



BENDRIEJI EUROPOS KALBŲ mokymosi, mokymo ir vertinimo METMENYS

Vilnius, 2008

UDK 802/809:37(4)

Be-187

Versta iš:

*Common European Framework of Reference
for Languages: Learning, teaching, assessment*,
Council of Europe, Cambridge University
Press, 2002.



**2006–2008 m. Bendrojo programavimo dokumento 2-o prioriteto
2.4 priemonė „Mokymosi visą gyvenimą sąlygų plėtojimas“, projektas
„Komunikacinių kompetencijų vertinimo ir įšivertinimo sistemos plėtra“,
projekto numeris BPD2004-ESF-2.4.0-03-05/0096**

Iš anglų kalbos vertė:

Inga Hilbig,
Elvyra Petrašiūnienė,
Joana Pribušauskaitė,
Virginija Stumbrienė,
Aušra Tamošaitienė,
Aušra Valančiauskienė,
Loreta Vilkienė

Redagavo:

Joana Pribušauskaitė,
Loreta Vilkienė

This translation of Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment is published by arrangement with the Council of Europe and is the sole responsibility of the translator (leidinio Bendrieji Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenys vertimas yra leidžiamas pritarus Europos Tarybai, už vertimą visiškai atsako vertėjai)

© Vilnius University on Lithuanian translation except for Tables 1, 2 and 3 (Vilniaus universitetas, vertimas į lietuvių kalbą, išskyrus 1, 2 ir 3 lenteles), 2008

© Council of Europe on publication in English and French and on Tables 1, 2 and 3 in all languages (Europos Taryba, leidimai anglų ir prancūzų kalbomis, 1, 2 ir 3 lentelės visomis kalbomis), 2008

© DIALANG, C priedas, 2002

© ALTE, D priedas, 2002

ISBN 978-9955-590-78-1

© UAB „Firidas“, 2008

Turinys

Pratarmė	5
Keli žodžiai tiems, kurie naudosis „Bendraisiais Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenimis“	7
Trumpa turinio apžvalga	13
1. „Bendrujų Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenų“ politinis ir šviečiamasis kontekstas	15
1.1. Kas yra „Bendrieji Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenys“?	15
1.2. Europos Tarybos kalbų politikos tikslai ir uždaviniai	16
1.3. Kas yra „daugiakalbystė“?	19
1.4. Kam reikalingi „Bendrieji Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenys“?	20
1.5. Kaip gali būti taikomi „Bendrieji Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenys“?	21
1.6. Kokius kriterijus turi atitikti „Bendrieji Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenys“?	22
2. Metodinė kryptis	25
2.1. Veiksminė priėitis	25
2.2. Bendrieji kalbos mokėjimo lygiai	34
2.3. Kalbos mokymasis ir mokymas	36
2.4. Kalbos vertinimas	37
3. Bendrieji atskaitos lygiai	41
3.1. Bendrujų atskaitos lygių aptarčių kriterijai	41
3.2. Bendrieji „Metmenų“ atskaitos lygiai	43
3.3. Bendrujų kalbos mokėjimo lygių pateikimas	45
3.4. Aiškinamosios aptartys	46
3.5. Skaidymo lankstumas	53
3.6. Bendrujų atskaitos lygių turinio nuoseklumas	57
3.7. Kaip skaitomos aiškinamųjų aptarčių skalės?	61
3.8. Kaip naudojamos kalbos mokėjimo aptarčių skalėmis?	62
3.9. Kalbos mokėjimo lygiai ir išmokimo įvertinimas pažymiais	66
4. Kalbos vartojimas ir kalbos vartotojas ar mokinys	69
4.1. Kalbos vartojimo kontekstas	71
4.2. Komunikacijos temos	80
4.3. Komunikacinės užduotys ir tikslai	82

4.4. Komunikacinės kalbinės veiklos rūšys ir strategijos	87
4.5. Komunikaciniai kalbos procesai	123
4.6. Tekstai	126
5. Kalbos vartotojo / mokinio kompetencijos	137
5.1. Bendrosios kompetencijos	137
5.2. Komunikacinės kalbinės kompetencijos	146
6. Kalbos mokymasis ir mokymas	173
6.1. Ką mokiniai turėtų išmolti ar įsisavinti?	173
6.2. Kalbos mokymosi procesas	182
6.3. Kaip „Metmenų“ naudotojai gali palengvinti kalbos mokymąsi?	184
6.4. Keletas metodinių pasirinkčių šiuolaikiškam kalbos mokymuisi ir mokymui	186
6.5. Kompetencijos ir atlikties klaidos	202
7. Užduotys ir jų vaidmuo mokant kalbos	205
7.1. Užduoties apibrėžtis	205
7.2. Užduoties atliktis	206
7.3. Užduoties sunkumas	208
8. Kalbinės įvairovės plėtra ir mokymo programa	219
8.1. Apibrėžtis ir pradinė prietis	219
8.2. Mokymo programų sudarymo galimybės	220
8.3. Apie bendrųjų programų planus	221
8.4. Vertinimas mokykloje, ne mokykloje ir baigus mokyklą	226
9. Vertinimas	231
9.1. Įvadas	231
9.2. „Metmenys“ kaip pagalbiniė vertinimo priemonė	233
9.3. Vertinimo rūšys	238
9.4. Galimas vertinimas ir metasistema	251
Literatūra	255
A priedas. Kalbos mokėjimo lygių aptarčių kūrimas	269
B priedas. Aiškinamųjų aptarčių skalės	283
C priedas. DIALANG skalės	293
D priedas. ALTE „Geba“ teiginiai	313
Terminai	329

Pratarinė

Šis pataisytas „Bendrujų Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenų“ leidimas yra paskutinis etapas nuo 1971 metų vykusio proceso, kuriame bendradarbiavo daugelio Europos ir kitų šalių mokymo srities specialistai.

Europos Taryba už bendradarbiavimą labai dėkoja:

- projekto *Kalbų mokymasis Europos piliečiams* grupei, atstovaujančiai visoms Kultūrinio bendradarbiavimo tarybos šalims narėms, ir Kanadai, dalyvavusiai kaip stebėtojai, už jų bendrą paramą kuriant „Metmenis“;
- projekto grupės sudarytai darbo grupei, susidedančiai iš dvidešimties šalių narių atstovų, reprezentuojančių skirtingus profesinius interesus, taip pat Europos Komisijos ir jos *Lingua* programos atstovams už jų neįkainojamus patarimus ir projekto priežiūrą;
- darbo grupės sudarytai autorių grupei, į kurią įėjo dr. J. L. M. Trimas (projekto direktorius), profesorius D. Coste (*École Normale Supérieure de Fontenay/Saint Cloud, CREDIF*, Prancūzija), dr. B. Northas (*Eurocentres Foundation*, Šveicarija), taip pat ponas J. Sheilas (ET Sekretoriato narys). Europos Taryba dėkoja minėtoms institucijoms, kurios sudarė galimybę ekspertams prisidėti prie šio svarbaus darbo;
- nacionaliniam Šveicarijos mokslo fondui už paramą dr. B. Northui ir profesoriui G. Schneideriui (Fribūro universitetas) kuriant kalbos mokėjimo lygių aptartis ir sudarant *Bendrujų kalbos mokėjimo lygių skales*;
- Europos centro fondui, leidusiam naudotis savo patirtimi apibūrinant ir skirstant kalbos mokėjimo lygius;
- JAV nacionaliniam užsienio kalbų centrui, skyrusiam Mellono stipendijas dr. J. L. M. Trimui ir dr. B. Northui – tai palengvino jų darbą;
- daugybei kolegų ir Europos institucijų, atsiliepusių ir rūpestingai pateikusių konkrečių, detalių pastabų, svarstant pirmuosius juodraščius.

Į gautas pastabas buvo atsižvelgta taisant „Metmenis“ ir „Nurodymus naudotojams“, kad jie, svarbiausia, būtų pritaikytini visoje Europoje. Šie taisymai buvo atlikti dr. J. L. M. Trimui ir dr. B. Northui.

Keli žodžiai tiems, kurie naudosis „Bendraisiais Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenimis“

Šių pastabų tikslas – padėti jums kalbos mokantis, mokant ar ją vertinant veiksmingiau naudotis „Bendraisiais Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenimis“. Čia nurodoma, kaip konkrečiai mokytojai, egzaminuotojai, vadovėlių autoriai, mokytojų rengėjai, švietimo administratoriai ir kiti gali taikyti „Metmenis“. Tam tikslui pavienėms naudotojų grupėms parengti konkretūs nurodymai, kuriuos galima gauti Europos Taryboje ar rasti jos tinklalapyje. Šios pastabos yra pirma pažintis su „Metmenimis“ ir skiriamos visiems jų naudotojams.

Žinoma, kaip ir bet kuriuo kitu leidiniu, „Metmenimis“ galite naudotis taip, kaip norite. Iš tikrųjų manome, kad kai kuriems skaitytojams gali prireikti juos taikyti taip, kaip nenumatėme. Tačiau „Metmenys“ buvo parašyti turint mintyje du pagrindinius tikslus:

1. Paskatinti specialistus, įvairiais atžvilgiais susijusius su kalba, ir pačius mokinius pamąstyti tokiais klausimais:
 - ką mes iš tikrųjų darome, kai kalbame vienas su kitu ar rašome vienas kitam?
 - kas leidžia mums taip veikti?
 - kiek turime išmokti, kad bandytume vartoti naują kalbą?
 - kokių keliamės tikslų ir kaip vertiname pažangą eidami nuo visiško nemojimo iki veiksmingo kalbos vartojimo?
 - kaip vyksta kalbos mokymosi procesas?
 - ką galime padaryti, kad padėtume sau ir kitiems geriau išmokti kalbą?
2. Pagelbėti specialistams išsiaiškinti tarpusavyje ir su mokiniais, kas norima padėti mokiniams pasiekti ir kaip ketinama tai daryti.

Pirmiausia turėtų būti išaiškintas vienas dalykas. NESIRENGIAME specialistams pasakyti, ką ar kaip daryti. Mes keliamo klausimus, o ne į juos atsakome. „Bendrujų

Europos metmenų“ paskirtis yra ne nurodyti tikslus, kurių naudotojai turėtų siekti, ar metodus, kuriais dirbti.

Tai nereiškia, kad Europos Taryba yra abejinga minėtiems klausimams. Iš tikrųjų mūsų šalių narių kolegose, kartu dirbę Europos Tarybos dabartinių kalbų projektuose, nemažai idėjomis ir darbu prisidėjo prie kalbos mokymosi, mokymo ir vertinimo principų bei praktikos kūrimo. I skyriuje aptariamos pagrindinės nuostatos ir jų įgyvendinimo rezultatai. Pastebėsite, kad Taryba siekia pagerinti europiečių, kalbančių skirtingomis kalbomis ir atstovaujančių skirtingoms kultūroms, bendravimo kokybę todėl, kad geresnis bendravimas lemia laisvesnį judumą ir tiesioginius kontaktus, o tai savo ruožtu – geresnį savitarpio supratimą ir artimesnį bendradarbiavimą. Taryba taip pat remia mokymosi ir mokymo metodus, kurie padeda jauniems ir, suprantama, vyresnio amžiaus žmonėms formuoti savo nuostatas, žinias ir gebėjimus, kurių jiems reikia, kad savarankiškiau mąstytų bei veiktų, taip pat taptų atsakingesni ir labiau linkę bendradarbiauti su kitais žmonėmis. Taip šiuo darbu prisidedama prie demokratinės visuomenės kūrimo.

Iškėlus šiuos pagrindinius tikslus, Taryba skatina visus, kurie susiję su kalbos mokymosi organizavimu, grįsti savo darbą mokinių poreikiais, motyvais, ypatybėmis ir galimybėmis. Vadinasi, reikia atsakyti į tokius klausimus:

- ką mokiniams reikės daryti ta kalba?
- ką jiems reikia išmokti, kad gebėtų vartoti kalbą siekdami tikslų?
- kas juos skatina mokytis?
- kas jie yra (amžius, lytis, socialinė ir mokymosi patirtis ir t. t.)?
- kokių žinių, gebėjimų ir patirties turi jų mokytojai?
- kiek jiems prieinami vadovėliai, papildoma literatūra (žodynai, gramatikos ir pan.), garso, vaizdo priemonės, kompiuterinė įranga bei programos?
- kiek laiko kalbai mokytis jie gali, nori ar įstengia skirti?

Taip išanalizavus mokymosi ar mokymo situaciją, ypač svarbu aiškiai ir suprantamai apibrėžti tikslus, kurie atitiktų mokinių poreikius ir būtų pasiekiami turint omenyje mokinių ypatybes ir galimybes. Su organizuotu kalbų mokymusi yra susiję daug partnerių: ne vien mokytojai ir mokiniai klasėje, bet ir švietimo administratoriai, egzaminuotojai, vadovėlių autoriai bei leidėjai ir t. t. Jei jie sutaria dėl tikslų, tai net veikdami gana savarankiškai gali dirbti kryptingai, kad padėtų mokiniams tuos tikslus pasiekti. Taip pat jie turi aiškiai ir tiksliai apibūdinti savo tikslus ir metodus tiems, kurie naudojami jų darbu.

Kaip rašoma 1 skyriuje, dėl to ir buvo sukurti „Bendrieji Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenys“. Kad atliktų savo funkciją, jie turi atitikti tam tikrus kriterijus: būti išsamūs, skaidrūs ir nuoseklūs.

Šie kriterijai taip pat pateikiami ir paaiškinami 1 skyriuje. Verta pridurti keletą žodžių apie *išsamumą*. Tai tiesiog reiškia, kad „Metmenyse“ galėtumėte rasti visa, ko jums reikia savo tikslams, metodams ir produktams aprašyti. Parametrų ir kategorijų sistema bei pavyzdžiai pateikiami 2 skyriuje (labai glausta lentelė skyriaus pradžioje), o 4 ir 5 skyriuose jie aptariami detaliau, siekiant paaiškinti, kas yra kompetencijos (žinios, gebėjimai, nuostatos), kurias kalbos vartotojai įgyja iš kalbos vartojimo patirties ir kurios leidžia jiems bendrauti peržengiant kalbų ir kultūrų ribas (pavyzdžiui, atlikti komunikacijos užduotis ir veikti įvairiuose visuomeninio gyvenimo kontekstuose, esant tipiškomis sąlygoms ir apribojimams). 3 skyriuje pristatomi bendrieji kalbos mokėjimo lygiai, siūloma, kaip pagal aprašomosios schemos parametrus nustatyti mokinių kalbos mokėjimo pažangą.

Grindžiant prielaida, kad kalbos mokymo tikslas yra ugdyti kompetentingus ir įgudusius kalbos vartotojus, aprašomoji schema turėtų suteikti galimybę apibrėžti ir aiškiai bei išsamiai suformuluoti savo uždavinius. Galimas daiktas, schemoje pateikiama daugiau informacijos, nei jums reikia. Nuo 4 skyriaus kiekvieno poskyrio pabaigoje rasite klausimų, kuriais skatinama pasvarstyti, ar poskyris yra svarbus jūsų tikslams ir reikmėms, ir jei taip – kiek. Galbūt nuspręsite, kad poskyris nesvarbus arba dėl to, kad jis yra nereikšmingas jūsų mokiniams, arba (jei jis galėtų būti jiems naudingas) dėl to, kad tam neteikiama pirmenybė dėl riboto laiko ar kitų išteklių stokos. Tokiu atveju tą poskyrį galite praleisti. Tačiau jei jis yra svarbus (ir turbūt tam tikromis aplinkybėmis gali jus sudominti), 4 ir 5 „Metmenų“ skyriuose rasite išvardytus pagrindinius parametrus ir kategorijas su keletu pavyzdžių.

Nei kategorijos, nei pavyzdžiai neapima visko. Norint aprašyti specializuotą sritį, gali tekti kategorijas suskirstyti smulkiau, nei pateikta klasifikacijoje. Pavyzdžiai tik parodo kelią. Jūs galite kai kuriais jų pasinaudoti, kitus atmesti ir pridėti savų. Esate laisvi rinktis, nes patys privalote nuspręsti, kokių tikslų ir rezultatų siekiate. Atsiminkite, kad tai, ką jūs manote esant nebūtina, „Metmenyse“ yra pateikta todėl, kad kas nors kitas, turintis kitokios patirties, dirbantis kitokiomis aplinkybėmis ir atsakingas už kitokią mokinių grupę, gali laikyti tai esminiu dalyku. Pavyzdžiui, kalbant apie *sąlygas* ir *apribojimus*, mokyklų mokytojai gali manyti, kad nelabai svarbu atsižvelgti į aplinkos triukšmo lygį, bet oro linijų pilotų mokytojai, kuriems nepavyksta išmokyti lakūnų 100 procentų teisingai suprasti skaitmenis esant pasibaisėtinam triukšmui, kai bendrau-

jama situacijoje „žemė–oras“, gali pasmerkti juos ir jų keleivius mirčiai! Kita vertus, papildomos kategorijos ir pavyzdžiai, kuriuos manote esant būtinus pridurti, galėtų praversti ir kitiems naudotojams. Dėl to 4 ir 5 „Metmenų“ skyriuose pateikta klasifikaicinė schema yra ne išbaigta, o atvira tolesnei plėtrai atsižvelgiant į sukauptą patirtį.

Šio principo taip pat laikomasi aprašant kalbos mokėjimo lygius. 3 skyriuje suprantamai išaiškinama, kad konkretaus specialisto skiriamų lygių skaičius priklauso nuo to, kam yra skirstoma lygiais, kam bus naudojama informacija apie rezultatus. Lygių, kaip kategorijų, neturi būti dauginama be būtino reikalo! „Hiperteksto“ skaidymo principai, pateikiami 3.4 poskyryje, praktikams leidžia nusistatyti siauresnio arba platesnio diapazono lygius, priklausomai nuo poreikio detaliau ar aptakiau išryškinti mokinių skirtumus. Aišku, taip pat įmanoma (ir net įprasta) skirtingus tikslus įvardyti lygių terminais, o tų tikslų pasiekimą – pažymiais.

Plačiai taikoma šešių lygių sistema yra grindžiama įprasta daugelio egzaminavimo institucijų patirtimi. Siūlomų aptarčių pagrindas yra tokios formuluotės, kurios „įvairių švietimo padalinių gimtakalbių ir negimtakalbių mokytojų, turinčių skirtingą pasirengimą ir skirtingą mokymo patirtį, įvertintos kaip skaidrios, naudingos ir svarbios“ (p. 52). Bet kuriuo atveju aptartys yra pateikiamos kaip rekomendacijos ir jokia būdu nėra privalomos, jos yra „lyg akstinas pamąstymams, diskusijai ir būsimai veiklai... Pavyzdžių tikslas – atverti naujas galimybes, o ne primesti sprendimus“. Tačiau jau aišku, kad bendrųjų atskaitos lygių sistema, kaip kalibravimo instrumentu, ypač džiaugiasi įvairūs specialistai, kurie (kaip ir kitų sričių atstovai) mano esant naudinga dirbti su stabiliais, patvirtintais matavimo ir formato standartais.

Kaip naudotojas, esate skatinamas skalių sistemą ir jos aptartis taikyti kritiškai. Europos Tarybos Dabartinių kalbų skyrius džiaugsis gavęs jūsų pranešimų apie tai, kaip jums sekėsi diegti skalių sistemą. Taip pat atkreipkite dėmesį, kad yra sukurtos ne vien bendro kalbos mokėjimo, bet ir daugybės kalbos mokėjimo parametrų, detalizuotų 4 ir 5 skyriuose, skalės. Tai sudaro galimybę smulkiai aprašyti konkrečių mokinių ar mokinių grupių kalbos mokėjimo profilius.

6 skyriuje dėmesys kreipiamas į metodų klausimus. Kaip yra įsisavinama ar išmokstama nauja kalba? Kaip galime palengvinti mokymosi ar įsisavinimo procesus? Čia ir vėl „Metmenų“ tikslas yra ne duoti receptą ir net ne nurodyti tam tikrą metodą, bet pateikti pasiūlymų, skatinti apmąstyti savo dabartinę veiklą, priimti atitinkamus sprendimus ir aprašyti tai, ką iš tikrųjų darote. Žinoma, apsibrėžiant tikslus ir uždavinius skatintumėme atsižvelgti į Ministrų Komiteto rekomendacijas, o „Metmenų“ tikslas yra padėti jums patiems priimti sprendimus.

7 skyrius skirtas šiuo metu vienai svarbiausių tyrimo sričių – užduočių vaidmens mokantis ar mokant kalbos analizei.

8 skyriuje svarstomi programų sudarymo principai, įvertinant skirtingus kalbos mokymosi tikslus, ypač atsižvelgiant į individų daugiakalbės ir daugiakultūrės kompetencijos formavimą, kad būtų galima įveikti bendravimo sunkumus, kylančius gyvenant daugiakalbėje ir daugiakultūroje Europoje. Skyrių verta išsamiai išstudijuoti tiems, kurie sudaro kelių kalbų programas ir ieško būdų, kaip geriausiai panaudoti įvairių mokinių galimybes.

9 skyriuje pagaliau aptariami vertinimo klausimai, aiškinama „Metmenų“ svarba kalbos mokėjimui bei pasiekimams vertinti remiantis vertinimo kriterijais ir pats vertinimo procesas taikant skirtingus vertinimo būdus.

Priedai skirti dar keletui skalių sudarymo aspektų, kurie kai kuriems specialistams gali pasirodyti naudingi. A priede aptariami kai kurie bendri teoriniai dalykai, kurie galėtų palengvinti darbą asmenims, norintiems sudaryti specialias skales, pritaikytas tam tikroms mokinių grupėms. B priede pateikiama informacijos apie Šveicarijos projektą, kurio metu buvo sukurtos „Metmenyse“ taikomos aptarčių skalės. C ir D prieduose pateikiamos skalės, sudarytos kitų institucijų, būtent Europos kalbų testuotojų asociacijos (ALTE) DIALANG kalbos vertinimo sistema ir „Geba“ skalės.

Trumpa turinio apžvalga

- 1 skyrius** Europos Tarybos bendrosios kalbų politikos kontekste apibrėžiami „Bendrujų Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenų“ ir ypač daugiakalbystės skatinimo *tikslai, uždaviniai ir funkcijos* daugiakultūroje ir daugiakalbėje Europoje. Pateikiami ir kriterijai, kuriuos turi atitikti „Metmenys“.
- 2 skyrius** Paaiškinama pasirinkta metodinė kryptis. Aprašymo schema grindžiama kalbos vartojimo analize atsižvelgiant į strategijas, mokinių taikomas suaktyvinti *bendrąją ir komunikacinę kompetencijas*, kad būtų įvykdyti *tekstų produkcavimo* bei *supratimo* ir tam tikrų *temų* diskurso organizavimo *veiksmai* bei *procesai*. Tai leidžia mokiniams atlikti *užduotis* įvairių visuomenės gyvenimo *sričių situacijose, esant* tam tikroms *sąlygoms* ir tam tikriems *apribojimams*. Pasvirusiu šriftu pateikti žodžiai įvardija kalbos vartojimo aprašymo ir kalbos vartotojo / mokinio gebėjimų vartoti kalbą parametrus.
- 3 skyrius** Pristatomi *bendrieji atskaitos lygiai*. Atsižvelgiant į aprašymo schemos parametrus, kalbos mokymosi pažanga gali būti nustatoma pagal *lanksčią* atitinkamomis aptartimis nusakytą *mokėjimo lygių sistemą*. Ši sistema turėtų aprėpti visus mokinių poreikius ir skirtingus tikslus, kylančius kandidatams mokantis kalbos arba vertinant jų kalbos mokėjimo lygį.
- 4 skyrius** Gana detalai (bet ne išsamiai ar išbaigta) pristatomos kategorijos (kur įmanoma, pakopomis), reikalingos aprašyti *kalbos vartojimą* ir *kalbos vartotoją / mokinį*, atsižvelgiant į nustatytus parametrus: sritis ir situacijas, sudarančias kalbos vartojimo aplinkybes; komunikacijos temas, užduotis ir tikslus; komunikacinę veiklą, strategijas ir procesus; tekstus, ypač susijusius su veikla ir žiniasklaida.
- 5 skyrius** Smulkiai aprašomos kalbos vartotojo / mokinio *bendroji ir komunikacinė kompetencijos*, kur įmanoma, pateikiamos jų skalės.

- 6 skyrius** Svarstoma apie *mokymosi* ir *mokymo procesus*, aptariamas kalbos įsisavinimo bei mokymosi ir daugiakalbės kompetencijos pobūdžio bei raidos ryšys, taip pat bendrojo ir kiek specialesnio pobūdžio *metodinės galimybės*, susijusios su 3 ir 4 skyriuose aptartomis kategorijomis.
- 7 skyrius** Išsamiau aptariamas užduočių vaidmuo mokantis ir mokant kalbos.
- 8 skyrius** Rašoma apie *kalbų įvairovės reikšmę sudarant programas* ir aptariami tokie klausimai: daugiakalbiškumas ir daugiakultūriškumas; skirtingi mokymosi tikslai; programų sudarymo principai; programų variantai; mokymasis visą gyvenimą; moduliai ir dalinės kompetencijos.
- 9 skyrius** Aptariami įvairūs *vertinimo* tikslai ir su jais susiję vertinimo būdai, atsižvelgiant į poreikį derinti konkuruojančius išsamumo, tikslumo ir naudojimo tinkamumo kriterijus.

„Literatūra“ – tai sąrašas knygų ir straipsnių, kuriuose „Metmenų“ skaitytojas, panorėję gilintis į kylančius klausimus, galėtų rasti atsakymus. Į bibliografiją įtraukti svarbūs Europos Tarybos dokumentai, taip pat kitur publikuoti leidiniai.

A priede aptariamas kalbos mokėjimo lygių aptarčių formulavimas. Yra paaiškinti metodai ir kriterijai, reikalavimai skalėms bei aptartims, apibūdinančioms kituose skyriuose pateiktus parametrus ir kategorijas.

B priede apžvelgiamas Šveicarijos projektas, per kurį buvo sukurtos aiškinamosios aptartys ir sudarytos jų skalės. Aiškinamosios skalės pateiktos su nuorodomis.

C priede pateiktos Europos Komisijos DIALANG projekto metu nustatytų kalbos mokėjimo lygių aptartys, leidžiančios įsivertinti internetu.

D priede pagal Europos kalbų testuotojų asociacijos (ALTE) nustatytus lygius pateikti „Geba“ teiginiai.

1. „Bendrujų Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenų“ politinis ir šviečiamasis kontekstas

1.1. Kas yra „Bendrieji Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenys“?

„Bendruosiuose Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenyse“ pateikiamas bendras pagrindas kalbų programoms, programų gairėms, egzaminams, vadovėliams ir kt. rengti Europoje. Juose išsamiai aprašoma, ką mokiniai turėtų išmokti daryti, kad gebėtų vartoti kalbą bendravimo tikslams, taip pat kokių žinių jie turėtų įgyti ir kokius gebėjimus išsiugdyti, kad veiksmingai bendrautų. Šis aprašas apima ir kultūrinį kontekstą, kuriame kalba funkcionuoja. „Metmenyse“ taip pat apibrėžiami mokėjimo lygiai, ir tai leidžia pamatuoti mokinių pažangą bet kuriame mokymosi etape ir bet kuriuo gyvenimo tarpsniu.

„Metmenys“ skirti nugalėti dabartinių kalbų specialistų bendravimo kliūtis, kylančias dėl skirtingų Europos šalių švietimo sistemų. Švietimo administratoriams, kursų organizatoriams, mokytojams, mokytojų rengėjams, egzaminų centrams „Metmenys“ parodo, kaip apmąstyti, įvertinti savo darbus ir derinti savo pastangas, kad jie galėtų būti tikri, jog iš tikrųjų patenkina mokinių, už kuriuos yra atsakingi, poreikius.

„Metmenyse“ pateikiamas bendras pagrindas tikslams, turiniui ir metodams aiškiai nusakyti suteikia skaidrumo kursams, programoms ir kvalifikacijoms, taigi skatinamas tarptautinis bendradarbiavimas dabartinių kalbų srityje. Objektivių kriterijų, skirtų kalbos mokėjimui apibūdinti, nustatymas palengvins skirtingomis mokymosi aplinkybėmis įgytų kvalifikacijų savitarpio pripažinimą, o drauge ir judumą Europoje.

„Metmenys“ yra sisteminio pobūdžio, – tai akivaizdžiai rodo, kad bandoma įveikti nepaprastą kalbos sudėtingumą suskirstant kalbos kompetenciją į konkrečius komponentus.

Čia susiduriama su didelėmis psichologinėmis ir pedagoginėmis problemomis. Komunikacijoje dalyvauja visas žmogus. Toliau atskirtos ir suklasifikuotos kompetencijos sudėtingai sąveikaudamos tarpusavyje formuoja kiekvieno žmogaus asmenybę. Kaip socialinės veiklos subjektas, kiekvienas individas mezga daugialypius santykius su daugybe iš dalies sutampančių socialinių grupių, o tie santykiai visi kartu apibūdina tapatybę. Tarpkultūrinis požiūriu esminis kalbos mokymosi tikslas yra skatinti palankiausia visos mokinio asmenybės raidą ir tapatybės jausmą, savo ruožtu plečiant kitos kalbos ir kultūros patirtį. Mokytojams ir patiems mokiniams tenka pavienes dalis integruoti į besiformuojančią darnią visumą.

„Metmenyse“ pateikiami dalinių kvalifikacijų aprašai, tinkami tuo atveju, kai reikia ribotai mokėti kalbą (pavyzdžiui, daugiau suprasti negu kalbėti) arba kai trečiajai ar ketvirtajai kalbai mokytis laiko skiriama ribotai ir galbūt naudingiau būtų daugiau ugdyti, tarkim, atpažinimo, o ne prisiminimo gebėjimus. Oficialus tokių gebėjimų pripažinimas skatins daugiakalbystę ir bus akstinas mokytis įvairesnių Europos kalbų.

1.2. Europos Tarybos kalbų politikos tikslai ir uždaviniai

„Bendrieji Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenys“ padeda siekti bendrojo Europos Tarybos tikslo, kuris apibrėžiamas Ministrų Komiteto R (82) 18 ir R (98) 6 *Rekomendacijose*, – „glaudesnės jos narių vienybės“, ir siekiant šio tikslo „imtis bendrų veiksmų kultūros srityje“.

Europos Tarybos Kultūrinio bendradarbiavimo tarybos darbas, nuo pat jos įkūrimo nuosekliai vykdomas tarpiniais projektais, buvo darnus ir tolydus todėl, kad rėmėsi trimis pagrindiniais principais, išdėstytais Europos Tarybos Ministrų Komiteto R (82) 18 *Rekomendacijos* preambulėje:

- turtingas įvairių Europos kalbų ir kultūrų paveldas yra vertingi bendri išteklių, kurie turi būti saugomi ir gausinami, ir reikia didelių švietimo pastangų, kad ši įvairovė ne stabdytų bendravimą, bet būtų tarpusavio turbinimo ir supratimo šaltinis;
- tik geriau mokėdami dabartinių Europos kalbų europiečiai, kurių gimtosios kalbos yra skirtingos, gali lengviau bendrauti ir sąveikauti tarpusavyje dėl to, kad būtų skatinamas Europos gyventojų judumas, tarpusavio supratimas ir bendradarbiavimas, taip pat įveikiamos išankstinės nuostatos bei diskriminacija;
- šalys narės gali pasiekti didesnės darnos priimdamos ir plėtodamos nacionalinę dabartinių kalbų mokymo bei mokymosi politiką, toliau bendradarbiaudamos ir koordinuodamos savo politiką visos Europos lygiu.

Laikydamasis šių principų Ministrų Komitetas kviečia šalis nares:

- (F14) skatinti nacionaliniu ir tarptautiniu mastu bendradarbiauti vyriausybes ir nevyriausybes institucijas, kuriančias dabartinių kalbų mokymo bei vertinimo metodus ir rengiančias bei naudojančias mokomąją medžiagą, tarp jų ir kuriančias bei naudojančias įvairialypę mokomąją medžiagą;
- (F17) imtis būtinų veiksmų, kad būtų sukurta veiksminga visos Europos informacijos mainų sistema, apimanti visus kalbos mokymosi, mokymo ir mokslinių tyrimų aspektus, pasitelkiant visas informacines technologijas.

Taigi Kultūrinio bendradarbiavimo tarybos, jos Švietimo komiteto ir Dabartinių kalbų skyriaus veiklos kryptis yra skatinti, remti ir koordinuoti visas šalių narių vyriausybių ir nevyriausybinių institucijų pastangas gerinti kalbų mokymąsi grindžiant šiais pamatiniais principais, ypač pastangas įgyvendinti pagrindines priemones, išdėstytas R (82)18 *Rekomendacijos* priede.

A. Pagrindinės priemonės

1. Užtikrinti, kad visi visuomenės sluoksniai galėtų kuo plačiau naudotis veiksmingomis priemonėmis mokytis kitų šalių narių (taip pat ir savo šalies kitų kalbinių bendruomenių) kalbų ir išsiugdyti tokius kalbų vartojimo gebėjimus, kad galėtų patenkinti šiuos savo komunikacinius poreikius:
 - 1.1. tvarkyti savo kasdienio gyvenimo reikalus kitoje šalyje ir padėti tai atlikti užsieniečiams savo šalyje;
 - 1.2. keistis informacija ir sumanymais su vaikais ir suaugusiaisiais, kalbančiais kitomis kalbomis, ir perteikti jiems savo mintis bei jausmus;
 - 1.3. plačiau ir geriau suprasti kitų tautų gyvenimą, mąstyseną ir jų kultūros paveldą.
2. Skatinti, remti ir palaikyti mokytojų ir visų lygių mokinių pastangas, atsižvelgiant į savo situaciją, diegti kalbų mokymosi sistemos kūrimo principus (pagal Europos Tarybos parengtą „Dabartinių kalbų“ programą):
 - 2.1. kalbų mokymąsi ir mokymą grįsti mokinių poreikiais, motyvacija, būdo savybėmis ir galimybėmis;
 - 2.2. nustatyti svarbius ir įgyvendinamus uždavinius ir kiek galima aiškiau juos formuluoti;
 - 2.3. kurti tinkamus metodus ir mokomąją medžiagą;
 - 2.4. kurti tinkamas mokymosi programų vertinimo formas ir įrankius.

3. Skatinti moksliskai tirti ir rengti programas, pagal kurias visais lygmenimis būtų diegiami metodai ir kuriama medžiaga, kad įvairių klasių ir tipų mokiniai įgytų tokių komunikacinių gebėjimų, kurių reikia konkrečioms jų poreikiams patenkinti.

Taip pat R (98) 6 *Rekomendacijos* preambulėje patvirtinami politiniai uždaviniai dabartinių kalbų srityje.

- Parengti visus Europos gyventojus iššūkiams intensyvėjančio tarptautinio judumo, taip pat glaudesnio bendradarbiavimo ne tik švietimo, kultūros ir mokslo, bet ir prekybos bei pramonės srityse.
- Skatinti tarpusavio supratimą ir pakantumą, pagarbą kitokiai tapatybei ir kultūrinei įvairovei veiksmingiau bendraujant tarptautiniu mastu.
- Palaikyti ir gausinti Europos kultūrų turtus bei įvairovę mokantis vieniems kitų kalbų – ir šalies, ir regiono, taip pat ir rečiau mokomų.
- Padėti tenkinti daugiakalbės ir daugiakultūrės Europos poreikius pastebimai lavinant Europos gyventojų gebėjimus bendrauti vieniems su kitais peržengiant kalbų ir kultūrų ribas; o to siekti reikia nuolat ir visą gyvenimą, ir tai turi būti kompetentingų institucijų skatinama, organizuojama ir finansuojama visais švietimo sistemos lygmenimis.
- Užkirsti kelią pavojams, kurie gali kilti dėl atskirties tų asmenų, kuriems trūksta būtinų bendravimo sąveikaujančiojoje Europoje įgūdžių.

Pirmajame aukščiausiojo lygio šalių vadovų susitikime ypač buvo pabrėžiami šie uždaviniai, o ksenofobija ir ultranacionalizmas buvo įvardyti kaip svarbiausi Europos judumo bei integracijos kliuviniai, kaip didžiausia grėsmė Europos stabilumui ir geram demokratijos funkcionavimui. Antrajame aukščiausiojo lygio vadovų susitikime kaip prioritetas švietimo tikslas buvo įvardytas pasirengimas būti demokratinės visuomenės piliečiu taip pabrėžiant pastaruoju metu keliamo kito tikslo svarbą, būtent:

Skatinti dabartinių kalbų mokymo metodus, kad stiprėtų minčių, sprendimų ir veiksmų laisvė ir drauge būtų ugdomi socialiniai gebėjimai bei atsakomybė.

Atsižvelgdamas į šiuos uždavinius Ministrų Komitetas pabrėžė, kad „šiandien ir ateityje politinės svarbos dalykas yra plėtoti specialias veiklos sritis, kaip antai kalbų mokymo įvairovės ir intensyvinimo strategijas, kad visoje Europoje būtų skatinama daugiakalbystė“, ir atkreipė dėmesį į tai, kad labai vertingi yra ryšiai ir mainai švietimo

sirtyje ir kad jiems plėtoti reikia naudotis visomis naujosiomis komunikacijos priemonėmis ir informacinėmis technologijomis.

1.3. Kas yra „daugiakalbystė“?

Dabartiniiais laikais Europos Tarybos kalbų mokymosi kryptčiai tapo labai svarbi daugiakalbystės sąvoka. Daugiakalbystė skiriasi nuo kalbų įvairovės, kuri yra arba kelių kalbų mokėjimas, arba skirtingų kalbų sambūvis tam tikroje visuomenėje. Kalbų įvairovė pasiekama arba paprasčiausiai plečiant tam tikroje mokykloje ar švietimo sistemoje mokomų kalbų pasirinkimą, arba skatinant mokinius mokytis daugiau negu vienos svietimosios kalbos, arba silpninant anglų kalbos dominavimą tarptautiniame bendravime. Be viso šito, daugiakalbystės krypttis grindžiama dar ir tuo, kad plečiantis individo kalbos ir jos kultūrinio konteksto patirčiai – nuo namų kalbos iki visos visuomenės bei kitų tautų kalbų (tiek išminktų pagrindinėje ar aukštojoje mokykloje, tiek tiesiogiai iš aplinkos), – jo mąstyme tos kalbos ar kultūros nėra griežtai skirtingose mentalinėse zonose, bet veikia susilieja į bendrą komunikacinę kompetenciją, kurioje visos žinios ir visa kalbinė patirtis papildoma vienos kitas ir kurioje kalbos yra susijusios tarpusavyje ir vienos kitas veikia. Įvairiose situacijose žmogus gali lanksčiai naudotis skirtingomis kompetencijos dalimis, kad su konkrečiu pašnekovu galėtų paveikiai bendrauti. Pavyzdžiui, partneriai gali pereiti nuo vienos kalbos prie kitos, nuo vienos tarmės prie kitos išnaudodami kiekvieno saviškai viena kalba ir kitos kalbos supratimo gebėjimus; asmuo gali pasitelkti kelių kalbų žinias, kad suvoktų rašytinį ar net sakytinį neva nemokamos kalbos tekstą, atpažindamas kitaip rašomus ar skambančius tarptautinius žodžius. Turintieji net ir menkiausių kalbos žinių gali padėti visai nemokantiems kalbos bendrauti tarpusavyje tarpininkaudami asmenims, nemokantiems bendros kalbos. Net jei ir nebūtų tarpininko, tokie žmonės galėtų šiaip taip bendrauti pasitelkdami visus savo kalbinius gebėjimus, bandydami verstis kitų kalbų ar dialektų frazėmis, naudodamiesi nežodiniais susižinojimo būdais (judesiais, gestais, veido išraiška ir t. t.).

Taip žvelgiant visiškai kitoks yra kalbinio švietimo tikslas. Jau nelaikoma, kad reikia paprasčiausiai gerai išmokti vieną, dvi ar net tris kalbas atskirai viena nuo kitos taip, kaip moka „idealus gimtakalbis“. Dabar tikslas yra suformuoti tokį kalbinį „repertuarą“, kuris apimtų visokius kalbinius gebėjimus. Taigi švietimo institucijos turi sudaryti sąlygas mokytis įvairių kalbų ir ugdyti mokinių daugiakalbystės kompetenciją. Juolab kad yra pripažįstama, jog mokytis kalbų yra viso gyvenimo uždavinys, tad svarbiausia

yra ugdyti jaunuolių motyvaciją, gebėjimus ir pasitikėjimą savimi naujose kalbinėse situacijose. Švietimo vadovų, egzaminų centrų ir mokytojų atsakomybė neapsiriboja vien tuo, kad paprasčiausiai nustatoma, kokį konkrečios kalbos mokėjimo lygį mokinys yra pasiekęs tam tikru metu, nors neabejotinai svarbu ir tai.

Svarbu yra parengti ir įgyvendinti tokius reikšmingus paradigmos pokyčius. Naujausios Europos Tarybos kalbų programos buvo skirtos tam, kad būtų sukurta priemonė, kuria galėtų naudotis visi kalbų mokymo srities specialistai skatindami daugia-kalbystę. Ypač „Europos kalbų aplankas“ (EKA) suteikia galimybę fiksuoti įvairiausių kalbų mokymosi ir tarpkultūrinę patirtį tokia forma, kuri gali būti suprantama kitų. Dėl to „Metmenyse“ ne tik pateikiama sistema, kaip kalbos mokėjimą įvertinti pagal skales, bet taip pat atskiriamos kalbos vartoseną ir kalbos kompetencijos, todėl kalbų mokymo praktikams lengviau nusakyti uždavinius ir aprašyti įvairiausių pasiekimus atsižvelgiant į nevienodus poreikius, mokinių būdo savybes ir galimybes.

1.4. Kam reikalingi „Bendrieji Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenys“?

Šveicarijos federalinės Vyriausybės iniciatyva 1991 m. lapkritį Riuschlikone (Šveicarija) vykusio tarpyvyriausybinių simpoziumo „Kalbų mokymo Europoje skaidrumas ir darna: uždaviniai, vertinimas, sertifikavimas“ dokumentuose teigiama:

1. Būtina toliau intensyvinti kalbų mokymąsi ir mokymą šalyse narėse, kad būtų palankesnės sąlygos judumui, kad tarptautinis bendradarbiavimas būtų veiksmingesnis ir derinamas su pagarba tapatybei ir kultūrinei įvairovei, kad lengviau būtų prieinama informacija, gerinami darbiniai ryšiai ir tarpusavio supratimas.
2. Dėl šių tikslų kalbos mokymasis laikomas būtina viso gyvenimo užduotimi ir edukacinės sistemos turi jį skatinti ir palaikyti visuose etapuose, nuo priešmokyklinio iki suaugusiųjų mokymo.
3. Pageidautina parengti „Bendruosius Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenis“ mokyti kalbų visais lygiais, kad:
 - būtų skatinamas ir lengvinamas skirtingų šalių švietimo institucijų bendradarbiavimas;
 - būtų aiškus bendras pagrindas pripažinti vieniems kitų kalbų kvalifikacijas;
 - padėtų mokiniams, mokytojams, kursų rengėjams, egzaminų centrų ir švietimo sistemos administratoriams telkti ir derinti pastangas.

Į daugiakalbystę reikia žiūrėti daugiakultūriškumo kontekste. Kalba yra ne tik svarbiausias kultūros aspektas, bet taip pat priemonė naudotis kultūros apraiškomis. Daug kas iš to, kas buvo pasakyta, taip pat tinka ir bendresnėms sritims: įvairios kultūros (tautinė, regioninė, socialinė), su kuriomis yra tekę susidurti, asmens kultūrinėje kompetencijoje nėra atskirtos, jos lyginamos, priešinamos ir aktyviai veikia viena kitą ir tokiu būdu formuojasi turtinga integruota asmens daugiakultūrinė kompetencija, o daugiakalbystės kompetencija yra tik viena kultūrinės kompetencijos sudedamoji dalis, kuri savo ruožtu sąveikauja su kitomis dalimis.

1.5. Kaip gali būti taikomi „Bendrieji Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenys“?

„Metmenys“ gali būti taikomi įvairiems tikslams:

- rengiant kalbų mokymo programas, kai numatoma:
 - prielaidos, kokių žinių jau turėtų būti įgyta, ir tų programų sąsajos su ankstesniu mokymu, ypač derinant pradinį, pagrindinį, vidurinį ir aukštąjį / tolesnį ugdymą;
 - programų tikslai;
 - jų turinys.
- organizuojant kalbų mokėjimo sertifikavimą, kai nustatoma:
 - egzaminų programos turinys;
 - vertinimo kriterijai, pagal kuriuos būtų labiau akcentuojami pozityvūs pasiekimai, o ne iškeliami trūkumai.
- planuojant savarankišką mokymąsi, tai yra:
 - ugdant mokinius, kad jie suvoktų, kiek ir kaip moka kalbos;
 - nusistatant pasiekiamus ir svarbius tikslus;
 - pasirenkant medžiagą;
 - įsivertinant.

Mokymo programos ir sertifikavimas gali būti:

- *visuminiai*, kai siekiama ugdyti visus mokinio kalbos mokėjimo ir komunikacinės kompetencijos aspektus;
- *moduliniai*, kai siekiama ugdyti tam tikros srities kompetenciją konkrečiais tikslais;

- *svertiniai*, kai iškeliamas tam tikro aspekto mokymasis ir modeliuojamas toks profilis, kad vienu sričių žinios ir gebėjimai susiformuotų geresni negu kitų;
- *daliniai*, kai imamas tik tam tikrų veiklos rūšių ir gebėjimų, pavyzdžiui, receptinių, o kiti paliekami nuošalyje.

„Bendrieji Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenys“ sudaryti taip, kad būtų galima šiuos įvairius būdus derinti.

Nagrinęjant, koks vaidmuo tenka bendriesiems metmenims aukštesniuose kalbos mokymosi lygiuose, būtina atsižvelgti į tai, kad mokinių poreikiai ir jų gyvenimo, mokymosi bei darbo aplinkybės pakinta. Reikia aukštesnių už „Slenksčio“ lygį bendrųjų kvalifikacijų, kurios gali būti nustatomos remiantis „Metmenimis“. Žinoma, jos turi būti aiškiai apibūdintos, pritaikytos prie nacionalinių sąlygų ir turi apimti naujas sferas, būtent iš kultūros, profesinių sričių. Be to, svarbus vaidmuo turi būti skiriamas moduliams ar modulių grupėms, kurie būtų taikomi prie mokinių specialių poreikių, būdo savybių ir galimybių.

1.6. Kokius kriterijus turi atitikti „Bendrieji Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenys“?

Kad bendri Europos kalbų metmenys atitiktų paskirtį, jie turi būti išsamūs, skaidrūs ir nuoseklūs.

Išsamūs reiškia, kad „Metmenyse“ stengiamasi aprašyti kuo platesnį kalbos žinių, gebėjimų ir vartojimo spektrą (žinoma, nesistengiant aprioriškai numatyti visų įmanomų kalbos vartojimo atvejų visose situacijose – tai neįvykdoma užduotis) ir kad jais remdamiesi visi kalbos vartotojai gebėtų apibūdinti savo tikslus ir pan. „Metmenyse“ išskaidomos įvairios dimensijos, kuriomis gali būti apibūdinamas kalbos mokėjimas, ir pateikiama matavimo sistema (lygiais ar pakopomis), pagal kurią galima nustatyti kalbos mokymosi pažangą. Reikia turėti omenyje, kad komunikacinės kompetencijos formavimasis apima ne vien tik lingvistinę dimensiją, bet ir kitas (pavyzdžiui, sociokultūrinį sąmoningumą, kūrybinę patirtį, jausmingumą, mokėjimą mokyti ir t. t.).

Skaidrūs reiškia, kad informacija aiškiai suformuluota ir vartotojams yra akivaizdi, prieinama ir lengvai suprantama.

Nuoseklūs reiškia, kad apraše nėra jokių vidinių prieštaravimų. Edukacinių sistemų atžvilgiu nuoseklumas reiškia jų komponentų darnius ryšius, būtent:

- poreikių nustatymo,
- tikslų iškėlimo,
- turinio apibūdinimo,
- medžiagos atrankos ar kūrimo,
- mokymo / mokymosi programų kūrimo,
- taikomų mokymo ir mokymosi metodų,
- vertinimo, testavimo ir įvertinimo.

Išsamių, skaidrių ir nuoseklių bendrų Europos kalbų metmenų sukūrimas nereiškia, kad įvedama vienintelė ir vienoda sistema. Priešingai, „Bendrieji Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenys“ turi būti atviri ir lankstūs, kad reikalui esant juos būtų galima pritaikyti konkrečioms situacijoms. „Metmenys“ turi būti:

- *universalūs*: tinkami naudotis įvairiais kalbų mokymo planavimo ir mokymo sąlygų sudarymo tikslais;
- *lankstūs*: pritaikomi įvairiomis aplinkybėmis;
- *atviri*: galimi toliau plėsti ir tikslinti;
- *dinamiški*: tobulintini remiantis taikymo praktika;
- *patogūs vartotojui*: jų pateikimo forma lengvai suprantama ir tinkama tiems, kam jie skirti;
- *nedogmatiški*: aklaui nesilaikoma kokios nors vienintelės iš konkuruojančių lingvистinės ar edukacinės teorijos ir praktikos.

2. Metodinė kryptis

2.1. Veiksminė prieitis

Išsamūs, skaidrūs, nuoseklūs kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenys pačiu bendriausiu požiūriu turi susieti kalbos vartojimą ir mokymąsi. Pasirinkta prieitis iš esmės yra orientuota į veiksmą, nes kalbos vartotojai ir mokiniai pirmiausia suvokiami kaip *socialinės veiklos subjektai*, t. y. visuomenės nariai, kurie turi atlikti užduotis (ne vien susijusias su kalba) tam tikromis aplinkybėmis, konkrečioje aplinkoje ir tam tikroje veiklos srityje. O šnekos aktai yra kalbinė veikla, vykstanti platesniame socialiniame kontekste, kuris savaime gali atskleisti tikrą šnekos aktų reikšmę. Mes kalbame „atlikdami užduotis“, t. y. vienas ar daugiau individų, strategiškai taikydami konkrečias savo kompetencijas, atlieka veiksmus, kad būtų pasiektas norimas rezultatas. Todėl veiksminė prieitis atveju taip pat atsižvelgiama į tipiškus individo, kaip socialinės veiklos subjekto, kognityvinius, emocinius bei valios išteklius ir visą taikomų gebėjimų diapazoną.

Taigi bet kokia kalbos vartojimo ar mokymosi forma galėtų būti apibūdinama taip:

Kalbos vartojimas, apimantis ir kalbos mokymąsi, susideda iš veiksmų, atliekamų asmenų, kurie, kaip individai ir socialinės veiklos subjektai, plečia savo **kompetencijų** – ir **bendrųjų**, ir ypač **komunikacinių kalbinių** – diapazoną. Įvairiuose kontekstuose, esant įvairioms **sąlygoms** ir įvairiems **apribojimams**, jie pasikliauja savo turimomis kompetencijomis, kad atliktų **kalbinę veiklą**, apimančią **tekstų**, susijusių su tam tikrų **sričių temomis**, produkavimo ir / arba supratimo **kalbinius procesus**, suaktyvindami tas **strategijas**, kurios atrodo tinkamiausios **užduotims** atlikti. Šie veiksmai komunikacijos akto dalyvių yra atidžiai stebimi ir tai leidžia įtvirtinti arba keisti savo kompetencijas.

- *Kompetencijos* yra visuma žinių, gebėjimų ir ypatybių, kurios leidžia asmeniui veikti.
- *Bendrosios kompetencijos* yra būdingos ne vien kalbai, jų reikia bet kurios rūšies veiklai, taip pat ir kalbinei, atlikti.
- *Komunikacinės kalbinės kompetencijos* įgalina asmenį veikti būtent kalbos priemonėmis.
- *Kontekstas* apima daugybę įvykių – asmens atžvilgiu tiek vidinių, tiek išorinių – ir situacinių veiksnių (fizinųjų ir kitokių), kuriuose vyksta komunikacijos aktai.
- *Kalbinė veikla* – komunikacinės kalbinės kompetencijos taikymas apdorojant (receptyviai ir / ar produktyviai) vieną ar daugiau tam tikros srities tekstų, kad būtų atlikta užduotis.
- *Kalbiniai procesai* – neurologinių ir fiziologinių įvykių, užtikrinančių kalbėjimo ir rašymo produkciją bei suvokimą, seka.
- *Tekstas* – bet kokia sakinių seka ar diskursas (sakytinis ir / ar rašytinis), susijęs su tam tikra sritimi, kuris atliekant užduotį yra kalbinės veiklos priežastis ar siekiamybė – paspara arba tikslas, produktas arba procesas.
- *Sritis* – plati visuomeninio gyvenimo sfera, kurioje reiškiasi socialinės veiklos subjektai. Smulkiau skirstant buvo apsiribota šiomis pagrindinėmis kalbos mokymuisi, mokymui ir vartojimui svarbiomis sritimis: mokymo ir mokymosi, profesinės veiklos, viešosios veiklos ir asmeninio gyvenimo.
- *Strategija* yra bet kuris organizuotas, tikslingas ir kontroliuojamas veiklos būdas, pasirinktas individo, kad atliktų užduotį, kurią jis išsikėlė ar su kuria susidūrė.
- *Užduotis* apibrėžiama kaip kokia nors tikslinga veikla, individo suvokta kaip būtina, kad būtų pasiektas norimas rezultatas: išspręsta problema, atlikta priedermė, pasiektas tikslas. Ši apibrėžtis galėtų aprėpti daugybę įvairių veiksmų, kaip antai: spintos stūmimas, knygos rašymas, susitarimas derybose dėl tam tikrų sutarties sąlygų, žaidimas kortomis, maisto užsisakymas restorane, teksto užsienio kalba vertimas ar grupinis klasės laikraščio rengimas.

Jei yra pripažįstama, kad aptartosios skirtingos kategorijos yra susijusios tarpusavyje bet kokia forma vartojant kalbą ar jos mokantis, tai suvokiama, kad bet koks kalbos mokymasis ar mokymas koku nors būdu yra susijęs su kiekviena iš šių kategorijų: strategijomis, užduotimis, tekstais, individo bendrosiomis kompetencijomis, komunikacine kalbine kompetencija, kalbinės veiklos rūšimis, kalbiniais procesais, kontekstais ir sritimis.

Mokantis ir mokant gali būti ir taip, kad tikslai – taigi ir vertinimas – gali būti sutelkti į tam tikrą kategoriją ar jos dalį (kitos kategorijos gali būti laikomos menkesnėmis arba akcentuotomis kitu laiku, konkrečioje situacijoje nesvarbios). Mokiniai, mokytojai, kursų rengėjai, mokomosios medžiagos autoriai ir testų sudarytojai neišvengiamai turi apsispręsti, kuri kategorija bus svarbiausia, kiek svarbios turi būti kitos kategorijos ir kaip, sutelkus dėmesį į vieną, neišleisti iš akių kitų kategorijų (toliau tai atskleidžiama pavyzdžiais). Tačiau visiškai aišku, kad nors dažnai mokymo / mokymosi programose keliamas tikslas išugdyti komunikacinius gebėjimus (galbūt dėl to, kad tai būdingiausia metodinei kryptiai?), kai kuriose programose iš tikrųjų stengiamasi siekti kokybinės ir kiekybinės kalbinės veiklos svetimąja kalba pažangos, kitose pabrėžiama tam tikros srities atliktis, dar kitose – tam tikros bendrosios kompetencijos ugdymas, o kitur pirmiausia rūpinamasi strategijų formavimu. Teiginys *visa yra susiję* nereiškia, kad tikslai negali būti atskiriami.

Kiekviena pagrindinių, bendrais bruožais aptartų kategorijų gali būti skaidoma į dalines, vis dėlto labai bendras kategorijas, kurios aptiriamos kituose skyriuose. Šiame skyriuje apžvelgiame tik įvairias bendrųjų kompetencijų, komunikacinės kompetencijos, kalbinės veiklos ir sričių sudedamąsias dalis.

2.1.1. Bendrosios individo kompetencijos

Mokinio ar kalbos vartotojo **bendrosios kompetencijos** (žr. 5.1 skyrelį) susideda būtent iš *žinių, gebėjimų* ir *egzistencinės kompetencijos*, taip pat *gebėjimo mokytis*. **Žinios**, t. y. deklaratyvosios žinios (*savoir*, žr. 5.1.1 skyrelį), suprantamos kaip patirties įgijimo (empirinių žinių) ir formaliojo mokymosi (akademinų žinių) rezultatas. Visas žmonių bendravimas susijęs su dalijimusi žiniomis apie pasaulį. Vartojant kalbą ar jos mokantis, reikalingos ne vien kalbos ar kultūros žinios. Akivaizdu, kad suvokiant ir suprantant kokios nors srities tekstus svetimąja kalba labai svarbios yra tų mokslo ar technikos sričių akademinės žinios ir akademinės ar empirinės profesinės žinios. Tačiau kalbinei veiklai svetimąja kalba taip pat yra būtinos empirinės viešosios ir privačiosios sričių kasdienio gyvenimo žinios (dienos tvarka, valgyto laikas, transporto priemonės, bendravimas ir informavimas). Tarpkultūrinei komunikacijai yra svarbios žinios apie kitų šalių ir regionų socialinių gupių bendrąsias vertybes ir įsitikinimus, kaip antai: religinius tikėjimus, tabu, priimtą istorijos supratimą ir t. t. Visi individai yra sukaupę įvairių skirtingų žinių. Jos gali būti tam tikros kultūros atspindys, nors vis dėlto yra susijusios ir su universalesniais kriterijais ir konstantomis.

Bet kokios naujos žinios nėra tiesiog pridamos prie individo jau turimų žinių, bet yra veikiamos ankstesnių žinių pobūdžio, gausos ir struktūros, be to, bent iš dalies prisideda prie pastarųjų keitimo ir pertvarkos. Žinoma, individo žinios yra tiesiogiai svarbios kalbos mokymuisi. Daugeliu atveju mokymo ir mokymosi metuose toks pasaulio pažinimas jau būna numatomas. Tačiau tam tikromis aplinkybėmis (pavyzdžiui, atsidūrus kitoje kalbinėje aplinkoje (imersija), mokykloje ar universitete, kur mokomoji kalba nėra gimtoji) sykiu papildomos ir lingvistinės, ir kitokios žinios, kurios tarpusavyje yra susijusios. Daug dėmesio turi būti skiriama žinių ir komunikacinės kompetencijos sąryšiai.

Gebėjimai ir **praktinė patirtis** (*savoir-faire*, žr. 5.1.2 skyrelį) tiek vairuoti automobilį, griežti smuiku, tiek vadovauti susirinkimui labiau priklauso ne nuo turimų žinių, bet nuo įgudimo atlikti veiksmus, o gebėjimai būtų lengviau formuojami įsisavinus „lengvai pamirštamas“ žinias ir yra lydimi egzistencinės kompetencijos dalykų (pavyzdžiui, atsipalaidavimo ar įtampos atliekant užduotis). Taigi minėtasis vairavimas kartojant ir įgyjant patirties tampa beveik automatinių procesų (nuspausti sankabą, perjungti pavarą ir t. t.) seka, nors pradžioje sąmoningai detalai analizuojama ir operacijos suformuluojamos žodžiais (*lėtai nuspausti sankabos pedalą, perjungti trečiąją pavarą* ir t. t.), įsisąmoninami tam tikri faktai (*automobilyje su mechanine pavarų dėže yra trys pedalai, įtaisyti taip...* ir t. t.) ir tik kai apie tai sąmoningai nebegalvojama, žmogus *moka vairuoti*. Mokantis vairuoti reikia susikaupti ir labai galvoti apie savo veiksmus tol, kol dar menkai savimi pasitikima (rizikuojama suklysti, pasirodyti neišmanėliu). Kai įgundama, vairuotojas gali būti laisvesnis ir labiau pasitikintis, – kitaip keleiviams ir kitiems eismo dalyviams gali būti pavojinga. Akivaizdu, kad būtų nesunku išvelgti panašumų tarp aptarto pavyzdžio ir tam tikrų kalbos mokymosi aspektų (pavyzdžiui, tarties ir kai kurių gramatikos dalykų, kad ir morfologinio kaitymo).

Egzistencinė kompetencija (*savoir-être*, žr. 5.1.3 skyrelį) gali būti suvokiama kaip visuma individualių ypatybių, asmenybės savybių ir nuostatų, pavyzdžiui, savivokos bei požiūrio į kitus, nusiteikimo socialiai sąveikauti su kitais žmonėmis. Ši kompetencija nėra paprastas nekintamų asmenybės savybių padarinys. Ji apima veiksnius, kurie atsiranda dėl įvairios akultūracijos ir gali kisti.

Tokių asmenybės savybių, nuostatų ir temperamento reikia paisyti mokantis ir mokant kalbos. Todėl nors ir sunkiai apibrėžiami, vis dėlto jie turi būti įtraukti į metmenis. Šie parametrai laikomi individo bendrųjų kompetencijų dalimi ir todėl yra jo gebėjimų aspektas. Kadangi jie gali būti įgyjami ar keičiami vartojant kalbą ar mokantis (pavyzdžiui, vienos ar daugiau kalbų), nuostatų formavimas gali būti tikslas. Kaip dažnai pažymima, egzistencinė kompetencija yra susijusi su kultūra ir dėl to ji – de-

likati tarpkultūrinio suvokimo ir ryšių sritis: tai, kaip vienos kultūros žmogus reiškia draugiškumą ir susidomėjimą, kitos kultūros žmogaus gali būti suvokiama kaip agresija ar įžeidimas.

Gebėjimas mokytis (*savoir-apprendre*, žr. 5.1.4 skyrelį) sutelkia egzistencinę kompetenciją, turimas žinias bei gebėjimus ir pasitelkia kitas kompetencijas. Gebėjimas mokytis gali būti apibūdinamas kaip *mokėjimas arba nusiteikimas atrasti tai, kas **kitoniška**, – kitą kalbą, kitą kultūrą, kitus žmones ar naujas žinias*.

Nors gebėjimo mokytis sąvoka yra bendro pobūdžio, mokantis kalbos ji yra labai svarbi. Nelygu mokinys, gebėjimas mokytis gali apimti įvairiopus šių egzistencinės kompetencijos, turimų žinių bei gebėjimų ir mokėjimo aspektų derinius:

- egzistencinė kompetencija: pavyzdžiui, pasirengimas rodyti iniciatyvą ar net rizikuoti bendraujant tiesiogiai, kad individas rastų galimybę kalbėti, paskatintų pašnekovus suteikti pagalbą, tarkim, paprašytų juos tai, kas pasakyta, perfrazuoti paprasčiau ir t. t.; taip pat dėmesingai klausyti pašnekovo; aiškiai suvokti kultūrinių nesusipratimų riziką bendraujant su kitais žmonėmis;
- turimos žinios: pavyzdžiui, žinios, kaip tam tikros kalbos gramatiniai ryšiai atitinka linksniavimo modelius; ar suvokimas, kad tam tikrose kultūrose gali būti tabu ar tam tikrų ritualų, susijusių su mityba ar lytiniu gyvenimu, arba kad jie gali turėti religinių atspalvių;
- gebėjimai ir praktinė patirtis: pavyzdžiui, įgudimas naudotis žodynu ar lengvai orientuotis informacijos centre, naudotis garso ir vaizdo priemonėmis ar kompiuteriu (pavyzdžiui, internetu) mokymosi tikslams.

Tas pats žmogus įgūdžius bei praktinę patirtį ir gebėjimą susidoroti su nežinomais dalykais gali naudoti įvairiai priklausomai nuo:

- situacijos: ar individai susiduria su nepažįstamais žmonėmis, visiškai nežinoma žinių sfera, svetima kultūra ir kalba;
- konteksto: etnologas, turistas, misionierius, žurnalistas, švietimo darbuotojas ar gydytojas – kiekvienas, susidūręs su tuo pačiu reiškiniu (pavyzdžiui, vaikų ir tėvų santykiais tam tikroje bendruomenėje), remdamasis savo dalyku ar požiūriu, neabejotinai skirtingai ieškos reikšmės ir skirtingai ją atskleis;
- vyraujančių aplinkybių ir patirties: visai tikėtina, kad gebėjimai, taikomi mokantis penktos svetimosios kalbos, bus kitokie nei mokantis pirmos.

Turėtų būti atsižvelgiama į šią įvairovę ir į panašias sąvokas kaip *mokymosi stilius* ar *mokinio esminių bruožų visuma*, kad šios nebūtų laikomos nekintamomis, vieną kartą nustatytomis visiems.

Tai, kaip individas mokymo tikslams atsirenka strategijas, kad atliktų pateiktą užduotį, priklauso nuo jo gebėjimų mokytis įvairovės. Savo ruožtu gebėjimus mokytis individas plečia per įvairią mokymosi patirtį, jei tik ji nėra labai išskaidyta ar tokia pat.

2.1.2. Komunikacinė kalbinė kompetencija

Gali būti laikoma, kad *komunikacinė kalbinė kompetencija* susideda iš kelių komponentų: *lingvistinio*, *sociolingvistinio* ir *pragmatinio*. Postuluojama, kad kiekvieną šių komponentų sudaro būtent žinios, gebėjimai ir praktinė patirtis. *Lingvistinė kompetencija* apima leksikos, fonetikos ir gramatikos žinias bei gebėjimus ir kitas kalbos, kaip sistemos, dimensijas, nepriklausomai nuo jų variantų sociolingvistinės vertės ir pragmatinių realizavimo funkcijų. Šis komponentas, čia aptariamas individo komunikacinės kalbinės kompetencijos požiūriu, yra susijęs ne tik su žinių aprėptimi ir kokybe (pavyzdžiui, garsų reikšmės skiriamosios ypatybės arba žodyno apimtis ir tikslumas), bet ir su kognityviniu šių žinių organizavimu bei būdu jas saugoti (pavyzdžiui, daugybe asociacinių tinklų, į kuriuos kalbantysis „talpina“ leksikos vienetus) ir su jų pasiekiamumu (suaktyvinimu, išgavimu, panaudojimu). Žinios gali būti sąmoningos ir lengvai parodomos arba ne (pavyzdžiui, vėl prisiminkime fonetikos išmokimą). Individų žinių organizavimas ir pasiekiamumas yra skirtingas, taip pat ir to paties individo žinios gali būti tvarkomos ir pasiekiamos skirtingai (pavyzdžiui, jei asmuo yra daugiakalbis, tai žinių tvarkymas ir pasiekiamumas priklausys nuo tik jam būdingos daugiakalbės kompetencijos). Taip pat galima manyti, kad kognityvinis žodyno organizavimas bei posakių saugojimas ir pan., be kita ko, priklauso nuo tos bendruomenės ar bendruomenių, kuriose individas socializavosi ir kur jis mokėsi, kultūrinių bruožų.

Sociolingvistinė kompetencija susijusi su sociokultūrinėmis kalbos vartojimo sąlygomis. Dėl jautrumo socialinėms bendravimo normoms (mandagumo taisyklėms, kartų, lyčių, klasių ir socialinių grupių santykių normoms, tam tikrų esminių bendruomenės funkcionavimo ritualų lingvistinėms sąlygoms), sociolingvistinis komponentas tiesiogiai veikia visą kalbinį skirtingų kultūrų žmonių bendravimą, nors komunikantai jo įtakos dažnai gali nejausti.

Pragmatinė kompetencija susijusi su funkciniu kalbos priemonių vartojimu (kalbos funkcijų, šnekos aktų realizavimu) taikant tarpusavio sąveikos scenarijus ir modelius. Ši kompetencija taip pat apima diskurso, kohezijos ir koherencijos įvaldymą, tekstų tipų bei formų, ironijos ir parodijos atpažinimą. Labai svarbu pabrėžti, kad formuojant pragmatinius gebėjimus, didžiulį poveikį (didesnį nei lingvistinei kompetencijai) daro socialinė sąveika ir kultūrinė aplinka.

Visos aptartosios kategorijos yra skirtos socialinės veiklos subjekto savastimi laikomų kompetencijų sferoms ir tipams apibūdinti, t. y. vidinėms reprezentacijoms, mechanizmams ir gebėjimams, kurių kognityvinis buvimas lemia žmogaus elgesį ir kalbinę atliktį. Drauge bet koks mokymosi procesas padeda plėtoti ar keisti tas vidines reprezentacijas, mechanizmus ir gebėjimus.

5 skyriuje visi šie dalykai aptariami išsamiau.

2.1.3. Kalbinės veiklos rūšys

Mokinio ar kalbos vartotojo komunikacinė kalbinė kompetencija yra suaktyvinama atliekant įvairią **kalbinę veiklą**, kuri apima **receptiją, produkciją, sąveiką ir tarpininkavimą** (ypač vertimą raštu ar žodžiu). Kiekviena ši veiklos rūšis gali būti susijusi su sakiniais, rašytiniais arba abiejų formų tekstais.

Receptija ir produkcija (sakytinė ir / ar rašytinė), kaip procesai, yra akivaizdžiai pamatiniai, nes abu būtini tarpusavio sąveikai. Tačiau „Metmenyse“ šie kalbinės veiklos rūšių terminai vartojami atsietai vienas nuo kito. Receptyvioji veikla apima tylųjį skaitymą ir įvairiomis priemonėmis pateikiamų tekstų supratimą. Ji taip pat labai svarbi daugeliui mokymosi formų (suprasti mokymo kurso turinį, dirbti su vadovėliu, papildoma literatūra, dokumentais). Produkcinė veikla atlieka svarbią funkciją daugelyje akademinų ir profesinių sferų (sakininės pateiktys, rašytiniai moksliniai darbai ir pranešimai) ir jai teikiama ypatinga socialinė reikšmė (vertinama, kas pateikta raštu, ar sklandžiai kalbama, kaip pristatoma sakytinė pateiktis).

Sąveikoje žodžiu ir / ar raštu dalyvauja mažiausiai du individai. Čia produkcija ir receptija kaitaliojasi ir gali net „užkloti“ viena kitą, kai bendraujama žodžiu. Du pašnekovai tuo pačiu metu gali ir kalbėti, ir klausyti vienas kito. Net tada, kai pasikeitimo kalbėtojo–klausytojo vaidmenimis griežtai paisoma, iš esmės klausytojas jau iš anksto prognozuoja tolesnę kalbančiojo pranešimo dalį ir rengia atsakymą. Taigi sąveikos mokymasis apima daugiau nei mokymąsi suprasti ir produkuoti pasakymus. Iš esmės

vartojant kalbą ir jos mokantis sąveika laikoma ypač svarbia, nes bendraujant jai tenka pagrindinis vaidmuo.

Ir recepcijos, ir produkcijos požiūriu rašytinė ir / ar sakytinė *tarpininkavimo* veikla leidžia keistis informacija asmenims, kurie dėl kokios nors priežasties negali vienas su kitu bendrauti tiesiogiai. Verčiant raštu ar žodžiu, perfrazuojant, darant santraukas arba įrašus trečiajam asmeniui pateikiamas performuluotas tekstas, tiesiogiai pastarajam neprieinamas. Tarpininkavimas – teksto pateikimas kitaip – yra labai svarbus, kad įvairios kalbinės bendruomenės galėtų normaliai funkcionuoti.

2.1.4. Bendravimo sritys

Kalbinė veikla vyksta tam tikrose *srityse*. Jų gali būti labai įvairių, bet dėl praktiškiausių kalbos mokymosi tikslų jos skirstytinos į keturias dideles grupes: *viešosios veiklos sritis*, *asmeninio gyvenimo sritis*, *mokymo ir mokymosi sritis* ir *profesinės veiklos sritis*.

Viešosios veiklos sritis apima visa, kas susiję su įprasta socialine sąveika (verslo ir administravimo reikalai, paslaugos, viešojo pobūdžio kultūrinė ir laisvalaikio veikla, santykiai su žiniasklaida ir t. t.). Ją papildanti *asmeninio gyvenimo sritis* apima šeimos santykius ir individualius įpročius.

Profesinės veiklos sritis aprėpia visa, kas susiję su asmens veikla ir santykiais darbe. *Mokymo ir mokymosi sritis* susijusi su mokymosi / mokymo kontekstu (iš esmės institucinio pobūdžio), kur keliamas tikslas – gauti tam tikrų žinių ar įgyti gebėjimų.

2.1.5. Užduotys, strategijos ir tekstai

Bendraujant ir mokantis atliekamos ne vien kalbinės, bet ir kitokios *užduotys*, kurioms reikia ir kalbinės veiklos, ir individo komunikacinės kompetencijos. Kuo tos užduotys yra neįprastesnės, ne automatiškos, tuo labiau bendraujant ir mokantis prireikia taikyti *strategijas*. Tiek, kiek šioms užduotims atlikti reikia kalbinės veiklos, tiek reikia apdoroti sakininius arba rašytinius *tekstus* (suprantant, produkuojant, sąveikaujant ir tarpininkaujant).

Aptariamoji prietis yra aiškiai orientuota į veiksmą. Ji yra nukreipta, viena vertus, į sąsajas tarp to, kaip individas taiko strategijas, susijusias su savo kompetencijomis, ir to, kaip jis suvokia ar įsivaizduoja situaciją; kita vertus, į sąsajas tarp

užduoties ar užduočių, kurios turi būti atliktos tam tikrame kontekste, esant tam tikroms sąlygoms.

Taigi jei reikia į kitą vietą perkelti spintą (užduotis), galima ją stumti; išardyti ir lengviau pernešti, tada vėl surinkti; pasikviesti pagalbos; mesti darbus ir įtikinti save, kad jie gali palaukti iki rytojaus ir t. t. (visa tai – strategijos). Priklausomai nuo pasirinktos strategijos, užduočiai atlikti (ar jos vengti, ją atidėti ar reformuluoti) gali reikėti arba nereikėti kalbinės veiklos ir tekstų apdorojimo (skaityti montavimo instrukcijas, skambinti telefonu ir t. t.). Panašiai mokykloje mokinys, kuris iš užsienio kalbos turi išversti tekstą (užduotis), gali pasiieškoti, ar tokio vertimo dar nėra, paprašyti kito mokinio parodyti, ką jis jau padaręs, pasinaudoti žodynu, bandyti suvokti reikšmes iš kitų jau mokamų žodžių ar konstrukcijų, sugalvoti gerą pasiteisinimą, kodėl užduoties neatliko ir t. t. (strategijų gali būti visokių). Visais šiais atvejais vyksta kalbinė veikla ir apdorojami tekstai (verčiama / tarpininkaujama, žodžiu tariamasi su mokslo draugais, raštu ar žodžiu atsiprašoma mokytojo ir t. t.).

Ryšys tarp strategijų, užduoties ir teksto priklauso nuo užduoties pobūdžio. Pirmiausia ji gali būti susijusi su kalba, t. y. gali reikėti daugiau kalbinės veiklos ir strategijų, susijusių būtent su kalbine veikla (pavyzdžiui, skaitant tekstą ir komentuojant, atliekant tarpų užpildymo užduotį, skaitant paskaitą, konspektuojant pateikties metu). Užduotis gali apimti kalbinį komponentą, kai kalbinė veikla sudaro tik dalį to, ko yra reikalaujama, ir kai taikomos strategijos taip pat susijusios ar pirmiausia susijusios su kitokia veikla (pavyzdžiui, ruošiant valgį pagal receptą). Daug užduočių įmanoma atlikti be kalbinės veiklos. Tokiu atveju veiksmai visiškai nebūtinai susiję su kalbine veikla, o yra taikomos ir kitokios veiklos strategijos. Pavyzdžiui, palapinę tylėdami gali pastatyti keli žmonės, žinantys, ką daryti. Jie gali persimesti keliomis frazėmis, susijusiomis su darbu, arba tuo pat metu kalbėtis apie visai pašalinius dalykus, arba atlikti užduotį vienam iš jų niūniuojant melodiją. Kalbos prireikia, kai kas nors nežino, ką daryti toliau, arba kai dėl tam tikrų priežasčių įprasta tvarka suyra.

Šiuo požiūriu komunikacinės ir mokymosi strategijos yra tik vienos iš strategijų, lygiai kaip komunikacinės ir mokymosi užduotys yra tik vienos iš užduočių. Panašiai ir „autentiški“, ir specialiai mokymo tikslams sukurti tekstai, ir vadovėlių ar mokinio tekstai yra tik vieni iš daugelio tekstų.

Kituose skyriuose aprašoma kiekviena dimensija ir dalinė kategorija, kur įmanoma, pateikiant pavyzdžių ir skales. 4 skyriuje aptariami kalbos vartojimo aspektai – ką kalbos vartotojui ar mokiniui reikia daryti, o 5 skyriuje nagrinėjamos kompetencijos, kurios leidžia kalbos vartotojui veikti.

2.2. Bendrieji kalbos mokėjimo lygiai

Be aptartosios aprašymo schemos, 3 skyriuje pateikiama *vertikaloji dimensija* ir kylančia tvarka apibrėžiami bendrieji kalbos mokėjimo lygiai, skirti mokinio kalbos mokėjimui apibūdinti. 4 ir 5 skyriuose pristatomas aprašomųjų kategorijų rinkinys sudaro *horizontaliąją dimensiją*, susidedančią iš komunikacinės veiklos ir komunikacinės kalbinės kompetencijos parametrų. Lygių sistemą, susietą su parametru sistema, įprasta pateikti tinkleliu, kuriame apibūdinama ir vertikaloji, ir horizontalioji dimensijos. Aki-vaizdu, kad tai yra labai supaprastinta, nes, pavyzdžiui, tiesiog papildžius sistemą *sritimi*, atsirastų trečioji dimensija, kuri šį tinklelį paverstų teoriniu kubu. Dėl daugiamatiškumo iš esmės visa tai pateikti diagrama būtų labai sudėtinga, gal net neįmanoma.

Vis dėlto įvedus į metmenis vertikaliąją dimensiją, atsiranda galimybė mokymąsi – kad ir paprasčiausiai – planuoti ar aprašyti, o tai yra naudinga dėl kelių priežasčių.

- Suformulavus mokinio kalbos mokėjimo apibrėžtis atsižvelgiant į „Metmenyse“ aprašytas kategorijas, būtų lengviau sukonkretinti, kas, įvardijant šių kategorijų terminais, yra siektina, kad mokėjimas atitiktų tam tikrą pasiekimų lygį. Tai savo ruožtu padėtų išskirti aiškius ir tikroviškus bendruosius mokymosi tikslus.
- Ilgai trunkantis mokymasis, įvertinant pažangą ir užtikrinant tęstinumą, turi būti organizuotas pakopomis. Jų programos ir mokomoji medžiaga turi būti susijusios. Tai užtikrinti padėtų lygių aprašas.
- Mokymosi pastangos, atsižvelgiant į jų tikslus ir pakopas, taip pat turi būti susietos su vertikaliąja pažangos dimensija, t. y. turi būti įvertinti mokėjimo pasiekimai. Tai padaryti padėtų pateikiamos mokėjimo aptartys.
- Taip vertinant turi būti atsižvelgiama į neformalųjį mokymąsi, nemokyklinę patirtį, tam tikrą bendrais bruožais jau aptartą papildomą žinių praturtinimą. Pateikiama kalbos mokėjimo aptarčių sistema gali būti naudinga vertinant, kai peržengiamos tam tikros programos ribos.
- Pateikiamos bendrosios mokėjimo aptartys padeda lengviau palyginti skirtingų sistemų ir situacijų tikslus, lygius, mokomąją medžiagą, testus ir pasiekimus.
- Metmenys, kuriuose pateikiama ir horizontalioji, ir vertikaloji dimensijos, padeda apibrėžti dalinius tikslus ir suvokti nevienodus profilius bei dalines kompetencijas.
- Lygių ir kategorijų metmenys, palengvinantys su tam tikrais tikslais susijusių siekinių aprašymą, būtų naudingi inspektoriams. Tokie metmenys padėtų įvertinti, ar skirtingose vietovėse mokiniai dirba tinkamu lygiu. Jie gali padėti nu-

spręsti, ar atliktys tose vietovėse atitinka mokymosi pakopos standartą, kokie turėtų būti veiksmingo kalbos mokėjimo ir asmeninės pažangos artimiausi bei platesni ilgalaikiai tikslai.

- Pagaliau mokydami kalbos mokiniai pereina keletą švietimo sektorių ir institucijų, siūlančių kalbos mokymo paslaugas, tad bendros lygių sistemos pateikimas galėtų palengvinti tų sektorių bendradarbiavimą. Didėjant asmenų judumui, mokiniai, baigę ar dar tik įpusėję mokslus tam tikrame sektoriuje, vis dažniau keičia švietimo sistemas; todėl darosi labai svarbu, kad būtų bendra skalė, pagal kurią būtų apibūdinami jų pasiekimai.

Atsižvelgiant į vertikaliają „Metmenų“ dimensiją, viena neturi būti pamiršta – kalbos mokymosi procesas yra nenutrūkstamas ir individualus. Nėra dviejų kalbos vartotojų, nei gimtakalbių, nei negimtakalbių mokinių, kurių kompetencijos būtų visiškai vienodos ar jos būtų įgytos tokiu pačiu būdu. Bet kokios pastangos apibrėžti kokios nors žinių ar gebėjimų sferos mokėjimo „lygius“ tam tikra prasme yra abejotinos. Tačiau praktiniais sumetimais sudaryti apibrėžtų lygių skalę yra naudinga, kad mokymosi procesas būtų suskaidytas, sudarant galimybes sukurti programą, organizuoti lygio nustatymo egzaminus ir t. t. Skalių skaičius ir išsamumas labiausiai priklausys nuo to, kaip konkreti švietimo sistema yra organizuota ir kokiais tikslais skalės yra sudarytos. Galima nustatyti skalių sudarymo ir aptarčių, taikomų pagreičiui kylantiems mokėjimo lygiams apibūdinti, formulavimo procedūras ir kriterijus. Su tuo susiję klausimai ir galimybės yra išsamiai aptariami A priede. Prieš priimant savarankiškus strateginius skalių sudarymo sprendimus „Metmenų“ naudotojas primygtinai rekomenduojama perskaityti šį skyrių ir papildomą literatūrą.

Nereikėtų pamiršti, kad lygiai atspindi tik vertikaliają dimensiją. Jie gali tik ribotai rodyti tai, kad kalbos mokymasis – tai ir horizontalaus, ir vertikalaus lygmens pažanga, nes mokiniai įvaldo platų komunikacinės veiklos spektrą. Pažanga nėra paprasčiausias judėjimas aukštyn vertikalia skale. Nėra jokių ypatingų logiškų reikalavimų, kad mokiniai turi pereiti visus žemesnius dalinės skalės lygius. Jie gali daryti horizontalią pažangą (gretimų kategorijų atžvilgiu), labiau plėsdami savo atlikimo gebėjimus nei keldami mokėjimo lygį tos pačios kategorijos lygmeniu. Priešingai, sakydami *žinių gilinimas* suvokiame, kad tam tikru metu kas nors gali jausti poreikį įtvirtinti praktinius pasiekimus grįždamas prie tos srities, į kurią jis pastaruoju metu gilinasi, pagrindų (t. y. žemesnio gebėjimų lygio).

Pagaliau reikia būti atidiems interpretuojant lygių sistemą ar kalbos mokėjimo skalės, nes šios matavimo skalės nėra liniuotė. Nė viena skalė ar lygių sistema negali pretenduoti būti linijiška – kaip liniuotė. Kalbant apie Europos Tarybos kalbos mo-

kymo turinio aprašus, net jeigu lygių skalėje *Pusiaukelė* yra pusė kelio iki *Slenksčio* lygio, o *Slenkstis* – pusė kelio iki *Aukštumos*, tai esamų skalių taikymo patirtis rodo, kad daugeliui mokinių reikia daugiau nei dvigubai ilgesnio laiko nuo *Pusiaukelės* pasiekti *Slenkstį*, nei jo reikia *Pusiaukelei* pasiekti. Paskui tikriausiai jiems reikės daugiau nei dvigubai laiko nuo *Slenksčio* pasiekti *Aukštumą*, nei reikėjo nuo *Pusiaukelės* ateiti iki *Slenksčio* lygio, net jei skalėje lygiai atrodo esantys vienodai nutolę vienas nuo kito. Taip yra dėl to, kad reikia plėsti veiklos, gebėjimų ir vartojamos kalbos aprėptį. Todėl pristatant lygių skales, pasitelkiama vafliinio ledų indelio kūgio formos diagrama – trijų dimensijų, plėtėjanti viršūnės link. Taikant bet kokias lygių skales, ypač apdairiai reikėtų apskaičiuoti *laiko vidurkį*, kurio reikia tam tikriems tikslams pasiekti.

2.3. Kalbos mokymasis ir mokymas

2.3.1. Taip apibūdinant mokymosi tikslus nieko nepasakoma apie procesą, kaip mokiniai išmoka tinkamai veikti, arba kaip išsiugdomos / įgyjamos kompetencijos, įgalinančios veikti. Nekalbama ir apie būdus, kaip mokytojas palengvina kalbos įsisavinimo ir mokymosi procesus. Vis dėlto kadangi viena iš pagrindinių „Metmenų“ funkcijų yra skatinti ir įgalinti visus skirtingus kalbos mokymo ir mokymosi proceso partnerius kiek įmanoma aiškiau informuoti kitus ne tik apie savo tikslus ir uždavinius, bet ir apie taikomus metodus bei iš tikrųjų pasiektus rezultatus, todėl atrodo suprantama, kad „Metmenys“ negali apsiriboti žiniomis, gebėjimais ir nuostatomis, kurių mokiniui reikia įgyti, kad galėtų būti kompetentingas kalbos vartotojas, bet taip pat juose turi būti svarstomi kalbos įsisavinimo, mokymosi procesų ir mokymo metodikos klausimai. Šie dalykai yra aptariami 6 skyriuje.

2.3.2. Vis dėlto dar kartą reikėtų paaiškinti „Bendrujų Europos kalbų metmenų“ vaidmenį kalbos įsisavinimo, mokymosi ir mokymo atžvilgiu. Laikantis pagrindinių pluralistinės demokratijos principų, siekiama, kad „Metmenys“ būtų ne tik išsamūs, skaidrūs ir nuoseklūs, bet taip pat ir atviri, dinamiški ir nedogmatiški. Dėl tokios priežasties „Metmenys“ negali nei užimti vienokios ar kitokios pozicijos dabartinėse teorinėse diskusijose apie kalbos įsisavinimą ir jo sąsajas su kalbos mokymusi, nei propaguoti kurią nors vieną kalbos mokymo kryptį, atmesdami visas kitas. Tikroji „Metmenų“ paskirtis – skatinti visus kalbos

mokymosi / mokymo procesų partnerius kiek įmanoma aiškiau ir suprantamiau pristatyti savo veiklos teorinius pagrindus ir pačią veiklą. Kad šis vaidmuo būtų atliktas, „Metmenyse“ pateikiami parametrai, kategorijos, kriterijai ir skalės, kuriais vartotojai galėtų naudotis ir kurie galėtų juos paakinti įžvelgti daugiau galimybių arba apsvarstyti iki tol nenagrinėtas darbo prielaidas. Netvirtinama, kad tos prielaidos neteisingos, bet tik teigiama, kad visiems, atsakingiems už planavimą, turėtų būti naudinga peržiūrėti teoriją bei praktiką ir atsižvelgti į savo ir ypač kitų Europos šalių specialistų sprendimus.

Žinoma, atviri, *neutralūs* „Metmenys“ nereiškia, kad politikos nėra. Kurdamą tokius „Metmenis“ Europos Taryba jokių būdu nenukrypsta nuo 1 skyriuje aptartų principų ir nuo Ministrų Komiteto R (82) 18 ir R (98) 6 *Rekomendacijų*, skirtų šalių narių vyriausybėms.

2.3.3. 4 ir 5 skyriuose iš esmės kalbama apie veiklą ir kompetencijas, būtinas kalbos vartotojui ar mokiniui, kad šis galėtų bendrauti su kitais tos kalbos vartotojais, nepriklausomai nuo kalbos. Didžiojoje 6 skyriaus dalyje rašoma apie tai, kaip būtini gebėjimai gali būti ugdomi ir kaip tas ugdymo procesas gali būti palengvinamas. 7 skyriuje išsamiau apžvelgiamas užduočių vaidmuo vartojant kalbą ir jos mokantis. Tačiau visa daugiakalbiškumo ir daugiakultūriškumo krypties pasirinkimo prasmė dar turi būti atskleista. Todėl 6 skyriuje nagrinėjami daugiakalbės kompetencijos ir jos ugdymo klausimai. Daugiakalbės kompetencijos reikšmė kalbos mokymo praktikos įvairovei ir švietimo politikai smulkiau aptariama 8 skyriuje.

2.4. Kalbos vertinimas

BEKM yra *Bendrieji Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenys*. Dėl to dėmesio centre turi būti pats kalbos vartojimas ir vartotojas bei jų reikšmė mokymuisi ir mokymui.

9 (paskutiniame) skyriuje dėmesys sutelkiamas į „Metmenų“ funkcijas, susijusias su kalbos mokėjimo vertinimu. Skyriuje aptariamos trys pagrindinės „Metmenų“ taikymo kryptys:

- 1) apibrėžiant testų ir egzaminų turinį;
- 2) formuluojant mokymosi tikslų pasiekimo kriterijus, susijusius tiek su tam tikros sakinės ar rašytinės atlikties vertinimu, tiek su nuosekliu mokytojų, bendramokslų vertinimu ar paties mokinio įsivertinimu;

- 3) aprašant veikiančių testų ir egzaminų tikrinamus mokėjimo lygius, sudarant galimybes palyginti skirtingas lygių nustatymo sistemas.

Šiame skyriuje smulkiai aptariami dalykai, kuriuos turi pasirinkti asmenys, vadovaujantys vertinimo procedūroms. Pasirinktys yra pateiktos priešybių poromis. Kiekvienu atveju vartojamos sąvokos yra aiškiai apibrėžiamos ir, atsižvelgiant į vertinimo tikslus švietimo kontekste, aptariami jų santykiški pranašumai bei trūkumai. Taip pat yra nurodoma, kaip taikyti vieną ar kitą alternatyvią galimybę.

Toliau 9 skyriuje svarstomi vertinimo įvykdymo klausimai. Prietis grindžiama nuostata, kad praktinė vertinimo schema negali būti pernelyg sudėtinga. Pavyzdžiui, būtina sutarti, kiek išsami turi būti skelbiama egzaminų programa, nepamirštant, kad dėl tikros egzamino medžiagos ar testų „banko“ kūrimo turi būti priimti detalūs sprendimai. Vertintojai, ypač sakininės atlikties, turi dirbti ribojami apibrėžto laiko ir gali taikyti tik griežtai nustatytą kriterijų skaičių. Mokiniai, kurie nori įsivertinti savo mokėjimą, kad suprastų, ko imtis toliau, turi daugiau laiko, bet jiems reikės iš visos komunikacinės kompetencijos tikslingai pasirinkti svarbius komponentus. Tai atskleidžia bendriausią principą, kad „Metmenys“ turi būti išsamūs, bet visi jų vartotojai turi būti pasirengę pasirinkti. Atrankumas gali sudaryti sąlygas taikyti paprastesnes klasifikacines schemas, kuriose, kaip matėme aptardami *komunikacinę veiklą*, puikiai gali būti susietos kategorijos, bendroje schemoje pateiktos atskirai. Kita vertus, vartotojo tikslai galėtų lemti būtinybę išplėsti kai kurias kategorijas, atsižvelgiant į itin svarbias sritis. Skyriuje svarstomi iškelti klausimai ir pateikiama kai kurių egzaminavimo institucijų kalbos mokėjimo vertinimo kriterijų sistemų pavyzdžių.

9 skyriuje daugeliui skaitytojų suteikiama galimybė nuodugniau ir kritiškiau panagrinti žinomų egzaminų programas, padedama suvokti, kokią informaciją egzaminavimo institucija turi suteikti apie nacionalinių ar tarptautinių kvalifikacinių egzaminų (pavyzdžiui, ALTE, ICC) tikslus, turinį, kriterijus ir procedūras. Mokytojų rengėjams tai bus naudinga gerinant būsimų ir jau dirbančių mokytojų kvalifikaciją vertinimo požiūriu. Tačiau mokytojai jaučia vis didesnę atsakomybę vertindami savo visų lygių mokinius ir studentus tiek formuojamuoju, tiek apibendrinamuoju būdu. Mokiniai irgi vis labiau yra skatinami įsivertinti, kad organizuotų ir planuotų savo mokymąsi ar kad informuotų apie savo gebėjimus bendrauti kalbomis, kurių formaliai nesimokė, bet kurios prisideda prie jų daugiakalbiškumo formavimo.

Dabar daugiausia dėmesio skiriama „Europos kalbų aplanko“ diegimui tarptautiniu mastu. „Aplankas“ mokiniams sudarytų galimybę apibūdinti savo daugiakalbės

kompetencijos pažangą registruojant visų rūšių ir įvairių kalbų mokymosi patirtį, kurios didžioji dalis kitu atveju galėtų būti neįvertinta ir nepripažinta. Numatoma, kad mokiniai, įsivertinę savo kiekvienos kalbos mokėjimą, bus skatinami į *Aplanką* įtraukti nuolat atnaujinamų teiginių. Kad šis dokumentas būtų patikimas, labai svarbu jį pildyti atsakingai ir aiškiai. Šiuo atveju nuorodos į BEKM bus ypač naudingos.

Testų rengėjai, taip pat egzaminų administratoriai ir vadovai galėtų pastudijuoti 9 skyrių ir drauge jiems skirtus *Nurodymus egzaminuotojams (CC-Lang (96) 10 rev* dokumentas). Šie nurodymai, kuriuose smulkiai aptariamas testų rengimas ir vertinimas, papildo 9 skyrių. Juose taip pat yra literatūros sąrašas, priedas su punktų analize ir paaiškinti svarbiausi terminai.

3. Bendrieji atskaitos lygiai

3.1. Bendrujų atskaitos lygių aptarčių kriterijai

Vienas iš „Bendrujų Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenų“ tikslų yra padėti partneriams aprašyti kalbos mokėjimo lygius, kurie reikalingi esamiems standartams, testams ir egzaminams, kad būtų galima lengviau sugretinti skirtingas kvalifikavimo sistemas. Tam tikslui ir buvo parengta kalbos mokėjimo lygių aprašomoji sistema ir bendrieji atskaitos lygiai. Be to, pateikiamas sąvokų tinklėlis, pagal kurį vartotojai gali aprašyti savo sistemą. Būtų geriausia, kad bendroji atskaitos lygių skalė atitiktų keturis kriterijus. Du iš jų susiję su aprašymo, kiti du – su matavimo klausimais.

Aprašymo klausimai

- Bendroji metmenų skalė *turėtų būti nesiejama su jokia kontekstu*, kad būtų galima pateikti apibendrintinus įvairių specifinių kontekstų rezultatus. Kitaip tariant, skalė neturėtų būti rengiama, pavyzdžiui, specialiai mokyklos kontekstui ir taikoma suaugusiesiems ar atvirksčiai. Tačiau tuo pat metu bendrosios „Metmenų“ skalės aptartys turi būti *svarbios kontekstui*, sietinos su kiekvienu kontekstu ir pritaikytinos kiekvienam be išimties kontekstui – ir būti tinkamos tai funkcijai, kuriai jos tame kontekste naudojamos. Tai reiškia, kad kategorijos, vartojamos aprašyti, kaip mokiniai geba vartoti kalbą įvairiuose kalbos vartojimo kontekstuose, turi būti susietos su visos tikslinės populiacijos įvairių mokinių grupių kalbos vartojimo kontekstais.
- Aprašymas turi būti *pagrįstas kalbos kompetencijos teorijomis*. Tai sunku, nes esamas teorinis pagrindas ir tyrimai nepakankami, kad jais būtų galima remtis taip aprašant kalbą. Vis dėlto klasifikavimas pagal kategorijas ir aprašymas turi būti teoriškai pagrįsti. Reikėtų pridurti, kad nors ir susijęs su mokslinėmis teorijomis, aprašas turi būti *patogus vartotojams* – priimtinas praktikams, kad skatintų juos svarstyti apie kalbos kompetencijas konkrečioje savo aplinkoje.

Matavimo klausimai

- Kurioje bendrosios atskaitos skalės vietoje pateiktinos tam tikros kalbinės veiklos rūšys ir kompetencijos, turėtų būti *objektyviai apibrėžta*, taigi turėtų būti pagrįsta matavimo teorija. Tai daroma, kad būtų išvengta sisteminimo klaidų, kylančių dėl nepagrįstų susitarimų, dėl teoretikų iš piršto laužtų taisyklių, dėl tam tikrų praktikų grupių veiklos ar dėl skalių, kuriomis naudojamosi.
- Nustatytas kalbos mokėjimo *lygių kiekis* turėtų rodyti kalbos mokymosi pažangą įvairiuose sektoriuose, tačiau konkrečiame kontekste lygių išskirtina tiek, kad būtų įmanoma pakankamai nuosekliai juos vieną nuo kito atskirti. Tai reikštų, kad įvairioms dimensijoms gali tekti taikyti skirtingo dydžio skalės „žingsnį“, kitaip tariant, platesnį (bendrai, visuotinai priimtai skalei) ir siauresnį (vietinei, mokomajai skalei).

Minėtų kriterijų labai sunku laikytis, bet jie yra svarbus kelrodis. Iš tikrųjų tai įmanoma derinant intuityvųjį, kokybinį ir kiekybinį metodus. Toks trijų metodų derinimas skiriasi nuo grynojo intuityviojo metodo, kuriuo įprasta remtis rengiant kalbos mokėjimo lygių skales. Nors intuityvusis metodas ir tinka tam tikro konteksto kalbos mokėjimo skalėms sudaryti, tačiau taikant šį metodą bendrosioms skalėms rengti atsirastų netikslumų. Kliaujantis intuicija, vienokie ar kitokie sprendimai skiriant kalbos mokėjimo lygius daromi subjektyviai – tai ir yra šio metodo trūkumas. Antra vertus, įvairių sektorių vartotojai, atsižvelgdami į mokinių poreikius, pagrįstai skirtingai suvokia perspektyvą. Kiekviena skalė, kaip ir testas, yra pagrįsta tame kontekste, kuriame ji funkcionuoja. Pagrindimas – o jam reikia tam tikros kiekybinės analizės – yra nenutrūkstamas ir teoriškai nesibaigiantis procesas. Dėl šių priežasčių bendrieji kalbos lygių aprašai ir aptartys buvo rengiami laikantis gana griežtos metodikos. Sistemingai buvo derinami intuityvusis, kokybinis ir kiekybinis metodai. Pirmiausia buvo analizuojamas esamų skalių turinys ir lyginamas su „Metmenyse“ vartojamų kategorijų aptartimis. Tada intuityviajame etape ta medžiaga buvo redaguojama ir formuluojamos naujos aptartys, kurių derinius aptarė specialistai. Tuomet taikant įvairius kiekybinius metodus buvo patikrinta, ar mokytojai galėtų atpažinti aprašomąsias kategorijas, ar aptartys iš tikrųjų apibūdina kategorijas, kurias turėtų apibūdinti. Pakartotinai tiriant buvo patikslintas aptarčių išdėstymas skalėse.

Prieduose yra rašoma apie techninius klausimus, susijusius su kalbos mokėjimo aptarčių kūrimu ir jų išdėstymu skalėse. A priede kalbama apie skales ir jų sudarymo metodus, kurie gali būti pasirinkti toliau tobulinant kalbos lygių aprašymo sistemą. B

priede trumpai apžvelgiamas Šveicarijos nacionalinės mokslinių tyrimų tarybos projektas, kurį vykdant buvo parengti bendrieji kalbos mokėjimo lygiai ir jų aiškinamosios aptartys. Tas projektas apėmė įvairius švietimo sektorius. C ir D prieduose pristatomi du tarpusavyje susiję Europos projektai, kuriuose taikant panašią metodiką parengtos ir pagrįstos jaunimui skirtos kalbos mokėjimo lygių nustatymo aptartys. C priede aprašytas DIALANG projektas. DIALANG, kaip platesnio vertinimo instrumento dalį, „Metmenu“ kalbos mokėjimo aptartis pritaikė kalbos mokėjimui įsivertinti. D priede aprašytas ALTE (Europos kalbų testuotojų asociacijos; angl. ALTE, *Association of Language Testers in Europe*) „Geba“ projektas. Per šį projektą buvo parengtas ir pagrįstas platus kalbos mokėjimo aptarčių rinkinys, kuris taip pat gali būti siejamas su bendraisiais atskaitos lygiais. Šios aptartys papildė „Metmenu“ aptartis, nes yra parengtos pagal suaugusiesiems svarbias kalbos vartojimo sritis.

Prieduose aprašyti projektai rodo, kad patys bendrieji atskaitos lygiai ir įvairių lygių aiškinamųjų aptarčių skalėse pateiktos sąvokos dideliu mastu sutampa. Galima sakyti, kad daugėja įrodymų, jog apibrėžtieji kriterijai, nors kartais tik iš dalies, tačiau yra pritaikomi.

3.2. Bendrieji „Metmenu“ atskaitos lygiai

Galima sakyti, kad iš esmės (nors dar ir ne visuotinai) sutariama dėl kalbos mokėjimo lygių, atitinkančių kalbos mokymosi ir išmokimo viešo pripažinimo reikalavimus, skaičiaus ir jų pagrindinių bruožų, regis, šešių plačių kalbos mokėjimo lygių sistema būtų ir apima svarbiausius dalykus, reikalingus besimokantiems Europos kalbų.

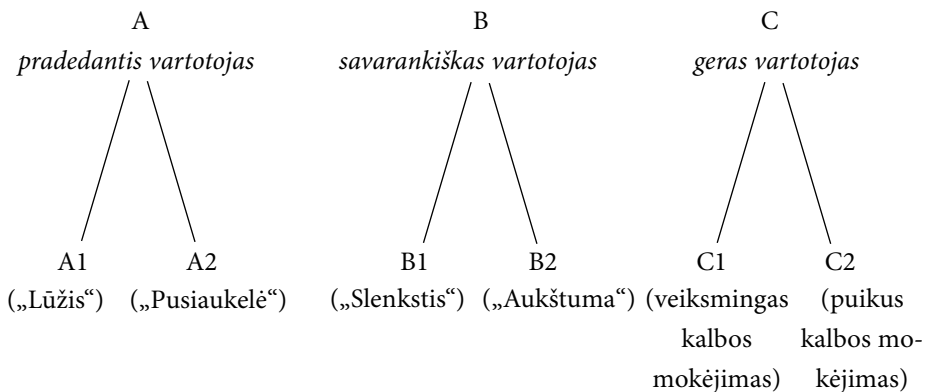
- „Lūžis“ (angl. *Breakthrough*), atitinka 1978 m. Wilkinso vadinamąjį modelių (angl. *Formulaic Proficiency*) ir Trimo tame pačiame leidinyje įvadinį (angl. *Introductory*)¹ mokėjimą.
- „Pusiaukelė“ (angl. *Waystage*) – Europos Tarybos parengtas turinio aprašas.
- „Slenkstis“ (angl. *Threshold*) – Europos Tarybos parengtas turinio aprašas.
- „Aukštuma“ (angl. *Vantage*) – Europos Tarybos parengtas trečiasis turinio aprašas; šį lygį Wilkinso vadina ribotai veiksmingu kalbos mokėjimu (angl. *Limited Operational Proficiency*), o pasak Trimo, tai – tinkamo reagavimo situacijose,

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

kuriose paprastai atsiduriama, kalbos mokėjimo lygis (angl. *Adequate response to situations normally encountered*).

- Veiksmingas kalbos mokėjimas (angl. *Effective Operational Proficiency*), Trimo vadinamas veiksmingo mokėjimo (angl. *Effective Proficiency*) lygiu, Wilkinso – tinkamo mokėjimo lygiu (angl. *Adequate Operational Proficiency*). Šis kalbos mokėjimo lygis rodo aukštesnę kompetencijos, reikalingos atliekant sudėtingas darbo ar akademinės užduotis, lygį.
- Puikus kalbos mokėjimas (pasak Trimo, visapusis kalbos mokėjimas, angl. *Comprehensive mastery*; anot Wilkinso, visapusis veiksmingas kalbos mokėjimas, angl. *Comprehensive Operational Proficiency*). Atitinka ALTE sistemos aukščiausio lygio egzaminą. Šis lygis gali būti praplečiamas įtraukiant platesnę tarpkultūrinę kompetenciją, išsiugdomą daugelio asmenų, kurių „darbo įrankis“ yra kalba.

Pažiūrėjus į šiuos šešis lygius, matoma, kad jie aukštesni ar žemesni nei įprasta manyti ir skirstyti pagal nusistovėjusią tvarką į pradedančiųjų, pažengusiųjų ir mokančiųjų lygius. Ir dar – kai kurie Europos Tarybos lygių angliški aprašų pavadinimai (pavyzdžiui, *Waystage, Threshold*) sunkiai verčiami į kitas kalbas². Todėl siūlomoje schemeje „hiperteksto“ skaidymo principu pirminiai A, B ir C lygiai išsišakoja:



1 schema

2 Lietuvių kalbos mokėjimo lygių aprašų leidimai: Narbutas E., Pribušauskaitė J., Ramonienė M., Skapienė S., Vilkienė L., *Slenkstis*, Strasbourg, 1997 (antras leidimas: V.: Gimtasis žodis, 2002); Pribušauskaitė J., Ramonienė M., Skapienė S., Vilkienė L., *Aukštuma*, Strasbourg, V.: Presvika, 2000; Pribušauskaitė J., Ramonienė M., Vilkienė L., *Pusiaukelė*, V.: Apostrofa, 2006; Stumbrienė V., *Lūžis*, V.: Vilniaus universiteto leidykla, 2007.

3.3. Bendrųjų kalbos mokėjimo lygių pateikimas

Europos kalbų mokėjimo lygių sistemos sukūrimas jokia būdu neužkerta kelio skirtingų mokymo tradicijų skirtinguose sektoriuose savaip išdėstyti ir aprašyti kalbos mokėjimo lygių sistemą ir modulius. Taip pat tikėtina, kad dabar, regis, labai tikslios formuluotės dar keisis, bus keičiami kai kurie žodžiai, nes prisidės šalių narių ir institucijų patirtis.

1 lentelė. Europos Tarybos kalbos mokėjimo lygiai: visuminė skalė

Geras vartotojas	C2	Geba lengvai suprasti iš esmės viską, ką girdi ar skaito. Nuosekliai atpasakodamas diskusijas, pasakojimus ar nuomones geba apibendrinti skirtingų skaitomų ar klausomų šaltinių informaciją. Geba spontaniškai, visiškai laisvai ir tiksliai, perteikdamas reikšmės niuansus išdėstyti savo nuomonę, nuostatą, pažiūras net ir sudėtingesnėse situacijose.
	C1	Geba suprasti įvairius sudėtingus ilgesnius tekstus ir suvokti potekstę. Geba spontaniškai, laisvai, ilgai neieškodamas raiškos priemonių, išdėstyti savo nuomonę, nuostatą, pažiūras. Geba lanksčiai ir veiksmingai vartoti kalbą visuomeniniais, akademiniais ir profesiniais tikslais. Geba kurti aiškų, gerai sukomponuotą, detalų tekstą sudėtingomis temomis laikydamasis stiliaus ir formos reikalavimų, tinkamai vartodamas sejmimo priemones.
Savarankiškas vartotojas	B2	Geba suprasti sudėtingų tekstų tiek konkrečiomis, tiek abstrakčiomis temomis pagrindines mintis, taip pat ir specializuotas diskusijas profesinėmis temomis. Geba pakankamai spontaniškai ir laisvai bendrauti žodžiu ir raštu, todėl bendravimas su gimtakalbiais, nesukeliant jiems įtampos ir patiems jos nejauciant, yra visiškai įmanomas. Geba kurti aiškų, detalų tekstą daugeliu temų ir paaiškinti savo požiūrį svarstomais klausimais, išdėstydamas įvairių pasirinkimų pranašumus ir trūkumus.
	B1	Geba suprasti aiškių tekstų apie žinomus dalykus, su kuriais susiduria darbe, mokykloje, poilsiaudami ir pan., svarbiausias mintis. Geba susidoroti su dauguma keliaujant susiklostančių situacijų toje šalyje, kurioje kalbama tiksline kalba. Geba bendrauti daugelyje numatomų kasdienio gyvenimo situacijų ir kai kuriose netikėtose situacijose. Geba kurti paprastą rišlų tekstą įprastomis arba jam įdomiomis temomis. Geba apibūdinti patirtį ir įvykius, svajones, viltis, norus, trumpai nurodyti priežastis ir paaiškinti nuomones ar planus.
Pradedantis vartotojas	A2	Geba suprasti sakinius ir dažnai vartojamus posakius, susijusius su svarbiausiomis gyvenimo sritimis (pavyzdžiui, apie asmenį, šeimą, pirkimą, vietos geografiją, darbą). Geba komunikuoti įprastose kasdienėse situacijose apie žinomus dalykus, kai tereikia pasiteirauti informacijos ar ją suteikti. Paprastomis kalbos priemonėmis geba papasakoti apie savo išsilavinimą, artimiausią aplinką, būtiniausius poreikius.
	A1	Geba suprasti ir vartoti žinomus būtiniausius posakius ir pagrindines frazes, kad patenkintų konkrečius poreikius. Geba prisistatyti ir pristatyti kitą, užduoti asmeninio pobūdžio klausimų (pavyzdžiui, kur gyvena, ką pažįsta, kokius daiktus turi) ir atsakyti į tokius pat klausimus. Geba susikalbėti labai paprastai, jei tik pašnekovas kalba lėtai, aiškiai ir yra pasirengęs padėti.

Pageidautina, kad bendrosios gairės skirtingiems tikslams būtų pateikiamos įvairiai. Kai kuriems tikslams derės pateikti visą pasiūlytą bendrųjų atskaitos lygių sistemą, kur kiekvienas lygis aprašytas visuminiu požiūriu, kaip parodyta 1 lentelėje. Toks paprastas visuminis kalbos mokėjimo lygių sistemos pateikimas jos naudotojams nespecialistams padės geriau suprasti sistemą, o kalbų mokytojams ir kalbų mokymo programų rengėjams – suvokti svarbiausius su kalbos mokėjimo lygiais susijusius dalykus.

Kad padėtume konkrečios švietimo sistemos mokiniams, mokytojams ir kitiems praktiškai naudotis lygių aprašais, būtina smulkesnė jų apžvalga. Tokia apžvalga pateikiama tinkleliu, kuriame pagrindinės kalbos vartojimo kategorijos parodomos visais šešiais lygiais. 2 lentelėje pateikiami šešių kalbos mokėjimo lygių sistemos kalbos mokėjimo įsivertinimo apmatai. Jie yra skirti padėti mokiniams įsivertinti pagrindinius kalbinius gebėjimus ir nuspręsti, į kurio lygio tikslesnes aptartis jie turėtų gilintis, kad įsivertintų kalbos mokėjimą.

Kitiems tikslams pageidautina kreipti dėmesį į tam tikrus lygius ir į tam tikras kategorijas. Tam tikriems tikslams galima būtų rinktis tam tikrą lygį ar tam tikrą kategoriją, reikalui esant lygius sudalyti į kelis ir pridėti tiems tikslams svarbių kategorijų. Tokiu atveju moduliai rinkinyje turi būti išdėstyti nuosekliai vieni kitų atžvilgiu ir susieti su bendraisiais metmenimis.

Antra vertus, užuot nustačius komunikacinės veiklos kategorijas, galima įvertinti mokinio ar kandidato atliktą remiantis komunikacinės kalbinės kompetencijos aspektais, nustatomais iš tos atlikties. 3 lentelė yra skirta kalbėjimui įvertinti. Jos židiny – įvairūs kokybiniai kalbos vartojimo aspektai.

3.4. Aiškinamosios aptartys

Trys įvadinės bendrųjų kalbų mokėjimo lygių lentelės (1, 2 ir 3) parengtos naudojantis aiškinamųjų aptarčių banku. Jis buvo sukauptas „Metmenims“ per B priede aprašytą projektą, taip pat buvo patikrintas aptarčių pagrįstumas. Formuluočių matematiniais metodais buvo išdėstytos skalėje lygiais pagal tai, kaip jos buvo suprastos didelio skaičiaus vertinamų mokinių.

Kad būtų patogiau naudotis, aptarčių skalės sugretintos su atitinkamomis 4 ir 5 skyrių aprašymo sistemos kategorijomis. Aptartys susijusios su trimis aprašymo sistemos metakategorijomis: komunikacine veikla, strategijomis ir komunikacinėmis kalbinėmis kompetencijomis.

Komunikacinė veikla

Pateikiamos „Gebu“ aptartys recepcijai, sąveikai ir produkcijai apibūdinti. Dalinių kategorijų aptarčių nėra visiems lygiams, nes kai kurios komunikacinės veiklos rūšys negali vykti, kol neįgyjama tam tikro lygio kompetencijos, o aukštesniuose kalbos mokėjimo lygiuose kai kurios komunikacinės veiklos rūšys nebėra svarbios.

Strategijos

Pateikiamos „Gebu“ aptartys komunikacinėje veikloje naudojamoms strategijoms apibūdinti. Strategijos tarsi lankstas, jungiantis mokinio išteklius (kompetencijas) ir tai, ką jis geba daryti naudodamasis tais ištekliais (komunikacinę veiklą). 4 skyriaus poskyriuose, kuriuose rašoma apie sąveikos ir produkavimo strategijas, apibūdinami: a) veiksmo planavimo, b) išteklių suderinimo ir trūkumų kompensavimo veikiant, c) rezultatų stebėsenos ir, reikalui esant, pataisymo principai.

Komunikacinės kalbinės kompetencijos

Yra parengtos ir skalėse išdėstytos šių kompetencijų aptartys: lingvistinės, pragmatinės ir sociokultūrinės. Kai kurių kompetencijos aspektų visais lygiais apibrėžti neįmanoma; nurodomi tie skirtumai, kurie atrodo esą reikšmingi.

Kad susidarytų bendras vaizdas, aptartys turi būti visuminės, o smulkūs mikrofunkcijų (komunikacinių intencijų ir jų raiškos), gramatinių formų ir žodžių sąrašai pateikiami konkrečių kalbų aprašuose (pavyzdžiui, „Slenkstyje“). Skalėse pateikiamų funkcijų, sąvokų, gramatikos ir žodyno, reikalingų atlikti komunikacinę užduotį, analizė galėtų būti naujų kalbos aprašų rengimo etapas. Panašiai pagal tokį modulį (pavyzdžiui: pasaulio pažinimas, kognityvieji gebėjimai) galėtų būti pateiktos ir bendrosios kompetencijos.

2 lentelė. Bendrieji atskaitos lygiai: įsivertinimo tinklelis

		A1	A2	B1
SUPRATIMAS	Klausymas	Gebu atpažinti žinomus žodžius ir pagrindinius posakius, susijusius su manimi, mano šeima ir artimiausia labai konkrečia aplinka, kai kalbama lėtai ir aiškiai.	Gebu suprasti posakius ir dažniausiai vartojamus žodžius, susijusius su svarbiausiais asmeniniais dalykais (pavyzdžiui, pati svarbiausia informacija apie save ir šeimą, apsipirkimą, gyvenamąją vietą, darbą). Gebu suvokti trumpų, aiškių ir paprastų skelbimų bei pranešimų esmę.	Gebu suprasti, kai kalbama aiškiai bendrine kalba apie žinomus dalykus, su kuriais susiduriama darbe, mokykloje, leidžiant laisvalaikį ir panašiai. Gebu suprasti daugelio radijo ar TV pranešimus apie einamuosius įvykius, ar laidas apie mane dominančius dalykus bei mano profesiją, kai kalbama santykinai lėtai ir aiškiai.
	Skaitymas	Gebu atpažinti žinomus vardus, pavardes, žodžius ir labai paprastus sakinius, pavyzdžiui, žinutėse, laiškeliuose ar kataloguose.	Gebu skaityti labai trumpus, ir paprastus tekstus. Paprastuose įprastuose tekstuose, pavyzdžiui, skelbimuose, valgiaraščiuose, tvarkaraščiuose, brošiūrose, gebu surasti konkrečią nuspėjamą informaciją. Gebu suprasti trumpus paprastus asmeninius laiškus.	Gebu suprasti tekstus apie kasdienį gyvenimą ir darbą, jei juose daugiausia vartojami dažnai pasitaikantys žodžiai. Gebu suprasti, kai asmeninio pobūdžio laiškuose aprašomi įvykiai, rašoma apie jausmus ar norus.
KALBĖJIMAS	Sakytinė sąveika	Gebu susikalbėti su asmeniu, kuris pasirengęs lėčiau pakartoti ar paprasčiau pasakyti tai, ką norėjęs, ir padėti man pasakyti tai, ką noriu. Gebu užduoti paprastų klausimų žinomomis temomis apie būtiniausius poreikius ir atsakyti į tokius klausimus.	Gebu susikalbėti, atlikdamas paprastus ir įprastus darbus, kai reikia paprastai ir tiesiogiai apsikeisti informacija žinomomis temomis. Gebu dalyvauti labai trumpame pokalbyje būtinėmis temomis, nors paprastai nesuprantu tiek, kad galėčiau pats palaikyti pokalbį.	Gebu susikalbėti daugelyje situacijų keliaudamas. Specialiai nepasirengęs gebu ištraukti į pašnekesį, kai kalbama apie žinomus dalykus, asmeninius interesus ar dalykus, susijusius su kasdieniu gyvenimu (pavyzdžiui, šeima, pomėgiais, darbu, kelionėmis ir einamaisiais įvykiais).
	Sakytinė produkcija	Labai paprastomis frazėmis ir sakiniais gebu nusakyti, kur gyvenu, pakalbėti apie žmones, kuriuos pažįstu.	Gebu pavartoti nemažai frazių bei sakinių ir paprastomis kalbinėmis priemonėmis papasakoti apie savo šeimą ir kitus žmones, gyvenimo sąlygas, išsilavinimą ir dabartinį ar buvusį darbą.	Gebu papasakoti apie savo svajones ir planus frazes ir sakinius jungdamas paprastais jungikliais. Gebu trumpai pagrįsti nuomones ir planus (nurodyti priežastis). Gebu papasakoti atsitikimą, filmo ar knygos turinį, pasakyti savo nuomonę apie tai, ką perskaičiau ar mačiau.
RĄŠYMAS	Rašymas	Gebu trumpai ir paprastai užrašyti atviruką, pavyzdžiui, rašydamas iš ten, kur atostogauju. Gebu įrašyti asmens duomenis anketoje (vardą, pavardę, pilietybę, adresą), pavyzdžiui, gebu užpildyti viešbučio registracijos kortelę.	Gebu parašyti trumpus laiškelius ar žinutes, susijusius su svarbiausiais poreikiais. Gebu parašyti labai paprastą asmeninio pobūdžio laišką, pavyzdžiui, kam nors už ką nors padėkoti.	Gebu parašyti paprastą rišlų tekstą žinomomis temomis arba apie dalykus, kuriais domiuosi. Gebu parašyti asmeninį laišką, aprašydamas savo patirtį ar išpūdžius.

B2	C1	C2
<p>Gebu suprasti išplėtotą kalbą ir paskaitas. Jei kalbama gerai žinoma tema, gebu suprasti net ir sudėtingus samprotavimus. Gebu suprasti daugumą TV naujienų ir laidų apie einamuosius įvykius. Gebu suprasti daugumą filmų, kai kalbama bendrine kalba.</p>	<p>Gebu suprasti išplėtotą kalbą, net jei nėra gerai sukomponuota, o ryšiai aiškiai neparodomi, telieka juos numanyti. Be didelių pastangų gebu suprasti TV laidas ir filmus.</p>	<p>Lengvai suprantu bet kokią sakytinę kalbą, gyvai girdimą ar transliuojamą radijo ir TV, net kai kalbama natūraliu tempu. Tereikia šiek tiek laiko, kad įprasčiau prie kalbėtojo tarties savitumą.</p>
<p>Gebu skaityti straipsnius ir pranešimus, kuriuose rašoma apie šiuolaikines problemas, kuriuose autoriai išdėsto vienokias ar kitokias pažiūras. Gebu suprasti šiuolaikinius prozos kūrinius.</p>	<p>Gebu suprasti ilgus ir sudėtingus informacinius ar grožinės literatūros tekstus, suvokdamas stilių skirtingumą. Gebu suprasti specializuotus straipsnius ir ilgesnius techninius nurodymus, net jei jie nesuję su mano veiklos sritimi.</p>	<p>Gebu lengvai skaityti įvairiausių rašytinius tekstus: abstrakčius, struktūros ar kalbos požiūriu sudėtingus tekstus (žinytus ir vadovėlius, specializuotus straipsnius, grožinės literatūros kūrinius).</p>
<p>Gebu kalbėtis pakankamai laisvai ir spontaniškai, todėl nesunkiai susikalbu su gimtakalbiais. Gebu aktyviai diskutuoti žinomomis temomis, paaiškinti savo nuomonę ir pateikti argumentų jai apginti.</p>	<p>Gebu kalbėtis laisvai, spontaniškai pernelyg ilgai negalvodamas, kaip ką pasakyti. Gebu vartoti kalbą lanksčiai ir veiksmingai tiek socialinėms, tiek profesinėms reikmėms tenkinti. Gebu tiksliai išsakyti mintis ir nuomones ir sumaniai susieti savo kalbėjimą su pašnekovų išsakytomis mintimis.</p>	<p>Be pastangų gebu dalyvauti bet kokiame pokalbyje ar diskusijoje. Gebu vartoti frazeologizmus ir šnekamosios kalbos žodžius. Gebu kalbėtis laisvai ir tiksliai perteikti reikšmės niuansus. Jei susiduriu su sunkumais, gebu atsitraukti ir taip laisvai pasakyti tą patį kitaip, kad pašnekovai vargu ar tai pastebi.</p>
<p>Gebu aiškiai ir smulkiai nupasakoti daugelį dalykų, kurie susiję su mano specialybe. Gebu paaiškinti požiūrį į kalbamus dalykus nurodydamas pranašumus bei trūkumus.</p>	<p>Gebu aiškiai ir smulkiai apibūdinti sudėtingus dalykus, įtraukdamas ir potemes, išskirdamas specifinius aspektus bei apibendrinamas ir pateikdamas atitinkamą išvadą.</p>	<p>Gebu tinkamu stiliumi aiškiai, sklandžiai apibūdinti ir dėstyti argumentus. Logiška mano pasakojimo dėstymo struktūra padeda klausytojui pastebėti ir įsiminti svarbius dalykus.</p>
<p>Gebu parašyti aiškų, smulkų tekstą apie daugelį dalykų, kuriais domiuosi. Gebu rašyti esė ar pranešimą. Gebu perteikti informaciją, paprieštarauti ar paremti vieną ar kitą požiūrį. Gebu rašyti laiškus apie įvairius man asmeniškai svarbius įvykius ar patirtį.</p>	<p>Gebu parašyti tinkamos struktūros tekstą. Gebu raštu išsakyti savo nuomonę. Gebu rašyti laišką, esė, pranešimą apie sudėtingus dalykus, pabrėždamas tai, kas rašinyje yra svarbiausia. Gebu parinkti adresatui tinkamą stilių.</p>	<p>Gebu parašyti aiškų sklandų tinkamo stiliaus tekstą. Gebu parašyti aiškos loginės struktūros sudėtingą laišką, pranešimą ar straipsnį. Mano rašto darbų struktūra padės skaitytojui pastebėti ir įsiminti svarbiausius dalykus. Gebu rašyti grožinės literatūros kūrinių ir profesinių tekstų santraukas ir apžvalgas.</p>

3 lentelė. Bendrieji atskaitos lygiai: kokybiniai kalbėjimo aspektai

	APRĖPTIS	TAISYKLINGUMAS	LAISVUMAS	SAVEIKA	RIŠLUMAS
C2	Kad tiksliai išreikštų subtiliausių niuansus, juos pabrėžtų, atskirtų ir paaiškintų, tą pačią mintį lengvai pasako kitomis kalbos priemonėmis. Taip pat moka daug idiomų ir šnekamosios kalbos pasakymų.	Net ir įsitraukęs į kitą veiklą (planuojamas, stebimas kitų reakciją ar pan.) nuosekliai gramatiškai taisyklingai vartoja sudėtingas kalbos priemones.	Geba kalbėti spontaniškai ir ilgai natūraliu tempu, išvengdamas bet kokių sunkumų ar su jais susidorodamas taip lengvai, kad pašnekovui tai vargiai pastebima.	Geba lengvai bendrauti visiškai nesunkiai pasigaudamas neverbalinių raškos priemonių bei intonacijos reikšmes ir pats jas vartodamas. Geba dalyvauti bendrame diskurse visiškai natūraliai perimdamas žodį, pasiūlymą, užsimindamas dalykais, užsimindamas apie juos ir pan.	Geba kurti ir temas, ir kalbinės raškos požūrių rišlų diskursą tinkamai naudodamasis įvairiais teksto organizavimo modeliais, vartodamas įvairaus pobūžio jungiklius ir kitokias jungimo priemones.
C1	Gerai moka kalbą ir geba tinkamai pasirinkti kalbines priemones, kad gebėtų aiškiai ir tinkamu stiliumi pasakyti tai, ką nori, įvairiomis bendromis, mokslo, darbo ar laisvalaikio temomis. Kalbos mokėjimas netrukdo pasakyti to, ką nori.	Visą laiką kalba gramatiškai taisyklingai, klaidų pasitaiko retai ir jos sunkiai pastebimos, suklydęs dažniausiai pasitaiso pats.	Geba kalbėti laisvai ir spontaniškai, be didelių pastangų. Tik kalbant sudėtinga tema natūrali ir lygi kalbos tėkmė gali sulėtėti.	Norėdamas įsiterpti į pokalbį arba kalbėdamas laimėti laiko, kad galėtų pamąstyti ir neprarasti žodžio, geba lengvai pasirinkti tinkamą frazę; geba dalyvauti pokalbyje, neišsiskirdamas iš kitų pašnekovų.	Geba kalbėti aiškiai, sklandžiai, kurti geros struktūros tekstą tinkamai naudodamasis įvairiais teksto organizavimo modeliais, tinkamai vartodamas jungiklius ir kitokias jungimo priemones.
B2+	Pakankamai gerai moka kalbą, kad gebėtų aiškiai apibūdinti, išreikšti savo požūrij bendromis temomis, neiškodamas žodžių, vartodamas sudėtinus sakinius.	Pakankamai gerai geba vartoti gramatines formas. Nedaro tokių klaidų, kurios sukeltų nesupratimų, ir dažniausiai geba pasitaisyti.	Geba pakankamai ilgai kalbėti vienuodu tempu, nors kartais gali dvejojti ieškodamas reikalingų raškos priemonių; pataliko pastebimai ilgų pauzių.	Geba pradėti pokalbį, tinkamai į jį įsiterpti ar, kai reikia, jį užbaigti, nors ir ne visada tai daro pakankamai lengvai. Geba palaikyti pokalbį žinomis temomis, patikinti, kad aptariamus dalykus supranta, paraginti kitus kalbėti ir t. t.	Geba vartoti ribotą kiekį jungimo priemonių, sujungdamas žodžius ir frazes į aiškų ir rišlų diskursą. Tačiau ilgesniame diskurse gali pasitaikyti „minties šuolių“.
B2					

B1+	Pakankamai moka kalbą, kad užtektų žodžių kalbėti tokiomis temomis kaip šeima, pomėgiai, domėjimosi sritys, darbas, kelionės ir einamieji įvykiai, nors kartais ir dvejojama ar perfrazuojama.	Pakankamai tiksliai vartoja numatomose situacijose dažnas gramatinės formos ir modelius.	Geba kalbėti suprantamai, nors ir labai akivaizdžios pauzės, kai svarstoma, kokią gramatinę formą, konstrukciją ar žodį pavartoti, ar pasitaísoma (ypač jei laisvai kalba ilgesnį laiką).	Geba pradėti, palaikyti ir baigti paprastą tiesioginį pokalbį žinomomis ar dominančiomis temomis. Geba pakartoti dalį pašnekovo pasakymo, kad patvirtintų, jog vienas kitą supranta.	Geba susieti trumpesnius, pavienius paprastus elementus grandininio būdu.
A2+	Vartoja pagrindinius sakinių modelius, susidedančius iš įsimintų frazių, kelių žodžių junginių ir sustabarėjusių pasakymų, kad šiek tiek susikalbėtų paprastose kasdienėse situacijose.	Kai kurias paprastas gramatinės formas vartoja taisyklingai, tačiau sistemingai daro paprasčiausių klaidų.	Kalba trumpais sakiniais ir pavieniais žodžiais taip, kad būtų pašnekovo supratas, nors ir dažnai stabčioja, pasitaísio, nutyla ir pradeda iš naujo.	Geba atsakyti į paprastus klausimus ir reaguoti į paprastus teiginius. Geba parodyti sekąš pokalbį, bet retai tegali pats inicijuoti pokalbio tęsinį.	Geba jungti žodžių grupes tokiais paprastais jungikliais kaip <i>ir</i> , <i>bet</i> ir <i>todėl, kad</i> .
A1	Vartoja reikalingiausias žodžius ir paprastas frazes, susijusias su asmeniu ir tam tikromis konkrečiomis situacijomis.	Moka ribotai vartoti tik kai kuriuos paprastus atmintinai išmokus sakinius ar gramatinės formas.	Geba verstis labai trumpomis, atskiromis, dažniausiai sustabarėjusiomis frazėmis, dažnai stabčioja ieškodamas frazių ar mėgindamas ištartį mažiau žinomus žodžius, bandydamas pasitaísyti.	Geba užduoti klausimų apie asmenį ir atsakyti į tokius klausimus. Geba paprastai susikalbėti, bet apskritai bendravimas priklauso nuo pakartojimų, perfrazavimų ir pasitaísymų.	Geba jungti žodžius ar žodžių grupes paprasčiausiais jungikliais <i>ir</i> , <i>tada</i> .

4 ir 5 skyriuose pateikiamos aptartys:

- parengtos remiantis daugybės institucijų, apibrėžiančių kalbos mokėjimo lygius, patirtimi;
- parengtos kartu su 4 ir 5 skyriuose pateiktu modeliu derinant (a) teorinį autorių grupės darbą, (b) esamų kalbos mokėjimo skalių analizę ir (c) praktinius seminarus su mokytojais; nors jos ir neapima visų 4 ir 5 skyriuje aptariamų kategorijų, bet nurodo, kaip tokių aptarčių rinkinys turėtų atrodyti;
- suderintos su Bendrųjų kalbos mokėjimo lygių sistema: A1 („Lūžis“), A2 („Pusiaukelė“), B1 („Slenkstis“), B2 („Aukštuma“), C1 (veiksmingas kalbos mokėjimas) ir C2 (puikus kalbos mokėjimas);
- atitinka A priede pateiktus veiksmingų aptarčių kriterijus – ten nurodoma, kad aptartis turi būti trumpa, aiški ir skaidri, pozityviai suformuluota, ja apibūdinamas apibrėžtas dalykas, ji turi nepriklausyti nuo kitų, būti autonomiška: jai suprasti nereikia remtis kitų aptarčių formuluotėmis;
- įvairių švietimo padalinių gimtakalbių ir negimtakalbių mokytojų, turinčių skirtingą pasirengimą ir skirtingą mokymo patirtį, įvertintos kaip skaidrios, naudingos ir svarbios. Panašu, kad mokytojai suprato aptarčių rinkinį, kuris buvo parengtas per jų seminarus aptariant kelis tūkstančius pirminių pavyzdžių;
- tiesiogiai susijusios su vidurinės mokyklos, profesinio ir suaugusiųjų švietimo įstaigų mokinių išmokimo aprašymu, todėl jos gali nurodyti tikroviškus tikslus;
- buvo objektyviai kalibruotos (su nurodytomis išimtimis) su bendraja skale. Tai reiškia, kad didžioji dauguma aptarčių buvo išdėstytos skalėje pagal tai, kaip jos buvo suprantamos vertinant mokinių išmokimą, o ne vien remiantis autorių nuomone;
- sudaro sancaupą kriterinių teiginių apie užsienio kalbos mokymosi kontinuumą ir jais galima lanksčiai naudotis rengiant kriterinį vertinimą. Teiginiai gali būti priderinami prie esamos vietinės sistemos, tobulinami vietos specialistų ir / ar panaudojami naujiems tikslams numatyti.

Nors visas aptarčių rinkinys nėra visiškai išsamus ir buvo išdėstytas skalėje grindžiant vienu instituciniu užsienio kalbų mokymosi kontekstu (iš tikrųjų daugiakalbiu ir įvairiapakopiu), bet vis dėlto jis yra:

- **lankstus.** Toks pat aptarčių rinkinys gali būti sudėliotas – kaip ir čia – į platų vadinamąjį *tradicinių lygių* rinkinį, apibrėžtą Riuschlikono simpoziume ir naudojamą Europos Komisijos DIALANGO projekto (žr. C priedą) bei ALTE (Eu-

ropos kalbų testuotojų asociacijos) (žr. D priedą). Jis taip pat gali būti pateiktas siauriau kaip vadinamieji mokomieji lygiai;

- **nuoseklus** turinio požiūriu. Panašūs ar tie patys elementai, įtraukti į skirtingas aptartis, skalėje pasirodė esą labai panašios vertės. Tos vertės skalėje patvirtina kalbos mokėjimo skalių autorių ketinimus naudotis jomis kaip šaltiniu. Jos taip pat nuosekliai susijusios tiek su Europos Tarybos aprašų turiniu, tiek su DIALANG ir ALTE siūlomais lygiais.

3.5. Skaidymo lankstumas

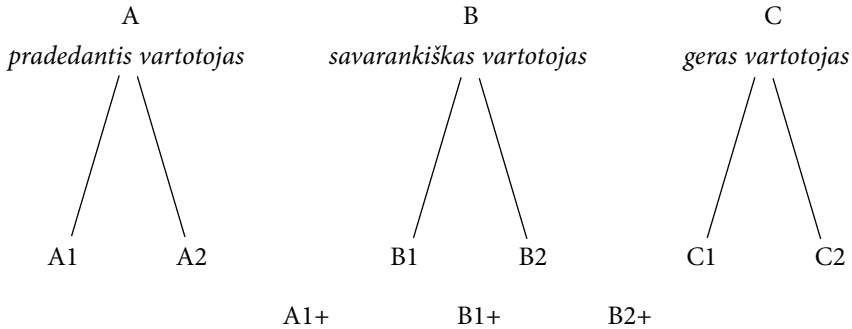
A1 lygis („Lūžis“) tikriausiai yra žemiausias kalbos produkavimo lygis, kurį įmanoma nustatyti. Tačiau kol pasiekama ši pakopa, jau gali būti tam tikrų tiesiogiai su mokinio poreikiais susijusių užduočių, kurias jis geba atlikti vartodamas labai ribotą kalbą. Šveicarijos nacionalinės mokslinių tyrimų tarybos 1994–1995 metų tyrimas, per kurį buvo parengtos ir skalėje išdėstytos aiškinamosios aptartys, nustatė kalbos vartojimo diapazoną, pakankamą atlikti pavienėms užduotims, kurios gali būti numatomos A1 lygio apibrėžtyje. Tam tikrais atvejais konkrečiomis aplinkybėmis, pavyzdžiui, mokant vaikus, gali tekti parengti specialias gaires. Čia pateikiamos aptartys yra susijusios su paprastomis bendro pobūdžio užduotimis, kurios buvo nustatytos esančios žemesnio negu A1 lygio, tačiau gali būti naudingos ir kaip pradedančiųjų siekinys:

- geba nusipirkti būtiniausių prekių, jei savo žodžius gali patvirtinti parodydamas pirštu ar kitais gestais;
- geba paklausti savaitės dienos, paros laiko, datos ir tai pasakyti;
- geba vartoti paprastas pasisveikinimo frazes;
- geba pasakyti: *taip, ne, atsiprašau, prašom, ačiū, gaila*;
- geba užpildyti paprastą asmeninio pobūdžio anketą, įrašyti vardą, pavardę, adresą, pilietybę, šeimine padėtį;
- geba paprastai ir trumpai užrašyti atviruką.

Pateiktos aptartys susijusios su turistinio pobūdžio gyvenimiškomis situacijomis. Mokyklai galima būtų parengti konkretų mokomųjų užduočių sąrašą, įtraukiant žaidybinius kalbos aspektus – ypač pradinėse klasėse.

Antra, empiriniai šveicarų mokslininkų rezultatai rodo, kad reikėtų skalės, susidedančios iš devynių daugmaž vienodos apimties nuoseklių lygių, kaip parodyta

2 schemeje. Šioje skalėje yra tarpai tarp A2 („Pusiaukelės“) ir B1 („Slenksčio“), tarp B1 („Slenksčio“) ir B2 („Aukštumos“), tarp B2 („Aukštumos“) ir C1 (veiksmingo kalbos mokėjimo). Įmanomas smulkesnis skaidymas į lygius gali rūpėti mokantis kalbos, tačiau kalbos egzaminų kontekste smulkesni lygiai siejami su įprastais platesniais lygiais.



2 schema

Aiškinamosiose aptartyse skiriami kriteriniai lygiai (pavyzdžiui, A2 ir A2.1) ir siek tiek aukštesni (pavyzdžiui, A2+ ir A2.2). Nuo kriterinių lygių pastarieji skiriasi tuo, kad yra atskirti horizontalia linija, kaip parodyta šiame pavyzdyje, skirtame bendram klausymo supratimui.

4 lentelė. A2.1 ir A2.2 (A2+) lygiai: klausymo supratimas

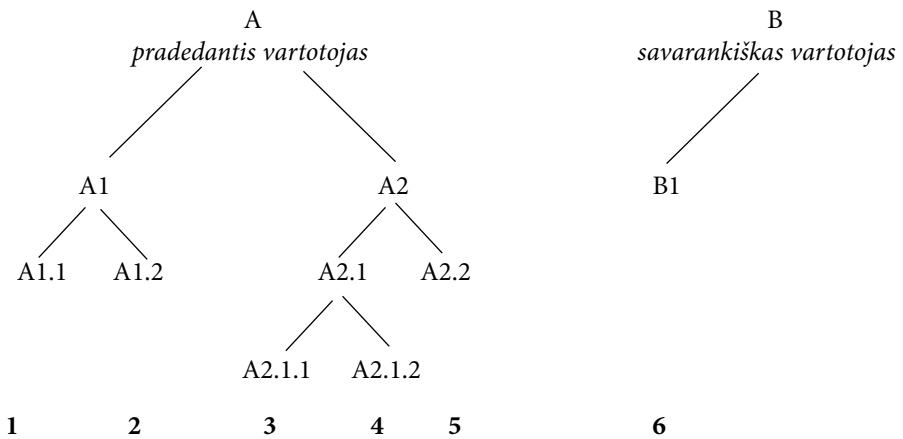
A2	Geba suprasti tiek, kad patenkintų konkrečius poreikius, jei kalbama aiškiai ir lėtai.
	Geba suprasti frazes ir pasakymus, susijusius su artimiausia aplinka (pavyzdžiui, svarbiausią informaciją apie šeimą ir asmenį, apsipirkimą, vietos geografiją, darbą), jei kalbama aiškiai ir lėtai.

Konkrečių lygių išlaikymo ribos taškų nustatymas visada subjektyvus, nes vienos institucijos labiau linkusios remtis platesniais, kitos – siauresniais lygiais. Skirstymas naudingas todėl, kad įvairūs bendrosios lygių skalės ir / ar aptarčių naudotojai gali juos suskaidyti pagal savo reikmes taip, kad jie derėtų ir su bendrąja sistema. Žymint skirs-

tymą skaitmenimis kalbos mokėjimo lygius galima skaidyti smulkiau ir nenutolti nuo pagrindinių gairių. Remdamosi siūloma lanksčia skaidymo schema, institucijos gali skaidyti taip, kad susikurtų joms reikalingą lygį, kartu nurodydamos ir to lygio vietą bendruosiuose metmenyse.

1 pavyzdys

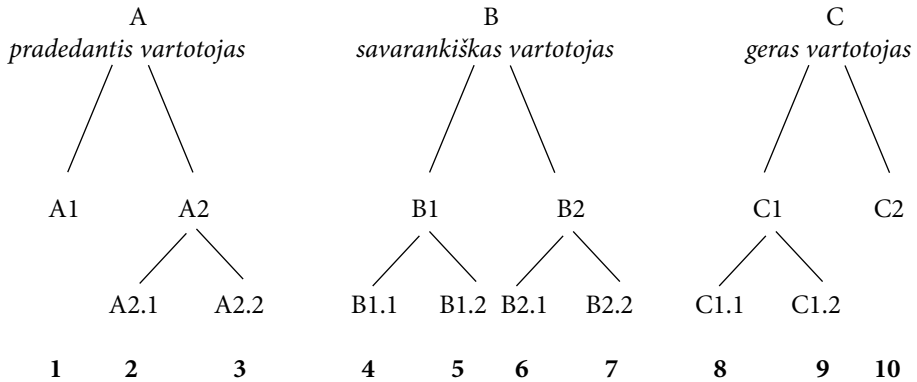
Pradinėse ir žemesnėse vidurinės mokyklos klasėse ar vakariniuose suaugusiųjų kursuose, kur būtina, kad būtų aiškiai matoma pažanga žemesniuose kalbos mokėjimo lygiuose, *pradedančio kalbos vartotojo* lygyje gali būti išskiriami net šeši etapai A2 („Pusiaukelės“) lygį išskaidant smulkiau, nes daug mokinių gali būti būtent šio lygio.



3 schema

2 pavyzdys

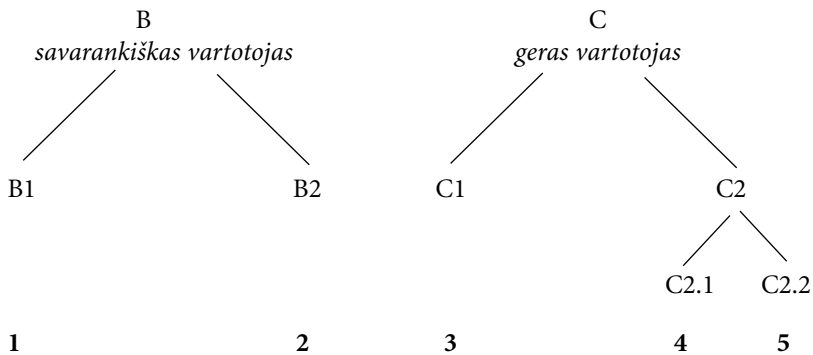
Jei mokomasi kalbos šalyje, kur kalbama ta kalba, plėtojami *savarankiško vartotojo* lygiai smulkiau išskaidant vidurinius skalės lygius.



4 schema

3 pavyzdys

Metmenyse, skirtuose ugdyti aukštesnio kalbos mokėjimo lygio kalbinius gebėjimus profesinėms reikmėms tenkinti, veikiausiai bus skaidoma *gero kalbos vartotojo* šaka.



5 schema

3.6. Bendrųjų atskaitos lygių turinio nuoseklumas

Kalbos funkcijų (komunikacinių intencijų ir jų raiškos), sąvokų, gramatikos ir žodyno, reikalingų skalėse apibūdintoms užduotims atlikti, tyrimas galėtų būti pagrindas naujiems kalbos mokėjimo lygių aprašams rengti.

- **A1 lygis** („Lūžis“) yra žemiausias kalbos vartojimo lygis, – toks, kai mokinys geba *labai paprastai sąveikauti, paklausti ir atsakyti į klausimus apie save bei kitus asmenis: kur gyvena, kokius žmones pažįsta, ką turi; produkuoti paprastus pasakymus bei į juos sureaguoti gerai žinomomis temomis ar tenkindamas būtiniausius poreikius* ne vien tik pakartodamas išmoktas frazes, tinkamas vienoje ar kitoje situacijoje, ar keisdamas jų žodžius.
- **A2 lygis** atitiktų lygį, aprašytą „Pusiaukelėje“. Dauguma šio lygio aptarčių yra susijusios su socialiniais santykiais, pavyzdžiui: *vartoja įprastas mandagumo frazes sveikindamasis ir į ką nors kreipdamasis, paklausia, kaip sekasi, ir atsako; labai trumpai pasikalba apie kasdienes reikalus; paklausia, ką kas veikia darbe ar laisvalaikiu, ir atsako į panašius klausimus; pakviečia ir atsako į kvietimus; tariasi, ką daryti, kur eiti, ir susitaria dėl susitikimo; pasiūlo ir atsako į siūlymus*. Šiame lygyje yra aptarčių, susijusių su kasdiene veikla – tai supaprastinta ir sutrumpinta „Slenksčio“ lygio transakcinių situacijų užsienyje gyvenantiems suaugusiesiems versija, pavyzdžiui: *susikalba parduotuvėje, pašte, banke; gauna informacijos apie keliones; naudojami visuomeniniu transportu: autobusais, traukiniais ir taksi, paklausia svarbiausios informacijos, paklausia ir pasako, kaip kur nueiti, perka bilietus; paprašo ar kitam pristato ir suteikia kasdienio vartojimo prekių ar paslaugų*.
- **A2+ lygis** (tvirta „Pusiaukelė“) atitinka geriausią „Pusiaukelėje“ aprašytą atliktį. Pabrėžtina, kad šio lygio mokiniai aktyviau dalyvauja pokalbiuose, nors dar ribotai ir kliaudamiesi pagalba, pavyzdžiui: *pradeda, palaiko ir užbaigia paprastą pokalbį; pakankamai supranta, kad be didelių pastangų paprastai susikalbėtų apie kasdienes dalykus; kalba suprantamai, pasikeičia nuomonėmis ir informacija žinomomis temomis numatomose kasdienėse situacijose, reikalui esant padeda kitam; susikalba svarbiausiomis temomis ir reikalui esant paprašo pagalbos taip, kad kiti suprastų; bendrauja kasdienėse numatomose situacijose, nors ir tenka iš esmės keisti tai, kas sumanyta pasakyti, ar ieškoti žodžių; pakankamai nesunkiai bendrauja aiškiose situacijose, nors kartais ir reikia pagalbos, tačiau viešoje diskusijoje bendrauja labai ribotai*. Šio lygio mokiniai geba kurti monologą, pavyzdžiui: *paprastai pasako, kaip jaučiasi; plačiai pasakoja apie savo artimą aplinką,*

pavyzdžiui, žmones, vietas, darbą ar mokymąsi; pasakoja apie savo buvusią veiklą ir patirtį; pasakoja apie savo įpročius ir kasdienę veiklą; pasakoja apie planus ir susitarimus; aiškina, ką mėgsta ir ko nemėgsta; trumpai pasakoja apie įvykius ir veiklą; pasakoja apie savo augintinius ir daiktus; vartoja paprastą aprašomąją kalbą pasakodami ir lygindami žmones, daiktus ir reiškinius.

- **B1 lygis** atitinka „Slenksčio“ aprašą, skirtą atvykusiems į užsienio šalį, ir geriausiai būtų apibūdinamas dviem požymiais. Pirmasis požymis yra gebėjimas kalbėtis ir pasiekti tai, ko nori, įvairiose situacijose, pavyzdžiui: *supranta išplėstinio pokalbio, susijusio su mokiniu, esmę, jei kalbama aiškiai bendrine kalba; kalbėdamas su draugais pasako savo nuomonę ar pasiteirauja jų nuomonės; aiškiai pateikia svarbiausius norimus pabrėžti dalykus; lanksčiai ir laisvai vartodamas paprastas kalbines priemones geba išreikšti daugumą viską, ką nori; dalyvauja pokalbyje ar diskusijoje, nors kartais būna ir sunku, ypač kai nori ką pasakyti labai tiksliai; kalba suprantamai, nors stabčiojimais ieškant tinkamos gramatinės formos ar žodžio yra labai pastebimi, ypač kai kas pasakojama ar aiškinama ilgiau.* Antrasis požymis – tai mokinių gebėjimas lanksčiai spręsti kasdienio gyvenimo problemas, pavyzdžiui: *susidoroja su mažiau įprastomis situacijomis visuomeniniame transporte; susidoroja su dauguma keliaujant išskylančių problemų tiek tariantis dėl kelionės su kelionių agentu, tiek išskylančių pačioje kelionėje; specialiai nepasirengęs įsitraukia į pokalbius žinomomis temomis; skundžiasi; rodo iniciatyvą pašnekesyje / konsultacijoje (pradedą šneką apie ką naują), sąveikaudamas yra labai priklausomas nuo pašnekovo; prašo paaiškinti ar patikslinti tai, kas buvo pasakyta.*
- **B1+ lygis** (tvirtas „Slenkstis“). Ir šiam diapazonui būdingi du minėtieji „Slenksčio“ požymiai, tik dar prisideda aptarčių, kurių židinyse – informacijos, kuria keičiasi pašnekovai, kiekis, pavyzdžiui: *mokiniai išklauso pašnekovų ar žinučių, kai teiraujamasi, kai aiškinamos problemos; kalbėdamiesi ar konsultuodamiesi suteikia reikiamą konkrečią informaciją (pasiskundžia negalavimais gydytojui), tačiau tai daro nepakankamai tiksliai; aiškina problemų priežastis; trumpai papasakoja nutikimą, trumpą straipsnį, diskusiją, pokalbį, dokumentinį filmą, pasako savo nuomonę ir atsako į klausimus apie juos; vadovauja iš anksto parengtam pokalbiui, tikrindamas ir patvirtindamas informaciją, nors kartais ir paprašydamas pakartoti, kai atsakant kalbama greitai ar išplėtotai; smulkiai pasakoja, kaip ką atlikti; pakankamai pasitikėdami savimi keičiasi sukauptomis faktinėmis žiniomis apie kasdienes žinomas, taip pat ir nekasdienes savo srities (profesinius) dalykus.*

- **B2 lygis** yra tiek pat aukštesnis už B1 („Slenkštį“), kiek A2 („Pusiaukelė“) yra už jį žemesnė. Šis lygis atitinka „Aukštumos“ aprašą. Vaizdingai galima būtų pasakyti taip: lėtai ir atkakliai keliaudami pažengusiųjų plynaukšte, mokiniai staiga supranta, kad kažkur atėjo – ten, kur viskas atrodo kitaip ir iš kur matyti kiti toliai. Tokį įspūdį sudaro šio lygio aptartys. Jos labai skiriasi nuo iki šiol pateiktųjų. Pavyzdžiui, žemiausios iš šio diapazono susijusios su mokėjimu diskutuoti: *mokinys išaiškina savo nuomonę ir diskutuodamas apgina ją, pateikdamas tinkamų paaiškinimų, argumentų ir pastabų; išsako savo požiūrį apie kalbamus dalykus, nuroydamas teigiamų ir neigiamų įvairių pasirinkimų aspektų; sukuria argumentų grandinę; ginčydamasis nurodo argumentus „už“ ir „prieš“; išaiškina problemą ir įtikina pašnekovą sutikti su jo argumentais; svarsto apie priežastis, pasekmes, hipotetines situacijas; komentuodamas, išreiškdamas savo požiūrį, vertindamas alternatyvius pasiūlymus, hipotetizuodamas ir atsakydamas į hipotezes aktyviai dalyvauja neoficialioje diskusijoje žinomomis temomis.* Maža to, šiame lygyje dėmesys kreipiamas į du naujus dalykus. Pirmasis jų – gebėjimas laisvai kurti socialinį diskursą, pavyzdžiui: *mokinys kalba natūraliai, sklandžiai ir veiksmingai; supranta viską, kas jam sakoma normine kalba, net jei kalbama triukšmingoje aplinkoje; inicijuoja diskursą, įsiterpia tinkamoje vietoje ir baigia pokalbį, kai to pats nori, tačiau dar ne visada kalba pakankamai grakščiai; vartoja tinkamas frazes norėdamas laimėti laiko minčiai pratęsti („Į šį klausimą nelengva atsakyti...“, „Geras klausimas...“); kalba pakankamai laisvai ir spontaniškai, todėl pokalbyje su gimtakalbiu nei vienas, nei kitas nejaučia įtampos; prisitaiko prie pokalbiams įprastų krypties, stiliaus ar akcentuojamų dalykų pokyčių; palaiko santykius su gimtakalbiais nevalingai neerzindamas ir nejuokindamas jų bei nereikalaudamas elgtis kitaip, nei jie elgtųsi bendraudami su gimtakalbiais.* Antrasis naujas dalykas – aukštesnis kalbos dalykų įsisąmoninimo lygis: *išsitaiso riktus ir klaidas, jei supranta suklydęs ar jei dėl to kilo nesusipratimų; įsidėmi savo įprastas klaidas ir sąmoningai kontroliuoja, ar jų nedaro; pastebėję savo riktus ar klaidas, pats pasitaiso; planuoja, kas turi būti pasakyta, ir priemonės, kaip tai pasakyti, atsižvelgdamas į poveikį adresatui ar adresatams.* Regis, tai yra naujas slenkstis, kurį reikia peržengti mokantis kalbos.
- **B2+ lygis** (tvirta „Aukštuma“), kitaip tariant, – geriausia „Aukštumoje“ aprašyta atliktis. Šiame lygyje svarbiausia yra argumentavimas, veiksmingas socialinis diskursas ir kalbos įsisąmoninimas – pastarasis yra kaip B2 tęsinys. Tačiau argumentavimo ir socialinio diskurso pabrėžimas aiškintinas kaip naujas požiūris į diskursinius gebėjimus. Aukštesnė diskurso kompetencija išryškėja apibūdinant pokalbio

organizavimą (bendradarbiavimo strategijų taikymą): *apibendrindamas, sekdamas diskusiją ir pats dalyvaudamas joje, klausydamasis išvadų padeda plėtoti diskusiją; sumaniai susieja tai, ką pats pasako, su tuo, ką sako kiti diskusijos dalyviai.* Nauja yra ir tai, kas susiję su rišlumu (koherencija ir kohezija): *kad sujungtų sakinius į aiškių rišlių diskursą, ribotai vartoja jungiklius; kad veiksmingai susietų mintis, vartoja nemažai jungiamųjų žodelių; nuosekliai plėtoja argumentaciją tinkamai pabrėždamas, tai, kas svarbu, ir pasitelkdamas tinkamus įrodymus.* Be to, šiame lygyje yra pateikiama aptarčių, susijusių su derybomis: *geba pagrįsti kompensacijos prašymą įtikinamai vartodamas kalbą, pareikalauti atlyginti ir aiškiai apibrėžti, iki kiek ketina nusileisti.*

- **C1 lygis** pavadintas veiksmingu kalbos mokėjimu. Šiam lygiui atrodo būdinga tai, kad laisvai vartojama daugybė kalbinių priemonių ir todėl komunikuojama laisvai ir spontaniškai, pavyzdžiui: *geba kalbėti laisvai ir spontaniškai, beveik be jokių pastangų; žodynas platus, pasitaikančios spragos užpildomos perifrazėmis; beveik nepastebima, kad mokinys ieškotų tinkamos raiškos ar pasitelktų vengimo strategijas; tik sunki tema gali sutrikdyti natūralią, sklandžią kalbos tėkmę.* C1 lygiui tebėra būdingi tie patys bruožai, kuriais apibūdinamas ir ankstesnis lygis, kiek labiau pabrėžiant laisvumą, pavyzdžiui: *geba parinkti tinkamą posakį iš mokamų diskurso priemonių, kad tinkamai dėstytų savo pastebėjimus ir įsiterptų arba įgytų laiko išlaikyti žodį, kol svarsto; geba kalbėti aiškiai, sklandžiai, struktūruotai, tinkamai vartodamas organizacinius modelius, jungiklius ir siejimo priemones.*
- **C2 lygis** pavadintas puikiu kalbos mokėjimu, tačiau nėra norima sutapatinti šio lygio kalbos mokėjimo su gimtakalbių ir net nėra lyginamas su juo. Vienintelė priežastis, dėl kurios šis lygis pavadintas būtent taip, – tai noras apibūdinti kalbos mokėjimo tikslumą, tinkamumą ir laisvumą, kurie yra būdingi labai gerai besimokančių mokinių kalbai. Aptartyse rašoma: *taisyklingai naudodamasis įvairiausiomis priemonėmis perteikia subtiliausius reikšmių niuansus; tinkamai vartoja daug idiomų ir šnekamosios kalbos žodžių; taip įveikia sunkumus, kad pašnekovas vargu ar supranta, kad tų sunkumų būta.*

Bendrieji kalbos mokėjimo lygiai gali būti pateikiami ir naudojami įvairiai, turint omeny formą ir detalumą. Tačiau nustatyta bendra atskaitos sistema suteikia skaidrumo ir nuoseklumo, ji yra priemonė toliau planuoti veiklą ir pagrindas ją plėtoti. Konkrečių aiškinamųjų aptarčių rinkinys, tolesnio plėtojimo kriterijai bei metodika pateikiami tam, kad padėtų asmenims, priimantiems sprendimus, pritaikyti bendrą sistemą prie savo aplinkos.

3.7. Kaip skaitomos aiškinamųjų aptarčių skalės?

Naudojami yra šeši 3 skyriuje aprašyti pagrindiniai lygiai: A1 („Lūžis“), A2 („Pusiaukelė“), B1 („Slenkstis“), B2 („Aukštuma“), C1 (veiksmingas kalbos mokėjimas) ir C2 (puikus kalbos mokėjimas). Kaip jau minėta, viduriniai skalės lygiai – „Pusiaukelė“, „Slenkstis“ ir „Aukštuma“ – dažnai dar yra skaidomi smulkiau (skalėse aptartys atskiriamos linija). Aptartimis, esančiomis po linija, apibūdinami tam tikro lygio kriterijai. Aptartimis, esančiomis virš linijos, apibūdinamas lygis, gerokai aukštesnis už kriterinį, tačiau dar neatitinkantis aukštesnio kriterinio lygio standartų. Šio skyrimo pagrindas – empirinis kalibravimas. Jei A2 („Pusiaukelės“), B1 („Slenksčio“) ir B2 („Aukštumos“) lygiai smulkiau neskaidomi, jų aptartis atitinka kriterinį lygį. Tokiais atvejais nebuvo jokios formuluotės įvardyti tam, kas būtų tarp lygių.

Kai kas mėgsta skaityti aptarčių skalę nuo žemiausių iki aukščiausių lygių, kiti – atvirkščiai. Dėl vienodumo visose skalėse viršuje pateikiamos C2 (puikaus kalbos mokėjimo), apačioje – A1 („Lūžio“) aptartys.

Reikėtų manyti, kad į kiekvieną lygį įtraukiama tai, kas yra žemesniuose lygiuose. Tai reiškia, kad B1 lygio („Slenksčio“) mokinys geba daryti viską, kas nurodyta A2 („Pusiaukelėje“), ir jo kalbinė kompetencija turi būti geresnė negu A2 („Pusiaukelės“). Taigi nuostatų, taikomų A2 („Pusiaukelės“) lygio kalbos mokėjimui, pavyzdžiui: *jei kalbama aiškiai ir lėtai*, bus paisoma mažiau arba išvis nepaisoma, kai kalbos mokėjimas atitinka B1 („Slenksčio“) lygį.

Ne visi aptarčių elementai ar aspektai pasikartoja visuose lygiuose. Tai reiškia, kad aprašant kiekvieną lygį pradedama nuo to lygio išskirtiniausių ar naujausių dalykų. Ne visi žemesniame lygyje paminėti elementai sistemingai performuluojami aukštesniame lygyje, kad būtų parodomas sudėtingumas.

Ne visose skalėse aprašomi visi lygiai. Sunku daryti išvadas, kodėl vieni ar kiti aspektai neaptariami viename ar kitame lygyje, nes taip galėjo atsitikti dėl kurios nors – ar net ne vienos – šių priežasčių:

- aspektas yra šiame lygyje: aptartys buvo bandomos, tačiau vėliau, patikrinus kokybę, jų buvo atsisakyta;
- aspektas tikriausiai yra šiame lygyje: aptartys galėjo būti parengtos, tačiau jų nėra;
- gali būti, kad šiame lygyje toks aspektas yra, tačiau labai sunku ar net neįmanoma suformuluoti jo aptarties;
- tokio aspekto nėra arba jis šiam lygiui nesvarbus; jo negalima išskirti.

Jei „Metmenų“ naudotojai nori pasinaudoti aptarčių banku, jie turėtų nuspręsti, ką daryti, jei pateiktose aptartyse yra spragų. Galbūt spraga būtų užpildyta toliau dirbant šioje srityje arba įterpian medžiagą iš konkretaus vartotojo konteksto. Kita vertus, kai kurių spragų vis tiek liks. Galbūt tai tokie atvejai, kai tam tikra kategorija nėra svarbi visai visiems lygiams. Savo ruožtu spraga skalės viduryje gali reikšti, kad sunku nurodyti reikšmingą skirtumą.

3.8. Kaip naudojamos kalbos mokėjimo aptarčių skalėmis?

Bendrieji kalbos mokėjimo lygiai, pateikti 1, 2 ir 3 lentelėse, yra verbalinės kalbos mokėjimo skalės. Techniniai jų rengimo klausimai aptariami A priede. 9 skyriuje aprašoma, kaip gali būti naudojamos bendrųjų atskaitos lygių skalėmis vertinant kalbos mokėjimą.

Vis dėlto aptariant kalbos mokėjimo skales labai svarbu tiksliai nustatyti, kuriam tikslui skalė reikalinga, ir atitinkamai susieti aptartis su konkrečiu skalės naudojimo tikslu.

Kalbos mokėjimo skalių tipai funkciškai skiriasi pagal tai, kam jos skiriamos: (a) kalbos vartotojams, (b) vertintojams ir (c) testų rengėjams (Alderson, 1991). Jei skalės yra parengtos vienam tikslui, o naudojamos kitam, gali kilti problemų, mažiausia iš jų būtų tai, kad netiktų formuluotės.

a) **Kalbos vartotojų skalių** paskirtis yra parodyti tipišką ar galimą konkretaus lygio atliktį. Teiginiais nusakoma, *ką mokinys geba*, ir vartojami teigiami žodžiai, net kalbant apie žemus lygius:

Geba suprasti paprastą šnekamąją anglų kalbą, kai kalbama lėtai tiesiogiai jam, ir geba suvokti trumpų, aiškių ir paprastų žinučių bei skelbimų esmę. *Eurocentro kalbos mokėjimo pažymėjimas, 1993: Klausymas: 2 lygis – Eurocentres Certificate of Language Proficiency 1993: Listening: Level 2.*³

Tokioje skalėje gali būti nurodyti ir ribotumai:

Geba komunikuoti paprastose kasdienėse situacijose atlikdamas paprastas kasdienės užduotis. Naudodamasis žodynu geba suprasti paprastas rašytines žinutes, be žodyno suvokti žinutės esmę. Nekasdienėse situacijose dėl

3 Visos šiame skyriuje paminėtos skalės yra smulkiai apžvelgtos ir pateiktos su smulkiomis nuorodomis North, B. (1944) *Scales of language proficiency: survey of some existing systems*, Strasbourg: Council of Europe CC-LANG (94) 24.

riboto kalbos mokėjimo komunikavimas dažnai trūkinėja, išskyla kitų nesusipratimų.

Suomių devynių kalbos mokėjimo lygių skalė, 1993: 2 lygis – Finish Nine Level Scale of Language Proficiency 1993: Level 2.

Kalbos vartotojams skirtos skalės dažniausiai visuminės, jose vienam lygiui pateikiama viena aptartis. Būtent tokia ir yra suomių skalė. Šio skyriaus 1 lentelėje, kuri skirta supažindinti su bendraisiais atskaitos lygiais, vartotojui taip pat pateikiama kiekvienam lygiui tipiško kalbos mokėjimo visuminė santrauka. Kalbos vartotojams skirtose skalėse gali būti apibūdinamos visos keturios kalbinės veiklos rūšys, kaip tai daroma minėtoje Eurocentro skalėje, bet svarbiausias šiems tikslams sudarytų skalių požymis – paprastumas.

b) **Vertintojų skalių** paskirtis yra nurodyti, kaip turi būti įvertinama. Paprastai tokių skalių teiginiais laukiama atliktis apibūdinama kokybės aspektu. Čia turimas galvoje kalbos mokėjimo apibendrinamasis konkrečios atlikties vertinimas. Šio tipo skalės skirtos įvertinti, *kaip gerai mokinyms atlieka*, ir net aukšti kalbos mokėjimo lygiai apibūdinami neigiamais žodžiais, ypač kai aprašoma egzamino išlaikymo norma:

Nerišlus kalbėjimas ir / ar dažnos abejonės trukdo komunikacijai ir verčia klausytoją būti nuolatos įsitempusį.

Anglų kalbos mokačiujų pažymėjimas, 1991 (Kembrižo universiteto egzaminų sindikatas, 5 sando (žodžiu) vertinimo kriterijai: laisvumas: 1–2 juosta (4 juostų apačia) – Certificate in Advanced English 1991 (University of Cambridge Local Examinations Syndicate), paper 5 (Oral) Criteria for Assessment: Fluency: band 1–2 (bottom of 4 bands).

Vis dėlto daugelio neigiamų formuluočių galėtų būti išvengta, jei skalės būtų rengiamos grindžiant kokybine prieitimi, kai analizuojamos ir aprašomos tipišku atlikties pavyzdžių ypatybės.

Kai kurios vertintojų skalės yra *visuminės*, t. y. kiekvienam lygiui pateikiama po aptartį. Kitos – *analitinės*, kai dėmesys skiriamas įvairiems atlikties aspektams, kaip antai aprėptis, taisyklingumas, laisvumas, tartis. Šio skyriaus 3 lentelė yra pavyzdys teigiamais žodžiais suformuluotos analitinės vertintojams skirtos skalės, sudarytos iš „Bendrujų Europos kalbų metmenų“ aiškinamųjų aptarčių.

Kai kuriose analitinėse skalėse yra labai daug kategorijų, kad būtų galima parodyti išmokymo profilį. Manoma, kad vertinant nėra patogu jomis naudotis, nes vertintojams sunku aprėpti daugiau nei 3 ar 5 kategorijas iškart. Tokios analitinės skalės, kaip pateiktoji 3 lentelėje, dar vadinamos *diagnostinėmis*, nes vienas iš jų tikslų yra parodyti esamą kalbos mokėjimo profilį, nustatyti poreikius ir galutinius kalbos mokymosi tikslus (pagal svarbias kategorijas) ir apibrėžti, ko reikia tiems tikslams pasiekti.

- c) **Testų rengėjų skalių** paskirtis padėti rengti tinkamų lygių testus. Paprastai teigianiais nusakoma, kokias konkrečias komunikacines užduotis atlikti mokinio gali būti prašoma teste. Šio tipo skalėse, arba aprašuose, taip pat dėmesys kreipiamas į tai, *ką mokinys geba*.

Geba smulkiai papasakoti apie savo šeimą, gyvenimo sąlygas, išsilavinimą; geba papasakoti ir pasikalbėti apie savo gyvenamąją aplinką (pavyzdžiui, savo gyvenamąjį rajoną, orą); geba papasakoti apie savo darbą ar kitą veiklą; geba komunikuoti su kolegomis ar tiesioginiu viršininku (pavyzdžiui, paklausti apie darbą, pasiskusti dėl darbo sąlygų, laisvadienių ir pan.); telefonu geba perteikti paprastą informaciją; gali nurodyti kelią ir duoti paprastus nurodymus kasdienėse situacijose (pavyzdžiui, pardavėjui). Geba mandagiai paprašyti (*gal galėtumėte, prašyčiau*). Kartais gali įžeisti netyčia būdamas šaltai mandagus ar agresyvus arba erzinti elgdamasis labai pagarbiai, kai gimtakai tikisi neoficialumo.

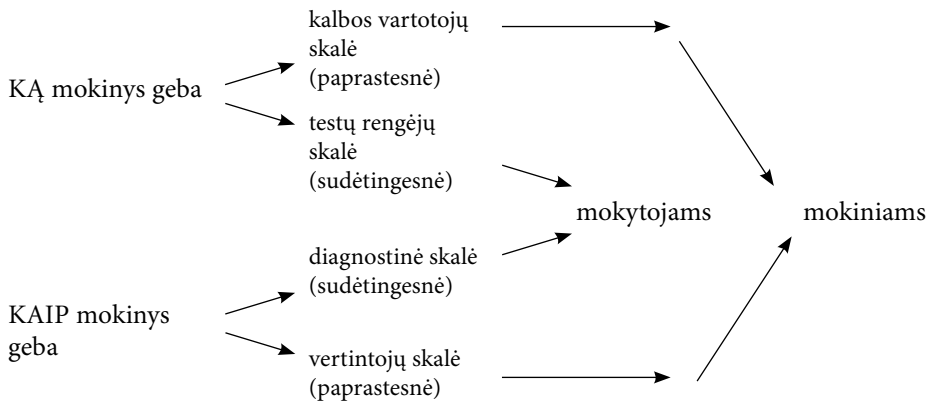
Australijos antrosios kalbos mokėjimo vertinimas, 1982; kalbėjimas: pavyzdžiai iš specifinių ESL užduočių (vienas iš trijų stulpelių) – Australian Second Language Proficiency Ratings 1982; Speaking: Examples of Specific ESL tasks (one of three columns).

Ši visuminė aptartis galėtų būti išskirstyta į trumpas tokių kategorijų aptartis: *keitimasis informacija (asmeninio gyvenimo sritis; profesinės veiklos sritis), aprašymas, pokalbis, pokalbis telefonu, kryptių nusakymas / nurodymai, sociokultūra*.

Pagaliau nuolatiniam mokytojo vertinimui ar įsivertinimui geriausiai tinka tokios aptarčių skalės ir kontroliniai klausimynai, kurių aptartimis ne tik pasakoma, *ką mokinys geba*, bet ir *kaip gerai jis geba*. Dėl to, kad nebuvo įtraukta adekvačios informacijos apie tai, kaip gerai mokiniai turėtų gebėti atlikti užduotis, kilo sunkumų ir vertinant pasiekimus pagal nacionalinės anglų kalbos programos ankstesnius variantus, ir vertinant profilius pagal australų programos senesnes versijas. Viena vertus, panašu, kad mokytojams labiau

patinka, kai detalizuojamos programos užduotys (ryšys su testų rengėjų skalėmis), kita vertus, jiems patinka ir detalizuoti kokybiniai kriterijai (ryšys su diagnostinėmis skalėmis). Kalbos mokėjimui įsivertinti skirtos aptartys paprastai būna daug veiksmingesnės, jeigu nurodoma, kaip mokinys turi atlikti užduotis skirtinguose lygiuose.

Taigi kalbos mokėjimo skalės gali būti skirtos vienam tikslui ar keliems, vienai grupei ar kelioms, kaip matyti iš 6 schema.



6 schema

Visos šios kalbos mokėjimo skalių paskirtys bendriesiems metmenims yra svarbios.

Kitaip žvelgiant į aptartuosius dalykus, galima pasakyti, kad kalbos vartotojams skirta skalė yra ta pati, kaip skirtoji testų rengėjams, tik ne tokia smulki. Jos tikslas yra suteikti kalbos vartotojams bendrą supratimą. Panašiai ir vertintojų skalė – tai yra ta pati diagnostinė skalė, tik išsamesnė, padedanti vertintojams susidaryti bendrą supratimą. Kai kurios kalbos vartotojams skirtos skalės yra šio detalių redukavimo į bendrą supratimą logiška išvada – visuminės skalės, kuriose apibūdinamas kiekvienam lygiui tipišką mokėjimas. Kai kuriais atvejais redukuojama, užuot smulkiai aprašius (pavyzdžiui, cituotoje suomių skalėje). Kitais atvejais taip nurodoma skaitinių rodiklių, kuriais įvertinami skirtingi gebėjimai, reikšmė (pavyzdžiui, Tarptautinėje anglų kalbos testavimo sistemoje, angl. IELTS). Dar kitais atvejais tai tarsi smulkesnio aprašo įvadas (Eurocentro pavyzdys). Visais atvejais situacija panaši į kompiuterinę hiperteksto (duomenų bazės) pateiktį. Vartotojui pristatoma informacijos piramidė ir jis gali matyti bendrą vaizdą, žvelgdamas į viršutinį sluoksnį (mūsų atveju – į visuminę skalę). Daugiau smulkesnių duomenų galima gauti, einant gilyn į sistemą, į gilesnius sluoksnius. Tačiau kas kart tai, ką matome, telpa į vieną ar du ekranus arba popieriaus lapus. Taigi tai, kas

sudėtinga, gali būti pristatoma neužverčiant daugybe smulkmenų ir nesupaprastinant iki banalumo. Smulkmenos čia pat – jeigu jų prireikia.

Hiperteksto analogija labai tinkama kalbant apie aprašomąją sistemą. Šio požiūrio laikomasi Angliškai kalbančiųjų sąjungos (angl. *ESU, English-speaking Union*) anglų kalbos kaip svetimšios egzaminų gairių skalėje. 4 ir 5 skyriuose pateiktose skalėse šis požiūris labiau išplėtojamas. Pavyzdžiui, rašant apie komunikacinę veiklą, *sąveikos* skalėje apibendrinamos dalinės šios kategorijos skalės.

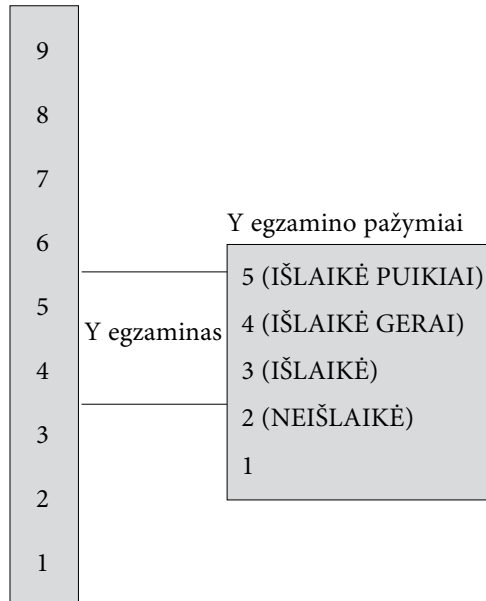
„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti:

- *kiek jiems turėtų rūpėti sieti lygius su mokymo(si) tikslais, programos turiniu, gairėmis mokytojams ir nuolatinio vertinimo užduotimis (testų rengėjų skalė);*
- *kiek jiems turėtų rūpėti sieti lygius su vertinimo nuoseklumo didinimu pateikiant apibrėžtus gebėjimų lygių kriterijus (vertintojų skalė);*
- *kiek jiems turėtų rūpėti sieti lygius su rezultatų pranešimu darbdaviams, kitiems švietimo padaliniams, tėvams ar patiems mokiniams (kalbos vartotojų skalė) pateikiant aiškius gebėjimų kriterijus (vertintojų skalė);*
- *kiek jiems turėtų rūpėti sieti lygius su rezultatų pranešimu darbdaviams, kitiems švietimo padaliniams, tėvams ar patiems mokiniams (kalbos vartotojų skalė).*

3.9. Kalbos mokėjimo lygiai ir išmokimo įvertinimas pažymiais

Kalbant apie skales pabrėžtina, kad svarbu skirti kalbos mokėjimo lygio apibrėžtis (kaip pateikiama bendrųjų atskaitos lygių skalėse) ir išmokimo, siejamo su tam tikru lygiu ir tam tikru tikslu, įvertinimą. Kalbos mokėjimo skalėje, kaip antai bendrieji atskaitos lygiai, kylančia tvarka apibrėžiami kalbos mokėjimo lygiai. Skalė gali apimti kalbos mokėjimo konceptualią visumą arba tik tą diapazoną, kuris svarbus konkrečiam sektoriui ar institucijai. Vienam mokiniui įvertinimas B2 lygiu gali būti laikomas labai dideliu pasiekimu (jei prieš mėnesį jo kalbos mokėjimas buvo įvertintas B1 lygiu), kitam – vidutinišku (jei prieš porą metų mokinyš įvertintas kaip B2 lygio).

Kalbos mokėjimo skalė



7 schema

Konkretus tikslas gali būti parodomas tam tikrame lygyje. Pavyzdžiui, Y egzaminu tikrinamas kalbos mokėjimas, 7 scheme žymimas 4 ir 5 lygiais. Kitais egzaminais gali būti tikrinami kiti lygiai, ir kalbos mokėjimo skalė gali aiškiai parodyti jų sąsajas. Būtent tai ir yra Angliškai kalbančiųjų sąjungos anglų kalbos kaip negimtosios egzaminų metmenų projekto ir ALTE pastangų susieti Europos kalbų egzaminus esmė.

Y egzamino rezultatas gali būti įvertintas pagal skalę, tarkim, pažymiais nuo 1 iki 5, kur 3 reiškia normą, atitinkančią „išlaikyta“. Tokia pažymių skalė gali būti naudojama tiesiogiai vertinant subjektyviai vertinamus sandus – paprastai kalbėjimo ir rašymo atliktis – ir / arba pagal ją skelbiami egzamino rezultatai. Y egzaminas gali būti vienas iš X, Y ir Z egzaminų rinkinio. Kiekvienas egzaminas gali turėti panašią vertinimo skalę. Tačiau kalbant apie kalbos mokėjimą, akivaizdu, kad X egzamino pažymys „4“ reikš ne tą patį, ką Y egzamino „4“.

Jei buvo nurodyta X, Y ir Z egzaminų vieta bendroje kalbos mokėjimo skalėje, tai praėjus tam tikram laikui turėtų būti įmanoma nustatyti vieno egzamino pažymių santykį su kito egzamino pažymiais. Tai galima būtų padaryti kaupiant įvertinimus, analizuojant aprašus, lyginant pavyzdines užduotis ir siejant kandidatų atliktis su skale.

Yra įmanoma tuo būdu nustatyti santykį tarp egzamino pažymių ir kalbos mokėjimo lygių, nes egzaminai iš esmės turi nustatytas normas ir jiems yra parengiami vertintojai, gebantys tas normas interpretuoti. Būtina, kad tos bendros normos būtų aiškios ir skaidrios, kad būtų pateikta pavyzdžių, rodančių, kaip tos normos veikia, o paskui – jas išdėstyti skalėje.

Daugelio šalių daugelyje mokyklų išmokimas vertinamas pažymiais (*notes, Noten*), kartais nuo 1 iki 6, kur 4 yra pereinamasis pažymys, norma arba reiškia „patenkinamai“. Mokytojai supranta, ką kuris pažymys reiškia konkrečiame jų kontekste, tačiau retai tai yra apibrėžiama. Mokytojo vertinimo pažymiais ir mokėjimo lygių santykis iš esmės yra tokio pat pobūdžio, kaip ir egzamino balų ir mokėjimo lygių santykis. Dar daugiau painiavos randasi dėl daugybės normų. Taip nutinka todėl, kad jau nekalbant apie taikomus vertinimo būdus ir savitą kiekvieno mokytojo pažymių interpretavimą skirtingomis aplinkybėmis, kiekvienais mokslo metais bet kurio tipo mokykloje visose švietimo sistemose natūraliai susiklosto skirtingos normos. Vidurinės mokyklos ketvirtųjų mokslo metų pabaigoje pažymys 4, aišku, nebereikš to paties, ką 4 reikšė trečiaisiais mokslo metais. Lygiai taip pat pažymys 4 nereikš to paties skirtingų tipų mokyklose.

Vis dėlto įmanoma nustatyti apytikslį santykį tarp įvairių konkrečiame sektoriuje ir konkrečiam kalbos mokėjimo lygiui taikomų normų. Tai gali būti įvykdoma derinant įvairius metodus: gali būti apibrėžiamos skirtingų to paties tikslo pasiekimo lygių normos (pažymiai); mokytojai gali būti paprašyti apibūdinti vidutinį išmokimą pagal esamą mokėjimo skalę ar tinklę, kurie pateikti 1 ir 2 lentelėse; gali būti prašoma mokytojų įvertinti pažymiais iš anksto standartizuotus vaizdo įrašus taip, kaip įprastai vertintų savo mokinius.

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti:

- *kiek jie rūpinasi, kad visoje jų sistemoje būtų nustatytas lygių rinkinys, pagal kurį būtų galima apibūdinti mokėjimo pažangą;*
- *kiek jie rūpinasi, kad būtų skaidrūs vertinimo kriterijai, pagal kuriuos rašomi pažymiai už tam tikrą konkretaus tikslo pasiekimo lygį tam tikrame kalbos mokėjimo lygyje tiek per egzaminą, tiek per pamoką;*
- *kiek jie rūpinasi parengti bendrus metmenis, kad būtų galima sistemos viduje sukurti nuoseklius įvairių švietimo sektorių, mokėjimo lygių ir vertinimo būdų ryšius.*

4. Kalbos vartojimas ir kalbos vartotojas ar mokinys

Po pirmųjų trijų įvadinių aiškinamųjų skyrių 4 ir 5 skyriuose pristatoma detali kategorijų, reikalingų kalbos vartojimui ir kalbos vartotojui apibūdinti, sistema. Remiantis veiksmine prieitimi manoma, kad kalbos mokinys pamažu tampa kalbos vartotoju, todėl abiem atvejais taikomos tos pačios kategorijos. Vis dėlto vienas svarbus dalykas yra kitoks. Mokydamasis antrosios ar svetimosios kalbos bei kultūros mokinys nepraranda savo gimtosios kalbos ir su ja susijusios kultūros kompetencijos. Naujoji kompetencija nėra visiškai atskirta nuo senosios. Nėra taip, kad mokinys paprasčiausiai išsiugdytų du skirtingus, nesusijusius veikimo ir bendravimo būdus. Kalbos mokinys darosi *daugiakalbis* ir ugdo *tarpkultūrinę kompetenciją*. Kalbinės ir kultūrinės kompetencijos, susijusios su šiomis kalbomis, yra truputį keičiamos kitos kalbos mokėjimo ar kultūros pažinimo, tas pažinimas taip pat veikia kultūrinį sąmoningumą, gebėjimus bei praktinę patirtį. Tai individui leidžia ugdyti turtingą, įvairiapusę asmenybę ir plėsti gebėjimus toliau mokytis kalbos bei būti atviresniam naujai kultūrinei patirčiai. Mokiniais suteikiama galimybė tarpininkauti verčiant žodžiu ar raštu dviejų kalbų vartotojams, negalintiems bendrauti tiesiogiai. Žinoma, „Metmenyse“ aptariamoms tos veiklos rūšys (4.4.4 skyrelis) ir kompetencijos (5.1.1.3, 5.1.2.2 ir 5.1.4 skyreliai), kurios skiria kalbos mokinį nuo vienakalbio gimtakalbio.

Klausimai. Kiekvieno skyrelio gale skaitytojui pateikiama klausimų ir „Metmenų“ naudotojas kviečiamas „apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti“, kaip į šį klausimą ar klausimus atsakyti. Pasirinktys frazėje „ko mokiniui reikės, jis bus išmokytas ar iš jo bus reikalaujama“ atitinkamai susijusios su mokymusi, mokymu ir vertinimu. Klausimai formuluojami kaip kvietimas apmąstyti, o ne kaip nurodymai, siekiant pabrėžti ne nurodomąjį „Metmenų“ pobūdį. Jei naudotojas nuspręstų, kad visas skyrius ar skyrelis jam nesvarbus, nėra reikalo nuodugnai svarstyti kiekvieno tos temos poskyrio. Tačiau tikimasi, kad daugeliu atvejų „Metmenų“ skaitytojas apmąstys kiekvieno skyrelio

klausimus ir priims vienokį ar kitokį sprendimą. Jei sprendimas yra svarbus, jis gali būti formuluojamas pasitelkiant kategorijas bei pateikiamus pavyzdžius, papildant taip, kaip manoma esant reikalinga konkrečiam tikslui.

4 skyriuje pateikiama kalbos vartojimo ir kalbos vartotojo analizė yra „Metmenų“ pagrindas, nes čia dėstoma parametų ir kategorijų sistema, kuri leidžia visiems, susijusiems su kalbos mokymusi, mokymu ir vertinimu, apsvarstyti ir konkrečiais terminais ir taip detalčiai, kaip jie nori, suformuluoti, ko jie tikisi iš mokinių, už kurių mokymą yra atsakingi, kad šie galėtų vartoti kalbą, ir ką mokiniai turėtų žinoti, kad išmoktų. Šio „Metmenų“ skyriaus tikslas – nuosekliai ir visapusiškai aptarti tokius dalykus, nors, žinoma, ne viską iki galo. Detaliesiems sprendimams dėl tekstų turinio, pratimų, veiklos, testų ir pan. turi priimti kursų rengėjai, vadovėlių autoriai, mokytojai ir egzaminuotojai. Niekada negali būti taip, kad reiktų vien tik pasirinkti iš jau nustatyto sąrašo. Šiuo lygmeniu spręsti privalo – ir sprendžia – tą darbą dirbantys žmonės remdamiesi savo nuomone ir kūrybiškumu. Vis dėlto čia jie galėtų rasti visus pagrindinius kalbos vartojimo ir kompetencijos aspektus, kuriuos reikia turėti omenyje. Apskritai 4 skyriaus sandara primena kontrolinį klausimyną, todėl pradžioje jis ir pateikiamas. „Metmenų“ naudotojams rekomenduojama patiems susipažinti su šia sandara ir pasižiūrėti, kur reikia, atsakant sau patiems į tokius klausimus:

- Ar galiu numatyti sritį, kurioje mokiniai veiks, ir situacijas, kuriose jie elgsis? Jei taip, kokius vaidmenis jie turės atlikti?
- Su kokiais žmonėmis jie turės sąveikauti?
- Kokie ir kokiose institucijose bus jų asmeniniai ir profesiniai santykiai?
- Apie kokius objektus jiems reikės kalbėti?
- Kokias užduotis jie turės atlikti?
- Kokiomis temomis jiems reikės bendrauti?
- Ar jie turės kalbėti, ar tik klausyti bei skaityti ir suprasti?
- Ką jie turės klausyti ar skaityti?
- Kokiomis sąlygomis jie turės veikti?
- Kokių žinių apie pasaulį ar apie kitą kultūrą jiems reikės bendraujant?
- Kokius gebėjimus jiems reikės lavinti? Kaip jie turi elgtis, kad būtų suprasti?
- Kiek už tai esu atsakingas?
- Jei negaliu numatyti situacijų, kuriose mokiniai vartos kalbą, kaip geriausiai juos parengti vartoti kalbą bendravimo tikslais ir neapsunkinti ilgiausiomis pratybomis tokių dalykų, kurių jiems gal niekuomet neprireiks?

- Kaip galėčiau išmokyti juos to, kas turėtų išliekamąją vertę, kad ir kaip susiklostytų jų tolesnė karjera?
- Kaip kalbos mokymasis gali geriausiai prisidėti prie jų, kaip atsakingų piliečių, asmeninio ir kultūrinio ugdymo pliuralistinėje demokratinėje visuomenėje?

Aišku, „Metmenys“ negali pateikti atsakymų į šiuos klausimus. Ir būtent dėl to, kad atsakyti galima vien tik įvertinus konkrečią mokymosi bei mokymo situaciją, o pirmiausia ir svarbiausia – mokinių bei kitų šio proceso dalyvių poreikius, motyvaciją, ypatybes ir išgales, kuriems būtina priemonių įvairovė. Tolesniuose skyriuose stengiamasi taip pateikti problemą, kad būtų iškeliami svarbiausi dalykai ir, esant reikalui, aiškiai ir racionaliai apsvarstomi, o sprendimai pateikiami aiškiai ir konkrečiai asmenims, kuriems tie dalykai rūpi.

Kur galima, kiekvieno skyrelio pabaigoje yra nurodoma *Literatūra*, kur būtų galima pasiskaityti plačiau.

4.1. Kalbos vartojimo kontekstas

Jau seniai pripažįstama, kad kalbos vartoseną įvairuoja priklausomai nuo konteksto, kuriame kalba vartojama, reikalavimų. Šiuo atžvilgiu kalba nėra neutralus įrankis kaip kad, tarkim, matematika. Poreikis ir troškimas bendrauti kyla konkrečioje situacijoje, o bendravimo forma, kaip ir turinys, yra atsakas būtent į tą situaciją. Todėl 4 skyriaus pirmajame skyrelyje aptariami įvairūs konteksto aspektai.

4.1.1. Sritys

Kiekvienas kalbos vartojimo aktas vyksta tam tikros situacijos kontekste vienoje iš visuomenės gyvenimo sričių (veiklos ar interesų sferų). Nuo sričių, kuriose mokinys yra rengiamas veikti, pasirinkimo priklauso mokymo situacijų, tikslų, užduočių, temų ir tekstų bei testavimo medžiagos ir veiklos rūšių atranka. Pasirinkdami tas sritis, kurios dabar labiau motyvuoja mokinius, vartotojai turėtų taip pat turėti galvoje jų būsimą naudą. Pavyzdžiui, vaikai labiau motyvuojami, jei susitelkiama prie esamų jų pomėgių, tačiau dėl to jie būtų prasčiau parengiami vėliau bendrauti suaugusiųjų aplinkoje. Mokant suaugusiuosius gali susikirsti darbdavių, kurie galbūt apmoka kursų ir todėl

norį, kad dėmesys būtų skiriamas profesinei sričiai, ir studentų, kuriems galbūt labiau rūpi asmeninių santykių srities plėtojimas, interesai.

Galimų sričių skaičius yra neapibrėžtas, nes bet kokia apibūdinama veiklos sfera ar interesų sritis gali būti svarbi konkrečiam vartotojui ar mokymo kursui. Bendram kalbos mokymosi ir mokymo tikslui gali būti naudinga išskirti bent šias sritis:

- **asmeninio gyvenimo** sritį: asmens kaip privataus individo gyvenimas, kurio centre – namai, šeima ir draugai, jo individuali veikla, pavyzdžiui, skaitymas savo malonumui, asmeninis dienoraštis, tam tikri jo interesai ar pomėgiai ir t. t.;
- **viešosios veiklos** sritį: asmens kaip piliečio ar kokios nors organizacijos nario veikla, apimanti įvairiausių reikalų tvarkymą įvairiausiais tikslais;
- **profesinės veiklos** sritį: asmens darbinė ar profesinė veikla;
- **mokymo ir mokymosi** sritį: asmens mokymosi reikalai, ypač (bet nebūtinai) mokymo institucijoje.

Paminėtina, kad daugelis situacijų yra susijusios ne su viena sritimi. Mokytojui profesinės veiklos ir mokymo bei mokymosi sritys didžia dalimi sutampa. Viešosios veiklos sritis atveria kitas sritis, nes apima tai, kas pasakoma terminais socialinė ir administracinė interakcija ir transakcija, taip pat ir ryšius su žiniasklaida. Tiek mokymo ir mokymosi, tiek profesinės veiklos srityse sąveika ir kalbinė veikla daugiau yra susijusios su kasdieniu socialiniu grupės veikimu negu su darbo ar mokymosi užduotimis; panašiai ir asmeninio gyvenimo sritis jokiū būdu neturėtų būti laikoma uždara sfera (žiniasklaidos skverbimasis į šeimą ir asmeninį gyvenimą, įvairių „viešų“ dokumentų paplitimas „asmeninėse“ pašto dėžutėse, reklama, viešieji užrašai ant produktų, vartojamų kasdiniame asmeniniame gyvenime, pakuočių ir t. t.).

Kita vertus, asmeninio gyvenimo sritis individualizuoja ir pritaiko asmeniniams poreikiams kitų sričių veiksmus. Būdami socialinės veiklos subjektai, veikiantys žmonės suvokia save ir kaip individus; techninis pranešimas, pateiktis klasėje, apsipirkimas, laimei, suteikia galimybę *asmenybei* atsiskleisti ne tik profesinės veiklos, mokymo ir mokymosi ar viešosios veiklos srityse, tinkamu metu ir tinkamoje vietoje pasinaudojant šių sričių kalbine veikla.

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti:

- kuriose srityse mokiniui reikės, jis bus išmokytas ar iš jo bus reikalaujama veikti.

4.1.2. Situacijos

Kiekvienoje srityje susiklostančios išorinės situacijos gali būti aprašomos šiais terminais:

- jų susidarymo *vieta* ir *laikas*;
- *institucijos* ir *organizacijos*, kurių struktūra ir veikla iš esmės lemia tai, kas paprastai gali vykti;
- *veikėjai (asmenys)*, būtent socialinių vaidmenų, svarbių kalbos vartotojui / mokiniui, atlikėjai;
- gyvi ir negyvi aplinkos *objektai*;
- *įvykiai*;
- dalyvių atliekami *veiksmai*;
- *tekstai*, su kuriais susiduriama situacijoje.

5 lentelėje pateikiama pavyzdžių pagal sritis sugrupuotų minėtų situacinių kategorijų, su kuriomis tikriausiai galima susidurti daugumoje Europos šalių. Tai yra tik pavyzdžiai, paskata mąstyti, tad toli gražu neteigiama tą lentelę esant išsamia. Lentelėje negali būti atsižvelgta ypač į dinamiškus aspektus sąveikos situacijų, kurių dalyviai nustato svarbias kintamos situacijos ypatybes ir jiems yra svarbiau situaciją keisti nei apibūdinti. Daugiau apie dalyvių santykius komunikuojant rašoma 4.1.4 ir 4.1.5 skyreliuose. Vidinė komunikacinės sąveikos sandara aptariama 5.2.3.2, sociokultūriniai aspektai – 5.1.1.2, kalbos vartotojo strategijos – 4.4 skyreliuose.

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti:

- *kuriose situacijose mokiniui reikės, kuriose jis bus išmokytas ar iš jo bus reikalaujama veikti;*
- *su kuriomis vietomis, institucijomis ar organizacijomis, su kuriais asmenimis, objektais, įvykiais ir veiksmis mokinyt bus susijęs.*

4.1.3. Sąlygos ir apribojimai

Išorinės bendravimo sąlygos visokeriopai riboja kalbos vartotoją ar mokinį ir jo pašnekovą.

- Fizinės sąlygos:
 - a) sakytinės kalbos:
 - tarties aiškumas;
 - aplinkos triukšmas (traukiniai, lėktuvai, atmosferos trukdžiai ir t. t.);
 - trukdžiai (pilnos gatvės, prekybos centrai, barai, vakarėliai, diskotekos ir t. t.);
 - iškraipymai (prastas telefono ryšys, radijo, skelbimų per garsiakalbį klausymas);
 - oro sąlygos (vėjas, ypatingas šaltis ir t. t.).
 - b) rašytinės kalbos:
 - prasta spaudinio kopija;
 - neįskaitoma rašysena;
 - prastas apšvietimas ir t. t.
- Socialinės sąlygos:
 - pašnekovų skaičius ir kiek jie tarpusavyje pažįstami;
 - dalyvių statusas vienas kito atžvilgiu (galia ir solidarumas ir t. t.);
 - klausytojų – atvirų ar slaptų – buvimas ar nebuvimas;
 - dalyvių tarpusavio santykiai (pavyzdžiui, draugiškumas ar priešiškus, bendradarbiavimas).
- Laiko ribojimas:
 - skirtingos laiko ribos kalbančiajam / klausančiajam (realus laikas) bei rašančiajam / skaitančiajam (lankstesnė situacija);
 - pasirengimo kalbai, pranešimui ir pan. laikas (pavyzdžiui, improvizuojama, kalbama pagal šabloną ar pasirengiama iš anksto);
 - laiko, skirto pasikeitimui replikomis ir bendravimui, ribojimas (pavyzdžiui, dėl taisyklių, išlaidų, svarbesnių reikalų ir išipareigojimų).
- Kitokie apribojimai: finansiniai, nerimą keliančios situacijos (pavyzdžiui, egzaminai) ir t. t.

Visų kalbėtojų, ypač mokinių, gebėjimas parodyti savo kalbos kompetenciją veikiant didžia dalimi priklauso nuo fizinių bendravimo sąlygų. Kalbos atpažinimą gerokai sunkina pavyzdžiuose minimi triukšmas, trukdžiai ir iškraipymai. Gebėjimas

veiksmingai ir patikimai veikti esant sunkioms sąlygoms gali būti lemtingai svarbus, tarkim, oro bendrovių lakūnams, klausantiems leidimosi nurodymų, – jie neturi teisės suklysti. Mokantis perteikti viešuosius skelbimus užsienio kalba juos reikia ypač aiškiai tarti, kartoti svarbiausius žodžius ir t. t., kad būtų garantuota, jog bus suprasta. Dažnai pasitaiko, kad kalbos laboratorijose naudojami kelis kartus perrašyti įrašai, kuriuose girdimas toks pašalinis triukšmas ir iškraipymai, kad skaitomame tekste tai būtų nepriimtina, ir tokie dalykai rimtai trukdo mokytis kalbos.

Reikėtų pasirūpinti, kad kandidatai, atlikdami klausymo supratimo testą, turėtų vienodas sąlygas. Panašiai – pakeitus, kas keistina, – turėtų vykti ir skaitymo supratimo ar rašymo testas. Mokytojams ir testuotojams taip pat reikėtų žinoti, kokią įtaką socialinės sąlygos ir laiko ribojimas daro mokymosi procesui, klasės sąveikai, taip pat ir mokinio kompetencijai ar jo gebėjimams veikti tam tikroje situacijoje.

5 lentelė. Išorinis vartojimo kontekstas: aprašomosios kategorijos

Sritis	Vietos	Institucijos	Asmenys
Asmeninio gyvenimo	namai: namas, kambariai, sodas savi šėimos draugų nepažįstamųjų viešbučio, poilsio namų kambariai kaimas, pajūris	šeima visuomeniniai tinklai	seneliai, tėvai, palikuoniai, broliai, seserys, tetos, dėdės, pusbroliai, pusseserės, žmonos ar vyro pusės giminės, sutuoktiniai, bičiuliai, draugai, pažįstami
Viešosios veiklos	viešosios vietos: gatvės, aikštės, parkai visuomeninis transportas parduotuvės, turgūs ligoninės, poliklinikos, gydytojų kabinetai sporto stadionai, aikštės, salės teatrai, kinai, pramogos restoranai, barai, viešbučiai šventyklos	valdžia politinės jėgos teismai sveikatos apsauga paslaugų sistema draugijos politinės partijos klasės	visuomenės nariai pareigūnai parduotuvės darbuotojai policija, armija, saugumas vairuotojai, kontrolieriai keleiviai žaidėjai, aistruoliai, žiūrovai aktoriai, publika padavėjai, baro darbuotojai registratoriai dvasininkai, tikintieji
Profesinės veiklos	įstaigos gamyklos dirbtuvės uostai, geležinkeliai ūkiai oro uostai parduotuvės paslaugų sfera viešbučiai valstybės tarnyba	firmos tarptautinės korporacijos valstybinės pramonės šakos profesinės sąjungos	darbdaviai ir darbuotojai vadybininkai kolegos pavaldiniai bendradarbiai klientai pirkėjai registratoriai, sekretoriai valytojai
Mokymo ir mokymosi	mokyklos: salės, klasės, žaidimų aikštelės, sporto aikštelės, koridoriai kolegijos universitetai auditorijos seminarų kabinetai studentų sąjunga studentų bendrabučiai laboratorijos valgyklos	mokyklos kolegijos universitetai mokslo draugijos profesinės įstaigos suaugusiųjų mokymo institucijos	mokytojai mokomasis personalas mokyklos vadovai tėvai klasės draugai dėstytojai: profesoriai, docentai, lektoriai, asistentai mokslo draugai bibliotekos ir laboratorijų darbuotojai valgyklos darbuotojai valytojai budėtojai, sekretoriai

Objektai	Įvykiai	Veiksmai	Tekstai
<p>baldai drabužiai namų apyvokos reikmenys žaislai, įrankiai, asmeninės higienos reikmenys meno objektai, knygos laukiniai ir naminiai gyvūnai, augintiniai medžiai, augalai, pievos, tvenkiniai ūkinės prekės krepšiai poilsio ir sporto reikmenys</p>	<p>šėimos šventės staigmenos įvykiai, nelaimingi atsitikimai gamtos reiškiniai vakarėliai, svečiavimasis pasivaikščiojimas, važinėjimas dviračiu, motociklu atostogos, ekskursijos sporto įvykiai</p>	<p>kasdieniai darbai, pvz., rengimasis, valgio gaminimas, valgymas, skalbimas meistravimas, sodininkystė skaitymas, radijo klausymas ir TV žiūrėjimas pramogos pomėgiai žaidimai ir sportas</p>	<p>teletekstai garantijos receptai instrukcijos, nurodymai romanai laikraščiai, žurnalai paštu siunčiama reklaminė medžiaga brošiūros asmeniniai laišakai radijo laidos ir garso įrašai</p>
<p>pinigai, piniginės anketos prekės ginklai kuprinės dėžės, kelionės krepšiai kamuoliai programos maistas, gėrimai, užkandžiai pasai, leidimai</p>	<p>atsitikimai avarijos, ligos viešieji susirinkimai bylos tyrimai, nagrinėjimai teisme skandalai, baudos, areštai rungtynės, varžybos spektakliai vestuvės, laidotuvės</p>	<p>pirkimas ir naudojimasis paslaugomis naudojimas medicinos paslaugomis keliaavimas automobiliais, geležinkeliu, laivu, lėktuvu viešieji renginiai ir laisvalaikio veikla pamaldos</p>	<p>viešieji pranešimai ir skelbimai etiketės ir pakuotės informaciniai lapeliai, grafitai biletai, tvarkaraščiai skelbimai, taisyklės programos sutartys valgiaraščiai sakraliniai tekstai, pamokslai, giesmės</p>
<p>biurų įranga pramonės įrengimai amatininkų įrankiai</p>	<p>susirinkimai interviu priėmimai konferencijos mugės konsultacijos sezoniniai išpardavimai nelaimingi atsitikimai gamyboje darbo ginčai</p>	<p>verslo administravimas pramonės vadyba gamybos procesai įstaigos darbo tvarka vežimas sunkvežimiais pardavimas prekyba, rinkodara kompiuterių naudojimas įstaigos techninis aptaravimas</p>	<p>verslo laišakai ataskaitos darbo saugos taisyklės naudojimo instrukcijos nuostatai reklaminė medžiaga etiketės ir pakuotės pareigybių aprašai iškabos vizitinės kortelės</p>
<p>rašymo reikmenys mokyklinės uniformos žaidimų įranga ir apranga maistas garso ir vaizdo įranga klasės lenta ir kreida kompiuteriai portfeliai ir kuprinės</p>	<p>mokslo metų pradžia stojimas baigimas lankymas ir mainai tėvų dienos sporto dienos, varžybos drausmės problemos</p>	<p>susirinkimai pamokos žaidimai žaidimų laikas klubai ir draugijos paskaitos, esė rašymas laboratoriniai darbai darbas bibliotekose seminarai ir konsultacijos namų darbai debatai ir diskusijos</p>	<p>autentiški tekstai (kitų sričių) vadovėliai, skaitiniai žinynai tekstai klasės lentoje įvairūs užrašai kompiuterio ekrano tekstai videotekstai pratybų sąsiuviniai žurnalų straipsniai santraukos žodynai</p>

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti:

- kaip fizinės sąlygos, kuriomis mokinys turės bendrauti, paveiks tai, ko iš jo reikalaujama atlikti;
- kaip pašnekovų skaičius ir būdas paveiks tai, ko iš mokinio reikalaujama atlikti;
- per kiek laiko mokinys turės atlikti ko prašomas.

4.1.4. Kalbos vartotojo ar mokinio mentalinis kontekstas

Išorinis kontekstas yra labai gerai organizuotas, ir tai nepriklauso nuo individo. Tas organizavimas yra nepaprastai įvairus. Jis labai puikiai išreiškia pasaulį, subtiliausiai atspindimą konkrečios bendruomenės kalboje, kurią kalbėtojai įsisavina bręsdami, mokydamiesi ir kaupdami patirtį mažų mažiausia tiek, kiek jiems atrodo svarbu. Tačiau šis išorinis kontekstas yra gerokai per įvairus, kad būtų galima remtis juo veikiant ar net ir suvokti visą jo sudėtingumą, todėl jį, kaip lemiamą komunikacinio įvykio veiksnį, turime atskirti nuo kalbos vartotojo ar mokinio mentalinio konteksto.

Išorinis kontekstas kalbos vartotojo yra suvokiamas ir interpretuojamas:

- jutimo organais;
- dėmesio mechanizmu;
- ilgalaikė patirtimi, veikiančia atmintį, asociacijas ir konotacijas;
- praktine daiktų, įvykių klasifikacija ir t. t.;
- kalbine kategorizacija.

Šie veiksniai turi įtakos tam, kaip kalbos vartotojas *suvokia* kontekstą. Kiek suvoktas kontekstas iš anksto paruošia mentalinį kontekstą komunikacijos įvykiui, lemia tai, kiek tinkami yra kalbos vartotojo:

ketinimai įsitraukti į komunikaciją;

mąstymas: mąstymo tėkmė, mintys, jausmai, pojūčiai, įspūdžiai ir t. t., išskylantys sąmonėje;

lūkesčiai, remiantis ankstesne patirtimi;

apmąstymas: mąstymo procesų taikymas patirčiai (pavyzdžiui, dedukcija, indukcija);

poreikiai, potroškiai, motyvai, interesai, kurie lemia sprendimą veikti; sąlygos ir apribojimai, varžantys ir reguliuojantys veiksmo pasirinkimą; psichinė būseną (nuovargis, jaudinimasis ir t. t.), sveikata ir asmeninės savybės (žr. 5.1.3 skyrelį).

Taigi mentalinis kontekstas neapsiriboja tik informacijos apie tiesiogiai stebimą išorinį kontekstą turinio redukovimu. Mąstymą netgi labiau gali veikti atmintis, sukauptos žinios, vaizduotė ir kiti vidiniai pažintiniai (ir jausminiai) procesai. Tokiu atveju produkuojama kalba tik menkai susijusi su stebimu išoriniu kontekstu. Pavyzdys galėtų būti egzaminuojamasis tuščioje auditorijoje, matematikas ar poetas savo kabinete.

Išorinės sąlygos ir apribojimai taip pat yra svarbūs tiek, kiek kalbos vartotojas ar mokinys juos pažįsta, priima ir prie jų prisitaiko (ar neprisitaiko). Tai labai priklauso nuo to, kaip žmogus interpretuoja situaciją remdamasis savo bendrosiomis kompetencijomis (žr. 5.1 skyrelį), kaip antai ankstesnės žinios, vertybės ir įsitikinimai.

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti:

- *kokias prielaidas galima padaryti dėl mokinio gebėjimo stebėti išorinį komunikacijos kontekstą ir nustatyti jo esmines ypatybes;*
- *kiek komunikacinės ir mokymosi veiklos rūšys susijusios su mokinio potroškiais, motyvais ir interesais;*
- *kiek mokiniui reikia apmąstyti savo patirtį;*
- *kokiu būdu mokinio mentalinės ypatybės lemia ir varžo komunikaciją.*

4.1.5. Mentalinis pašnekovo (pašnekovų) kontekstas

Analizuojant komunikacijos įvykį būtina turėti omenyje ir kalbos vartotojo pašnekovą. Bendravimo poreikis leidžia manyti esant „komunikacinę spragą“, kuri gali būti užpildyta dėl to, kad kalbos vartotojo ir jo pašnekovo mentalinis kontekstas iš dalies sutampa.

Bendraujant akis į akį išorinis kalbos vartotojo ir pašnekovo (pašnekovų) kontekstas yra tas pats (jei tik nėra tokių lemtingų elementų, dėl kurių susidarytų kitoks kontekstas), tačiau dėl išvardytų priežasčių kontekstą jie suvokia ir interpretuoja skir-

tingai. Komunikacinė veikla – dažnai visa ar bent iš dalies – skiriama tam, kad situacija būtų suprantama kuo panašiau, ir dėl to bendravimas būtų veiksmingesnis ir dalyviai pasiektų savo tikslų. Gali būti, kad reikia pasikeisti faktine informacija. Sunkiau yra tais atvejais, kai skiriasi vertybės ir įsitikinimai, mandagumo normos, socialiniai lūkesčiai ir pan., kuriais remiamasi interpretuojant sąveiką, nebent pašnekovai būtų išsiugdę tinkamą tarpkultūrinį sąmoningumą.

Pašnekovas (pašnekovai) gali būti veikiamas (veikiami) visiškai ar iš dalies kitokių sąlygų ir apribojimų negu kalbos vartotojas ir skirtingai į tai reaguoti. Pavyzdžiui, darbuotojas, kalbantis per garsiakalbį, gali nežinoti, kaip prastai jis veikia. Vienas iš kalbančių telefonu pašnekovų gali turėti daug laisvo laiko, o kito gali laukti klientas ir pan. Tokie skirtumai daro labai didelę įtaką kalbos vartotojui.

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti:

- *kiek mokiniui reikės prisitaikyti prie išorinio pašnekovo konteksto;*
- *kaip geriausiai išmokyti mokinį prisitaikyti prie tokio konteksto.*

4.2. Komunikacijos temos

Skirtingose srityse išskirtinos konkrečių komunikacinių veiksmų *temos*; būtent tais klausimais yra kuriamas diskursas, kalbama, mąstoma ar rašoma. Teminės kategorijos gali būti skirstomos įvairiai. Viena iš tokių klasifikacijų, apimanti temas, potemes ir „konkrečiasias sąvokas“, pateikiama anglų kalbos „Slenksčio“ (*Threshold level 1990*) 7 skyriuje:

1. Asmens tapatybė
2. Namas ir namai, aplinka
3. Kasdienis gyvenimas
4. Laisvalaikis, pramogos
5. Kelionės
6. Santykiai su kitais žmonėmis
7. Sveikata ir higiena
8. Švietimas ir mokslas
9. Apsipirkimas
10. Maistas ir gėrimai
11. Paslaugos
12. Vietos

13. Kalba

14. Oras

Kiekvienoje iš nurodytų temų išskiriamos potemės. Pavyzdžiui, 4 tema – „Laisvalaikis ir pramogos“ – gali turėti tokias potemes:

4.1. Poilsis

4.2. Pomėgiai ir interesai

4.3. Radijas, televizija

4.4. Kinas, teatras, koncertai ir kt.

4.5. Parodos, muziejai ir kt.

4.6. Intelektinė ir meninė veikla

4.7. Sportas

4.8. Spauda

Atrenkamos kiekvienos iš potemių „konkrečiosios sąvokos“. Šiuo atžvilgiu ypač svarbios 5 lentelėje išvardytos kategorijos, nurodančios vietas, institucijas ir pan. Pavyzdžiui, anglų kalbos „Slenksčio“ autoriai 4.7 punktą *Sportas* tikslina taip:

1. Vietos: laukas, aikštelė, stadionas

2. Institucijos: sportas, klubas, komanda

3. Veikėjai: žaidėjas

4. Objektai: kortos, kamuolys

5. Įvykiai: bėgimas, žaidimas

6. Veiksmai: žiūrėti, žaisti (+ sporto šakos pavadinimas), bėgti, laimėti, pralaimėti, sužaisti lygiosiomis

Akivaizdu, kad būtent tokia temų, potemių ir konkrečių sąvokų atranka ir toks grupavimas nėra galutiniai. Tai sprendžia autoriai², įvertinę savo mokinių komunikacinius poreikius. Galima pastebėti, kad dauguma iš išvardytų temų yra iš asmeninio gyvenimo ir viešosios srities, nes tai tinkama laikinai atvykusiesiems į šalį ir vargu ar ketinantiesiems čia įsidarbinti ar mokytis. Kai kurios temos (pavyzdžiui, 4 teminė grupė) iš dalies priklauso asmeninio gyvenimo, o iš dalies – viešajai sritims. „Metmenų“

2 Lietuviškojo „Slenksčio“ (1997) autorių pasirinkimas yra kitoks atsižvelgiant į tai, kad „Slenkstis“ skiriamas ne tik laikinai atvykusiesiems, bet ir gyvenantiems ar ketinantiesiems gyventi Lietuvoje. Kitoks yra ir temų eiliškumas (pavyzdžiui, 4 tema yra ne *Laisvalaikis*, o *Kasdienis gyvenimas*), ir suskirstymas (atskirai nepateikiamos temos *Kalba* ir *Oras*).

naudotojai, taip pat pagal galimybę konkretūs mokiniai, remdamiesi komunikaciniais poreikiais, motyvacija, savo būdo bruožais ir išgalėmis, patys nuspręš, kokia sritis ar sritys juos domina. Pavyzdžiui, jei kalbos mokomasi įsidarbinimo tikslais, galima mokyti konkreitiems mokiniams svarbios profesinės veiklos temas. Vidurinės mokyklos aukštesnių klasių mokiniai gali detaliau sustoti prie mokslo, technikos, ekonomikos ir pan. temų. Jei svetimoji kalba yra mokymo kalba, tai tuo atveju temas neišvengiamai siejamos su mokomuoju dalyku.

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti:

- *kokiomis pasirinktų sričių temomis mokiniui reikės, jis bus išmokytas ar iš jo bus reikalaujama kalbėti;*
- *su kokiomis kiekvienos temos potemėmis jis gebės susidoroti;*
- *kokias kiekvienos temos ar potemės konkrečias sąvokas, susijusias su vietomis, institucijomis, asmenimis, objektais ir įvykiais, mokiniui reikės, jis bus parengtas ar iš jo bus reikalaujama naudoti.*

4.3. Komunikacinės užduotys ir tikslai

4.3.1. Kalbos vartotojas pradeda bendrauti su vienu ar keliais pašnekovais tam, kad konkrečioje situacijoje patenkintų savo poreikius. Asmeninio gyvenimo srityje gali būti norima prablaškinti pašnekovą kalbant apie šeimą, draugus, mėgstamus ir nemėgstamus dalykus, patirtį, pasikeisti nuomonėmis ir kt. Viešosios veiklos sferoje paprastai būtų reikalų tvarkymas, pavyzdžiui, nusipirkti gerą drabužį už normalią kainą. Profesinės veiklos srityje poreikis gali būti suprasti naujas taisykles ir jų reikšmę klientui. Mokymo ir mokymosi srityje – dalyvauti vaidmenų žaidime ar seminare, parašyti pranešimą nurodyta tema konferencijai ar spaudai ir pan.

4.3.2. Metų metais buvo analizuojami poreikiai ir tyrinėjama kalba, daug prirašyta apie kalbos vartojimo užduotis, kurioms mokinys turėtų būti parengtas ir kurias gali reikėti jam atlikti, kad patenkintų savo reikmes įvairiose skirtingų bendravimo sričių situacijose. Vienas iš daugelio pavyzdžių – komunikacinių profesinės veiklos srities užduočių sąrašas iš anglų kalbos „Slenksčio“ 2 skyriaus 1.12 skyrelio.

Bendravimas darbe

Kaip laikinai atvykęs į šalį mokinys turėtų mokėti:

- gauti leidimą dirbti atsižvelgdamas į galiojančius įstatymus;
- gauti informacijos (pavyzdžiui, įdarbinimo agentūrose) apie reikiamą profesiją, laisvas darbo vietas ir įdarbinimo sąlygas (pavyzdžiui, apie pareigybių aprašą, atlyginimą, darbo įstatymus, darbo grafiką ir atostogas, išpėjimo apie atleidimą iš darbo laiką);
- perskaityti darbo skelbimus;
- parašyti prašymą priimti į darbą ir dalyvauti pokalbyje, žodžiu ar raštu pateikti informaciją apie save, savo kvalifikaciją ir patirtį ir atsakyti į klausimus apie tai;
- suprasti ir atlikti formalumus, susijusius su įdarbinimu;
- suprasti ir paklausti apie pareigas darbe;
- suprasti darbo saugos taisykles ir instrukcijas;
- pranešti apie nelaimingą atsitikimą ir parašyti prašymą dėl žalos atlyginimo;
- naudotis socialinės apsaugos programomis;
- tinkamu būdu kreiptis į viršininkus, kolegas ir pavaldinius;
- dalyvauti visuomeniniame įmonės ar organizacijos gyvenime (pavyzdžiui, valgykloje, sporto salėje, klube ir pan.).

Kaip jį priėmusios visuomenės narys mokinys turėtų mokėti pagelbėti svetimkalbiui ar gimtakalbiui susidoroti su minėtomis užduotimis.

Anglų kalbos „Slenksčio“ 7 skyriaus 1 dalyje pateikiama užduočių iš *asmeninio gyvenimo* srities.

Asmens tapatybė

Mokiniai geba pasakyti, kas jie yra, pasakyti savo vardą paraidžiui, pasakyti adresą, telefono numerį, pasakyti, kur ir kada gimė, nurodyti savo amžių, lytį, pasakyti, ar yra vedę (ištekęjusios), ar ne, nurodyti savo tautybę, pasakyti, iš kur jie yra kilę, kuo verčiasi, apibūdinti savo šeimą, pasakyti, ar jie tikintieji, jei taip – kokio tikėjimo, išvardyti, kas jiems patinka ir kas ne, gauti informacijos iš kitų žmonių ir / ar suprasti panašią informaciją.

Praktikai (mokytojai, vadovėlių autoriai, egzaminuotojai, mokomųjų programų rengėjai ir pan.), kalbos vartotojai (tėvai, auklėtojai, tarnautojai ir pan.) ir patys mokiniai tokį smulkų ir konkretų komunikacinių užduočių aprašą laiko labai naudingu ir skatinančiu mokymo procesą – kaip tikslų išvardijimą. Vis dėlto užduočių yra be galo daug. Neįmanoma bendruose metmenyse smulkiai išvardyti visų komunikacinių

užduočių, kurias gyvenime gali reikėti atlikti. Praktikai turi apgalvoti savo mokinių poreikius ir tada, tinkamai naudodamiesi „Metmenimis“ (plačiau žr. 7 skyrių), tiksliai nuspręsti, kurias komunikacines užduotis atlikti mokiniai turėtų būti mokomi. Kartu jie turėtų būti mokomi analizuoti savo komunikacinius poreikius, taip skatinant juos mokytis sąmoningiau ir savarankiškiau.

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, esant reikalui, nuspręsti:

- *kokias komunikacines užduotis mokiniui reikės, jis bus išmokytas ar iš jo bus reikalaujama atlikti asmeninio gyvenimo, viešosios veiklos, profesinės veiklos ir / ar mokymo bei mokymosi srityse;*
- *kokiais mokinio poreikiais grindžiama užduočių atranka.*

4.3.3. Mokymo ir mokymosi srityje pravartu skirti, kurias užduotis mokiniai yra išmokyti / prašomi atlikti kaip *kalbos vartotojai*, o kurios yra *mokymo proceso* dalis.

Užduotis, kurios yra planavimo, atlikimo ir kalbos mokymo ar mokymosi priemonė, reikalui esant, būtų galima apibūdinti pasakant:

- *užduočių tipą*, pavyzdžiui, imitavimas, vaidmenų žaidimas, bendravimas klasėje ir pan.;
- *tikslus*, pavyzdžiui, mokomieji visos grupės tikslai, jų sąsajos su skirtingais ir mažiau nuspėjamais mokinių tikslais;
- *įvestį*, pavyzdžiui, nurodymai, mokytojų ir / ar mokinių atrinkta ar sudaryta medžiaga;
- *rezultatus*, pavyzdžiui, konkretūs darbai: tekstai, santraukos, lentelės, pateiktys ir pan., ir mokymosi rezultatai: išaugusi kompetencija, sąmoningumas, supratimas, strategijos, patirtis priimti sprendimus ir tartis ir t. t.;
- *darbą*, pavyzdžiui, pažintinis / emocinis, fizinis / mąstymo, grupėmis / poromis / individualus, procesai: recepcija ir produkcija ar pan. (žr. 4.5 skyrelį);
- *dalyvių vaidmenis* tiek atliekant, tiek planuojant užduotį ir jai vadovaujant;
- *kontrolę* ir užduoties atlikimo *vertinimą* remiantis tokiais kriterijais: svarba, tikėtini sunkumai ir apribojimai, taip pat tinkamumas.

Plačiau apie užduočių vaidmenį mokantis ir mokant kalbos rašoma 7 skyriuje.

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti:

- kokias užduotis mokiniui reikės, jis bus išmokytas ar iš jo bus reikalaujama atlikti mokymo bei mokymosi srityje:
 - siekdami kokio nors tikslo kaip reglamentuotos tikslingos sąveikos (projektų, imitavimo, vaidmenų žaidimų ir pan.) dalyviai;
 - tais atvejais, kai K2 (antroji kalba) yra mokomoji kalba:
 - a) tos pačios kalbos;
 - b) kitų programinių dalykų ir t. t.

4.3.4. Kalbos vartojimas pramogai

Kalbos vartojimas siekiant pasilinksinti turi didelę reikšmę jos mokantis ir ją tobulinant, tačiau neapsiriboja mokymo ir mokymosi sritimi. Galima pateikti įvairių kalbos vartojimo šiais tikslais pavyzdžių.

Grupiniai kalbiniai žaidimai:

- sakytiniai (klaidingi pasakojimai arba „rasti klaidą“: kas, kur, kada ir pan.);
- rašytiniai („kartuvės“ ir pan.);
- garsiniai ar vaizdiniai (paveikslėlių loto ir pan.);
- stalo žaidimai ir žaidimai kortomis;
- šarados, pantomima ir pan.

Individualūs žaidimai:

- galvosūkių (kryžiažodžiai, rebusai, anagramos ir pan.);
- televizijos ir radijo žaidimai.

Juokai (kalambūrai ir pan.), pavyzdžiui:

- reklaminiuose skelbimuose (pavyzdžiui: *Langai – greiti kaip tavo norai*);
- laikraščių straipsnių pavadinimuose (pavyzdžiui: *„Koją vėl pakišo automobilio gedimas“*);
- grafituose (pavyzdžiui: *Niekada man meilės nebus per daug*).

4.3.5. Kalbos vartojimas estetiniais tikslais

Vaizdingas ir kūrybiškas kalbos vartojimas yra vertybė tiek mokymo bei mokymosi kontekste, tiek ir pats savaime. Estetiniais tikslais gali būti skaitoma, klausoma (receptinė veikla), rašoma, kalbama (produkcinė veikla), taip pat šnekamasi su kitais ir tarpininkaujama, taigi ir sakytine, ir rašytine forma (žr. 4.4.4 skyrelį). Tai būtų tokia veikla:

- dainavimas (lopšinės, liaudies, populiariosios dainos ir t. t.);
- atpasakojimas ir perkūrimas (žodžiu ir raštu);
- vaizdingų tekstų (apsakymų, eilėraščių ir pan.) klausymas, skaitymas, rašymas ir deklamavimas, taip pat ir audiovizualinių tekstų, animacinių filmų, pieštųjų pasakojimų ir pan. žiūrėjimas ar skaitymas;
- vaidinimas (pagal scenarijų ir be jo);
- literatūrinių tekstų kūrimas, suvokimas ir atlikimas, pavyzdžiui, tekstų skaitymas ir kūrimas (trumpų apsakymų, romanų, eilėraščių ir kt.); koncertų, spektaklių, operų ir pan. atlikimas ir žiūrėjimas ar klausymas.

Nors gali pasirodyti, kad toks glaustas tradiciškai laikomo esminiu, dažnai ir vyraujančio svetimųjų kalbų mokymosi aukštesnėse klasėse ir aukštosiose mokyklose aspekto apibūdinimas reiškia, kad jis nelaikomas svarbiu, tačiau tai klaidingas įspūdis. Tautų ir regionų literatūra yra didžiausias indėlis į Europos kultūros paveldą, Europos Tarybos nuomone, – „vertingiausias bendras turtas, kurį dera saugoti ir plėsti“. Literatūra studijuojama ne tik ir ne tiek estetiniais, kiek šviečiamaisiais, intelektiniais, dvasiniais ir emociniais tikslais. Labai tikimasi, kad literatūros mokytojai, dirbantys su įvairaus lygio mokiniais, supras, jog galima ir reikia pasinaudoti daugeliu „Metmenų“ skyrių tam, kad jų mokymo tikslai ir metodai būtų skaidresni.

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti:

- *kokiais pramoginiais ir estetiniais tikslais mokiniui reikės, jis bus išmokytas ar iš jo bus reikalaujama vartoti kalbą.*

4.4. Komunikacinės kalbinės veiklos rūšys ir strategijos

Kad atliktų komunikacines užduotis, kalbos vartotojai turi imtis kokios nors komunikacinės kalbinės veiklos ir taikyti komunikacines strategijas.

Daugelis komunikacinės veiklos rūšių, pavyzdžiui, pokalbis ir susirašinėjimas, yra *sąveika*, kitaip tariant, dalyviai keičiasi adresanto / adresato vaidmenimis, dažnai net po keletą kartų.

Kitais atvejais, kai kalba yra įrašyta ar transliuojama per radiją ar televiziją, kai parašytas tekstas yra išsiunčiamas ar išspausdinamas, adresantai yra atskiriami nuo adresatų, pastarieji gali būti net nepažįstami, negalintys atsakyti. Šiais atvejais komunikacijos įvykis laikomas teksto *sakymu (kalbėjimu), rašymu, klausymu ar skaitymu*.

Daugeliu atvejų kalbos vartotojas, kaip kalbantysis ar rašantysis, kuria tekstą, kad išsakytų savo mintis. Kitais atvejais veikia kaip bendravimo tarpininkas (dažnai „veikiantis“ skirtingomis kalbomis, bet nebūtinai) tarp dviejų ar daugiau asmenų, kurie dėl kokių nors priežasčių negali bendrauti tiesiogiai. Toks *tarpininkavimas* gali būti sąveikus ar nesąveikus.

Daugelyje – jei ne daugumoje – situacijų vyksta įvairiopa veikla. Pavyzdžiui, mokykloje per kalbos pamokas mokiniui gali reikėti klausytis mokytojo aiškinimo, tyliai ar garsiai skaityti vadovėlį, bendrauti su kitais mokiniais dirbant grupėmis ar projekte, raštu atlikti pratimus ar kurti rašinius, netgi tarpininkauti mokyklos veikloje arba norint pagelbėti kitam mokiniui.

Strategijos – tai priemonės, kurias kalbos vartotojas naudoja, kad sutelktų bei subalansuotų savo išteklius ir panaudotų gebėjimus bei pritaikytų veikimo būdus taip, kad atitiktų komunikacijos konteksto reikalavimus ir sėkmingai bei ekonomiškiausiai iki galo atliktų konkrečią užduotį priklausomai nuo konkretaus tikslo. Todėl į komunikacines strategijas *neriektų* žiūrėti kaip į neįgalumo modelius – kaip būdus kompensuoti kalbos spragas ar nesusikalbėjimą. Gimtakalbiai nuolat taiko visų rūšių komunikacines strategijas, kai tik kuri jų tinka iškilusiems komunikaciniams poreikiams patenkinti (strategijų rūšys aptariamos toliau).

Komunikacinių strategijų naudojimu galima laikyti metakognityvinių principų – *išankstinio planavimo, atlikimo, stebėjimo ir taisymo* – taikymą atliekant įvairią komunikacinę veiklą: recepcijos, sąveikos, produkcijos ir tarpininkavimo. Žodis *strategijos* vartojamas įvairiomis reikšmėmis. Čia jis reiškia tokios veiksmų sekos pasirinkimą, kad būtų didžiausias poveikis. Gebėjimai, kurių būtinai reikia vien sakytiniams ar rašytiniams žodžiams suprasti ar ištarti (pavyzdžiui, garsų tėkmės skaidymas į reikšmę

turinčių žodžių vartojimą), laikomi žemesniais už tuos, kurie būdingi komunikacijos procesui (žr. 4.5 skyrelį).

Kalbos mokymosi pažanga aiškiausiai matyti iš mokinio gebėjimo atlikti komunikacinę kalbinę veiklą ir taikyti komunikacines strategijas. Todėl pastarosios yra tinkamas pagrindas kalbos gebėjimams išdėstyti skalėse. Šiame skyriuje siūloma, kaip pateikti skalėse gebėjimus įvairiais veiklos rūšių ir aptariamų strategijų aspektais.

4.4.1. *Produkcinės veiklos rūšys ir strategijos*

Produkcinės veiklos rūšys ir strategijos apima ir kalbėjimą, ir rašymą.

4.4.1.1. Sakytinė produkcija (kalbėjimas). Kalbos vartotojas žodžiu kuria tekstą, kuris pateikiamas vienam ar daugiau klausytojų. Kalbėjimo pavyzdžiai būtų tokie:

- viešosios kalbos (informaciniai pranešimai, nurodymai ir t. t.);
- kalbėjimas auditorijai (kalbos viešuose posėdžiuose, universiteto paskaitos, pamokslai, renginiai, sporto komentarai, prekių ar paslaugų pristatymai ir t. t.).

Kalbėjimo veikla apimtą, pavyzdžiui:

- parašyto teksto skaitymą garsiai;
- kalbėjimą remiantis konspektu, parašytu tekstu ar vaizdinėmis priemonėmis (diagramomis, paveikslėliais, lentelėmis ir t. t.);
- repetuoto vaidmens atlikimą;
- spontanišką kalbėjimą;
- dainavimą.

Toliau pateikiamos tokios skalės:

- bendrosios sakininės produkcijos;
- išplėto monologo: patirties apibūdinimo;
- išplėto monologo: argumentavimo (pavyzdžiui, debatuose);
- viešųjų skelbimų;
- kalbėjimo auditorijai.

BENDROJI SAKY TINĖ PRODUKCIJA	
C2	Geba kalbėti aiškiai, sklandžiai, geros struktūros logiškas kalbėjimas padeda klausytojui pastebėti ir įsiminti svarbius dalykus.
C1	Geba aiškiai, detalai apibūdinti ir pristatyti sudėtingus dalykus, siedamas potemes, plėtodamas tam tikras mintis ir baigdamas tinkama išvada.
B2	Geba aiškiai, metodiškai plėtodamas mintis apibūdinti ir pristatyti dalykus pabrėždamas tai, kas svarbu, ir paremdamas reikšmingomis detalėmis.
	Geba aiškiai, smulkiai apibūdinti ir pristatyti daugelį dalykų, susijusių su savo interesų sritimi, išplėtodamas ir pagrįsdamas mintis papildomais teiginiais ir tinkamais pavyzdžiais.
B1	Geba gana laisvai tiesmukai apibūdinti kokį nors dalyką, susijusį su specialybe, nuosekliai dėsydamas mintis.
A2	Geba paprastai apibūdinti ar pristatyti žmones, gyvenimo ar darbo sąlygas, dienotvarkę, pasakyti, kas patinka ir kas nepatinka, ir pan. paprastų frazių rinkiniu ar nesusijusiais sakiniais.
A1	Geba pasakyti paprastas, dažniausiai pavienes frazes apie žmones ir vietas.

IŠPLĖTOTAS MONOLOGAS: patirties apibūdinimas	
C2	Geba aiškiai, sklandžiai, detalai ir dažnai įsimintinai apibūdinti.
C1	Geba aiškiai, detalai apibūdinti sudėtingus dalykus.
	Geba nuodugnai apibūdinti ir pasakoti, jungdamas potemes, plėtodamas tam tikras mintis ir pateikdamas tinkamą išvadą.
B2	Geba aiškiai, metodiškai apibūdinti platų spektrą dalykų, susijusių su savo interesais.
B1	Geba tiesmukai apibūdinti daugelį žinomų savo interesų srities dalykų.
	Geba gana laisvai tiesmukai pasakoti ar apibūdinti, nuosekliai pateikdamas mintis.
	Geba smulkiai papasakoti apie patirtį, apibūdinamas jausmus ir reakcijas.
	Geba nupasakoti netikėto įvykio, pvz., avarijos, detales.
	Geba papasakoti knygos ar filmo siužetą ir pasakyti savo nuomonę.
	Geba apibūdinti svajones, viltis, siekius.
A2	Geba apibūdinti tikrus ar įsivaizduojamus įvykius.
	Geba pasakoti.
	Geba pasakoti ar ką nors apibūdinti, pateikdamas paprastą minčių sąrašą. Geba apibūdinti kasdienę savo aplinką, pvz., žmones, vietas, darbo ar mokymosi patirtį.
	Geba trumpai apibūdinti įvykius ar veiklą.
	Geba apibūdinti planus ar pasirengimą ką daryti, įpročius ir kasdienes dalykus, praeities veiklą ir asmeninę patirtį.
	Geba paprasta kalba apibūdinti ir palyginti sau priklausančius objektus.
A1	Geba paaiškinti, ką mėgsta ir ko nemėgsta.
	Geba apibūdinti savo šeimą, gyvenimo sąlygas, mokymosi patirtį, dabartinę ar ankstesnę (nėseną) darbą.
	Geba paprastais žodžiais apibūdinti žmones, vietas, nurodyti priklausomybę.
	Geba apibūdinti save, pasakyti, ką daro ir kur gyvena.

IŠPLĖTOTAS MONOLOGAS: argumentavimas (pvz., debatuose)	
C2	Neaptariama
C1	Neaptariama
B2	Gali metodiškai argumentuoti, tinkamai pabrėždamas reikšmingas mintis ir paremdamas svariomis detalėmis.
	Geba aiškiai argumentuoti, savo nuomonę išplėsdamas ir paremdamas papildomomis mintimis ir tinkamais pavyzdžiais. Geba logiškai sieti argumentus. Geba paaiškinti požiūrį į svarbų klausimą, pateikdamas įvairių pranašumų ir trūkumų.
B1	Geba plėtoti įrodymus pakankamai gerai, kad didžiąją dalį laiko galima nesunkiai sekti.
	Geba trumpai pagrįsti ir paaiškinti nuomones, planus ir veiksmus.
A2	Neaptariama
A1	Neaptariama

VIEŠIEJI SKELBIMAI	
C2	Neaptariama
C1	Geba skelbimus pateikti laisvai, beveik be pastangų, pasitelkdamas loginį kirtį ir intonaciją, kad tiksliai perteiktų subtiliausias reikšmės atspalvius.
B2	Geba daugelio bendrųjų temų skelbimus pateikti gana aiškiai, laisvai ir spontaniškai, nesukeldamas klausytojui įtampos ar nepatogumo.
B1	Geba pateikti trumpus, iš anksto parengtus pranešimus tema, susijusia su kasdieniais savo interesų srities įvykiais, kurie nepaisant galimo labai stipraus kitos kalbos akcento ir intonacijos vis dėlto yra aiškiai suprantami.
A2	Geba pateikti labai trumpus, iš anksto parengtus pranešimus numatomo, išmokto turinio, kurie yra suprantami dėmesingam klausytojui.
A1	Neaptariama

Pastaba. Šios dalinės skalės aptartys nėra patikrintos empiriškai.

KALBĖJIMAS AUDITORIJAI	
C2	Geba pasitikėdamas savimi ir išraiškingai pristatyti sudėtingą, auditorijai nežinomą temą, laisvai komponuodamas savo kalbą ir prisitaikydamas prie auditorijos poreikių. Geba susidoroti su sunkiais klausimais, netgi jei auditorija nusiteikusi priešiška.
C1	Geba pateikti aiškų geros struktūros pranešimą sudėtinga tema, gana plačiai išskleisdamas ir paremdamas savo požiūrį papildomomis mintimis, argumentais ir tinkamais pavyzdžiais. Geba tinkamai reaguoti, jei yra pertraukiamas, atsakydamas spontaniškai ir beveik be pastangų.
B2	Geba pateikti aiškų, metodiškai išplėtotą pranešimą, pabrėždamas reikšmingas mintis ir tinkamus argumentus. Geba spontaniškai nukrypti nuo parengto teksto ir pratęsti įdomias mintis, iškeltas klausytojų, dažnai kalbėdamas nepaprastai laisvai ir lengvai rasdamas raiškos priemonių.
	Geba pateikti aiškų iš anksto parengtą pranešimą, paremdamas tam tikrą požiūrį argumentais „už“ ar „prieš“ ir parodydamas įvairių pasirinkčių pranašumus ir trūkumus. Geba atsakyti į daugelį klausimų palyginti laisvai ir spontaniškai, nesukeldamas įtampos nei sau, nei auditorijai.
B1	Geba pateikti iš anksto parengtą tiesmuką pranešimą savo srities žinomais klausimais, kalbėjimas yra pakankamai aiškus, kad didžiąją laiko dalį būtų galima nesunkiai sekti, pagrindinės mintys paaiškinamos pakankamai tiksliai. Geba atsakyti į klausimus, bet gali paprašyti pakartoti, jei paklausta buvo greitakalbe.
A2	Geba pateikti trumpą surepetuotą pranešimą tema, susijusia su kasdieniu savo gyvenimu, trumpai pagrįsti ir paaiškinti nuomones, planus ir veiksmus. Geba atsakyti į nedaugelį tiesioginių klausimų.
	Geba pateikti trumpą surepetuotą elementarų pranešimą žinoma tema. Geba atsakyti į čia pat užduodamus tiesioginius klausimus, jei gali paprašyti pakartoti ir jei yra kas padeda suformuluoti atsakymą.
A1	Geba perskaityti labai trumpą, iš anksto parengtą tekstą, pavyzdžiui, pristatyti kalbėtoją, pasiūlyti tostą.

Pastaba. Šios dalinės skalės aptartys sudarytos naujai pergrupuojant kitų skalių aptarčių elementus.

„Metmenu“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti:

- *kiek mokiniui reikės, kiek jis bus išmokytas ar iš jo bus reikalaujama kurti sakininį tekstą (kalbėti).*

4.4.1.2. Rašytinė produkcija (rašymas). Kalbos vartotojas, kaip rašantysis, raštu kuria tekstą, kurį gauna vienas ar keli skaitytojai.

Rašymo pavyzdžiai būtų tokie:

- anketų ir klausimynų pildymas;
- straipsnių žurnalams, laikraščiams, informaciniams biuleteniams rašymas ir pan.;
- skelbimų, plakatų kūrimas;
- pranešimų, pastabų rašymas ir pan.;
- konspektavimas;
- diktantų rašymas;
- kūrybinis ir vaizdingas rašymas;
- asmeninių ar dalykinių laiškų rašymas ir pan.

Toliau pateikiamos tokios skalės:

- bendrosios rašytinės produkcijos;
- kūrybinio rašymo;
- pranešimų ir esė.

	BENDROJI RAŠY TINĖ PRODUKCIJA
C2	Geba rašyti aiškiai, sklandžiai, kurti sudėtingus tinkamo ir paveikaus stiliaus tekstus, kurių logiška struktūra padeda skaitytojui pastebėti reikšmingas mintis.
C1	Geba kurti aiškius, geros struktūros tekstus sudėtingomis temomis, pabrėžti svarbiausius dalykus, išplėtoti ir paremti požiūrį šalutinėmis mintimis, argumentais bei tinkamais pavyzdžiais, užbaigti tinkama išvada.
B2	Geba kurti aiškius, detalius tekstus įvairiomis temomis, susijusiomis su asmens interesais, apibendrinamas ir vertindamas įvairių šaltinių informaciją ir argumentus.
B1	Geba kurti tiesmukus rišlius tekstus daugeliu su savo interesų sritimi susijusių temų, siedamas trumpesnes atkarpas grandinine seka.
A2	Geba parašyti sekas paprastų frazių ir sakinių, juos jungdamas dažniausiai vartojamais jungtukais, pavyzdžiui, <i>ir, bet, todėl, kad</i> .
A1	Geba parašyti paprastas pavienes frazes ir sakinius.

Pastaba. Šios ir kitų dviejų dalinių skalių (*Kūrybinio rašymo; Pranešimų ir esė*) aptarys nebuvo empiriškai kalibruotos su matavimo modeliu. Taigi šių trijų skalių aptartys buvo sukurtos naujai pergrupuojant kitų skalių aptarčių elementus.

KŪRYBINIS RAŠYMAS	
C2	Geba rašyti aiškiai, sklandžiai, patraukliai pasakoti ir aprašyti patirtį pasirinktam žanrui tinkamu stiliumi.
C1	Geba kurti aiškius, detalius geros struktūros išplėtotus aprašymus ir grožinius tekstus asmeniui natūraliu stiliumi, tinkamu numatomam skaitytojui.
B2	Geba aiškiai, detalai aprašyti tikrus ar įsivaizduojamus įvykius bei patirtį, sieti mintis ir jas dėstyti laikydamasis žanro reikalavimų.
	Geba aiškiai, detalai aprašyti įvairius dalykus, susijusius su asmens interesų sritimi. Geba apžvelgti filmą, knygą, spektaklį.
B1	Geba tiesmukai, detalai aprašyti daugelį žinomų dalykų, susijusių su asmens interesų sritimi. Geba raštu papasakoti apie patirtį, rišliai aprašydamas jausmus ir reakcijas.
	Geba aprašyti tikrus ar įsivaizduojamus įvykius, nesenas keliones. Geba pasakoti.
A2	Geba aprašyti savo kasdienę aplinką, pavyzdžiui, žmones, vietas, darbo ar mokymosi patirtį tarpusavyje susietais sakiniais. Geba trumpai paprastai aprašyti įvykius, praeities veiklą ar asmeninius įspūdžius.
	Geba parašyti keletą paprastų frazių ir sakinių apie savo šeimą, gyvenimo sąlygas, mokymąsi, dabartinę ar ankstesnę (neseną) darbą.
	Geba parašyti trumpas paprastas įsivaizduojamas biografijas arba paprastus eilėraštkus apie žmones.
A1	Geba parašyti paprastas frazes ar sakinius apie save ir įsivaizduojamus žmones, kur jie gyvena, ką veikia.

PRANEŠIMAI IR ESĖ	
C2	Geba kurti aiškų, sklandų, sudėtingą pranešimą, straipsnį ar esė, kuriuose pristatomi klausimai, pateikiama pasiūlymų ar kritiškai vertinami literatūros kūriniai. Geba komponuoti tinkamą ir veiksmingą loginę struktūrą, kuri padeda skaitytojui pastebėti reikšmingas mintis.
C1	Geba rašyti aiškiai, gerai komponuodamas dėstyti sudėtingus dalykus, pabrėždamas svarbias pagrindines problemas. Geba išplėtoti ir gana išsamiai paremti požiūrį papildomomis mintimis, argumentais ir tinkamais pavyzdžiais.
B2	Geba rašyti esė ar pranešimą, kuriame metodiškai samprotaujama tinkamai išryškinant svarbiausias mintis ir aktualias paremiamąsias detales. Geba įvertinti įvairias mintis ar problemos sprendimo būdus.
	Geba rašyti esė ar pranešimą, kuriame samprotaujama pagrindžiant tam tikrus požiūrius argumentais „už“ ir „prieš“ ir paaiškinant įvairių siūlymų pranašumus bei trūkumus. Geba apibendrinti įvairių šaltinių informaciją ir argumentus.
B1	Geba parašyti trumpus paprastus esė asmeniui įdomiomis temomis. Geba pasitikėdamas savimi glaustai apibendrinti savo srities faktinę informaciją apie žinomus – įprastus ar neįprastus – dalykus, juos išdėstyti ir pateikti savo nuomonę.
	Geba parašyti labai trumpą standartinės formos ataskaitą, kurioje perteikiama faktinė informacija ir pateikiami veiklos motyvai.
A2	Neaptariama
A1	Neaptariama

„Metmenu“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti:

- kokiais tikslais mokiniui reikės, jis bus išmokytas ar iš jo bus reikalaujama rašyti.

4.4.1.3. Produkcinės veiklos strategijos yra išteklių sutelkimas, toks įvairių kompetencijų derinimas – išryškinant pranašumus ir užglaistant trūkumus, – kad būtų pasitelkiamos visos įmanomos priemonės, atitinkančios užduoties pobūdį. Vidinės išgalės gali būti suaktyvinamos arba sąmoningai rengiantis (*repetavimas*), arba numatant skirtingų stilių, diskurso struktūrų ar formuluočių poveikį (*atsižvelgimas į auditoriją*), arba žiūrint į žodynus, žinynus ir pan., pasinaudojant paspara pajutus spragą (*išteklių nustatymas*). Kai neįmanoma sutelkti ar surasti užduotį atitinkančių išteklių, patartina kalbos vartotojui supaprastinti užduotį ir, pavyzdžiui, užuot rašius laišką, rašyti atviruką; kita vertus, suradęs tinkamą pasparą, kalbos vartotojas veikiau gali elgtis priešingai – sunkinti užduotį (*užduoties priderinimas*). Panašiai pritrūkus tinkamų išgalių mokiniui ar kalbos vartotojui gali tekti keisti tai, ką iš tikrųjų nori pasakyti, kad prisiiderintų prie turimų kalbinių išteklių; ir priešingai – papildoma kalbinė paspara, galbūt prieinama vėliau, tvarkant juodrašį, kalbos vartotojui gali leisti sudėtingiau formuluoti ir dėstyti savo mintis (*pranešimo priderinimas*).

Būdai, kaip sumažinti savo siekius derinant juos prie išteklių, kad tą supaprastintą užduotį atlikti pasisektų, yra apibūdinami kaip *vengimo strategijos*; būdai, kaip pasunkinti užduotį ir su ja susidoroti, apibūdinami kaip *pasiekimo strategijos*. Kalbos vartotojas, taikantis pasiekimo strategijas, teigiamai vertina savo išteklius: paprastesne kalba stengiasi pasakyti kuo panašiau ir daugiau apibendrinamas, perfrazuoja ar nupasakoja tai, ką nori pasakyti, netgi į tikslinę kalbą perkelia pirmosios kalbos (K1) posakius (*kompensavimas*); vartoja geriausiai mokamus iš anksto suformuluotus pasakymus, dėl kurių jis jaučiasi patikimai – tai jam yra kaip „saugumo salos“, kur stabtelėjęs jis gali tarsi tiesti kūrgrindą, kuria „perbristų“ – susidorotų su jam nauja situacija ar nusakytų norimą idėją (*rėmimasis ankstesnėmis žiniomis*); ar tiesiog bando verstis tuo, ką tarsi prisimena ir mano, kad *galėtų tikti* (*bandymas*). Ar kalbos vartotojas supranta, kaip kompensuoti – bandyti ir atrasti ar nedrąsiai vartoti kalbą, – grįžtamasis ryšys, t. y. veido išraiška, gestai ir tolesnė pokalbio eiga, teikia jam galimybę stebėti komunikacijos sėkmę (*kloties stebėjimas*). Be to, ypač ne sąveikos veikloje (pavyzdžiui, darydamas pranešimą, rašydamas referatą) kalbos vartotojas gali sąmoningai kontroliuoti tiek kalbą, tiek komunikaciją, pastebėti apsirikimus bei savo dažniausias klaidas ir jas taisyti (*pasitaisymas*).

- Planavimas:
 - repetavimas,
 - išteklių nustatymas,
 - atsižvelgimas į auditoriją,
 - užduoties priderinimas,
 - pranešimo priderinimas.
- Atlikimas:
 - kompensavimas,
 - rėmimasis ankstesnėmis žiniomis,
 - bandymas.
- Vertinimas:
 - kloties stebėjimas.
- Taisymas:
 - pasitaisymas.

Pateikiamos tokios aiškinamosios skalės:

- planavimo;
- kompensavimo;
- stebėjimo ir taisymo.

	PLANAVIMAS
C2	Kaip B2
C1	Kaip B2
B2	Geba planuoti, kas turi būti pasakyta, ir priemonės, kaip tai pasakyti, atsižvelgdamas į poveikį adresatui ar adresatams.
B1	Geba pakartoti ir išmėginti naujas konstrukcijas ar posakius, skatindamas grįžtamąjį ryšį.
	Geba pasirengti perteikti pagrindinę mintį ar mintis, kurias nori išdėstyti, pasitelkdamas visus išteklius ir ribodamas pranešimą pagal tai, ką gali prisiminti ar kokių priemonių gali rasti.
A2	Geba prisiminti ir pakartoti tinkamas žinomas frazes.
A1	Neaptariama

KOMPENSAVIMAS	
C2	Geba pakeisti žodį, kurio jis ar ji neprisimena, ekvivalentišku žodžiu taip sklandžiai, kad tai beveik nepastebima.
C1	Kaip B2+
B2	Geba laisvai atpasakoti ir perfrazuoti, kad paslėptų žodyno ar gramatikos spragas.
B1	Geba nusakyti pagrindinius bruožus konkretaus dalyko, kurio pavadinimo negali prisiminti. Geba perteikti žodžio reikšmę pavartodamas kitą, reiškiantį panašų dalyką (pavyzdžiui, sunkvežimis žmonėms = autobusas).
	Geba pavartoti paprastą žodį, reiškiantį dalyką, panašų į norimą perteikti sąvoką, ir skatina „pataisyti“. Geba „pritaikyti“ gimtosios kalbos žodį ir paklausti, ar toks žodis yra.
A2	Geba pavartoti netinkamą žodį iš jam žinomų ir gestais paaiškinti, ką norėjo pasakyti.
	Geba išreikšti, ko nori, parodydamas pirštu (pavyzdžiui, <i>Man prašom paduoti tą</i>).
A1	Neaptariama

STEBĖJIMAS IR TAISYMAS	
C2	Geba iškilus sunkumams pradėti iš naujo ir performuluoti mintį taip sklandžiai, kad pašnekovas to beveik nepastebi.
C1	Geba, susidūręs su sunkumais, pradėti iš naujo ir performuluoti savo pasakymą nenutraukdamas kalbos srauto.
B2	Geba išsitaisyti riktus ir klaidas, jei supranta suklydęs ar jei dėl to kilo nesusipratimų. Geba įsidėmėti savo įprastas klaidas ir sąmoningai kontroliuoti, ar jų nedaro.
B1	Geba išsitaisyti laikų painiavą ar posakius, kurie lemia nesusipratimus, jei tik pašnekovas parodo, kad iškilo problema.
	Geba paprašyti patvirtinti, kad pavartojo taisyklingą formą. Geba, nutrūkus komunikacijai, pradėti iš naujo keisdamas taktiką.
A2	Neaptariama
A1	Neaptariama

4.4.2. Receptinės veiklos rūšys ir strategijos

Tai apima klausymą ir skaitymą.

4.4.2.1. *Klausymo supratimas (klausymas)*. Kalbos vartotojas kaip klausytojas gauna ir apdoroja sakininę įvestį, sukurtą vieno ar kelių kalbėtojų. Klausymo pavyzdžiai būtų tokie:

- viešųjų skelbimų (informacijos, nurodymų, įspėjimų ir t. t.) klausymas;
- žiniasklaidos (radijo, TV, įrašų, filmų) klausymas;
- klausymas auditorijoje (teatre, viešuosiuose susitikimuose, viešosiose paskaitose, pasilinksminimuose ir pan.);

- atsitiktinai nugirsto pokalbio klausymas ir pan.

Kiekvienu atveju vartotojas gali klausyti, kad suprastų:

- esmę;
- konkrečią informaciją;
- detales;
- vidinį loginį turinį (prasmę) ir pan.

Pateikiamos tokios skalės:

- bendrojo klausomų tekstų supratimo;
- gimtakalbių pokalbių supratimo;
- klausymo auditorijoje;
- skelbimų ir nurodymų klausymo;
- radijo ir garso įrašų klausymo.

BENDRASIS KLAUSOMŲ TEKSTŲ SUPRATIMAS	
C2	Geba klausydamas tiesiogiai ar įrašą be jokių sunkumų suprasti, kas sakoma natūraliu tempu.
C1	Geba pakankamai suprasti, kad sektų išplėtos kalbos abstrakčiomis ir sudėtingomis ne savos srities temomis mintį, nors kartais gali pririekti pasitikslinti detales, ypač jei kalbama neįprasta tartimi. Geba atpažinti platų spektrą idiomų ir šnekamosios kalbos posakių, suvokdamas registro pokyčius. Geba sekti išplėtotą kalbą, net jei ji nėra aiškios struktūros, o ryšiai yra tik numanomi ir aiškiai nepažymimi.
B2	Geba suprasti bendrinę sakinę kalbą, girdimą gyvai ar per radiją, televiziją, žinomomis ir naujomis temomis, su kuriomis paprastai susiduriama asmeniniame, visuomeniniame gyvenime, taip pat mokymosi ar darbo aplinkoje. Trukdyti suprasti gali tik didelis triukšmas, netinkama teksto struktūra ir / ar idiomos. Geba suprasti turinio ir kalbinės raiškos atžvilgiu sudėtingą kalbą tiek konkrečiomis, tiek abstrakčiomis temomis bendrine tartimi, taip pat ir savo srities mokslines diskusijas. Geba sekti išplėtotą kalbą ir sudėtingą argumentavimą, jei tema yra žinoma ir retorinį kalbos organizavimą rodo aiškūs žymikliai.
B1	Geba suprasti tiesmuką faktinę informaciją įprastomis kasdienio gyvenimo ar su darbu susijusiomis temomis, suprasti esmę ir konkrečias detales, jei kalbama aiškiai bendrine tartimi. Geba suprasti aiškios bendrinės kalbos svarbiausias mintis, kai kalbama įprastomis temomis, pavyzdžiui, apie darbą, mokymąsi, laisvalaikį ir pan., taip pat trumpus pasakojimus.
A2	Geba suprasti tiek, kad patenkintų konkrečius poreikius, jei kalbama aiškiai ir lėtai. Geba suprasti frazes ir pasakymus, susijusius su artimiausia aplinka (pavyzdžiui, svarbiausią informaciją apie šeimą ir asmenį, apsipirkimą, vietos geografiją, darbą), jei kalbama aiškiai ir lėtai.
A1	Geba sekti kalbą, kuri yra labai lėta ir aiški, su ilgomis pauzėmis, kad suprastų reikšmę.

GIMTAKALBIŲ POKALBIŲ SUPRATIMAS	
C2	Kaip C1
C1	Geba lengvai suprasti sudėtingą trečiųjų asmenų sąveiką grupės diskusijoje ar debatuose netgi abstrakčiomis, sudėtingomis ir nežinomomis temomis.
B2	Geba palaikyti gyvą pokalbį su gimtakalbiais pašnekovais.
	Geba su tam tikromis pastangomis suprasti didžiąją dalį to, kas kalbama, bet gali būti sudėtinga dalyvauti pokalbyje su keliais gimtakalbiais, jei dauguma jų visai nesitaiko prie svetimkalbio pašnekovo.
B1	Dažniausiai geba sekti svarbiausias platesnio pokalbio mintis, jei kalbama aiškiai bendrine tartimi.
A2	Dažniausiai geba nustatyti pokalbio, vykstančio šalia, temą, jei jis lėtas ir aiškus.
A1	Neaptariama

KLAUSYMAS AUDITORIJOJE	
C2	Geba lengvai sekti specializuotas paskaitas ir pranešimus, kuriuose daug šnekamosios kalbos žodžių, tarminės vartosenos atvejų ar nežinomų terminų.
C1	Geba palyginti lengvai sekti daugumą paskaitų, diskusijų ir debatų.
B2	Geba sekti turinio ir kalbos atžvilgiu sudėtingų paskaitų, kalbų, pranešimų ir kitų akademinų ar profesinių pateikčių pagrindinius dalykus.
B1	Geba sekti savo srities paskaitą ar kalbėjimą, jei kalbama apie žinomus dalykus, o dėstymas yra paprastas ir aiškos struktūros.
	Geba bendrais bruožais suprasti tiesmukas trumpas kalbas žinomomis temomis, jei kalbama aiškiai bendrine tartimi.
A2	Neaptariama
A1	Neaptariama

SKELBIMŲ IR NURODYMŲ KLAUSYMAS	
C2	Kaip C1
C1	Geba suprasti konkrečią informaciją klausydamasis prastai girdimų, garsiakalbių iškraipomų viešųjų skelbimų, pavyzdžiui, stotyje, stadione ir pan.
	Geba suprasti sudėtingą techninę informaciją, kaip antai vartojimo nurodymai, žinomų produktų ar paslaugų aprašai.
B2	Geba suprasti skelbimus ir pranešimus konkrečiomis ir abstrakčiomis temomis, perteikiamus bendrine kalba normaliu tempu.
B1	Geba suprasti paprastą techninę informaciją, pavyzdžiui, kaip naudotis buitiniu įrenginiu. Geba sekti detalius nurodymus.
A2	Geba suprasti trumpų, aiškių, paprastų pranešimų ir skelbimų pagrindinę mintį. Geba suprasti paprastus nurodymus, kaip nuvykti iš A į B pėsčiomis ar viešuoju transportu.
A1	Geba suprasti nurodymus, atidžiai ir lėtai sakomus tiesiogiai jam, ir sekti trumpus, paprastus nurodymus.

RADIJO IR GARSO ĮRAŠŲ KLAUSYMAS	
C2	Kaip C1
C1	Geba suprasti platų spektrą garso įrašų ar radijo bei televizijos laidų, taip pat ir ne bendrine kalba, ir atpažinti subtiliausius dalykus – ir tiesiogiai nepasakytas nuostatas, ir kalbėtojų santykius.
B2	Geba suprasti bendrine kalba įrašytus tekstus, kurių gali pasitaikyti visuomeninėje, profesinėje ar akademinėje veikloje, ir nustatyti tiek kalbėtojo požiūrius ir nuostatas, tiek informacijos turinį.
	Geba suprasti daugumą radijo dokumentinių apybraižų bei kitokių garso įrašų bendrine kalba ir nustatyti kalbėtojo nuotaiką, toną ir pan.
B1	Geba suprasti daugelio radijo laidų bei garso įrašų dominančiomis temomis turinį, jei kalbama aiškiai bendrine tartimi.
	Geba suprasti svarbiausias radijo žinių laidų mintis ar paprastus garso įrašus apie žinomus dalykus, jei kalbama palyginti lėtai ir aiškiai.
A2	Geba suprasti ir atrinkti esminę informaciją iš trumpų įrašų apie kasdienius numatomus dalykus, jei kalbama lėtai ir aiškiai.
A1	Neaptariama

„Metmenu“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti:

- *kokios rūšies tekstų mokiniui reikės klausytis, ką jis bus išmokytas klausytis ir ko iš jo bus reikalaujama klausytis;*
- *kokiais tikslais mokinys klausysis;*
- *kokią klausymosi būdą mokinys rinksis.*

4.4.2.2. *Skaitymo supratimas (skaitymas).* Kalbos vartotojas – skaitytojas – kaip įvestį gauna ir apdoroja rašytinius tekstus, sukurtus vieno ar daugiau rašytojų. Skaitymo pavyzdžiai būtų tokie:

- skaitymas bendrajai orientacijai;
- skaitymas dėl informacijos, pavyzdžiui, informacinių knygų;
- skaitymas ir nurodymų vykdymas;
- skaitymas malonumui.

Kalbos vartotojas gali skaityti:

- norėdamas suprasti esmę;
- ieškodamas konkrečios informacijos;
- norėdamas suprasti detales;
- norėdamas suprasti vidinį loginį turinį (prasmę) ir pan.

Pateikiamos tokios skalės:

- bendrojo skaitomų tekstų supratimo;
- susirašinėjimo skaitymo;
- skaitymo susipažinimui;
- skaitymo dėl informacijos ir argumentų;
- nurodymų skaitymo.

BENDRASIS SKAITOMŲ TEKSTŲ SUPRATIMAS	
C2	Geba suprasti ir kritiškai interpretuoti iš esmės visas rašytinės kalbos formas: grožinę ir negrožinę literatūrą, taip pat ir abstrakčius, sudėtingos struktūros tekstus, kuriuose gausu šnekamosios kalbos elementų. Geba detalai suprasti ilgus ir sudėtingus tekstus, suvokdamas subtilius stiliaus skirtumus ir suprasdamas tiek vidinį loginį turinį (prasmę), tiek eksplicitinę reikšmę.
C1	Geba detalai suprasti ilgus sudėtingus tekstus, tiek susijusius su specialybe, tiek nesusijusius, jei sunkesnes vietas gali perskaityti ne kartą.
B2	Geba beveik laisvai skaityti įvairiais būdais, įvairiu tempu, atsižvelgdamas į teksto tipą bei skaitymo tikslus ir naudodamasis tinkamai pasirinktais informacijos šaltiniais. Skaitymo žodynas yra platus ir aktyvus, bet gali kilti sunkumų dėl retesnių posakių.
B1	Geba patenkinamai suprasti tekstus, kuriuose tiesmukai pateikiama faktinė informacija ir kurių temos susijusios su asmens interesais.
A2	Geba suprasti trumpus, paprastus tekstus apie konkrečius žinomus dalykus, kurių žodynas susideda iš dažnai kasdien vartojamų ar su darbu susijusių žodžių.
	Geba suprasti trumpus, paprastus tekstus apie konkrečius žinomus dalykus, kurių žodynas susideda iš dažniausių žodžių, taip pat ir tarptautinių.
A1	Geba suprasti labai trumpus paprastus tekstus, skaitydamas sakinį po sakinio, išskirdamas žinomus vardus, pavardes, žodžius, pagrindines frazes, reikalui esant, perskaitydamas dar kartą.

SUSIRAŠINĖJIMO SKAITYMAS	
C2	Kaip C1
C1	Geba suprasti bet kokią korespondenciją, retkarčiais pasinaudodamas žodynu.
B2	Geba skaityti korespondenciją, susijusią su asmens interesų sritimi, ir lengvai suvokia esmę.
B1	Geba suprasti įvykių, jausmų, norų aprašymus asmeniniuose laiškuose tiek, kad galėtų susirašinėti su draugais.
A2	Geba suprasti įprastų tipų laiškus (užklaudas, užsakymus, patvirtinimus ir pan.) ir faksus žinomomis temomis.
	Geba suprasti trumpus paprastus asmeninius laiškus.
A1	Geba suprasti trumpus, paprastus užrašus ant atvirukų.

SKAITYMAS SUSIPAŽINIMUI	
C2	Kaip B2
C1	Kaip B2
B2	Geba greitai peržvelgti ilgą ir sudėtingą tekstą ir nustatyti svarbias detales. Geba greitai nustatyti žinių, straipsnių ar pranešimų įvairiomis temomis turinį ir svarbą, kad galėtų nuspręsti, ar verta skaityti nuodugniau.
B1	Geba peržvelgti ilgesnį tekstą, kad nustatytų, kur yra jam reikalinga informacija, ir surinkti informaciją iš skirtingų tekstų ar teksto vietų, kad atliktų tam tikrą užduotį.
	Geba rasti ir suprasti svarbią kasdienių tekstų informaciją, pavyzdžiui, laiškų, bukletų, trumpų oficialiųjų dokumentų.
A2	Geba rasti konkrečią numatomą informaciją kasdieniuose tekstuose, kaip antai skelbimai, reklaminiai bukletai, valgiaraščiai, informaciniai lapeliai ar tvarkaraščiai.
	Geba nustatyti konkrečios informacijos vietą sąraše ir atskirti ją (pavyzdžiui, naudotis informaciniais leidiniais, kad rastų paslaugą ar prekybininką).
	Geba suprasti kasdienes ženklius ir užrašus viešosiose vietose, kaip antai gatvės, restoranai, geležinkelio stotys; darbo vietose – tokius užrašus kaip nuorodos, nurodymai, įspėjimai apie pavojų.
A1	Geba atpažinti žinomus vardus, pavardes, žodžius, pagrindines frazes paprastuose užrašuose įprasčiausiose kasdienėse situacijose.

SKAITYMAS DĖL INFORMACIJOS IR ARGUMENTŲ	
C2	Kaip C1
C1	Geba detaliam suprasti daugybę ilgų sudėtingų tekstų, su kuriais gali tekti susidurti visuomeninėje, profesinėje ar akademinėje veikloje, atpažindamas subtiliausias smulkmenas, taip pat nuostatas ir tiek numanomas, tiek pareikštas nuomones.
B2	Geba susirinkti informacijos, minčių, nuomonių iš labai specialių savo srities tekstų. Geba suprasti specialius ne savo srities tekstus, jei turi galimybę kartais pasinaudoti žodynu, kad patikslintų terminų reikšmes.
	Geba suprasti aktualios problematikos straipsnius ir pranešimus, kuriuose reiškiamos tam tikros nuostatos ar požiūriai.
B1	Geba nustatyti aiškaus diskusinio teksto svarbiausias išvadas. Geba suvokti svarstomos problemos įrodymų eiliškumą, nors ir nedetaliai.
	Geba suvokti svarbiausias paprasto laikraščio straipsnio žinoma tema mintis.
A2	Geba rasti konkrečią informaciją paprastuose tekstuose, su kuriais susiduria, t. y. laiškuose, skrajutėse, trumpuose laikraščių straipsniuose apie įvykius.
A1	Geba suprasti paprastos informacinės medžiagos ir paprasto aprašymo turinį, ypač jei yra vaizdinė paspartis.

NURODYMŲ SKAITYMAS	
C2	Kaip C1
C1	Geba detaliai suprasti ilgus, sudėtingas naujų mechanizmų ar veikimo būdo instrukcijas, tiek susijusias su specialybe, tiek nesusijusias, jei sunkesnes vietas gali skaityti pakartotinai.
B2	Geba suprasti ilgus, sudėtingus savo srities nurodymus ir jų detales – pavyzdžiui, sąlygas, perspėjimus, – jei sunkesnes vietas gali skaityti pakartotinai.
B1	Geba suprasti aiškia, paprastą įrenginio instrukciją.
A2	Geba suprasti taisykles – pavyzdžiui, saugos, – jei jos parašytos paprasta kalba.
	Geba suprasti paprastų įrenginių, su kuriais susiduria kasdieniame gyvenime, naudojimosi instrukcijas, pavyzdžiui, kaip naudotis taksofonu.
A1	Geba vadovautis trumpomis paprastomis nuorodomis (pavyzdžiui, kaip nueiti iš A į B).

<p>„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kokiais tikslais mokiniui reikės, jis norės ar bus išmokytas, iš jo bus reikalaujama skaityti; • kokiais būdais mokiniui reikės, jis norės ar bus išmokytas, iš jo bus reikalaujama skaityti.
--

4.4.2.3. *Garso ir vaizdo įrašų supratimas (audiovizualinė recepcija)*. Kalbos vartotojas vienu metu gauna girdimą ir matomą įvestį. Tokia kalbinė veikla yra:

- garsiai skaitomo teksto sekimas;
- televizijos, vaizdo įrašų ar filmo su titrais žiūrėjimas;
- naujųjų technologijų (įvairialypės įrangos, kompaktinių plokštelių ir t. t.) naudojimas.

Pateikiama viena aiškinamoji skalė – televizijos ir filmų žiūrėjimas.

TELEVIZIJOS IR FILMŲ ŽIŪRĖJIMAS	
C2	Kaip C1
C1	Geba sekti filmus, kuriuose vartojama daug žargono ir idiomų.
B2	Geba suprasti didžiąją dalį TV žinių ir laidų apie einamuosius įvykius. Geba suprasti dokumentinius filmus, tiesioginius interviu, pokalbių laidas, spektaklius ir daugumą filmų bendrine kalba.
B1	Geba suprasti didelę dalį daugelio TV programų dominančiomis temomis, kaip antai interviu, trumpos paskaitos, žinių pranešimai, jei kalbama palyginti lėtai ir aiškiai.
	Geba sekti filmus, kurių pasakojimas grindžiamas vaizdais ir veiksmu, o veikėjų kalba aiški ir tiesmuka. Geba suprasti pagrindines TV programų žinomomis temomis mintis, kai kalbama palyginti lėtai ir aiškiai.
A2	Geba nustatyti pagrindinę mintį TV žinių apie įvykius, avarijas ir pan., jei komentarui yra vaizdinė paspartis.
	Geba sekti faktinių TV žinių laidų temų kaitą ir susidaryti vaizdą, apie ką kalbama.
A1	Neaptariama

4.4.2.4. *Recepcijos strategijos* apima konteksto bei tame kontekste svarbių žinių apie pasaulį identifikavimą ir tuo pat metu kognityvinės schemos, kurią įsivaizduojame esant tinkamą, suaktyvinimą. Šie veiksmai savo ruožtu skatina prognozuoti, kaip bus organizuotas pranešimas ir koks bus jo turinys (*bendrasis numatymas*). Recepcijos metu remiamasi visame kontekste (lingvistiniame ir nelingvistiniame) identifikuotomis reikšminėmis nuorodomis ir su tuo kontekstu siejamais lūkesčiais, sužadintais tam tikros tinkamos kognityvinės schemos, kad būtų atskleista pranešimo prasmė ir numatoma jo komunikacinė intencija. Akivaizdžios ir galimos pranešimo spragos yra užpildomos, laipsniškai sukonkretinant gautą apytikrę reikšmę, kad būtų sukurta išsami pranešimo reikšmės reprezentacija, tokiu būdu nustatoma ir viso pranešimo, ir jo sudedamųjų dalių prasmė (*išvadų darymas*). Tos spragos, kurios vėliau, darant tam tikras išvadas, yra užpildomos, gali rasti dėl nepakankamo kalbos mokėjimo, nepalankių recepcijos aplinkybių, stokojant su kontekstu susijusių žinių arba dėl tariamo žinojimo, netikslumų arba dėl to, kad kalbėtojas ar rašantysis vartoja užuominas, trumpina žodžius manydamas kalbą apie visiems žinomus dalykus. Tokiomis procedūromis susikurtos schemos tinkamumas tikrinamas lyginant ją su tekste ir kontekste identifikuotomis reikšminėmis nuorodomis: žiūrима, ar jos atitinka suaktyvintąją kognityvinę schemą – būtent tokį situacijos interpretavimą (*hipotezės tikrinimas*). Pastebėjus neatitikimą vėl grįžtama į pirmąjį etapą (*bendrasis numatymas*) ir ieškoma kitos kognityvinės schemos, pagal kurią būtų galima geriau išsiaiškinti reikšmines nuorodas (*hipotezių peržiūra*).

- Planavimas: bendrasis numatymas (veiksmų numatymas, kognityvinės schemos suaktyvinimas, lūkesčių sužadinimas).
- Atlikimas: reikšminių nuorodų identifikavimas ir išvadų darymas.
- Įvertinimas: hipotezės patikrinimas, reikšminių nuorodų siejimas su kognityvine schema.
- Taisymas: hipotezių peržiūra.

Toliau pateikiama aiškinamoji skalė.

REIKŠMINIŲ NUORODŲ IDENTIFIKAVIMAS IR IŠVADŲ DARYMAS (raštu ir žodžiu)	
C2	Kaip C1
C1	Moka iš konteksto ar remdamasis gramatika bei žodynu nustatyti pašnekovo požiūrį, nuotaiką ir intencijas bei numato, kas bus toliau.
B2	Geba taikyti įvairias strategijas tam, kad suprastų, tarp jų ir klausytis siekiant suprasti esmę; geba tikrintis supratimą remdamasis konteksto nuorodomis.
B1	Geba atpažinti iš konteksto nežinomus žodžius, jei tema yra susijusi su asmens domėjimosi sritimi. Geba suvokti pasitaikančių nežinomų žodžių reikšmę iš konteksto ir nustatyti sakinio prasmę, jei kalbami dalykai yra žinomi.
A2	Geba numanyti galimą nežinomų žodžių reikšmę iš konteksto remdamasis bendra trumpo teksto ar replikos konkrečiomis kasdienio gyvenimo temomis prasme.
A1	Neaptariama

4.4.3. Sąveikinės veiklos rūšys ir strategijos

4.4.3.1. Sakytinė sąveika

Sąveikaudamas su vienu ar daugiau pašnekovų kalbos vartotojas veikia ir kaip kalbėtojas, ir kaip klausytojas, kad drauge su juo (jais) kurtų pokalbį laikydamiesi bendradarbiavimo principų ir tardamiesi dėl reikšmės.

Sąveikaujant nuolat taikomos recepcinės ir produkcinės strategijos. Taip pat taikomos ir kognityviosios bei bendradarbiavimo strategijos (dar vadinamos diskurso ir kooperacijos strategijomis), susijusios su bendradarbiavimo ir sąveikos valdymu, pavyzdžiui, keitimosi kalbėtojo ir klausytojo vaidmenimis, problemos formulavimo ir sąveikos krypties nustatymo, sprendimo būdų siūlymo ir vertinimo, bendro sprendimo priėmimo ir apibendrinimo, tarpininkavimo kilus prieštaravimams ir pan. strategijos.

Sąveikinės veiklos pavyzdžiai:

- transakcinis pokalbis;
- paprastas kasdienis pašnekesys;
- neoficialios diskusijos;
- oficialios diskusijos;
- debatai;
- interviu;
- derybos;
- kolektyvinis planavimas;
- praktinis tikslingas bendradarbiavimas.

Yra parengtos tokios skalės:

- bendrosios sakininės sąveikos;
- gimtakalbio pašnekovo supratimo;
- pokalbio;
- neoficialių diskusijų;
- oficialių diskusijų ir susirinkimų;
- tikslingo bendradarbiavimo;
- prekių įsigijimo ir naudojimosi paslaugomis;
- keitimosi informacija;
- dalykinio pokalbio ir interviu.

BENDROJI SAKY TINĖ SĄVEIKA	
C2	Geba gerai vartoti idiomias ir šnekamosios kalbos posakius suprasdamas jų konotacinę reikšmę. Geba tiksliai perteikti reikšmės niuansus tinkamai vartodamas įvairias raiškos priemones. Susidūręs su kalbėjimo sunkumais tą patį pasako taip sklandžiai, kad pašnekovas vargiai pastebi tuos sunkumus buvus.
C1	Geba reikšti mintis laisvai ir spontaniškai, beveik be pastangų. Turi sukaupęs platų žodyną, todėl užmirštą žodį geba lengvai pakeisti kitu. Retkarčiais matyti, kaip ieško tinkamos raiškos priemonės ar taiko vengimo strategijas; tik abstrakti ir sunki tema gali sutrikdyti natūralią ir sklandžią kalbėjimo tėkmę.
B2	Geba vartoti kalbą laisvai, tiksliai ir veiksmingai kalbėdamasis įvairiomis bendromis, akademinėmis, profesinėmis ar laisvalaikio temomis, aiškiai pabrėždamas ryšius tarp minčių. Geba bendrauti spontaniškai ir gramatiškai tiksliai, nesukeldamas įspūdžio, kad riboja tai, ką nori pasakyti, ir tiek oficialiai, kiek to reikalauja aplinkybės. Geba sąveikauti lengvai ir spontaniškai, o tai leidžia nuolat palaikyti ryšius su gimtakalbiais nesukeliant sunkumų nė vienai pusei. Geba pabrėžti, kuo asmeniškai jam svarbūs yra įvykiai ar patirtis, aiškiai išdėstyti ir pagrįsti savo požiūrį paaiškindamas ir pateikdamas argumentų.
B1	Geba su tam tikru pasitikėjimu sąveikauti žinomomis kasdienio ar nekasdienio gyvenimo temomis, susijusiomis su jo pomėgiais ar profesija. Geba keistis informacija, ją patikrinti ir patvirtinti, susidoroti su netikėtomis situacijomis ir paaiškinti problemą. Geba reikšti mintis abstraktesnėmis kultūrinėmis temomis, pavyzdžiui, kalbėdamas apie filmus, knygas, muziką ir pan. Geba naudotis plačia paprastų kalbos priemonių aprėptimi tvarkydamas reikalus daugumoje keliaujant susidarancių situacijų. Geba be pasirengimo įsitraukti į pokalbį žinomomis temomis, reikšti savo nuomonę ir keistis informacija žinomomis, kasdienio gyvenimo ar jį dominančiomis temomis, pavyzdžiui, šeima, pomėgiai, darbas, kelionės ir einamieji reikalai.
A2	Geba pakankamai lengvai sąveikauti apibrėžtose situacijose ir trumpuose pokalbiuose, jei reikalui esant, pašnekovas padeda. Be didelių pastangų geba keistis replikomis; geba paklausti ir atsakyti į klausimus, keistis mintimis ir informacija žinomomis temomis įprastose kasdienėse situacijose. Geba atlikti paprastas komunikacines užduotis, kai reikia keistis paprasta ir tiesiogine informacija žinomais ir kasdienio gyvenimo klausimais, susijusiais su darbu ir laisvalaikiu. Geba pasikeisti santykių užmezgimo ir palaikymo replikomis, bet retai geba suprasti tiek, kad galėtų savarankiškai palaikyti pokalbį.
A1	Geba sąveikauti paprastomis kalbos priemonėmis, bet komunikacija visiškai priklauso nuo pakartojimų lėtesniu tempu, perfravavimo ar pataisymų. Geba paklausti paprastų klausimų ir į juos atsakyti, produkuoti paprastus pasakymus bei į juos sureaguoti gerai žinomomis temomis ar tenkindamas būtiniausius poreikius.

GIMTAKALBIO PAŠNEKOVO SUPRATIMAS	
C2	Geba suprasti bet kokią gimtąkalbį pašnekovą, net jei pastarasis kalba abstrakčiomis ir sudėtingomis specifinio pobūdžio temomis, nesusijusiomis su jo sritimi, jei suteikiama galimybė priprasti prie nenorminio akcento ar tarmės.
C1	Geba detaliai suprasti, kai kalbama abstrakčiomis ir sudėtingomis specifinio pobūdžio temomis, nesusijusiomis su jo specialybe, tačiau gali prirėikti pasitikslinti kai kurias detales, ypač jei tartis yra neįprasta.
B2	Geba detaliai suprasti, kas jam yra sakoma bendrine kalba net ir triukšmingoje aplinkoje.
B1	Geba suprasti, kas kasdieniuose pokalbiuose jam sakoma aiškia tartimi, tačiau kartais turi paprašyti pakartoti tam tikrus žodžius ar posakius.
A2	Geba suprasti tiek, kad be didesnių pastangų galėtų keistis paprastomis kasdienėmis frazėmis. Geba iš esmės suprasti, kas jam aiškiai sakoma bendrine kalba žinomomis temomis, jei retkarčiais paprašius pakartojama ar tas pats pasakoma kitaip.
	Geba suprasti, kas jam sakoma aiškiai ir lėtai paprastuose kasdieniuose pokalbiuose; geba suprasti, jei pašnekovas stengiasi būti suprustas.
A1	Geba suprasti kasdienes jam sakomas frazes, reikalingas paprastiesiems ir konkretiesiems kasdieniams poreikiams patenkinti, jei pašnekovas yra palankiai nusiteikęs, kalba aiškiai, lėtai ir, reikalui esant, pakartoja. Geba suprasti tiesiogiai jam užduodamus ir aiškiai formuluojamus klausimus bei instrukcijas ir vykdyti paprastus nurodymus.

POKALBIS	
C2	Geba kalbėtis laisvai ir tinkamai, be jokių kalbinių apribojimų tiek asmeninio, tiek viešojo gyvenimo srityse.
C1	Geba lanksčiai ir veiksmingai vartoti kalbą socialinėms reikmėms tenkinti, taip pat reikšti emocijas, kalbėti užuominomis ar juokauti.
B2	Geba aktyviai dalyvauti išplėtotame pokalbyje bendriausiomis temomis net ir triukšmingoje aplinkoje. Geba palaikyti santykius su gimtakalbiais nevalingai neerzindamas ir nejuokindamas jų bei nereikalaudamas elgtis kitaip, nei jie elgtųsi bendraudami su gimtakalbiais. Geba reikšti jausmų niuansus ir išryškinti kokių nors įvykių ar atsitikimų svarbą sau.
B1	Geba nepasirengęs įsitraukti į pokalbius žinomomis temomis. Geba suprasti, kas jam aiškiai sakoma įprastuose pokalbiuose, kai kreipiamasi tiesiogiai, nors kartais gali prireikti paprašyti pakartoti tam tikrus žodžius ar frazes. Geba palaikyti pokalbį ar diskusiją, bet kartais jį gali būti sunku suprasti, ypač kai bando tiksliai pasakyti būtent tai, ką nori. Geba reikšti nuostabą, džiaugsmą, liūdesį, domesį, abejingumą ir į juos reaguoti.
A2	Geba užmegzti socialinius kontaktus: pasisveikinti ir atsisveikinti, susipažinti ir supažindinti, padėkoti. Geba bendrais bruožais suprasti, kas jam aiškiai sakoma bendrine kalba žinomomis temomis, jei pašnekovas yra pasirengęs kartkartėmis būti paprašytas pakartoti ar perfrazuoti. Geba dalyvauti trumpuose įprastų situacijų pokalbiuose jį dominančiomis temomis. Geba paprastais žodžiais pasakyti, kaip jaučiasi, ir padėkoti. Geba pasikeisti keliomis trumpomis replikomis, bet retai kada supranta tiek, kad galėtų savarankiškai palaikyti pokalbį, nors geba suprasti, jei pašnekovas stengiasi padėti. Geba vartoti įprastas mandagumo frazes sveikindamasis ir į ką nors kreipdamasis. Geba pakviesti ir atsakyti į kvietimus, pasiūlyti ir atsakyti į siūlymus, atsiprašyti ir atsakyti į atsiprašymą. Geba pasakyti, ką mėgsta ir ko nemėgsta.
A1	Geba susipažinti ir supažindinti, vartoti paprasčiausias pasisveikinimo ir atsisveikinimo frazes. Geba paklausti, kaip sekasi, ir reaguoti į atsakymą. Geba suprasti įprastinius posakius tenkindamas paprastus konkrečius poreikius, kai kreipiamasi tiesiogiai ir jei pašnekovas kalba aiškiai, lėtai ir geranoriškai pakartoja.

NEOFICIALIOS DISKUSIJOS (SU DRAUGAIS)	
C2	Kaip C1
C1	Geba lengvai sekti sudėtingą grupės diskusiją ir pats joje dalyvauti net abstrakčiomis, sudėtingomis ar nežinomomis temomis.
B2	Geba gyvai diskutuoti su gimtakalbiais. Geba tiksliai išreikšti savo mintis ir nuomonę, pateikti ir įtikinamai atremti daugelį argumentų.
	Geba aktyviai diskutuoti žinomose situacijose, komentuoti, aiškiai išsakyti savo požiūrį, vertinti alternatyvius pasiūlymus, kelti hipotezes ir į jas reaguoti. Geba su tam tikromis pastangomis suprasti didžiąją dalį to, apie ką diskutuojama, bet gali būti sunku veiksmingai dalyvauti diskusijoje su keliais gimtakalbiais, jei jie nederina prie jo savo kalbėjimo. Geba paaiškinti ir paremti savo nuomonę pateikdamas tinkamų paaiškinimų, įrodymų ar komentarų.
B1	Geba suprasti didžiąją diskusijų bendromis temomis dalį, jei pašnekovas taria aiškiai ir vengia idiomų. Geba reikšti savo mintis abstrakčiomis ar kultūrinėmis temomis, pavyzdžiui, muzika, filmai. Geba paaiškinti, kodėl kai kas yra problema. Geba trumpai pakomentuoti kitų žmonių požiūrį. Geba lyginti ir priešinti alternatyvas, svarstydamas, ką daryti, kur eiti, ką pasirinkti ir pan.
	Geba bendrais bruožais suprasti pagrindines neoficialių diskusijų su draugais mintis, jei aiškiai kalbama bendrine kalba. Geba pasakyti ar paklausti asmeninės nuomonės ir požiūrio, kai diskutuojama jį dominančiomis temomis. Geba suprantamai išreikšti savo nuomonę ir reaguoti sprendžiant problemą ar tokiais praktiniais klausimais, kaip kur eiti, ką daryti, kaip suorganizuoti kokį renginį, pavyzdžiui, išvyką. Geba mandagiai išreikšti įsitikinimą, nuomonę, sutikimą ir nesutikimą.
A2	Geba bendrais bruožais suprasti, kas svarstoma, kai kalbama lėtai ir aiškiai. Geba tartis, ką daryti vakare ar savaitgalį. Geba pasiūlyti ir atsakyti į siūlymą. Geba sutikti ir nesutikti su kitais.
	Geba paprastais sakiniais diskutuoti praktiniais kasdienio gyvenimo klausimais, kai kreipiamasi tiesiogiai į jį ir kalbama aiškiai bei lėtai. Geba tartis, ką daryti, kur eiti, ir susitarti dėl susitikimo.
A1	Neaptariama

OFICIALIOS DISKUSIJOS IR SUSIRINKIMAI	
C2	Geba išlaikyti savo pozicijas oficialioje diskusijoje sudėtingomis temomis pateikdamas aiškių ir įtikinamų argumentų ir nesukeldamas nepatogumų gimtakalbiams.
C1	Geba lengvai dalyvauti debatuose net abstrakčiomis, sudėtingomis ar nežinomomis temomis. Geba įtikinamai pagrįsti savo požiūrį atsakydamas į klausimus ir pastabas bei reaguodamas į priešingus argumentus laisvai, spontaniškai ir tinkamai.
B2	Geba palaikyti gyvą diskusiją, tiksliai atskirdamas argumentus, pagrindžiančius ar paneigiančius požiūrius. Geba tiksliai reikšti savo mintis bei nuomonę; įtikinamai pateikti bei atremti sudėtingus argumentus.
	Geba aktyviai dalyvauti oficialiose diskusijose tiek įprastomis, tiek neįprastomis temomis. Geba sekti profesinę diskusiją, su visomis smulkmenomis suprasti kalbėtojo pabrėžiamus dalykus. Geba pateikti, paaiškinti ir paremti savo nuomonę, įvertinti alternatyvius pasiūlymus, kelti hipotezes ir reaguoti į kitų iškeltasias.
B1	Geba daug suprasti, kai kalbama temomis, susijusiomis su jo profesine veikla, jei pašnekovai vengia idiomų ir taria aiškiai. Geba aiškiai išdėstyti savo nuomonę, bet patiria sunkumų, kai reikia dalyvauti debatuose. Geba dalyvauti įprastose oficialiose diskusijose žinomomis temomis, kai kalbama aiškiai, bendrine kalba ir kai reikia keistis faktine informacija, gauti nurodymus ar diskutuoti sprendžiant praktinius klausimus.
A2	Geba suprasti oficialios diskusijos temos pakeitimą, kai tai susiję su jo profesine veikla ir jei kalbama lėtai bei aiškiai. Geba keistis svarbia informacija ir išsakyti savo nuomonę praktiniais klausimais, kai klausama tiesiogiai, jei jam padedama suformuluoti savo mintį ir, reikalui esant, jis gali paprašyti pakartoti svarbiausias mintis.
	Geba pasakyti savo nuomonę, kai oficialiame susitikime klausama tiesiogiai, ir, reikalui esant, jis gali paprašyti svarbiausias mintis pakartoti.
A1	Neaptariama

Pastaba. Šios dalinės skalės aptartys nebuvo empiriškai kalibruotos.

TIKSLINGAS BENDRADARBIAVIMAS (pavyzdžiui, mašinos remontas, dokumento svarstymas, renginio organizavimas)	
C2	Kaip B2
C1	Kaip B2
B2	<p>Geba patikimai suprasti detalius nurodymus.</p> <p>Geba prisidėti prie darbo kloties pakviesdamas kitus prisijungti, išsakyti nuomonę ir pan.</p> <p>Geba aiškiai išdėstyti problemą ar klausimą aptardamas priežastis ar pasekmes ir pasverdamas skirtingų sprendimo būdų pranašumus bei trūkumus.</p>
B1	<p>Geba suprasti, kas sakoma, nors kartais gali paprašyti pakartoti ar paaiškinti, jei kiti žmonės kalba greitai ar plačiai.</p> <p>Geba paaiškinti, kodėl kai kas kelia sunkumų, apsvarstyti, ką daryti toliau, palyginti ir priešinti alternatyvas.</p> <p>Geba trumpai pakomentuoti kitų požiūrius.</p> <p>Geba bendrais bruožais suprasti, kas sakoma, ir, reikalui esant, pakartoti, kas pasakyta, kad patvirtintų, jog suprato.</p> <p>Geba išreikšti savo nuomonę ir reakciją į galimus problemos sprendimo būdus ar klausimus, pavyzdžiui, ką daryti toliau; trumpai paaiškinti priežastis.</p> <p>Geba pakviesti kitus išdėstyti savo požiūrius tokiais klausimais, kaip ką daryti toliau.</p>
A2	<p>Geba suprasti pakankamai, kad galėtų susidoroti su paprastomis kasdieniškėmis užduotimis, be didelių pastangų paprastais žodžiais paprašydamas pakartoti, kai nesupranta.</p> <p>Geba svarstyti, ką daryti toliau, pateikdamas pasiūlymų ir reaguodamas į juos, klausdamas nurodymų ir juos pateikdamas.</p> <p>Geba parodyti, kad supranta, kas sakoma, ir geba suprasti, jei kalbėtojas yra nusiteikęs jam padėti.</p> <p>Geba bendrauti paprastomis frazėmis atlikdamas paprastas ir tipiškas užduotis: paprašyti ar paduoti kokius nors daiktus, gauti paprastą informaciją ir apsvarstyti, ką daryti toliau.</p>
A1	<p>Geba suprasti klausimus ir nurodymus, kai į jį kreipiamasi lėtai ir aiškiai, ir suprasti trumpas paprastas nuorodas.</p> <p>Geba ko nors paprašyti ar ką nors paduoti.</p>

PREKIŲ ĮSIGIJIMAS IR NAUDOJIMASIS PASLAUGOMIS	
C2	Kaip B2
C1	Kaip B2
B2	Pakankamai gerai moka kalbą, kad gebėtų spręsti ginčytinus klausimus, pavyzdžiui, dėl nepelnytos baudos už eismo taisyklių pažeidimą, dėl finansinės atsakomybės už nuostolius bute, dėl kaltės nelaimingo atsitikimo atveju.
	Geba pagrįsti kompensacijos prašymą įtikinamai vartodamas kalbą, pareikalauti atlyginti ir aiškiai apibrėžti, kiek ketina nusileisti. Geba paaiškinti iškilusią problemą ir aiškiai parodyti, kad paslaugos teikėjas / gavėjas turi nusileisti.
B1	Geba susikalbėti daugumoje situacijų, susiklostančių keliaujant, pavyzdžiui, tvarkydamasis kelionės ar apsigyvenimo reikalus, bendraudamas su užsienio šalies valdžios atstovais. Geba susikalbėti ir nelabai įprastose situacijose parduotuvėje, pašte, banke, pavyzdžiui, grąžindamas nekokybišką pirkinį. Geba pasiskųsti. Geba bendrauti daugumoje situacijų, susiklostančių organizuojant kelionę per agentą ar keliaujant, pavyzdžiui, paklausti kito keleivio, kur išlipti, kad pasiektų reikiamą vietą.
	Geba susikalbėti įprastose kasdienio gyvenimo situacijose, pavyzdžiui, keliaudamas, apsipirkdamas, nuomodamas būstą ir maitinimo įstaigose. Geba gauti visą reikalingą tiesmuką nespecifinę informaciją turizmo agentūroje. Geba paprašyti ir pasiūlyti kasdinių prekių bei paslaugų. Geba gauti paprastos informacijos apie kelionę viešuoju transportu: autobusais, traukiniais, taksį; paklausti kelio ir jį parodyti, nusipirkti bilietus. Geba paklausti ir paprastai susikalbėti parduotuvėse, pašte ar banke. Geba gauti ir pateikti informaciją apie kiekį, skaičių, kainas ir pan. Geba įsigyti paprastus pirkinius įvardydamas, ko nori, paklausti kainos. Geba užsisakyti maisto.
A1	Geba paprašyti, ko nori, ir duoti, ko prašomas. Geba susigaudyti, kai kalbama apie skaičius, dydžius, kainas ir laiką.

KEITIMASIS INFORMACIJA	
C2	Kaip B2
C1	Kaip B2
B2	Geba suprasti ir keistis sudėtinga informacija bei patarti įvairiais klausimais, susijusiais su jo profesija.
	Geba patikimai perteikti smulkią informaciją. Geba aiškiai, detalai nupasakoti, kaip atlikti kokią nors procedūrą. Geba apibendrinti ir pateikti informaciją bei argumentus iš daugelio šaltinių.
B1	Geba keistis sukaupta faktine informacija žinomomis kasdienio ir nekasdienio gyvenimo temomis, susijusiomis su profesine veikla, ją patikrinti ir patvirtinti daugiau ar mažiau pasitikėdamas savo jėgomis. Geba paaiškinti, kaip ką nors padaryti, duodamas detalius nurodymus. Geba apibendrinti ir išreikšti savo nuomonę apie apsakymą, straipsnį, pokalbį, diskusiją, interviu arba dokumentinį filmą ir atsakyti į papildomus smulkesnius klausimus.
	Geba gauti ir perteikti tiesmuką faktinę informaciją. Geba paklausti nurodymų ir jais vadovautis. Geba gauti smulkesnę informaciją.
A2	Geba suprasti tiek, kad be didesnių pastangų galėtų keistis paprastomis, kasdienėmis frazėmis. Geba susidoroti su praktiniais kasdienio gyvenimo poreikiais: išsiaiškinti ir pateikti tiesmuką faktinę informaciją. Geba paklausti ir atsakyti į klausimus apie savo įpročius ir kasdienybę. Geba paklausti ir atsakyti į klausimus apie laisvalaikį ir apie tai, ką veikė. Geba paprastai liepti ar nurodyti, pavyzdžiui, paaiškinti, kaip kur nors patekti, ir elgtis pagal tokius nurodymus.
	Geba bendrauti atlikdamas paprastas ir įprastas komunikacines užduotis, kurioms reikia paprastai ir tiesiogiai keistis informacija. Geba keistis nedidelės apimties informacija apie žinomas dalykus ir įprastus veiksmus. Geba paklausti ir atsakyti į klausimus, ką veikia darbe ar laisvalaikiu. Geba paprašyti parodyti ar pats paaiškinti maršrutą žemėlapyje ar plane. Geba paklausti asmeninės informacijos ir ją pateikti.
A1	Geba suprasti klausimus ir nurodymus, jei į jį kreipiamasi aiškiai ir lėtai, ir vykdyti paprastus trumpus nurodymus. Geba paklausti paprastų klausimų ir į juos atsakyti, pradėti kalbėti ir sureaguoti į paprastus pasakymus esant skubiam reikalui ar gerai žinomomis temomis. Geba paklausti ir atsakyti į klausimus apie save bei kitus asmenis: kur gyvena, kokius žmones pažįsta, ką turi. Geba nurodyti laiką tokiais junginiais: <i>kitą savaitę, praėjusį penktadienį, lapkričio mėnesį, trečią valandą.</i>

	DALYKINIS POKALBIS IR INTERVIU
C2	Geba puikiai atlikti savo, kaip pokalbio dalyvio, vaidmenį jį organizuodamas ir kompetentingai bei visiškai laisvai sąveikaudamas tiek kaip klausėjas, tiek kaip klausiamasis nenusileisdamas gimtakalbiui.
C1	Geba visavertiškai dalyvauti pokalbyje ir kaip klausėjas, ir kaip klausiamasis; geba išskleisti aptariamą temą ir toliau ją plėtoti laisvai, niekieno nepadedamas, nepamesdamas minties, jei yra pertraukiamas.
B2	Geba veiksmingai ir laisvai dalyvauti pokalbyje; spontaniškai nukrypti nuo iš anksto parengtų klausimų, kad gautų įdomių atsakymų.
	Geba imtis iniciatyvos pokalbio metu, pašnekovo truputį padedamas ar paraginamas praplėsti mintis ir toliau jas rutulioti.
B1	Geba perteikti konkrečią informaciją, reikalingą pokalbyje ar konsultuojantis (pavyzdžiui, nusakyti ligos požymius gydytojui), bet daro tai ne itin tiksliai. Geba dalyvauti dalykiniame pokalbyje iš anksto jam pasirengęs, patikrindamas ir patvirtindamas informaciją, tačiau gali retkarčiais prireikti paprašyti pašnekovo pakartoti, jei šis kalba greitai ar plačiai.
	Geba kartais imtis iniciatyvos per pokalbį ar konsultaciją (pavyzdžiui, pradėti naują temą), bet yra labai priklausomas nuo klausėjo.
	Geba naudotis iš anksto parengtais klausimais organizuodamas dalykinį pokalbį, taip pat spontaniškai paklausti vieno kito klausimo.
A2	Geba suprantamai atsakyti į klausimus, perteikti mintis ir informaciją žinomomis temomis, jei pašnekovas yra pasirengęs retkarčiais būti paprašytas paaiškinti ar padėti jam pasakyti tai, ką nori.
	Geba atsakyti į paprastus klausimus ir reaguoti į teiginius.
A1	Geba atsakyti į paprastus tiesioginius klausimus apie asmeninį gyvenimą, kai kalbama labai lėtai ir aiškiai bendrine kalba.

4.4.3.2. Rašytinė sąveika

Rašytine kalba grindžiama sąveika apima tokią veiklą:

- laiškelių, pastabų siuntimą ir keitimąsi jais, kai negalima ar netinka kalbėtis;
- susirašinėjimą laiškais, faksogramomis, elektroniniais laiškais ir kt.;
- sutarčių, sandorių, informacinių pranešimų (komunikatų) ir pan. tekstų derinimą keičiantis juodraščiais, taisant, skaitant korektūras ir pan.;
- dalyvavimą tiesioginėse ir netiesioginėse (autonominėse) konferencijose internetu.

4.4.3.3. Aišku, kad tiesioginė (akis į akį) sąveika apima įvairias priemones: sakytines, rašytines, audiovizualines, paralingvistines (žr. 4.4.5.2 skyrelį) ir paratekstines (žr. 4.4.5.3 skyrelį).

4.4.3.4. Nuolat tobulėjant programinei įrangai, žmogaus ir mašinos sąveika pradeda vaidinti dar svarbesnį vaidmenį viešosios veiklos, profesinėje, mokymo ir mokymosi ar net asmeninėje srityje.

Toliau pateikiamos tokios salės:

- bendrosios rašytinės sąveikos;
- susirašinėjimo;
- pastabų, pranešimų ir blankų.

BENDROJI RAŠY TINĖ SĄVEIKA	
C2	Kaip C1
C1	Geba rašyti aiškiai ir tiksliai, lanksčiai ir veiksmingai derindamasis prie adresato.
B2	Geba veiksmingai perteikti tiek savo, tiek kitų naujienas bei požiūrius.
B1	Geba pakankamai tiksliai perteikti informaciją ir mintis tiek konkrečiomis, tiek abstrakčiomis temomis; geba patikrinti informaciją, paklausti apie problemas ir jas paaiškinti. Geba rašyti asmeninius laiškus ir raštelius klausdamas arba perteikdamas paprastą būtiną informaciją, išdėstydamas tai, kas jam atrodo svarbu.
A2	Geba rašyti trumpas šabloniškas žinutes būtiniausiai klausimais.
A1	Geba raštu paklausti ir suteikti asmeninės informacijos.

SUSIRAŠINĖJIMAS	
C2	Kaip C1
C1	Geba asmeniniuose laiškuose aiškiai ir tiksliai parašyti tai, ką nori, lanksčiai ir veiksmingai vartodamas kalbą, perteikdamas jausmus, užuominas, juokaudamas.
B2	Geba rašyti laiškus perteikdamas jausmų stiprumą, pabrėždamas asmeninę įvykių ir patirties svarbą bei komentuodamas asmens, su kuriuo susirašinėjama, naujienas ir požiūrius.
B1	Geba rašyti asmeninius laiškus perteikdamas naujienas ir išdėstydamas savo mintis abstrakčiomis bei kultūrinėmis temomis, pavyzdžiui, apie muziką, filmus. Geba rašyti asmeninius laiškus su tam tikromis detalėmis aprašydamas patirtį, jausmus ar įvykius.
A2	Geba rašyti labai trumpus asmeninius atsiprašymo ar padėkos laiškus.
A1	Geba parašyti trumpą paprastą atviruką.

PASTABOS, PRANEŠIMAI, BLANKAI	
C2	Kaip B1
C1	Kaip B1
B2	Kaip B1
B1	Geba užrašyti pranešimus, kuriuose prašoma informacijos, paaiškinti problemą. Geba rašyti pastabas perteikdamas paprastą būtiniausią informaciją draugams, paslaugų teikėjams, mokytojams ir kitiems asmenims, su kuriais kasdien susiduria, suprantamai išdėstydamas tai, kas jam atrodo svarbu.
A2	Geba užrašyti trumpas žinutes, jei gali paprašyti pakartoti ar perfrazuoti.
A1	Geba užrašyti skaičius ir datas, savo vardą, pavardę, pilietybę, adresą, amžių, gimimo ar atvykimo į šalį datą ir pan., pavyzdžiui, viešbučio registracijos blanke.

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti:

- kokių sąveikos rūšių mokiniui reikės, kokių jis bus išmokytas, ko iš jo bus reikalaujama;
- kokių vaidmenų mokiniui reikės, kokių jis bus išmokytas, kokius vaidmenis mokinys turės atlikti sąveikaudamas.

4.4.3.5. Sąveikos strategijos

Sąveika apima recepciją ir produkciją, taip pat ir specifinę veiklą – bendro diskurso kūrimą, todėl į sąveiką taip pat įtraukiamos visos minėtosios recepcinės ir produkcinės strategijos. Tačiau sakytinė sąveika taip pat reiškia ir kolektyvinį reikšmės kūrimą nustatant, kiek bendras yra mentalinis kontekstas, apibrėžiant, kas laikytina žinoma, aiškinantis partnerių kilmę, artėjant vieniems prie kitų ir nusibrėžiant ar išlaikant patogų atstumą (paprastai kalbamuoju metu), todėl be recepcinių ir produkcinių, yra ir kitų, vien tik sąveikai būdingų strategijų, susijusių su šio proceso kontrole. Be to, kadangi sąveika visų pirma vyksta akis į akį, joje kur kas daugiau pertekliaus: ir tekstinio, ir kalbinio, ir paralingvistinio, ir konteksto ženklų, – visa tai gali būti daugiau ar mažiau detalizuojama, daugiau ar mažiau akivaizdu – tiek, kiek nuolatos procesą kontroliuojantiems pokalbio dalyviams atrodo esant tinkama.

Sakytinės sąveikos planavimą sudaro kognityvinės schemas ar „prakseogramos“ (t. y. diagramos, atspindinčios komunikacinės sąveikos struktūrą), pagal kurią gali vykti ir greičiausiai vyks tolesni kalbiniai mainai (*bendrasis numatymas*), suaktyvinimas ir komunikacinio atstumo tarp pašnekovų nustatymas (*informacijos / nuomonės skirtumų nustatymas; įvertinimas, kas tam tikroje situacijoje laikytina esant žinoma*) tam, kad būtų nuspręsta, ką pasirinkti, ir pasirengta tolesniems veiksams keičiantis informacija (*ėjimų planavimas*). Tuo pat metu kalbos vartotojai taiko kalbėtojo vaidmens perėmimo strategijas tam, kad perimtų kalbėjimo iniciatyvą (*žodžio perėmimas*), kad glaudžiau bendradarbiautų atlikdami užduotį ir palaikytų kalbėjimą (*bendradarbiavimas palaikant tarpusavio santykius*), kad užtikrintų abipusį supratimą ir susikauptų prie atliekamos užduoties (*bendradarbiavimas perteikiant turinį*), taip pat kad galėtų paprašyti pagalbos norėdami ką nors suformuluoti (*pagalbos prašymas*). *Vertinimas*, kaip ir *planavimas*, vyksta komunikaciniu lygmeniu: sprendžiama, kiek taikoma schema atitinka tai, kas iš tiesų vyksta (*kontrolė: schema, prakseograma*), ir ar viskas vyksta taip, kaip

norima, kad vyktų (*kontrolė: poveikis, klotis*). Kai nesuprantama ar atsiranda dviprasmybių, prašoma paaiškinimo – komunikacinio ar lingvistinio (*paaiškinimo prašymas; aiškinimas*), taip pat tokiu atveju aktyviai įsiterpiama siekiant atkurti komunikaciją ir išsiaiškinti nesusipratimus, kai būtina (*komunikacijos taisymas*).

Planavimas:

- bendrasis numatymas (prakseogramos pasirinkimas),
- informacijos / nuomonės skirtumų nustatymas (komunikacijos sėkmės sąlygos),
- įvertinimas, kas laikytina esant žinoma,
- žingsnių planavimas.

Atlikimas:

- žodžio perėmimas,
- bendradarbiavimas palaikant tarpusavio santykius,
- bendradarbiavimas perteikiant turinį,
- tvarkymasis su netikėtumais,
- pagalbos prašymas.

Įvertinimas:

- kontrolė (schema, prakseograma),
- kontrolė (poveikis, klotis).

Taisymas:

- prašymas paaiškinti,
- aiškinimas,
- komunikacijos taisymas.

Skalės:

- žodžio perėmimo (keitimosi kalbėtojo ir klausytojo vaidmenimis),
- bendradarbiavimo,
- prašymo paaiškinti.

ŽODŽIO PERĖMIMAS (KEITIMASIS KALBĖTOJO IR KLAUSYTOJO VAIDMENIMIS)	
C2	Kaip C1
C1	Geba iš turimų diskurso funkcijų pasirinkti tinkamą frazę, kad tinkamai įsiterptų į pokalbį norėdamas ką pasakyti arba kad laimėtų laiko ir neprarastų žodžio, kol galvoja.
B2	Geba deramai, vartodamas tinkamas kalbos priemonės, įsiterpti į diskusiją. Geba tinkamai pradėti, palaikyti ir pabaigti diskursą veiksmingai imdamasis iniciatyvos. Geba pradėti diskursą, tinkamai perimti žodį ir pabaigti pokalbį, kai jam to reikia, tačiau tai ne visada atliekama grakščiai. Geba vartoti gatavas frazes (pavyzdžiui: <i>Sunku atsakyti... / Geras klausimas...</i>) tam, kad laimėtų laiko ir išlaikytų iniciatyvą, kol formuluoja, ką atsakyti.
B1	Geba įsiterpti į diskusiją žinoma tema pavartodamas tinkamą frazę, kad perimtų žodį. Geba pradėti, palaikyti ir pabaigti paprastą pokalbį akis į akį žinomomis arba savo domėjimosi srities temomis.
A2	Geba paprastais būdais pradėti, palaikyti arba pabaigti trumpą pokalbį. Geba pradėti, palaikyti ir pabaigti paprastą pokalbį akis į akį žinomomis arba savo domėjimosi srities temomis. Geba paprašyti dėmesio.
A1	Neaptariama

BENDRADARBIAVIMAS	
C2	Kaip C1
C1	Geba meistriškai susieti savo pasisakymus su kitų pokalbio dalyvių pasisakymais.
B2	Geba reaguoti, papildyti ir pratęsti pasisakymus bei išvadas ir tokiu būdu padėti diskusijai plėtotis. Geba palaikyti diskusiją apie žinomus dalykus demonstruodamas supratimą, kviesdamas kitus diskutuoti ir pan.
B1	Geba taikyti pagrindinį kalbinių priemonių ir strategijų rinkinį pokalbiui ar diskusijai tęsti. Geba apibendrinti diskusijoje pasiektus rezultatus ir tokiu būdu nenukrypti nuo pokalbio temos. Geba pakartoti dalį to, ką sakė pašnekovas, kad parodytų, jog suprato ir kad padėtų plėtoti mintis tam tikra tema. Geba kitus pakviesti diskutuoti.
A2	Geba parodyti, kad supranta, apie ką yra kalbama.
A1	Neaptariama

PRAŠYMAS PAAIŠKINTI	
C2	Kaip B2
C1	Kaip B2
B2	Geba užduoti logiškus klausimus, kad įsitikintų, jog suprato, ką kalbėtojas norėjo pasakyti, bei išsiaiškintų dviprasmiškus pasakymus.
B1	Geba paprašyti paaiškinti arba detalizuoti tai, ką kiti ką tik pasakė.
A2	Geba paprastais žodžiais paprašyti pakartoti, kai nesupranta. Geba, vartodamas gatavas frazes, paprašyti paaiškinti raktinius žodžius ar nesuprastas frazes. Geba pasakyti, kad nesupranta, apie ką kalbama.
A1	Neaptariama

4.4.4. Tarpininkavimo veikla ir strategijos

Tarpininkaudamas kalbos vartotojas nereiškia savo minčių, bet veikia kaip tarpininkas tarp pašnekovų, kurie dažniausiai – bet ne tik – negali vienas kito suprasti tiesiogiai dėl to, kad nemoka vienas kito kalbos. Tarpininkavimas yra vertimas žodžiu ir raštu, taip pat ir tekstų reziūmavimas ar atpasakojimas ta pačia kalba, kai originalo kalba numatomam adresatui yra nesuprantama. Toliau pateikiama tarpininkavimo veiklos pavyzdžių.

4.4.4.1. Tarpininkavimas žodžiu:

- synchroninis vertimas (konferencijose, susirinkimuose, oficialių kalbų ir pan.);
- nuoseklusis vertimas (sveikinimo kalbų, ekskursijose ir pan.);
- neoficialus vertimas:
 - svetimkalbiams savo šalyje,
 - gimtakalbiams užsienio šalyse,
 - socialinėse ir transakcinėse situacijose draugams, šeimos nariams, klientams, užsienio svečiams ir pan.,
 - užrašų, valgiaraščių, skelbimų.

4.4.4.2. Tarpininkavimas raštu:

- tikslusis vertimas (pavyzdžiui, sutarčių, teisinių ir mokslinių tekstų ir pan.);
- literatūrinis vertimas (romanų, dramų, poezijos, libretų ir pan.);
- esmės santrauka (laikraščių, žurnalų straipsnių ir pan.) antrąja kalba (K2) arba skaitant K1 ir perteikiant K2;
- atpasakojimas (profesinio teksto ne specialistui ir pan.).

4.4.4.3. Tarpininkavimo strategijos atspindi būdus, kurie leidžia naudojant ribotus išteklius apdoroti informaciją ir sukurti prasmės atitikmenį. Šis procesas gali apimti išankstinio planavimo etapą, kad būtų sutelkti ir maksimaliai pasinaudota ištekliais (*pamatinųjų žinių plėtimas; pasparos radimas; žodyno parengimas*), taip pat apgalvojamas užduoties atlikimo būdas (*atsižvelgimas į pašnekovo poreikius; vertimo atkarpos apimties pasirinkimas*). Versdamas žodžiu ar raštu, komentuodamas, formuluodamas tai, kas buvo ką tik pasakyta, tarpininkas jau turi galvoti apie tai, kas dar tik bus sakoma, t. y. tuo pačiu metu dirba su dviem skirtingomis vertimo atkarpomis (*numatymas*). Jis turi atkreipti

dėmesį į raiškos būdus, taip papildydamas savo žodyną (*variantų, vertimo atitikmenų įsidėmėjimas*), taip pat susikurti patikimus variantus (gatavus blokus), kurie palengvina informacijos apdorojimą ir numatymą. Kita vertus, jis taip pat turi taikyti įvairius metodus, kaip verstis, jei ko nesupranti, ir kaip išvengti trūkių (*spragų užpildymas*). Vertinama komunikaciniu (*atitikties kontrolė*) ir lingvistiniu (*vartosenos nuoseklumo tikrinimas*) lygmenimis, vertimas raštu toliau redaguojamas konsultuojantis su atitinkamos srities specialistais bei tikrinant informaciją žinynuose (*redagavimas naudojantis žodynais, enciklopedijomis; specialistų konsultacijos ir kitų šaltinių panaudojimas*).

- Planavimas:
 - pamatinių žinių plėtimas,
 - pasparos radimas,
 - žodyno parengimas,
 - atsižvelgimas į pašnekovo poreikius,
 - vertimo atkarpos apimties pasirinkimas.
- Atlikimas:
 - numatymas: įvesties apdorojimas ir naujausios atkarpos vertimo formulavimas klausantis,
 - variantų, vertimo atitikmenų įsidėmėjimas,
 - spragų užpildymas.
- Vertinimas:
 - tekstų tarpusavio atitikties kontrolė,
 - vartojimo nuoseklumo tikrinimas.
- Taisyimas:
 - redagavimas naudojantis žodynais, enciklopedijomis,
 - specialistų konsultacijos, kitų šaltinių panaudojimas.

Kol kas aiškinamųjų skalių nėra.

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti:

- kaip mokiniui reikės tarpininkauti, kokios tarpininkavimo veiklos jis bus išmokytas, ko iš jo bus reikalaujama atlikti.

4.4.5. Neverbalinė komunikacija

4.4.5.1. Kalbant – ypač kalbant tiesiogiai – įvairiai gestikuliuojama. Dažniausi veiksmai ir gestai:

- *rodymas*, pavyzdžiui, pirštu, ranka, žvilgsniu, linktelėjimu. Šie judesiai atliekami nurodant objektus, asmenis, pavyzdžiui: *Ar galima šitą? Ne, ne tą, o kitą;*
- *demonstravimas*, kai rodant veiksmus kartu naudojami daiktai ir vartojami esamojo laiko veiksmažodžiai, pavyzdžiui: *Aš imu štai šitą ir pritvirtinu jį čia štai taip. Dabar jūs padarykite tą patį!*
- *aiškiai matomi veiksmai*, kuriuos manoma esant suprantamus klausytojui, kaip antai liepimas, pagyrimas, komentaras, pavyzdžiui: *Nereikia!, Puikiai padaryta!, O ne, numetė!* Šiais atvejais pasakymo prasmės nebūtų galima suprasti nematant veiksmo.

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti:

- *kokių gebėjimų sieti veiksmus su žodžiais (ir žodžius su veiksmais) mokiniui reikės, kokių gebėjimų jis įgis ir iš jo bus reikalaujama;*
- *kokiose situacijose jam reikės, jis bus išmokytas ar iš jo bus reikalaujama tai daryti.*

4.4.5.2. *Paralingvistiką* sudaro:

- *kūno kalba*: paralingvistinė kūno kalba nuo paprasto gestikuliuojamo kalbant skiriasi tuo, kad ji perteikia nusistovėjusias reikšmes, kurios skirtingose kultūrose gali smarkiai skirtis. Pavyzdžiui, daugelyje Europos šalių įprasta tokia kūno kalba:
 - tam tikri gestai (pavyzdžiui, grūmojimas kumščiu protestuojant);
 - veido išraiška (šypsena ar suraukta kakta);
 - laikysena (sėdėjimas sudribus reiškia nevirtę; sėdėjimas palinkus į priekį – didelį susidomėjimą);
 - žvilgsnis (šamokslininkiškas mirktelėjimas arba skeptiškas žvelgimas);
 - prisilietimas (pavyzdžiui, bučinys ar rankos paspaudimas);
 - proksemika, t. y. asmeninė erdvė ir atstumas tarp asmenų (pavyzdžiui, stovėjimas arti ar toli);

- *onomatopėjos (garsų pamėgdžiojimas)*: garsai (ar skiemenys) yra paralingvistiniai tuomet, kai jie perteikia sutartinės reikšmės, bet jų nėra reguliariojoje fonologinėje kalbos sistemoje, pavyzdžiui:
 - *ššš* reiškiant prašymą nutilti,
 - *fe* reiškiant bjaurėjimąsi,
 - *mmh* reiškiant, kad tai, kas valgoma ar geriama, yra labai skanu,
 - *pfu* reiškiant palengvėjimą ar nuovargį,
 - *muhu* reiškiant sutikimą;
- *prozodinės ypatybės*: šios savybės laikomos paralingvistinėmis, kai jomis perteikiamos sutartinės reikšmės (pavyzdžiui, susijusios su požiūriu ar psichine būseną), bet jos neįeina į reguliariosios fonologijos sistemą, kurioje ilgumas, tonas, kirtis irgi turi reikšmę, pavyzdžiui:
 - balso kokybė (šiuurkštus, dūstantis, veriamas),
 - balso tonas (urzgimas, inkštimas, rėkimas),
 - garsumas (šnibždėjimas, murmėjimas, šaukimas),
 - nutęsimas (pavyzdžiui, *laaaabai gerai!*).

Dažnai paralingvistinio poveikio siekiama įvairiais balso kokybės, aukščio, garsumo ir tęsimo deriniais.

Labai aiškiai reikia skirti paralingvistinę komunikaciją nuo sukurtų *ženklų kalbų*, kurios nepatenka į „Metmenų“ akiratį, tačiau tos srities specialistams daugelis „Metmenų“ idėjų ir kategorijų gali pasirodyti svarbios.

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti:

- kiek ir kokių paralingvistinio elgesio schemų mokiniui reikės, jis bus išmokytas ar iš jo bus reikalaujama: a) atpažinti ir suprasti; b) taikyti.

4.4.5.3. *Paratekstinės ypatybės*: rašytiniuose tekstuose paralingvistinę funkciją atlieka:

- iliustracijos (nuotraukos, piešiniai ir pan.);
- schemas, lentelės, diagramos, grafikai ir pan.;
- tipografinės ypatybės (šriftas, jo dydis, tarpai, pabraukimai, išdėstymas ir pan.).

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti:

- kiek ir kokių paratekstinių ypatybių mokiniui reikės, jis bus išmokytas ar iš jo bus reikalaujama: a) atpažinti ir į jas sureaguoti; b) vartoti.

4.5. Komunikaciniai kalbos procesai

Kad galėtų veikti kaip kalbėtojas, rašantysis, klausytojas ar skaitytojas, mokinys turi gebėti paėliui atlikti tam tikrus išmokus veiksmus.

Kad galėtų kalbėti, mokinys turi gebėti:

- *planuoti* ir *tvarkyti* pranešimą (kognityviniai įgūdžiai);
- *suformuluoti* pasakymą (lingvistiniai įgūdžiai);
- *artikuluoti* pasakymą (fonetiniai įgūdžiai).

Kad galėtų rašyti, mokinys turi gebėti:

- *tvarkyti* ir *formuluoti* pranešimą (kognityviniai ir lingvistiniai įgūdžiai);
- *parašyti ranka* ar *surinkti* kompiuteriu tekstą (motoriniai įgūdžiai) arba kitais būdais tekstą perteikti rašytine forma.

Kad galėtų klausyti, mokinys turi gebėti:

- *girdėti* pasakymą (klausymosi įgūdžiai);
- *identifikuoti* kalbinį pranešimą (lingvistiniai įgūdžiai);
- *suprasti* pranešimą (semantiniai įgūdžiai);
- *interpretuoti* pranešimą (kognityviniai įgūdžiai).

Kad galėtų skaityti, mokinys turi gebėti:

- *perskaityti* parašytą tekstą (techniniai skaitymo įgūdžiai; raidžių pažinimas);
- *atpažinti* raštą (rašybos įgūdžiai);
- *identifikuoti* pranešimą (lingvistiniai įgūdžiai);
- *suprasti* pranešimą (semantiniai įgūdžiai);
- *interpretuoti* pranešimą (kognityviniai įgūdžiai).

Akivaizdūs šių procesų etapai yra žinomi ir suprantami, tačiau taip ir lieka neaišku, kas vyksta centrinėje nervų sistemoje. Toliau pateikiama analize stengiamasi nustatyti tik tas proceso dalis, kurios yra svarbios kalbos mokėjimui.

4.5.1. Planavimas

Tai yra bendrųjų ir komunikacinių kalbinių kompetencijų (žr. 5 skyrių), reikalingų komunikaciniam įvykiui, atranka, tarpusavio ryšys ir koordinavimas tam, kad vartotojas / mokinys galėtų išreikšti komunikacines intencijas.

4.5.2. Atlikimas

4.5.2.1. Produkcija

Produktivumą sudaro dvi dalys:

- *formulavimas* – planavimo rezultatas, išreikštas kalba. Tai apima leksinius, gramatinius, fonologinius (rašymo atveju ir rašybos) procesus, kuriuos galima atskirti ir kurie tam tikrais atvejais (pavyzdžiui, esant disfazijai) pasireiškia nepriklausomai nuo kitų procesų, tačiau tikrasis tų procesų tarpusavio ryšys nėra iki galo suprantamas;
- *išreiškimas* – garsinio aparato „įdarbinimas“ tam, kad fonologinio proceso rezultatas būtų paverčiamas darniais kalbos padargų judesiais, keliančiais garso bangų srautą, sudarantį pasakymą, arba – rašymo atveju – rankos raumenų judinamojo raumens dirginimas, kad rastūsi ranka rašytas arba kompiuteriu surinktas tekstas.

4.5.2.2. Receptija

Receptijos procesą sudaro keturi etapai, kurie sąmonėje vykstančiame sąveikos procese yra nuolat atnaujinami (einant paeiliui iš apačios viršun) ir iš naujo interpretuojami (einant iš viršaus žemyn) atsižvelgiant į pasaulio pažinimą, schemas sužadintus lūkesčius ir į naują teksto supratimą. Receptijos etapai:

- kalbėjimo ir rašymo suvokimas: garsų, rašmenų ir žodžių atpažinimas (rašytų ranka ir spausdintų);
- visiškas ar dalinis teksto ar jo dalies tinkamumo įvertinimas;
- semantinis ir kognityvinis teksto kaip lingvistinės visumos supratimas;
- pranešimo (teksto) interpretavimas kontekste.

Su tuo susiję gebėjimai:

- suvokimas,
- atsiminimas,
- dekodavimo įgūdžiai,
- išvadų darymas,
- numatymas,
- įsivaizdavimas,
- greitas teksto skaitymas,
- prasminių teksto ryšių nustatymas (anaforos ir kataforos).

Suprasti tekstus, ypač rašytinius, gali padėti tinkamas pagalbinių informacinių priemonių naudojimas, kaip antai:

- žodynai (vienakalbiai ar dvikalbiai),
- enciklopedijos,
- tarties žodynai,
- elektroniniai šaltiniai: žodynai, gramatikos, rašybos tikrinimo programos ir kt.,
- gramatikos.

4.5.2.3. Sąveika

Sakytinė sąveika daugeliu atžvilgiu skiriasi nuo paprastos kalbėjimo ir klausymo atkarpų sekos:

- produkcijos ir recepcijos procesai vienas kitą uždengia. Vienam pašnekovui dar nebaigus kalbėti, kitas jau pradeda planuoti atsakymą, remdamasis hipotezėmis apie pasakymo pobūdį, prasmę ir interpretavimo būdus;
- diskursas yra kumuliacinis (kaupiamasis). Vykstant sąveikai pokalbio dalyviai ima panašiau suvokti situaciją, formuojasi jų lūkesčiai ir susikaupiama prie svarbiausių dalykų. Šie procesai matyti iš produkuotų pasakymų.

Rašytinės sąveikos metu (pavyzdžiui, susirašinėjant laiškais, faksogramomis, elektroniniais laiškais ir pan.) recepcijos ir produkcijos procesai lieka atskiri (nors sąveika internetu darosi vis panašesnė į tiesioginę). Kumuliacinis (kaupiamasis) diskurso pobūdis panašus. Rašytinės sąveikos diskurso rezultatai yra panašūs į sakytinės sąveikos rezultatus.

4.5.3. Stebėjimas

Ši strategija apima psichinės veiklos ir kompetencijų peržiūrą komunikacijos metu. Tai vienodai susiję tiek su produkcijos, tiek su recepcijos procesais. Reikia pabrėžti, kad tikrinant produkcijos procesą labai svarbus veiksnys yra *grįžtamasis ryšys*, kurį kalbėtojas ar rašantysis stebi formuluodamas, artikuliuodamas ir klausydamas.

Platesne prasme šis strategijos etapas taip pat yra susijęs su komunikacijos proceso stebėjimu ir su tuo, kaip tas procesas yra valdomas, pavyzdžiui, tokiais atvejais:

- dorojantis su netikėtumais: srities, temos pasikeitimu ir pan.;
- dorojantis su komunikacijos trūkiais sąveikos ar produkcijos metu dėl atminties spragų;
- kai nepakanka komunikacinės kompetencijos užduočiai atlikti ir taikomos kompensavimo strategijos: reorganizuojama, perfrazuojama, keičiama, prašoma padėti ir pan.;
- kai klaidingai suprantama ar interpretuojama (prašoma paaiškinti);
- kai apsirinkama ar neišgirstama (taikomos taisymosi strategijos).

„Metmenu“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti:

- *kokio lygio ir kokių gebėjimų reikės, kad mokinys sėkmingai atliktų jam pasitaikysiančias komunikacines užduotis;*
- *kokių gebėjimų mokinys gali turėti ir kokius gebėjimus reikės ugdyti;*
- *kokiais papildomais informaciniais šaltiniais mokiniui reikės naudotis, kokiais jis bus išmokytas veiksmingai naudotis, kokiais naudotis iš jo bus reikalaujama.*

4.6. Tekstai

Kaip paaiškinta 2 skyriuje, *tekstu* vadinama bet kokia kalbėjimo – sakinio ar rašytinio – atkarpa, kurią kalbos vartotojai / mokiniai suvokia, produkuoja ar kurią keičiasi. Taigi joks kalba atliekamas komunikacinis veiksmas neįmanomas be teksto; visos kalbinės veiklos rūšys ir procesai yra analizuojami ir klasifikuojami priklausomai nuo to, kaip kalbos vartotojas / mokinys ir bet koks pašnekovas susiję su tekstu, kuris yra arba galutinis rezultatas, artefaktas, arba veiklos siekinys, arba kuriamas produktas. Šios veiklos rūšys ir procesai detaliau nagrinėjami 4.4 ir 4.5 skyreliuose. Visuome-

nės gyvenime tekstai atlieka daug skirtingų funkcijų, todėl skiriasi jų forma ir turinys. Skirtingiems tikslams naudojamos skirtingos *sklaidos priemonės*. Skirtingos sklaidos priemonės, tikslai ir funkcijos lemia ne tik pranešimų konteksto, bet taip pat ir jų struktūros bei pateikimo skirtumus. Todėl tekstai gali būti klasifikuojami į skirtingus tipus pagal *žanrus*. Taip pat žr. 5.2.3.2 skyrelį (*Makrofunkcijos*).

4.6.1. Tekstai ir jų sklaidos priemonės

Kiekvienas tekstas perteikiamas tam tikromis priemonėmis, paprastai garso bangomis arba rašytiniais artefaktais. Priklausomai nuo fizinių tų priemonių savybių, kurios veikia produkcijos ir recepcijos procesą, gali būti skiriamos dalinės kategorijos, pavyzdžiui, sakinio teksto skirtumai: pašnekėsio akis į akį ir kalbėjimo auditorijai ar pokalbio telefonu; rašytinio: spausdinto ir ranka rašyto ar kokio nors kitokio teksto. Tam, kad galėtų bendrauti naudodami tam tikras priemones, kalbos vartotojai / mokiniai turi turėti būtinus sensorinius ir motorinius (jutimų ir judėjimo) organus. Kalbėjimo atveju jie turėtų gebėti gerai girdėti tam tikromis sąlygomis ir tiksliai valdyti kalbos padargus. Įprasto rašymo atveju jie turėtų gebėti matyti ir valdyti rankas. Be to, jiems reikia turėti anksčiau aprašytų žinių ir gebėjimų, viena vertus, kad galėtų identifikuoti, suprasti ir interpretuoti tekstą; o kita vertus – kad galėtų jį tvarkyti, formuluoti ir pateikti (produkuoti). Tai galioja visiems bet kokio pobūdžio tekstams.

Tai, kas buvo išdėstyta, neturėtų atbaidyti žmonių, turinčių mokymosi sunkumų arba jutiminę ar motorinę negalią, nuo svetimųjų kalbų mokymosi. Siekiant įveikti net didžiausias jutimines ar motorines kliūtis sukurta įvairiausių priemonių – nuo paprastų klausos aparatų iki akimis valdomų kompiuterinių kalbėjimo sintezatorių, o tinkamų metodų ir strategijų taikymas suteikė galimybę mokymosi sunkumų turintiems jauniems žmonėms pasiekti puikių rezultatų mokantis svetimųjų kalbų. Skaitymas iš lūpų, klausos – kiek jos dar turima – panaudojimas ir tarties pratybos padeda kurtiesiems išmokti puikiai bendrauti antrąja ar svetimąja kalba. Sukaupę valią ir tinkamai skatinami žmonės atranda savyje jėgų įveikti bendravimo, tekstų supratimo ir jų kūrimo sunkumus.

Iš principo kiekvienas tekstas gali būti perteikiamas visomis sklaidos priemonėmis. Tačiau iš tikrųjų sklaidos priemonės ir tekstai yra glaudžiai tarpusavyje susiję. Raštas dažniausiai neperteikia reikšmingos fonetinės informacijos, kuri perduodama sakybine forma. Paprastai abėcėliniais rašmenimis sistemingai neperteikiama prozo-

dinė informacija (pavyzdžiui, kirčiai, intonacijos, pauzės, stilistiniai trumpinimai). Dar mažiau informacijos perduodama priebalsiniais ir logografiniais rašmenimis. Jokiais rašmenimis neperteikiamos paralingvistinės ypatybės, nors, žinoma, romane, pjesėje ir pan. gali būti nurodyta jų esant. Užtat rašytiniuose tekstuose naudojami paratekstiniai elementai, kurie yra susiję su erdvinėmis sklaidos priemonėmis ir neįmanoma jų perteikti kalbant. Maža to, priemonių pobūdis daro didelę įtaką teksto pobūdžiui ir atvirkščiai. Pavyzdžiui, įrašus akmenyje sunku ir brangu iškalti, tačiau jie yra ilgalaikiai ir nenutrinami. Laiškas yra pigi ir paprasta priemonė, jį lengva pergabenti oro paštu, tačiau jis yra netvirtas ir neilgaamžis. Bendraujant elektroniniu būdu ir naudojantis vaizdo įranga artefaktas iš viso nesukuriamas. Minėtomis priemonėmis perteikiami tekstai yra labai skirtingi: pirmuoju atveju tekstas yra kuriamas apgalvotai, jis yra glaustas, išsaugantis monumentalią informaciją ateities kartoms ir sukeliantis pagarbą garsiai vietai bei žmonėms; antruoju atveju skubotai parašyta asmeninė žinutė perteikia susirašinėjantiems svarbią, tačiau trumpalaikę informaciją. Kaip dviprasmiška klasifikuoti tekstus pagal tekstų tipus ir sklaidos priemones, taip pat dviprasmiška klasifikuoti pagal tekstų tipus ir kalbinę veiklą. Tokios sklaidos priemonės kaip knygos, žurnalai ir laikraščiai skiriasi savo fiziniu pobūdžiu ir išvaizda. Taip pat jie yra skirtingi tekstų tipai dėl turinio struktūros ir pobūdžio. Sklaidos priemonės ir tekstų tipai yra glaudžiai tarpusavyje susiję ir tiek vienus, tiek kitus lemia jų atliekama funkcija.

4.6.2. Sklaidos priemonės:

- balsas (gyvas balsas);
- telefonas, vaizdo telefonas, telekonferencija;
- įgarsinimo sistemos;
- radijas;
- televizija;
- kino filmai;
- kompiuteris (elektroninis paštas, informacinės kompaktinės plokštelės ir pan.);
- vaizdo įrašai, vaizdajuostės, kompaktinės vaizdo plokštelės;
- garso įrašai, garsajuostės, kompaktinės garso plokštelės;
- spauda;
- rankraščiai;
- kita.

„Metmenu“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti:

- su kokiomis sklaidos priemonėmis mokiniui reikės susidurti, su kokiomis jis bus išmokytas ir iš jo bus reikalaujama tvarkytis: a) suprantant; b) rašant ar kalbant; c) sąveikaujant; d) tarpininkaujant.

4.6.3. Tekstų tipai

Sakytiniai tekstai, pavyzdžiui:

- viešieji skelbimai ir nurodymai;
- viešosios kalbos, paskaitos, pranešimai, pamokslai;
- apeigos (ceremonijos, pamaldos);
- pramogos (dramos, renginiai, skaitymai, dainavimas);
- sporto komentarai (krepšinio, futbolo, bokso, žirgų lenktynių ir pan.);
- naujienos / žinios;
- viešieji debatai ir diskusijos;
- dialogai ir pokalbiai;
- pokalbiai telefonu;
- pokalbiai dėl darbo.

Rašytiniai tekstai, pavyzdžiui:

- knygos, grožinė ir negrožinė literatūra, taip pat ir literatūriniai žurnalai;
- žurnalai;
- laikraščiai;
- vadovai (valgių gaminimo, „Pasidaryk pats“ knygos);
- vadovėliai;
- pieštieji pasakojimai;
- lankstinukai, brošiūros;
- skrajutės;
- reklama;
- viešieji ženklai ir užrašai;
- užrašai ant prekystalių prekybos centruose, parduotuvėse, turguje;
- užrašai ant prekių pakuočių ir etikečių;
- bilietai ir pan.;

- blankai ir anketos;
- žodynai (vienakalbiai ir dvikalbiai), enciklopedijos;
- verslo ir dalykiniai laišškai, faksogramos;
- asmeniniai laišškai;
- rašiniai ir pratimai;
- darbo užrašai, ataskaitos, pranešimai;
- laiškėliai, žinutės, raštėliai ir pan.;
- duomenų bazės (naujienos, literatūra, bendroji informacija ir pan.).

Toliau skalėse, parengtose remiantis šveicarų projekto sukurtomis skalėmis (žr. B priedą), pateikiama veiklos pavyzdžių, kai atsakas į sakinį ar rašytinį stimulą yra rašytinis produktas. Nors tik pasiekęs aukštesnį tokios veiklos lygį mokinys atitinka universiteto studijų ar profesinio pasirengimo reikalavimus, tačiau kai kurie gebėjimai raštu reaguoti į paprastą įvestį yra įmanomi ir žemesniuose lygiuose.

KONSPEKTAVIMAS (PASKAITOS, SEMINARAI IR PAN.)	
C2	Supranta sakomo dalyko prasmę ir užuominas; geba jas užsirašyti kalbėtojo vartojamais žodžiais.
C1	Geba per savo specialybės paskaitą konspektuoti taip detalai, tiksliai ir nenutoldamas nuo originalo, kad užrašai gali būti naudingi ir kitiems.
B2	Geba suprasti aiškios struktūros paskaitą žinoma tema ir pasižymėti dalykus, kurie jam atrodo svarbūs, nors labiau kreipia dėmesį į pačius žodžius, todėl išgirsta ne visą informaciją.
B1	Geba per paskaitą konspektuoti taip, kad vėliau pats gali pasinaudoti užrašais, jei tema yra jo domėjimosi srities, o kalbėjimas – aiškus ir geros struktūros.
	Geba pasižymėti svarbiausias nesudėtingos paskaitos mintis, jei tema yra žinoma, kalbama paprastai ir bendrine kalba, aiškiai tariama.
A2	Neaptariama
A1	Neaptariama

DARBAS SU TEKSTAIS	
C2	Geba apibendrinti įvairių šaltinių informaciją, pergrupuodamas argumentus ir vertinimus bei sukurdamas rišlių tekstą.
C1	Geba apibendrinti ilgus, sudėtingus tekstus.
B2	Geba apibendrinti faktinius ir grožinius daugelio sričių tekstus, juos komentuoti ir aptarti prieštarigus požiūrius bei pagrindines temas. Geba apibendrinti informacinių straipsnių, interviu ir dokumentinių kūrinių ištraukas, kuriose yra nuomonių, argumentų ir svarstymų. Geba apibendrinti filmo ar spektaklio siužetą ir įvykių seką.
B1	Geba palyginti kelių šaltinių informaciją ir apibendrinti ją kam nors kitam. Geba paprastai atpasakoti trumpus rašytinius fragmentus vartodamas originalaus teksto žodžius bei laikydamasis to teksto išdėstymo tvarkos.
A2	Geba rasti ir pavartoti svarbiausius žodžius, frazes ar trumpus sakinius iš trumpų tekstų, kurie atitinka ribotą mokinio kompetenciją ar patirtį. Geba nurašyti trumpus spausdintus ar aiškios rašysenos tekstus.
A1	Geba nurašyti pavienius spausdintus žodžius ir trumpus tekstus.

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti:

- *su kokių tipų tekstais mokiniui reikės dorotis, su kokiais jis bus išmokytas ir su kokiais iš jo bus reikalaujama dorotis: a) suprantant; b) rašant ar kalbant; c) sąveikaujant; d) tarpininkaujant.*

4.6.1–4.6.3 skyreliuose rašoma tik apie tekstų tipus ir jų sklaidos priemones. Klausimai, susiję su žanru, svarstomi 5.2.3 skyrelyje „Pragmatinės kompetencijos“.

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti:

- *ar atsižvelgiama – jei atsižvelgiama, tai kaip, – į sklaidos priemonių ir psicholingvistinių procesų, vykstančių kalbant, klausant, skaitant ir rašant, skirtumus produkcijos, recepcijos, sąveikos metu: a) atrenkant, pritaikant arba rengiant mokiniams rašytinius ir sakytinius tekstus; b) mokant apdoroti tekstus; c) vertinant mokinių sukurtus tekstus;*
- *ar mokiniai ir mokytojai supažindinami – jei supažindinami, tai kaip, – su mokymosi diskurso tekstinėmis ypatybėmis: a) klasės diskurso; b) testų ir egzaminų formuluočių bei atsakymų; c) mokomosios medžiagos ir papildomos literatūros;*
- *ar mokiniai mokomi kurti tekstus – o jei mokomi, tai kaip, – atsižvelgiant į: a) komunikacinius tikslus; b) vartojimo kontekstą (sritį, situaciją, adresatą, apribojimus); c) sklaidos priemones.*

4.6.4. *Tekstai ir veiklos rūšys*

Kalbos produkavimo rezultatas yra tekstas, kuris nuo pasakymo ar parašymo akimirkos tampa artefaktu, perteikiamu tam tikromis sklaidos priemonėmis ir nepriklausomu nuo jo kūrėjo. Paskui tekstas veikia jau kaip recepcinės veiklos įvestis. Rašytiniai artefaktai – ar iškalti akmenyje, rašyti ranka, spausdinti ar laikomi elektroninėse laikmenose – yra konkretūs dalykai. Jie sudaro sąlygas vykti komunikacijai nepaisant atstumo tarp adresanto ir adresato bei laiko skirtumo – ypatybių, nuo kurių visuomenė yra labai priklausoma. Tiesioginės sakytinės sąveikos metu tekstas perduodamas garso bangomis, kurios paprastai yra trumpalaikės ir neatkuriamos. Iš tikrųjų nedaug kalbėtojų geba tiksliai atkurti savo ką tik pasakytą tekstą. Kai tik tekstas atlieka savo komunikacinę funkciją, jis tuoj pat ištrinamas iš atminties – jei apskritai ten būna kaip esatis. Tačiau šiuolaikinėmis technologijomis garso bangos gali būti įrašomos, perduodamos ar saugomos kitoje sklaidos priemonėje (laikmenose) ir vėliau paverčiamos kalbėjimo bangomis. Tokiu būdu laiko skirtumas ar atstumas tarp teksto kūrėjo ir jo adresato nebėra kliūtis. Maža to, spontaniško diskurso ir pokalbio įrašai turint laiko gali būti iššifruojami ir analizuojami kaip tekstai. Tačiau yra glaudus ryšys tarp kalbinės veiklos rūšių apibūdinimo kategorijų ir tekstų kaip tos veiklos rezultatų. Taigi tuo pačiu žodžiu galima apibūdinti ir viena, ir kita. Žodis „vertimas“ gali reikšti ir patį procesą, ir išverstą tekstą. Panašiai žodžiai „pokalbis“, „debatai“ ar „diskusija“ gali reikšti komunikacinę dalyvių sąveiką ir lygiai taip pat jų vieno kitam skirtų pasakymų seką, iš kurių susideda tam tikro tipo ir žanro tekstas.

Bet kokia produkcija, recepcija, sąveika ir tarpininkavimas vyksta tam tikru laiku. Tikrasis kalbėjimo laikas yra akivaizdus tiek kalbant bei klausant, tiek ir perteikiant sklaidos priemonėmis. Sakytiniame tekste „prieš tai“ ir „po to“ suprantami tiesiogine prasme. Rašytiniame tekste, kuris paprastai (išskyrus TV „bėgančias eilutes“) yra nekontingentiškas artefaktas, nebūtinai yra taip. Kuriamą rašytinį tekstą galima redaguoti, įterpti ar ištrinti fragmentus. Neįmanoma pasakyti, kokia tvarka buvo kuriamos teksto dalys, nors jos pateikiamos viena po kitos kaip simbolių seka. Recepcijos metu skaitytojas gali skaityti tekstą bet kokia kryptimi, galimas daiktas, tvarkingai sakinius po sakinio – taip, kaip besimokantis skaityti vaikas. Įgudęs, subrendęs skaitytojas pirmiausia peržvelgia tekstą ieškodamas svarbią informaciją perteikiančių detalių tam, kad suprastų bendrą teksto prasmę, paskui atidžiau skaito dar kartą – ar, reikalui esant, daug kartų – tuos žodžius, frazes, sakinius ar pastraipas, kurie yra svarbūs jo tikslams ar poreikiams. Taip pat autorius arba redaktorius gali pasitelkti paratekstines priemones (žr. 4.4.5.3 skyrelį), kad galėtų valdyti skaitymo procesą ir išdėstyti tekstą taip, kad

skaitytojas, kuriam tas tekstas skiriamas, perskaitytų būtent jų siūlomą būdą. Panašiai iš anksto kruopščiai planuojamas gali būti ir sakytinis tekstas, kad atrodytų esąs spontaniškas, bet vis dėlto svarbiausi dalykai būtų perteikti įvairiomis sąlygomis, būdingomis kalbėjimo supratimui. Procesas ir jo rezultatas yra neatskiriama susiję.

Tekstas yra bet kokio kalbinės komunikacijos veiksmo centras, išorinis objektyvus ryšys tarp adresanto ir adresato, nesvarbu, ar jie bendrauja tiesiogiai (akis į akį), ar per atstumą. Toliau pateikiamose diagramose parodomas ryšys tarp kalbos vartotojo ar mokinio („Metmenys“ yra skiriami būtent jiems), pašnekovo ar pašnekovų, veiklos rūšių ir tekstų.

1. Produkcija. Kalbos vartotojas / mokinys kuria sakytinį ar rašytinį tekstą, kurį, dažnai per atstumą, gauna vienas ar daugiau klausytojų ar skaitytojų, ir iš jų nereikalaujama greito atsako.

1.1. Kalbėjimas

↗ (klausytojas)

KALBOS VARTOTOJAS → garso bangos → **klausytojas**

↘ (klausytojas)

1.2. Rašymas

↗ (skaitytojas)

KALBOS VARTOTOJAS → rašytinis tekstas → **skaitytojas**

↘ (skaitytojas)

2. Receptija. Kalbos vartotojas / mokinys gauna tekstą iš vieno ar daugiau kalbėtojų ar rašančiųjų, dažnai per atstumą, ir iš jo nereikalaujama greito atsakymo.

2.1. Klausymas

(kalbėtojas) ↘

Kalbėtojas → garso bangos → **KALBOS VARTOTOJAS**

(kalbėtojas) ↗

2.2. Skaitymas

(rašantysis) ↘

Rašantysis → rašytinis tekstas → KALBOS VARTOTOJAS

(rašantysis) ↗

3. Sąveika. Kalbos vartotojas / mokinys įsitraukia į tiesioginį pokalbį su pašneko-
vu. Pokalbio tekstas susideda iš kiekvieno dalyvio paeiliui produkuojamų ir klausomų
pasakymų.

KALBOS VARTOTOJAS ↔ diskursas ↔ pašnekovas

KALBOS VARTOTOJAS → 1 tekstas → pašnekovas
KALBOS VARTOTOJAS ← 2 tekstas ← pašnekovas
KALBOS VARTOTOJAS → 3 tekstas → pašnekovas
KALBOS VARTOTOJAS ← 4 tekstas ← pašnekovas ir t. t.

4. Tarpininkavimas susideda iš dviejų veiklos rūšių.

4.1. Vertimas raštu. Kalbos vartotojas / mokinys iš šalia nesančio kalbėtojo ar
rašančiojo gauna tekstą viena kalba ar ženklų sistema (kalba x) ir kita kalba ar ženklų
sistema (kalba y) produkuoja paralelinį tekstą, kurį per atstumą gaus trečiasis asmuo
kaip klausytojas ar skaitytojas.

Rašantysis (Kx) → tekstas (Kx) → kalbos vartotojas → tekstas (Ky) → skaitytojas

4.2. Vertimas žodžiu. Vartotojas / mokinys veikia kaip tarpininkas tiesioginės
(akis į akį) sąveikos metu tarp dviejų pašnekovų, nemokančių vienos bendros kalbos
ar kodo (ženklų sistemos). Jis išklauso tekstą viena kalba (Kx) ir kuria atitinkamą tekstą
kita kalba (Ky).

pašnekovas (Kx) → tekstas (Kx1) → KALBOS VARTOTOJAS → tekstas (Ky1) → pašnekovas (Ky)
pašnekovas (Kx) ← tekstas (Kx2) ← KALBOS VARTOTOJAS ← tekstas (Ky2) ← pašnekovas (Ky)
pašnekovas (Kx) → tekstas (Kx3) → KALBOS VARTOTOJAS → tekstas (Ky3) → pašnekovas (Ky)
pašnekovas (Kx) ← tekstas (Kx4) ← KALBOS VARTOTOJAS ← tekstas (Ky4) ← pašnekovas (Ky)
ir t. t.

Be aprašytųjų sąveikos ir tarpininkavimo veiklos, yra dar daug kitokios veiklos rūšių, kai kalbos vartotojas / mokinys prašomas sukurti tekstą kaip atsaką į tekstą-akstiną. Tekstas-akstinas gali būti klausimas žodžiu, rašytiniai nurodymai (pavyzdžiui, egzamino užduoties formuluotė), diskursyvus tekstas, autentiškas ar sukurtas, ir pan. arba visų šių tekstų derinys. Reikiamas tekstas-atsakas gali būti bet koks – nuo vieno žodžio iki trijų valandų samprotaujamojo rašinio. Abu tekstai – tiek įvestis, tiek rezultatas – gali būti rašytiniai ar sakytiniai, tiek mokomąja (K1), tiek tiksline kalba (K2). Abu šie tekstai gali perteikti tą pačią prasmę, tačiau gali turėti ir kitą (kitaip tariant, gali „išsaugoti“ prasmę arba ne). Taigi net atmetus tuos tekstus, kuriuos, mokydamasis dabartinių kalbų, mokinys sukuria kaip K1 atsaką į K1 akstiną (kaip dažnai būna ugdant sociokultūrinę kompetenciją), gali būti išskirtos kokios 24 veiklos rūšys. Toliau pateikiami atvejai (6 lentelė), kai tiek įvestis, tiek rezultatas yra kuriami tiksline kalba.

Kadangi panašiai – kai einama nuo teksto prie teksto (1 tekstas → 2 tekstas), veikiama kasdienėse bendravimo situacijose, tokios veiklos rūšys ypač dažnos mokant / mokantis kalbų ir jas testuojant. Mechaniškos veiklos rūšys, kai perteikiama ta pati prasmė (kartojimas, diktavimas, skaitymas balsu, fonetinė transkripcija), yra nepopuliarios mokant kalbų komunikaciniu metodu dėl to, kad nėra natūralios ir gali turėti nepageidaujamą atgalinį poveikį. Tam tikrais atvejais šios veiklos rūšys gali būti naudojamos tikrinant techninius įgūdžius, kai atliktis labai priklauso nuo gebėjimo naudotis kalbinėmis kompetencijomis trumpinant teksto informaciją. Bet koku atveju yra naudinga sistemingai išnagrinėti visus galimus kategorijų derinius, nes tai ne tik įgalina valdyti kalbinę patirtį, bet taip pat ir leidžia pamatyti spragas ir siūlo naujų galimybių.

6 lentelė. Veiklos rūšys „nuo teksto prie teksto“

Įvestis		Rezultatas			
Būdas	Kalba	Būdas	Kalba	Prasmės išlaikymas	Veiklos rūšis (pavyzdžiai)
žodžiu	K2	žodžiu	K2	taip	kartojimas
žodžiu	K2	raštu	K2	taip	diktavimas
žodžiu	K2	žodžiu	K2	ne	klausimas žodžiu / atsakymas
žodžiu	K2	raštu	K2	ne	rašytiniai atsakymai į klausimus žodžiu K2
raštu	K2	žodžiu	K2	taip	skaitymas balsu
raštu	K2	raštu	K2	taip	nurašymas, transkripcija
raštu	K2	žodžiu	K2	ne	atsakas žodžiu į rašytinę formuluotę K2
raštu	K2	raštu	K2	ne	rašytinis atsakas į rašytinę formuluotę K2

5. Kalbos vartotojo / mokinio kompetencijos

Kad atliktų veiklą ir užduotis, reikalingas komunikacinėse situacijose, kuriose atsiduria, kalbos vartotojai ir mokiniai naudojami jau anksčiau įgytomis kompetencijomis. O jiems dalyvaujant įvairiuose komunikaciniuose įvykiuose (žinoma, ir tuose, kurie specialiai sukurti kalbai mokytis), kompetencijos savo ruožtu toliau lavinamos, kad mokinys galėtų vartoti kalbą tuojau pat ir ilgą laiką.

Visos žmogiškosios kompetencijos vienaip ar kitaip prisideda prie kalbos vartotojo gebėjimo bendrauti ir gali būti suprantamos kaip komunikacinės kompetencijos aspektai. Tačiau vis dėlto būtų naudinga atskirti mažiau su kalba susijusias kompetencijas nuo vadinamųjų lingvistinių kompetencijų.

5.1. Bendrosios kompetencijos

5.1.1. Deklaratyviosios žinios (*savoir*)

5.1.1.1. Pasaulio pažinimas

Subrendę žmonės turi susiformavę ir naudojami gerai išplėtotu, tikslu, aiškiu pasaulio ir to, kas jame vyksta, modeliu, glaudžiai susijusiu su jų gimtosios kalbos žodynu bei gramatika. Iš tiesų tas modelis ir kalba kinta veikdami vienas kitą. Klausimas *Kas tai?* gali būti ištartas norint sužinoti pirmą kartą matomo daikto ar reiškinių pavadinimą arba naujo žodžio reikšmę. Pagrindinės šio modelio ypatybės visiškai susiformuoja ankstyvojoje vaikystėje, bet tolesnė jo raida, žmogui įgyjant vis naujos patirties ir mokantis, tęsiasi paauglystėje ir iš tiesų – visą gyvenimą. Komunikacija priklauso nuo to, kiek sutampa kalbėtojų turimi pasaulio modeliai ir jų išmokta kalba. Vienas iš mokslinių pastangų tikslų yra nustatyti visatos struktūrą bei jos veikimo principus ir sukurti standartizuotą terminiją jiems apibūdinti ir apie juos kalbėti. Kasdienė kalba rutuliojasi natūraliau, tad skirtingose kalbose santykis tarp formos ir reikšmės kategorijų įvairuoja, nors tai yra šiek tiek

ribojama tikrovės. Socialinėje srityje šie skirtumai didesni nei kalbant apie fizinę tikrovę, nors ir čia gamtos reiškiniai įvairiose kalbose yra skirstomi pagal jų svarbą bendruomenės gyvenimui. Mokant antrosios arba užsienio kalbos dažnai manoma, kad mokiniai jau turi įgiję pakankamai žinių apie pasaulį. Tačiau, žinoma, taip yra ne visada (žr. 2.1.1 skyrelį).

Pasaulio pažinimas (nesvarbu, ar įgyjamas per patirtį, išsilavinimą, ar iš informacijos šaltinių) apima:

- įvairių sričių vietas, institucijas ir organizacijas, asmenis, objektus, įvykius, procesus ir veiksmus, kaip parodyta 5 lentelėje (žr. 4.1.2 skyrelį). Konkrečios kalbos besimokančiam žmogui itin svarbios yra faktinės žinios apie šalį ar šalis, kuriose kalba vartojama: svarbiausios geografinės, aplinkos, demografinės, ekonominės, politinės šalies ypatybės;
- būties kategorijas (konkretu / abstraktu, gyva / negyva ir kt.), jų savybes bei santykius (laiko ir erdvės, asociatyvius, analitinius, loginius, priežasties / padarinio ir kt.), pavyzdžiui, pateiktus 1990 m. anglų kalbos „Slenksčio“ (*Threshold Level*) 6 skyriuje.

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, esant reikalui, nuspręsti:

- *kokio pasaulio pažinimo iš mokinio bus tikimasi, kokio iš jo bus reikalaujama;*
- *kokių naujų žinių apie pasaulį, ypač apie šalį, kurioje vartojama tikslinė kalba, mokiniui reikės, kokių jis bus parengtas įgyti mokydamasis kalbos.*

5.1.1.2. Sociokultūrinės žinios

Iš esmės tam tikros kalbinės bendruomenės socialinių ypatybių ir kultūros pažinimas yra vienas pasaulio pažinimo aspektų. Tačiau mokiniui gana svarbu šiam pažinimui skirti ypatingą dėmesį, ypač todėl, kad skirtingai nuo kitų žinių aspektų, sociokultūrinės žinios gali būti neištrauktos iš ankstesnė mokinio kompetenciją ar pasirodyti esą gerokai iškraipytos stereotipų.

Konkrečios Europos visuomenės ir kultūros skiriamieji bruožai gali būti susiję su įvairiais aspektais.

1. Kasdienis gyvenimas

- maistas ir gėrimai, valgymo laikas, stalo etiketas;
- nedarbo dienos;
- darbo laikas ir tvarka;
- laisvalaikis (pomėgiai, sportas, skaitymo įpročiai, žiniasklaida).

2. *Gyvenimo sąlygos*

- gyvenimo standartai (regioniniai, klasiniai, etniniai skirtumai);
- apsirūpinimo būstu sąlygos;
- socialinės gerovės sistema ir kt.

3. *Žmonių tarpusavio santykiai (taip pat ir galios bei solidarumo), atsižvelgiant į:*

- klasinę visuomenės sudėtį ir santykius tarp skirtingų jos sluoksnių;
- vyrų ir moterų tarpusavio santykius (lytis, intymumas);
- šeimos sudėtį ir šeiminius santykius;
- kartų santykius;
- santykius darbe;
- visuomenės ir policijos, pareigūnų ir kt. santykius;
- skirtingų rasių ir bendruomenių santykius;
- santykius tarp politinių bei religinių grupių.

4. *Vertybės, įsitikinimai, nuostatos, susiję su šiais veiksniais:*

- socialine klase;
- profesinėmis grupėmis (akademinėmis, administracijos, aptarnavimo srities, kvalifikuotos bei nekvalifikuotos darbo jėgos);
- turtu (užsidirbtu ir paveldėtu);
- šalies regionų kultūromis;
- saugumu;
- institucijomis;
- tradicijomis ir socialiniais pokyčiais;
- istorija, ypač iškilomis jos asmenybėmis bei įvykiais;
- mažumomis (etninėmis, religinėmis);
- tautine tapatybe;
- užsienio šalimis, valstybėmis, tautomis;
- politika;
- menu (muzika, vaizduojamuoju menu, literatūra, teatru, populiariąja muzika ir dainomis);
- religija;
- humoru.

5. *Kūno kalba* (žr. 4.4.5 skyrelį). Žmonių neverbalinių elgesį reguliuojančių taisyklių žinojimas sudaro sociokultūrinės kalbos vartotojo / mokinio kompetencijos dalį.

6. *Visuomenės normos* (pavyzdžiui, susijusios su svetingumu ir tai, kaip jis priimamas), kaip antai:

- punktualumas;
 - dovanos;
 - apranga;
 - gaivieji gėrimai ir alkoholis, valgiai;
 - elgesio ir pokalbių taisyklės, tabu;
 - svečiavimosi trukmė;
 - atsisveikinimas ir išėjimas.
7. *Įprastas elgesys tokiose srityse kaip:*
- religinės šventės ir apeigos;
 - gimimas, vedybos, mirtis;
 - išskilmės, šventės, šokiai, diskotekos;
 - auditorijos ir žiūrovų elgesys viešuosiuose renginiuose bei ceremonijose ir kt.

5.1.1.3. Tarpkultūrinis sąmoningumas

Tarpkultūrinį sąmoningumą sudaro žinios, sąmoningumas ir santykio (panašumų bei skiriamųjų ypatybių) tarp savo ir tikslinės bendruomenės „pasaulio“ suvokimas. Žinoma, įsidėmėtina, kad tarpkultūrinis sąmoningumas apima ir žinias apie regioninę ir socialinę abiejų „pasaulių“ įvairovę. Jis taip pat praturtinamas kitų kultūrų – ne vien tų, kurias perteikia K1 ir K2, – išmanymo. Tai leidžia abi kultūras suvokti kontekste. Be objektyvių žinių, tarpkultūrinis sąmoningumas apima ir žinojimą, kaip abi bendruomenės vertina viena kitą, – tai dažnai pasireiškia tautiniais stereotipais.

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, esant reikalui, nuspręsti:

- kokios išankstinės sociokultūrinės patirties ir žinių iš mokinio bus tikimasi, reikalaujama;
- kokios naujos patirties ir žinių apie socialinį gyvenimą savo ir tikslinėje bendruomenėje mokiniui reikės įgyti, kad atitiktų komunikacinius antrosios kalbos (K2) reikalavimus;
- ką mokiniui reikės žinoti ir suvokti apie gimtosios ir tikslinės kultūros santykį, kad išsiugdytų tinkamą tarpkultūrinę kompetenciją.

5.1.2. Gebėjimai ir praktinė patirtis (*savoir-faire*)

5.1.2.1. Praktiniai gebėjimai ir patirtis

- *Socialiniai įgūdžiai.* Gebėjimas veikti pagal 5.1.1.2 skyrelyje išvardytas normas ir elgtis, kaip priimta, kiek to tikimasi ir laukiama iš pašaliečių, o ypač – užsieniečių.
- *Gyvenimo įgūdžiai.* Gebėjimas tinkamai atlikti įprastus kasdienius veiksmus (maudytis, rengtis, vaikščioti, gaminti maistą, valgyti ir kt.); prižiūrėti ir taisyti namų apyvokos reikmenis bei įrenginius.
- *Profesiniai įgūdžiai.* Gebėjimas atlikti specializuotus veiksmus (protinius ir fizinius), reikalingus dirbant sau ar kaip samdomam darbuotojui.
- *Laisvalaikio įgūdžiai.* Gebėjimas tinkamai atlikti veiksmus, būdingus leidžiant laisvalaikį, pavyzdžiui, reikalingus:
 - menams (tapyti, lipdyti, muzikuoti ir kt.);
 - rankdarbiams (megzti, siuvinėti, austi, pinti, drožinėti ir kt.);
 - sportui (komandiniai žaidimai, atletika, bėgiojimas, alpinizmas, plaukimas ir kt.);
 - pomėgiams (fotografija, sodininkystė ir kt.).

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, esant reikalui, nuspręsti:

- *kokių praktinių įgūdžių ir patirties mokiniui reikės, kokių iš jo bus reikalaujama turėti, kad jis galėtų veiksmingai bendrauti jam reikiamose srityse.*

5.1.2.2. Tarpkultūriniai gebėjimai ir praktinė patirtis

Juos sudaro:

- gebėjimas išvelgti sąsajas tarp gimtosios ir tikslinės kultūrų;
- kultūrinis jautrumas ir gebėjimas atpažinti bei taikyti įvairias strategijas bendraujant su kitų kultūrų žmonėmis;
- gebėjimas tarpininkauti tarp gimtosios ir svetimiosios kultūrų, veiksmingai doro-rotis su tarpkultūriniais nesusipratimais bei konfliktinėmis situacijomis;
- įveikti santykių stereotipus.

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, esant reikalui, nuspręsti:

- kokių kultūrinio tarpininkavimo funkcijų ir vaidmenų mokiniui reikės; kokius jis bus parengtas atlikti; kokių jų iš jo bus reikalaujama atlikti;
- kokias savo ir tikslinės šalies ypatybes mokiniui reikės atskirti; kokias jis bus parengtas atskirti; kokias iš jo bus reikalaujama atskirti;
- kokios sąlygos bus sudarytos mokiniui įgyti tikslinės kultūros patirties;
- kokių galimybių mokinys turės tarpininkauti tarp kultūrų.

5.1.3. Egzistencinė kompetencija (*savoir-être*)

Komunikacinei kalbos vartotojų / mokinių veiklai daro įtaką ne tik jų žinios, supratimas bei įgūdžiai, bet ir veiksniai, susiję su kiekvienos asmenybės individualumu; o asmenybė apibūdinama nuostatomis, motyvacija, vertybėmis, įsitikinimais, kognityviniais stiliais bei asmenybės tipais – visa tai formuoja mokinio tapatybę.

1. *Nuostatos*, tai yra kiek kalbos vartotojas / mokinys:

- yra atviras naujai patirčiai, domisi kitais žmonėmis, idėjomis, tautomis, visuomenėmis ir kultūromis;
- yra pasirengęs suvokti, kad jo kultūrinis požiūris ir vertybių sistema santykiški;
- yra pasirengęs ir geba atsiriboti nuo tradicinių nuostatų kultūrinių skirtumų atžvilgiu.

2. *Motyvacija*:

- vidinė / išorinė;
- instrumentinė / integracinė;
- komunikacinė paskata, žmogiškasis poreikis bendrauti.

3. *Vertybės*, pavyzdžiui, etinės ir moralinės.

4. *Įsitikinimai*, pavyzdžiui, religiniai, ideologiniai, filosofiniai.

5. *Kognityviniai stiliai*, pavyzdžiui:

- konvergenciniai / divergenciniai;
- holistiniai / analitiniai / sintetiniai.

6. *Asmenybės veiksniai*, pavyzdžiui:

- kalbumas / tylumas;
- ryžtingumas / drovumas;

- optimizmas / pesimizmas;
- intravertiškumas / ekstravertiškumas;
- iniciatyvumas / reaktyvumas;
- intrapunitivinė / ekstrapunitivinė / impunitivinė asmenybė (kaltė);
- drąsa / baimė, varžymasis;
- stingumas / lankstumas;
- plačios / siauros pažiūros;
- spontaniškumas / savikontrolė;
- protiniai gebėjimai;
- skrupulingumas / nerūpestingumas;
- gebėjimas prisiminti;
- darbštumas / tingumas;
- tikslų turėjimas / neturėjimas;
- savimonė / jos stoka;
- saviklioja / jos stoka;
- pasitikėjimas savimi / jo stoka;
- savigarba / jos stoka.

Nuostatos ir asmenybės veiksniai smarkiai veikia ne tik kalbos vartotojo / mokinio vaidmenis komunikaciniuose aktuose, bet ir jo gebėjimą mokytis. „Tarpkultūrinės asmenybės“ ugdymas, apimantis ir nuostatas, ir sąmoningumą, daugelio laikomas savaime svarbiu edukaciniu tikslu. Keliami svarbūs etiniai ir pedagoginiai klausimai, kaip antai:

- kiek asmenybės ugdymas gali būti aiškiai nurodomas ugdymo siekinys;
- kaip kultūrinis santykiškumas turėtų būti derinamas su etiniu ir moraliniu vientisumu;
- kokie asmenybės bruožai a) padeda ir b) kliudo mokytis bei įsisavinti svetimąją arba antrąją kalbą;
- kaip galima mokiniams padėti pasinaudoti savo stiprybėmis ir įveikti silpnybes;
- kaip galima suderinti asmenybių įvairovę ir edukacinių sistemų primetamus ar joms pačioms taikomus suvaržymus.

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, esant reikalui, nuspręsti:

- *kokių asmenybės bruožų mokiniui reikės, jei išvis reikės, išsiugdyti, parodyti, kokių jis bus skatinamas, parengtas išsiugdyti, parodyti; kokių iš jo bus reikalaujama išsiugdyti, parodyti;*
- *ar nuostatose atsižvelgiama į mokinio savybes mokantis, mokant bei vertinant, ir kaip tai daroma.*

5.1.4. Gebėjimas mokytis (*savoir-apprendre*)

Pačia plačiausia prasme gebėjimas mokytis yra gebėjimas stebėti naują veiklą, joje dalyvauti, naujas žinias integruoti į jau esamas žinių sistemas, kur reikia, pastarąsias keičiant. Gebėjimai mokytis kalbos auga didėjant mokymosi patirčiai. Šie gebėjimai leidžia mokiniui veiksmingiau ir savarankiškiau įveikti mokantis kalbos kylančius sunkumus, išvelgti pasirinkimo galimybes ir jomis pasinaudoti. Gebėjimas mokytis susideda iš kalbos bei komunikacijos suvokimo, bendrųjų fonetinių, mokymosi ir euristinių įgūdžių.

5.1.4.1. Kalbos ir komunikacijos suvokimas

Jautrumas kalbai ir jos vartojimui, apimantis kalbos sistemos ir jos vartojimo principų žinojimą ir supratimą, leidžia naują patirtį įtraukti į esamą sistemingą struktūrą, taip ją turtinant. Šitaip naujoji kalba gali būti lengviau išmokstama ir vartojama, užuot priešinantis jai kaip keliančiai grėsmę mokinio įprastai lingvistinei sistemai, kuri dažnai jo laikoma normalia ir „natūralia“.

5.1.4.2. Bendrasis fonetinis suvokimas ir įgūdžiai

Daug mokinių, ypač suaugusiųjų, pastebės, kad jų gebėjimą išmokti tarti naujų kalbų garsus lengvina:

- gebėjimas skirti ir tarti nežinomus garsus bei prozodinius elementus;
- gebėjimas suvokti ir sieti nežinomų garsų sekas;
- klausytojo gebėjimas ištisinį garsų srautą skaidyti į prasmingą fonologinių elementų seką (t. y. dalyti į atskiras reikšmines dalis);
- garsų suvokimo ir jų tarimo procesų išmanymas, gebėjimas šiuos procesus kontroliuoti mokantis naujos kalbos.

Šie bendrieji fonetiniai įgūdžiai skiriasi nuo gebėjimo tarti konkrečios kalbos garsus.

„Metmenu“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti:

- *kokių veiksmų imamasi, jei iš viso imamasi, mokinio kalbos ir komunikacijos supratimui ugdyti;*
- *kokių gebėjimų skirti iš klausos ir artikuliuoti mokiniui reikės; kokių jį bus tikimasi turint; kokių jis bus parengtas turėti; kokių iš jo bus reikalaujama turėti.*

5.1.4.3. Mokymosi būdai

Jie apima šiuos gebėjimus:

- veiksmingai išnaudoti mokymo situacijas, pavyzdžiui:
 - išlaikyti dėmesį teikiamai informacijai;
 - suvokti galutinį užduočių tikslą;
 - veiksmingai bendradarbiauti dirbant poromis ir grupėje;
 - aktyviai ir dažnai vartoti išmoktą kalbą;
- naudotis savarankiškam mokymuisi skirta medžiaga;
- pasirinkti ir pagal savo poreikius naudotis mokomąja medžiaga;
- veiksmingai mokytis (ir kalbos, ir sociokultūros) tiesiogiai stebint ir dalyvaujant komunikacijos įvykiuose, lavinant perceptinius, analitinius ir euristinius gebėjimus;
- suvokti savo, kaip mokinio, silpnybes ir stiprybes;
- nusistatyti poreikius ir išsikelti tikslus;
- pasirinkti savas strategijas bei veikimo būdus šiems tikslams siekti pagal savo asmenines savybes ir išgales.

5.1.4.4. Euristiniai gebėjimai

Euristiniai gebėjimai apima:

- gebėjimą priimti naują patirtį (naują kalbą, naujus žmones, naują elgseną ir pan.) ir išsiugdyti naujų kompetencijų (pavyzdžiui, stebint ir bandant suvokti svarbą to, kas stebima, analizuojant, darant išvadas, įsimenant ir pan.) tam tikroje mokymosi situacijoje;
- mokinio gebėjimą (ypač naudojantis tikslinės kalbos informaciniais šaltiniais) rasti, suprasti ir, esant reikalui, perteikti naują informaciją;

- gebėjimą naudotis naujosiomis technologijomis (pavyzdžiui, ieškant informacijos duomenų bazėse, hipertekstuose ir kt).

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti:

- *kokius mokymosi gebėjimus mokinys yra skatinamas, rengiamas taikyti ir lavinti;*
- *kokius euristinius gebėjimus jis yra skatinamas, rengiamas taikyti ir lavinti;*
- *kaip rūpinamasi, kad mokinys taptų vis savarankiškesnis mokydamasis ir vartodamas kalbą.*

5.2. Komunikacinės kalbinės kompetencijos

Kad realizuotų savo komunikacines intencijas, kalbos vartotojai / mokiniai pasitelkia anksčiau aprašytas bendrąsias kompetencijas ir labiau su kalba susijusią komunikacinę kompetenciją. Siauriau suprantama komunikacinė kompetencija susideda iš:

- lingvistinės kompetencijos;
- sociolingvistinės kompetencijos;
- pragmatinės kompetencijos.

5.2.1. Lingvistinė kompetencija

Niekada nebuvo sukurta jokio baigtinio, išsamaus kokios nors kalbos kaip reikšmėms perteikti skirtos formų sistemos aprašo. Kalbos sistema yra nepaprastai sudėtinga, todėl įvairiasluoksnė išsivysčiusios visuomenės kalbos joks jos vartotojas tobulai nemoka. Tai neįmanoma ir dėl to, kad bet kokia kalba nuolat kinta, kad atitiktų kylančius komunikacinius poreikius. Dauguma tautinių valstybių yra bandžiusios nusistatyti bendrinės kalbos standartą, nors to niekada nepavyko padaryti visiškai išsamiai. Kalbai mokytis vis dar naudojamas toks pat lingvistinio aprašo modelis, pagal kurį buvo aprašomos seniai mirusios klasikinės kalbos. Tačiau šį „tradicinį“ modelį daugiau kaip prieš šimtą metų atmetė patys žymiausi kalbininkai, tvirtinę, kad kalbos turi būti aprašomos tokios, kokios jos iš tikrųjų vartojamos, o ne tokios, kokios, anot autoritetų, jos turėtų būti, ir kad tradicinis modelis, sukurtas tam tikros grupės kalboms, yra netinkamas visai kitokios struktūros kalbų sistemoms aprašyti. Vis dėlto nė vienas iš alternatyvių

modelių nebuvo visuotinai priimtas. Iš tiesų buvo paneigta pati galimybė sukurti vieną universalų, visoms kalboms tinkamą aprašymo modelį. Dabartiniai lingvistinių universalių tyrinėjimai dar nedavė tokių rezultatų, kuriais būtų galima tiesiogiai naudotis norint palengvinti kalbos mokymąsi, mokymą ir vertinimą. Dauguma deskriptivistų šiuo metu tenkinasi kalbos praktikos, siejančios formą ir reikšmę, kodifikavimu, vartodami tokią terminologiją, kuri nuo tradicinės skiriasi tik tuomet, kai susiduriama su tradicinių aprašymo modelių neapimamais reiškiniiais. Tokio požiūrio laikomasi 4.2 skyrelyje. Jame stengiamasi nustatyti ir suklasifikuoti pagrindines sudėtines lingvistinės kompetencijos dalis, apibrėžiamas kaip žinios ir gebėjimas naudotis formų ištekliais, iš kurių gali būti sudaromi prasmingi pranešimai. Toliau pateikiama schema tesiekama kaip klasifikavimo priemonės pasiūlyti keletą kategorijų ir parametrų, kurie gali būti naudingi kalbiniam turiniui aprašyti ir būtų pagrindas pamąstyti. Specialistai, kurie norėtų naudotis kitokia sistema, ir šiuo atveju gali elgtis kaip tinkami. Tuomet jie turėtų nurodyti, kokia teorija, tradicija ar praktika remiamasi. „Metmenyse“ skiriama:

5.2.1.1. leksinė kompetencija;

5.2.1.2. gramatinė kompetencija;

5.2.1.3. semantinė kompetencija;

5.2.1.4. fonologinė kompetencija;

5.2.1.5. ortografinė kompetencija;

5.2.1.6. ortoepinė kompetencija.

Mokinio gebėjimų naudotis kalbiniais ištekliais raida gali būti skirstoma lygiais ir pateikiama skalėmis.

	BENDROJI KALBINĖ APRĖPTIS
C2	Geba išsamiai ir patikimai naudotis labai didelės aprėpties kalbiniais ištekliais, kad formuluotų savo mintis tiksliai, pabrėžtų, ką reikia, skirtų ir išvengtų dviprasmybių ir t. t. Nepastebima, kad kalba neleistų pasakyti to, kas norima pasakyti.
C1	Iš didelės kalbinės aprėpties geba pasirinkti tinkamas kalbinės raiškos priemones, kad kalba netrukdytų pasakyti to, ką nori.
B2	Geba reikšti savo mintis aiškiai ir taip, kad beveik nepastebima, jog kalbėjimas yra ribojamas kalbinių išteklių.
	Turi pakankamai kalbinės aprėpties, kad galėtų aiškiai apibūdinti, išreikšti požiūrius ir pateikti argumentų per daug pastebimai neieškodamas žodžių, vartodamas sudėtingas gramatinės konstrukcijas.
B1	Kalbos moka tiek, kad apibūdintų nenusėjamą situacijas, pakankamai tiksliai paaiškintų svarbiausius minties ar problemos aspektus ir reikštų mintis abstrakčiomis arba kultūros temomis, kaip antai muzika ar kinas.
	Turi užtektinai kalbos žinių, kad galėtų su jomis išsiversti. Pakankamas žodynas leidžia šiek tiek dvejojant ir perfrazuojant išsakyti savo mintis tokiomis temomis kaip šeima, pomėgiai, darbas, kelionės, kultūriniai renginiai, tačiau žodyno ribotumas verčia kartotis arba kartais dėl to netgi sunku suformuluoti mintis.
A2	Turi pamatinių kalbos žinių, kurios leidžia veikti kasdienėse nuspėjamose situacijose, nors norimą perteikti informaciją reikia riboti dėl žodžių trūkumo.
	Geba produkuoti trumpus kasdienius pasakymus, kad patenkintų paprastus konkrečius poreikius, susijusius su asmenine informacija, įprastiniais kasdieniais veiksmais, norais ir reikmėmis, informacijos teiravimusi.
	Geba paprastais sakiniais, įsimintomis frazėmis, žodžių junginiais pakalbėti apie vietas, priklausomybę, save ir kitus žmones, jų veiksmus. Moka ribotą kiekį trumpų įsimintų frazių, kurios aprėpia nuspėjamą svarbiausią gyvenimo situacijas. Neįprastose situacijose komunikacija dažnai nutrūksta, kyla nesusipratimų.
A1	Moka tik pačius pagrindinius pasakymus, susijusius su asmenine informacija ir konkrečiais poreikiais.

5.2.1.1. *Leksinė kompetencija*, žinios ir gebėjimas vartoti žodyną, susideda iš leksinių ir gramatinių elementų.

Leksiniai elementai yra tokie:

- a) *pastovieji junginiai*, sudaryti iš kelių žodžių, kurie vartojami ir išmokstami kaip leksinis vienetas. Tokie pasakymai būtų:
- sustabarėję pasakymai, tarp jų tiesioginiai komunikacinių intencijų pavyzdžiai (žr. 5.2.3.3 skyrelį), kaip antai:
 - pasisveikinimai, pavyzdžiui: *Labas rytas! Kaip sekasi?*
 - patarlės ir pan. (žr. 5.2.2.3 skyrelį);
 - archaizmai, pavyzdžiui: *Skalsink, Dieve! Amžinatilsj;*
 - frazeologizmai:
 - semantiškai neaiškios, sustabarėjusios metaforos, pavyzdžiui: *Ne iš kelmo spirtas* (t. y. „šaukus“);

- vaizdingi palyginimai, kurių vartoseną dažnai ribojama konteksto ir stiliaus, pavyzdžiui: *baltas kaip sniegas* („labai švarus“) ir *baltas kaip popierius* („mirtinai išblyškęs“);
- sustabarėjusios konstrukcijos, išmokstamos ir vartojamos kaip neskaidomi vienetai, kurie formuluojant sakinius praplečiami žodžiais bei frazėmis, pavyzdžiui: *Gal galėtumėte paduoti ... ?*;
- kitos sustabarėjusios frazės, kaip antai:
 - sustabarėję veiksmažodiniai pasakymai, pavyzdžiui, *eiti į svečius*;
 - sudėtiniai prielinksniai, pavyzdžiui, *iš už kampo, iš po stalo*;
- kolokacijos, sudarytos iš nuolat kartu vartojamų žodžių, pavyzdžiui, *daryti pranešimą, laikyti egzaminą, gerti vaistus*;

b) *pavieniai žodžiai*. Tam tikras žodis gali turėti keletą skirtingų reikšmių (polisemija), pavyzdžiui, *akis*: „regėjimo organas“, „mezginio kilpa“ ir kt. Konkretūs žodžiai gali sudaryti:

- atvirąsias žodžių klases (daiktavardžiai, veiksmažodžiai, būdvardžiai,rieveiksmiai);
- uždarąsias leksines grupes (pavyzdžiui, savaitės dienos, mėnesiai, svorio, ilgio matai, kt.).

Gramatiniais ar semantiniais tikslais gali būti skiriama ir kitokių leksinių grupių (žr. toliau).

Gramatiniai elementai yra uždarosios žodžių klasės, pavyzdžiui, lietuvių kalboje:

- prielinksniai (*į, iš, prie, su* ir kt.);
- jungtukai (*ir, bet, o, nors* ir kt.);
- dalelytės (*juk, na, gi, gal* ir kt.);
- kiekį žymintys žodžiai (*truputis, daug, visas* ir kt.);
- asmeniniai įvardžiai (*aš, tu, jis, ji* ir kt.);
- savybiniai įvardžiai (*mano, tavo, savo* ir kt.);
- parodomieji įvardžiai (*šis, tas, anas, toks* ir kt.);
- klausiamieji ir santykiniai įvardžiai (*kuris, kelintas, kas, koks* ir kt.).

Žodyno platumas ir gebėjimas juo naudotis iliustruojami skalėmis.

ŽODYNO APRĖPTIS	
C2	Žodynas labai platus, vartojami taip pat ir frazeologiniai bei šnekamosios kalbos posakiai, suprantamos konotacinės žodžių reikšmės.
C1	Žodynas platus, pasitaikančios spragos užpildomos perifrazėmis; beveik nepastebima, kad mokinyš ieškotų tinkamos raiškos ar pasitelktų vengimo strategijas. Gerai vartojami frazeologizmai ir šnekamosios kalbos posakiai.
B2	Žodynas yra pakankamai platus, kad mokinyš galėtų reikšti mintis įvairiais savo srities klausimais ar bendrosiomis temomis. Norint išvengti dažno kartojimosi, mintys formuluojamos įvairiai, bet dėl žodyno spragų vis dėlto gali būti sudvejojama ir perfrazuojama.
B1	Žodyno mokama užtektinai, kad šiek tiek perfrazuojant būtų galima perteikti savo mintis dauguma su asmeniniu gyvenimu susijusių temų: šeimos, pomėgių, darbo, kelionių, pakalbėti apie dabarties įvykius.
A2	Žodynas pakankamas, kad būtų galima perteikti ir gauti informaciją kasdienio gyvenimo situacijose žinomomis temomis.
	Žodyno pakanka paprasčiausiems bendravimo poreikiams patenkinti. Žodyno užtenka, kad būtų patenkinti pagrindiniai išgyvenimo poreikiai.
A1	Žodynas sudarytas iš pagrindinių pavienių žodžių bei frazių, susijusių su tam tikromis konkrečiomis situacijomis.

ŽODYNO VARTOJIMAS	
C2	Žodžiai nuosekliai vartojami taisyklingai ir tinkamai.
C1	Pasitaiko riktų, bet didesnių leksikos klaidų nedaroma.
B2	Žodžiai iš esmės vartojami taisyklingai; jei susipainiojus pasirenkamas netinkamas žodis, komunikacijos tai netrikdo.
B1	Gerai vartojamas pagrindinis žodynas, bet reiškiant sudėtingesnes mintis ar susidūrus su nežinomomis temomis bei situacijomis vis dėlto pasitaiko didesnių klaidų.
A2	Gebama vartoti labai ribotą žodyną, susijusį su konkrečiais kasdieniais poreikiais.
A1	Neaptariama

<p>„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kurių leksinių elementų (fiksuotų pasakymų ir pavienių žodžių formų) mokiniui reikės, kuriuos jis bus parengtas atpažinti ir / arba vartoti; kuriuos iš jo bus reikalaujama atpažinti ir / arba vartoti; • kaip tie elementai atrenkami ir kokia tvarka grupuojami.
--

5.2.1.2. Gramatinė kompetencija

Gramatinė kompetencija gali būti apibrėžiama kaip kalbos gramatinių išteklių išmanymas ir gebėjimas jais naudotis. Formaliai kalbos gramatika gali būti suprantama kaip rinkinys tam tikrų principų, pagal kuriuos elementai jungiami į prasmingas tam tikru pavadinimu apibrėžiamas ir konkrečioms kategorijoms priskiriamas šnekos atkarpas (sakinius). Gramatinė kompetencija yra gebėjimas pagal tuos principus suprasti ir perteikti reikšmę produkuojant ir atpažįstant taisyklingai sudarytas frazes bei saki-

nius (kaip priešprieša tam, kai jie įsimenami ir atkuriami kaip fiksuotos formuluotės). Šia prasme bet kokios kalbos gramatika yra nepaprastai sudėtinga ir jos negalima iki galo išsamiai aprašyti. Esama keleto skirtingų teorijų ir modelių, aiškinančių, kaip iš žodžių sudaromi sakiniai. „Metmenų“ tikslas yra ne jas vertinti ar palaikyti vienos kurios taikymą, bet verčiau skatinti naudotojus nurodyti, kuriuo modeliu ar teorija jie remiasi ir kaip tas pasirinkimas veikia jų praktiką. Čia apsiribojame nustatydami kai kurias kategorijas ir parametrus, kurie plačiai taikomi gramatikai aprašyti.

Aprašant gramatikos sistemą apibrėžiami šie dalykai:

- *elementai*, pavyzdžiui:
 - morfai,
 - šakninės morfemos ir afiksai,
 - žodžiai;
- *kategorijos*, pavyzdžiui:
 - skaičius, linksnis, giminė,
 - konkretus / abstraktus, skaičiuojamas / neskaičiuojamas,
 - tranzityvinis / intransityvinis, veikiamoji / neveikiamoji rūšis,
 - būtasis, esamasis, būsiamasis laikas,
 - eigos / įvykio veikslas;
- *klasės*, pavyzdžiui:
 - asmenuotės,
 - linksniuotės,
 - atvirosios žodžių klasės: daiktavardžiai, veiksmažodžiai, būdvardžiai,rieveksmiai,
 - uždarnosios žodžių klasės (gramatiniai elementai – žr. 5.2.1.1 skyrelį);
- *konstrukcijos*, pavyzdžiui:
 - vediniai ir dūriniai,
 - žodžių junginiai (daiktavardiniai, veiksmažodiniai ir t. t.),
 - predikatiniai dėmenys (pagrindiniai, prijungiamieji, sujungiamieji),
 - sakiniai (vientisiniai, sudėtiniai sujungiamieji ir prijungiamieji);
- *procesai* (aprašomieji), pavyzdžiui:
 - nominalizacija,
 - afiksacija,
 - supletyvizmas,
 - balsių kaita,

- transpozicija,
- transformacija;
- *ryšiai*, pavyzdžiui:
 - valdymas,
 - derinimas,
 - valentingumas.

Yra parengta gramatinio taisyklingumo skalė. Ji turėtų būti siejama su šio skyriaus pradžioje pateikiama bendrosios kalbinės aprėpties skale. Ko gera, neįmanoma sukurti tokios gramatinių žinių ir gebėjimo jas taikyti plėtojimosi skalės, kuri tiktų visoms kalboms.

GRAMATINIS TAISYKLINGUMAS	
C2	Nuosekliai taisyklingai vartoja sudėtingas gramatines konstrukcijas net tuomet, kai dėmesys yra nukreiptas į kitus dalykus (pavyzdžiui, yra planuojama, stebimos kitų reakcijos).
C1	Gramatika vartojama nuosekliai labai taisyklingai, klaidos retos ir sunkiai pastebimos.
B2	Gramatika vartojama gerai; gali pasitaikyti riktų, nesisteminių klaidų, menkų sakinio sandaros trūkumų, bet jie reti ir suklydus dažnai pasitaikoma.
	Gramatika vartojama palyginti gerai. Tokių klaidų, kurios sukeltų nesusipratimų, nedaroma.
B1	Žinomuose kontekstuose bendraujama pakankamai taisyklingai; iš esmės gramatika vartojama gerai, nors gimtosios kalbos įtaka pastebima. Klaidų pasitaiko, bet yra aišku, kas norima pasakyti.
	Gana taisyklingai vartojami dažnai pasitaikantys sakinių konstrukcijos ir su labiau nuspėjamosiomis situacijomis susiję pasakymai.
A2	Taisyklingai vartojamos paprastos gramatinės formos, bet nuolat daroma esminių klaidų: pavyzdžiui, painiojami laikai, nederinama; vis dėlto paprastai aišku, kas norima pasakyti.
A1	Ribotai vartojama nedaug paprastų išminktų gramatinių formų ir sintaksinių konstrukcijų.

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nurodyti:

- *kokia gramatikos teorija jie remiasi;*
- *kokius gramatinius elementus, kategorijas, klases, formas, procesus ir ryšius mokiniai yra rengiami valdyti, kokius iš jų yra reikalaujama valdyti.*

Paprastai atskiriamos morfologija ir sintaksė.

Morfologija nagrinėja vidinę žodžių struktūrą. Žodžiai skaidomi į morfemas ir išskiriamos tokios jų klasės:

- šaknys, kamienai;
- afiksai (priešdėliai, priesagos, intarpai):
 - žodžių darybos afiksai (pavyzdžiui, *ne-*, *-ininkas*, *-ykla*);
 - kaitybos afiksai (pavyzdžiui, *-si-*, *-davo*, *-q*, *-damas*).

Žodžių daryba

Žodžiai skirstomi į:

- paprastuosius (pavyzdžiui, *stalas, šeši, laužti*);
- vedinius (pavyzdžiui, *pastalė, šešetas, įsilaužėlis*);
- dūrinius (pavyzdžiui, *staltiesė, garvežys*).

Morfologija taip pat tyrinėja kitus žodžių formų kaitybos būdus, pavyzdžiui:

- balsių kaitą (*pilti / pylė, vesti / vadas*);
- priebalsių kaitą (*austi / audė, medis / medžio*);
- netaisyklingąsias formas (*būti / bus, yra / nėra, šuo / šuns*);
- supletyvizmą (*esu / yra / buvo*);
- nulines formas (*eik, Jonuk*).

Morfologija tiria fonetiškai nulemtus morfemų pakitimus (pavyzdžiui, lietuvių t / č: *matė / mačiau; ž / š: vežti / veža / veš*) ir morfologijos lemiamą fonetinę variaciją (pavyzdžiui, *lyti / lijo, imti / ėmė, kąsti / kanda*).

„Metmenu“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti:

- *kokių morfologinių elementų ir procesų mokiniui reikės, kokius jis bus parengtas valdyti, kokių iš jo bus reikalaujama valdyti.*

Sintaksė nagrinėja žodžių jungimą į sakinius, t. y. dėsnius, pagal kuriuos žodžių formos siejamos viena su kita. Šiuo požiūriu sintaksei svarbu kategorijos, elementai, klasės, struktūros, procesai bei jų tarpusavio ryšiai. Tai dažnai pateikiama kaip taisyklių rinkinys. Suaugusio gimtakalbio sintaksė yra nepaprastai sudėtinga ir jo paties nėra sąmoningai suvokiama. Gebėjimas kurti sakinius prasmei perteikti yra svarbiausias komunikacinės kompetencijos aspektas.

„Metmenu“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti:

- *kurių gramatinių elementų, kategorijų, klasių, konstrukcijų, procesų ir ryšių mokiniui reikės, kuriuos jis bus parengtas, kuriuos iš mokinio bus reikalaujama valdyti.*

5.2.1.3. Semantinė kompetencija

Semantinė kompetencija susijusi su mokinio gebėjimu suvokti ir kurti reikšmes.

Leksinė semantika nagrinėja žodžio reikšmės klausimus, kaip antai:

- žodžių ryšiai su bendruoju kontekstu:
 - referencija,
 - konotacija,
 - įprastų specialiųjų sąvokų žymekliai;
- žodžių tarpusavio ryšiai:
 - sinonimija ir antonimija,
 - hiponimija,
 - kolokacija,
 - dalies ir visumos santykiai,
 - komponentinė analizė,
 - vertimo ekvivalentiškumas.

Gramatinė semantika nagrinėja gramatinių elementų, kategorijų, formų ir procesų reikšmes (žr. 5.2.1.2 skyrelį).

Pragmatinė semantika nagrinėja loginius ryšius, kaip antai loginė implikacija, presupozicija, implikatūra.

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti:

- kokių semantinių ryšių mokinys yra rengiamas susikurti, parodyti; kokių iš jo bus reikalaujama susikurti, parodyti.

Reikšmės klausimai, žinoma, yra esminiai komunikacijai ir „Metmenyse“ aptaria mi daugybėje vietų (žr. ypač 5.1.1.1 skyrelį).

Lingvistinė kompetencija šiame leidinyje suprantama formaliai. Teorinės ar deskriptyvines kalbotyros požiūriu kalba yra nepaprastai sudėtinga simbolių sistema. Kai yra bandoma, kaip daroma čia, išskirti daugybę skirtingų komunikacinės kompetencijos komponentų, žinios (daugiausia nesąmoningos) ir gebėjimas tvarkytis su formalia struktūra yra pagrįstai laikomos vienu iš tų komponentų. Tai, kiek šios formalios analizės turėtų būti įtraukta į kalbos mokymąsi ir mokymą, jei iš viso įtraukiama, yra kitas klausimas. Funkcinė, arba sąvokinė, prieiga, taikyta Europos Tarybos leidiniuose *Waystage* (1990), *Threshold Level* (1990) ir *Vantage Level*, siūlo kitokią lingvistinės kompetencijos traktuotę

(žr. 5.2.1–5.2.3 skyrelius). Užuoat pradėjus nuo kalbinių formų ir jų reikšmių, pradedama nuo sistemiškos komunikacinių funkcijų ir bendrųjų sąvokų, padalytų į abstrakčiasias ir konkrečiasias, klasifikacijos, o paskui pereinama prie leksinių ir gramatinių formų – jų pavyzdžių. Tai yra du vienas kitą papildantys „dvipusio supratimo“ būdai. Kalbų pagrindas yra organizuotos formų ir reikšmių sistemos. Raiškos formų organizacija paremtas aprašymas suskaldo reikšmę, o tas, kuris remiasi reikšmės organizacija, suskaldo formas. Vartotojo pasirinkimas priklauso nuo aprašo kūrimo tikslo. „Slenksčio“ prieigos sėkmė rodo, kad daugumai praktikų naudingiau atrodo eiti nuo reikšmės prie formos, o ne labiau tradiciškai remtis vien formaliu požiūriu. Antra vertus, galima rinktis „komunikacinę gramatiką“, pavyzdžiui, kaip tai daryta prancūzų kalbos *Un niveau-seuil*. Bet kuriuo atveju visiškai aišku, kad mokinys turi išmokti ir kalbos formų, ir reikšmių.

5.2.1.4. Fonologinė kompetencija

Fonologinė kompetencija įtraukia žinias bei gebėjimą suprasti ir produkuoti:

- kalbos garsų vienetus (*fonemas*) ir jų konkrečias realizacijas (*alofonus*);
- fonetines ypatybes, pagal kurias fonemos skirstomos (jų *skiriamieji požymiai*, pavyzdžiui, balsingumas, labializacija, nosinumas, sprogimas);
- fonetinę žodžių sudėtį (*skiemenu sandara*, fonemų seka, žodžio kirtis, žodžio intonacija);
- sakinio fonetiką (*prozodija*):
 - sakinio kirtį ir ritmą,
 - intonaciją;
- fonetinę redukciją:
 - balsių redukciją,
 - stipriąsias ir silpnąsias formas,
 - asimiliaciją,
 - eliziją.

TARTIS IR INTONACIJA	
C2	Kaip C1
C1	Geba kaitalioti intonaciją ir taisyklingai dėlioti loginius sakinių kirčius, kad geriau atskleistų reikšmės atspalvius.
B2	Tartis ir intonacija aiški ir natūrali.
B1	Tartis gerai suprantama, net jei kartais akivaizdus kitos kalbos akcentas ir tariant retkarčiais klystama.
A2	Nepaisant pastebimo kitos kalbos akcento, apskritai tartis yra pakankamai gera, kad būtų aišku, kas norima pasakyti, bet pašnekovai kartais turi prašyti pakartoti.
A1	Tariamus žodžius bei frazes, kurių mokama dar nedaug, šiek tiek pasistengę gali suprasti gimtakalbiai, kurie yra įpratę bendrauti su pašnekovo kalbinės grupės žmonėmis.

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti:

- *kokių naujų fonologinių gebėjimų bus reikalaujama iš mokinio;*
- *kokia yra santykiška garsų ir prozodijos svarba;*
- *ar fonetinis taisyklingumas ir laisvumas yra pradinio mokymo etapo tikslas, ar to išmokstama tikslingai mokant ilgesnį laiką.*

5.2.1.5. Ortografinė kompetencija

Ortografinė kompetencija – tai žinios ir gebėjimas suvokti bei produkuoti simbolius, iš kurių susideda rašytiniai tekstai. Visų Europos kalbų rašybos sistemos remiasi abėcėliniu principu, nors kai kurioms kitoms būdingas ideografinis (logografinis) (pavyzdžiui, kinų) arba priebalsinis raštas (pavyzdžiui, arabų). Kalbant apie abėcėlės sistemas, mokiniams turėtų būti žinoma ir jie turėtų gebėti suvokti ir produkuoti:

- spausdintines ir rašytines raides, tiek didžiąsias, tiek mažąsias;
- tinkamą žodžių rašybą, taip pat ir įprastų trumpinių;
- skyrybos ženklus ir jų vartojimo taisykles;
- tipografines normas, skirtingus šriftus ir pan.;
- plačiai vartojamus logografinius ženklus (pavyzdžiui, @, €).

5.2.1.6. Ortoepinė kompetencija

Mokiniai, iš kurių reikalaujama garsiai perskaityti parengtą tekstą arba šnekant pavartoti žodžius, su kuriais jau buvo susidurta tekste, privalo gebėti tinkamai juos ištarti pagal jų rašytinę formą. Tam yra svarbu:

- išmanyti rašybos taisykles;
- gebėti pasinaudoti žodynu ir išmanyti taisykles, kurių laikomasi nurodant, kaip reikia tarti vieną ar kitą žodį;

- žinoti rašytinių formų reikšmes, ypač skyrybos ženklų, naudojamų formuluojant mintis ir nurodant reikiamą intonaciją;
- gebėti kontekste išvengti dviprasmybių (homonimų, sintaksinių dviprasmybių ir pan. atvejais).

RAŠYBA	
C2	Rašybos klaidų nedaroma.
C1	Skyryba, teksto išdėstymas, skirstymas pastraipomis yra nuoseklūs ir padeda suprasti mintis. Rašyba taisyklinga, nepaisant vieno kito rikto.
B2	Geba kurti aiškiai suprantamą ištisinį tekstą, kuriame paisoma įprastos struktūros reikalavimų ir skirstymo pastraipomis taisyklių. Rašyba ir skyryba gana taisyklingos, bet gali būti pastebima gimtosios kalbos įtaka.
B1	Geba kurti ištisinį tekstą, kuris iš esmės yra visas suprantamas. Rašyba, skyryba ir teksto išdėstymas yra pakankamai taisyklingi, kad būtų galima sekti mintį.
A2	Geba nurašyti paprastus sakinius kasdienio gyvenimo temomis: pavyzdžiui, paaiškinimus, kaip kur nors nueiti. Geba pakankamai taisyklingai fonetiškai (tačiau nebūtinai visiškai taisyklingai bendrinės kalbos rašybos požiūriu) rašyti trumpus žodžius iš savo sakininės kalbos žodyno.
A1	Geba nurašyti žinomus žodžius ir trumpus pasakymus: pavyzdžiui, paprastus užrašus ar nurodymus, kasdienio gyvenimo daiktų, parduotuvių pavadinimus bei dažnai vartojamus pasakymus. Geba parašyti savo adresą, tautybę, raštu pateikti kitos asmeninės informacijos.

„Metmenui“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti:

- *kokie yra mokinio rašybos ir tarties poreikiai, atsižvelgiant į jo rašytinės ir sakininės kalbos vartoseną bei poreikį sakininį tekstą paversti rašytiniu ir atvirkščiai.*

5.2.2. Sociolingvistinė kompetencija

Sociolingvistinė kompetencija susijusi su žiniomis ir gebėjimais, reikalingais dorojantis su socialine kalbos vartojimo dimensija. Kaip buvo pastebėta kalbant apie sociokultūrinę kompetenciją, kalba yra sociokultūrinis reiškinyss ir todėl daug kas iš to, kas pateikiama „Metmenyse“, ypač apie sociokultūrinius dalykus, taip pat aktualu ir aptariant sociolingvistinę kompetenciją. Šiame skyriuje apžvelgiami dalykai yra konkrečiai susiję su kalbos vartoseną ir niekur kitur neaptariami. Tai kalbiniai socialinių santykių žymekliai, mandagumo normos, tautos išmintį perteikiantys posakiai, kalbos registro skirtumai, tarmė ir akcentas.

5.2.2.1. Kalbiniai socialinių santykių žymekliai

Kalbiniai socialinių santykių žymekliai, suprantama, skirtingose kultūrose įvairuoja ir priklauso nuo tokių veiksnių:

- a) santykinio statuso;
- b) santykių artimumo;
- c) diskurso registro ir kt.

Toliau pateikiami lietuvių kalbos pavyzdžiai nėra universalūs, todėl gali ir neturėti atitikmenų kitose kalbose.

- pasisveikinimų pasirinkimas ir vartoseną:
 - atvykstant, pavyzdžiui: *Labas! Labas rytas!*
 - pradedant pokalbį, pavyzdžiui: *Kaip sekasi?*
 - atsisveikinant, pavyzdžiui: *Viso gero! Iki!*
- kreipinių pasirinkimas ir vartoseną:
 - sustabarėję kreipiniai, pavyzdžiui: *Jūsų Eminencija;*
 - oficialūs kreipiniai, pavyzdžiui: *pone, ponia, daktare, profesoriau* (+ pavardė);
 - neoficialūs, kai kreipiantis vartojami tik vardai, pavyzdžiui: *Jonai, Lina*, arba nevartojamas joks kreipinys;
 - familiarūs kreipiniai, pavyzdžiui: *brangioji, drauguži, meile mano;*
 - įsasmūs, kai vartojama tik pavardė, pavyzdžiui: *Jankauskai!*
 - įprasti įžeidžiamieji, pavyzdžiui: *tu kvailas daikte!*
- keitimosi klausytojo ir kalbėtojo vaidmenimis taisyklės;
- pertarų, keiksmų pasirinkimas ir vartoseną, pavyzdžiui: *Dieve mano! Velnias!* ir pan.

5.2.2.2. Mandagumo normos

Viena iš svarbiausių priežasčių, dėl kurių nepaisoma bendradarbiavimo principo (žr. 5.2.3.1 skyrelį), yra mandagumo normų laikymasis. Skirtingose kultūrose jos gali būti nevienodos ir todėl tarp skirtingų etninių grupių dažnai kyla nesusipratimų, ypač kai mandagūs pasakymai suprantami pažodžiui.

1. Reiškiant pozityvųjį mandagumą:

- rodoma, kad rūpinamasi kito gerove;
- dalijamasi patirtimi, reikalais ir rūpesčiais;
- reiškiamas susižavėjimas, švelnumas, dėkingumas;
- teikiamos dovanos, žadama atsidėkoti, rodomas vaišingumas ir pan.

2. Reiškiant negatyvųjį mandagumą:

- vengiama demonstruoti savo galią (dogmatiškumo, tiesioginių nurodymų ir pan.);
- apgailestaujama ir atsiprašoma už galios demonstravimą (pataisymą, prieštaravimą, draudimą ir pan.);
- kalbama apsidraudžiant ir pan. (pavyzdžiui: *Tikriausiai būsi suklydęs*).

3. Tinkama *prašom, ačiū* ir pan. žodžių vartosena.

4. Nemandagumas (tyčinis mandagumo normų nepaisymas), pavyzdžiui, kai:

- kalbama tiesmukai, labai atvirai;
- reiškiami paniekos, rodoma, kad kas nors nepatinka;
- labai skundžiamasi, peikiama;
- reiškiamas pyktis, nekantrumas;
- demonstruojamas pranašumas.

5.2.2.3. Tautos išmintį perteikiantys posakiai

Šie sustabarėję posakiai, kurie ir sutelkia, ir stiprina bendrąsias nuostatas, sudaro nemažą kasdienybės kultūros dalį. Jie dažnai vartojami arba veikia jais dažniau remiamasi ar jais kuriamas žaismas, pavyzdžiui, laikraščių antraštėse. Kalba reiškiamas sukauptos tautos išminties (kaip manoma, visiems žinomos) išmanymas yra svarbus kalbinis sociokultūrinės kompetencijos komponentas. Tokių posakių pavyzdžiai:

- patarlės, pavyzdžiui: *Lašas po lašo akmenį pratašo*;
- frazeologizmai, pavyzdžiui, *dinderį mušti*;
- žinomos citatos, pavyzdžiui: *Belskis ir bus atidaryta, Būti ar nebūti*;
- įsitikinimų, sakykim, apie orą, raiška, pavyzdžiui: *Kalėdos baltos – Velykos šaltos*;
- nuostatų raiška, pavyzdžiui: *Viena kregždė dar ne pavasaris, Prieš vėją nepapūsi*;
- vertybių raiška, pavyzdžiui: *Geriau žvirblis rankoj, negu jautis lankoj*.

Šiuo metu aptariamą funkciją dažnai atlieka grafičiai, užrašai ant marškinėlių, šmaikštūs viešieji užrašai, sparnuotos per televiziją girdimos frazės, plakatai.

5.2.2.4. Registro skirtumai

Terminas *registras* vartojamas kalbant apie sisteminius skirtinguose kontekstuose vartojamų kalbos atmainų skirtumus. Ši labai plati sąvoka aprėpia tai, apie ką kalbama

pristatant *užduotis* (4.3 skyrelis), *tekstų tipus* (4.6.4 skyrelis) ir *makrofunkcijas* (5.2.3.2 skyrelis). Šiame skyrelyje kalbama apie skirtingus oficialumo lygius:

- labai oficialu, pavyzdžiui: *Prašom stoti, teismas eina!*
- oficialu, pavyzdžiui: *Prašom laikytis tylos!*
- neutralu, pavyzdžiui: *Gal pradėkime?*
- neoficialu, pavyzdžiui: *Na, ką – pradėdam?*
- familiaru, pavyzdžiui: *Gerai, judam jau;*
- intymu, pavyzdžiui: *Tu pasiruošęs, mielas?*

Pradedant mokytis kalbos (tarkime, iki B1 lygio), tinka palyginti neutralus registras, nebent esama įtikinamų priešasčių mokytis ir kitokio. Kalbėdami su užsieniečiais, gimtakalbiai greičiausiaiartos ir iš jų bei nepažįstamųjų apskritai tikėtis būtent neutralaus kalbos registro. Su oficialesniu ar familiaresniu registru turėtų būti susipažįstama po tam tikro laiko, galbūt skaitant skirtingų tipų tekstus, ypač romanus, ir pirmiausia turėtų būti įgyta recepcinė kompetencija. Reikia būti atsargiems vartojant oficialesnius arba familiaresnius registrus, nes dėl netinkamo jų vartojimo žmogus gali būti neteisingai supastas ar pajuoktas.

5.2.2.5. *Tarmė ir akcentas*

Sociolingvistinei kompetencijai taip pat priklauso gebėjimas atpažinti kalbinius žymeklius, nurodančius kalbančiojo:

- socialinę klasę;
- regioninę kilmę;
- tautybę;
- etninę priklausomybę;
- profesiją.

Šie kalbiniai žymekliai gali būti skirtingų kalbos lygmenų:

- žodyno, pavyzdžiui, žemaičių *brėkšta* – „temsta“, aukštaičių – „aušta“, žarg. *jėga*;
- gramatika, pavyzdžiui, šiaurės panevėžiškių *sriuba tarp puodo*;
- fonologija, pavyzdžiui, žemaičių *douna*, aukštaičių *smėlyš*;
- vokalinės ypatybės (ritmas, garsumas ir pan.);
- paralingvistika;
- kūno kalba.

Jokia Europos kalbinė bendruomenė nėra visiškai homogeniška. Skirtingi regionai turi kalbos ir kultūros savitumų. Pastarieji ryškiausi visiškai sėšlių žmonių kalboje ir yra susiję su socialine klase, išsilavinimu bei profesija. Taigi jei šios ypatybės atpažįstamos, tai leidžia apibūdinti pašnekovą. Labai didelį vaidmenį čia vaidina stereotipai. Jų poveikį galima sumažinti ugdant tarpkultūrinius gebėjimus (žr. 5.1.2.2 skyrelį). Laikui bėgant mokiniai taip pat susiduria su skirtingos kilmės kalbėtojais. Prieš pasirinkdami vartoti tarmines formas jie turėtų suprasti jų socialines konotacijas ir suvokti, kad reikia būti suprantamam ir nuosekliam.

Su sociolingvistine kompetencija susijusius komponentus pateikti skale pasirodė esą problemiška (žr. B priedą). Pateikiamos skalės apačioje kalbama tik apie socialinių santykių žymeklius ir mandagumo normas. Manoma, kad nuo B2 lygio kalbos vartotojai jau geba tinkamai reikšti savo mintis tokia kalba, kuri yra sociolingvistiškai derinama prie pokalbio situacijų bei pašnekovų, ir pamažu įgyja gebėjimą dorotis su kalbos variantais, geriau suvokti ir vartoti skirtingus registrus bei idiomias.

SOCIOLINGVISTINIS TINKAMUMAS	
C2	<p>Gerai vartoja frazeologizmus ir šnekamosios kalbos posakius, suprasdamas konotacines jų reikšmes.</p> <p>Visiškai gerai supranta gimtakalbių kuriamas sociolingvistines bei sociokultūrinės potekstes ir geba į jas tinkamai reaguoti.</p> <p>Geba veiksmingai tarpininkauti tarp tikslinės kalbos vartotojų ir savos bendruomenės narių, atsižvelgdamas į sociokultūrinius bei sociolingvistinius skirtumus.</p>
C1	<p>Geba atpažinti daug frazeologizmų ir šnekamosios kalbos posakių, jausdamas registro pokyčius, tačiau vis dėlto kartais jam reikia pasitikslinti kai kurias detales, ypač jei pašnekovo akcentas neįprastas.</p> <p>Geba suprasti filmus, kuriuose gausu slengo ir šnekamosios kalbos posakių, frazeologizmų.</p> <p>Geba lanksčiai ir veiksmingai vartoti kalbą socialiniais tikslais, taip pat suprasti ir reikšti emocijas, užuominas, juokus.</p>
B2	<p>Geba išreikšti mintis pasitikėdamas savimi, aiškiai ir mandagiai tiek oficialiuoju, tiek neoficialiuoju kalbos registru, atsižvelgdamas į situaciją ir joje dalyvaujantį asmenį ar asmenis.</p> <p>Dėdamas šiek tiek pastangų, gali sekti grupės diskusiją ir joje dalyvauti, net jei kalbama greitai ir vartojama šnekamoji kalba.</p> <p>Geba palaikyti santykius su gimtakalbiais nenoromis jų nejuokindamas, neerzindamas, nereikalaudamas, kad šie su juo elgtųsi kitaip nei bendraudami su gimtakalbiu.</p> <p>Geba tinkamai reikšti mintis ir išvengti didelių formulavimo klaidų.</p>
B1	<p>Geba reikšti daug komunikacinių intencijų ir į jas reaguoti, vartodamas patį įprasčiausią neutralų registrą.</p> <p>Išmano pagrindines mandagumo normas ir elgiasi pagal jas.</p> <p>Suvokia esminius tikslinės ir gimtosios bendruomenės papročių, elgsenos, nuostatų, vertybių bei įsitikinimų skirtumus ir jų paisyti.</p>
A2	<p>Geba reikšti svarbiausias komunikacines intencijas (kaip antai pasikeitimas informacija, prašymas), į jas reaguoti ir paprastai išreikšti savo nuomonę bei požiūrį.</p> <p>Geba bendrauti paprastai, bet veiksmingai, vartodamas paprasčiausius dažnai vartojamus posakius ir laikydamasis įprastinės pokalbio tvarkos.</p> <p>Geba dalyvauti labai trumpuose pokalbiuose, vartodamas kasdienius mandagius pasisveikinimus, kreipinius. Geba pakviesti, pasiūlyti, atsiprašyti ir atsakyti į kvietimus, pasiūlymus bei atsiprašymus ir pan.</p>
A1	<p>Vartodamas paprasčiausias kasdienes mandagumo formules, geba užmegzti paprasčiausius socialinius ryšius: pasisveikina, atsisveikina, prisistato, vartoja <i>prašom, ačiū, atsiprašau</i> ir pan.</p>

„Metmenu“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti:

- kiek ir kurių pasisveikinimų, kreipinių, pertarų mokiniams reikės, kiek ir kuriuos jie bus parengti, kiek ir kurių iš mokinių bus reikalaujama: a) atpažinti; b) įvertinti; c) patiems vartoti;
- kurių mandagumo normų mokiniams reikės, kurias jie bus parengti, kurių iš jų bus reikalaujama: a) atpažinti ir suprasti; b) patiems vartoti;
- kurių nemandagumo formų mokiniams reikės, kurias jie bus parengti, kurių iš jų bus reikalaujama: a) atpažinti ir suprasti; b) patiems vartoti; kokiose situacijose vartoti;
- kurių patarlių, įprastų pasakymų, tautos išmintį perteikiančių posakių mokiniams reikės, kuriuos jie bus parengti, kurių iš jų bus reikalaujama: a) atpažinti ir suprasti; b) patiems vartoti;
- kurių kalbos registrų mokiniams reikės, kuriuos jie bus parengti, kuriuos iš jų bus reikalaujama: a) atpažinti; b) vartoti;
- kurias tikslinės ir galbūt tarptautinės bendruomenės socialines grupes mokiniui reikės atpažinti; kurias atpažinti jis bus parengtas; kurias pagal jų kalbos vartoseną iš jo bus reikalaujama atpažinti.

5.2.3. Pragmatinės kompetencijos

Pragmatinės kompetencijos yra vartotojo / mokinio išmanymas tų principų, pagal kuriuos pranešimai:

- a) sudaromi, susistemunami, išdėstomi (*diskurso kompetencija*);
- b) naudojami komunikacinėms funkcijoms atlikti (*funkcinė kompetencija*);
- c) nuosekliai išrikiuojami eilės tvarka pagal interakcinę ir transakcinę schemas (*kompozicinė kompetencija*).

5.2.3.1. Diskurso kompetencija

Diskurso kompetencija yra kalbos vartotojo / mokinio gebėjimas jungti sakinius į seką ir taip kurti koherentišką kalbos atkarpą. Ji apima:

- žinias ir gebėjimą sudaryti sakinius pagal šiuos kriterijus:
 - tema / židinys;
 - žinoma / nauja;

- „natūrali“ seka, pavyzdžiui, atsižvelgiant į laiką: *Jis parkrito ir aš jam trenkiaiu / Aš jam trenkiaiu ir jis parkrito*;
- priežastis / padarinys (galima sukeisti vietomis), pavyzdžiui: *Kainos kyla – žmonės nori didesnių algų*;
- *gebėjimą* kurti tam tikros struktūros diskursą atsižvelgiant į:
 - temą;
 - rišlumą (koherenciją ir koheziją);
 - logišką sakinių seką;
 - stilių ir registrą;
 - retorinį veiksmingumą;
 - *bendradarbiavimo principą* (Grice, 1975, 47): „Kalbėk, kaip reikia tam tikru komunikacijos etapu, pagal pokalbio, kuriame dalyvauji, tikslą ir kryptį, laikydamasis šių taisyklių:
 - * kokybės (stenkis sakyti tiesą);
 - * kiekybės (sakyk tiek, kiek reikia, bet ne daugiau);
 - * tinkamumo (sakyk tai, kas svarbu temai, nenukrypik nuo jos);
 - * aiškumo (kalbėk trumpai, nuosekliai, venk neaiškumų ir dviprasmybių).“

(Šių tiesaus ir veiksmingo bendravimo principų gali būti nesilaikoma dėl kokių nors aiškių tikslų, bet ne todėl, kad jų paisyti nesugebama);

- *teksto kūrimą*: reikia išmanyti tam tikros bendruomenės teksto kūrimo normas, pavyzdžiui:
 - kaip informacija išdėstoma realizuojant įvairias makrofunkcijas (aprašant, pasakojant, aiškinant ir kt.);
 - kaip pasakojami nutikimai, anekdotai, juokai ir pan.;
 - kaip argumentuojama (teisme, debatuose);
 - kaip ir kokia seka išdėstomi rašytiniai tekstai (rašiniai, oficialūs laišakai ir kt.), kurie dalykai išryškunami.

Mokant gimtosios kalbos daug dėmesio skiriama jaunuolių diskurso gebėjimams ugdyti. Mokydamasis svietimosios kalbos, žmogus tikriausiai pradeda nuo trumpų pasakymų, dažniausiai – vieno sakinio. Kuo aukštesnis yra mokėjimo lygis, tuo svarbesnė darosi diskurso kompetencija, kurios komponentai nurodyti šiame skyriuje.

Skalėse pateikiami šie diskurso kompetencijos aspektai:

- lankstumas priklausomai nuo situacijos;
- keitimasis kalbėtojo ir klausytojo vaidmenimis (apie tai kalbama ir aptariant sąveikos strategijas);
- temos plėtotė;
- rišlumas (koherencija ir kohezija).

LANKSTUMAS	
C2	Mokinys labai lanksčiai performuluoja mintis skirtingomis kalbinės raiškos priemonėmis, kad pabrėžtų, ką reikia, atsižvelgtų į situaciją, pašnekovą ir pan., išvengtų dviprasmybių.
C1	Kaip B2+
B2	Geba sakomus dalykus ir jų raišką derinti prie situacijos bei adresato ir pagal aplinkybes pasirinkti reikiamą oficialumo lygį.
	Geba prisitaikyti prie pokalbio krypties, stiliaus ir akcentų pokyčių, kurių paprastai būna kalbant. Geba įvairiai formuluoti tai, ką nori pasakyti.
B1	Geba parinkti tinkamas raiškos priemones neįprastesnėse, netgi kebliose situacijose.
	Geba lanksčiai naudotis gausiais paprastos kalbos ištekliais, kad išreikštų daugelį norimų dalykų.
A2	Geba pritaikyti gerai įsimintus, išmokus paprastus posakius tam tikrose situacijose ribotai keisdamas leksikos elementus.
	Geba praplėsti išmoktas frazes, nedaug tepakeisdamas jų elementus.
A1	Neaptariama

KEITIMASIS KALBĖTOJO IR KLAUSYTOJO VAIDMENIMIS	
C2	Kaip C1
C1	Geba parinkti tinkamą posakį iš turimo diskurso priemonių repertuaro, kad tinkamai dėstytų savo pastebėjimus, perimtų pokalbį ir jį palaikytų, kol svarsto.
B2	Geba tinkamai įsiterpti į pokalbį vartodamas tinkamas kalbos priemones. Geba deramai pradėti, palaikyti ir baigti pokalbį veiksmingai perimdamas kalbėtojo ar klausytojo vaidmenis.
	Geba pradėti pokalbį, tinkamu metu perimti kalbėtojo vaidmenį ir prireikus baigti pokalbį, nors galbūt ne visada tai pavyksta padaryti subtiliai. Geba vartoti sustabarėjusias gatavas frazes (pavyzdžiui, <i>Tai sunkus klausimas</i>), kad laimėtų laiko ir neprarastų kalbėtojo vaidmens, kol mintis tebeformuluojama.
B1	Geba įsiterpti į pokalbį žinoma tema, pavartodamas tinkamą posakį, kad gautų žodį.
	Geba pradėti, palaikyti ir baigti paprastus asmeninius pokalbius žinomomis arba jį asmeniškai dominančiomis temomis.
A2	Geba paprastomis kalbinėmis priemonėmis pradėti, palaikyti ir baigti trumpą pokalbį.
	Geba pradėti, palaikyti ir baigti paprastus pokalbius akis į akį. Geba paprašyti dėmesio.
A1	Neaptariama

TEMOS PLĖTOTĖ	
C2	Kaip C1
C1	Geba kurti labai detalius aprašymus ar pasakojimus su potėmis, rutuliodamas tam tikras mintis ir padarydamas tinkamą išvadą.
B2	Geba kurti aiškų aprašymą ar pasakojimą, svarbiausias mintis išplėsdamas ir paremdamas tinkamomis detalėmis bei pavyzdžiais.
B1	Geba gana laisvai tiesmukai pasakoti ar ką nors apibūdinti grandinine minčių seka.
A2	Geba paprastai papasakoti atsitikimą arba ką nors apibūdinti.
A1	Neaptariama

RIŠLUMAS (koherencija ir kohezija)	
C2	Geba kurti giluminiu ir paviršiniu požiūriais rišlų tekstą, tinkamai naudodamas įvairius organizacinius modelius bei įvairias siejimo priemones.
C1	Geba produkuoti aiškia, sklandžią, geros struktūros kalbą, tinkamai vartodamas organizacinius modelius, jungiklius ir siejimo priemones.
B2	Geba veiksmingai vartoti įvairius teksto siejimo žodžius, kad aiškiai parodytų minčių sąsajas.
	Geba vartoti ribotą siejimo priemonių kiekį, kad savo pasakymus sujungtų į aiškų, rišlų diskursą, nors ilgiau produkuojant mintis gali šiek tiek šokinėti.
B1	Geba jungti trumpesnius, paprastus pavienius elementus į rišlią grandininę minčių seką.
A2	Geba vartoti dažniausius jungiklius paprastiems sakiniams sieti, kad papasakotų kokį nors atsitikimą arba ką nors paprastai apibūdintų.
	Geba sieti žodžius ar jų grupes paprastais jungikliais, kaip antai <i>ir, bet, todėl, kad</i> .
A1	Geba sieti žodžius ar jų grupes pačiais pagrindiniais sudedamaisiais jungikliais, kaip antai <i>ir</i> ar <i>po to</i> .

5.2.3.2. Funkcinė kompetencija

Šis komponentas susijęs su sakytinio diskurso ir rašytinių tekstų taikymu komuniikuojant, kai siekiama tam tikrų funkcinių tikslų (žr. 4.2 skyrelį). Pokalbio kompetencija – tai ne tik žinojimas, kokiomis formomis reiškiamos konkrečios funkcijos (mikrofunkcijos). Pokalbio dalyviai dalyvauja sąveikoje, kur atsiliepiama į kiekvieną bandymą komunikuoti ir, atsižvelgiant į pokalbio tikslą, toji sąveika skatinama einant nuo vieno etapo prie kito – nuo pradinių apsikeitimų frazėmis iki pokalbio pabaigos. Kompetentingi kalbos vartotojai supranta šį procesą ir turi gebėjimų jį valdyti. Makrofunkcijos apibūdinamos pagal savo sąveikinę sandarą. Sudėtingesnės situacijos gali turėti tokią vidinę sandarą, kurioje esama keleto makrofunkcijų, išdėstytų pagal formaliuosius ir neformaliuosius socialinės sąveikos modelius (schemas).

1. *Mikrofunkcijos* yra pavienių (dažniausiai trumpų) pasakymų, paprastai pokalbio replikų, funkcinės vartosenos kategorijos. Mikrofunkcijų klasifikacija (nors ir ne visiškai išsami) pateikiama 5 „Slenksčio“ (*Threshold Level* (1990)) skyriuje.

1.1. Faktinės informacijos perdavimas ir gavimas:

- įvardijimas;
- pranešimas;
- pataisymas;
- klausimas;
- atsakymas.

1.2. Nuostatų aiškinimasis ir jų raiška:

- faktų (sutikimas / nesutikimas);
- žinių (žinojimas / nežinojimas, prisiminimas, pamiršimas, tikimybė, tikrumas);
- modalumo (privalėjimas, būtinybė, galėjimas, leidimas);
- valios (norai, troškimai, ketinimai, pirmenybės teikimas);
- emocijų (malonumas / nemalonumas, mėgimas / nemėgimas, pasitenkinimas, susidomėjimas, nuostaba, viltis, nusivylimas, baimė, nerimas, dėkingumas);
- moralės (atsiprašymas, pritarimas, apgailestavimas, užuojauta).

1.3. Įkalbinėjimas:

- pasiūlymai, prašymai, išpėjimai, patarimai, padaršinimai, pagalbos prašymai, kvietimai, pasiūlymai.

1.4. Socializacija:

- dėmesio atkreipimas, kreipimaisi, pasisveikinimai, prisistatymai, tostai, atsisveikinimai.

1.5. Diskurso kūrimas:

- 28 mikrofunkcijos: pokalbio pradėjimas, keitimasis vaidmenimis, baigimas ir t. t.

1.6. Komunikacijos trikdžių šalinimas:

- 16 mikrofunkcijų.

2. *Makrofunkcijos* yra funkcinio sakytinių diskursų ar rašytinių tekstų, sudarytų iš sakinių sekų ar sekos (kartais išplėtotų), vartojimo kategorijos, pavyzdžiui:

- aprašymas;
- pasakojimas;
- komentavimas;
- dėstymas;
- egzegezė;

- aiškinimas;
- įrodymas;
- nurodymas;
- argumentavimas;
- įtikinimas ir t. t.

3. Sąveikos modeliai

Funkcinę kompetenciją taip pat sudaro žinios ir gebėjimas taikyti schemas (socialinės interakcijos modelius), kurios yra komunikacijos pagrindas; tokie būtų, pavyzdžiui, verbalinio bendravimo modeliai. Sąveikos komunikacinės veiklos rūšys, surašytos 4.4.3 skyrelyje, aprėpia pagal tam tikrą struktūrą sudarytas pašnekovų paeiliui atliekamų veiksmų sekas. Skiriamos tokios paprasčiausios jų poros:

- klausimas – atsakymas;
- teiginys – sutikimas / nesutikimas;
- prašymas / pasiūlymas – sutikimas / nesutikimas;
- atsiprašymas / pasiūlymas – priėmimas / nepriėmimas;
- pasisveikinimas / tosta – atsakas.

Įprastos trijų replikų sekos, t. y. kai pirmasis kalbėtojas atsiliepia arba sureaguoja į pašnekovo atsaką. Dviejų ir trijų replikų sekos dažniausiai yra ilgesnių transakcijų bei interakcijų dalis. Pavyzdžiui, sudėtingesnėse į tikslą orientuotose transakcijose kalba vartojama:

- formuojant darbo grupę ir apibrėžiant jos narių santykius;
- siekiant nustatyti svarbiausius esamos padėties aspektus, suformuoti bendrą nuomonę;
- nustatant, kas galėtų ir turėtų būti pakeista;
- siekiant bendro sutarimo dėl tikslų ir jų įgyvendinimo būdų;
- tariantis dėl vaidmenų atliekant tuos veiksmus;
- atliekant praktinius veiksmus, susijusius, pavyzdžiui, su:
 - kylančių problemų įvardijimu ir jų sprendimu,
 - kiekvieno dalyvio indėlio koordinavimu ir veiksmų eiliškumu,
 - vienas kito padrašinimu,
 - pasiektų tarpinių tikslų pripažinimu;
- nusprendžiant, kad užduotis įvykdyta;
- įvertinant transakciją;
- užbaigiant transakciją.

Visas šis procesas gali būti pavaizduotas schema. Jos pavyzdys galėtų būti bendras pokalbio modelis prekėms ar paslaugoms įsigyti, pateikiama 8 „Slenksčio“ (*Threshold Level* (1990)) skyriuje:

1. Vykstama į transakcijos vietą.
 - 1.1. Atvykstama į parduotuvę, prekybos centrą, restoraną, viešbutį ar pan.
 - 1.2. Įeinama, prieinama prie prekystalio, langelio, kasos ar pan.
2. Užmezgamas kontaktas.
 - 2.1. Pasisveikinama su pardavėju / parduotuvės savininku / padavėju / registраторiumi.
 - 2.1.1. Pasisveikina darbuotojas.
 - 2.1.2. Pasisveikina klientas.
3. Išsirenkamos prekės arba paslaugos.
 - 3.1. Nurodoma norimų prekių ar paslaugų kategorija / klasė.
 - 3.1.1. Teirujamasi informacijos.
 - 3.1.2. Informacija suteikiama.
 - 3.2. Pateikiami galimi pasirinkimai.
 - 3.3. Aptariami siūlomų pasirinkimų pranašumai ir trūkumai (pavyzdžiui, kokybė, spalva, dydis).
 - 3.3.1. Teirujamasi informacijos.
 - 3.3.2. Informacija suteikiama.
 - 3.3.3. Prašoma patarimo.
 - 3.3.4. Patariama.
 - 3.3.5. Klausiama, kas labiau patinka.
 - 3.3.6. Pasakoma, kas labiau patinka ir pan.
 - 3.4. Nurodoma, ko konkrečiai pageidaujama.
 - 3.5. Prekės apžiūrimos.
 - 3.6. Sutinkama pirkti.
4. Paduodamos prekės, mokami pinigai.
 - 4.1. Suderinama konkrečių prekių kaina.
 - 4.2. Pateikiama bendra suma už viską.
 - 4.3. Mokami ir gaunami pinigai.
 - 4.4. Duodamos ir priimamos prekės bei čekis.
 - 4.5. Pardavėjas ir klientas vienas kitam padėkoja.
 - 4.5.1. Padėkoja pardavėjas.
 - 4.5.2. Padėkoja klientas.

5. Atsisveikinama ir išeinama.

5.1. Rodomas abipusis pasitenkinimas.

5.1.1. Pasitenkinimą išreiškia pardavėjas.

5.1.2. Pasitenkinimą išreiškia klientas.

5.2. Pasikeičiama keliomis nereikšmingomis frazėmis (pavyzdžiui, apie orą).

5.3. Atsisveikinama.

5.3.1. Atsisveikina pardavėjas.

5.3.2. Atsisveikina klientas.

Pastaba. Reikia pažymėti, kad ne visada bendraujama pagal šį ir panašius pardavėjų bei pirkėjų bendravimo modelius. Šiais laikais kalba vartojama taupiau, ir aptariamieji modeliai taikomi dorojantis su keblumais, kylančiais kitais atžvilgiais nuasmenintose, pusiau automatizuotose transakcijose, arba siekiant padaryti jas žmogiškesnes.

Kalbant apie funkcinius gebėjimus, nėra įmanoma sudaryti skalių, kurios aprėptų visas funkcinės kompetencijos sritis. Kai kurias mikrofunkcinės veiklos rūšis iš tiesų apima sąveikos ir produkcinės komunikacinės veiklos skalės.

Yra du bendrieji kokybiniai veiksniai, kurie lemia mokinio / kalbos vartotojo funkcinę sėkmę:

- a) **kalbos vartojimo laisvumas**, gebėjimas aiškiai reikšti mintis, rutulioti kalbą ir rasti išeitį patekus į itin keblią situaciją;
- b) **tikslumas**, gebėjimas formuluoti mintis ir teiginius taip, kad būtų aišku, kas norima pasakyti.

Šiems dviem kokybiniais aspektams galima pateikti aiškinamąsias skales.

KALBĖJIMO LAISVUMAS	
C2	Geba išsamiai reikšti mintis natūralia kalbos tėkme, nesvyruodamas, nedėdamas tam pastangų. Stabtelima tik pagalvoti, kokie žodžiai būtų tinkamiausi norimoms mintims perteikti, tinkamam pavyzdžiui ar paaiškinimui rasti.
C1	Geba kalbėti laisvai ir spontaniškai, beveik be jokių pastangų. Tik sunki tema gali sutrikdyti natūralią, sklandžią kalbos tėkmę.
B2	Geba komunikuoti spontaniškai, dažnai itin laisvai ir lengvai reikšdamas mintis net ir tuomet, kai šneka daugiau ir kalba yra sudėtinga.
	Geba produkuoti sakinčius tekstus gana tolygiu tempu; nors gali būti dvejojama ieškant tinkamos struktūros ar pasakymo, daroma nedaug ilgesnių pauzių. Geba bendrauti taip laisvai ir spontaniškai, kad įprastinis bendravimas su gimtakalbiais visiškai įmanomas nesukeliant sunkumų nė vienam iš kalbančiųjų.
B1	Geba reikšti mintis palyginti laisvai. Nepaisydamas formulavimo sunkumų, kurie verčia stabtelėti ir dėl kurių atsiduriama itin kebliose situacijose, geba tęsti kalbėjimą niekieno nepadedamas.
	Geba kalbėti išsamiai, nors stabtelėjimai ieškant gramatinių konstrukcijų bei žodžių ir taisantis yra labai akivaizdūs, ypač jei kalba daugiau ir nepasirengęs.
A2	Geba trumpai pakalbėti taip, kad būtų suprstas, nors daro daug pauzių, vis mėgina iš naujo pradėti kalbėti, performuluoja.
	Geba pakankamai lengvai produkuoti trumpus pasakymus žinomomis temomis, nepaisant pastebimų dvejonų ir nesėkmingų mėginimų pradėti kalbėti.
A1	Geba vartoti labai trumpus, pavienius, daugiausia iš anksto parengtus pasakymus, kalbėdamas stabčioja rinkdamas pasakymus, stengdamasis ištarti mažiau žinomus žodžius, įveikdamas komunikacijos nesklaidumus.

TIKSLUMAS	
C2	Geba tiksliai perteikti subtilius reikšmės atspalvius pakankamai taisyklingai vartodamas daug apibrėžiamųjų, tikslinamųjų priemonių (pavyzdžiui, prieveiksmių laipsnius, įvardžiutes formas). Geba pabrėžti, atskirti ir išvengti dviprasmybių.
C1	Geba tiksliai pateikti nuomones ir teiginius pagal tikrumo / netikrumo laipsnį, įsitikinimą / abejonę, galimumą ir t. t.
B2	Geba patikimai perteikti išsamią informaciją.
B1	Geba pakankamai tiksliai paaiškinti esminius minties ar problemos aspektus.
	Geba perteikti paprastą, tiesmuką aktualią informaciją, suprantamai pasakydamas tai, kas, jo manymu, yra svarbiausia. Geba suprantamai pasakyti tai, ką nori.
A2	Geba pasakyti tai, ką nori, kai paprastai ir tiesiogiai keičiamasi ribota informacija apie žinomus ir įprastinius dalykus, tačiau kitose situacijose tai, ką nori pasakyti, dažniausiai turi riboti.
A1	Neaptariama

„Metmenų“ naudotojai galėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti:

- *kokių diskurso ypatybių mokinys bus mokomas, kokių iš jo bus reikalaujama;*
- *kokių makrofunkcijų mokinys bus mokomas, kokių iš jo bus reikalaujama produkuoti;*
- *kokių mikrofunkcijų mokinys bus mokomas, kokių iš jo bus reikalaujama produkuoti;*
- *kokių sąveikos modelių mokiniui reikės;*
- *kokius modelius tikimasi jį taikysiant, kokių turėtų būti mokoma;*
- *pagal kokius principus atrenkamos ir išdėstomos makrofunkcijos bei mikrofunkcijos;*
- *kaip gali būti apibūdinta kokybinė pragmatinio komponento išmokimo pažanga.*

6. Kalbos mokymasis ir mokymas

Šiame skyriuje aptariami tokie klausimai:

- kokiais būdais mokinys išmoksta atlikti užduotis, tam tikrą veiklą bei konkrečius veiksmus ir išsiugdo kompetencijas, reikalingas bendrauti;
- kaip mokytojai, įvairiai padėdami, gali palengvinti šiuos procesus;
- kaip švietimo administratoriai ir kiti asmenys, nuo kurių priklauso sprendimai, gali geriausiai parengti šiuolaikinių kalbų mokymo planus ir programas?

Tačiau pirmiausia turėtume aptarti mokymo tikslus.

6.1. Ką mokiniai turėtų išmokti ar įsisavinti?

6.1.1. Kalbos mokymosi ir mokymo tikslų ir uždavinių formulavimas turėtų būti grindžiamas mokinių ir visuomenės poreikių įvertinimu, užduotimis, veikla ir veiksmais, kuriuos mokiniams reikės atlikti, kad patenkintų tuos poreikius, ir kompetencijomis bei strategijomis, kurias mokiniai turėtų išsiugdyti, kad tai atliktų. Todėl 4 ir 5 skyriuose siekiama aprašyti, ką visiškai kompetentingas kalbos vartotojas geba daryti ir kokios žinios, gebėjimai ir nuostatos padaro tokią veiklą galimą. Tai daroma kiek galima išsamiau, nes nežinoma, kurios veiklos rūšys bus svarbios konkrečiam mokiniui. Skyriuose nurodoma, kad norint kuo veiksmingiau dalyvauti komunikaciniuose įvykiuose, mokiniai turi būti išsiugdę:

- reikiamas kompetencijas, smulkiau aprašomas 5 skyriuje;
- gebėjimą šias kompetencijas išreikšti veikla, kaip detalizuojama 4 skyriuje;
- gebėjimą taikyti būtinas strategijas, kad kompetencijos būtų išreikštos veikla.

6.1.2. Kad būtų galima parodyti mokinių kalbos pažangą ar ją valdyti, naudinga jų gebėjimus aprašyti vienas po kito einančių lygių tvarka. Tokios skalės, kur įmanoma, pateikiamos 4 ir 5 skyriuose. Vaizduojant mokinių pažangą ankstyvosiose bendrojo lavinimo stadijose, kai negalima numatyti jų profesinės veiklos poreikių ar kai iš tikrųjų reikia įvertinti, kaip mokinys apskritai moka kalbą, naudingiausia ir praktiškiausia būtų kai kurias šių kategorijų sutraukti į bendrą kalbos gebėjimų apibūdinimą, kaip 3 skyriaus 1 lentelėje.

Daug lanksčiau galima naudotis modeliu, pagal kurį sudaryta 3 skyriaus 2 lentelė, skirta mokiniui įsivertinti, – joje skirtingos kalbinės veiklos rūšys skalėje pateikiamos atskirai, nors kiekviena jų ir visuminiu požiūriu. Toks pateikimas leidžia parodyti profilį tais atvejais, kai gebėjimai nėra išugdyti vienodai. Žinoma, dar lanksčiau galima veikti, kai dalinės kategorijos detalai pateikiamos atskiromis skalėmis, kaip daroma 4 ir 5 skyriuose. Nors kalbos vartotojas turi išsiugdyti visus gebėjimus, aprašytus šiuose skyriuose, kad veiksmingai susidorotų su plačiu spektru komunikacinių įvykių, tačiau ne visi mokiniai norės – ar ne visiems reikės – visus juos išsiugdyti ne gimtąja kalba. Pavyzdžiui, kai kuriems mokiniams visai nereikės rašyti. Kitiems gali rūpėti tik rašytinių tekstų supratimas. Tačiau tai nereikia, kad tokie mokiniai turėtų apsiriboti atitinkamai sakytine ar rašytine kalba.

Gali būti, kad atsižvelgiant į mokinio kognityvinį stilių, sakininės kalbos įsiminimą gerokai palengvina siejimas su atitinkamomis rašytinėmis formomis. Ir atvirkščiai – rašytinių formų suvokimą gali palengvinti ar netgi lemti asociacijos su atitinkamais garsiniais pasakymais. Tokiu atveju vartojimui nebūtini – ir todėl neįvardijami kaip *tikslas* – gebėjimai vis dėlto gali būti įtraukiami į kalbos mokymąsi kaip *priemonė* tikslui pasiekti. Kurios kompetencijos, užduotys, veiklos rūšys ir strategijos turi būti įtrauktos į tam tikro mokinio ugdymą kaip tikslas ar priemonė, yra sprendimo (sąmoningo ar ne) dalykas.

Taip pat nėra logiškai būtina, kad kompetencija, užduotis, veiklos rūšis ar strategija, kuri yra laikoma tikslu, būtinu mokinio komunikaciniams poreikiams patenkinti, būtų įtrauktos į mokymosi programą. Pavyzdžiui, galima daryti prielaidą, kad *pasaulio pažinimas* iš esmės yra ankstesnės žinios, jau sudarančios dalį mokinio bendrosios kompetencijos, susiklosčiusios per ankstesnę gyvenimo patirtį ar per gimtosios kalbos pamokas. Tada gali kilti sunkumų tik rasti tinkamą kokios nors pirmosios kalbos (K1) sąvokinės kategorijos atitikmenį antrąja kalba (K2). Reikia nuspręsti, kas nauja turi būti išmokta ir kas gali būti jau įgyta. Problema kyla, kai tam tikras sąvokinis laukas pirmojoje ir antrojoje kalbose dažniausiai skiriasi, taigi tų kalbų žodžių reikšmės atitinka iš dalies ir netiksliai. Kiek pavojingas šis neatitikimas? Kokių nesupratimų tai gali sukelti

ti? Taigi kokie prioritetai turi būti teikiami tam tikroje mokymosi stadijoje? Kokiame lygyje turėtų būti reikalaujama – ar tikimasi – puikaus reikšmių skyrimo? Ar galima į tai nekreipti dėmesio ir manyti, kad to išmokstama savaime įgyjant patirties?

Panašių problemų kyla dėl tarties. Daug fonemų visai nesunkiai gali būti perkelta iš K1 į K2. Kai kuriais atvejais tam tikrose pozicijose garsai gali būti akivaizdžiai skirtingi (alofonai). Galbūt kai kurių antrosios kalbos fonemų išvis nėra pirmojoje kalboje. Jei jų neįsisavinama ar neišmokstama, prarandama dalis informacijos ir gali kilti nesusipratimų. Kaip dažnai gali kilti tokių nesusipratimų ir kiek jie svarbūs? Koks prioritetas tam turi būti teikiamas? Klausimas, kokiame amžiuje ir kokiame mokymosi etape geriausia mokytis fonemų, yra sudėtingas dėl to, kad įpratimas yra svarbiausias būtent fonetikos lygmeniu. Įsisąmoninti tarties klaidas ir persimokyti automatizuoto elgesio tada, kai kalbos mokama beveik kaip gimtosios, gali būti sunkiau (pareikalautų daugiau laiko ir pastangų), negu būtų buvę pradiniam mokymosi etape, ypač ankstyvame amžiuje.

Kaip matyti iš aptarimo, tikslų, tinkamų tam tikram mokiniui tam tikrame mokymosi etape ar tam tikro amžiaus mokiniams, negalima mechaniškai nusistatyti vien ištiesai skaitant pateiktąsias visų parametrų skales. Kiekvienu atveju reikia nuspręsti.

6.1.3. Daugiakalbė ir daugiakultūre kompetencija

Tai, kad „Metmenys“ nėra tik „panoraminis“ komunikacinių gebėjimų išdėstymas skalėse, bet juose išskiriamos ir išdėstomos skalėse bendrųjų kategorijų sudėtinės dalys, yra ypač svarbu turint omeny daugiakalbės ir daugiakultūres kompetencijos ugdymą.

6.1.3.1. Netolygi ir kintanti kompetencija

Daugiakalbė ir daugiakultūre kompetencija paprastai yra netolygi, ir tai pasireiškia vienokiu ar kitokiu būdu.

- Mokiniai paprastai geriau išmoksta vieną kalbą negu kitas.
- Vienos kalbos kompetencijų profilis skiriasi nuo kitų kalbų (pavyzdžiui, puiki dviejų kalbų kalbėjimo kompetencija, bet tik vienos jų gera rašymo kompetencija).
- Daugiakultūris profilis skiriasi nuo daugiakalbčio (pavyzdžiui, geras bendruomenės kultūros pažinimas, bet menkas jos kalbos mokėjimas, arba menkas bendruomenės pažinimas, nors jos vyraujanti kalba gerai išmokta).

Toks pusiausvyros nebuvimas yra visiškai normalus. Jei daugiakalbystės ir daugiakultūriškumo sąvokos praplečiamos įtraukiant ir tuos atvejus, kai socialinės veiklos subjektai gimtosios kalbos ir kultūros aplinkoje yra veikiami skirtingų tarmių ir kultūros variantų, būdingų bet kuriai sudėtingai visuomenei, aišku, kad ir čia pusiausvyros nebuvimas (arba skirtingi pusiausvyros tipai) yra norma.

Pusiausvyros nebuvimas taip pat susijęs su tuo, kad daugiakalbė ir daugiakultūre kompetencija yra kintamo pobūdžio. Tradiciniu požiūriu „vienakalbė“ komunikacinė kompetencija „gimtaja kalba“ yra greitai stabilizuojama, o daugiakalbės ir daugiakultūres kompetencijos profilis yra laikinas ir kintamas. Konkretaus asmens karjera, šeimos istorija, kelionių patirtis, skaitymas ir pomėgiai pastebimai veikia jo kalbinę ir kultūrinę biografiją, keičia daugiakalbystės pusiausvyros formas, turtina jo žinias apie kultūrų gausą. Tai jokių būdu nereiškia, kad asmuo yra nepastovus, abejojantis ar jam pačiam trūksta pusiausvyros, bet veikiau – daugeliu atveju – tai padeda suvokti savo tapatybę.

6.1.3.2. *Kalbų kaitą lemianti diferencijuota kompetencija*

Dėl tokios pusiausvyros nebuvimo daugiakalbei ir daugiakultūrei kompetencijai būdinga tai, kad taikant ją skirtingais būdais pasinaudojama ir bendraisiais, ir kalbiniais konkreto asmens gebėjimais bei žiniomis (žr. 4 ir 5 skyrius). Pavyzdžiui, kalbinėms *užduotims* atlikti priklausomai nuo kalbos pasitelkiamos skirtingos *strategijos*. Todėl asmuo, bendraudamas su gimtakalbiu tokia kalba, kurią nelabai moka, spragoms kompensuoti pasitelkia *egzistencinę kompetenciją (savoir-être)* – rodo (pavyzdžiui, gestais, mimika, kitokiais artumą rodančiais ženklais) esąs atviras, linksmas, geros valios, o bendraudamas kalba, kurią moka geriau, tas pats asmuo gali laikytis oficialiau ir santūriau. *Užduotis* taip pat gali būti kitaip apibrėžta, kalbinis pranešimas performuluotas ar kitaip perteikiamas atsižvelgiant į savo raiškos išgales ir tai, kaip asmuo jas suvokia.

Daugiakalbei ir daugiakultūrei kompetencijai dar būdinga tai, kad ji nėra paprasčiausia vienakalbių kompetencijų suma, bet leidžia įvairių rūšių derinius ir kaitas: galima pranešime keisti kodą, vartoti dvi kalbas. Turtingesnis tokio pobūdžio repertuaras leidžia pasirinkti užduočių atlikimo strategijas, tinkamai pasinaudojant kitomis kalbomis ar kalbų kaita.

6.1.3.3. *Sąmoningumo ugdymas ir vartojimo bei mokymosi procesai*

Daugiakalbė ir daugiakultūre kompetencija taip pat prisideda prie kalbinio ir komunikacinio sąmoningumo ugdymo ir netgi metakognityvinių strategijų, kurios

leidžia socialinės veiklos subjektui tapti sąmoningesniam ir kontroliuoti savo „spontanišką“ užduočių atlikimą ir ypač jų kalbinį lygmenį. Be to, ši daugiakalbiškumo ir daugiakultūriškumo patirtis:

- remiasi ankstesnėmis *sociolingvistinėmis* ir *pragmatinėmis kompetencijomis* bei savo ruožtu jas ugdo;
- skatina geriau suvokti skirtingų kalbų sistemų bendrumą ir specifiką (formuoja metakalbinį, tarpkalbinį ar vadinamąjį „hiperkalbinį“ sąmoningumą);
- dėl savo pobūdžio plečia žinias, kaip mokytis, ir ugdo gebėjimą užmegzti santykius su kitais ir dalyvauti naujose situacijose.

Tam tikru mastu tai gali skatinti tolesnį kalbos mokymąsi ir kultūros pažinimą. Taip būna ir tada, kai daugiakalbė ir daugiakultūrė kompetencija „be pusiausvyros“ ir kai tam tikros kalbos mokėjimas išlieka „dalinis“.

Be to, galima teigti, kad vienos svetimosios kalbos ir kultūros žinios ne visada padeda peržengti tai, kas „gimtojoje“ kalboje ir kultūroje gali būti etnocentriška, ir netgi gali turėti priešingą poveikį (mokantis **vienos** kalbos ir susiduriant su **viena** kultūra stereotipus ir išankstines nuomones veikiau galima įtvirtinti nei susilpninti), – o mokantis kelių kalbų tai pavyksta geriau, kartu dar mokomasi mokytis.

Šiame kontekste svarbu mokyklose skatinti kalbų įvairovę ir daugiau nei vienos svetimosios kalbos mokymąsi. Tai nėra tik kalbų politika Europai svarbiame istorijos etape ir netgi ne, pavyzdžiui, kad ir koks svarbus, ateities galimybių jauniems žmonėms, mokantiems daugiau kaip dvi kalbas, klausimas. Tai klausimas, kaip padėti mokiniams:

- kurti savo kalbinę ir kultūrinę tapatybę integruojant į ją įvairiapusę kitoniškumo patirtį;
- ugdyti gebėjimą mokytis remiantis šia įvairiapuse patirtimi sieti keletą kalbų ir kultūrų.

6.1.3.4. Dalinė kompetencija ir daugiakalbė bei daugiakultūrė kompetencija

Turint mintyje tokią perspektyvą, turi prasmę ir tam tikros kalbos *dalinės kompetencijos* sąvoka: tai nėra pasitenkinimas ribotu ar išskaidytu svetimosios kalbos mokėjimu – ar principiniais, ar praktiniais sumetimais, o greičiau požiūris į tuo metu netobulą mokėjimą kaip į sudedamąją daugiakalbės kompetencijos dalį, dar ją ir praturtinančią. Taip pat reikia pabrėžti, kad ši „dalinė“ kompetencija, kuri yra *daugialypės* kompetencijos dalis, kartu yra *funkcinė* kompetencija specifinio riboto tikslo atžvilgiu.

Tam tikros kalbos dalinė kompetencija gali būti susijusi su receptyvosiomis *kalbinės veiklos rūšimis* (pavyzdžiui, rašytinės ir sakytinės kalbos supratimas); gali turėti ryšį su tam tikra *sritimi* ar specifine *užduotimi* (pavyzdžiui, leisti pašto tarnautojui suteikti informaciją apie įprasčiausias pašto operacijas užsienio klientams tam tikra kalba). Tačiau ji taip pat gali apimti *bendrąsias kompetencijas* (pavyzdžiui, nekalbines *žinias* apie kitų kalbų, kultūrų ar jų bendruomenių ypatybes), jeigu tik papildomas vienos ar kitos specifinių kompetencijų dimensijos ugdymas turi funkcinį vaidmenį. Kitaip tariant, „Bendruosiuose Europos kalbų metmenyse“ dalinės kompetencijos sąvoka yra apžvelgiama kartu su skirtingais modelio komponentais (žr. 3 skyrių) ir atsižvelgiant į įvairius tikslus.

6.1.4. Tikslų įvairovė atsižvelgiant į „Metmenis“

Kalbos mokymo programų (be abejonės, labiau nei kitų dalykų ir kitų mokymosi tipų) rengimas apima tikslų pobūdžio ir lygių rinkimąsi. Tam bendruosiuose metmenyse skiriamas ypatingas dėmesys. Kiekvienas iš svarbesnių pateikiamo modelio komponentų gali būti mokymosi tikslas ir naudojimosi „Metmenimis“ pradžia.

6.1.4.1. Tikslų tipai atsižvelgiant į „Metmenis“

Mokymo ar mokymosi tikslai iš esmės gali būti suvokiami įvairiai.

- a) Ugdyti mokinio bendrąsias kompetencijas (žr. 5.1 skyrelį) – tai būtų *deklaratyviosios žinios (savoir)*, *įgūdžiai* ir *gebėjimai (savoir-faire)*, *asmenybės savybės*, *nuostatos* ir t. t., *egzistencinė kompetencija (savoir-être)* ar *gebėjimas mokytis*, arba atskirai viena ar kita iš šių dimensijų. Kai kuriais atvejais svetimosios kalbos mokymosi tikslas – pirmiausia suteikti mokiniui deklaratyviųjų žinių (pavyzdžiui, gramatikos, literatūros ar apie tam tikras kitos šalies kultūros ypatybes). Kitais atvejais kalbos mokymasis suvokiamas kaip būdas mokiniui ugdyti savo asmenybę (pavyzdžiui, būti tikresniam ir pasitikėti savimi, dažniau ryžtis kalbėti grupėje) ar plėsti savo žinias, kaip reikia mokytis (būti atviresniam naujovėms, įsisąmoninti kitoniškumą, būti smalsiam). Pakanka priešasčių manyti, kad šie konkretūs tikslai, tam tikru metu siejami su kokia nors kompetencijos dalimi ar koku nors jos tipu (arba dalinės kompetencijos ugdymu), visiems vienodai padeda kurti ar papildyti daugiakalbę ir daugiakultūrę kompetenciją. Kitaip sakant, dalinio tikslo siekimas gali būti viso mokymosi projekto dalis.

- b) Plėsti ir daryti įvairesnę komunikacinę kalbinę kompetenciją (žr. 5.2 skyrelį) – tai apimtų *lingvistinį, pragmatinį ar sociolingvistinį komponentą*, arba juos visus. Pagrindinis svetimosis kalbos mokymosi tikslas gali būti puikus kalbinio komponento išmokimas (kalbos fonetinės sistemos, žodyno ir sintaksės išmanymas) visai nesidomint sociolingvistiniu subtilumu ar pragmatiniu veiksmingumu. Kitais atvejais pirmiausias tikslas gali būti pragmatinio pobūdžio ir siekiama išugdyti gebėjimą veikti svetimąja kalba vartojant ribotus kalbinius išteklius ir neskiriant ypatingo dėmesio sociolingvistiniam aspektui. Žinoma, niekada nesirenkama vienintelio iš šių komponentų, paprastai siekiama, kad būtų darniai ugdomi jie visi, tačiau visais laikais netrūksta pavyzdžių, kai vienai ar kiti komunikacinės kompetencijos sudedamajai daliai skiriamas ypatingas dėmesys. Komunikacinę kalbos kompetenciją laikant daugiakalbe ir daugiakultūre kompetencija, visuma (t. y. apimančia ir gimtosios kalbos atmainas, ir vieną ar kelias svetimąsias kalbas), galima tvirtinti, kad tam tikrais atvejais ir tam tikromis aplinkybėmis pagrindinis svetimosis kalbos mokymo tikslas (net jeigu ir neakivaizdus) buvo gimtosios kalbos žinių ir mokėjimo tobulinimas (pavyzdžiui, vertimas, funkcinio stiliaus ir tinkamo žodyno paieškos verčiant į gimtąją kalbą, lyginamosios stilistikos ir semantikos atmainos).
- c) Geriau išmokti vieną ar kelias konkrečias kalbinės veiklos rūšis (žr. 4.4 skyrelį) – tai būtų *receptijos, produkcijos, sąveikos ar tarpininkavimo*. Pagrindinis svetimosis kalbos mokymosi tikslas gali būti veiksminga receptyvioji veikla (skaitymas ir klausymas), tarpininkavimas (vertimas raštu ir žodžiu) ar tiesioginė sąveika. Ir vėl savai aišku, kad šie tikslai niekada nebūna izoliuoti, nepriklausomi vienas nuo kito. Tačiau nustatant tikslus galima vienam kuriam aspektui suteikti didesnę svarbą nei kitiems, ir toks kryptingumas, jei jis nuoseklus, paveiks visą procesą: turinio ir mokymosi užduočių pasirinkimą, mokymosi seką ir galimus jos taisymus, tekstų tipų atranką ir t. t.

Beje, galima pasakyti, kad apskritai *dalinės kompetencijos sąvoka* pirmiausia buvo įvesta ir vartojama kalbant būtent apie tokį rinkimąsi (pavyzdžiui, primygtinai reikalaujama – ir tiksluose pabrėžiama – mokytis receptyviosios veiklos ir suprasti rašytinius ir / ar sakytinius tekstus). Bet čia siūloma praplėsti tokios vartosenos ribas:

- viena vertus, užsimenant, kad kiti su daline kompetencija susiję tikslai gali būti nustatyti (kaip nurodyta a, b ar d punktuose) atsižvelgiant į „Metmenis“;

- antra vertus, atkreipiant dėmesį į tai, kad šie „Metmenys“ leidžia bet kurią vadinamąją „dalinę“ kompetenciją įtraukti į daug bendresnę komunikacinių ir mokymosi kompetencijų grupę.

d) Optimaliai veikti konkrečioje srityje (žr. 4.1 skyrelį) – tai apimtų *viešosios veiklos, profesinės veiklos, mokymo ir mokymosi ar asmeninio gyvenimo sritis*. Pagrindinis svetimšios kalbos mokymosi tikslas gali būti geriau dirbti, mokytis ar lengviau prisitaikyti prie gyvenimo kitoje šalyje. Kaip ir kitos svarbesnės siūlomo modelio sudedamosios dalys, šie tikslai eksplicitiškai atsispindi kursų aprašuose, kalbos paslaugų pasiūloje bei paklausoje ir mokymosi bei mokymo medžiagoje. Būtent šiuo požiūriu galima kalbėti apie „specialius tikslus“, „specialius kursus“, „dalykinę kalbą“, „pasirengimą gyventi užsienyje“, „darbuotojų migrantų kalbinę integraciją“. Tai nereiškia, kad tam tikros tikslinės grupės, kuri turi pritaikyti savo daugiakalbę ir daugiakultūrę kompetenciją prie tam tikros socialinės srities veiklos, specialių poreikių tenkinimas visada reikalauja šiam tikslui tinkamo specialaus mokymo. Tačiau, kaip buvo kalbėta ir apie kitus komponentus, tokių tikslų, susijusių su šiuo požiūriu ir šiuo židiniu, formulavimas paprastai daro poveikį kitiems programų sudarymo aspektams bei etapams ir pačiam mokymui bei mokymuisi.

Pažymėtina, kad šio pobūdžio tikslai, apimantys funkcinių prisitaikymą prie konkrečios srities, taip pat atitinka dvikalbio švietimo situacijas, „panardinimą“ (imersiją, suprantant šį terminą taip, kaip jis buvo vartojamas atliekant eksperimentus Kanadoje) ir mokyklinį lavinimą, kur mokymo kalba skiriasi nuo šeimos kalbos (pavyzdžiui, švietimas tik prancūzų kalba kai kuriose daugiakalbėse buvusiose Afrikos kolonijose). Šiuo požiūriu – ir tai nėra iš esmės nesuderinama su šiuo tyrimu – tokių imersijos situacijų tikslas, kad ir kokie būtų kalbiniai rezultatai, yra ugdyti dalines kompetencijas, susijusias su mokymo bei mokymosi sritimi ir kitų, nekalbinių žinių įgijimu. Prisimintina, kad nors mokyklų mokomoji kalba buvo prancūzų, daugeliu atvejų Kanadoje atliekant visišką imersijos eksperimentus su jaunesnio amžiaus mokiniais iš pradžių nebuvo specialiai numatyta laiko mokyti anglakalbius vaikus prancūzų kalbos.

- e) Turtinti ir įvairinti strategijas arba atlikti užduotis (žr. 4.5 skyrelį ir 7 skyrių) – tai susiję su vienos ar daugiau kalbų mokymosi ir vartojimo, kitų kultūrų atradimo ar pažinimo tvarkyba.

Atrodytų, kad mokymosi procese vienu ar kitu metu labiau linkstama ugdyti tas strategijas, kurios įgalintų atlikti vienokios ar kitokios rūšies kalbines užduotis. Todėl tikslas yra tobulinti tas strategijas, kurias mokiniai jau yra įpratę taikyti, kad jos taptų sudėtingesnės, platesnės ir sąmoningesnės, padaryti jas tinkamas užduotims, kurioms dar nebuvo taikomos. Jei pripažįstama, kad kokios nors ar komunikacinės, ar mokymosi strategijos leidžia individui mobilizuoti savo kompetencijas – įtvirtinti ir, galimas daiktas, pagerinti ar išplėsti, – verta iškelti tikslą ugdyti tokias strategijas, nors jos pačios nėra savitikslis.

Užduotys paprastai būna nukreiptos į tam tikrą sritį ir laikomos tos srities siekiniais, kaip aprašoma d punkte. Bet yra atvejų, kai mokymosi tikslas yra siauras: daugiau ar mažiau stereotipiškai atlikti tam tikras užduotis, kurioms reikia ribotų kalbos elementų, viena ar keliomis svetimomis kalbomis. Dažnai pateikiamas komutatoriaus operatorių pavyzdys, kai tikimasi „daugiakalbės“ atlikties: keliomis standartinėmis formuluotėmis perteikti kompanijos potvarkius, susijusius su įprasta veikla. Tokie pavyzdžiai veikia liudija pusiau automatinę elgesį, o ne dalines kompetencijas, tačiau negalima paneigti, kad aiškiai nustatytų kartojamųjų užduočių atlikimas tokiais atvejais taip pat gali būti svarbiausias mokymosi tikslas.

Apskritai tikslų formulavimo per užduotis pranašumas yra tai, kad taip galima konkrečiau – taip pat ir mokiniams – apibūdinti laukiamus rezultatus ir visam mokymuisi suteikti trumpalaikę motyvaciją. Labai paprastas pavyzdys: pasakyti vaikams, kad jų atliksimi pratimai įgalins juos svetimąja kalba žaisti „Laimingas šeimas“ (tikslas – atlikti „užduotį“), gali būti būdas paskatinti mokytis žodžių, kuriais apibūdinami šeimos nariai (platesnio komunikacinio tikslo lingvistinio komponento dalis). Šia prasme vadinamojo projekcinio mokymo, tikrovės modeliavimo ir įvairių vaidmenų žaidimų tikslai iš esmės taip pat yra trumpalaikiai, apibūdinami kaip atliktinos užduotys, tačiau tikrieji mokymo tikslai yra arba tai užduočiai reikalingos kalbos žinios, arba užduočiai (ar užduočių grandinei) reikalinga kalbinė veikla, ar strategijų mokymas ar taikymas. Kitaip tariant, nors pagal loginę „Metmenų“ koncepciją daugiakalbė ir daugiakultūrė kompetencija reiškiasi ir yra ugdoma atliekant užduotis, tačiau pačios tos užduotys mokymo požiūriu tėra tik matomi tikslai ar kaip žingsneliai kitų tikslų link.

6.1.4.2. Dalinių tikslų papildomumas

Apibrėžti mokymo ar mokymosi tikslus nurodant svarbiausias bendrojo metmenų modelio sudedamąsias dalis ar kiekvienos iš jų smulkesnius komponentus nėra paprasčiausias stilistikos pratimas. Tai parodo galimą mokymosi tikslų ir įmanomą mokymo

formų įvairovę. Aišku, kad labai daug siūlomų mokyklinių ir nemokyklinių mokymo ir mokymosi formų tuo pačiu metu apima keletą iš šių tikslų. Taip pat aišku (tačiau verta pakartoti), kad dėl „Metmenų“ modelio nuoseklumo siekiant vienaip ar kitaip suformuluoto tikslo kartu gaunama ir tokių rezultatų, kurie nebuvo tiesioginis – arba bent nebuvo pagrindinis – siekinys.

Pavyzdžiui, tarkim, kad tikslas yra iš esmės susijęs su sritimi ir pabrėžiama tai, ko reikia konkrečiam darbui (kad ir restorano padavėjo), tai šiam tikslui pasiekti bus ugdomos kalbinės veiklos rūšys, susijusios su sakytine sąveika; kalbant apie komunikacinę kompetenciją, dėmesys bus kreipiamas į lingvistinio komponento tam tikras leksikos grupes (žodžius, kurių reikia, pavyzdžiui, patiekalams apibūdinti) ir į tam tikras sociolingvistikos normas (kaip kreipiamasi į klientus, kaip, reikalui esant, prašoma trečiųjų šalių pagalbos ir t. t.); be abejo, būtinai prireiks ir tam tikrų *egzistencinės kompetencijos (savoir-etre)* aspektų (taktiškumo, mandagumo, mandagios šypsenos, kantrybės ir t. t.) ar žinių, susijusių su tam tikros šalies kultūra – virtuve ir valgymo papročiais. Galima pateikti ir kitokių pavyzdžių, kur pagrindiniu tikslu būtų pasirinkti kiti komponentai, bet *dalinės kompetencijos* sąvokai iliustruoti visiškai užtenka ir šio (žr. komentarus apie tai, kaip santykiškai gali būti suprantamas dalinis kalbos mokėjimas).

6.2. Kalbos mokymosi procesas

6.2.1. Įsisavinimas ar išmokimas?

Terminai *kalbos įsisavinimas* ir *kalbos išmokimas* šiuo metu yra vartojami įvairiomis reikšmėmis. Dažnai jų vartoseną sinonimiška. Kartais vienas ar kitas terminas vartojamas kaip bendrasis, o antrasis – siauresne prasme. Vadinasi, ir *kalbos įsisavinimas* gali būti vartojamas arba bendresne reikšme, arba siauresne:

- a) aiškinant negimtakalbių kalbos mokėjimą šiuolaikinių universaliosios gramatikos teorijų (pavyzdžiui, apie parametrų nustatymą) požiūriu. Paprastai tos teorijos laikomos teorinės psicholingvistikos šaka, nesvarbia ar mažai svarbia praktikams, ypač jei laikoma, kad gramatika yra neįsisažmonintas dalykas;
- b) įvardijant nesąžoningą kitos (negimtosios) kalbos išmokimą natūralioje kalbinėje aplinkoje, t. y. tiesiogiai girdint ar skaitant ir dalyvaujant komunikaciniuose įvykiuose.

Kalbos išmokimas gali būti vartojamas kaip bendrasis terminas arba siauresne prasme taip gali būti vadinamas kalbinių gebėjimų susiformavimas tam tikro suplanuoto mokymosi etapo (ypač kalbant apie formalųjį mokymąsi švietimo įstaigose) pabaigoje.

Šiuo metu nepanašu, kad būtų galima visur vartoti bendrą terminiją, būtent dėl to, kad nėra vieno bendro termino, kuris apimtų *išmokimą* ir *įsisavinimą* siaurosiosiomis prasmėmis.

„Metmenų“ naudotojai prašomi apsvarstyti ir, jei galima, nustatyti, kuria reikšme jie vartoja šiuos terminus, ir nevertoti jų kitokiomis reikšmėmis negu „Metmenyse“. Pageidautina, kad jie apsvarstyti ir, kur tinkama, nustatytų:

- *kokios yra kalbos įsisavinimo (minėtąja b reikšme) galimybės ir kaip jos pasinaudojama.*

6.2.2. Kaip mokiniai mokosi?

6.2.2.1. Šiuo metu nėra pakankamai tvirto, tyrimais pagrįsto sutarimo, kaip vyksta mokymasis, kad būtų galima „Metmenyse“ remtis kokia nors viena mokymosi teorija. Kai kurie teoretikai mano, kad žmogaus informacijos apdorojimo gebėjimai yra gana platūs, kad jis, veikiamas jam pakankamai suprantamos kalbos, ją įsisavintų ir gebėtų vartoti – ir suprasti, ir produkuoti. Šių mokslininkų manymu, *įsisavinimo* proceso esą neįmanoma nei stebėti, nei intuityviai suvokti ir jo esą negalima palengvinti nei sąmoningomis manipuliacijomis, nei taikant mokymo ar mokymosi metodus. Jiems atrodo, kad svarbiausias dalykas, ką gali padaryti mokytojas, – tai sukurti kiek įmanoma turtingesnę kalbinę aplinką, kurioje gali būti mokomasi be formalaus mokymo.

6.2.2.2. Kiti tyrėjai mano, kad be suprantamos įvesties pateikimo, būtina ir pakankama sąlyga kalbai ugdyti yra aktyvus dalyvavimas komunikacinėje sąveikoje. Jie taip pat laikosi nuomonės, kad eksplicitiškas mokymas ar kalbos mokymasis yra nesvarbūs. Kitas kraštutinis manymas, kad esą mokiniai, išmokę būtinas gramatikos taisykles ir žodyną, galės suprasti ir vartoti kalbą remdamiesi savo ankstesne patirtimi ir sveiku protu, ir nesą jokio reikalo kartoti. Tarp šių dviejų kraštutinių esanti dauguma „vyraujančios krypties“ mokinių, mokytojų ir juos remiančių tarnybų vadovaujasi eklektiškesne praktika, pripažindami, kad mokiniai nebūtinai išmoksta tai, ko mokytojas moko, taigi jiems reikia ir tinkamos, kontekstualizuotos bei kalbos požiūriu suprantamos įvesties, ir galimybių vartoti

kalbą sąveikaujant. Tačiau išmokti yra lengviau, ypač dirbtinėmis klasės sąlygomis, derinant sąmoningą mokymąsi su išsamiais pratybois, kad mažiau būtų sąmoningai kreipiamas dėmesys – ar net visai nekreipiamas – į žemesnio lygmens fizinius kalbėjimo ar rašymo įgūdžius, taip pat ir morfologinį bei sintaksinį taisyklingumą, tokiu būdu išlaisvinant protą aukštesnio lygmens komunikacinėms strategijoms. Kai kurie teoretikai (daug mažiau nei anksčiau) mano, kad šis tikslas gali būti pasiekiamas mokant kartojamaisiais pratimais.

6.2.2.3. Žinoma, skirtingo amžiaus, charakterio ir išsilavinimo mokiniams nevienodai paveikūs vienokie ar kitokie mokymo būdai, taip pat skiriasi ir mokytojų, kursų rengėjų ir pan. nuostatos: kaip jie derina įvairius būdus, kokią svarbą teikia produkcijai ar recepcijai, taisyklingumui ar laisvumui ir t. t.

„Metmenų“ naudotojai galėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nustatyti, kokiomis kalbos mokymosi prielaidomis jie grindžia savo darbą ir kokia metodologinė tų prielaidų reikšmė.

6.3. Kaip „Metmenų“ naudotojai gali palengvinti kalbos mokymąsi?

Kalbos mokymo darbas yra *mokymosi partnerystė* – daugelio įvairių specialistų, taip pat ir glaudžiausiai su mokymusi susijusių mokytojų bei mokinių bendradarbiavimas. Šiame skyrelyje aptariami visų partnerių vaidmenys.

6.3.1. Tie asmenys, kurie susiję su egzaminais ir kvalifikavimu, turi apgalvoti, kurie mokymosi parametrai yra svarbūs rūpinimoms kvalifikacijoms ir reikalaujamam lygiui. Jie turi konkrečiai nuspręsti, kurias būtent užduotis ir veiklos rūšis įtraukti, kurias temas nagrinėti, kuriuos žodžių junginius, idiomias ir leksinius vienetus kandidatams reikės atpažinti ar prisiminti, kokias sociokultūrinės žinias ir įgūdžius testuoti ir t. t. Jiems gali būti nesvarbu, kaip buvo išmokta ar įsisavinta tai, kas testuojama, išskyrus tai, kiek jų pačių tikrinimo būdai gali turėti teigiamą ar neigiamą atgalinį poveikį kalbos mokymuisi.

6.3.2. Švietimo institucijos, sudarydamos mokymo programų gaires ar rengdamos mokomųjų dalykų programas, nustato mokymosi tikslus. Gairėse ir programose gali būti tiksliai išvardijami tik aukštesnieji tikslai, kaip antai užduotys, temos, kompetencijos ir t. t. Nėra privalu, bet gali būti smulčiau apibrėžiamas žodynas, gramatika, komunikacinės intencijos ir jų raiška ar sąvokos, kurių reikia, kad mokiniai galėtų atlikti nurodytas užduotis ar nagrinėti temas. Taip pat nėra privalu, bet gali būti pateikiamos svarbiausios gairės ar nurodymai, kokius taikyti darbo metodus, ir nustatomi mokymosi etapai.

6.3.3. Vadovėlių autoriai ir kursų rengėjai neprivalo – nebent patys norėtų – suformuluoti savo tikslus remdamiesi užduotimis, kurias atlikti jie norėtų išmokyti, arba remdamiesi kompetencijomis bei strategijomis, kurias jie siektų ugdyti. Jiems privalo konkrečiai apsispręsti dėl daugelio smulkių dalykų, pavyzdžiui, dėl tekstų atrankos ir pateikimo tvarkos, dėl mokiniams pristatytinų veiklos rūšių, žodyno ir gramatikos. Tikimasi, kad bus pateikiami detalūs nurodymai, kaip atlikti klasės ir / ar individualias užduotis ir kokia mokinių veikla turėtų būti atsakas į pateiktą medžiagą. Šių partnerių darbai smarkiai veikia mokymosi ir mokymo procesus, todėl būtina turi būti pagrįsti aiškiais mokymosi teorijomis (retai tiesiogiai suformuluotomis, dažnai nepatikrintomis, netgi nesąmoningomis).

6.3.4. Mokytojams paprastai privaloma laikytis bet kokių oficialių gairių, naudotis vadovėliais ir kursų medžiaga (kurią jie ne visada gali analizuoti, vertinti, rinktis ir papildyti), kurti ir administruoti testus ir parengti mokinius bei studentus kvalifikaciniam egzaminams. Jie turi susiplanuoti kiekvieną pamokos minutę, ir nors planą gali apmesti iš anksto, tačiau privalo lanksčiai prisiderinti prie mokinių ar studentų reakcijos. Laukiama, kad jie stebės mokinių ar studentų pažangą ir ras būdų atpažinti, analizuoti ir įveikti mokymosi sunkumus, taip pat ir individualiems mokymosi gebėjimams ugdyti. Jiems būtina suprasti didelę mokymosi proceso įvairovę, nors tas supratimas gali būti veikiau nesąmoningas patirties rezultatas nei aiškiai apibrėžtas teorinio svarstymo padarinys, kuris būtų tinkamas indėlis į mokymosi partnerystę – švietimo tyrėjų ir mokytojų rengėjų bendradarbiavimą.

6.3.5. Pagaliau, žinoma, su kalbos įsisavinimo ir mokymosi procesais yra susiję mokiniai. Būtent jie turi išsiugdyti kompetencijas ir strategijas (kiek dar nėra išsiugdę) ir atlikti įvairiausias užduotis, kad veiksmingai dalyvautų komunikaciniuose įvykiuose. Tačiau palyginti nedaugelis mokosi aktyviai, imdamiesi iniciatyvos planuoti, sisteminti savo mokymąsi ir mokytis patys. Daugelis mokosi reaktyviai, vadovaudamiesi nurodymais ir atlikdami tai, kas jiems nurodoma mokytojų ar vadovėliuose. Vis dėlto ateina laikas, kada niekas nebemoko, o reikia mokytis pačiam. Jei „mokymasis mokytis“ yra laikomas neatskiriama kalbos mokymosi dalimi, taip skatinamas savarankiškas mokymasis: mokiniai vis labiau supranta, kokiais būdais jie išmoksta, ką jie gali rinktis ir kas jiems labiausiai tinka. Juk bet kokioje švietimo sistemoje galima mokinius skatinti vis daugiau rinktis tikslus, mokomąją medžiagą ir darbo metodus, atsižvelgiant į savo poreikius, motyvaciją, savybes ir galimybes. Tikimasi, kad „Metmenys“, taip pat ir konkretūs nurodymai naudotojams bus naudingi ne tik mokytojams ir kitiems švietimo sistemos partneriams, bet ir tiesiogiai mokiniams, padėdami jiems suprasti, ką jie gali rinktis, ir aiškiai suvokti, ką jie renkasi.

6.4. Keletas metodinių pasirinkčių šiuolaikiškam kalbos mokymuisi ir mokymui

Iki šios dalies „Metmenyse“ buvo kuriamas nuoseklus kalbos vartosenos ir kalbos vartotojo modelis visą laiką kreipiant dėmesį į skirtingų kalbos mokymosi, mokymo ir vertinimo sudedamųjų dalių svarbą. Daugiausia buvo žiūrima svarbos kalbos mokymosi turinio ir tikslų atžvilgiu. Tai trumpai apibendrinama 6.1 ir 6.2 skyreliuose. Tačiau kalbos mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenyse taip pat turi būti vieta ir metodikai, nes jų naudotojai neabejotinai norės apmąstyti savo metodinius sprendimus ir perteikti juos kitiems bendrųjų metmenų kontekste. 6 skyriuje mėginama pateikti tokius metmenis.

Žinoma, pabrėžtina, kad šiam skyriui taikomi tie patys kriterijai kaip ir kitiems. Požiūris į mokymosi ir mokymo metodiką turi būti visapusis, visos pasirinktys apibūdinamos aiškiai bei skaidriai, vengiant piršimo ar dogmatizmo. Svarbiausias Europos Tarybos metodinis principas yra tas, kad veiksmingiausiais laikomi tie kalbos mokymosi ir mokymo metodai, kuriais siekiama tikslų, derinamų prie individualių mokinių poreikių jų socialiniame kontekste. Veiksmingumas priklauso nuo motyvacijos bei

mokinių savybių, taip pat ir nuo panaudotinių žmogiškųjų bei materialųjų išteklių pobūdžio. Vadovaujantis šiuo esminiu principu, pasiekiami didelė tikslų ir dar didesnė metodų bei mokomosios medžiagos įvairovė.

Šiais laikais dabartinių kalbų mokoma ir mokomasi labai įvairiais būdais. Daugelį metų Europos Taryba palaikė komunikacinę mokymo ir mokymosi kryptį, grindžiamą mokinių bendravimo poreikiais ir tokių metodų taikymu bei tokios mokomosios medžiagos naudojimu, kurie įgalintų mokinius patenkinti tuos poreikius ir geriausiai jiems tiktų. Tačiau, kaip aiškinama 2.3.2 skyrelyje ir kitur, „Bendrieji Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenys“ yra skirti ne proteguoti vienai kuriai nors kalbos mokymo metodikai, bet parodyti, ką galima rinktis. Remiantis praktika reikia įvairiapusisškai aptarti šias pasirinktis ir jų taikymą. Dabar galima tik nurodyti keletą praktika grįstų pasirinkčių ir paprašyti „Metmenų“ naudotojų iš savo praktikos ir sukauptų žinių pridėti, ko trūksta.

Jei yra praktikų, apmąsčiusių savo patirtį ir įsitikinusių, kad savo mokiniams tinkamų tikslų galima pasiekti kitais, veiksmingesniais metodais negu tie, kuriuos taikyti skatina Europos Taryba, prašome jų pasidalyti su mumis savo patirtimi – kokius metodus taiko ir kokių tikslų jie siekia. Toks dalijimasis padėtų geriau suprasti sudėtingą kalbų mokymo ir mokymosi įvairovę, diskutuoti apie ją, – tai visada geriau negu priimti vyraujančią požiūrį vien dėl to, kad jis yra vyraujantis.

6.4.1. Bendrosios kryptys

Apskritai koku būdu tikimasi mokinius išmoksiant antrosios ar svetimosios kalbos (K2)? Kuriais iš šių būdų jie mokosi:

- a) būdami kalbinėje aplinkoje, t. y. tiesiogiai veikiami natūralios K2 vartosenos:
 - kalbėdami su gimtakalbiu ar gimtakalbiais,
 - girdėdami pokalbius,
 - klausydamiesi radijo, įrašų ir t. t.,
 - žiūrėdami ir klausydami televizijos, vaizdo įrašų ir t. t.,
 - skaitydami nepakeistus, neparinktus pagal sunkumą, autentiškus rašytinius tekstus (laikraščius, žurnalus, apsakymus, romanus, viešąsias iškasas, užrašus ir t. t.),
 - naudodamiesi kompiuterinėmis programomis, informacinėmis kompaktinėmis plokštelėmis ir t. t.,

- dalyvaudami prijungtinėse ar kitokiose konferencijose,
 - dalyvaudami kitų mokomųjų dalykų kursuose, kur mokomoji kalba yra K2;
- b) skaitydami ar klausydami specialiai atrinktų (pavyzdžiui, pagal sunkumą) sakininių ir rašytinių tekstų („suprantamos įvesties“) K2;
- c) sąveikaudami antrąja kalba, kaip pokalbio partneriai, su antrąją kalbą mokančiu pašnekovu;
- d) atlikdami specialiai sumanytas ir sukurtas užduotis K2 („suprantama produkcija“);
- e) mokydami savarankiškai, patys ar kieno nors padedami, siekdami iš anksto išsikeltų tikslų ir naudodami prieinamas mokomąsias priemones;
- f) derindami pateikimą, aiškinimą, (kartojamuosius) pratimus ir įvairią kalbinę veiklą, kai mokomoji kalba yra K1 (šia kalba aiškinama, pateikiamos bendros su tvarka susijusios nuorodos);
- g) derindami tokias veiklos rūšis, kaip išvardyta f punkte, kai K2 vartojama tik visos klasės tikslams;
- h) derindami f–g punktuose minėtąsias veiklos rūšis, kai laipsniškai vis mažiau vartojama K1, įtraukiama daugiau užduočių ir autentiškų sakininių bei rašytinių tekstų, taip pat laipsniškai daugiau svarbos skiriama savarankiškam mokymuisi;
- i) derindami visa, kas išvardyta, su grupės ir individualiu planavimu, įgyvendinimu ir klasės veiklos vertinimu (padedami mokytojo), sąveikaudami taip, kad patenkintų skirtingus mokinio poreikius ir t. t.

„Metmenų“ naudotojai galėtų apsvarstyti ir nustatyti, kuria iš pateiktųjų krypčių jie apskritai grindžia savo darbą.

6.4.2. Reikia aptarti santykinius *mokytojų, mokinių ir mokomųjų priemonių vaidmenis.*

6.4.2.1. Kiek pamokos laiko santykiškai skiriama (tikimasi, kad skiriama):

- a) mokytojo dėstymui, aiškinimui ir pan. visai klasei (grupei)?
- b) visos klasės (grupės) klausimams–atsakymams (atskirai tokiems, kuriais klausama informacijos, norima paaiškinimo, ir kontroliniams)?
- c) darbui grupėmis ar poromis?
- d) individualiam darbui?

6.4.2.2. **Mokytojai** turėtų suvokti, kad jų veikla, atspindinti jų nuostatas ir gebėjimus, labiausiai lemia kalbos išmokimą ar įsisavinimą. Jie rodo kalbinio ir nekalbinio elgesio pavyzdį, kuriuo mokiniai galėtų sekti ir vartodami kalbą, ir galbūt dirbdami mokytojais. Kokia svarba skiriama mokytojų:

- a) mokymo gebėjimams?
- b) vadovavimo klasei įgūdžiams?
- c) tyrinėjimų ir patirties apmąstymo gebėjimams?
- d) mokymo būdams?
- e) tikrinimo, vertinimo ir įvertinimo pažymiais supratimui ir gebėjimui tai atlikti?
- f) žinioms ir gebėjimui mokyti sociokultūros pagrindų?
- g) tarpkultūrinėms nuostatomis ir įgūdžiams?
- h) žinioms ir gebėjimui ugdyti mokinių estetinį literatūros supratimą?
- i) gebėjimui individualizuoti veiklą klasėse, kuriose yra įvairių ir nevienodų gebėjimų mokinių?

Kaip geriausiai ugdomos tinkamos savybės ir gebėjimai?

Ar individualios veiklos, darbo poromis ar grupėmis metu mokytojas turėtų:

- a) paprasčiausiai vadovauti ir palaikyti tvarką?
- b) vaikščioti nuo vieno žmogaus prie kito ir stebėti darbą?
- c) būti pasirengęs pakonsultuoti individualiai?
- d) būti vadovas ir pagalbininkas, išklausdamas studentų mintis apie jų mokymąsi ir į jas reaguodamas, koordinuodamas studentų veiklą, taip pat stebėdamas ir konsultuodamas?

6.4.2.3. Kiek tikimasi ar reikalaujama, kad **mokiniai**:

- a) klausytų visų mokytojo – ir tik jo – nurodymų, kalbėtų tik tada, kai mokytojas jų klausia ar jiems leidžia?
- b) aktyviai dalyvautų mokymo procese bendradarbiaudami su mokytoju ir kitais mokiniais, kad susitartų dėl tikslų ir metodų, vieni kitus mokytų ir vertintų ir tokiu būdu darytųsi vis savarankiškesni?
- c) savarankiškai mokytųsi pasinaudodami tam skirta mokomąja medžiaga ir įsi-vertintų?
- d) vieni su kitais rungtyniautų?

6.4.2.4. Kaip gali ir turi būti naudojami **mokomosiomis priemonėmis** (garso ir vaizdo įrašais, kompiuteriais ir t. t.)?

- a) nesinaudojama;
- b) rodant naują medžiagą visai klasei, kartojant visiems kartu ir t. t.;
- c) dirbant kalbos, vaizdo įrašų, kompiuterių laboratorijose;
- d) mokantis individualiai savarankiškai;
- e) kaip pagrindas grupės darbui (diskusijoms, bendrų sprendimų paieškai, bendradarbiavimui ir rungtyniavimui ir t. t.);
- f) jungiantis į tarptautinį mokyklų, klasių ir pavienių asmenų kompiuterių tinklą.

„Metmenu“ naudotojai galėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti:

- *kokie yra santykiniai mokytojų bei mokinių vaidmenys ir priedermės organizuojant kalbos mokymosi procesą, jį tvarkant, jam vadovaujant ir jį vertinant;*
- *kaip naudojamosi mokomosiomis priemonėmis.*

6.4.3. Koks turi būti **tekstų** vaidmuo mokantis ir mokant kalbos?

6.4.3.1. Kiek iš mokinių tikimasi ar reikalaujama išmoksiant iš sakininių ir rašytinių tekstų (žr. 4.6 skyrelį):

- a) juos pateikiant paprastai?
- b) juos pateikiant paprastai, bet garantuojant, kad naujus dalykus galima suprasti remiantis žodiniu kontekstu, vaizdinėmis pasparomis ir t. t.?
- c) pateikiant su K2 supratimo tikrinimo užduotimi: atsakyti į klausimus, parinkti tinkamą atsakymą, susieti su paveikslėliais ir t. t.?
- d) kaip c punkte, bet su viena ar keliomis tokių užduočių:
 - atlikti K1 supratimo tikrinimo užduotį;
 - paaiškinti K1;
 - paaiškinti K2 (reikalui esant, čia pat išversti);
 - išversti visą tekstą į K1;
 - atlikti prieštekstines užduotis, užduotis skaitant ar klausant ir t. t.?

6.4.3.2. Kiek mokiniams pateikiami rašytiniai ir sakytiniai tekstai turėtų būti:

a) tikroviški, t. y. sukurti komunikaciniais, o ne kalbos mokymo tikslais, pavyzdžiui:

- neapdoroti autentiški tekstai, su kuriais mokinys susiduria tiesiogiai praktiškai vartodamas kalbą (dienraščiai, žurnalai, laidos ir t. t.);
- autentiški tekstai, atrinkti, surūšiuoti pagal sunkumą arba suredaguoti taip, kad atitiktų mokinio patirtį, interesus ir ypatybes;

b) sukurti specialiai mokyti kalbos, pavyzdžiui:

- sukurti panašūs į minėtuosius autentiškus tekstus (pavyzdžiui, specialiai parašyti klausymo supratimo tekstai, įgarsinti aktorių);
- sukurti tekstai, kuriuose siekiama parodyti mokomų (pavyzdžiui, tam tikrame kurso skyriuje) kalbos dalykų vartoseną kontekste;
- pavieniai sakiniai pratyboms (fonetikos, gramatikos ir t. t.);
- vadovėlių nurodymai, paaiškinimai ir t. t., testų ir egzaminų užduočių formuluotės, mokytojo kalbėjimas per pamoką (nurodymai, paaiškinimai, vadovavimas klasei ir t. t.). Tai gali būti laikoma tam tikru tekstų tipu. Ar jie yra lengvai suprantami mokiniams ir tinkami mokant? Kaip galima turinio, kalbos ir pateikimo pažiūriu pagrįsti, kad jie tikrai yra tokie?

6.4.3.3. Kiek mokiniams reikėtų ne tik *apdoroti*, bet ir *produkuoti* tekstus? Tai galėtų būti:

a) sakytiniai tekstai:

- garsiai skaityti rašytinius tekstus;
- atlikti pratimus žodžiu;
- atkurti atmintinai išmokus tekstus (pjeses, eilėraščius ir t. t.);
- atlikti pratimus poromis ar grupėmis;
- dalyvauti oficialiosiose ir neoficialiosiose diskusijose;
- kalbėtis (per pamoką ar tarpusavyje);
- daryti pranešimą;

b) rašytiniai tekstai:

- diktantai;
- pratimai raštu;
- rašiniai;
- vertimai;
- pranešimai raštu;

- projektiniai darbai;
- laiškai;
- dalyvavimas mokyklos ar klasės tinklalapių pokalbių svetainėse ar bendravimas faksu, elektroniniais laiškais.

6.4.3.4. Kiek atliekant įvairią kalbinę veiklą (suprantant skaitomus ir klausomus tekstus, rašant ir kalbant, sąveikaujant) iš mokinių gali būti tikimasi ir jiems padedama skirti tekstų tipus ir mokytis įvairių, pagal teksto tipą tinkamų klausymo, skaitymo, kalbėjimo ir rašymo būdų tiek dirbant individualiai, tiek grupėmis (pavyzdžiui, dalytis mintimis ir interpretacijomis suprantant tekstą ir formuluojant mintis)?

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nustatyti, kokia yra tekstų (sąlytinių ir rašytinių) vieta jų mokymosi ar mokymo progamoje ir kokių veiklos rūšių reikia, pavyzdžiui:

- *pagal kokius principus tekstai yra atrenkami, pritaikomi ar sukuriami, sutvarkomi ir pristatomi;*
- *ar tekstai yra parenkami pagal sunkumą;*
- *ar iš mokinių a) tikimasi, b) jiems padedama skirti tekstų tipus ir mokytis skirtingų klausymo ir skaitymo būdų atsižvelgiant į teksto tipą: klausyti ar skaityti norint suprasti detales ar esmę, reikiamą informaciją ir t. t.*

6.4.4. Kiek iš mokinių tikimasi ar reikalaujama mokytis iš **užduočių** ir **veiklos rūšių** (žr. 4.3 ir 4.4 skyrelius):

- a) paprastai dalyvaujant spontaniškoje veikloje?
- b) paprastai atliekant užduotis ir dalyvaujant kitoje veikloje, organizuotoje atsižvelgiant į tipus, tikslus, įvestis, rezultatus, dalyvių vaidmenis, kalbinės veiklos rūšį ir t. t.?
- c) ne tik atliekant užduotis, bet ir jas planuojant, paskui analizuojant ir vertinant?
- d) kaip c punkte, bet dar ir aiškiai žinant užduočių tikslus, pobūdį, sandarą, reikalavimus dalyviams ir t. t.?

6.4.5. Kaip turėtų būti ugdomi mokinių gebėjimai taikyti **komunikacines strategijas** (žr. 4.4 skyrelį):

a) ar įsivaizduojama, kad jie gali būti perkeltami iš mokinio K1 vartosenos?

Ar ugdoma tokiais būdais:

b) kuriamos situacijos ir pateikiamos užduotys (pavyzdžiui, vaidmens atlikimas ar imitavimas), kurioms reikia planavimo, atlikimo, vertinimo ir taisymo strategijų;

c) kaip b punkte, bet taikomos sąmoningumą skatinančios strategijos (pavyzdžiui, inscenizacija įrašoma ir analizuojama);

d) kaip b punkte, bet mokiniai skatinami kreipti dėmesį į tam tikras strategijas, esant reikalui, atvirai jas taikyti arba to iš jų reikalaujama.

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nustatyti veiklos rūšių, užduočių ir strategijų vietą kalbos mokymosi ar mokymo programoje.

6.4.6. Bendrosios kompetencijos (žr. 5.1 skyrelį) gali būti ugdomos įvairiais būdais.

6.4.6.1. Pasaulio pažinimo atžvilgiu naujos kalbos mokymasis nereiškia, kad pradedama nuo nulio. Daug reikalingų žinių – jei ne didžioji dalis – gali būti laikoma savaime suprantamu dalyku. Vis dėlto mokytis kalbos nėra tik paprastai persakyti tai, kas žinoma, naujais žodžiais; nors neįtikėtina, koku mastu „Slenkstyje“ pateikti bendrųjų ir specialiųjų sąvokų apmatai pasirodė esą būdingi ir tinkami dvidešimčiai Europos kalbų, netgi skirtingų šeimų. Reikia susidaryti savo nuomonę, kad būtų galima nuspręsti: ar į tai, ko turi būti mokoma kalbos pamokose ir tikrinama testais, įeina ir žinios apie pasaulį, kurios iš tikrųjų neatitinka mokinio brandos ar suaugusiųjų patirties? Jei taip, tai negali būti laikoma savaime suprantamu dalyku. Problemos nereikėtų vengti; kai negimtoji kalba vartojama kaip mokomoji kalba mokyklose ar universitetuose (kaip ir mokant gimtąją kalbą), abu – ir dalyko turinys, ir vartojama kalba yra nauja. Seniau daugelyje kalbos vadovėlių, kaip antai garsaus XVII a. čekų švietėjo Comeniuso „Orbis pictus“, buvo siekiama aiškiai susisteminti kalbos mokymą, kad jauniems žmonėms būtų pateikiamas aiškus pasaulio vaizdas.

6.4.6.2. Kiek kitaip turėtų būti žiūrima į sociokultūrinės žinias ir tarpkultūrinių gebėjimų ugdymą. Atrodo, kad kai kuriais atžvilgiais Europos kultūra yra bendra. Kitais atžvilgiais yra įvairiausių skirtumų – ir ne tik tarp šalių, bet ir tarp regionų, klasių, etninių bendruomenių, lyčių ir t. t. Reikia labai rūpestingai apgalvoti, kaip konkrečiai tikslinei socialinei grupei ar grupėms pateikti tikslinę kultūrą. Ar galėtų būti skiriama vietos vaizdingiems, paprastai archajiškiems liaudies meno stereotipams, kaip antai iš vaikiškų knygelių (olandų klumpės ir vėjo malūnai, anglų pirkios šiaudiniais stogais su rožėmis prie durų)? Jie žadina vaizduotę ir gali motyvuoti, ypač mažesnius vaikus. Tokie stereotipai dažnai atitinka pačios šalies susikurtą, palaikomą ir šventėse reklamuojamą šalies įvaizdį. Jei yra būtent taip, tai tas įvaizdis turėtų būti taip ir pristatomas. Jis labai menkai susijęs su didžiosios gyventojų dalies kasdienybe. Reikia nusistatyti pusiausvyrą svarbiausio mokymo tikslo – ugdyti mokinių daugiakultūrę kompetenciją – atžvilgiu.

6.4.6.3. Kaip kalbos kursuose turėtų būti traktuojamos bendrosios, nekalbinės specifinės kompetencijos:

- a) manoma, kad jos jau pakankamai susiformavusios ar bus ugdomos kitais atvejais (pavyzdžiui, mokant kitų programos dalykų K1), ir mokant K2 priimamos kaip esamybės;
- b) sprendžiama, kai kyla toks klausimas;
- c) atrenkami ir kuriami tekstai, kuriuose aiškinami nauji dalykai;
- d) rengiami specialūs kursai ar vadovėliai, susiję su krašto kultūra (*Šalityra, Civilizacija, Šalies realijos* ir t. t.) i) K1, ii) K2;
- e) ugdoma per tarpkultūrinį komponentą, skirtą tam, kad ir kalbos mokiniai, ir gimtakalbiai aiškiau suvoktų sąsajas tarp vienu ir kitų patirties, kognityvinių ir sociokultūrinių pamatinių žinių;
- f) ugdoma inscenizuojant ir imituojant;
- g) ugdoma mokant dalyko, kai K2 yra mokomoji;
- h) ugdoma per tiesioginį kontaktą su gimtakalbiais ir autentiškais tektais.

6.4.6.4. *Egzistencinės kompetencijos* atžvilgiu mokinio asmeninės savybės, motyvacija, nuostatos, įsitikinimai ir t. t. (žr. 5.1.3 skyrelį) gali būti:

- a) ignoruojamos – tai esą mokinio asmeninis reikalas;
- b) atsižvelgtinos planuojant ir kontroliuojant mokymosi procesą;
- c) laikomos mokymosi programų tikslu.

„Metmenu“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nustatyti:

- kokias iš minėtų (ar kitų) priemonių jie taiko bendrosioms kompetencijoms ugdyti;
- kuo skiriasi šie atvejai: a) praktiniai įgūdžiai yra pokalbių temos, b) jie yra lavinami, c) parodomi veiksmais ir pakomentuojama, d) mokomi vartojant tikslinę kalbą kaip mokomąją.

6.4.6.5. Kalbant apie gebėjimą mokytis, ugdoma mokinių *mokymosi* bei *euristiniai įgūdžiai* ir skatinama imtis *atsakomybės už savo mokymąsi* (ar to iš jų gali būti tikimasi arba reikalaujama) (žr. 5.1.4 skyrelį):

- a) tai ugdoma kaip kalbos mokymosi ir mokymo „šalutiniai produktai“, specialiai neplanuojant ir nesiimant jokių priemonių;
- b) pamažu mokytojui perleidžiant atsakomybę už mokymąsi mokiniams ar studentams ir skatinant juos apmąstyti savo mokymąsi bei dalytis ta patirtimi su kitais mokiniais;
- c) sistemingai skatinant mokinius suvokti, kaip ir ko jie yra mokomi bei mokosi;
- d) skatinant mokinius išbandyti įvairius metodus;
- e) sudarant galimybes mokiniams nustatyti, koks yra jų kognityvinis stilius ir ugdytis tinkamas mokymosi strategijas.

„Metmenu“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nustatyti, kaip jie skatina mokinius ar studentus tapti atsakingais, savarankiškais kalbos mokiniais ir vartotojais.

6.4.7. Mokinio **lingvistinės kompetencijos** ugdymas yra svarbiausias, būtinas kalbos mokymosi aspektas. Kaip turi būti ugdoma ši kompetencija, aprėpianti žodyną, gramatiką, tartį ir rašybą?

6.4.7.1. Kuriuo iš toliau pateikiamų būdų galėtų būti ar turėtų būti plečiamas mokinių **žodynas**:

- a) tiesiog matant žodžius ir sustabarėjusius posakius, vartojamus autentiškuose sakytiniuose ir rašytiniuose tekstuose?
- b) aiškinantis patiems ar pasitelkus žodynus ir pan., kai reikia informacijos konkrečiai užduočiai atlikti ar veiklai?

- c) pristatant žodžius kontekste, pavyzdžiui, vadovėlių tekstuose, o paskui vis kar-tojant įvairiuose pratimuose ir t. t.?
- d) pristatant žodžius kartu su vaizdine medžiaga (paveikslėliais, gestais ir mimika, rodomais veiksmais, daiktais ir t. t.)?
- e) įsimenant žodžių sąrašus ir t. t., kuriuose pateikiamas ir jų vertimas?
- f) tyrinėjant semantinius laukus ir sudarant „minčių žemėlapius“ ir t. t.?
- g) mokant vartosenos iš vienakalbių ir dvikalbių žodynų, enciklopedijų ir kitų žiny-nų?
- h) aiškinant žodžių sandarą ir mokant pasinaudoti tomis žiniomis (pavyzdžiui, žo-džių daryba, sudūrimas, kolokacijos, idiomos, veiksmazodžių priešdėliai, prie-sagos, deminutyvai ir t. t.)?
- i) daugiau ar mažiau sistemaiškai studijuojant semantinių skiriamųjų požymių pa-siskirstymą K1 ir K2 (gretinamoji semantika)?

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nustatyti, kaip yra pristatomi svetimosis kalbos žodžiai (forma ir reikšmė) ir kaip mokiniai jų išmoksta.

6.4.7.2. Žodyno apimtis, aprėptis ir vartojimas yra svarbiausi kalbos įsisavinimo parametrai, vadinasi, ir mokinio kalbos mokėjimui vertinti, ir kalbos mokymuisi bei mokymui planuoti.

„Metmenų“ naudotojai galėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nustatyti:

- kokios apimties žodyną (t. y. kiek žodžių, sustabarėjusių posakių) moki-niui reikės išmokti vartoti;
- kokios aprėpties žodyną (t. y. sritys, temos ir t. t.) mokiniui reikės išmokti vartoti;
- kaip žodyno vartojimą mokiniui reikės kontroliuoti, kaip jis bus išmoky-tas ar iš jo bus reikalaujama tą daryti;
- koks skirtumas daromas (jei daromas) tarp mokymosi atpažinti ir su-prasti, išmokti, kad būtų prisiminta ir produkuojama;
- kokiais dedukciniais metodais pasinaudojama, kaip skatinama juos tai-kyti.

6.4.7.3. Žodyno atranka

Testų ir vadovėlių medžiagos rengėjams reikia atrinkti, kuriuos žodžius įtraukti. Programų ir mokymo planų kūrėjams to daryti nebūtina, tačiau jie gali siūlyti gaires, kad būtų garantuotas skaidrumas ir mokymo sistemos darna. Štai keletas siūlymų:

- atrinkti svarbiausius žodžius ir posakius: a) iš teminių sričių tuos, kurių reikia mokinio poreikius atitinkančioms komunikacinėms užduotims atlikti, b) kuriais reiškiami kultūriniai skirtumai ir / ar reikšmingos vertybės bei įsitikinimai tos socialinės grupės ar grupių, kurių kalbos yra mokomasi;
- remiantis statistiniais žodyno atrankos principais rinktis dažniausiai vartojamus žodžius iš bendrojo žodyno ar iš siauresnių temų;
- atrinkti sakytinius ir rašytinius (autentiškus) tekstus ir mokytis ar mokyti juose esamų žodžių;
- iš anksto neplanuoti žodyno plėtros, bet plėsti jį natūraliai, atsižvelgiant į mokinio poreikius, kai jis atlieka komunikacines užduotis.

„Metmenu“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti:

- kokių principu ar principais atrenkamas žodynas.

6.4.7.4. *Gramatinė kompetencija* – gebėjimas organizuoti sakinius taip, kad būtų perteikta mintis – neabejotinai yra svarbiausia komunikacinės kompetencijos dalis, ir nors ne visi, bet dauguma su kalbos planavimu, mokymu ir testavimu susijusių asmenų ypatingą dėmesį kreipia į tai, kaip organizuoti gramatikos mokymąsi. Tai paprastai apima naujos medžiagos atranką, pateikimo tvarką ir laipsnišką pristatymą bei mokymą kartojamaisiais pratimais, pradedant trumpais vientisiniais sakiniais, kai sakinio dalys reiškiamos vienu žodžiu (pavyzdžiui, *Jonė dainuoja*), ir baigiant įvairiais sudėtiniais sakiniais, kai predikatinių dėmenų skaičius, ilgis ir sandara neribojama. Vis dėlto tai netrukdo anksčiau pateikti analitiškai sudėtingą medžiagą kaip sustabarėjusį pasakymą (t. y. žodyno elementą), kaip modelį, kur reikia įterpti paradigminius leksikos elementus (*Gal galėtumėte ipilti...*), ar dainos tekstą, kuris išmokstamas visas (*Atskrido paukšteliai iš šiltų kraštų, čilbėjo ulbėjo kaip mudu abu...*).

6.4.7.5. Sudėtingumas nėra vienintelis pateikimo eilės principas, į kurį reikėtų atsižvelgti.

1. Turi būti atsižvelgta į gramatinių kategorijų komunikacinę produktyvumą, t. y. jų vaidmenį reiškiant bendrąsias sąvokas. Pavyzdžiui, ar turi būti mokoma ir

mokomasi taip, kad mokiniai po dvejų metų negalėtų papasakoti apie praeities įvykius (t. y. nemokėtų vartoti būtųjų laikų).

2. Ypač svarbus yra gretinimo veiksnys vertinant mokymosi krūvį, taigi sprendžiant, kokia tvarka mokomąją medžiagą pateikti būtų naudingiau. Pavyzdžiui, mokyti šalutinių vokiečių kalbos sakinių dėl skirtingos žodžių tvarkos sunkiau anglakalbiams ir prancūzakalbiams nei mokantiesiems olandų kalbą. Tačiau mokantis giminiškų kalbų, pavyzdžiui, olandams vokiečių, čekams slovakų, dažnai linkstama automatiškai versti pažodžiui.
3. Autentiškas diskursas ir rašytiniai tekstai gali būti kažkiek rūšiuojami pagal gramatinį sunkumą, bet yra tinkami supažindinti mokinius su naujomis konstrukcijomis ir galbūt kategorijomis, kurias gerai besimokantys mokiniai gali išmokyti aktyviai vartoti anksčiau negu tas, kurios atrodo svarbesnės.
4. Planuojant K2 ugdymą, taip pat gali būti atsižvelgiama į vaikų gimtosios kalbos įsisavinimo „natūralią seką“.

„Bendrieji Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenys“ negali pakeisti gramatikų ar nurodyti griežtos pateikimo sekos (nors išdėstymas skalėje gali apimti ir atranką, vadinasi, iš dalies ir apskritai pateikimo tvarką), tačiau pateikia apmatų praktikų sprendimams.

6.4.7.6. Sakinys paprastai laikomas gramatikos aprašo sritimi. Tačiau kai kurie santykiai tarp sakinių (pavyzdžiui, anafora: įvardžių, įvardiniųrieveiksmių, bendresnės reikšmės veiksmažodžių vartosena) gali būti labiau lingvistinės nei pragmatinės kompetencijos dalis (pavyzdžiui, *Nesitikėjome, kad Jonas ateis į vakarėlį. Bet jis ten buvo*).

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nustatyti:

- kuo grindžiama gramatinių elementų, kategorijų, konstrukcijų, procesų ir santykių atranka ir pateikimo tvarka;
- kaip mokiniams perteikiama jų reikšmė;
- koks gretinamosios gramatikos vaidmuo mokant ir mokantis kalbos;
- kokia santykinė svarba skiriama sakinių gramatinės sandaros aprėpčiai, laisvumui ir taisyklingumui;
- kiek daug mokiniai turi žinoti apie a) gimtosios kalbos gramatiką, b) tikslinės kalbos gramatiką, c) kiek turi būti įsisąmoninti šių abiejų gramatikų skirtumai.

6.4.7.7. Mokiniai gali (iš jų tikimasi / reikalaujama) ugdyti savo **gramatinę kompetenciją**:

- a) induktyviai, veikiami naujų gramatikos dalykų, kurių yra jų skaitomuose ar klausomuose tekstuose;
- b) induktyviai, kai nauji gramatikos elementai, kategorijos, klasės, formos, taisyklės ir t. t. įtraukiamos į specialiai sukurtus tekstus, kad būtų parodytos jų formos, funkcijos ir reikšmės;
- c) kaip b punkte, tik dar paaiškinama ir pateikiama pratimų;
- d) kai jiems pristatomos formų paradigmos, formų lentelės ir t. t. kartu su paaiškinimais vartojant atitinkamą metakalbą K1 arba K2 ir pateikiama pratimų;
- e) kai jie patys išsiaiškina, reikalui esant, padedami mokytojo (pavyzdžiui, jis gali performuluoti mokinio hipotezes ir pan.).

6.4.7.8. Jei naudojami **pratimai**, gali būti pasirenkami keli ar visi šie tipai:

- a) tarpų užpildymas;
- b) sakinių kūrimas pagal pavyzdį;
- c) rinkimasis iš kelių pasirinkčių;
- d) kategorijų keitimo pratimai (pavyzdžiui, vienaskaita – daugiskaita, esamasis laikas – būtasis, veikiamoji rūšis – neveikiamoji ir t. t.);
- e) sakinių sujungimas (pavyzdžiui, sąlygiškumas, šalutiniai aplinkybių, veiksnio, pažyminio, objekto sakiniai ir t. t.);
- f) sakinių vertimas iš K1 į K2;
- g) klausimai ir atsakymai, kai reikia pavartoti tam tikrą konstrukciją;
- h) gramatiniai laisvumą ugdantys pratimai.

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nustatyti:

- a) kaip gramatinės formos yra analizuojamos, kokia tvarka pateikiamos ir kaip pristatomos mokiniams ir b) kaip jų išmokstamos;
- kaip ir kokiais principais grindžiant leksinę, gramatinę ir pragmatinę reikšmę K2 yra mokiniams perteikiama ar iš jo išgaunama, pavyzdžiui:
 - verčiant iš arba į K1;
 - apibrėžimais, aiškinimais ir t. t. K2;
 - indukcija iš konteksto.

6.4.7.9. Tartis

Kaip tikimasi ar reikalaujama, kad mokiniai ugdytų savo **tarties** gebėjimus:

- a) tiesiogiai veikiami autentiško kalbėjimo;
- b) choru imituodami:
 - i) mokytoją,
 - ii) gimtakalbių garso įrašus,
 - iii) gimtakalbių vaizdo įrašus;
- c) individualiai dirbdami kalbos laboratorijoje;
- d) garsiai skaitydami fonetiškai reikšmingus tekstus;
- e) treniruodami klausą ir atlikdami fonetinius kartojamuosius pratimus;
- f) kaip d punkte, bet naudodami fonetiškai transkribuotus tekstus;
- g) per išplėtotas tarties pratybas (žr. 5.2.1.4 skyrelį);
- h) mokydamiesi ortoepijos normų (pavyzdžiui, kaip skaityti grafemas);
- i) derindami kai kuriuos minėtuosius dalykus?

6.4.7.10. Rašyba

Kaip tikimasi ar reikalaujama, kad mokiniai ugdytų **rašybos** gebėjimus:

- a) tiesiog perkeldami iš K1;
- b) per autentiškus rašytinius tekstus:
 - i) spausdintus,
 - ii) spausdintus mašinėle,
 - iii) ranka rašytus;
- c) įsimindami, kurios raidės kuriuos garsus žymi (pavyzdžiui, lotynišką ar graikišką raštą, kirilicą, jei skiriasi nuo vartojamo K1), kartu su diakritiniais ir skyrybos ženklais;
- d) mokydamiesi rašyti ranka (pavyzdžiui, ir kirilicą ar gotišką raštą) ir atkreipdami dėmesį į gimtakalbiams būdingas rašymo ranka normas;
- e) įsimindami žodžių formas (po vieną ar taikydami rašybos taisykles) ir skyrybos taisykles;
- f) rašydami diktantus?

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nustatyti, kaip fonetinės ir žodžių, sakinių ir t. t. rašytinės formos yra perteikiamos mokiniams ir kaip jų išmokstamos.

6.4.8. Ar mokinio **sociolingvistinė kompetencija** (žr. 5.2.2 skyrelį) turėtų būti laikoma perkeliama iš mokinio socialinio gyvenimo patirties, ar ugdoma tokiais būdais:

- a) leidžiant būti veikiamam autentiškos kalbos vartosenos tam tikroje socialinėje aplinkoje;
- b) atrenkant ir kuriant tekstus, iš kurių būtų aiškiai matyti sociolingvistiniai tos visuomenės, iš kurios yra mokinys, ir tikslinės kalbos visuomenės skirtumai;
- c) atkreipiant dėmesį į sociolingvistinius skirtumus, kai jie pasirodo, paaiškinant ir diskutuojant apie juos;
- d) laukiant, kol padaroma klaidų, paskui jas žymint, analizuojant bei aiškinant ir pasakant, kaip ką reikia vartoti;
- e) ugdant akivaizdžiai, kaip sudedamąją dabartinių kalbų mokymo dalį – socio-kultūrinį komponentą?

6.4.9. Ar turėtų mokinio **pragmatinės kompetencijos** (žr. 5.2.3 skyrelį) būti:

- a) laikomos perkeliomomis iš išsilavinimo ir bendrosios patirties gimtąja kalba (K1)?

Ar turėtų būti ugdomos tokiais būdais:

- b) laipsniškai pateikiant mokiniui vis sudėtingesnės struktūros diskursų ir įvairesnės funkcinės paskirties tekstų;
- c) reikalaujant, kad mokinys produkuotų vis sudėtingesnius tekstus, versdamas vis sudėtingesnius tekstus iš K1 į K2;
- d) pateikiant komunikacinių užduočių, kurioms atlikti reikia platesnės funkcinės aprėpties ir perimti verbalinių mainų modelius;
- e) darant sąmoningą praktinę veiklą (analizuojant, aiškinantis, įvardijant terminais ir t. t.);
- f) akivaizdžiai išdėstant ir pateikiant pratimų funkcijoms, verbalinių mainų modeliams ir diskurso struktūrai mokytis?

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nustatyti:

- *kiek sociolingvistinė ir pragmatinė kompetencijos gali būti ugdomos ar paliekamos savieigai;*
- *kokiais metodais ir būdais jos turėtų būti ugdomos, kur manoma, kad tai esą reikalinga ar patartina daryti.*

6.5. Kompetencijos ir atlikties klaidos

Kompetencijos klaidų atsiranda dėl „*tarpukalbės*“, t. y. supaprastintos ar iškreiptos tikslinės kompetencijos apraiškos. Kai mokinys daro klaidų, jo atliktis iš tikrųjų atitinka jo kompetenciją, tačiau tos kompetencijos ypatybės skiriasi nuo K2 normų.

O **atlikties klaidų** pasitaiko dėl to, kad kalbos vartotojas / mokinys tinkamai nepanaudoja savo kompetencijos (taip gali atsitikti ir gimtakalbiui).

6.5.1. Į mokinio klaidas galima žiūrėti skirtingai, pavyzdžiui:

- a) kompetencijos ir atlikties klaidos rodo, kad kas nors neišmokta;
- b) kompetencijos ir atlikties klaidos rodo, kad buvo prastai mokyta;
- c) kompetencijos ir atlikties klaidos rodo, kad mokinys nori bendrauti nepaisydamas nesėkmių;
- d) kompetencijos klaidos yra neišvengiamas, laikinas mokinio kalbos sistemos – tarpukalbės – kūrimo padarinys;
- e) atlikties klaidos yra neišvengiamos **visoje** kalbos vartosenoje, taip pat ir gimtakalbių.

6.5.2. Dėl mokinio atlikties ir kompetencijos klaidų galima imtis tokių priemonių:

- a) mokytojas turi tuoj pat ištaisyti visas kompetencijos ir atlikties klaidas;
- b) mokiniai sistemingai skatinami tuoj pat taisyti vieni kitų kompetencijos klaidas, kad jų nebedarytų;
- c) visas kompetencijos klaidas reikia pasižymėti ir ištaisyti tada, kai taisymas ne trukdo bendrauti (pavyzdžiui, atskiriant taisyklingumo ugdymą nuo laisvumo ugdymo);
- d) kompetencijos klaidos turėtų būti ne tik ištaisomos, bet ir tinkamu metu analizuojamos ir paaiškinamos;
- e) į atlikties klaidas, kurios yra veikiau riktai, nereikia kreipti dėmesio, tačiau sisteminės klaidas reikia išgyvendinti;
- f) turėtų būti taisomos tik tokios kompetencijos klaidos, kurios trukdo bendrauti;
- g) į kompetencijos klaidas reikėtų žiūrėti kaip į tarpukalbę ir nekreipti į jas dėmesio.

6.5.3. Kokia mokinio kompetencijos klaidų stebėjimo ir analizės nauda:

- a) planuojant tolesnį mokymąsi ir individualų ar grupės mokymą;
- b) planuojant kursą ir rengiant mokomąją medžiagą;
- c) vertinant ir įvertinant pažymiais mokymąsi ir mokymą, pavyzdžiui:
 - ar mokiniai vertinami pirmiausia atsižvelgiant į kompetencijos ir atlikties klaidas, kurias padarė atlikdami užduotis;
 - jei ne, kokiais kitais kriterijais grindžiamas kalbinių pasiekimų vertinimas;
 - ar kompetencijos ir atlikties klaidos yra vertinamos nevienodai ir, jei taip, kokiais kriterijais remiamasi;
 - kokia santykinė svarba teikiama šių sričių kompetencijos ir atlikties klaidoms:
 - tarties,
 - rašybos ir skyrybos,
 - žodyno,
 - morfologijos,
 - sintaksės,
 - vartojimo,
 - sociokultūrinio turinio?

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, reikalui esant, nuspręsti, kaip reaguos į mokinio kompetencijos ir atlikties klaidas ir kokius kriterijus – tuos pačius ar skirtingus – taikys:

- fonetikos klaidoms;
- rašybos ir skyrybos klaidoms;
- žodyno klaidoms;
- morfologijos klaidoms;
- sintaksės klaidoms;
- sociolingvistikos ir sociokultūros klaidoms;
- pragmatikos klaidoms.

7. Užduotys ir jų vaidmuo mokant kalbos

7.1. Užduoties apibrėžtis

Su užduotimis susiduriame kasdien: asmeniniame ir viešajame gyvenime, profesinėje veikloje, mokydami ir mokydamiesi. Atliekant užduotį pagal tam tikrą strategiją suaktyvinamos reikiamos kompetencijos, kad būtų galima tikslingai veikti pasirinktoje srityje turint aiškiai nustatytą tikslą ir įsivaizduojant rezultatą (žr. 4.1 skyrelį). Užduotys gali būti įvairaus pobūdžio ir joms atlikti gali reikėti daugiau ar mažiau vartoti kalbą, pavyzdžiui: kūrybinės (piešimas, pasakojimų rašymas), profesinių įgūdžių reikalaujančios užduotys (daiktų taisymas ar surinkimas), problemų sprendimą ugdančios užduotys (informacijos sankaitos, kryžiažodžiai), kasdienio bendravimo užduotys, užduotys, reikalaujančios tam tikro vaidmens atlikimo, dalyvavimas diskusijoje, pateikčių rengimas, veiksmų planavimas, susirašinėjimas (elektroniniu paštu) ir t. t. Vienos užduotys gali būti labai paprastos, o kitos – itin sudėtingos (pavyzdžiui, išsinagrinėti sudėtingą schemą ar instrukciją tam, kad būtų galima surinkti kokią nors naują sudėtingą aparatūrą). Tam tikrai užduočiai atlikti gali prireikti daugiau ar mažiau etapų ar dar smulkesnių žingsnelių ir dėl to gali būti sunku nustatyti, kur baigiasi viena ir prasideda kita užduotis.

Tokių užduočių, kai dalyviai sąveikauja, kuria ir supranta rašytinius bei sakytinius tekstus, tarpininkauja arba vienu metu atlieka įvairią veiklą (pavyzdžiui, bendrauja su valstybės pareigūnais ir tuo pačiu metu pildo reikiamą blanką; skaito pranešimą ir jį aptaria su kolegomis tam, kad nuspręstų ką daryti; skaito instrukcijas, kad ką nors surinktų, ir, jeigu tuo metu kas nors yra šalia, arba prašo padėti, arba aiškina kitam; rengiasi raštu paskaitai ir skaito viešąją paskaitą; neoficialiai verčia žodžiu kitakalbiui), neatsiejama dalis yra komunikacija.

Panašios užduotys, nors dažniausiai ir pakeistos, yra svarbiausia daugelio mokymo programų, vadovėlių, pamokų ir testų dalis, jos pritaikomos mokymosi arba testa-

vimo tikslais. Tokios „gyvenimiškos“, „tikslinės“ ar „kartojimo“ užduotys parenkamos atsižvelgiant į mokinio tikruosius poreikius – arba asmeninės ir viešosios srities, arba susijusius su specialesniais darbo ir mokymosi reikalais.

Kitos užduotys yra grynai mokomojo pobūdžio. Jos yra grindžiamos bendravimu, sąveika ir tiesiogiai pamokos situacija, kai mokiniai atlikdami į turinį orientuotas užduotis patys įsitraukia į žaidimą ir užuot vartoję gimtąją kalbą, kuria kalbėti būtų lengviau ir natūraliau, vartoja tikslinę kalbą. Šios mokomosios užduotys tik netiesiogiai susijusios su gyvenimiškais užduotimis bei mokinio poreikiais, o jų tikslas yra ugdyti komunikacinę kompetenciją, grindžiamą tuo, kas yra žinoma ar numanoma apskritai apie mokymąsi ir ypač apie kalbos įsisavinimą. Komunikacinėmis mokomosiomis užduotimis (jos yra priešingos užduotims, kurių esmė yra formų mokymasis be konteksto) siekiama įtraukti mokinius į prasmingą komunikaciją. Šios užduotys yra labai svarbios, sunkios, bet įveikiamos, jomis pasiekama akivaizdžių, nors kartais ne taip iš karto apčiuopiamų rezultatų. Į tokią užduotį gali įeiti ir metakomunikacinių elementų, t. y. aptarimas, kaip atlikti užduotį, kokias kalbos priemones rinktis. Šiuo atveju mokinyms dalyvauja visuose užduoties etapuose: parinkimo, užduoties organizavimo ir vertinimo, ir visa tai kalbos mokymosi kontekste dažnai gali būti pačios užduoties sudėtinėmis dalimis.

Ar užduotys būtų gyvenimiškosios, ar mokomosios, jos yra tiek komunikacinės, kiek mokiniui reikia suprasti, tartis ir perteikti prasmę, kad būtų pasiektas komunikacinis tikslas. Komunikacinėms užduotims svarbiausia – kad pavyktų jas gerai atlikti, taigi labai svarbu yra reikšmė, nes mokiniui svarbu įgyvendinti savo komunikacinius ketinimus. Tačiau užduočių, parengtų mokymosi ar mokymo tikslais, atliktis yra susijusi su reikšme ir su tuo, kaip ta reikšmė suprantama, reiškiamą bei kuriama. Parenkant ir pateikiant užduotis turi būti išlaikoma pusiausvyra tarp reikšmės ir formos, laisvumo ir taisyklingumo, kad užduoties atliktis ir kalbos mokymasis būtų nesunkus ir veiksmingas.

7.2. Užduoties atliktis

Aptariant užduoties atliktį švietimo kontekste svarbu atsižvelgti ir į mokinio kompetencijas, ir į konkrečias tam tikros užduoties sąlygas bei apribojimus (kurie gali būti keičiami norint palengvinti ar pasunkinti mokomąją užduotį), ir į mokinio kompetencijų ir užduočių parametrų strateginę sąveiką atliekant užduotį.

7.2.1. Kompetencijos

Bet kokios rūšies užduotys reikalauja suaktyvinti tinkamas bendrąsias kompetencijas, pavyzdžiui: pasaulio pažinimo ir patirties; sociokultūrinių žinių (apie gyvenimą tikslinėje bendruomenėje ir tos bendruomenės ir mokinio aplinkos kasdienio gyvenimo, vertybių ir įsitikinimų skirtumus); gebėjimus, pavyzdžiui, tarpkultūrinius (tarpininkaujant tarp dviejų kultūrų), mokymosi gebėjimus, kasdienes praktinius įgūdžius ir praktinę patirtį (žr. 5.1 skyrelį). Tam, kad būtų atlikta komunikacinė užduotis gyvenime, pamokoje ar per egzaminą, kalbos vartotojas ar mokinys taip pat naudojasi komunikacine kompetencija (kalbinėmis, sociolingvistinėmis ir pragmatinėmis žiniomis ir gebėjimais – žr. 5.2 skyrelį). Be to, užduoties atliktį taip pat veikia kalbos vartotojo ir mokinio asmenybės bruožai bei nuostatos.

Užduotį atlikti galėtų būti lengviau, kai iš anksto suaktyvinamos mokinio kompetencijos, pavyzdžiui, pradinuose užduoties etapuose, kai yra iškeliamą problema ir nustatomi tikslai, galima pateikti arba priminti būtinus kalbinius elementus, remiantis turimomis žiniomis bei patirtimi suaktyvinant atitinkamas schemas ir skatinant užduoties planavimą ar kartojant. Tokiu būdu mokiniui atliekant ir stebint užduotį tenka mažesnis duomenų apdorojimo krūvis ir jis gali daugiau dėmesio skirti tam, kad įveiktų galimus sunkumus dėl netikėto turinio ir / ar formos, taip padidėja tikimybė, kad užduotis bus sėkmingai atlikta tiek kiekybės, tiek kokybės atžvilgiu.

7.2.2. Sąlygos ir apribojimai

Užduoties atlikimas priklauso ne tik nuo kalbos vartotojo / mokinio gebėjimų bei savybių, bet ir nuo su užduotimi susijusių sąlygų bei apribojimų, kurie gali skirtis priklausomai nuo užduoties, todėl mokytojas ar vadovėlio autorius gali keisti užduoties elementų kiekį ir taip priderinti jas prie aukštesnio ar žemesnio lygio.

Supratimo užduotys gali būti sukurtos taip, kad visi mokiniai turėtų tą pačią įvestį, bet numatoma išvestis skirtųsi kiekybiškai (pavyzdžiui, reikalaujama informacijos kiekiu) arba kokybiškai (reikalaujama atlikimo lygiu). Kita vertus, įvesties tekste gali būti skirtingas informacijos kiekis arba tekstas gali būti nevienodo kognityvinio ir / ar organizacinio sudėtingumo, kita vertus, gali skirtis mokiniams pateikiamų pasparų kiekis (vaizdinės medžiagos, raktažodžių, akstinių, įvairių diagramų ir t. t.). Įvestis gali būti parenkama pagal jos svarbą mokiniui (dėl motyvacijos) ar kitais sumetimais. Tekst-

tas gali būti klausomas ar skaitomas tiek kartu, kiek reikia, arba gali būti ribojama. Tada atsakymai gali būti paprasti (pavyzdžiui, pakelti ranką) arba reikalaujantys pastangų (pavyzdžiui, sukurti naują tekstą). Sąveikos ir produkcijos užduotyse atlikties sąlygos gali būti keičiamos tam, kad padarytų užduotį sudėtingesnę ar lengvesnę, keičiant planavimui ir atlikimui skirtą laiką, sąveikos ar produkcijos trukmę, nuspėjamumo lygį, pasparų kiekį bei rūšį ir t. t.

7.2.3. Strategijos

Užduoties atlikimas yra sudėtingas procesas, apimantis įvairių mokinio kompetencijų strateginę sąveiką ir su užduotimi susijusius veiksnius. Atlikdamas užduotį pagal reikalavimus kalbos vartotojas ar mokinys suaktyvina tas bendrąsias ir komunikacines strategijas, kurios geriausiai padeda atlikti užduotį. Užduočių įvestis, tikslus, sąlygas ir apribojimus kalbos vartotojas ar mokinys natūraliai pritaiko, suderina ir atsirenka taip, kad jie atitiktų jo paties išteklius, tikslus ir (kalbos mokymosi kontekste) tam tikrą mokymosi stilių. Atlikdamas komunikacinę užduotį individas pasirenka, apsvarsto, aktyvina ir derina tinkamus komponentus tų kompetencijų, kurių reikia užduočiai planuoti, atlikti, stebėti, vertinti ir (kur reikia) pasitaisyti tam, kad būtų sėkmingai pasiektas jo paties numatytas komunikacinis tikslas. Strategijos (bendrosios ir komunikacinės) lemia gyvą ryšį tarp skirtingų mokinio kompetencijų (įgimtų ar įgytų) ir sėkmingo užduoties atlikimo (žr. 4.4 ir 4.5 skyrelius).

7.3. Užduoties sunkumas

Į tą pačią užduotį žmonės gali žiūrėti skirtingai. Todėl bet kokios užduoties sunkumą konkrečiam asmeniui ir jo taikomas strategijas užduočiai atlikti lemia keli veiksniai: kompetencijos (bendrosios ir komunikacinės), asmens savybės bei konkrečios užduoties sąlygos ir apribojimai. Dėl to negalima tiksliai numatyti užduočių lengvumo arba sunkumo – juo labiau kiekvienam mokiniui. Ypatingą dėmesį reikėtų kreipti į tai, kad užduotys būtų kuriamos ir panaudojamos lanksčiai ir diferencijuotai. Nors nustatyti užduočių sunkumą yra problemiška, kad būtų galima veiksmingai dirbti klasėje, reikia apgalvotai ir nuosekliai atrinkti užduotis ir jų seką. Vadinasi, reikia atsižvelgti į tam tikras mokinio kompetencijas ir veiksnius, kurie susiję su užduoties sunkumu, taip

pat keisti užduoties parametrus tam, kad užduotis būtų pritaikyta mokinio poreikiams ir gebėjimams.

Taigi nustatant užduoties sunkumą būtina atsižvelgti į:

- kalbos vartotojo / mokinio kompetencijas, asmenines ypatybes, mokymosi stilių;
- užduoties sąlygas ir apribojimus, kurie gali veikti tai, kaip kalbos vartotojas / mokinys atlieka tam tikras užduotis, – tos sąlygos ir apribojimai savo ruožtu kalbos mokymosi kontekste gali būti keičiami derinant prie mokinio kompetencijų ir asmeninių ypatybių.

7.3.1. Mokinio kompetencijos ir ypatybės

Skirtingos mokinio kompetencijos yra glaudžiai susijusios su individo asmeninėmis kognityviosiomis, emocinio ir kalbinio pobūdžio ypatybėmis, į kurias reikia atsižvelgti, kad galėtume nustatyti tam tikros užduoties sunkumą konkrečiam mokiniui.

7.3.1.1. Kognityviniai veiksniai

Užduoties suvokimas. Užduoties atlikimas palengvėja tada, kai mokiniui yra pažįstami šie dalykai:

- užduoties tipas ir atlikimo veiksmas;
- tema / temos;
- teksto tipas (žanras);
- sąveikos modeliai (scenarijai ir freimai); tos sąveikos esančios ir įprastos schemos mokiniui leidžia susidoroti su kitais atlikties aspektais arba padeda numatyti teksto turinį ir sandarą;
- būtinos pamatinės žinios (numanomos kalbančiajam ar rašančiajam);
- svarbios sociokultūrinės žinios, pavyzdžiui, socialinių normų ir atmainų, socialinių konvencijų ir taisyklių, kontekstui tinkamų kalbos formų, nacionalinio ar kultūrinio tapatumo požymių, skiriamųjų mokinio ir tikslinės kultūros požymių pažinimas (žr. 5.1.1.2 skyrelį) ir tarpkultūrinis sąmoningumas (žr. 5.1.1.3 skyrelį).

Įgūdžiai. Užduoties atlikimas, be kita ko, priklauso nuo šių mokinio įgūdžių lavinimo:

- organizacinių ir asmenų bendravimo įgūdžių, kurių reikia skirtingiems užduoties žingsniams žengti;

- mokymosi gebėjimų ir strategijų, kurie palengvina užduotį: išsiversti su nepakankamais kalbiniais ištekliais, išsiaiškinti sau pačiam, planuoti ir stebėti užduoties atlikimą ir pan.;
- tarpkultūrinių gebėjimų (žr. 5.1.2.2 skyrelį), kurie apima gebėjimą suprasti tai, kas gimtakalbių diskurse yra implicitiška.

Gebėjimai dorotis su sunkumais. Tikėtina, kad mokiniui užduotis gali būti sunkesnė ar lengvesnė priklausomai nuo jo gabumų:

- tvarkytis su užduoties etapais, arba „kognityviniais veiksmais“, tiek konkrečiau, tiek abstrakčiau pobūdžio;
- atsižvelgti į užduoties atlikimo sunkumus (kiek galvojama atliekant užduotį) ir į skirtingų užduočių etapų siejimą (arba į skirtingų, bet susijusių užduočių derinimą).

7.3.1.2. Afektiniai veiksniai

Savęs vertinimas. Teigiamas savęs vertinimas ir nesivaržymas dažniausiai padeda sėkmingai atlikti užduotį, jei mokinys atkakliai to siekia ir pasitiki savimi; pavyzdžiui, esant reikalui, kontroliuoja sąveiką (moka įsiterpti, prašydamas paaiškinti, kad patikrintų, ar gerai suprato; yra pasirengęs netikėtumams, o jei kyla supratimo sunkumų, klausia arba skaito toliau ir daro išvadas ir t. t.). Kiek varžomasi, priklauso nuo konkretios situacijos arba užduoties.

Įsitraukimas ir motyvacija. Tikėtina, kad mokinys sėkmingai atliks užduotį, kai bus visiškai į ją įsitraukęs; o įsitraukti skatina stipri vidinė motyvacija, kylanti iš susidomėjimo užduotimi arba dėl suvoktos jos svarbos, pavyzdžiui, kad patenkintų kasdienes poreikius arba kad atliktų kurią kitą susijusią užduotį (užduočių tarpusavio priklausomybė). Taip pat gali būti svarbi ir išorinė motyvacija, pavyzdžiui, kai yra išorinis spaudimas sėkmingai atlikti užduotį (tam, kad būtų pagirtas, neapsijuoktų, rungtūsi ir pan.).

Būseną. Užduoties atlikimas priklauso nuo mokinio fizinės ir emocinės būsenos. Tikėtina, kad dėmesingas ir ramus mokinys atliks užduotį geriau nei pavargęs ir susinervinęs.

Nuostata. Užduoties, kurioje pateikiamos naujos sociokultūrinės žinios ir patirtis, sunkumas priklauso, pavyzdžiui, nuo mokinio domėjimosi kitoniškumu ir atvirumo jam, nusiteikimo suvokti tai, kad jo kultūros suformuotas požiūris ir vertybių sistema yra santykiški, noro atlikti savo ir svetimos kultūros tarpininko vaidmenį bei spręsti tarpkultūrinius nesusipratimus ir konfliktus.

7.3.1.3. *Lingvistiniai veiksniai*

Svarbiausias veiksnys, į kurį reikia atsižvelgti nustatant konkrečios užduoties tinkamumą ar keičiant užduoties parametrus, yra mokinio kalbinių išteklių lygis: gramatikos mokėjimas, žodynas, fonologija bei rašyba, kurių reikia užduočiai atlikti, t. y. kalbinės veiklos įvairovė, gramatinis ir leksinis taisyklingumas bei kiti kalbos vartojimo aspektai, kaip antai laisvumas, lankstumas, rišlumas, tinkamumas, tikslumas.

Užduotis gali būti kalbiniu požiūriu sudėtinga, o pažintiniu – paprasta, arba atvirkščiai, ir dėl to, parenkant užduotį mokomiesiems tikslams, vienas veiksnys gali atsverti kitą, nors gyvenime atlikti pažintiniu požiūriu sunkią užduotį gali būti sunku ir kalbiniu požiūriu. Atlikdami užduotį mokiniai turi susidoroti ne tik su turiniu, bet ir su forma. Ten, kur nereikia per daug dėmesio skirti raiškos aspektams, galima daugiau susikaupti prie pažintinių aspektų, ir atvirkščiai. Kai mokinys yra išmokęs bendravimo modelius, tada jis gali labiau koncentruotis į turinį ir sąveikos bei spontaniško produkcavimo atveju gali skirti daugiau dėmesio taisyklingesniai tų formų vartojimui, kurias prasčiau moka. Mokinio gebėjimas kompensuoti tam tikras savo kalbinių gebėjimų spragas yra svarbus veiksnys sėkmingai atliekant įvairių kalbinės veiklos rūšių užduotis (žr. apie komunikacines strategijas 4.4 skyrelyje).

7.3.2. *Užduoties sąlygos ir apribojimai*

Daugelis veiksmų gali būti keičiami atsižvelgiant į sąlygas ir apribojimus mokomųjų užduočių, į kurias įeina:

- sąveika ir produkcavimas,
- recepcija.

7.3.2.1. *Sąveika ir produkcavimas*

Sąlygos ir apribojimai, veikiantys sąveikos ir produkcavimo užduočių sunkumą:

- paspara,
- laikas,
- tikslas,
- nuspėjamumas,
- fizinės sąlygos,
- dalyviai.

Paspara

Užduotį gali palengvinti tikslus konteksto apibūdinimas ir prieinama kalbinė pagalba.

- *Kiek konteksto pateikiama*: užduotį atlikti gali būti lengviau, jei suteikiama pakankamai svarbios informacijos (taip pat ir vaizdinės) apie dalyvius, vaidmenis, turinį, tikslus, aplinkybes ir jei yra svarbūs, tinkami bei aiškūs nurodymai ir gairės užduočiai atlikti.
- *Kiek kalbinės pagalbos suteikiama*: sąveikos užduotyje tai gali būti tos pačios ar panašios užduoties atlikimas rengiantis ir kalbinė paspara (raktažodžiai ir t. t.), kuri padeda įsivaizduoti, kaip ta užduotis turi būti atlikta ir aktyvuoja ankstesnes žinias ar patirtį bei išmoktą reikiamą schemą. Nespontaniškos produkcijos užduotyse tai, savaime suprantama, gali būti žinynai, pateikiamos svarbios schemos ir kitų žmonių pagalba.

Laikas

Kuo mažiau laiko skiriama pasirengti ir užduočiai atlikti, tuo užduotis sunkesnė. Laiko aspektai, į kuriuos reikia atsižvelgti:

- laikas, skirtas *pasirengti*, t. y. kiek galima planuoti ir kartoti užduotį: spontaniškai komunikuojant neįmanoma iš anksto planuoti, todėl užduočiai atlikti reikia gerai mokėti nesąmoningai taikyti strategijas; kitais atvejais mokinys gali būti ne taip griežtai ribojamas laiko ir sąmoningiau pasinaudoti tinkamomis strategijomis, pavyzdžiui, kai galima daugmaž nuspėti komunikacijos schemą arba ši yra iš anksto nulemta įprastos transakcijos, kai turima pakankamai laiko planuoti, atlikti, įvertinti ir pataisyti tekstą, kaip paprastai būna tokiose sąveikos užduotyse, kai nereikia atsakyti nedelsiant (pavyzdžiui, susirašinėjant laiškais), arba netiesioginėse sakininėse ar rašytinėse produkcijos užduotyse;
- laikas, skirtas užduočiai *atlikti*: kuo skubesnis komunikacinis įvykis, arba kuo mažiau laiko mokiniams skiriama užduočiai atlikti, tuo didesnę įtampą mokinys jaučia spontaniškai komunikaudamas; tačiau nespontaniškos sąveikos ar produkavimo užduotys taip pat gali sukelti įtampą dėl užduočiai skirto laiko, pavyzdžiui, dėl to, kad tekstą reikia užbaigti iki tam tikro termino, mažiau laiko lieka užduočiai planuoti, atlikti, įvertinti ir taisyti;
- *replikų trukmė*: ilgesnėms replikoms spontaniškose sąveikos užduotyse (pavyzdžiui, smulkiai atpasakojant anekdotą) paprastai reikia daugiau laiko negu trumpoms;

- *užduoties trukmė*: kai kognityvūs veiksniai ir atlikimo sąlygos yra tos pačios, ilga, spontaniška sąveika – sudėtinga užduotis, susidedanti iš daugelio žingsnelių, ar planavimas bei išdėstymas ilgo teksto raštu arba žodžiu, – greičiausia ilgiau užtruks negu atitinkama trumpesnė užduotis.

Tikslas

Kuo daugiau reikia tartis, kad tikslas (ar tikslai) būtų pasiekti, tuo užduotis gali būti sunkesnė. Be to, kuo plačiau mokinys su mokytoju kartu aptaria tikėtinus užduoties atlikimo rezultatus, tuo lengviau priimti įvairius, tačiau tinkamus atlikimo variantus.

- *Užduoties tikslų suliejimas (konvergencija) ir išskyrimas (divergencija)*: sąveikos užduotyse daug sunkiau, kai tikslai sulieti nei kai išskirti, t. y. atliekant užduotį, turinčią daugialypį tikslą, pokalbio dalyviams reikia pasiekti bendrą sutartą rezultatą (pavyzdžiui, susitarti dėl tolesnių veiksmų), – tartis gali būti sunku dėl to, kad būtina keistis informacija, idant užduotis būtų sėkmingai atlikta; tuo tarpu atliekant užduotį, turinčią vienalybę tikslą, nereikia pasiekti vieno vienintelio numatomo rezultato (pavyzdžiui, paprasčiausiai pasikeisti nuomonėmis).
- *Mokinio ir mokytojo požiūris į užduoties atlikimo tikslą (ar tikslus)*: užduoties atlikimą veikia mokinio ir mokytojo suvokimas, kad gali būti įvairių priimtinių jos atlikimo variantų, – to priešprieša yra mokinio noras – greičiausia nesąmoningas – siekti vienintelio teisingo atsakymo.

Nuspėjamumas

Jei atliekamos užduoties parametrai nuolat kinta, tai pašnekovams užduotis gali būti sunkesnė.

- Į sąveikos užduotį įtraukiamas netikėtas elementas (įvykis, aplinkybės, informacija, dalyvis) verčia mokinių suaktyvinti būtinas strategijas, kad susidorotų su pakitusia nauja ir sudėtingesne situacija.
- Produkcijos užduotyse kurti „dinamišką“ tekstą (pavyzdžiui, pasakojimą, kai nuolat kinta herojai, scenos ir veiksmo laikas) gali būti sudėtingiau nei kurti „statišką“ tekstą (pavyzdžiui, apibūdinti pamestą ar pavogtą daiktą).

Fizinės sąlygos

Sąveiką gali apsunkinti triukšmas.

Trukdžiai: aplinkos triukšmas arba blogas telefono ryšys verčia mokinius remtis jau turima patirtimi, žinių schemomis, nuovoka ir t. t., kad galėtų užpildyti pranešimo spragas.

Dalyviai

Nagrinėjant sąlygas, dėl kurių tikroviška sąveikos reikalaujanti užduotis yra lengvesnė ar sunkesnė, be minėtųjų parametrų, reikia turėti omeny tam tikrus su dalyviais susijusius veiksmus, nors jų paprastai negalima valdyti. Su dalyviais susiję veiksniai:

- *pašnekovų nusiteikimas bendradarbiauti*: geranoriškas pašnekovas palengvina bendravimą leisdamas kalbos vartotojui ar mokiniui vadovauti sąveikai tardamasis ir sutikdamas keisti tikslus ir padėdamas suprasti (pavyzdžiui, reaguodamas į prašymą kalbėti lėčiau, pakartoti, paaiškinti);
- *pašnekovų kalbėjimo ypatybės*: tempas, tartis, aiškumas, rišlumas;
- *galimybė matyti pašnekovą* – kalbant akis į akį komunikaciją lengvina paralingvistiniai veiksniai;
- *bendroji ir komunikacinė pašnekovų kompetencija*, taip pat ir elgesys (tai, kiek pašnekovai susipažinę su tam tikros kalbinės bendruomenės elgesio normomis) bei kalbamojo dalyko išmanymas.

7.3.2.2. Receptija

Sąlygos ir apribojimai, lemiantys receptijos užduočių sunkumą:

- paspara užduočiai atlikti,
- teksto charakteristikos,
- reikalaujamo atsakymo tipas.

Paspara užduočiai

Įvairiopa paspara palengvintų galimų tekstų sunkumą, pavyzdžiui, parengiamasis etapas padėtų susiorientuoti ir suaktyvinti turimas žinias, aiškūs užduočių nurodymai padėtų išvengti galimos painiavos, o darbo organizavimas grupelėmis sudarytų galimybę mokiniams bendradarbiauti ir vieni kitiems padėti.

- *Parengiamasis etapas*: tekstą suprasti padeda ir kartu palengvina užduotį tai, kad prieš klausymą, vaizdo įrašų žiūrėjimą ar skaitymą yra skatinama prognozuoti, suteikiamos būtinos pamatinės žinios, pasirengiama naujoms žinioms ir pašalinami su kalba susiję sunkumai; taip pat remiamasi kontekstu: išnagrinėjami klausimai, susiję su tekstu (geriausia būtų juos pateikti prieš skaitomą tekstą), kontekstinės nuorodos: iliustracijos, teksto maketas, antraštės ir t. t.
- *Užduoties nurodymai*: išvengti nesusipratimų dėl atlikimo tvarkos ir užduočių tikslų padeda nesudėtingi, svarbūs ir pakankami nurodymai (informacijos turi būti nei per daug, nei per mažai).

- *Darbas grupelėmis*: kai kurie mokiniai, ypač lėtesni (bet nebūtinai tik jie), užduotį geriau atlieka dirbdami grupelėmis, kai skaito ar klauso galėdami bendradarbiauti, kai aptaria sunkumus ir tarpusavy pasitikrina, kaip suprato tekstą, negu dirbdami po vieną.

Teksto charakteristikos

Parenkant tekstą konkrečiam mokiniui ar mokinių grupei svarbu atsižvelgti į šiuos veiksnius: kalbos sudėtingumą, teksto tipą, diskurso struktūrą, pateikimo būdą, teksto ilgumą ir tai, kiek jis mokiniams svarbus.

- *Kalbos sudėtingumas*. Itin sintaksiškai sudėtingas tekstas atitraukia mokinio dėmesį nuo turinio, pavyzdžiui: ilgi sudėtiniai sakiniai su keliais prijungiamaisiais dėmenimis, keliagubas neigimas, galimos dviprasmybės, įterpiniai, anaforų ar deiktikų vartojimas, neaiškus antecedentas ar nuorodos. Tačiau jei autentiško teksto sintaksė per daug supaprastinama, tai užduotis gali pasidaryti sunkesnė (dėl to, kad bus atsisakyta kalbos pertekliaus, prasmės ryšio žodžių ir pan.).
- *Teksto tipas*. Teksto žanro ir komunikacijos srities pažinimas (jei turima pamatinių ir sociokultūros žinių) padeda mokiniui geriau suprasti teksto struktūrą ir turinį. Konkretus ar abstraktus teksto pobūdis taip pat gali būti svarbus, pavyzdžiui, konkretūs aprašymai, nurodymai arba pasakojimai (ypač su tinkama vaizdine parama) gali būti lengviau suprantami negu abstraktus argumentavimas arba aiškinimas.
- *Diskurso struktūra*. Informacijos apdorojimo procesą lengvina teksto koherentiškumas ir aiški jo struktūra (pavyzdžiui, nuoseklus laikas, aiškūs pagrindiniai teiginiai, pateikiami prieš pavyzdžius), kai informacija labiau eksplicitiška nei implicitiška, kai nėra prieštaringos arba netikėtos informacijos.
- *Pateikimo būdas*. Akivaizdu, kad rašytiniam ar sakytiniam tekstui suprasti reikia skirtingų pastangų, nes sakytinį tekstą reikia apdoroti kalbamuoju laiku. Be to, supratimą sunkina triukšmas, iškraipymai ir trukdžiai (pavyzdžiui, silpnas radijo ar televizijos signalas, netvarkinga arba neįskaitoma rašysena); klausant sakytinio teksto, kuo daugiau kalbėtojų ir kuo mažiau skiriasi jų balsai, tuo sunkiau atpažinti konkrečius kalbėtojus ir kiekvieną jų suprasti; kiti veiksniai, kurie sunkina klausomą tekstą ar vaizdo įrašų žiūrėjimą: fonetinė redukcija, kalbėjimas vienu metu, neįprasta tartis, kalbėjimo tempas, monotoniškas arba tylus kalbėjimas ir t. t.
- *Teksto ilgumas*. Apskritai panašios temos trumpą tekstą suprasti lengviau nei ilgą, nes pastarasis ilgiau apdorojamas, labiau apkraunama atmintis ir tikėtina, kad

mokiniai (ypač jaunesni) pavargs ir neišbus susikaupę, tačiau ilgą tekstą, kuriame nėra pernelyg daug informacijos ir pakankamai daug kalbos pertekliaus, suprasti lengviau nei trumpą, kuriame ta pati informacija pateikta glaustai.

- *Svarba mokiniui.* Didelė motyvacija suprasti tekstą dėl to, kad jis mokiniui įdomus, palaiko jo pastangas (nors tai tiesiogiai ir neveikia supratimo); retai vartojami žodžiai apskritai sunkintų supratimą, tačiau tekstas, kuriame yra pakankamai specifinių žodžių, bet tema yra žinoma ir svarbi, tos srities specialistui gali būti ne toks sunkus ir skaitomas su didesniu pasitikėjimu negu bendresnio pobūdžio tekstas, kurio žodynas turtingas.

Jei mokiniai yra skatinami sakyti, ką jie žino, mąsto ir mano, tai gali kelti jų motyvaciją bei pasitikėjimą ir aktyvinti lingvistinę kompetenciją, susijusią su tekstu. Jei supratimo užduotis yra kitos užduoties dalis, dėl to mokiniui toji supratimo užduotis gali būti tikslingesnė bei reikšmingesnė ir labiau jį įtraukti.

Reikalaujamų atsakymų tipai

Nors tekstas gali būti santykiškai sunkus, reikalaujamo užduoties atsakymo tipas gali būti pritaikomas prie mokinio kompetencijų ir būdo savybių. Užduoties forma taip pat gali priklausyti nuo tikslo: ar numatoma ugdyti supratimo gebėjimus, ar tikrinti, kaip suprato tekstą. Taigi atsakymų tipai gali būti labai skirtingi, – tai atspindi ir gausi supratimo užduočių tipologija.

Supratimo užduotims atlikti gali reikėti visuminio, atrankinio arba svarbių detalių supratimo. Kai kurioms užduotims atlikti skaitytojui ar klausytojui reikia suprasti pagrindinę mintį, kitoms – gebėti daryti logines išvadas. Užduotis gali būti apibendrinamoji (atliekama viso teksto pagrindu) arba gali būti tokia, kad reikėtų įsigilinti į sudedamąsias teksto dalis (pavyzdžiui, teksto skirsnį) – taip mažiau apkraunama atmintis.

Atsakymas gali būti neverbalinis (paprastas veiksmas, pavyzdžiui, pažymėti paveikslėlį) arba gali būti reikalaujama verbalinio atsakymo (sakinio arba rašytinio). Pastaruoju atveju, pavyzdžiui, mokinio gali būti reikalaujama nustatyti tam tikrą informaciją tekste arba ją atkurti tam tikrais tikslais, mokinys gali būti prašomas baigti tekstą arba kurti naują atliekant sąveikos ir produkcijos užduotis.

Užduočiai atlikti skirtas laikas taip pat gali keistis, dėl to užduotis gali pasunkėti arba palengvėti. Kuo daugiau laiko skiriama tekstui skaityti arba klausyti, tuo daugiau strategijų mokinys gali panaudoti siekdamas užduotį suprasti.

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, esant reikalui, nuspręsti:

- pagal kokius principus bus atrenkamos gyvenimiškos bei mokomosios užduotys ir nustatoma, kiek ir kokių reikia savo tikslams pasiekti, taip pat kiek įvairių tipų užduotys tinka konkrečiai mokymosi situacijai;
- kokiais kriterijais remiantis parenkamos užduotys, kad mokiniui jos būtų tikslingos ir prasmingos, jų tikslai būtų nelengvi, bet tikroviški ir pasiekiami, jos visapusiškai įtrauktų mokinį ir būtų galima jas skirtingai išsiaiškinti ir atlikti;
- koks turi būti santykis tarp užduočių, tiesiogiai nukreiptų į reikšmę, ir tokių, kuriomis mokoma formų, kad mokinių dėmesys būtų nuolat ir tinkamai sutelktas į šiuos aspektus ir kad būtų ugdomas ir kalbos taisyklingumas, ir laisvumas;
- kaip atsižvelgiama į lemiamą mokinio strategijų vaidmenį, kad nelengvų užduočių rezultatas būtų tinkama kompetencijų ir atlikties sąsaja įvairiomis sąlygomis ir esant įvairiems apribojimams (žr. 4.4 skyrelį); kaip būtų galima palengvinti užduoties atlikimą ir mokymąsi (tai apimtų ir mokinio turimų kompetencijų suaktyvinimą parengiamajame etape);
- pagal kokius kriterijus atsirenkamos užduotys ir kokios galimybės rinktis, kur reikia, keičiant užduoties parametrus, kad būtų galima prisitaikyti prie skirtingų mokinio kompetencijų ir tas kompetencijas ugdyti, turint omenyje individualias mokinio ypatybes (gebėjimus, motyvaciją, poreikius, interesus);
- kiek reikia atsižvelgti į numatomą užduoties sunkumą, vertinant užduoties atlikimo klotį ir vertinant mokinio komunikacinę kompetenciją ar ją įsivertinant (9 skyrius).

8. Kalbinės įvairovės plėtra ir mokymo programa

8.1. Apibrėžtis ir pradinė priėtis

Daugiakalbė ir daugiakultūre kompetencija – tai gebėjimas vartoti kalbas komunikacijos tikslams ir dalyvauti tarpkultūre sąveikoje, kur asmuo suvokiamas kaip socialinės veiklos subjektas, įvairiais lygiais mokantis keletą kalbų ir turintis keletą kultūrų patirties. Ši kompetencija suprantama ne kaip pavienių kompetencijų sluoksniai ar rinkinys, bet priešingai – kaip sudėtinga ar net kombinuota vartotojo kompetencija.

Įprastai į svetimosios kalbos mokymąsi buvo žvelgiama kaip į svetimosios kalbos konkrečios kompetencijos pridūrimą prie kompetencijos bendrauti gimtąja kalba. Pagal daugiakalbės ir daugiakultūres kompetencijos sampratą:

- tolstama nuo įprastos tariamai proporcingos K1 / K2 dichotomijos ir akcentuojamas daugiakalbiškumas, kur dvikalbystė yra tik vienas atveju;
- manoma, kad konkretus individas disponuoja ne skirtingų ir atskirų, susijusių su mokamomis kalbomis bendravimo kompetencijų rinkiniu, bet turi daugiakalbę daugiakultūrę kompetenciją, aprėpiančią visas individo mokamas kalbas;
- pabrėžiamos šios daugialypės kompetencijos daugiakultūres dimensijos, nenurodant jungčių tarp su kitomis kultūromis susijusių gebėjimų ugdymo ir kalbinių komunikacinių gebėjimų formavimo.

Vis dėlto iš esmės galima pastebėti, kad skirtingi svarbūs kalbos mokymosi komponentai ir būdai yra susiję. Mokyklose mokant kalbos dažniausiai linkstama akcentuoti individų *bendrosios kompetencijos* (ypač pradinėje mokykloje) arba *komunikacinės kalbinės kompetencijos* (ypač 11–16 m. mokinių) ugdymo tikslus, o suaugusiųjų (studentų ar dirbančiųjų) kursuose keliami specializuotos *kalbinės veiklos* ar tam tikros *srities* funkcinių gebėjimų formavimo uždaviniai. Šis kompetencijų formavimo ir ug-

dymo, o vėliau tinkamiausio rengimo veiklai tam tikromis aplinkybėmis skirtumas, be abejonės, susijęs su skirtingais, viena vertus, bendrojo lavinimo, kita vertus, profesinio rengimo ir tolesnio mokymo uždaviniais. Atsižvelgiant į tai, bendruosiuose kalbų metmenyse, užuot laikant priešybėmis, bandoma šias skirtingas veiksenas susieti ir parodyti, kad iš tiesų jos turėtų papildyti viena kitą.

8.2. Mokymo programų sudarymo galimybės

8.2.1. Bendro supratimo praplėtimas

Siejant su „Metmenimis“, mokymo programos aptartinos vadovaujantis trimis svarbiausiais principais.

Pirmiausia programų aptarimas turėtų būti tiesiogiai siejamas su bendruoju tikslu – propaguoti daugiakalbystę ir kalbinę įvairovę. Tai reiškia, kad apmąstant bet kurios kalbos mokymą ir mokymąsi taip pat reikėtų atsižvelgti į tai, kokių kitų kalbų galima mokytis konkrečioje švietimo sistemoje ir kokius būdus mokiniai ilgainiui gali rinktis, kad išsiugdytų įvairių kalbinių gebėjimų.

Antra, ši kalbų įvairovės plėtra – ypač mokyklose – įmanoma tik tada, kai apgalvotos sistemos našumo sąnaudos, kad mokant skirtingų kalbų būtų išvengta nereikalingo kartojimo, būtų remiamasi kelių kalbų mokymo ar mokymosi teikiamais pranašumais ir skatinamas gebėjimų perkėlimas, taip plečiant kalbinę įvairovę. Pavyzdžiui, jei tam tikroje švietimo sistemos pakopoje mokiniams sudaromos sąlygos pradėti mokytis dviejų svetimųjų kalbų ir suteikiama galimybė mokytis trečiosios kalbos, kiekvienos iš pasirinktų kalbų mokėjimo pažangos tikslai ar pobūdis nebūtinai turi būti vienodi (pavyzdžiui, ne visada kitos svetimosios kalbos reikia pradėti mokytis nuo parengimo funkcinei sąveikai, kad būtų patenkinti tokie pat bendravimo poreikiai, kaip ir mokantis kokios kitos kalbos, taip pat nebūtina pabrėžti tas pačias mokymosi strategijas).

Trečia, apmąstant programą ir konkrečias priemones dėmesys neturėtų būti sutelkiamas nei į atskirą kiekvienos kalbos, nei į integruotą kelių kalbų programą. Mokymo programa turi būti aptariama atsižvelgiant į bendrą kalbinio ugdymo procesą, kuriame kalbinės žinios (*savoir*) ir gebėjimai (*savoir-faire*) drauge su gebėjimu mokytis (*savoir-apprendre*) yra transversalūs ir perkeltini mokantis kalbų, o ne saviti tik vienai kuriai kalbai.

8.2.2. Nuo dalinio prie transversalaus

Kai kalbos giminingos (tačiau nebūtinai vien šiuo atveju), žinios ir gebėjimai gali būti perkeltami tam tikru savaiminės sklaidos būdu. Tad kalbant apie mokymo programas pabrėžtina, kad:

- bet koks kalbos mokėjimas yra dalinis, panašu, kad net ir gimtosios kalbos. Vidutinis individas gimtosios kalbos niekada nemoka taip, kaip įsivaizduojamas *idealus gimtakalbis*. Be to, konkretus individas niekada nebūna vienodai gerai įvaldęs visų kokios nors kalbos komponentų (pavyzdžiui, kalbėjimo ir rašymo gebėjimų ar supratimo bei vertimo gebėjimų lyginant su produkavimo gebėjimais);
- taip pat bet koks dalinis mokėjimas nėra toks dalinis, kaip galėtų atrodyti. Pavyzdžiui, kad būtų pasiektas tam tikras „siauras“ tikslas – geriau suprasti kokios nors svetimosios kalbos specializuotus tekstus apie gerai žinomus dalykus, – reikia įgyti žinių ir gebėjimų, kurie taip pat gali būti taikomi daugeliu kitų tikslų. Tačiau toks netikėtas šalutinis padarinys veikia yra mokinio, o ne mokymo programų sudarytojų reikalas;
- tie, kurie išmoko vieną kalbą, taip pat jau pakankamai daug žino apie daugelį kitų kalbų, nebūtinai tai sąmoningai suvokdami. Mokantis naujų kalbų šios žinios suaktyvinamos bei vis labiau išsąmoninamos ir į šį veiksnį būtina atsižvelgti, o ne jį ignoruoti.

Nors planuojant mokymo programas ir pažangą paliekama labai didelė pasirinkimo laisvė, šiais skirtingais principais ir pastabomis taip pat siekiama paskatinti programų kūrėjus apsibrėžiant pasirinktis ir priimant sprendimus laikytis skaidrios ir nuoseklios krypties. Šiuo požiūriu „Metmenys“ bus ypač naudingi.

8.3. Apie bendrųjų programų planus

8.3.1. Mokymo programa ir tikslų įvairovė

Iš to, kas jau buvo pasakyta, aišku, kad esminiu mokymo tikslu pasirinkus bet kurią pagrindinę ar dalinę siūlomo modelio kategoriją, atsiveria įvairios pasirinkimo galimybės tiek turinio, tiek ir priemonių bei būdų, kaip palengvinti išmokimą, požiūriu. Pavyzdžiui, kalbant apie gebėjimus (individualaus mokinio ar kalbos vartotojo bendrąsias kompetencijas) ar sociolingvistinę kompetenciją (komunikacinės kalbinės

kompetencijos dalį), apie strategijas ar supratimą (kaip kalbinės veiklos rūši) – bet kuriuo atveju kyla klausimas, kurie komponentai (ir gana skirtingi „Metmenyse“ siūlomos klasifikacijos elementai) programoje išskirtini arba ne ir kurie jų skirtingose programose pasirinktini kaip uždaviniai, priemonės arba prielaidos. Pagaliau turi būti išskelti ir apgalvoti – ar net išsamiai išnagrinėti – klausimai apie pasirenkamą kiekvieno šių komponentų vidinę struktūrą (pavyzdžiui, kurias sociolingvistinės kompetencijos dalis atsirinkti? kaip išskaidyti strategijas?) ir aptarti kriterijai, kokia ilgainiui turi būti kiekvienos sistemos dėsninga elementų seka (pavyzdžiui, kaip skirtingi supratimo veiklos tipai išdėstomi pagal svarbą?). Toliau šiame skyriuje skaitytojai skatinami aptarti tokius klausimus ir apmąstyti tam tikroje situacijoje tinkamas pasirinktis.

Iš esmės šis detalus požiūris atrodo dar tikslingesnis suvokus, kad kalbos mokymosi uždavinių atranka ir eiliškumas gali ypač įvairuoti nelygu aplinkybės, tikslinė grupė ir lygis. Be to, reikėtų pabrėžti, kad, nepaisant tradicijų ir švietimo sistemos nustatytų apribojimų, tokiomis pačiomis aplinkybėmis tuo pačiu lygiu besimokančioms tokioms pačioms grupėms keliami tikslai irgi galėtų skirtis.

Svarstymai apie dabartinių kalbų mokymą pradinėse mokyklose rodo tai, kad šiuo mokymo etapu nacionaliniu ar net šalies regionų lygiu keltini pradiniai, neišvengiamai daliniai siekiniai yra labai įvairūs ir prieštaringi. Nagrinėjama, ar pradinių mokyklų mokiniai turėtų:

- išmokti kai kuriuos pamatinius svetimšios kalbos sistemos elementus (lingvistinis komponentas);
- išsiugdyti kalbos jausmą – įgyti bendresnių kalbinių žinių (*savoir*), susiformuoti gebėjimų (*savoir-faire*) ir įgyti egzistencinės kompetencijos (*savoir-être*);
- tapti nešališkesni gimtosios kalbos ir kultūros atžvilgiu ar geriau išmokti savo kalbą ir pažinti savo kultūrą;
- vartodami kalbą ir savo vartojimą vertindami įgyti pasitikėjimo, kad geba mokytis kitos kalbos;
- mokytis, kaip mokytis;
- įgyti minimalių supratimo iš klausos gebėjimų;
- žaisti svetimąja kalba ir pažinti ją (ypač kokius nors jos fonetikos ir ritmikos bruožus) per skaičiuotes ir dainas?

Savaime suprantama, įmanoma vienu metu siekti kelių tikslų, o dauguma jų turėtų būti susieti ar suderinti. Tačiau pabrėžtina, kad rengiant mokymo programą būtina tikslų, turinio, medžiagos pateikimo eiliškumo ir vertinimo būdų atrankos bei balanso analizė.

Visa tai leidžia manyti, kad:

- visą kalbai mokytis skirtą laiką – ir tai taip pat taikoma mokykloms – galėtų būti laikomasi tikslų perimamumo arba jie galėtų būti modifikuojami, tikslų eiliškumas tikslinamas;
- bendros kelių kalbų mokymo programos tikslai ir skirtingų kalbų individualiosios programos gali būti arba vienodi, arba skirtingi;
- iš esmės įmanomos beveik visiškai skirtingos priemonės, kurių kiekviena atskirai gali būti skaidri, nuosekli ir pagrįsta „Metmenimis“;
- apmąstant programą taip pat būtų galima pasvarstyti apie daugiakalbės ir daugiakultūrės kompetencijos ugdymo galimybes ir mokyklos vaidmenį šiame procese.

8.3.2. Keli skirtingų mokymo programų planų pavyzdžiai

Toliau aiškinant tai, kokios planų pasirinktys ar variantai įmanomi tam tikroje mokyklų sistemoje, pateikiami du ugdymo proceso organizavimo ir mokymo programų sudarymo variantai. Kaip buvo siūlyta, jais aprėpiamos dvi dabartinės kalbos, kitos, nei mokomoji kalba (pastaroji paprastai, bet klaidingai, tapatinama su gimtąja kalba, tačiau žinoma, kad net Europoje dažnai kalbų mokoma ne mokinių gimtąja kalba). Vienos kalbos pradedama mokytis pradinėje mokykloje (1 svetimoji kalba, toliau – 1SK), kitos – žemesnėse vidurinės mokyklos klasėse (2 svetimoji kalba, toliau – 2SK), o trečia (3SK) – kaip pasirenkamasis dalykas – pateikiama aukštesnėse vidurinės mokyklos klasėse.

Šiuose planų pavyzdžiuose pradinė mokykla, vidurinės mokyklos žemesnės ir aukštesnės klasės yra atsietos, o tai nėra būdinga visoms nacionalinėms švietimo sistemoms. Tačiau šie mokymo programų pavyzdžiai gali būti lengvai perimami ir pritaikomi net tose švietimo sistemose, kur siūloma mokytis mažiau kalbų ar instituciškai svetimiosios kalbos pradedama mokytis vėliau nei pradinėje mokykloje. Jei galima padaryti daugiau, galima padaryti ir mažiau. Pasiūlyti mokymo programų variantai apima trijų svetimųjų kalbų (dviejų iš siūlomų kelių kalbų, sudarančių privalomosios programos dalį, ir trečios, kurią taip pat galima pasirinkti kaip papildomą dalyką ar vietoj kito pasirenkamojo dalyko) mokymąsi, nes daugeliu atvejų tai atrodo tikroviškiausia ir geriausiai atskleidžia pasirinktą požiūrį. Svarbiausia, kad konkrečiomis aplinkybėmis įmanomi įvairūs planai ir vietinė įvairovė, jei tik kiekvienu atveju deramai skiriama dėmesio bet kokių konkrečių pasirinkčių bendram nuoseklumui ir struktūrai.

a) Pirmasis planas

Pradinė mokykla

Pirmosios svetimiosios kalbos (1SK) pradedama mokyti pradinėje mokykloje, keičiant pagrindinį tikslą ugdyti kalbos jausmą, bendrą kalbos, kaip reiškinių, suvokimą (siejant su gimtąja kalba ar kitomis klasėje vartojamomis kalbomis). Siekiama dalinių tikslų, pirmiausia susijusių su individo bendrosiomis kompetencijomis (kalbų ir kultūrų įvairovės atskleidimu ir pripažinimu mokykloje, mokinių rengimusi tolti nuo etnocentrizmo, asmeninės kalbinės bei kultūrinės tapatybės reliatyvinimu ir sutvirtinimu, dėmesiu kūno kalbai ir gestams, garsiniams aspektams, muzikalumui ir ritmui, tam tikrų kitos kalbos elementų fizinių ir estetinių dimensijų suvokimu) ir jų ryšiu su komunikacine kompetencija, nesistengiant tikslingai ir atvirai jos ugdyti.

Žemesnės vidurinės mokyklos klasės

- Toliau mokoma 1SK dabar akcentuojant laipsnišką komunikacinės kompetencijos (jos lingvistinių, sociolingvistinių ir pragmatinių komponentų) ugdymą, bet būtinai paisant pirmuoju lygmeniu išugdyto kalbos jausmo.
- Antrosios svetimiosios kalbos (2SK, nemokytos pradinėje mokykloje) taip pat nepradedama mokyti nuo pradžios – turi būti atsižvelgta į tai, kas, mokant 1SK, nuveikta pradinėje mokykloje, be to, dabar jau 2SK mokytis keliami šiek tiek kitokie tikslai, nei buvo 1SK atveju (pavyzdžiui, pirmenybė teikiama supratimo, o ne produkavimo veiklai).

Aukštesnės vidurinės mokyklos klasės

Tęsiant šio plano pavyzdį, dėmesys skiriamas tokiems dalykams:

- 1SK, kaip dalyko, mokoma mažiau, o ši kalba nuolat ar retkarčiais vartojama mokant kito dalyko (specializuoto mokymosi forma ir *dvikalbis ugdymas*);
- 2SK atžvilgiu toliau pabrėžiama supratimo veikla; dėmesys ypač sutelkiamas į įvairius tekstų tipus bei diskurso struktūrą; mokymo procesas siejamas su tuo, kas daroma ar jau padaryta mokant gimtosios kalbos, taip pat taikomi turimi 1SK gebėjimai;
- pasirinkę mokytis papildomą trečiąją kalbą (3SK) mokiniai skatinami iš pradžios apmąstyti mokymosi būdus ir strategijas, kurias yra jau įgudę taikyti; tada raginami dirbti savarankiškiau naudojantis mokymo įstaigos ištekliais ir bendradarbiauti sudarant grupės ar individualias darbo programas, skirtas grupės ar institucijos iškeltiems tikslams pasiekti.

b) Antrasis planas

Pradinė mokykla

Pirmosios svetimosios kalbos (1SK) pradedama mokyti pradinėje mokykloje, dėmesį sutelkiant į sakinio bendravimo pagrindus ir aiškiai iš anksto apibrėžtą kalbinių mokymo programos turinį (tikslas – pakloti lingvistinės kompetencijos, pirmiausia fonetikos ir gramatikos, pagrindus, kad klasėje būtų įmanoma paprasta sakininė sąveika).

Žemesnės vidurinės mokyklos klasės

Kalboms: 1SK, 2SK (kai ši antroji svetimoji kalba yra pradėta mokytis) bei gimtajai – mokyti taikomi tie metodai ir būdai, kuriais buvo dirbta pradinėje mokykloje, mokant 1SK ir atskirai gimtosios kalbos. Šio etapo tikslas – sustiprinti mokinio išvalgumą ir sąmoningumą kalbų ir mokymosi veiklos atžvilgiu.

- Įprastinė 1SK mokymo programa, sudaryta ugdyti skirtingus gebėjimus, įgyvendinama iki vidurinės mokyklos baigimo. Tačiau įvairiais tarpsniais, peržiūrėjus ir aptarus mokyti ir mokytis skirtus išteklius bei metodus, programa papildoma, kad būtų suderinta su didėjančiais įvairių mokymo programų skirtumais, mokinių lūkesčiais ir interesais.
- Šiuo etapu mokant 2SK ypatingas dėmesys turėtų būti skiriamas sociokultūriniais ir sociolingvistiniams elementams, suvokiamiems dirbant su žiniasklaidos (populiarios spaudos, radijo ir televizijos) tekstais. Kiek įmanoma tai turėtų būti siejama su gimtosios kalbos kursu ir tuo, kas buvo nuveikta mokant 1SK. Pagal šį programos modelį 2SK mokoma iki vidurinės mokyklos baigimo, o pagrindinis jos mokymo turinys – kultūrinės ir tarpkultūrinės diskusijos, skatinamos kontaktų su kitomis programoje numatytomis kalbomis; dėmesys sutelkiamas į žiniasklaidos tekstus. 2SK mokymas irgi galėtų apimti tarptautinių mainų patirtį, ypatingą dėmesį skiriant tarpkultūriniais ryšiams. Taip pat turėtų būti apsvarstyta galimybė išnaudoti kitus dalykus (pavyzdžiui, istoriją, geografiją) ir taip pakloti pamatus gerai apgalvotai priečiai prie daugiakultūriškumo.

Aukštesnės vidurinės mokyklos klasės

- Ir 1SK, ir 2SK toliau mokoma ta pačia linkme, bet sudėtingesniu ir daugiau pastangų reikalaujančiu lygiu. Trečiąją svetimąją kalbą (3SK) mokiniai renkami pirmiausia profesiniais sumetimais ir jos mokosi specializuočiau profesijos ar kitos akademinės veiklos atžvilgiu (pavyzdžiui, orientuojamasi į prekybos, ekonomikos ar technologijos kalbą).

Pabrėžtina, kad įgyvendinus tiek antrąjį, tiek ir pirmąjį planą, galutinė mokinių daugiakalbiškumo ir daugiakultūriškumo charakteristika galėtų būti nevienalytė tokiomis požiūriais:

- gali įvairuoti kalbų, sudarančių daugiakalbės kompetencijos pamatą, mokėjimo lygis;
- gali būti nevienodai išplėtoti skirtingų kalbų kultūriniai aspektai;
- tų kalbų, kurių lingvistiniams aspektams buvo skirta daugiausia dėmesio, nebūtinai bus taip pat geriausiai išlavinta ir kultūrinė kompetencija;
- kaip jau buvo rašyta, yra įtraukiamos *dalinės* kompetencijos.

Prie šių trumpų pastabų galima pridurti, kad bet kuriuo atveju turėtų būti skirta laiko apmąstyti ugdant kompetenciją taikomus ar mokinių pasirinkamus visų kalbų mokymosi metodus ir būdus. Tai reiškia, kad sudarant programą reikia aiškiai numatyti, kaip bus laipsniškai ugdomas mokymosi sąmoningumas ir klojami lingvistinio išprusimo pamatai – tai padeda mokiniams metakognityviškai kontroliuoti savo pačių kompetencijas ir strategijas. Pastarąsias, atsižvelgdami į kalbinę veiklą, kurioje jos yra taikomos, mokiniai sieja su kitomis įmanomomis kompetencijomis ir strategijomis, kad atliktų užduotis tam tikrose srityse.

Kitaip tariant, vienas iš bet kokios mokymo programos sudarymo tikslų – supažindinti mokinius su kategorijomis ir dinamišku jų tarpusavio santykiu, kaip tai pateikiama metmenų modelyje.

8.4. Vertinimas mokykloje, ne mokykloje ir baigus mokyklą

Jei programa (pirmąja reikšme lot. *curriculum* – kelias) suprantama kaip takas, kuriuo mokinsys – ar reguliuojamas institucijos, ar ne – keliauja kaupdamas išsilavinimą, tai tokia mokymo programa nesibaigia mokykla, bet vienaip ar kitaip tęsiama mokantis visą gyvenimą.

Taigi šiuo požiūriu mokyklos, kaip institucijos, programos tikslas – išugdyti mokinio daugiakalbę ir daugiakultūrę kompetenciją, kuri pabaigus mokyklą – nelygu individas ir jo pasirinktas kelias – gali būti skirtinga. Aišku, šios kompetencijos nėra nekinamos ir tolesnė kiekvieno socialinės veiklos subjekto asmeninė bei profesinė patirtis, jo gyvenimas lems kompetencijos raidą – tolesnį jos ugdymą, menkėjimą ir kaitą. Tai, be kitų dalykų, yra svarbus suaugusiųjų švietimo ir nenutrūkstamo mokymo uždavinys. Todėl galėtų būti apsvarstyti trys su šiais dalykais susiję papildomi klausimai.

8.4.1. Mokyklos mokymo programos vieta

Sutinkant su nuomone, kad ugdymo programa neapsiriboja ir nesibaigia mokykla, taip pat reikia pripažinti, kad daugiakalbė ir daugiakultūrė kompetencija galėtų būti pradėta kaupti prieš mokyklą ir toliau lygiagrečiai plėtojama mokykloje bei už jos ribų. Kompetencija galėtų būti ugdoma per šeimos patirtį ar mokymąsi, per istoriją ar kartų kontaktus, per keliones, tremtį, emigraciją ir per daugybę kitų dalykų, susijusių su daugiakalbe ir daugiakultūre aplinka ar persikėlimu iš vienos kultūrinės aplinkos į kitą, taip pat per knygas ir žiniasklaidą.

Nors visa tai atrodo savaime suprantama, taip pat akivaizdu, kad mokykloje šie dalykai dažnai pamirštami. Todėl tikslinga mokyklos programą suvokti kaip dalį daug platesnės programos, bet tokią dalį, kurios tikslas mokiniams suteikti:

- įvairiopą pradinį daugiakalbių ir daugiakultūrių gebėjimų arsenalą (keli galimi pateikimo būdai pasiūlyti dviejuose jau pristatytuose planuose);
- geresnį savo kompetencijų, gebėjimų ir mokykloje bei už jos ribų prieinamų išteklių supratimą, pažinimą bei pasitikėjimą jais, kad mokiniai galėtų plėsti ir tobulinti savo kompetencijas bei veiksmingai jas taikyti tam tikrose srityse.

8.4.2. Aplankas ir profilis

Taigi iš to, kas pasakyta, galima suprasti, kad žinios ir gebėjimai turėtų būti pripažinti bei vertinami atsižvelgiant į aplinkybes ir patirtį, per kurias šios kompetencijos ir gebėjimai yra įgyti. Žingsnis šia kryptimi yra „Europos kalbų aplanko“ (EKA) sukūrimas – individui sudarytos sąlygos užfiksuoti ir pateikti įvairius savo kalbos biografijos faktus. Aplankas parengtas taip, kad į jį būtų galima įtraukti ne tik bet kurį mokantis tam tikros kalbos kursuose gautą oficialų pripažinimą, bet taip pat užfiksuoti neoficialesnę patirtį, sąlytį su kitomis kalbomis ir kultūromis.

Tačiau pabrėžiant mokyklinių ir nemokyklinių mokymo programų ryšį, kai kalbos mokymasis yra vertinamas jau baigus vidurinę mokyklą, būtų naudinga pabandyti pateikti oficialų mokinio daugiakalbės ir daugiakultūrės kompetencijos pripažinimą, galbūt apibūdinant profilį, kur gali būti įvairių derinių, o ne siejant su tam tikrais iš anksto nustatytais aptariamais kalbos ar kalbų lygiais, kaip kartais galėtų pasitaikyti.

„Oficialus“ dalinės kompetencijos pripažinimas gali būti žingsnis šia kryptimi (ir būtų naudinga, jei taip būtų vertinama tarptautiniu lygiu, pavyzdžiui, atskirai pripažįstant

visus keturis gebėjimus: supratimą / raišką ir kalbėjimą / rašymą – ir nebūtinai visus vienu metu). Tačiau taip pat būtų pravartu atsižvelgti į gebėjimą dorotis su keliomis kalbomis bei kultūromis ir jį pripažinti. Vertimas (ar atpasakojimas) iš antrosios svetimosios kalbos į pirmąją svetimąją kalbą, dalyvavimas keliomis kalbomis vykstančioje sakinėje diskusijoje, kultūros reiškinių interpretavimas siejant jį su kita kultūra – tai tarpininkavimo (kaip apibrėžta šiame leidinyje) pavyzdžiai, kuriais turi būti praturtinami įgūdžiai naudotis daugiakalbiais ir daugiakultūriais gebėjimais ir kurie turi būti deramai įvertinti.

8.4.3. Daugiamatė ir modulinė priėmimas

Šiuo skyriumi iš esmės siekiama atkreipti dėmesį į programų sudarymo židinio poslinkį ar bent į augantį jų sudėtingumą ir į vertinimo bei atestavimo reikšmę. Svarbu aiškiai apibrėžti turinio ir jo pateikimo sekos etapus. Tai galėtų būti padaryta vieno pagrindinio komponento (pavyzdžiui, kalbinio, arba sąvokų ar funkcijų) atžvilgiu arba siekiant visų tam tikros kalbos kategorijų mokėjimo pažangos. Taip pat nemažiau svarbu aiškiai skirti daugiamatės programos komponentus (konkrečiai atsižvelgiant į skirtingas metmenų kategorijas) ir diferencijuoti per modulinį mokymą ir vertinimą taikomus vertinimo metodus. Tai leistų sinchroniškai (t. y. konkrečiu mokymo momentu) ar diachroniškai (t. y. skirtingais mokymo etapais) ugdyti ir vertinti daugiakalbes bei daugiakultūres kompetencijas ir jų kitimo pobūdį (kitais tariant, kompetencijų komponentai bei struktūra įvairuoja skirtingų individų atvejais ir, nelygu laikas, kinta vieno individo požiūriu).

Vykdamas mokyklines programas ir kiek apmąščius planus, tam tikru mokymosi mokykloje metu galėtų būti pateikiami nedideli įvairias kalbas apimantys kultūrų sankirtos moduliai. Tokie kalbų ribas peržengiantys moduliai galėtų aprėpti įvairias mokymosi kryptis bei išteklius ir būdus, kaip panaudoti nemokyklinę aplinką ir susidoroti su tarpkultūrio bendravimo nesusipratimais. Jie galėtų padaryti veikiančias programas nuoseklesnes bei aiškesnes ir patobulinti jų bendrą struktūrą, nesutrikdydami kitų dalykų programų.

Be to, modulinis požiūris į vertinimą leistų konkrečiam moduliuui sukurti specialią jau anksčiau aprašyto daugiakalbių ir daugiakultūrių gebėjimų valdymo ir vertinimo sistemą.

Taigi klojant tvirtus kalbų įvairovės pamatus, daugiamatiškumas ir moduliškumas iškyla kaip kartinės programų ir vertinimo sąvokos. Metmenų modelis yra toks, kad per pateiktas kategorijas galima nurodyti tokio modulinio ar daugiamačio ugdymo proceso organizavimo kryptį. Tačiau reikia toliau vykdyti projektus ir atlikti tyrimus mokyklose ir daugybėje kitokių aplinkybių.

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, esant reikalui, nuspręsti:

- ar mokiniai jau turi kiek nors daugiakalbės ir daugiakultūrės patirties ir kokio pobūdžio ši patirtis;
- ar mokiniai jau pajėgūs, nors ir labai paprastu lygiu, susikalbėti keliose kalbinėse ir / ar kultūrinėse bendruomenėse; kaip ši kompetencija yra paskirstyta ir diferencijuota pagal kalbos vartojimo ir veiklos aplinkybes;
- kokios lingvistinės ar įvairios kultūrinės patirties mokiniai galėtų turėti mokymosi metu (pavyzdžiui, lygiagrečiai mokykloje ir už jos ribų);
- kaip ši patirtis galėtų būti papildoma mokant;
- kurie uždavinių tipai (žr. 1.2 skyrelį) tam tikru daugiakalbės ir daugiakultūrės kompetencijos ugdymo metu atrodo tinkamiausi mokiniams, atsižvelgiant į jų ypatybes, lūkesčius, interesus, planus ir poreikius, taip pat į ankstesnį jų išprusimą ir turimus išteklius;
- kaip ugdant daugiakalbę ir daugiakultūrę kompetenciją skatinti mokinius išskaidyti ją į komponentus ir nustatyti veiksmingus tų skirtingų komponentų ryšius; ypač kaip sutelkti dėmesį į perkeltinas ir transversalias mokinių žinias bei gebėjimus ir kaip jais pasinaudoti;
- kuriomis dalinėmis kompetencijomis (kokios rūšies ir kokiam tikslui) galėtų būti praturtintos, padarytos sudėtingesnės ir skirtingesnės mokinių turimos kompetencijos;
- kaip tam tikros kalbos ar kultūros mokymąsi nuosekliai įterpti į bendrą mokymo programą, kuria plėtojama kelių kalbų ir kultūrų patirtis;
- kokie įmanomi mokymo programų planų diferencijavimo variantai ar formos, leidžiančios valdyti įvairialypės tam tikro mokinio kompetencijos plėtrą; kokie ištekliai, esant reikalui, gali būti sutaupyti;
- kokios mokymosi organizavimo formos (pavyzdžiui, modulių metodas) yra tinkamiausios konkrečioms mokiniams;
- koks vertinimo ir įšivertinimo būdas sudarys galimybes atsižvelgti į dalines kompetencijas ir įvairiopą daugiakalbę bei daugiakultūrę mokinių kompetenciją ir deramai jas pripažinti.

9. Vertinimas

9.1. Įvadas

Šiame skyriuje vertinimo terminas vartojamas kalbant apie vartotojo kalbos mokėjimą. Bet kokia kalbos patikra yra vertinimo forma, bet yra daug daugiau ir kitokių vertinimo formų, kurios nelaikytinos testais, pavyzdžiui, nuolatinio vertinimo klausimynai, neformalus mokytojo stebėjimas. Terminas *vertinimas* yra platesnis negu *įvertinimas*. Bet koks įvertinimas yra vertinimo forma, bet kalbų mokymo programose yra vertinama ne tik kalbos mokėjimas, bet ir daugybę kitų dalykų. Gali būti vertinama tam tikrų metodų ar medžiagos veiksmingumas, pagal programas išmokstamo produkuoti diskurso rūšis ir kokybė, mokinio / mokytojo pasitenkinimas, mokymo veiksmingumas ir t. t. Šis skyrius yra apie atlikties įvertinimą, o ne apie platesnius programų vertinimo dalykus.

Aptariant bet kokią vertinimą paprastai pamatinėmis laikomos trys sąvokos: pagrįstumo, patikimumo ir įvykdomumo. Taigi šiame skyriuje tikslinga apžvelgti, kas įvardijama šiais terminais, kaip jie tarpusavyje susiję ir jų svarbą „Bendriesiems Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenims“.

„Metmenyse“ yra svarstoma būtent *pagrįstumo* sąvoka. Testą ar kokią kitą vertinimo procesą galima vadinti pagrįstu tiek, kiek galima įrodyti, kad tai, kas iš tikrųjų buvo vertinama (konstruktas), yra vertintina ir kad gautoji informacija tiksliai atspindi konkrečių kandidatų kalbos mokėjimą.

O *patikimumas* yra techninis terminas. Iš esmės juo nusakoma, kiek sutampa kandidatų ranginė eilė pagal gautus rezultatus, kai jie tokią pačią patikrą atlieka du kartus (realiai arba menamai).

Iš tikrųjų svarbiau už patikimumą yra *sprendimų tikslumas*, t. y. tai, kiek tiksliai vertinimai atitinka normą. Kiek tikslūs yra sprendimai, jei rezultatai pateikiami žodžiais *išlaikė / neišlaikė* arba *A2+ / B1 / B1+ lygis*? Šiuo atveju sprendimų tikslumas priklauso

nuo to, kiek konkrečiomis aplinkybėmis yra pagrįstos tam tikros normos (pavyzdžiui, B1 lygis). Taip pat jis priklauso ir nuo to, kiek pagrįsti yra kriterijai, kuriais remiantis sprendžiama, ir nuo to, kiek pagrįstas pats kriterijų rengimo būdas.

Jei dvi skirtingos organizacijos ar regionai vertindami tuos pačius gebėjimus taiko kriterijus, susietus su tomis pačiomis normomis, jei pačios normos yra pagrįstos ir tinkamos abiem aplinkoms ir jei normos nuosekliai taikomos rengiant užduotis ir vertinant atliktą, abiejų sistemų rezultatai koreliuoja. Paprastai dviejų testų, kuriais tikrinamas tas pats konstruktas, koreliacija vadinama *konkurenciniu pagrįstumu*. Ši sąvoka akivaizdžiai susijusi su patikimumu, nes nepatikimi testai nekoreliuoja. Bet vis dėlto svarbiau yra tai, kiek tie testai yra panašūs šiais dviem požūriais: *kas buvo vertinama* ir *kaip vertinama atliktis*.

Šiems dviem klausimams „Bendruosiuose Europos kalbų metmenyse“ skiriamas ypatingas dėmesys. Kitame skyrelyje apžvelgiami trys pagrindiniai „Metmenų“ taikymo būdai:

- | | |
|--|--------------------------------|
| 1. Aprašyti testų ir egzaminų turinį: | <i>kas vertinama</i> |
| 2. Nustatyti kriterijus, pagal kuriuos būtų sprendžiama apie mokymo tikslo pasiekimą: | <i>kaip vertinama atliktis</i> |
| 3. Aprašyti, kurie mokėjimo lygiai tikrinami esamais testais ir egzaminais, – tai leidžia palyginti skirtingas kvalifikavimo sistemas: | <i>kaip galima palyginti</i> |

Šie klausimai skirtingai susiję su įvairiais vertinimo būdais. Yra daugybė skirtingų vertinimo būdų ir tradicijų. Klaidinga teigti, kad kuris nors vienas būdas (pavyzdžiui, instituciniai egzaminai) neabejotinai turi geresnį pedagoginį poveikį negu kitas (pavyzdžiui, mokytojo vertinimas). Iš tikrųjų nepaprastai naudinga turėti bendrą normų rinkinį – kaip „Bendruosius kalbų metmenis“, – jis leidžia skirtingas vertinimo formas susieti vieną su kita.

Trečiajame skyrelyje aprašomi įvairūs vertinimo tipai. Jie pateikiami priešpriešų poromis. Kiekvienu atveju apibrėžiami vartojami terminai ir aprašoma, kokie yra santykiniai kiekvieno vertinimo tipo pranašumai ar trūkumai vertinimo tikslo atžvilgiu konkrečiomis aplinkybėmis. Taip pat išdėstoma, kada prasminga taikyti vieną ar kitą alternatyvą. Tada nurodoma, kuo konkrečiam vertinimo tipui reikšmingi „Metmenys“.

Vertinimo procedūra taip pat turi būti praktiška, *įvykdoma*. Įvykdomumas ypač svarbus testuojant atliktą. Vertintojai atlieka savo darbą ribotu laiku. Jie mato tik tam tikrą atliktą ir kaip vertinimo kriterijais gali naudotis tik apibrėžtu tam tikros rūšies ver-

tinimo kategorijų skaičiumi. „Bendruosiuose Europos kalbų metmenyse“ stengiamasi pateikti riboženklius, bet jie nėra praktinės vertinimo priemonės. „Metmenys“ turi būti išsamūs, bet visi, kurie jais naudojami, privalo atsirinkti. Atsirinkimas gali reikšti, kad taikoma paprastesnė veiksmų schema, pagal kurią „Metmenyse“ išskaidytos kategorijos gali būti sujungiamos. Pavyzdžiui, 3 ir 4 skyrių aiškinamųjų aptarčių skalėse vartojamos kategorijos dažnai yra kur kas paprastesnės negu kategorijos ir pavyzdžiai, aptariami pačiame tekste. Tie dalykai nagrinėjami paskutinėje šio skyriaus dalyje ir pateikiama pavyzdžių.

9.2. „Metmenys“ kaip pagalbinė vertinimo priemonė

9.2.1. *Tekstų ir egzaminų turinio detalizavimas*

Rengiant komunikacinio vertinimo užduoties detalų aprašą, reikėtų paskaityti 4 skyrių „Kalbos vartojimas ir kalbos vartotojas ar mokinys“, ypač 4.4 dalį „Komunikacinės kalbinės veiklos rūšys ir strategijos“. Vis plačiau pripažįstama, jog norint, kad vertinimas būtų pagrįstas, reikia atrinkti visą spektrą tinkamų diskurso tipų. Pavyzdžiui, šį požiūrį iliustruoja rengiamas naujas testas kalbėjimui tikrinti. Pirmiausia kuriamas *pokalbis*, kurio paskirtis yra parengiamoji; paskui *neoficialiai diskutuojama* kokia nors tema kandidatą dominančiais atžvilgiais. Toliau eina *transakcijos* tarpsnis, per kurį keičiamasi informacija arba tiesiogiai kalbant akis į akį, arba imituojant pokalbį telefonu. Tada – *produkcijos* tarpsnis: kandidatas *aprašo* savo akademinę veiklą ir planus (rašymas). Pagaliau vyksta *tikslingas bendradarbiavimas* – užduotis, kai kandidatai turi *suderinti savo pozicijas*.

Taigi „Metmenyse“ vartojamos tokios komunikacinės veiklos kategorijos:

	Sąveika	Produkcija
	(spontaniška, trumpos replikos)	(parengta, ilgos kalbos atkarpos)
Sakytinė	<i>pokalbis</i> <i>neoficialios diskusijos</i> <i>tikslingas bendradarbiavimas</i>	akademinės veiklos <i>apibūdinimas</i>
Rašytinė		<i>pranešimas</i> apie savo akademinę veiklą / akademinės veiklos <i>aprašymas</i>

Rengdamas detalų testo aprašą vartotojas gali paieškoti informacijos 4.1 skyrelyje „Kalbos vartojimo kontekstas“ (sritys, sąlygos ir apribojimai, mentalinis kontekstas), 4.6 skyrelyje „Tekstai“ ir 7 skyriuje „Užduotys ir jų vaidmuo mokant kalbos“, ypač 7.3 skyrelyje „Užduoties sunkumas“.

Skyrelyje 5.2 „Komunikacinės kalbinės kompetencijos“ galima rasti informacijos, kaip rengti testo užduotis, arba kalbėjimo sando dalis, kad pagrįstume, kurios kalbinės, sociolingvistinės ir pragmatinės kompetencijos yra svarbios tikrinti.

Šalia „Bendrujų Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenų“ – pagrindinio dokumento, – papildomai galima pasinaudoti Europos Tarybos kalbų mokėjimo turinio aprašais: daugiau kaip dvidešimties Europos kalbų „Slenksčiais“ (žr. „Literatūros sąrašą“), anglų kalbos „Pusiaukele“ ir „Aukštuma“ ir jų atitikmenimis kitoms kalboms. Juose pateikiama detalesnės informacijos, reikalingos A1, A2, B1 ir B2 lygių testams rengti.

9.2.2. Mokymosi tikslo pasiekimo kriterijai

Rengiant vertinimo skales, pagal kurias vertinamas tam tikro mokymosi tikslo pasiekimas, pagrindas yra lygių skalės, o formuluojant kriterijus gali padėti aptartys. Tikslas gali būti platus bendrasis kalbos mokėjimo lygis, vadinamasis bendrasis atskaitos lygis (pavyzdžiui, B1). Antra vertus, tai gali būti tam tikras veiklos rūšių, gebėjimų ir kompetencijų derinys, kaip aptariama 6.1.4 skyrelyje „Tikslų įvairovė atsižvelgiant į „Metmenis““. Toks modulinis tikslas gali būti apibūdinamas pagal kategorijų ir lygių tinklėlį, pateikiamą 2 lentelėje.

Svarstant naudojimąsi aptartimis, būtina atskirti:

1. komunikacinių veiklos rūšių aptartis, kurios pateikiamos 4 skyriuje;
2. kalbos mokėjimo, siejamo su tam tikromis kompetencijomis, aptartis, pateikiamas 5 skyriuje.

Pirmosios labai tinka mokytojo vertinimui arba įsivertinimui atliekant tikroviškas užduotis. Tokiu atveju mokytojas vertina arba yra įsivertinama remiantis detaliu mokinio kalbinių gebėjimų vaizdu per visą konkretų kursą. Toks vertinimas patrauklus, nes ir mokiniui, ir mokytojui padeda eiti į veiksmą orientuota kryptimi.

Vis dėlto ne visada patartina komunikacinės veiklos aptartis įtraukti į vertinimo kriterijus tam tikro kalbėjimo ar rašymo testų atlikčiai vertinti, jei vertintojui reikia nurodyti pasiektą lygį. Tai yra todėl, kad norint nurodyti lygį, vertinimas neturi pir-

miausia būti susijęs su kokia nors viena konkrečia atliktimi, bet labiau turėtų būti stengiamasi apibendrinti, kokios kompetencijos išryškėja iš tos atlikties. Žinoma, gali būti pagrįstų edukacinių priežasčių daugiausia dėmesio kreipti į tai, kaip sekasi atlikti konkretų darbą, ypač jauniems pradedantiems kalbos vartotojams (A1, A2 lygiai). Tokius rezultatus yra sunkiau apibendrinti, bet pirmuosiuose kalbos mokymosi etapuose dėmesio centras ne visada gali būti rezultatų apibendrinamumas.

Tai tik patvirtina, kad vertinimas atlieka daug įvairių funkcijų. Tai, kas tinka vienam vertinimo tikslui, gali netikti kitam.

9.2.2.1. Komunikacinės veiklos aptartys

Komunikacinės veiklos aptartis (4 skyrius) galima taikyti trimis skirtingais būdais atsižvelgiant į siekiamus tikslus.

1. **Sudarant testą.** Kaip aptariama 9.2.1 skyrelyje, komunikacinės veiklos rūšių skalės padeda detaliai aprašyti numatomą vertinimo užduotį.
2. **Skelbiant rezultatus.** Komunikacinės veiklos rūšių skalės gali būti labai naudingos skelbiant rezultatus. Tiems, kurie naudojami edukacinės sistemos rezultatais, pavyzdžiui, darbdaviams, dažniau labiau rūpi bendri rezultatai, o ne detalus kompetencijų apibūdinimas.
3. **Įsivertinant ar mokytojui vertinant.** Pagaliau komunikacinės veiklos aptartys gali būti įvairiškai naudojamos tiek įsivertinti, tiek mokytojams vertinti. Štai keletas pavyzdžių:
 - **kontroliniai sąrašai:** nuolatiniam ar apibendrinamajam vertinimui kurso pabaigoje. Gali būti išvardijamos konkretaus lygio aptartys. Dar gali būti „išskleidžiamas“ aptarčių turinys. Pavyzdžiui, aptarties *Geba paklausti asmeninės informacijos ar ją suteikti* turinys gali būti nusakomas tokiais implicitiniais teiginiais: *gebu prisistatyti; gebu pasakyti, kur gyvenu; gebu pasakyti savo adresą Prancūzijoje; gebu pasakyti, kiek man metų ir t. t.* Ir: *gebu ką nors paklausti vardo; gebu ką nors paklausti, kur jis gyvena; gebu ką nors paklausti, kiek jam metų ir t. t.;*
 - **tinklelis:** nuolatiniam ar apibendrinamajam vertinimui, nustatant profilį pagal atrinktą kategorijų (pavyzdžiui, *pokalbis; diskusija; pasikeitimas informacija*) tinklelį.

Pastaruoju dešimtmečiu vis dažniau aptartimis naudojamosi būtent šitaip. Patirtis parodė, kad mokytojai ir mokiniai nuosekliau naudojami aptartimis, jei jos ne tik nurodo, KĄ mokinsys geba, bet ir tai, KAIP GERAI jis tai geba.

9.2.2.2. *Mokėjimo aspektų aptartys, susijusios su konkrečiomis kompetencijomis*

Atsižvelgiant į tikslų pasiekimą, mokėjimo aspektų aptartys gali būti taikomos dvejopai.

1. **Įsivertinti ar įvertinti mokytojams:** jei aptartys yra *pozityvūs, nepriklausomi teiginiai*, jos gali būti įtrauktos į įsivertinimo ar mokytojų vertinimo kontrolinius sąrašus. Vis dėlto daugelio skalių silpnybė yra tai, kad dažnai žemesniųjų lygių aptartys reiškiamos neigiamais žodžiais, o vidurinių lygių aptartys siejamos su norma. Taip pat dažnai skirtingų lygių aptartys skiriasi tik žodžiais: pakeičiami gretimo lygio aptarties vienas ar du žodžiai, kurie mažai ką reiškia ne skalės kontekste. A priede aptariama, kaip parengti aptartis, kad būtų išvengiama tokių sunkumų.
2. **Mokėjimui įvertinti:** 5 skyriuje akivaizdžiau pateikiama, kaip taikomos įvairių kompetencijos aspektų skalių aptartys, – jos gali būti atspirties taškai vertinimo kriterijams parengti. Asmeninius ir nesusistemintus įspūdžius paverčiant argumentuotais sprendimais, šios aptartys gali padėti sukurti visai vertintojų grupei bendrą orientacinę sistemą.

Kaip vertinimo kriterijai aptartys gali būti pateikiamos trimis pagrindiniais būdais.

- Pirmas: kaip *skalė*, dažnai vienam lygiui apibūdinti siejant įvairių kategorijų aptartis į vieną pastraipą. Tai labai įprastas būdas.
- Antras: kaip *kontrolinis sąrašas*, paprastai atskiras kiekvienam lygiui; dažnai aptartys grupuojamos pagal pavadinimus, t. y. pagal kategorijas. Kontroliniais sąrašais rečiau naudojamosi vertinant akis į akį.
- Trečias: kaip *atrinktų kategorijų tinklėlis*, t. y. kaip lygiagrečios konkrečių kategorijų skalės. Tokia prietis suteikia galimybę parodyti diagnostinį vaizdą. Vis dėlto vertintojai pajėgia vienu metu aprėpti tik ribotą kategorijų kiekį.

Subkategorijų tinklelę galima sudaryti dviem visiškai skirtingais būdais.

Kalbos mokėjimo skalė: sudaroma pateikiant tinklelę, kuriame tam tikri lygiai apibūdinami tam tikromis kategorijomis, pavyzdžiui, nuo A2 lygio iki B2. Šiuo atveju pažymiu vertinama tų lygių viduje, reikalui esant, galima tikslinti naudojant skaičius ar plusus. Taigi jei kalbos mokėjimo testas skirtas B1 lygiui, ir net jei nė vienas mokinys nepasiekė B2 lygio, stipresni mokiniai gali būti įvertinti B1+, B1++ ar B1.8.

Egzamino vertinimo skalė: sudaroma atrenkant ar nustatant aptartis kiekvienos iš svarbių kategorijų, kuriomis apibūdinamas arba reikalaujamas pereinamasis standartas, arba tam tikro modulio norma, arba šių kategorijų egzaminas. Tokia aptartis atitinka sąvoką „išlaikyta“ arba „3“, skalė yra norminė, o jos vidurys yra šis standartas (labai silpna atliktis vertinama „1“, puiki – „5“). „1“ ir „5“ apibūdinimai gali būti sukuriami ar pritaikomos kitų gretimų lygių aptartys, pateikiamos atitinkamose 5 skyriaus dalyse; arba aptartis gali būti formuluojama grindžiant „3“ aptartimi.

9.2.3. Kalbos mokėjimo lygių apibūdinimas testuose ir egzaminuose lyginimo tikslais

Bendrujų atskaitos lygių skalės yra skirtos tam, kad būtų lengviau apibūdinti esamų kvalifikacinių sistemų kalbos mokėjimo lygius, – ir tokiu būdu tas sistemas palyginti. Literatūroje, skirtoje vertinimo klausimams, pripažįstami penki klasikiniai skirtingų sistemų tarpusavio sąsajų nustatymo būdai: (1) prilyginimas, (2) kalibravimas, (3) statistinis suderinimas (moderavimas), (4) prilyginimas etaloniniams pavyzdžiams, (5) socialinis suderinimas (moderavimas).

Pirmieji trys metodai yra įprasti: (1) to paties testų alternatyvių variantų kūrimas (prilyginimas), (2) skirtingų testų rezultatų pateikimas bendroje skalėje (kalibravimas), (3) testo sunkumo ir egzaminuotojų vertinimo griežtumo keitimas (statistinis suderinimas).

Kiti du metodai yra bendro supratimo susidarymas diskutuojant (socialinis suderinimas) ir parengtų darbų prilyginimas standartinėms apibrėžtims bei etaloniniams pavyzdžiams (prilyginimas etaloniniams pavyzdžiams). Vienas iš „Metmenų“ tikslų ir yra skatinti šį procesą, kurio siekinys – bendras supratimas. Būtent todėl šiam tikslui skirtos aptarčių skalės buvo standartizuojamos pagal kruopščiai parengtą metodiką. Tokia prieitis edukologijoje vis dažniau aptariama kaip vertinimas pagal normas. Vi-

suotinai pripažįstama, kad toks vertinimas užima laiko todėl, kad normų reikšmę partneriai supranta nagrinėdami pavyzdžius ir keisdami nuomonėmis.

Galima ginčytis, ar ši prieitis iš tikrųjų yra geriausias siejimo metodas, nes ji apima bendrą požiūrį į konstrukto sudarymą ir jo pagrįstumo nustatymą. Pagrindinė priežastis, kodėl, nepaisant tradicinių statistinių būdų magijos, yra sunku sieti kalbos vertinimus, yra ta, kad apskritai yra tikrinami iš esmės skirtingi dalykai, net jei ketinama aprėpti tas pačias sritis. Taip atsitinka iš dalies dėl to, kad (a) nėra bendros konstrukto sampratos ir tas konstruktas negalioja, ir iš dalies dėl to, kad (b) trukdo testavimo metodai.

„Bendruosiuose Europos kalbų metmenyse“ siūlomas metodiškai pagrįstas bandymas, kaip spręsti svarbiausią ir pamatinę problemą, susijusią su dabartinių kalbų mokymusi Europos kontekste. Nuo 4 iki 7 skyriuose smulkiai aiškinama aprašomoji schema – bandymas sukurti ir praktiškai taikyti tinkamą kalbos vartojimo, kompetencijų ir kalbos mokymo bei mokymosi sampratą, kuri padės partneriams veiksmingai aptarti, mokyti, tikrinti, ugdyti komunikacinius kalbinius gebėjimus, – o to ir yra siekiama.

Aptarčių skalės sudaro sąvokų tinklę, kuris gali būti panaudojamas:

- a) nacionalinėms ar institucinėms atskaitos sistemoms prilyginti vienoms prie kitų remiantis „Bendraisiais Europos kalbų metmenimis“;
- b) konkrečių egzaminų ar kursų modulių tikslams apibūdinti vartojant skalių kategorijas ir lygius.

A priede skaitytojams pateikiama apžvalga, kaip rengti aptarčių skales ir kaip jas sieti su „Metmenų“ skalėmis.

ALTE parengtuose „Nurodymuose egzaminuotojams“ (*CC-Lang (96) 10 rev* dokumentas) pateikiama detalių patarimų, kaip testais tikrinti konstrukta ir kaip išvengti nepageidautino testavimo metodo poveikio.

9.3. Vertinimo rūšys

Kalbant apie vertinimą, galima pastebėti tam tikrus svarbius skirtumus. Toliau pateikiama lentelė jokių būdu nėra išsami. Taip pat neturi reikšmės tai, kurioje lentelės pusėje – kairėje ar dešinėje – įrašytas terminas.

1.	išmokimo vertinimas	mokėjimo vertinimas
2.	norminis vertinimas	kriterinis vertinimas
3.	vertinimas lyginant su žemiausių rodiklių rinkiniu	vertinimas siejant su visuma
4.	nuolatinis vertinimas	vienkartinis vertinimas
5.	formuojamasis vertinimas	apibendrinamasis vertinimas
6.	tiesioginis vertinimas	netiesioginis vertinimas
7.	atlikties vertinimas	žinių vertinimas
8.	subjektyvusis vertinimas	objektyvusis vertinimas
9.	vertinimas pagal kontrolinį sąrašą	vertinimas pagal skalę
10.	įspūdžio vertinimas	valdomasis vertinimas
11.	visuminis vertinimas	analitinis vertinimas
12.	serijinis vertinimas	kategorinis vertinimas
13.	kitų vertinimas	įsivertinimas

9.3.1. Išmokimo vertinimas / mokėjimo vertinimas

Išmokimo vertinimas yra vertinimas, kaip pasiekti konkretūs tikslai – vertinimas to, kas buvo mokyta. Taigi jis siejamas su savaitės, semestro darbu, vadovėliu, programa. Išmokimo vertinimas orientuojamas į kursą. Tai yra vidinis požiūris.

Mokėjimo vertinimas, priešingai, yra vertinimas, kaip asmuo gali dalyko gebėjimus ir žinias pritaikyti tikrovėje. Tai yra išorinis požiūris.

Natūralu, kad mokytojai dažniau suinteresuoti išmokimo vertinimu, nes tai yra mokymo grįžtamasis ryšys. Darbdaviams, švietimo organizatoriams ir suaugusiems mokiniams dažniau svarbesnis yra mokėjimo vertinimas: rezultatų, ką asmuo dabar geba, vertinimas. Išmokimo vertinimo prietis yra pranašesnė tuo, kad toks vertinimas yra glaudžiai susijęs su mokinio patirtimi. Mokėjimo vertinimo prietis yra pranašesnė tuo, kad padedama kiekvienam pamatyti savo vietą tarp kitų mokinių: rezultatai skaidrūs.

Komunikaciniame testavime, kai mokymas ir mokymasis kreipiamas į poreikių patenkinimą, reikėtų siekti, kad išmokimas (orientuotas į kurso turinį) ir mokėjimas (orientuotas į išorinį pasaulį) kuo mažiau skirtųsi. Tiek, kiek išmokimo vertinimas rodo praktinį kalbos vartojimą svarbiose situacijose ir juo siekiama atskleisti, kokia yra tikroji kompetencija, tiek jis yra mokėjimo aspektas. Tiek, kiek mokėjimo vertinimas susideda iš kalbos ir komunikacijos užduočių, parengtų pagal aiškią ir tinkamą programą, ir jos suteikia mokiniui galimybę parodyti, ko jis yra išmokęs, tiek testas turi išmokimo elementų.

Aiškinamųjų aptarčių skalės susijusios su mokėjimo vertinimu: jose aptariami tikrovėje naudojami gebėjimai. Išmokimo vertinimo svarba mokymosi veiksmingumui aptariama 6 skyriuje.

9.3.2. Norminis vertinimas / kriterinis vertinimas

Norminis vertinimas – tai mokinių išrikiavimas, vertinimas vienas kito atžvilgiu.

Kriterinis vertinimas – priešingas norminiam – yra griežtai mokinio dalyko išmavimo vertinimas, nepriklausomas nuo kitų mokinių gebėjimų.

Vertinimas remiantis norma gali būti taikomas visai klasei (*tu esi 18-as*), demografinėi grupei (*tu esi 21 567-as; tu esi vienas iš 14 % geriausiųjų*) arba grupei mokinių, laikančių testą. Pastaruoju atveju pirminius taškus paverčiant „teisingu“ rezultatu galima palyginti rezultatų pasiskirstymo kreivę su ankstesnių metų normine kreive – kad būtų išlaikomos normos ir užtikrinama, kad kiekvienais metais toks pat procentas mokinių būtų įvertinami gerais pažymiais nepriklausomai nuo testo sunkumo ar mokinių gebėjimų. Norminis vertinimas taikomas grupavimo testuose, kai norima sudaryti klases.

Vertinimas remiantis kriterijais reiškia, kad išskleidžiama gebėjimų visuma (vertikalė) ir svarbių sričių spektras (horizontalė), taigi individualūs testo rezultatai gali būti nustatomi remiantis visais kriterijais. O tie kriterijai apima: a) svarbias sritis, kurios tikrinamos konkrečiu testu; b) išlaikymo ribos taškų nustatymą: būtiną surinkti taškų skaičių, kuris, manytina, atitinka nustatytą mokėjimo normą.

Aiškinamųjų aptarčių skalės susideda iš kriterinių teiginių, skirtų aprašo schemos kategorijoms apibūdinti. Bendrieji atskaitos lygiai yra bendros normos (standartai).

9.3.3. Vertinimas lyginant su žemiausių rodiklių rinkiniu / vertinimas siejant su visuma

Vertinimas lyginant su žemiausių rodiklių rinkiniu yra toks kriterinis vertinimas, kai nustatomi „minimalios normos“, arba išlaikymo ribos, taškai, ir mokiniai skirstomi į „mokančiuosius“ ir „nemokančiuosius“, visai neatsižvelgiant į tai, kaip tikslas buvo pasiektas.

Vertinimas siejant su visuma yra toks kriterinis vertinimas, kai individualūs gebėjimai siejami su apibrėžtu tam tikros sferos visų svarbių gebėjimų lygių spektru.

Iš tikrųjų yra įvairių praeičių, siejamų su kriterijais, bet dauguma jų pirmiausia gali būti apibūdinamos kaip „mokėjimo“ ar „visumos“ aiškinimas. Daug nesusipratimų kyla dėl to, kad kriterinis vertinimas klaidingai siejamas su mokėjimo prietimi. Mokėjimo prietis – tai išmokimo prietis, siejama su kurso ar modulio turiniu. Tada mažiau dėmesio skiriama tam, kokia to modulio (taip pat ir išmokimo) vieta bendroje gebėjimų visumoje.

Mokėjimo prieities alternatyva yra kiekvieno testo rezultatų siejimas su svarbia mokėjimo visuma, paprastai išreiškiamą įvertinimu pažymiais. Šiuo atveju „kriterijus“ yra visuma – išorinė tikrovė, kuri yra laidas, kad testo rezultatai turi reikšmę. Siejama gali būti pasitelkiant skalių analizę (pavyzdžiui, Rascho modelį) visų testų rezultatams susieti tarpusavyje ir pateikti bendroje skalėje.

„Bendrieji Europos kalbų metmenys“ gali būti naudojami ir lyginant su žemiausių rodiklių rinkiniu, ir siejant su visuma. Lyginimo su visuma lygių skalės gali būti susietos su bendraisiais atskaitos lygiais; žemiausių rodiklių rinkinys gali būti išskleidžiamas pagal „Metmenų“ siūlomą kategorijų ir lygių tinklę.

9.3.4. Nuolatinis vertinimas / vienkartinis vertinimas

Nuolatinis vertinimas yra atlikties per pamokas, darbų ir projektų per visą kursą vertinimas, atliekamas mokytojo ir, galimas daiktas, mokinių.

Vienkartinis vertinimas yra toks, kai pažymiai rašomi ir sprendžiama remiantis egzamino ar kitų vertinimo priemonių pagrindu tam tikrą dieną, paprastai kurso pabaigoje ar pradžioje. Nekreipiamas dėmesys į tai, kas vyko anksčiau, svarbu tik tai, ką asmuo geba dabar.

Dažnai manoma, kad vertinimas nėra kurso dalis, o vertinama tam tikrą dieną, kad būtų kažkas nuspręsta. Nuolatinis vertinimas reiškia, kad vertinimas vyksta viso kurso metu ir tam tikru kaupiamuoju būdu įtraukiamas į galutinį vertinimą kurso pabaigoje. Nuolatinis vertinimas yra pažymių rašymas už namų darbus, mokymąsi skatinantys atsitiktiniai ar reguliarūs kontroliniai darbai, bet šalia to gali būti taikomos ir kitokios nuolatinio vertinimo formos: mokytojai – ar ir mokiniai – gali atsakinėti į klausimus, pildyti lenteles, gali būti vertinamos tam tikros kryptingos užduotys, pagal nustatytas taisykles vertinamas darbas per visą kursą, kaupiami atliktų darbų pavyzdžiai – tai gali būti įvairių darbo etapų juodraščiai, atlikti ne vienu metu.

Abi prieitys turi ir pranašumų, ir trūkumų. Vienkartinis vertinimas parodo, kad asmenys vis dar geba tai, ko pagal programą mokėsi gal prieš dvejus metus. Bet toks vertinimas vieniems mokiniams yra sukrėtimas, o kiti galbūt dėl to laimi. Nuolat vertinant daugiau atsižvelgiama į mokinio kūrybiškumą ir kitokius pranašumus, bet toks vertinimas labai priklauso nuo mokytojo objektyvumo. Blogiausiu atveju mokiniui tai gali būti ilgas nesibaigiantis kontrolinis, o mokytojui – biurokratinis siaubas.

Nuolatiniam vertinimui gali būti naudojami kriterinių teiginių kontroliniai sąrašai, kuriais apibūdinami gebėjimai pagal komunikacinės veiklos rūšis (4 skyrius). Vienkartiniam įvertinimui pažymiais galima naudotis konkrečių kompetencijos aspektų aptarčių skalėmis (5 skyrius).

9.3.5. *Formuojamasis vertinimas / apibendrinamasis vertinimas*

Formuojamasis vertinimas yra nuolatinis informacijos apie mokymąsi, apie mokinių stiprybes ir silpnybes rinkimas, tos informacijos panaudojimas toliau planuojant kursą ir dirbant su mokiniais. Formuojamojo vertinimo sąvokai dažnai suteikiama labai plati prasmė: ji vartojama kalbant apie kiekybiškai nevertinamą informaciją, gaunamą iš klausimynų atsakymų ir konsultacijų.

Apibendrinamasis vertinimas yra pasiekimų apibendrinimas, kurso pabaigoje išreiškiamas pažymiu. Tai nebūtinai yra mokėjimo vertinimas. Iš tikrųjų apibendrinamasis vertinimas dažniausiai yra norminis, vienkartinis išmokimo vertinimas.

Formuojamojo vertinimo pranašumas yra tas, kad jo tikslas yra gerinti mokymąsi. Jo trūkumai kyla iš pačios grįžtamojo ryšio metaforos. Grįžtamasis ryšys yra prasmingas tik tada, kai informacijos gavėjas geba:

- a) *pastebėti*, t. y. yra atidus, motyvuotas ir susipažinęs su gaunamos informacijos forma;
- b) *priimti*, t. y. nepaskęsta informacijos sraute, žino būdus, kaip ją užrašyti, tvarkyti ir suasmeninti;
- c) *paaiškinti*, t. y. yra pakankamai pasirengęs, kad galėtų suprasti klausimo esmę, ir nesiima veiksmų, kurių rezultatai būtų priešingi;
- d) *sieti informaciją į visumą*, t. y. turi laiko, geba ją peržiūrėti ir apmąstyti, sieti su turima informacija ir tokiu būdu įsiminti naujus dalykus.

Visa tai suponuoja autonomiškumą, taigi savo ruožtu mokinys turi būti rengiamas būti autonomiškas, kontroliuoti savo mokymąsi ir ieškoti būdų, kaip reaguoti į grįžtamąjį ryšį.

Toks mokinių ugdymas ar sąmoningumo kėlimas vadinamas *formuojamuoju vertinimu*. Tokiam sąmoningumui ugdyti pasitelkiama daugybė būdų. Pagrindinis principas – lyginti išpūdžius (pavyzdžiui, ką tu pažymi kontroliniame sąraše gebas atlikti) su tikrove (pavyzdžiui, klausyti kontroliniame sąraše nurodyto tipo teksto ir žiūrėti,

ar tikrai gali tai suprasti). Tokiu būdu įsivertinimas siejamas su atliktimi DIALANG projekte. Kitas svarbus būdas yra pavyzdžių aptarimas: aptarti iš kitur paimtus ir pačių mokinių darbų pavyzdžius, kartu plėtoti suasmenintą metakalbą kokybės aspektams aptarti. Šią metakalbą jie gali vartoti aptardami savo stiprybes bei silpnybes ir formuodami autonomiškus savo mokymosi uždavinius.

Formuojamasis ar diagnostinis vertinimas dažniausiai taikomas konkrečioms smulkiems kalbos dalykams ar gebėjimams, kurių ką tik buvo mokytasi arba tuoj bus mokomasi, vertinti. 5.2 skyrelyje pateikiamas pavyzdžių sąrašas yra per bendras diagnostiniam vertinimui, tuos pavyzdžius būtina įtraukti į konkrečių lygių, kuriuose jie yra svarbūs, aprašus („Pusiaukelės“, „Slenksčio“ ir t. t.). Tačiau konkrečių kompetencijos elementų įvairiuose lygiuose aptarčių lentelėmis galima pasinaudoti norint įvertinti kalbėjimą formavimo tikslais.

Bendrieji atskaitos lygiai gali pasirodyti svarbesni apibendrinamajam vertinimui. Tačiau, kaip parodė DIALANG projektas, grįžtamasis ryšys net su apibendrinamuoju vertinimu gali būti diagnostinis ir formuojamasis.

9.3.6. Tiesioginis vertinimas / netiesioginis vertinimas

Tiesioginis vertinimas yra toks, kai vertinama tai, ką kandidatas atlieka konkrečiu metu. Pavyzdžiui, grupelė diskutuoja koku nors klausimu, vertintojas stebi, lygina su kriterijų lentele, sieja atliktį su tomis lentelės kategorijomis, kurias ji geriausiai atitinka, ir rašo įvertinimą.

Netiesioginiam vertinimui, priešingai, naudojami testai, kuriais paprastai vertinami tie gebėjimai, kuriuos galima įvertinti testu.

Iš tikrųjų tiesiogiai vertinti galima tik kalbėjimą, rašymą ir klausymą, kai vyksta sąveika, tačiau negalima tiesiogiai pamatyti receptyvosios veiklos. Pavyzdžiui, skaitymą galima įvertinti tik netiesiogiai: mokiniai prašomi įrodyti, kad suprato tekstą, tinkamų atsakymų parinkimu, sakinių baigimu, atsakymais į klausimus ir t. t. Kalbinė aprėptis ir kalbos vartojimas gali būti vertinami ir tiesiogiai – siejant su kriterijais, ir netiesiogiai – aiškinantis ir apibendrinant testo atsakymus. Klasikinis tiesioginis testas yra pokalbis, klasikinis netiesioginis – tarpų užpildymas.

Kuriant tiesioginių testų vertinimo kriterijus galima pasinaudoti 5 skyriuje pateiktomis įvairių kompetencijos aspektų įvairiuose lygiuose aptartimis. Kokias parinkti temas, tekstus ir testų užduotis produkcinų gebėjimų tiesioginiams testams ir klausymo bei

skaitymo netiesioginiams testams, informacijos galima rasti 4 skyriuje. Taip pat 4 skyriuje pateikiami parametrai gali padėti nustatyti pamatines lingvistines kompetencijas, kurias reikia įtraukti į netiesioginius kalbos žinių testus, ir pamatines pragmatines, socio-lingvistines ir lingvistines kompetencijas, kurios turėtų būti visų keturių kalbinės veiklos rūšių gebėjimų punktais grįstų testų pavienių punktų tikrinimo židiny.

9.3.7. *Atlikties vertinimas / žinių vertinimas*

Atliktį vertinant reikalaujama, kad tiesiogiai testuojamas mokinys pateiktų sakinį ar rašytinį kalbos pavyzdį.

Žinias vertinant reikalaujama, kad mokinys atsakytų į įvairiausių tipų punktų klausimus tam, kad parodytų, kokios yra jo lingvistinės žinios ir kaip jis moka vartoti kalbą.

Deja, kompetencijų niekada negalima patikrinti tiesiogiai. Galima tik patikrinti rinkinį atlikčių, kuriomis remiantis siekiama spręsti apie mokėjimą. Mokėjimas gali būti traktuojamas kaip kompetencijos taikymas. Taigi ta prasme visais testais vertinama tik atliktis, nors remiantis ja stengiamasi daryti išvadas apie ją pagrindžiančias kompetencijas.

Vis dėlto pokalbiui reikia daugiau atlikties negu įrašyti praleistus sakinio elementus, o savo ruožtu įrašymui reikia daugiau atlikties negu kelių pasirinkčių užduočiai. Šia reikšme žodis *atliktis* reiškia kalbos produkavimą. Bet junginyje *atlikties testai* žodis *atliktis* vartojamas ir siauresne reikšme. Šiame junginyje žodis *atliktis* reiškia tinkamą atliktį (santykiškai) tikroviškoje dažniausiai su darbu ar mokymusi susijusioje situacijoje. Šiek tiek platesne reikšme šis žodis vartojamas terminologizuotame junginyje *atlikties vertinimas*: atlikties testais gali būti vadinamas toks sakininės atlikties vertinimas, kai apie mokėjimą sprendžiama iš įvairių mokymosi kontekstui tinkamų ir mokinio poreikius atitinkančių diskursų atlikties. Vienuose testuose išlaikoma atlikties ir sisteminių kalbos žinių vertinimo pusiausvyra, kituose – ne.

Šis skirtumas yra labai panašus į tiesioginių ir netiesioginių testų skirtumą. Panašiai gali būti naudojamos ir „Bendraisiais Europos kalbų metmenimis“. Taip pat Europos Tarybos įvairių lygių kalbų aprašuose („Pusiaukelėje“, „Slenkstyje“, „Aukštumoje“) pateikiama detalesnių tikslinių sričių lingvistinių žinių tų kalbų, kurių tokie aprašai yra parengti.

9.3.8. *Subjektyvusis vertinimas / objektyvusis vertinimas*

Subjektyvusis vertinimas yra vertintojo sprendimas. Paprastai tai suprantama kaip sprendimas apie atlikties kokybę.

Objektyvusis vertinimas šalina subjektyvumą. Paprastai šis terminas vartojamas kalbant apie netiesioginio testo, kurio punktai turi vieną teisingą atsakymą (pavyzdžiui, kelių pasirinkčių), vertinimą.

Vis dėlto subjektyvumo / objektyvumo klausimas yra sudėtingesnis.

Dažnai netiesioginis testas apibūdinamas kaip „objektyvusis testas“, kai asmuo, skaičiuojantis taškus, remdamasis nustatytais užduočių atsakymais, sprendžia, ar atsakymas priimtinas, ar atmestinas, o paskui suskaičiuoja teisingus atsakymus, kad pateiktų rezultatus. Kai kuriuose testų tipuose einama dar toliau – kiekvienam jų punktui galimas tik vienas teisingas atsakymas (pavyzdžiui, kelių pasirinkčių, tokio tarpų užpildymo, kai praleidžiama kas antro žodžio pradžia, – dėl to, kad būtų vienas tinkamas atsakymas, pastarieji atsirado iš tarpų užpildymo, kai reguliariai praleidžiamas kas kelintas žodis) ir naudojamas automatinis skaitytuvas, kad būtų išvengta taškų skaičiuotojų klaidų. Iš tikrųjų vadinamųjų „objektyviųjų“ testų objektyvumas yra perdėtas, nes kažkas nusprendžia vertinimą apriboti tokiais metodais, kurie leidžia geriau kontroliuoti testavimo situaciją (o tai jau yra subjektyvus sprendimas, su kuriuo kiti gali nesutikti). Taip pat kažkas parengia testo aprašą ir dar kažkas galbūt rengia užduotis, kad patikrintų tam tikrą specifikacijoje numatytą dalyką. Pagaliau kažkas parenka testų užduotis iš visų galimų. Kadangi visi tie sprendimai turi subjektyvumo, tad toks testas greičiau vadintinas objektyviai vertinamu testu.

Tiesiogiai vertinant atliktį pažymiai paprastai rašomi remiantis sprendimu. Tai reiškia, kad apie mokinio atlikties gerumą sprendžiama subjektyviai, atsižvelgiant į svarbius veiksnius ir siejant su kokiomis nors instrukcijomis ar kriterijais ir patirtimi. Subjektyviosios prieities pranašumas yra tas, kad kalba ir komunikacija yra labai sudėtingas reiškinys, sunkiai skaidomas ir daugiau nei vien sudėtinių dalių suma. Labai dažnai sunku nustatyti, kas būtent tikrinama testo punktu. Taigi patikrinti konkretų kompetencijos ar atlikties aspektą yra sunkiau nei atrodytų.

Tačiau bet koks vertinimas, kad būtų teisingas, turi būti kiek įmanoma objektyvus. Asmeninių sprendimų įtaka subjektyviai sprendžiant dėl turinio atrankos ir atlikties kokybės turi būti kiek įmanoma mažesnė, ypač jei tai susiję su apibendrinamuoju vertinimu, nes testo rezultatais dažnai naudojasi tretieji asmenys, priimdami sprendimus dėl įvertinto asmens ateities.

Vertinimo subjektyvumas gali būti mažinamas – o pagrįstumas ir patikimumas didinamas – taikant šias priemones:

- parengiant vertinimo **turinio aprašą**, pagrįstą, pavyzdžiui, konkrečiai aplinkai bendra atskaitos sistema;
- **kolektyviai sprendžiant** dėl turinio atrankos ir / ar dėl pažymių;
- laikantis **nustatytos tvarkos**, kaip turi vykti vertinimas;
- pateikiant **nustatytus atsakymus** netiesioginiams testams ir tiesioginių testų vertinimo sprendimus grindžiant aiškiai **apibrėžtais vertinimo kriterijais**;
- reikalaujant **kartotinių sprendimų** ir / ar **įvairių veiksnių apsvaistymo**;
- organizuojant **mokymus** vertinti pagal **vertinimo instrukcijas**;
- tikrinant vertinimo kokybę (pagrįstumą, patikimumą) **vertinimo rezultatų analize**.

Kaip aptariama šio skyriaus pradžioje, kad visuose vertinimo proceso etapuose priimami sprendimai turėtų kuo mažiau subjektyvumo, pirmiausia reikia pasiekti bendrą svarstomojo konstrukto supratimą, susidaryti bendrą atskaitos sistemą. „Bendruosiuose Europos kalbų metmenyse“ bandoma suteikti pagrindą **turiniui aprašyti** ir šaltinį **konkrečioms apibrėžtoms kriterijams** tiesioginiams testams rengti.

9.3.9. Vertinimas pagal skalę / vertinimas pagal kontrolinį sąrašą

Vertinimas pagal skalę: sprendimas, ar asmuo yra pasiekęs tam tikrą lygį, kuris pateikiamas skalėje, sudarytoje iš tam tikro skaičiaus tokių lygių.

Vertinimas pagal kontrolinį sąrašą: asmens įvertinimas pagal sąrašą, kuriame išvardyti, kaip manoma, konkrečiam lygiui ar moduliui svarbūs dalykai.

„Vertinant pagal skalę“ pabrėžiama, kad nustatoma vertinamojo asmens vieta skalėje. Pabrėžiamas vertikalusis matmuo: kiek aukštai jis pakilo pagal tą skalę? Ką kuris lygis reiškia, turi būti aišku iš skalės aptarčių. Gali būti kelios konkrečių kategorijų skalės, pateikiamos arba viename lape kaip tinklelis, arba atskiruose lapuose. Gali būti apibūdinamas arba kiekvienas lygis, arba kas antras, arba trys: viršutinis, apatinis ir vidurinis.

Alternatyva yra kontrolinis klausimynas, kuriame svarbiau išryškinti, ar apimama svarbi sritis, t. y. pabrėžiamas horizontalusis matmuo: kiek modulio turinio asmuo įsisavino? Kontrolinis sąrašas gali būti klausimyno formos. Taip pat jis gali būti apskritimo ar dar kokio kitokio pavidalo. Atsakymai gali būti *Taip / Ne*. Gali būti pra-

šoma pateikti diferencijuotus atsakymus, kelių padalų (pavyzdžiui, 0–4), – tuo atveju pageidautina padalas kaip nors pavadinti ir apibrėžti paaiškinant, kaip tie pavadinimai turėtų būti interpretuojami.

Kadangi aiškinamosios aptartys yra viena nuo kitos nepriklausomos, pagal konkrečius lygius kalibruotos kriterijų formuluotės, jos gali būti panaudojamos tiek rengti tam tikro lygio klausimynams (kaip, pavyzdžiui, kai kurie „Kalbos aplanko“ variantai), tiek sudaryti vertinimo skalėms ar tinkleliams, apimantiems visus vertinamus lygius (kaip parodyta 3 skyriuje 2 lentelėje, skirtoje įsivertinti, ir 3 lentelėje, skirtoje egzaminuotojams vertinti).

9.3.10. Įspūdžio vertinimas / valdomasis vertinimas

Įspūdžio vertinimas: visiškai subjektyvus sprendimas, daromas stebint mokinio atliktą klasėje, nesiejant su konkrečiais kokio nors vertinimo būdo kriterijais.

Valdomasis vertinimas: toks vertinimas, kai asmeninis vertintojo subjektyvumas mažinamas derinant įspūdį su sąmoningu vertinimu pagal apibrėžtus kriterijus.

Žodis „įspūdis“ čia reiškia, kad mokytojas ar mokinys vertina grynai remdamasis atliktimi klasėje, namų darbais ir t. t. Daug subjektyviojo vertinimo formų, ypač taikomų nuolatiniam vertinimui, įtraukia apmąstymais ar patirtimi grindžiamą įspūdžio, susidariusio kurį laiką galbūt sąmoningai stebint tam tikrą asmenį, įvertinimą. Tuo grindžiama daugelio mokyklinių sistemų veikla.

Terminu „valdomasis vertinimas“ čia vadinama situacija, kai pritaikant kokį nors vertinimo būdą įspūdis perkeičiamas į apgalvotą sprendimą. Toks būdas suponuoja, kad (a) vertinama pagal tam tikrą tvarką ir / ar (b) yra apibrėžti kriterijai, kurie leidžia skirti pažymius ar taškus, (c) mokoma šiuo būdu vertinti. Valdomojo vertinimo būdo pranašumas tas, kad jei bendra atskaitos sistema konkrečiai vertintojų grupei įtvirtinama būtent šiuo būdu, tai vertinimo nuoseklumas pagerėja iš esmės. Dar aiškiau, jei pateikiami „riboženkliai“ – konkrečios atlikties pavyzdžiai – ir nustatomas ryšys su kitomis sistemomis. Valdomojo vertinimo svarbą liudija tai, kad daugkartiniais įvairių sričių tyrimais pakartotinai įrodyta, jog jei sprendimai yra daromi niekuo nesivadovaujant, tai mokinių įvertinimų skirtumas gali beveik tiek pat priklausyti nuo vertintojų griežtumo, kiek ir nuo tikrųjų gebėjimų, tokiu būdu rezultatai tėra grynai atsitiktiniai.

Bendrųjų atskaitos lygių aptarčių skalės gali būti panaudojamos kaip nustatyti kriterijai, aprašomi (b) punkte, arba esamais kriterijais apibūdinamos normos gali būti

susiejamos su bendraisiais lygiais. Vėliau, kad būtų lengviau mokytis standartizuoti, turėtų būti pateikiama kiekvieno lygio atlikties pavyzdžių.

9.3.11. *Visuminis vertinimas / analitinis vertinimas*

Visuminis vertinimas yra globalus apibendrinamasis sprendimas. Vertintojas intuityviai nustato įvairių aspektų reikšmę.

Analitinis vertinimas yra kiekvieno aspekto nagrinėjimas atskirai.

Skirtumas nustatomas dviem būdais: (a) priklausomai nuo to, ko ieškoma; (b) priklausomai nuo to, kaip skiriami pažymiai ar taškai arba priskiriama lygiui. Kartais šie būdai derinami: viename lygyje taikomas analitinis vertinimas, kitame – visuminis.

a) **Kas vertinama:** kai kurios prietys yra tokios, kad vertinamos ištisos plačios kategorijos, pavyzdžiui, „kalbėjimas“ ar „sąveika“. Kitos yra analitiškesnės – vertintojų prašoma atskirai įvertinti tam tikrą kiekį skirtingų atlikties aspektų. Tačiau kartais vertintojų prašoma įvertinti bendrą išpūdį, išanalizuoti pagal konkrečias kategorijas ir tada priimti apgalvotą visuminį sprendimą. Analitinės prieties kategorijų skyrimo pranašumas yra tai, kad vertintojai skatinami atidžiai stebėti. Taip pat kategorijos vertintojams yra metakalba diskutuoti tarpusavyje ir grįžtamajam ryšiui su mokiniais. Šio vertinimo būdo trūkumas tas, kad kaip rodo dažna praktika, vertintojams nelengva aiškiai atskirti kategorijas ir nevertinti visuminiu būdu. Taip pat jie intelektualiai perkraunami, jei turi galvoti apie daugiau negu keturias ar penkias kategorijas.

b) **Rezultatų skaičiavimas:** kai kurios prietys yra tokios, kad stebimoji atliktis apibendrintai siejama su vertinimo skalės aptartimis, ar toji skalė būtų visuminė (globalioji), ar analitinė (lentelėje pateiktos 3–6 kategorijos). Šiuo atveju nereikia jokios aritmetikos. Rezultatai skelbiami kaip vienas skaičius arba kaip „telefono numeris“ iš visų kategorijų. Kita analitiškesnė prietis yra tokia, kai kiekviena kategorija vertinama tam tikru kiekiu taškų ir rezultatai gaunami juos sudedant, gautasis skaičius paskui konvertuojamas į pažymį. Šiai prietčiai būdinga tai, kad skiriasi kategorijų lyginamasis svoris, t. y. kiekvienai jų skiriamas nevienodas taškų skaičius.

3 skyriaus 2 ir 3 lentelėse pateikiami įsivertinimo ir egzaminuotojų vertinimo pavyzdžiai, kai vertinama pagal *analitines* kriterijų skales (t. y. tinklelį) ir taikant visuminio vertinimo strategiją (t. y. tai, kas dedukuojama iš atlikties, siejama su aptartimi ir tuo pagrindu nusprendžiama).

9.3.12. Serijinis vertinimas / kategorinis vertinimas

Kategorinis vertinimas apima vieną vertinamąją užduotį (suprantama, ji gali susidėti iš įvairių tarpsnių, kad būtų galima kurti skirtingų tipų diskursą, kaip aptariama 9.2.1 skyrelyje), kurios atlikimas vertinamas lyginant su vertinamųjų kategorijų tinkleliu: 9.3.11 skyrelyje bendrais bruožais apibūdintu analitiniu metodu.

Serijinis vertinimas apima virtualią pavienių vertinamųjų užduočių (dažnai atliekami tam tikri vaidmenys su kitais mokiniais ar mokytoju), kurios vertinamos pagal paprastą visuminę skalę, turinčią, pavyzdžiui, padalas nuo 0 iki 3 ar nuo 1 iki 4.

Serijinis vertinimas yra būdas įveikti kategorinio vertinimo nuokrypį, susidarantį dėl to, kad vienos kategorijos rezultatai daro įtaką kitos kategorijos rezultatams. Žemesniuose lygiuose pabrėžiamas užduoties atlikimas: tikslas – kontroliniame sąraše pažymėti, ką mokinys geba, mokytojui ar mokiniui vertinant konkrečias atliktis, o ne vien tik remiantis išpūdžiu. Aukštesniuose lygiuose gali būti kuriamos tokios užduotys, kad atliktyje išryškėtų tam tikri mokėjimo aspektai. Rezultatai būtų pateikiami kaip profilis – „vertikalusis pjūvis“.

Pagrindas kategorinio vertinimo kriterijams parengti gali būti įvairių kalbinių kategorijų kompetencijos skalės ir 5 skyriaus tekstas. Rengiant kriterijus būtinas kompromisas, nes vertintojai vienu metu pajėgia tvarkytis tik su nedideliu kategorijų kiekiu. Nustatyti, kokios užduotys tinka serijiniam vertinimui, gali padėti 4.4 skyrelyje pateiktas detalus svarbiausių komunikacinės veiklos tipų aptarimas ir 5.2.3.2 skyrelyje pateiktas skirtingų funkcinės kompetencijos tipų sąrašas.

9.3.13. Kitų vertinimas / įsivertinimas

Kitų vertinimas yra mokytojo ar egzaminuotojo sprendimas.

Įsivertinimas yra paties sprendimas apie savo mokėjimą.

Į daugelį aptartųjų vertinimo metodikų gali būti įtraukiami mokiniai. Tyrimai rodo, kad įsivertinimas gali būti veiksmingai derinamas su testu ar mokytojo įvertinimu, jei tik egzaminas nėra didelės svarbos (pavyzdžiui, pagal jo rezultatus nėra priimama mokyti). Įsivertinimas yra tikslesnis, kai (a) vertinama siejant su aiškėmis mokėjimo normų aptartimis ir / ar (b) vertinimas susijęs su tam tikra patirtimi. Toji patirtis gali būti ir testų laikymas. Taip pat įsivertinimas greičiausia yra tikslesnis, kai mokiniai kaip nors mokomi šios veiklos. Toks struktūriškai apibrėžtas įsivertinimas

gali koreliuoti su mokytojo įvertinimu ar testų rezultatais taip pat, kaip paprastai koreliuoja kelių mokytojų įvertinimai, testų rezultatai ar mokytojo vertinimas su testų rezultatais (t. y. būti tokio pat konkurencinio pagrįstumo).

Vis dėlto įsivertinimas yra geriausia priemonė skatinti ir sąmoningumui kelti: padėti mokiniams įvertinti savo stiprybes, atpažinti silpnybes ir geriau vadovauti jų mokymuisi.

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, esant reikalui, nuspręsti:

- *kuris iš išvardytųjų vertinimo būdų:*
 - *labiausiai atitinka jų mokymo sistemos mokinių poreikius,*
 - *geriausiai dera prie jų mokymo sistemos pedagoginės kultūros ir yra lengviausiai įgyvendinami,*
 - *atgaliniu poveikiu labiausiai padeda mokytojų saviugdai;*
- *kaip jų sistemoje išlaikoma išmokimo vertinimo (nukreipto į mokyklą, į mokymąsi) ir mokėjimo vertinimo (nukreipto į išorinį pasaulį, į rezultatus) pusiausvyrą ir kaip jie papildo vienas kitą, taip pat kiek vertinama komunikacinė atliktis ir kiek – kalbos žinios;*
- *kiek mokymosi rezultatai vertinami pagal nustatytas normas ir kriterijus (kriterinis vertinimas) ir kiek pažymiai rašomi ir vertinama atsižvelgiant į bendramokslis (norminis vertinimas);*
- *kiek mokytojai:*
 - *supažindinami su normomis (pavyzdžiui, bendrosiomis aptartimis, atlikties pavyzdžiais),*
 - *skatinami susipažinti su tam tikrais vertinimo būdais,*
 - *mokomi įvairiais būdais vertinti ir juos paaiškinti;*
- *kiek yra pageidautinas ir įgyvendinamas integruotas nuolatinis mokinių darbo per visą kursą vertinimas ir vienkartinis vertinimas pagal normas ir kriterijų apibrėžtis;*
- *kiek yra pageidautinas ir įgyvendinamas mokinių įsivertinimas pagal nustatytas užduočių aptartis ir įvairių lygių kalbos mokėjimo aspektus, taip pat kiek šios aptartys taikomos, pavyzdžiui, serijiniam vertinimui;*
- *kiek konkrečiam kontekstui yra svarbūs „Metmenų“ aprašai ir skalės, taip pat kaip jos gali būti papildomos ir detalizuojamos.*

3 skyriaus 2 ir 3 lentelėse pateikiami įsivertinimo ir egzaminuotojo vertinimo tinkeliai. Labiausiai jie skiriasi ne tik paviršine formuluote *Gebu...* ar *Geba...*, bet tuo, kad

2 lentelėje dėmesys sutelkiamas į komunikacines veiklos rūšis, o 3 lentelėje – į bendriausius, bet kokioje sakytinėje atliktyje atsiskleidžiančius kompetencijos aspektus.

9.4. Galimas vertinimas ir metasistema

4 ir 5 skyriuose pateikiamos skalės yra paprastesnio kategorijų rinkinio pavyzdys, palyginti su tuose pačiuose skyriuose pateikiama išsamia aprašomąja schema. Nenorima teigti, kad praktiškai vertindamas kas nors turėtų naudotis visomis šiomis visų lygių skalėmis. Vertintojams būtų sunku vienu metu aprėpti tiek daug kategorijų ir, be to, pateiktųjų lygių visuma gali netikti konkrečiomis aplinkybėmis. Skalių rinkinys greičiau naudotinas kaip atskaitos priemonė.

Kad ir koks vertinimo būdas būtų taikomas, praktiškai vertinant reikia sumažinti kategorijų skaičių tiek, kad būtų galima jas aprėpti. Sveiku protu suvokiama, kad 4–5 kategorijos jau yra perkrova, o 7 – jau psichologiškai neperžengiamas slenkstis. Taigi reikia pasirinkti. Jei paimtume kalbėjimo vertinimą ir jei laikytume, kad sąveikos strategijos yra kokybinis komunikacijos aspektas, svarbus vertinant kalbėjimą, tai aiškina-
mąsias skales sudarytų 14 kategorijų, tiesiogiai susijusių su kalbėjimo vertinimu:

- *keitimosi kalbėtojo ir klausytojo vaidmenimis strategijos,*
- *bendradarbiavimo strategijos,*
- *prašymas paaiškinti,*
- *laisvumas,*
- *lankstumas,*
- *rišlumas (koherencija ir kohezija),*
- *temos plėtotė,*
- *tikslumas,*
- *sociolingvistinė kompetencija,*
- *bendroji kalbinė aprėptis,*
- *žodyno aprėptis,*
- *gramatinis taisyklingumas,*
- *žodyno vartojimas,*
- *tartis ir intonacija.*

Nors į bendrąją kontrolinį sąrašą galėtų būti įtraukiamos daugelio šių ypatybių apertys, bet akivaizdu, kad 14 kategorijų yra gerokai per daug bet kokiai atlikčiai ver-

tinti. Taigi praktiniu požiūriu toks kontrolinis sąrašas traktuotinas kaip pasirinktys. Ypatybės turėtų būti jungiamos, pervadinamos ir iš jų sudaromas mažesnis rinkinys vertinimo kriterijų, atitinkančių konkrečių mokinių poreikius, konkretaus vertinimo reikalavimus ir konkretų pedagoginės kultūros modelį. Taip nustatyti kriterijai gali turėti vienodą svertinę vertę arba kai kuriems jų gali būti suteikiama didesnė vertė, jei manoma, kad konkrečiai užduočiai tam tikri veiksniai yra svarbesni.

Toliau pateikiami keturi pavyzdžiai, kaip tai daroma. Pirmuose trijuose pavyzdžiuose glaustai parodoma, kaip veikiančiose sistemose kategorijos naudojamos kaip vertinimo kriterijai. Ketvirtasis pavyzdys iliustruoja, kaip „Metmenų“ skalių aptartys sujungiamos ir performuluojamos, kad būtų sudarytas vertinimo tinklelis tam tikram tikslui ir konkrečiam atvejui.

1 pavyzdys

Kembridžo anglų kalbos mokančiųjų lygio pažymėjimas (Cambridge Certificate in Advanced English, CAE): 5 sandas, Vertinimo kriterijai (1991)

Testo kriterijai	Aiškinamosios skalės	Kitos kategorijos
Laisvumas	Laisvumas	
Taisyklingumas ir kalbos priemonių aprėptis	Bendroji kalbos priemonių aprėptis Žodyno aprėptis Gramatinis taisyklingumas Žodyno vartojimas	
Tarimas	Tartis ir intonacija	
Užduoties atlikimas	Koherentiškumas Sociolingvistinis tinkamumas	Užduoties klotis Pašnekovo pagalbos reikmė
Sąveika	Keitimosi kalbėtojo ir klausytojo vaidmenimis strategijos Bendradarbiavimo strategijos Temos plėtotė	Dalyvavimo trukmė ir laisvumas

Pastabos dėl kai kurių kategorijų. Teiginiai apie užduoties klotį randami skyrelio „Komunikacinės kalbinės veiklos rūšys ir strategijos“ aiškinamosiose skalėse, susijusiose su konkrečia veikla. *Dalyvavimo trukmė ir laisvumas* įtrauktas į *laisvumo* skalę. Nepavyko bandymas parengti ir kalibruoti skalės *pašnekovo pagalbos reikmė* aptarčių ir įtraukti jos į aiškinamųjų skalių sistemą.

2 pavyzdys

International Certificate Conference (ICC): Anglų verslo kalbos pažymėjimas, 2 testas: verslo pokalbiai (1987)

Testo kriterijai	Aiškinamosios skalės	Kitos kategorijos
1 skalė (be pavadinimo)	Sociolingvistinis tinkamumas Gramatinis taisyklingumas Žodyno vartojimas	Užduoties klotis
2 skalė (Diskurso elementų vartojimas pokalbiui pradėti ir palaikyti)	Keitimosi kalbėtojo ir klausytojo vaidmenimis strategijos Bendradarbiavimo strategijos Sociolingvistinis tinkamumas	

3 pavyzdys

Eurocentres: Grupelių sąveikos vertinimas (RADIO) (1987)

Testo kriterijai	Aiškinamosios skalės	Kitos kategorijos
Kalbos priemonių aprėptis	Bendroji kalbos priemonių aprėptis Žodyno aprėptis	
Taisyklingumas	Gramatinis taisyklingumas Žodyno vartojimas Sociolingvistinis tinkamumas	
Kalbėsena	Laisvumas Tartis, intonacija	
Sąveika	Keitimosi kalbėtojo ir klausytojo vaidmenimis strategijos Bendradarbiavimo strategijos	

4 pavyzdys

Šveicarijos nacionalinė mokslinio tyrimo taryba: Filmuotų atlikčių vertinimas (1987)

Kontekstas: kaip detaliau aiškinama B priede, pateikiamos aptartys buvo sudėliotos į skales vykdant Šveicarijos mokslinio tyrimo projektą. Jo pabaigoje projekte dalyvaujantys mokytojai buvo pakviesti gavinius pristatyti konferencijoje ir pradėti Šveicarijoje bandyti „Europos kalbų aplanką“. Konferencijoje buvo diskutuojama dviem klausimais: (a) reikmė sieti nuolatinį vertinimą ir kontrolinius įsivertinimo sąrašus į bendrą sistemą, (b) kaip projekte parengtas aptarčių skales galima būtų įvairiškai taikyti vertinimo procese. Per šią diskusiją kelių tiriamųjų mokinių vaizdo įrašai buvo įvertinti pagal 3 skyriaus 3 lentelės vertinimo tinklėlį. Šioje lentelėje pateikiama, kaip atrinktosios aiškinamosios aptartys yra sujungtos ir pertvarkytos.

Testo kriterijai	Aiškinamosios skalės	Kitos kategorijos
Kalbos priemonių aprėptis	Bendroji kalbinė aprėptis Žodyno aprėptis	
Taisyklingumas	Gramatinis taisyklingumas Žodyno vartojimas	
Laisvumas	Laisvumas	
Sąveika	Bendroji sąveika Keitimasis kalbėtojo ir klausytojo vaidmenimis Bendradarbiavimas	
Koherencija	Koherencija	

Įvairiems vertinimo būdams skirtingomis aplinkybėmis, kai skiriasi ir sistemos, ir mokiniai, ypatybės yra įvairiopai paprastinamos, atrenkamos ir derinamos. Išties 14 kategorijų sąrašas ne tik kad nėra per ilgas, bet jis neapima visų galimų variantų ir jį reikėtų išplėsti, kad būtų tikrai išsamus.

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, esant reikalui, nuspręsti:

- kaip supaprastinti teorines kategorijas, kad jas būtų galima taikyti savo sistemoje;*
- kiek svarbiausi veiksniai, naudojami kaip jų švietimo sistemos vertinimo kriterijai, gali būti išdėliojami 5 skyriuje pristatomų kategorijų schemoje (jų skalių pavyzdžiai pateikiami „Prieduose“), – tos kategorijos gali būti detalizuotos atsižvelgiant į savitas vartojimo sritis.*

Literatūra

N. B. Žvaigždutėmis pažymėtos publikacijos parengtos anglų ir prancūzų kalbomis.

Darbai, kuriuose aptariami daugeliui „Bendrujų Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenų“ skyrių svarbūs dalykai

- Bussmann, Hadumond (1996) *Routledge dictionary of language and linguistics*. London: Routledge.
- Byram, M. (spausdinama) *The Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge.
- Clapham, C. and Corson, D. (eds.) (1998) *Encyclopedia of language and education*. Dordrecht: Kluwer.
- Crystal, D. (ed.) (1987) *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: CUP.
- Foster, P. and Skehan, P. (1994) *The Influence of Planning on Performance in Task-based Learning*. (Pranešimas skaitytas Britų taikomosios kalbotyros asociacijoje.)
- Galisson, R. & Coste, D. (eds.) (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Johnson, K. (1997) *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Oxford: Blackwells.
- Richards, J.C., Platt, J. & Platt, H. (1993) *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Longman.
- Skehan, P. (1995) 'A framework for the implementation of task-based instruction', *Applied Linguistics*, 16/4, 542–566.
- Spolsky, B. (ed.) (1999) *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Amsterdam: Elsevier.

Konkreiems skyriams svarbūs darbai

1 skyrius

- *Council of Europe (1992) *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification. (Report edited by B. North of a Symposium held in Ruschlikon 1991)*. Strasbourg: Council of Europe.
- *(1997) *European language portfolio: proposals for development*. Strasbourg: Council of Europe.
- *(1982) 'Recommendation no.R(82)18 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages'. Appendix A to Girard & Trim 1988.
- *(1997) *Language learning for European citizenship: final report of the Project*. Strasbourg: Council of Europe.
- *(1998) 'Recommendation no.R(98)6 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages'. Strasbourg: Council of Europe.
- *Girard, D. and Trim, J.L.M. (eds.) (1998) *Project no.12 'Learning and teaching modern languages for communication': Final Report of the Project Group (activities 1982–87)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Gorosch, M., Pottier, B. and Ridy, D.C. (1967) *Modern languages and the world today. Modern languages in Europe, 3*. Strasbourg: AIDELA in co-operation with the Council of Europe.
- Malmberg, P. (1989) *Towards a better language teaching: a presentation of the Council of Europe's language projects*. Uppsala: University of Uppsala In-service Training Department.

2 skyrius

a) Įvairių kalbų aprašai:

- Baldegger, M., Müller, M. & Schneider, G. in Zusammenarbeit mit Näf, A. (1980) *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Belart, M. & Rancé, L. (1991) *Nivell Lldinar per a escolars (8–14 anys)*. Gener: Generalitat de Catalunya.
- Castaleiro, J.M., Meira, A. & Pascoal, J. (1988) *Nivel limiar (para o ensino/aprendizagem do Portugues como lingua segunda/lingua estrangeira)*. Strasbourg: Council of Europe.

- Coste, D., J. Courtillon, V. Ferenczi, M. Martins-Baltar et E. Papo (1976) *Un niveau-seuil*. Paris: Hatier.
- Dannerfjord, T. (1983) *Et taerskelniveau for dansk – Appendix – Annexe – Appendiks*. Strasbourg: Council of Europe.
- Efstathiadis, S. (ed.) (1998) *Katofli gia ta nea Ellenika*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ehala, M., Liiv, S., Saarso, K., Vare, S. & Õispuu, J. (1997) *Eesti keele suhtluslävi*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ek, J.A. van (1977) *The Threshold Level for modern language learning in schools*. London: Longman.
- Ek, J.A. van & Trim, J.L.M. (1991) *Threshold Level 1990*. Cambridge: CUP.
- (1991) *Waystage 1990*. Cambridge: CUP.
- (1997) *Vantage Level*. Strasbourg, Council of Europe (perleistas 2000, Cambridge: CUP).
- Galli de' Paratesi, N. (1981) *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*. Strasbourg: Council of Europe.
- Grinberga, I., Martinsone, G., Piese, V., Veisberg, A. & Zuicena, I. (1997) *Latviešu valodas prasmes limenis*. Strasbourg: Council of Europe.
- Jessen, J. (1983) *Et taerskelniveau for dansk*. Strasbourg: Council of Europe.
- Jones, G.E., Hughes, M., & Jones, D. (1996) *Y lefel drothwy: ar gyfer y gymraeg*. Strasbourg: Council of Europe.
- Kallas, E. (1990) *Yatabi lebaaniyyi: un livello sogla per l'insegnamento/apprendimento dell' arabo libanese nell' università italiana*. Venezia: Cafoscarina.
- King, A. (ed.) (1988) *Atalase Maila*. Strasbourg: Council of Europe.
- Mas, M., Melcion, J., Rosanas, R. & Vergé, M.H. (1992) *Nivell llindar per a la llengua catalana*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Mifsud, M. & Borg, A.J. (1997) *Fuq l-ghatba tal-Malti*. Strasbourg: Council of Europe.
- Narbutas, E., Pribušauskaitė, J., Ramonienė, M., Skapienė, S., Vilkienė, L. (1997) *Slenks-tis*. Strasbourg, Council of Europe (perleistas 2002, Vilnius: Gimtasis žodis).
- Porcher, L. (ed.) (1980) *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes (option travailleurs migrants): Un niveau-seuil intermediaire*. Strasbourg: Council of Europe.
- Porcher, L., M. Huart et Mariet, F. (1982) *Adaptation de 'Un niveau-seuil' pour des contextes scolaires. Guide d'emploi*. Paris: Hatier.
- Pribušauskaitė, J., Ramonienė, M., Skapienė, S., Vilkienė, L. (2000) *Aukštuma*. Strasbourg: Council of Europe.

- Pushkin Russian Language Institute and Moscow Linguistic University (1966) *Porogoviy uroveny russkiy yazik*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ramonienė, M., Pribušauskaitė, J., Vilkienė, L. (2006) *Pusiaukelė*. Vilnius: Apostrofa.
- Salgado, X.A.F., Romero, H.M. & Moruxa, M.P. (1993) *Nivel soleira lingua galega*. Strasbourg: Council of Europe.
- Sandström, B. (ed.) (1981) *Tröskelnivå: förslag till innehåll och metod i den grundläggande utbildningen i svenska för vuxna invandrare*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Slagter, P.J. (1979) *Un nivel umbral*. Strasbourg: Council of Europe.
- Stumbrienė, V. (2007) *Lūžis*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Svanes, B., Hagen, J.E., Manne, G. & Svindland, A.S. (1987) *Et terskelnivå for norsk*. Strasbourg: Council of Europe.
- Wynants, A. (1985) *Drempelniveau: nederlands als vreemde taal*. Strasbourg: Council of Europe.

b) Kitos svarbios publikacijos:

- Hest, E. van & Oud-de Glas, M. (1990) *A survey of techniques used in the diagnosis and analysis of foreign language needs in industry*. Brussels: Lingua.
- Lüdi, G. and Py, B. (1986) *Etre bilingue*. Bern: Lang.
- Lynch, P. Stevens, A. & Sands, E.P. (1993) *The language audit*. Milton Keynes: Open University.
- Porcher, L. et al. (1982) *Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France*. Strasbourg: Council of Europe.
- Richterich, R. (1985) *Objectifs d'apprentissage et besoins langagiers*. Col. F. Paris: Hachette; (ed.) (1983) *Case studies in identifying language needs*. Oxford: Pergamon.
- Richterich, R. and J.-L. Chancerel (1980) *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford: Pergamon.
- (1981) *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Paris, Hatier.
- Trim, J.L.M. (1980) *Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning*. Oxford: Pergamon.
- Trim, J.L.M. Richterich, R., van Ek, J.A. & Wilkins, D.A. (1980) *Systems development in adult language learning*. Oxford: Pergamon.
- *Trim, J.L.M., Holec, H. Coste, D. and Porcher, L. (eds.) (1984) *Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives. Vol I*

Analytical summaries of the preliminary studies. Vol II Preliminary studies. Strasbourg: Council of Europe.

Widdowson, H.G. (1989) 'Knowledge of Language and Ability for Use'. *Applied Linguistics* 10/2, 128–137.

Wilkins, D.A. (1972) *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold.

3 skyrius

*van Ek, J.A. (1985–86) *Objectives for foreign language learning: vol.I Scope. vol.II Levels*. Strasbourg: Council of Europe.

North, B. (2000) *The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency*. New York: Peter Lang.

(1994) *Perspectives on language proficiency and aspects of competence: a reference paper discussing issues in defining categories and levels*. Strasbourg: Council of Europe.

North B. and Schneider, G. (1998): 'Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales'. *Language Testing* 15/2: 217–262.

Schneider, G. and North, B. (2000) *Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur/Zürich: Verlag Rüegger AG.

4 skyrius

Bygate, M. (1987) *Speaking*. Oxford: OUP.

Canale, M. & Swain, M. (1981) 'A theoretical framework for communicative competence'. In Palmer, A.S., Groot, P.G. & Trostler, S.A. (eds.) *The construct validation of tests of communicative competence*. Washington, DC.: TESOL.

Carter, R. & Lang, M.N. (1991) *Teaching literature*. London: Longman.

Davies, Alan (1989): 'Communicative Competence as Language Use'. *Applied Linguistics* 10/2, 157–170.

Denes, P.B. and Pinson, E.N. (1993) *The Speech chain: the physics and biology of spoken language*. 2nd. edn. New York: Freeman.

Faerch, C. & Kasper, G. (eds.) (1983) *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.

Firth, J.R. (1964) *The tongues of men and Speech*. London: OUP.

Fitzpatrick, A. (1994) *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment*. Doc. CC-LANG (94)6. Strasbourg: Council of Europe.

- Fry, D.B. (1977) *Homo loquens*. Cambridge: CUP.
- Hagège, C. (1985) *L'homme des paroles*. Paris: Fayard.
- *Holec, H., Little, D. & Richterich, R. (1996) *Strategies in language learning and use*. Strasbourg: Council of Europe.
- Kerbrat-Orecchioli, C. (1990, 1994) *Les interactions verbales (3 vols.)*. Paris: Colins.
- Laver, J. & Hutcheson, S. (1972) *Communication in face-to-face interaction*. Harmondsworth, Penguin.
- Levelt, W.J.M. (1993) *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, Mass: MIT.
- Lindsay, P.H. & Norman, D.A. (1977) *Human information processing*. New York: Academic Press.
- Martins-Baltar, M., Boutgain, D. Coste, D. Ferenczi, V. et M.-A. Mochet (1979) *L'écrit et les écrits: problèmes d'analyse et considérations didactiques*. Paris: Hatier.
- Swales, J.M. (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: CUP.

5 skyrius

- Allport, G. (1979) *The Nature of Prejudice*. Reading MA: Addison-Wesley.
- Austin, J.L. (1962) *How to do things with words*. Oxford: OUP.
- Cruttenden, A. (1986) *Intonation*. Cambridge: CUP.
- Crystal, D. (1969) *Prosodic systems and intonation in English*. Cambridge: CUP.
- Furnham, A. and Bochner, S. (1986) *Culture Shock: psychological reactions in unfamiliar environments*. London: Methuen.
- Gardner, R.C. (1985) *Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation*. London: Edward Arnold.
- Grice, H.P. (1975) 'Logic and conversation'. In Cole, P. and Morgan, J.L. (eds.) *Speech acts*. New York, Academic Press, 41–58.
- Gumperz, J.J. (1971) *Language in social groups*. Stamford: Stamford University Press.
- Gumperz, J.J. & Hymes, D. (1972) *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Wiston.
- Hatch, E. & Brown, C. (1995) *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge: CUP.
- Hawkins, E.W. (1987) *Awareness of language: an introduction. revised edn*. Cambridge: CUP.

- Hymes, D. (1974) *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D.H. (1972) On communicative competence. In Pride and Holmes (1972).
- Hymes, D.H. (1984) *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier.
- Kingdon, R. (1958) *The groundwork of English intonation*. London: Longman.
- Knapp-Potthoff, A. and Liedke, M. (eds.) (1977) *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. Munich: Iudicium verlag.
- Labov, W. (1972) *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lehrer, A. (1974) *Semantic fields and lexical structure*. London & Amsterdam.
- Levinson, S.C. (1983) *Pragmatics*. Cambridge: CUP.
- Lyons, J. (1977) *Semantics. vols. I and II*. Cambridge: CUP.
- Mandelbaum, D.G. (1949) *Selected writings of Edward Sapir*. Berkeley: University of California Press.
- Matthews, P.H. (1974) *Morphology: an introduction to the theory of word-structure*. Cambridge: CUP.
- (1981) *Syntax*. Cambridge: CUP.
- Neuner, G. (1988) *A socio-cultural framework for communicative teaching and learning of foreign languages at the school level*. Doc. CC-GP12(87)24. Strasbourg: Council of Europe.
- O'Connor, J.D. & Arnold, G.F. (1973) *The intonation of colloquial English*. 2nd edn. London: Longman.
- O'Connor, J.D. (1973) *Phonetics*. Harmondsworth: Penguin.
- Pride, J.B. & Holmes, J. (eds.) (1972) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Rehbein, J. (1977) *Komplexes Handeln: Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart: Metzler.
- Robinson, G.L.N. (1985) *Crosscultural Understanding*. Oxford: Pergamon.
- Robinson, W.P. (1972) *Language and social behaviour*. Harmondsworth: Penguin.
- Roulet, E. (1972) *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*. Paris: Nathan.
- Sapir, E. (1921) *Language*. New York: Harcourt Brace.
- Searle, J. (1969) *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: CUP.
- Searle, J.R. (1976) 'The classification of illocutionary acts'. *Language in society*, vol.51, no.1, 1-24.

- Trudgill, P. (1983) *Sociolinguistics* 2nd edn. Harmondsworth: Penguin.
- Ullmann, S. (1962) *Semantics: an introduction to the science of meaning*. Oxford: Blackwell.
- Wells, J.C. & Colson, G. (1971) *Practical phonetics*. Bath: Pitman.
- Widdowson, H.G. (1992) *Practical stylistics: an approach to poetry*. Oxford: OUP.
- Wray, A. (1999) 'Formulaic language in learners and native speakers'. *Language teaching* 32,4. Cambridge: CUP.
- Wunderlich, D. (ed.) (1972) *Linguistische Pragmatik*. Frankfurt: Athanäum.
- Zarate, G. (1986) *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.
- (1993) *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Hachette.

6 skyrius

- Berthoud, A.-C. (ed.) (1996) 'Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue'. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*. VALS/ASLA 64.
- Berthoud, A.-C. and Py, B. (1993) *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*. Bern: Lang.
- Besse, H. and Porquier, R. (1984) *Grammaire et didactique des langues*. Collection L.A.L. Paris: Hatier.
- Blom, B.S. (1956) *Taxonomy of educational objectives*. London: Longman.
- Bloom, B.S. (1976) *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw.
- Broeder, P. (ed.) (1988) *Processes in the developing lexicon. Vol. III of Final Report of the European Science Foundation Project 'Second language acquisition by adult immigrants'*. Strasbourg, Tilburg and Göteborg: ESF.
- Brumfit, C. (1984) *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: CUP.
- (1987) 'Concepts and Categories in Language Teaching Methodology'. *AILA Review* 4, 25–31.
- Brumfit, C. & Johnson, K (eds.) (1979) *The communicative approach to language teaching*. Oxford: OUP.
- Byram, M. (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1989) *Cultural Studies and Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Byram, M., Zarate, G. & Neuner, G. (1997) *Sociocultural competences in foreign language teaching and learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Callamand, M. (1981) *Méthodologie de la prononciation*. Paris: CLE International.
- Canale, M. & Swain, M. (1980) 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing'. *Applied linguistics* vol. 1, no.1.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (ed.) (1998) *Enseignement des langues étrangères – Recherche dans le domaine des langues et pratique de l'enseignement des langues étrangères. Dossier 52*. Berne: CDIP.
- Cormon, F. (1992) *L'enseignement des langues*. Paris: Chronique sociale.
- Coste, D. (1997) 'Eduquer pour une Europe des langues et des cultures'. *Etudes de linguistique appliquée* 98.
- *Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997) *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cunningsworth, A. (1984) *Evaluating and selecting EFL materials*. London: Heinemann.
- *Girard, D. (ed.) (1988) *Selection and distribution of contents in language syllabuses*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dalgallian, G., Lieutaud, S. & Weiss, F. (1981) *Pour un nouvel enseignement des langues*. Paris: CLE.
- Dickinson, L. (1987) *Self-instruction in language learning*. Cambridge: CUP.
- Gaotrac, L. (1987) *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Collection L.A.L. Paris: Hatier.
- Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. (1992–3) 'A student's contribution to second language learning': Part I 'cognitive variables' & Part II 'affective variables'. *Language teaching*. Vol. 25 no. 4 & vol. 26 no 1.
- Girard, D. (1995) *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*. Paris: Bordas.
- Grauberg, W. (1997) *The elements of foreign language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hameline, D., (1979) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris: E.S.F.
- Hawkins, E.W. (1987) *Modern languages in the curriculum, revised edn*. Cambridge: CUP.
- Hill, J. (1986) *Literature in language teaching*. London: Macmillan.
- Holec, H. (1982) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier.
- (1981) *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.

- *(ed.) (1988) *Autonomy and self-directed learning: present fields of application*. Strasbourg: Council of Europe.
- Komensky, J.A. (Comenius) (1658) *Orbis sensualium pictus*. Nuremberg.
- Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Krashen, S.D. (1982) *Principles and practice of second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S.D. & Terrell, T.D. (1983) *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Little, D., Devitt, S. & Singleton, D. (1988) *Authentic texts in foreign language teaching: theory and practice*. Dublin: Authentik.
- MacKay, W.F. (1965) *Language teaching analysis*. London: Longman.
- McDonough, S.H. (1981) *Psychology in foreign language teaching*. London: Allen & Unwin.
- Melde, W. (1987) *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Pêcheur, J. and Viguer, G. (eds.) (1995) *Méthodes et méthodologies*. Col. Recherches et applications. Paris: Le français dans le monde.
- Piepho, H.E. (1974) *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel*. München: Frankonius.
- *Porcher, L. (1980) *Reflections on language needs in the school*. Strasbourg: Council of Europe. (ed.) (1992) *Les auto-apprentissages*. Col. Recherches et applications. Paris: Le français dans le monde.
- Py, B. (ed.) (1994) 'l'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements récents'. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. VALS/ASLA.
- Rampillon, U. and Zimmermann, G. (eds.) (1997) *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber.
- Savignon, S.J. (1983) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading (Mass.): Addison-Wesley.
- *Sheils, J. (1988) *Communication in the modern language classroom*. Strasbourg: Council of Europe (taip pat vokiečių, rusų kalbomis). (1995) *Komunikacija kalbos pamokoje*. Vilnius: Leidybos centras.
- Schmidt, R. W. (1990) 'The Role of Consciousness in Second Language Learning'. *Applied Linguistics* 11/2, 129–158.
- Skehan, P. (1987) *Individual differences in second language learning*. London: Arnold.

- Spolsky, B. (1989) *Conditions for second language learning*. Oxford: OUP.
- Stern, H.H. (1983) *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: OUP.
- Stern, H.H. and A. Weinrib (1977) 'Foreign languages for younger children: trends and assessment'. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts 10*, 5–25.
- The British Council (1978) *The teaching of comprehension*. London: British Council.
- Trim, J.L.M. (1991) 'Criteria for the evaluation of classroom-based materials for the learning and teaching of languages for communication'. In Grebing, R. *Grenzenlöses Sprachenlernen. Festschrift für Reinhold Freudenstein*. Berlin: Cornelsen.
- Williams, E. (1984) *Reading in the language classroom*. London: Macmillan.

7 skyrius

- Jones, K. (1982) *Simulations in language teaching*. Cambridge: CUP.
- Nunan, D. (1989) *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: CUP.
- Yule, G. (1997) *Referential communication tasks*. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum.

8 skyrius

- Breen, M.P. (1987) 'Contemporary paradigms in syllabus design', Parts I and II. *Language Teaching*, vol. 20 nos. 2 & 3, p. 81–92 & 157–174.
- Burstall, C., Jamieson, M. Cohen, S. and Margreaves, M. (1974) *Primary French in the balance*. Slough: NFER.
- Clark, J.L. (1987) *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: OUP.
- *Coste, D. (ed.) (1983) *Contributions à une renovation de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Quelques expériences en cours en Europe*. Paris: Hatier.
- Coste, D. and Lehman, D. (1995) 'Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours'. *Etudes de linguistique appliquée*, 98.
- Damen, L. (1987) *Culture Learning: the Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Fitzpatrick, A. (1994) *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment*. Doc. CC-LANG 994) 6. Strasbourg: Council of Europe.
- Johnson, K. (1982) *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford: Pergamon.

- Labrie, C. (1983) *La construction de la Communauté européenne*. Paris: Champion.
- Munby, J. (1972) *Communicative syllabus design*. Cambridge: CUP.
- Nunan, D. (1988) *The learner-centred curriculum: a study in second language teaching*. Cambridge: CUP.
- Roulet, E. (1980) *Langue maternelle et langue seconde. Vers une pédagogie intégrée*. Col. L.A.'L Paris: Hatier.
- Schneider, G., North, B., Flügel, Ch. and Koch, L. (1999) *Europäisches Sprachenportfolio – Portfolio européen des langues – Portfolio europeo delle lingue – European Language Portfolio, Schweizer Version*. Bern: EDK. Taip pat internete: <http://www.unifr.ch/ids/portfolio>.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (1995) *Mehrsprachiges Land – mehrsprachige Schulen*. 7. Schweizerisches Forum Langue 2. Dossier 33. Bern: EDK.
- Vigner, G. (ed.) (1996) 'Promotion, réforme des langues et systèmes éducatifs.' *Études de linguistique appliquée*, 103.
- *Wilkins, D. (1987) *The educational value of foreign language learning*. Doc. CC-GP(87)10. Strasbourg: Council of Europe.
- Wilkins, D.A. (1976) *Notional syllabuses*. Oxford: OUP.

9 skyrius

- Alderson, J.C., Clapham, C. and Wall, D. (1995) *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: CUP.
- Alderson, J.C. (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series (eds. J.C. Alderson and L.F. Bachman). Cambridge: CUP.
- Bachman, L.F. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: OUP.
- Brindley, G. (1989) *Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum*. NCELTR Research Series (National Centre for English Language Teaching and Research). Sydney: Macquarie University.
- Coste, D. and Moore, D. (eds.) (1992) 'Autour de l'évaluation de l'oral.' *Bulletin CILA* 55.
- Douglas, D. (2000) *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge Language Assessment Series (eds. J.C. Alderson and L.F. Bachman). Cambridge: CUP.
- Lado, R. (1961) *Language testing: the construction and use of foreign tests*. London: Longman.

- Lussier, D. (1992) *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Col. F. Paris: Hachette.
- Monnerie-Goarin, A. and Lescure, R. (eds.) 'Evaluation et certifications en langue étrangère.' *Recherches et applications. Numéro spécial. Le français dans le monde, août-septembre 1993*.
- Oskarsson, M. (1980) *Approaches to self-assessment in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- (1984) *Self-assessment of foreign language skills: a survey of research and development work*. Strasbourg: Council of Europe.
- Reid, J. (2000) *Assessing Vocabulary*. (Cambridge Language Assessment Series, eds. J.C. Alderson and L.F. Bachman). Cambridge: CUP.
- Tagliante, C. (ed.) (1991) *L'évaluation*. Paris: CLE International.
- University of Cambridge Local Examinations Syndicate (1998) *The multilingual glossary of language testing terms (Studies in language testing 6)*. Cambridge: CUP.

A priedas. Kalbos mokėjimo lygių aptarčių kūrimas

Šiame priede aptariami formalūs kalbos mokėjimo lygių aprašymo dalykai, svarstomi aptarčių formulavimo kriterijai, pateikiama skalių sudarymo metodika ir anotuota bibliografija.

Aptarčių formulavimas

Atsižvelgus į kalbų testavimo skalių rengimo patirtį, į platesnę taikomosios psichologijos skalių sudarymo teoriją ir į konsultacijose dalyvavusių mokytojų teikiamas pirmenybes (pavyzdžiui, Didžiosios Britanijos tikslų eiliškumo schemos, Šveicarijos projektas), toliau pateikiamos aptarčių formulavimo gairės.

- **Pozityvumas.** Pastebima, kad žemų kalbos mokėjimo lygių atveju bendras vidi-
niam ar išoriniam vertinimui bei egzaminavimui skirtų kalbos mokėjimo skalių
bruožas – negatyvios formuluotės. Žemų kalbos mokėjimo lygių aptartis sudė-
tingiau formuluoti pasakant tai, ką mokinys geba, nei tai, ko jis negeba. Bet jei
kalbos mokėjimo lygiai suprantami kaip uždaviniai, o ne tik kaip kandidatų
patikrinimo instrumentas, pageidautina pozityvi formuluotė. Kartais įmanoma
tą pačią mintį, pavyzdžiui, susijusią su kalbos priemonių spektru, formuluoti ir
pozityviai, ir negatyviai (žr. A1 lentelę).

Negatyvios formuluotės išvengti sunku dar ir todėl, kad komunikacinė kalbinė kompetencija turi keletą bruožų, kurie nėra kaupiamieji. Jie apibūdinami atvirkščiai: mažiau yra geriau. Akivaizdžiausias pavyzdys – vadinamasis *savarankiškumas*, t. y. mastas, kiek mokinys priklauso (a) nuo pašnekovo prisiderinimo prie mokinio kalbos lygio, (b) nuo galimybės paprašyti paaiškinti ir (c) nuo tikimybės sulaukti pagalbos formuluojant norimą pasakyti. Dažnai šie dalykai gali kaip išlyga papildyti pozityvias aptarčių formuluotes, pavyzdžiui:

Iš esmės geba suprasti, kas apie žinomus dalykus tiesiogiai jam aiškiai sakoma bendrine kalba, jei kartkarčiais galima paprašyti pakartoti ar pasakyti kitaip.

Geba suprasti, kas tiesiogiai jam yra aiškiai lėtai sakoma paprastame kasdieniame pokalbyje; geba suprasti, jeigu tik pašnekovas padeda.

Arba:

Geba pakankamai laisvai bendrauti aiškiose situacijose ir dalyvauti trumpuose pokalbiuose, jei prareikus sulaukia kitų pagalbos.

A1 lentelė. Vertinimas: pozityvūs ir negatyvūs kriterijai

Pozityvūs	Negatyvūs
<ul style="list-style-type: none"> • bazinių kalbos priemonių ir strategijų ištekliai leidžia jam ar jai verstis nuspėjamos kasdienės situacijose (Eurocentras, 3 lygis: pažymėjimas) • baziniai kalbos priemonių ir strategijų ištekliai pakankami daugumai kasdienių poreikių, bet dažnai prareikia mintis performuluoti ir ieškoti žodžių (Eurocentras, 3 lygis: vertintojo lentelė) 	<ul style="list-style-type: none"> • menki kalbos priemonių ištekliai, dėl to nuolat perfrazuojama ar ieškoma žodžių (ESU 3 lygis) • ribotas kalbos mokėjimas lemia dažnus trukdžius ir nesusipratimus neįprastose situacijose (Suomių kalba, 2 lygis) • bendravimas sutrinka, nes ribotos kalbos priemonės varžo minties raišką (ESU 3 lygis)
<ul style="list-style-type: none"> • žodyno pamatas – pagrindinių daiktų, vietų ir bendriausių giminystės santykių sąvokos (ACTFL, pradedantysis) 	<ul style="list-style-type: none"> • žodynas ribotas (Olandų kalba, 1 lygis) • ribota žodžių ir posakių aprėptis trukdo perteikti mintis ir idėjas (Gothenburgas, U)
<ul style="list-style-type: none"> • produkuoja ir atpažįsta atmintinai išmoktus žodžius ir trumpus pasakymus (Trimas, 1978, 1 lygis) 	<ul style="list-style-type: none"> • geba produkuoti tik sustabarėjusius pasakymus ir žodžių sąrašus (ACTFL, pradedantieji)
<ul style="list-style-type: none"> • geba produkuoti trumpus kasdienes pasakymus, kad patenkintų paprastus konkrečius poreikius (sveikinimosi, informacijos ir pan.) (Elviri; Milanas, 1 lygis, 1986) 	<ul style="list-style-type: none"> • moka tik pačius elementariausius kalbos dalykus, menkai geba arba visai negeba išreikšti jais, ko reikia (ESU 1 lygis)

- **Tikslumas.** Aptartyse turėtų būti aprašomos konkrečios užduotys ir / ar joms atlikti reikalinga konkreti gebėjimų kokybė. Šiuo požiūriu svarbūs du dalykai. Pirmiausia aptartyse vengtina neapibrėžtumo, pavyzdžiui: „Geba vartoti įvairias atitinkamas strategijas.“ Kas vadinama *strategija*? Strategijos *atitinka* ką? Kaip turėtume suprasti *įvairias*? Miglotų apibrėžčių bėda ta, kad jos gana lengvai perskaitomos, bet po tariamu paprastumu gali slypėti interpretacijų įvairovė. Antra, nuo 1940 m. galioja tokia taisyklė: skirtumas tarp skalės lygių neturi priklausyti nuo kvalifikacinių žodžių, pavyzdžiui, apibrėžiant aukštesnį lygį negalima žodžius *keletas* ar *nedaug* keisti *daugelis* ar *dauguma*, ar *gana platus* keisti *labai platus*, ar *vidutiniškas* į *geras*. Skirtumas turi būti tikras, ne sukuriamas žodžiu žaismu, o kai konkrečių reikšmingų skirtumų įvardyti neįmanoma, vadinasi, lieka spraga.
- **Aiškumas.** Aptartys turi būti skaidrios, o ne parašytos profesiniu žargonu. Žargonas ne tik kad gali trukdyti suprasti aptartis, bet kartais, jo atsisakius, iš pirmo

žvilgsnio įspūdinga aptartis gali labai mažai tepasakyti. Antra, apibrėžtys turi būti paprastos, aiškios logiškos sintaksinės konstrukcijos.

- **Trumpumas.** Šiuo atžvilgiu yra du požūriai. Vienu atveju naudojamos visuminės (holistinės) skalės, ypač įprastos Amerikoje ir Australijoje. Šiose skalėse ilgomis pastraipomis bandoma išsamiai aprėpti spėjamus svarbiausius mokinio bruožus. Tokiose skalėse tikslumo siekiama labai nuodugniai pateikiant numatomą detalią tipiško tam tikro lygio mokinio charakteristiką, kurią vertintojas turi atpažinti. Tokios skalės yra labai išsamaus aprašymo rezultatas. Tačiau šis metodas nepatogus dviem požūriais. Pirmiausia nė vienas individas iš tikrųjų nėra *tipiškas*. Gali pasitaikyti įvairių pavienių bruožų derinių. Antra, ilgesnė nei dviejų sudėtinio sakinio dėmenų aptartis iš tikrųjų vertinant negali būti veiksmingai taikoma. Be abejo, mokytojai pirmenybę teikia trumpoms aptartims. Projekte, kurio metu buvo sukurtos aiškinamosios aptartys, mokytojai linko atsakyti ilgesnių nei maždaug 25 žodžių (apie dvi normalaus spausdinto teksto eilutės) aptarčių ar jas suskaidyti.
- **Autonomiškumas.** Yra dar du trumpų aptarčių pranašumai. Pirmiausia jos tinkamesnės aprašyti elgesį, apie kurį galima pasakyti: *Taip, šis asmuo geba tai daryti*. Tad trumpesnės konkrečios aptartys, kaip savarankiški kriterijai, gali būti įtraukiamos į vertinimo lapus ar klausimynus, skirtus mokytojams mokymo pažangai įvertinti ir / ar mokiniams įsivertinti. Kai aptartis yra autonomiška, ji gali tapti ir konkrečių mokymo(si) tikslu, o ne vien būti prasminga tik tarp kitų skalės aptarčių. Tai atveria daugiau galimybių panaudoti aptartis taikant skirtingus vertinimo metodus (žr. 9 skyrių).

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, esant reikalui, nuspręsti:

- *kuris iš išvardytų kriterijų yra svarbiausias ir kokie kiti kriterijai eksplicitiškai ar implicitiškai taikomi jų švietimo sistemoje;*
- *kiek pageidautina ir įmanoma išvardytus kriterijus pritaikyti savo sąlygomis.*

Skalių sudarymo metodika

Kadangi yra keletas lygių, galima manyti, kad tam tikri gebėjimai skirtini labiau vienam lygiui nei kitam ir kad tam tikros gebėjimų kokybės aprašai vienam lygiui tin-ka labiau nei kitam. Tai leidžia manyti, kad yra nuosekliai taikomas skalių sudarymo būdas. Kalbos mokėjimo kokybės aprašus priskirti skirtingiems lygiams galima taikant

įvairius metodus. Juos galima suskirstyti į tris grupes: į intuityviusius, kokybinius ir kiekybinius metodus. Dauguma kalbos mokėjimo skalių ir kitos lygių sistemos buvo sudarytos taikant vieną kurį iš trijų pirmosios grupės intuityviųjų metodų. Geriausia, kai derinami visų trijų grupių metodai – jie vienas kitą papildo ir paremia. Taikant kokybinius metodus reikia intuityvaus pasirengimo ir medžiagos atrankos bei intuityvaus rezultatų interpretavimo. Kokybiniais metodais apdorota medžiaga pritaikius kiekybinius metodus turėtų būti išreikšta skaičiais, o tam prireikia intuityvaus rezultatų interpretavimo. Todėl sudarant *bendruosius atskaitos lygius* intuityvieji, kokybiniai ir kiekybiniai metodai buvo derinami.

Taikant kokybinius ir kiekybinius metodus galima pradėti nuo aptarčių arba nuo atlikčių pavyzdžių.

Pradžia – aptartys. Viena galimybė – apmąstyti, kas norima aprašyti, o tada rašyti, kaupiti ir redaguoti kategorijų aptarčių juodraščius, kurie ir yra kokybinės analizės objektas. 4 ir 9 metodai – pirmas ir paskutinis toliau pateiktoje kokybinių metodų grupėje – yra šios prieties pavyzdžiai. Toks būdas ypač pravartus kuriant su programa susijusių kategorijų, pavyzdžiui, komunikacinės kalbinės veiklos, aptartis, bet gali būti taikomas ir rengiant kompetencijos aspektų aptartis. Pradėjus nuo kategorijų ir aptarčių įgyjama galimybė subalansuoti sistemą teoriškai.

Pradžia – atlikčių pavyzdžiai. Alternatyva – pradėti nuo tipišκών pavyzdžių, kad būtų sukurtos tik atliktims vertinti skirtos aptartys. Šiuo atveju tipiški vertintojai prašomi pasakyti, ką pastebi (kokybiniu požiūriu) dirbdami su pavyzdžiais. 5–8 metodai yra šios idėjos variantai. Kitas būdas – vertintojų gali būti prašoma tik įvertinti pavyzdžius, o tada taikant tam tikrus statistinius metodus nustatomi esminiai atlikčių bruožai, kurie iš tikrųjų lėmė vertintojų sprendimus (kiekybiškai). 10 ir 11 metodai yra šios prieties pavyzdžiai. Metodo, kurio pagrindas – atlikties pavyzdžių analizė, pranašumas yra tas, kad sukuriama konkretūs duomenimis pagrįsti aprašai.

Paskutinis 12 metodas yra vienintelis, pagal kurį aptartys sudėliojamos į skales tikrai matematine prasme. Šis metodas drauge su 2 (intuityviuoju) ir 8 bei 9 metodais (kokybiniais) buvo taikyti kuriant bendruosius atskaitos lygius ir aškinamąsias aptartis. Tačiau tokie patys statistiniai metodai gali būti taip pat taikomi ir jau sudarius skalę, kad būtų pagrįstas jos naudojimo praktiškumas ir nustatytos reikmės skalę peržiūrėti.

Intuityvieji metodai

Šių metodų pagrindas – ne sistemingas duomenų rinkimas, o tik principais grįstas patirties interpretavimas.

- 1 nr.** ***Ekspertas.*** Kas nors yra prašomas sudaryti skalę. Tai gali būti atliekama po tikslinės grupės poreikių analizės, remiantis esamomis skalėmis, programomis ir kitais svarbiais šaltiniais. Tada, galbūt pasiremiant informantais, skalė galėtų būti bandoma ir tikslinama.
- 2 nr.** ***Komisija.*** Darbas vyksta kaip ir eksperto atveju, bet yra suburiama nedidelė darbo ir didesnė konsultantų grupė. Skalių juodraščiai aptariami konsultantų. Pastarieji gali dirbti intuityviai, pasikliaudami savo patirtimi ir / ar lygindami mokinių pasiekimus ar gretindami atlikčių pavyzdžius. Gippsas (1994) ir Scarinas (1996; 1997) aptaria Didžiojoje Britanijoje ir Australijoje sudarytų skalių, susijusių su vidurinės mokyklos dabartinių kalbų mokymo programomis, silpnybes.
- 3 nr.** ***Empirinis.*** Darbas vyksta kaip ir komisijos atveju, tik konkrečioje institucijoje ir / ar konkrečiomis vertinimo aplinkybėmis. Procesas tęsiasi ilgiau ir baigiasi *bendru sutarimu*. Grupė žmonių susirenka pasidalyti lygių ir kriterijų supratimu. Tada, kad būtų patikslintos formuluotės, galėtų būti atliekamas bandymas ir analizuojami jo rezultatai. Vertintojų grupės galėtų aptarti atliktis, gretindamos jas su aprašais, ir aprašus, lygindamos juos su atlikčių pavyzdžiais. Tai tradicinis mokėjimo lygių skalių sudarymo būdas (Wilds, 1975; Ingram, 1985; Liskin-Gasparro, 1984; Lowe, 1985, 1986).

Kokybiniai metodai

Taikant šiuos metodus pirmenybė teikiama nedidelių informantų grupių seminarams ir kokybinei, o ne statistinei duomenų interpretacijai.

- 4 nr.** ***Esmė – formuluotė.*** Kai tik parengiamas skalės juodraštis, ji paprasčiausiai išskaidoma dalimis ir informantų – tipišku asmenų, kurie ta skale naudosis, – paprašoma (a) sudėti aptartis, jų manymu, tinkama tvarka; (b) paaiškinti savo sprendimą, o tada, kai tik atskleidžiami in-

formantų nurodytos ir numatomos tvarkos skirtumai, (c) nustatoma, kas informantams padėjo ar klaidino. Kartais šis metodas pakeičiamas: iš skalės išimamas vienas lygis, pateikiama antra užduotis – nustatyti, tarp kurių dviejų lygių yra spraga, rodanti, kad trūksta vieno lygio. Eurocentrų egzaminų skalės buvo sudarytos tokiu būdu.

- 5 nr.** *Esmė – atliktys.* Aptartys susiejamos su tipiškais lygių atliktimis, kad būtų užtikrinta aprašų ir tikrovės darna. Kai kuriuose Kembri-džo egzaminų nurodymuose mokytojams šis procesas atskleidžiamas lyginant skalių aptartis su konkrečių darbų įvertinimais. Tarptautinės anglų kalbos testavimo sistemos (IELTS, *International English Language Testing System*) aptartys buvo sukurtos taip: patyrusių vertintojų grupės buvo prašomos išrinkti kiekvieno lygio *pavyzdinį darbą*, o tuomet išskirti kiekvieno darbo *esminius bruožus*. Tada numanomi tipiški skirtingų lygių bruožai buvo aptariami ir įtraukiami į aptartis (Alderson, 1991; Shohamy ir kt., 1992).
- 6 nr.** *Svarbiausia ypatybė.* Atliktys (dažniausia rašytinės) konkrečių informantų yra surūšiuojamos rangine tvarka. Tada yra suderinama bendra eilės tarka. Vėliau yra nustatomas ir kiekvienu lygiu aprašomas principas, pagal kurį iš tiesų darbai buvo surūšiuoti, siekiant atskleisti svarbiausius kiekvieno lygio bruožus. Aprašytieji bruožai yra ranginę tvarką lemianti ypatybė (savybė, konstruktas) (Mullis, 1980). Dažnai pasitaikantis šio metodo variantas – atliktys surūšiuojamos į tam tikras krūveles, o ne rangine tvarka. Taip pat yra dar vienas įdomus daugiamatis klasikinio metodo variantas. Šiuo atveju pirmiausia atskleidus esminius bruožus (5 nr.) nustatoma, kokios ypatybės yra svarbiausios. Tada pavyzdžiai yra rūšiuojami pagal kiekvieną ypatybę atskirai. Galiausiai gaunama analitinė daug bruožų aprėpianti, o ne visuminė (holistinė) svarbiausios ypatybės skalė.
- 7 nr.** *Dviejų pasirinkčių sprendimai.* Kitas svarbiausios ypatybės metodo variantas: iš pradžių tipiški pavyzdžiai yra surūšiuojami į krūveles pagal lygius. Tada aptariant lygių ribas nustatomi kiekvieno lygio esminiai bruožai (kaip 5 nr.). Tuomet kiekvienas bruožas yra formuluojamas kaip trumpas kriterijus – klausimas, į kurį galima atsakyti *taip* arba *ne*. Taip yra sudaroma medžio pavidalo binarinė schema. Tai ir yra vertintojui siūlomas sprendimo algoritmas (Upshur ir Turner, 1995).

- 8 nr.** *Lyginamieji sprendimai.* Vertintojų grupės aptaria atlikčių poras ir nusprendžia, kuri atliktis yra geresnė ir kodėl. Šiuo atveju iš vertintojų vartojamos metakalbos yra išskiriamos kategorijos, kurios laikomos pagrindiniais kiekvieno lygio bruožais. Šie bruožai gali būti formuluojami kaip aptartys (Pollitt ir Murray, 1996).
- 9 nr.** *Rūšiavimas.* Kai aptarčių juodraščiai jau būna parengti, informantai gali būti paprašyti jas sugrupuoti pagal kategorijas, kurias, jų manymu, aptartys apibūdina, ir / ar pagal lygius. Taip pat informantų gali būti prašoma pakomentuoti, patikslinti ar pataisyti ir / ar atmesti aptartis bei nustatyti, kurios iš jų yra visai aiškios, naudingos, svarbios ir t. t. Taip buvo sudarytas ir suredaguotas aptarčių fondas, tapęs aiškinamųjų skalių pagrindu (Smith ir Kendall, 1963; North, 1996/2000).

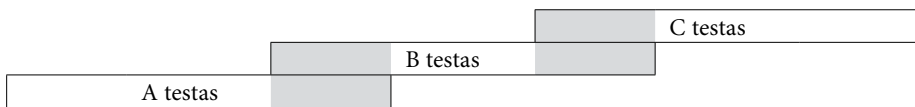
Kiekybiniai metodai

Šiems metodams būdinga statistinė didelio duomenų kiekio analizė ir kruopštus rezultatų interpretavimas.

- 10 nr.** *Diskriminanto analizė.* Pirmiausia pluoštas jau įvertintų (geriau – vertintojų grupės) atlikčių pavyzdžių tampa detalios diskurso analizės objektu. Ši kokybinė analizė nustato įvairius kokybinius atlikčių bruožus ir apskaičiuoja jų dažnumą. Tada, kad būtų nuspręsta, kurie iš nustatytų bruožų yra reikšmingi, akivaizdžiai nulemiantys vertinimą, yra taikomas daugkartinės regresijos metodas. Šie esminiai bruožai vėliau yra įtraukiami į kiekvieno lygio aptarčių formuluotes (Fulcher, 1996).
- 11 nr.** *Daugiamųjų skalių sudarymas.* Nors taip vadinamas, iš tikrųjų tai yra aprašomasis metodas, skirtas esminiams bruožams ir jų sąsajoms nustatyti. Atliktys yra įvertinamos pagal analitinę kelių kategorijų skalę. Analizės rezultatai atskleidžia, kurios kategorijos iš tikrųjų yra svarbiausios nustatant lygį, ir diagrama pavaizduojamas skirtingų kategorijų artumas ar tolumai. Taigi šiuo tyrimo metodu nustatomi ir pagrindžiami pagrindiniai kriterijai (Chaloub-Deville, 1995).
- 12 nr.** *Punktų ir atsakymų teorija (Item response theory, IRT), arba „latentinio bruožo“ analizė.* IRT siūloma vertinimo ir skalių sudarymo

modelių sistema. Paprasčiausias ir patikimiausias yra Rascho modelis, pavadintas danų matematiko Georgo Rascho vardu. IRT išsirutuliojusi iš tikimybių teorijos ir dažniausiai taikoma pavienių užduočių banko punktų sunkumui nustatyti. Jei esate mokančiųjų lygio, jūsų galimybės atsakyti į paprastus klausimus labai didelės; jei esate pradedančiųjų lygio, jūsų galimybės atsakyti į mokančiųjų lygio klausimus yra labai menkos. Šis paprastas faktas yra išplėtotas į skalių sudarymo metodiką pagal Rascho modelį, kuris gali būti taikomas kalibruoti punktus pagal tą pačią skalę. Išplėtojus šį metodą, sudaromos sąlygos jį taikyti ir analizuojant testo punktus, ir sudarant komunikacinės kompetencijos aptarčių skales.

Analizuojant Rascho metodu, skirtingi testai ar klausimynai susiejami į nenutrūkstamą grandinę pasitelkus gretimiems lygiams bendrus inkarinius punktus. Toliau pateiktoje schemeje inkariniai punktai yra nuspalvinti pilkai. Tokiu būdu lygiai gali būti tikslingai pritaikyti tam tikroms mokinių grupėms, bet išlikti bendroje sistemoje. Tačiau reikia nepamiršti, kad šis modelis iškreipia kiekvieno lygio aukščiausius ir žemiausius rezultatus.



Rascho analizės pranašumas yra tas, kad remiantis ja galima sudaryti skalę, nepriklausomą nuo analizuojant naudojamų pavyzdžių ar testų / klausimynų. Yra numatomos skalės vertės, kurios išlieka pastovios būsimoms grupėms, nuspėjant tuos būsimus dalykus, kurie gali būti svarbūs naujoms tos pačios statistinės populiacijos grupėms. Ilgainiui sisteminiai verčių pakeitimai (pavyzdžiui, dėl to, kad keičiama programa ar mokomi vertintojai) gali būti įvertinami skaičiais ir pakoreguojami (Wright ir Masters, 1982; Lincare, 1989).

Yra keletas būdų, kuriais Rascho analizė gali būti taikoma dėliojant aptartis į skales:

- (a) taikant Rascho analizę 6, 7 ar 8 kokybiniais metodais gauti duomenys gali būti apibendrinti aritmetinėmis skalėmis.
- (b) testai gali būti atidžiai sudaromi iš tam tikrų punktų, kad būtų galima supaprastinti mokėjimo lygių aptarčių taikymą. Tada šie testų punktai gali

būti analizuojami Rascho metodu, o jų vertėmis pasiremiamas išryškinant atitinkamus aptarčių keblumus (Brown ir kt., 1992; Carroll, 1993; Masters, 1994; Kirsch, 1995; Kirsch ir Mosenthal, 1995).

- (c) aptartys gali būti naudojamos kaip klausimynų, kuriais mokytojai vertina savo mokinius (*Ar jis / ji geba daryti X?*), punktai. Šiuo atveju aptartys gali būti kalibruojamos ir pateikiamos aritmetinėje skalėje taip, kaip punktų banke yra sisteminami testų punktai.
- (d) taip buvo sudarytos 3, 4 ir 5 skyriuose aprašytos aptarčių skalės. Visuose trijuose projektuose, pristatytuose B, C ir D prieduose, Rascho metodika buvo taikyta sudėlioti aptartis į skales ir gautas skales sulygtinti tarpusavyje.

Rascho modelis yra naudingas sudarant skales, be to, jis taip pat gali būti taikomas analizuojant, kaip iš tikrųjų yra taikomos vertinimo skalės dalys. Tai galėtų padėti išryškinti netiksliai formuluotes, per siauras ar per plačias dalis, ir pagrįsti skalių peržiūros reikmes (Davidson, 1992; Milanovic ir kt., 1996; Stansfield ir Kenyon, 1996; Tyndall ir Kenyon, 1996).

„Metmenų“ naudotojai turėtų apmąstyti ir, esant reikalui, nuspręsti:

- kiek jų švietimo sistemoje pagal tas pačias aptartis atlikti vertinimai yra lygiaverčiai;
- kurie iš šiame skyriuje išvardytų metodų – ar kokie kiti metodai – yra taikomi kuriant tokias aptartis.

Literatūros sąvadas: kalbos mokėjimo vertinimas

Alderson, J. C. 1991: Bands and scores. In: Alderson, J. C. and North, B. (eds.): *Language testing in the 1990s*, London: British Council/ Macmillan, Developments in ELT, 71–86.

Brindley, G. 1991: Defining language ability: the criteria for criteria. In Anivan, S. (ed.) *Current developments in language testing*, Singapore, Regional Language Centre.

Brindley, G. 1998: Outcomes-based assessment and reporting in language learning programmes, a review of the issues. *Language Testing* 15 (1), 45–85.

Aptariamą tikslų bei orientacijos painiavos ir IELTS kalbėjimo skalių sudarymo klausimai.

Pagrįsta reikalavimo, kad kalbos mokėjimo skalės reprezentuotų kriterijais paremtą vertinimą, kritika.

Kritikuojama pozicija, kai dėmesys sutelkiamas į rezultatus, t. y. ką mokinyms geba daryti, o ne į susidariusios kompetencijos aspektus.

Brown, Annie, Elder, Cathie, Lumley, Tom, McNamara, Tim and McQueen, J. 1992: *Mapping abilities and skills levels using Rasch techniques*. Paper presented at the 14th Language Testing Research Colloquium, Vancouver. Reprinted in *Melbourne Papers in Applied Linguistics* 1/1, 37–69.

Carroll, J. B. 1993: Test theory and behavioural scaling of test performance. In Frederiksen, N., Mislevy, R. J. and Bejar, I. I. (eds.) *Test theory for a new generation of tests*. Hillsdale N. J. Lawrence Erlbaum Associates: 297–323.

Chaloub-Deville M. 1995: Deriving oral assessment scales across different tests and rater groups. *Language Testing* 12 (1), 16–33.

Davidson, F. 1992: Statistical support for training in ESL, composition rating. In Hamp-Lyons (ed.): *Assessing second language writing in academic contexts*. Norwood N. J. Ablex: 155–166.

Fulcher 1996: Does thick description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction. *Language Testing* 13 (2), 208–38.

Gipps, C. 1994: *Beyond testing*. London, Falmer Press.

Kirsch, I. S. 1995: Literacy performance on three scales: definitions and results. In *Literacy, economy and society: Results of the first international literacy survey*. Paris, Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD): 27–53.

Kirsch, I. S. and Mosenthal, P. B. 1995: Interpreting the IEA reading literacy scales. In Binkley, M., Rust, K. and Winglee, M. (eds.) *Methodological issues in comparative educational studies: The case of the IEA reading literacy study*. Washington D.C.: US Department of Education, National Center for Education Statistics: 135–192.

Linacre, J. M. 1989: *Multi-faceted Measurement*. Chicago: MESA Press.

Klasikinis Rascho analizės metodo taikymas, kad iš skirtingais skaitymo užduočių punktais tikrinamų gebėjimų būtų sukurta kalbos mokėjimo skalė.

Reikšmingas straipsnis, kuriame rekomenduojama taikyti Rascho metodą testo punktams analizuoti ir kalbos mokėjimo skalėms sudaryti.

Tyrimas, kuriuo atskleidžiama, kokie kriterijai svarbūs vertinant gimtakalbius arabus. Iš esmės vienintelis bandymas taikyti daugiamates skales kalbai testuoti.

Labai aiškus straipsnis, kaip pagrįsti vertinimo skalę cikliškai taikant Rascho analizę. Daugiau aptariamas „semantinis“ skalių sudarymo metodas, nei „konkretusis“, taikomas, pavyzdžiui, kuriant aiškinamąsias aptartis.

Sisteminis metodas aptartims ir skalėms kurti, kai pradedama nuo deramos analizės to, kas iš tikrųjų vyksta atlikties metu. Metodui taikyti reikia daug laiko.

Propaguojamas bendradarbiaujant sukurtas mokytojų „į standartus orientuotas“ vertinimo metodas, susietas su bendraisiais kalbų metmenimis. Svarstomi klausimai, kylantys dėl miglotų aptarčių, pateiktų Didžiosios Britanijos anglų kalbos valstybinėje programoje. Analizuojamos kelios programos.

Paprastai nespacializuotai aprašomas sudėtingo Rascho metodo taikymas lygių skalę sudaryti remiantis testo duomenimis. Metodo tikslas – kaip numatyti ir paaiškinti naujų testų punktų sunkumus, atsižvelgiant į užduotis ir kompetencijas – t. y. siejant su metmenimis.

Detalesnis ir specializuotesnis jau minėto skalių sudarymo metodo variantas, išplėtotas trijų tarpusavyje susijusių projektų metu.

Reikšmingas lūžis statistinėje analizėje: pripažįstama, kad skelbiant vertinimo rezultatus reikia atsižvelgti į egzaminuotojų griežtumą. Metodas taikytas projekte, kurio metu kurtos aiškinamosios aptartys, skirtos patikrinti sąsajas tarp lygių ir kalbos mokymosi metų mokykloje.

- Liskin-Gasparro, J. E. 1984: The ACTFL proficiency guidelines: Gateway to testing and curriculum. In: *Foreign Language Annals* 17/5, 475–489.
- Lowe, P. 1985: The ILR proficiency scale as a synthesizing research principle: the view from the mountain. In: James, C. J. (ed.): *Foreign Language Proficiency in the Classroom and Beyond*. Lincolnwood (Ill.): National Textbook Company.
- Lowe, P. 1986: Proficiency: panacea, framework, process? A Reply to Kramsch, Schulz, and particularly, to Bachman and Savignon. In: *Modern Language Journal* 70/4, 391–397.
- Masters, G. 1994: Profiles and assessment. *Curriculum Perspectives* 14,1: 48–52.
- Milanovic, M., Saville, N., Pollitt, A. and Cook, A. 1996: Developing rating scales for CASE: Theoretical concerns and analyses. In Cumming, A. and Berwick, R. *Validation in language testing*. Clevedon, Avon, Multimedia Matters: 15–38.
- Mullis, I. V. S. 1981: *Using the primary trait system for evaluating writing*. Manuscript No. 10-W-51. Princeton N. J.: Educational Testing Service.
- North, B. 1993: *The development of descriptors on scales of proficiency: perspectives, problems, and a possible methodology*. NFLC Occasional Paper, National Foreign Language Center, Washington D. C., April 1993.
- North, B. 1994: *Scales of language proficiency: a survey of some existing systems*, Strasbourg, Council of Europe CC-LANG (94) 24.
- North, B. 1996/2000: *The development of a common framework scale of language proficiency*. PhD thesis, Thames Valley University. Reprinted 2000, New York, Peter Lang.
- North, B. forthcoming: *Scales for rating language performance in language tests: descriptive models, formulation styles and presentation formats*. TOEFL Research Paper. Princeton NJ; Educational Testing Service.
- North, B. and Schneider, G. 1998: Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing* 15/2: 217–262.
- Bendrais bruožas kalbama apie Amerikos ACTFL skalių tikslus ir raidą nuo pirmos, Diplomatu rengimo instituto taikytos skalės (Foreign Service Institute (FSI)).*
- Detaliai aprašomas JAV tarptautinės agentūros „Kalbų apvalusis stalas“ (Interagency Language Roundtable (ILR)) skalės sudarymas, pasirinkus Diplomatu rengimo instituto (FSI) skalės modeliu. Aptariamos skalių funkcijos.*
- Nuo akademinės kritikos, paskatintos skalių ir su jomis susijusios apklausos metodikos išsigalėjimo švietimo sistemoje (su ACTFL), ginama (tam tikrame kontekste) gerai veikusi sistema.*
- Trumpai aprašoma, kaip Rascho metodas buvo taikytas testų rezultatams ir mokytojų vertinimams susisteminti, kad Australijoje būtų sukurta programos aprašo sistema.*
- Klasikinis aprašymas, kaip taikytas Rascho metodas kalbėjimo testo skalei patikslinti: skalės lygių skaičius sumažintas tiek, kad vertintojai galėtų jomis veiksmingiau naudotis.*
- Klasikinis aprašymas, kaip taikytas svarbiausios ypatybės metodas, kad būtų sudaryta rašymo gimtąja kalbą vertinimo skalė.*
- Tradicinių kalbos mokėjimo skalių turinio ir sudarymo metodikos kritika. Pateiktas projekto pasiūlymas drauge su mokytojais sukurti aiškinamąsias aptartis ir jas, jau įvertintas mokytojų, susisteminti taikant Rascho metodą.*
- Išsami apžvalga programų ir vertinimo skalių, vėliau analizuotų ir panaudotų projekte, kurio metu buvo sukurtos aiškinamosios aptartys.*
- Aptariamos kalbos mokėjimo skalės: kaip kompetencijos modeliai ir kalbos vartojimas susiję su skalėmis. Detalus projekto, kurio metu sukurtos aiškinamosios aptartys, darbo etapų aprašas: kokių kilo problemų, kaip jos išspręstos.*
- Detali vertinimo skalių, taikytų testuojant kalbėjimą ir rašymą, tipų analizė ir istorinė apžvalga: pranašumai, silpnybės, keblumai ir pan.*
- Projekto, kurio metu buvo sukurtos aiškinamosios aptartys, apžvalga. Svarstoma apie rezultatus ir skalių pastovumą. Priede pateikiama darbo būdų ir rezultatų pavyzdžių.*

Pollitt, A. and Murray, N. L. 1996: What raters really pay attention to. In Milanovic, M. and Saville, N. (eds.) 1996: *Performance testing, cognition and assessment*. Studies in Language Testing 3. Selected papers from the 15th Language Testing Research Colloquium, Cambridge and Arnhem, 2–4 August 1993. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate: 74–91.

Scarino, A. 1996: Issues in planning, describing and monitoring long-term progress in language learning. In Proceedings of the AFMLTA 10th National Languages Conference: 67–75.

Scarino, A. 1997: Analysing the language of frameworks of outcomes for foreign language learning. In Proceedings of the AFMLTA 11th National Languages Conference: 241–258.

Schneider, G. and North, B. 1999: *‘In anderen Sprachen kann ich’... Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Bern/Aarau: NEP 33/SKBF (Umsetzungsbericht).

Schneider, G. and North, B. 2000: *‘Dans d’autres langues, je suis capable de...’ Echelles pour la description, l’évaluation et l’auto-évaluation des compétences en langues étrangères*. Berne/Aarau PNR33/CSRE (rapport de valorisation)

Schneider, G. and North, B. 2000: *Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur/Zürich, Verlag Rüegger AG.

Skehan, P. 1984: Issues in the testing of English for specific purposes. In: *Language Testing* 1/2, 202–220.

Shohamy, E., Gordon, C. M. and Kraemer, R. 1992: The effect of raters’ background and training on the reliability of direct writing tests. *Modern Language Journal* 76: 27–33.

Smith, P. C. and Kendall, J. M. 1963: Retranslation of expectations: an approach to the construction of unambiguous anchors for rating scales. In: *Journal of Applied Psychology*, 47/2.

Stansfield C. W. and Kenyon D. M. 1996: Comparing the scaling of speaking tasks by language teachers and the ACTFL guidelines. In Cumming, A. and Berwick, R. *Validation in language testing*. Clevedon, Avon, Multimedia Matters: 124–153.

Įdomus metodinis straipsnis, kuriame kalbos priemonių (žinių ir gebėjimų) išteklių analizė susiejama su paprasta skalių sudarymo procedūra, kad būtų nustatyta, į ką skirtingų kalbos mokėjimo lygių atveju sutelkiamas vertintojų dėmesys.

Kritikuojamos tipiškos mokytojams vertinti skirtos miglotos Didžiosios Britanijos ir Australijos programų teiginių formuluotės ir informacijos, kaip mokiniai turi vartoti kalbą, stoka.

Žr. ankstesnį aprašą.

Trumpas pranešimas apie projektą, kurio metu sukurtos aiškinamosios skalės. Taip pat pristatomas Europos kalbų aplanko Šveicarijos variantas (40 A5 formato puslapių).

Žr. ankstesnį aprašą.

Įsamas projekto, kurio metu buvo sukurtos aiškinamosios skalės, aprašymas. Nesudėtingas skyrius apie anglų kalbos skalių sudarymą. Taip pat pristatomas Europos kalbų aplanko Šveicarijos variantas.

Kritikuojamos ELTS skalių normos ir formuluotės.

Paprastas pagrindinio kokybinio metodo, skirto analitinei rašymo skalei sudaryti, aprašymas. Parodoma, kaip stublinamai tarpusavyje skiriasi nemokytų, neprofesionalių vertintojų rezultatai.

Pirmasis bandymas sudėti aptartis į skales, o ne tiesiog sudaryti skales. Fundamentalus. Labai sunku skaityti.

Rascho metodo taikymas, norint patvirtinti ranginę ACTFL programos užduočių tvarką. Įdomus metodinis tyrimas, kuriuo grindžiamas metodas, taikytas aiškinamųjų aptarčių kūrimo projekte.

- Takala, S. and F. Kaftandjieva (forthcoming). Council of Europe scales of language proficiency: A validation study. In J. C. Alderson (ed.) *Case studies of the use of the Common European Framework*. Council of Europe.
- Tyndall, B. and Kenyon, D. 1996: Validation of a new holistic rating scale using Rasch multifaceted analysis. In Cumming, A. and Berwick, R. *Validation in language testing*. Clevedon, Avon, Multimedia Matters: 9–57.
- Upshur, J. and Turner, C. 1995: Constructing rating scales for second language tests. *English Language Teaching Journal* 49 (1), 3–12.
- Wilds, C. P. 1975: The oral interview test. In: Spolsky, B. and Jones, R. (Eds.): *Testing language proficiency*. Washington D. C.: Center for Applied Linguistics, 29–44.
- Aprašomas tolesnis Rascho metodo plėtojimas: kaip, pritaikant aiškinamąsias aptartis, sudaryti kalbos įsivertinimo skales. Kontekstas – DIALANG projektas: bandymai, susiję su suomių kalba.*
- Paprastas skalių, taikomų per universiteto stojamąjį egzaminą (pokalbį), patikimumo patikrinimo aprašymas. Klasikinis daugialypio Rascho modelio taikymas mokymo reikmėms nustatyti.*
- Sudėtingas tolesnis svarbiausios ypatybės metodo plėtojimas, kad būtų sukurtos dviejų pasirinktųjų sprendimų lentelės. Labai svarbu mokykloms.*
- Originalus darbas apie pirmąją kalbos mokėjimo vertinimo skalę. Verta atidžiai perskaityti, kad būtų pastebėti niuansai, kurie vėliau daugelio apklausos (interviu) metodų buvo praleisti.*

B priedas. Aiškinamųjų aptarčių skalės

Šiame priede aprašomas Šveicarijos projektas „Bendriesiems Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenims“ parengti aiškinamąsias aptarčių skales. Priede taip pat išvardijamos skalėse išdėstytos kategorijos nurodant „Metmenų“ puslapius, kur apie jas rašoma. Šiame projekte aptartys buvo išdėstytos skalėje ir panaudotos „Bendrųjų Europos kalbų metmenų“ lygiams sukurti taikant 12 metodą (Rascho modelį), kuris aprašomas A priedo pabaigoje.

Šveicarijos mokslinio tyrimo projektas

Ištakos ir kontekstas

3, 4 ir 5 skyrių aptarčių skalės buvo sudarytos remiantis 1993–1996 metais Šveicarijos nacionalinės mokslinių tyrimų tarybos vykdyto projekto rezultatais. Šis projektas buvo 1991 metų Riuschlikono simpoziumo tąsa. Jo tikslas – sukurti aiškius įvairių kalbos mokėjimo aspektų apibūdinimus aprašomajai „Bendrųjų Europos kalbų metmenų“ sistemai, tai taip pat turėjo padėti kurti „Europos kalbų aplanką“.

1994 m. buvo tirta sąveika ir produkcija, apsiribota anglų kalba bei mokytojų vertinimu. 1995 m. tyrimas buvo iš dalies 1994 m. tyrimo kartojimas, tik dar buvo tirama receptija, taip pat ne tik anglų, bet prancūzų ir vokiečių kalbomis. Prie mokytojų vertinimo buvo pridėtas įsivertinimas ir kai kurie egzaminų duomenys (Kembridžo, Goethe's instituto, prancūzų kalbos egzaminų DELF ir DALF).

Tuose dviejuose tyrimuose iš viso dalyvavo beveik 300 mokytojų ir apie 2 800 mokinių iš apytikriai 500 klasių.

Žemesnių klasių, aukštesnių klasių, profesinio rengimo mokiniams ir suaugusiems buvo atstovaujama tokiu santykiu:

	Žemesnių klasių mokinių	Aukštesnių klasių mokinių	Profesinio rengimo mokinių	Suaugusiųjų
1994	35 %	19 %	15 %	31 %
1995	24 %	31 %	17 %	28 %

Buvo įtraukta mokytojų iš vokiškai, prancūziškai, itališkai ir retoromaniškai kalbančių Šveicarijos regionų, nors iš pastarųjų dviejų regionų mokytojų buvo labai nedaug. Ir vienais, ir kitais metais apie ketvirtadalis dalyvavusių mokytojų mokė savo gimtosios kalbos. Klausimynus mokytojai pildė tiksline kalba. Taigi 1994 m. aptartys buvo tik anglų kalba, o 1995 m. jos buvo papildytos anglų, prancūzų ir vokiečių kalbomis.

Metodika

Toliau glaustai aprašoma projekto metodika.

Intuityvusis etapas

1. Išsamiai analizuotos viešai naudojamos ir 1993 m. per Europos Tarybos ryšius gautos kalbos mokėjimo skalės (sąrašas pateikiamas šios santraukos gale).
2. Šios skalės išskaidytos tam, kad būtų sudaryta pirminė redaguotų aptarčių san-kaupa, suklasifikuota pagal 4 ir 5 skyrių aprašomąsias kategorijas.

Kokybinis etapas

3. Analizuoti įrašai, kaip mokytojai svarsto ir lygina kalbos mokėjimo atlikčių vaizdo įrašus, kad būtų įsitikinta, ar mokytojų praktikų vartojama metakalba atitinka aptartis.
4. Suorganizuoti 32 seminarai mokytojams, kuriuose jie (a) skirstė aptartis pagal kategorijas, kurias ketino apibūdinti, (b) vertino, ar tos aptartys aiškios, tikslios ir svarbios, (b) skirstė aptartis pagal kalbos mokėjimo pakopas.

Kiekybinis etapas

5. Mokslo metų pabaigoje mokytojai įvertino tipiškus mokinius pasinaudodami daugeliu iš dalies sutampančių klausimynų, sudarytų iš aptarčių, kurias mo-kytojai seminaruose pripažino esant aiškiausias, taikliausias ir svarbiausias. Pirmaisiais metais buvo parengtas 7 klausimynų komplektas. Kiekvienas klau-simynas buvo sudarytas iš 50 aptarčių, apimančių mokėjimo diapazoną nuo tokio, kuris įgyjamas per 80 valandų, iki gerai mokančių kalbą.
6. Antraisiais metais buvo įvairia tvarka naudojami penki klausimynai. Du tyrimai buvo siejami su tuo, kad aptartys sakytinei sąveikai antraisiais metais buvo nau-dojamos pakartotinai. Mokiniai buvo vertinami pagal kiekvieną aptartį nuo 0 iki 4, aprašant ryšį su atlikties sąlygomis, kuriomis jie galėtų tikėtis atlikti taip, kaip apibūdinama aptartyje. Mokytojų aptarčių interpretavimo būdai buvo analizuo-

jami taikant Rascho vertinimo skalių modelį. Ši analizė turėjo du tikslus:

- a) matematiškai nustatyti kiekvienos aptarties „sunkumo vertę“;
 - b) nustatyti statistiškai reikšmingus aptarčių interpretavimo variantus, susijusius su skirtingais švietimo sektoriais, kalbiniais regionais ir tiksline kalba, kad būtų galima atrinkti tas aptartis, kurių vertė įvairiuose kontekstuose mažiausiai kinta, ir iš jų sudaryti visumines skales, apibendrinančias bendruosius atskaitos lygius.
7. Kai kurių tyrime dalyvaujančių mokinių atlikčių vaizdo įrašai buvo vertinami visų tyrime dalyvavusių mokytojų. Šio vertinimo tikslas – išsiaiškinti dalyvavusių mokytojų vertinimo griežtumo kiekybinius skirtumus, kad nustatant Šveicarijos švietimo sektorių pasiekimų amplitudę būtų į juos atsižvelgiama.

Interpretavimo etapas

8. Nustatyti „ribiniai taškai“, kad būtų galima sudaryti 3 skyriuje pristatomą bendrųjų atskaitos lygių rinkinį. Glaustai lygiai apibūdinami visuminėje skalėje (1 lentelė), įsivertinimo skalėje, kurioje aprašoma kalbinė veikla (2 lentelė), ir atlikties vertinimo tinklelyje, kuriame aprašomi skirtingi komunikacinės kalbinės kompetencijos aspektai.
9. Pateiktos aiškinamosios skalės (4 ir 5 skyriai) tų kategorijų, kurias pasirodė įmanoma išdėstyti skalėje.
10. Aptartys pritaikytos įsivertinti, kad būtų sukurta šveicarų bandomoji „Europos kalbų aplanko“ versija. Tai apima: a) klausymo, kalbėjimo, sakininės sąveikos, sakininės produkcijos, rašymo įsivertinimo tinklelį (2 lentelė); b) kiekvieno bendrojo atskaitos lygio įsivertinimo kontrolinį sąrašą.
11. Įvyko baigiamoji konferencija, kurioje buvo pristatyti tyrimo rezultatai, aptarta, kaip sekėsi taikyti „Aplanką“ ir mokytojai supažindinti su bendraisiais atskaitos lygiais.

Rezultatai

Įvairių gebėjimų ir įvairių kompetencijos rūšių (lingvistinės, pragmatinės, socio-kultūrinės) aptartis išdėstyti skalėje yra sudėtinga, nes kyla klausimas, ar tų skirtingų bruožų vertinimas sudaro vientisą matavimo dimensiją. Ši problema kyla ne dėl Rascho modelio taikymo ir nėra siejama išskirtinai su tuo modeliu, – tai tinka apskritai bet kokiai statistinei analizei. Taigi Rascho modelis mažiausiai kuo nors dėtas, jei kyla problemų. Šiuo požiūriu testų, mokytojų vertinimo ir įsivertinimo rezultatai funkcio-

nuoja skirtingai. Šiame projekte iš mokytojų vertinimo duomenų matyti, kad kai kurios kategorijos pasirodė esančios ne tokios naudingos ir neanalizuotinos, kad būtų gauti tikslesni rezultatai. Iš pirminės aptarčių sancaupos atmestinos pasirodė toliau išvardijamos kategorijos.

a) Sociokultūrinė kompetencija

Aptartys, apibūdinančios išskirtinai sociokultūrinę ir sociolingvistinę kompetenciją. Nėra visai aišku, ar problemų kyla dėl to, kad: (a) tai yra kitas konstruktas – ne kalbos mokėjimo; (b) neaiškios pačios aptartys – seminaruose buvo nustatyta, kad jos yra problemiškos; (c) nenuoseklūs atsakymai, nes mokytojai nežino apie savo mokinius tų dalykų, kurie būtini šiems atsakymams. Toks keblumas kilo ir dėl aptarčių, kuriomis apibūdinamas gebėjimas skaityti literatūrą (taip pat ir grožinę).

b) Darbas

Aptartys, kur mokytojams reikia spėti apie veiklą (apskritai apie darbą), išskyrus tas, kur aptariama tokia veikla, kurią galima tiesiogiai stebėti klasėje, pavyzdžiui, kalbėti telefonu, dalyvauti oficialiuose susitikimuose, pristatyti oficialias pateiktis, rašyti pranešimus ir apybraižas, oficialiai susirašinėti. Taip atsitiko nepaisant to, kad suaugusieji ir profesinio rengimo sektorius buvo gerai reprezentuojami.

c) Neigiamos sąvokos

Aptartys, kuriose apibūdinamas poreikis paprastinti, kad būtų pakartojama ar paaiškinama; netiesiogiai reiškiančios neigiamas sąvokas. Geriau veikė toks šių aspektų apibūdinimas, kuris buvo suformuluotas teigiamais žodžiais, pavyzdžiui:

Geba apskritai suprasti aiškų kalbėjimą bendrine kalba apie pažįstamus dalykus, skirtą tiesiogiai jam, jei jis kartkarčiais gali paprašyti pakartoti ar performuluoti.

Pasirodė, kad mokytojams skaitymas matavimo sistemoje yra atskirai nuo sakytinės sąveikos ir kalbėjimo. Vis dėlto surinkti duomenys leido skaitymo gebėjimus išdėstyti atskiroje skalėje ir paskui prilyginti bendrai skalei. Rašymas nebuvo vienas iš svarbiausių tyrimo „taikinių“ ir 4 skyriuje pateikiamos rašymo skalės iš esmės buvo parengtos remiantis kalbėjimo skalėmis. Santykiškas „Bendrųjų Europos kalbų metmenų“ kalbėjimo ir rašymo skalių verčių pastovumas, patvirtintas DIALANG ir ALTE (žr. C ir D priedus) vis dėlto leidžia manyti, kad klausymo ir skaitymo supratimui taikoma prieitis yra pagrįsta.

Sunkumai dėl komentuotų kategorijų yra susiję su tuo, ar jų išdėstymas skalėje remiasi viena dimensija, ar keliomis. Daugiamatiškumas yra antrinis ir susijęs su mo-

kinių, kurių kalbos mokėjimas apibūdinamas, populiacija. Yra daugybė atvejų, kai aptarčių sunkumas priklauso nuo švietimo sektoriaus. Pavyzdžiui, mokytojų vertinimu, suaugusiems pradedantiems „tikroviškos“ užduotys yra gerokai lengvesnės nei keturliukmečiams. Tai atrodo intuityviai suprantama. Tokios variacijos vadinamos „punkto diferencine funkcija“. Kai buvo rengiama 3 skyriaus 1 ir 2 lentelėse pateikta bendrųjų atskaitos lygių santrauka, kiek įmanoma buvo vengiama įtraukti tokias aptartis, kuriose pasireiškė „punkto diferencinė funkcija“. Tikslinės kalbos atžvilgiu reikšmingo poveikio nepastebėta, gimtosios kalbos atžvilgiu nepastebėta jokio poveikio, išskyrus tokį, kad, galimas daiktas, gimtakalbiai mokytojai griežčiau supranta žodį „suprasti“ vertindami mokančiųjų lygio asmenis, ypač jei kalbama apie literatūrą.

Taikymas

4 ir 5 skyriaus aiškinamosios aptartys buvo: (a) priskirtos lygiui, kuriam per tyrimą konkreti aptartis buvo prilyginta; (b) perrašytos prie konkretaus lygio prilygintų aptarčių elementus sudėliojant kitaip (kai kurių kategorijų, pavyzdžiui, *Viešieji skelbimai*, kurios iš pradžių nebuvo įtrauktos į tyrimą); (c) atrinktos remiantis kokybinio etapo (seminarų) rezultatais; (d) parašytos interpretacijos etape, kad būtų užpildytos empiriškai kalibruotos poskalės spragos. Pastarasis būdas beveik ištiesai buvo taikomas *puikaus kalbos mokėjimo lygiui*, nes labai nedaug šio lygio aptarčių buvo iširta.

Tąsa

1999–2000 m. Bazelio universiteto projektas buvo skirtas pritaikyti „Metmenuų“ aptartis įsivertinimo priemonei stojant į universitetą. Dar buvo pridėta sociolingvistinės kompetencijos ir konspektavimo aptarčių, siejamų su universiteto kontekstu. Naujosios aptartys buvo išdėstytos skalėje pagal „Metmenuų“ lygius taikant tuos pačius metodus, kurie buvo taikomi pirminiame projekte ir kurie įtraukti į šį „Metmenuų“ leidimą. Pirminių „Metmenuų“ aptarčių skalių ir šio leidimo skalių reikšmių koreliacija yra 0,899.

Literatūra

- North, B. 1996/2000: *The development of a common language scale of language proficiency*. PhD thesis, Thames Valley University. Pakartotinai išleista 2000, New York, Peter Lang.
- Parengta spaudai: Developing descriptor scales of language proficiency for the CEF Common Reference Levels. In J.C. Alderson (ed.) *Case studies of the use of the Common European Framework*. Council of Europe.
- Parengta spaudai: A CEF-based self-assessment tool for university entrance. In J.C. Alderson (ed.) *Case studies of the use of the Common European Framework*. Council of Europe.
- North, B. and Schneider, G. 1998: Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing* 15/2: 217–262.
- Schneider and North 1999: *‘In anderen Sprachen kann ich’ . . . Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Berne, Project Report.
- National Research Programme 33, Swiss National Science Research Council.

Metmenų aptartys

Be 3 skyriuje pateiktų lentelių, kuriose glaustai apibūdinami bendrieji atskaitos lygiai, 4 bei 5 skyriuose dar yra aiškinamųjų aptarčių.

B1 dokumentas. 4 skyriaus aiškinamosios skalės: Komunikacinė veikla

Recepcija	Sakytinė	<ul style="list-style-type: none"> • Bendrasis klausomų tekstų supratimas <ul style="list-style-type: none"> – gimtakalbių pokalbių supratimas – klausymas auditorijoje – skelbimų ir nurodymų klausymas – radijo ir garso įrašų klausymas
	Garso ir vaizdo įrašai	- TV ir filmų žiūrėjimas
	Rašytinė	<ul style="list-style-type: none"> • Bendrasis skaitomų tekstų supratimas <ul style="list-style-type: none"> – laiškų skaitymas – skaitymas susipažinti – skaitymas dėl informacijos ir argumentų – nurodymų skaitymas
Sąveika	Sakytinė	<ul style="list-style-type: none"> • Bendroji sakytinė sąveika <ul style="list-style-type: none"> – supratimas bendraujant tarpusavyje – gimtakalbio pašnekovo supratimas – pokalbiai – neoficialios diskusijos – oficialios diskusijos (susirinkimai) – bendradarbiavimas siekiant bendro tikslo – prekių įsigijimas ir naudojimas paslaugomis – informacijos gavimas ir teikimas – klausinėjimas ir atsakymas į klausimus (interviu)
	Rašytinė	<ul style="list-style-type: none"> • Bendroji rašytinė sąveika <ul style="list-style-type: none"> – susirašinėjimas – užrašai, laiškėliai ir formų pildymas
Produkcija	Sakytinė	<ul style="list-style-type: none"> • Bendroji sakytinė produkcija <ul style="list-style-type: none"> – išplėtotas monologas: patirties apibūdinimas – išplėtotas monologas: dalyko pristatymas (pvz., debatuose) – viešieji skelbimai – kalbėjimas auditorijai
	Rašytinė	<ul style="list-style-type: none"> • Bendroji rašytinė produkcija <ul style="list-style-type: none"> – kūrybinis rašymas – pranešimų ir samprotaujamųjų rašinių rašymas

B2 dokumentas. 4 skyriaus aiškinamosios skalės: Komunikacinės strategijos

Recepcija	• Kontekstinių ženklų atpažinimas ir išvadų darymas
Sąveika	<ul style="list-style-type: none"> • Kalbėjimo eiliškumas (keitimasis vaidmenimis) • Bendradarbiavimas • Prašymas paaiškinti
Produkcija	<ul style="list-style-type: none"> • Planavimas • Kompensavimas • Stebėseną ir taisymasis

B3 dokumentas. 4 skyriaus aiškinamosios skalės: Darbas su tekstais

Tekstas	<ul style="list-style-type: none"> • Konspektavimas seminaruose ir paskaitose • Teksto apdorojimas
----------------	--

B4 dokumentas. 5 skyriaus aiškinamosios skalės: Komunikacinė kalbinė kompetencija

Lingvistika	Aprėptis	<ul style="list-style-type: none"> • Bendroji kalbinė aprėptis • Žodyno aprėptis
	Kontrolė	<ul style="list-style-type: none"> • Gramatinis taisyklingumas • Žodyno vartojimas • Tartis ir intonacija • Rašyba
Sociolingvistika		<ul style="list-style-type: none"> • Sociolingvistinis tinkamumas
Pragmatika		<ul style="list-style-type: none"> • Lankstumas • Keitimasis kalbėtojo ir klausytojo vaidmenimis (kartojama) • Temos plėtotė • Rišlumas (koherencija ir kohezija) • Propozicinis tikslumas • Kalbėjimo laisvumas

B5 dokumentas. Aptarčių kalibravimo nuoseklumas

Tam tikrų turinio elementų užimama vieta skalėse rodo, kad sistema yra nuosekli. Pavyzdys galėtų būti temos. Temų aptartys nepateikiamos, bet įvairių kategorijų aptartys yra susijusios su temomis. Svarbiausios kategorijos yra trys: *aprašymas ir pasakojimas, informacijos gavimas ir teikimas ir kalbos priemonių aprėptis*.

Toliau lentelėje palyginama, kaip šiose trijose srityse yra traktuojamos temos. Nors šių trijų lentelės dalių turinys nėra tapatus, bet lyginimas rodo aiškų nuoseklumą – kad visi kalibruotų aptarčių rinkiniai yra ganėtinai nuoseklūs. Remiantis tokia analize, per tvarkant aptarčių elementus buvo sukurtos aptartys tų kategorijų, kurios neįtrauktos į pirminį tyrimą (pavyzdžiui, *viešieji skelbimai*).

Aprašymas ir pasakojimas							
A1	A2		B1		B2	C1	C2
<ul style="list-style-type: none"> • gyvenamoji vieta 	<ul style="list-style-type: none"> • žmonės, išvaizda • biografija, darbas • gyvenamoji vieta, buitės sąlygos 	<ul style="list-style-type: none"> • asmeniniai daiktai, naminiai gyvūnai • įvykiai ir veikla, • mėgstami / nemėgstami dalykai • planai / susitarimai • įpročiai / įprasta tvarka • asmeninė patirtis 	<ul style="list-style-type: none"> • knygos / filmo siužetas • patirtis • reakcijos • svajonės, viltys, siekimai • atsitikimų pasakojimas 	<ul style="list-style-type: none"> • pagrindinės nenumatytos situacijos (pvz., avarijos) detalės 		<ul style="list-style-type: none"> • aiškus detalus sudėtingų dalykų apibūdinimas 	

Informacijos gavimas ir teikimas						
A1	A2		B1	B2	C1	C2
<ul style="list-style-type: none"> • aš pats ir kiti • namai • laikas 	<ul style="list-style-type: none"> • paprasta, įprasta, tiesiogiška • ribota, darbas ir laisvalaikis 	<ul style="list-style-type: none"> • trumpi nurodymai ir instrukcijos • pramogos, įpročiai, įprasta tvarka • praeities įvykiai 	<ul style="list-style-type: none"> • detalūs nurodymai 	<ul style="list-style-type: none"> • daug faktinės savo srities informacijos apie pažįstamus dalykus 		
Kalbinė aprėptis: situacijos						
A1	A2		B1	B2	C1	C2
	<ul style="list-style-type: none"> • elementariausi komunikaciniai poreikiai • paprasta, numatoma, reikalinga išgyventi • paprasti konkretūs poreikiai: informacija apie save, dienotvarkę, informacijos prašymas 	<ul style="list-style-type: none"> • kasdienių įprastų reikalų tvarkymas • pažįstamos situacijos ir temos • kasdienės numatomos situacijos 	<ul style="list-style-type: none"> • dauguma kasdienio gyvenimo temų: šeimos laisvalaikis, darbas, kelionės, einamieji įvykiai 			

B6 dokumentas. Panaudotos kalbos mokėjimo skalės

Kalbėjimo visuminės skalės:

- Hofmann: Levels of Competence in Oral Communication, 1974;
- University of London School Examination Board: Certificate of Attainment – Graded Tests, 1987;
- Ontario ESL Oral Interaction Assessment Bands, 1990;
- Finnish Nine Level Scale of Language Proficiency, 1993;
- European Certificate of Attainment in Modern Languages, 1993.

Konkrečių komunikacinės veiklos rūšių skalės:

- Trim: Possible Scale for a Unit/Credit Scheme: Social Skills, 1978;
- North: European Language Portfolio Mock-up: Interaction Scales, 1991;

- Eurocentres/ELTDU Scale of Business English, 1991;
- Association of Language Testers in Europe, Bulletin 3, 1994.

Keturių kalbinės veiklos rūšių skalės:

- Foreign Service Institute Absolute Proficiency Ratings, 1975;
- Wilkins: Proposals for Level Definitions for a Unit/Credit Scheme: Speaking, 1978;
- Australian Second Language Proficiency Ratings, 1982;
- American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines, 1986;
- Elviri et al.: Oral Expression, 1986 (in Van Ek 1986);
- Interagency Language Roundtable Language Skill Level Descriptors, 1991;
- English Speaking Union (ESU) Framework Project: 1989;
- Australian Migrant Education Program Scale (Listening only).

Sakytinės kalbinės veiklos vertinimo skalės:

- Dade County ESL Functional Levels, 1978;
- Hebrew Oral Proficiency Rating Grid, 1981;
- Carroll B.J. and Hall P.J. Interview Scale, 1985;
- Carroll B.J. Oral Interaction Assessment Scale, 1980;
- International English Testing System (IELTS): Band Descriptors for Speaking & Writing, 1990;
- Goteborgs Univeritet: Oral Assessment Criteria;
- Fulcher: The Fluency Rating Scale, 1993.

Pedagoginių pasiekimo etapų programų turinio ir vertinimo kriterijų sistemos:

- University of Cambridge/Royal Society of Arts Certificates in Communicative Skills in English, 1990;
- Royal Society of Arts Modern Languages Examinations: French, 1989;
- English National Curriculum: Modern Languages, 1991;
- Netherlands New Examinations Programme, 1992;
- Eurocentres Scale of Language Proficiency, 1993;
- British Languages Lead Body: National Language Standards, 1993.

C priedas. DIALANG skalės

Šiame priede aprašoma DIALANG kalbų vertinimo sistema, kuri taikoma diagnostiniams „Bendrujų Europos kalbų metmenų“ tikslams. Daugiausia dėmesio skiriama DIALANG įsivertinimo teiginiams ir kalibravimo tyrimui, kuris buvo atliktas siekiant tobulinti DIALANG sistemą. Taip pat yra įtrauktos dvi tarpusavyje susijusios aprašomosios skalės, sudarytos remiantis „Metmenimis“, pagal kurias mokiniams pateikiami ir aiškinami diagnostinio testo rezultatai. Šio projekto aptartys buvo išdėstytos skalėse ir prilygintos BEKM lygiams 12c metodu (pagal Rascho modelį), aprašytą A priedo gale.

DIALANG projektas

DIALANG vertinimo sistema

DIALANG yra vertinimo sistema, skirta kalbos mokiniams, norintiems nusistatyti savo kalbos mokėjimo lygį. DIALANG projektą finansiškai rėmė Europos Komisija, Švietimo ir kultūros generalinis direktoratas (SOCRATES programa, LINGUA veikla D).

Sistemą sudaro įsivertinimas, kalbų testai ir grįžtamasis ryšys, viskas pateikiama keturiolika Europos kalbų: danų, olandų, anglų, suomių, prancūzų, vokiečių, graikų, islandų, airių, italų, norvegų, portugalų, ispanų ir švedų. DIALANG sistema nemokamai prieinama internetu.

DIALANG vertinimo sistema ir aprašomosios skalės, pagal kurias vartotojams pateikiami rezultatai, tiesiogiai remiasi „Bendraisiais Europos kalbų metmenimis“. DIALANG sistemos įsivertinimo teiginiai daugiausia paimti iš „Bendrujų Europos kalbų metmenų“ ir, kur būtina, pritaikyti konkrečioms sistemos poreikiams.

DIALANG tikslas

DIALANG skirtas suaugusiesiems, kurie nori sužinoti, koks yra jų kalbos mokėjimo lygis, ir grįžtamuoju ryšiu gauti paaiškinimų, ką jie moka gerai ir ką dar reikėtų to-

bulinti. Taip pat sistema yra tokia, kad mokiniams patariama, kaip jie galėtų patobulinti kalbos gebėjimus, – kad jie sąmoningai suvoktų kalbos mokymosi ir mokėjimo lygio svarbą. Pasitikrinus pagal šią sistemą pažymėjimai neišduodami.

Pirmiausia DIALANG sistema naudojasi pavieniai mokiniai, kurie mokosi kalbų individualiai ar oficialiuose kalbos kursuose. Tačiau daugeliu atžvilgių sistema gali būti naudinga ir kalbų mokytojams.

DIALANG vertinimo procedūra

DIALANG įsivertinimo procedūra apima šiuos etapus:

1. pasirenkama vykdymo kalba (iš 14 kalbų);
2. registruojamasi;
3. pasirenkama testo kalba (iš 14 kalbų);
4. atliekamas grupavimo testas pagal žodyno apimtį;
5. pasirenkami gebėjimai (skaitymas, klausymas, rašymas, žodynas, gramatika);
6. įsivertinama (tik skaitymas, klausymas ir rašymas);
7. sistema nustato, kokie galėtų būti mokinio gebėjimai;
8. pateikiamas atitinkamo sunkumo testas;
9. grįžtamasis ryšys.

Patekdami į sistemą, mokiniai pirmiausia pasirenka kalbą, kuria jie nori gauti nurodymus ir rezultatų komentarus. Vartotojams užsiregistravus, duodamas grupavimo testas, kuriuo taip pat įvertinama žodyno apimtis. Vartotojams, pasirinkusiems tikrinamus gebėjimus, prieš atliekant pasirinktą testą pateikiamas tam tikras skaičius įsivertinimo teiginių. Šie įsivertinimo teiginiai susiję su pasirinktu gebėjimu, ir mokinys turi nuspręsti, ar geba atlikti teiginiu apibūdintą veiklą, ar ne. Įsivertinti negalima dviejų DIALANG vertinamų dalių – žodyno ir gramatikos, nes tokių aptarčių „Bendruosiuose metmenyse“ nėra. Remiantis atliktu testu, mokiniams pranešama, ar jų įsivertintas mokėjimo lygis skiriasi nuo sistemos nustatyto mokėjimo lygio (tai – grįžtamojo ryšio sudėtinė dalis). *Aiškinamojo grįžtamojo ryšio* dalyje vartotojams taip pat yra galimybė nustatyti, kodėl įsivertinimo rezultatai gali neatitikti testo rezultatų.

DIALANG įsivertinimo tikslas

DIALANG sistemoje įsivertinimo teiginiai naudojami dėl dviejų priežasčių. Pirmiausia pats įsivertinimas laikomas svarbia veikla. Manoma, kad jis skatina savarankišk-

ką mokymąsi, leidžia mokiniams geriau kontroliuoti mokymąsi ir gerina jų supratimą apie mokymosi procesą.

Antrasis DIALANG įsivertinimo tikslas labiau „techninis“: sistema naudoja *grupavimo pagal žodyno apimtį testo* ir įsivertinimo rezultatus, kad iš anksto nustatytų mokinių gebėjimus, o tada pateikia jiems testą tokio sunkumo lygio, kuris labiausiai atitinka jų gebėjimus.

DIALANG įsivertinimo skalės

Šaltinis

Didžioji dalis DIALANG naudojamų įsivertinimo teiginių buvo paimti iš „Bendrujų Europos kalbų metmenų“ anglų kalba (2 variantas, 1996). Šiuo atžvilgiu DIALANG yra tiesioginis „Metmenų“ taikymas įvertinimo tikslams.

Kokybinis tobulinimas

DIALANG darbo grupė³ įsivertinimo klausimais 1998 m. peržiūrėjo visus „Bendrujų Europos kalbų metmenų“ teiginius ir atrinko tuos, kurie pasirodė esą konkrečiau, aiškiau ir paprasčiau; taip pat buvo atsižvelgta į Northo (1996/2000) empirinius rezultatus. Buvo atrinkta daugiau nei šimtas teiginių apie skaitymą, klausymą ir rašymą. Be to, dar buvo parinkta ir teiginių apie kalbėjimą, tačiau jie nebuvo įtraukti į toliau aprašomą tyrimą, nes kalbėjimo dabartinė DIALANG sistema neapima, ir todėl jie nepateikiami ir šiame priede.

Buvo pakeista teiginių formuluotė iš „Geba“ į „Gebu“, nes jie skiriami veikiau įsivertinimo, o ne mokytojo vertinimo tikslams. Kai kurie teiginių buvo supaprastinti, kad tiktų numatytiems vartotojams; taip pat buvo suformuluota keletas naujų teiginių, kuriems nebuvo pakankamai medžiagos „Metmenyse“ (lentelėse naujieji teiginiai pateikti kursyvu). Visus teiginius pertikrino „Metmenų“ aptarčių pradininkas dr. Brianas Northas ir keturių kalbos testavimo ir mokymo ekspertų grupė, paskui buvo susitarta dėl galutinės teiginių formuluotės.

3 Grupę sudarė Alexas Teasdale'as (pirmininkas), Neus Figueras, Aris Huhta, Fellyanka Kaftandjjeva, Matsas Oscarsonas ir Saulis Takala.

Vertimas

Kadangi DIALANG yra daugiakalbė sistema, įsivertinimo teiginiai iš anglų kalbos buvo išversti į kitas trylika kalbų. Buvo verčiama laikantis sutartos tvarkos. Sutarta buvo dėl vertimo gairių ir galimų problemų aptarimo; pagrindinis kokybės kriterijus buvo teiginių aiškumas mokiniam. Pradžioje du ar trys kiekvienos kalbos ekspertai atskirai vertė teiginius, o tada susirinkdavo, kad aptartų skirtumus ir sutartų dėl vienojų formuluočių. Vertimai buvo išsiųsti Įsivertinimo grupei, kurios narių kalbos mokėjimo lygis leido jiems dar kartą patikrinti vertimo į devynias kalbas kokybę. Dalyvaujant vertėjams buvo aptarti visi formuluočių klausimai bei pakeitimai ir dėl jų sutarta.

Įsivertinimo teiginių kalibravimas

DIALANG projekte kol kas atliktas vienas kalibravimo tyrimas: kalibruoti įsivertinimo teiginiai. (Kalibravimas yra procedūra, pagal kurią statistiškai nustatomas klausimų, teiginių ir t. t. sunkumo lygis, ir iš jų sudaroma skalė.) Kalibravimas atliktas remiantis 304 asmenų, atlikusių visą testą, imtimi, jie taip pat atliko tam tikrą kiekį DIALANG testų suomių kalba. Įsivertinimo teiginiai jiems buvo pateikti arba švedų (250 asmenims, kurių gimtoji kalba buvo švedų), arba anglų kalba. Be to, dauguma asmenų galėjo pasiremti teiginiais suomių kalba.⁴

Duomenys buvo išanalizuoti OPLM programa (Verhelst et al. 1985; Verhelst and Glass 1995).⁵ Analizės rezultatai buvo labai geri: per 90 % teiginių galėjo patekti į skalę (t. y. jie „tiko“ taikomam statistiniam modeliui). Trys įsivertinimo skalės, sudarytos remiantis teiginių kalibravimu, buvo labai panašios, – tai rodo didelio patikimumo indeksai (Cronbacho alfa): skaitymo 0,91, klausymo 0,93 ir rašymo 0,94.⁶

Panašūs kalibravimo tyrimai bus atlikti, kai pagal Duomenų analizės grupės parengtą metodą bus išbandyta kitų 13 kalbų medžiaga. Jie parodys, kiek puikūs pirmojo tyrimo rezultatai gali kartotis, ir ar yra tendencija, kad kai kurie teiginiai daug dažniau įsivertinimo tikslams tinka labiau nei kiti.

4 Tyrimas atliktas Juveskiulės universiteto Taikomųjų kalbos studijų centre, kuris 1996–1999 m. buvo projekto koordinacinis centras. Duomenų analizės darbo grupę sudarė Fellyanka Kaftandjjeva (pirmininkė), Normanas Verhelstas, Saulis Takala, Johnas de Jongas ir Timas Tormakangas. Antrajame DIALANG etape vadovaujantis centras buvo Laisvasis Berlyno universitetas.

5 OPLM yra praplėstas Rascho modelis, pagal kurį kalibruojamųjų objektų parametrai gali skirtis. Skirtumas tarp šio ir dviejų parametru modelio yra tas, kad skiriamoji geba yra ne apskaičiuojama, bet įvedama kaip žinomos konstantos.

6 Visuotinis duomenų modelis taip pat gana gerai atitiko ($p=.26$), kai teiginiai buvo kalibruojami vienas kito atžvilgiu. Statistiškai sutikrinti kalbų gebėjimai taip pat atitiko (skaitymo $p=.10$, rašymo $p=.84$, klausymo $p=.78$).

Nors pirmasis kalibravimo tyrimas tėra vienintelis, svarbu pažymėti, kad jis byloja apie daugiau kaip vienos kalbos DIALANG įšivertinimo teiginių kokybę. Taip yra todėl, kad dauguma tirtų mokinių galėjo pasirinkti bet kurią ar net visas tris versijas (švedų, anglų ar suomių kalbų) atlikdami įšivertinimo dalį, nors dauguma jų veikiausiai rėmėsi švediška versija. Dėl kruopščios vertimo procedūros galime būti tikri, kad skirtingų kalbų įšivertinimo teiginiai didžia dalimi lygiaverčiai – suprantama, šią prielaidą reikia patikrinti per kitus kalibravimo tyrimus.

Papildomų faktų apie DIALANG įšivertinimo skalių (ir „Metmenų“ skalių) kokybę gavo dr. Kaftandžieva, tirdama teiginių sunkumo verčių, nustatytų per šį tyrimą, koreliaciją su tų pačių teiginių sunkumo vertėmis, nustatytomis Northo (1996/2000) per kitokiomis sąlygomis atliktą tyrimą. Pasirodė, kad gauta koreliacija yra labai aukšta (0,83) ar net 0,897, atmetus vieną keistai veikiančią teiginį.

C1 dokumente pateikiami 107 įšivertinimo teiginiai, skirti skaitymui, klausymui ir rašymui, kurie išliko po kalibravimo tyrimo remiantis suomių kalbos duomenimis. Kiekvienos lentelės teiginiai pateikti pagal sunkumą nuo lengviausio iki sunkiausio. Teiginiai, paimti ne iš „Metmenų“, pateikiami kursyvu.

Kitos DIALANG skalės, parengtos pagal „Bendruosius Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenis“

Be įšivertinimo teiginių, DIALANG naudojamos dar dvi aprašomosios skalės, parengtos pagal „Bendruosius Europos kalbų metmenis“. Tai yra skaitymo, rašymo ir klausymo skalės, jų:

- glaustesnis variantas pateikiamas prie testo rezultatų;
- išsamesnis variantas – dalis Patariamąjo grįžtamojo ryšio.

Glaustosios skalės

DIALANG naudojamos glaustosios bendrosios skalės skaitymo, rašymo ir klausymo rezultatams pagal DIALANG sistemą pateikti. Mokiniais rezultatai pateikiami pagal „Metmenų“ skales, t. y. nurodomas lygis A1–C2 ir pastarojo rezultato reikšmė aprašoma naudojantis šiomis glaustosiomis skalėmis. Jų pagrįstumas buvo patikrintas vykdant DIALANG projektą: dvylika ekspertų kiekvieną teiginį priskyrė vienam iš šešių lygių. Tada šios parengtos bendrosios skalės buvo ekspertų naudojamos kiekvienam suomių kalbos DIA-

LANG testo punktui sieti su „Bendraisiais Europos kalbų metmenų“ lygiais. Skalė parengta pagal „Bendrujų Europos kalbų metmenų“ antrąją lentelę. Aptartys buvo šiek tiek pakeistos, panašiai pakeisti ir įsivertinimo teiginiai. Šios skalės pateikiamos C2 dokumente.

Patariamasis grįžtamasis ryšys

Įvertinimo sistemos *Patariamojo grįžtamojo ryšio* dalyje naudojamos skalės, kuriose skaitymo, rašymo ir klausymo gebėjimai apibūdinami išsamiau. Ši dalis padeda naudotojams įvertinti, ką paprastai geba kiekvieno kalbos mokėjimo lygio mokiniai. Jie taip pat gali palyginti tam tikro lygio aptartį su gretimų lygių aptartimis. Šios išsamesnės skalės taip pat yra parengtos pagal „Bendrujų Europos kalbų metmenų“ antrąją lentelę, bet aptartys buvo praplėstos remiantis ir kitais „Bendrujų Europos kalbų metmenų“ skyriais bei kitais šaltiniais. Šios skalės pristatomos C3 dokumente.

Skaitytojai, kuriems įdomūs čia aprašyti empirinių tyrimų rezultatai, daugiau informacijos ras Takalos ir Kaftandjievos pasirodysiančioje studijoje. Išsamesnės informacijos apskritai apie sistemą ir jos grįžtamąjį poveikį galite rasti Huhtos, Luomos, Oscarsono, Sajavaaros, Takalos ir Teasdale'o pasirodysiančioje studijoje.

Literatūra

Huhta, A., S. Luoma, M. Oscarson, K. Sajavaara, S. Takala, and A. Teasdale (forthcoming). DIALANG – A Diagnostic Language Assessment System for Learners. In J.C. Alderson (ed.) *Case Studies of the Use of the Common European Framework*. Council of Europe.

North, B. (1996/2000). *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency Based on a Theory of Measurement*. PhD thesis. Thames Valley University. Reprinted 2000, New York: Peter Lang.

Takala, S. and F. Kaftandjieva (forthcoming). *Council of Europe Scales of Language Proficiency: A Validation Study*. In J.C. Alderson (ed.) *Case Studies of the Use of the Common European Framework*. Council of Europe.

Verhelst, N., C. Glass and H. Verstralen (1985). *One-Parameter Logistic Model: OPLM*. Arnhem: CITO.

Verhelst, N. and C. Glass (1995). *The One-Parameter Logistic Model*. In G. Fisher and I. Molenaar (eds.) *Rasch Models: Foundations, Recent Developments and Applications*. New York: Springer-Verlag. P. 215–237.

C1 dokumentas. DIALANG įsivertinimo kriterijai

BEKM lygis	SKAITYMAS
A1	Gebu suprasti bendrą paprastų informacinių tekstų ir trumpų paprastų aprašymų prasmę, ypač jei yra paveikslėlių, padedančių pasiaiškinti tekstą.
A1	Gebu suprasti labai trumpus, paprastus tekstus, susiedamas žinomus vardus, pavadinimus, žodžius ir elementarias frazes, pavyzdžiui, pakartotinai perskaitydamas teksto dalis.
A1	Gebu suprasti trumpus paprastus rašytinius nurodymus, ypač jei jie iliustruoti.
A1	Gebu atpažinti žinomus vardus, pavadinimus, žodžius ir labai paprastas frazes įprasčiausiose situacijose pasitaikančiuose skelbimuose.
A1	Gebu suprasti trumpus, paprastus laiškėlius, pavyzdžiui, ant atvirukų.
A2	Gebu suprasti trumpus paprastus tekstus, sudarytus iš paprasčiausių žodžių ir kai kurių bendrų tarptautinių žodžių.
A2	Gebu suprasti trumpus paprastus tekstus, parašytus įprasta kasdiene kalba.
A2	Gebu suprasti trumpus paprastus tekstus, susijusius su mano darbu.
A2	Gebu rasti reikalingą informaciją paprastame kasdiniame tekste, pavyzdžiui, skelbimuose, brošiūrose, valgiaraščiuose, tvarkaraščiuose.
A2	Gebu rasti reikalingą informaciją paprastuose rašytiniuose tekstuose: laiškuose, brošiūrose, trumpuose laikraščių straipsniuose, kuriuose aprašomi įvykiai.
A2	Gebu suprasti trumpus paprastus asmeninius laiškus.
A2	Gebu suprasti įprastus tipinius laiškus ir faksogramas žinomomis temomis.
A2	Gebu suprasti paprastas kasdienio naudojimo įrangos instrukcijas, pavyzdžiui, viešojo telefono.
A2	Gebu suprasti kasdienes ženklus ir užrašus viešosiose vietose: gatvėse, restoranuose, geležinkelio stotyse, darbovietėse.
B1	Gebu suprasti paprastus tekstus, tiesiogiai susijusius su mano interesais.
B1	Gebu rasti ir suprasti bendro pobūdžio man reikalingą informaciją įprastiniuose tekstuose, pavyzdžiui, laiškuose, brošiūrose ir trumpuose oficialiuose dokumentuose.
B1	Gebu peržvelgti vieną ilgą ar kelis trumpus tekstus, kad galėčiau surasti reikalingą informaciją, kurios man reikia užduočiai atlikti.
B1	Gebu atpažinti reikšmingas vietas paprastuose laikraščių straipsniuose apie žinomus dalykus.
B1	Gebu nustatyti aiškiai parašyto samprotaujamojo teksto pagrindines išvadas.
B1	Gebu tekste atpažinti svarbius argumentus, bet nebūtinai visas detales.
B1	Gebu pakankamai gerai suprasti įvykių, jausmų ir norų aprašymus asmeniniuose laiškuose, kad galėčiau susirašinėti su draugu ar pažįstamu.
B1	Gebu suprasti aiškiai parašytas tiesmukas įrenginio ar aparato instrukcijas.
B2	Gebu skaityti korespondenciją, susijusią su mano interesais, ir lengvai suprantu pagrindinę mintį.
B2	Gebu suprasti specializuotus straipsnius, nesusijusius su mano interesais, jei galiu pasinaudoti žodynu, kad patikrinčiau terminiją.
B2	Gebu pakankamai lengvai skaityti įvairių rūšių tekstus skirtingu greičiu ir skirtingais būdais priklausomai nuo mano skaitymo tikslo ir teksto tipo.
B2	Mano žodynas platus, bet kartais patiriu sunkumų dėl rečiau vartojamų žodžių ir frazių.
B2	Gebu greitai nustatyti spaudos naujienų, straipsnių ir pranešimų įvairiomis profesinėmis temomis turinį ir svarbą, kad nuspręščiau, ar verta nagrinėti atidžiau.
B2	Gebu suprasti straipsnius ir pranešimus, susijusius su šiuolaikinėmis problemomis, kuriuose autoriai laikosi tam tikrų pozicijų ar požiūrių.
C1	Gebu suprasti bet kokią korespondenciją retkarčiais pasinaudodamas žodynu.
C1	Gebu detaliai suprasti ilgą, sudėtingą naujo prietaiso / įrangos ar veiksmų instrukciją, net nesusijusią su mano profesija, jei sunkias vietas galiu perskaityti pakartotinai.
C2	Gebu suprasti ir interpretuoti praktiškai bet kokius rašytinius tekstus, taip pat abstrakčius bei sudėtingos struktūros, parašytus šnekamąja ar ne bendrine kalba.

BEKM lygis	RAŠYMAS
A1 A1 A1 A1 A1 A1	Gebu parašyti paprastus raštelius draugams. Gebu aprašyti, kur gyvenu. Gebu užpildyti anketą pateikdamas asmeninę informaciją. Gebu parašyti pavienes paprastas frazes ir sakinius. Gebu parašyti trumpą tekstą ant atviruko. Gebu su žodynu parašyti trumpus laiškėlius ir žinutes.
A2 A2 A2 A2 A2 A2 A2	Gebu trumpai ir paprastai papasakoti apie įvykius ir veiklą. Gebu parašyti labai paprastus asmeninius laiškus, juose padėkoti ir atsiprašyti. Gebu parašyti trumpus paprastus laiškėlius ir žinutes apie kasdienio gyvenimo dalykus. Gebu aprašyti sumanymus ir planus. Gebu paaiškinti, kuo kas nors man patinka ar nepatinka. Gebu aprašyti savo šeimą, gyvenimo sąlygas, mokymąsi, dabartinę ar neseniai turėtą darbą. Gebu aprašyti atliktą veiklą ir asmeninę patirtį.
B1 B1 B1 B1 B1 B1 B1	Gebu parašyti labai trumpą pranešimą apie įprastus faktus ir nurodyti kokio nors veiksmo priežastis. Gebu asmeniniuose laiškuose detalai aprašyti nutikimus, jausmus ir įvykius. Gebu aprašyti pagrindines nenumatytų įvykių, pavyzdžiui, avarijos, detales. Gebu raštu reikšti svajones, viltis ir siekius. Gebu užsirašyti, ką aiškina ar klausia kiti. Gebu raštu papasakoti knygos ar filmo siužetą ir savo požiūrį į tai. Gebu trumpai aprašyti nuomonių, planų ir veiksmų priežastis ir pateikti paaiškinimus.
B2 B2 B2 B2	Gebu įvertinti įvairias idėjas ir problemų sprendimo būdus. Gebu apibendrinti informaciją ir teiginius iš keleto šaltinių. Gebu nuosekliai argumentuoti. Gebu svarstyti apie priežastis, pasekmes ir hipotetines situacijas.
C1 C1 C1 (numanomas C1) (numanomas C1)	Gebu išplėsti ir pagrįsti nuomonę tinkamais pavyzdžiais nurodydamas paremiamuosius teiginius. Gebu pateikti įrodymus pabrėždamas reikšmingiausias vietas ir paremdamas tinkamomis detalėmis. Gebu aiškiai ir išsamiai rašyti sudėtingomis temomis. Dažniausiai gebu rašyti nesinaudodamas žodynu. Gebu rašyti taip taisyklingai, kad mano kalba turėtų būti tikrinama tik tada, jei tekstas yra labai svarbus.
C2 C2 (numanomas C2) (numanomas C2)	Gebu kurti veiksmingą loginę teksto struktūrą, kuri padeda skaitytojui surasti reikšmingiausias teiginius. Gebu rašyti aiškius, sklandžius, sudėtingus referatus, straipsnius ar esė, kuriuose kas nors įrodinėjama, pagrindžiama, pristatoma ar pateikiamas kritiškas požiūris į kitą meninį ar nemeningą tekstą. Gebu rašyti taip taisyklingai, kad gimtakalbiams nereikia tikrinti mano tekstų. Gebu rašyti taip taisyklingai, kad mano tekstų net rašymo mokytojai iš esmės netobulina.

BEKM lygis	KLAUSYMAS
A1	Gebu suprasti kasdienesius posakius, susijusius su paprastais ir konkrečiais kasdieniais poreikiais, kai kalbama aiškiai, lėtai ir pakartojama.
A1	Gebu sekti kalbą, kai kalbama labai lėtai ir aiškiai, su ilgomis pauzėmis, kad aš galėčiau suprasti.
A1	Gebu suprasti klausimus bei nurodymus ir trumpus, paprastus aiškinimus.
A1	Gebu suprasti skaičius, kainas ir laiką.
A2	Gebu pakankamai suprasti, kad be didelių pastangų galėčiau pasikeisti paprastomis kasdienėmis frazėmis.
A2	Gebu iš esmės suprasti pokalbį, kuris vyksta šalia manęs, temą, kai kalbama lėtai ir aiškiai.
A2	Gebu iš esmės suprasti aiškią bendrinę kalbą apie žinomus dalykus, nors gyvenimiškose situacijose tikriausiai turėsiu paprašyti pakartoti ar pasakyti kitais žodžiais.
A2	Gebu pakankamai suprasti, kad galėčiau patenkinti konkrečius poreikius gyvenimiškose situacijose, kai kalbama aiškiai ir lėtai.
A2	Gebu suprasti frazes ir posakius apie neatidėliotinus poreikius.
A2	Gebu sutvarkyti paprastus reikalus parduotuvėse, pašte ar banke.
A2	Gebu suprasti paprastas nuorodas, kaip nuvykti iš taško A į tašką B pėsčiomis ar viešuoju transportu.
A2	Gebu suprasti pagrindinę trumpų įrašų informaciją apie numatomus kasdienesius įvykius, kai kalbama lėtai ir aiškiai.
A2	Gebu suprasti pagrindinę televizijos naujienų programų mintį, kai kalbama apie įvykius, avarijas ir pan., kai komentarą iliustruoja vaizdinė medžiaga.
A2	Gebu pagauti pagrindinę trumpų, aiškių, paprastų žinučių ir pranešimų mintį.
B1	Gebu nuspėti pasitaikančių nežinomų žodžių reikšmę iš konteksto ir suprasti sakinio reikšmę, jei diskutuojama žinoma tema.
B1	Gebu iš esmės sekti ilgos šalia manęs vykstančios išplėtotos diskusijos eigą, kai kalbama aiškiai bendrine kalba.
B1	Gebu sekti aiškų įprastą pokalbį, nors gyvenimiškose situacijose kartais turiu paprašyti pakartoti tam tikrus žodžius ir frazes.
B1	Gebu suprasti tiesmuką faktinę informaciją įprastomis kasdienėmis ar su darbu susijusiomis temomis, suprantu ir pagrindinį turinį ir pavienes detales, kai kalbama aiškiai iš esmės pažįstama tartimi.
B1	Gebu suprasti nuolat besikartojančių pokalbių pagrindinius dalykus žinomomis temomis, kai kalbama aiškiai bendrine kalba.
B1	Gebu klausytis paskaitos ar pokalbio tema, susijusia su mano profesine veikla, kai kalbama apie žinomus dalykus tiesmukai ir aiškiai.
B1	Gebu suprasti paprastą techninę informaciją, pavyzdžiui, kasdienės įrangos / prietaisų veikimo instrukcijas.
B1	Gebu suprasti didelę dalį garso įrašo informacijos ar radijo laidos žinoma tema, kai kalbama palyginti aiškiai ir lėtai.
B1	Gebu sekti daugelio filmų turinį, kuriuose vaizdinė medžiaga ir personažų veiksmas pateikia didžiąją informacijos dalį, siužetas nesudėtingas, kalbama aiškiai.
B1	Gebu suprasti pagrindinius teiginius per tiesiogines laidų transliacijas, kai kalbama apie žinomus ar mane dominančius dalykus, o kalba palyginti aiški ir lėta.

BEKM lygis	KLAUSYMAS
B2	<p>Gebu detaliai suprasti, kas man sakoma bendrine šnekamąja kalba. Gebu tai suprasti, net jei aplinka šiek tiek triukšminga.</p> <p>B2 Gebu suprasti bendrinę šnekamąją kalbą, gyvą ar įrašytą, žinomomis ar nežinomomis temomis iš asmeninio gyvenimo, mokymo ir mokymosi ar profesinės srities. Tik didelis aplinkos triukšmas, neaiški kalbos struktūra ir / ar idiomos gali sukelti šiokių tokių problemų.</p> <p>B2 Gebu suprasti pagrindinę mintį sudėtingo teksto konkrečiomis ar abstrakčiomis temomis, kai kalbama bendrine kalba, taip pat ir diskusijas specialiais klausimais iš mano profesinės srities.</p> <p>B2 Gebu klausytis išplėto pranešimo ir sudėtingo nuoseklaus argumentavimo, kai kalbama man pakankamai žinoma tema, o kalbantysis aiškiai nusako tolesnę pranešimo eigą.</p> <p>B2 Gebu klausytis paskaitų, kalbų, pranešimų ir kitokių formų pateikčių, kai kalbama sudėtingai apie sudėtingus dalykus.</p> <p>B2 Gebu suprasti pranešimus ir skelbimus konkrečiomis ir abstrakčiomis temomis, kai kalbama bendrine kalba ir normaliu tempu.</p> <p>B2 Gebu suprasti daugelį dokumentinių ir kitų radijo laidų (tiesioginiame eteriame ir iš įrašo), kai kalbama bendrine kalba, ir galiu nustatyti kalbančiojo nuotaiką, toną ir t. t.</p> <p>B2 Gebu suprasti daugelį televizijos naujienų ir programų apie aktualias problemas, pavyzdžiui, dokumentines laidas, interviu tiesioginiame eteriame, pokalbių laidas, žaidimus ir daugumą filmų, kai kalbama bendrine kalba.</p> <p>B2 Gebu klausytis paskaitos, kai kalbama apie mano specialybės dalykus, jei pranešėjas kalba aiškiai.</p>
C1	<p>C1 Gebu sekti gyvą gimtakalbių pokalbį.</p> <p>C1 Gebu pakankamai suprasti, kad galėčiau klausytis išplėtos kalbos abstrakčiomis ir sudėtingomis temomis, išeinančiomis už mano interesų sferos ribų, nors man gali prireikti pasitikslinti kai kurias detales, ypač jei tartis negirdėta.</p> <p>C1 Gebu suprasti daugelį idiomų ir šnekamosios kalbos posakių, atpažįstu stilių kaitą.</p> <p>C1 Gebu klausytis išplėtos kalbos, net kai ji nėra aiškiai struktūruota, kai ryšiai tarp idėjų nėra aiškiai nusakomi, o tik numanomi.</p> <p>C1 Gebu pakankamai lengvai klausytis daugelio paskaitų, diskusijų ir debatų.</p> <p>C1 Gebu išgirsti reikiamą informaciją, net jei viešų skelbimų garso kokybė yra prasta.</p> <p>C1 Gebu suprasti sudėtingą techninę informaciją, pavyzdžiui, žinomų prekių ir paslaugų instrukcijas bei aprašus.</p> <p>C1 Gebu suprasti įvairius garso įrašus, taip pat ir tuos, kuriuose kalbama ne bendrine kalba, gebu išgirsti smulkias detales, taip pat implicitiškai išreikštas kalbančiųjų nuostatas bei santykius.</p> <p>C1 Gebu žiūrėti filmus, kurių kalboje gausu slengo ir idiomų.</p>
C2	<p>C2 Gebu klausytis specializuotų paskaitų ir pristatymų, kai kalboje gausu šnekamosios kalbos posakių ir nepažįstamos terminijos.</p>

C2 dokumentas. Bendrosios (glauostosios) skalės rezultatui pagal DIALANG skalę pranešti

BEKM lygis	SKAITYMAS
A1	Jūsų testo rezultatai rodo, kad jūsų skaitymo lygis pagal Europos Tarybos skalę atitinka A1 lygį arba yra žemesnis. Šio lygio žmonės geba suprasti labai paprastus sakinius, pavyzdžiui, skelbimuose, plakatuose ar kataloguose.
A2	Jūsų testo rezultatai rodo, kad jūsų skaitymo lygis pagal Europos Tarybos skalę atitinka A2 lygį. Šio lygio žmonės geba suprasti labai paprastus trumpus tekstus. Jie gali rasti būtiną konkrečią informaciją paprastuose kasdienio naudojimo tekstuose, pavyzdžiui, reklamoje, skrajutėse, valgiaraščiuose, tvarkaraščiuose; taip pat geba suprasti trumpus paprastus asmeninius laiškus.
B1	Jūsų testo rezultatai rodo, kad jūsų skaitymo lygis pagal Europos Tarybos skalę atitinka B1 lygį. Šio lygio žmonės geba suprasti tekstus, parašytus kasdiene ar su darbu susijusia kalba. Jie geba suprasti asmeninius laiškus, kuriuose aprašomi įvykiai, jausmai ir norai.
B2	Jūsų testo rezultatai rodo, kad jūsų skaitymo lygis pagal Europos Tarybos skalę atitinka B2 lygį. Šio lygio žmonės geba suprasti straipsnius ir pranešimus apie kasdienes problemas, kuriuose kalbėtojas užima tam tikrą poziciją arba išreiškia tam tikrą požiūrį. Jie geba suprasti daugelį trumpų pasakojimų ir populiarių romanų.
C1	Jūsų testo rezultatai rodo, kad jūsų skaitymo lygis pagal Europos Tarybos skalę atitinka C1 lygį. Šio lygio žmonės geba suprasti ilgus ir sudėtingus dalykinius bei meninius tekstus, skiria skirtingus stilius. Geba suprasti specializuotą straipsnių kalbą ir technines instrukcijas, net jei tai nėra jų interesų sritis.
C2	Jūsų testo rezultatai rodo, kad jūsų skaitymo lygis pagal Europos Tarybos skalę atitinka C2 lygį arba yra aukštesnis. Šio lygio žmonės geba skaityti be jokių sunkumų beveik visokius tekstus, taip pat ir abstrakčius, kuriuose yra sunkių žodžių ir sunkios gramatikos. Pavyzdžiui, žinytus, specialiuosius straipsnius ir grožinius tekstus.

BEKM lygis	RAŠYMAS
A1	Jūsų testo rezultatai rodo, kad jūsų rašymo lygis pagal Europos Tarybos skalę atitinka A1 lygį. Šio lygio žmonės geba parašyti, pavyzdžiui, ant atviruko paprastą šventinį sveikinimą. Geba užpildyti asmeninio pobūdžio anketas, pavyzdžiui, parašyti savo vardą, tautybę ir adresą viešbučio registracijos anketoje.
A2	Jūsų testo rezultatai rodo, kad jūsų rašymo lygis pagal Europos Tarybos skalę atitinka A2 lygį. Šio lygio žmonės geba rašyti trumpus, paprastus pranešimus ir žinutes apie kasdienes įvykius ir poreikius. Jie geba rašyti labai paprastus asmeninius laiškus, pavyzdžiui, kam nors už ką nors padėkoti.
B1	Jūsų testo rezultatai rodo, kad jūsų rašymo lygis pagal Europos Tarybos skalę atitinka B1 lygį. Šio lygio žmonės geba rašyti paprastus tekstus žinomomis ar jiems artimomis temomis. Geba rašyti asmeninius laiškus, juose aprašyti patirtį ir įspūdžius.
B2	Jūsų testo rezultatai rodo, kad jūsų rašymo lygis pagal Europos Tarybos skalę atitinka B2 lygį. Šio lygio žmonės geba rašyti aiškius detalius tekstus apie daugelį dalykų, susijusių su jų interesais. Jie geba rašyti esė ir pranešimus, kuriuose išdėsto informaciją, pagrindžia arba paneigia kokį nors požiūrį. Jie geba rašyti laiškus, kuriuose ypač pabrėžiama asmeninė įvykių ir nutikimų reikšmė.
C1	Jūsų testo rezultatai rodo, kad jūsų rašymo lygis pagal Europos Tarybos skalę atitinka C1 lygį. Šio lygio žmonės geba rašyti aiškų, gerai struktūruotą tekstą ir išplėstai dėstyti savo požiūrį. Jie geba parašyti laišką, esė ar pranešimą sudėtinga tema, pabrėžti tai, kas jiems atrodo svarbiausia. Geba kurti skirtingų tipų tekstus asmeniniu stiliumi, tinkamu numanomam skaitytojui.
C2	Jūsų testo rezultatai rodo, kad jūsų rašymo lygis pagal Europos Tarybos skalę atitinka C2 lygį. Šio lygio žmonės geba rašyti aiškiai ir sklandžiai tinkamu stiliumi. Jie geba rašyti sudėtingus laiškus, pranešimus ir straipsnius taip, kad skaitytojui lengva pastebėti ir atsiminti svarbius dalykus. Jie geba rašyti santraukas bei specializuotų ar grožinių tekstų apžvalgas.

BEKM lygis	KLAUSYMAS
A1	Jūsų testo rezultatai rodo, kad jūsų klausymo lygis pagal Europos Tarybos skalę atitinka A1 lygį arba yra žemesnis. Šio lygio žmonės geba suprasti labai paprastas frazes apie save, pažįstamus žmones ir savo aplinkos daiktus, kai kalbama lėtai ir aiškiai.
A2	Jūsų testo rezultatai rodo, kad jūsų klausymo lygis pagal Europos Tarybos skalę atitinka A2 lygį. Šio lygio žmonės geba suprasti posakius ir dažniausiai pasitaikančius žodžius apie jiems svarbius dalykus, pavyzdžiui, pačią pagrindinę asmeninę informaciją ir informaciją apie šeimą, apsipirkimą, darbus. Jie geba suprasti trumpų, aiškių, paprastų žinučių ir pranešimų esmę.
B1	Jūsų testo rezultatai rodo, kad jūsų klausymo lygis pagal Europos Tarybos skalę atitinka B1 lygį. Šio lygio žmonės geba suprasti pagrindinius dalykus žinomomis temomis apie darbą, mokyklą, laisvalaikį ir t. t., kai kalbama aiškiai bendrine kalba. Geba suprasti televizijos programų apie einamuosius įvykius ir programų, susijusių su asmeniniais bei profesiniais interesais, pagrindinius dalykus, kai kalbama pakankamai lėtai ir aiškiai.
B2	Jūsų testo rezultatai rodo, kad jūsų klausymo lygis pagal Europos Tarybos skalę atitinka B2 lygį. Šio lygio žmonės geba suprasti ilgas kalbos ar paskaitos ištraukas, geba sekti ilgą svarstymų seką, kai tema yra pakankamai žinoma. Jie geba suprasti daugelį televizijos žinių pranešimų ir einamųjų reikalų programų.
C1	Jūsų testo rezultatai rodo, kad jūsų klausymo lygis pagal Europos Tarybos skalę atitinka C1 lygį. Šio lygio žmonės geba suprasti šnekamąją kalbą, net jei ji yra neaiškiai struktūruota, o idėjos bei mintys neišreikštos eksplicitiškai. Jie geba be didelių pastangų suprasti televizijos programas ir filmus.
C2	Jūsų testo rezultatai rodo, kad jūsų klausymo lygis pagal Europos Tarybos skalę atitinka C2 lygį. Šio lygio žmonės geba suprasti bet kokią šnekamąją kalbą tiesiogiai ar iš įrašo. Jie taip pat supranta gimtakalbius, kurie kalba greitai, jei turi šiek tiek laiko priprasti prie tarties.

C3 dokumentas. Išsamiosios aprašomosios skalės, naudojamos DIALANG komentaruose

SKAITYMAS			
	A1	A2	B1
Kokių tipų tekstus suprantu	Labai trumpi paprasti tekstai, įprasti trumpi paprasti aprašymai, ypač su paveikslėliais. Paprasti ir trumpi rašytiniai nurodymai, paprasti trumpi užrašai ant atvirukų, paprasti skelbimai.	Tekstai žinomomis konkrečiomis temomis. Trumpi paprasti tekstai, pavyzdžiui, įprasti asmeniniai ir dalykiniai laišakai bei faksogramos, daugelis kasdienių ženklų ir skelbimų, reklama, telefonų knygos.	Tekstai, kuriuose tiesmukai rašoma apie faktus, susijusius su mano interesais. Kasdieniai skaitiniai, pavyzdžiui, laišakai, bukletai, trumpi oficialūs dokumentai. Laikraščių straipsniai, kuriuose tiesmukai pasakojama apie žinomus dalykus ir aprašomi įvykiai. Aiškios struktūros argumentaciniai tekstai. Asmeniniai laišakai, kuriuose išreiškiami jausmai ir norai. Aiškiai parašytos tiesmukos kokių nors prietaisų instrukcijos.
Ką suprantu	Žinomus vardus, žodžius, paprastus sakinius.	Suprantu paprastus trumpus tekstus. Randu specifinę informaciją paprastuose kasdienio naudojimo skaitiniuose.	Suprantu, kai tiesmukai dėstomi faktai. Bendrais bruožais suprantu svarstymo eigą (bet nebūtinai visas detales). Suprantu tiesmukus nurodymus. Randu man būtiną informaciją kasdieniuose skaitiniuose. Randu būtiną informaciją viename ilgame ar keliuose trumpuose tekstuose.
Sąlygos ir apribojimai	Kiekviena frazė atskirai, teksto ištraukos perskaitomos kelis kartus.	Apsiribojama įprasta kasdiene ir su savo darbu susijusia kalba.	Gebėjimas nustatyti nesudėtingų tekstų pagrindines išvadas ir sekti svarstymą.

B2	C1	C2
<p>Korespondencija, susijusi su mano interesais. Ilgesni tekstai, taip pat ir specializuoti ne mano srities ir labai specializuoti mano srities straipsniai. Straipsniai ir pranešimai apie aktualias problemas, kuriuose reiškiamas tam tikras požiūris.</p>	<p>Patys įvairiausi ilgi ir sudėtingi tekstai socialiniais, profesiniais, moksliniais klausimais. Sudėtingos nežinomos įrangos instrukcijos arba naujos veiklos, nesusijusios su mano interesais, aprašymas.</p>	<p>Patys įvairiausi ilgi ir sudėtingi tekstai – praktiškai visi rašytiniai tekstai. Abstraktūs, sudėtingos struktūros arba tokie, kuriuose yra daug šnekamosios kalbos, grožiniai ir negrožiniai tekstai.</p>
<p>Suprasti padeda platus aktyvusis žodynas, o trukdo retai vartojamos konstrukcijos, idiomos ir terminija. Iš esmės suprantu korespondenciją, susijusią su mano interesais, ir specializuotus straipsnius ne iš mano srities (su žodynu). Atsireнку informaciją, idėjas ir nuomones iš savo srities labai specializuotų šaltinių. Randu būtinas detales ilguose tekstuose.</p>	<p>Nustatau subtilius dalykus, atspindinčius santykius ir nuomones, neišreikštus tekste eksplicitiškai. Detaliai suprantu sudėtingus tekstus, visus niuansus, požiūrius bei nuomones (žr. sąlygos ir apribojimai).</p>	<p>Suprantu stiliaus subtilumus ir reikšmės atspalvius, tiek eksplicitiškus, tiek implicitiškus.</p>
<p>Šiek tiek riboja tik tekstų tipas ir ilgumas – gebu skaityti skirtingus tekstus skirtingu tempu ir skirtingais būdais priklausomai nuo užduoties ir teksto tipo.</p>	<p>Kai kurios sudėtingų tekstų detalės suprantamos tik perskaičius sunkias ištraukas dar kartą. Retkarčiais naudojuosi žodynu.</p>	<p>Labai nedaug apribojimų – suprantu ir gebu interpretuoti praktiškai visus rašytinės kalbos tekstus. Labai netipiškas ar archajiškas žodynas bei frazės gali būti nežinomi, bet labai retai trukdo suprasti visą tekstą.</p>

RAŠYMAS			
	A1	A2	B1
Kokių tipų tekstus gebu rašyti	Labai trumpi tekstai: pavieniai žodžiai ir labai trumpi elementarūs sakiniai. Pavyzdžiui, paprastos žinutės, užrašai, anketos, atvirukai.	Paprastai trumpi, paprasti tekstai. Pavyzdžiui, paprasti asmeniniai laišakai, atvirukai, užrašai, pranešimai, anketos.	Gebu rašyti rišlų ir suprantamą tekstą, kurio elementai susieti.
Ką gebu rašyti	Skaičius ir datas, savo vardą, tautybę, adresą ir kitas asmenines detales, reikalingas paprastoms kelionių anketoms užpildyti. Trumpus paprastus sakinius jungiu jungtukais <i>ir, arba, po to</i> .	Tekstuose dažniausiai aprašomi būtiniausi poreikiai, asmeninio gyvenimo įvykiai, pažįstamos vietos, pomėgiai, darbas ir pan. Tekstai dažniausiai sudaryti iš trumpų paprastų sakinių. Gebu vartoti dažniausiai pasitaikančius jungtukus (pavyzdžiui, <i>ir, bet, todėl, kad</i>) sakiniams sujungti į vientisą tekstą, kad ką papasakočiau ar aprašyčiau konkrečiai išvardydamas dalykus.	Gebu perteikti paprastą informaciją draugams, aptarnaujančiam personalui ir pan., su kuriais bendrauju kasdieniame gyvenime. Gebu neiškraipydamas perteikti paprastus dalykus. Gebu perteikti naujienas, išreikšti požiūrį abstrakčiais ar kultūros klausimais (muzika, kinas ir pan.). Gebu šiek tiek smulkiau aprašyti patirtį, jausmus ir įvykius.
Sąlygos ir apribojimai	Rašantysis turi naudotis žodynu, be jo gali parašyti bendriausius žodžius ir posakius.	Tik žinomomis įprastomis temomis. Sunku rašyti ištiesą rišlų tekstą.	Apsiribojama įprastais ir dažnai pasitaikančiais tektais, tokiais, kuriuose aprašomi daiktai ar veiksmų seka; bet, pavyzdžiui, sunku argumentuoti ir lyginti.

B2	C1	C2
<p>Gebu rašyti įvairius skirtingus tekstus.</p>	<p>Gebu rašyti įvairius skirtingus tekstus. Gebu reikšti mintis tiksliai ir aiškiai, vartodamas kalbą lanksčiai ir veiksmingai.</p>	<p>Gebu rašyti įvairius skirtingus tekstus. Gebu tiksliai perteikti subtilius reikšmės atspalvius. Gebu rašyti įtikinėjamojo pobūdžio tekstus.</p>
<p>Gebu tinkamai perteikti naujienas bei požiūrius ir reaguoti į tai, ką rašo kiti. Gebu vartoti daugelį siejimo priemonių, kurios išryškina minčių ryšius. Rašyba ir skyryba iš esmės be klaidų.</p>	<p>Gebu rašyti aiškų, sklandų, gerai struktūruotą tekstą, iš kurio matyti, kad moku taikyti įvairius teksto organizavimo modelius, vartoti jungtukus ir kitus jungiklius. Gebu tiksliai apibūdinti nuomones ir tvirtinimus, išreikšdamas, pavyzdžiui, tikrumą / netikrumą, tikėjimą / abejonę, galimybę. Teksto elementų išdėstymas, skirstymas pastraipomis ir skyryba yra tinkami ir padeda geriau suprasti tekstą. Rašyba taisyklinga, gali pasitaikyti tik riktų.</p>	<p>Gebu kurti prasmės ir formos požiūriu rišlų tekstą, tinkamai taikydamas įvairius teksto organizavimo modelius, vartodamas įvairiausias teksto siejimo priemones. Rašybos klaidų nėra.</p>
<p>Sunkumų kyla dėl reikšmės niuansų išsakant savo nuomonę ar kalbant apie jausmus ir išgyvenimus.</p>	<p>Gali pasitaikyti sunkumų dėl subtiliausių niuansų išsakant savo poziciją ar išreiškiant jausmus ir išgyvenimus.</p>	<p>Nėra reikalo naudotis žodynu, nebent dėl pavienių nežinomos srities terminų.</p>

KLAUSYMAS			
	A1	A2	B1
Kokių tipų tekstus gebu suprasti	Labai paprastos frazės apie save, pažįstamus žmones, artimiausios aplinkos daiktus. Klausimai, nurodymai, kelio aiškinimas. Pavyzdžiui: kasdieniai posakiai, klausimai, nurodymai, paprastas kelio aiškinimas.	Paprastos frazės ir posakiai apie man reikšmingus daiktus. Kasdieniai pokalbiai ir diskusijos. Kasdieniai žiniasklaidos pranešimai. Pavyzdžiui: pranešimai, kasdieniai pokalbiai, kelio aiškinimas, televizijos ir radijo naujienos.	Pokalbiai žinomomis temomis, faktinė informacija. Kasdieniai pokalbiai ir diskusijos. Televizijos ir radijo programos bei filmai. Pavyzdžiui: įrangos naudojimosi instrukcijos, trumpos paskaitos ir kalbos.
Ką gebu suprasti	Vardus ir paprastus žodžius. Bendrą idėją. Pakankamai suprantu, kad galėčiau pasakyti savo duomenis, sekti nurodymus.	Paprastą kasdienę kalbą. Paprastus kasdienes pokalbius ir diskusijas. Pagrindinę mintį. Suprantu pakankamai, kad galėčiau sekti pokalbį.	Kai kurių nežinomų žodžių reikšmę galiu atspėti. Pagrindinę mintį ir tam tikras detales.
Sąlygos ir apribojimai	Aiški, lėta, tinkamai artikuliuota kalba. Suprantu, jei pašnekovas pasiruošęs padėti.	Aiški, lėta kalba. Gali prireikti pašnekovo pagalbos ir / arba paveikslėlių. Galiu retkarčiais paprašyti pakartoti arba persakyti kitais žodžiais.	Aiški bendrinė kalba. Reikia vaizdo ar veiksmo pasparos. Galiu kartais paprašyti pakartoti žodį ar frazę.

B2	C1	C2
<p>Visokios kalbos žinomomis temomis. Paskaitos. Televizijos ir radijo programos ir filmai. Pavyzdžiui: profesinė kalba, diskusijos, pranešimai, interviu.</p>	<p>Visokia šnekamoji kalba. Paskaitos, diskusijos ir debatai. Viešieji pranešimai. Sudėtinga techninė informacija. Garso įrašai ir filmai. Pavyzdžiui, pokalbis su gimtakalbiu.</p>	<p>Bet kokia šnekamoji kalba, gyva ar įrašyta. Specializuotos paskaitos ir pristatymai.</p>
<p>Pagrindinę mintį ir specifinę informaciją. Sudėtingas mintis ir sudėtingą kalbą. Kalbėtojo požiūrį ir laikyseną.</p>	<p>Pakankamai, kad galėčiau aktyviai dalyvauti pokalbyje. Abstrakčias ir konkrečias temas. Implicitiškas nuostatas ir pašnekovų santykius.</p>	<p>Visuminis ir detalusis supratimas be jokių sunkumų.</p>
<p>Bendrinė kalba ir kai kurios idiomos, net esant šiek tiek triukšmingai aplinkai.</p>	<p>Kartais galiu perklausti kai kurių detalių, jeigu pašnekovo tartis neįprasta.</p>	<p>Jokių, jei turiu laiko priprasti prie to, kas nepažįstama.</p>

D priedas. ALTE „Geba“ teiginiai

Šiame priede pateikiami ALTE „Geba“ teiginiai, kurie yra dalis ilgamečio Europos kalbų testuotojų asociacijos (ALTE) vykdyto projekto. Čia aprašomi „Geba“ teiginių tikslai ir pobūdis ir paaiškinama, kaip jie buvo parengti, susieti su ALTE egzaminais ir suderinti su „Bendraisiais Europos kalbų metmenimis“. Per šį projektą aptartys buvo išdėstytos skalėse ir susietos su „Bendrujų Europos kalbų metmenų“ lygiais taikant 12c metodą (Rascho modelį), aprašytą A priede.

ALTE sistema ir „Geba“ projektas

ALTE sistema

ALTE „Geba“ teiginiai sudaro pagrindinę ALTE inicijuotos ilgalaikės tyrimų programos dalį. Programos tikslas – sukurti svarbiausių kalbinės atlikties lygių sistemą, kuria remiantis gali būti objektyviai aprašomi egzaminai.

Kad būtų nustatyta ALTE narių egzaminų sistemų vieta pagal šias gaires, atlikta daug darbų: buvo analizuojamas egzaminų turinys ir užduočių tipai, kandidatų ypatumai. Šių egzaminų sistemos visapusiškai aprašomos knygoje *ALTE Handbook of European Language Examination Systems* (žr. p. 27 ir 167), (liet. „Europos kalbų egzaminų sistemos ALTE vadovas“).

ALTE „Geba“ yra kalbos vartotojams skirtos skalės

„Geba“ projekto tikslas buvo parengti ir pagrįsti atlikties skales, kuriose būtų aprašoma, ką mokinys geba atlikti svetimąja kalba.

Remiantis Aldersono (1991) nurodytais *testų rengėjo, vertintojo ir kalbos vartotojo skalių* skirtumais, ALTE „Geba“ teiginiai pagal pirminį sumanymą yra skirti vartotojams. Teiginiai padeda testavimo procese suinteresuotiems asmenims suprasti vieniems kitus ir itin gelbsti nespecialistams interpretuojant testų rezultatus. Šie teiginiai yra:

- a) naudingi tiems, kurie susiję su kalbos mokymu ir testavimu. Teiginiai gali būti naudojami kaip klausimynai, norint nustatyti, ką kalbos vartotojai geba, ir taip išsiaiškinti, kiek jie jau moka kalbos;
- b) pagrindas diagnostinių testų užduotims, su veikla susijusioms mokymo programoms ir mokomajai medžiagai rengti;
- c) priemonė patikrinti kalbos, reikalingos tam tikrai veiklai atlikti, mokėjimą, kad tuo galėtų pasinaudoti asmenys, kurie savo organizacijose yra susiję su kalbos mokymu ir darbuotojų atranka;
- d) priemonė įvairių kalbų tų pačių mokymo situacijų kursų tikslams ir medžiagai palyginti.

Teiginiai bus naudingi rengiant darbuotojus ir jiems vadovaujant, nes teiginiais labai suprantamai aprašoma atliktis; jie gali būti panaudojami nustatant reikalavimus kalbos mokytojams, formuluojant pareigybių aprašus, pateikiant kalbos reikalavimus naujoms darbo vietoms užimti.

ALTE „Geba“ teiginiai yra daugiakalbiai

Svarbus „Geba“ teiginių aspektas yra jų daugiakalbiškumas – iki šiol jie išversti maždaug į 12 ALTE atstovaujамų kalbų: anglų, danų, ispanų, italų, katalonų, norvegų, portugalų, olandų, prancūzų, suomių, švedų, vokiečių. Šiais teiginiais kalbos mokėjimo lygiai aprašomi taip, kad nepriklauso nuo konkrečios kalbos, todėl su tokia sistema gali būti siejami įvairių kalbų ir įvairių lygių egzaminai. Tokiu būdu galima parodyti, kaip ALTE narių egzaminų sistemos atitinka viena kitą, ir suprantamai paaiškinti, ką iš tikrųjų geba atlikti asmenys, išlaikę šiuos egzaminus.

„Geba“ teiginių sandara

„Geba“ teiginių skalės dabar susideda iš apie 400 teiginių, sugrupuotų pagal tris pagrindines sritis: 1) *viešąją veiklą ir turizmą*; 2) *darbą*; 3) *mokymąsi*. Šios sritys yra

svarbiausios daugumai mokinių. Kiekviena iš minėtų sričių apima daugiau konkretesnių sričių, pavyzdžiui: *viešoji veikla ir turizmas* skirstoma į *apsipirkimo, viešojo maitinimosi, apsigyvenimo* ir t. t. Kiekvienai šių sričių pateikiama iki trijų skalių *klausymo ir kalbėjimo; skaitymo; rašymo* gebėjimams. *Klausymas ir kalbėjimas* apima ir skales, susijusias su sąveika.

Kiekvieną skalę sudaro teiginiai, apimantys visus lygius. Kai kurios skalės apima tik dalį kalbos mokėjimo aprėpties, nes yra daug situacijų, kuriose, kad sėkmingai komunikuotum, pakanka žemiausių kalbos mokėjimo lygių kompetencijos.

Rengimo procesas

Teiginių rengimo pakopos buvo tokios:

- a) pasinaudojant klausimynais, mokyklų ataskaitomis ir pan. apibūdinti ALTE kalbos testų naudotojai;
- b) remiantis minėta informacija nustatyta kandidatų poreikių aprėptis ir pagrindiniai interesai;
- c) naudojantis testų aprašais ir tarptautiniu mastu pripažintais „Pusiaukelės“ ir „Slenksčio“ lygių aprašais parengti pirminiai teiginiai;
- d) teiginiai moderuoti ir įvertintas jų tinkamumas kandidatams;
- e) teiginiai išbandyti su mokytojais ir mokiniais norint nustatyti jų tinkamumą ir skaidrumą;
- f) teiginiai peržiūrėti, taisyti ir paprastinti, remiantis ankstesnėse pakopose įgyta patirtimi.

Empirinis ALTE „Geba“ teiginių pagrindimas

Taip parengtų skalių pagrįstumas buvo įvairiapusiškai tikrinamas empiriškai. Šio proceso tikslas – visiškai subjektyvių lygio aprašymų komplektą paversti kalibruotu matavimo instrumentu. Tai ilgas ir nenutrūkstamas procesas, kuris tęsis, nes vis daugiau duomenų gaunama iš ALTE atstovaujamų kalbų.

Iki šiol duomenys buvo renkami pateikiant respondentams „Geba“ skales kaip tarpusavyje susijusių klausimynų komplektą, taigi daugiausia duomenų yra pačių respondentų savęs apibūdinimas. Buvo gauta apie dešimt tūkstančių atsakymų. Apie daugumą

respondentų prieinama papildoma informacija – kalbos egzamino rezultatai. Manoma, kad iki šiol tai didžiausia duomenų sandauga, kada nors panaudota aprašomajai kalbos mokėjimo skalei pagrįsti.

Pirmiausia buvo empiriškai tiriama „Geba“ skalių vidinė darna tokiais tikslais:

- 1) patikrinti pavienio teiginio funkciją kiekvienoje „Geba“ skalėje;
- 2) prilyginti skirtingas „Geba“ skales, t. y. nustatyti skalių santykinį sunkumą;
- 3) ištirti „Geba“ skalių neutralumą kalbų požiūriu.

Klausimynai buvo pateikiami pirmąją respondentų kalba, išskyrus labai aukštus lygius, o apklausa vykdyta daugiausia Europos šalyse. Respondentams buvo duodami klausimynai, atitinkantys jų patirtį: *darbo* srities skalės – žmonės, kurie svetimąją kalba vartoja darbe, *mokymosi* srities – studijuojantiems arba besirengiantiems studijuoti svetimąją kalba. *Viešosios veiklos* ir *turizmo* skalės duotos kitiems respondentams, tačiau kai kurios atrinktos šios srities skalės buvo įtrauktos ir į *darbo* ir *mokymosi* skales kaip inkarinės.

Renkant duomenis inkariniai teiginiai buvo įtraukti todėl, kad įvairiems testams ir klausimynams susieti buvo taikoma Rascho analizė. Kaip aiškinama A priede, taikant Rascho analizę, remiantis duomenų matrica – arba daugybe iš dalies sutampančių testų, tarpusavyje susietų gretimoms formoms bendrų, vadinamųjų inkarinių, punktų – sukuriami bendra matavimo sistema. Toks sisteminis inkarinių punktų naudojimas yra būtinas, kad būtų nustatytas santykinis vartojimo sričių ir tam tikrų skalių sunkumas. *Viešosios veiklos* ir *turizmo* sritys pasirinktos inkarinėmis, nes remiamasi prielaida, jog šioms sritims reikia bendrojo kalbos mokėjimo ir tikėtina, kad gali būti geriausi atskaitos punktai *darbo* ir *mokymosi* skalėms prilyginti.

Formuluočių analizė

Vienas iš pirmojo etapo rezultatų buvo „Geba“ skalių formuluočių analizė. Svarbiausia, atsisakyta neigiamų teiginių, nes jie buvo problemiški statistiniu požiūriu ir pasirodė ne visiškai tinkami išmokymo lygiams aprašyti. Štai du pavyzdžiai, kaip buvo keičiama:

1. Neigiami teiginiai buvo reformuluoti į teigiamus, išlaikant tą pačią reikšmę:
 - Buvęs: *NEGEBA atsakyti į pačius paprasčiausius numatomus klausimus.*
 - Pakeistas: *GEBA atsakyti į paprastus numatomus klausimus.*

2. Neigiami teiginiai, skirti žemesniam lygiui apibūdinti, buvo pakeisti teigiamais teiginiais aukštesniam lygiui apibūdinti:
- Buvęs: *NEGEBA nupasakoti nematomų simptomų, tokių kaip įvairaus pobūdžio skausmo, pavyzdžiui, „silpnas“, „veriantis“, „tvinkčiojantis“ ir pan.*
 - Pakeistas: *GEBA nupasakoti nematomus simptomus, tokius kaip įvairaus pobūdžio skausmo, pavyzdžiui, „silpnas“, „veriantis“, „tvinkčiojantis“ ir pan.*

„Geba“ teiginių siejimas su ALTE egzaminais

Po aprašytojo pirminio „Geba“ teiginių kalibravimo ir formuluočių analizės dėmesys buvo nukreiptas į „Geba“ skalių ir kitų kalbos lygių rodiklių siejimą. Labiausiai buvo imta tyrinėti ALTE egzaminų atliktis ir „Geba“ skalių santykį su Europos Tarybos „Metmenų“ lygiais.

Nuo 1998 metų gruodžio buvo renkami duomenys, kad būtų galima susieti „Geba“ įsivertinimus su Kembridžo universiteto egzaminų sindikato anglų kalbos kaip svetimšios įvairių lygių egzaminų įvertinimais. Buvo nustatyti labai akivaizdūs ryšiai, ir todėl buvo galima pradėti aprašyti egzaminų įvertinimus taip, kaip jie aprašomi „Geba“ teiginiais.

Tačiau kadangi „Geba“ vertinimai pagrįsti informacija apie save ir surinkti iš įvairių šalių bei įvairių respondentų grupių, buvo pastebėta, kad respondentai šiek tiek skirtingai suvokia savo gebėjimus. Kitaip tariant, žmonės skirtingai supranta „geba“, – iš dalies tai gali būti susiję su respondentų amžiumi ar kultūra. Dėl to kai kurių respondentų grupių „Geba“ įsivertinimų ir egzaminų įvertinimų koreliacija prastesnė. Tam tikrais analitiniais metodais buvo stengiamasi nustatyti kuo aiškesnį „Geba“ įsivertinimų ryšį su kalbos mokėjimo lygių kriterijais, kurie matuojami egzaminais ir išreiškiami pažymiais. Veikiausiai reikia toliau tyrinėti patyrusių vertintojų „Geba“ vertinimus, kad kuo išsamiau būtų galima apibūdinti ryšį tarp egzaminų įvertinimų ir gebėjimo profilio pagal „Geba“ sistemą.

Konceptuali problema, su kuria susiduriama kalbant apie šiuos dalykus, susijusi su kalbos mokėjimo sąvoka, – kas tai yra, ką būtent mes turime galvoje sakydami „geba“? Reikėtų apibrėžti tikimybės požiūriu – kiek laukiama, kad asmuo atliks tam tikro kalbos mokėjimo lygio tam tikrą užduotį. Ar gali būti, kad asmuo visada tokią užduotį atliks gerai? Tai būtų per griežtas reikalavimas. Kita vertus, 50 procentų tikimybė, kad asmuo atliks užduotį, būtų per menka, kad galėtume kalbėti apie mokėjimą.

Buvo pasirinkta 80 procentų, nes dažnai vykdant kriterinius arba kurios nors srities testus laikoma, kad 80 procentų taškų yra mokėjimo rodiklis. Taigi paprastai ALTE egza-

minų kandidatai turėtų gerai atlikti 80 procentų užduočių, nustatytų esant tipiškas tam tikram lygiui, kad egzaminas būtų išlaikytas. Iki šiol surinkti duomenys apie Kembridžo egzaminų kandidatus parodo, kad minėtas skaičius gerai dera su vidutine tikimybe, patvirtinančia, kad „Geba“ teiginiai sietini su atitinkamu kalbos mokėjimo lygiu.

Toks aiškus „geba“ apibrėžimas yra pagrindas tam tikrus ALTE kalbos mokėjimo lygius apibūdinti „Geba“ teiginiais.

Nors iki šiol buvo remiamasi Kembridžo egzaminų rezultatais, ir toliau bus renkami kitų ALTE egzaminų duomenys, siejantys „Geba“ teiginius ir tų egzaminų atliktis. Tai sudarys galimybę patvirtinti, kad skirtingos egzaminų sistemos iš esmės yra susijusios su ALTE penkių lygių sistema.

Susiejimas su Europos Tarybos metmenimis

1999 metais buvo surinkti duomenys naudojantis klausimynais, į kuriuos kaip inkariniai buvo įtraukti teiginiai iš 1996 metų Europos Tarybos dokumento. Inkariniai teiginiai apėmė:

1. kalbos mokėjimo lygių visų kategorijų įsivertinimo aptartis, pateiktas 3 skyriaus 2 lentelėje;
2. 16 aptarčių, susijusių su komunikaciniais laisvumo aspektais, iš „Metmenų“ 5 skyriaus aiškinamųjų skalių.

2 lentelė buvo pasirinkta dėl to, kad ji dažnai naudojama kaip glaustas kalbos mokėjimo lygių aprašas. ALTE galimybė surinkti duomenis iš daugelio šalių apie daugelį kalbų labai padėjo nustatyti 2 lentelės skalių pagrįstumą.

Laisvumo teiginiai buvo pasirinkti todėl, kad šveicarų projekte (North, 1996–2000) buvo nustatyta, jog būtent šie teiginiai įvairiomis aplinkybėmis turi pastovias sunkumo vertes. Buvo tikimasi, kad šie teiginiai padės prilyginti ALTE „Geba“ teiginius ir Europos Tarybos „Metmenis“. Apskaičiuotas *laisvumo* teiginių sunkumas pasirodė labai gerai derąs su tuo, kuris buvo nurodytas (North, 1996–2000): koreliacijos indeksas $r=0,97$. Tai įrodo, kad *laisvumo* teiginiai yra puikūs „Geba“ teiginių ir Europos Tarybos „Metmenų“ inkariniai punktai.

Vis dėlto nėra paprasta palyginti vienus teiginių komplektus su kitais taikant Rascho analizę. Duomenys niekada tiksliai neatitinka modelio, taip yra dėl *daugiamatiškumo*, *skyrimo* ir *diferencinės elemento funkcijos* (dėl to, kad skirtingų grupių interpretavi-

mas sistemingai įvairuoja), todėl būtina identifikuoti šiuos veiksnus, kad būtų galima kiek įmanoma tiksliau skalės susieti.

Daugiamatiškumas susijęs su tuo, kad kalbėjimas / klausymas, skaitymas ir rašymas yra skirtingi, nors ir labai gerai koreliuoja tarpusavy: lygiai yra aiškiau ir nuosekliau atskiriami, kai kalbėjimas / klausymas, skaitymas ir rašymas analizuojami atskirai.

Skirimo įvairovė yra akivaizdi lyginant 2 lentelę ir „Geba“ teiginius. Pastebėta, kad 2 lentelės skalė yra ilgesnė (tiksliau atskiriami lygiai) nei „Geba“ teiginių. Panašu, kad taip yra dėl to, jog 2 lentelė ir yra galutinis išplėstinio atrankos, analizės ir tobulinimo proceso produktas. Šio proceso rezultatas toks, kad kiekviena lygio aptartis susideda iš atidžiai atrinktų būdingų elementų, ir būtent todėl tam tikro kalbos mokėjimo lygio respondentai lengviau atpažįsta lygį, kuriuo geriausiai aprašomas jų kalbos mokėjimas. Todėl gaunamas nuoseklesnis atsakymų modelis, kuris savo ruožtu ir nulemia ilgesnę skalę. Tuo 2 lentelės modelis ir skiriasi nuo dabartinio „Geba“ teiginių modelio, susidedančio iš trumpų, pavienių teiginių, kol kas dar nesugrupuotų į sklandžias visumines kalbos mokėjimo lygių aptartis.

Grupės poveikis (diferencinė elemento funkcija) reiškia, kad tam tikros respondentų grupės (t. y. *viešosios veiklos* ir *turizmo, darbo ar mokslo* klausimynų respondentai) dėl sunkiai nustatomų priežasčių daug tiksliau skiria kai kurių skalių, naudojamų kaip inkarinių, lygius.

Skalėms susieti taikant Rascho modelį, minėti veiksniai nėra naujiena. Jie duoda suprasti, kad norint „galutinai“ sulygtinti skalės, būtinas ir svarbus etapas yra sisteminių bei kokybinių atžvilgiais peržiūrėti teiginių formuluotes.

ALTE kalbos mokėjimo lygių sistema

Dabar, kai rašomas šis tekstas, ALTE kalbos mokėjimo lygių sistema susideda iš penkių lygių. Aprašytoji pagrįstumo patikra patvirtina, kad penki šios sistemos lygiai atitinka Europos Tarybos „Metmenu“ A2–C2 lygius. Tęsimas darbas apibrėžti pirmąjį („Lūžio“) lygį, ir „Geba“ projektas daug prisideda prie šio lygio apibūdinimo. Taigi dviejų sistemų ryšys yra toks:

Europos Tarybos lygiai	A1	A2	B1	B2	C1	C2
ALTE lygiai	ALTE „Lūžio“ lygis	ALTE 1 lygis	ALTE 2 lygis	ALTE 3 lygis	ALTE 4 lygis	ALTE 5 lygis

Pagrindinės ALTE lygių ypatybės yra tokios:

ALTE 5 lygis (*geras vartotojas*): gebama susidoroti su akademinė ar kita mąstymo reikalaujančia medžiaga ir veiksmingai vartoti kalbą tokiu lygiu, kuris kai kuriais atžvilgiais gali būti geresnis nei vidutinio gimtakalbio.

Pavyzdžiui: *GEBA permesti akimis tekstą, kad surastų sau svarbią informaciją ir suprastų teksto esmę skaitydamas beveik taip greitai kaip gimtakalbis.*

ALTE 4 lygis (*gana geras vartotojas*): gebama komunikuoti ypač paisant kokybės tinkamumo, jautrumo atžvilgiais ir gebama bendrauti neįprastomis temomis.

Pavyzdžiui: *GEBA savimi pasitikėdamas atsakinėti priešškai nusiteikusiajam. GEBA perimti žodį ir išlaikyti eilę kalbėti.*

ALTE 3 lygis (*savarankiškas vartotojas*): gebama pasiekti daugumą tikslų ir pasakyti tai, ko norima, daugeliu temų.

Pavyzdžiui: *GEBA svečiams aprodyti aplinką ir smulkiai papasakoti apie vietovę.*

ALTE 2 lygis („Slenksčio“ vartotojas): gebama žinomose situacijose ribotomis kalbinėmis priemonėmis pasakyti tai, kas norima, ir vis dėlto susidoroti su nekasdiene informacija.

Pavyzdžiui: *GEBA paprašyti atidaryti sąskaitą banke, jei procedūra nėra sudėtinga.*

ALTE 1 lygis („Pusiaukelės“ vartotojas): gebama suprasti paprastą tiesmuką informaciją ir paprastomis kalbinėmis priemonėmis išreikšti tai, kas norima.

Pavyzdžiui: *GEBA dalyvauti kasdieniame pokalbyje paprastomis numatomomis temomis.*

ALTE „Lūžio“ lygis: gebama labai paprastai komunikuoti ir paprastomis kalbinėmis priemonėmis keistis informacija.

Pavyzdžiui: *GEBA paprastai pasiteirauti apie valgiaraštį ir suprasti paprastus atsakymus.*

Literatūra

- Alderson, J. C. 1991: Bands and scores. In: Alderson, J. C. and North, B. (eds.): *Language testing in the 1990s*. London: British Council / Macmillan, Developments in ELT, 71–86.
- North, B. 1996/2000: *The development of common framework scale of language proficiency*. PhD thesis, Thames Valley University. Reprinted 2000, New York: Peter Lang.
- ALTE Handbook of language examinations and examination systems* (galima įsigyti ALTE sekretoriato Kembridžo universiteto testavimo sindikato).
- Neil Jones, Marianne Hirtzel, Kembridžo universiteto egzaminų sindikatas, 2000 kovas.
- Smulkesnės informacijos apie ALTE projektą galite teirautis Marianne Hirtzel adresu: Hirtzel.m@ucles.org.uk

D1 dokumentas. ALTE gebėjimų lygių santraukos

ALTE lygis	Klausymas ir kalbėjimas	Skaitymas	Rašymas
ALTE 5 lygis	GEBA patarti ir kalbėtis apie sudėtingus ir subtilius dalykus, suprasdamas šnekamąją kalbą ir su pasitikėjimu susidorodamas su priešiškais klausimais.	GEBA suprasti dokumentus, laiškus ir pranešimus, net ir subtiliausias sudėtingų tekstų vietas.	GEBA tinkamai ir taisyklingai rašyti laiškus apie bet ką ir užsirašinėti per susitikimus ar seminarus.
ALTE 4 lygis	GEBA efektyviai dalyvauti savo profesinės srities susitikimuose ir seminaruose ir gana laisvai kalbėtis, susidorodamas su abstrakčiais pasakymais.	GEBA skaityti pakankamai greitai, kad susidorotų su mokomąja medžiaga studijuodamas, kad suprastų informacinius spaudos pranešimus ar neįprastus laiškus.	GEBA rašyti su darbu susijusius laiškus, pakankamai taisyklingai užsirašinėti per susitikimus ar rašyti ese, kuris parodytų gebėjimą komunikuoti.
ALTE 3 lygis	GEBA pakalbėti ar sekti pokalbius žinomomis temomis ir palaikyti pokalbius pakankamai įvairiomis temomis.	GEBA permesti akimis tekstus ieškodamas reikiamos informacijos ir suprasti smulkius nurodymus ar patarimus.	GEBA užsirašyti, kai kalba kitas, ar rašyti laišką su neįprastais prašymais.
ALTE 2 lygis	GEBA ribotomis kalbinėmis priemonėmis pasakyti nuomones apie abstrakčius / kultūros dalykus, geba patarti žinomoje srityje ir suprasti nurodymus ar skelbimus.	GEBA suprasti kasdienę informaciją bei straipsnius ir neįprastos informacijos iš pažįstamos srities pagrindinę mintį.	GEBA rašyti laišką ar užsirašinėti apie tai, kas susiję su žinomais ir numatomais dalykais.
ALTE 1 lygis	GEBA paprastai pasakyti nuomones žinomomis temomis.	GEBA suprasti tiesmuką žinomos srities informaciją, kaip antai užrašai ant gaminių, ženklai ir paprasti vadovėliai ar pranešimai apie žinomus dalykus.	GEBA užpildyti anketas ir parašyti trumpą asmeninio pobūdžio laišką ar užrašyti atviruką.
ALTE „Lūžio“ lygis	GEBA suprasti elementarius nurodymus ar dalyvauti paprasčiausiose faktiniuose pokalbiuose žinomomis temomis.	GEBA suprasti elementarius užrašus, nurodymus ar informaciją.	GEBA užpildyti elementarias anketas ir laiškelius, kuriuose nurodomas laikas, data ir vieta.

D2 dokumentas. ALTE viešosios veiklos ir turizmo teiginių santrauka

ALTE lygis	Klausymas ir kalbėjimas	Skaitymas	Rašymas
ALTE 5 lygis	GEBA kalbėti apie sudėtingus ar subtilius dalykus nesutrikdama.	GEBA (ieškodamas būsto apsigyventi) gerai suprasti nuomos sutartį, pavyzdžiui, specialius terminus ir svarbiausias teises pasekmes.	GEBA rašyti laiškus bet kokia tema tinkamomis išraiškos priemonėmis ir taisyklingai.
ALTE 4 lygis	GEBA palaikyti ilgą neoficialų pokalbį ir pakankamai laisvai diskutuoti abstrakčiomis ar kultūros temomis vartodamas įvairias išraiškos priemones.	GEBA suprasti laikraščiuose išreikštas sudėtingas nuomones ir argumentus.	GEBA rašyti laiškus beveik visomis temomis. Laiškų adresatui gali iškilti sunkumų dėl vartojamo žodyno.
ALTE 3 lygis	GEBA palaikyti pokalbius gana įvairiomis temomis, kaip antai asmeninė bei profesinė patirtis, žiniuose minimi einamieji įvykiai.	GEBA suprasti išsamią informaciją, pavyzdžiui, daugelį įvairių kulinarijos terminų restorano valgiaraštyje, terminus ir santrumpas būsto skelbimuose.	GEBA rašyti į viešbutį teiraudamasis apie galimas paslaugas, pavyzdžiui, apie įrangą neįgaliesiems ar ypatingos mitybos sąlygas.
ALTE 2 lygis	GEBA ribotomis kalbinėmis priemonėmis išsakyti nuomonę abstrakčiomis ar kultūros temomis ir pagauti reikšmės ar nuomonės niuansus.	GEBA suprasti faktinius laikraščių straipsnius, įprastus viešbutių laiškus ir laiškus, kuriuose reiškiamas asmeninė nuomonė.	GEBA rašyti laiškus nedaugečiu temu, susijusių su asmenine patirtimi, ir nuspėjamomis kalbinėmis priemonėmis išreikšti nuomonę.
ALTE 1 lygis	GEBA pažįstamose situacijose pasakyti, ką mėgsta ar ko nemėgsta, paprastomis kalbinėmis priemonėmis, kaip antai <i>Man patinka / nepatinka...</i>	GEBA suprasti tiesmuką informaciją, pavyzdžiui, maisto produktų etiketes, įprastus valgiaraščius, kelių ženklus, bankomato užrašus.	GEBA užpildyti daugelį asmeninio pobūdžio anketų.
ALTE „Lūžio“ lygis	GEBA paklausti paprastų faktinių dalykų ir suprasti, kai atsakoma paprasta kalba.	GEBA suprasti paprastus užrašus ir informaciją, pavyzdžiui, oro uoste, parduotuvių plauose ir valgiaraščiuose. Supranta paprastus nurodymus ant vaistų ir paprastas krypčių nuorodas.	GEBA parašyti labai paprastą laiškeliį šeiminiškams ar paprastus padėkos laiškelius.

D3 dokumentas. ALTE viešosios veiklos ir turizmo teiginiai

Interesai ir veikla

INTERESAI	VEIKLA	APLINKA	REIKALINGI KALBINIAI GEBĖJIMAI
kasdienė buitis	1) apsipirkti 2) valgyti viešojo maitinimo įstaigoje 3) apsigyventi viešbutyje 4) nuomotis laikiną būstą (butą, kambarį, namą) 5) įsikurti 6) naudotis bankų ir pašto paslaugomis	savitarnos parduotuvės kitos parduotuvės turgūs restoranai, savitarnos (greitojo maisto) kavinės viešbučiai nuomojami kambariai ir pan. agentūros, šeiminkai šeiminkai bankai, pinigų keityklos, paštas	klausymas ir kalbėjimas, skaitymas klausymas ir kalbėjimas, skaitymas klausymas ir kalbėjimas, skaitymas, rašymas (anketų pildymas) klausymas ir kalbėjimas, skaitymas, rašymas (anketų pildymas) klausymas ir kalbėjimas, skaitymas, laiškų rašymas klausymas ir kalbėjimas, skaitymas, rašymas
sveikata	gydytis	vaistinės gydytojų kabinetai ligoninės odontologo kabinetas	klausymas ir kalbėjimas rašymas
kelionės	atvykti į šalį keliauti teirautis kelio ar jį parodyti	oro uostas, uostas autobusų ir geležinkelio stotys gatvės, garažai kelionių agentūros nuomos punktai ir įstaigos (valčių, automobilių ir pan.)	klausymas ir kalbėjimas skaitymas, rašymas (anketų pildymas)
nelaimingi atsitikimai	susidoroti su nepaprastomis situacijomis (avarijos, ligos, nusikaltimai, automobilių gedimai ir pan.)	viešosios vietos privati erdvė (pavyzdžiui, viešbučio kambariai) ligoninės policijos nuovados	klausymas ir kalbėjimas, skaitymas
ekskursijos	susižinoti važiuoti į ekskursijas aprodyti kitiems	turizmo biurai ir agentūros kelionių agentūros turizmo objektai (paminklai ir pan.) miestai ir miesteliai mokyklos ir universitetai	klausymas ir kalbėjimas, skaitymas
viešasis gyvenimas	susitikti su draugais, pramogauti	diskotekos, vakarėliai, mokyklos, viešbučiai, stovyklavietės, restoranai ir pan. namuose, svečiuose	klausymas ir kalbėjimas
žiniasklaida ir kultūros įvykiai	žiūrėti televiziją, filmus, spektaklius klausytis radijo skaityti laikraščius ir žurnalus	namai, automobilis, kinas, teatras ir pan. „vaizdo ir garso“ renginiai	klausymas ir skaitymas
asmeniniai ryšiai (per atstumą)	rašyti laiškus, atvirukus ir pan.	namuose, svečiuose	klausymas ir kalbėjimas (telefonu), skaitymas, rašymas

D4 dokumentas. ALTE darbo teiginių santrauka

ALTE lygiai	Klausymas ir kalbėjimas	Skaitymas	Rašymas
ALTE 5 lygis	GEBA patarti sudėtingais subtiliais ar ginčijamais klausimais, kaip antai teisiniai ar ekonominiai dalykai, ir susidoroti su jais, jei turi reikiamų tų sričių profesinių žinių.	GEBA suprasti pranešimus ir straipsnius, su kuriais susiduriama, taip pat ir sudėtingas mintis, išreikštas sudėtinga kalba.	GEBA dalyvauti susitikime ar seminare ir viską tiksliai užrašinėti.
ALTE 4 lygis	GEBA veiksmingai dalyvauti su darbu susijusiose susitikimuose ir seminaruose, pritar-damas ar prieštaraujamas.	GEBA suprasti laiškus nenormine kalba.	GEBA susidoroti su daugeliu įprastų ir neį-prastų situacijų, kai reikia suteikti specialisto paslaugas bendradarbiams ir klientams.
ALTE 3 lygis	GEBA suprasti ir perteikti daugumą praneši-mų, kuriems reikia skirti dėmesio per įprastą darbo dieną.	GEBA suprasti daugumą laišku, pranešimų ir faktinę literatūrą apie produktus, su kuriais dažnai susiduria.	GEBA susidoroti su visokiais įprastais pre-kių ir paslaugų užsakymais.
ALTE 2 lygis	GEBA duoti patarimų klientams dėl kokių nors paprastų dalykų iš savo darbo srities.	GEBA suprasti neįprasto turinio laišku ir savo srities teorinių bendrą prasmę.	GEBA pakankamai tiksliai užrašinėti per susitikimą ar seminarą, kai kalbama apie ži-nomus ar numatomus dalykus.
ALTE 1 lygis	GEBA paprastai suformuluoti poreikius, su-sijusius su savo darbu, pavyzdžiui: <i>Noriu už-sisakyti 2...</i>	GEBA suprasti daugumą trumpų savo pro-fesinės srities pranešimų ar nurodymų, jeigu turi pakankamai laiko.	GEBA parašyti trumpą suprantamą prašymą bendradarbiui ar partneriui iš kitos įmonės.
ALTE „Lūžio“ lygis	GEBA suprasti ir perteikti paprastas įprasto pobūdžio žinutes, pavyzdžiui: <i>Susirinkimas penktadienį 10 val.</i>	GEBA suprasti trumpus produktų aprašymus ar pranešimus žinomais klausimais, jei jie pa-rašyti paprasta kalba ir turinys numatomas.	GEBA bendradarbiui parašyti paprastą ša-blonišką užsakymą, pavyzdžiui: <i>Ar galėčiau gauti...</i>

*D5 dokumentas. ALTE darbo teiginiai**Interesai ir veikla*

INTERESAI	VEIKLA	APLINKA	REIKALINGI KALBINIAI GEBĖJIMAI
paslaugos, susijusios su darbu	1) prašyti su darbu susijusių paslaugų 2) teikti su darbu susijusias paslaugas	darbovietės (įstaigos, gamyklos ir pan.) darbovietės (įstaigos, gamyklos ir pan.), kliento namai	klausymas ir kalbėjimas, rašymas klausymas ir kalbėjimas, rašymas
susirinkimai ir seminarai	dalyvavimas susirinkimuose ir seminaruose	darbovietės (įstaigos, gamyklos ir pan.), konferencijų centrai	klausymas ir kalbėjimas, rašymas (užsirašinėjimas)
oficialus pristatymas ir demonstravimas	sekti, kai pristatoma ar demonstruojama, ir pristatyti ar demonstruoti	konferencijų centrai, parodų centrai, gamyklos, laboratorijos ir pan.	klausymas ir kalbėjimas, rašymas (užsirašinėjimas)
susirašinėjimas	suprasti ir rašyti faksogramas, laiškus, pastabas, elektroninius laiškus ir pan.	darbovietės (įstaigos, gamyklos ir pan.)	skaitymas, rašymas
ataskaitos, pranešimai, protokolai	suprasti ir rašyti ataskaitas, pranešimus, protokolus (pakankamai ilgus ir oficialius)	darbovietės (įstaigos, gamyklos ir pan.)	skaitymas, rašymas
viešoji informacija	gauti reikiamos informacijos (pavyzdžiui, iš literatūros apie gaminius, specialybės ir prekybos žurnalų, skelbimų, interneto svetainių ir pan.)	darbovietės (įstaigos, gamyklos ir pan.), namai	skaitymas
nurodymai ir gairės	suprasti užrašus (pavyzdžiui, apie saugą) suprasti ir rašyti nurodymus (pavyzdžiui, įrengimo, veikimo ir priežiūros instrukcijas)	darbovietės (įstaigos, gamyklos ir pan.)	skaitymas, rašymas
kontaktai telefonu	skambinti telefonu atsiliepti telefonu (išklaudyti ir užrašyti informaciją)	įstaigos, namai, viešbučio kambariai ir pan.	klausymas ir kalbėjimas, rašymas (užsirašinėjimas)

D 6 dokumentas. ALTE mokymosi teiginių santrauka

ALTE lygis	Klausymas ir kalbėjimas	Skaitymas	Rašymas
ALTE 5 lygis	GEBA suprasti juokus, šnekamosios kalbos pasakymus ir kultūrines užuominas.	GEBA greitai ir patikimai pasinaudoti visais informacijos šaltiniais.	GEBA viską tiksliai užsirašinėti per paskaitą, seminarą ar konsultaciją.
ALTE 4 lygis	GEBA sekti abstrakčius samprotavimus, pavyzdžiui, tokius, kuriuose svarstomos alternatyvos ir daromos išvados.	GEBA skaityti pakankamai greitai, kad sudorotų su studijų reikalavimais.	GEBA rašyti esė, kuris nors ir sukelia šiokių tokių sunkumų skaitytojui, tačiau rodo gebėjimą komunuoti.
ALTE 3 lygis	GEBA padaryti pranešimą žinoma tema ir atsakyti numatomi ar faktinius klausimus.	GEBA permesi akimis tekstus ieškodamas tinkamos informacijos ir suprasti teksto esmę.	GEBA paprastai užsirašinėti ir pasinaudoti tais užrašais rašydamas esė ar kartodamasis.
ALTE 2 lygis	GEBA suprasti mokytojo ar dėstytojo nurodymus, susijusius su mokymu(si) ir užduotimis.	GEBA suprasti elementarius nurodymus ir žinutes, pavyzdžiui, kompiuteriniuose bibliotekos kataloguose, kieno nors padedamas.	GEBA kai ką užsirašyti per paskaitą, jei diktuojama ar kalbama lėtai.
ALTE 1 lygis	GEBA paprastai pasakyti savo nuomonę, pavyzdžiui: <i>Aš nesutinku.</i>	GEBA suprasti specialiai pritaikyto vadovėlio ar straipsnio esmę, jei skaito lėtai.	GEBA rašyti trumpą paprastą pasakojimą ar aprašymą. Pavyzdžiui: <i>Mano praėjusios atostogos.</i>
ALTE „Lūžio“ lygis	GEBA suprasti paprastus nurodymus apie pamokų ar paskaitų laiką, datas, auditorijos numerį ir užduotis, kurias reikia atlikti.	GEBA skaityti elementarius užrašus ir nurodymus.	GEBA nusirašyti, kur ir kada kas vyksta, nuo skelbimų lentos.

D7 dokumentas. ALTE mokymosi teiginiai

Interesai ir veikla

INTERESAI	VEIKLA	APLINKA	REIKALINGI KALBINIAI GEBĖJIMAI
paskaitos, pokalbiai, pristatymas ir demonstravimas	1) dalyvauti paskaitose, sekti pristatymą, demonstravimą 2) skaityti paskaitas, pristatyti, demonstruoti	auditorijos, klasės, laboratorijos ir pan.	klausymas ir kalbėjimas, rašymas (užsirašinėjimas)
seminarai ir konsultacijos	dalyvauti seminaruose ir konsultacijose	klasės, auditorijos ir pan.	klausymas ir kalbėjimas, rašymas (užsirašinėjimas)
vadovėliai, straipsniai ir pan.	rinkti informaciją	auditorijos, bibliotekos ir pan.	skaitymas, rašymas (užsirašinėjimas)
esė	rašyti esė	auditorijos, bibliotekos, egzaminų auditorijos ir pan.	rašymas
ataskaitos	rašyti ataskaitas (pavyzdžiui, bandymų)	laboratorijos	rašymas
informacijos rinkimas	naudotis informacijos šaltiniais (kompiuterių duomenų bazėmis, bibliotekomis, žodynais ir pan.)	bibliotekos, kiti informacijos šaltinių centrai	skaitymas, rašymas (užsirašinėjimas)
mokymosi vadyba	susitarti, pavyzdžiui, su dėstytojais dėl darbų atlikimo termino	auditorijos, klasės ir pan.	klausymas ir kalbėjimas, skaitymas, rašymas

Terminai

- adresantas** (angl. *producer*) pranešimo siuntėjas – tas, kuris *kuria* ir *siunčia* pranešimą; kalbos vartotojo vaidmuo komunikacinėje veikloje
- adresatas** (angl. *receiver*) pranešimo gavėjas – tas, kam *skirtas* pranešimas; kalbos vartotojo vaidmuo komunikacinėje veikloje
- aiškinamoji skalė** (angl. *illustrative scale*) tam tikros kategorijos aptarčių seka, sudaroma pagal tai, kokie tos kategorijos elementai būdingi vienam ar kitam kalbos mokėjimo lygiui
- akstinas** (angl. *stimulus*) vaizdinė arba žodinė paskata (paveikslėlis, diagrama, teiginys ir pan.) kalbėjimo ar rašymo užduotyse, skatinanti kalbos vartotoją / mokinį pateikti atsakymą žodžiu ar raštu
- aprėptis** (angl. *range*) kalbinės raiškos variantai nuo paprasčiausių iki sudėtingiausių
- apribojimas** (angl. *constraint*) veiksniai, sąlygos (pvz., laiko ribos, finansiniai ištekliai), į kurias turi atsižvelgti kalbos vartotojas / mokinys ir kurios gali lemti jo atliktį, pvz., per egzaminą reikia atlikti užduotį per tam tikrą laiką
- aptartis** (angl. *descriptor*) kurios nors kategorijos tam tikro lygio prasminio turinio aprašymas; iš visų lygių aptarčių, taikant tam tikras procedūras, sudaromos atskirų kategorijų *aiškinamosios skalės*
- asmeninio gyvenimo sritis** (angl. *personal domain*) kalbos vartojimo sritis, apimanti šeimos santykius ir individualius įpročius
- atgalinis poveikis** (angl. *backwash effect*) teigiama ar neigiama egzaminų ir testų įtaka mokymui ar mokymuisi
- atlikties klaida** (angl. *mistake*) klaida, atsirandanti dėl to, kad kalbos vartotojas tinkamai nepasinaudoja turima kompetencija
- atliktis** (angl. *performance*) kalbinės veiklos realizavimas raštu ar žodžiu – sakinis ar rašytinis tekstas ar tekstai
- atsižvelgimas į auditoriją** (angl. *considering audience*) produkcinės veiklos strategija, kai atliekant užduotį turima galvoje skirtingų stilių, diskurso struktūrų ar formuluočių poveikis auditorijai
- „**Aukštuma**“ (angl. *Vantage*) B2 lygio kalbos mokėjimo turinio aprašas
- bandymas** (angl. *trying out*) produkcinės veiklos strategija, kai kalbos vartotojas bando daryti tai, ką iš dalies atsimena, moka ar mano, kad galėtų padaryti

- bendradarbiavimas** (angl. *co-operating*) sąveikos strategija, kai kalbos vartotojai / mokiniai dirba kartu atlikdami užduotį – padėdami vieni kitiems, palaikydami kalbėjimą
- bendrieji atskaitos lygiai** (angl. *common reference level*) bendra kalbos mokėjimo lygių sistema, pagal kurią galima apibūdinti kalbos vartotojo kalbos mokėjimą, mokomąją ar testavimo medžiagą, organizuoti mokymą ir vertinimą ir pan.
- dalinė kompetencija** (angl. *partial competence*) sudedamoji daugiakalbės kompetencijos dalis – koku nors atžvilgiu ribotas svetimšios kalbos mokėjimas
- daugiakalbė kompetencija** (angl. *plurilingual competence*) individo gebėjimas įvairiais lygiais vartoti kelias kalbas
- daugiakalbystė** (angl. *plurilingualism*) individo gebėjimas bendrauti keliomis kalbomis
- daugiakultūre kompetencija** (angl. *pluricultural competence*) individo gebėjimas dalyvauti tarpkultūroje sąveikoje, kur asmuo suvokiamas kaip socialinės veiklos subjektas, turintis keleto kultūrų patirties
- deklaratyviosios žinios** (angl. *declarative knowledge*, pranc. *savoir*) patirties įgijimo (empirinių žinių) ir formaliojo mokymosi (akademinų žinių) rezultatas
- diskursas** (angl. *discourse*) prasmingas, rišlus, išplėstas minties apie kurį nors dalyką reiškimas, apimantis taip pat adresato ir adresanto bendravimą, lemiamą konteksto
- diskursinė kompetencija** (angl. *discourse competence*) gebėjimas suprasti ir kurti rišlų, prasmingą, tinkamos sandaros sakytinių ir rašytinių tekstą
- egzistencinė kompetencija** (angl. *existential competence*, pranc. *savoir-être*) asmens gebėjimas tvarkyti savo viešąją ir asmeninę veiklą atsižvelgiant į individualius asmenybės veiksnius; bendroji kompetencija, apimanti etines ir moralines nuostatas, religinius, ideologinius, filosofinius įsitikinimus, bendravimo motyvaciją, požiūrį, kognityvinių stilių, charakterio savybes
- etaloninis pavyzdys** (angl. *benchmark sample*) atlikties pavyzdys, kuris atitinka tam tikras normas (pvz., tvirtą A1 lygio kalbos mokėjimą) ir kuriuo remiamasi vertinant kitas atlikties
- formulavimas** (angl. *formulation*) produkcinės veiklos dalis – planavimo rezultatas, išreikštas kalba
- freimai** (angl. *frames*) atmintyje saugomos žinių struktūros, reprezentuojančios tipiškas situacijas

gebėjimai (angl. *abilities, skills*) mokėjimas ir galėjimas ką daryti; kalbos vartotojo / mokinio išmokti veiksmo atlikimo būdai, grindžiami įgytomis žiniomis ir įgūdžiais

gebėjimai ir praktinė patirtis (angl. *skills and know-how (savoir-faire)*) automatizuoti mąstymo ir praktinės veiklos veiksmai, suformuojami kartojant veiksmus ir įgyjant praktinės patirties

gebėjimas mokytis (angl. *ability to learn*, pranc. *savoir-apprendre*) mokėjimas arba nusiteikimas atrasti tai, kas kitoniška: kitą kalbą, kultūrą, kitus žmones ar naujas žinias

geras vartotojas (angl. *proficient user*) asmuo, mokantis kalbą C1 ar C2 lygiu

giluminis teksto rišlumas (angl. *coherence*) koherencija, prasminis ir organizacinis rišlumas, siejantis tekstą į visumą

gimtakalbis (angl. *native speaker*) asmuo, kalbantis ankstyvoje vaikystėje bendraujant su tėvais, artimos aplinkos žmonėmis įsisavinta kalba

inferencija (angl. *inference*) kognityvinis procesas, kai remiantis jau turimomis žiniomis suvokiama nauja informacija, išvedamos hipotezės, daromos išvados, t. y. kai tai, kas nežinoma, siejama su tuo, kas jau žinoma

įsivertinimas (angl. *self-assessment*) kalbos vartotojo / mokinio savo paties mokymosi pažangos ir rezultatų vertinimas norint nusistatyti, kiek jie atitinka numatytus tikslus

išlaikymo ribos taškai (angl. *cut-off points*) taškai, kuriuos būtina surinkti, kad egzaminas būtų išlaikytas, t. y. kad kalbos mokėjimas būtų įvertintas kaip atitinkantis tam tikrą nustatytą normą

išorinis kalbos vartojimo kontekstas (angl. *external context of use*) kalbos vartojimo aplinka, t. y. visuomenės gyvenimo sritys, situacijos (vieta ir laikas, institucijos ir organizacijos, veikėjai, objektai, įvykiai, veiksmai, tekstai), sąlygos (fizinės, socialinės, laiko ribojimas)

ištekliai (angl. *resources*) visa tai, kuo kalbos vartotojas / mokinys gali remtis, atlikdamas užduotį ar vartodamas kalbą: gebėjimai, įgūdžiai, ankstesnė patirtis, kitų asmenų pagalba, knygos ir pan.

išteklių nustatymas (angl. *locating resources*) kalbinės veiklos strategija, kai kalbos vartotojas nustato, kokių turi išteklių užduočiai atlikti, randa juos ir jais pasinaudoja

įvestis (angl. *input*) sakytinė ar rašytinė kalbinė medžiaga, kuri yra mokiniui pateikiama ir iš kurios jis mokosi, pvz.: nurodymai, mokytojų ir / ar mokinių atrinkti ar sukurti tekstai ir pan.

K1 (angl. *L1*) pirmoji kalba, gali būti gimtoji, gali būti kita kuri nors tarpinė kalba, kuri vartojama mokantis K2 (antrosios ar kitos kalbos)

K2 (angl. *L2*) antroji ar kita kalba, kurios mokomasi

kalbinė veikla (angl. *language activity*) komunikacinės kalbinės kompetencijos taikymas veikiant – skaitomų ar klausomų tekstų supratimas, produkavimas ir pan.

kalbinės veiklos rūšys (angl. *language activities*) recepcija (klausymas ir skaitymas), produkcija (kalbėjimas ir rašymas), sąveika ir tarpininkavimas

kalbiniai procesai (angl. *language processes*) neurologinių ir fiziologinių įvykių, užtikrinančių kalbėjimo ir rašymo produkciją bei suvokimą, seka

kalbos įsisavinimas (angl. *language acquisition*) spontaniškas, nesąmoningas kalbos išmokimas natūralioje kalbinėje aplinkoje, t. y. kai kalba išmokstama ją girdint, įsimenant, bendraujant su gimtakalbiais

kalbos išmokimas (angl. *language learning*) kalbinių gebėjimų susiformavimas – individualios patirties įgijimas, pasireiškiantis gebėjimu vartoti kalbą, – tam tikro mokymosi etapo pabaigoje

kalbos mokėjimo lygis (angl. *level of proficiency*) tam tikros komunikacinės kalbinės kompetencijos aprašymas

kalbos vartojimo sritis (angl. *domain*) plati visuomeninio gyvenimo sfera, kurioje reiškiasi socialinės veiklos subjektai; sričių gali būti labai įvairių, bet dėl praktiškiausių kalbos mokymosi tikslų jos skirstytinos į keturias dideles grupes: *viešosios veiklos sritis, asmeninio gyvenimo, mokymo ir mokymosi bei profesinės veiklos*

kalbų įvairovė (angl. *multilingualism*) skirtingų kalbų sambūvis tam tikroje visuomenėje

klausymas (angl. *aural reception (listening)*) recepcinė kalbinė veikla, kai kalbos vartotojas kaip klausytojas gauna ir apdoroja sakytinę įvestį, sukurtą vieno ar kelių kalbėtojų

kloties stebėjimas (angl. *monitoring success*) produkcinės veiklos vertinimo strategija, kai grįžtamasis ryšys padeda stebėti ir vertinti vykstančią komunikaciją

kognityvinė schema (angl. *cognitive schema*) reiškinių, veiksmo ar poelgio mentalinis modelis, kurį suformuoja pasaulio pažinimas, sociokultūriniai veiksniai, asmeninė patirtis

- kognityvinis stilius** (angl. *cognitive style*) pastovios pažintinės asmens savybės, pasireiškiančios jo pažintinėje veikloje, ir to lemiami skirtingi būdai, kaip tas asmuo mokosi svetimiosios kalbos
- kompensavimas** (angl. *compensating*) kalbinės veiklos strategija, kai kalbos vartotojas stengiasi kompensuoti išteklių trūkumą, pvz., per daug apibendrina, tačiau tai daro paprastesne kalba
- kompetencija** (angl. *competence*) visuma žinių, gebėjimų ir ypatybių, kurios leidžia asmeniui tinkamai veikti konkrečioje aplinkoje
- kompetencijos klaida** (angl. *error*) klaida, atsirandanti dėl per menkos arba iškreiptos kalbos vartotojo kompetencijos (t. y. kai ko nors iš tikrųjų nemokama)
- komunikacinė kalbinė kompetencija** (angl. *communicative language competence*) žinios apie kalbos vartojimą ir gebėjimas kalbą vartoti komunikaciniais tikslais; ji susideda iš kelių komponentų: *lingvistinio*, *sociolingvistinio* ir *pragmatinio*.
- komunikacinės strategijos** (angl. *communicative strategies*) procedūros, kurias negimtakalbiai kalbos vartotojai / mokiniai taiko bandydami vartoti svetimąją kalbą komunikaciniais tikslais
- komunikacinis veiksmas** (angl. *communicative act*) komunikacinis ketinimas ir konkreti jo raiška: kalbinė, pvz., pasakymas, laiškas ir pan., ar nekalbinė, pvz., gestas, linktelėjimas, veiksmas ir pan.
- kontekstas** (angl. *context*) daugybė įvykių – asmens atžvilgiu tiek vidinių, tiek išorinių – ir situacinių veiksmų (fizinių ir kitokių), kuriuose vyksta komunikacijos aktai
- kultūrinis jautrumas** (angl. *cultural sensitivity*) gebėjimas išvelgti esamus ir numatyti potencialius kultūrinius veiksmus, veikiančius skirtingų kultūrų žmonių komunikaciją.
- laisvumas** (angl. *fluency*) gebėjimas produkuoti natūralią (panašią į gimtakalbių) kalbą, t. y. daryti natūralias pauzes, tinkamai kirčiuoti, pabrėžti norimus dalykus, vartoti įterpinius, jaustukus ir pan.
- lingvistinė kompetencija** (angl. *linguistic competence*) pavienių kalbos lygmenų – leksikos, fonetikos ir gramatikos – žinios bei gebėjimai tas žinias taikyti
- „Lūžis“** (angl. *Breakthrough*) A1 lygio kalbos mokėjimo turinio aprašas
- mandagumo normos** (angl. *politeness conventions*) visuotinai pripažįstamos mandagaus elgesio taisyklės
- mentalinis kontekstas** (angl. *mental context*) kalbos vartotojo / mokinio jutimo organai, dėmesio mechanizmas, atmintis, sukauptos žinios, vaizduotė ir kiti pa-

žintiniai (ir jausminiai) procesai, veiksniai, turintys įtakos tam, kaip suvokiamas ir interpretuojamas išorinis kontekstas

mokymo ir mokymosi sritis (angl. *educational domain*) kalbos vartojimo sritis, susijusi su mokymo / mokymosi kontekstu (iš esmės institucinio pobūdžio), kur keliamas tikslas – gauti tam tikrų žinių ar įgyti gebėjimų

neverbalinė komunikacija (angl. *non-verbal communication*) bendravimas nekalbinėmis priemonėmis; neverbaliniai pranešimai gali būti siunčiami gestais, veido išraiška, akimis, laikysena ir kt.

pamatinės žinios (angl. *background knowledge*) žinios apie pasaulį, asmeninė patirtis, kurios kaupiamos visą gyvenimą

pasiekimo strategijos (angl. *achievement strategies*) kalbos vartotojo / mokinio veiksmai, kuriais jis, teigiamai vertindamas savo išgales, stengiasi atlikti reikiamą užduotį, pvz., išreikšti mintį paprastesniais žodžiais

pasitaisymas (angl. *self-correction*) produkcinės veiklos strategija, kai kalbos vartotojas ar mokinys, sąmoningai kontroliuodamas tiek kalbą, tiek komunikaciją, pastebi klaidas bei riktus ir juos ištaiso

paspara (angl. *support*) mokytojo pagalba, žodynai, žinynai ir kiti informacijos šaltiniai, kuriais naudojasi kalbos vartotojas / mokinys, kad užpildytų žinių spragą, geriau formuluotų ir dėstytų mintis

paviršinis teksto rišlumas (angl. *cohesion*) kohezija, teksto sakinių ryšys, realizuojamas leksinėmis ir gramatinėmis siejimo priemonėmis ir būdais

planavimas (angl. *planning*) produkcinės veiklos strategija, padedanti sutelkti visas įmanomas priemones, atitinkančias užduoties pobūdį; planavimas apima keletą veiksmų: repetavimą, atsižvelgimą į auditoriją, išteklių nustatymą, užduoties ir pranešimo priderinimą

pradedantis vartotojas (angl. *basic user*) asmuo, mokantis kalbą A1 ar A2 lygiu

pragmatinė kompetencija (angl. *pragmatic competence*) gebėjimas tinkamai suprasti ir kurti kalbą konkrečioje kalbinėje situacijoje

prakseograma (angl. *praxeogram*) diagrama, parodanti komunikacinės sąveikos struktūrą

pranešimo priderinimas (angl. *message adjustment*) produkcinės veiklos strategija, kai kalbos vartotojas, atsižvelgdamas į savo išgales, papildomą kalbinę pasparą, stengiasi išreikšti tai, ką nori

prasmės ryšio žodžiai (angl. *clues to meaning*) žodžiai, siejantys teksto turinį į prasmingą vienvė

- produkcija** (angl. *production*) kalbėjimas ir rašymas – kalbinė veikla, kurios rezultatas – sakinys ar rašytinis tekstas ar tekstai
- profesinės veiklos sritis** (angl. *occupational domain*) kalbos vartojimo sritis, apimanči visa, kas susiję su asmens veikla ir santykiniais darbe
- profilis** (angl. *profile*) kalbos mokėjimo apibūdinimas atskirai pagal kalbinės veiklos rūšis, o ne apibendrintai lygiu, pvz., gali būti, kad vartotojo kalbėjimo gebėjimai yra B2 lygio, skaitymo – C1, o rašymo – B1
- puikus kalbos mokėjimas** (angl. *mastery*) C2 lygio kalbos mokėjimas
- „Pusiaukelė“** (angl. *Waystage*) A2 lygio kalbos mokėjimo turinio aprašas
- raktažodžiai** (angl. *key words*) esminiai teksto žodžiai
- rašytinė produkcija** (angl. *written production*) kalbinės veiklos realizavimas raštu; rašytinis tekstas ar tekstai
- receptija** (angl. *reception*) klausymas ir skaitymas – kalbinė veikla, kurios metu apdorojami sakinys ar rašytinis tekstas ar tekstai
- rėmimasis ankstesnėmis žiniomis** (angl. *building on previous knowledge*) kalbinės veiklos strategija, kai užduotį atliekant stengiamasi taikyti jau turimas žinias
- repetavimas** (angl. *rehearsing*) produkcinės veiklos strategija – sąmoningas rengimasis atlikti užduotį (pasikartojimas, bandymas ir pan.)
- replika** (angl. *turn*) vieno pokalbio dalyvio pasakymas ar pasakymai
- rezultatas** (angl. *outcome*) konkretūs kalbos vartotojo / mokinio atlikti darbai: tekstai, santraukos, lentelės, pateiktys ir pan.; mokymosi rezultatai: išaugusi kompetencija, sąmoningumas, supratimas, strategijos, patirtis priimanč sprendimus ir tariantis ir t. t.
- sakytinė produkcija** (angl. *oral production*) kalbinės veiklos realizavimas žodžiu; sakinys ar tekstas ar tekstai
- savarankiškas vartotojas** (angl. *independent user*) asmuo, mokantis kalbą B1 ar B2 lygiu
- sąveika** (angl. *interaction*) kelių (mažiausiai dviejų) asmenų bendravimas – kalbinė veikla, kuriai reikia pakaitomis receptinių (klausymo, skaitymo) ir produkcinų (kalbėjimo, rašymo) gebėjimų (suprasti ir tinkamai atsakyti)
- scenarijus** (angl. *scenario*) žinios apie tipiškus įvykius, jiems būdingus veikėjus, saugomos atmintyje kaip aktyvios duomenų struktūros. Nuo freimų skiriasi tuo, kad scenarijų atveju svarbi tipišku įvykių seka situacijoje
- „Slenkstis“** (angl. *Threshold*) B1 lygio kalbos mokėjimo turinio aprašas

sociolingvistinė kompetencija (angl. *sociolinguistic competence*) gebėjimas vartoti ir interpretuoti kalbos priemones pagal bendravimo situaciją, priklausomai nuo to, kas, su kuo, kokia tema, koku tikslu, kur bendrauja

stebėjimas, kontrolė (angl. *monitoring*) produkcinės veiklos strategija, kai kalbos vartotojas, stebėdamas komunikacijos procesą ir matydamas pašnekovo / -ų reakciją į tą procesą, veikia priklausomai nuo situacijos, pvz., prašo paaiškinti, perfrazuoja, pasitaiso ir pan.

strategija (angl. *strategy*) bet kuris organizuotas, tikslingas ir kontroliuojamas veiklos būdas, pasirinktas individo, kad atliktų užduotį, kurią jis išsikėlė ar su kuria susidūrė

strateginė kompetencija (angl. *strategic competence*) kalbos vartotojo / mokinio gebėjimas taikyti verbalinės ir neverbalinės komunikacijos strategijas vartojant kalbą, kad būtų užtikrinta komunikacija

taisyklingumas (angl. *accuracy*) kalbos vartotojo / mokinio gebėjimas produkuoti gramatiškai taisyklingą kalbą

tarpininkavimas (angl. *mediation*) kalbinė veikla, kai kalbos vartotojas / mokinys turi ne reikšti savo mintis, bet perteikti kalbos nemokančių pašnekovų pasakymų prasmes arba padėti suprasti svetimšios kalbos tekstą kitam asmeniui, nemokančiam šios kalbos

tarpkultūrinė kompetencija (angl. *intercultural competence*) gebėjimas sėkmingai bendrauti su skirtingų kultūrų žmonėmis

tekstas (angl. *text*) bet kokia sakinių seka ar diskursas (sakininis ir / arba rašytinis), susijęs su tam tikra sritimi, kuris atliekant užduotį yra kalbinės veiklos priežastis ar siekiamybė – paspara arba tikslas, produktas arba procesas

testų rengėjų skalė (angl. *constructor-oriented scale*) kalbos mokėjimo aptarčių skalė, kurios teiginiais nusakomos konkrečios komunikacinės užduotys, kurias reikia atlikti per testą; skalės teiginiais vadovaujama rengiant testus

transakcija (angl. *transaction*) toks bendravimas, kai svarbu pranešimo turinys, pvz., klausti informacijos ar ją suprasti

užduoties priderinimas (angl. *task adjustment*) kalbinės veiklos strategija, kai užduotis derinama prie kalbos vartotojo / mokinio išgalių, t. y. neturint atitinkamų išteklių ar jų nesutelkus užduotis palengvinama (pvz., rašomas ne laiškas, o atvirlaiškis); ir atvirkščiai, gavus reikiamą pasparą, užduotis sunkinama

užduotis (angl. *task*) kokia nors tikslinga veikla, individo suvokta kaip būtina, kad būtų pasiektas norimas rezultatas: išspręsta problema, atlikta priedermė, pasiek-

- tas tikslas; mokymo tikslais kuriamos mokomosios užduotys, kuriomis mokiniams rengiamas veikti gyvenime, todėl tos užduotys turi būti tikroviškos
- kalbos vartotojų skalė** (angl. *user-oriented scale*) kalbos mokėjimo aptarčių skalė, kurioje apibūdinama visų kalbos mokėjimo lygių tipiška ar tikėtina atliktis
- veiksminė prieitis** (angl. *action-oriented approach*) metodinė kalbos mokymo, mokymosi ir vertinimo kryptis, kur kalbos vartotojai ir mokiniai pirmiausia suvokiami kaip *socialinės veiklos subjektai*, t. y. visuomenės nariai, kurie turi atlikti su kalba susijusias užduotis tam tikromis aplinkybėmis, konkrečioje aplinkoje ir tam tikroje veiklos srityje
- veiksmingas kalbos mokėjimas** (angl. *effective operational proficiency*) C1 lygio kalbos mokėjimas
- vengimo strategijos** (angl. *avoiding strategies*) veiksmai, kurių imamasi norint išvengti per sunkių, kalbos vartotojo / mokinio išgalių neatitinkančių užduočių
- vertinimas** (angl. *evaluation, assessment*) duomenų apie kalbos vartotojo / mokinio gebėjimus, daromą pažangą, tam tikro kurso išmokimą, kriterijų atitikimą ir pan. kaupimas, apibendrinimas bei interpretavimas
- vertintojų skalė** (angl. *assessor-oriented scale*) kalbos mokėjimo aptarčių skalė, kurios teiginiais atliktis apibūdinama kokybės aspektu; skalės teiginiais vadovaujama vertinant kalbinę atliktį
- viešosios veiklos sritis** (angl. *public domain*) kalbos vartojimo sritis, apimanti asmenis kaip piliečio ar kokios nors organizacijos nario veiklą – įvairiausių reikalų tvarkymą įvairiausiais tikslais
- visuminė skalė** (angl. *global scale*) vertinimo skalė, kurios kiekvieną padalą atitinkanti atliktis aprašoma apibendrintai; ją taikant dėmesys kreipiamas į atlikties visumą, o pavienių jos aspektų svarbą vertintojas nustato intuityviai. Analitiniam vertinimui taikoma kitokia skalė, kur kiekvienas aspektas vertinamas atskirai
- visuomenės normos** (angl. *social conventions*) pripažintos elgesio ir bendravimo taisyklės, būdingos tam tikrai visuomenei

Be-187 Bendrieji Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenys. – Vilnius: Firidas, 2008. – 338 p.

ISBN 978-9955-590-78-1

„Bendrieji Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenys“ – tai garsiausių įvairių šalių taikomosios kalbotyros specialistų ir svetimųjų kalbų mokytojų ilgalaikio darbo rezultatas. Juose išsamiai aptariama, kaip aprašyti, planuoti, organizuoti svetimųjų kalbų mokymąsi, mokymą ir vertinimą. Šis leidinys skirtas įvairių sričių specialistams, susijusiems su kalbų mokymu, vadovėlių ar kitokių mokomųjų priemonių rašymu, testavimu, svetimųjų kalbų mokytojų rengimu ir jų kvalifikacijos gerinimu. Juo siekiama paskatinti apmąstyti darbo tikslus ir metodus, palengvinti įvairių šalių ir sričių specialistų bendradarbiavimą ir pasiūlyti vienodą pamatą programoms, testavimo sistemai kurti ir kvalifikacijoms apibūdinti.

UDK 802/809:37(4)

BENDRIEJI EUROPOS KALBŲ mokymosi, mokymo ir vertinimo METMENYS

UAB leidykla-spaustuė „Firidas“
Tel. (8 ~ 5) 231 2396 Tel. (8 ~ 387) 51 214
info@firidas.lt spaustuve@firidas.lt
www.firidas.lt