност е заеднички да се дефинираат критериумите за оценување, да се создаде пријатна атмосфера на часот, учениците да ја доживуваат евалуацијата како споделена активност. Постојат повеќе инструменти и постапки за спроведување на заемна евалуација: квиз, листи на оценување и други вежби и активности подготвени од наставникот.

Евалуација од страна на наставникот подразбира континуирано следење на работата на учениците, следење на нивниот напредок во совладувањето на поставените цели и во учењето, препознавање на евентуалните потешкотии во совладувањето на содржините и усвојувањето на знаењата и вештините. Резултатите од евалуацијата се корисни за наставникот бидејќи го поттикнуваат да размислува за своите методи и постапки, му укажуваат на евентуалните проблеми при изборот на содржините, наставните форми и методи, техники за евалуација и сл.

Интерната евалуација ја спроведува наставникот со помош на тестови, усно испрашување, писмени продукции, готови тестови од учебникот или подготвени од наставникот. Пример за ваков вид на евалуација се интерните испити од државната матура.

Екстерната евалуација ја спроведуваат специјализирани установи, како на пример Државниот испитен центар, со помош на стандардизирани тестови како

што се, на пример, екстерните испити по задолжителните предмети од државната матура.

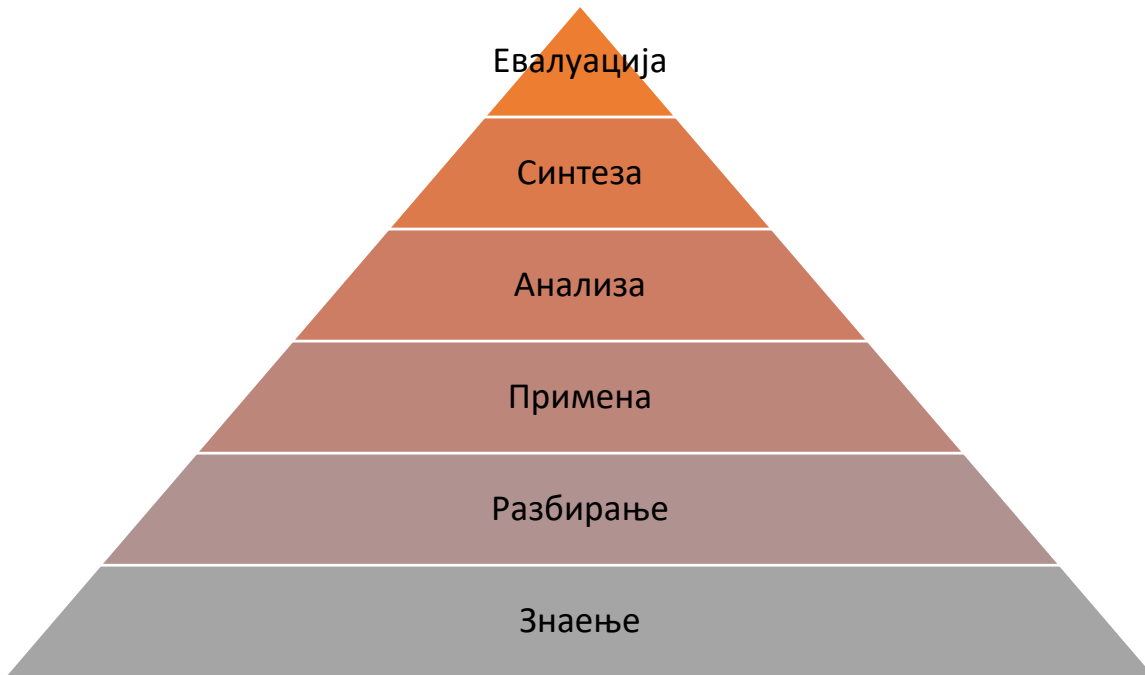
1.5. Таксономијата на Блум

Постојат повеќе таксономии⁶ според кои се врши класификација на знаењата но најпозната е Блумовата таксономија на знаењата, која се појавила во педесеттите години на 20. век, како резултат на истражувањата засновани врз интелектуалните однесувања преку кои учениците стекнуваат знаења. Американскиот психолог Бенџамин Блум (Benjamin Bloom) и неговите соработници, гледаат на учењето како на вештина на однесување. Целта на нивните истражувања била систематизирање на категориите на однесување кои се користат во процесот на учење, што на наставниците би им овозможило полесно и попрецизно да го планираат поучувањето и да ги вреднуваат резултатите од тој процес. Образовните цели и однесувањата, што ученикот ги користи во процесот на учење, се поделени во три категории или подрачја, кои се еднакво важни, тесно поврзани и испреплетени: когнитивно, психомоторно и афективно. Блумовата таксономија се фокусира на когнитивниот домен, а соработниците и следбениците на Блум ја доробиле таксономијата во афективниот Кратвол, Блум и Масиа (Krathwohl, Bloom et Masia, 1964) и психомоторниот домен Џует (Jewett, 1971). Афективниот домен се фокусира на развојот на емоциите, интересите, вредностите, во процесот на учењето, додека психомоторниот домен вклучува физички движења, користење на моторички вештини, координација. Неопходно е, во текот на наставниот процес, наставникот, да обрнува внимание на сите три категории.

Образовните цели, во рамките на секое поле, се распределени во категории кои претставуваат нивоа на знаење, класифицирани во еден вид скала и хиерархиски подредени според тежината или сложеноста, од наједноставни до најсложени.

Таксономијата на Блум, фокусирана на когнитивното подрачје, е составена од 6 нивоа, најчесто претставени во вид на пирамида: знаење (препознавање), разбирање, примена, анализа, синтеза и евалуација (вреднување).

⁶ Таксономија: класификација според хиерархиска поставеност.



Слика 1. Таксономијата на Блум

македонски	француски	италијански
6. евалуација/вреднување	6. l'évaluation	6. la valutazione
5. синтеза	5. la synthèse	5. la sintesi
4. анализа (анализирање)	4. l'analyse	4. l'analisi
3. примена (применување)	3. l'application	3. l'applicazione
2. разбирање	2. la compréhension	2. la comprensione
1. знаење (паметење, помнење)	1. la connaissance	1. la conoscenza

Табела 2. Приказ на споредбена терминологија на именувањето на нивоата од Блумовата таксономија

Од нејзината појава до денес, Блумовата таксономија била употребувана, проучувана и доработувана, поврзувана со современите теории на поучување и учење и токму затоа, и ден денес, се смета за еден од најуниверзално применуваните модели.

Различни истражувања постојано ја потврдуваат поставената хиерархија на сите нивоа, освен на последните две, односно, постои дилема дали синтезата и евалуацијата се на исто ниво на сложеност или едното од нив е посложено. Во деведесеттите години, Андерсон и Кратвол (Anderson, Krathwohl) работеле на ревизија на Блумовата таксономија. Како резултат на нивната ревизија, местата на двете највисоки нивоа на когнитивни знаења, *евалуација/вреднување* (некаде *проценување*) и *креирање* (*синтеза*), се сменети, а првичните именувања на нивоата на пирамидата со именски форми, се заменети со глаголски форми. Со тоа се нагласува дека образовните цели се опишани како различни облици на мислење, кое претставува активен процес. Категоријата *знаење* е преименувана во *помнење/помни* (некаде *паметење*) затоа што знаењето е производ на мислење. *Разбирањето* (производ) стана *разбира* (процес), а *синтезата* беше преименета во *создава*, со цел подобро да се отслика природата на размислувањето, опишано во секоја категорија.

	Блум (1956)	Андерсон и Кратвол (2001)
1	Знаење	Помни
2	Разбирање	Разбира
3	Примена	Применува
4	Анализа	Анализира
5	Синтеза	Евалуира
6	Евалуација	Креира

Табела 3. Парален приказ на таксономијата на Блум и Андерсон и Кратвол

Најниско ниво на знаење е нивото на помнење, познавање, присетување на информации. На ова ниво, знаењето подразбира можност за препознавање, набројување, опишување, именување, сеќавање на претходно наученото. Може да стане збор за одделни податоци, принципи, теории. Поимот помнење не подразбира нужно и разбирање на наученото (ученикот може да научи напамет и да го повтори наученото без да го разбере), а такво знаење брзо се заборава и подоцна е неупотребливо.

Нивото на разбирање е повисоко ниво на знаење и подразбира разбирање на значењето на информациите, на поимите, принципите, постапките. На ова

ниво, ученикот е способен со свои зборови да објаснува идеи или концепти, да дава примери, да сумира, толкува, парафразира, класифицира информации. Ова ниво е нужна претпоставка за следните четири нивоа. Првите две нивоа имплицираат мисловни процеси од пониско ниво, бидејќи бараат едноставна примена на знаењата и постапките кои се научени напамет.

Третото ниво на знаење, применување/примена, е посложено и подразбира користење на знаењето во друга ситуација или вон контекстот на учење и учење на нов начин, па затоа бара посложени интелектуални функции. На ова ниво се бара препознавање, идентификување или примена на концепт или принцип во нова ситуација или при решавање на нов проблем. Може да се бара идентификување или генерирање на примери што ги нема во зададениот материјал. Тука зборуваме за постапки на спроведување, извршување, користење.

Четвртото ниво е ниво на анализа, разложување на информации на составни делови, со цел да се испита нивната поврзаност. Вклучува поими како што се: распознавање, разликување, споредување, организирање, расчленување, прашување, дознавање, спротивставување, проценување, анализирање.

Следи ниво на синтеза, кога научените делови се организираат во нова целина, нова постапка, нов предлог. Се изведуваат заклучоци, се нудат решенија, се прават генерализации, се предвидуваат ефекти и последици.

Највисоко ниво е вреднувањето или евалуацијата, врз основа на критериуми. Се дава суд, се вреднува, се бодира, се селектира, се проценува, се избира, се пресметува, се оценува.

Кога се користат способности на размислување од повисок ред (анализа, синтеза, евалуација), учениците комбинираат факти и идеи, реорганизираат информации, спојуваат, воопштуваат, претпоставуваат, објаснуваат, интерпретираат, донесуваат заклучоци. Сето наведено им овозможува да разберат, да решат проблем, да откријат ново значење, да создадат нов производ.

Во долната табелата, дадени се називи на нивоата на ревидираната Блумова таксономија во која, за опис на ниво на знаења, се користат глаголи наместо именки, понудени во првичната верзија (подолу дадени во заграда). За секое ниво на знаење даден е опис, а потоа и клучни, активни глаголи кои ги опишуваат активностите на учениците.

6.	<p style="text-align: center;">Креира (синтеза/креирање/создавање)</p> <p>Креативно го употребува стекнатото знаење, информации и вештини за да создаде нова целина. Предлага нови идеи и решенија. Поврзува знаења од различни подрачја. Воочува нови модели. Изведува логичен заклучок врз основа на дадените податоци. Дава докази за изведените заклучоци. Создава нови идеи, производи или начини на гледање на работите.</p> <p>составува, креира, планира, формулира, развива, замислува, измислува, обмислува, раководи, организира, конструира, поставува, предлага, прави, дизајнира, скицира, произведува, обединува, прогнозира, приредува, преработува, комбинира, собира, пропишува, пишува, подобрува, комплетира, управува, води, подготвува</p>
5.	<p style="text-align: center;">Вреднува (евалуација/вреднување)</p> <p>Прави споредба, открива сличности и разлики меѓу идеите. Проценува врз основа на поставени критериуми. Избира и го аргументира изборот. Проценува соодветност на постапки. Доказува вредност. Брани одлука или постапка.</p> <p>вреднува, дава суд, селектира, проценува, пресметува, избира, оценува, аргументира, брани, споредува, проверува, мери, изведува, утврдува, разликува, препорачува, уверува, одлучува, одбранува, оправдува, рангира, предвидува, образложува, заклучува</p>
4.	<p style="text-align: center;">Анализира (анализа)</p> <p>Расчленува информации со цел да испита разбирање и поврзаност. Разликува важни од неважни делови во презентираниот материјал. Издвојува информации за да утврди меѓусебна поврзаност на елементите, да открие принципи, причини и последици. Презентира во кратки црти. Изведува заклучоци.</p> <p>распознава, разликува, проценува, анализира, споредува, спротивставува, извршува, издвојува, истакнува, пронаоѓа, организира, коментира, критикува, соопштува, составува, групира, подредува, уредува, истражува, проверува, преиспитува, поврзува, претпоставува, заклучува</p>
3.	<p style="text-align: center;">Применува (примена)</p> <p>Користи информации во друга позната ситуација. Решава проблеми применувајќи го наученото во нова ситуација, на рутински или сосема нов начин. Применува податоци и постапки за решавање на проблеми или реализирање на задачи во некој друг домен.</p> <p>применува, илустрира, употребува, поврзува, демонстрира, извршува, докажува, издвојува, користи, прикажува, менува, прилагодува, планира,</p>

	избира, предлага, довршува, покажува, пишува, распределува, групира, составува, покажува, подредува, поврзува, адаптира.
2.	<p style="text-align: center;">Разбира (разбирање/сфаќање)</p> <p>Објаснува идеи или концепти. Воочува и поврзува главни идеи. Преведува, разбира, објаснува, ја толкува научената содржина. Го опишува текот на настаните или процесите. Изведува заклучок од информации што му се на располагање. Идентификува причини и предвидува последици.</p> <p>преформулира, објаснува, дискутира, опишува, идентификува, изразува, одредува, кажува или пишува со свои зборови, претвара, образложува, распоредува, дава пример, издвојува, истакнува, толкува, проширува, докажува, проценува, учествува</p>
1.	<p style="text-align: center;">Помни (знаење/препознавање/познавање/помнење)</p> <p>Се присетува, препознава или репродуцира информации, идеи, принципи во форма слична на онаа што ја научил.</p> <p>запомнува, повторува, дефинира, набројува, се потсетува, поврзува, именува, препознава, означува, пронаоѓа, дополнува, подредува, цитира, наведува, опишува, кажува кој, каде, кога, зошто, колку</p>

Табела 4. Ревидирана Блумова таксономија

Во пракса, кога се проверуваат знаењата на учениците или кога тие се на испит, од нив најчесто се бара само да се присетуваат и да ги репродуцираат научените информации. Најчести прашања се: наброј; кажи кој/ што/кога/ каде; опиши; заокружи и сл. Со оглед на тоа што целта на поучувањето е да ги подготви учениците да комуницираат, да делуваат, да решаваат проблеми со кои ќе се сретнуваат во реалниот живот, потсетувањето и повторувањето секако нема да бидат доволни, туку е потребно учениците да се поттикнуваат да користат широк спектар на интелектуални способности и да ги развиваат сите свои потенцијали.

Значењето на таксономијата се состои во тоа што може да им помогне на наставниците, пред сè јасно и прецизно да ги дефинираат целите на поучувањето, односно тоа што учениците треба да го научат, а потоа полесно да ги вреднуваат постигањата на учениците, односно исходите од учењето. Многу е важно целите да бидат операционализирани/конкретни, т.е. дефинирани на начин да бидат видливи.

Всушност, наставниците многу лесно можат да ги операционализираат образовните цели доколку од табелата на Блумовата таксономија одберат неколку соодветни клучни глаголи и со нив опишат активности што ќе им овозможат на учениците да стекнат знаења од даденото ниво, што пак на наставникот ќе му овозможи да провери дали учениците ги стекнале очекуваните знаења и способности.

Кога исходите од учењето се јасно, недвосмислено и прецизно дефинирани, на наставниците им е многу полесно да осмислат задачи и прашања за проверка на знаења од различни нивоа, а на учениците им е јасно што се бара од нив и каква е целта на предложените и бараните активности, благодарение на што ќе постигнуваат подобри резултати.

Уште една важна промена направена од страна на Андерсон и Кратвол⁷ е дополнението во кое авторите ги поврзуваат видовите на знаење што треба да се постигнат (димензија на знаење) и когнитивните процеси, потребни за стекнување на различни видови на знаење (димензија на когнитивните процеси).

Фактичкото знаење посочува на основните факти, податоци, елементи, поими, коишто ученикот треба да ги знае за да ја разбере содржината на предметот што го учи или да решава проблеми во рамките на тој предмет.

Концептуално знаење е знаење за теориите, моделите, структурите, принципите, генерализациите, класификациите, важни за одреден предмет.

Процедуралното знаење посочува информации или сознанија кои им помагаат на учениците да направат нешто, методи на истражување, специфични вештини, техники, процедури и сл. Во овој случај, знаењето е имплицитно и се манифестира преку дефинирање на низа операции кои се неопходни за истото да се изрази. Тој тип на знаење е насочен кон решавање на специфични проблеми.

Декларативното знаење подразбира знаење изразено преку симболички структури кои можат да се толкуваат како информации за светот.

⁷ (цит. во *Новата таксономија на знаењето* од Роберт Марзано од Убавка Бутлевска, достапно на www.e-pedagog.com)

Метакогнитивното знаење претставува свесност на оној кој поседува одредено познавање на одреден когнитивен процес. Претставува стратегиско знаење за тоа како се решаваат проблемите.

Блумовата таксономија, вклучувајќи ги и нејзините понови варијанти, се употребува многу често при изработка на наставните програми, особено во дефинирање на целите на наставата и стандардите за оценување. За тоа ќе стане збор во делот што се осврнува на местото на евалуацијата во наставните програми.

ГЛАВА II

ЕВАЛУАЦИЈАТА ВО ДОКУМЕНТИТЕ НА СОВЕТОТ НА ЕВРОПА

2.1. Заедничката европска референтна рамка за јазиците

Заедничката Европска референтна рамка за јазиците (ЗЕРПЈ)⁸ претставува резултат од повеќегодишни истражувања на меѓународни тимови, собрани на иницијатива и под раководство на Советот на Европа, кои имаа за цел да ја подобрат наставата по странски јазици и да го поттикнат учењето на повеќе странски јазици во Европа, во духот на промовирање на повеќејазичноста, а како одговор на јазичниот и културниот диверзитет на Европа. Документот е работен од 1993 до 2000, а официјално е објавен во 2001 година, на англиски и на француски јазик и, веднаш потоа, преведен на повеќе од триесет јазици.⁹ Овој документ означува сосема нова етапа во формирањето на јазичните политики на земјите членки на Советот на Европа. Неговата главна цел е да обезбеди споредливост и транспарентност на содржините поврзани со наставата по странските јазици и дипломите и сертификатите за познавањето на јазик. За таа цел, ЗЕРПЈ предлага: заедничка методологија за опишување и анализа на ситуации во кои се поучува/учи странски јазик; заедничка терминологија за сите јазици и сите образовни контексти; општа скала на рамништата на познавање на јазик, заедничка за сите јазици, која помага во дефинирање на целите на учење како и евалуацијата на резултатите од учењето.

Покрај наведеното, ЗЕРПЈ им овозможува на наставниците, од различни земји, коишто предаваат странски јазици и култури, да ја анализираат својата работа, да ги споредуваат методите и постапките што ги применуваат, да дебатираат, да разменуваат искуства и на тој начин да се усовршуваат.

Овој документ обезбедува заедничка основа за изработка на предметни содржини, студиски програми, испити, учебници итн. од областа на учењето на јазици во Европа. Таа, на еден сеопфатен начин, опишува што треба да научат лицата што учат одреден јазик, за да можат да го користат јазикот за комуникација, како и какви знаења и вештини треба да развијат за да можат успешно да дејствуваат. Рамката ги дефинира и рамништата на владеење на еден јазик,

⁸ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCERL)

⁹ Преводот на македонски јазик датира од 2012,
<https://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/CEFR%20in%20Macedonian.pdf>

кои овозможуваат напредокот на учениците да се мери во секоја фаза од учењето, промовирајќи го притоа и доживотното учење.

ЗЕРРЈ претставува еден вид нова алатка во наставниот процес која има големо влијание во доменот на евалуацијата, во дефинирањето на стандардите на учењето и во изработка на наставните програми за странските јазици.

Структурата на Заедничката Европска референтна рамка за јазиците е дадена во кусиот опис што следи ¹⁰ :

Глава 1 ги дефинира намените, целите и функциите на предложената Рамка од аспект на севкупната јазична политика на Советот на Европа, а особено од аспект на промовирање на плурилингвизмот како одговор на европската јазична и културна разновидност. Таа ги дефинира и критериумите што Рамката треба да ги исполни.

Глава 2 го објаснува усвоениот пристап. Ова поглавје се осврнува на јазичната употреба од аспект на стратегиите што корисниците ги применуваат за активирање на општите и комуникациските компетенции со цел успешно извршување на активности и операции, неопходни за продуцирање и разбирање на текстови на конкретни теми. Компетенциите овозможуваат исполнување на задачите со кои корисниците се соочуваат во услови и ограничености што ги налагаат самите ситуации кои се среќаваат во најразлични домени од општествениот живот.

Глава 3 ги воведува заедничките референтни рамништа. Напредокот во учењето на еден јазик, во однос на параметрите на дескриптивната шема, може да се мери со примена на една флексибилна низа на рамништа на постигања, дефинирани со соодветни дескриптори.

Глава 4 ги дефинира (но не исцрпно или во конечна форма) категориите (степенувани секаде каде што тоа е можно) потребни за опишување на јазичната употреба од страна на корисникот/ученикот на јазикот според утврдени параметри кои, покрај тоа, ги покриваат домените и ситуациите кои го сочинуваат контекстот за употреба на јазикот; задачите, намените и темите на

¹⁰ CECRL, стр. 7

комуникацијата; комуникациските активности, стратегии и процеси, и тексто-вите, особено во однос на активностите и медиумите.

Глава 5 детално ги анализира општите и комуникациските способности на корисникот/ученикот, степенувајќи ги секаде каде што е тоа можно.

Глава 6 го разгледува процесот на учење и поучување на јазиците, осврнувајќи се на односот меѓу усвојувањето и учењето, на природата и развојот на повеќејазичната способност како и на методолошките алтернативи, општи или поспецифични, во однос на категориите дефинирани во главите 3 и 4.

Глава 7 подетално се осврнува на улогата на задачите во учењето и поучувањето јазици.

Глава 8 се занимава со импликациите на јазичната разновидност за изработка на студиски програми и ги разгледува аспектите како што се: плурилингвизмот и плурикултурноста, диференцираните цели на учењето, принципите за изработка на студиски програми, различните комбинации на студиски програми, доживотното учење на јазик, модуларноста и парцијалните компетенции.

Глава 9 ги разгледува разните намени на оценувањето, настојувајќи да ги усогласи честопати спротивставените критериуми на сеопфатност, точност и оперативна изводливост.

На крајот на Рамката е поместена Библиографија како и повеќе Додатоци.

Предмет на нашиот интерес не е детално претставување на ЗЕРРЈ, туку да се осврнеме на неколку важни содржини понудени во овој документ, како што се методолошкиот приод, контекстот на јазичната употреба, задачата, стратегиите, компетенциите и општата скала на дескриптори. Делот посветен на евалуацијата (поглавје 9), ќе биде предмет на подетална анализа.

2.1.1. Проакциски пристап

Пристапот кон наставата по јазиците во овој референтен документ е дефиниран како проакциски, односно како приод кој во ученикот гледа учесник во комуникативен процес во рамките на различни општествени ситуации, во кои тој реализира одреден број задачи (не секогаш поврзани со јазикот). Проакцискиот пристап ги зема предвид когнитивните, емотивните и вољните ресурси,

како и сите способности на поединецот, како агенс во општествениот контекст. „Пристапот што е усвоен овде, општо земено, е проакциски пристап со оглед на тоа што корисниците на еден јазик и лицата што учат одреден јазик ги смета првенствено како општествени чинители, т.е. како членови на општеството кои имаат задачи (не задолжително од јазична природа), што треба да ги извршат во дадени околности, во конкретно опкружување и во рамките на конкретно поле на дејствување“. (Европска рамка: 22)

Како што пишува Евлин Розен (Evelyne Rosen) „Странскиот јазик не го изучуваме само од задоволство за учење јазик туку со цел да се интегрираме во општествена заедница, различна од нашата, и со цел да станеме, колку што е можно, учесници во тоа општество во вистинска смисла на зборот“ (Розен 2007: 17), значи дека покрај делувањето на ученикот во училишниот контекст, тој се подготвува да делува и во општествен контекст. Говорните чинови се реализираат преку јазични активности кои се и самите дел од општествениот контекст кој им го дава вистинското значење.

Невозможно е да се разбере суштината на проакцискиот пристап доколку не се разбере поимот *задача*, како нејзин основен концепт, но и поимите како што се: *проект, компетенции, стратегии, јазични активности*. Станува збор за поими кои и досега биле присутни во дидактиката по странски јазици, но сега се одново во фокусот на вниманието.

Франсис Гулие (Francis Goulier) смета дека „*задачата мора да биде мотивирана од некоја цел или потреба, лична или поттикнувата од ситуација на учење, и притоа учениците треба да бидат свесни за целта што треба да ја постигнат, а нејзиното реализирање треба да даде видлив резултат*“ (Goulier 2006 : 21).

Во делот насловен *Усвоениот пристап*, во ЗЕРРЈ, терминот *задача* е дефиниран како : „*секоја осмислена активност за која поединецот смета дека е потребна за да се постигне даден резултат во контекст на некој проблем што треба да се реши, обврска што треба да се исполни или цел што треба да се постигне. Оваа дефиниција опфаќа широк опсег на активности, какви што се: поместувањето на некој шкаф, пишувањето книга, постигањето поволни услови во преговори во врска со некој договор, играњето партија карти, порачување во ресторан, преведувањето на некој текст од странски*

јазик или подготвувањето на сиден весник низ групна работа.“ (ЗЕРРЈ : 10). Поглавјето 7, насловено *Задачите и нивната улога во наставата по странски јазик*, подетално ја третира оваа проблематика. (ЗЕРРЈ : 153)

Во ЗЕРРЈ се понудени различни дефиниции на терминот *задача* што повлекува бројни педагошки и дидактички толкувања: задачата може да биде едноставна и сложена, јазична или нејазична, комуникативна итн., оттаму се прифаќа како задача секоја активност која од ученикот бара делување. Значи, задачите можат да бидат разновидни, а со тоа и нивната примена.

Може да се зборува за задача само доколку акцијата е чин на едно или повеќе лица кои, преку различни стратегии, ги применуваат своите компетенции со цел да дојдат до одреден резултат. Задачата и акцијата не се еквивалентни туку комплементарни. Задачата е хипоним на акцијата, таа е дел од акцијата.

За да може една активност да се нарече задача, потребно е таа да се реализира во соработка меѓу учениците, да ги поттикнува меѓусебно да комуницираат и да даде конкретен резултат. Критериумите кои една задача треба да ги исполни се следниве (Ellis, 2003):

1. Задачата треба да има план на работа (се поставува крајната цел и главните етапи за нејзино реализирање, без да се даваат детални насоки кои јазични структури би требало да се употребат, бидејќи учениците вршат избор во зависност од потребите; задачата е еден вид рамка на делување во која учениците работат).

2. Треба да е насочена кон смислата (таа треба да поттикне и овозможи интеракција меѓу учениците а целта е да постигнат и реализираат нешто), а не да се бара од нив употреба на пр. на заповеден начин или компаратив. Јазикот е само средство за постигање на целта а не цел за себе).

3. Задачата бара реална употреба на јазикот (активностите можат помалку или повеќе да наликуваат на тоа што реално се прави во животот, но комуникативните ситуации треба да бидат реални).

4. Задачата имплицира една, повеќе или сите вештини (јазични активности) во исто време;

5. Задачата имплицира когнитивни, мисловни процеси (за реализирање на задачата учениците треба меѓусебно да се договараат, да преговараат, да бараат решенија, да одберат јазични елементи што ќе ги употребат итн., што е многу посложен процес во споредба со на пр. пополнување на празно место во реченицата или повторување на моделот).

6. Задачата резултира со конкретен, видлив „производ“ (збирка на песни, книга со рецепти, листа на совети за здрав живот, изложба на фотографии на зададена тема, итн.).

Наставникот треба да ги има предвид посочените критериуми и да внимава при изборот на задачата што ќе им ја предложи на учениците. Задачите треба да бидат изводливи, интересни и мотивирачки за ученикот и поврзани со реалноста. Целта на проакцискиот пристап е да им даде можност на учениците да бидат активни, креативни, самостојни во процесот на реализацијата на задачата. Процесот на реализација треба да биде многу поважен од крајниот резултат.

Извршувањето на задачите бара активирање на општи компетенции, интеркултурни компетенции и комуникативни компетенции (јазични, социолингвистички и прагматички). Освен тоа, врз изведбата на задачата влијаат и особините на личноста и ставовите на ученикот. Реализацијата на задачата е сложен процес, кој бара од ученикот да ги активира најефикасните општи и комуникативни стратегии за извршување на конкретната задача. Стратегиите ја обезбедуваат потребната врска меѓу различните компетенции што ги поседува ученикот (вродени или стекнати) и успешното извршување на задачата.

Големото внимание што наставниците и дидактичарите го посветуваат на споредувањето на комуникативниот и проакцискиот пристап, се должи на фактот што, по повеќедецениското присуство на комуникативниот приод во наставата по странски јазици, со појавата на *Рамката* во 2001 година, почна да се зборува и за нов пристап во наставата по странски јазици.

Голем број дидактичари (Goulier, Tagliante, Mazzotta, Balboni) сметаат дека проакцискиот пристап претставува логично и природно продолжение на комуникативниот приод и резултат на неговата внатрешна еволуција. Ваквиот став е разбирлив од дијахрониска гледна точка, со оглед на тоа што улогата на

учење базирано на задачи (task-based learning/apprentissage par tâche/apprendimento basato sui compiti), во англосаксонската варијанта на комуникативниот приод, „задача“ соодветствува со комуникативна задача. Комуникативниот приод става акцент врз комуникацијата меѓу учениците и го става ученикот во средиштето на процесот на учење, правејќи го активен, самостоен и одговорен за своето учење, своето напредување и постигнатите резултати. Проакцискиот пристап, надоврзувајќи се на сите концепти на комуникативниот приод, ја вклучува и идејата за задача што може да се реализира во различни ситуации, во кои ученикот може да се најде во реалниот живот, во автентична ситуација. „Проакцискиот пристап го смета ученикот за општествен чинител кој знае да ги активира своите компетенции и знаења (стратегиски, когнитивни, вербални и невербални) за да дојде до резултатот кон кој е насочен, а тоа е успешна јазична комуникација“ (Tagliante 2005: 36).

Проакцискиот пристап укажува на преминот од парадигма на комуникација кон парадигма на акција/делување. Се инсистира на фактот дека не се комуницира само со цел да се зборува со другиот туку и за заедничко делување со цел постигнување одреден резултат.

Се чини дека и во Рамката а и во повеќето ситуации во наставата, станува збор за „прикриен“ комуникативен приод, како што тврди Клер Бургињон (Bourguignon, 2010), и дека во суштина нема никаква измена во начинот на учење (крајната задача секогаш е писмена или усна продукција). Бургињон се залага за максималистичка верзија на акциониот приод и ја нарекува *approche communic'ationnelle* (комуник-акционен приод).

И Пирен (Puren, 2007) прави разлика меѓу овие два приода, сметајќи дека се работи за радикална промена од една во друга дидактичка концепција, а своето мислење го поткрепува со истакнување на одделните карактеристики на приодите. Притоа, во прв план ја става групата, а не поединецот, и заедничкото делување на учениците при реализација на задачи. Во таа насока, Пирен предлага и нов термин *approche co-ationnelle* (ко-акционен приод).

2.1.2. Контекстот на јазична употреба : домени и ситуации

Јазичните активности се контекстуализираат во рамките на домени или подрачја (сфери на дејствување или области од интерес), кои се многубројни, но во контекстот на учење на јазици, главно се издвојуваат четири главни домени: личен, јавен, образовен и професионален.

Личниот домен (domaine personnel, dominio personale) кој се однесува на поединецот, на неговото потесно опкружување, дом, семејство, пријателите, личните интереси.

Јавниот домен (domaine public/dominio pubblico) во кој поединецот настапува како член на општеството и учествува во различни општествени интеракции: деловни, административни, културни, јавни, и сл.

Образовниот домен (domaine éducationnel/dominio educativo) во кој поединецот е вклучен во процесот на организирано учење во рамките на некоја образовна установа, каде што се усвојуваат конкретни знаења и вештини.

Професионалниот домен (domaine professionnel/dominio professionale) опфаќа сè што се однесува на активностите на поединецот при извршување на професијата со која се занимава.

Треба да се нагласи дека посочените домени не се строго разграничени туку се испреплетуваат и, во многу ситуации, може да бидат вклучени повеќе домени.

Во секој посочен домен, надворешните ситуации може да се опишат преку следните категории:

- Место и време на случување;
- Институции или организации;
- Актерите (лицата вклучени во настаните);
- Предметите (живи и неживи) физички присутни во опкружувањето;
- Настаните што се случуваат;
- Операциите што ги извршуваат актерите;
- Текстовите што се среќаваат во рамките на ситуацијата.

Во продолжение е поместена Табела 5 од ЗЕРРЈ¹¹ во која се вкрстени домените и категориите на ситуациите, со најчестите примери.

Домен	Личен	Јавен	Професионален	Образовен
Места	дом: куќа, соби, градина сопствен семеен на пријатели на непознати лица сопствен простор во хотел, хотел село, морски брег	јавни простори: улица, плоштад, парк јавен превоз дуќани, супермаркети болници, амбуланти, клиники стадиони, игралишта, спортски сали театар, кино, забава ресторан, гостилница, хотел место за молитва	канцеларии фабрики работилници пристаништа, железница селски стопанства аеродроми продавници, дуќани услужни дејности хотели државна администрација	училишта: сала, училници, игралиште спортски терени, ходници виши/високи школи факултети училници семинари студентска организација студентски домови лаборатории студентски ресторани
Установи	семејство општествени врски	јавни установи политички тела закон јавно здравство добротворни здруженија здруженија политички партии верски заедници	претпријатија мултинационални компани национализирани претпријатија синдикати	школа виша/ висока школа факултет културни здруженија професионални установи центри за образование на возрастни
Лица	родители, дедо и баба, потомство, браќа и сестри, тетки, чичковци, братучеди и братучетки, стекнато семејство, сопругници, блиски пријатели, пријатели, познајници	обични граѓани службеници продавачи полиција, војска, обезбедување возачи, кондуктери патници играчи, навивачи, публика актери, театарска публика келнери, шанкери персонал на рецепција свештеници, верници	работодавци/вработени директори колеги потчинети клиенти купувачи рецепционери секретарки хигиеничарки	класни наставници наставен персонал служител помошен наставен персонал родители школски книги професори, предавачи колеги студенти персонал на библиотеки и лаборатории персонал на ресторан, хигиеничарки хаузмајстори, секретарки
Предмети	покуќнина облека апарати за домаќинството играчки, алат, предмети за лична хигиена уметнички предмети, книги диви/домашни животни, домашни миленичиња стебла, билки, тревник, рибници опрема на куќа торби спортска опрема/опрема за рекреација	пари, паричник службени документи стока оружје ранци куфер, патни торби топки програми оброци, пијалак, брза храна пасоши, дозволи	канцелариски уреди индустриски уреди индустриски и занаџиски алат	прибор за пишување школска униформа спортска облека и прибор храна аудиовизуелна опрема плоча и креда компјутери школски торби и актовки
Настани	семејни прослави средби незгоди, несреќи природни појави забави, посети одење пеш, возење велосипед возење автомобил празници, излети спортски настани	незгоди несреќи, болести јавни собири тужби, судски процеси лудувања, казни, апсења натпревари претстави венчавки, погребни	состаноци интервјуа приеми конференции саеми консултации сезонски распродажби несреќа на работа синдикални протести	тргнување/враќање од училиште школски празници посети и размени родителски денови/вечери спортски денови натпревари дисциплински проблеми

¹¹ CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) Paris, Didier.,

Дејствија	секојдневни работи: облекување/соблекување готвење, оброци, перење, куќни поправки, занимавање со градина читање, радио и тв примање гости игри и спорт	купување користење на јавни услуги користење на лекарски услуги патување со автомобил/ железница/брод/авион излегувања и слободно време верски служби	деловна администрација управување во индустријата постапки во производството канцелариски постапки патен превоз на стоки организација на продажба продажба, маркетинг работа на компјутер одржување на канцеларија	ученички собир настава игри слободно време клубови и здруженија предавања, пишување на состави работа во лабораторија семинари и консултации домашна работа дебати и расправи
Текстови	телетекст гаранции рецепти упатства романи, списанија весници рекламни пораки брошури лични писма емитирани и снимени говорни текстови	јавни објави и натписи етикети и пакувања проспекти, графити влезници, распореди најави, прописи програми договори менија свети книги, проповеди, црковни песни	деловно писмо извештај безбедносни предупредувања прирачници прописи рекламен материјал етикетирање и пакување опис на работата ознаки визит-карти	автентични текстови учебници, лектира стручна литература текст на табла текст на графоскоп текст на компјутер видеотекст задачи за вежбање статии од весници резимеа речници

Табела 5. Надворешен контекст на јазичната употреба : дескриптивни категории

Во рамките на разните домени фигурираат теми, преземени од Threshold Level 1990, глава 7 :

1. лична идентификација;
2. куќа и дом, опкружување;
3. секојдневен живот;
4. слободно време, забава;
5. патување;
6. односи со други луѓе;
7. здравје и грижа за телото;
8. образование;
9. купување;
10. храна и пијалаци;
11. услуги;
12. места;
13. јазик;
14. временски услови.

Во секоја од овие тематски области постојат поткатегории. На пример, тематското подрачје 4, слободно време и забава, е поделено на следниве поткатегории:

- 4.1. слободно време;
- 4.2. хоби и интереси;
- 4.3. радио и телевизија;
- 4.4. кино, театар, концерт итн.;
- 4.5. изложби, музеи итн.;
- 4.6. интелектуални и уметнички остварувања;
- 4.7. спорт;
- 4.8. печат.

За секоја поттема се идентификувани „специфични поими“, на пр. кога се работи за спорт, треба да се опфатат следните елементи:

1. места: поле, игралиште, стадион;
2. установи и организации: спорт, тим, клуб;
3. лица: играчи, судии, учесници;
4. предмети: карти, топка, рекет;
5. настани: трка, натпревар;
6. дејства: гледа, игра (+ име на спортот), се трка, победува, губи, игра нерешено.

Заедничката европска референтна рамка за јазиците ги става во прв план и различните стратегии што ученикот ги применува за реализирање на некоја задача или за успешно комуницирање. Поврзаноста меѓу стратегиите, задачата и текстот зависи од природата на задачата. Задачата може да биде првенствено од јазична природа, т.е. може да бара главно јазични активности, и тогаш стратегиите што ќе се применат се однесуваат првенствено на нив. Задачата може само делумно да вклучува јазични активности, а применетите стратегии да се протегаат и на други активности, или првенствено на други активности. Многу задачи може да се извршат без јазични активности. Во такви случаи, користените активности воопшто не мора да бидат сврзани со јазикот, а применетите стратегии може да се однесуваат на други видови активности. Користењето на комуникациските стратегии може да се гледа како примена на метакогнитивните принципи: претходно планирање, извршување, следење и поправање врз разните облици на комуникациски активности: разбирањето, интеракцијата, продукцијата и посредувањето.¹²

¹² Поглавје 4 од ЗЕРПЈ детално ги опишува активностите и стратегиите.

2.1.3. Поимот компетенција во Заедничката европска референтна рамка за јазиците

Сите човечки компетенции придонесуваат кон способноста за комуникација на корисникот на јазикот. Во различни комуникативни ситуации ученикот користи одреден број компетенции со кои се стекнал во претходно искуство, паралелно со конкретни јазични и други компетенции кои ги стекнува низ процесот на учење на јазикот. Затоа, во *Заедничка европска референтна рамка за јазиците* се разликуваат:

- општи индивидуални компетенции (*compétences générales individuelles/competenze generali e individuali*) на луѓето што учат или користат јазик, во кои се вбројуваат : *знаење, вештини и умевање, егзистенцијална способност и способност за учење.*

- комуникативна компетенција (*compétence communicative/competenza comunicativa*) која опфаќа: *јазична компетенција, социолингвистичка компетенција и прагматична компетенција (compétence linguistique, sociolinguistique, pragmatique/competenza linguistica, sociolinguistica, pragmatica).*

Знаење или декларативно знаење (*savoir /sapere*) подразбира знаење што произлегува од искуството (емпириско знаење) и знаење што произлегува од формалното образование. Секоја комуникација меѓу луѓето се базира врз колективно познавање на светот, кое постојано се модифицира и збогатува. Станува збор за познавање на светот, социокултурно знаење, интеркултурна свест. Познавањето на светот ги опфаќа: 1. местата, институциите, лицата, предметите, настаните, процесите и постапките во различни домени и 2. категории на ентитети (конкретно/апстрактно, живо/неживо, итн.) и нивните особини и односи (временско-просторни, причинско-последични, логички итн.)

Еден од аспектите на познавањето на светот е познавањето на општеството и културата на земјата во која се зборува одреден јазик. На тој аспект би требало да се посвети посебно внимание бидејќи за ученикот тоа не претставува дел од претходно искуство и лесно може да биде деформирано со стереотипи и предрасуди. Затоа социокултурното знаење се истакнува како посебен дел од знаењето а опфаќа: секојдневен живот, животни услови, меѓучовечки односи,

вредности, верувања и ставови, општествени конвенции, ритуали и сл. Познавањето, свеста и разбирањето на сличностите и разликите меѓу две култури резултира со интеркултурна свест, која ја вклучува и свеста за тоа како едната заедница ја перцепира другата. Ученикот треба да развива свест за односите меѓу сопствената и целната култура и да развива соодветна интеркултурна компетенција.

Вештините и умењето (savoir-faire/saper fare) зависат повеќе од способноста за реализирање дејствија отколку од декларативно знаење. Овој дел од општата компетенција ги опфаќа практичните и интеркултурните вештини и умење. Во практичните вештини се вбројуваат социјални вештини (способноста за постапување во согласност со конвенциите и почитување на правилата на однесување), животни вештини (способноста за извршување на рутински активности во секојдневниот живот), стручни и професионални вештини, вештини за слободното време. Интеркултурните вештини опфаќаат: способност за поврзување на културата на потекло и туѓата култура, способност за дејствување како посредник меѓу двете култури, способност за надминување на стереотипни претстави, способност за надминување на недоразбирањата исл.

Егзистенцијалната способност или компетенција (*savoir-être/saper essere*) може да се смета како збир на индивидуални карактеристики и ставови кои влијаат врз сопствената слика што секоја индивидуа ја има за себе и врз нејзиното доживување на другите, како и врз подготвеноста да комуницира со другите. Се смета дека тие се дел од општите компетенции на секој поединец и треба да се земат предвид при предавање и учење на еден јазик. Врз комуникативната активност на учениците, покрај знаењето, разбирањето и вештините, влијаат и факторите поврзани со нивните личности: ставовите, мотивациите, вредностите, верувањата, когнитивните стилови, карактерни црти итн. Егзистенцијалната компетенција е тесно сврзана со културата и затоа претставува чувствителна област за меѓукултурните перцепции и релации.

Способност за учење (savoir-apprendre /saper apprendere) мобилизира: егзистенцијална компетенција, декларативно знаење, различни вештини и компетенции. Во најопшта смисла станува збор за способност за набљудување и за учество во нови искуства, способност за ефикасно користење на можностите

за учење, способност за интегрирање на нови сознанија со претходното знаење, итн.

Покрај општите компетенции, корисниците на еден јазик активираат и комуникативна компетенција којашто е поконкретно поврзана со јазикот. Комуникативната компетенција опфаќа јазична, социолингвистичка и прагматична компетенција.

Јазичната компетенција се однесува на знаења и вештини од областа на лексиката, фонетиката, ортографијата, синтаксата и други домени на јазикот како систем.

Социолингвистичката компетенција подразбира знаења и вештини што се потребни за употребата на јазикот во неговата општествена димензија: правила на учтиво однесување, јазични маркери на општествените односи кои зависат од статусот на соговорниците, нивната блискост, јазичен регистар и сл., Социолингвистичката компетенција вклучува и способност за препознавање на јазичните маркери за регионално потекло, национално потекло, професионална група итн. Таа компонента значително влијае врз сите форми на јазичната комуникација меѓу претставници на различни култури.

Прагматичката компетенција подразбира функционална употреба на јазикот (реализирање на јазични функции и јазични акти), познавање и употреба на различни видови дискурс, поврзаноста и јасноста на текстот, прецизноста и течноста во искажувањето. Таа опфаќа дискурсна компетенција (подредување на реченици во низа заради оформување на кохерентни јазични целини, познавање и употреба на правилата за организирање на различни видови дискурс и организирање на текст според интеракциски шеми) и функционална компетенција (реализирање на комуникативни функции).

2.1.4. Скали на заедничките референтни рамништа

Една од новините што ја внесува ЗЕРРЈ, а воедно и најпознатиот и најупотребуваниот дел, е општата или глобалната скала на дескриптори. Предложена е почетна поделба на три нивоа/рамништа А, Б и Ц, кои потоа дополнително се делат и се добива скала од шест рамништа:

- основен корисник (utilisateur élémentaire/ apprendente basico)

- A1 Подготвително рамниште (introdutif ou découverte/ livello di contatto)
- A2 Основно рамниште (intermédiaire ou de survie/livello di sopravvivenza)
- самостоен корисник (utilisateur indépendant/apprendente indipendente)
- B1 Преодно рамниште (niveau seuil/livello soglia)
- B2 Самостојно рамниште (avancé ou indépendant/livello progresso)
- напреден корисник (utilisateur expérimenté/apprendente competente)
- Ц1 Напредно рамниште (autonome/livello dell'efficacia)
- Ц2 Врвно рамниште (maîtrise/padronanza)

Понудените рамништа на изучување на јазикот всушност одговараат на традиционалната класификација на почетно, средно и напредно ниво на познавање на јазикот.

Во Глобалната скала се дадени дескриптори за опишување нивоата на компетенции заеднички за сите јазици:

Глобална Скала		
напреден корисник	Ц2	Може без потешкотии да разбере практично се што ќе слушне или прочита. Може да сумира информации од различни пишани или говорни извори и да ги реконструира аргументите и фактите во кохерентна презентација. Може да се изрази спонтано, флуентно и прецизно и притоа: да ги разликува најсуптилните нијанси на значење дури и во посложени ситуации.
	Ц1	Може да разбере широк спектар на сложени и подолги текстови и да препознае скриени значења. Може да се изрази флуентно и спонтано без многу очигледно барање на зборови. Може да го користи јазикот флексибилно и ефикасно во општествени, академски и професионални цели. Може да срачи јасен, добро структуриран и детален текст на сложени теми и притоа соодветно да користи различни изрази за поврзување на деловите од текстот.
самостоен корисник	B2	Може да ги разбере главните идеи на сложен текст на конкретни или апстрактни теми, вклучувајќи и стручни дискусии од сопствената специјалност. Може да комуницира флуентно и спонтано што овозможува непречена интеракција со родени говорители без потешкотии за двата соговорника. Може да срачи јасен и детален текст на широк спектар на теми и да искаже став за одредена тема истакнувајќи ги добрите и лошите страни на различните мислења.
	B1	Може да ги разбере главните идеи ако се употребува јасен и стандарден јазик и ако станува збор за познати теми од областа на работата, училиштето, слободното време, итн. Може да се справи со повеќето вообичаени ситуации при патување во земјите каде што се зборува конкретниот јазик. Може да срачи едноставен, поврзан текст на теми кои му/ѝ се познати и поврзани со областите од личен интерес. Може да опише искуства и настани, сништа, надежи и амбиции и накратко да ги образложи и објасни дадените ставови и планови.
	A2	Може да разбере реченици и често употребувани изрази кои се однесуваат на области од негова/нејзина непосредна средина (на

ОСНОВЕН КОРИСНИК		пример: податоци за себе и семејството, пазарување, блиска околина, работа). Може да се разбере во едноставни и вообичаени ситуации кои подразбираат едноставна и директна размена на информации во врска со познати и вообичаени работи. Може да опише со едноставен јазик делови од своето потекло и образование, непосредна околина и работи од непосредно значење.
	A1	Може да разбере и употреби познати секојдневни изрази и едноставни реченици за да ги задоволи потребите од конкретен тип. Може да се претстави себеси и другите и може да постави и одговори на прашања од личниот живот како на пример каде живее, луѓето кои ги познава и предметите коишто ги поседува. Може да комуницира на едноставен начин под услов соговорникот да зборува јасно и полека и да е подготвен да му/и помага.

Табела 6. Глобална скала на референтни рамништа

Како што може да се забележи, дескрипторите во глобалната скала се премногу општи. Јасно е дека понудената дистинкција на шесте нивоа не е доволна за потребите на поучувањето и евалуацијата, бидејќи описот на глобалното ниво (A2 или B1 на пример) не дава детални објаснувања. Со оглед на тоа што компетенциите на ученикот може да се согледаат само преку јазични активности, скалата на нивоата е збогатена со: слушање, читање, говорна продукција, говорна интеракција и пишување. На тој начин се дошло до скала за самоевалуација (Табела 7), во која се понудени различни дескриптори во зависност од нивото на стекнатата компетенција, на хоризонтална оска, и од видот на одделна јазична активност, на вертикална оска. Во скалата за самоевалуација е даден подетален преглед на дескрипторите, со што им се овозможува на корисниците самите да го оценат своето рамниште на владеење на јазикот. Дескрипторите може да им помогнат на учениците самостојно да ги препознаат сопствените јазични компетенции и да одредат кое е нивното ниво на познавање на јазикот, врз основа на понудените дескриптори.

		A1	A2	B1
РАЗБИРАЊЕ	Слушање	Можам да препознаам познати зборови и најосновни фрази за себе, моето семејство и непосредната конкретна околина, кога луѓето зборуваат бавно и јасно.	Можам да разберам фрази и најчесто користени зборови што се однесуваат на области од најнепосредна лична важност (на пр. најосновни лични и семејни информации, шопинг, локална околина, вработување). Можам да ја фатам главната поента во куси, јасни, едноставни пораки и соопштенія.	Можам да ги разберам главните поенти на јасен стандарден говор за познати нешта со кои редовно се среќавам на работа, во училиште, во слободно време и сл. Можам да ја разберам главната поента на многу радио и ТВ-програми за тековни настани или за теми од личен или професионален интерес, кога изговорот е релативно бавен и јасен.
	Читање	Можам да разберам познати имиња, зборови и наједноставни реченици, на пример на известувања и плакати или во каталози.	Можам да читам многу куси, едноставни текстови. Можам да најдам конкретни, предвидливи информации во едноставни секојдневни материјали, како: реклами, проспекти, менија и возни редови и можам да разберам куси лични писма.	Можам да разберам текстови составени главно на често користен секојдневен јазик или јазик поврзан со професијата. Можам да разберам описи на настани, чувства и желби во лични писма.
ЗБОРУВАЊЕ	Говорна интеракција	Можам да комуницирам на едноставен начин до колку соговорникот е подготвен да ги повтори или преформулира нештата со побавно темпо на изговор и да ми помогне да го формулирам она што се обидувам да го кажам. Можам да поставам и да одговорам на едноставни прашања од области на непосредна потреба или за нешта што ми се многу познати.	Можам да комуницирам во едноставни и рутински задачи кога се бара едноставна и директна размена на информации за познати теми и активности. Можам да учествувам во многу куси социјални конверзации, иако обично не разбираам доволно за да можам сам/а да ја одржувам конверзацијата.	Можам да се справам со повеќето ситуации што можат да се појават кога патувам во области каде што се зборува тој јазик. Можам неподготвен/а да влезам во конверзација на теми што ми се познати, од личен интерес или од секојдневниот живот (на пр. семејство, хоби, работа, патување и тековни настани).
	Говорна продукција	Можам да користам едноставни фрази и реченици за да го опишам местото на живеење и луѓето што ги познавам.	Можам да користам низа фрази и реченици за да го опишам со едноставни зборови моето семејство и други луѓе, животните услови, моето образование и моето сегашно или скорешно вработување.	Можам да поврзувам фрази на едноставен начин за да опишам доживувања и настани, сонштата, надежи и амбиции. Можам накусо да ги образложам и објаснам моите мислења и планови. Можам да раскажам сторија или да го пренесам дејството од некоја книга или филм и да ја опишам мојата реакција.
ПИШУВАЊЕ	Пишување	Можам да напишам куса, едноставна разгледница, на пример за честитање празник. Можам да пополнам формулари со лични податоци, на пример да ги напишам моето име и презиме, националност и адреса на хотелски формулар.	Можам да напишам куси, едноставни белешки и пораки кои се однесуваат на нешта од области на непосредна потреба. Можам да напишам многу кусо лично писмо, на пример да му се заблагодарам некому за нешто.	Можам да напишам едноставен врзан текст на теми што ми се познати или ми се од личен интерес. Можам да пишувам лични писма, опишувајќи доживувања и впечатоци.

Б2	Ц1	Ц2
Можам да разберам подолг говор или предавања и да следам отворени комплексни искази на аргументи до колку темата ми е во доволна мера позната. Можам да ги разбираам повеќето вести на ТВ и програмите за тековни настани. Можам да ги разберам повеќето филмови на стандарден јазик.	Можам да разберам подолг говор дури и кога не е јасно структуриран и кога врските се само имплицирани, а не се експлицитно сигнализирани. Можам да ги разбираам телевизиските програми и филмови без преголем напор.	Без тешкотија го разбираам секој вид говорен јазик, било да е во живо или преку медиуми, дури и кога е изговорен со голема брзина од роден зборувач, под услов претходно да сум имал/а време да се запознаам со акцентот.
Можам да читам статии и извештаи што се однесуваат на современи проблеми во кои авторите имаат посебни ставови или гледишта. Можам да разбираам современа литературна проза.	Можам да разбираам долги и комплексни фактички и книжевни текстови, согледувајќи ги стилските разлики. Можам да разбираам специјализирани статии и подолги технички инструкции, дури и кога не се од мојата област.	Со леснотија можам да ги читам практично сите форми на пишан текст, вклучувајќи и апстрактни, структурно или лингвистички комплексни текстови, како: прирачници, специјализирани статии и книжевни дела.
Можам да комуницирам со степен на течноста и спонтаноста што ми овозможува редовна интеракција со родените зборувачи. Можам да земам активно учество во познати контексти, да ги објаснам и да ги одбранам моите гледишта.	Можам да се изразувам течно и спонтано без многу очигледно да го барам соодветниот збор. Можам да го користам јазикот флексибилно и ефективно за социјални и професионални цели. Можам прецизно да формулирам идеи и мислења и вешто да се надоврзам на исказите на соговорниците.	Можам без напор да учествувам во секоја конверзација или дискусија и добро сум запознаен/а со идиоматските изрази и колоквијализми. Можам течно да се изразувам и прецизно да пренесам и пофини нијанси на значењето. Ако надам на проблем, можам да се повратам и да се преформулирам околу тешкотијата толку вешто, што соговорниците речиси и нема да забележат.
Можам да направам јасни, детални описи за широк опсег на теми што се однесуваат на моето поле на интерес. Можам да објаснам гледиште на одредена тема претставувајќи ги предностите и слабите страни на различните можности.	Можам да направам јасни, детални описи на комплексни теми вклучувајќи и поттеми, да развијам конкретни поенти и да заокружам со соодветен заклучок.	Можам да направам јасен, сосема течен опис или расправа во стил што е соодветен за контекстот и со ефективна логичка структура што ќе му помогне на слушателот да ги забележи и да ги запамети значајните поенти.
Можам да напишам јасен, детален текст за широк опсег на теми што се однесуваат на моите интереси. Можам да напишам есеј или извештај, да пренесам информација или да дадам образложение за или против одредено гледиште. Можам да пишувам писма истакнувајќи го личното значење на настаните или искуствата.	Можам да се изразувам со јасни, добро структурирани текстови, изразувајќи ги гледиштата во поопширна форма. Можам да пишувам за комплексни теми во писмо, есеј или извештај, нагласувајќи го она што мислам дека е главно прашање. Можам да одберам стил соодветен за планираниот читател.	Можам да напишам јасен, сосема течен текст во соодветен стил. Можам да напишам комплексни писма, извештаи или статии кои го претставуваат предметот со ефективна логична структура што ќе му помогне на слушателот да ги забележи и да ги запамети значајните поенти. Можам да пишувам резимеа или рецензии на професионални или книжевни дела.

Табела 7. Скала за самоевалуација

Табелата подолу (Таб. 8) е наменета за евалуација на способноста за усна продукција и интеракција. Таа се фокусира на различни квалитативни аспекти на употреба на јазикот како што се: опсег на вокабуларот, точност, леснотија во искажувањето, интеракција и кохерентност.

	ОПСЕГ	ТОЧНОСТ	ТЕЧНОСТ	ИНТЕРАКЦИЈА	КОХЕРЕНЦИЈА
Ц2	Покажува голема флексибилност при преформулирање на идеи во различни јазични форми за прецизно да пренесе суптилни нијанси на значењето, да стави нагласка, да направи разлика и да избегне двосмисленост. Исто така, добро владее со идиоматски изрази и разговорен јазик.	Одржува конзистентна граматичка контрола на комплексен јазик, дури и кога вниманието е насочено на друго (на пр. планирање однапред, набљудување на реакциите на другите).	Може да се изразува спонтано и подробно со природен разговорен тек, избегнувајќи или навраќајќи се на која било тешкотија толку умешнолку што соговорникот речиси и не забележува.	Може да комуницира со леснотија и вештина, разбирајќи ги и користејќи ги невербалните и интонациските знаци без никаков напор. Може да го вгради својот исказ во заеднички дискурс со сосема природно земање збор, упатување, алудирање итн.	Може да создаде кохерентен и кохезивен дискурс со целосна и соодветна употреба на различни организациски модели и широк опсег на конектори и други кохезивни средства.
Ц1	Добро владее со широк опсег на јазик што му / ѝ овозможува да избере формулација за да се изрази јасно и во соодветен стил за широк опсег на општи, академски, професионални или теми од областа слободно време, без да треба да се ограничува себеси во она што сака да го каже.	Конзистентно одржува висок степен на граматичка точност; грешките се ретки, тешко забележливи, и во принцип се поправаат кога ќе се појават.	Може да се изрази себеси течно и спонтано, речиси без напор. Само концептуално тешка тема може да го наруши мазниот тек на јазикот.	Може да избере соодветна фраза од лесно достапен опсег на дискурсни функции за да даде свое мислење или да го задржи вниманието или вешто да го доведе во врска својот исказ со исказите на другите.	Може да продуцира јасен, течен, добро структуриран говор, покажувајќи контролирана употреба на организациски модели, конектори и кохезивни средства.
Б2	Располага со доволен опсег на јазик за да може да даде јасни описи, да изрази гледишта за повеќе општи теми, без премногу видливо барање на зборови, притоа користејќи сложени реченични форми.	Покажува релативно висок степен на граматичка контрола. Не прави грешки кои предизвикуваат недоразбирање и може да ги поправи повеќето свои грешки.	Може да продуцира јазични отсеци со доволно рамномерно темпо; иако може да се колеба при изборот на модели и изрази. Се јавуваат мал број забележливо долги паузи.	Може да започне дискурс, да земе збор кога е соодветно и да ја заврши конверзацијата кога смета дека е потребно, иако ова не мора секојпат да биде елегантно изведено. Може да помогне во дискусија на позната почва со потврдување дека разбрал/а, поканувајќи и други да се вклучат итн.	Може да користи ограничен број кохезивни средства за да го поврзе својот исказ во јасен, кохерентен дискурс, иако може да се појават некои пречки при подолг исказ.

	ОПСЕГ	ТОЧНОСТ	ТЕЧНОСТ	ИНТЕРАКЦИЈА	КОХЕРЕНЦИЈА
Б1	Располага со доволно јазик за да се снајде, со доволен речник за да се изрази себеси со мало колебање и заобиколување, на теми како: семејство, хобија и интереси, работа, патување и тековни настани.	Користи умерено течен репертоар на често користени 'рутини' и модели поврзани со предвидливи ситуации.	Може да комуницира разбирливо, иако паузите за граматичко и лексичко планирање и поправање се многу очигледни, посебно при долги отсеци на слободна продукција.	Може да иницира, да одржи и да затвори едноставна комуникација лице в лице, на познати теми или на теми од личен интерес. Може да повтори дел од нешто што изговорил друг за да го потврди меѓусебното разбирање.	Може да поврзе серија покуси, дискретни едноставни елементи во врзана, линеарна низа.
А2	Користи основни реченични модели со меморизирани фрази, групи од неколку збора и формули за да пренесе ограничена информација во едноставни секојдневни ситуации.	Точно користи некои едноставни структури, но сè ште систематично прави основни грешки.	Може да направи да биде разбирлив со многу куси искази, иако паузите, погрешните почнувања и преформулирањата се многу очигледни.	Може да одговори на прашања и на едноставни искази. Може да покаже дека ја следи конверзацијата, но ретко е способен/на да разбере доволно за да ја одржи конверзацијата по сопствена иницијатива.	Може да поврзе групи на зборови со едноставни конектори, како: 'и', 'но' и 'бидејќи'.
А1	Поседува многу базичен репертоар на зборови и едноставни фрази кои се однесуваат на лични детали и посебни конкретни ситуации.	Покажува само ограничена контрола на мал број едноставни граматички структури и реченични модели како мемориран репертоар.	Може да користи многу куси, изолирани, главно 'претходно спакувани' искази, со големи паузи за барање збор, за изговор на помалку познат збор и за поправање на комуникацијата.	Може да постави и да одговори на прашања за лични детали. Може да комуницира на едноставен начин, но комуникацијата е целосно зависна од повторување, преформулирање и поправање.	Може да поврзе зборови или групи на зборови со многу базични линеарни конектори, како 'и' и 'тогаш'.

Табела 8. Заеднички референтни рамништа: аспекти на квалитетот на говорната јазична употреба

Новата терминологија предложена за именување на *јазичните активности* (activités langagières) приложена во табелава што следи, е главно насекаде прифатена и се употребува во наставните програми и други документи.

Сепак, вообичаената терминологија во трите јазика за четирите јазични вештини, усно и писмено разбирање и усно и писмено изразување, и натаму опстојува паралелно, а почесто и наместо термините предложени во Рамката. Тоа се случува и во секојдневната работа и комуникација меѓу наставниците, во учебниците и во научните публикации. Така и во една од референтните публикации во врска со Рамката (Goulier, 2011), Гулие паралелно ги употребува посочените термини:

- усно разбирање (la compréhension de l’oral)
- писмено разбирање (la compréhension de l’écrit)
- усно изразување во интеракција (l’expression orale en interaction (en situation de dialogue)
- усно изразување во континуитет (l’expression orale en continu (description, exposé, récit, ...));
- писмено изразување (l’expression écrite (compte rendu, article, ...)).

македонскиот јазик	францускиот јазик	италијанскиот јазик
слушање	écouter	ascolto
читање	lire	lettura
говорна продукција говорна интеракција	parler en continu parler en interaction	produzione orale interazione orale
пишување	écrire	produzione scritta

Табела 9. Паралелен приказ на термини за именување на јазичните активности

Покрај горенаведените јазични активности, во Рамката се додаваат уште две јазични активности: *медијација* (писмена и усна) како и *писмено изразување во интеракција* (на пр. комуницирање преку електронска пошта);

Разликата што се прави во Рамката меѓу компетенции, јазични активности и комуникативни задачи би требало да им помогне на наставниците по странски јазици:

- да ја воочат подобро разликата меѓу *компетенција* и *активност*; единствено преку активности на разбирање, продукција и медијација може да се активираат и евалуираат компетенциите;

- во рамките на продукција, особено усна, да разликуваат ситуации на интеракција и на монолог (во содржините, во задачите, во критериумите на евалуација);
- да анализираат поврзаности меѓу различните активности во задачите што ги поставуваат пред учениците;
- да обрнат внимание на стратегиите што се потребни за реализирање на нерутински задачи.

2.1.5. Евалуацијата во Заедничката европска референтна рамка за јазиците

ЗЕРРЈ има заслуга што низ институционална призма го третира проблемот на евалуацијата на компетенциите. Рамката нуди иновации во тенденциите во поглед на евалуацијата, посветувајќи го целото деветто поглавје на разните видови евалуација, истакнувајќи ја притоа потребата од поврзување на евалуацијата на ученикот со дескрипторите на компетенциите и со систем на скали кој овозможува нивно толкување.

Освртокот кон евалуацијата на постигнувањата во поглед на усвојувањето на странскиот јазик, претставува еден од најважните и најзначајни придонеси на ЗЕРРЈ, преточени во утврдување на рамништата на владеење и во Европското јазично портфолио. Токму заради централната улога што ја има евалуацијата, како во европскиот документ така и во секојдневната дидактичка активност, често и самата Рамка е предмет на дискусии меѓу дидактичарите. Забелешките најчесто се однесуваат на двосмисленоста во дефинирањето, при што термините тестирање и евалуација директно упатуваат на терминот *проверка*, кое е широко и недоволно прецизирано семантичко поле:

„Сите јазични тестови претставуваат еден вид евалуација, но постојат и многу други видови евалуација [...] кои не спаѓаат во тестирање. Терминот евалуација може да се користи и со пошироко значење“ (Council of Europe 2002: 217).

Во посочувањето на принципите на евалуацијата во Рамката среќаваме три принципи (валидност, сигурност, изводливост) додека во глотодидактиката со англосаксонска матрица се среќаваат четири принципи (пертинентност, прифатливост, споредливост, економичност. (Carroll 1980; Porcelli 1992)

Сепак, таквите дивергенции не произлегуваат од принципи што ги споделуваат сите проучувачи туку се засноваат на оперативни индикации кои би можеле да се преклопуваат во одредени карактеристики или пак да се интегрираат во други карактеристики. Сите дискусии кои се водат околу таа деликатна тема служат за подобрување на оперативните исходи. И во самиот водич за користење на Рамката се вели дека нејзините корисници треба селективно да ја користат Рамката. Таа селективност не се однесува само на изборот на целта на евалуацијата, туку и на изборот на содржините на испитите и на тестовите, на начинот и на периодот на проверката, на критериумите што треба да се следат и на видовите евалуација што треба да се реализираат. Критериумите се прикажани во листа која содржи тринаесет видови евалуација, детално опишани, со предностите и лошите страни во однос на целите на евалуацијата поврзани со специфични образовни контексти. Освен тоа, како што тврдат Барки и др. (Barki et Al. 2003: 36), важно е: *„да се обрне многу внимание на начинот на кој се толкуваат нивоата на јазичната компетенција бидејќи тие не се линеарни мерења кои би можеле да се репродуцираат на метричка скала“*.

Во првото потпоглавје од поглавјето 9 се прикажува начинот на кој ЗЕРРЈ може да се користи за:

- утврдување на содржината на тестовите и на испитите;
- утврдување на критериумите за постигнување на целите на учењето;
- опишување на рамништата на владеење во веќе постоечките тестови и испити со цел да се споредат разните видови на квалификација.

Ова поглавје не се занимава со евалуацијата во рамките на една јазична програма каде, освен компетенцијата на ученикот, се оценува и ефикасноста на конкретните методи или материјали, впечатоците на ученикот и на наставникот, ефикасноста на наставата итн., туку само со оценувањето на владеењето на јазикот од страна на корисникот.

Од суштинско значење за оценувањето се следниве три концепти: валидност, доследност и изводливост.

Валидноста претставува основен концепт со кој се занимава Рамката. Еден тест се смета за валиден доколку се докаже дека она што се оценува

(предметот на оценување) соодветствува на дадениот контекст и дека добиената информација дава точна претстава за способноста на кандидатот.

Доследноста претставува технички термин кој се однесува на проценката за исто рангирање на кандидатите на кои им се дава истиот тест, во два различни моменти. Но, она што е поважно од доследноста е точноста на одлуката која ќе зависи од валидноста на одделни стандарди кои се применуваат на одреден контекст. Таа, исто така, ќе зависи и од востановените критериуми што се користат за донесување одлука за валидноста на самиот процес на оценување.

Ако две различни институции користат критериуми за оценување според исти стандарди за одредени вештини, ако тие стандарди се сами по себе валидни и одговараат за двата контекста и ако стандардите доследно се толкуваат, тогаш ќе постои корелација во резултатите меѓу двата система. Корелацијата меѓу два теста, кои треба да оценат ист хипотетички концепт, традиционално се нарекува „*конвергентна валидност*“.

Меѓутоа, најважно е заедничкото во двата теста во поглед на тоа *што се оценува* и во начинот на *толкување на изведбата*.

Заедничката европска референтна рамка се занимава токму со тие две прашања и во врска со тоа посочува три главни начини на користење на Рамката:

1. за дефинирање на содржината на тестовите и испитите (*што се оценува?*);
2. за дефинирање критериумите за постигнувањето на одредена цел (*како се толкува изведбата ?*);
3. за опишување на рамништата на способностите во постоечките тестови и испити, овозможувајќи на тој начин споредување на различни системи на квалификации/сертифицирање (*како да се споредува?*).

Овие прашања се поврзани со различни видови на оценување на различни начини. Постојат различни традиции и начини на оценување. Погрешно е да се мисли дека еден пристап (на пр. јавен испит) е супериорен во својот образовен ефект во однос на некој друг пристап (на пример, оценување од страна на наставникот). Основна предност на постое-

њето на повеќе заеднички стандарди како заедничките референтни рамништа на Рамката е што токму тоа овозможува споредување меѓу различните форми на оценување.

Во третото потпоглавје се прикажани различни начини на оценување, претставени во форма на спротоставени парови, придружени со објаснување за користените термини. Се разгледуваат предностите и недостатоците на секој начин на оценување во поглед на целта на оценувањето во соодветниот образовен контекст, при што се наведуваат и импликациите во случај на примена на еден или на друг начин, притоа се посочува релевантноста на Рамката во изборот на начинот на оценување.

Постапката на оценување мора да биде практична, т.е. *изводлива*.

Изводливоста е од суштинско значење при оценувањето на изведбата на ученикот. Оценувачите работат во услови на временски притисок. Рамката настојува да воспостави вредносни критериуми на оценување, без амбиција да стане практична алатка за оценување. Таа мора да биде сеопфатна, но затоа пак сите нејзини потенцијални корисници треба да бидат селективни. Селективноста подразбира едноставно користење на оперативната шема, која ги обединува категориите кои во Рамката се засебно претставени.

Во делот насловен *Заедничката рамка како ресурс за оценување* (погл. 9.2) се дефинира содржината на тестовите и испитите (9.2.1).

Во документот се истакнува и фактот дека, за да се постигне валидно оценување, можат да се земат предвид примероци од еден опсег на сродни видови на настава. На пример, за оценување на усно изразување изработен е тест кој тоа го илустрира. Во почетокот се дефинира постоење на *симулиран разговор* кој служи за загревање, потоа следи *неформална дискусија* на општи теми за кои кандидатот покажува интерес. Потоа се влегува во фазата на *транзакција* во форма на непосреден дијалог или на симулиран телефонски разговор по што следи фаза на *продукција*, заснована на писмен *извештај* во кој кандидатот дава *опис* на своето подрачје на делување и на своите

планови. Постои *соработка насочена кон целта*, односно задача за постигнување согласност меѓу корисниците.

Категориите на Рамката што се користат за комуникациските активности се следните:

	Интеракција (спонтана, куси разговори)	Продукција (подготвена, долг разговор)
Говорни:	Разговор; Неформална дискусија; Соработка наочена кон целта	Опис на подрачјето
Пишани:		Извештај/опис на подрачјето

При изработката на деталите во дефинирањето на задачите, на корисникот му се препорачува да го консултира потпоглавјето 4.1, кое се однесува на *контекстот на јазичната употреба*, потоа потпоглавјето 4.6, посветено на *текстовите* и поглавје 7 посветено на *задачите и нивната улога во наставата по јазик*.

ЗЕРРЈ се занимава и со критериумите за постигнувањето на целите на учењето (пог. 9.1.1).

Скалите на рамништа овозможуваат утврдување на прагови за оценување на постигнувањето на одделни цели, додека дескрипторите го олеснуваат формулирањето на критериумите. Целта може да биде опфаќање на широко рамниште на општо јазично владеење, изразено како заедничко референтно рамниште (на пр. Б1). Но, од друга страна, целта може да биде и посебен збир од активности, вештини и компетенции. Во однос на употребата на дескрипторите, неопходно е да се прави разлика меѓу: 1. дескриптори на комуникациските активности (претставени во четвртото поглавје од Рамката) и 2. дескриптори на аспекти на одделни компетенции (претставени во петтото поглавје). Првите дескриптори нудат детален опис, корисен за наставникот при оценување или за само-оценување и се однесуваат на автентични задачи од реалноста. Тие оценувања се прават врз основа на една детална слика на јазичната компетенција на ученикот, стекната во наставниот процес и можат да му бидат од корист и

на наставникот и на ученикот. Сепак, не е препорачливо да се применуваат дескриптори за комуникациски активности во оценување на одреден тест за усно или за писмено изразување, ако целта е да се добијат резултати кои го опишуваат нивото на стекнатата компетенција. За да се добие претстава за некоја компетенција, оценувањето не треба да е насочено кон некоја конкретна изведба туку кон проценката на општата изведба која се покажува преку одделна изведба. Тоа го потврдува фактот дека начинот на оценување може да има мноштво различни функции, така што она што одговара за еден начин не значи дека ќе одговара и за друг начин на оценување.

Рамката се осврнува и на дескрипторите на комуникациските активности (9.2.2.1) кои може да се користат на три различни начини во поглед на постигнувањето на целите.

1. *Изработка*: скалите за комуникациските активности помагаат при дефинирањето на прецизирањето на формата на задачите за оценување.

2. *Известување*: скалите за комуникациските активности може да бидат корисни и за известувањето за резултатите. Работодавците почесто се интересираат за крајните резултати отколку за одделни профили на компетенцијата.

3. *Самооценување или оценување од страна на наставникот*: дескрипторите за комуникациските активности може да се користат за самооценување или за оценување од страна на наставникот на различни начини.

Во Рамката се наведени следниве примери:

а) *контролна листа* за континуирано оценување или за сумативно оценување на крајот од еден курс. Може да се наведат дескриптори за конкретно рамниште, но содржината на дескрипторите може и да се прошири.

б) *табеларен приказ* за континуирано или сумативно оценување, рангирање на профилот во табелата со избраните категории (на пр. *разговор; дискусија; размена на информации*).

Во понатамошниот текст ќе се осврнеме и на дескрипторите на аспектите на владеењето а кои можат да се користат на два основни начини

во однос на постигнувањето на целите:

а) *самооценување или оценување од страна на наставникот*: доколку дескрипторите се позитивни, независни искази, тие може да бидат вклучени во контролните листи за самооценување и за оценување.

б) *оценување на изведбата* : при изработката на критериуми за оценување може да се прибегне кон скалите со дескриптори за парцијални компетенции, претставени во третото поглавје од Рамката.

Во Рамката се наведуваат три начини на употреба на дескрипторите во фомирањето на критериумите за оценување:

- дескрипторите да се претставуваат како *скали* на рамништа, каде дескриптори за различни категории се комбинираат во еден глобален параграф за секое рамниште;

- може да се прикажат како *контролна листа*, обично со по една листа за секое рамниште, при што дескрипторите се групирани по категории;

- може да се прикажат како *табела* со избрани категории, односно како група од паралелни скали за одделни категории.

Може да се добие табеларен приказ на потскалите на два различни начини:

- *скала на компетенции* : со табеларен приказ на профил кој ги дефинира релевантните рамништа за одредени категории, на пример, од А2 до Б2.

- *скала за оценување* : се добива со бирање или со дефинирање на дескриптор за секоја релевантна категорија. Тој дескриптор одговара на терминот „положено“ или едноставно се одредува некоја бројка околу која се организира нормата, на пр. 1 за лош резултат, 5 за одличен резултат итн.

Скалите на заедничките референтни рамништа служат за олеснување на опишувањето на рамништата на владеење според постојните квалификации и го потпомагаат споредувањето на различните системи.

Прирачникот за испитувачи, изработен од ALTE (Document CC-Lang(96) 10 rev), дава детален опис за тоа како да се направи оперативен

концептот во тестовите со цел да се избегнат проблеми предизвикани од методите на тестирање.

Во однос на видовите оценување, во Рамката се посочува дека постојат повеќе типови оценување и дека списокот на типови оценување содржан во Табела 10, не е конечен и местото во табелата нема никаква вредносна конотација.

1.	Оценување на нивото на знаење	Оценување на способноста
2.	Нормативно оценување	Оценување според критериуми
3.	Целосно владеење на одредена компетенција (Maîtrise)	Процес на стекнување компетенции/Континуум
4.	Континуирано оценување	Оценување во одреден момент
5.	Формативно оценување	Сумативно оценување
6.	Директно оценување	Индириектно оценување
7.	Оценување на изведба	Оценување на знаење
8.	Субјективно оценување	Објективно оценување
9.	Оценување на скала	Оценување врз основа на контролна листа
10.	Оценување по слободна проценка	Оценување според насочен впечаток
11.	Холистичко оценување	Аналитичко оценување
12.	Оценување на низа задачи	Оценување по категорија
13.	Оценување спроведувано од други лица	Самооценување

Табела 10. Типови на оценување

Оценувањето на нивото на знаење претставува оценување на постигнатото ниво на знаење од аспект на специфични цели, односно оценување во наставниот процес и одговара на поглед од внатрешна призма.

Оценување на способноста, оценување на она што некој може да го направи или што го знае во реалниот живот и одговара на поглед од надворешна призма.

Наставниците обично се позаинтересирани за оценување на знаењето со цел да добијат повратна информација за квалитетот на наставата. Работодавците, административните лица во образовниот сектор и возрастните ученици повеќе ги интересира оценувањето на изведбата: на она

што, во даден момент, лицето може да го направи.

При проверувањето на комуникациското тестирање, во контекст на учење и настава насочени кон потребите, разликата меѓу знаењето и способноста, насочено кон содржината на програмата, и изведбата, насочено кон користење во реална ситуација, е речиси занемарлива со оглед на тоа што со оценувањето на постигањето се тестира практичната употреба на јазикот во релевантни ситуации.

Нормативното оценување подразбира рангирање на учениците и нивно оценување во однос на нивните соученици. Ова оценување обично наоѓа примена во тестовите за формирање паралелки.

Оценување врз основа на критериуми се појавува како реакција на нормативниот начин на оценување и подразбира оценување на ученикот врз основа на квалитетот на примената на одредени способности во одреден домен, независно од неговите соученици.

Пристапот *целосно владеење на одредена компетенција (Maîtrise)* во однос на поставените критериуми, подразбира минимален стандард на компетенција според кој се делат кандидатите на оние што положиле (успешни) и на оние што не положиле (неуспешни), без притоа да се зема предвид нивото на покажано знаење и начинот на постигнување на целта.

Под *процес на стекнување компетенции/континуум* во однос на поставените критериуми, се подразбира паралелно следење на одредена компетенција, при што се опфатени сите рамништа, релевантни за таа определена компетенција.

Континуираното оценување претставува оценување на одговорите на учениците и на нивното работење во текот на наставниот процес од страна на наставникот или од некој понапреден ученик.

Оценување во одреден момент подразбира давање оценки врз основа на испит или некоја друга постапка на оценување што се спроведува на конкретен ден, обично по завршувањето на еден наставен циклус или на почетокот на нареден циклус. Притоа не се зема предвид она што ученикот претходно го работел и неговите претходни одговори, единствено важно е што може ученикот да покаже во дадениот момент. На оценувањето обично

се гледа како на нешто надвор од наставата, што се спроведува во одреден момент во зависност од донесената одлука. Континуираното оценување подразбира истовремено одвивање на процесот на оценување и наставата кој треба да резултира со кумулативно постигнување на ученикот. Покрај оценувањето на домашни задачи и на повремено или редовно проверување на постигањата, континуираното оценување може да се спроведува и по пат на прашалници или табели, оценување низ серија на таргетирани задачи, формално оценување на работата во училницата и со изработка на портфолио на примероци на работењето, евентуално во различни моменти. И двата пристапа имаат свои предности и недостатоци.

Формативното оценување претставува процес на прибирање информации за добрите и слабите страни во учењето, што ќе му послужат на наставникот за организирање на наставата и за давање повратна информација на учениците. Формативното оценување има широка примена во собирање на неквантификувани информации од прашалници и разговори. Тоа оценување дава информации за степенот на реализација на наставните цели, на стекнатите знаења, способности и вештини на учениците, за соодветноста на наставните активности со целите и инструментите на оценување.

Сумативното оценување ги сумира, со давање оценка или рангирање, конечните резултати на крајот на одреден образовен циклус како што е тромесечје, полугодие, учебна година или по завршување на еден заокружен циклус на образование, како матурски испит итн.

Под *директно оценување* се подразбира оценување на моменталните активности на ученикот, на група ученици, при што наставникот ја споредува изведбата со одредени стандарди и дава оценка.

Индиректното оценување подразбира употреба на тест, најчесто во писмена форма, со кој се оценуваат одредени потенцијални можности.

Директното оценување може да се примени единствено на зборување и на пишување и на усно разбирање при интеракција, бидејќи е невозможно да се оценува рецептивната активност, туку само нивните ефекти. Јазичното богатство и правилната употреба на јазикот може директно да се оценуваат според веќе подготвени критериуми (на пр. преку интервју) или

индиректно преку толкување и воопштување на одговорите од тестот (на пр. преку клоз тест/текст со испуштени зборови) .

Оценување на изведба подразбира вреднување на продукцијата на одреден јазичен примерок во усна или во писмена форма.

Оценување на знаење подразбира вреднување на опсегот на јазични знаења на ученикот и на контролата на тие знаења врз основа на одговорите на ученикот на различни видови прашања. Со оглед на тоа што компетенциите сè уште не може директно да се тестираат, вниманието се насочува кон вреднување на целокупноста на активностите на постигањето на ученикот од која дополнително се извлекуваат заклучоци за нивото на компетенцијата. Во таа смисла, изведбата може да се сфати како конкретна реализација на компетенцијата.

Субјективно оценување е донесување суд од страна на еден оценувач, најчесто суд за квалитетот на одредена изведба.

Под *објективно оценување* се подразбира користење на индиректен тест во кој е можен само еден точен одговор, на пример тест со повеќечлен избор.

Сепак, прашањето на односот субјективност/објективност е многу посложено. Индиректниот начин на оценување често се опишува како „објективно тестирање“, коешто обично подразбира оценување на задача врз основа на подготвени решенија и собирање на бодовите за да се добие конечниот резултат. Во некои типови на тестови се предвидува само еден точен одговор, така што бодирањето се врши на екстремно механички начин за да се избегне пристрасно оценување.

Директното оценување на изведбата обично се врши со метод на субјективно проценување. Тоа значи дека судот за квалитетот на изведбата на ученикот се носи врз основа на субјективна проценка на релевантните фактори на јазичниот исказ, повикувајќи се на одредени критериуми, упатства и претходно искуство.

Сепак, секогаш треба да се тежнее кон објективно оценување. Влијанието на субјективните проценки и начинот на размислување во донесувањето одлуки при изработката на тестови или оценување на изведбата,

треба да се сведат на минимум, особено кога станува збор за сумативно оценување, кое го одредува понатамошното напредување на кандидатот, зашто одлуките за резултатите на таков тип на тестови се донесуваат од страна на трето лице.

Првиот чекор кон намалувањето на субјективноста на оценките во сите фази на процесот на оценување е да се постигне согласност за односниот контекст со изработка на заедничка рамка. Заедничко разбирање на конструктот за кој станува збор, т.е. една заедничка референтна рамка. Рамката предлага основа за дефинирање на содржините и можни извори за изработка на наменски критериуми за директно тестирање.

Под *оценување според скала* се подразбира одредување на нивото на знаење на некој кандидат врз основа на претходно изработени скала со повеќе рамништа.

Под *оценување врз основа на контролна листа* се подразбира оценување на знаењето на некој ученик врз основа на бодовна листа за конкретно рамниште.

Под *оценување по слободна проценка* се подразбира сосема субјективно оценување на постигнувањето на ученикот во класот, без повикување на посебни критериуми поврзани со конкретно оценување;

Оценувањето според „насочен впечаток“ се заснова на намалување на влијанието на субјективноста на наставникот преку вклучување на специфични критериуми за одреден тип на оценување.

Под *слободна проценка* се подразбира оценување во училница врз основа на впечатокот што наставникот го има за работата на ученикот. Многубројни форми на субјективно оценување се присутни кај континуираното оценување или формирање на оцена врз основа на размислување или сеќавања на активностите на ученикот и следењето на неговата работа. Ваквиот начин на оценување е најприсутен во училишната пракса.

Изразот *насочен впечаток* подразбира ситуација во која одреден впечаток за кандидатот, со повикување на одредени критериуми на оценување, се трансформира во рационален суд, што значи дека резултатите се препуштени речиси исклучиво на случајот.

Холистичкото оценување претставува синтетичка, глобална слика за различните аспекти на оценувањето, која се добива врз основа на интуитивното оценување на испитувачот.

Аналитичкото оценување подразбира одделно оценување на различни аспекти.

Постојат два начина на кои може да се направи таа дистинкција: а. според она што се бара и б. според начинот на кој се доделува една оценка или се рангира на некое ниво. Во пракса често се комбинира аналитичкиот пристап на едно ниво со холистички пристап на друго ниво.

Некои пристапи оценуваат одредена категорија во целина како на пр. „зборување“ или „интеракција“, и за тоа формираат оценка или го одредуваат соодветното ниво. Некои испитувачи имаат поаналитички пристап и оценуваат одреден број на елементи, важни за добро владеење на некоја компетенција. Предноста на постоење повеќе различни критериуми кај еден аналитички пристап е во тоа што тоа го принудува оценувачот на максимална концентрација и обезбедува доволно материјал за дискусија при одредување на оценката. Сепак, искуството покажува дека ваквиот пристап има лоши страни со оглед на тоа што, при глобална евалуација, речиси е неизводливо одржувањето на јасни критериуми, особено ако се работи за истовремено разгледување на повеќе критериуми.

Што се однесува до пресметувањето на резултатот, во некои образовни системи се практикува глобално споредување на постигањата со дескриптори изразени во оценки, или холистички пристап (оценување на глобална категорија) или пак аналитички (одбрани 5-6 категории прикажани на табела). Ваквите пристапи не бараат никакво пресметување. Резултатите се соопштуваат по писмен пат или со одредена оценка или шифрирано. Некои поаналитички пристапи бараат да се дадат оценки за редица различни ставки и потоа тие да се соберат за да се добие еден број бодови, кој потоа може да се претвори во оценка. За ваквиот пристап е карактеристично дека категориите тежински се вреднуваат, т.е. сите категории немаат иста тежина и не даваат ист број бодови.

Оценување на низа задачи подразбира глобално оценување на низа

различни задачи на однапред утврдена скала. Целта на оценувањето на низа задачи е да се избегне резултатите од една категорија да влијаат врз резултатите од друга категорија. Кај пониските нивоа на учење, акцентот се става на реализација на задачата. Наставникот подготвува контролни листи според потенцијалните или реалните можности на ученикот. Кај повисоките нивоа на учење, може да се даваат задачи кои треба да го покажат владеењето на одделни аспекти на компетенцијата. Резултатите се соопштуваат во форма на профил.

Оценувањето на категории се фокусира на една задача (која може да подразбира различни активности, за оценување на различни дискурси). Изведбата се вреднува врз основа (делот 9.2.1) на категориите во една табела за оценување, според аналитичкиот пристап.

Оценување што го спроведуваат други претставува оценување од страна на наставникот или испитувачот.

Самооценување претставува самостојно оценување на сопствената компетентност. Учениците може да бидат вклучени во многу техники на оценување. Истражувањата покажуваат дека самооценувањето може да има позитивна улога во процесот на оценување. Доколку при самооценувањето се користат дескриптори со јасно дефинирани критериуми за владеењето и ако тоа се базира на конкретно искуство (полагање испит), тоа ќе добие во квалитет и веродостојност. Добро структуриран пристап во самооценувањето дава исто толку добри ефекти како и оценувањето од страна на професорот или тестирањето. Она што е најважно во процесот на самооценување е што тоа го мотивира ученикот да работи и да развива активен однос кон процесот на учење, овозможувајќи му подобро да ги осознае своите слаби и силни страни.

Корисниците на Рамката сами можат да одберат кои од разните типови на оценување :

- најмногу одговараат за потребите на учениците во нивниот систем;
- се најсоодветни и најизводливи во педагошката култура на нивниот систем;
- се најпродуктивни во смисла на повратен ефект во образувањето на

наставникот;

- се усогласуваат и комбинираат во оценувањето на знаењето (во училиштето и во текот на учењето), во оценувањето на владеењето/изведбата (примена на комуникативната компетенција во реалниот живот) и во колкава мера;

- се оценува комуникациската изведба и јазичното знаење;

- се оценуваат резултатите од учењето во однос на нормите и стандардите;

- се даваат оценки во однос на нивото на класот во кој се наоѓа ученикот;

- на кој начин наставниците ги користат стандардите (на пр. заеднички дескриптори, примероци на изведба) и се охрабруваат да користат одредени техники на оценување;

- ги обучуваат да ги користат техниките и да ги толкуваат стандардите;

- во која мера е пожелно е и можно да се воспостави пристап кон континуирано следење на работата во училница и оценување во однос на стандардите и критериумите;

- во која мера е пожелно и изводливо да се вклучат учениците во процесот на самооценување во врска со дескрипторите на задачите и различните владеења на различни рамништа, како и операционализација на тие дескриптори, на пример, при оценување врз основа на низа задачи;

- каква е употребната вредност на спецификациите и на скалите предложени во Рамката и на кој начин да се дополнат или да се развијат.

Практично оценување и метасистем

Скалите прикажани во поглавјата 4 и 5 претставуваат сет на поедноставени оперативни категории за поцелосна дескриптивна шема на текстот на истото поглавје. Тој сет категории претставува референтно средство за работа.

Без оглед на пристапот што ќе се користи, бројот на категории во оценувањето треба да се сведе на оперативно ниво. Искуството покажува дека четири или пет категории бараат голем интелектуален напор, поголем број пак воопшто е нефункционален. Треба да се направи избор.

Доколку како пример го земеме оценувањето на говорни активности и ако прифатиме дека интеракциските стратегии од квалитативен аспект на

комуникација се погодни за оценување на комуникативните активности, тогаш можеме да направиме скала од четиринаесет квалитативни категории релевантни за усното оценување:

Стратегии на водење разговор (земање и препуштање збор)

Стратегии на соработка

Барање појаснување

Течност

Флексибилност

Кохерентност

Развивање на тема

Прецизност

Социолингвистичка компетенција

Општо подрачје

Богатство на лексичкиот фонд

Граматичка точност

Контрола на вокабуларот

Фонолошка контрола

Очигледно е дека, без оглед на релевантноста на споменатите категории, невозможно е истовремено да се проверуваат сите 14 категории. Оттаму, неопходно е да се врши селекција. Карактеристиките треба да се комбинираат, преименуваат и да се редуцираат на помал сет критериуми за оценување според потребите на учениците, начините на оценување, природата на педагошката пракса. Така добиените критериуми можеме да ги вреднуваме со исти или различни коефициенти во зависност од категориите што сме ги одбрале.

2.2. Европско јазично портфолио (ЕЈП)

*Европското јазично портфолио ЕЈП (Portfolio européen des langues – PEL, Portfolio Europeo delle Lingue - PEL)*¹³, документ кој на некој начин ја придружува ЗЕРРЈ и овозможува нејзино доближување до корисникот, е објавен истата година како и Рамката, во 2001.

¹³ <https://www.coe.int/fr/web/portfolio>

„Општата цел на Европското јазично портфолио овозможува про-
длабочување на взаемното разбирање на Европските граѓани, од аспект на
почит и заштита на културните разлики и начини на живот, доживотното
учење, развој на самостојноста на ученикот во процесот на учење на
странски јазици, промовирање на кохерентност и транспарентност на
наставните програми, јасен опис на сопствените квалификации со цел
полесна мобилност низ Европа.”¹⁴

Една од неговите главни цели е да се поттикне свеста за европскиот
културен идентитет и да се развива меѓусебното разбирање на луѓето од
различни култури. Во тој контекст, Советот на Европа, со низа проекти,
континуирано го поттикнува и координира воведувањето на *Европското
јазично портфолио* во образовните институции, за да даде поддршка на учењето
на јазиците и културните искуства на сите нивоа, за да го поттикне процесот на
свесно учење на странските јазици како и процесот на самооценување во текот
на учењето. Поконкретно, целите на ЕЈП се да:

- им помогне на корисниците да му дадат форма на своето искуство од
учењето и користењето на јазиците;
- ги мотивира учениците, вреднувајќи го трудот што го вложуваат, да ги
подобрат јазичните и комуникативните компетенции на сите нивоа;
- го охрабрува секого да учи повеќе јазици и промовира доживотно учење
на јазик до било кој степен на владеење;
- даде преглед на компетенциите што ги стекнале корисниците;
- да го подобри учењето и способноста да ги евалуираат своите
компетенции во доменот на јазиците;
- да ја поттикнат мобилноста во Европа овозможувајќи транспарентност
и споредливост на испити, сертификати и уверенија за познавање на јазик;
- да придонесе кон подобро меѓусебно разбирање, благодарение на
познавањето на повеќе јазици и култури.

Главната цел на *Европското јазично портфолио* е да се постигне видли-
вост, нудејќи можност директно да се покаже што може да прави ученикот во
областа на еден или повеќе јазици. *Европското јазично портфолио* има две

¹⁴ TAGLIANTE, Christine. *L'évaluation et le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*,
Paris, Clé international ,2005, p.76.

главни функции, педагошка и информативна. Педагошката функција се огледа во тоа што овој документ може: да ги мотивира учениците да ги подобруваат своите комуникативни компетенции на странски јазици, да ги поттикнува да учат повеќе јазици, да им помогне да го планираат своето учење на странски јазици, да ги поттикне на размислување за целите што би сакале да ги постигнат, да ги поттикне на самостојна работа, да им овозможи оценување на своите јазични вештини и опишување на своето јазично знаење. *Европското јазично портфолио* има и информативна функција или функција на документирање и презентирање, затоа што во него учениците можат да ги наведат официјалните дипломи и сертификати со кои се стекнале, да ги забележат размислувањата за својот напредок во учењето, да ги самоевалуираат своите компетенции и знаења, да ги забележат неформалните контакти и искуства со различни јазици и култури.

Портфолиото е корисен документ за учениците, за родителите, за наставниците, за образовните институции и за работодавците. *Европското јазично портфолио* им овозможува на учениците да го документираат своето напредување по компетенции во текот на учењето странски јазици притоа забележувајќи искуства од секаков тип, коишто на друг начин не би можеле да бидат сертифицирани ниту пак признати. Со помош на овој документ ученикот може самостојно и редовно да ја оценува сопствената компетентност на секој јазик одделно, а тоа да се смета за веродостоен документ, многу е важно самооценувањето да го прави на одговорен и транспарентен начин. На учениците им користи и да развиваат свест за сопственото учење, да го планираат своето учење на јазици, да ги документираат јазичните искуства. Портфолиото може да им послужи и при запишување на студии или барање работа во друга земја. На родителите им користи да можат да го следат напредокот на своите деца. На наставниците може да им послужи за креирање и опис на курсевите, за поттикнување на размислување за лични цели и стратегии на учење кај учениците, за вклучување на ЕЈП во својата практика, за едно поинакво оценување на учениците, за подобро запознавање на своите ученици. ЕЈП им овозможува на работодавците да имаат увид во јазичните компетенции на своите вработени како и на кандидатите што се јавуваат на конкурс за вработување, како и при планирање на професионалниот развој на вработените.

Секое *Европско јазично портфолио*¹⁵ е составено од три дела:

- Јазичен пасош
- Јазична биографија
- Досие

Во продолжение следи краток опис на структурата на македонската верзија на *Европското јазично портфолио*.

Јазичен пасош

Јазичниот пасош дава општ преглед на тоа што може еден корисник да реализира во различни јазици и на различни нивоа. Тој претставува преглед на постојано дополнуваните искуства и способности за различни јазици, во кои спаѓаат: формални квалификации, дипломи, сертификати, листи за самооценување, успеси во различни натпревари итн. Табелата за самооценување во јазичниот пасош содржи кус опис на она што лицето може да го прави на одреден јазик, на одредено ниво, во поглед на слушањето, читањето, говорната интеракција, говорната продукција и пишувањето.

Во јазичниот пасош се наведени јазиците за кои корисникот има одредени познавања. Во неговата содржина се вклучени:

а) профил на јазичните вештини каде се наведува нивото на познавање за секоја вештина за секој јазик, користејќи ги листите за проверка од јазичната биографија и од табелата за самооценување.

б) резиме за учењето на јазикот и на меѓукултурните искуства, презентирани во форма на табела којашто се пополнува со засенчување на полињата почнувајќи од лево на десно, дополнувајќи ја истата со секое новостекнато искуство. Евиденцијата на искуствата во матичната земја на сопственикот на пасошот е изразена во години, а евиденцијата на искуствата во земјата во која се

¹⁵ Во 2006 година МАКС (Македонска асоцијација за квалитет во наставата по странски јазици) ја изработи македонската верзија на Јазичното портфолио на EAQUALS (Европската асоцијација за квалитет во наставата по странски јазици) и ALTE (Асоцијација на центрите за јазични испити во Европа): *Европско јазично портфолио*: акредитиран модел р.06.2000. (Комитет за образование-Одбор за валидација на ЕЈП, Министерство за образование и наука на РМ), [.http://www.maqs.org.mk/Jazicno_portfolio.html](http://www.maqs.org.mk/Jazicno_portfolio.html)

зборува јазикот е изразена во месеци. Во долниот дел од табелата се вметнуваат и сите други позначајни информации.

в) уверенија и дипломи - во овој дел се наведуваат сите уверенија и дипломи со кои сопственикот се стекнал, вклучувајќи ги и училишните тестови и свидетелства.

Јазична биографија

Јазичната биографија има централна улога во ЕЈП. Осмислена е на начин кој овозможува вклучување на ученикот во планирањето на своето учење, во размислувањето за учењето и во проверката на напредокот во процесот на учењето. Во овој дел обопштените дескриптори се расчленуваат на подетални искази што им помагаат на учениците да ги определат своите цели во учењето и да проверат дали точно го определеле своето ниво. Со тоа учениците стануваат сè поодговорни за своето учење. Покрај тоа, корисникот може да внесе детали за учењето и стекнатите искуства во и вон формалното образование. Јазичната биографија може постојано да се надополнува со додавање на други јазици и дополнителни искуства.

Јазичната биографија во ова ЕЈП се состои од четири дела:

1. моите цели при учење на јазикот (корисникот запишува зошто го изучува јазикот и кои јазични вештини се најважни за него).
2. моето досегашно учење на јазикот (корисникот ги набројува по хронолошки ред и ги запишува своите искуства од учењето на јазикот).
3. моите искуства за другиот јазик и култура (тука ги опишува искуствата за другиот јазик и култура кои ги смета за најважни).
4. моите сегашни приоритети во учењето (корисникот проценува кои вештини може да ги користи на јазичното ниво што го поседува и утврдува што би сакал да постигне до крајот на курсот: Ова можам/Моите приоритети)¹⁶.

Досие

¹⁶ Овој дел е прикажан на различни начини, во различни портфолија, во зависност од возраста, публиката, авторите исл.

Досието му овозможува на ученикот да ги собере на едно место примероците од својата работа и документите што ќе му послужат да ги илустрира и документира стекнатите знаења и вештини, своите искуства и податоци што ги забележал во Јазичната биографија и во Јазичниот пасош. Досието може да содржи: примероци на добро напишани текстови, стекнатите уверенија и дипломи, описи на курсеви, проекти, извештаи од наставниците, и сл.

Можеби најважниот дел од секое ЕЈП се листите со детални дескриптори (*listes de repérage*), поместени во делот Јазична биографија, понудени за секое ниво на компетенција, од А1 до Ц2, во сите пет јазични активности: слушање, читање, говорна интеракција, говорна продукција и пишување. Освен тоа на корисникот му се обрнува внимание и на Стратегиите што може да ги примени како и по неколку дескриптори во врска со Јазичен квалитет. Овие многу подетални дескриптори му овозможуваат на корисникот полесно да провери и процени дали ги постигнал барањата формулирани во општите дескриптори на нивоата.

Постои тесна поврзаност меѓу глобалната скала на нивоа од ЗЕРРЈ, табелите за самооценување и листите со детални дескриптори во *Европското јазично портфолио*. Тоа ќе го илустрираме со примерот што следи, а се однесува на активност *говорна интеракција* за ниво А1.¹⁷

	Говорна интеракција Ниво А1
Глобална скала од Заедничката европска референтна рамка за јазиците	Може да разбере и употреби познати секојдневни изрази и многу едноставни реченици за да ги задоволи конкретните потреби. Може да се претстави себеси и другите и може да постави и одговори на прашања од личниот живот како на пример каде живее, луѓето кои ги познава и предметите коишто ги поседува. Може да комуницира на едноставен начин под услов соговорникот да зборува јасно и бавно и да е подготвен да му помага.
Табела за самооценување (говорна интеракција) од Заедничката европска референтна рамка за јазиците	Можам да комуницирам на едноставен начин доколку соговорникот е подготвен да ги повтори или преформулира речениците со побавно темпо и да ми помогне да го формулирам тоа што се обидувам да го кажам. Можам да поставувам едноставни прашања и да одговарам на нив, ако се однесуваат на моите непосредни потреби или на познати теми.

¹⁷ GOULLIER, Francis : *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*. Paris, Les Editions Didier, 2006, p.49.

<p>Содветни дескриптори во Европско јазично портфолио</p>	<p>Можам да кажам кој сум, кога и каде сум роден, каде живеам, што правам како и да побарам истите информации од другиот.</p> <p>Можам да кажам што правам, како сум и за истото да го прашам другиот.</p> <p>Можам да претставам некого, да го поздравам некого користејќи познати изрази при средба и заминување.</p> <p>Можам да поставам едноставни прашања или да одговорам на нив.</p> <p>доколку соговорникот е спремен да го реформулира она што го кажувам за да ми помогне да го кажам она што сакам.</p> <p>Можам да купувам доколку се служам со покажување или други гестови.</p> <p>Можам да се служам со броеви, посочам количини, кажам колку е часот.</p> <p>Можам да побарам и да дадам разни предмети.</p> <p>Можам да прашам за местото на живеење на соговорникот, за луѓето што ги познава, за предметите што ги поседува, како и да одговарам на слични прашања.</p> <p>Можам да користам изрази од типот минатата недела, следниот викенд, за 3 часа, во ноември итн...</p>
--	---

Табела 11. Говорна интеракција за ниво А1

Споредбата на овие три примери, покажува дека *Европското јазично портфолио* нуди листа на конкретни задачи што ученикот од ниво А1 при говорна интеракција е способен да ги реализира на јазикот што го изучува. Всушност, понудената листа го прецизира дескрипторот наведен во табелата за самооценување (*Можам да поставувам едноставни прашања и да одговарам на нив, ако се однесуваат на моите непосредни потреби или на познати теми.*) Табелата за самооценување, ги прецизира условите или надворешната помош со која наведените задачи може да се реализираат (во конкретниот пример, во соработка со соговорникот кој е подготвен да повтори, да преформулира, кој зборува бавно и му помага на ученикот да го формулира својот исказ). Исто така го наведува и начинот на кој ученикот треба да ги реализира тие задачи: со помош на едноставни искази.

Табелата за самооценување и дескрипторите од ЕЈП се надополнуваат и овозможуваат на тој начин, и на учениците и на наставниците, да проценат дали е постигнато одредено ниво на компетенција.

Европското јазично портфолио претставува инструмент за промовирање на автономијата на ученикот. Една од неговите функции е да му помогне на ученикот да биде одговорен за своето учење и да го научи како да учи и на тој начин да ги зголеми своите способности за доживотно учење.

Постојат различни верзии на *Европско јазично портфолио*, за различни возрасни групи (деца, адолесценти, возрасни), за различни нивоа на образование (основно, средно, високо образование, стручно образование), за специфичните потреби на одредени групи (мигранти).

Во голем број земји се изработени портфолија но сите мора да ги почитуваат правилата за неговата изработка и да бидат акредитирани од Советот на Европа. Во периодот од 2001 до 2010 акредитирани се 118 модели на *Европското портфолио за јазици*.¹⁸



Слика 2. Примери на неколку ЕЈП објавени во Франција



Слика 3. ЕЈП акредитирано во Македонија

¹⁸ <http://www.coe.int> ; <https://www.coe.int/fr/web/portfolio/accredited-and-registered-models-by-date>



Слика 4. Примери на неколку ЕЛП објавени во Италија

Во многу земји ЕЛП е вклучено во задолжителните материјали за работа во училиштата. Во програмите за странски јазици во македонскиот образовен контекст употребата на Портфолиото се препорачува, но, не е задолжителна.

2.3. Европското портфолио за образување на идни наставници по странски јазици ¹⁹

Европското портфолио за образување на идни наставници по странски јазици претставува документ кој е наменет за студенти на почеток на нивното наставничко образование. Портфолиото е реализирано во рамките на Европскиот центар за модерни јазици (European Centre for Modern Languages, ECML) на Советот на Европа, од страна на група обучувачи на наставници по потекло од Австрија, Ерменија, Полска и Обединетото кралство, и со помош на други наставници обучувачи од сите триесет и три земји членки на ECML, во согласност со клучните точки на ЗЕРРЈ.

Главни цели на портфолиото за идни наставници се:

1. да ги поттикне идните наставници да размислуваат за компетенциите што треба да ги стекнат за успешно вршење на нивната идна професија;
2. да им помогне во подготовката за нивната идна професија во различни контексти на поучување;

¹⁹ Portfolio Européen pour les enseignants en langues en formation initiale - PEPELF Portfolio Europeo per la Formazione Iniziale degli Insegnanti di Lingue – PEFIL

3. да поттикне дискусија со колегите, методичарите и наставниците ментори;

4. да го олесни самооценувањето на сопствените компетенции;

5. да обезбеди инструмент кој ќе помогне во следење на својот напредок.

Портфолиото за наставници е составено од следниве делови:

- *Лични размислувања*, чија цел е да им помогне на почетокот на наставничкото образование да размислат за општите прашања во врска со поучувањето;

- *Самоевалуација*, се состои од дескрипторите „можам да го направам тоа“ кои го олеснуваат размислувањето и самоевалуацијата.

- *Досие*, кое им служи на наставниците да добијат транспарентни резултати од самоевалуацијата, да им овозможи евиденција за следење на напредокот и да ги собере на едно место најуспешните примери на своето работење во наставата;


- *Глосар* на најважните термини поврзани со учењето и поучувањето на јазикот користени во Портфолиото за наставници ;

Во продолжение следат два примера на дескриптори за самоевалуација на наставникот по јазик:

Sono capace di:


1. creare un'atmosfera collaborativa che inviti gli apprendenti a prendere parte alle attività orientate al parlato

10.02. 2017 25.03.2017.....



Je sais évaluer et sélectionner des activités communicatives de production orale et interactives communicatives afin d'encourager les apprenants à exprimer leurs opinions, leur personnalité, leur culture, etc.

10.02. 2017 25.03.2017.....



За продлабочување на оваа тема може да се консултира интегралниот текст на Портфолиото за образување на идни наставници по странски јазици.²⁰

2.4. Системите за оценување DIALANG и ALTE

Во денешните сè повеќе мултиетнички и мултијазични општества и, како последица на тоа, образовен систем од кој се бара да понуди коректни и ефикасни инструменти за усна и писмена комуникација на возрасни со различна степен на писменост, наставниците често пати се наоѓаат во незавидна ситуација при структурирањето на дидактички курикулуми но и за дијагностичко утврдување на комуникативните компетенции. Токму од тие потреби се изработи проект DIALANG за јазични дијагностички инструменти, на 14 европски јазици. Проектот е финансиран од страна на Европската комисија - DG XXII, во рамките на програмата Сократес-Еразмус. Во него учествувале универзитетски и истражувачки центри од: Австрија, Белгија, Данска, Франција, Германија, Грција, Ирска, Исланд, Италија, Норвешка, Холандија, Португалија, Шведска. Корисникот за кого е наменет е дефиниран на следниов начин: *„европски граѓанин – студент или возрасен – кој припаѓа на една од земјите од Унијата, со просечно образование и култура, кој има желба да ја прошири својата општа култура, да чита весници, документи и книги во оригинал, да гледа несинхронизирани филмови, директно да комуницира со други европски граѓани, со други зборови да се ослободи од своите културни, општествени и политички стеги, кои задолжително се придружен елемент на секоја форма на медијација».*

Во моментот се на располагање тестови за усна и писмена продукција, како и речници на: дански, холандски, англиски, француски, германски, италијански, норвешки, шпански и шведски. Во тек на изработка се и тестови на фински, грчки, исландски, ирски и португалски. Проектот става на интернет цела серија тестови, со помош на кои корисникот ќе може да ги провери и автономно да ги оцени сопствените јазични компетенции. Употребата на телематско средство овозможува создавање на бази на елементи на испити и

²⁰ <http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=8PpREfAzaYI%3D&tabid=505> ; https://archive.-ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_F_internet.pdf ; <http://epostl2.ecml.at/> ; <http://www.coe.int>

групирање на истите елементи според видот на тестот, според вештините и компетенциите, според нивоа на тешкотија, со што овозможува флексибилен и прилагодлив систем за индивидуални начини за стекнување јазични компетенции. Испитите се однесуваат на шест аспекти: читање, пишување, слушање, зборување, структури, вокабулар. Системот овозможува изразување на три различни и интегрирани начини на оценување: а) на ниво на изведба на вештините и соодветните подвештини, по пат на индиректна евалуација; б) самоевалуација преку повикување на дескриптори и модели на изведби за секое ниво; с) повратна дијагностичка информација, по пат на давање на корисникот на обработените податоци, со детални информации за неговите силни и слаби страни, како и сугестии за поефикасно насочување на самостојниот процес на учење. На почетокот, корисникот може да користи тест за рангирање, кој може да ги предвиди, преку проверка на опсегот на вокабуларот со едноставни прашања, општите јазични познавања.

DIALANG е првиот систем на тестирање, создаден повеќе да дава дијагноза за нивото на нивното знаење отколку да ја сертифицира јазичната вештина на корисникот, а рамката на оценување и описните скали што се користат за известување на корисниците за резултатите, директно се засноваат на *Заедничката европска рамка на рамништа на јазиците*. Тестот за секој јазик трае околу еден час .

Треба да се истакне дека системот DIALANG не издава дипломи.

Постапките за оценување во DIALANG системот се одвиваат според следниве етапи:

1. Избор на јазик (14 можности) на кој кандидатите сакаат да ги добиваат упатствата и повратните информации;
2. Регистрирање;
4. Тест за одредување на опсегот на вокабуларот;
5. Избор на јазичната вештина (усно и писмено разбирање, писмено изразување, вокабулар, структури);
6. Самооценување (само за усно и писмено разбирање и за писмено изразување);

7. Системот врши претходна проценка на способноста на ученикот;
8. Се спроведува тест со соодветна тежина;
9. Повратна информација (фидбек).

По регистрирањето во системот, корисниците прават тест за одредување на нивото кој го проценува опсегот на вокабуларот. По изборот на вештината што сакаат да ја тестираат и пред решавањето на тестот, на корисниците им се даваат на увид низа дескриптори за самооценување. Тие подразбираат опис на карактеристичните активности за одбраната вештина и на корисникот му се остава да процени дали го поседува очекуваното ниво според искажаните спецификации. По тестирањето, како дел од повратната информација, на корисниците им се соопштува дали нивото што сами го процениле се разликува од нивото соопштено од системот, врз основа на резултатите од тестот.

Работната група на DIALANG за самооценување, во 1998 година, избра повеќе од сто меѓу најјасните и најконкретните дескриптори на Заедничката европска рамка за читање, слушање и пишување. Исто така, формулацијата на дескрипторите од „Can do“ („Може да направи“) се смени во „I can“ („Можам да“) со оглед на тоа што тие можат да се користат за самооценување.

Референтната рамка на ALTE и проектот “Can Do“

АЛТЕ (ALTE) е Европска асоцијација за јазично тестирање (Association of Language Testers in Europe – ALTE) формирана во 1989 од Универзитетот во Кембриџ и Универзитетот во Саламанка. Во оваа асоцијација денес членуваат 33 членки преку кои се претставени 25 европски јазици, има 58 афилијации и повеќе од 500 зачленети индивидуални лица од цел свет. Во 2001 година, која од страна на Советот на Европа беше прогласен за година на јазиците, Европската Унија, УНЕСКО и АЛТЕ ја организираа првата меѓународна конференција со цел да ја обележат таа иницијатива. Конференцијата која се одржа во Барселона беше најголема конференција за јазично тестирање во Европа, со 350 делегати од 35 земји. По неа следеа конференции во 2005 (во Берлин), 2008 (Кембриџ), 2011 (Краков), 2014 (Париз) и 2017 (Болоња).

Во додатокот D на ЗЕРПЈ поместени се “Can Do“- описите на АЛТЕ кои се резултат на истражувачкиот проект од страна на Европската асоцијација за јазично тестирање. Подетални информации во врска со овие испитни системи

може да се најдат во Прирачникот на ALTE “ALTE Handbook of European Language Examinations and Examination Systems”²¹ и во “Manual for Language Test Development and Examining”²².

Цел на „Can Do“ проектот на ALTE е да ги направи валидни рамништата за јазичната изведба, опишувајќи притоа што можат учениците да прават/да кажат на странски јазик (Пример: МОЖЕ да поставува едноставни прашања во врска со...) итн. „Can Do“- констатациите се насочени кон корисниците и тие претставуваат:

- корисна алатка за сите оние што се занимаваат со поучување на јазик и оние што учат јазик. Може да се користат за проверка на она што ученикот може да го направи на некој јазик и така да се одреди фазата на учење во која се наоѓаат;
- основа за изработка на задачи за дијагностичко тестирање на студиски програми базирани на активности и наставни помагала;
- средство за спроведување на јазична проверка базирана на активност, од корист за наставниците и лицата задолжени за кадровска политика во претпријатијата;
- средство за споредување на целите на курсевите и на педагошките средства во различни јазици, но во ист контекст.

„Can Do“- описите се преведени на повеќе јазици. Како описи на рамништата на јазичната способност претставуваат референтна рамка за различни јазици на различни нивоа со која можат да се поврзат различните испитни системи на членките на ALTE и на јасен и разбирлив начин ги опишуваат способностите кои кандидатите ги покажале на испитите.

„Can Do“- скалите содржат околу 400 описи, распределени во четири главни области: општа, општество/туризам, работа и школување. Тоа се четирите главни области од интерес за повеќето лица што учат јазик. Секоја област вклучува по неколку поконкретни области, на пр. областа општество и туризам има делови посветени на пазарење, порачување во ресторан, сместување итн.

²¹ Association of Language Testers in Europe – ALTE 1998, *ALTE Handbook of European Language Examinations and Examination Systems*, Cambridge, University of Cambridge Local Examinations Syndicate.

²² https://www.alte.org/resources/Documents/ManualLanguageTest-Alte2011_EN.pdf

Секој од нив вклучува по најмногу три скали, за вештините слушање/зборување, читање и пишување. Скалата слушање/зборување ги комбинира скалите што се однесуваат на интеракцијата.

Рамката на ALTE се состои од пет рамништа, на кои е надодадено дополнителното почетно рамниште, и тие, во многу голема мера, одговараат на рамништата A1 до Ц2 на Рамката на Советот на Европа.

Рамништа на Советот на Европа		A1	A2	Б1	Б2	Ц1	Ц2
Рамништа на ALTE		Подготвително рамниште на ALTE (Breakthrough Level)	Рамниште 1 на ALTE	Рамниште 2 на ALTE	Рамниште 3 на ALTE	Рамниште 4 на ALTE	Рамниште 5 на ALTE

Во продолжение на текстот приложуваме една од рамките на описите на ALTE, која се однесува на областа *општество и туризам*, преземена од додатокт D од ЗЕЕР.

Рамниште на ALTE	Слушање/зборување	Читање	Пишување
Рамниште 5 на ALTE	МОЖЕ умешно да разговара за сложени или чувствителни прашања.	МОЖЕ во целост да го разбере договорот за наем на кука или стан, односно да ги разбере техничките детали или главните правни импликации.	МОЖЕ да пишува писма за која било тема со правилно изразување.
Рамниште 4 на ALTE	МОЖЕ да води неформални разговори и да расправа за прашања од апстрактна или културолошка природа, со соодветна течност и разновиден репертоар на изрази.	МОЖЕ да разбере сложени аргументи и начинот на размислување во написи и текстови со сериозна содржина.	МОЖЕ да пишува писма на повеќето теми. Ако читателот најде на тешкотии при разбирањето, тие веројатно ќе бидат од лексичка природа.
Рамниште 3 на ALTE	МОЖЕ да разговара на теми од широк спектар, како што се лични и професионални	МОЖЕ да разбере детални информации, на пр. широк опсег на кулинарски термини на ресторанско мени и термини и скратеници	МОЖЕ да му пише на хотел и да се распраша за можностите што ги нуди, на пр. услови за сместување на хендикепирани лица

	искуства, актуелности и сл.	во огласи за продажба или изнајмување недвижности.	или за специјален режим на исхрана.
Рамниште 2 на ALTE	МОЖЕ да изрази мислења за апстрактни или културолошки теми и да ги разбере нијансите во значењето или во искажаното мислење.	МОЖЕ да разбере фактографски статии во весници, рутинска кореспонденција со хотели и писма во кои се изразуваат лични ставови и мислења.	МОЖЕ да пишува писма на ограничен број теми со предвидлива содржина од личното искуство и да изразува мислење со предвидливи јазични изрази.
Рамниште 1 на ALTE	МОЖЕ да изрази што сака или не сака во познати контексти, со користење на едноставни изрази како на пр. „(Не) Сакам...“	МОЖЕ да разбере едноставни, директни информации, на пр. етикети на производи за исхрана, стандардни менија, сообраќајни знаци и пораки на банкомати.	МОЖЕ да пополнува повеќе видови формулари сврзани со лични податоци.
Подготвително рамниште на ALTE	МОЖЕ да поставува едноставни прашања со фактографска природа и да разбере одговори изразени со едноставен јазик.	МОЖЕ да разбере едноставни упатства и известувања на аеродром, во трговски центри... Да разбира едноставни упатства за употреба на лекови и едноставни патокази за ориентирање во место.	МОЖЕ да напише многу едноставни пораки наменети за семејството кај кое живее или кратки и едноставни писма на благодарност.

Табела 11. Рамка на описите на ALTE

2.5. Меѓународно признаени дипломи и сертификати за познавање на француски и италијански јазик како странски

Издавањето, од страна на акредитирана установа, на официјален документ кој го потврдува нивото на јазичната компетенција е од суштинско значење, особено на денешно време. Можноста да се докаже сопственото ниво на познавање на јазик, го олеснува пред сè процесот на себепромовирање во повеќе полиња како што е општественото, професионалното, образовното итн., интегрирањето во друга средина, воспоставувањето релации или евентуално од други лични причини. Сето тоа ја одразува европската јазична политика во последниве децении, насочена кон размени и активно учество кое го олеснува воспоставувањето на релациите меѓу луѓето. Јасно е дека, во таков контекст, сертификатот за познавање на јазик се наметнува како инструмент кој во значителна

мера го потпомага тој процес, со оглед на неговата улога на гарант на јазичните вештини кои корисникот ги поседува. Сертификатот за познавање на јазик го отсликува нивото на компетенција во странскиот јазик на корисниците, без оглед на методите, начините што тој ги применил за да го стекне тоа ниво на познавање.

Целта на сертификатот е, значи, да го проверува, да го мери и да го оцени нивото на јазично-комуникативна компетенција, а потоа да му придаде одредена вредност, врз основа на стандардни параметри. Се разбира, многу важен придонес за утврдување на тие параметри дава *Заедничката европска референтна рамка на јазиците* на Советот на Евопа, која ги дефинира компонентите на јазично-комуникативната компетенција и дава индикации за критериумите за оценување.

Установите акредитирани за издавање сертификати за познавање на јазик се користат токму со Рамката при изработката на испити по јазик и нивната поделба по нивоа. Тоа доведе до поголема транспарентност во понудата на самите установи што издаваат сертификати како и во соопштувањето на резултатите од извршените проверки. Искажаниот суд во форма на оценка или во друга форма, всушност, го изразува постигнатото ниво на кандидатот и тој суд е разбирлив односно претпознатлив на европско ниво и нема потреба од дополнителни спецификации. Тој систем на сертифицирање придонесе да се намали распространетата произволност во однос на утврдувањето на јазичните компетенции и доведе до поголема објективност, со оглед на тоа што установата која го сертифицира познавањето на јазикот е субјект кој се наоѓа надвор од контекстот во кој се формирал кандидатот. Задача на сертификатот е да ги предвиди способностите за употребата на јазикот, за таа цел установата која издава сертификати изготвува испити со помош на кои ќе донесе заклучок за постигањата на кандидатите и ќе ги оцени. За таа цел, во рамките на Советот на Европа изработен е и *Прирачник за поврзување на постоечките испити со Заедничката европска референтна рамка за јазиците*²³, кој служи како основа за сообразување на постоечките испити за познавање на странски јазик со ЗЕРРЈ

²³ *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe. Division des Politiques linguistiques, 2009, www.coe.int

и со препораките што таа ги дава, во однос на прилагодувањето на сите меѓународни испити по јазик со шесте референтни нивоа.

2.5.1. Стандардизирани тестови и дипломи за познавање на францускиот јазик (DELF, DALF, TFC, CFP)

Министерството за образование на Франција нуди широка палета на сертифицирање на францускиот јазик како странски (дипломи и уверенија) со кои се вреднуваат компетенциите на кандидатите од почетно до напредно ниво, односно од ниво А1 до Ц2.

И некои универзитети во Франција издаваат меѓународно признаени дипломи и сертификати за познавање на францускиот јазик како странски. И Француската алијанса спаѓа во институциите што издаваат дипломи за познавање на францускиот јазик како странски.²⁴

Меѓу официјалните дипломи на Министерството за образование на Франција се вбројуваат ДЕЛФ – Диплома за познавање на францускиот јазик и ДАЛФ – диплома за продлабочено познавање на францускиот јазик. Тоа се всушност единствени дипломи за француски јазик што ги издава Министерството за образование. Постојат веќе триесетина години, а од 2005 испитите ДЕЛФ и ДАЛФ се усогласени со нивоата дефинирани во *Заедничка европска референтна рамка за јазиците*. Дипломите се меѓународно признати и нивната важност е неограничена. Постојат различни верзии за различни категории на кандидати: ДЕЛФ за возрасни слушатели, ДЕЛФ-прим за деца од 7 до 12 години, ДЕЛФ-Јуниор за ученици од 12 до 17 години, ДЕЛФ за ученици од основно училиште, ДЕЛФ за средношколци, ДЕЛФ-про, итн. Испитите ги изработува и организира СIER (Centre International d'études pédagogiques - Меѓународниот центар за педагошки студии) институција партнер на Министерството за образование на Франција, позната и признаена во Франција и во светот, во доменот на експертиза, обучување и сертифицирање на францускиот јазик како и изготвување и евалуација на меѓународни проекти.²⁵

²⁴ За повеќе детали: CUQ J.P, GRUCA I., (2002): Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, Grenoble. стр.219-232

²⁵ <http://www.ciep.fr/delf-dalf>



Слика 5. Дипломи ДЕЛФ и ДАЛФ

Во Анексот е приложен еден пример од овој тест.

ДЕЛФ И ДАЛФ се состојат од 6 независни дипломи, кои одговараат на шесте нивоа на ЗЕРПЈ:

Основен корисник	Подготвително рамниште	ДЕЛФ А1
	Основно рамниште	ДЕЛФ А2
Самостоен корисник	Преодно рамниште	ДЕЛФ Б1
	Самостојно	ДЕЛФ Б2

	рамниште	
Искусен корисник	Напредно рамниште	ДАЛФ Ц1
	Врвно рамниште	ДАЛФ Ц2

Во Република Македонија испитите ДЕЛФ И ДАЛФ за познавање на францускиот јазик се полагаат во Францускиот институт во Скопје и во двете француски алијанси (во Битола и Тетово) како и во гимназијата „Орце Николов“ во Скопје.

Тестот за познавање на францускиот јазик - Test de connaissance du français или *TCF*²⁶, координиран и администриран од страна на СЕР, претставува тест за одредување на јазично ниво со кој не се стекнува диплома туку се добива уверение кое има важност две години. Овој тест може да го полагаат кандидати на кои францускиот не им е мајчин јазик и кои се заинтересирани да го проверат и вреднуваат своето познавање на францускиот јазик. Тестот претставува инструмент кој му овозможува на кандидатот да се позиционира на едно од шесте нивоа на ЗЕРРЈ.

Постојат различни варијанти на овој тест:

TCF - за кандидати кои сакаат да ги вреднуваат своите компетенции од францускиот јазик за лични, академски или професионални цели.

TCF DAP - за кандидати кои сакаат да се запишат на студии на некој од универзитетите во Франција или на школата за архитектура.

TCF ANF - за кандидати кои треба да го докажат своето ниво на познавање на францускиот јазик при барање на француско државјанство.

TCF QUEBEC - за кандидати кои треба да го докажат своето ниво на познавање на францускиот јазик во постапка за барање на постојано место на живеалиште во Квебек, Канада.

²⁶ За повеќе детали во врска со овој тест: интернет страната www.ciep.fr, како и книгата Raemdonck Julie, *Test de connaissance du français TCF® Entraînement intensif*, Ellipses, Paris, 2011

Тестот TCF се состои од три задолжителни и два дополнителни дела (слика бр. 6): усно разбирање, познавање на јазични структури, писмено разбирање, усно изразување, писмено изразување.

Trois épreuves obligatoires		Deux épreuves complémentaires	
76 items 1 h 25	Compréhension orale 29 items 25 minutes	1 h 12	Expression orale 12 minutes
	Maîtrise des structures de la langue 18 items 15 minutes		Expression écrite 60 minutes
	Compréhension écrite 29 items 45 minutes		

Слика 6. Тестот TCF

Тестот се полага колективно, освен делот за усно изразување кој се полага индивидуално, во некој од акредитираните испитни центри. Во одредени, соодветно екипирани центри тестот може да се полага и по електронски пат.

Што се однесува до францускиот јазик во струка, речиси сите установи што организираат курсеви и издаваат сертификати по општ француски јазик, истото го прават и за јазикот во струката.

Стопанската и индустриска комора во Париз, *Chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCIP)*, спроведува обуки во областа на трговијата, управувањето и менаџментот. Таа исто така организира испити и издава сертификати за познавање на француски јазик за специфични (професионални) цели (*français sur objectifs spécifiques*). Сертификат CFP (*Certificat de français professionnel - француски јазик за професионални цели*), спојува ниво Б1, од Европската референтна рамка за јазиците, со општ професионален контекст кој опфаќа една целина од административни, комерцијални и комуникативни задачи што се реализираат во професионална ситуација.

Покрај тоа, Стопанската и индустриската комора издава и диплома за деловен француски јазик (испитите евалуираат јазични компетенции и познавање на општествено-економски структури од доменот на претпријатијата), DFA1, DFA2 и DAFA.

За да одговори на новите потреби на пазарот на трудот, во областа на францускиот јазик за потребите на струката, подготвени се четири сертификата кои ги евалуираат јазичните и комуникативните компетенции, како и професионалните перформанси во дадениот домен. Кандидатите може да се здобијат со следните сертификати:

CFS (Certificat de français du secretariat) Сертификат за француски јазик во областа на административната работа;

CFST (Certificat de français scientifique et technique) - Сертификат за француски јазик во областа на науката и техниката;

CFTH (Certificat de français de tourisme et de l'hôtellerie) - Сертификат за француски јазик во областа на туризмот и хотелијерство;

CFJ (Certificat de français juridique) - Сертификат за француски јазик во областа на правото;

Писмените испити се подготвуваат и се оценуваат во Париз, а кандидатите ги полагаат во некој од акредитираните центри, во кои се спроведуваат и оценуваат, според прецизни упатства, и усните испити. Резултатите од испитите ги евалуира комисија именувана од Стопанска и индустриска комора во Париз.

2.5.2. Стандардизирани тестови и дипломи за познавање на италијанскиот јазик (CILS, CELI, PLIDA)

Во Италија постојат повеќе дипломи/сертификати за познавање на италијански јазик како странски, признани од страна на Министерството за надворешни работи и од Министерство за образование и наука, од кои ќе издвоиме само неколку:

CILS, што го издава Универзитетот за странци во Сиена;

CELI, што го издава Универзитетот за странци во Перуџа;

ПЛИДА, што го издава Институтот Данте Алигиери.

Сертификатите за проверка на јазичните познавања во италијанскиот јазик се стекнуваат со полагање на повеќе испити, кои можат да се полагаат во седиштата на институциите што го издаваат сертификатот или во нивните придружни седишта (во Италија или во странство). Секој од спомените сертификати ги прилагодува нивоата на јазична компетенција на рамништата утврдени од Советот на Европа во рамките на ЗЕРРЈ.

Сертификатите се наменети за странски граѓани (вклучувајќи ги и Италијанците што престојуваат во странство и имигрантите во Италија) заинтересирани за добивање официјален документ со кој се потврдува компетентноста во однос на италијанскиот јазик. Испитите се состојат од разбирање и продукција, со варијанти својствени за секое седиште.

Во понатамошниот текст ќе се осврнеме на трите погореспоменатите сертификати. Со оглед на тоа што разгледуваните сертификати, и покрај некои разлики во однос на бројот на задачи што се задаваат на испитот или начинот на бодирање и сл., имаат многу обединувачки елементи а и сите тие се во согласност со принципите на ЗЕРПЈ, подетално ќе се задржиме само на сертификатот ЧИЛС. Додека за останатите два сертификата ќе дадеме само основни информации.

CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera)

ЧИЛС (Сертификат за познавање на италијанскиот јазик како странски)



Слика 7. Сертификат ЧИЛС

Сертификатот за познавање на италијански јазик како странски CILS го издава Универзитетот за странци во Сиена уште од 1993 година и е признаен од страна на италијанската држава врз основа на конвенција со италијанското министерство за надворешни работи.

Предложениот модел на сертифицирање е од мултидимензионален карактер, со оглед на тоа што ги зема предвид не само јазичните карактеристики на италијанскиот јазик туку и социолингвистичките и културните карактеристики. Што се однесува до моделите на учење на италијанскиот јазик, ЧИЛС се потпира на лингвистиката на усвојување, особено на теориите за меѓујазик.

Овој меѓународно признаен сертификат за проверка на знаењето на италијанскиот јазик како странски, што го издава Универзитет за странци во Сиена, е наменет за странски државјани, но можат да го полагаат и сите

италијански државјани кои живеат надвор од Италија, се однесува особено на потомците на италијанските емигранти но и на оние кои сакаат да имигрираат во Италија.

За полагање на кое било ниво на ЧИЛС не е потребна никаква претходна квалификација, а не постои ни утврдена старосна граница за кандидати кои сакаат да го полагаат овој испит. Исто така, не се бара од кандидатите да ги полагаат испитите по одреден редослед, туку можат да одберат кое ниво ќе го полагаат, во согласност со степенот на познавање на италијанскиот јазик.

Освен што сертификатот ЧИЛС е признаен на територијата на Италија, тој е признаен и во многу држави во светот. Многу италијански универзитети за запишување на факултет бараат кандидатот да го поседува токму овој сертификат.

Испитите се во согласност со ЗЕРПЈ, што значи дека во рамките на ЧИЛС постојат шест нивоа на познавање на јазикот.

Она што е специфично за ЧИЛС е што постојат различни модули, кои можат во целост да се прилагодат на потребите на кандидатите, односно според нивните знаења па така, постојат и модули за кандидати чијшто јазик во голема мера се разликува од италијанскиот, како што се на пр. кинескиот и јапонскиот, како и модулите што се наменети за деца на емигранти кои живеат или живееле во Италија.

Испитите ЧИЛС ги опфаќаат вообичаените рамништа на познавање на јазикот, односно од А1, како најниско до С2, како највисоко рамниште на познавање на италијанскиот јазик.

Треба, исто така, да се истакне дека секој испит ЧИЛС, без оглед на нивото, се состои од пет области, и дека постои можност за дополнително полагање на одредена област во случај кандидатот да не го положил тој дел. Резултатите од полагањето имаат важност од една година од денот на полагање, така што во тој рок можат да се полагаат и неположените делови. Во тој случај, цената на полагањето подразбира само плаќање за одредена област, односно ако кандидатот на пр. не положил само еден дел, тој дополнително плаќа само една петина од вкупната сума за полагање на испитот. За ниедно рамниште од ЧИЛС не е потребно да се следи посебна обука но, во секој случај, се препорачува за

понапредните рамништа на познавање на италијанскиот јазик. Испитите ЧИЛС се организираат два пати годишно. Цената за полагање на испитот се разликува од земја во земја.

ЧИЛС издава сертификати за познавање на италијанскиот за шест нивоа: ниво ЕДЕН, ниво ДВА, ниво ТРИ, ниво ЧЕТИРИ и две нивоа за елементарно познавање, Ниво А1 и Ниво А2. Нивоата ЕДЕН, ДВА, ТРИ и ЧЕТИРИ се распределени по модули наменети за: возрасни во Италија; возрасни во странство; деца во странство.

Нивоата А1 и А2 се поделени на повеќе модули :

- возрасни имигранти во Италија
- возрасни имигранти во странство
- млади, деца на имигранти во Италија, на возраст меѓу 6 и 11 години
- млади, деца на имигранти во Италија, на возраст меѓу 12 и 15 години
- возрасни странци со јазични типологии многу различни од италијанската (азиски)
- млади, деца на имигранти во странство од I и II генерација, на возраст од 8 до 15 години.

Нивоата на ЧИЛС се во согласност со рамништата опишани во ЗЕРРЈ и се со траен рок на важење.

Ниво А2 = А2

CILS UNO= Б 1

CILS DUE= Б2

CILS TRE = Ц1

CILS QUATTRO = Ц2

Испитите за добивање сертификати CILS UNO, CILS DUE, CILS TRE и CILS QUATTRO проверуваат вкупно 5 дела/области и тоа : *слушање со разбирање, читање со разбирање, анализа на комуникативните структури, писмена и усна продукција.*

Во рамките на првиот дел *слушање со разбирање*, се даваат три задачи: диктат (само за рамништата ЕДЕН и ДВА); задача со повеќечлен избор; дополнување на реченици или кратки текстови; откривање на информации; идентификување на комуникативни ситуации (само за ниво ЕДЕН); прашања кои бараат кратки одговори (само за нивоата ТРИ и ЧЕТИРИ); поврзување на

кратки тестови за ниво ТРИ); пополнување табели (за нивоа ТРИ и ЧЕТИРИ), резиме (само за ниво ЧЕТИРИ).

Во делот *Читање со разбирање* се даваат три задачи: задача со повеќечлен избор; дополнување, реконструкција на текстови (само за нивоа ЕДЕН, ДВА, ТРИ); клоз тест (за нивоа ЕДЕН, ДВА, ТРИ); поврзување; откривање на информации, полуструктурирани прашања (за нивоата ТРИ и ЧЕТИРИ); прашања со отворен одговор (само за ниво ЧЕТИРИ); подредување на дијалог (само за ниво ЧЕТИРИ).

Во делот *Анализа на комуникативни структури* се даваат четири задачи, по избор меѓу : пополнување со лексика и морфологија (и синтакса за нивоата ДВА, ТРИ, ЧЕТИРИ и текстуална кохезија само за ниво ЧЕТИРИ) ; формирање реченици со користење на дадени зборови (само за ниво ЕДЕН) ; трансформирање на даден текст од еднина во множина или од сегашно во минато време или обратно (само за ниво ЕДЕН); препознавање на видови текстови (само за ниво ЕДЕН); идентификување на комуникативни ситуации (само за ниво ЕДЕН); избор или продукција на израз соодветен на контекстот во неколку комуникативни ситуации (за нивоата ЕДЕН и ДВА); дополнување или формирање на куси реченици, примена на субординативни или координативни сврзници (за ниво ДВА); претворање на реченици од активна во пасивна форма, од експлицтна во имплицитна форма и обратно (за ниво ТРИ); формирање на реченици врз основа на дадени зборови (за нивоата ТРИ и ЧЕТИРИ); претворање на директен говор во индиректен (само за ниво ЧЕТИРИ); номинализација и формирање реченици (само за ниво ЧЕТИРИ); објаснување на значењето на кратки текстови (само за ниво ЧЕТИРИ).

Во делот *Писмена продукција* се даваат две задачи, составени од : слободен опис (за ниво ЕДЕН); писмо за благодарумавање, барање, раскажување (неформален регистер за ниво ЕДЕН, формален регистер за ниво ДВА); опис на активности во текот на денот, прослава или екскурзија (за ниво ДВА), есеј (за нивоата ТРИ и ЧЕТИРИ); формално писмо и весници, јавни установи и др. (за ниво ТРИ), писмо за искажување незадоволство, протестирање, проект, правила и упатства (само за ниво ЧЕТИРИ).

Во делот *Усна продукција* се даваат две задачи: дијалог и монолог.

Што се однесува до останатите видови на сертификати ЧИЛС, се даваат различни типологии на текстови во зависност од модулот, односно во зависност за кого се наменети.

Што се однесува до оценување на испитните прашања, тоа зависи од профилот на јазичната и комуникативната компетенција, предвиден за секое ниво, соодветност на бараните задачи и комуникативната изведба.

На нивоата ЕДЕН и ДВА комуникативната изведба преовладува во однос на формалните аспекти. На нивоата ТРИ и ЧЕТИРИ, формалната коректност има поголема тежина. Оценувањето на задачи од затворен тип предвидува однапред утврдено бодирање за секој точен одговор и бодирање еднакво на нула за секој погрешен или изоставен одговор. Кај полузатворените задачи се применуваат два типа бодирање: кај задачите за разбирање на нивоата ЕДЕН и ДВА не се земаат предвид формалните грешки, на повисоките нивоа ТРИ и ЧЕТИРИ се применува минимално пенализирање за тој тип грешки.

Кај задачите од отворен тип (усна и писмена продукција), се применуваат скали на оценување во кои се издвојуваат различните аспекти на продукцијата (комуникативна изведба, соодветност на лексиката и стилистиката, морфосинтаксичка коректност, ортографија и интерпункција за писмена продукција; комуникативна изведба; морфосинтаксичка коректност, соодветна лексика, изговор и интонација за усната продукција) и онаму каде што за секој аспект се утврдува максималниот број на бодови. За да се добие сертификатот, неопходно е кандидатот да постигне минимален број бодови за сите вештини предвидени во испитот. Ако се добие минимален број на бодови само во некои вештини, резултатот е валиден за период од една година.

Сертификат CELI од Универзитетот во Перуџа



Università
per Stranieri
di Perugia



CENTRO VALUTAZIONE
CERTIFICAZIONI LINGUISTICHE
Università per Stranieri Perugia

CELI
CERTIFICAZIONI DI ITALIANO GENERALE

Слика 8. Сертификат ЧЕЛИ

Центарот за евалуација и сертифицирање на познавање на италијанскиот јазик (CVCL, Centro per la Valutazione e la Certificazione Linguistica) на Универзитетот за странци во Перуџа го администрира сертификатот ЧЕЛИ и, освен тоа, се занимава со истражувања во областа на проверка и евалуација на јазични компетенции. Универзитетот ја започнува својата активност во 1987 со две напредни нивоа (Diploma di Conoscenza della Lingua Italiana/Диплома за познавање на италијанскиот јазик и италијанската култура) за во 1993 да формира официјален систем за сертифицирање ЧЕЛИ кој опфаќа шест нивоа. Подолу е прикажано на кои нивоа од ЗЕРПЈ одговараат нивоата на ЧЕЛИ:

CELI IMPATTO - A1

CELI 1 = A2

CELI 2 = B1

CELI 3 = B2

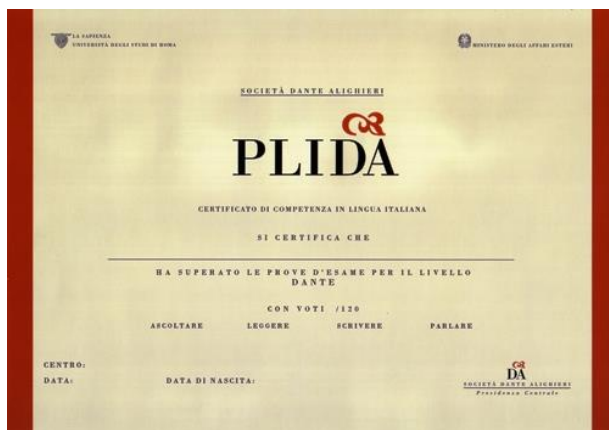
CELI 4 = C1

CELI 5 = C2 (за наставници по италијански јазик)

Постојат и сертификати CELI наменети за адолесценти на возраст меѓу 12 и 18 години. Со нив се проверува способноста за употреба на италијанскиот јазик во најчести и највообичаени комуникативни ситуации во кои адолесцентот стапува во интеракција. Тие се поделени на три нивоа кои соодветствуваат на рамништата A2, B1 и B2 од ЗЕРПЈ: CELI 1 = A2; CELI 2 = B1; CELI 3 = B2.

Сертификатот CELI и CELI за имигранти се наменети за проверка на познавањето на италијански јазик на возрасни имигранти, планирани да го олеснат нивниот процес на интегрирање. Тие се поделени на три нивоа кои соодветствуваат на рамништата Aa, A2 и B1 од ЗЕРПЈ: CELI impatto i = A1; CELI 1 i = A2; CELI 2 i = B.

Покрај погореспоменатите сертификати, универзитетот за странци во Перуџа ја издава и дипломата CIC (Certificazione della conoscenza dell'Italiano Commerciale - Сертификат за познавање на италијански јазик со терминологија од областа на комерцијата) од 1999 и таа опфаќа две нивоа: CIC intermedio (средно ниво) и CIC avanzato (напредно ниво).



Слика 9. Сертификат ПЛИДА

Овој сертификат го издава централното седиште на институтот во Рим. Се работи за сертификат кој е научно валидиран од Универзитетот Ла Сапиенца во Рим и признаен од повеќе италијански министерства. Овој сертификат опфаќа шест нивоа и во продолжение е прикажано на кои нивоа од ЗЕРПЈ тие одговараат :

PLIDA A1 = A1

PLIDA A2 = A2

PLIDA B1 = B1

PLIDA B2 = B2

PLIDA C1 = C1

PLIDA C2 = C2

Покрај нив, постои и сертификатот PLIDA JUNIORES, наменет за млади на возраст од 13 – 18 години. Со овој сертификат се проверуваат знаења почнувајќи од ниво A1 сè до Ц1. Сертификатот PLIDA COMMERCIALE (Certificazione di competenza della lingua italiana - Italiano Commerciale) е наменет за лица постари од 18 години и претставува сертификат кој проверува знаења од областа на комерцијата и ги опфаќа нивоата од Б1 до Ц1. Испитот, за секое ниво, е поделен на четири фази, кои одговараат на четирите примарни јазични вештини. Кај почетните нивоа, во некои задачи се даваат слики и табели со цел да му се олесни разбирањето и продукцијата на кандидатот.

Делот посветен на слушање со разбирање е составен од една аудио снимка по која следат два теста од објективна природа: прашања со повеќечлен избор, прашања со двочлен избор точно/неточно, вежби со дополнување. Писменото разбирање се проверува преку два објективни теста со прашања со повеќечлен

избор, прашања со двочлен избор точно/неточно, вежби со дополнување. Усната продукција вклучува разговор и монолог. Писмената продукција се состои од една или две теми во кои се бара одреден тип на вештина, во зависност од нивото. За положување на испитот најнискиот број на бодови е 18 од вкупно 30, за секој од деловите од испитот. Минимален број на бодови за положување на целиот испит е 72/120, додека максималниот број е 120/120. Доколку кандидатот на успее да положи еден дел од испитот, останатите три дела ќе важат и за наредната испитна сесија. За корекција на испитите се користат табели со специфични индикатори.

Асоцијација CLIQ – Certificazione Lingua Italiana di Qualità
(Асоцијација за сертификација на квалитетот на италијанскиот јазик)



Слика 10. Асоцијација за сертификација на квалитетот на италијанскиот јазик

На 6 февруари 2013, со потпишување на договор меѓу Министерството за надворешни работи во Италија и четирите институции кои издаваат признаени сертификати за познавање на италијанскиот како Јазик 2 (J2) се формираше CLIQ – Certificazione Lingua Italiana di Qualità. Се работи за асоцијација која ги обединува во еден единствен правен субјект четирите издавачи на сертификати: Универзитетот за странци во Сиена, Универзитетот за странци во Перуџа, Институтот Данте Алигиери во Рим и Универзитетот Рома Тре од Рим. Целта на асоцијацијата е да промовира култура на евалуација на сертификати за италијански Ј2 а особено да креира систем на квалитет на сертифицирање на јазичните компетенции, систем кој е на линија со научните стандарди утврдени од страна на ЗЕРРЈ. Секоја институција си го задржува својот сертификат се менуваат само односите меѓу нив, кои сега се многу поцврсти, со цел да ја обнови јазичната политика во Италија .

Пример 1. Испит за добивање сертификат ЧЕЛИ А1



PARTE A **Prova di Comprensione della Lettura**

(PUNTEGGIO DELLA PROVA: 8 PUNTI)

PARTE B **Prova di Produzione di Testi Scritti**

(PUNTEGGIO DELLA PROVA: 8 PUNTI)

TEMPO: 1 ORA E 15 MINUTI

ATTENZIONE: MOLTO IMPORTANTE

Seguire le istruzioni.
Scrivere in modo chiaro con la matita
nel Foglio delle Risposte.

PARTE A PROVA DI COMPrensIONE DELLA LETTURA

A.1 Leggere il testo e dopo leggere le informazioni da 1 a 4.

Indicare nel **Foglio delle Risposte**, vicino al numero dell'informazione:

SI se l'informazione è nel testo

NO se l'informazione non è nel testo

ESEMPIO DI RISPOSTA



Informazioni dal sito:

PACCOCELERE INTERNAZIONALE È IL CORRIERE ESPRESSO INTERNAZIONALE PER SPEDIRE ALL'ESTERO NEL MODO PIÙ VELOCE DOCUMENTI E PACCHI FINO A 30 KG DI PESO, CON CONSEGNA DIRETTAMENTE A CASA. PUOI SPEDIRE DA CIRCA 13000 UFFICI POSTALI, DOVE TROVI ANCHE LE SCATOLE DI IMBALLAGGIO DI VARIA GRANDEZZA. LA CONSEGNA VIENE FATTA DAL LUNEDÌ AL VENERDÌ; PUOI ANCHE RICHIEDERE GRATUITAMENTE LA CONFERMA DELL'ARRIVO DELLA SPEDIZIONE PER MAIL O SMS. È PREVISTO IL SERVIZIO DI ASSICURAZIONE FINO A 3500 EURO.

INFORMAZIONI

Con "Paccocelere internazionale" è possibile

1. spedire pacchi più pesanti di trenta chili
2. chiamare il corriere e inviare documenti da casa
3. usare le scatole che trovi in molti uffici postali
4. ricevere pacchi e documenti, ma non tutti i giorni

A.2 Leggere le informazioni da 5 a 12.

Guardare i disegni (A e B) sotto le informazioni.

Solo un disegno descrive l'azione giusta.

Indicare nel **Foglio delle Risposte**, vicino al numero dell'informazione, il disegno (A o B) che descrive l'azione giusta.

ESEMPIO

0 Il bambino mangia il pollo con le mani

A



B



ESEMPIO DI RISPOSTA:

A.1		
0	A	<input checked="" type="checkbox"/>

ГЛАВА III

ЕВАЛУАЦИЈАТА ВО НАСТАВНО- ОБРАЗОВНИОТ ПРОЦЕС

3.1 Евалуацијата во наставните програми за француски и за италијански јазик за основно образование и за средно четиригодишно образование

Општите дидактички тенденции во областа на евалуацијата и оценувањето се одразуваат во целокупниот образовен систем во Македонија, па така и во наставата и во наставните програми за странски јазици. Обидувајќи се да најдат одговори на прашањата како да се подобри наставата, дали оценувањето влијае на учењето, на кој начин може да доведе до подобрувањето на резултатите на учениците, и свесни дека само испрашување, тестирање и давање оценка не придонесува во квалитетот и ефикасноста на учењето, методичарите и наставниците ја истакнуваат важноста за внесување промени во евалуацијата, за потребата евалуацијата и оценувањето да бидат составен и важен дел од предавањето и учењето, а не изолиран чин. Затоа, дидактичките препораки, покрај сумативна евалуација во вид на писмени контролни тестови и усна комуникација, редовно претпоставуваат и вклучуваат формативна евалуација, самоевалуација, и во последните петнаесетина години, во духот на ЗЕРРЈ се залагаат за „позитивна евалуација“.

Во наставните програми по француски јазик (втор странски јазик) за основно училиште²⁷, од шесто до деветто одделение, евалуацијата има свое место во делот насловен *Оценување на постигањата на учениците*, каде што, покрај другото, се укажува дека при оценувањето на постигањата на учениците во совладувањето на усното и писменото разбирање и изразување вниманието треба да се насочи кон формативната евалуација. Се укажува и дека наставникот треба постојано да ја набљудува работата на учениците и да ги поттикнува во нивниот напредок, а оценувањето да го прилагодува на критериумите за објективност и валидност. Во програмите се истакнува дека предноста треба да се даде на вреднување на комуникативните способности на учениците во рамките на предвидените цели во вештините, но *„своето место треба да најдат и проверките на усвоените знаења од граматика и лексика со кои ја проверуваме усвоеноста на јазичните структури предвидени во програмата.“*

²⁷ Наставни програми датираат од 2008 година, <http://bro.gov.mk/>

Се истакнува важноста на формативната евалуација како и потребата за вреднувањето на комуникативните способности на учениците. Според Концепцијата за деветгодишното основно образование и воспитание, во текот на неколку години, покрај интерното оценување било предвидено и реализирање на проведување на постигањата со екстерно подготвени стандартизирани тестови.

Во сè уште важечките програми за француски јазик во основното образование, изработени во 2008 година, како и наставната програма од 2014, не се спомнува Блумовата таксономија.

Тоа не е случај во наставните програми за италијански јазик за основно училиште, изработени 2018 година, каде Блумовата таксономија е искористена за формулирање на стандардите за оценување.

Во програмите за француски јазик (втор странски јазик) за средно училиште и гимназиско образование ²⁸ како и во програмите за италијански јазик (втор странски јазик) ²⁹, стандардите, базирани врз таксономијата, се дел од програмата³⁰ како што може да се види од следниот пример:

Тема: ОСТВАРУВАЊЕ КОНТАКТ	
Ниво на постигање	Стандард
ПОМНЕЊЕ	<ul style="list-style-type: none"> • Препознава чувства според интонацијата на гласот; • разликува учтиво од неформално обраќање; • препознава основни лични податоци за соговорникот; • препознава поими што служат за опис на физичкиот изглед при усно изразување на соговорникот; • именува поими што служат за опис на физичкиот изглед; • ги набројува членовите на своето семејство; • именува поими за искажување чувства и расположенија.
РАЗБИРАЊЕ	<ul style="list-style-type: none"> • Разбира глобално краток слушнат и/или пишан текст на тема претставување; • разбира невербални елементи во комуникацијата при први контакти; • дефинира поими што означуваат различни професии; • поврзува слики со краток слушнат или прочитан текст на тема опис на физичкиот изглед; • поврзува слики со соодветните поими што означуваат професии.
	<ul style="list-style-type: none"> • Употребува новоусвоени основни изрази и поими при играње по улоги во нови ситуации на разменување информации при први контакти;

²⁸ Наставните програми по француски јазик се изработени во 2014 година, <http://bro.gov.mk/>

²⁹ Наставните програми по италијански јазик се изработени во 2018 година, <http://bro.gov.mk/>

³⁰ <http://bro.gov.mk/>, Наставна програма по француски јазик, стр.20

<p>ПРИМЕНА</p>	<ul style="list-style-type: none"> • се претставува усно себеси и своето семејство; • зборува за своите чувства и расположенија применувајќи ги новоусвоените едноставни изрази и поими; • зборува за своите интереси, вкусови и претпочитувања применувајќи ги новоусвоените поими и изрази; • употребува новоусвоени основни изрази и поими во нови ситуации за разменување информации при први контакти.
<p>АНАЛИЗА, СИНТЕЗА И ВРЕДНУВАЊЕ</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Издвојува информации од краток едноставен слушнат текст при први контакти; • пополнува формулар со лични податоци; • пишува краток текст со лично претставување или претставување некој друг; • издвојува информации од краток едноставен текст за претставување себеси или некој друг; • споредува едноставни комуникативни акти (учтиво и неформално обраќање); • донесува заклучоци врз основа на наслови, илустрации, фотографии, типографски и други елементи карактеристични за различни видови на текст; • класифицира, во табела, изрази за позитивни и негативни чувства и расположенија.

Табела 12. Пример на стандард од наставна програма

Што се однесува до оценување на постигањата на учениците, и тука во прв план се истакнува потребата од формативна евалуација. Затоа се истакнува дека секоја активност на часот во која учениците активно учествуваат, било на рецептивно или на продуктивно ниво, дава можност за воочување на напредокот и негово вреднување. Се истакнува важноста, постапките на проверка на знаењето, како и оценувањето на ученикот, да не се разликуваат од вообичаените активности на часот, односно учениците не треба посебно да се издвојуваат од групата при проверката на усната продукција. Тоа значи дека евалуацијата задолжително треба да претставува интегрален дел од наставата и од самиот час.

Во овие програми се укажува и на потребата од позитивна евалуација: *„Важно е поголем акцент да се стави на позитивните аспекти на напредокот на учениците, т.е. на она што ученикот го знае, а не она што не го знае. Важно е секој напредок да се награди соодветно, бидејќи на учениците им е потребна повратна информација за остварениот успех, што може да биде усна и*

писмена пофалба или позитивна реакција изразена на невербален или вербален начин.“³¹

На наставниците им се обрнува внимание дека оценувањето на постигањата на учениците треба да биде транспарентно и согласно нивоата од Блумовата таксономија, како и тоа дека учениците треба однапред да бидат запознаени со критериумите и начинот на оценување.

Напредокот на учениците и нивните постигања се вреднуват со бројчани оценки во текот на учебната година. Од вкупно осум оценки, четири се базираат на писмени проверки, а другите четири на усни проверки и индивидуална и групна изработка на проекти. Критериумите за формирање оценка треба да се експлицитни како за ученикот, така и за родителот, т.е. да се објаснат уште на почетокот од учебната година и наставникот да се придржува до тие критериуми. Во наставните програми се препорачува и употреба на Европското јазично портфолио и се укажува на позитивните страни од неговото вклучување во наставата.

3.2 Местото на евалуацијата во учебниците за изучување на францускиот јазик како странски

За наставата по француски јазик во основните и во средните училишта веќе дваесетина години се употребуваат учебници, изработени во Франција, а наменети за различни контексти на изучување на францускиот јазик. Учебниците ги одбира Комисија за избор на учебници, која преку конкурс се формира од страна на МОН.

Во основно училиште во употреба се следните учебници одобрени од страна на МОН : ³²

- од 2011 година во шесто одделение *Mag' 1*
- од 2012 година во седмо одделение *Vite! 2*
- од 2013 година во осмо одделение *Vite! 3*
- од 2014 година во девето одделение *Pixel 4*

Во средно училиште и гимназија во употреба се следните учебници одобрени од страна на МОН:

³¹ Наставна програма за француски јазик (втор странски јазик) за прва година гимназиско образование, <http://bro.gov.mk/>, стр.17

³² Подетални информации за учебниците се во библиографијата

- од 2015 година за прва година *Agenda A2.1*
- од 2016 година за втора година *Version originale 3 B1*
- од 2017 година за трета година *Agenda B1*
- од 2018 година за четврта година е одобрен учебникот *Agenda B1.2*

Деталната анализа на местото на евалуацијата во секој одделен учебник бара поголем простор и затоа тука ќе дадеме само општи заклучоци и неколку конкретни примери.

Во најголем дел од учебниците за француски јазик, страниците посветени на евалуацијата се редовна рубрика. Поместени се по секоја лекција, по секоја целина, по неколку лекции или на крајот на учебникот, а насловени се различно: *Bilan, Fais le point, Préparation au DELF/DALF, Evaluation, Entraînement à l'examen du DELF A1/ A2, Journal d'apprentissage, Autoévaluation, Entraînement ...* итн. Најчесто се и содржински и формално прилагодени за подготовката на испитите ДЕЛФ и ДАЛФ.

Во учебникот *Version originale 3 B1*, на пример, рубриката насловена *Journal d'apprentissage (Дневник на учење)*, поместена по секоја трета лекција, е наменета за самоевалуација и му овозможува на ученикот да ги евалуира своите знаења и компетенции стекнати во текот на работата врз предложените содржини и активности во трите лекции. Едновремено, посочената рубрика може да им помогне на учениците да размислуваат за развојот на своето учење и да го видат својот напредок. За илустрација наведуваме еден пример.

Journal d'apprentissage

AUTOÉVALUATION

1. Compétences visées dans les unités 1, 2 et 3	Je suis capable de...	J'éprouve des difficultés à...	Je ne suis pas encore capable de...	Exemples
raconter des expériences passées			
exprimer la cause			
préciser les détails d'un voyage			
faire des propositions			
justifier un choix			
donner son opinion			
faire des hypothèses			
situer dans l'espace			
décrire			
parler de sa motivation			
parler des projets			
évoquer des regrets			
donner et suivre des indications scéniques			

2. Connaissances visées dans les unités 1, 2 et 3	Je connais et j'utilise facilement...	Je connais mais n'utilise pas facilement...	Je ne connais pas encore...
les temps du passé			
l'opposition passé composé / imparfait			
les pronoms personnels COD			
l'accord du participe passé employé avec avoir			
les connecteurs de cause			
le conditionnel			
et si + imparfait pour faire des propositions			
les prépositions et articles pour localiser			
l'intonation dans l'hypothétique			
l'irréel du passé			
les adverbes en -ment			

Unités 1, 2 et 3

3. Compétences culturelles visées dans les unités 1, 2 et 3

3. Compétences culturelles visées dans les unités 1, 2 et 3	Je suis capable de...	J'éprouve encore des difficultés à...
comprendre les spécificités du CV à la française		
adapter ma façon de concevoir un CV pour en produire un qui corresponde à la culture des entreprises françaises		
comparer ma façon de voir avec celle véhiculée par certaines télé-réalités		
retirer des informations de textes pour connaître les habitudes des Français en vacances		
comparer les vacances des Français aux miennes, à celles des personnes de ma culture		
retirer des informations sur le théâtre de l'absurde pour mieux préparer la lecture d'un texte de ce genre de théâtre		
retirer des informations sur un auteur de théâtre français : Eugène Ionesco pour mieux comprendre ses textes et en préparer une lecture		
réfléchir sur l'utilisation du théâtre en classe de langues		

À ce stade, mes points forts sont :

.....

À ce stade, mes difficultés sont :

.....

Si vous le souhaitez, discutez-en avec vos camarades.

Како што може да се забележи во наведениот пример, рубриката наменета за самоевалуација, по малку наликува на ЕЈП.

Во делот 1. наречен *Compétences visées dans les unités 1,2 et 3*, поместени се компетенциите, во форма на говорни чиновни: искажува причина, дава претпоставки, опишува, дава свое мислење, итн. За секој од елементите ученикот може да одбере една од констатациите: *Способен сум да...*, *Имам тешкотии да...*, *Сè уште не сум во состојба да...*, како и да напише пример со кој ќе илустрира тоа што го знае.

Во делот 2. *Connaissances visées dans les unités 1, 2 et 3*, дадена е листа на граматички содржини: минати времиња, причински конектори, усогласување на партиципот со глаголот *има*, итн. Ученикот одбира меѓу трите понудени констатации: *Знам и лесно користам...*, *Знам но не ги користам лесно* и *Сè уште не знам...*

Делот 3. *Compétences culturelles visées dans les unités 1,2 et 3*, дава листа на содржини од социо-културна природа, како на пример: да разбере специфичности на пишување CV во француска средина; спореди начинот на кој Французите го поминуваат одморот со оној на луѓето од својата култура; итн.

На крајот на страницата, со речениците:

A ce stade, mes points forts sont : (Во овој момент, моите јаки страни се)

A ce stade, mes difficultés sont : (Во овој момент, моите потешкотии се)

Si vous le souhaitez, discutez-en avec vos camarades. (Ако сакате, разговарајте за тоа со вашите соученици)

ученикот се поттикнува да размислува за своето учење и да разменува мислења со своите соученици.

Освен погореспомнатиот дел, на крајот на учебникот *Version originale 3*, на осум страници фигурира делот наречен *Подготовка за испитот ДЕЛФ Б1 (Entraînement à l'examen du DELF B1)*, што се состои од усно и писмено разбирање и усно и писмено изразување. Во продолжение, за илустрација, го пренесуваме тој дел.

Entraînement à l'examen du **DEL F B1**

Vous devez répondre à des questionnaires de compréhension portant sur trois documents enregistrés. Cette épreuve dure 25 minutes environ. Vous allez entendre trois documents sonores.

Pour le premier et le deuxième exercice, vous aurez :

- 30 secondes pour lire les questions ;
- une première écoute, puis 30 secondes de pause pour commencer à répondre aux questions ;
- une deuxième écoute, puis 1 minute de pause pour compléter vos réponses.

Répondez aux questions, en cochant la bonne réponse, ou en écrivant l'information demandée.



25 points

QUELQUES CONSEILS POUR L'EXAMEN

► Les documents peuvent être complexes et parfois assez longs. Vous n'êtes pas obligé de tout comprendre pour répondre aux questions.

► Lisez attentivement les questions avant l'écoute des documents, cela vous permettra de bien cibler votre écoute.

► Prenez des notes pendant l'écoute du document.

EXERCICE 1



Piste 34

1. Où Pierre part-il en vacances ?

- Aux Canaries.
 À Marrakech.
 En France.

2. Où Françoise part-elle en vacances ?

- À la montagne.
 À la mer.
 À la campagne.

3. Le séjour de Françoise est un choix avant tout :

- écologique.
 touristique.
 économique.

4. Pierre est-il d'accord avec le choix de vacances de Françoise ?

- Oui.
 Non.
 On ne sait pas.

5. Justifiez votre réponse :

.....

6. Pierre et Françoise partiront-ils un jour en vacances ensemble ?

- Oui.
 Non.
 Aucun indice dans le document ne nous permet de répondre à cette question.

128 | cent vingt-huit

Compréhension de l'oral

EXERCICE 2

1. Ce document est :

- Une publicité pour un Tour-opérateur.
- Le récit d'une expérience personnelle.
- Une interview.

2. Pourquoi de plus en plus de Français privilégient-ils l'utilisation d'Internet pour choisir leurs vacances ?

- Par soucis d'économie.
- Parce que c'est plus rapide.
- On ne sait pas.

3. Acheter son séjour sur Internet, un voyage coûte en moyenne :

- 15 à 30 % moins cher.
- 30 à 50% moins cher.
- 10 à 20% moins cher.

4. En période de crise, de combien augmentent les achats de voyage sur Internet ?

- de 50 %.
- de 30 %.
- de 15 %.

5. En période de crise, que doivent faire les tours-opérateurs pour continuer à vendre des voyages ?

.....

.....

EXERCICE 3

Vous allez entendre un document sonore. Vous aurez tout d'abord 1 minute pour lire les questions, puis vous entendrez deux fois l'enregistrement avec une pause de 3 minutes entre les deux écoutes. Après la deuxième écoute, vous aurez encore 2 minutes pour compléter vos réponses. Répondez aux questions, en cochant la bonne réponse, ou en écrivant l'information demandée.

1. Ce document traite d'un sujet :

- politique. économique. écologique.

2. Ce document explique que :

- de plus en plus de Français partent en vacances.
- de moins en moins de Français partent en vacances.
- qu'autant de Français qu'avant partent en vacances.

3. Combien de Français disent ne jamais partir en vacances :

- 60 %.
- 40 %.
- 11 %.

4. À part la question financière, quelle peut être une autre raison pour laquelle les Français ne partent pas en vacances ?

.....

.....

5. Quelles modifications a-t-on observé sur le comportement des vacanciers ?

.....

.....

6. Qui se plaint de voir des touristes en masse mais qui consomment moins ?

- Les restaurateurs.
- Les agences de voyages.
- Les gérants de stations de ski.

7. Selon le journaliste, à l'avenir, les Français seront-ils plus nombreux à pouvoir partir en vacances ?

- Oui, probablement.
- Certainement pas.
- Oui, de manière certaine.

cent vingt-neuf | 129

Пример 3. Подготовка за испитот ДЕЛФ Б1 *Version originale 3*

Во одредени случаи, како на пример во *Echo*, учебникот е придружен од одделна книшка, наречена *Портфолио*, кое по форма потсетува на *Европското јазично портфолио*.

Во продолжение следат неколку примери од рубриците наменети за евалуација во учебниците *Mag' 1* и *Agenda A2.1*.

Photo de famille

Fais le point

DEL F A1

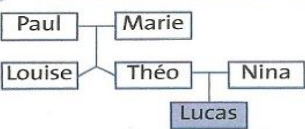
Mes mots
La famille
 l'arbre généalogique
 l'ancêtre / Les ancêtres
 Les grands-parents
 Le grand-père / La grand-mère
 Les parents
 Le père / La mère
 Le frère / La sœur
 Le cousin / La cousine
 L'oncle / La tante
 Le fils / La fille (unique)

Loisirs
 La photo
 La caméra
 Le DVD
 Le baladeur

Médias et communication
 Le cinéma
 Le film
 Le dictionnaire
 Le livre
 Le magazine
 La BD = la bande dessinée
 Le cirque
 Le spectacle
 L'affiche

Personnages célèbres
 Un héros
 Un prince / Une princesse
 Un roi / Une reine
 Un inventeur


Compréhension orale
1 Écoute et retrouve l'arbre généalogique de Lucas.

a.  b. 

c. 


Compréhension écrite
2 Associe.

a. Mon père est grand et gros ; il est brun. Il travaille dans un cirque ; ma mère et moi aussi. 

b. Ma tante et mon oncle habitent à Paris. Ils ont un fils, c'est mon cousin. Il a dix ans. 

c. Mes grands-parents sont inventeurs, ils sont sympas. Ils ont une fille ; c'est ma mère. 

Expression orale
3 Fais-les parler.

a. Dans ma chambre, j'ai ... 

b. Voilà ma famille : ... 

Expression écrite
4 Écris un mél à tes parents et présente la famille de Leïla.

Salut les parents !
 Je suis dans la famille de Leïla.
 ...



46
 quarante-six

Пример 4. Учебникот по француски јазик *Mag' 1*, стр.46

Évaluation 2

**Delf
A2**

COMPRÉHENSION DE L'ORAL

25 minutes

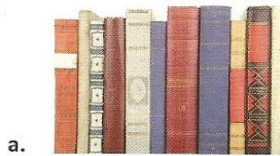
Activité 1 > Piste 77

5 points

Objectif : comprendre une annonce en public

Écoutez l'annonce et répondez aux questions.

1. Cette annonce est : 1 point
 - a. une publicité.
 - b. un reportage.
 - c. une information.
2. Quelles activités pouvez-vous faire avec l'association ? 1 point
3. Que pouvez-vous prendre à l'entrée de la salle ? 1 point



4. Après la réunion, vous pourrez voir : 1 point



5. Qu'est-ce qui coûte 20 euros par mois ? 1 point

Activité 2 > Piste 78

6 points

Objectif : comprendre un message téléphonique

Écoutez le message de votre amie Clara et répondez aux questions.

1. Clara téléphone pour : 1 point
 - a. demander de l'aide.
 - b. raconter une histoire.
 - c. parler de sa situation familiale.
2. Elle a eu un problème avec : 1 point



Évaluation 2

Delf
A2

COMPRÉHENSION DES ÉCRITS

30 minutes

Activité 1

5 points

Objectif : comprendre une annonce

Quelle annonce les intéresse ?

Écrivez le numéro de l'annonce qui correspond à la situation de chaque personne.

<p>1. ASSO SPORTS Ouvert du lundi au samedi, de 9 h 00 à 20 h 00 Tous sports – cours collectifs – professeurs diplômés. Inscriptions le premier mardi de chaque mois. Infos : www.assosports.com</p>	<p>2. Nature & Santé Association, près de chez vous, organise promenades, week-ends et semaines découverte. Prendre contact avec Pierre : tél. 01 45 02 80 00</p>	<p>3. ÉCO + Notre club offre ses services pour vous aider à créer ou à développer une activité professionnelle en France ou dans un pays francophone. Contactez-nous sur : ecoplus.org/info-pratiques.</p>
<p>4. INTERVILLES Vous êtes responsable d'une association de quartier ? Vous cherchez des idées ? Nous sommes là pour vous au 05 43 825 825</p>	<p>5. Le CSF – Club pour une Société francophone Vous êtes pour une francophonie politique et sociale ? Adhérez à notre club maintenant ! Envoyez votre inscription à : CSF, 3, rue Monsieur, 75007 Paris</p>	

- a. Mathieu souhaite parler de ses idées pour la francophonie. Annonce n° 1 point
- b. Amina voudrait développer des activités de rencontres entre voisins. Annonce n° 1 point
- c. Jordan veut créer le salon du tourisme francophone. Annonce n° 1 point
- d. Silvio veut offrir un voyage écologique à sa famille. Annonce n° 1 point
- e. Nadine doit se préparer pour partir marcher dans le désert. Annonce n° 1 point

De : Resaprod.fr
Objet : concert Medi

Bonjour,
Vous avez acheté deux billets de concert sur notre site pour le mardi 8 novembre 2011, à 21 heures, à l'Olympia. Nous vous remercions de votre confiance.
Attention, la date et l'heure du concert ont changé à cause d'un problème technique. Vos billets restent valables et vous pourrez venir au concert de Medi le mardi 15 novembre à 22 heures dans la même salle.
Un problème pour la nouvelle date ou le nouvel horaire ? Vous avez commandé par Internet, alors envoyez vos billets à Résa Production, B.P. 115 Saint-Alban, 51000 Châlons-sur-Marne et précisez votre choix : nous pourrions vous rembourser ou échanger vos places contre celles d'un autre concert de votre choix.
Merci de votre compréhension et nous vous souhaitons un très bon concert.
Cordialement.
Le Service Clients RésaProd

Activité 2

6 points

Objectif : lire une correspondance

Lisez ce message électronique et répondez aux questions.

1. Ce message électronique est : 1 point
- une publicité pour un concert.
 - une annonce de changement.
 - une réponse de confirmation.
2. À quelle date pourrez-vous écouter le concert de Medi ? 1 point
3. Pour venir au concert, vous devez : ... 1 point
- échanger vos anciens billets.
 - utiliser les mêmes billets.
 - acheter encore des billets.

Речиси сите рубрики во учебниците што ги споменавме се наменети за формативна евалуација и наставникот треба да ги користи во таа насока. Решенијата се најчесто поместени во прирачникот за професорот (*Guide pédagogique, Livre du professeur*) а многу ретко се во самиот учебник (*Livre de l'élève*) што би било подобро бидејќи би им овозможило на учениците самите да го проверуваат своето знаење, односно би ја поттикнале самоевалуацијата.

3.3 Местото на евалуацијата во учебниците за изучување на италијанскиот јазик како странски

За наставата по италијански јазик (како втор странски јазик) во основните и во средните училишта се употребуваат учебници наменети за адолесценти, изработени во Италија. Учебниците ги одбира Комисија за избор на учебници формирана од страна на МОН.

Во основно училиште во употреба се следните учебници, одобрени од страна на МОН : ³³

- во шесто одделение *Ragazzi in rete A1*
- во седмо одделение *Ragazzi in rete A1*
- во осмо одделение *Progetto italiano junior 2*
- во деветто одделение *Espresso 2*

Во четиригодишните средни училишта одобрени од страна на МОН се следните учебници:

- за прва година *Ragazzi in rete B2*
- за втора година *Ragazzi in rete B2*
- за трета година *Spazio 3*
- за четврта година *Spazio 3*

Деталната анализа на местото на евалуацијата во секој одделен учебник бара поголем простор и затоа тука ќе наведеме само неколку конкретни примери.

Во учебниците за италијански јазик, наменети за шесто и за седмо одделение од деветгодишното основно образование, *Ragazzi in rete A1*, делот посветен на евалуација, насловен *Test*, е поместен на крајот од секоја секоја наставна целина. Тој се состои од различни видови техники за проверка на знаењата од кои ќе наведеме неколку: прашања поврзани со содржините на основниот текст,

³³ Подеталните информации за учебниците се дадени во библиографијата.

поврзување на слики со зборови, подредување на кус дијалог, дополнување на дијалог, замена на одредени синтагми со други, крстозборки, пишување куси состави, дополнување на реченици, пополнување празен простор во реченици, трансформација на реченици, прашања со повеќечлен избор, итн.

За илустрација ќе наведеме еден пример од учебникот *Ragazzi in rete A1*.

Пример 7. Тест за проверка на знаење во учебникот *Ragazzi in rete A1*

52

PERCORSO 2 > A SCUOLA

TEST

1 Osserva le vignette e completa i dialoghi come nell'esempio. ... / 9

<p>1 - Quali preferisce? - Prendo questi.....</p> <p>2 - Va bene? - No, preferisco</p> <p>3 - Quale ti piace? - Io sarei per</p> <p>4 - Scusi, è l'autobus per piazza Cavour? - No, signora, le conviene prendere, il 47.</p> <p>5 - Chi è Francesca? - È in piedi sulla destra.</p> <p>6 - Conosci ragazzi? - Certo, sono che lavorano al bar della scuola.</p> <p>7 - Chi sono Robert e Margit? - Non ti ricordi? Sono amici di Amburgo che studiano a Perugia.</p>	      
---	---

2 Sostituisci i nomi in corsivo con i pronomi. ... / 5

<p>1 Vedo <i>i miei amici</i> tutte le sere.</p> <p>2 Per Natale chiamo sempre <i>i parenti</i> per telefono.</p> <p>3 Guardo <i>la televisione</i> tutte le sere.</p> <p>4 Ascolto spesso <i>la musica italiana</i>.</p> <p>5 Voglio invitare <i>te e Anna</i> al ristorante.</p> <p>6 Mario, chiami <i>me e Franco</i> per andare al cinema?</p>	<p><i>Li</i> vedo tutte le sere.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
--	--

3 Unisci con una linea le parole alle definizioni corrette. ... / 8

<p>1 articolo</p> <p>2 nome</p> <p>3 aggettivo</p> <p>4 pronome</p> <p>5 verbo</p> <p>6 avverbio</p> <p>7 preposizione</p> <p>8 congiunzione</p>	<p>a introduce un complemento</p> <p>b indica una persona, un animale, una cosa</p> <p>c lo usiamo davanti a un nome e indica se è singolare, plurale, maschile o femminile</p> <p>d indica una qualità</p> <p>e serve a collegare due nomi o frasi</p> <p>f sta al posto di un nome</p> <p>g indica il modo, il tempo, ecc., in cui si compie un'azione</p> <p>h indica un'azione o uno stato</p>
--	--

Во учебникот за италијански јазик *Progetto italiano Junior 2*, наменет за осмо одделение, делот посветен на евалуација е поместен по секоја целина и е

насловен *Autovalutazione* (Самоевалуација). Овој дел се состои од неколку видови техники за проверка на знаењата како што се: поврзување на синтагми распределени во две колони, поврзување на слики со зборови, откривање на информации во кус текст, подредување на кус дијалог, дополнување на дијалог, крстозборки, прашања со повеќечлен избор, итн. Сепак, најзастапени техники во овој дел се техниките *поврзување* и *крстозборка*.

За илустрација ќе наведеме еден пример.

Autovalutazione

Unità 1

Che cosa ricordate delle unità introduttiva e 1?

1. Sapete...? Abbinare le due colonne.

<ol style="list-style-type: none"> 1. salutare 2. descrivere l'aspetto 3. chiedere l'età 4. dare informazioni 	<ol style="list-style-type: none"> a. Mio padre è professore. b. Quanti anni ha tuo fratello? c. Ci vediamo ragazzi, ciao! d. Sì, ha gli occhi grandi e verdi.
---	--

2. Abbinare le frasi.

<ol style="list-style-type: none"> 1. Parla molto bene l'italiano! 2. Con chi parla Roberto? 3. Buongiorno, io sono la professoressa Arcuri. 4. Com'è Dino? 	<ol style="list-style-type: none"> a. Con un'amica di scuola. b. Grazie. Molto gentile. c. È un ragazzo molto simpatico. d. Piacere. Io sono la mamma di Paolo.
---	---

3. Vero o falso? Osservate l'immagine e rispondete.

1. Alessia ha i capelli neri.
2. Giulia è triste.
3. Dino ha la bocca grande.
4. Paolo è molto basso.
5. Chiara è bionda.

V	F
V	F
V	F
V	F
V	F

4. Scoprite cosa fa Dino.

D=1 I=2 N=3 O=4 M=5 A=6 P=7 L=8 E=9 S=10 G=11

1	2	3	4	5	6	3	1	?	6	7	6	4	8	4	?	?	5	9	10	10	6	11	11	2	?
D	I	N	O																						

Controllate le soluzioni a pagina 165. Siete soddisfatti?

Fontana di Trevi, Roma

Пример 8. Тест за проверка на знаење во учебникот *Progetto italiano Junior 2*

114

Учебникот *Espresso ragazzi 2* од авторите Orlandino, Rizzo и Ziglio (ALMA) е наменет за деветто одделение од деветгодишното основно образование. И овој учебник, на крајот од секоја наставна целина, содржи дел за проверка на усвоеноста на содржините, насловен Bilancio. Во овој дел се поместени техники за проверка на комуникативни единици, граматика, лексика како и за проверка

BILANCIO 5

Comunicazione
Indica con il simbolo ✓ che cosa sai fare in italiano. Poi completa lo schema con le espressioni della lista.

	sì 😊	così così 😐	no 😞	frase numero
indicare le mie abitudini di viaggio				
riportare un'informazione				
raccontare un viaggio				
esprimere entusiasmo				
esprimere sorpresa				
esprimere dispiacere				

1. Che incubo!

2. Pazzesco!

3. Che città fantastica!

4. Di solito dormo in ostello.

5. In vacanza ho conosciuto alcuni ragazzi spagnoli.

6. Ho saputo che Nino ha fatto una vacanza-studio.

Grammatica e lessico
Coniuga i verbi tra parentesi al passato prossimo o all'imperfetto.

Un olandese in Italia



Mi chiamo Ben e sono uno studente olandese. Frequento il liceo a Utrecht e studio l'italiano come terza lingua. Un anno fa *(io - fare)* _____ un'esperienza magnifica. *(io - passare)* _____ tutta l'estate in Italia. *(io - partire)* _____ perché *(volere)* _____ praticare l'italiano, ma anche passare una vacanza rilassante al mare e divertirmi con gente nuova. All'inizio non *(io - sapere)* _____ come organizzare il viaggio. Non *(io - conoscere)* _____ nessuno in Italia e non *(avere)* _____ voglia di partire con i miei genitori. Poi *(io - sapere)* _____ che nel mio Paese *(esserci)* _____ diverse associazioni che *(organizzare)* _____ scambi tra famiglie olandesi e italiane. Così *(io - partire)* _____ per Orbetello, una piccola città nel sud della Toscana, un posto meraviglioso. *(io - abitare)* _____ per tre mesi a casa di una famiglia italiana: Claudio e Beatrice (i genitori), Clelia e Domenico (i figli, di 12 e 10 anni... Troppo piccoli per me!). All'inizio *(io - essere)* _____ un po' preoccupato, *(avere)* _____ paura di sentirmi solo. Poi una domenica un amico di Claudio mi *(invitare)* _____ a giocare a calcio con alcuni suoi amici, e in quell'occasione *(io - conoscere)* _____ altri ragazzi della mia età. Da quel momento in poi la vacanza *(essere)* _____ un sogno!



Orbetello

на одредени јазични вештини: усно и писмено разбирање, усна и писмена продукција и интеракција.

Abbina le frasi alla reazione appropriata.

1 È successa una cosa incredibile! Non hai saputo?	a Ah, come mai? Non ti stava simpatico?
2 L'albergo era brutto e sporco.	b Meno male! L'avete preso?
3 Volevo andare in vacanza con Giuseppe, ma ho cambiato idea.	c Terribile! Siete andati da un'altra parte?
4 Siamo arrivati in stazione tardi, ma per fortuna c'era un altro treno.	d No, che cosa? Racconta!

Quali di queste parole non sono tipicamente associate al tema "viaggio"?

treno valigia incubo guida gioco volo di andata prenotazione soldi

Abilità: parlare (monologo)
 Che cosa rappresenta il viaggio o la vacanza per te?
 Completa lo schema con una serie di associazioni (per esempio: sensazioni → divertirsi, cosa faccio → mi riposo, ecc.). Hai 4 minuti per completare lo schema (sotto o su un foglio a parte). Sei libero di scrivere tutto quello che vuoi. Poi usa lo schema come riferimento: spiega che cosa significa viaggiare o fare una vacanza per te.

BILANCIO 5 ottantacinque | 85

Пример 9. Тестови за проверка на знаење во учебникот *Espresso ragazzi 2*

Учебникот *Ragazzi in rete B1* од авторите Marco Mezzadri и Paolo Balboni, наменет за прва и за втора година средно четиригодишно образование претставува мултимедијален курс наменет за адолесценти, во издание на познатата издавачка куќа Guerra Edizioni од Перуџа.

Во учебниците за италијански јазик *Ragazzi in rete B 1*, делот посветен на евалуација е поместен по секоја целина и тој се состои од различни видови техники за проверка на знаењата: прашања поврзани со содржините на текстот пивот, крстозборки, пишување куси состави, дополнување на реченици и на куси текстови во форма на пораки, пополнување празен простор во реченици, трансформација на реченици, поправање на грешки, прашања со повеќечлен избор, подредување на реченици во параграф, поврзување на сегменти од реченици со присуство на дистрактори итн. со повеќечлен избор итн. За илустрација наведуваме еден пример.

Пример 10. Тестови за проверка на знаење во учебникот *Ragazzi in rete B 1*








130 PERCORSO 6 SI VIAGGIARE

TEST

1 Abbina le frasi a sinistra con le definizioni a destra. ... / 12

1 Quanto (tempo) ci metti per arrivare a scuola?	a chiedere quale mezzo di trasporto si utilizza
2 Dai Maria, il treno sta per partire! Altrimenti non ce la facciamo!	b dire quale mezzo di trasporto si utilizza
3 Non ti preoccupare, tanto il film è già iniziato.	c chiedere la distanza tra due luoghi
4 Quanto è lontana casa tua da scuola?	d dire la distanza tra due luoghi
5 (Ci metto) più o meno mezz'ora.	e chiedere quanto tempo si impiega a fare qualcosa
6 85 centesimi.	f dire quanto tempo si impiega a fare qualcosa
7 Sono circa 10 chilometri.	g chiedere quanto si spende per fare qualcosa
8 Guarda che nuvole, sta per piovare!	h dire quanto si spende per fare qualcosa
9 In autobus.	i sollecitare, stimolare un'azione
10 Sono stanca e non ce la faccio più! Quanto ci vuole per arrivare in stazione?	j dichiarare incapacità a fare qualcosa
11 Con che mezzo di trasporto vai al lavoro?	k introdurre una causa in modo più enfatico, trarre conclusioni
12 Quanto spendi per andare a scuola o al lavoro?	l esprimere un'azione che comincerà tra poco tempo

2 Osserva le vignette e descrivi le azioni dei personaggi usando la forma stare + gerundio o stare per + infinito dei verbi tra parentesi. Osserva l'esempio. ... / 12

			
1 (guidare) Sta guidando.....	2 (mangiare)	3 (ascoltare)	4 (decollare)
			
5 (incontrarsi)	6 (calciare la palla)	7 (recitare)	

3 Riordina le frasi. ... / 4

- si meglio quando è non è guidare stanchi
- ora dello acquistare i possono spettacolo un' prima si biglietti
- troppi nervoso se uno caffè diventa beve
- si ormai trovare Internet in informazione può qualsiasi

Речиси сите рубрики во учебниците што ги спомнавме се наменети за формативна евалуација и наставникот треба да ги користи во таа насока. Решенијата се најчесто поместени во прирачникот за професорот (Guida dell'insegnante).

ГЛАВА IV

ИНСТРУМЕНТИ ЗА ЕВАЛУАЦИЈА

4.1. Тест - дефиниција и карактеристики

Тест претставува секоја стандардизирана постапка за научно, логично или емпириско проверување на точноста на некоја мисловна конструкција или практична проверка на функционирање, во нашиов случај на јазичен систем.

Дефиницијата која често се користи во дидактиката на странски јазици, а во врска со оценувањето, е онаа предложена од Пјерон (Piéron, 1969) која гласи: „*Јасно дефинирана проверка во која се бара извршување на зададена задача, идентична за сите испитаници, со прецизна техника за проценување на успехот или неуспехот на испитаниците или нумеричко оценување на успехот*“.

Пред да се осврнеме на описот на неопходните постапки за изработка на квалитетен тест во согласност со целите, треба да се потсетиме дека за реализирање на добар тест неопходно е да се води сметка за следните карактеристики коишто задолжително треба да ги поседува еден тест : *валидност, доследност, импакт, економичност, осетливост, објективност*.

1. *Валидност* претставува основен предуслов што секој тест треба да го поседува. Тестот треба да го мери она за што е наменет, односна поставената цел. Валидност се постигнува со внимателно споредување на целите на испитот и задачите во тестот. Ако, на пример, задачата во тестот треба да испита дали писмен текст се разбира во неговите основни искази и во неговите поединости, тогаш задачите мора да го тестираат и глобалното и деталното разбирање на текстот. Ако пак задачата во тестот треба да испита дали учениците можат да извлечат определни информации, тогаш задачите треба да го тестираат селективното разбирање. Предуслов за валидни тестови за рецептивни вештини е точно дефинирање на целите на испитувањето коешто јасно прикажува кои видови текстови треба да се разберат и како треба да се разберат.

2. *Доследност* - еден тест се карактеризира со доследност ако дава исти или слични резултати доколку се спроведува и оценува во различни периоди и од различни испитувачи. Всушност, доследноста на еден тест се добива со што е можно повеќе одбегнување на грешки во вреднувањето, кои можат да бидат предизвикани од разни фактори, како на пр. несоодветен избор на прашања од кои е составен еден тест, несоодветно времетраење за решавање на тестот, несоодветни критериуми применети од страна на испитувачот во процесот на

изготвување на тестот, или недоволна теориска, методолошка и техничка подготовка на оној што треба да го оцени тестот. Постојат повеќе начини за зголемување на степенот на *доследност* на тестот. Валидноста се фокусира на теориски прашања поврзани со утврдување на јазичниот модел, на компетентноста и на оперативните инструменти за нејзино мерење, додека доследноста се фокусира на емпириските аспекти на процесот на оценување.

3. *Импакт* се однесува на ефектите што еден тест може да ги произведе, на последиците што можат да произлезат од неговата употреба. Оттаму, секој оној што планира и изготвува тестови треба секогаш да ги има на ум како целите за кои се прави тестот, така и општествените вредности што се стекнуваат по употребата на тој тест. Таа карактеристика имплицира потреба од дискриминаторност и правичност во однос на етичноста на тестот. Ќе го наведеме примерот со тестот за рамниште А2, кој во многу европски земји им овозможува на странците да се стекнат со дозвола за постојан престој. Секогаш треба да се има на ум дека последиците кои произлегуваат од резултатите на еден тест можат да бидат пресудни за целиот живот на еден човек. Токму затоа, оној што изработува тестови и го спроведува тестирањето, а потоа ги оценува јазичните продукции на кандидатот, треба да биде свесен за својата директна одговорност во процесот на евалуација.

4. *Економичноста* се однесува на урамнотеженоста меѓу спроведувањето на тестирањето и расположивите ресурси. Оваа карактеристика имплицира повеќе фактори како што се : должината на тестот и леснотијата на спроведувањето, просториите на располагање и соодветната опрема (на пр. читачи ако текстот предвидува дел наменет за слушање итн.), времето потребно за оценување, бројот на оценувачи итн.

5. *Осетливоста/дискриминативноста* се однесува на онаа карактеристика на тестот што овозможува да се регистрираат и најмалите разлики во одговорите. Таа може да се подобри доколку: се зголеми бројот на поставените прашања, се постават главно прашања со средна тешкотија но и неколку потешки на крајот од тестот за појасно да се издиференцираат нијансите.

6. Под *објективност* на тест се подразбира независност на резултатот од оценувачот, односно од промената на оценувачот. Тестот и прашањата во него не треба да фаворизираат одредена категорија или поединци. Се постигнува со

посебно конципирани задачи, со јасно упатство за работа наменето за испитаникот и јасно упатство за оценување на тестот.

4.2. Постапки за составување на добар тест

За планирањето, составувањето и спроведувањето на тестот неопходно е да се направат следниве анализи:

- да се утврди целта заради која се составува тестот;
- да се дефинира профилот на компетенција на кандидатот;
- да се одберат критериуми и техники за изработка на тест: неговата содржина, методот на проверување што ќе се примени, а кој се однесува како на изборот на текстови, така и на техниките за проверка на рецептивните и на продуктивните вештини;
- да се утврдат начините на спроведување.

Според ЗЕРРЈ, предмет на проверувањето преку тест е компетенцијата, сфатена како способност за употреба на странскиот јазик во секојдневни контексти во земјите во кои се зборува странскиот јазик што кандидатот го изучува. Од тестот треба да произлезе дали компетенцијата на кандидатот му овозможува да се справува со комуникативни ситуации предвидени за одредено рамниште (A1, A2, B1...).

Профилот на компетенција на кандидатот треба да биде оној што е опишан за определено рамниште во Рамката. Треба да се води сметка дека европскиот документ се води од прагматска визија за јазикот, заснована на неговата општествена и интеракциска димензија. Јазикот не се смета како чиста структура, збир на формални правила, чиешто познавање овозможува комуникација, туку како систем на јазични употреби кои се реализираат во определен општествен контекст и кои тој ги обусловува. Меѓу ученикот и јазикот се воспоставува мрежа на врски која е нераскинливо врзана со општеството и контекстот на употреба. Ученикот е општествен субјект, односно има идентитет кој се утврдува во рамките на една општествена група и, за да може да врши општествени задачи, тој треба да комуницира со други, да ги врши своите задачи во определен контекст кој го дефинира значењето. Оттаму, компетентноста во еден јазик не се дефинира исклучиво како познавање на форми и структури, туку како нивната употреба, како способност за дејствување во одредени комуникативни

контексти. Во оваа фаза е неопходно да се идентификуваат карактеристиките на оној за кого е наменет тестот и неговите јазично-комуникативни потреби. Значи да се одберат и прилагодат дескриптори од ЗЕРРЈ според оној за кого е наменет тестот.

4.2.1. Планирање на тест и негова имплементација

Составувањето на тестот подразбира фаза на планирање, во која се одлучува кои вештини ќе бидат оценувани во зависност од целта, од корисникот и од предвидениот профил на компетенција, врз кои и какви текстови и со какви испитни задачи. Се дефинира општата структура на тестот, техниките за проверка, времетраењето на тестот, деловите од кои е составен како и постапките на корегирање и оценување. Во оваа фаза треба, исто така, да се предвиди анализа на контекстот во кој ќе се спроведува тестирањето и физичките ресурси на располагање, истакнувајќи ја применливоста и економичноста на самото тестирање. Од технички аспект, оваа фаза се конкретизира во пишување спецификации на тестот, односно на збирот на спецификации кои служат за потоа оперативно да се спроведе тестот и за доработување на нови верзии што би се користеле во иднина.

Потоа следи чисто оперативна фаза која води до пишување на тестот. Во оваа фаза се реализираат процедуралните операции, кои опфаќаат дефинирање на содржината на тестот, избор на текстови врз кои ќе се базира испитот, избор на сегменти кои ќе бидат подложени на оценување и пишување на испитните прашања. Од фазите кои се дел од претходноописаниот процес, ќе се задржиме посебно на фазата на избор на текстови и на изработка на испитните задачи.

Составувачот на тестот треба многу внимателно да пристапи кон изборот на текстот. И ЗЕРРЈ ја истакнува важноста на текстот и утврдувањето критериуми што треба да се следат при неговиот избор, токму заради главната улога што текстот ја има во процесот на учење, поучување и оценување на јазично-комуникативната компетенција.

Дефинирањето на критериуми за избор на текст претставува сложена операција. Критериумите за избор на текст што ги среќаваме во Рамката се следни:

- јазичната сложеност

- типологијата на текстот
- структурата на дискурсот
- физичкиот изглед на текстот
- должината на текстот
- релевантноста за ученикот.

Сите тие димензии треба истовремено да се земат предвид, за да може да се одбере текст соодветен за вештината што се оценува, за профилот на ученикот и за компетенцијата што тој ја поседува.

Критериумот *јазична сложеност* се однесува на синтаксичката, лексичката и текстуалната сложеност која треба да соодветствува на нивото на компетентност на ученикот. Премногу сложен текст за ученик кој не е во состојба да се справи со него ја прави ништовна валидноста на испитниот тест. Текстот, исто така, треба да биде репрезентативен во однос на текстуалната типологија на која се однесува и одбран врз основа на способноста за справување со таа типологија од страна на ученикот.

Со критериумот *текстуална типологија* ЗЕРРЈ укажува на тоа дека текстот што се предлага треба да припаѓа на текстуални типологии (наративен, описен, аргументативен, регулаторен) и на текстуални видови компатибилни со нивото на компетентност и со профилот на учениците. Во Табелата што следи се предлага **типологија и видови на текстови** кои би можеле да се користат за изработка на тест.

Текстуална типологија за задачи за слушање

- двонасочно зборување лице в лице со слободно земање збор:
 - дијалози поврзани со давање насоки на движење или јавен транспорт;
 - дијалози во ситуации поврзани со семејство или личен домен;
 - дијалози во училишен контекст;
 - дијалози за добивање информации во врска со училиште (распоред на часови и сл.)
 - дијалози во врска со добивање информации за работа;
- двонасочно зборување не лице в лице со слободно земање збор:
 - телефонски разговор со пријатели;
 - телефонски разговор за добивање одредени информации;
 - телефонски разговор за закажување средба (на пр. на забар, на лекар);

<ul style="list-style-type: none"> • еднонасочно зборување на лице в лице на далечина: <ul style="list-style-type: none"> - куси јавни известувања на станица, аеродром, супермаркет и др.; - пораки на телефонска секретарка; - монолог на познати теми од секојдневието; - едноставни информации или вести на радио.
<p><i>Типологија на текстови за оценување на читање</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> - написи во весници, куси описи на предмети, лица или настани; - информативни написи во весници на познати теми; - предупредување за опасност; - плакати, рекламни проспекти (отворање на нови продавници, попусти и сл. ; - брошури; - упатства за телефон; - упатства за физичка работа; - лични електронски пораки на познати теми или теми од секојдневието; - менија; - возен ред на јавен превоз, распоред на часови во училиште; - проспекти и табели од коишто може да се извлечат информации; - информативни или рекламни летоци; - јавни огласи; - јавни известувања (прекин во довод на вода, струја, прекин на сообраќај); - упатства за работење во брошури, прирачници; - проспекти и табели од коишто може да се извлечат информации; - упатства за чување храна или подготвување на јадења.
<p><i>Текстуална типологија за испитни задачи за оценување на писмена продукција</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> - белешки со информации на познати теми; - известувања на огласни табли; - разгледници; - лични писма со заблагодарување и извинување; - кратки и едноставни пораки за итни потреби; - формулари за пополнување (со лични податоци, за запишување на разни курсеви и сл.); - кратки изјави.
<p><i>Текстуална типологија за усна продукција</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • двонасочно зборување лице в лице со слободно земање збор: <ul style="list-style-type: none"> - дијалог меѓу кандидатот и испитувачот во вид на репродуцирање на едноставни ситуации во училиште, во продавница итн.; - дијалог меѓу кандидатот и испитувачот во рамките на личен и јавен домен: опис на семејство, пријатели, слободно време, навики, вкусови, опис на лични искуства, настани, активности, работа и др.; - дијалог меѓу кандидатот и испитувачот за договарање;

- дијалог меѓу кандидатот и испитувачот за тоа што да прават или каде да одат;
- дијалог меѓу кандидатот и испитувачот за барање и давање информации врз мапа;
- дијалог меѓу кандидатот и испитувачот со репродуцирање на едноставни ситуации во јавна институција, на станица, во ресторан и др.;
- двонасочно зборување лице в лице со слободно земање збор:
 - одговори на прашања од страна на испитувачот во врска со погорепосочените домени;
- еднонасочно зборување лице в лице: излагање во кое кандидатот:
 - се претставува или зборува за себе и во минато време;
 - зборува за своето семејство и опкружување;
 - зборува за пријател/ка;
 - ја опишува сопствената земја;
 - зборува за своето образование;
 - зборува за слободно време;
 - ги опишува сопствените навики, сегашни и минати;
 - ги опишува своите искуства;
 - опишува настани и активности;
 - опишува што му се допаѓа и што не му се допаѓа.
 - зборува за својата работа.

Табела 13. Типологии и видови текстови, рамниште А2

Критериумот *структура на дискурс* се однесува на правилата на внатрешно структурирање на текстот: за процесот на оценување потребно е текстовите да бидат јасни и прецизни, кохерентни и добро артикулирани на тематски план.

Техничкото обликување на тестот, во случај на пишани текстови, се однесува на нивната графичка форма (избор на букви, простор, кохерентност со текстот на евентуални илустрации и др.), во усните текстови се однесува на фактори како што се: присуство на шумови и интерференции, број на говорители, вариетети и брзина на говорењето итн.

Должината на текстот зависи од карактеристиките на ученикот (возраст, когнитивни способности и др.) и нивото на компетентоста што ја поседува. Во овој критериум, според ЗЕРРЈ спаѓа и густината на информациите и редувантноста: долг но редувантен текст може да биде поедноставен за разбирање во споредба со краток текст кој содржи голем број информации.

Релевантноста се однесува на важноста на интересите, потребите за интеракција, мотивите на ученикот и културата на која припаѓа. Треба на пример да се одбегнуваат текстови кои третираат теми навредливи на некој

начин за чувствата, за религиозните, моралните, политичките и др. принципи на оној за кого е наменет текстот. Од особена важност е да се одбегнуваат теми поврзани со војна, смрт, насилство, родова нееднаквост, стереотипи, етноцентрични гледишта итн.

Уште еден фактор за кој треба да се води сметка е целта на текстот кој претставува всушност инпут во испитната задача. Изработувачот на тестот треба да се запраша кои вештини намерава да ги тестира со определена испитна задача и да го одбере најсоодветниот текст.

Фази	Планирање на тест	Изготвување на тест
Дејствија	Дефинирање на вештините што треба да се оценуваат; на општата структура на тестот; на техниките за проверка/ оценување; на бројот на текстови и задачи; на времетраењето на тестирањето; на постапките за корекција и оценување; пишување на спецификациите на тестот.	Дефинирање на содржината на тестот; изборот на текстови; избор на сегменти што треба да се оценуваат; пишување на испитните задачи; одредување на бодовите.

Табела 14. Приказ на фазите и на дејствијата за составување на тест

4.2.2. Составување на задачите

Како што претходно споменавме, изборот на текстови и изборот на видови испитни задачи што ќе се користат за проверката ќе зависат од вештината што треба да се провери. Се нарекува директна задача онаа што служи директно да ја провери вештината на ученикот. Пример за директна задача, меѓу другите, е и задачата за усна интеракција со која се бара од двајца ученици да разговараат на одредена тема. Оценувачот слуша и може директно да ги оцени продукциите на учениците врз основа на однапред дефинирани критериуми. Ваков тип на задачи обично се користи за проверка на продуктивни вештини, односно за пишување и зборување, чии изведби можат директно да се набљудуваат. Рецептивните вештини пак, читањето и слушањето или познавањето на одредени аспекти од јазичниот систем не можат директно да се набљудуваат. За да може да се проверат неопходно е да се изготват тестови кои на индиректен начин ќе му помогнат на испитувачот да разбере дали одредената вештина ученикот ја владее или не. За да се провери дали ученикот го разбрал текстот, неопходно е да се прибегне кон индиректна задача, составена, на пример, од низа прашања кои се однесуваат на текстот.

Од аспект на начинот на доделување бодови, најчесто користена класификација на испитни задачи е онаа според која тие се делат на објективни и субјективни.

Објективните тестови уште се нарекуваат тестови од *затворен* тип (структурирани), додека во субјективни спаѓаат тестови од *отворен* тип (неструктурирани) и од *полузатворен* тип (полуструктурирани).

Испитните задачи од *затворен тип* (структурирани) содржат дефинирана текстуална рамка и понудени одговори (затворен стимул-затворен одговор), од кои ученикот бира еден. Задачи од тој тип се: а) со повеќечлен избор (да се заокружи буквата пред точниот одговор), со двочлен избор (ДА/НЕ; точно/неточно); задачи со дополнување, поврзување, групирање и подредување на зададени елементи, одредени видови на ограничен клоз тест итн. За изработка на добар тест од ваков тип неопходно е: а) прашањето да биде јасно и концизно формулирано, да не остава простор за двосмисленост, б) секое прашање треба да го оценува познавањето или разбирањето на специфичен концепт, в) само еден од одговорите да биде точен, г) да има дистрактори кои ќе му помогнат на ученикот без проблем да ги елиминира неточните одговори.

Овој тип на тест се смета за објективен бидејќи уште при изработката на тестот се утврдуваат точните одговори и нивното бодирање. Оценувачот има задача само да го користи листот со клучот на решенија, однапред подготвен од оној што го изготвил тестот и, буквално следејќи ги дадените критериуми, да одлучи дали ќе го прифати или ќе го отфрли одговорот на ученикот и ќе го бодира. Предноста на објективните испитни задачи се состои во нивната *доследност*, односно во конзистентоста на мерењето.

Значи, кога се изработува еден тест, изборот на типот на испитната задача треба да биде воден од типот на вештина или компетенција што треба да се проверува. Објективните испитни задачи можат да се реализираат по пат на различни техники, меѓу кои најчести се: задачи со повеќечлен избор, клоз тест, поврзување или подредување, откривање на информации присутни во текстот.

4.2.3. Субјективни и полуструктурирани испитни задачи

Во субјективни задачи од *отворен тип* (неструктурирани) спаѓаат задачи што се со отворен стимул и со одговор од отворен тип, односно постои можност

за давање на повеќе одговори. Ученикот самостојно ги формулира и допишува одговорите врз основа на прецизно дефинирани барања во задачата. Одговорите од овој тип може да се засноваат на допишување, наведување примери, пишување одломки и сл. Одговорите од отворен тип што ученикот ги дава може да бидат во вид на дополнување (недостасуваат зборови/изрази и сл.), допишување на кус одговор (еден збор или неколку зборови), допишување на продолжен одговор (во вид на дополнувања/пишување реченици или пасуси), пишување задачи од есејски тип (состави и сл.) на одредена тема, интеракција лице в лице, еднонасочно зборување итн. Тие овозможуваат проверка на сложените ментални процеси (способноста за пренесување на сопствената мисла, за оформувањето логичен дискурс со опфаќање на основните елементи на одредена тема, креативноста, критичката мисла, способноста за слободна употреба на својата фантазија, изнаоѓање оригинални решенија итн.). Со ваквиот тип на задачи директно се проверува способноста за користење на јазикот.

Негативната страна е што не подлежат на објективно и споредливо оценување и бараат многу време за реализација и ревизија. Сепак, ако наставникот знае точно кои податоци можат ефективно да се добијат од тој тип задачи за оценување, тие ќе му дадат информации во врска со основните дидактички цели кои не можат да се проверат со друг тип на проверка. И за изработка на ваков тип на задачи треба да се води сметка за разни фактори поврзани со текстуалниот инпут врз кој ќе се заснова задачата. Треба да се обрне посебно внимание на јазичната сложеност на текстот-инпут и на задачата што треба да се изврши, текстуалната типологија, структурата на дискурсот, должината на текстот што се бара од ученикот да ја произведе, релевантноста на темата итн. Оценувачот треба да се труди да биде што е можно помалку субјективен.

Субјективни задачи од *полузатворен* тип (полуструктурирани) се оние кои содржат стимул од затворен тип, додека одговорот е од отворен тип. Во оваа категорија може да влезат одредени видови на клоз тест, составување реченици врз дадени елементи, резимеа, куси есеи, извештаи од истражување, структуриран разговор, откривање информации во текст, трансформирање на реченици или на текстови врз основа на дадени елементи, куси одговори и сл. За изготвување на добар тест од полуотворен тип може да се тргне од добар затворен тест,

при што се селектираат оние прашања кои се подложни на операција на „отварање“, односно од ученикот се бара автономно да ги формулира одговорите но, сепак почитувајќи одредени прескриптивни норми, кои му овозможуваат на наставникот споредување со утврдените критериуми за оценување. Тие содржат елементи од кои може да се добијат информации од дијагностичка природа за концептуалните тешкотии со кои се соочува студентот. Одговорите може да се оценуваат врз основа на соодветствувањето на образложениот одговор и коректната форма на одговорот.

Оценувањето на овој тип задачи е помалку субјективно, бидејќи е ограничено со посочените барања, но треба да се врши врз основа на однапред определени и прецизни критериуми.

Во понатамошниот текст, во табели се поместени типови на испитни задачи во однос на видовите на текстови што можат да употребат за проверка на вештината *писмено разбирање/читање* за ниво А2.

Типологија на испитни задачи	Пополнување табели	Поврзување	Откривање на информации	Повеќечлен избор	Реконструкција за редослед во текст
Видови на текстови	Огласи (за работа, недвижности, продажба на предмети и др.	Кратки новинарски написи и со иконична поддршка	Јавни известувања; информации во врска со возен ред, работно време (јавни превозни средства; институции, музеи и сл. правила; упатстава за употреба; упатство за чување храна; рекламни текстови.	Јавни огласи; Кратки новинарски написи и со иконична поддршка; информативни брошури (јавни услуги, туристички услуги итн.)	Многу куси раскази; анегдоти; кулинарски рецепти, упатства за употреба, правила на друштвени игри.

Табела 15. Типологија на испитни задачи поврзани со видови текстови за проверка на вештината *писмено разбирање (читање)* за рамниште А2.

4.2.4. Упатства за составување на задачи и спроведување на испит

Уште еден аспект кој учествува во зголемувањето на валидноста на еден тест е формулирањето на упатствата при задавање задача што ученикот треба да ја реши. За еден тест да се смета валиден неопходно е оној што треба да ја решава задачата да му биде сосема јасно каква задача треба да изврши. Во упатствата наменети за ученикот, треба да бидат наведени операциите што тој треба да ги изврши на што е можно поедноставен, појасен и директен начин. Јасноста се однесува како на задачите за слушање, кои обично предвидуваат упатства снимени на ЦД, така и на писмените задачи, на задачите за усна продукција итн.

При изготвување на упатствата за испитни задачи, треба да се води сметка:

- упатствата да бидат јасни, односно не треба да предизвикуваат различни и субјективни толкувања за задачата што треба да ја изврши ученикот;
- да соодветствуваат од јазичен аспект на компетентноста на ученикот и да не содржат форми и структури кои не се предвидени во профилот на компетенција;
- да бидат комплетни, односно да ги содржат сите информации во врска со операциите што треба да се извршат;
- да бидат многу едноставни, односно да ги содржат само неопходните информации, за да се одбегне ученикот премногу да се сконцентрира на разбирање на упатствата и со тоа да ја изгуби концентрацијата за извршување на задачата. Сепак треба да се прецизира дека едноставноста на упатството не треба да биде на штета на разбирливоста на задачата. Подобрo е некогаш упатството да содржи и редувантни елементи ако тие помагаат во подобрувањето на разбирањето;
- би било добро да содржат и пример на задачата што треба да се решава, за да се олесни разбирањето. Тоа посебно се однесува на тестовите од типот на *клез тест*, каде што се препорачува секогаш да се вметне еден пример за начинот на пополнување на празните простори и на елементите што треба да се вметнат.

Освен тоа, важно е да се изготват и општи упатства за спроведување на испитите, кои треба да бидат на располагање на спроведувачите. Упатствата

треба да ги содржат начините и условите на спроведување, задачите на спроведувачот, начините, времето предвидено за извршување на задачата и евентуалните ограничувања во извршувањето на задачата. И тие упатства треба да бидат однапред утврдени и да бидат прецизни и јасни, со цел да ги обезбедат истите услови за сите што го полагаат испитот. Важно е да се избегнат критични моменти при спроведувањето на испитот (на пр. при проверка на усно разбирање да не се слуша добро во училницата да не е акустична или касетофонот/ЦД-то за слушање на аудио материјалот да не функционира, да се слушаат звуци однадвор кои би го попречиле разбирањето итн.)

Во продолжение на текстов ќе дадеме два примера на цели (Таљанте: 24) кои содржат комплетни оперативни цели кои може директно да се оценуваат:

Пример бр. 1

На крајот на оваа наставна целина, откако ученикот два пати ќе ја слушне аудио снимката на телефонската секретарка, треба да биде сподосен за време од 15 мин. да состави порака наменета за пријател, во која ќе пренесе најмалку 80 % од информациите што се содржат во снимката.

- Целта е недвосмислена;
- Изведбата може да се набљудува (состав);
- Условите се присутни (две слушања);
- Критериумот на прифатливост е прецизиран (најмалку 80%).

Значи и формулирањето на целта ги почитува четирите принципи на Tyler (цит. во D. Hameline, во *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, E.S.F.). Упатството наменето за учениците исто така ги почитува бараните принципи и ќе гласи:

Откако два пати ќе ја слушнете аудио снимката на телефонската секретарка, имате 15 минути да составите порака, наменета за вашиот пријател, во која ќе пренесете најмалку 4 од 5 дадени информации.

Пример бр. 2

На крајот на оваа наставна целина, и по реализирање на три активности од тој тип, ученикот ќе биде способен да напише, за време од 10 мин. и без помош на документи, разгледница наменета за пријател, почитувајќи ги следниве насоки:

- присуство на формула за отпочнување и завршување на писмо;
- една реченица за здравствената состојба;
- една реченица за временските услови;

- една реченица за активност од претходниот ден;
- една реченица со предвидувања за наредниот ден;
- употреба на три времиња во индикатив: сегашно, минато определено свршено време, идно време. Во употребувањето на времињата ќе биде толерирана една грешка.

Формулирање на упатството на задачата:

„На одмор сте, му пишувате разгледница на пријател/ка. Треба да му/и напишете една реченица за вашата здравствена состојба, една реченица за временските услови, една реченица за активност од претходниот ден, една реченица со предвидувања за наредниот ден и употребете три времиња во индикатив: сегашно, минато определено свршено време и идно време. Во употребувањето на времињата ќе биде толерирана една грешка.“

И во претходниов пример формулирањето на упатството ги почитува четирите принципи на Tyler.

4.3. Пример на структура за проверка на Рамниште А2

Резимирајќи ги погореопишаните постапки, избори и дејствија, се предлагаат неколку примери на испитни задачи, поделени по вештини, адекватни за оценување на јазично-комуникативната компетенција на Рамниште А2.

Профил	Кандидатот е во состојба да ги разбере главните информации на стандарден јазик, на познати теми поврзани со средини кои ги посетува (на училиште, на работа, во слободно време итн.) Кандидатот разбира директни и конкретни информации на општи и секојдневни теми или теми кои се однесуваат на активности во одреден момент.
Вид на комуникативни ситуации	Двонасочно зборување лице в лице со слободно земање збор: дијалози на секојдневни теми, поврзани со личниот, образовниот и јавниот домен (дијалози во продавница, дијалози врзани за јавен превоз итн.); Двонасочно зборување на лице в лице со слободно земање збор: телефонски разговори во личен, образовен и јавен домен; Еднонасочно и двонасочно зборување на далечина, јавни огласи, известувања, пораки, емисии на радио и други видови на комуникација.
Извор на тестови	Прилагодување на говорни текстови од секојдневната комуникација и од радио емисии.
Број на соговорници	Еден или двајца (по можност нативни говорители).

Карактеристики на говорениот текст	Говори снимени во студио; Јазичен вариетет: стандарден јазик; Брзина на говорењето: средно бавна.
Број на испитни задачи	3 со вкупно 15 прашања.
Видови испитни задачи	Повеќечлен избор + откривање на информации – поврзување.
Должина на текстовите	Од најмалку 300 до најмногу 450 збора.
Начин на изведување	Говорите се слушаат два пати, на снимката се остава време за извршување на задачата и за пишување на одговорите на листови.
Времетраење на поттестот за усно разбирање	Околу 20 минути.

Табела 16. Упатства за задача за *Усно разбирање*

Профил	Кандидатот треба на задоволителен начин да разбира едноставни и куси текстови на теми од домени и контексти кои му се познати. Исто така, знае да идентификува специфични информации, формулирани на јазик кој често се користи во секојдневниот живот.
Видови ва текстови	Јавни известувања, куси новинарски написи со описи на предмети, лица или настани, рекламни плакати, брошури, текстови со упатства, писма, куси раскази.
Извори на текстовите	Прилагодување на текстови од весници, списанија, интернет страници, јавни известувања, упатства за употреба и др.
Број на испитни задачи	3 со вкупно 15 прашања.
Видови на испитни задачи/техники	Повеќен избор + откривање на информации – поврзување или реконструкција на тест.
Должина на текстовите	Од најмалку 400 до најмногу 500 збора.
Времетраење на поттестот за	Околу 40 минути.

писмено разбирање/читање	
---------------------------------	--

Табела 17. Упатства за испитна задача *Писмено разбирање*

Профил	Кандидатот е во состојба да продуцира куси текстови во кои раскажува настани, реализирани активности и лични искуства, знае да го опише своето семејство, пријателите, местото во кое живее итн. Кандидатот знае да пишува текстови составени од кратки реченици, поврзани со прости конектори, на познати теми.
Број на испитни задачи	2
Видови на испитни задачи/техники	Опишување Раскажување во дневник/ формално прашање или барање информации и услуги или неформална електронска порака.
Должина на тесковите	Од најмалку 70 до најмногу 90 збора, со дозволена толеранција (плус, минус) од 10%.
Времетраење на поттестот за писмена продукција	Околу 40 минути.

Табела 18. Упатства за испитна задача за *Писмена продукција*

Профил	Кандидатот се изразува на странски јазик со можни интерференции во изговорот како влијание на Јазик 1, знае да продуцира едноставни реченици со основни структури предвидени во профилот на компетенцијата. Кандидатот е во состојба да учествува во куси разговори, да води рутински дијалози од секојдневието, да поставува прашања, да одговара и да разменува информации во предвидливи ситуации на познати теми од секојдневието: патување, исхрана, пазарење итн. Може да го опише своето семејство, лица и слики и знае да раскажува за лични искуства, активности во сегашноста и во минатото, за навик и однесувања, за животни услови и услови на работа, секојдневни задачи. Знае да искаже вкусови со едноставни изрази.
Формат (оптимален)	1 испитаник: 2 испитувачи (едниот разговара со кандидатот, другиот го оценува)
Број на испитни задачи	2 + неколку минути предвидени за лично претставување.

Видови на испитни задачи	Дијалог со испитувачот: способност за интеракција во рамки на задача од комуникативен тип (role-play) и со рутинска размена. Монолог: способност да раскажува настани или да опишува на едноставен начин слики кои ги гледа.
Времетраење на поттестот за усна продукција	Од најмалку 7 до најмногу 10 минути.

Табела 19. Упатства за испитот за *Усна продукција*

4.4. Одредување бодови, критериуми и скали на евалуација

Важна фаза во процесот на составување на тест или на јазична испитна задача е одредувањето на бодовите и соопштувањето на резултатите.

4.4.1. Начини на одредување бодови

Како што претходно напоменаваме, во случај на таканаречени објективни испитни задачи, бодирањето на задачи за јазична проверка може да биде автоматско но, во случајот со субјективните тестови (од отворен тип) постои ризик од различје во проценката како од страна на различни оценувачи така и од страна на истиот оценувач. Со цел да се гарантира доделувањето бодови на испитните задачи да биде што попрецизно и доследно, неопходно е да се изготват критериуми и скали на оценување, соодветни и сообразни со целите и содржините на самата проверка.

4.4.2. Скали на оценување : холистички и аналитички

Честопати испитувачите наидуваат на тешкотии да најдат опис на холистичка скала кој во целост ќе одговара на разните аспекти на изведбата што ја оценуваат, но, од друга страна пак, понекогаш тешко се справуваат и со премногу деталните аналитички скали. Според тоа, важно е да се најде прифатлив компромис со, на пр., правење на што е можно подетален опис во холистичките скали, додека пак кај аналитичките скали да се намалат критериумите и да се редуцира бодовната скала. Во овој дел следи пример за аналитички скали во кој се предлагаат критериуми сообразни со целите и со содржините, дадени во погорните табели, применливи и за идните оценувачи.

Станува збор за две аналитички скали, едната за оценување на усна продукција и интеракција, другата за писмена продукција и интеракција. И двете скали се составени од три критериуми, и се ограничени на три категории на бодирање.

Со цел да се обезбеди валидност и доследност на резултатите и на нивната употреба и, со оглед на тоа што намалувањето на субјективноста во оценувањето на таканаречените директни испитни задачи за продукција и интеракција (писмена и усна), претставува еден од клучните цели на целокупниот процес на оценување, во понатамошниот текст се предлагаат критериуми и бодовни скали кои ќе им користат на оценувачите.

Со оглед на тоа што подолу поместените скали се однесуваат на рамниште А2, треба да се има предвид дека лексичкиот репертоар на кандидатите е ограничен а грешките во интонацијата и акцентот на зборот, како и оние од морфолошки и од синтаксички карактер се неизбежни. На прагматски план, кандидатот треба да биде во состојба да го користи јазикот во конкретни ситуации, во согласност со комуникативните цели, со општествената улога која треба да ја игра во одредена ситуација и со третираната тема. Важно е, исто така, да се инсистира на социолингвистичкиот аспект и на комуникативната ефикасност, додека граматичката и лексичката прецизност како и фонолошкото и ортографското владеење, во овој случај, треба да се сфатат како инструменти, иако се од фундаментално значење. Како што произлегува од табелите, најголема тежина или бодовна вредност се дава токму на социолингвистичката адекватност и на комуникативната ефикасност во споредба со другите критериуми.

Неопходни предуслови за правилно толкување на скалите се следниве две допрецизирања:

1. во случај некоја грешка, од кој и да е вид, да се повторува повеќе пати, оценувачите и на двете испитни задачи (писмената и усната) треба да ја сметаат како една а не да ја мултиплицираат за онолку пати колку што погрешил кандидатот, со што се одбегнува негово прекумерно пенализирање;

2. кандидатот не се пенализира, во случај на грешки кои се однесуваат на форми и структури што не спаѓаат во предложениот профил.

4.4.3. Критериуми и бодовни скали за оценување на усна продукција

Во согласност со погореизложеното, во понатамошниот текст се предлагаат три критериуми и бодовни скали за усна продукција: *социолингвистичка сообразност и комуникативна ефикасност; соодветност/прецизност: лексика и морфосинтакса; владеење на фонологијата.*

Трите критериуми одговараат, од една страна, на погореспоменатите општествено-комуникативни дејствија и, од друга страна, на формите и на лексиката, со што се обезбедува сообразност меѓу целите и содржините на тестот и критериумите за оценување. За секој критериум е предвидена бодовна скала за рангирање на кандидатите. Користените дескриптори во најголем дел се преземени од петтото поглавје од ЗЕРРЈ. Направена е и значителна редукција на четиринаесетте категории, важни од квалитативен аспект, препорачани во Рамката за оценување на усна продукција. Таа редукција повлекува и поограничен број на критериуми за оценување, но истовремено адекватни за потребите на учениците и за потребите на испитот за проверување и контекстот.

Критериум на социолингвистичка сообразност и комуникативна ефикасност:

му се доделуваат	на кандидат кој...
2 бода	... може да воспостави интеракција извршувајќи ја зададената задача. Стапува во интеракција и покажува дека разбира, ретко барајќи од соговорникот да повтори, дава соодветни одговори иако во куса форма. Изведбата е јасна, со ретки колебања.
1 бод	... делумно ја извршува зададената задача. Воспоставува интеракција со одредена тешкотија, која се должи на недоволното разбирање на она што му е кажано; бара од соговорникот да го повтори кажаното, употребува кратки одговори, не секогаш соодветни; искажувањето, иако е бавно, сепак е разбирливо.
не може да се оцени	... не ја извршува зададената задача; често не го разбира инпутот; искажувањето не е разбирливо.

Табела 20. Критериум на социолингвистичка сообразност и комуникативна ефикасност

Критериум на соодветност/прецизност: лексика и морфосинтакса :

му се доделуваат	на кандидат кој...
2 бода	... правилно користи основни структури, едноставни изрази, базичен лексички фонд на правилен начин, поврзува едноставни изрази со користење на чести конектори: „и“, „но“, „бидејќи“, „кога“; повремено прави лексички и морфосинтаксички грешки кои не ја попречуваат пораката.
1 бод	... користи базични структури, едноставни изрази подредувајќи ги во форма на листа; прави чести грешки кои напати ја попречуваат јасноста на исказот, има чести колебања во наоѓање на потребниот лексички елемент и бара помош од соговорникот.
не може да се оцени	... не располага со задоволителен лексички фонд, прави повторливи и систематски грешки од лексичка и од морфосинтаксичка природа кои ја попречуваат комуникацијата.

Табела 21. Критериум на соодветност/прецизност: лексика и морфосинтакса

Критериум на владеење на фонологијата:

му се доделуваат	на кандидат кој...
2 бода	... во изразувањето применува соодветна интонација, има разбирлив изговор и покрај изразениот акцент.
1 бод	... се изразува со грешки во интонацијата и акцентирањето на зборовите; изговорот повремено предизвикува проблеми во разбирањето кои можат да се решат само со помош на соговорникот.
не може да се оцени	... се изразува со многу грешки во интонацијата и акцентирањето на зборовите; лошиот изговор постојано создава проблеми за разбирање.

Табела 22. Критериум на владеење на фонологијата

4.4.4. Критериуми и бодовни скали за оценување на писмена продукција и интеракција

За олеснување на задачата на оценувачите и за оценување на писмена продукција и интеракција се предлагаат истите критериуми, со исклучок на владеење на фонологијата која е заменета со владеење на ортографијата.

Критериум на социолингвистичка сообразност и комуникативна ефикасност:

му се доделуваат	на кандидат кој...
2 бода	... успешно ја извршува зададената задача, која ја развива во сите нејзини делови на соодветен начин. На ефикасен начин прибегнува кон конвенционални формули.
1 бод	... делумно ја извршува задачата и не секогаш на соодветен начин. Понекогаш не се јасни комуникативните цели и прагматската логика на елаборираниот текст.
не може да се оцени	... не ја извршува зададената задача.

Табела 23. Критериум на социолингвистичка сообразност и комуникативна ефикасност

Критериум на прецизност: лексика и морфосинтакса :

му се доделуваат	на кандидат кој...
2 бода	... правилно користи базични структури и едноставни изрази; успева да поврзува реченици со користење на конектори („и“, „но“, „бидејќи“, „кога“); повремено прави лексички и морфосинтаксички грешки кои не ја попречуваат пораката.
1 бод	... користи едноставни структури и изрази подредувајќи ги во форма на листа; прави чести грешки кои напати ја попречуваат јасноста на исказот.
не може да се оцени	... располага со недоволен јазичен фонд и прави грешки кои го попречуваат разбирањето на пишаниот текст.

Табела 24. Критериум на прецизност: лексика и морфосинтакса

Критериум на владеење на ортографијата :

му се доделуваат	на кандидат кој...
2 бода	... речиси секогаш ги пишува со правилна ортографија зборовите што ги слуша и што ги знае.
1 бод	... ги пишува со потешкотии зборовите што ги слуша и што ги знае.
не може да се оцени	... прави ортографски грешки кои го попречуваат разбирањето на текстот.

Табела 25. Критериум на владеење на ортографијата

4.4.5. Вредноста на бодирањето на одделните компоненти на тестот

Врз основа на гореизнесеното, врз основа на јазичните потреби на корисниците во секојдневни ситуации на употреба на јазикот, врз основа на вештините и подвештините поврзани со дескрипторите на Рамниште А2 од ЗЕРРЈ, како и земајќи предвид дека тестот се состои од четири компоненти посветени на 4 основни јазични вештини, би можело да се одреди тежината на секоја испитна задача како што може да се види од подолната табела:

ВЕШТИНА	ТЕЖИНА
Писмено разбирање/читање	25%
Усно разбирање/ слушање	25%
Писмена продукција/ Интеракција	20%
Усна продукција/ Интеракција	30%

Во продолжение ќе наведеме неколку примери на скали за оценување преземени од Таљанте (Tagliante : 68-69) кои ги опфаќаат следниве критериуми:

- почитување и разбирање на упатството, доколку ученикот не го почитува може да значи дека не го разбрал. Проблеми од ваков вид на ниско рамниште на познавање на јазикот (А1.1) може да се решат со користење на мајчин јазик. Што се однесува до повисоките рамништа, упатството е составен дел од активноста што се евалуира;

- база: секој бира свои критериуми на оценување;

- форма: вонјазичните критериуми можат да бидат поместени во посебна табела, со оглед на тоа што не е испитувачот тој што ги оценува критериумите од базата. Во тој случај табелата ќе опфаќа оценување на : *глобалната изведба, општото однесување и невербалната комуникација, значенски паузи.*

Во зависност од активностите што се евалуираат и дадените упатства, може да се задржат следните критериуми и да им се одредат бодови кои се

сметаат за неопходни за реализација на целта. И во овој случај ќе биде прикажана како пример една скала на оценување за рамниште А2 за оценување на усна продукција.

Се обраќа на аудиториум

Може да направи кусо едноставно излагање со повторувања и на позната тема

Разбирање на упатството	0	0,5	1				
Глобална изведба	0	0,5	1	1,5	2		
Коректни структури за Рамниште А2	0	0,5	1	1,5	2		
Соодветна лексика (раскажување)	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3
Фонетска корекција	0	0,5	1	1,5	2		

Табела 26. Скала за дескрипторот на Рамниште А2

4.5. Видови техники за проверка на јазични знаења и постигања на учениците

Највообичаен и традиционален начин за проверка на напредокот на ученикот е давање тестови или спроведување испити кои овозможуваат добивање повратен одговор за наставникот, за институцијата и за ученикот. Од основно значење е добро да се познаваат карактеристиките на секоја техника за да можат да се комбинираат и соодветно да се предложат при проверката на знаења. Треба да се истакне дека е неопходно внимателно да се пристапи при изборот на одредена техника бидејќи истата може да биде корисна за некои вештини, но несоодветна за други.

Во продолжение ќе издвоиме дел од најчесто применуваните техники при евалуација на постигањата на учениците.

а. Задачи со двочлен избор - во овој тип испитна задача, ученикот треба да го заокружи едниот од понудените одговори (обично одвоени со коса линија). Ученикот има 50% можност да го погоди точниот одговор, оттаму ваквата задача се смета дека е со ниско ниво на сигурност и не може соодветно

да го одреди нивото на познавање на ученикот. Во задачата *точно–неточно* (vrai/ faux - vero/falso) ученикот губи доста време во пронаѓање на точниот одговор, на одредени мислења, некоја идеја или други информации во текстот, и, доколку не успее во тоа, треба да го препрочитува целиот текст. Постојат и други варијанти на задачи со двочлен избор каде што се бара од ученикот да идентификува : *исто – различно* (même/ différent –uguale/diverso; да одбере меѓу *да – не* (oui/non- sì /no) или опцијата *или-или* (option a/option b - opzione a/opzione b).

б. Задачи со трочлен избор: *точно/неточно/не е кажано* (vrai/faux/ pas mentionné - vero/falso/non detto) – овој тип задача обично се користи за препознавање мислења и идеи или за идентификување информации содржани во текстот. И во овој случај, ако ученикот не открие веднаш дали одговорот е точен или не, треба да прочита повеќе делови од текстот за да види дали одговорот се содржи или не во текстот.

в. Задачи со повеќечлен избор: дополнување на реченица со избор од повеќе понудени опции; избор на синоним (изолиран или во контекст); избор на антоним; избор на замена (наместо обележениот збор се бира друг, на пр. замена); избор на еден од понудените одговори врз основа на слушање или читање; избор на повеќе можни точни одговори во однос на зададената рамка; избор на дефиниција која одговара на даден поим или израз; пречкртување на натрапник во низа; групирање на сродни зборови/ поими/искази. Проблемот со оваа техника е што точниот одговор може случајно да биде одбран од страна на ученикот или по пат на исклучување. Освен тоа, самата изработка на можни одговори се чини особено сложена бидејќи бара од три до пет опции соодветни за задачата, а притоа да се избегнат апсурдни можности или пак ученикот да може да даде точен одговор без да го има прочитано текстот.

При изработката на тој вид на тест, треба да се внимава:

- да има само еден точен одговор;
- да се намали опасноста од двосмисленост;
- да не може премногу лесно да се идентификува точниот одговор, односно да се избегнат апсурдни дистрактори;
- понудените опции треба да се слични по должина;

- понудените опции да бидат формулирани на приближно ист начин од формален аспект (ако точниот одговор е во негативна форма и понудените опции да бидат во истата форма; во сите опции да се користат истите категории);
- дистракторите да не бидат премногу тешки за да не се создадат дополнителните тешкотии при разбирањето;
- точниот одговор да не биде секогаш на исто место во рамките на ајтемот;
- опциите да бидат граматички усогласени со реченицата, кога се бара дополнување;
- точниот одговор да не може да се идентификува само благодарение на своите познавања на светот, туку тој да биде поврзан со текстот;
- редоследот на ајтемите треба да го следи текстот.

Овој тип на тест, покрај јазичните компетенции, може да се користи и за примената. Доколку наставникот сака може да ја направи полесна задачата со помош на цртежи, слики, фигури итн.

г. Задачата **Откривање на информации** се користи за писмено и усно разбирање. Се состои од серија искази во врска со прочитан или слушнат текст. Ученикот треба да открие дали тие информации се присутни или не во текстот. Се работи за малку посложена форма од задачата точно/погрешно.

д. **Задачи со дополнување**

Станува збор за техника за дополнување на испуштени зборови; наведување синоними и антоними; дополнување на текст со зборови кои недостасуваат; дополнување на текст со вметнување на испуштени параграфи; допишување на поднаслов во текст, пополнување формулар.

Обично се користи за проверување на писмено разбирање (покрај усното разбирање и граматиката), но во овој случај повеќе се фокусира на познавање на лексиката, иако во суштина не е доволно индикативна во однос на зборовите што би требало да се знаат на одредено ниво. Тешкотии се јавуваат како при изработката на ваков тип на испитна задача (на пр. треба да има само еден точен одговор) така и при нејзиното реализирање, бидејќи едноставно ученикот во моментот можеби не може да се сети на зборот. Подобро би било да се понуди и листа на зборови која ќе содржи и дистрактори. Како недостаток може да се

смета што релативно тешко се составуваат добри прашања, кои не се ограничуваат на фактографско знаење па оттаму постои можност за погодување.

Како предност може да се смета што временски се економични при одговарањето, оценувањето на одговорите е многу брзо и едноставно (може да се прави механички), најпогодни се за мерење на фактографско знаење.

ѓ. **Задачи со допишување на продолжен одговор:** составување реченици со дадени зборови; трансформирање; парафразирање, спојување на дадени реченици во сложена реченица (со неопходната измена); одговори на прашања; поставување прашања за дадени реченици; составување исказ во однос на предвиден говорен чин (молба, совет и сл.).

е. **Клоз тест**

Со клоз тестот се оценува способноста на ученикот да пополнува празнини во текст, потпирајќи се на контекстот и на контекстот. Со оглед на тоа што делува на текстуално ниво, „клоз тестот“ го проверува владеењето на сите микро вештини кои ја сочинуваат глобалната вештина на разбирање на пишан текст, односно познавање на лексичко-граматичкиот систем, препознавање на семантичките полиња и нивната колокација, лексичката поврзаност, логичките конектори, како и владеењето на главните стратегии на читање: глобална, селективна и аналитичка. Значи клоз тестот се состои од вметнување на збор во празен простор во текст во кој претходно, според различни критериуми, се изоставени зборови (обично секој седми, што одговара на околу 15% комуникативна загуба во реалноста, која може да се должи на интерференција од „шумови“, односни пречки при кодификација, пренос и декодификација на пораката). За ученикот да може да го вметне соодветниот збор што недостасува треба активно да навлезе во контекстот. Клоз тестот ја мери и глобалната јазична компетенција, со оглед на тоа што кандидатот е принуден да го врши изборот врз основа на очекувањата засновани на граматиката на јазикот цел. Оној што знае да чита, потпирајќи се на текстуални и вонтекстуални елементи, е во состојба да предвиди што би требало да следи во текстот.

Најчесто под терминот *клоз* подразбираме „*класичен клоз*“ каде вообичаено се оставаат целосни првите редови од текстот, што ќе овозможи контекстуализација, потоа се брише секој седми збор (но, ако наставникот сака да го

направи потешок тестот може да го елиминира секој шести дури и петти збор, но под тоа ниво речиси е невозможно ученикот да направи реконструкција на текстот).

Ако во ваков тип на тест зборовите се елиминираат врз статистичка основа, односно случајна, независно од нивното значење на ниво на текст, тој нема да биде применлив за проверка на компетенции. Треба да се одбегне елиминирање на сопствени именки, датуми, географски поими или други елементи што тешко можат да се реконструираат.

Под техниката *насочен клоз* се подразбира тест во кој се изоставаат само одредени зборови или делови од текстот. Во таквиот тип на клоз тест може да се бришат само елементи од морфосинтаксичка природа: членови, заменки, предлози и сл. и со него обично се оценува морфосинтаксичката компетентност на ученикот. Но, може да се мери и разбирањето на логичко-структурните врски во текст каде се елиминираат елементи од сврзувачки карактер: логички или временски конектори, деиктички елементи, анафори, синоними итн. Се разбира дека вториов тип на тест е потешок од претходниот и бара владеење на компетенција од текстуален тип.

Може да се направи и тест од кој ќе бидат изоставени само лексички елементи. Таа форма најтешко може да се реконструира, бидејќи бара лексичка и стратегиска компетенција, кои често пати не произлегуваат од знаења од вонјазична природа или од способноста за донесување заклучоци. Всушност, дистинкцијата меѓу клоз тест од лексичка и клоз тест од граматичка природа е прилично незначителна. Дистинкцијата, заснована на изоставени зборови (лексичка ако се отстранат само лексички полнозначни зборови и граматичка ако се отстранат функционални зборови), никогаш не е толку реска. Во примерот што следи, составен од две реченици кои му припаѓаат на истиот тест:

- (1) [...] стапи во контакт најпрестижни претставници од француската култура.
- (2) Кога се врати Италија, мораше да служи воен рок [...]

Во (1) „стапи во контакт“ бара употреба на предлогот „со“. Значи остануваме на ниво на реченица. Компетенцијата што се бара е од морфосинтаксичка природа, но е диктирана од семантичката природа на глаголот. Текстот во пример (2), може да се реконструира само ако се земе

контекстот што претходи и оној што следи на таа реченица. Од чисто граматички аспект можни се две решенија, „се врати **од** Италија“ или „се врати **во** Италија“ така што изборот на точното решение ќе зависи само од јазичниот контекст (каде било лицето пред тоа и каде се враќа) и од војјазичниот (од која националност е и каде, во зависност од неа, ќе служи воен рок).

Од аспект на формата, изоставените зборови може да не бидат воопшто дадени – „клиз без дадени зборови“- и во тој случај ученикот ќе треба да ги реконструира базирајќи се само на своите компетенции. Но може да се изготви и „клиз со дадени зборови“, односно олеснет тест, со тоа што испуштените зборови се даваат во измешан редослед пред или по текстот, евентуално во поголем број во споредба со празните простори, со цел да има повеќе дистрактори и тестот да не биде премногу лесен. Ученикот има задача да ги стави изоставените зборови на соодветно место во текстот. Ваквиот вид на клиз тест е поедноставен за оценување. Клиз тестот е одличен за тестирање на метајазичната компетенција на учениците.

ж. Табела

Оваа техника претставува еден вид индиректно прашање, варијанта која може да помогне во надминување на проблемите поврзани со директните прашања (демотивираност, лажна прагматска примена, изборот на јазикот итн.) при усно или писмено разбирање. Се изготвува табела во која вертикално се внесуваат неколку основни елементи, како на пр. различни опкружувања (море, планина, поле, град и др.) додека по хоризонтала се внесува на пр. низа карактеристични активности што може да се извршуваат во дадените опкружувања (плива, плови, собира овошје, се вози во метро итн.). Честопати за пополнување на табелата не се бара пишување туку само обележување со знак.

з. Поврзување

Во оваа техника се бара од ученикот да ја забележи кохерентноста на простата или на сложената реченица, преку разни елементи: природата на реченицата, нејзината внатрешна логика, испраќачот на пораката, примателот итн. Речениците се поделени на два дела и ученикот со помош на стрелки треба да ги поврзе двата елемента. Исто така, може да се состои поврзување на понудени слики со опис, на фразеолошки изрази со нивните дефиниции, синоними и антоними, зборови од различни јазични регистри со нивната форма

во стандардниот регистар, итн. Ученикот треба да ја најде точната поврзаност меѓу две листи на имиња, факти и сл.; оваа задача може да биде корисна како на морфосинтаксичко така и на семантичко ниво.

s. Подредување на елементи

Подредувањето се состои во реконструкција на еден текст кој е поделен на повеќе делови. Редоследот на деловите е измешан. Ученикот има задача да ги подреди измешаните делови и да го реконструира оригиналниот текст. Се работи за задача соодветна за проверка на разбирање на еден текст: се базира на анализа и идентификување на текстуални врски. За овој тип задача, треба да се одбере наративен текст со последователни случувања. Може да се бара измена на редоследот на речениците; обележување (со буква или со бројка) на издвоени поими/описи/карактеристики врз основа на даден текст или повеќе кратки текстови; обележување на логичен редослед на параграфи и составување на зборови од измешани букви.

и. Прашања со кратки одговори

Кратките одговори се погодни за оценување на разбирањето на текст (за извлекување заклучоци, идентификување на главната идеја на даден текст) бидејќи кај ученикот се активираат стратегии кои се користат во реалниот живот. Ако ученикот даде точен одговор тоа е затоа што го разбрал текстот а не затоа што одбрал меѓу две или повеќе предложени опции. Предност кај овие задачи е што нема случаен избор, економични се, и просторно и временски, како при задавањето на задачата така и при одговарањето. Лесни се за составување, погодни се за тестирање на помлади ученици како и за проверка на фактографско знаење. Како недостаток може да се спомене тоа што ја проверуваат главно способноста за меморирање, оценувањето е проблематично (подолго трае, не може да се врши механички и не е секогаш потполно објективно).

ј. Насочено пишување

Се работи за задача која овозможува примена на активности за писмена продукција, каде оценувањето се врши во согласност со поставената цел и каде упатството игра важна улога. Насоките и рамките во коишто треба да се одвива задачата, треба да бидат јасно посочени, без сложена терминологија. Со цел да

се олесни оценувањето, контекстот треба да биде јасен исто како и целите, примателите за кои е наменет и евентуално бројот на зборови, односно должината на одговорот. Исказите треба да се сведени на прости функции, од типот кратко писмо и сл. Во упатството се бара да се даде ограничен број на реченици: по една во врска со нови случувања, со времето, за барање информации, раскажување на некој минат настан и планиран иден настан.

к. Резиме со стимул во тишана форма

Со оглед на тоа што станува збор за задача погодна за интегрирано оценување, не може да се користи за оценување само на писмено разбирање или на писмено изразување, бидејќи за да се направи успешно резиме неопходно е напредното ниво на двете способности. Но и тоа не е доволно бидејќи резимето е плод на когнитивна и јазична активност. Да се резимира значи: да се разбере еден текст, да се идентификуваат информативните јадра, да се направи хиерархија на информациите, тие да се подредат според критериуми на текстуална типологија (на пр. во случај на наративен текст, при правење резиме, се дава предност на хронолошката подреденост, додека аргументативен текст може да се резимира според други критериуми) и, на крај, да се произведе текст кој ќе ги почитува јазичните конвенции на странскиот јазик и кој на адекватен начин ќе ја синтетизира содржината на појдовниот текст.

За оценување на способноста за пишување резиме, покрај споменатите карактеристики од когнитивен тип, треба да се оцени и ортографската и морфосинтаксичката точност. Треба, исто така, да се води сметка и за два параметра: лексиката и механизмите за кохезија. Од лексички аспект може да се оценува автономноста на резимето во однос на појдовниот текст, при што се проверува дали ученикот го користел истиот лексички материјал од текстот или прибегнал кон синоними и хипероними. Исто така, не треба да се губат од вид текстуалните конектори, усогласувањето на времињата итн., кои се од суштинско значење за успешно изработено резиме.

л. Диктат

Диктатот имплицира процес на разбирање и на продуцирање и може да се смета за интегриран тест. Постојат повеќе варијанти почнувајќи од „традиционалниот диктат“ кој бара транскрипција на говорни секвенци кои се

диктираат. „Делумниот диктат“ е многу сличен на традиционалниот, паралелно со усната верзија на диктираниот текст се дава и некомплетна пишана верзија на диктатот. Задачата се состои во комплетирање на тестот со елементи кои недостасуваат според она што се слуша. Постои уште една варијанта која се нарекува „Дикто-комп“. Ученикот, откако ќе го ислуша текстот еднаш или повеќе пати, од страна на наставникот или претходно снимен, со нормална брзина, треба да го транскрибира врз основа на она што го слушнал и запомнил. Диктатот отсекогаш се сметал за задача за механичка транскрипција, но во последно време одново се вреднува, со оглед на тоа што станува јасно дека е задача од интегративен тип и дека бара, во реално време, анализа на временските секвенци на јазичните елементи и на значенските врски што постојат меѓу нив (Ambroso 1993: 25).

Од аспект на оценување, треба да се има предвид дека се работи за техника која предизвикува вознемиреност и бара голема концентрација од ученикот (некој шум, неслушнат збор може да го попречи исходот на тестот). Би требало да се одвива во лабораторија за да не биде оштетен ученикот што е подалеку од изворот.

љ. **Отворен дијалог**

Отворениот дијалог се состои во комплетирање на дијалог од кој се отстранети цели реплики. Оваа варијанта може да се смета за „проширена“ варијанта на клоз тест или уште отворена форма за реконструкција на текст. Се работи за задача која ги вклучува интегрираните вештини. Бара од студентот да поседува текстуална компетенција бидејќи, за да го комплетира текстот, тој треба да се базира на глобалната кохерентност на текстот и да води сметка за механизмите на кохезија, присутни во дел од текстот кој му е веќе познат. Ја вклучува, исто така, и прагматичката компетенција (способноста за постигнување на своите цели и за делување на и во општеството по пат на комуникација).

м. **Прашалник**

Прашалникот е една од најкористените техники. Може да биде од повеќе видови: „личен“, ако ученикот треба да дава информации кои се однесуваат на неговата приватна и лична сфера (наједноставна форма е онаа со која се бара од ученикот/кандидатот да пополни формулар во кој се бараат неговите податоци

и каде процентот на продукција е минимален); „фактографски“, ако се бара да се пронајдат специфични информации, дадени во јасна форма во одреден пишан или устен текст; „дедуктивни“, ако видот на бараната информација може на индиректен начин да се пронајде во текстот, што бара од ученикот да извлекува заклучоци; „референцијални“ (особено за пишани текстови) итн.

н. *Задачи од есејски тип*

Од ученикот се бара да напише текст кој содржи вовед, главен дел и заклучок. Во оваа задача треба да се напише текст по зададена содржина која ученикот треба да ја вгради со дефиниран број на зборови. Под зборови се сметаат сите елементи на текстот одвоени со празен простор: членови, именки, заменки, предлози, помошни глаголи, итн. Броевите се пресметуваат како еден збор доколку се пишуваат со еден збор или со бројка.

њ. *Задачи од интегративен тип (интегрирани)*

Се работи за задачи кои предвидуваат користење на слика за поттикнување (обележување на сликата/на детали на сликата чиј опис се слуша, водење разговор врз основа на сликата; извршување наредба (според упатството што го слуша ученикот или го добива во писмена форма) со гестови или во писмена форма; следење упатство за движење или обележување на детали на дадена мапа; игра по улоги врз основа на постоечки или самостојно составен дијалог, водење разговор (со друг ученик) во секојдневна ситуација, дискусија врз основа на опишана ситуација според понудени детали; интервју, површно читање или читање со прескокнување заради препознавање на суштината на текстот или заради барање детали; читање на глас на текстот (еден ученик чита, другите слушаат а потоа разговараат за прочитаното); внесување податоци во дадена табела, изработка на постери; изработка на портфолио, диктат, пишување состав по зададена тема итн.

Задачите треба да бидат јасно формулирани, а учениците треба да се навикнуваат внимателно да читаат и да ги следат упатствата.

ГЛАВА V

ЕВАЛУАЦИЈА НА ЈАЗИЧНИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ НА УЧЕНИЦИТЕ

5.1. Усно разбирање (Слушање)

Обично се чини чудно вештината *усно разбирање (слушање)* да се оценува одвоено од вештината *усно изразување (зборување)*, со оглед на тоа што и двете вештини се реализираат во усната интеракција. Сепак, постојат ситуации кога е присутно само *слушање*, без интеракција или комуникативна размена, како на пример кога се слуша радио, конференција, најави на железничка станица итн.

Со оглед на тоа што се работи за рецептивна вештина, оценувањето на слушањето обично оди паралелно со писмено разбирање (читање).

Изработката на тестови за усно разбирање го става наставникот пред два можни избора:

- да ја открие способноста на ученикот да дискриминира фонеме, да препознава шеме кои ја регулираат интонацијата и употребата на акценти со задачи од дискриминаторен тип;
- да ја открие, преку задачи од интегриран вид, глобалната вештина за разбирање на содржината на усните текстови (лекција, приказна, вести и др.).

Најсоодветен приод е да се подготват задачи кои предвидуваат услови и операции што е можно послични на однесувања со реална употреба; тоа повлекува давање предност на задачи од интегриран тип кои сепак предвидуваат можност за откривање и на специфични вештини.

Разбирање на усмен текст значи директно разбирање на значењето (главната идеја, поважните информации, специфичните информации, однесувања и намери на оној што зборува, изразени на експлицитен начин); разбирање на значењето по пат на извлекување заклучоци (заклучоци за содржината на слушнатото, поврзувањето со контекстот, заклучок за значењето на непознатите зборови); препознавање на фонолошки, синтаксички аспекти, граматичка и лексичка поврзаност, општи поими (причина, последица, цел и др.)

Задачите за оценување на вештината *слушање* се од типот на индиректни задачи: ученикот треба да изврши задача различна од слушање, како на пр. да пишува или забележува точен одговор, врз основа на која се заклучува дали субјектот кој се тестира го разбрал или не слушнатото. Кај овој вид на тестирање се јавува ист проблем како и кај тестирањето на писмено разбирање/читање:

испитаникот можеби добро го разбрал слушнатото но има потешкотии со типот на задачата и не му е јасно каква задача треба да реализира.

Разбирањето на говорот може да биде:

- интензивно (забележување на компоненти од јазикот како фонеме, зборови, интонација и сл);
- ограничено (слушање искази ограничени на реалативно кратка форма, кои бараат реакција со кус одговор)
- селективно (следење на повеќеминутни говорни одломки, како монолог, за ученикот да забележи одреден податок, при што глобалното значење на пораката не е примарно);
- екстензивно (разбирање на говор насочено кон севкупното излагање, на пр. на предавање, заради изведување логични заклучоци или глобална порака или поединости);
- интерактивно (ретко кога слушаме нешто без потреба да учествуваме во разговор, освен во случај на предавање, следење претстава и сл.)

5.2. Говорна продукција и интеракција

Се работи за вештина која најтешко се оценува со дискриминитивен пристап, бидејќи се поврзува со способноста за слушање, со вештината на водење разговор, со познавањата од културата и познавањето на прагматските и општествените норми. Благодарение на нејзината природа, таа се смета за непредвидлива. Многумина ја сметаат за најдобар начин за проверка на комуникативните вештини на еден ученик. И самата класификација на техники за оценување, предложени за глобално оценување на зборувањето, претставува проблем кој се должи на непостоење прецизни и детални дефиниции на таа вештина.

Усниот испит би требало, во граници на можното, да предвиди директна интеракција меѓу ученикот и испитувачот, која ќе биде во состојба да репродуцира можна комуникативна интеракција меѓу двајца говорители.

Испитот за усно изразување би требало да предвиди истакнување на функции и вештини кои бараат управување со информацијата преку продукција на текстови од експозитивен тип (раскажување, опишување, правење споредби,

објаснување и др.) или искажување на судови или оценки (доаѓање до заклучок, оправдување, изразување претпочитање), но и интеракциска активност. Ученикот треба да ја покаже и способноста за водење разговор со помош на преговарање на значењето, покажувајќи дека разбрал, одговарајќи на барање за појаснување, изразувајќи го своето согласување или несогласување и др. Способноста за управување со интеракцијата се открива и преку операции како што се: изборот на темата, видот на воведот, развојот на концепти и на идеи, начините на преминување од една на друга тема, почитување на правилото за земање збор односно препуштање збор на други. Сето тоа треба да се направи со интеракција наставник – ученик, но и по пат на дискусии меѓу учениците. Само со набљудување на ученикот во интеракции, кои се најблиску до реалните, може да се добие идеја за неговата комуникативна компетенција.

Во активностите на час, во испитните задачи како и во задачите за сертификарање се прибегнува кон различни техники за усна продукција и интеракција, како што се:

- *интервју*
- *насочен разговор*
- *раскажување на познати факти и настани или на настани на кои ученикот учествувал*
- *повторно изложување или резиме на вест или на прочитан напис*
- *коментирање или опишување на визуелни помагала (цртежи, фотографии и др.)*
- *дискусија со бранење на својот став*
- *убедување на соговорникот да прифати одредено гледиште*
- *монолог по дадена тема и др.*

Факт е дека оценувањето на усната продукција содржи бројни тешкотии, ако се земе предвид дека усната продукција, за разлика од писмената, не може повторно да биде слушана или одново анализирана, освен ако не е снимена со аудио или видео снимка. Како што истакнува Чилиберти : „оценувањето на способноста за усно делување има ограничувања со оглед на тешкотијата на споредување. Автентичната усна продукција е всушност условена од посебните околности во кои се одвива интеракцијата и во кои таа е предизвикана. Освен тоа, јазичната интеракција претставува процес на заедничко и неповторливо градење на значења како и процес на медијација меѓу соговорниците.” (Ciliberti 2013: 235)

На комуникативните интеракции на час по странски јазик, кога не се поврзани со факти и проблеми од логистичка или организациска природа на контекстот училница/час, им недостасува спонтаност и природност. Наставникот и соученикот не се секогаш кооперативни во преговарањето на значењето што е одлика на родениот говорител кога стапува во интеракција со странец.

Од друга страна, како што забележува Балбони „*преовладувањето на прагматскиот аспект во комуникативната размена претставува проблем кога, покрај реализирањето на таа вештина, се сака и да се оцени истата*” (Balboni 2008: p.145).

Најдобра форма за оценување на јазично-комуникативните способности на еден ученик е тој да се набљудува во реална ситуација во странска земја, кога е принуден да бара информации за да дојде, на пример, до одредено место, или кога е во продавница и преговара за цената на производот што сака да го купи.

Значи, вештината *усна продукција/ зборување* не може да се замисли без учество на слушатели и без креативност во изборот и во комбинирањето на неопходните јазични елементи.

Најчесто во литературата ги среќаваме следниве задачи:

- од имитативна природа (кога сакаме да повториме нешто да звучи онака како што сме го слушнале, односно да го вежбаме изговорот);
- од интензивна природа (чест вид на задачи каде од ученикот се очекува накусо да изложи нешто, за да се провери неговото познавање на важните јазични елементи, на пр. насочен разговор, читање на глас, дополнување на дијалог и сл.)
- од редуциран тип (проверка на разбирањето сведено на куси говорни акти, на пр. одговарање на поздрав, одговарање на упатено прашање или барање, на пр. да одговори колку е часот), со евентуално додавање на некое друго прашање.)
- од интерактивна природа (овие задачи подразбираат малку подолг посложен тип на интеракција, кои можат да вклучат и повеќе говорители. Интеракцијата служи за размена на идеи, за одржување општествени врски, игри по улоги или интервју);

- од екстензивна природа (монолог, говори, усни презентации, раскажување, при што интеракцијата е речиси непостоечка, а јазичниот стил претежно, иако не исклучиво, е формален (на пр. прераскажување на одредени детали).

5.3. Писмено разбирање (читање)

Овде веднаш се наметнуваат прашањата во врска со изборот на типот на текстот и целта на читањето. Во однос на изборот на текстот треба да се запрашаме какви идеи и информации носи тој во себе, дали тој тип на текст му е близок на ученикот, дали неговата должина е соодветна на нивото и на времето на располагање за извршување на таа активност. Целите на читањето произлегуваат од видот на задачата предвидена за разбирање: се чита за да се бараат специфични информации, или за да се стекне општа идеја за содржината, или пак за да се извлечат информации неопходни за реализирање на задачата, како во случај на упатства за употреба на некоја направа или апарат или кулинарски рецепти.

Разбирањето на пишан текст изискува активности, когнитивни способности и операции кои претставуваат и елементи кои се извлекуваат преку текстот за да можат да се оценат. Меѓу операциите и вештините неопходни за читање ги среќаваме следниве вештини:

- брзо поминување преку текстот за откривање на специфичниот дел или за откривање на општата смисла или некоја посебна информација;
- внимателно читање со цел да се разберат главните информации и најзначајните поединости, правејќи притоа разлика меѓу факти и мислења, вклучувајќи и заклучоци, извлекувајќи го значењето на одредени зборови поаѓајќи од контекстот и разбирајќи ги комуникативните функции и без експлицитни индикатори;
- познавање и разбирање на употребената лексика, синтаксичката структура на реченицата, индикаторите на дискурсот/текстот, поврзаноста на лексичко и на граматичко ниво.

Со оглед на тоа што тие вештини се различни во зависност од нивото, се оценуваат во сообразност со нивото и моментот на тестирање.

Што се однесува до форматот на тестовите за писмено разбирање, се прави избор од тестови од индиректен тип (ги мерат само специфичните способности во однос на севкупните вештини) и тестови од директен тип (може да бараат и пренесување на информација). Ќе ги посочиме следните типови:

- *повеќечлен избор*
- *прашалник*
- *поврзување информација/текст*
- *клез/ тест со пополнување*
- *табели*
- *идентификување на редоследот на настани и на теми*
- *утврдување на значењето на непознатите зборови врз основа на контекст итн.*

Важно е применетите техники што помалку да го попречуваат читањето само по себе, со додавање, покрај читањето, на извршување на друга можеби потешка задача. Токму заради тоа, оценувањето на разбирањето на читањето не може да се заснова исклучиво на прашалници кои бараат пишување на странскиот јазик: ученик кој, на пример, одлично чита текст на странски јазик, може да се соочи со тешкотија на писмено да го докаже тоа. Затоа е важно за време на испитот да се понудат различни тестови засновани на различни техники за извлекување информации:

- Перцептивно читање (се однесува на забележување на одделни компоненти во рамки на поширок дискурс, на пр. одредени зборови, интерпункциски знаци и слични изолирани елементи);

- Селективно читање (типични задачи во кои ученикот покажува дека ги разликува лексичките, граматичките или дискурсните карактеристики на јазикот по пат на повеќечлен избор на одговорот/точно/неточно, поврзување на елементи и сл., а понудените одговори обично се во вид на реченици, кратки пасуси, слики, табели и графикони итн.);

- Интерактивно читање (во одломка со должина од неколку пасуси до цела страница или повеќе, читателот стапува во интеракција со текстот, ангажирајќи ментални слики за да дојде до значењето, а сфатената содржина претставува производ на таа интеракција. Текстовите можат да бидат од

типот кратки приказни, описи, делови од подолги текстови, прашалници, рецепти, упатства итн.);

- Екстензивно читање (подолги текстови, есеи, стручни написи и извештаи од техничка природа, раскази и книги, кои треба да се читаат или на час или дома. Се користат за оценување на глобалното разбирање на текстот, а не на одделни негови елементи).

5.4. Писмена продукција и интеракција (пишување)

Постојат најразлични видови текстови во кои се бара од ученикот: да пополнува формулари, да пишува кратки пораки и огласи, да составува формални и неформални писма, пишува резиме или прераскажува текст, пишува состави, извештаи и сл.

Преку пишувањето ученикот треба да докаже дека знае да напише одредени барања, да даде мислење или суд, да коментира, да искажува ставови, да бара потврдување на нешто, да се извини, да брани гледише, да искаже потреба и сл.

Може да се идентификуваат два пристапа во оценувањето на вештината *пишување*. Едниот начин е насочен кон анализа на вештина на пишана продукција на дискриминаторни рамништа (граматика, лексика, ортографија, интерпункција) и вреднување на познавањето на тие елементи одделно со задачи/тестови од објективен тип. Другиот пристап се состои од директни и екстензивни задачи кои бараат продукција на текст. Со првиот пристап се вреднува вештината *пишување* на индиректен начин, со оглед на тоа што се оценуваат одделни аспекти од вештината како целина, додека вториот пристап предвидува задачи слични на оние кои ученикот би можел да ги прави надвор од училишниот контекст.

Подолу е поместена можна листа на техники за продукција на пишани текстови:

- Пополнување текстови со различна големина и природа (писма, разгледници, написи во весници);
- Пополнување формулари, модули или прашалници;
- Одговарање на писма, мејлови, огласи;
- Слободно или насочено резимирање на текстови со различна големина и природа;

- Слободен или насочен состав.

За вреднување на вештината на пишување Браун идентификува три најважни жанрови во чии рамки би требало да се движат можните задачи, а тоа е академско пишување, пишување во професионални цели и за лични цели. (Brown, 2004: 218-250).

Тие задачи подразбираат:

- *имитативно пишување* - во почетокот, секој ученик мора да ги совлада основите на пишувањето букви, зборови, да користи интерпункција, да пишува кратки реченици, тука влегува и вештината на правилно спелување и почитување на правилата на правописот на странскиот јазик. Формата е обично поважна од содржината;

- *интензивно пишување* - контролирано пишување со употреба на соодветна лексика, колокации, граматика на ниво на реченица; значењето и контекстот може да влијаат на точност на изработката на задачата, но тоа внимание е повеќе насочено кон формата, така што барањата во задачите се кратки, токму затоа ваквото пишување може да се смета повеќе како насочено отколку вистинско пишување“;

- *ограничено пишување* - со тоа што го сведува пишувањето на ниво на ограничен дискурс, од ученикот се очекува да спојува реченици во пасус или да поврзе неколку пасуса во вид на кратка нарација или опис, резиме, прераскажување, парафразирање и сл. Во тој момент ученикот ги има совладано основите на пишување на граматички исправни реченици и има одредена слобода на изразување на ниво на дискурс;

- *екстензивното пишување* односно реално или слободно пишување претставува задача со која се оценува успешноста во владеењето на сите постапки важни за пишувањето или за развивањето на структурата во текстови за сите намени. Текстовите можат да бидат со должина на пократок состав, проектен извештај, есеј па дури и теза, целта е да се одговори на темата, да се изнесат идеи, да се дадат соодветни примери, да се покаже богатството на лексиката и на синтаксичките структури и самостојно да се корегира граматиката, поаѓајќи од концептот на конечната форма.

Во оваа типологија на задачи за вештината *пишување* недостасуваат задачи од интерактивен карактер. Во интерактивно пишување може да се вклучи

размена на преписки меѓу две или повеќе лица, како во класична пишана форма, така и во електронска форма. Таквите задачи би можеле да послужат за барање информации, искажување ставови, пофалби или жалби, допаѓање/недопаѓање, одржување на општествени врски и сл.

5.5. Примери на тестови

Во овој дел се поместени примери на тестови за оценување на јазични вештини на француски јазик, предложени од Кристин Таљанте (2005 : 133) и на италијански јазик од центрите за сертификарање ЧЕЛИ (CELI) и ЧИЛС (CILS).

Fiche 24 A2 : Compréhension de l'oral

Descripteur évalué	DISCUSSION INFORMELLE (ENTRE AMIS) Peut généralement reconnaître le sujet d'une discussion extérieure si elle se déroule lentement et clairement. Peut comprendre et extraire l'information essentielle de courts passages enregistrés ayant trait à un sujet courant prévisible, si le débit est lent et la langue clairement articulée.
Objectif à maîtriser	Définir le caractère des personnes dont on parle dans une discussion informelle
Type de tâche	Comprendre une discussion
Public	Adolescents, adultes
Niveau taxonomique	Application, mémorisation, analyse
Support	Un corpus de mini conversations enregistrées
Domaine	Privé : la famille, les amis

Consigne
Lisez d'abord les questions, puis écoutez les conversations suivantes, entre amis. Vous les entendrez deux fois. Répondez aux questions après chaque conversation en cochant les adjectifs qui caractérisent la personne dont on parle.

Document oral (à lire ou à enregistrer)

Conversation 1
– On part en vacances avec Marc cette année ?
– Oh non, il n'est pas sympathique !
– Pourquoi ? Moi je l'aime bien !
– Oh, il ne veut jamais payer l'addition au restaurant...

Conversation 2
– On invite Bruno à dîner ce soir ?
– Pourquoi pas ? Il raconte toujours des histoires amusantes, c'est agréable !
– Bon d'accord, je lui téléphone pour l'inviter.

Conversation 3
– Tu connais le petit ami de Marianne ?
– Jacky ? Oui, pourquoi ?
– Qu'est-ce que tu en penses ?
– Bof, il est gentil, mais pas très intelligent. Il ne comprend jamais quand on lui parle d'autre chose que son métier.

Conversation 4
– Tiens ! Regarde là-bas, c'est Michel, avec sa copine.
– Ah oui ! Michel ! On l'appelle ?
– Non, en ce moment, il est déprimé et triste, parce qu'il a raté son examen.

Conversation 1

Marc est :

- antipathique
- généreux
- drôle
- égoïste
- charmant

Conversation 2

Bruno est :

- agréable
- antipathique
- drôle
- égoïste
- beau

Conversation 3

Jacky est :

- sympathique
- intelligent
- drôle
- antipathique
- agréable

Conversation 4

En ce moment Michel n'est pas :

- drôle
- antipathique
- gai
- amusant
- intelligent

Grille d'évaluation et barème sur 5 points

Marc : antipathique et égoïste ; Bruno : drôle ; Jacky : agréable ; Michel : amusant.

Fiche 26

A2 : Production orale

Descripteur évalué	PRODUCTION ORALE GÉNÉRALE Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.
Fonctions discursives (actes de langage)	Décrire
Type de tâche	Parler de sa vie quotidienne
Public	Adolescents, adultes
Niveau taxonomique	Maîtrise, transfert, application
Support	Corpus de questions ayant trait à la vie quotidienne
Domaine	Privé

Consigne

L'examineur va vous proposer un sujet. Essayez de fournir le maximum d'informations.

Sujet 1 : Vous recevez un(e) ami(e) chez vous, dans votre pays. Présentez-lui votre ville.

Sujet 2 : Décrivez votre quartier. L'aimez-vous ? Dites pourquoi.

Sujet 3 : Quel est le mois de l'année que vous préférez ? Expliquez pourquoi.

Sujet 4 : Quel est le trajet le plus fréquent que vous faites dans la semaine ? Décrivez-le.

Sujet 5 : Quel est le quartier de votre ville que vous préférez ? Décrivez-le et dites pourquoi vous l'aimez.

Grille d'évaluation et barème sur 20 points

Se fait globalement comprendre	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
Étendue du vocabulaire	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3		
Réalisation des fonctions discursives	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3		
Correction grammaticale et degré d'élaboration des phrases	0	0,5	1	1,5	2				
Prononciation, prosodie	0	0,5	1	1,5	2				
Aisance, fluidité	0	0,5	1	1,5	2				
Interaction	0	0,5	1	1,5	2				
Articulation du discours (<i>et, mais, alors</i>)	0	0,5	1	1,5	2				

Le Guide des hôtels de charme

- 1 **L**e nouveau *Guide des hôtels et des auberges de charme* vient de paraître (18,30 €). Cette année, les critères de sélection sont affinés. Ils comportent: le charme de la décoration des chambres et le confort des installations, bien sûr, mais également la qualité de l'accueil et de la restauration, le goût de la tradition.
- 2 Plus d'une centaine de petits hôtels de charme installés dans des quartiers calmes et historiques de Paris font partie de la sélection. Partez à leur découverte! Réveillez-vous au pied de Notre-Dame, à Saint-Germain-des-Prés, occupez la chambre de Chopin... Chaque hôtel est unique, votre séjour fera partie de vos plus beaux souvenirs.
- 3 Une des caractéristiques de ces hôtels de charme étant leur petite taille (entre cinq à quinze chambres), soyez prévoyants, réservez longtemps à l'avance, sous peine de ne plus trouver de place si vous vous y prenez au dernier moment.
- 4 Charme ne signifie pas haute catégorie de luxe: les hôtels sélectionnés sont de catégories diverses. Vérifiez la catégorie de l'hôtel et le confort de la chambre (douche, toilettes, salle de bains) lors de votre réservation car vous ne pouvez avoir le même niveau d'exigence pour une chambre à 50 euros que pour une à 110 euros! Faites-vous préciser le prix pour ne pas avoir de mauvaise surprise à l'arrivée.
- 5 La demi-pension est souvent obligatoire lors de la réservation. Cette solution est avantageuse car elle vous économisera le prix d'un déjeuner ou d'un dîner au restaurant. Vous ne serez pas déçus par ce qu'on vous y propose, car les plats sont toujours de qualité, dans un style traditionnel et de bon goût.
- 6 Que vous veniez avec enfants et amis, l'accueil sera toujours courtois et agréable. Si vous souhaitez garder avec vous votre animal favori, vérifiez auparavant sur <http://www.guidehoteldecharmeparis> qu'il sera accepté, ce qui n'est pas toujours le cas. Enfin, si vous venez en voiture, l'hôtel se chargera de trouver une place de parking.

Fiche 28

B1 : Compréhension des écrits

Descripteur évalué	LIRE POUR S'ORIENTER Peut trouver et comprendre l'information pertinente dans des écrits quotidiens tels que lettres, prospectus et courts documents officiels
Objectif à maîtriser	Compétence de lecture sélective
Type de tâche	Être capable de repérer les éléments du texte porteurs d'informations à rechercher
Public	Adolescents, adultes
Niveau taxonomique	Transfert, application, analyse élémentaire
Support	Une page de publicité pour <i>Le Guide des hôtels de charme</i>
Domaine	Public
Sous-domaine	Lieux publics : hôtels

Consigne

Voici deux documents : une page de publicité et un tableau à compléter. Prenez-en connaissance, puis recherchez les informations demandées et indiquez dans quel paragraphe elles se trouvent en mettant une croix dans la case correspondante. Vous avez 15 minutes.

	§ 1	§ 2	§ 3	§ 4	§ 5	§ 6
1. On y parle du prix						
2. On y cite le nombre d'établissements						
3. On localise les établissements						
4. On y donne le prix du <i>Guide</i>						
5. On y parle de la qualité de la cuisine						
6. On cite les équipements sanitaires						
7. On indique que l'hôtel s'occupe de garer votre voiture						
8. On indique qu'ils n'ont pas une grande capacité d'accueil						
9. On conseille de se renseigner à l'avance sur les tarifs						
10. On dit qu'on y trouve une cuisine classique						
11. On explique comment les hôtels ont été choisis						
12. On assure qu'il n'en existe pas deux pareils						
13. On dit que l'accueil y est chaleureux						
14. On dit ce qu'il faut faire pour obtenir plus de renseignements						

Grille d'évaluation et barème sur 20 points

On comptera 1 point par X correctement placé.

On acceptera la réponse 5 à la question 14, soit 20 X au total.

	§ 1	§ 2	§ 3	§ 4	§ 5	§ 6
1. On y parle du prix				X		
2. On y cite le nombre d'établissements		X				
3. On localise les établissements		X				
4. On y donne le prix du <i>Guide</i>	X					
5. On y parle de la qualité de la cuisine					X	
6. On cite les équipements sanitaires					X	
7. On indique que l'hôtel s'occupe de garer votre voiture						X
8. On indique qu'ils n'ont pas une grande capacité d'accueil			X			
9. On conseille de se renseigner à l'avance sur les tarifs				X		
10. On dit qu'on y trouve une cuisine classique					X	
11. On explique comment les hôtels ont été choisis	X					
12. On assure qu'il n'en existe pas deux pareils		X				
13. On dit que l'accueil y est chaleureux						X
14. On dit ce qu'il faut faire pour obtenir plus de renseignements						X

Fiche 33

B2 : Compréhension des écrits

Descripteur évalué	LIRE POUR S'INFORMER ET DISCUTER Peut comprendre des articles et des rapports sur des problèmes contemporains et dans lesquels les auteurs adoptent une position ou un point de vue particuliers.
Type de tâche	Lecture individuelle
Public	Grands adolescents, adultes
Niveau taxonomique	Transfert, expression, analyse
Support	Un article de journal sur un sujet polémique
Domaine	Public

Consigne

Lisez l'article suivant puis répondez aux questions, en mettant une croix dans la colonne « Vrai » si l'affirmation est exacte, « Faux » si l'affirmation est inexacte ou « Non cité » si le sujet n'est pas évoqué dans le document.

Un coup dur pour notre amour-propre national

D'abord, la gifle à notre amour-propre national : à part les Italiens, les Belges et les Espagnols, personne n'a très envie, hors des limites de l'Hexagone, d'avoir une aventure amoureuse avec une Française ou un Français. Résolument hostiles : les Britanniques, les Américains et surtout les Japonais.

Encore faut-il distinguer les hommes des femmes ! Les Italiens, les Belges, les Espagnols et les Québécois se laisseraient faire une douce violence. Mais leurs femmes ne veulent rien entendre. La fameuse séduction du mâle français est littéralement pulvérisée par les réponses des interviewés. Un château fort d'illusions vient, du coup, d'être réduit en poussière.

Mais, après tout, ces étrangers nous connaissent-ils ? Réponse : plutôt mal. Une preuve évidente : une écrasante majorité des personnes interrogées ignorent le chiffre de la population française. La plupart croient que nous sommes beaucoup plus nombreux : Britanniques, Japonais, Américains, Allemands, Italiens et Russes croient que la population française se situe quelque part entre 67 et 112 millions d'habitants.

Ce sont les Espagnols qui sont les plus précis : 31 % de nos voisins d'outre-Pyrénées savent que nous sommes 61 millions¹. En Grande-Bretagne, ils ne sont que 12 % à donner une réponse correcte.

Sommes-nous aimés ? Oui. 29 % des Britanniques déclarent avoir plutôt de la sympathie à notre endroit, contre 17 % de l'antipathie. 51 % n'ont pas de sentiment. Les Américains, les Québécois, les Allemands ont une certaine tendresse pour nous ; les Belges, les Italiens et les Russes nous adorent. Ce sont les Espagnols qui nous regardent de travers (18 %). Cependant, là encore, ils sont 36 % à nous estimer.

1. Au 1^{er} janvier 2004, la population de la France métropolitaine et d'outre-mer est estimée à 61,7 millions d'habitants.

Tendance confirmée par les principales qualités qu'on veut bien nous reconnaître : pour presque tous les pays, nous sommes sympathiques et accueillants. Le qualificatif d'« accueillants » surprendra. Nous nous jugeons bougons, mal embouchés vis-à-vis des étrangers. Or, ils ont un sentiment contraire.

Même unanimité en ce qui concerne nos défauts : nous sommes « contents de nous et bavards ». Sur ce point, les Britanniques, les Américains, les Japonais, les Italiens, les Russes sont tous d'accord. Seule note discordante : l'Espagne. Pour 30 % des Espagnols, nous sommes froids et distants.

[...] Bref, l'image que les autres ont de nous est convenable. Mais comme disent les professeurs en fin d'année : « Pourraient mieux faire. »

Article de Georges Suffert pour un sondage, *Le Figaro-Magazine*.

	Vrai	Faux	Non cité
1. Les Français sont susceptibles.			
2. L'auteur affirme que le mythe du Français séducteur n'existe plus.			
3. Les pourcentages montrent que la majorité des personnes interrogées pense que les Français aiment la discussion.			
4. La France a une bonne image culturelle.			
5. Les défauts des Français sont moins importants que leurs qualités.			
6. La population française est de 67 millions.			
7. La majorité des personnes sondées ignorent le chiffre exact de la population française.			
8. La France n'a pas encore une bonne image scientifique et technique.			
9. Plus de Britanniques trouvent les Français sympathiques que l'inverse.			
10. Les Français pensent qu'ils ne sont pas aimables avec les étrangers.			

Grille d'évaluation et barème sur 20 points (2 points par réponse correcte)

	Vrai	Faux	Non cité
1.			X
2.	X		
3.	X		
4.			X
5.		X	
6.		X	
7.	X		
8.			X
9.	X		
10.	X		



Università
per Stranieri
di Perugia



CENTRO VALUTAZIONE
CERTIFICAZIONI LINGUISTICHE
Università per Stranieri Perugia

DESCRIZIONE SINTETICA DELLA PROVA D'ESAME

PRIMO FASCICOLO

PROVA	FORMATO DELLE RISPOSTE	TEMPO A DISPOSIZIONE PER LO SVOLGIMENTO DELLA PROVA	RILEVANZA DELLA PROVA NELLA TOTALITÀ DELL'ESAME (%)
Comprensione della lettura	Abbinamento Ricostruzione Scelta binaria	1ora e 45 minuti	25
Produzione ed interazione scritta	Ricostruzione Completamento Mail informale		25

SECONDO FASCICOLO

PROVA	FORMATO DELLE RISPOSTE	TEMPO A DISPOSIZIONE PER LO SVOLGIMENTO DELLA PROVA	RILEVANZA DELLA PROVA NELLA TOTALITÀ DELL'ESAME (%)
Comprensione dell'ascolto	Abbinamento Scelta binaria	15 minuti	25

PROVA ORALE

PROVA	FORMATO DELLE RISPOSTE	TEMPO A DISPOSIZIONE PER LO SVOLGIMENTO DELLA PROVA	RILEVANZA DELLA PROVA NELLA TOTALITÀ DELL'ESAME (%)
Produzione orale Interazione orale	Monologo Racconto Compito comunicativo	8/9 minuti	25

Palazzina Lupattelli – Via XIV Settembre, 75
06121 Perugia – Italia
www.unistrapg.cvcl.it

Telefono +39 075 5746 721–722–723
Fax +39 075 5746 720
Email unicert@unistrapg.cvcl.it



Università
per Stranieri
di Perugia



CENTRO VALUTAZIONE
CERTIFICAZIONI LINGUISTICHE
Università per Stranieri Perugia

DESCRIZIONE ANALITICA DELLA PROVA D'ESAME

FASCICOLO 1, prove A

rilevanza 25%

Numero di prove: 4

Lunghezza dei testi: tra le 400 e le 500 parole complessive

SOTTO - ABILITÀ TESTATA	INPUT	COMPITO RICHIESTO AL CANDIDATO	FORMATO DELLE RISPOSTE
A1 Capacità di comprendere notizie ed indicazioni	testi ed immagini (civics dal web, segnaletica)	Individuare il significato abbinando l'immagine al testo.	Abbinamento (n.5 item)
A2 Capacità di comprendere frasi isolate	2 colonne di testo (sms)+ immagine cellulare	Ricostruzione	Abbinamento (n.7 item)
A3 Capacità di comprendere avvisi, annunci, inserzioni	testi ed immagini	Comprendere informazioni specifiche (scanning)	Scelta binaria (n.4 item)
A4 Capacità di completare un testo	1 testo (fax)	Inserire le parole funzionali mancanti	Completamento (n.10 item)

FASCICOLO 1, prove B

rilevanza 25%

Numero di prove: 2

Lunghezza dei testi: tra le 74 e le 90 parole complessive

SOTTO - ABILITÀ TESTATA	INPUT	COMPITO RICHIESTO AL CANDIDATO	FORMATO DELLE RISPOSTE
B1 Capacità di compilare un modulo o un avviso (questura, comune, ambito lavorativo, ambito scolastico) con il chiaro supporto di immagini (foto, fumetti o disegni)	1 colonna di testo + immagine cellulari	Interagire per iscritto alla richiesta di informazioni	Numero tre sms da min 3 a max 5 parole
B2 Capacità di scrivere una mail informale attraverso una serie di frasi legate	Post – it (disegno) con indicate n. 6 cose da fare nella giornata + veste grafica mail con schema dato	Raccontare ad un amico azioni compiute nel passato	Mail informale min 65 max 75 parole



Università
per Stranieri
di Perugia



CENTRO VALUTAZIONE
CERTIFICAZIONI LINGUISTICHE
Università per Stranieri Perugia

FASCICOLO 2, prove C

rilevanza 25 %

Numero di prove: 3

Lunghezza dei testi: tra le 350 e le 450 parole complessive

SOTTO - ABILITA' TESTATA	INPUT	COMPITO RICHiesto AL CANDIDATO	FORMATO DELLE RISPOSTE
C1 Capacità di comprendere semplici indicazioni normative	Atti pubblica amministrazione (brano nato come testo audio)	Indicare se l'informazione data è o meno corretta	Scelta binaria (n.10 item)
C2 Capacità di comprendere istruzioni, avvisi, pubblicità	Vignette e segnaletica	Indicare vicino al n. del testo la lettera corrispondente ad illustrazione	Abbinamento (n.5 item)
C3 Capacità di comprendere annunci ferroviari	Annunci in stazione + ausilio di immagine	Indicare l'opzione cui fa riferimento l'annuncio	Scelta binaria (n.5 item)

Prove D - E

rilevanza 25 %

SOTTO - ABILITA' TESTATA	INPUT	COMPITO RICHiesto AL CANDIDATO	FORMATO DELLE RISPOSTE
Produzione orale	Richiesta di informazioni sulla persona	Capacità di parlare a scelta: la Sua famiglia, il Suo Paese, il Suo lavoro	Presentazione personale
Produzione orale	N.3 vignette in sequenza	Capacità di raccontare una storia e di descrivere in maniera semplici le immagini in sequenza che vede	Monologo espositivo
Interazione orale	Consegne relative al role play con ausilio di immagini	Interagire nell'ambito di un compito comunicativo riferito sempre a transazioni di routine	Scambio conversazionale Un candidato Un esaminatore

Palazzina Lupattelli – Via XIV Settembre, 75
06121 Perugia – Italia
www.unistrapg.cvcl.it

Telefono +39 075 5746 721-722-723
Fax +39 075 5746 720
Email unicert@unistrapg.cvcl.it



Certificazioni

Scelta multipla

Livello A2

Certificazione CILS - Livello A2 - Comprensione della lettura - Prova n. 3

Leggi i testi.

I testi con i numeri sono la prima parte di brevi notizie. Scegli tra i testi da A a H i quattro testi che completano i testi da 1 a 4. Scrivi nel quadratino la lettera che corrisponde alla seconda parte della notizia.

1. **Sciopero**

Sciopero di 24 ore per le ferrovie Trenord. Lo sciopero sarà nella giornata di martedì 19 febbraio. Le ferrovie garantiscono i treni nelle fasce orarie dalle 6 alle 9 e dalle 18 alle 21.

2. **Mostra interattiva**

“Gli altri siamo noi” è il titolo di una mostra per bambini e ragazzi tra i 10 e i 15 anni. I ragazzi, attraverso il gioco, pensano e riflettono su temi come pregiudizi, discriminazione e stereotipo. Gli insegnanti possono ritirare il materiale per preparare gli studenti alla visita della mostra presso la sede dell’Associazione “Casa per la pace”.

3. **Orto in città**

Il Comune di Milano promuove il progetto “Coltivami” dove i cittadini possono coltivare spazi verdi abbandonati della città e fare nuove amicizie. Cominciate dalle piante aromatiche che sono più facili da coltivare come rosmarino, prezzemolo, timo e basilico.

4. **Italiani e tempo libero**

Gli italiani leggono poco e solo il 30% fa sport. Secondo il rapporto “Noi Italia” dell’Istat, in Italia in un anno poco più del 45% degli italiani legge almeno un libro nel tempo libero (2011).

A. Poco più di un italiano su due (54%) legge un quotidiano almeno una volta a settimana; mentre poco più di una persona su quattro utilizza Internet per leggere giornali, news o riviste.

B. Lo sciopero dei benzinai finisce alle 7 del 20 febbraio.

C. Il Comune organizza incontri di cucina gratuiti. Le persone interessate possono chiamare il numero 02.6659833

D. L'elenco dei treni garantiti è disponibile sul sito www.trenord.it.

E. L’Associazione nasce nel 2002 dall’idea di un gruppo di amici.

F. Potete coltivare queste piccole piante anche sul terrazzo di casa vostra: dovete comprare dei vasi e metterli in un posto dove c’è il sole.

G. Il costo della mostra è di 5 euro per ragazzo. Se gli insegnanti lo richiedono è possibile avere una visita guidata.

H. I medici consigliano di fare sport e movimento almeno due volte alla settimana.

Questa pagina può essere fotocopiata esclusivamente per uso didattico - © Loescher Editore

www.loescher.it/italianoperstranieri
italianoperstranieri@loescher.it



Certificazioni
Scelta multipla

15 novembre 2014
Livello A2

Certificazione CILS - Livello A2 - Ascolto

Ascolta questi dialoghi. In quale luogo puoi ascoltare questi testi? Scegli una delle tre proposte.

1. a. In un museo.
 b. Al cinema.
 c. In una discoteca.
2. a. In una gelateria.
 b. Al ristorante.
 c. Al bar.
3. a. All'ufficio postale.
 b. In una tabaccheria.
 c. In una cartoleria.
4. a. Alla stazione.
 b. In un'agenzia viaggi.
 c. All'aeroporto.
5. a. In una cartoleria.
 b. In un'edicola.
 c. In una tabaccheria.
6. a. In un negozio.
 b. Al supermercato.
 c. In una panetteria.
7. a. In una farmacia.
 b. Dal dottore.
 c. In un ospedale.

Questa pagina può essere fotocopata esclusivamente per uso didattico - © Loescher Editore

www.loescher.it/italianoperstranieri
italianoperstranieri@loescher.it



CILS A2
Produzione scritta - Prove n. 1 e 2

Livello A2

Produzione scritta – Prova n.1

Descrivi la città o il paese dove abiti.
Devi scrivere da 40 a 60 parole.

Questa pagina può essere fotocopata esclusivamente per uso didattico - © Loescher Editore

www.loescher.it/italianoperstranieri
italianoperstranieri@loescher.it

ГЛОСАР НА ПОИМИ

<p>Автентичен документ Document authentique Documento autentico</p>	<p>Документ или текст кој не е наменет за педагошки цели: поучување, учење и евалуација.</p>
<p>Автономно (самостојно) учење Apprentissage en autonomie Apprendimento autonomo</p>	<p>Учениците самостојно одлучуваат што, како, колку долго и со кого ќе учат. Во автономно учење спаѓа и знаењето за тоа како најдобро се учи, кои стратегии за учење можат да се користат и каков тип учење му одговара на ученикот.</p>
<p>Ајтем Item Item</p>	<p>Секоја одделна задача или прашање во еден тест или прашалник. (на преден тест за проверка на усно разбирање содржи 5 ајтеми).</p>
<p>Ајтеми во тест со повеќечлен избор Items dans un questionnaire à choix multiple (QCM) Item a prova scelta multipla</p>	<p>Секој ајтем во тест со повеќечлен избор е составен од основа (главен дел на реченица, некогаш наречен <i>стем</i>, во форма на прашање, исказ, почеток на реченица и сл.) и алтернативи или опции (од 3 до 5), од кои една е точен одговор а останатите се неточни одговори, наречени дистрактори.</p>
<p>Аналитичкото оценување Évaluation analytique Valutazione analitica</p>	<p>Аналитичкото оценување подразбира одделно оценување на различни аспекти.</p>
<p>Бура на идеи/ brainstorming Remue- méninges Tempesta di idee</p>	<p>Наставна техника и метод на креативност. Преку спонтани изразувања, без никакво вреднување, се собираат многу идеи за решавање на некој проблем или прашање. Учесниците во една група, преку своите придонеси, можат меѓусебно да се поттикнуваат на нови комбинации на идеи. Во наставата се употребуваат различни варијанти на оваа техника во зависност од контекстот.</p>
<p>Валидност Validité Validità</p>	<p>Тестот треба да го мери она за што е наменет, односно поставената цел. Валидност се постигнува со внимателно споредување на целите на испитот и задачите во тестот. Ако на пример задачата во тестот треба да испита дали писмен текст се разбира во неговите основни искази и во неговите поединости, тогаш задачите мора да го тестираат и глобалното и деталното разбирање на текстот. Ако пак задачата во тестот треба да испита дали учениците можат да извлечат определни информации, тогаш задачите треба да го тестираат селективното разбирање. Предуслов за валидни тестови за рецептивни вештини е точно дефинирање на целите на испитувањето</p>

	<p>коешто јасно прикажува кои видови текстови треба да се разберат и како треба да се разберат.</p>
<p>Вештините и умењето Savoir-faire Saper fare</p>	<p>Овој дел од општата компетенција ги опфаќа практичните и интеркултурните вештини и умење. Во практичните вештини се вбројуваат социокултурните вештини (способноста за постапување во согласност со конвенциите и почитување на правилата на однесување), животни вештини (способноста за извршување на рутински активности во секојдневниот живот), стручни и професионални вештини, вештини за слободното време. Интеркултурните вештини опфаќаат : способност за поврзување на културата на потекло и туѓата култура, способност за дејствување како посредник меѓу двете култури, способност за надминување на стереотипни претстави, способност за надминување на недоразбирањата и сл.</p>
<p>Глобална скала на заеднички референтни рамништа Échelle de niveaux communs de référence Livelli comuni di riferimento: scala globale</p>	<p>Заедничката европска референтна рамка за јазици дефинира една скала од шест нивоа кои овозможуваат расчленување на процесот на учење на сегменти со цел полесно да се дефинираат цели на учење и евалуација на знаења и вештини. Скалата е претставена на следниот начин:</p> <p>-основен корисник (utilisateur élémentaire/apprendente basico)</p> <p>A1 Подготвително рамниште (introductif ou découverte/ livello di contatto)</p> <p>A2 Основно рамниште (intermédiaire ou de survie/ livello di sopravvivenza)</p> <p>-самостоен корисник (utilisateur indépendant/apprendente indipendente)</p> <p>Б1 Преодно рамниште (niveau seuil/ livello soglia)</p> <p>Б2 Самостојно рамниште (avancé ou indépendant/ livello progresso)</p> <p>-напреден корисник (utilisateur expérimenté/apprendente competente)</p> <p>Ц1 Напредно рамниште (autonome/ livello dell'efficacia)</p> <p>Ц2 Врвно рамниште (maîtrise/ padronanza)</p>
<p>Декларативно знаење Savoir Sapere</p>	<p>Декларативното знаење го опфаќа општото знаење за работите и светот (на пример места, институции, настани, постапување во различни области од животот, знаење за класи на работи, дали се апстрактни или конкретни, просторни или временски, логички, аналитички и тн.), социокултурното знаење (на пример култура на заедницата чиј јазик се учи), интеркултурна свест (односи меѓу светот, мајчината земја и земјата чиј јазик се учи).</p>

<p>Дескриптори Descripteurs Descrittori</p>	<p>Критериуми кои, во скалите за оценување, опишуваат карактеристики на минимална прифатлива изведба на одредено ниво.</p> <p>Дескрипторите се инструменти со коишто се опишани нивоата на јазичните компетенции (А1, А2, В1, В2, С1, С2) во Заедничката европска референтна рамка за јазици. Дескрипторите се позитивно формулирани во форма на таканаречени „Јас можам да”- описи.</p>
<p>Диаланг Dialang Dialang</p>	<p>ДИАЛАНГ е прв систем на тестови за странски јазици којшто се темели на Заедничката европска референтна рамка за јазици. Диаланг го развивале повеќе од 20 водечки европски институции и е поддржан од Европската комисија. Системот нуди тестови за одделните вештини- читање, слушање и пишување, на 14 европски јазици и му овозможува на оној што учи сам да го провери своето јазично ниво.</p>
<p>Дијагностичката евалуација Évaluation diagnostique Valutazione diagnostica</p>	<p>Дијагностичката евалуација се состои од разновидни активности на наставникот за систематско и организирано прибирање податоци и нивно толкување. Со дијагностичка евалуација наставникот може да утврди со какви предзнаења располагаат учениците уште пред да започне да ја планира наставата.</p>
<p>Дискриминативност (осетливост) Finesse discriminative Item discriminante</p>	<p>Осетливоста/дискриминативноста се однесува на онаа карактеристика на тестот што овозможува да се регистрираат и најмалите разлики во одговорите. Таа може да се подобри доколку: се зголеми бројот на поставените прашања, се постават главно прашања со средна тешкотија но и неколку потешки на крајот од тестот за појасно да се издиференцираат нијансите.</p>
<p>Дистрактори Distracteurs Distrattori</p>	<p>Понудените неточни одговори во ајтеми во еден тест со повеќечлен избор.</p>
<p>Доживотно учење Apprentissage tout au long de la vie Apprendimento permanente</p>	<p>Учење кон кое се пристапува во текот на животот, со цел да се подобрат знаењата, вештините, способностите, компетенциите, квалификациите, од лична, општествена или професионална перспектива.</p>
<p>Домен Domaine Dominio</p>	<p>Домени или подрачја (сфери на дејствување или области од интерес), се многубројни, но во контекстот на учење на јазици, можат да се издвојат четири главни домени: личен, јавен, образовен и професионален.</p> <p>Личниот домен (domaine personnel, dominio personale) кој се однесува на поединецот, на неговото потесно</p>

	<p>опкружување, дом, семејство, пријателите, личните интереси.</p> <p>Јавниот домен (<i>domaine public, dominio pubblico</i>) во кој поединецот настапува како член на општеството и учествува во различни општествени интеракции: деловни, административни, културни, јавни, и сл.</p> <p>Образовниот домен (<i>domaine éducationnel, dominio educativo</i>) во кој поединецот е вклучен во процесот на организирано учење во рамките на некоја образовна установа, каде што се усвојуваат конкретни знаења и вештини.</p> <p>Професионалниот домен (<i>domaine professionnel, dominio professionale</i>) опфаќа сè што се однесува на активностите на поединецот при извршување на професијата со која се занимава.</p>
<p>Доследност Fidélité Attendibilità/Affidabilità</p>	<p>Еден тест се карактеризира со доследност ако дава исти резултати доколку се спроведува и оценува во различни периоди и од различни испитувачи.</p>
<p>Евалуација Évaluation critériée Valutazione criteriale</p>	<p>Оценување врз основа на критериуми подразбира оценување на ученикот врз основа на квалитетот на примената на одредени способности во одреден домен, независно од неговите соученици.</p> <p>Професорот ги дефинира критериумите на евалуација со кои ги запознава учениците, правејќи го транспарентно.</p>
<p>Евалуација Évaluation Valutazione/verifica</p>	<p>Евалуацијата како поширок поим вклучува земање предвид на сите квалитативни и квантитативни информации, со цел да се донесе вредносен суд во врска со јазичните постигања, за делотворноста на дидактичките методи, техники и средства, за квалитетот на наставниот процес итн. Поимот евалуација може да се користи и во потесно значење и под него се подразбира процес на следење, насочување, утврдување на постигањата на учениците.</p>
<p>Евалуација од страна на наставникот Évaluation de la part de l'enseignement Valutazione effettuata dall'insegnate</p>	<p>Евалуација од страна на наставникот подразбира континуирано следење на работата на учениците, следење на нивниот напредок во совладувањето на поставените цели и во учењето, препознавање на евентуалните потешкотии во совладувањето на содржините и усвојувањето на знаењата и вештините.</p>
<p>Егзистенцијална способност/компетенција Savoir-être</p>	<p>Збир на индивидуални карактеристики и ставови кои влијаат врз сопствената слика што секоја индивидуа ја има за себе и врз нејзиното доживување на другите, како и врз подготвеноста да комуницира со другите.</p>

Saper essere	
Екстерна евалуација Évaluation externe Valutazione esterna	Екстерната евалуација ја спроведуваат специјализирани установи, како на пр. Државен испитен центар, преку стандардизирани тестови.
Економичност Économie de temps Economicità	Се подразбира економичност на време при спроведување и при прегледување на тестот. Се однесува на урамнотеженоста меѓу спроведувањето на тестирањето и расположивите ресурси. Оваа карактеристика имплицира повеќе фактори како што се : должината на тестот и леснотијата на спроведувањето, просториите на располагање и соодветната опрема, времето потребно за оценување, бројот на оценувачи итн.
Задача Tâche Compito/task	Секоја осмислена активност за која поединецот смета дека е потребна за да се постигне даден резултат во контекст на некој проблем што треба да се реши, обврска што треба да се исполни или цел што треба да се постигне.
Задача насочено пишување Texte guidé Testo guidato	Се работи за задача која овозможува примена на активности за писмена продукција, каде оценувањето се врши во согласност со поставената цел и каде упатството игра важна улога. Насоките и рамките во коишто треба да се одвива задачата, треба да бидат јасно посочени, без сложена терминологија. Со цел да се олесни оценувањето, контекстот треба да биде јасен исто како и целите, примателите за кои е наменет и бројот на зборови, односно должината на одговорот.
Задача со подредување на елементи Retrouver l'ordre chronologique d'un texte Riordinamento di parti di un testo	Подредувањето се состои во реконструкција на еден текст кој е поделен на повеќе делови. Редоследот на деловите е измешан. Ученикот има задача да ги подреди измешаните делови и да го реконструира оригиналниот текст. Се работи за задача соодветна за проверка на разбирање на еден текст: се базира на анализа и идентификување на текстуални врски.
Заедничка европска референтна рамка за јазици (ЗЕРРЈ) Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCERL)	ЗЕРРЈ претставува референтен документ за поучување, учење и евалуација во наставата по странски јазици. Претставува заедничка основа за развој на наставни планови, курикулуми, испити, учебници за сите јазици. Таа ја дава глобална скала на рамништа опишување на јазичните компетенции коишто овозможуваат полесно заемно признавање на сертификати за квалификации коишто се стекнуваат во различни контексти.

<p>Заемна евалуација Évaluation paritaire Valutazione tra pari</p>	<p>Вид евалуација насочена кон ученикот. Станува збор за евалуација кога учениците меѓусебно се оценуваат. При заемната евалуација особено е важно критериумите за оценување да бидат заеднички дефинирани, да се создаде пријатна атмосфера на часот, учениците да ја доживеат евалуацијата како споделена активност.</p>
<p>Задачи со двочлен избор Test à choix binaire Prove a scelta binaria</p>	<p>Во овој тип испитна задача, ученикот треба да го заокружи едниот од понудените два одговори. <i>точно–неточно (vrai/ faux - vero/falso)</i></p> <p>Постојат повеќе варијанти на задачи со двочлен избор каде што се бара од ученикот да идентификува : <i>исто – различно (même/ différent – uguale/diverso; да одбере меѓу да – не (oui/non- sì /no) или опцијата или-или (option a/option b - opzione a/opzione b).</i></p>
<p>Задачи со трочлен избор Test à choix vrai/faux/ pas mentionné Prove a scelta multipla : vero/falso/non detto)</p>	<p>Задачи со <i>трочлен избор</i>: <i>точно/неточно/не е кажано (vrai/faux/ pas mentionné - vero/falso/non detto)</i> – овој тип задача обично се користи за препознавање мислења и идеи или за идентификување информации содржани во тестот.</p>
<p>Задача - откривање на информации Découverte des informations Individuazione di informazioni</p>	<p>Задачата откривање на информации се користи за писмено и усно разбирање. Се состои од серија искази во врска со прочитан или слушнат текст. Ученикот треба да открие дали тие информации се присутни или не во текстот. Се работи за малку посложена форма од задачата точно/погрешно.</p>
<p>Задачи со дополнување Texte lacunaire Completamento</p>	<p>Техника на дополнување на испуштени зборови; наведување синоними и антоними; дополнување на текст со зборови кои недостасуваат; дополнување на текст со вметнување на испуштени параграфи; допишување на поднаслов во текст, пополнување формулар.</p>
<p>Задача табела Tableau à double entrée Griglia</p>	<p>Оваа техника претставува еден вид индиректно прашање. Се изготвува табела во која вертикално се внесуваат неколку основни елементи, како на пр. различни опкружувања додека по хоризонтала се внесува на пр. низа карактеристични активности што може да се извршуваат во дадените опкружувања. Честопати за пополнување на табелата не се бара пишување туку само обележување со знак.</p>
<p>Задача со поврзување Test d'appariement Abbinamento</p>	<p>Во оваа техника се бара од ученикот да ја забележи кохезивноста на простата или на сложената реченица, преку разни елементи: природата на реченицата, нејзината внатрешна логика, испраќачот на пораката, примателот итн. Речениците се поделени на два дела и ученикот со помош на стрелки треба да ги поврзе двата елемента.</p>

<p>Импакт Impact Impatto</p>	<p>Импакт се однесува на ефектите што еден тест може да ги произведе, на последиците што можат да произлезат од неговата употреба.</p>
<p>Интерна евалуација Évaluation interne Valutazione interna</p>	<p>Интерната евалуација ја спроведува наставникот со помош на тестови, усно испрашување, писмени продукции, готови тестови од учебникот или подготвени од наставникот.</p>
<p>Јазични активности Activités langagières Attività linguistiche</p>	<p>Упатуваат на комуникативната јазична компетенција која се активира во различни комуникативни јазични активности коишто опфаќаат рецепција, продукција, интеракција и јазично посредување, при што секоја од овие активности може да се појави во усна и писмена форма.</p>
<p>Комуникативна компетенција Compétence communicative Competenza comunicativa</p>	<p>Комуникативна компетенција опфаќа:</p> <ul style="list-style-type: none"> - јазична компетенција (знаења и вештини од областа на лексиката, фонетиката, ортографијата, синтаксата и други домени на јазикот како систем); - социолингвистичка компетенција (подразбира знаења и вештини што се потребни за употребата на јазикот во неговата општествена димензија: правила на учтиво однесување, јазични маркери на општествените односи кои зависат од статусот на соговорниците, нивната блискост, јазичен регистар и сл.,); - прагматична компетенција (подразбира функционална употреба на јазикот, познавање и употреба на различни видови дискурс, поврзаноста и јасноста на текстот, прецизноста и течноста во искажувањето. Таа опфаќа дискурсна компетенција (подредување на реченици во низа заради оформување на кохерентни јазични целини, познавање и употреба на правилата за организирање на различни видови дискурс и организирање на текст според интеракциски шеми) и функционална компетенција (реализирање на комуникативни функции).
<p>Оценување врз основа на контролна листа Évaluation sur une liste de contrôle Classificazione in base a una lista di controllo</p>	<p>Под оценување врз основа на контролна листа се подразбира оценување на знаењето на некој ученик врз основа на бодовна листа за конкретно рамниште.</p>
<p>Оценување по слободна проценка Jugement fondé sur l'impression</p>	<p>Под оценување по слободна проценка се подразбира сосема субјективно оценување на постигнувањето на ученикот во класот, без повикување на посебни критериуми поврзани со конкретно оценување;</p>

<p>Giudizio in base all'impressione soggettiva</p>	
<p>Проакциски пристап</p> <p>Approche (perspective) actionnelle</p> <p>Approccio orientato all'azione</p>	<p>Приод кон наставата по јазиците застапуван во ЗЕРРЈ. Секој говорител, кој јазик и да користи, е пред сè општествен чинител кој живее во одредено опкружување или контекст во кое реализира акции, вклучувајќи и комуникативни. Контекстот може да биде личен, јавен, образовен и професионален. Проакцискиот пристап ја става во прв план природната врска меѓу говорниот чин и неговата реализација. Во училишен контекст, во кој учењето на јазикот е крајната цел, можно е да се создадат ситуации во кои јазикот се користи за постигање на одредена цел или реализација на една комуникативна задача. Активирање на когнитивни способности на учениците, примената на нивните јазични, комуникативни, прагматични, интеркултурни компетенции при реализација на одреден проект или задача, му дава смисла на учењето и ја зголемува мотивацијата на учениците.</p>
<p>Резултати (исходи) од учењето</p> <p>Résultats d'apprentissage</p> <p>Esiti di apprendimento</p>	<p>Посебни искази што нагласуваат што треба еден ученик да знае, да разбере или да биде способен да прави како резултат на поучувањето .</p>
<p>Способност за учење</p> <p>Savoir-apprendre</p> <p>Saper apprendere</p>	<p>Во најопшта смисла, станува збор за способност за набљудување и за учество во нови искуства, способност за ефикасно користење на можностите за учење, способност за интегрирање на нови сознанија со претходното знаење, итн.</p>
<p>Таксономија</p> <p>Taxonomie</p> <p>Tassonomia</p>	<p>Терминот таксономија означува класификација според хиерархиска поставеност. Таксономија подразбира еден сеопфатен преглед на когнитивни способности што ги поседува и активира ученикот. Образовните цели и однесувањата што ученикот ги користи во процесот на учење се поделени во три подрачја: когнитивно, психомоторно и афективно. Најпозната е Блумовата таксономија која се фокусира на когнитивниот домен. Ги класифицира целите во 6 нивоа, почнувајќи од едноставните па се до најсложените: знаење, сфаќање, примена, анализа, синтеза и евалуација.</p>
<p>Тестирање</p> <p>Testing</p> <p>Testing</p>	<p>Под тестирање се подразбира постапка со која се стимулира употреба на странски јазик во одреден временски интервал, со цел да се донесе суд за знаење, вештини и способности на ученикот.</p>
<p>Клоз тест</p> <p>Le test de closure</p>	<p>Клоз тестот се состои од вметнување на збор во празен простор во текст во кој претходно, според различни</p>

<p>Procedura cloze</p>	<p>критериуми, се изоставени зборови (обично секој седми). Со клоз тестот се оценува способноста на ученикот да пополнува празнини во текст, потпирајќи се на контекстот и на котекстот.</p>
<p>Нормативна евалуација Évaluation normative Valutazione normativa</p>	<p>Под нормативното оценување се подразбира рангирање на учениците и нивно оценување во однос на нивните соученици. Ова оценување обично наоѓа примена во тестовите за формирање паралелки.</p>
<p>Објективност Objectivité Oggettività</p>	<p>Под објективност на тест се подразбира независност на резултатот од оценувачот, односно од промената на оценувачот. Тестот и прашањата во него не треба да фаворизираат одредена категорија или поединци. Се постигнува со посебно конципирани задачи, со јасно упатство за работа наменето за испитаникот и јасно упатство за оценување на тестот.</p>
<p>Одредување бодови Établir le barème Stabilire un punteggio</p>	<p>Одредување на бројот на бодови за секој ајтем или задача и донесување одлука што е потребно за добивање на највисоката оценка. Најважното е да се одреди прагот, односно линијата меѓу оние што положуваат и оние што не го положуваат тестот.</p>
<p>Општи индивидуални компетенции Compétences générales individuelles Competenze generali individuali</p>	<p>Општите индивидуални компетенции на луѓето што учат или користат јазик вклучуваат знаење, вештини и умевање, егзистенцијална способност и способност за учење.</p>
<p>Оценување Évaluation/notation Valutazione/verifica</p>	<p>Процес на прибирање податоци и донесување суд за постигањата на учениците во однос на определени критериуми за успешност.</p>
<p>Оценување според скала L'évaluation sur une échelle Classificazione in base a una scala di punteggio</p>	<p>Под <i>оценување според скала</i> подразбира одредување на нивото на знаење на некој кандидат врз основа на претходно изработена скала со повеќе рамништа.</p>
<p>Оценувањето според „насочен впечаток“ Jugement guidé Giudizio in base a criteri</p>	<p><i>Оценувањето според „насочен впечаток“</i> се заснова на намалување на влијанието на субјективноста на наставникот преку вклучување на специфични критериуми за одреден тип на оценување.</p>

<p>Прашања со кратки одговори Questions à réponses courtes Domande con risposte brevi</p>	<p>Кратките одговори се погодни за оценување на разбирањето на текст (за извлекување заклучоци, идентификување на главната идеја на даден текст) бидејќи кај ученикот се активираат стратегии кои се користат во реалниот живот и бидејќи, ако ученикот даде точен одговор тоа е затоа што го разбрал текстот а не затоа што одбрал меѓу две или повеќе предложени опции. Предност кај овие задачи е што нема случаен избор, економични се, и просторно и временски, како при задавањето на задачата така и при одговарањето. Лесни се за составување, погодни се за тестирање на помлади ученици како и за проверка на фактографско знаење.</p>
<p>Самоевалуација Autoévaluation Autovalutazione</p>	<p>Самоевалуација претставува процес кога учениците самостојно го проверуваат и евалуираат своето знаење и своите вештини.</p>
<p>Сумативната евалуација Évaluation sommative Valutazione sommativa</p>	<p>Сумативната евалуација, која резултира со оценка, се случува најчесто на крајот на тромесечје, полугодие, учебна година или по завршување на еден образовен циклус, со што се сумираат постигнатите знаења и вештини на учениците.</p>
<p>Тест Test Test</p>	<p>Тест претставува секоја стандардизирана постапка за научно, логично или емпириско проверување на точноста на некоја мисловна конструкција или практична проверка на функционирање, во нашиов случај на јазичен систем.</p> <p>Јасно дефинирана проверка во која се бара извршување на зададена задача, идентична за сите испитаници, со прецизна техника за проценување на успехот или неуспехот на испитаниците или нумеричко оценување на успехот.</p>
<p>Формативната евалуација Évaluation formative Valutazione formativa</p>	<p>Формативната евалуација се одвива во текот на наставниот процес. Таа претставува процес на прибирање информации за степенот на реализација на наставните цели, за степенот на стекнатите знаења, способности и вештини на учениците, за адекватноста на наставните активности со целите и инструментите на оценување.</p>
<p>Холистичкото оценување Évaluation holistique Valutazione olistica</p>	<p>Холистичкото оценување претставува синтетичка, глобална слика за различните аспекти на оценувањето, која се добива врз основа на интуитивното оценување на испитувачот.</p>

СЕЛЕКТИВНА БИБЛИОГРАФИЈА

- AA.VV. (1983), *Educazione alla lettura*, LEND, Atti del convegno di Martina Franca, 2. voll., Bologna, Zanichelli.
- ADLER, R. & TOWNE, N. (1990), *Looking out, looking in: interpersonal communication*, Michigan, Harcourt Brace College Publishers.
- AMBROSO, S. (a cura di) (1986), *La certificazione dell'italiano come L2*, Atti del Colloquio organizzato dal Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università di Roma "La Sapienza", Perugia 16-18.1.1986, in *Scambi culturali*, a. VIII, nn. 4-6.
- АВДИЌ, Е. (2012), „Интеркултурниот пристап во наставата по германски како странски јазик и неговата примена во Република Македонија“, *Годишен зборник на Филолошкиот факултет*, кн. 37, 2011, 539 – 547.
- АВДИЌ, Е. (2017), „Државен матурски испит по германски јазик: состојби и перспективи“, in Nikodinovska, R. (ed.) (2017), *Assessment in foreign language & literature teaching*, Ss. Cyril and Methodius University – Skopje, Blaže Koneski Faculty of Philology, Skopje, 73–84.
- BACHMAN, L. F. (1985), “Performance on Cloze Tests with Fixed-ratio and Rational Deletions”, *TESOL Quarterly* 19 (3), 535-556.
- BACHMAN, L. F. (1990), *Fundamental considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
- BALBONI, P. E. (1985), *Guida all'esame di lingue straniere*, Brescia, La Scuola.
- BALBONI, P. E. (2008), *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, Utet Univeristà.
- BALBONI, P. E. (2013), *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, Utet Università.
- BATESON, W. (1967), *Pragmatic of Human Communication*, New York: Norton.
- BEACCO, J. C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- BEACCO, J. C. (2008), *Niveau A1-A2 pour le français -Textes et références*, Paris, Didier.
- BEACCO, J. C. & DE FERRARI, M. & LHOTE, G. & TAGLIANTE, C. (2005), *Niveau A1.1 pour le français. Référentiel et certification (Dilf) pour les premiers acquis en français*, Paris, Didier.
- BEACCO, J. C. & PORQUIER, R. (2007), *Niveau A1*, Paris, Didier.
- BEACCO, J. C. & PORQUIER, R. (2008), *Niveau A2*, Paris, Didier.

- BEACCO, J. C. & PORQUIER, R. & BOUQUET, S. (2004), *Niveau B2*, Paris, Didier.
- BERARD, E. (1991), *L'Approche communicative : Théorie et pratiques*, Paris, CLE International.
- BERCHOUD, M. & RISPAIL, M. (éd.) (2011), *Évaluations et certifications : actes des 47e et 48e Rencontres, Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 23.
- BARNI, M. (2000), "La verifica e la valutazione", in: A. De Marco (a cura di), *Manuale di glottodidattica*, Roma, Carocci, 155-174.
- BERTOCCHINI, P. & COSTANZO, E. (2008), *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, CLE International.
- BESSE, H. (1985), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier.
- BLOOM, B. S. & coll. (1969), *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Montréal, Éducation nouvelle.
- BOLTON, S. (1991), *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Paris, Didier.
- BOURGUIGNON, C. (2010), *Pour enseigner les langues avec le CERCL : Clés et conseils*, Delagrave, Collection : Pédagogie et formation.
- BOYER, H. & al. (1990), *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, CLE International, Paris.
- BROWN, H. D. (2004). *Language Assessment, Principles and Classroom Practices*. White Plains, NY. Longman.
- CARROL, B. J. (1980), *Testing Communicative Performance*, Oxford, Pergamon.
- CASTELLOTTI, V. & DE CARLO, M. (1995), *La formation des enseignants de langue*, Paris, CLE International.
- CASTINCAUD, F. & ZAKHARTCHOUK J. M. (éd.) (2014), *L'évaluation, plus juste et plus efficace : comment faire?*, Canopé Editions, coll. Repères pour Agir.
- CHAUVET, C. (2008), *Référentiel de Programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du cadre Européen Commun*. A1/A2/B1/B2/C1/C2.
- CILIBERTI, A. (2013), *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Roma, Carocci.
- CILIBERTI, A. & PUGLIESE, R. & ANDERSON, L. (2003), *Le lingue in classe. Discorso. Apprendimento. Socializzazione*, Carocci Editore, Roma.
- COLSAËT, F. & MEVEL, Y. (éd.), (2011), "Evaluer à l'heure des compétences", *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 491.

- CONNOR, U. (1984) *Recall of Text: Differences between First and Second Language Readers*, in TESOL Quarterly, 18, 239-256.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues* m apprendre, enseigner, évaluer Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- CONSEIL DE L'EUROPE (2003), *Manuel: relier les examens de langue au Cadre européen de référence pour les langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2002), *Quadro Comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, (trad. it. di F. Quartapelle, D. Bertocchi), Milano, La Nuova Italia-Oxford. http://www.ipssarfalconegiarre.it/Repository/ipssarfalconegiarre/Upload/2015/id_647/Quadro Comune Europeo - Lopriore.pdf
- CORDA COSTA, M. & VISALBERGHI, A. (a cura di) (1995), *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, Firenze, La Nuova Italia.
- CORNO, D. & POZZO, G. (1991) (a cura di), *Mente, linguaggio, apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia.
- COSTA CORDA, M. & VISALBERGHI A. (1995), *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, Firenze, La Nuova Italia.
- COSTE, D. & alli, (1976), *Un Niveau Seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- COURTILLON, J. (2003), « *Elaborer un cours de FLE* », Hachette FLE, Paris.
- CUQ, J. P. & GRUCA, I. (2003), *Cours de didactique du FLES*, Grenoble, PUG.
- D'ADDIO COLOSIMO, W. (1990), *Usi e forme dell'italiano come L2*, in "Italiano e Oltre", n.2, 85-89.
- DANESI, M. (1988), *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Roma, Armando.
- DE KETELE, J.-M & TARDIF, J. & DUBOIS, B. & et al. (2013) « Evaluation et enseignement : quels objectifs? par quels moyens ? » *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XVIII-1.
- DE LANDSHEERE, V. & DE LANDSHEERE, G. (1975), *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DEYES, A. (1984), "Towards and Authentic Discourse Cloze", *Applied Linguistics*, 5 (2), 128-137.
- DIADORI, P. & PALERMO, M. & TRONCARELLI, D. (2009), *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.

- GALISSON, R. (1980), *D`hier à aujourd`hui la didactique générale des langues étrangères*, Paris, CLE International.
- GALISSON, R. & COSTE, D. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- GALISSON, R. & PUREN, C. (1999), *La formation en questions*, Paris, CLE International.
- GALISSON, R. (1982), *D`autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Paris, Hatier.
- GERMAIN, C. (1993), *Évolution de l`enseignement des langues: 5000 ans de l`histoire*, CLE International, Paris.
- ELLIS, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- HUDSON, B. (1973), *Introduzione alle tecniche di valutazione*, (trad. it. 1975), Bologna, Zanichelli.
- HUGHES, A. (1992), *Testing for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HUVER, E. & LJALIKOVA, A. (éd.) (2013), *Évaluer en didactique des langues/cultures : continuité, tensions, ruptures, Le français dans le monde : recherches et applications*, janvier, n° 53.
- HUVER, E. & SPRINGER, C. (2011), *L`évaluation en langues*, Paris, Didier.
- HYMES, D. (1972), "On communicative competence", in Pride J.B. & Holmes J., (a cura di) *Sociolinguistics*, Penguin, Harmondsworth, (trad.it. "La competenza comunicativa", in F. Ravazzoli, 1979, *Universali linguistiche*, Feltrinelli, Milano)
- JAFRANCESCO, E. (a cura di) (2006), *La valutazione delle competenze linguistico - comunicative in italiano L2*. Atti del XVI Convegno Nazionale ILSA, Edilingua, Roma.
- LADO, R. (1961), *Language Testing*, London, Longman.
- LAENG, M. (1992), *Pedagogia sperimentale*, La Nuova Italia, Firenze.
- LALLEMENT, B. & PIERRET, N. (2015), *L`essentiel du CECR pour les langues*, Collection Editions Ophrys.
- LANCIA, M. (1983), *Il testing di lingua straniera*, Firenze, La Nuova Italia.
- LUISE, M., C. (2006°), *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, Torino, Utet Università.
- LUISE, M.C. (2006b), *Dal testo al contesto, dalla valutazione all`autovalutazione*, in E. Jafrancesco (a cura di), *La valutazione delle competenze linguistico – comunicative in italiano L2*, Edilingua, Roma, pp.153-168.
- LUISSIER, D. (1992), « *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative* » Paris, Hatier.

- LUSSIER D. & TURNER C. (1993), *Le point sur l'évaluation en didactique des langues*, Anjou (Québec), Centre éducatif et culturel.
- MARELLO, C. (1984), *Fare buchi nei testi e poi riempirli. Il cloze nell'insegnamento dell'italiano come lingua madre*, in LEND, 2-3, pp. 3-16 3-10.
- MARELLO, C. (a cura di) (1989), *Alla ricerca della parola nascosta*, Firenze, La Nuova Italia.
- MARELLO, C. (1989), "Le "lacune" che aiutano a capire il testo", *Italiano e oltre*, n. 5, 225-230.
- MEIRIEU, Ph. (1989), *Apprendre... oui, mais comment ?*, Paris, Editions ESF.
- MILIONI, G. (2015), *Valutare le competenze in Italiano lingua straniera*, Disigma, Atene.
- MOTHE, J-C. (1975), *L'Evaluation par les tests dans la classe de français*, BELC, Paris, Hachette/Larousse.
- НИКОДИНОВСКА, Р. (2009), *Дидактика и евалуација на преведувањето во наставата по италијански јазик на македонски говорители*, Филолошки факултет „Блаже Конески“ – Скопје, Скопје.
- НИКОДИНОВСКА, Р. (2009), *Настава на италијанската фразеологија*, Филолошки факултет „Блаже Конески“, Скопје.
- NIKODINOVSKA, R. (2011), *Riabilitazione della traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere*", in *Stavovi promjena - Promjena stavova*, Nikšić, Filozofski fakultet, 535-541.
- НИКОДИНОВСКА, Р. (2013), „Електронските ресурси и дидактиката на италијанскиот како странски јазик“, in Никодиноски, З. (ed.) *Електронските ресурси и филолошките студии / Electronic resources and philological studies*, Скопје, Универзитет „Св.Кирил и Методиј“, Филолошки факултет „Блаже Конески“, 298-308.
- NIKODINOVSKA, R. (2015), "La didattica della lingua italiana a studenti macedoni attraverso la traduzione di contenuti grammaticali", in *Incroci. Studi sulla letteratura, la traduzione, la glottodidattica*. Bari - Skopje: Università degli Studi di Bari Aldo Moro-Università - "Ss. Cirillo e Metodio" di Skopje, 143-151.
- NIKODINOVSKA, R. (2016), *Miscellanea traduttologica e glottodidattica*, KA EL ES – Print, Skopje.
- NIKODINOVSKA, R. (ed.) (2017), *Assessment in foreign language & literature teaching*, Ss. Cyril and Methodius University – Skopje, Blaže Koneski Faculty of Philology, Skopje.
- NIKOLOVSKA, A. (2011), "Teachers' Beliefs about Young EFL Learners' Self-assessment: A Case Study of Macedonia", *International Journal of English Language & Translation Studies*. 3(4), (2015), 216-28.

- NIKOLOVSKA, A. (2013), "The Role of Alternative Assessment in Developing Pre-service EFL Teachers' Teaching Skills and Fostering Learner Autonomy ", *Proceedings from the International Conference Learner Autonomy in Higher Education*, Тетово, Универзитет на Југоисточна Европа, 39 – 50.
- НИКОЛОВСКА, А. (2015), „За самооценувањето на учениците: можности и предизвици“, *Литературен збор*, 4-6, 141-150.
- NIKOLOVSKA, A. (2017), "Assessing EFL Student Teachers' Competences: Challenges and Perspectives", in Nikodinovska, R. (ed.) (2017), *Assessment in foreign language & literature teaching*, Ss. Cyril and Methodius University – Skopje, Blaže Koneski Faculty of Philology, Skopje, 429-439.
- NOEL-JOTHY, F. & SAMPSONIS, B. (2004), *Certifications et outils d'évaluation en FLE*, Vanves, Hachette FLE.
- OLLER, J.W. (1979), *Language tests at school*, London, Longman.
- PENDANX, M. (1998), *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette.
- PERRENOUD, P. (2005), « L'école face à la diversité des cultures », http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_16.html
- PICCARDO, E. & BERCHOUD, M. & CIGNATTA T. (2011), *Parcours d'évaluation d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR*, Graz, CELV.
- PICHIASSI, M. (2000), *Misurazione e valutazione di test d'italiano L2*, Guerra, Perugia.
- PORCELLI, G. (1975), *Il language Testing. Problemi e tecniche*, Bergamo, Minerva Italica.
- PORCELLI, G. (1992), *Educazione linguistica e valutazione*, Vicenza, Liviana.
- PORCHER, L. (1996), « L'évaluation en didactique des langues et des cultures », *Etudes de linguistique appliquée*, n. 80.
- PORCHER, L. (2004), *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette.
- PUREN, C. (2001), « La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues ». *Les Langues modernes* 2/2001, Évaluation et certification en langues, p. 12-29. Disponible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1155>
- PUREN, C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International.
- RAVEL, M. (2011), Evaluer n'est pas forcément noter : l'évaluation des élèves nouvellement arrivés (ENA), *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 23, p. 73-77.
- RIBA, P. (2016), *Niveau C1 - C2 -Éléments pour un référentiel*, Paris, Didier.
- RIBA, P. & JOSSELIN, C. & GEORGES, S. & al. (2012), « Méthodes d'évaluation et enjeux de certification », *Le Français dans le monde*, n° 383, p. 46-55.

- Référentiel de Programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du cadre Européen Commun.* (2008), A1/A2/B1/B2/C1/C2.
- ROBERT, J.-P. & ROSEN, E. (2010), *Dictionnaire pratique du CECR*, Delagrave.
- ROSEN, E. (2010), *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, CLE International.
- SARŽOSKA, A. & KAZANDŽIOVSKA, D. (2017), “La valutazione linguistica dell’italiano giuridico – analisi degli errori nella traduzione”, in Nikodinovska, R. (ed.) (2017), *Assessment in foreign language & literature teaching*, Ss. Cyril and Methodius University – Skopje, Blaže Koneski Faculty of Philology, Skopje, 501-508.
- SAVIGNON, J. S. (1988), *Competenza comunicativa: teoria e pratica scolastica*, (trad. it. di r. Trazzi), Bologna, Zanichelli.
- SCALLON, G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck.
- SCHANK, R. C. (1982), *Reading and understanding: Theaching from the Perspective of Artificial Intelligence*; trad. it. di D. Corno (1992), *Il lettore che capisce. Il punto di vista dell'Intelligenza artificiale*, Firenze, La Nuova Italia.
- SCIARONE, A.G. (1977), *Vocabolario fondamentale della lingua italiana*, Bergamo, Minerva Italica.
- SCIARONE, A. G. & SCHOORL, J. J. (1989), “The Cloze Test: or why Small isn't always Beautiful”, *Language Learning*, v. 39, n.3.
- SCIPIONI, C. (1990), *Lettura e lingua straniera*, Firenze, La Nuova Italia.
- SERRAGIOTTO, G. (2016), *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Torino, Loescher.
- СОВЕТ НА ЕВРОПА *Заедничка европска референтна рамка за јазици: учење, настава и оценување* (Превод Весна Савиќ – Грозданова, Оформување на стручната терминологија проф. д-р Искра Пановска-Димкова), Филолошки Факултет „Блаже Конески“, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Скопје, 2012.
<https://docplayer.net/61567028-Zaednichka-evropska-referentna-ramka-za-jazici-uchenje-nastava-i-ocenuvanje.html>
- SPRINGER, C. (2013), *Evaluer les apprentissages dans les environnements numériques*,
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01109234/document>
- SPRINGER, C. (2007), « Nouvelles pratiques évaluatives, nouveaux modes de certification », *Le Français dans la Monde*, n° 350, 16-17.
- TAGLIANTE, C. (1993), *L'évaluation*, Paris, Clé International.
- TAGLIANTE, C. (1994), *La Classe de langue*, Paris, Clé International.

- TAGLIANTE, C. (1993), « L'évaluation dans une formation sur objectifs spécifiques. », Évaluation et certifications en langue étrangère, *Recherches et applications, Le Français dans le monde*.
- TAGLIANTE, C. (2005), *L'évaluation et le Cadre européen*, Paris, CLE International.
- TAYLOR, W.C. (1953), "Cloze" procedure: a new tool for measuring readability", *Journalism Quarterly*, 30, 416-438.
- TITONE, R. (1991), *Orizzonti della glottodidattica*, Perugia, Guerra.
- TRAJKOVA, M. (2011) Des activités pour développer la compétence interculturelle dans la classe de FLE“, *Actes du Deuxième Congrès Européen de la FIPF – Prague 2011, Vers l'éducation plurilingue en Europe avec le français. De la diversité à la synergie*, Prague, 641-648.
- ТРАЈКОВА, М. (2011), *Интеркултурниот природ во наставата по француски јазик*. Скопје: Филолошки факултет „Блаже Конески“.
- TRAJKOVA, M. (2012) „Les stratégies d'apprentissage - un des moyens pour développer l'autonomie de l'apprenant“, in Nikodinovski, Z. (éd) *Langue, littérature et culture françaises en contexte francophone*, Skopje, Faculté de philologie « Blaže Koneski », 211-225.
- TRAJKOVA M., (2014) „Intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement du français langue étrangère : un exemple de cours de *Phonétique du français*“, Gerflint, <http://gerflint.fr/Base/Roumanie9-/roumanie9.html>
- ТРАЈКОВА, М. (2016), „Акциона перспектива во учебниците за Наставата по француски како странски јазик: *Agenda и Vite!*“, *FILCO*, Прва меѓународна научна конференција филологија, култура и образование, 18-19 март 2016, Штип, Универзитет „Гоце Делчев“, 1017-1028.
- TRAJKOVA, M. & al. (2014) *Pour comprendre et produire des textes écrits en français*. Recueil de fiches d'activités Niveau B2, Craiova, Editura universitaria.
- TRAJKOVA, M., VELEVSKA M. (2017), „La place et l'évaluation de la grammaire dans les méthodes destinées à l'enseignement/apprentissage du FLE“, in Nikodinovska, R. (ed.) (2017), *Assessment in foreign language & literature teaching*, Ss. Cyril and Methodius University – Skopje, Blaže Koneski Faculty of Philology, Skopje, 519-532.
- VALENTIN-FOUCARD, M. & FRATH P. (éd.) (2011), « Evaluer avec le CECR : dossier », *Les Langues modernes*, n° 1, 3-70.
- VEDOVELLI, M. (2002) *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci, Roma.
- VELTCHEFF, C. & HILTON, S. (2003), *L'évaluation en FLE*, Paris, Hachette.

- VIGNER, G. (1979), *Lire: du texte au sens*, Paris, CLE International.
- WATZLAWICK, P. & BEAVIN J, H. & JACKSON. D. D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio (tit. orig.. *Pragmatic of Human Communication*, Norton, New York).
- VERTECCHI, B. (1998), *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti*, Roma, Editori riuniti, 1998.
- WIEMANN, J. & GILES, H. (1998), “La comunicazione interpersonale”, in Hewstone, M. & Stroebe, W. & Stephenson, G.M., *Introduzione alla psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino, pp. 331-358.
- ZACCARO, V. & IVANOVSKA-NASKOVA, R. (a c.di), (2015). *Incroci. Studi sulla letteratura, la traduzione e la glottodidattica*. Bari/Skopje, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”/ Università “Ss. Cirillo e Metodio” di Skopje.

**УЧЕБНИЦИ ПО ФРАНЦУСКИ И ПО ИТАЛИЈАНСКИ ЈАЗИК
ВО УПОТРЕБА ВО ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ВО
ЧЕТИРИГОДИШНОТО СРЕДНО ОБРАЗОВАНИЕ
ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА**

- HIMBER, C. & RASTELLI, Ch. & GALLON, F. (2006), *Mag' 1*, Hachette, Paris.
- CRIMI, A.M. & BLONDEL, M. & HATUEL, D. (2011), *Vite! 2*, ELI, Recanati.
- CRIMI, A.M. & HATUEL, D. & PACITTO, E. (2011), *Vite! 3*, ELI, Recanati.
- SCHMITT, S. (2012) *Pixel 4 (A2)*, CLE International, Paris.
- BAGLIETTO, D. & GIRARDEAU, B. & MAGNE, M. & MISTICHELLI, M. (2011), *Agenda A2.1*, Hachette, Paris.
- DENYER, M. & OLIVIER, C. & PERRICHON, E. (2011), *Version originale 3, B1*, Editions Maison des langues, Paris.
- BIDAULT, M. & CHORT, G. & KABLAN, F. & TREFFANDIER, F. (2013), *Agenda 3 B1.1*, Hachette, Paris.
- BIDAULT, M. & CHORT, G. & KABLAN, F. & TREFFANDIER, F. (2013), *Agenda 3 B1.2*, Hachette, Paris.
- MARIN, T. & ALBANO, A. (2010), *Progetto italiano Junior 2*, Edilingua,
- MEZZADRI, M. & BALBONI, P. (2015), *Ragazzi in rete B1*, Guerra Edizioni, Perugia.
- MEZZADRI, M. & BALBONI, P. (2015), *Ragazzi in rete B2*, Guerra Edizioni, Perugia.
- ORLANDINO, E. & RIZZO, L. & ZIGLIO, G. (2015), *Espresso ragazzi 1*, ALMA edizioni.

САЈТОГРАФИЈА

- http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_en.asp
- www.ealta.eu.org/
- http://www.iltaonline.com/images/pdfs/ILTA_Code.pdf
- <http://www.alte.org/cop/index.php>
- <http://www.dialang.org/>
- <http://www.alte.org/>
- <http://www.iltaonline.com>
- http://www.iltaonline.com/images/pdfs/ILTA_Code.pdf
- <http://www.ealta.eu.org/documents/archive/guidelines/Italian.pdf>
- <http://www.cvcl.it/categorie/categoria-14>
- <https://plida.it/certificazione-plida/107-com-e-fatto-il-test.html>
- <http://cils.unistrasi.it/>
- <http://bro.gov.mk/?q=osnovno-obrazovanie>
- <http://bro.gov.mk/?q=gimnazisko-obrazovanie-nastavni-programi>
- <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1155>
- <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01109234/documen>

ПРИЛОЗИ

Прилог 1. Табела за самоевалуација (на француски јазик)

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une oeuvre littéraire.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une oeuvre littéraire.

Прилог 2. Табела за самовалуација (на италијански јазик) © Conseil de l'Europe / Council of Europe

		A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2
C O M P R E N S I O N E	Ascolto	Riesco a riconoscere parole che mi sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a me stesso, alla mia famiglia e al mio ambiente, purché le persone parlino lentamente e chiaramente.	Riesco a capire espressioni e parole di uso molto frequente relative a ciò che mi riguarda direttamente (per esempio informazioni di base sulla mia persona e sulla mia famiglia, gli acquisti, l'ambiente circostante e il lavoro). Riesco ad afferrare l'essenziale di messaggi e annunci brevi, semplici e chiari.	Riesco a capire gli elementi principali in un discorso chiaro in lingua standard su argomenti familiari, che affronto frequentemente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Riesco a capire l'essenziale di molte trasmissioni radiofoniche e televisive su argomenti di attualità o temi di mio interesse personale o professionale, purché il discorso sia relativamente lento e chiaro.	Riesco a capire discorsi di una certa lunghezza e conferenze e a seguire argomentazioni anche complesse purché il tema mi sia relativamente familiare. Riesco a capire la maggior parte dei notiziari e delle trasmissioni TV che riguardano fatti d'attualità e la maggior parte dei film in lingua standard.	Riesco a capire un discorso lungo anche se non é chiaramente strutturato e le relazioni non vengono segnalate, ma rimangono implicite. Riesco a capire senza troppo sforzo le trasmissioni televisive e i film.	Non ho nessuna difficoltà a capire qualsiasi lingua parlata, sia essa dal vivo sia trasmessa, anche se il discorso é tenuto in modo veloce da un madrelingua, purché abbia il tempo di abitarmi all'accento.
	Lettura	Riesco a capire i nomi e le persone che mi sono familiari e frasi molto semplici, per esempio quelle di annunci, cartelloni, cataloghi.	Riesco a leggere testi molto brevi e semplici e a trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano, quali pubblicità, programmi, menù e orari. Riesco a capire lettere personali semplici e brevi.	Riesco a capire testi scritti di uso corrente legati alla sfera quotidiana o al lavoro. Riesco a capire la descrizione di avvenimenti, di sentimenti e di desideri contenuta in lettere personali.	Riesco a leggere articoli e relazioni su questioni d'attualità in cui l'autore prende posizione ed esprime un punto di vista determinato. Riesco a comprendere un testo narrativo contemporaneo.	Riesco a capire testi letterari e informativi lunghi e complessi e so apprezzare le differenze di stile. Riesco a capire articoli specialistici e istruzioni tecniche piuttosto lunghe, anche quando non appartengono al mio settore.	Riesco a capire con facilità praticamente tutte le forme di lingua scritta inclusi i testi teorici, strutturalmente o linguisticamente complessi, quali manuali, articoli specialistici e opere letterarie.
P A R L A T O	Interazione orale	Riesco a interagire in modo semplice se l'interlocutore é disposto a ripetere o a riformulare più lentamente certe cose e mi aiuta a formulare ciò che cerco di dire. Riesco a porre e a rispondere a domande semplici su argomenti molto familiari o che riguardano bisogni immediati.	Riesco a comunicare affrontando compiti semplici e di routine che richiedano solo uno scambio semplice e diretto di informazioni su argomenti e attività consuete. Riesco a partecipare a brevi conversazioni, anche se di solito non capisco abbastanza per riuscire a sostenere la conversazione.	Riesco ad affrontare molte delle situazioni che si possono presentare viaggiando in una zona dove si parla la lingua. Riesco a partecipare, senza essermi preparato, a conversazioni su argomenti familiari, di interesse personale o riguardanti la vita quotidiana (per esempio la famiglia, gli hobby, il lavoro, i viaggi e i fatti di attualità).	Riesco a comunicare con un grado di spontaneità e scioltezza sufficiente per interagire in modo normale con parlanti nativi. Riesco a partecipare attivamente a una discussione in contesti familiari, esponendo e sostenendo le mie opinioni.	Riesco ad esprimermi in modo sciolto e spontaneo senza dover cercare troppo le parole. Riesco ad usare la lingua in modo flessibile ed efficace nelle relazioni sociali e professionali. Riesco a formulare idee e opinioni in modo preciso e a collegare abilmente i miei interventi con quelli di altri interlocutori.	Riesco a partecipare senza sforzi a qualsiasi conversazione e discussione ed ho familiarità con le espressioni idiomatiche e colloquiali. Riesco ad esprimermi con scioltezza e a rendere con precisione sottili sfumature di significato. In caso di difficoltà, riesco a ritornare sul discorso e a riformularlo in modo così scorrevole che difficilmente qualcuno se ne accorge. .
	Produzione orale	Riesco a usare espressioni e frasi semplici per descrivere il luogo dove abito e la gente che conosco.	Riesco ad usare una serie di espressioni e frasi per descrivere con parole semplici la mia famiglia ed altre persone, le mie condizioni di vita, la carriera scolastica e il mio lavoro attuale o il più recente.	Riesco a descrivere, collegando semplici espressioni, esperienze ed avvenimenti, i miei sogni, le mie speranze e le mie ambizioni. Riesco a motivare e spiegare brevemente opinioni e progetti. Riesco a narrare una storia e la trama di un libro o di un film e a descrivere le mie impressioni. .	Riesco a esprimermi in modo chiaro e articolato su una vasta gamma di argomenti che mi interessano. Riesco a esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, indicando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni.	Riesco a presentare descrizioni chiare e articolate su argomenti complessi, integrandovi temi secondari, sviluppando punti specifici e concludendo il tutto in modo appropriato.	Riesco a presentare descrizioni o argomentazioni chiare e scorrevoli, in uno stile adeguato al contesto e con una struttura logica efficace, che possa aiutare il destinatario a identificare i punti salienti da rammentare, di chi ascolta sui punti più importanti e adattare il mio linguaggio allo stile del momento e a quello di chi ascolta.
S C R I T T O	Produzione scritta	Riesco a scrivere una breve e semplice cartolina, ad esempio per mandare i saluti delle vacanze. Riesco a compilare moduli con dati personali scrivendo per esempio il mio nome, la nazionalità e l'indirizzo sulla scheda di registrazione di un albergo.	Riesco a prendere semplici appunti e a scrivere brevi messaggi su argomenti riguardanti bisogni immediati. Riesco a scrivere una lettera personale molto semplice, per esempio per ringraziare qualcuno.	Riesco a scrivere testi semplici e coerenti su argomenti a me noti o di mio interesse. Riesco a scrivere lettere personali esponendo esperienze e impressioni.	Riesco a scrivere testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti che mi interessano. Riesco a scrivere saggi e relazioni, fornendo informazioni e ragioni a favore o contro una determinata opinione. Riesco a scrivere lettere mettendo in evidenza il significato che attribuisco personalmente agli avvenimenti e alle esperienze, mettendo in evidenza quello che é importante.	Riesco a scrivere testi chiari e ben strutturati sviluppando analiticamente il mio punto di vista. Riesco a scrivere lettere, saggi e relazioni esponendo argomenti complessi, evidenziando i punti che ritengo salienti. Riesco a scegliere lo stile adatto ai lettori ai quali intendo rivolgermi.	Riesco a scrivere testi chiari, scorrevoli e stilisticamente appropriati. Riesco a scrivere lettere, relazioni e articoli complessi, supportando il contenuto con una struttura logica efficace che aiuti il destinatario a identificare i punti salienti da rammentare. Riesco a scrivere riassunti e recensioni di opere letterarie e di testi specialisti.

1 Compréhension de l'oral

25 points

Vous allez entendre 4 enregistrements, correspondant à 4 documents différents.

Pour chaque document, vous aurez :

- 30 secondes pour lire les questions ;

- une première écoute, puis 30 secondes de pause pour commencer à répondre aux questions ;

- une seconde écoute, puis 30 secondes de pause pour compléter vos réponses.

Répondez aux questions en cochant (X) la bonne réponse ou en écrivant l'information demandée.

EXERCICE 1

5 points

Lisez les questions. Écoutez le document puis répondez.

Vous entendez cette annonce.

❶ Le retard va être de combien de temps ?

1 point

.....

❷ Quelle est la cause de ce retard ?

1 point



A



B



C

❸ L'avion en retard vient...

1 point

A de Paris.

B de Madrid.

C d'Italie.

❹ Pour avoir plus d'informations, que faut-il faire ?

1 point



A



B



C

❺ Que vous souhaite la compagnie ?

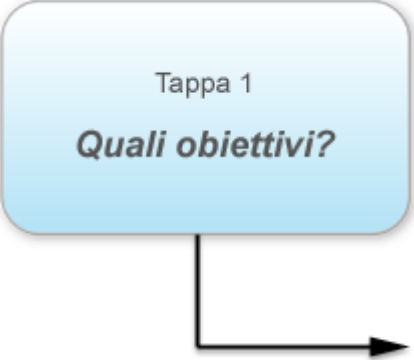
1 point

.....

Прилог 4. Индикатори за способностите од Заедничката европска рамка на јазици и на соодветните јазични дескриптори на инвентарите на *Профилот на италијанскиот јазик*

Percorso didattico personalizzato

TAPPA 1

	<p>Cliccare su I descrittori delle abilità</p> <p>LIVELLO A1</p> <p>- INTERAZIONE ORALE <i>È in grado di interagire in modo semplice. È in grado di rispondere a domande su se stesso, dove vive, la gente che conosce, le cose che possiede e di porre domande analoghe. È in grado di rispondere a semplici aree che riguardano bisogni immediati, ecc.</i></p> <p>- RICEZIONE SCRITTA <i>È in grado di farsi un'idea del contenuto di materiale informativo semplice, ecc.</i></p>

Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione

Profilo della lingua italiana

Modern Languages Division, Strasbourg

Percorso di navigazione del sito: Home » Il Quadro comune europeo di riferimento » I descrittori delle abilità

I descrittori delle abilità stampa

I descrittori del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue sono formulati in termini di indicatori di capacità, ovvero riportano, livello per livello, ciò che un apprendente è effettivamente in grado di "fare linguisticamente".

Gli indicatori di capacità rappresentano il riferimento a cui rapportarsi in fase di pianificazione di un percorso di apprendimento di una lingua, nel valutare il livello di competenza raggiunto dai propri studenti, nel progettare la produzione di materiale didattico.

Il CD Rom del *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1 e B2* permette di raggruppare gli indicatori di capacità del QCER in base a uno o più livelli e in base ad una o più abilità, facilitando così l'utenza nella selezione del materiale di interesse relativamente ai propri obiettivi e target di riferimento.

A illustrazione dei livelli del QCER, sono stati prodotti *video di produzioni orali* e esempi di *produzioni scritte* di apprendenti, con lo scopo di dare una concreta rappresentazione di quanto i descrittori riportano in termini di indicatori di capacità.

Scegli il livello di competenza

LIVELLO A1 | LIVELLO A2 | LIVELLO B1 | LIVELLO B2 | LIVELLO C1 | LIVELLO C2

Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione

Modern Languages Division, Strasbourg

Profilo della lingua italiana

Percorso di navigazione del sito: Home » Il Quadro comune europeo di riferimento » I descrittori delle abilità » livello A1

Presentazione

Il Quadro comune europeo di riferimento

Che cos'è

I sei livelli di competenza

I descrittori delle abilità

La griglia di autovalutazione

Esempi di produzioni orali di apprendenti

Esempi di produzioni scritte di apprendenti

Inventari per i livelli A1, A2, B1 e B2

L'inventario dei generi

Percorso didattico personalizzato

I descrittori delle abilità

Scegli il livello di competenza

LIVELLO A1 | LIVELLO A2 | LIVELLO B1 | LIVELLO B2 | LIVELLO C1 | LIVELLO C2

LIVELLO A1

ABILITÀ

Produzione scritta	<p>INTERAZIONE ORALE</p> <p>Generale È in grado di interagire in modo semplice, ma la comunicazione dipende completamente da ripetizioni a velocità ridotta, da riformulazioni e riparazioni. Risponde a domande semplici e ne pone di analoghe, prende l'iniziativa e risponde a semplici enunciati relativi a bisogni immediati o ad argomenti molto familiari.</p> <p>Comprendere un interlocutore parlante nativo 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. È in grado di comprendere domande e istruzioni che gli/le vengono date con attenzione e lentamente e di seguire indicazioni brevi e semplici.</p> <p>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</p>
Produzione orale 4	
Ricezione scritta	
Ricezione orale	
Interazione scritta	
Interazione orale	

Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione

Modern Languages Division, Strasbourg

Profilo della lingua italiana

Percorso di navigazione del sito: Home » Il Quadro comune europeo di riferimento » I descrittori delle abilità » livello A1

Presentazione

Il Quadro comune europeo di riferimento

Che cos'è

I sei livelli di competenza

I descrittori delle abilità

La griglia di autovalutazione

Esempi di produzioni orali di apprendenti

Esempi di produzioni scritte di apprendenti

Inventari per i livelli A1, A2, B1 e B2

L'inventario dei generi

Percorso didattico personalizzato

I descrittori delle abilità

Scegli il livello di competenza

LIVELLO A1 | LIVELLO A2 | LIVELLO B1 | LIVELLO B2 | LIVELLO C1 | LIVELLO C2

LIVELLO A1

ABILITÀ

Produzione scritta	<p>PRODUZIONE SCRITTA</p> <p>Generale È in grado di scrivere semplici espressioni e frasi isolate.</p> <p>Scrittura creativa È in grado di scrivere semplici espressioni e frasi su se stesso/stessa e su persone immaginarie, sul luogo in cui vivono e ciò che fanno.</p> <p>Relazione e saggi Nessun descrittore</p> <p>Pianificazione Nessun descrittore</p> <p>Appunti, messaggi e moduli 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>
Produzione orale	
Ricezione scritta	
Ricezione orale	
Interazione scritta 3	
Interazione orale	

Ниту еден дел од оваа публикација не смее да биде репродуциран на било кој начин без претходна писмена согласност на авторот.

Е-издание: http://www.ukim.edu.mk/mk_content.php?meni=53&glavno=41



ISBN 978-9989-43-413-6