

מסגרת התייחסות אירופית משותפת לשפות: למידה, הוראה, הערכה (מהא"ם)

היחידה למדיניות שפה, שטרסבורג

www.coe.int/lang-CEFR

תרגום: רחל מדר
עריכת תרגום: אייל טלמון
עיצוב גרפי ועימוד: יעל פרץ
2016

© מועצת אירופה.
מקור הטקסט במועצת אירופה, והשימוש בו נעשה בהיתר ממנה. תרגום זה מתפרסם בתיאום עם מועצת אירופה, אך הוא מצוי
באחריותו הבלעדית של המתרגם.

© Council of Europe.

Text originated by, and used with the permission of, the Council of Europe. This translation is published by arrangement
with the Council of Europe, but under the sole responsibility of the translator.



תוכן העניינים

2	פתח דבר למהדורה העברית
3	הערות הקדמה
4	הערות למשתמשים
7	תקציר
8	פרק 1: מסגרת ההתייחסות האירופית המשותפת לשפות בהקשר הפוליטי והחינוכי
14	פרק 2: הגישה המיושמת
23	פרק 3: רמות ייחוס משותפות
42	פרק 4: השימוש בשפה והמשתמשים בשפה
94	פרק 5: כשירויות המשתמשים / הלומדים
121	פרק 6: למידה והוראה של שפה
141	פרק 7: משימות ותפקידן בהוראת שפה
150	פרק 8: גיוון לשוני ותכנית הלימודים
157	פרק 9: הערכה
173	ביבליוגרפיה כללית
182	נספח א: פיתוח מְתֹאֲרִי בקיאות
192	נספח ב: סולמות-מְתֹאֲרִים להדגמה
200	נספח ג: סולמות DIALANG
216	נספח ד: הצהרות 'מסוגל לזה' של ALTE
228	מפתח

פתח דבר למהדורה העברית של "מסגרת התייחסות אירופית משותפת לשפות: למידה, הוראה, הערכה"

"הספר הכחול" - כך מכונה לעיתים קרובות מסגרת ההתייחסות האירופית המשותפת (המהא"ס), אשר איננה זרה לעמיתים בתחום החינוך, מתוקף היותה פרסום כלל-אירופי העוסק בהוראה ובלמידה של שפות זרות. אף על פי כן, התפוצה הכללית של המהא"ס, ובשל כך גם השימוש בה במסגרת הוראת שפות אירופיות כשפות זרות בישראל, נמצאים עדיין בתחילת הדרך.

לתרגום עצמו קדמו שני סימפוזיונים שארגנו במשותף בשנים 2014 ו-2015 משרד החינוך של מדינת ישראל, גופים אקדמיים ומוסדות אירופיים לעידוד השפה והתרבות (מכון סרוונטס, המכון הצרפתי, מכון גתה). כנס המומחים הראשון התמקד בתהליך בניית ההקשר, בתחומי היישום ובפרספקטיבות ביקורתיות של המהא"ס, ואילו הכנס השני גישר בין תאוריה לפרקטיקה בכל הנוגע לריבוי לשונות בישראל. השיח האקדמי בסוגיות אלו ממשיך להתקיים ביתר שאת.

לשמחתי, בעקבות שני הכנסים הללו התאפשר תרגומו של פרסום זה לעברית, והוא רואה אור כעת. המהא"ס מעניקה כלים שימושיים לכל אנשי המקצוע בתחום החינוך בישראל. היא עוסקת בהיבט התקשורתי של ידיעת שפות זרות ושואפת להציג בצורה מובחנת את רמות השליטה בשפה, באופן המאפשר להשוות ביניהן. המהא"ס מסייעת לאנשי חינוך, למדריכי מורים, למחברי ספרי לימוד ולמומחי בחינות בפיתוח תכניות הוראה, ספרי לימוד ובחינות שפה. בפועל, הסולמות בעלי שש הרמות מסייעים למורים ומשמשים להכוונה ולהערכה של התקדמות הלמידה.

ברצוני להודות לכל אלה שתורמו בעשייתם להצלחת הפרויקט. בשל מספרם הרב של אלה ששקדו ללא לאות על המלאכה, אזכיר בנקודה זו רק את שמות המוסדות והארגונים שאליהם משתייכים העמיתים הנוגעים בדבר: היחידה ללימודי שפות ובית הספר לחינוך באוניברסיטת תל-אביב, המרכז הארצי לבחינות ולהערכה והמכון הצרפתי.

כמנהל תחום לימודי השפה הגרמנית, כולי תקווה כי "הספר הכחול" יסייע לעדכון תכניות הלימוד בבתי הספר ובאוניברסיטאות, וישמש מצע לדיונים פוריים נוספים בתאוריה ובפרקטיקה.

יורג ג. קלינר, מכון גתה, ישראל

הערת הקדמה

מהדורה מתוקנת זו של **מסגרת ההתייחסות האירופית המשותפת לשפות: למידה, הוראה, הערכה** היא השלב האחרון בתהליך הנמשך ברציפות מ-1971 וחב רבות לשיתוף הפעולה של אנשי הוראה רבים ברחבי אירופה ומחוצה לה.

מועצת אירופה מכירה בתודה בתרומתם של:

- קבוצת הפרויקט Language Learning for European Citizenship, המייצגת את כל המדינות החברות במועצה לשיתוף פעולה תרבותי ושבה קנדה היא משקיפה משתתפת, על הפיקוח הכללי על תהליך הפיתוח.
 - קבוצת העבודה שהוקמה על ידי קבוצת הפרויקט, שבה משתתפים עשרים נציגים ממדינות חברות המייצגים את האינטרסים המקצועיים השונים בתהליך, וכן נציגי הנציבות האירופית ותכנית LINGUA של הנציבות, על עצותיהם שלא יסולאו בפז ועל הפיקוח על הפרויקט.
 - קבוצת המחברים שהוקמה על ידי קבוצת העבודה, שבה חברים ד"ר ג.ל.מ. טרים (מנהל הפרויקט), פרופ' ד. קוסט (École Normale Supérieure de Fontenay/Saint-Cloud), ומרכז המחקר CREDIF, צרפת), ד"ר ב. נורת' (Eurocentres Foundation, שווייץ), וכן מר ג. שילס (מוכירות). מועצת אירופה מודה למוסדות לעיל על שאפשרו למומחיהם לתרום לעבודה חשובה זו.
 - Swiss National Science Foundation על תמיכתה בעבודתם של ד"ר ב. נורת' ופרופ' ג. שניידר (אוניברסיטת פרייבורג) על פיתוח וסילום של מתארי בקיאות שפה לרמות הייחוס המשותפות.
 - Eurocentres Foundation על שתרמה מניסיונה בהגדרה ובסילום של רמות בקיאות בשפה.
 - U. S. National Foreign Languages Center על הענקת מענקי מחקר ע"ש מלון לד"ר טרים ולד"ר נורת', מענקים שסייעו לתרומתם.
 - העמיתים והמוסדות הרבים ברחבי אירופה שנענו, פעמים רבות תוך שימת לב מיוחדת ובפירוט רב, לבקשה לתת משוב על טיוטות.
- המשוב שהתקבל הובא בחשבון בארגון מחדש של המסגרת ושל המדריך למשתמש לפני שאומצו על בסיס כלל-אירופי. תיקונים אלו בוצעו על ידי ד"ר ג.ל.מ. טרים וד"ר ב. נורת'.

הערות למשתמשים

מטרת הערות אלו לסייע לכם להשתמש בספר "מסגרת התייחסות אירופית משותפת לשפות: למידה, הוראה והערכה (מהא"ם)" באופן יעיל יותר, אם כלומדי השפה ואם כאנשי מקצוע באחד המקצועות הנוגעים להוראה ולהערכה של שפה. ההערות אינן עוסקות בדרכים ספציפיות שבהן מורים, בוחנים, מחברי ספרי לימוד, מדריכי מורים, אנשי מינהל חינוכי וכו' יכולים להשתמש במהא"ם. הדרכות מיוחדות המיועדות לסוג אחד של משתמשים אפשר למצוא בגרסה מלאה יותר של "המדריך למשתמש" הזמינה דרך מועצת אירופה וכן באתר האינטרנט של המועצה. ההערות למשתמש נועדו להיות הקדמה ראשונית למהא"ם עבור כל המשתמשים בה.

מובן שאתם רשאים להשתמש במהא"ם בכל דרך שתמצאו, כמו בכל פרסום אחר. אנו אכן מקווים כי יהיו משתמשים שימצאו למסגרת שימוש שלא חשבנו עליו. עם זאת, המדריך נכתב לשתי מטרות עיקריות:

1. לעודד את כל סוגי העוסקים בתחום השפה, כולל לומדי השפה עצמם, לחשוב על שאלות כמו:

- מה בעצם אנחנו עושים כשאנחנו מדברים (או כותבים) זה לזה?
- מה מאפשר לנו לעשות זאת?
- כמה מזה עלינו ללמוד כשאנו מנסים להשתמש בשפה חדשה?
- כיצד נקבע לעצמנו יעדים ונציין את התקדמותנו לאורך הדרך מאי-ידיעה מוחלטת ועד שליטה טובה בשפה?
- כיצד מתרחשת למידת השפה?
- מה נוכל לעשות כדי לסייע לעצמנו ולאחרים ללמוד שפה בצורה טובה יותר?

2. להקל על אנשי מקצוע להגדיר זה לזה וללקוחותיהם מה הם רוצים לעזור ללומדים להשיג, וכיצד הם מנסים לעשות זאת.

דבר אחד עלינו להבהיר מיד. **אין** לנו כל כוונה להכתיב לעוסקים במלאכה מה לעשות, או איך לעשות זאת. אנו מעלים שאלות, לא עונים עליהן. אין זה מתפקיד מסגרת ההתייחסות האירופית המשותפת לקבוע את היעדים שעל המשתמשים להשיג או את השיטות שעליהם לנקוט.

אין זה אומר שמועצת אירופה אדישה לנושאים אלו. עמיתים מהמדינות החברות, שעבדו יחד בפרויקטים לשפות מודרניות של מועצת אירופה, השקיעו לאורך השנים הרבה מחשבה ועבודה בעקרונות וביישום של למידה, הוראה והערכה של שפות. בפרק 1 תמצאו את העקרונות הבסיסיים ואת השלכותיהם המעשיות. תיווכחו לדעת שמועצת אירופה דואגת לשפר את איכות התקשורת בין תושבי אירופה הבאים מרקעים שונים של שפה ותרבות. זאת משום שתקשורת טובה יותר מולידה תנועה חופשית יותר ומגע ישיר יותר, ואלה מעודדים הבנה טובה יותר ושיתוף פעולה הדוק יותר. המועצה תומכת בשיטות למידה והוראה המסייעות לצעירים, וגם ללומדים מבוגרים יותר, לבנות את הגישות, הידע והמיומנויות שהם זקוקים להם כדי להיות עצמאיים יותר במחשבה ובמעשה, וכדי לנהוג ביתר אחריות ושיתוף פעולה עם אחרים. בדרך זו העבודה תורמת לעידוד אזרחות דמוקרטית.

לנוכח יעדים בסיסיים אלו, המועצה מעודדת את כל מי שעוסקים בארגון למידת שפה לבסס את עבודתם על הצרכים, המניעים, המאפיינים והמשאבים של הלומדים. לשם כך יש להשיב על שאלות כמו:

- מה יצטרכו הלומדים לעשות עם השפה?
- מה עליהם ללמוד כדי להיות מסוגלים להשתמש בשפה להשגת יעדים אלו?
- מה מניע אותם לרצות ללמוד?
- באילו אנשים מדובר (גיל, מין, רקע חברתי והשכלתי וכו')?
- אילו ידע, מיומנויות וניסיון יש למורים שלהם?

● איזו גישה יש להם לספרי לימוד, לספרי עיון (מילונים, ספרי דקדוק וכו'), לעזרים אור-קוליים, לתוכנות מחשב, לחומרה וכו'?

● כמה זמן הם יכולים להרשות לעצמם (או מוכנים, או מתאפשר להם) להקדיש?

על סמך ניתוח זה של מצב ההוראה והלמידה, חשוב מאוד להגדיר באופן ברור ומפורש יעדים מועילים מבחינת צורכי הלומדים, ובו זמנית מעשיים מבחינת מאפייני הלומדים ומשאביהם. גורמים רבים מתעניינים בלמידת שפה מאורגנת: לא רק המורים והלומדים שבכיתות, אלא גם רשויות חינוך, בוחנים, המחברים והמוציאים לאור של ספרי לימוד, ועוד. אם כולם יסכימו על היעדים, הם יוכלו לעבוד באופן עקבי, גם אם בנפרד, כדי לסייע ללומדים להשיג אותם. כך גם יוכלו להפוך את היעדים והשיטות שלהם לברורים ומפורשים, לטובת מי שמשתמשים בתוצרי עבודתם.

כפי שיוסבר בפרק 1, בדיוק לשם כך פותחה מסגרת ההתייחסות האירופית המשותפת. כדי למלא את ייעודה עליה לעמוד בכמה דרישות: עליה להיות מקיפה, שקופה ועקבית.

דרישות אלו מנוסחות ומוסברות בפרק 1. ייתכן שיש טעם בהערה נוספת לגבי הדרישה להיות "מקיפה": פירוש הדבר שאתם אמורים למצוא במסגרת את כל הדרוש לכם לשם תיאור היעדים, השיטות והתוצרים שלכם. בפרק 2 מוצג מערך של פרמטרים, קטגוריות ודוגמאות (שמובא בתמצית בטקסט שבתוך המסגרת בתחילת הפרק), והוא מוצג בפירוט בפרקים 4 ו-5. מטרת המערך להציג תמונה ברורה של הכשירויות (ידע, מיומנויות, גישות) שמשתמשי השפה מפתחים תוך כדי שימוש בשפה ומאפשרות להם להתמודד עם אתגרי התקשורת ולהתגבר על מכשולי השפה והתרבות (כלומר לבצע משימות ופעילויות הדורשות תקשורת בהקשרים השונים של החיים החברתיים, עם כל התנאים והאילוצים הכרוכים בכך). רמות הייחוס המשותפות המוצגות בפרק 3 מציעות דרכים למפות את התקדמותם של הלומדים בשעה שהם משפרים את בקיאותם בשפה, על פי הפרמטרים הכלולים במערך התיאור.

בהנחה שמטרת הוראת השפה היא להקנות ללומדים כשירות ובקיאות בה, המערך אמור לאפשר לכם להגדיר ולתאר את יעדיכם בצורה ברורה ומקיפה. ייתכן מאוד שתמצאו שהמערך כולל יותר ממה שדרוש לכם. מפרק 4 ואילך תמצאו בסוף כל סעיף מערך של שאלות, שבעזרתן תוכלו להעריך אם הסעיף רלוונטי ליעדים ולצרכים שלכם, ובאיזו מידה. ייתכן שתחליטו כי הסעיף אינו רלוונטי, אם מפני שהוא אינו מתאים ללומדים, או מפני שהוא מתאים להם, אך אינו נמצא בעדיפות גבוהה דיה לנוכח מגבלות של זמן ומשאבים אחרים. במקרה כזה אפשר להתעלם מהסעיף. ואולם, אם הסעיף אכן רלוונטי (ואולי קריאתו בתוך ההקשר תאיר אותו באור אחר), פרקים 4 ו-5 יספקו שמות לפרמטרים ולקטגוריות מרכזיים לשימושכם, לצד כמה דוגמאות.

הקטגוריות והדוגמאות אינן מתיימרות להיות ממצות. אם תרצו לתאר תחום ספציפי כלשהו, ייתכן שתצטרכו להוסיף תת-קטגוריות על הסיווג הקיים כיום. הדוגמאות הן המלצות בלבד. ייתכן שתצאו לשמור חלק מהן, להשמיט אחרות ולהוסיף משלכם. הרגישו חופשי לעשות כן, משום שההחלטה על היעד ועל התוצר שלכם – שייכת לכם. זכרו שיש מקום במהא"ס גם למה שאינו נחוץ לכם, משום שהוא עשוי להיות חיוני למישהו אחר, מרקע אחר, העובד בתנאים אחרים ואחראי לסוג שונה של לומדים. בקטגוריה של 'תנאים ואילוצים', למשל, ייתכן שמורה בבית ספר לא ירגיש צורך להביא בחשבון שיקולים של רעש, ולעומתו, מורה שאינו מכשיר טייסים לזהות היטב ספרות בתנאים של תקשורת קרקע-אוויר מחרישת אוזניים, עלול לגזור גזר דין מוות עליהם ועל נוסעיהם! חוץ מזה, ייתכן שמשתמשים אחרים יוכלו להיעזר בקטגוריות ובפרשנויות שחשוב לכם להוסיף. מסיבה זו, מערך הסיווג המוצג בפרקים 4 ו-5 אינו מערכת סגורה אלא מערך הנתון לפיתוח נוסף עקב ניסיון מעשי.

עיקרון זה תקף גם לתיאור רמות הבקיאות. פרק 3 מסביר בבירור שמספר הרמות שמשתמש רוצה להגדיר נקבע לפי סיבת ההגדרה והשימוש שיעשה במידע שיתקבל. אין להוסיף רמות או ישויות מעבר לצורך! עקרון ההסתעפות של 'היפרטקסט', המובא בסעיף 3.4, מאפשר למשתמשים לקבוע טווח רחב או צר של רמות, בהתאם לצורך שלהם ליצור הבחנות דקות או גסות יותר בקרב אוכלוסיית הלומדים. מובן שאפשר (ומקובל) להבחין בין יעדים במונחים של רמות, ובין השגת אותם היעדים במונחים של ציונים.

לכל אורך המסגרת נעשה שימוש במערכת של שש רמות, המבוססת על הנוהל הנהוג בכמה מוסדות בחינה ציבוריים. המתארים המוצעים מבוססים על אלו אשר "נמצא שהם שקופים, שימושיים ורלוונטיים לקבוצות של מורים המלמדים את שפת אמם או שפה שאינה שפת אמם, הבאים ממגוון מגזרים חינוכיים בעלי מאפיינים שונים מאוד זה מזה מבחינת הכשרה לשונית וניסיון בהוראה" (עמ' 31). למרות זאת הם אינם מובאים כקביעה מחייבת, אלא כהמלצות, בתור בסיס למחשבה, דיון ופעולה נוספת. מטרת הדוגמאות לפתוח אפשרויות חדשות ולא לחסום קבלת החלטות אחרות. ואולם, כבר ברור שאנשי מקצוע מכל הסוגים מקדמים בברכה מערכת משותפת של רמות ייחוס בתור כלי כיוול. הם – כמו אנשי מקצוע בתחומים רבים אחרים – רואים את היתרון בעבודה עם סטנדרטים קבועים ומקובלים של מדידה ותבניות.

בתור משתמשים, אתם מוזמנים לעשות שימוש ביקורתי במערכת הסילום ובמתארים הנלווים. היחידה לשפות מודרניות של מועצת אירופה תשמח לקבל מכם דיווח על התנסותכם בשימוש בהם. שימו לב כי הוצעו סולמות לא רק לבקאות כוללת, אלא גם לרבים מהפרמטרים של בקאות בשפה המפורטים בפרקים 4 ו-5. הדבר מאפשר להתאים פרופילים שונים ללומדים מסוימים או לקבוצות מסוימות של לומדים.

בפרק 6, תשומת הלב מופנית לשאלות של שיטה. כיצד נרכשת או נלמדת שפה חדשה? מה אפשר לעשות כדי לסייע לתהליך הרכישה או הלמידה? גם כאן, מטרת המהא"ם אינה להכתיב או אפילו להמליץ על שיטה מסוימת, אלא להציג אפשרויות ולהזמין אתכם לחשוב מחדש על השיטה שבה אתם משתמשים כיום, לקבל החלטות בהתאם ולתאר את מה שאתם עושים בפועל. מובן שאנו ממליצים להביא בחשבון את "המלצות ועדת השרים של מועצת אירופה" כשאתם חושבים על המטרות והיעדים שלכם, אך המטרה של המהא"ם היא לסייע לכם בהחלטות שתקבלו בעצמכם. פרק 7 מוקדש לבחינה מקרוב של תפקידן של משימות בלמידת שפה ובהוראת שפה – אחד מתחומי ההתקדמות המרכזיים של השנים האחרונות.

פרק 8 דן בעקרונות עיצוב תכנית הלימודים, המצריך הבחנה בין יעדי למידת שפות, בעיקר בהקשר של בניית כשירויות רב-לשוניות ורב-תרבותיות של הפרט כדי להתמודד עם אתגרי התקשורת הנוצרים בחיים באירופה הרב-לשונית והרב-תרבותית. פרק זה מומלץ למי שעוסקים בפיתוח תכניות לימוד לכמה שפות ובוחנים את האפשרויות הפתוחות לפנייהם בחיפושם אחר הדרך הטובה ביותר לחלק משאבים לקטגוריות שונות של לומדים.

לבסוף, פרק 9 בוחן שאלות של הערכה ומסביר את חשיבותו של המהא"ם בכל הנוגע להערכת בקאות והישגי שפה. לאחר מכן הפרק עוסק בקריטריונים להערכה וגישות שונות לתהליך ההערכה.

הנספחים עוסקים בהיבטים נוספים של סילום שעשויים להיות שימושיים עבור חלק מהמשתמשים. נספח א עוסק בכמה נושאים כלליים ותאורטיים לטובת המשתמשים המעוניינים לפתח סילום המותאם באופן ספציפי לאוכלוסייה מסוימת של לומדים. נספח ב מספק מידע בנוגע לפרויקט השוויצרי שפיתח את מתארי הסילום המשמשים במהא"ם. נספחים ג ו-ד מציגים סולמות שפיתחו גופים אחרים: מערכת הערכת השפה DIALANG וסולמות 'מסוגל לעשות' של ALTE - Association of Language Testers in Europe.

תקציר

פרק 1 מגדיר את היעדים והשימושים של המסגרת המוצעת לנוכח מדיניות השפה הכללית של מועצת אירופה, ובייחוד עידוד ריבוי לשונות, כמענה לגיוון הלשוני והתרבותי באירופה. לאחר מכן הפרק מציג את הקריטריונים שהמהא"ם אמור לעמוד בהם.

פרק 2 מסביר את הגישה המיושמת. המתווה התיאורי מבוסס על ניתוח השימוש בשפה במונחים של האסטרטגיות שהלומדים משתמשים בהן כדי ליישם כשירויות כלליות ותקשורתיות. כשירויות אלו מופעלות לשם ביצוע הפעילויות והתהליכים הכרוכים בהפקה ובקליטה של טקסטים ובבניית שיח העוסק בתמונת מסוימות, פעילויות ותהליכים המאפשרים להם לבצע את המשימות המוטלות עליהם בתנאים ובאילוצים הקיימים בזירות השונות של הקיום החברתי. המילים המודגשות מציינות את הפרמטרים לתיאור השימוש בשפה והיכולת של הלומדים והמשתמשים להשתמש בשפה.

פרק 3 מציג את רמות הייחוס המשותפות. את ההתקדמות בלמידת השפה ביחס לפרמטרים של המתווה התיאורי אפשר לכייל במונחים של סדרה גמישה של רמות הישג המוגדרות על ידי מתארים מתאימים. מנגנון זה אמור להיות עשיר דיו להכיל את הטווח המלא של צורכי הלומדים וכן את היעדים שספקים שונים שואפים אליהם או הדרושים ממועמדים לתעודות שפה.

פרק 4 מפרט (פירוט שאינו מלא או מוחלט) את הקטגוריות (המסולמות היכן שאפשר) הדרושות לתיאור השימוש בשפה והמשתמשים בשפה לפי הפרמטרים שזוהו. הקטגוריות כוללות: התחומים והמצבים המעניקים הקשר לשימוש בשפה; התמונת המשימות והיעדים של תקשורת; פעילויות; אסטרטגיות ותהליכים תקשורתיים; וטקסט, במיוחד בהקשרים של פעילויות ושל מדיה.

פרק 5 מפרט את החלוקה לקטגוריות, המסולמות היכן שאפשר, של הכשירויות הכלליות והתקשורתיות של הלומדים והמשתמשים.

פרק 6 בוחן את התהליכים של למידת שפה והוראת שפה המתייחסים לקשר שבין רכישה ולמידה לבין האופי וההתפתחות של כשירות ריבוי-הלשוניות. כמו כן נבחנות אפשרויות מתודולוגיות כלליות או מפורטות יותר בנוגע לקטגוריות שפורטו בפרקים 4 ו-5.

פרק 7 בוחן בפירוט רב יותר את תפקיד המשימות בלמידה ובהוראה של שפות.

פרק 8 מתייחס להשלכות של גיוון לשוני על עיצוב תכניות לימוד, ועוסק בנושאים כגון: ריבוי לשונות ורב-תרבותיות; הבחנה בין יעדי למידה; עקרונות עיצוב של תכניות לימודים; תרחישים של תכניות לימודים; למידת שפה לאורך החיים; מודולריות וכשירויות חלקיות.

פרק 9 דן במטרות השונות של הערכה ובסוגים המתאימים של הערכה, לנוכח הצורך ליישב בין הקריטריונים המתחרים של מקיפות, דיוק וישימות תפעולית.

הביבליוגרפיה הכללית מכילה מבחר ספרים ומאמרים שמשתמשי המהא"ם עשויים לרצות לעיין בהם כדי להעמיק בנושאים שהועלו. הביבליוגרפיה מכילה גם מסמכים רלוונטים של מועצת אירופה וכתבים שפורסמו במקומות אחרים.

נספח א דן בהתפתחות של מתארי בקיאות בשפה. הנספח מציע שיטות וקריטריונים לסילום ואת הדרישות לניסוח מתארים לפרמטרים ולקטגוריות המובאים במקומות אחרים.

נספח ב מעניק סקירה כללית על הפרויקט בשווייץ אשר פיתח וסילם את המתארים להדגמה. הסולמות להדגמה המופיעים בטקסט רשומים יחד עם מראי מקום.

נספח ג מכיל מתארים להערכה עצמית בסדרה של רמות שאומצו לשימוש באינטרנט על ידי פרויקט DIALANG של הנציבות האירופית.

נספח ד מכיל את מתארי "מסוגל לזה" בסדרה של רמות שפותחו על ידי ALTE - Association of Language Testers in Europe.

1 מסגרת ההתייחסות האירופית המשותפת לשפות בהקשר הפוליטי והחינוכי

1.1 מהי מסגרת ההתייחסות האירופית המשותפת לשפות?

מסגרת ההתייחסות האירופית המשותפת לשפות (מהא"ם) מעניקה בסיס משותף לפיתוח תכניות ללימודי שפה וכן קווים מנחים לפיתוח מבחנים, ספרי לימוד וכו' בנושא שפה ברחבי אירופה. המסגרת מתארת בפירוט אילו יכולות על לומדי השפה לרכוש כדי שהשפה תשמש להם לתקשורת, ואילו מיומנויות וידע עליהם לפתח כדי שיוכלו לפעול באפקטיביות. תיאור זה כולל גם את ההקשר התרבותי של השפה. נוסף על כך, המהא"ם מגדיר דרגות בקיאות המאפשרות למדוד את התקדמות הלומדים בכל שלב של הלמידה וכן בטווח הארוך.

מסגרת ההתייחסות האירופית המשותפת נועדה להתגבר על כשלי תקשורת בין אנשי מקצוע בתחום השפות המודרניות – כשלים הנובעים משיטות החינוך השונות הנהוגות באירופה. היא מעניקה לאנשי המקצוע – אנשי מנהל בתחום החינוך, מפתחי קורסים, מורים, מדריכי מורים, גופים בוחנים וכו' – כלים שבעזרתם יוכלו לבחון את הפרקטיקות שלהם וליצור שיתופי פעולה. הכלים גם יסייעו להם לוודא שהם נותנים מענה לצרכים האמיתיים של הלומדים.

באמצעות יצירה של בסיס משותף לתיאור ברור של יעדים, תוכן ושיטות, המהא"ם ישפר את השקיפות של תכניות לימודים, קורסים והכשרות, וכך יעודד שיתוף פעולה בין-לאומי בתחום השפות המודרניות. הגדרת קריטריונים אובייקטיביים לתיאור מיומנויות שפה תסייע להכרה הדדית בהסמכות שהושגו בהקשרי למידה שונים, וכך תסייע לניידות באירופה.

האופי הסיווגי של המהא"ם פירושו בהכרח ניסיון להתמודד עם המורכבות העצומה של השפה האנושית על ידי פירוק כשיריות שפה לרכיבים נפרדים. הדבר מציב בפנינו בעיות פסיכולוגיות ופדגוגיות עמוקות, שהרי התקשורת מבוססת על האדם כמכלול. היכולות המופרדות והמסווגות המתוארות בהמשך מתקשרות באופנים מורכבים במהלך התפתחותו של כל אדם ואדם. כל אדם, בתור ישות חברתית, יוצר קשרים עם אשכולות מתרחבים של קבוצות חברתיות חופפות, וכולן יחד מגדירות את זהותו. בגישה בין-תרבותית, מטרה מרכזית של למידת שפה היא לקדם את ההתפתחות החיובית של אישיותו של הלומד כמכלול, וכן של תחושת הזהות שלו, בתגובה לחוויה המעשירה של "אחרות" בשפה ובתרבות. יש להשאיר למורים וללומדים עצמם את מלאכת ההרכבה מחדש של החלקים הרבים לכדי שלם המתפתח באופן בריא.

המהא"ם כולל תיאור של הסמכות "חלקיות", שנועדו למקרים שבהם יש צורך בידע מוגבל יותר של השפה (למשל הבנה ולא דיבור), או כאשר יש זמן מוגבל ללמידת שפה שלישית או רביעית ואפשר להשיג תוצאות שימושיות יותר אם, למשל, היעד הוא זיהוי ולא כישורי זיכרון. הענקת הכרה רשמית ביכולות כאלו תסייע בעידוד ריבוי-לשונית באמצעות למידת מגוון רחב יותר של שפות אירופיות.

1.2 היעדים והמטרות של מדיניות השפה של מועצת אירופה

מהא"ם נועדה להגשים את מטרת העל של מועצת אירופה כפי שהוגדרה בהמלצות R(82)18 ו-R(98)6 של ועדת השרים של המועצה: "להשיג אחדות רבה יותר בין חברות המועצה". המסגרת פועלת לקידום מטרה זו "על ידי אימוץ פעולה משותפת בתחום התרבות".

עבודת הוועדה לשיתוף פעולה תרבותי (CDCC - Council for Cultural Cooperation) של מועצת אירופה בתחום שפות מודרניות, הבאה לידי ביטוי מאז ייסודה בסדרה של פרויקטים לטווח בינוני, שואבת את העקביות והרצף שלה מדבקות בשלושה עקרונות יסוד שנקבעו בהקדמה להמלצה R(82)18 של ועדת השרים:

- המורשת העשירה של מגוון השפות והתרבויות באירופה היא משאב משותף ויקר-ערך הדורש שימור ופיתוח, ודרוש מאמץ חינוכי ניכר כדי להפוך מגוון זה ממכשול לתקשורת למקור להעשרה ולהבנה הדדיות.
- רק באמצעות היכרות טובה יותר של השפות האירופיות המודרניות יהיה אפשר לסייע לתקשורת ולאינטראקציה בין אירופאים בעלי שפות אם שונות, וכך לעודד נידות באירופה, הבנה הדדית ושיתוף פעולה, ולהתגבר על דעות קדומות ואפליה.
- באמצעות אימוץ או פיתוח של מדיניות לאומית בתחום הלמידה וההוראה של שפה מודרנית, המדינות החברות תוכלנה להשיג לכידות רבה יותר ברמה האירופית באמצעות סידורים מתאימים לשיתוף פעולה שוטף ולתיאום שוטף של צעדי מדיניות.

מתוך חתירה להשגת מטרות אלו, ועדת השרים קוראת למדינות החברות:

- (F14) לעודד שיתוף פעולה לאומי ובין-לאומי של מוסדות ממשלתיים ולא-ממשלתיים העוסקים בפיתוח שיטות הוראה והערכה בתחום של למידת שפה מודרנית, ובהפקה של חומרים ובשימוש בהם, כולל מוסדות העוסקים בהפקה של חומרי מולטימדיה.
- (F17) לנקוט את הצעדים הדרושים להשלמת הקמתה של מערכת אירופית יעילה לחילופי מידע, שתטפל בכל ההיבטים של למידה, הוראה ומחקר של שפה, תוך שימוש מלא בטכנולוגיות המידע.
- פעילות הוועדה לשיתוף פעולה תרבותי, יחד עם ועדת החינוך והיחידה לשפות מודרניות שבה, התמקדה אפוא בעידוד, בתמיכה ובתיאום המאמצים של ממשלות חברות ושל מוסדות לא-ממשלתיים לשם שיפור למידת שפה בהתאם לעקרונות יסוד אלו. דגש מיוחד הושם על הפעולות הננקטות ליישום הצעדים הכלליים המתוארים בנספח ל- R(82)18:

צעדים כלליים

1. לוודא, עד כמה שאפשר, שלכל חלקי האוכלוסייה יש גישה לאמצעים יעילים לקבלת מידע על שפות של מדינות חברות אחרות (או של קהילות שונות בתוך המדינה שלהם), וכן לרכישת המיומנויות לשימוש בשפות אלו אשר יאפשרו להם למצוא מענה לצורכי התקשורת שלהם, ובמיוחד:
 - 1.1. להתמודד עם עניינים יומיומיים בארץ אחרת, ולסייע לזרים בתוך המדינות שלהם לעשות זאת;
 - 1.2. להחליף מידע ורעיונות עם צעירים ומבוגרים הדוברים שפה אחרת, ולשתף עמם את מחשבותיהם ותחושותיהם;
 - 1.3. להשיג הבנה טובה ועמוקה יותר של אורח החיים וצורות החשיבה של אנשים אחרים ושל מורשתם התרבותית.
2. לעודד, לקדם ולתמוך במאמציהם של מורים ולומדים בכל הרמות ליישם בהקשר הרלוונטי להם את העקרונות המנחים בהקמת מערכות ללמידת שפות (תוך כדי פיתוח בתכנית 'שפות מודרניות' של המועצה האירופית) בדרכים האלה:
 - 2.1. ביסוס למידת השפה והוראת השפה על הצרכים, המניעים, המאפיינים והמשאבים של הלומדים;
 - 2.2. הגדרת יעדים ראויים ומציאותיים בצורה המובנת ביותר;
 - 2.3. פיתוח שיטות וחומרים מתאימים;
 - 2.4. פיתוח צורות וכלים מתאימים להערכת תכניות הלימוד.
3. לקדם תכניות מחקר ופיתוח במטרה לשלב, בכל רמות החינוך, את השיטות והחומרים המתאימים ביותר, לאפשר לכיתות שונות ולסוגים שונים של לומדים להשיג יכולות תקשורת המתאימות לצרכים הייחודיים שלהם.

ההקדמה ל-R(98)6 מאששת את היעדים הפוליטיים של הפעילות בתחום השפות המודרניות:

- לצייד את כל האירופאים לקראת האתגרים של ניידות בין-לאומית מוגברת ושיתוף פעולה הדוק יותר לא רק בתחומים של חינוך, תרבות ומדע, אלא גם בתחומי סחר ותעשייה.
 - לקדם הבנה וסובלנות הדדית, כבוד לזהויות וגיוון תרבותי באמצעות תקשורת בין-לאומית יעילה יותר.
 - לשמר ולפתח עוד את העושר והמגוון של חיי התרבות האירופיים באמצעות הגדלת הידע ההדדי על שפות לאומיות ואזוריות, כולל אלו שהוראתן אינה נפוצה.
 - לתת מענה לצרכים של אירופה מרובת הלשוניות ומרובת התרבויות על ידי פיתוח משמעותי של יכולתם של אירופאים לתקשר זה עם זה ולהתגבר על מכשולים תרבותיים ולשוניים. הדבר דורש עידוד בלתי פוסק לכל אורך החיים. על גורמים מוסמכים לארגן ולממן מאמץ זה בכל רמות החינוך.
 - למנוע את הסכנות העלולות להיווצר עקב דחיקה לשוליים של מי שחסרים את המיומנויות לתקשר באירופה האינטראקטיבית.
- דחיפות מיוחדת ניתנה ליעדים אלו בפסגה הראשונה של ראשי המדינות החברות במועצת אירופה, אשר זיהתה את שנאת הזרים ואת הלאומיות הקיצונית כמכשול מרכזי לניידות ולהשתלבות באירופה, וכאיום מרכזי ליציבות באירופה ולתפקוד בריא של הדמוקרטיה. הפסגה השנייה נתנה עדיפות ליעד החינוכי של הכנה לאזרחות דמוקרטית, ובכך העניקה משנה תוקף ליעד נוסף שהיה במוקד של פרויקטים לאחרונה:
- לעודד שיטות הוראה של שפות מודרניות אשר יחזקו את העצמאות בחשיבה, בשיפוט ובפעולה, לצד מיומנויות חברתיות ולקידת אחריות.
- לנוכח יעדים אלו הדגישה ועדת השרים את **החשיבות הפוליטית, כיום ובעתיד, של פיתוח תחומי פעילות ספציפיים, דוגמת אסטרטגיות לגיוון ולהעצמה של למידת שפות, כדי לעודד ריבוי לשונות בהקשר כלל-אירופי**, והפנתה את תשומת הלב להמשך הפיתוח של קשרים וחילופי ידע בחינוך ושל ניצול הפוטנציאל המלא של טכנולוגיות תקשורת ומידע חדשות.

1.3 מהו ריבוי לשונות?

בשנים האחרונות גדלה חשיבותו של המונח **ריבוי לשונות** בגישתה של מועצת אירופה ללמידת שפות. ריבוי לשונות שונה מ**רב-לשוניות**, שהיא ידיעה של כמה שפות או קיומן של כמה שפות זו לצד זו בחברה כלשהי. רב-לשוניות אפשר להשיג על ידי גיוון מספר השפות המוצעות בתוך בית ספר או במערכת חינוך, על ידי עידוד תלמידים ללמוד יותר משפה זרה אחת, או על ידי צמצום מעמדה השולט של האנגלית בתקשורת הבין-לאומית. גישת ריבוי הלשוניות מדגישה את העובדה שכאשר חוויית השפה בהקשריה התרבותיים מתרחבת – מהשפה בביתו של האדם לשפה של החברה, ומשם לשפות של אוכלוסיות אחרות (שנרכשו במוסד חינוכי או בניסיון מעשי) – אותו אדם אינו משמר את השפות והתרבויות האלה בתאים מנטליים נפרדים. למעשה האדם בונה לעצמו כשירות תקשורתית, השואבת מכל הידע והניסיון שצבר, ושבה כל השפות פועלות יחד בזיקה הדדית. במצבים שונים, אדם יכול לנצל כשירות זו בגמישות כדי להשיג תקשורת יעילה עם בן-שיח כלשהו. למשל, שותפים יכולים לעבור משפה או מניב אחד לאחר, תוך ניצול היכולת של שניהם לבטא את עצמם בשפה אחת ולהבין את השפה האחרת. אדם יכול לנצל את ידיעותיו בכמה שפות כדי להבין טקסט, כתוב או אפילו דבור, בשפה שהייתה עד אז בלתי מוכרת לו, באמצעות זיהוי מילים מתוך מאגר מילים בין-לאומי משותף המופיעות בו בלבוש חדש. אנשים בעלי ידע, אפילו מועט, יכולים לסייע לאנשים חסרי ידע באמצעות גישור בין אנשים שאין להם שפה משותפת. גם בהיעדר מגשר, אנשים אלו עשויים להצליח להגיע לרמה מסוימת של תקשורת, על ידי ניצול מכלול "הציוד הלשוני" שברשותם, תוך ניסיון להיעזר בצורות ביטוי אלטרנטיביות בשפות או בניבים שונים, ניצול תקשורת לא מילולית (פנטומימה, תנועות, הבעות פנים וכו') ופישוט ניכר של השימוש שלהם בשפה.

מבחינה זו יש שינוי עמוק ביעד של חינוך לשפות. היעד כבר איננו רק להשיג שליטה בשפה אחת או שתיים, או אפילו שלוש, כל אחת בנפרד, מתוך שאיפה להגיע לרמה של "דובר ילידי אידאלי". כעת היעד הוא לפתח רפרטואר לשוני שבו יש מקום לכל היכולות הלשוניות. פירוש הדבר כמובן שעל מוסדות החינוך לגוון את השפות שהם מציעים ולתת ללומדים הזדמנות לפתח כשירות של ריבוי לשונות. יתרה מכך, אם מכירים בכך שלמידת שפה היא

משימה הנמשכת כל החיים, יש חשיבות רבה לפיתוח המוטיבציה, המיומנות והביטחון של צעירים להתמודד עם ניסיון חדש של שימוש בשפה מחוץ לבית הספר. האחריות של רשויות החינוך, מוסדות ההסמכה והמורים לא יכולה להיות מוגבלת להשגת רמת בקיאות מסוימת בשפה מסוימת בנקודת זמן מסוימת, למרות החשיבות הרבה של הישג זה.

עדיין צריך לעבד את ההשלכות המלאות של שינוי הפרדיגמה הזו ולתרגם אותן לכדי פעולה. ההתפתחויות האחרונות בתכנית השפה של מועצת אירופה תוכננו להפיק כלים לשימושם של כל העוסקים במקצוע הוראת השפות לשם עידוד ריבוי הלשוניות. למשל, **תלקיט השפה האירופי** (ELP - European Language Portfolio) מציע פורמט שבו אפשר לתעד ולתת הכרה רשמית לסוגים שונים ומגוונים של למידת שפות וחוויות בין-תרבותיות. למטרה זו, מהא"ם אינה מספקת רק סילום של בקיאות כללית בשפה מסוימת, אלא גם פירוט של שימוש בשפה וכשירותים שפה שיקלו על משתמשים להגדיר יעדים ולתאר הישגים מגוונים ביותר על-פי הצרכים, המאפיינים והמשאבים השונים של הלומדים.

1.4 לשם מה דרוש המהא"ם?

- בנובמבר 1991 ביוזמת ממשלת שווייץ, נערך בעיירה השוויצרית רושליקון סימפוזיון בין-ממשלתי בנושא "שקיפות ועקביות בלמידת שפות באירופה: יעדים, הערכה, הסמכה". שם נאמר:
1. דרושה הגברה נוספת של למידה והוראה של שפות במדינות חברות, למען ניידות רבה יותר, תקשורת בין-לאומית יעילה יותר תוך כבוד לזהות ולשוניות תרבותיות, גישה טובה יותר למידע, אינטראקציה בין-אישית הדוקה יותר, שיפור יחסי עבודה והבנה הדדית טובה יותר.
 2. כדי להשיג יעדים אלו, יש לראות בלמידת שפה משימה ארוכת טווח שיש לעודד ולקדם באמצעות מערכות החינוך – החל בחינוך לגיל הרך וכלה בחינוך למבוגרים.
 3. רצוי לפתח מסגרת התייחסות אירופית משותפת ללמידת שפות בכל הרמות, וזאת כדי:
 - לעודד שיתוף פעולה בין מוסדות חינוך במדינות שונות ולסייע לו;
 - לתת בסיס יציב להכרה הדדית של הקשרות בתחום השפה;
 - לסייע ללומדים, למורים, למעצבי קורסים, לגופים בוחנים ולאנשי מנהל בחינוך לתאם את פעילותם.
- יש לראות את ריבוי הלשוניות בהקשר של ריבוי תרבויות. השפה איננה רק היבט מרכזי של תרבות אלא גם אמצעי גישה לביטויים של תרבות. חלק ניכר ממה שנאמר לעיל תקף גם בהקשר רחב יותר: התרבויות השונות (לאומיות, אזוטריות, חברתיות) שאדם רכש את הגישה אליהן אינן רק מתקיימות זו לצד זו. תרבויות אלו מושוות זו לזו, מוצבות זו לצד זו ומתקשרות באופן פעיל, וכך יוצרות כשירות מועשרת ומשולבת של ריבוי תרבויות. כשירות של ריבוי לשונות היא אפוא רק רכיב אחד, המתקשר עם רכיבים אחרים.

1.5 לאילו מטרות נועד המהא"ם?

מטרות המהא"ם כוללות:

תכנון תכניות ללמידת שפות במונחים של:

- הנחותיהן הקשורות לידע המוקדם של הלומדים, והקשר בין ובין למידה קודמת, במיוחד בממשקים שבין חינוך ביסודי, בחטיבת הביניים, בתיכון ובהשכלה הגבוהה;
- יעדיהן;
- תוכנן.

תכנון של מתן הסמכה בשפה, במונחים של:

- תוכן תכנית הלימודים למבחינים;
- קריטריונים להערכה, במונחים של הישגים חיוביים במקום פירוט הליקויים.

תכנון למידה עצמאית, כולל:

- הגברת המודעות של הלומדים למצב הידע שלהם;
 - קביעה עצמאית של יעדים ושימים וראויים;
 - בחירת החומרים;
 - הערכה עצמית.
- תכניות לימוד ותעודות הסמכה יכולות להיות:
- **גלובליות:** מקדמות את הלומד בכל הממדים של בקיאות בשפה וכשירות תקשורתית;
 - **מודולריות:** משפרות את בקיאותו של הלומד בתחום מוגדר למטרה מסוימת;
 - **משוקללות:** מדגישות למידה בכיוונים מסוימים ומגבשות "פרופיל" שבו משיגים בתחומי ידע ומיומנות מסוימים רמה גבוהה יותר מבאחרים;
 - **חלקיות:** מתמקדות רק בפעילויות ובמיומנויות מסוימות (למשל, קליטה) ואינן עוסקות באחרות.
- מהא"ם בנוי באופן המאפשר את קיום הצורות הללו. כאשר בוחנים את התפקיד של מסגרת משותפת ברמות מתקדמות יותר של למידת שפה, צריך להביא בחשבון שינויים באופי הצרכים של הלומדים ואת ההקשר שבו הם חיים, לומדים ועובדים. יש צורך בדרישות כלליות ברמה שמעבר לרמת סף, וכדי לקבוע אותן אפשר להיעזר במהא"ם. מובן שעליהן להיות מוגדרות היטב, מותאמות כהלכה למצבים לאומיים, ולכלול תחומים חדשים, במיוחד בנושאי תרבות ובתחומים מקצועיים. נוסף על כך, ייתכן שיש תפקיד משמעותי למודולים או לאשכולות מודולים המותאמים לצרכים, למאפיינים ולמשאבים ספציפיים של הלומדים.

1.6 באילו קריטריונים המהא"ם צריך לעמוד?

כדי להגשים את ייעודה, מסגרת אירופית משותפת שכזו צריכה להיות מקיפה, שקופה ועקבית.

מקיפה, כלומר עליה לנסות להגדיר טווח מלא ככל האפשר של ידע, מיומנויות ושימושי שפה (בלי לנסות כמובן לחזות מראש את כל השימושים האפשריים בשפה בכל המצבים – משימה בלתי אפשרית), ולאפשר לכל המשתמשים בה לתאר את יעדיהם וכו' באמצעותה. מהא"ם צריכה להבחין בין הממדים השונים המתארים בקיאות בשפה ולתת סדרה של נקודות ייחוס (רמות או מדרגות) שבעזרתן אפשר לכוון את ההתקדמות בלמידה. יש לזכור שלהתפתחות של בקיאות תקשורתית יש ממדים נוספים, מלבד הממד הלשוני הטהור (למשל מודעות חברתית-תרבותית, חוויה יצירתית, קשרים אפקטיביים, ללמוד איך ללמוד וכו').

שקופה, כלומר המידע בה צריך להיות מנוסח באופן ברור ומפורש, שיהיה נגיש ומובן בקלות למשתמשים.

עקבית, כלומר התיאור בה צריך להיות חף מסתירות פנימיות. בכל הנוגע למערכות חינוך, עקביות דורשת קיום יחס הרמוני בין רכיביהן:

- זיהוי הצרכים;
- קביעת היעדים;
- הגדרת התוכן;
- בחירה או יצירה של חומרים;
- גיבוש תכניות למידה או הוראה;
- שיטות ההוראה והלמידה המיושמות;
- בחינה והערכה.

בניית מסגרת מקיפה, שקופה ועקבית להוראה וללמידה של שפות אינה מרמזת על רצון לכפות מערכת אחידה אחת. להפך, המסגרת צריכה להיות פתוחה וגמישה כדי שיהיה אפשר ליישם אותה, עם ההתאמות הדרושות, במצבים שונים. מהא"ם צריכה להיות:

- **רב-תכליתית:** שימושית בכל טווח המטרות הכלולות בתכנון ובאספקה של כלים ללמידת שפות;
- **גמישה:** ניתנת להתאמה לשימוש במצבים שונים;
- **פתוחה:** מאפשרת הרחבה ושכלול נוספים;
- **דינמית:** מתפתחת ללא הרף, בתגובה לניסיון שנצבר תוך כדי שימוש;
- **ידידותית למשתמש:** מוצגת בצורה המאפשרת למשתמשים להבינה ולהשתמש בה בקלות;
- **לא-דוגמטית:** לא צמודה באופן בלעדי לתאוריה או לפרקטיקה לשונית או חינוכית אחת מתוך כמה תאוריות ופרקטיקות מתחרות.

2 הגישה המיושמת

2.1 גישה מוכוונת – פעולה

מסגרת התייחסות מקיפה, שקופה ועקבית ללמידה, להוראה ולהערכה של שפות חייבת להתבסס על תפיסה רחבה מאוד של שימוש בשפה ולמידת שפה. הגישה המיושמת כאן היא גישה מוכוונת-פעולה במובן זה שהיא רואה במשתמשים בשפה ובלומדי השפה "סוכנים חברתיים" – פרטים בתוך החברה שעליהם למלא משימות (לא רק בהקשר של שפה) בנסיבות נתונות, בסביבה ספציפית ובתחום פעילות נתון. פעולות של דיבור מתרחשות תוך כדי פעילויות שפה, ופעילויות אלו הן חלק מהקשר חברתי רחב יותר, שרק הוא יכול להעניק להן את משמעותן המלאה. אנו אומרים "משימות" במובן של פעולות המבוצעות על ידי פרט אחד או יותר, המשתמשים בכשירויות הייחודיות שלהם באופן אסטרטגי כדי להשיג תוצאה נתונה. מכאן שגישה מוכוונת-פעולה מביאה בחשבון את המשאבים התודעתיים, הרגשיים והרצוניים של הפרט ואת הטווח המלא של היכולות הייחודיות שהוא מיישם בתור סוכן חברתי.

לפיכך, אפשר לתאר כל צורה של שימוש בשפה ולמידת שפה כך:

השימוש בשפה, ובכלל זה למידת שפה כולל את הפעולות המבוצעות בידי אנשים אשר, בתור פרטים ובתור סוכנים חברתיים, מפתחים טווח של **כשירויות** – גם כשירויות **כלליות** ובאופן מיוחד **כשירויות לשון תקשורתיות**. הם מתבססים על הכשירויות שלרשותם **בהקשרים** שונים, בתנאים שונים ותחת אילוצים שונים כדי לעסוק ב**פעילויות שפה** הכוללות **תהליכי שפה**, וזאת במטרה להפיק ו/או לקבל **טקסטים** לגבי תמות **בתחומים** מסוימים, תוך הפעלת אותן **אסטרטגיות** הנראות מתאימות ביותר לביצוע **המשימות**. פיקוח של המשתתפים על הפעולות הללו מוביל לחיזוק או להתאמה של הכשירויות שלהם.

- **כשירויות** הן סך הידע, המיומנויות והמאפיינים המאפשרים לאדם לבצע פעולות.
- **כשירויות כלליות** הן כשירויות שאינן מיוחדות לשפה, ונדרשות לביצוע פעולות מכל הסוגים, ובכלל זה פעילויות שפה.
- **כשירויות לשון תקשורתיות** הן כשירויות המאפשרות לאדם לפעול תוך שימוש באמצעים לשוניים.
- **הקשר** מתייחס לצירוף מסוים של אירועים ומצבים (פיזיים ואחרים), הן פנימיים לאדם והן חיצוניים לו, ובו נעוצות פעולות התקשורת.
- **פעילויות שפה** הן פעילויות הכרוכות בהפעלה של כשירות הלשון התקשורתית של אדם בתחום מסוים בעיבוד (בקליטה או בהפקה) של טקסט אחד או יותר כדי לבצע משימה.
- **תהליכי שפה** מתייחסים לשרשרת של אירועים, נירולוגיים ופיזיולוגיים, המעורבים בכל הפקה וקליטה של דיבור וכתובה.
- **טקסט** הוא כל רצף או שיה (דבור או כתוב) הקשור לתחום מסוים ואשר במהלך ביצוע משימה הופך לחלק מפעילות שפה – אם כאמצעי או כמטרה, כתוצר או כתהליך.
- **תחום** מתייחס לחלקים נרחבים של חיי החברה שבהם פועלים הסוכנים החברתיים. כאן אימצנו חלוקה מסדר גבוה יותר והגבלנו אותם לקטגוריות מרכזיות הרלוונטיות ללמידה, הוראה ושימוש בשפה: התחום החינוכי, התעסוקתי, הציבורי והפרטי.
- **אסטרטגיה** היא כל ציר פעילות מאורגן, תכליתי ומוסדר שהפרט בוחר בו כדי לבצע משימה שהוא מציב לעצמו או שמציבים לפניו.

● **משימה** היא כל פעילות תכליתית שהפרט מחשיב כנחוצה כדי להשיג תוצאה נתונה בהקשר של בעיה שיש לפתור, התחייבות שיש לקיים או יעד שיש להשיג. הגדרה זו מכסה טווח רחב של פעולות, למשל העברת ארון בגדים, כתיבת ספר, השגת תנאים מסוימים במהלך משא ומתן על חוזה, משחק בקלפים, הזמנת ארוחה במסעדה, תרגום טקסט בשפה זרה או הכנת עיתון כיתתי בעבודה קבוצתית.

אם מקובל שהממדים המודגשים לעיל קשורים זה לזה בכל צורות השימוש בשפה והלמידה של שפה, אזי כל פעולה של למידה או הוראה של שפה קשורה באופן כלשהו לכל אחד מאותם ממדים: אסטרטגיות, משימות, טקסטים, הכשירויות הכלליות של הפרט, כשירות לשון תקשורתית, פעילות שפה, תהליכי שפה, הקשרים ותחומים.

עם זאת, ייתכן גם כי בשעת למידה והוראה, היעד, ולכן גם ההערכה, יתמקדו ברכיב או בתת-רכיב מסוים (במקרה כזה, שאר הרכיבים ייחשבו אמצעים או היבטים שעליהם יש לתת דגש בפעם אחרת, או שאינם רלוונטיים בנסיבות אלו). לומדים, מורים, מעצבי קורסים, מחברים של חומרי לימוד ומעצבי מבחנים מעורבים באופן בלתי נמנע בתהליך זה של התמקדות בממד מסוים, ובהחלטה באיזו מידה יש להתחשב בממדים האחרים ובאיזה אופן יש להביא אותם בחשבון. הדבר יובהר בהמשך בעזרת דוגמאות. ואולם, ברור מאליו כי אף שלעיתים קרובות היעד המוצהר של תכנית למידה או הוראה הוא לפתח מיומנויות תקשורת (אולי משום שזה היעד הטיפוסי ביותר לגישה מתודולוגית?), תכניות מסוימות למעשה שואפות להשיג פיתוח איכותי או כמותי של פעילויות שפה בשפה זרה. תכניות אחרות מדגישות ביצוע בתחום מסוים; יש כאלו המדגישות פיתוח של כשירויות כלליות מסוימות; ואחרות דואגות בעיקר לשיפור אסטרטגיות. הטענה ש"הכול קשור" אין פירושה שאי-אפשר להבחין בין יעדים.

אפשר לחלק כל אחת מהקטגוריות המרכזיות שתוארו לעיל לתת-קטגוריות, עדיין כלליות מאוד, ואותן נבחן בפרקים הבאים. כאן אנו בוחנים רק את הרכיבים השונים של כשירויות כלליות, כשירות תקשורתית, פעילויות שפה ותחומים.

2.1.1 הכשירויות הכלליות של הפרט

הכשירויות הכלליות של מי שלומדים שפה או משתמשים בשפה (ראו חלק 5.1) מורכבות בעיקר מהידע, המיומנויות וכישורי החיים שלהם, וכן מיכולתם ללמוד.

ידע פירושו ידע הצהרתי (בצרפתית: "savoir", ראה חלק 5.1.1), כלומר ידע שמקורו בניסיון (ידע אמפירי) וכן בלמידה פורמלית יותר (ידע אקדמי). כל תקשורת אנושית תלויה בשיתוף ידע על העולם. בכל הקשור לשימוש בשפה ובלמידת שפה, הידע שבו נעשה שימוש אינו קשור באופן בלעדי לשפה ולתרבות. ברור שידע אקדמי בתחום לימוד מדעי או טכני, וידע אקדמי או אמפירי בתחום מקצועי, משחקים תפקיד חשוב בקליטה ובהבנה של טקסטים בשפה זרה הקשורים לאותו תחום. ואולם, ידע אמפירי המתייחס לחיי היום-יום (ניהול היום, זמני ארוחות, אמצעי תחבורה, תקשורת ומידע) בתחום הציבורי והפרטי הוא חיוני באותה מידה לניהול פעילויות שפה בשפה זרה. ידע על הערכים המשותפים ועל האמונות המשותפות של קבוצות חברתיות במדינות ובאזורים אחרים, דוגמת אמונות דתיות, איסורים, היסטוריה משותפת וכו', הכרחי לתקשורת בין-תרבותית. תחומי ידע מרובים אלו משתנים מאדם לאדם. הם עשויים להיות ייחודיים לתרבות מסוימת, ובכל זאת הם מתייחסים לפרמטרים ולמשתנים אוניברסליים יותר.

כל ידע חדש אינו רק נוסף לידע שהיה לאדם לפני כן, אלא גם מותנה באופי, בעושר ובמבנה של הידע האישי הקודם. יתרה מכך, הידע משמש להתאמה ולבנייה מחדש של הידע הקודם, גם אם באופן חלקי ביותר. ברור שהידע שהאדם כבר רכש קשור במישרין ללמידת השפה. במקרים רבים, שיטות הוראה ולמידה מבוססות על ההנחה שלאדם יש ידע כזה על העולם. אולם, בהקשרים מסוימים (למשל לימודים בבית ספר או באוניברסיטה שבהם שפת הלימוד איננה שפת האם) יש העשרה בו-זמנית הן בשפה והן בידע, והשתיים קשורות זו בזו. יש לשים לב היטב לקשר שבין ידע ובין יכולת לתקשר.

מיומנויות ויכולת מקצועית (בצרפתית: "savoir-faire", ראו חלק 5.1.2), בין שמדובר בנהיגה ברכב, בנגינה בכינור או בניהול ישיבה, תלויות יותר ביכולת לקיים תהליכים מאשר בידע הצהרתי. אולם אפשר לסייע להן על ידי הקניית ידע "שאפשר לשכוח", ועשויים להצטרף אליהן סוגים של כישורי חיים (למשל גישה רגועה או מתוחה במהלך ביצוע משימה). נבחן למשל את הדוגמה שהובאה לעיל – נהיגה ברכב. באמצעות חזרה וצבירת ניסיון הנהיגה הופכת לסדרה כמעט אוטומטית של תהליכים (שחרור המצמד, החלפת הילוכים וכו'). בהתחלה, הנהיגה ברכב דורשת הפרדה מודעת של פעולות הניתנות להבעה במילים ("לשחרר לאט את דוושת המצמד, להעביר להילוך שלישי" וכו') ולמידה של עובדות מסוימות (במכונית עם תיבת הילוכים ידנית יש שלוש דוושות בסדר מסוים וכו'). אין צורך להקדיש מחשבה לכל אלה ברגע שכבר "יודעים לנהוג". כאשר לומדים לנהוג, לרוב יש צורך ברמות גבוהות של ריכוז ומודעות עצמית, מכיוון שהדימוי העצמי גיגי במיוחד (חשש מכישלון, חשש מהפגנת חוסר יכולת). ברגע שהמיומנויות נרכשו, אפשר לצפות שהנהג ירגיש נינוח יותר ובטוח בעצמו, אחרת היה מבהיל את הנוסעים ואת הנהגים האחרים. ברור שקל למצוא הקבלות להיבטים מסוימים של למידת שפות (דוגמת הגייה וחלקים מסוימים בדקדוק ובהטיית צורות).

כישורי חיים (בצרפתית: "savoir-être", ראה חלק 5.1.3) – יכולים להיחשב סך המאפיינים האישיים, תכונות האופי והגישות הקשורות למשל לתפיסה עצמית ולתפיסת הזולת, וכן לנכונות לפתוח באינטראקציה חברתית עם אחרים. כישורים מסוג זה לא נתפסים רק כתוצאה של תכונות אופי בלתי משתנות. הם כוללים גם גורמים שהם תוצר של סוגים שונים של אימוץ תרבות זרה, ואפשר להשפיע עליהם.

מאפייני אישיות, גישות ומזג – כל אלה הם פרמטרים שצריכים להיות מובאים בחשבון בלמידה ובהוראה של שפה. לכן, אף שאולי קשה להגדיר אותם, צריך לכלול אותם במסגרת התייחסות. הם נחשבים חלק מהכישורים הכלליים של אדם, ולכן היבט של היכולות שלו. במידה שהם ניתנים לרכישה או לשינוי תוך שימוש או תוך כדי למידה (למשל, של שפה אחת או יותר), ייתכן שעיצוב גישה הוא יעד. כפי שצוין לעתים קרובות, כישורי חיים קשורים לתרבות, ולכן לתחומים הרגישים של תפיסות ויחסים בין-תרבותיים: האופן שבו בני תרבות מסוימת מביעים ידידות ועניין יכול להיתפס אצל בני תרבות אחרת כתוקפני ופוגע.

יכולת ללמוד (בצרפתית: "savoir apprendre", ראה חלק 5.1.4) מפעילה כישורי חיים, ידע הצהרתי ומיומנויות, ושואבת מסוגים שונים של כשירויות. אפשר לראות את היכולת ללמוד גם כ"ידיעה איך, או הנכונות, לגלות 'שונות' – בין שהשונה הוא שפה אחרת, תרבות אחרת, אנשים אחרים או תחומי ידע חדשים.

אף שהרעיון של יכולת ללמוד ניתן ליישום כללי, הוא משמעותי במיוחד בלמידת שפות. הדבר משתנה מלומד ללומד, אבל היכולת ללמוד יכולה לכלול דרגות ושילובים שונים של ההיבטים הבאים של כישורי חיים, ידע הצהרתי ומיומנויות ויכולת מקצועית:

- כישורי חיים: למשל נכונות ליזום, או אפילו להסתכן, במהלך תקשורת פנים אל פנים, כדי ליצור הזדמנות לדבר, לעודד קבלת עזרה מהאנשים שעמם מדברים (למשל לבקש מהם לנסח מחדש את דבריהם במונחים פשוטים יותר) וכו'. כמו כן מיומנויות הקשבה, תשומת לב לנאמר, מודעות מוגברת לסכנה של אי-הבנות תרבותיות ביחסים עם אחרים.
 - ידע הצהרתי: למשל ידע לגבי אילו קשרים מורפו-סינטקטיים מתאימים לדפוסי הטייה נתונים בשפה מסוימת, או מודעות לכך שייתכן שיש איסורים או טקסים מסוימים הקשורים למנהגי אכילה או התנהגויות מיניות בתרבויות מסוימות, או שייתכן שיש להם קונוטציות דתיות.
 - מיומנויות ויכולת מקצועית: למשל יכולת להשתמש במילון או מסוגלות להתמצא בקלות במרכזי מידע. לדעת להפעיל אמצעי מדיה אור-קוליים או ממוחשבים (כמו האינטרנט) כמשאב לימודי.
- אצל אותו אדם יכולים להיות הבדלים רבים בשימוש במיומנויות וביכולת המקצועית, וכן ביכולת להתמודד עם הבלתי-נדע:
- שינויים בהתאם למקרה, התלויים בשאלה אם אדם מתמודד עם אנשים חדשים, עם תחום ידע שאינו מכיר כלל, עם תרבות לא מוכרת או שפה זרה.

- שינויים על-פי ההקשר: גם כאשר מדובר באותו מקרה (למשל יחסי הורים / ילדים בקהילה נתונה), אין ספק שיהיו הבדלים בתהליך הגילוי וחיפוש המשמעות אצל אתנולוג, תייר, מיסיונר, מחנך או רופא – כל אחד לפי תחום ההתמחות או נקודת המבט שלו.
 - שינויים לפי הנסיבות וניסיון העבר: ייתכן מאוד שהמיומנויות המיושמות תוך כדי למידת השפה החמישית יהיו שונות מאלו שיושמו בלמידת השפה הראשונה.
- יש להביא בחשבון שינויים כאלו לצד מושגים כמו 'סגנונות למידה' או 'פרופיל הלומד', כל עוד לא מתייחסים לפרופיל הלומד כאילו הוא מקובע מעכשיו ואילך.
- האסטרטגיות שהלומד בוחר כדי לבצע משימה מסוימת תלויות במגוון היכולות ללמוד שעומדות לרשותו. אך הלומד גם מרחיב את יכולתו ללמוד דרך מגוון ניסיונות הלמידה, בתנאי שניסיונות אלו אינם ממודרים זה מזה או חוזרים זה על זה.

2.1.2 כשירות לשון תקשורתית

אפשר לומר שכשירות לשון תקשורתית מורכבת מכמה רכיבים: **לשוני, סוציו-לשוני ופרגמטי**. ההנחה היא כי כל אחד מהרכיבים האלו כולל ידע, מיומנויות ויכולת מקצועית.

כשירויות לשוניות כוללות ידע ומיומנויות לקסיקליות, פונולוגיות ותחביריות וכן ממדים אחרים של השפה כמערכת, בנפרד מהערך הסוציו-לשוני שלה ומהתפקידים הפרגמטיים של המימושים שלה. רכיב זה, הנבחן כאן מנקודת המבט של כשירות הלשון התקשורתית של הפרט, מתייחס לא רק לטווח הידע ולאיכותו (למשל הבחנות פונטיות או הטווח והדיוק של אוצר המילים) אלא גם לארגון הקוגניטיבי והדרך שבה הידע הזה מאוחסן (לדוגמה, הרשתות האסוציאטיביות השונות שבהן הדובר ממקם מונח לקסיקלי) ולגישות שלו (הפעלה, שליפה מהזיכרון וזמינות). ידע יכול להיות מודע וניתן לביטוי בקלות ויכול שלא (לדוגמה, שוב, השליטה במערכת הפונטית). הארגון והנגישות יהיו שונים מאדם אחד לאחר וישתנו גם אצל אותו אדם (למשל, אצל אדם רב-לשוני הם יהיו תלויים במשתנים הטבועים בכשירות הרב-לשונית שלו). אפשר גם לומר שהארגון הקוגניטיבי של אוצר המילים והאחסון של ביטויים וכו' תלויים, בין היתר, במאפיינים התרבותיים של הקהילה או הקהילות שבהן התקיים תהליך החברות והלמידה שלו.

כשירויות סוציו-לשוניות מתייחסות לתנאים הסוציו-תרבותיים של השימוש בשפה. הרכיב הסוציו-לשוני, בשל רגישותו למוסכמות תרבותיות (כללי נימוס, נורמות של יחסים בין הדורות והמינים, המעמדות וקבוצות חברתיות, קודיפיקציה לשונית של כמה טקסים בסיסיים בהתנהלות הקהילה), משפיע במידה ניכרת על כל תקשורת לשונית המתקיימת בין נציגים של תרבויות שונות, גם אם פעמים רבות המשתתפים אינם מודעים להשפעתו.

כשירויות פרגמטיות עוסקות בשימוש הפונקציונלי של משאבים לשוניים (יצירת פונקציות לשוניות, מעשי דיבור וכו') השאובים מתרחישים או מתסריטים של חילופין בין-אישיים. הן גם עוסקות בשליטה בשיח, בלכידות ובעקביות, בזיהוי סוגי טקסט, צורות טקסט, אירוריה ופרודיה. בכל הנוגע לרכיב זה, אף יותר מלרכיב הסוציו-לשוני, אין צורך להדגיש את ההשפעה המרכזית של קשרי גומלין וסביבות תרבותיות שבהם נבנות כשירויות אלו.

כל הקטגוריות המוצגות כאן נועדו לאפיין תחומים וסוגים של כשירויות המופנמות על ידי סוכנים חברתיים – כלומר, ייצוגים פנימיים, מנגנונים ויכולות שאת קיומם הקוגניטיבי אפשר להחשיב כאחראי על התנהגות וביצוע נראים לעין. עם זאת, כל תהליך למידה יסייע לפיתוח או לשינוי של אותם ייצוגים, מנגנונים ויכולות פנימיים.

כל אחד מהרכיבים הללו ייבחן יותר לעומק בפרק 5.

2.1.3 פעילויות שפה

כשירות הלשון התקשורתית של המשתמשים בשפה או של הלומדים אותה מופעלת כאשר מבצעים אחת ממגוון **פעילויות השפה**, הכוללות **קליטה, הפקה, אינטראקציה או תיווך** (במיוחד תרגום או מתורגמות). כל סוגי הפעילויות הללו אפשריים בנוגע לטקסט כתוב או דבור, או שניהם.

קליטה והפקה (בעל פה ו/או בכתב) הן תהליכי יסוד, משום ששתיהן דרושות לשם אינטראקציה. אולם במהא"ס, השימוש בשני המונחים בהקשר של פעילויות שפה מוגבל לתפקיד שהם מבצעים בנפרד. פעילויות קליטה כוללות קריאה שקטה ומעקב אחרי כלי תקשורת. הן חשובות גם בצורות רבות של למידה (הבנת תוכן של קורס, שימוש בספרי לימוד, בספרי עיון ובמסמכים). לפעילויות הפקה יש תפקיד חשוב בתחומים אקדמיים ומקצועיים רבים (הצגות בעל פה, כתיבת מחקרים ודוחות), ומיוחס להן ערך חברתי רב (בני אדם נוקטים שיפוטיות בנוגע למסמכים המוגשים בכתב או בנוגע לרהיטות השפה בדיבור ובהצגה בעל פה).

באינטראקציה משתתפים לפחות שני אנשים בחילופי דברים בכתב ו/או בעל פה, שבהם הקליטה וההפקה מתחלפים לסירוגין, ויכולים, בתקשורת בעל פה, אף להיות חופפים. ייתכן ששני בני השיח ידברו וגם יקשיבו זה לזה בו-זמנית, אבל גם במקרים שבהם מקפידים לדבר רק לפי התור, פעמים רבות השומע עסוק בחיזוי סוף המסר של הדובר ובהכנת התגובה. כאשר לומדים לתקשר יש אפוא צורך ביותר מאשר ללמוד לקלוט ולהפיק מבעים. לנוכח התפקיד המרכזי של האינטראקציה בתקשורת, נהוג לייחס לה חשיבות רבה בשימוש בשפה ובלמידה של שפה.

הן בקליטה והן בהפקה, פעילויות של **תיווך** בכתב ו/או בעל פה הן שמאפשרות תקשורת בין אנשים אשר אינם מסוגלים, מכל סיבה שהיא, לתקשר במישרין. תרגום בעל פה ובכתב, פרפראזה, סיכום או תיעוד מעניקים לצד שלישי ניסוח (מחדש) של טקסט המקור, שאליו אין לאותו צד שלישי גישה ישירה. פעילויות שפה תיווכיות – הפקה (מחדש) של טקסט קיים – תופסות מקום חשוב בתפקוד הלשוני הרגיל של החברות השונות.

2.1.4 תחומים

פעילויות שפה מקבלות הקשר בתוך **תחומים**. התחומים עשויים להיות מגוונים מאוד, אך למטרות מעשיות של למידת שפה אפשר לסווגם באופן כללי לארבע קטגוריות: **התחום הציבורי, התחום הפרטי, התחום התעסוקתי והתחום החינוכי**.

התחום הציבורי מתייחס לכל דבר הקשור לאינטראקציה חברתית רגילה (מוסדות מסחריים ושלטוניים, שירותים ציבוריים, פעילויות פנאי ותרבות בעלות אופי ציבורי, יחסים עם התקשורת וכו').

התחום הפרטי כולל יחסי משפחה ומנהגים חברתיים אישיים.

התחום התעסוקתי מקיף כל דבר הקשור לפעילויות וליחסים של הפרט במסגרת עיסוקו המקצועי.

התחום החינוכי מתייחס להקשר של למידה והכשרה (בדרך כלל בעלי אופי ממוסד), שמטרתם לרכוש ידע או מיומנויות מסוימים.

2.1.5 משימות, אסטרטגיות וטקסטים

תקשורת ולמידה כרוכות בביצוע **משימות** אשר אינן רק משימות שפה, אף שהן כוללות פעילויות שפה ומצריכות הפעלה של הכשירות התקשורתית. במידה שמשימות אלו אינן שגרתיות או אוטומטיות, הן דורשות שימוש ב**אסטרטגיות** תקשורת ולמידה. ביצוע משימות אלו דורש פעילויות שפה במידה שבה הן דורשות עיבוד (באמצעות קליטה, הפקה, אינטראקציה או תיווך) של **טקסטים** כתובים או דבורים.

הגישה הכללית שתוארה לעיל היא במובהק גישה מכוונת-פעולה. היא מתמקדת בקשר שבין השימוש שאדם עושה באסטרטגיות הקשורות לכשירויות שלו ולצורה שבה הוא תופס או מדמיין את המצב, ובין המשימה או המשימות שיש לבצע בהקשר ספציפי ובתנאים מסוימים.

למשל, אדם שצריך להזיז ארון (משימה) יכול לנסות לדחוף אותו, לפרק אותו לנשיאה נוחה ואז להרכיבו מחדש, להזמין פועלים, או לוותר ולשכנע את עצמו שהדבר יכול לחכות למחר וכו' (כל אלה אסטרטגיות). ביצוע המשימה (או הימנעות ממנה, דחייתה או הגדרתה מחדש), תלוי באסטרטגיה שננקטה, יכול לכלול או שלא לכלול פעילויות שפה או עיבוד טקסט (קריאת ההוראות לפירוק, ביצוע שיחת טלפון וכו'). בדומה לכך, תלמיד בבית ספר שעליו לתרגם טקסט משפה זרה (משימה) יכול לבדוק אם התרגום כבר קיים, לבקש מלומד אחר להראות מה הוא עשה,

להשתמש במילון, לנסות לפענח את המשמעות על בסיס מעט המילים או התבניות שהוא מכיר, לחשוב על סיבה טובה למה לא לבצע את המטלה וכו' (כולן אסטרטגיות אפשריות). כל המקרים המוצעים כאן יכללו בהכרח פעילויות שפה ועיבוד טקסט (תרגום, תיווך, מו"מ בעל פה עם חבר ללימודים, מכתב או תירוצים בעל פה למורה וכו').

הקשר בין האסטרטגיה, המשימה והטקסט תלוי באופי המשימה. ייתכן שאופי זה יהיה קשור בעיקר לשפה, כלומר ייתכן שהמשימה תדרוש בעיקר פעילויות שפה והאסטרטגיות המיושמות יתייחסו בעיקר לפעילויות שפה אלו (לדוגמה, קריאה והערות על טקסט, תרגיל בסגנון 'השלימו את החסר', העברת הרצאה, כתיבת סיכום במהלך מצגת). המשימה עשויה לכלול רכיב שפה, כלומר פעילויות השפה ירכיבו רק חלק מהדרישות, והאסטרטגיות המיושמות יתייחסו גם או בעיקר לפעילויות אחרות (לדוגמה, בישול בעזרת מתכון). הרבה משימות אפשר לבצע בלי להידרש לפעילויות שפה. במקרים כאלה, יכול להיות שהפעילויות הדרושות כלל אינן קשורות לשפה, והאסטרטגיות המיושמות מתייחסות לפעילויות מתחומים אחרים. למשל, הקמת אוהל יכולה להתבצע ללא שימוש בשפה, אם המקימים יודעים מה צריך לעשות. ייתכן שהם יחליפו ביניהם כמה משפטים בעל פה לגבי טכניקה, וייתכן שבו-זמנית הם ינהלו שיחה שכלל לא קשורה למשימה, או שיבצעו את המשימה תוך כדי שאחד מהם מפזם מנגינה. השימוש בשפה נעשה כורח כאשר אחד מהצוות אינו יודע מה הפעולה הבאה או כאשר מסיבה כלשהי השגרה הקבועה אינה עובדת.

בניתוח מסוג זה, אסטרטגיות תקשורת ואסטרטגיות למידה אינן אלא אסטרטגיות אחדות מני רבות, ממש כשם שמשימות תקשורת ומשימות למידה אינן אלא משימות אחדות מני רבות. באופן דומה, טקסטים "אותנטיים" וטקסטים שעוצבו במיוחד למטרות הוראה, טקסטים בספרי לימוד וטקסטים המופקים על ידי לומדים, כולם אינם אלא טקסטים אחדים מני רבים.

בפרקים הבאים נציע תיאור מפורט של כל ממד ותת-קטגוריה, עם דוגמאות וסילוס בעת הצורך. פרק 4 מתייחס לממד של שימוש בשפה – מה נדרש מלומדים או ממשתמשים בשפה לעשות. פרק 5 עוסק בכשירויות המאפשרות למשתמשים בשפה לפעול.

2.2 רמות ייחוס משותפות של בקיאות בשפה

נוסף על המערך התיאורי שתואר לעיל על קצה המזלג, פרק 3 מעניק 'ממד אנכי' ומתאר סדרה עולה של רמות ייחוס משותפות לתיאור בקיאות הלומד. סדרת הקטגוריות התיאוריות המובאת בפרקים 4 ו-5 ממפה את 'הממד האופקי', המורכב מפרמטרים של פעילויות תקשורת ושל כשירויות לשון תקשורתיות. נהוג להציג סדרת רמות שבתוך סדרת פרמטרים בתור טבלה בעלת ממד אנכי ואופקי. מובן שזו הפשטה ניכרת, מכיוון שדי אם נוסיף תחום אחד, לדוגמה, כדי להוסיף ממד שלישי ולהפוך את הטבלה לקובייה דמיונית. תצוגה ויזואלית של מידת הרב-ממדיות הכרוכה בכך תהיה מאתגרת ביותר, אם לא בלתי-אפשרית.

הוספת ממד אנכי למהא"ם מאפשרת בכל זאת מיפוי או יצירת פרופיל של מרחב הלמידה, גם אם באופן פשוט. הדבר שימושי מכמה סיבות:

- פיתוח הגדרות של בקיאות הלומדים בנוגע לקטגוריות המשמשות במהא"ם יכול לסייע להפוך את הציפיות המתאימות לכל רמה של מסוגלות באותן קטגוריות למוחשיות יותר. זה בתורו יכול לסייע לפיתוח יעדי למידה כלליים שקופים ומעשיים.
- למידה המתרחשת לאורך תקופה יש לארגן ביחידות המביאות בחשבון התקדמות ויכולות להציע המשכיות. תכניות לימוד צריכות להיות ממוקמות על רצף, באופן יחסי זו לזו, וכך גם חומרי לימוד. מסגרת של רמות יכולה לסייע בתהליך הזה.
- גם את מאמצי הלמידה בנוגע ליעדים וליחידות אלו צריך למקם בציר התקדמות אנכי זה. כלומר, להעריך אותם יחסית להתקדמות שהושגה בבקיאות. מתן הצהרות בקיאות יכול לעזור בתהליך הזה.

- הערכה כזו צריכה להביא בחשבון למידה אגבית מחוויות שמחוץ לבית הספר, מסוג ההעשרה הרחבתית שתוארה לעיל. מערכת של הצהרות בקיאות שהיא מעבר לטווח של תכנית לימודים מסוימת יכולה לסייע בכך.
 - יצירת מערך משותף של הצהרות בקיאות תסייע בהשוואת יעדים, רמות, חומרים, בחינות והישגים במערכות ובמצבים שונים.
 - מסגרת הכוללת ממד אופקי וממד אנכי מסייעת בהגדרת יעדים חלקיים והכרה בפרופילים לא אחידים ובכשירויות חלקיות.
 - מסגרת של רמות וקטגוריות המסייעת ביצירת פרופילים ליעדים יכולה לסייע למפקחים. מסגרת כזו עשויה לסייע להעריך אם הלומדים עובדים ברמה המתאימה בתחומים שונים. ייתכן שהמסגרת תעזור להגיע להחלטות בשאלות הנוגעות לביצוע בתחום מסוים – אם הוא משקף תקן המתאים לשלב הלמידה, ליעדים של העתיד המדי, וכן ליעדים ארוכי טווח נרחבים יותר של בקיאות אפקטיבית בשפה ופיתוח אישי.
 - לבסוף, במהלך הלמידה, לומדי השפה יעברו בכמה מוסדות חינוך המציעים שירותי שפה. מתן רמות ייחוס משותפות יכול לסייע לשיתוף פעולה בין מוסדות אלו. עם התגברות הניידות האישית, נעשה מקובל יותר ויותר שלומדים עוברים בין מערכות חינוך בסוף תקופה מסוימת או אפילו באמצעה. סילום משותף שעליו הם יכולים לתאר את הישגיהם הוא אפוא נושא המעסיק יותר ויותר אנשים.
- לנוכח הממד האנכי של המהא"ם, אסור לשכוח שתהליך הלמידה הוא תהליך מתמשך ואישי. אין שני משתמשים בשפה, בין שהם דוברים את שפת אמם ובין שהם דוברים שפה זרה, שיש להם אותן כשירויות או שהם מפתחים אותן באותו אופן. כל ניסיון לקבוע 'רמות' של בקיאות הוא שרירותי במידה כלשהי, כמו בכל תחום של ידע או מיומנות. בכל זאת, מסיבות מעשיות, שימושי לקבוע סולם של רמות מוגדרות, שיסייע לחלק את תהליך הלמידה לשם מטרות של עיצוב תכניות לימוד, מבחני הסמכה וכו'. מספר הרמות וגובהן תלוי בעיקר באופן הארגון של מערכת החינוך ובמטרות שלשמן מייצרים את הסילום. אפשר לקבוע מערך של תהליכים וקריטריונים לסילום וליצירת מתארים המשמשים לאפיון רמות עוקבות של בקיאות. הנושאים והאפשרויות האלה נדונים בהרחבה בנספח א. אנו ממליצים מאוד שהמשתמשים במסגרת זו ייוועצו בחלק זה ובביבליוגרפיה הנלווית לפני שיחליטו החלטות מדיניות עצמאיות בנוגע לסילום.
- צריך לזכור גם שהרמות משקפות רק את הממד האנכי. יכולתן להביא בחשבון את העובדה שהלמידה היא גם תהליך אופקי ולא רק אנכי, מוגבלת מאוד. התהליך הוא גם אופקי כי הלומדים רוכשים את הבקיאות לפעול בטווח הולך ומתרחב של פעילויות תקשורת. התקדמות היא לא רק עניין של עלייה בסולם אנכי. אין דרישה לוגית מסוימת שבגללה הלומדים צריכים לעבור דרך כל הרמות הנמוכות של תת-סולם. הם יכולים להתקדם רחבת (מקטגוריה שכנה) על ידי הרחבת יכולות הביצוע במקום להגדיל את בקיאותם במושגים של קטגוריה אחת. הביטוי "להעמיק את הידיעות" מכיר בכך שבנקודה מסוימת עשויים להרגיש צורך לתמוך בהישגים המעשיים הללו על ידי הסתכלות על 'הבסיס' (כלומר מיומנויות של רמה נמוכה) בתחום שאליו הייתה התקדמות רחבת.
- לבסוף, צריך להיזהר בנוגע להבנת מערכות של רמות וסולמות של בקיאות בשפה כאילו היו מדד לינארי, כמו סרגל. אין כיום סולם או מערך רמות היכול לטעון ללינאריות כזו. אם נדבר במונחים של מערך מאפייני התוכן של מועצת אירופה, גם אם **רמת הבסיס** ממוקמת בחצי הדרך **לרמת הסף** על סולם הרמות, ו**רמת הסף** ממוקמת בחצי הדרך **לרמה הגבוהה**, הניסיון העולה מסולמות קיימים מראה כי אצל לומדים רבים, הזמן הדרוש לשם הגעה מרמת הבסיס לרמת הסף ארוך פי שניים מהזמן הדרוש לשם הגעה לרמת הבסיס. אחר כך הם יצטרכו כנראה יותר מפי שניים מהזמן שלקח להם להגיע מרמת הבסיס לרמת הסף כדי להגיע לרמה הגבוהה, אף שעל הסולם נראה שהמרחק בין הרמות שווה. הסיבה לכך נעוצה בהרחבה הנדרשת של טווח הפעילויות, המיומנויות והשפה. עובדה זו משתקפת בהצגה התכופה של סולם רמות באמצעות תרשים הדומה לגביע גלידה – גביע תלת-ממדי המתרחב כלפי מעלה. יש לנקוט משנה זהירות בשימוש בכל סולם רמות לשם חישוב זמן הלמידה הדרוש כדי להגיע ליעדים מסוימים.

2.3 למידה והוראה של שפה

2.3.1 אמירות כאלו בנוגע ליעדי למידה אינן מעידות על התהליכים שבאמצעותם הלומדים מצליחים לפעול בדרכים הרצויות, או על התהליכים שבאמצעותם הם מפתחים או רוכשים את הכשירויות ההופכות פעולות לאפשריות. הן לא מעידות על הדרכים שבהן מורים מקלים על תהליכי הרכישה והלמידה של שפה. ואולם, אחד מתפקידי המהא"ם הוא לאפשר לכל השותפים השונים לתהליכי ההוראה והלמידה של שפות ליידע אחרים בשקיפות מרבית לא רק בנוגע למטרות וליעדים שלהם, אלא גם בנוגע לשיטות שהם נוקטים ולתוצאות שהם משיגים בפועל. משום כך ברור כי המהא"ם אינו יכול להגביל את עצמו לידע, למיומנויות ולגישות שהלומדים יצטרכו לפתח כדי לפעול כמשתמשים בעלי כשירות בשפה, אלא יהיה עליו להתמודד גם עם תהליכי רכישה ולמידה של השפה, כמו גם עם שיטות ההוראה. פרק 6 עוסק בנושאים אלו.

2.3.2 ואולם, יש צורך להבהיר שוב את תפקיד המהא"ם בעניין רכישה, למידה והוראה של שפה. בהתאם לעקרונות הבסיסיים של דמוקרטיה פלורליסטית, המהא"ם שואף לא רק להיות מקיף, שקוף ועקבי, אלא גם להיות פתוח, דינמי ולא דוגמטי. מסיבה זו הוא אינו יכול לנקוט צד במחלוקות תאורטיות עכשוויות בנוגע לאופי של רכישת שפה ולקשר שלה ללמידת שפה, או לגלם גישה אחת מסוימת להוראת שפות תוך הסתייגות מהאחרות. תפקידו הנכון הוא לעודד את כל השותפים המעורבים בתהליך הלמידה וההוראה של שפה להצהיר באופן המובהק והשקוף ביותר על הבסיס התאורטי שלהם ועל הפרקטיקות המעשיות שלהם. לשם כך, המהא"ם מציע פרמטרים, קטגוריות, קריטריונים וסולמות שבהם המשתמשים יכולים להיעזר ושאוּלִי ימריצו אותם לשקול טווח רחב יותר של אפשרויות או לפקפק בהנחות המסורת שעל-פיה הם פועלים, שלא בחנו אותן עד כה. אין הכוונה לומר שהנחות אלו שגויות, אלא רק שכל מי שאחראי על תכנון ירוויח מבחינה מחודשת של התאוריה והפרקטיקות שהוא מיישם. בבחינה מחודשת זו אפשר להביא בחשבון החלטות של אנשי מקצוע אחרים, במיוחד במדינות אירופיות אחרות.

מסגרת התייחסות פתוחה ו'ניטרלית' כמובן אין פירושה היעדר מדיניות. בהציעה מסגרת כזו, מועצת אירופה אינה נסוגה בשום אופן מהעקרונות שהובאו בפרק 1 לעיל וכן בהמלצות R(82)18 ו-R(98)6 של ועדת השרים, המיועדות למדינות החברות.

2.3.3 פרקים 4 ו-5 עוסקים בעיקר בפעולות ובכשירויות הדרושות למשתמשים וללומדים שפה כלשהי כדי לתקשר עם משתמשים אחרים של אותה שפה. חלקים נרחבים מפרק 6 מתייחסים לדרכים שבהן אפשר לפתח את היכולות הדרושות וכיצד אפשר לסייע להתפתחות זאת. פרק 7 בוחן מקרוב את תפקיד המשימות בשימוש בשפה ובלמידת שפה. ואולם, ההשלכות המלאות באימוץ גישה של ריבוי לשונות או של ריבוי תרבויות עדיין לא נחקרו. לפיכך פרק 6 בוחן גם את אופייה והתפתחותה של כשירות של ריבוי לשונות. ההשלכות על הגיוון בהוראת שפה ועל החלטות מדיניות בחינוך נבחנות לאחר מכן בפרק 8.

2.4 הערכת שפה

המהא"ם הוא 'מסגרת אירופית משותפת ללמידה, להוראה ולהערכה של שפה'. עד עתה היה הדגש על אופי השימוש בשפה והמשתמשים בשפה ועל ההשלכות על למידה והוראה.

בפרק 9, הפרק האחרון, תשומת הלב מרוכזת בתפקידיו של מהא"ם בנוגע להערכת הבקיאות בשפה. הפרק מתאר שלוש דרכים מרכזיות שבהן אפשר להשתמש במהא"ם:

1. לפירוט התוכן של בחינות ומבחנים;
2. לקביעת הקריטריונים להשגת יעד למידה, הן ביחס להערכה של ביצוע מסוים (דבור או כתוב) והן ביחס להערכה מתמשכת של מורה, עמית או הלומדים עצמם;
3. לתיאור רמות הבקיאות בבחינות או במבחנים קיימים, וכך לאפשר השוואות בין מערכות הסמכה שונות.

הפרק מתאר בפירוט את הבחירות שמבצעי תהליכי ההערכה ייאלצו לעשות. הבחירות מוצגות בצורה של זוגות מנוגדים. בכל זוג יש הגדרה ברורה של המונחים, והיתרונות והחסרונות היחסיים נידונים ביחס למטרת ההערכה בהקשר החינוכי שלה. ההשלכות של בחירה באפשרות אחת או אחרת מוצגות אף הן.

הפרק ממשיך ועוסק בשאלות של ישימות בהערכה. הגישה מבוססת על ההכרה שתכנית הערכה מעשית אינה יכולה להיות מסובכת מדי. למשל, יש להפעיל שיקול דעת בנוגע לכמות הפרטים שיש להכניס בתכנית בחינות המיועדת לפרסום, יחסית להחלטות המפורטות מאוד שצריכות להיעשות בעיצוב המעשי של מבחן או בהקמת מאגר בחינות. מעריכים, בייחוד של ביצועים בעל פה, צריכים לעבוד תחת לחץ זמן ניכר ויכולים להתמודד עם מספר מוגבל בלבד של קריטריונים. ללומדים המבקשים להעריך את בקיאותם בעצמם, למשל כדי לקבל הכוונה בשאלה מה ללמוד בשלב הבא, יש יותר זמן. מצד שני, הם יצטרכו להיות ברורים בנוגע לרכיבי הכשירות התקשורתית הכללית הרלוונטיים להם. הדבר מדגים את העיקרון הכללי יותר – שעל המהא"ם להיות מקיף, אך על המשתמשים בה להיות ברורים. ייתכן שבררנות תכלול שימוש במערך מיון פשוט יותר, אשר כפי שראינו ביחס ל'פעילויות תקשורת', עלול לכווץ קטגוריות אשר מובאות בנפרד במערך הכללי. מצד שני, ייתכן מאוד שלשם השגת מטרת המשתמש, יורחבו קטגוריות ורכיביהן באזורים בעלי רלוונטיות מיוחדת. הפרק דן בסוגיות שהועלו ומדגים את הדיון באמצעות הצגת מערכים שאימצו כמה מוסדות בחינה לקריטריונים של הערכת בקיאות.

פרק 9 יאפשר למשתמשים רבים לגשת לתכניות מבחן ציבוריות עם יותר תובנות ובאופן ביקורתי. הדבר יעלה את ציפיותיהם מהמידע שעל גופים בוחנים לספק בנוגע ליעדים, לתוכן, לקריטריונים ולתהליכים לבחינות הסמכה ברמה הלאומית והבין-לאומית (כמו למשל ALTE, ICC). מכשירי מורים ימצאו בו שימוש כדי להעלות את המודעות לענייני הערכה בקרב מורים הנמצאים בראשית ההכשרה או בהכשרה תוך כדי עבודה מעשית. אולם המורים נעשים יותר ויותר אחראים להערכת התלמידים שלהם בכל הרמות – תוך כדי ובסיום כל שלב. גם הלומדים מתבקשים לבצע הערכות עצמיות, אם כדי לתעד ולתכנן את לימודיהם ואם כדי לדווח על יכולתם לתקשר בשפות אשר לא למדו באופן רשמי, אך תורמות להתפתחות ריבוי-הלשוניות שלהם.

כיום נשקלת האפשרות להציג **תלקיט שפה אירופי** בתפוצה בין-לאומית. התלקיט יאפשר ללומדים לתעד את התקדמותם לעבר כשירות של ריבוי לשונות על ידי תיעוד חוויות למידה מכל הסוגים, בטווח רחב של שפות, באופן שאינו אפשרי בדרך אחרת. הוא מיועד לעודד לומדים לעדכן לעתים תכופות את ההערכה העצמית של בקיאותם בכל שפה. יהיה זה בעל חשיבות רבה לאמינות המסמך שהעדכונים ייעשו באופן אחראי ושקוף. כאן יהיה ערך רב במיוחד להתייחסות למהא"ם.

אלה המעורבים מקצועית בפיתוח בחינות, וכן בניהול ובביצוע של בחינות ציבוריות, ירצו אולי לעיין בפרק 9 יחד עם המסמך **מדריך לבוחנים** (*Guide for Examiners*) מסמך CC-Lang(96)10 rev, שהוא מסמך מקצועי יותר. מדריך זה, העוסק בפירוט רב בפיתוח ובהערכה של מבחנים, משלים את פרק 9. הוא כולל גם הצעות לקריאה נוספת, נספח על ניתוח פריטים ומילון מונחים.

3 רמות ייחוס משותפות

3.1 קריטריונים למתארים לרמות ייחוס משותפות

אחד מיעדי המהא"ם הוא לסייע לשותפים לתאר את רמת הבקיות הנדרשת על-פי תקנים, בחינות ומבחנים שונים כדי להשוות בין מערכות הסמכה שונות. מסיבה זו פותחו **המערך התיאורי ורמות הייחוס המשותפות**. שניהם יחד מעניקים רשת רעיונית שמשתמשים יכולים לנצל לשם תיאור המערכת שלהם. באופן אידיאלי, על סולם של רמות ייחוס במסגרת משותפת לעמוד בארבעת הקריטריונים הבאים. שניים מהם מתייחסים לסוגיות תיאור, ושניים לסוגיות מדידה:

סוגיות תיאור

- על סולם מסגרת משותפת להיות **חף מהקשרים** כדי להכיל תוצאות הניתנות להכללה מהקשרים ספציפיים שונים. במילים אחרות, אין להפיק סולם משותף במיוחד להקשר של בית ספר, למשל, ואז ליישמו על מבוגרים או להפך. יחד עם זאת, המתארים של סולם מסגרת משותפת צריכים להיות **רלוונטים להקשר**, כך שאפשר לייחס או לתרגם אותם לכל הקשר ספציפי – וכן מתאימים לתפקיד שהם ממלאים באותו הקשר. כלומר, קטגוריות המשמשות לתיאור היכולות של לומדים בהקשרים שונים של פעולה, צריכות להיות מסוגלות להתייחס להקשרי היעד של קבוצות הלומדים השונות בתוך אוכלוסיית היעד הכללית.
- התיאור צריך להיות גם **מבוסס על תיאוריות** של כשירויות שפה. את זה קשה ליישם, משום שהמחקר והתיאוריה הזמינים אינם מהווים בסיס מספק לתיאור שכזה. למרות זאת, על המיון והתיאור להיות מעוגנים בתיאוריה. כמו כן, לצד העובדה שעליהם להתייחס לתיאוריה, התיאורים עדיין צריכים להיות ידיוותיים וזמינים למשתמשים. עליהם לעודד אותם להוסיף ולחשוב על המשמעות של כשירות בהקשר שלהם.

סוגיות מדידה

- הנקודות בסולם שבהן ממוקמות פעילויות וכשירויות מסוימות בסולם מסגרת משותפת, צריכות **להיקבע באובייקטיביות**, כלומר להיות מבוססות על תאורית מדידה. זאת כדי להימנע מטעויות שיטתיות על ידי אימוץ מוסכמות או עקרונות מנחים לא מבוססים ממחברים, מקבוצות משתמשים או מסולמות אחרים שעמם מתייעצים.
- יש לאמץ **מספר מספק של רמות**, שדי בו להראות התקדמות בהיבטים שונים. אך בכל הקשר נתון צריך לוודא גם שמספר הרמות אינו גבוה עד כדי כך שאנשים לא יוכלו להבחין ביניהן בעקביות. ייתכן שפירוש הדבר שיהיה צורך לאמץ רוחב שונה של רמה עבור ממדים שונים, או גישה דו-נדבכית בין רמה רחבה (משותפת, קונבנציונלית) לרמה צרה (מקומית, פדגוגית).

קשה מאוד לעמוד בקריטריונים האלה, אך הם שימושיים בתור נקודות להתמצאות. אפשר לעמוד בהם תוך שילוב של שיטות אינטואיטיביות, איכותניות וכמותניות. זאת בניגוד לדרכים האינטואיטיביות בלבד, שבהן נהוג לפתח סולמות של בקיות בשפה. פיתוח אינטואיטיבי בידי ועדה יכול לעבוד היטב לשם פיתוח מערכות בהקשרים מסוימים, אך יש לו מגבלות ביחס לפיתוח סולם מסגרת משותפת. החולשה העיקרית בהסתמכות על האינטואיציה היא שההחלטה כיצד לנסח רמה כלשהי היא סובייקטיבית. שנית, יש גם אפשרות שבין משתמשים ממזורים שונים יהיו חילוקי דעות תקפים, שמקורם בצורכי הלומדים. סולם, בדומה למבחן, הוא בעל תוקף בהקשרים שבהם הוכח שהוא עובד. תיקוף – תהליך הדורש ניתוח כמותי – הוא תהליך מתמשך, ובתיאוריה הוא תהליך שאינו נגמר. משום כך המתודולוגיה ששימשה בפיתוח רמות הייחוס המשותפות, והמתארים להדגמה שלהן, הייתה קפדנית למדי. נעשה שימוש בשילוב של שיטות אינטואיטיביות, כמותניות ואיכותניות. בשלב הראשון נעשה ניתוח תוכן של סולמות קיימים בהתאם לקטגוריות התיאור שבהן נעשה שימוש במהא"ם. לאחר מכן,

בשלב האינטואיטיבי, נעשתה עריכה של החומר, נוסחו מתארים חדשים, והמערך נדון על ידי מומחים. בשלב הבא שימשו מגוון שיטות איכותניות כדי לוודא שמורים יוכלו להתייחס לקטגוריות התיאוריות שנבחרו ושהמתארים אכן מתארים את הקטגוריות שהם נועדו לתאר. לבסוף נעשה סילום של המתארים הטובים ביותר במערך, תוך שימוש בשיטות כמותניות. הדיוק של סילום זה נבדק מאז במחקרי שחזור.

בנספחים יש התייחסות לנושאים טכניים הקשורים לפיתוח ולסילום של מתארי בקיאות בשפה. נספח א מביא הקדמה לסולמות ולסילום יחד עם מתודולוגיות שאפשר לאמץ בפיתוח. נספח ב מביא סקירה כללית קצרה על פרויקט 'הוועד השוויצרי הלאומי למחקר מדעי' (Swiss National Science Research Council), אשר פיתח את רמות הייחוס המשותפות ואת המתארים להדגמה שלהן, בפרויקט שכלל מגזרים חינוכיים שונים. נספחים ג ו-ד מציגים שני פרויקטים אירופיים רלוונטיים, המשתמשים מאז במתודולוגיה דומה כדי לפתח ולאמת מתארים כאלו ביחס למבוגרים צעירים. בנספח ג מתואר פרויקט DIALANG. כחלק מכלי הערכה רחב יותר, DIALANG הרחיב והתאים את מתארי ההערכה העצמית של המהא"ם. בנספח ד מתואר פרויקט 'מסוגל לזה' (Can Do) של ALTE (איגוד בוחני השפה באירופה). פרויקט זה פיתח ותיקף מספר גדול של מתארים, היכולים להתייחס גם לרמות הייחוס המשותפות. מתארים אלו משלימים את אלו שבמהא"ם עצמו בכך שהם מאורגנים בהתאם לתחומי שימוש הרלוונטיים למבוגרים.

הפרויקטים המתוארים בנספחים מעידים על מידה ניכרת של דמיון, הן ביחס לרמות הייחוס המשותפות עצמן, וכן ביחס למושגים המחולקים לרמות שונות במתארים להדגמה. כלומר, כבר קיימת כמות הולכת וגדלה של עדויות לכך שהקריטריונים המתוארים לעיל מתקיימים לפחות באופן חלקי.

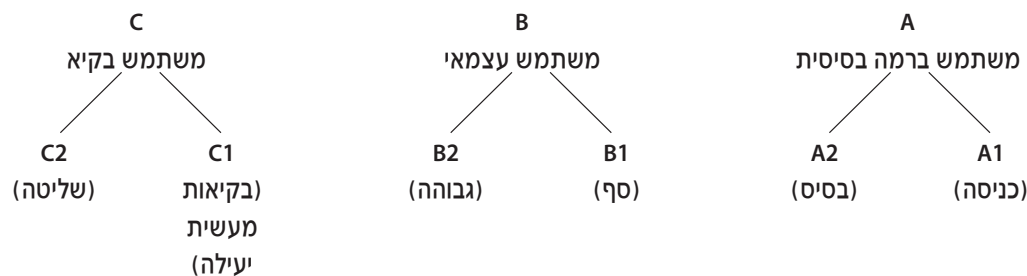
3.2 רמות הייחוס המשותפות

נראה שבאופן מעשי ישנה הסכמה רחבה, אם כי לא אוניברסלית, על מספרן ואופיין של הרמות המתאימות לארגון למידת שפה ולהכרה הציבורית בהישגים. נראה שמסגרת של שש רמות רחבות נותנת כיסוי מספק של מרחב הלמידה הרלוונטי ללומדי שפות אירופיים למטרות אלו.

- **רמת כניסה.** רמה זו מתאימה למה שוילקינס, במאמרו מ-1978, כינה "בקיאות נוסחתית", ואשר טרים, במאמר שפורסם באותה השנה,¹ כינה "רמת פתיחה".
- **רמת בסיס.** רמה זו משקפת את מפרט התוכן של מועצת אירופה.
- **רמת סף.** רמה זו משקפת את מפרט התוכן של מועצת אירופה.
- **רמה גבוהה.** רמה זו משקפת את מפרט התוכן של מועצת אירופה השלישית, רמה שתוארה על ידי וילקינס כ'בקיאות מעשית מוגבלת', ועל ידי טרים כ'תגובה מספקת למצבים שבהם נתקלים באופן רגיל'.
- **רמת בקיאות מעשית יעילה.** רמה זו נקראה 'בקיאות יעילה' על ידי טרים, ו'בקיאות מעשית מספקת' בידי וילקינס, ומייצגת רמה מתקדמת של יכולת המתאימה לעבודה מורכבת יותר ולמשימות לימוד.
- **רמת שליטה.** (טרים: 'שליטה מקיפה'; וילקינס: 'בקיאות מעשית כוללת') רמה זו מתאימה ליעד המבחן הגבוה ביותר בתכנית שאימץ ALTE. אפשר להרחיב אותה כך שתכלול את הכשירות הבין-תרבותית המפותחת יותר שמשגיגים אנשי מקצוע רבים מתחום השפה.

ואולם, כאשר מביטים על שש הרמות הללו, רואים שהן פרשנויות גבוהות ונמוכות יותר – בהתאמה – של החלוקה הקלאסית לרמה בסיסית, בינונית ומתקדמת. כמו כן, חלק מהשמות המקוריים שניתנו למפרטי הרמות של מועצת אירופה, התגלו כקשים לתרגום (Waystage, Vantage). משום כך התכנית מאמצת עיקרון הסתעפות 'היפרטקסטואלי', המתחיל מחלוקה ראשונית לשלוש רמות רחבות: א, ב ו-ג:

1 טרים, ג. ל. מ., 1978. קווי התפתחות אפשריים למבנה כללי לתכנית יחידת אשראי אירופית ללמידת שפה זרה למבוגרים, מועצת אירופה.



3.3 הצגת רמות ייחוס משותפות

ביסוס מערך של רמות ייחוס משותפות אינו מגביל בשום אופן את הדרך שבה מגזרים שונים בתרבויות פדגוגיות שונות בוחרים לארגן או לתאר את מערכת הרמות והמודולים שלהם. כמו כן, צפוי שהגיבוש המדויק של מערך נקודות הייחוס המשותפות – ניסוח המתארים – יתפתח עם הזמן ועם השילוב של הניסיון המעשי של המדינות החברות והמוסדות בעלי מומחיות בתחום בתוך התיאור.

רצוי גם כי נקודות הייחוס המשותפות יוצגו בדרכים שונות למטרות שונות. למטרות מסוימות יהיה מתאים לסכם את מערך רמות הייחוס המשותפות בפסקאות הוליסטיות, כמוצג בטבלה מס' 1. ייצוג 'גלובלי' פשוט כזה יקל על הנגשת המסגרת למשתמשים שאינם מומחים וכן יעניק למורים ולמתכנני תכניות לימודים נקודות התמצאות:

טבלה מס' 1: רמות ייחוס משותפות: סולם גלובלי

משתמש בקיא	C2	מסוגל להבין בקלות כמעט כל דבר משמיעה או קריאה. מסוגל לסכם מידע ממקורות שונים – כתובים ודבורים, ולבנות טיעונים ותיאורים מחדש באופן עקבי. מסוגל להתבטא באופן ספונטני, שוטף ומדויק, תוך הבחנה בין דקויות של משמעות גם במצבים מורכבים יותר.
	C1	מסוגל להבין טווח נרחב של טקסטים תובעניים וארוכים ולזהות משמעות משתמעת. מסוגל להתבטא באופן שוטף וספונטני בלי חיפוש בולט מדי של מונחים. מסוגל להשתמש בשפה בגמישות וביעילות לצרכים חברתיים, אקדמיים ומקצועיים. מסוגל להפיק טקסטים בהירים, מובנים היטב ומפורטים בנושאים מורכבים, תוך הוכחת שימוש הולם בדפוסי ארגון, מחברים ואמצעי לכידות.
משתמש עצמאי	B2	מסוגל להבין רעיונות מרכזיים של טקסטים מורכבים בנושאים מוחשיים ומופשטים, בכללם דיונים טכניים בתחום ההתמחות של המשתמש. מסוגל לתקשר ברמת שטף וספונטניות, המאפשרת אינטראקציה תדירה עם דוברים ילידים בלי שאחד הצדדים יתאמץ. מסוגל להפיק טקסט ברור ומפורט בטווח רחב של נושאים ולהסביר נקודת מבט בנושא מסוים תוך הצגת היתרונות והחסרונות של אפשרויות שונות.
	B1	מסוגל להבין את הנקודות המרכזיות של קלט על נושאים מוכרים שאיתם נפגשים תדיר בעבודה, בלימודים, בשעות הפנאי וכו'. מסוגל להתמודד עם רוב המצבים העלולים להיווצר תוך נסיעה באזור שבו השפה מדוברת. מסוגל ליצור טקסטים פשוטים ורלוונטיים בנושאים מוכרים או בעלי עניין אישי. מסוגל לתאר חוויות ואירועים, חלומות, תקוות ושאיפות ולתת בקיצור הסברים וסיבות לדעות ולתכניות.

מסוגל להבין משפטים וביטויים נפוצים הקשורים לתחומים של רלוונטיות מיידית (הכוונה למידע אישי ומשפחתי בסיסי ביותר, קניות, גיאוגרפיה מקומית, תעסוקה). מסוגל לתקשר במשימות פשוטות ושגרתיות המצריכות חילופי מידע פשוט וישיר בנושאים מוכרים ושגתיים. מסוגל לתאר במונחים פשוטים היבטים לגבי הרקע האישי, הסביבה המידית, ונושאים בתחום של צורך מידי.	A2	משתמש ברמה בסיסית
מסוגל להבין ולהשתמש בביטויים יומיומיים מוכרים וצירופי מילים בסיסיים ביותר הנוגעים לסיפוק צרכים מוחשיים. מסוגל להציג את עצמו ואחרים, מסוגל לשאול שאלות ולענות על שאלות על פרטים אישיים דוגמת מקום מגורים, מכרים ועצמים שבעלות המשתמש. מסוגל לתקשר באופן פשוט בתנאי שהצד השני מדבר לאט וברור ומוכן לסייע.	A1	

יש צורך בסקירה כללית מפורטת יותר כדי שלומדים, מורים ומשתמשים אחרים בתוך מערכת החינוך יוכלו להתמצא ולהשיג מטרה מעשית כלשהי. סקירה כללית שכזו אפשר להציג בצורת טבלה המראה קטגוריות מרכזיות של שימוש בשפה בכל אחת משש הרמות. הדוגמה בטבלה 2 (בעמודים הבאים) היא טיוטה לכלי התמצאות להערכה עצמית המבוססת על שש הרמות. היא נועדה לסייע ללומדים ליצור פרופיל של מיומנויות השפה המרכזיות שלהם, ולהחליט באיזו רמה עליהם לבדוק רשימה מפורטת יותר של מְתָאֵרִים כדי לבצע הערכה עצמית של רמת הבקיאיות שלהם.

למטרות אחרות, ייתכן שרצוי יותר להתמקד במגוון מסוים של רמות ומערך מסוים של קטגוריות. הגבלת טווח הרמות והקטגוריות לאלו הרלוונטיות למטרה מסוימת, מאפשרת הוספת פירוט: רמות וקטגוריות מדויקות יותר. פירוט שכזה יאפשר "למפות" מערך של מודולים זה יחסית לזה, וכן למקם אותם יחסית למהא"ם.

לחלופין, במקום יצירת פרופילי קטגוריות של פעילויות תקשורתיות, ייתכן שאדם ירצה להעריך ביצוע על בסיס היבטי כשירותיות הלשון התקשורתיות שאפשר לגזור מהם. התרשים בטבלה 3 נועד להעריך ביצועים דבורים. הוא מתמקד בהיבטים האיכותניים השונים של שימוש בשפה.

3.4 מתארים להדגמה

שלוש הטבלאות המשמשות להצגת רמות הייחוס המשותפות (טבלאות 1, 2 ו-3) סוכם מתוך מאגר של 'מתארים להדגמה' שפותחו ותוקפו למען המהא"ם בפריקט המחקר המתואר בנספח ב. נוסחאות אלו סולמו באופן מתמטי לרמות אלו באמצעות ניתוח הדרך שבה הן פורשו בהערכה של מספר גדול של לומדים.

לשם נוחות השימוש, סולמות של מתארים מוקמו לצד הקטגוריות הרלוונטיות של המערך התיאורי בפרקים 4 ו-5. המתארים מתייחסים לשלוש קטגוריות-העל במערך התיאורי:

פעילויות תקשורתיות

מְתָאֵרִי 'מסוגל לזה' ניתנים עבור קליטה, אינטראקציה והפקה. ייתכן שאין מתארים לכל תת-הקטגוריות בכל הרמות, משום שיש פעילויות שאי-אפשר לבצע עד שמגיעים לרמת יכולת מסוימת, ואילו אחרות מפסיקות להוות יעד ברמות גבוהות יותר.

אסטרטגיות

מְתָאֵרִי 'מסוגל לזה' ניתנים עבור חלק מהאסטרטגיות המשמשות לביצוע פעילויות תקשורתיות. אסטרטגיות נתפסות כציר בין משאבי הלומדים (כשירותיות) לבין מה שהם מסוגלים לעשות איתם (פעילויות תקשורתיות). העקרונות של: א) ביצוע פעולה, ב) תכנון משאבים ופיצוי על ליקויים במהלך הביצוע, ו-ג) פיקוח על תוצאות ותיקון כנדרש, מתוארים בחלק העוסק באסטרטגיות של אינטראקציה והפקה בפרק 4.

טבלה 2: רמות ייחוס משותפות: טבלה להערכה עצמית

		A1	A2	B1
ה נ כ ה	הקשבה	אני מסוגל לזהות מילים מוכרות וצירופי מילים בסיסיים ביותר הקשורים אליי, למשפחתי ולסביבה המוחשית המידית שלי כאשר אנשים מדברים לאט וברור.	אני מסוגל להבין ביטויים ואת אוצר המילים השכיח ביותר הקשור לתחומים בעלי רלוונטיות אישית מידית (מידע אישי ומשפחתי בסיסי, קניות, אזור מקומי, תעסוקה). אני מסוגל להבין את המסר העיקרי בהודעות ובמסרים קצרים, ברורים ופשוטים.	אני מסוגל להבין את הנקודות המרכזיות של דיבור רגיל וברור על נושאים מוכרים שבהם נתקלים תדיר בזמן עבודה, לימודים, פנאי וכו'. אני מסוגל להבין את המסר העיקרי של תכניות רדיו או טלוויזיה רבות בנושאי היום או נושאים בעלי עניין אישי או מקצועי, כאשר הם מועברים באופן יחסית ברור ואיטי.
	קריאה	אני מסוגל לזהות מילים ושמות מוכרים ומשפטים פשוטים מאוד, למשל בהודעות ובפוסטרים או בקטלוגים.	אני מסוגל לקרוא טקסטים קצרים ופשוטים מאוד. אני מסוגל למצוא מידע ספציפי וצפוי בחומרים יומיומיים פשוטים כגון פרסומות, פרוספקטים, תפריטים ולוחות זמנים ואני מסוגל להבין מכתבים אישיים קצרים ופשוטים.	אני מסוגל להבין טקסטים המורכבים בעיקר משפה בעלת תדירות גבוהה שהיא יומיומית או קשורה למקצוע. אני מסוגל להבין תיאורים של אירועים, תחושות ומשאלות במכתבים אישיים.
ד ו ב ר	אינטראקציה דבורה	אני מסוגל לתקשר באופן פשוט בתנאי שהצד השני מוכן לחזור או לנסח מחדש יותר לאט ולסייע לי לנסח את מה שאני מנסה לומר. אני מסוגל לשאול ולענות על שאלות פשוטות בנושאים של צורך מדי או נושאים מוכרים מאוד.	אני מסוגל לתקשר במשימות פשוטות ושגרתיות המצריכות חילופי מידע פשוט וישיר בנושאים ופעולות מוכרים. אני מסוגל להתמודד עם חילופי דברים חברתיים קצרים מאוד, אף שלרוב אינני מבין מספיק כדי לנהל את השיחה בעצמי.	אני מסוגל להתמודד עם רוב המצבים העלולים להיווצר בזמן נסיעה באזור שבו השפה מדוברת. אני מסוגל להצטרף ללא הכנה לשיחה על נושאים מוכרים, בעלי עניין אישי או רלוונטיים לחיי יומיום (כמו משפחה, תחביבים, עבודה, נסיעות ונושאי דיומא).
	הפקה דבורה	אני מסוגל להשתמש בביטויים ובמשפטים פשוטים לתיאור מקום מגוריי והאנשים המוכרים לי.	אני מסוגל להשתמש בסדרה של ביטויים ומשפטים כדי לתאר במונחים פשוטים את משפחתי ואנשים אחרים, תנאי מגוריי, השכלתי ועבודתי הנוכחית או האחרונה.	אני מסוגל לחבר ביטויים באופן פשוט כדי לתאר חוויות ואירועים, את החלומות, התקוות והשאיפות שלי. אני מסוגל לתאר בקצרה סיבות והסברים לדעות ולתכניות. אני מסוגל לספר סיפור או לתאר עלילה של ספר או סרט ולתאר את תגובתי.
כ ת י ב ה	כתיבה	אני מסוגל לכתוב גלויה קצרה ופשוטה, למשל כרטיסי ברכה לחג. אני מסוגל למלא טופס פרטים אישיים, הכוללים למשל שם, לאום וכתובת על טופס רישום לבית מלון.	אני מסוגל לכתוב פתקים קצרים ופשוטים והודעות בתחומים של צורך מדי. אני מסוגל לכתוב מכתב אישי פשוט מאוד, למשל מכתב תודה על משהו.	אני מסוגל לכתוב טקסט פשוט על נושאים מוכרים או בעלי עניין אישי. אני מסוגל לכתוב מכתבים אישיים המתארים חוויות ורשמים.

		B2	C1	C2
הנבחה	הקשבה	אני מסוגל להבין דיבור נרחב והרצאות ולעקוב אחרי טיעונים מורכבים בתנאי שהם בנושא די מוכר. אני מסוגל להבין את רוב תכניות החדשות וענייני היום בטלוויזיה. אני מסוגל להבין את רוב הסרטים בניב הרגיל.	אני מסוגל להבין דיבור נרחב גם אם אינו מובנה בבירור וכשהקשרים רק מרומזים ולא מצויינים במפורש. אני מסוגל להבין תכניות טלוויזיה וסרטים בלי יותר מדי מאמץ.	אין לי בעיה בהבנת כל סוג דיבור, הן דיבור פנים מול פנים והן משודר, גם אם הדיבור הוא בקצב מהיר של דוברים ילידים, בתנאי שיש לי זמן להתרגל למבטא.
	קריאה	אני מסוגל לקרוא מאמרים ודוחות המתייחסים לבעיות עכשוויות, שבהם הכותב מאמץ גישות או נקודות מבט מסוימות. אני מבין כתיבה ספרותית עכשווית.	אני מסוגל להבין טקסטים ארוכים ומורכבים, עיוניים וספרותיים, ולהעריך ייחודיות סגנונית. אני מסוגל להבין מאמרים מקצועיים והוראות טכניות ארוכות, גם אם הם לא קשורים לתחום שלי.	אני מסוגל לקרוא בקלות כמעט כל סוג של שפה כתובה, כולל טקסטים מופשטים ובעלי מורכבות מבנית או לשונית דוגמת חוברות הדרכה, מאמרים מקצועיים ועבודות ספרותיות.
דיוור	אינטראקציה דבורה	אני מסוגל לתקשר במידת שטף וספונטניות המאפשרת תקשורת קבועה עם דוברים ילידים. אני מסוגל לקחת חלק בדיון על נושאים מוכרים, תוך הסבר ותמיכה בעמדות שלי.	אני מסוגל להתבטא בשטף ובספונטניות בלי חיפוש רב ובולט של מונחים. אני מסוגל להשתמש בשפה בגמישות וביעילות למטרות חברתיות ומקצועיות. אני מסוגל לנסח רעיונות ודעות במדויק ולהתאים את תרומתי במיומנות לתרומות של דוברים אחרים.	אני מסוגל לקחת חלק בכל שיחה או דיון ללא מאמץ ויש לי היכרות טובה עם מטבעות לשון וביטויים. אני מסוגל לבטא את עצמי בשטף ולהעביר במדויק דקויות של משמעות. אם יש לי בעיה אני מסוגל לחזור אחורה ולנסח מחדש כדי לעקוף את הקושי בקלות כזאת שאחרים כמעט לא ישימו לב.
	הפקה דבורה	אני מסוגל להציג תיאורים ברורים ומפורטים בטווח רחב של נושאים הקשורים לתחום העניין שלי. אני מסוגל להסביר נקודת מבט בנושא מסוים תוך מתן היתרונות והחסרונות של אפשרויות שונות.	אני מסוגל להציג תיאורים ברורים ומפורטים של נושאים מורכבים תוך הכללת תת-נושאים, פיתוח נקודות מסוימות וסיכום עם מסקנה מתאימה.	אני מסוגל להציג תיאור או טיעון שוטף וקולח בסגנון המתאים להקשר ועם מבנה הגיוני ויעיל המסייע לשומע לשים לב ולזכור טיעונים מרכזיים.
כתבה	כתיבה	אני מסוגל לכתוב טקסט ברור ומפורט בטווח רחב של נושאים הקשורים לתחומי העניין שלי. אני מסוגל לכתוב מאמר או דוח, להעביר מידע או לתת סיבות בעד או נגד נקודת מבט מסוימת. אני מסוגל לכתוב מכתבים המדגישים משמעות אישית של אירועים וחוויות.	אני מסוגל לבטא את עצמי בטקסט ברור ומובנה היטב, ולבטא נקודות מבט באריכות. אני מסוגל לכתוב על נושאים מורכבים במכתב, מאמר או דוח, תוך הדגשת הנושאים החשובים בעיניי. אני מסוגל לבחור בסגנון המתאים לקורא המיועד.	אני מסוגל לכתוב טקסט ברור וקולח בסגנון מתאים. אני מסוגל לכתוב מכתבים, דוחות או מאמרים מורכבים המציגים טענה בעלת מבנה הגיוני ויעיל המסייע למקבל לשים לב ולזכור נקודות משמעותיות. אני מסוגל לכתוב סיכומים וביקורות של עבודות מקצועיות או ספרותיות.

טבלה 3: רמות ייחוס משותפות: היבטים אוכלתיים של שימוש בשפה דבורה

עקריות	אינטראקציה	שטף	דיוק	טווח	
מסוגל ליצור שיח עקבי וללכיד תוך שימוש מלא ונכון במגוון דפוסי ארגון, וטווח רחב של מחברים ואמצעי קישור אחרים.	מסוגל לתקשר בקלות ובמיומנות, תוך קליטה ושימוש באותות א-מילוליים בלי מאמץ נכב. מסוגל לשלב את תרומתו לשיחה המשותפת לפי התור, ולהתחייס ולרמוז לדברי אחרים באופן טבעי ולמרוי.	מסוגל להתבטא באופן ספונטני בארירות, בשטף דיבורי טבעי, תוך הימנעות מקשיים או עקיצתם באופן חלק כל כך, שכן-השיח בקושי מבהין בכך.	שומר על שליטה דקדוקית מתמשכת בשפה מורכבת, גם כאשר תשומת הלב מוסחת (נכתבון קדימה, בניסור תגובות של אחרים).	מראה מנישות רבה בניסור מחדש של רעיונות בצורות לשוניות שונות כדי להעביר דקויות של משמעות במדויק, כדי להדגיש, להבדיל ולמנוע אי-בהירות. כמו כן, בעל שליטה טובה במסבעות לשון וניסויים.	C2
מסוגל להפיק שיח ברור, מובנה היטב וקולח, המעיד על שימוש חולם בדפוסי ארגוניים, מחברים ואמצעי קישור.	מסוגל לבחור ביטוי מתאים ממאגר זמין של שימושי שיח כדי להציג את טענותיו ולכות בזכות הדיבור או לשמור עליה, וכן לצרף את תרומתו לשיחה בעילות לצד תרומות יתר הדוברים.	מסוגל להתבטא באופן שוטף וספונטני, כמעט ללא מאמץ. רק נושא מורכב מבחינה מושיית יכול לעכב שטף טבעי וחלק של שפה.	שומר בעקביות על רמה גבוהה יחסית של שליטה דקדוקית: טעויות הן נדירות, קשה לשים לב אליהן והן לרוב מתקנות כאשר הן מתרחשות.	בעל שליטה טובה בטווח רחב של שפה המאפשר לו לבחור ניסור כדי לבטא את עצמו באופן ברור ובסגון מתאים בקשת רחבה של נושאים כלליים, אקדמיים, מקצועיים או של פנאי בלי להגביל את דבריו.	C1
מסוגל לנצל מספר מוגבל של כלים מקשרים כדי לקשר את התבטאויותיו לשיח בהיר ועקבי, אף שיתכנו קפיצות בשעת דיבור ארוך ורצף.	מסוגל לזיום שיחות, להשתתף כשמתאים ולסיים שיחות כשצריך, אף שלא תמיד זה ייעשה באלגנטיות. מסוגל לסייע לשיח בנושא מוכר תוך אישור הנבנה, הזמנת אחרים וכו'.	מסוגל להפיק קטעי שפה עם מקצב אחיד יחסית, אף שיתכן שיהיו היסוסים תוך כדי חיפוש הדפוס הנכון. יש מעט הפסקות ארוכות שמבהינים בהן.	מגלה דרגה גבוהה יחסית של שליטה דקדוקית. לא עושה טעויות הגורמות לאי-הבנות, ומסוגל לתקן את רוב טעויותיו.	בעל טווח שפה נרחב דיו לספק תיאורים ברורים, לבטא נקודות מבט ברוב הנושאים בלי יותר מדי חיפוש בולטים אחר מילים, ותוך שימוש בכמה צורות משפט מורכבות.	B2+
				B2	

B1+	בעל שפה מספקת כדי להסדיר ואצר מילים מספיק כדי להתבטא במעט חסנות ולעיתים בעקיפין בנושאים כמו משפחה, תחביבים, עבודה, נסיעות וענייני חיים.	משתמש באופן מדויק למדי באוסף של ביטויים שגורים ותבניות נפוצות המיוחסים למצבים צפויים.	מסוגל להתמודד בדיבור באופן מובן, למרות הפסקות בולטות לתכנון ולחיקון בדיוק ובמילים, במיוחד בקטעים ארוכים יותר של הפקת חופשית.	מסוגל לזוז, לקיים ולסיים שיחות אישיות פשוטות בנושאים מוכרים או בעלי עניין אישי. מסוגל לחזור על חלק ממה שנאמר כדי לאמת הבנה הדדית.	מסוגל לקשר סדרה של אלמנטים קצרים, נפרדים ופשוטים לתוך רצף נקודות ליניאריות הקשורות זו לזו.
A2+	משתמש בדפוס משפטי בסיסיים, בביטויים שנלמדו בעל פה, בקבוצות של כמה מילים ובנוסחאות כדי לתקשר מידע פשוט במצבים יומיומיים פשוטים.	משתמש גבון בכמה דפוסים פשוטים, אך עדיין עושה טעויות בסיסיות באופן שיטתי.	מסוגל להסביר את עצמו בהתבטאויות קצרות מאוד, אף שהפסקות, התחלות שגויות וניסוחים מחדש בולטים מאוד.	מסוגל לענות על שאלות ולהגיב להצטרות פשוטות. מסוגל להראות כאשר הוא עוקב אחר שיחה, אך נדיר שמסוגל להבין מספיק כדי להחזיק שיחה לבד.	מסוגל לקשר קבוצות מילים עם מחברים פשוטים דוגמת "ו", "אבל" ו-"כי".
A1	בעל מאגר בסיסי מאוד של מילים וביטויים פשוטים הקשורים לפרטים אישיים ולמצבים מוחשיים מסוימים.	מגלה שליטה מועטה בלבד בכמה מבנים דקדוקיים פשוטים דפוסים משפטיים מתוך מאגר שנלמד בעל פה.	מסוגל להפיק התבטאויות קצרות מאוד, בודדות, לרוב תבניתיות, תוך הפסקות מרובות כדי לחפש ביטויים, לבטא מילים פחות מוכרות ולתקן תקשורת.	מסוגל לשאול ולענות על שאלות על פרטים אישיים. מסוגל לתקשר באופן פשוט, אך התקשורת תלויה לגמרי בחזרה, בניסוח מחדש ובחיקון.	מסוגל לקשר מילים או קבוצות מילים עם מחברים ליניאריים פשוטים ביותר דוגמת "ו" ו-"אז".

כשירות לשון תקשורת

סולמות מתארים ניתנים להיבטים של כשירות לשונית וכשירות פרגמטית, וכן לכשירות סוציו-לשונית. לא נראה שכל ההיבטים של כשירות נוחים להגדרה בכל הרמות. הבחנות נעשו היכן שהוכח שהן בעלות משמעות.

על מתארים להישאר הוליסטיים כדי לספק ראייה כללית. רשימות מפורטות של מיקרו-פונקציות, צורות דקדוקיות ואוצר מילים מוצגות במפרטי שפה לשפות מסוימות (למשל, רמת סף 1990). ניתוח של הפונקציות, המושגים, הדקדוק ואוצר המילים הדרושים לביצוע המשימות התקשורתיות המתוארות בסולמות יכול להיות חלק מתהליך פיתוח של מערכים חדשים של מפרטי שפה. באופן דומה אפשר לעשות רשימות של כשירות כלליות המשתמעות ממודול שכזה (כלומר ידע על העולם, מיומנויות קוגניטיביות).

המתארים שלצד הטקסט בפרקים 4 ו-5:

- נוסחו תוך שאיבה מהניסיון של גופים רבים הפעילים בתחום הגדרת רמות של בקיאות.
- פותחו יחד עם פיתוח הדגם המוצג בפרקים 4 ו-5 באמצעות אינטראקציה בין: (א) העבודה התיאורטית של הקבוצה המהירה, (ב) ניתוח סולמות הבקיאות הקיימים, (ג) הסדנאות המעשיות עם המורים. אף שהם אינם מעניקים כיסוי מקיף ומלא של הקטגוריות המוצגות בפרקים 4 ו-5, המערך נותן אינדיקציה להופעה אפשרית של מערך מתארים שיעשה כן.
- הותאמו למערך רמות הייחוס המשותפות: A1 (כניסה), A2 (בסיס), B1 (סף), B2 (גבוהה), C1 (בקיאות מעשית יעילה), C2 (שליטה).
- עומדים בקריטריונים המתוארים בנספח א למתארים יעילים בכך שכל אחד מהם הוא קצר, ברור ושקוף, מנוסח באופן חיובי, מתאר דבר-מה מוגדר ובעל שלמות העומד בזכות עצמו – כלומר פירושו אינו תלוי בניסוח של מתארים אחרים.
- שקופים, שימושיים ורלוונטיים לקבוצות של מורים המלמדים את שפת אמם או שפה שאינה שפת אמם, והבאים ממגוון מגזרים חינוכיים בעלי פרופילים שונים מאוד מבחינת הכשרה לשונית וניסיון בהוראה. נראה כי מורים מבינים את המתארים במערך, אשר לוטשו בסדנאות עמם מתוך מאגר ראשוני של כמה אלפי דוגמאות.
- רלוונטיים לתיאור ההישגים המעשיים של הלומדים בחינוך החטיבתי, התיכוני, המקצועי וחינוך מבוגרים, וכך יכולו לייצג יעדים מציאותיים.
- 'כילו באופן אובייקטיבי' (עם כמה יוצאי דופן בולטים) לסולם משותף. הכוונה היא שמיקומם של הרוב המכריע של המתארים על הסולם הוא תוצר של הדרך שבה פורשו כדי להעריך את הישגי הלומדים, ולא רק על בסיס דעת המחברים.
- מספקים מאגר של הצהרות קריטריון לגבי רצף הבקיאות בשפה הזרה, אשר אפשר לנצל בגמישות לשם פיתוח הערכה מעוגנת קריטריון. אפשר להתאים אותם למערכות קיימות תוך הרחבה באמצעות ניסיון מקומי, או לשם פיתוח מערכות חדשות של יעדים.
- המערך כולו, אף שאינו לגמרי מקיף, ולאחר שעבר סילוס בהקשר אחד (גם אם רב-לשוני ורב-מגזרי) של למידת שפה זרה בסביבה חינוכית:
- **גמיש.** אפשר לארגן את אותו מערך של מתארים – כמו שנעשה כאן – לתוך המערך הרחב של 'רמות מקובלות' שזוהו בסימפוזיון ברושליקון, ושנעשה בו שימוש בפרויקט DIALANG של הנציבות האירופית (ראו נספח ג), וכמו כן על ידי ALTE (ראו נספח ד).
- **עקבי,** מבחינת התוכן. גורמים דומים או זהים שנכללו במתארים שונים הוכחו כבעלי ערכים דומים מאוד בסולם. ערכים אלו מאמתים במידה רבה את כוונות המחברים של סולמות בקיאות השפה ששימושו כמקורות. נראה גם כי הם מתייחסים באופן עקבי לתוכן המפרטים של מועצת אירופה, כמו גם לרמות המוצעות על ידי DIALANG ו-ALTE.

3.5 גמישות בגישת ההסתעפות

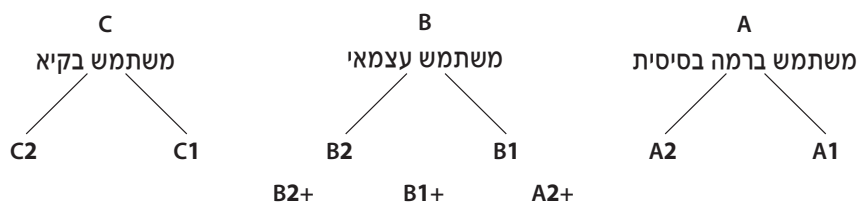
רמה A1 (רמת כניסה) היא כנראה ה'רמה' הנמוכה ביותר שאפשר לזהות של בקיאות גנרטיבית בשפה. ואולם, לפני שמגיעים לרמה זו, ייתכן שיהיה טווח של משימות ספציפיות שהלומדים יוכלו לבצע ביעילות תוך שימוש בטווח מוגבל מאוד של שפה, ואשר רלוונטיות לצרכים שלהם. סקר שערך ועד המחקר המדעי הלאומי של שווייץ בשנים 5-1994, ואשר פיתח ודירג את המטאורים להדגמה, זיהה טווח של שימוש בשפה המוגבל לביצוע של משימות בודדות, שאפשר להניח את קיומו ברמה A1. בהקשרים מסוימים, למשל עם לומדים צעירים, ייתכן שיהיה זה הולם לפרט 'אבן דרך' זו. המטאורים הבאים מתייחסים למשימות פשוטות וכלליות אשר דורגו מתחת לרמה A1, אך יכולות להיות יעדים שימושיים למתחילים:

- מסוגל לערוך קניות פשוטות, שבהן הצבעה ביד או תנועה אחרת יכולה לתמוך בהתייחסות המילולית;
- מסוגל לשאול וגם לומר מה היום, השעה והתאריך;
- מסוגל להשתמש בצורה בסיסית של ברכה לשלום;
- מסוגל לומר כן, לא, סלחו לי, בבקשה, תודה, אני מתנצל;
- מסוגל למלא טפסים פשוטים עם פרטים אישיים, שם, כתובת, לאום, מצב משפחתי;
- מסוגל לכתוב גלויה קצרה ופשוטה.

מטאורים אלו מתייחסים למשימות 'אמיתיות' בעלות אופי תיירותי. בהקשר של למידה בבית ספר, אפשר לדמיין רשימה נפרדת של 'משימות פדגוגיות' הכוללת היבטים משחקיים של שפה - במיוחד בבתי ספר יסודיים.

שנית, התוצאות האמפיריות של ועד המחקר המדעי הלאומי של שווייץ הניבו סולם של 9 רמות ברורות, פחות או יותר שוות בגודלן, כפי שנראה באיור 2. לסולם זה ישנן מדרגות בין A2 (רמת בסיס) לבין B1 (רמת סף), בין B1 לבין B2 (רמה גבוהה), ובין B2 לבין C1 (בקיאות מעשית יעילה). קיומן האפשרי של רמות צרות שכאלה הוא אולי בעל עניין בהקשרי **למידה**, אך עדיין אפשר לייחס אותן לרמות הרחבות יותר, הנפוצות בהקשרים של **בחינה**.

איור 2



במטאורים להדגמה נעשית הבחנה בין 'רמות הקריטריון' (כלומר A2 או A2.1) ובין 'רמות הפלוס' (כלומר, A2+ או A2.2). אפשר להבדיל בין הראשונים לאחרונים על ידי קו אופקי, כמו בדוגמה זו להבנת הנשמע.

טבלה 4: רמות A2.1-I A2.2-(A2+): הבנת הנשמע

מסוגל להבין מספיק כדי לענות על צרכים מוחשיים, בתנאי שהדיבור מבוטא באופן אטי וברור.	A2
מסוגל להבין ביטויים ומטבעות לשון הקשורים לתחומים של צרכים מידיים (למשל מידע אישי ומשפחתי בסיסי מאוד, קניות, אזור גיאוגרפי, תעסוקה), בתנאי שהדיבור מבוטא באופן אטי וברור.	

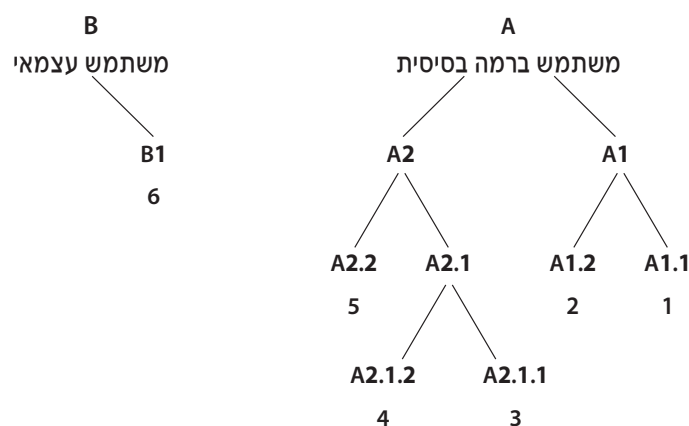
קביעת נקודות החיתוך בין רמות היא תמיד תהליך סובייקטיבי: מוסדות מסוימים מעדיפים רמות רחבות, אחרים מעדיפים רמות צרות. היתרון בגישת ההסתעפות היא שמערך משותף של רמות או מטאורים יכול 'להיחתך' לרמות מעשיות מקומיות בנקודות שונות על ידי משתמשים שונים כדי להתאים לצרכים מקומיים תוך התייחסות למסגרת משותפת. המספור מאפשר יצירת תתי-סעיפים נוספים בלי לאבד ייחוס ליעד המרכזי שאליו מתייחסים.

עם תכנית הסתעפות גמישה כמו זו המוצעת, מוסדות יכולים לפתח ענפים הרלוונטים להם, בדרגת העדינות המתאימה, כדי למקם את הדרגות המשמשות במערכות שלהם, תוך שימוש במונחים של המהא"ם.

דוגמה 1:

מערכת בית ספר מיסודי עד חטיבת הביניים, למשל, או מערכת לשיעורי ערב למבוגרים, שבה מורגש צורך בהתקדמות נראית לעין ברמות הנמוכות, יכולות לפתח את ענף המשתמש **ברמה הבסיסית** כדי להפיק מערך של שישה ציוני דרך בעלי הבחנה דקה יותר ברמה A2 (רמת בסיס) - הרמה שבה סביר שיימצאו לומדים רבים.

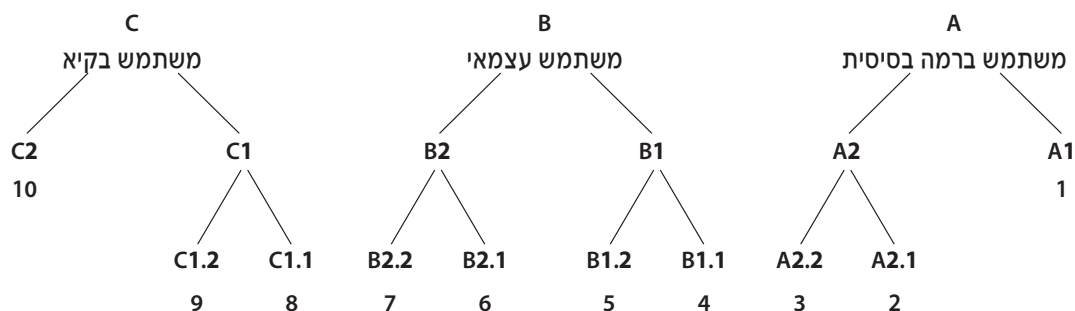
איור 3



דוגמה 2:

בסביבה ללמידת השפה באזור שבו השפה מדוברת, ייתכן שיהיה רצון לפתח את הענף **העצמאי**, ובכך להוסיף שכבת עדינות נוספת על ידי תת-חלוקה של הרמות באמצע הסולם:

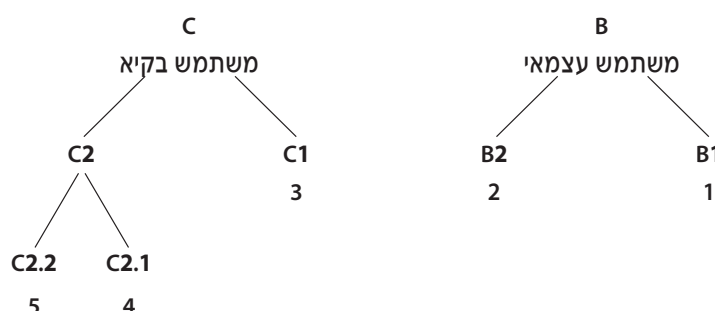
איור 4



דוגמה 3:

במסגרות לעידוד מיומנויות שפה ברמות גבוהות לצרכים מקצועיים, יתכן שהיו מפתחים את ענף המשתמש הבקיא:

איור 5



3.6 עקביות תוכן ברמות ייחוס משותפות

ניתוח של הפעולות, המושגים, הדקדוק ואוצר המילים הדרושים לביצוע הפעילויות התקשורתיות המתוארות בסולמות יכול להיות חלק מתהליך הפיתוח של מערכים חדשים של מפרטי שפה.

- **רמה A1 (רמת כניסה)** – נחשבת הרמה הנמוכה ביותר של שימוש גנרטיבי בשפה. זו הנקודה שבה הלומדים מסוגלים לתקשר בצורה פשוטה, לשאול שאלות ולענות על שאלות פשוטות על עצמם, על מקום מגוריהם, על אנשים שהם מכירים, על עצמים שהם מזהים, וכן ליצור הצהרות פשוטות ולהשיב עליהן בנאליים של צורק מדי או בתחומים מוכרים מאוד, במקום לסמוך רק על מאגר מוגבל מאוד של ביטויים תלויי מצב ששינוי.
- **רמה A2** – נראה שהיא משקפת את הרמה המפורטת במפרט של **רמת בסיס**. ברמה זו אפשר למצוא את רוב המתארים הנוגעים לפונקציות חברתיות. למשל, להשתמש בצורות ברכה ופנייה יומיומיות פשוטות; להקריא אנשים לשלום, לשאול לשלום ולהשיב להצעות; לנהל חיפוי דברים חברתיים קצרים מאוד; לשאול שאלות ולהשיב על שאלות לגבי מה הם עושים בעבודה ובזמן הפנוי; להזמין ולהיענות להזמנות; לדון בשאלות של מה לעשות, לאן ללכת והיכן להיפגש; להעלות ולקבל הצעות. כאן אפשר למצוא גם מתארים הנוגעים ליכולת להסתדר מחוץ לבית: זוהי גרסה מופשטת ומקוצרת של המערך המלא של מפרטים הנוגעים למשא ומתן ברמת הסף למבוגרים החיים בחו"ל, דוגמת: לבצע עסקאות פשוטות בחנויות, בדואר או בבנק; לקבל מידע פשוט לגבי נסיעות; להשתמש בתחבורה הציבורית - אוטובוסים, רכבות, מוניות - לבקש מידע בסיסי, לנתן ולקבל הוראות העצה, לקנות כרטיסים; לבקש ולנתן מוצרים ושירותים יומיומיים.
- הרצועה השנייה מייצגת ביצוע **ברמת בסיס גבוהה (A2+)**. הדבר הבולט כאן הוא השתתפות פעילה יותר של הדובר בשיחה, בהינתן עזרה ומגבלות מסוימות, למשל: ליצור, לקיים ולסיים שיחות פנים אל פנים פשוטות ומחלפות; להבין מספיק כדי לנהל חיפוי דברים פשוטים ולענותיים בלי מאמץ יוצא דופן; להסביר את עצמו ולהחליף רעיונות ומידע על נושאים מוכרים במצבים יומיומיים צפויים, בתנאי שהצד השני יסייע אם צריך; לתקשר בהצלחה בנושאים בסיסיים בתנאי שאפשר לבקש עזרה כדי להביא את כלונתו היטב; להתמודד עם מצבים יומיומיים בעלי תוכן צפוי, אף שרוב יהיה צורך להתפשר במסר ולהפוך מילים; לתקשר בקלות יחסית במצבים מובנים, בהינתן קצת עזרה, אך השתתפות בדיון פתוח היא מוגבלת למדי. נוסף על כך, יכולת טובה הרבה יותר לשאת מונולוגים, למשל: לבטא הרגשות באנשים פשוטים, לתת תיאור נרחב של היבטים יומיומיים של הסביבה בזמן אנשים, מקומות, חוויות עבודה או לימודים; לתאר איך עבר וחוויות אישיות; לתאר הרגלים ולערה; לתאר תכונות וסידורים; להסביר מה אלהים או לא אלהים לגבי משהו; לתת תיאורים קצרים ובסיסיים של איך עושים ופועלויות; לתאר חיות מחמד ורכוש; להשתמש בשפה תיאורית פשוטה כדי לתת הצהרות קצרות על עצמים ורכוש, ולהעלות הינחות.

- רמה B1** משקפת את מפרט **רמת הסף** למבקר במדינה זרה, ומתאפיינת בעיקר בשתי תכונות. הראשונה היא יכולתו של הדובר לקיים אינטראקציה ולהביע את כוונתו, במגוון הקשרים. לדוגמה: לעקוב בכליית אחרי הנקודות המרכזיות של דיון נרחב שמתקיים סביבו, בתנאי שהדיבור הכולל והמטא-תקני: אתה או לבקש דעות ונקודות מבט אישיות השיחה לא רשמית בין חברים; להטא האופן מובן את הנקודות המרכזיות החשובות לו; לנצל הזמנות טווח רחב של שפה פשוטה כדי להטא חלק גדול ממה שהוא רוצה לומר; לנהל שיחה או דיון אף שפועלים יהיה קושי לעקוב כאשר הדובר מנסה לומר בדיוק את מה שהוא רוצה; להשיג האופן מובן, אף שההפסקות לתכנון הדקדוק ולתיקון אצלר החליט נכרות מאוד, במיוחד בקטעים ארוכים של הפקה חופשית. התכונה השנייה היא היכולת להתמודד בגמישות עם בעיות בחיי היומיום. למשל: להתמודד עם מצבים פחות שלרתיים בתחבורה הציבורית; להתמודד עם רוב המצבים העלולים להיווצר כאשר מצבים סידורי נסיעות דרך סוכן או בזמן הנסיעה עצמה; להצטרף בלי הכנה לשיחות בנאליים מוכרים; להגיש תלונה; לטול יוזמות מסוימות במהלך ראיון או התייעצות (כמו להעלות נשא חדש) אף שהדבר תלוי מאוד במראיון האינטראקציה; לבקש ממישהו להסביר או להרחיב על מה שנאמר.
- נראה כי הרצועה הבאה היא של **רמת סף גבוהה (B1+)**. אותן שתי תכונות ממשיכות להיות רלוונטיות, בתוספת כמה מתארים המתמקדים בחילופי כמויות של מידע. למשל: לרשום הדעות העוסקות בשאלות או בהסבר של בעיות; מתן מידע מוחשי הדורש הראיון או בהתייעצות (כמו תיאור תסמינים לרופא) אך ברמת דיוק מוגבלת; להסביר למה משהו מהווה בעיה; לסכם ולהביע דעה על סיפור קצר, מאמר, שיחה, דיון, ראיון או תחקיר, ולענות על שאלות נוספות הנוגעות לפרטים; לנהל ראיון מוכן, לבדוק ולאתר מידע, אף שיתכן שיהיה צורך לבקש מכן השיח לתבאר על דבריו אם הם מהירים או ארוכים מדי; לתאר כיצד לעשות משהו תוך מתן הוראות מפורטות; להחליף מידע עובדתי מצטבר על עניינים מוכרים, שלרתיים ולא-שלרתיים בתחום העיסוק שלו במרחב מסוים.
- רמה B2** מייצגת רמה חדשה הנמצאת מעל B1 (רמת סף), באותה מידה שרמה A2 (רמת הבסיס) נמצאת מתחתיה. היא נועדה לשקף את מפרט הרמה הגבוהה. המטפורה היא שאחרי התקדמות אטית אך בטוחה על מישור רמת הביניים, הלומדים רואים שהם הגיעו לאנשהו, הדברים נראים אחרת, הם קיבלו פרספקטיבה אחרת ויכולים להסתכל סביב בצורה אחרת. תפיסה זו מקבלת חיזוק ניכר מהמתארים המכילים לרמה זו. יש בהם קפיצה ניכרת בהשוואה לתוכן עד כה. למשל, בחלק התחתון של הרצועה הדגש הוא על טיעון יעיל: להסביר ולהלן על דעות בדיון על ידי מתן הסברים, טיעונים והערות רלוונטיים; להסביר נקודות מבט על נאלי מסוים תוך ציון היתרונות והחסרונות של אפשרויות שונות; להרכיב שרשרת של טיעונים קוליים; לפתח טענה תוך מתן סיבות בעד או נגד נקודת מבט מסוימת; להסביר בעיה ולהבהיר שהצד השני במשא ומתן צריך לעשות ויתור; להעלות הערות בדבר סיבות, תוצאות, מצבים היפותטיים; לקחת חלק פעיל בדיון לא רשמי בהקשרים מוכרים, לתת הערות, להציג את נקודת המבט האופן הכולל, להעריך הערות חלופיות ולהציע תגובה להעצרות.

בנוסף, ישנם שני דגשים חדשים המופיעים לכל אורך הרמה. הראשון הוא היכולת לעמוד על שלך בהצלחה בדיון חברתי: לזהות בטענות, בטענות והיפזות; להבין בפירוט את מה שנאמר בשפה המדוברת התקנית, גם הסביבה רלוונטית; ליצור שיחה, להשתתף כמתאם ולסיים את השיחה כשצריך, אף שלא תמיד באולגנטיות; להשתמש בהיטויים עזרים (למשל, על שאלה זו קשה לענות) כדי להרלווין זמן ולמנוח על זכות הדיבור תוך כדי ניסוח התשובה; לתקשר במידה של רהיטות וספונטניות ההפכת אינטראקציה תכופה עם דוברים ילידים לאפשרית בלי לשם צד יתאחד; להסתגל לשינויים בכיוון, בסלון ובדגשים, כפי שאלה מתרחשים השיחה רלוונטית; לקיים מערכות יחסים עם דוברים ילידים בלי לעצב או להרעיל אותם ולא כוונה או לא לאותם להתנהל אחרת משהיו מתנהלים עם דוברים ילידים. הדגש החדש השני הוא מדרגה חדשה וגבוהה יותר של מודעות לשפה: לתקן טעויות אם הן גרמו לאי-הבנות; לזכור טעויות חביבות; ולנטר האופן מוצע את הדיבור להפזות; לתקן העצרות וטעויות אם נעשים מוצעים אליהן; לתכנן את מה שמתכוונים לומר ואת הדרך לומר זאת, תוך התחשבות בהשפעה על השומעים. ככלל, נראה כי זהו אכן סף חדש שעל הלומדים לחצות.

- ברצועה הבאה – המייצגת **רמה שמעל הרמה הגבוהה (B2+)** – נמשך הדגש על טיעון, על שיח חברתי יעיל ועל מודעות שפה, המופיע ברצועה B2 (רמה גבוהה). ואולם הדגש על טיעון ועל שיח חברתי יכול גם להתפרש כדגש חדש על מיומנויות שיח. דרגה חדשה זו של כשירות שיח מתגלה בניהול שיחה (אסטרטגיות של שיתוף פעולה): *אתה משה ולעקוב אחר הצהרות והשתמעויות של דברים אחרים, וכך לסייע להתפתחות הדיון; לקשר המיומנות את תרומתו לשיח אתרומתם של שאר הדברים. הדבר ניכר גם בנוגע לעקביות/ לכידות: להשתמש במספר מוגבל של אמצעי קישור כדי לחבר משפטים באופן חלקי לכדי שיח ברור ומחבר; להשתמש ביעילות במגוון של מילות קישור כדי לסמן במידור את הקשר בין רעיונות; לפתח טיעון בסיסיות עם דגשים מתאימים של נקודות משמעותיות, אפריטים ותאמים רלוונטיים. לבסוף, ברצועה זו ישנו ריכוז של פריטים על משה ומותן: לגבש טיעון אפיציו תוך שימוש בשפת שכלול ובטיעונים פשוטים כדי לדרוש משה; להציב גבולות ברורים לוויכוח.*
 - **רמה C1**, הרצועה הבאה, סווגה כ'**בקיאות מעשית יעילה**'. נראה שהדבר שמאפיין רמה זו הוא גישה טובה לטווח רחב של השפה – מה שמאפשר תקשורת רהוטה וספונטנית, כפי שאפשר לראות בדוגמאות הבאות: *מסול להתבטא בהיטות וספונטניות, כמעט בלי מאמץ. לשיטה טובה במאגר אוצר מילים רחב המאפשר להתגבר בקלות על פגרים על ידי שימוש ב"מקפים". מוט חיפוש אחר ביטויים או אסטרטגיות הימנעות ניכר אצין; רק נלך מרכיב מבחינה מושגית יכול להפריע לטף טעני וחלק של דיבור. מיומנויות השפה המאפיינות את הרצועה הקודמת רלוונטיות גם לרמה C1, בדגש על שטף מוגבר. למשל: לבחור ביטוי מתאים מתוך מאגר שטף של אפשרויות להקדים את הטענה כדי לזכות ברשות הדיבור, או כדי להיחלץ זמן בלי לאבד את רשות הדיבור תוך כדי חשיבה; להפיק דיבור ברור, בעל שטף חלק, מובנה היטב, המוציג על שימוש מבוקר באמצעי ארגון, מילות קישור ואמצעי לכידות.*
 - **רמה C2**, אף שהיא מסווגת כ'**רמת שליטה**', אינה מיועדת לרמזו על כשירות של דובר ילידי או כמעט דובר ילידי. הכוונה היא לתאר את דרגת הדיוק, השימוש ההולם והקלות בשפה המאפיינים את הדיבור של לומדים מאד מצליחים. המתארים המכילים כאן כוללים: *העברת דקויות כוונה באופן מדויק תוך שימוש בדיוק סביר, בטווח רחב של אמצעי שילוי; לשיטה טובה בביטויים אידיומטיים ובמטבעות לשון תוך מודעות למשמעות המרומזת של המילים; חזרה אחורה לעקפה של קשים באופן חלקי כל כך עד שבני השיח כמעט אינם מרגישים בכך.*
- את רמות הייחוס המשותפות אפשר להציג ולנצל בכמה מתכונות, בדרגות פירוט משתנות. עצם קיומן של נקודות ייחוס משותפות קבועות מאפשר שקיפות ועקביות, כלי לתכנון עתידי ובסיס להמשך פיתוח. מתן מערך מוחשי של מתארים להדגמה, יחד עם קריטריונים ומתודולוגיות להמשך פיתוחם, נועד לסייע למקבלי החלטות לתכנן יישומים ושימושים התואמים את ההקשרים שלהם.

3.7 איך לקרוא את סולמות-המתארים להדגמה

הרמות שמשתמשים בהן הן שש הרמות העיקריות שהוצגו בפרק 3: A1 (כניסה), A2 (בסיס), B1 (סף), B2 (גבוהה), C1 (בקיאות מעשית יעילה) ו-C2 (שליטה). הרמות בחלק האמצעי של הסולם – בסיס, סף וגבוהה – הן לרוב בעלות חלוקה פנימית המיוצגת על ידי קו דק, כאמור לעיל. כאשר זה המצב, המתארים שמתחת לקו הדק מייצגים את רמת הקריטריון שבה מדובר. מתארים הממוקמים מעל לקו מגדירים רמת בקיאות גבוהה במידה ניכרת מזו המיוצגת ברמת הקריטריון, אך אינה מגיעה לרמה הנדרשת לרמה שמעל. הבסיס להבחנה זו הוא הכיוול האמפירי. היכן שאין תת-חלוקה של A2 (רמת בסיס), B1 (רמת סף), B2 (רמה גבוהה), המתאר מייצג את רמת הקריטריון. במקרים אלו לא נמצא ניסוח הנופל בין שתי רמות הקריטריון הנדונות.

יש אנשים המעדיפים לקרוא סולם מתארים מהרמות הנמוכות לרמות הגבוהות, יש המעדיפים להפך. לשם העקביות, כל הסולמות מוצגים כאשר C2 (רמת שליטה) נמצאת למעלה ו-A1 (רמת כניסה) נמצאת למטה.

יש להניח שכל רמה כוללת את הרמות שמתחתיה בסולם. המשמעות היא שאדם שרמתו B1 (רמת סף) נחשב כמי שיכול לבצע את כל מה שרשום ברמה A2 (רמת בסיס) ולהיות טוב יותר ממה שרשום ברמה A2. כלומר, תנאים

הקשורים לביצוע ברמה A2, כמו למשל "בתנאי שהדיבור מבוטא באופן אטי וברור", יהיו בעלי פחות תוקף, או שלא יהיו מתאימים לביצוע ברמה B1 (רמת סף).

לא על כל רכיב או היבט במתארים של רמה כלשהי יש חזרה במתארים של הרמה שמעליה. הכוונה היא שהערכים הרשומים בכל רמה מתארים באופן סלקטיבי את מה שנראה חשוב או חדש באותה רמה. במתארים אין חזרה שיטתית על כל הרכיבים המוזכרים ברמה שמתחת תוך שינוי קטן בניסוח כדי לסמן עלייה בקושי.

לא כל רמה מתוארת בכל הסולמות. קשה להסיק מסקנות ממחסור של אזור כלשהו ברמה כלשהי, משום שהדבר יכול לנבוע מאחת מכמה סיבות, או משילוב של כמה סיבות:

- האזור קיים ברמה זו: כמה מהמתארים נכללו בפרויקט המחקר, אך הושמטו בבקרת האיכות;
- האזור כנראה קיים ברמה זו: נראה שאפשר לכתוב מתארים ברמה זו, אך לא נכתבו;
- ייתכן שהאזור קיים ברמה זו: אך נראה שהניסוח מורכב מאוד, אם לא בלתי אפשרי;
- האזור לא קיים או לא רלוונטי ברמה זו: אי-אפשר לעשות כאן הבחנה.

אם משתמשי המהא"ם רוצים לנצל את מאגר המתארים, יהיה עליהם להתייחס לשאלה מה לעשות בנוגע לפערים בין המתארים המוצעים. ייתכן שיהיה אפשר לגשר על הפערים באמצעות הרחבה נוספת בהקשר הנדון, או באמצעות צירוף חומרים מהמערכת של המשתמש עצמו. מצד שני, ייתכן שחלק מהפערים יישארו, ובצדק. ייתכן שקטגוריה מסוימת אינה רלוונטית בחלק העליון או התחתון של מערכת הרמות. פער באמצע הסולם, לעומת זאת, פירושו שאי-אפשר לנסח הבחנה בקלות.

3.8 כיצד להשתמש בסולמות של מתארי בקיאות בשפה

רמות הייחוס המשותפות שהודגמו בטבלאות 1, 2 ו-3 מהוות סולם מילולי של בקיאות. נושאים טכניים הקשורים להתפתחות סולם שכזה נדונים בנספח א. פרק 9, הדן בהערכה, מתאר דרכים שבהן אפשר להשתמש בסולם רמות הייחוס המשותפות כמשאב ביחס להערכת בקיאות בשפה.

ואולם, נושא חשוב מאוד בדיון על סולמות בקיאות בשפה הוא הזיהוי המדויק של המטרה שהסולם אמור לשרת, לצד התאמה נכונה של ניסוח מתארי הסולמות למטרה זו.

הבחנה פונקציונלית נעשתה בין שלושה סוגים של סולמות בקיאות: (א) מוכוונים משתמשים; (ב) מוכוונים מעריכים; (ג) מוכוונים כותבי המבחנים (אלדרסון 1991). בעיות יכולות לצוץ כאשר סולם הנועד לתפקיד מסוים משמש לתפקיד אחר – אלא אם כן הניסוח מוכח כמתאים.

א) סולמות מוכוונים משתמשים – מגדירים התנהגויות טיפוסיות או סבירות של משתמשים בכל רמה נתונה. הם מדברים על מה הלומד מסוגל לעשות ומנוסחים בלשון חיובית, אפילו ברמות נמוכות:

מסוגל להבין אנגלית פשוטה כשמדברים אליו לאט ובוהירות ולקלוט את הנקודות המרכזיות בהודעות ובמסרים קצרים, ברורים ופשוטים.

(מתוך סולם של המרכז האירופי לבקיאות לשונית 1993: הקשבה: רמה 2)²

אף שאפשר להביע גם מגבלות:

מסוגל לתקשר במצבים ובמשימות פשוטים ושגתיים. מסוגל להבין הודעות כתובות פשוטות בעזרת מילון, ובלעדיו מסוגל להבין את הרעיון הכללי. בקיאות מוגבלת בשפה גורמת לתקלות ולאי-הבנות במצבים לא שגתיים.

(מתוך סולם פיני בן 9 רמות לבקיאות לשונית 1993: רמה 2)

2 כל הסולמות המוזכרים בפרק זה נסקרים בפירוט ועם התייחסויות מלאות בתוך: נורת' ב. (1994), סולמות של בקיאות לשונית: סקר של כמה מערכות קיימות, שטרסבורג, מועצת אירופה (94)24 CC-LANG.

פעמים רבות סולמות מוכוונים משתמש הם **הוליסטיים**, ומציעים מתאר אחד לכל רמה. הסולם הפיני לעיל הוא מסוג זה. טבלה 1, שהובאה מוקדם יותר בפרק זה כדי להציג את רמות הייחוס המשותפות, מציעה גם היא סיכום הוליסטי של בקיאות טיפוסית בכל רמה. סולמות משתמש יכולים לתאר גם את ארבע המיומנויות, כמו בסולם מרכז אירופה המוזכר לעיל, אך הפשטות היא מאפיין מרכזי של סולמות למטרה זו.

(ב) סולמות מוכוונים מעריכים מנחים את תהליך ההערכה. באופן טיפוסי ההצהרות מנוסחות במונחים של היבטי איכות הביצוע המצופה. כאן הערכה היא במובן של הערכת בקיאות מסכמת של ביצוע מסוים. סולמות כאלה מתמקדים בשאלה **כמה טובים ביצועיו של הלומד**, ולרוב הם מנוסחים באופן שלילי אפילו ברמות הגבוהות, במיוחד כאשר הניסוח מעוגן-נורמה סביב ציון עובר במבחן: דיבור מקוטע או היסוסים תכופים משבשים את התקשורת וגורמים למאמץ מתמיד מצד המאזין. [מתוך תעודה באנגלית מתקדמת 1991 (התאגדות מבחנים אזוריים, אוניברסיטת קיימברידג'), טופס 5 (בעל פה): קריטריונים להערכה: שטף: רצועה 1-2 (הנמוכה מתוך 4 רצועות)].

אפשר במידה רבה להימנע מניסוחים שליליים אם נוקטים גישה של פיתוח איכותני, שבה יועצים מנתחים ומתארים מאפיינים של דגימות ביצועים.

יש סולמות מוכוונים מעריכים שהם סולמות הוליסטיים, המציעים מתאר אחד לכל רמה. סולמות אחרים הם **אנליטיים**, ומתרכזים בהיבטים שונים של הביצוע, כמו גיוון, דיוק, שטף, או הגייה. טבלה 3, שהוצגה קודם לכן בפרק זה, היא דוגמה לניסוח חיובי של סולם אנליטי מוכוון מעריכים המבוסס על מתארים להדגמה של מהא"ם.

לכמה סולמות אנליטיים יש מספר גדול של קטגוריות, כדי ליצור פרופיל של התקדמות. נטען כי גישות כאלו מתאימות פחות להערכה, משום שלמעריכים קשה להתמודד עם יותר מ-3 עד 5 קטגוריות. משום כך סולמות אנליטיים דוגמת טבלה 3 מתוארים **כמוכוונים-אבחון**, משום שאחת המטרות שלהם היא ליצור פרופיל של המצב הקיים, ליצור פרופיל של צורכי הלומד בקטגוריות רלוונטיות, ולאבחן את הצעדים הדרושים כדי להגיע ליעד.

(ג) סולמות מוכוונים כותבי המבחנים מנחים את כותבי המבחנים ברמות המתאימות. באופן טיפוסי ההצהרות מנוסחות במונחים של משימות תקשורת ספציפיות שיתכן שהלומדים יתבקשו לבצע במבחנים. סוגים אלו של סולמות, או רשימות של מפרטים, מתרכזים גם **במה שהלומד מסוגל לעשות**.

מסוגל לתת מידע מפורט על משפחתו, תנאי מגוריו, הרקע ההשכלתי שלו; מסוגל לתאר ולשוחח על נושאים יומיומיים בסביבתו (השכונה, מזג האוויר); מסוגל לתאר את מקום העבודה או הפעילות הנוכחיים או האחרונים; מסוגל לתקשר מידית עם עובדים בצוות או עם המנהל הישיר (כלומר, מסוגל לשאול שאלות על התפקיד, להתלונן על תנאי העבודה, חופשות וכו'); מסוגל לתת הודעות קצרות בטלפון; מסוגל לתת הוראות והכוונה על משימות פשוטות בחיי היומיום (למשל לאנשי מקצוע). מסוגל בהססנות להשתמש בצורות בקשה מנומסות (למשל, שימוש במונחים כמו 'התוכל', 'האם'). עלול לעתים להעליב אדם אחר בשל שימוש מוטעה באדישות או בתוקפנות, או לעצבן בשל שימוש בכבוד-יתר במקום שבו דוברים ילידים מצפים לחוסר רשמיות.

[מתוך סולם אוסטרלי לבקיאות לשונית בשפה שנייה 1982: דיבור; רמה 2: דוגמאות של משימה ספציפית באנגלית כשפה זרה (טור אחד מתוך שלושה)]

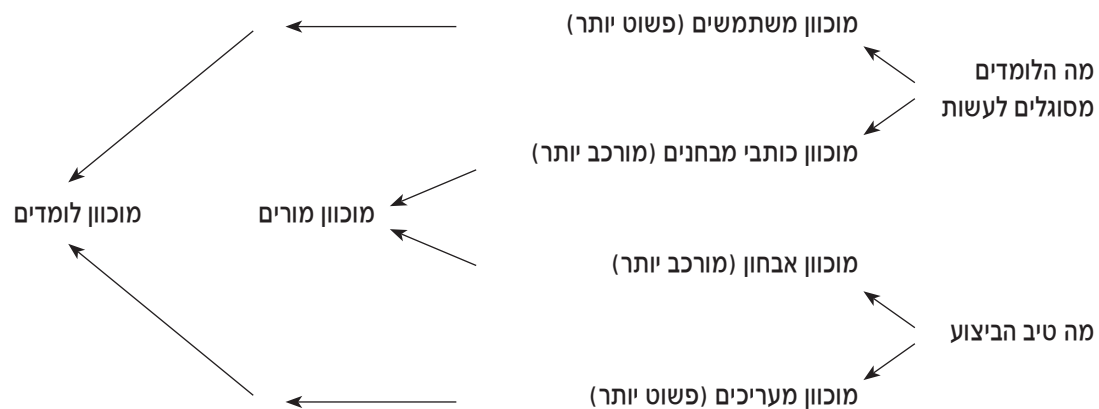
אפשר לפרק מתאר הוליסטי זה למתארים רכיביים קצרים עבור הקטגוריות של חילופי מידע (התחום האישי, תחום העבודה), תיאור, שיחה, טלפון, הכוונה/הוראה, חברתי-תרבותי.

לבסוף, רשימות או סולמות מתארים המשמשים להערכת מורים מתמשכת או להערכה עצמית עובדים הכי טוב כאשר המתארים מעידים לא רק **מה** הלומדים מסוגלים לעשות אלא גם **כמה טוב** הם עושים זאת. אי-הכנסת מידע מספק על טיב הביצוע המצופה מהלומדים בביצוע משימות עוררה בעיות ביעדי ההשגה של תכנית הלימוד הבריטית הלאומית וכן אצל פרופילי תכניות הלימוד האוסטרליות. נראה שהמורים מעדיפים פירוט מסוים הקשור מצד אחד למשימות תכניות הלימוד (קישור מוכוון כותבי מבחנים) ומצד שני קשור לקריטריונים

איכותניים (קישור מוכוון אבחון). מתארים של הערכה עצמית יהיו גם יעילים יותר אם הם יסמנו מה טיב הביצוע המצופה בכל אחת מהרמות.

לסיכום, אפשר לראות סולמות של בקיאות לשונית כמוכוונים לאחד או יותר מן הקהלים הבאים:

איור 6



כל צורות המוכוונות הללו נחשבות רלוונטיות למסגרת משותפת.

דרך נוספת לראות זאת היא לומר שסולם מוכוון משתמשים הוא גרסה מפורטת פחות של סולם מוכוון כותבי מבחנים, שנועד לתת סקירה כללית. בדומה, סולם מוכוון מעריכים הוא גרסה מפורטת פחות של סולם מוכוון אבחון, המסייע למעריכים להגיע לסקירה כללית. ישנם סולמות מוכוונים משתמשים הממשיכים באופן הגיוני את תהליך צמצום הפירוט עד כדי סקירה כללית, ומציגים סולם 'גלובלי' המתאר הישגים טיפוסיים בכל רמה. במקרים מסוימים המטרה היא לתת משמעות לפרופילים של מספרים המדווחים למיומנויות מסוימות (למשל: IELTS - מערכת בחינת אנגלית בין-לאומית). במקרים אחרים הדבר נועד לתת נקודת כניסה או סקירה כללית למפרט מפורט יותר (למשל - המרכז האירופי). בכל המקרים הללו, התפיסה הננקטת דומה לזו שבמצגות מחשב עם קישורים בטקסט: מציגים למשתמשים פירמידת מידע, והם יכולים לקבל סקירה כללית אם יסתכלו רק על השכבה העליונה ('הסולם הגלובלי'). ככל שיורדים בשכבות המסגרת, מקבלים יותר פירוט, אך בכל נקודה נתונה המבט מוגבל למסך (או לעמוד) אחד או שניים. בצורה זו אפשר להציג מורכבות בלי לסנוור אנשים עם פרטים לא רלוונטיים או עם פשטות מוגזמת. הפרטים נמצאים - אם רוצים בהם.

טקסט עם קישורים (היפר-טקסט) הוא משל שימושי מאוד למערכת תיאורית. זו הגישה הננקטת על ידי סולם המסגרת של איגוד דוברי האנגלית לבחינות באנגלית כשפה זרה. בסולמות המוצגים בפרקים 4 ו-5 הגישה מפותחת עוד. למשל, ביחס לפעילויות תקשורתיות, סולם לאינטראקציה הוא סיכום של תתי-סולמות בקטגוריה זו.

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, גם להצהיר:

- באיזו מידה העניין שלהם ברמות קשור ליעדי למידה, לתוכן תכניות לימוד, להנחיות למורים ולמשימות של הערכה מתמשכת (מוכוון כותבי מבחנים)
- באיזו מידה העניין שלהם ברמות קשור להגברת המהימנות של הערכה על ידי מתן קריטריונים מוגדרים למידת המיומנות (מוכוון מעריכים)
- באיזו מידה העניין שלהם ברמות קשור לדיווח תוצאות למעסיקים, למגזרים חינוכיים אחרים, להורים ולמשתמשים עצמם (מוכוון משתמשים), או למתן קריטריונים מוגדרים למידת המיומנות (מוכוון מעריכים)

3.9 רמות בקיאות וציוני הישגים

ביחס לסילוס, אפשר לעשות הבחנה חשובה בין הגדרת רמות הבקיאות, כמו למשל בסולם רמות ייחוס משותפות, לבין הערכה של מידת ההישג בנוגע ליעד ברמה ספציפית. סולם בקיאות, בדומה לרמות הייחוס המשותפות, מגדיר סדרה של רצועות בקיאות עולות. ייתכן שזה יכסה את כל הטווח הרעיוני של בקיאות הלומדים, וייתכן שזה יכסה רק את טווח הבקיאות הרלוונטי למגזר או למוסד הנדון. מתן הערכה של 'רמה B2' יכול להיות הישג עצום עבור לומד מסוים (שהוערך ברמה B1 אך לפני חודשיים), אך ביצוע בינוני בלבד עבור לומד אחר (שכבר הוערך ברמה B2 שנתיים לפני כן).

איור 7

סולם בקיאות



יעד מסוים יכול להיות ממוקם ברמה מסוימת. באיור 7, מבחן 'Y' שואף לכסות את רצועת הבקיות המיוצגת ברמות 4 ו-5 בסולם הבקיות. ייתכן שיש מבחנים אחרים המכוונים לרמות שונות, ואפשר להשתמש בסולם הבקיות כדי לעזור ביצירת שקיפות בנוגע ליחס שבניהם. זה הרעיון העומד מאחורי פרויקט המסגרת של איגוד דוברי האנגלית (ESU - English Speaking Union) למבחנים באנגלית כשפה זרה, ושל תכנית ALTE להשוואת מבחנים בשפות אירופיות שונות זה לזה.

אפשר להעריך הישג במבחן 'Y' במונחים של סולם ציונים, נניח 1 - 5, שבו '3' הוא הנורמה שמייצג ציון עובר. סולם ציונים שכזה יכול לשמש להערכה ישירה של ביצוע בעבודות שהוערכו באופן סובייקטיבי - לרוב עבור דיבור וכתבה - או יכול לשמש לדיווח על תוצאת המבחן. יכול להיות שמבחן 'Y' הוא חלק ממערך של מבחני 'X', 'Y' ו-'Z'. יכול להיות שלכל מבחן יש סולם ציונים בסגנון דומה. אך ברור שציון 4 במבחן 'X' אינו שווה ערך לציון 4 במבחן 'Y' במונחים של בקיות בשפה.

אם מבחני 'X', 'Y' ו-'Z' מוקמו כולם על סולם בקיות משותף, אז תהיה אפשרות, במשך הזמן, למצוא את היחס בין הציונים במבחן אחד בסדרה לבין הציונים במבחנים האחרים. את זה אפשר לעשות באמצעות תהליך של איגוד מומחיות, ניתוח מפרטים, השוואת מדגמים רשמיים וסילום תוצאות של מועמדים.

בדרך זו אפשר למצוא את היחס בין ציוני מבחנים ורמות בקיות, משום שיש למבחנים, בהגדרה, תקן וקבוצה של מעריכים בעלי הכשרה המסוגלים לפרש תקן זה. על התקנים המשותפים להיות ברורים ושקופים, וצריך לתת דוגמאות שממחישות את התקנים, ואז לסלם אותם.

הערכת הישגים בבתי ספר במדינות רבות נעשית באמצעות ציוני הערכה. לפעמים הציונים הם 1 - 6, כש-4 זה ציון עובר, ציון הנורמה או 'משביע רצון'. משמעות הציונים השונים מופנמת על ידי המורים בהקשר המדובר, אך רק לעתים נדירות היא מוגדרת. טבע היחס בין ציוני ההערכה של המורים ובין רמות הבקיות הוא בעיקרון כמו היחס בין ציוני המבחנים ובין רמות הבקיות. אך הנושא מקבל מורכבות נוספת בשל העובדה שמעורבים פה הרבה מאוד תקנים. הסיבה לכך היא שחוץ מהשאלה הנוגעת לצורת ההערכה שמשתמשים בה ומידת ההסכמה בין מורים על פירוש הציונים בכל הקשר נתון - באופן טבעי כל שנתון בכל סוג של בית ספר בכל אזור ינהיג תקן אחר. ציון '4' בסוף השנה הרביעית כמובן אינו שווה ערך לציון '4' בסוף שנה השלישית באותו בית ספר. כן גם ציון '4' בסוף השנה הרביעית הוא ציון שונה בשני בתי ספר מסוגים שונים.

ובכל זאת, אפשר לקבוע יחס בקירוב בין טווח התקנים בשימוש במגזר מסוים לבין רמות בקיות. אפשר להשיג זאת בתהליך מצטבר תוך ניצול טכניקות דוגמת אלו המתוארות להלן. אפשר לתת הגדרות תקניות לדרגות שונות של הישגים לאותו היעד. אפשר לבקש ממורים ליצור פרופילים של הישג ממוצע על גבי סולם או טבלת בקיות קיימים, כמו אלו המיוצגים בטבלה 1 או טבלה 2. אפשר לאסוף ולכיל מדגמים מייצגים של ביצוע לכדי סולם במהלך מפגשי דירוג משותפים. אפשר לבקש ממורים לצפות בקטעי וידאו שכבר ניתנו להם ציונים מתוקננים, ולהעריך אותם כפי שהיו עושים לו היו אלה התלמידים שלהם.

ייתכן שמשתמשי המה"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- באיזו מידה העניין שלהם נוגע להקמת מערך רמות פרופיל לתיעוד התקדמות הבקיות מתוך המערכת שלהם כמכלול.
- באיזו מידה העניין שלהם נוגע לקביעת קריטריונים שקופים להענקת ציוני הישגים ביעדים שנקבעו לרמת בקיות מסוימת, ושיוצאו לפועל אולי באמצעות מבחן, אולי באמצעות מורים.
- באיזו מידה העניין שלהם נוגע לפיתוח מסגרת משותפת כדי לייסד יחס עקבי בין מגוון של מגזרים חינוכיים, רמות בקיות, וסוגי הערכה בתוך המערכת שלהם.

4 השימוש בשפה והמשתמשים בשפה

לאחר הצגת שלושת פרקי ההקדמה, פרקים 4 ו-5 שלהלן יציגו סכמה מפורטת למדי של קטגוריות לתיאור השימוש בשפה והמשתמשים בשפה. הגישה שננקטה היא גישה מכוונת פעילות, ולכן ההנחה היא שלומדי השפה הופכים עם הזמן למשתמשי השפה, וכך יחול עליהם אותו מערך קטגוריות. עם זאת, צריך לציין נקודה חשובה: מי שלומדים שפה ותרבות שנייה או זרה אינם מפסיקים להיות כשירים בשפה ובתרבות האם שלהם. כמו כן, הכשירות החדשה אינה נשמרת בהפרדה מוחלטת מהכשירות הקודמת. הלומדים אינם רוכשים שתי דרכי התנהגות והתקשורת מובחנות שאינן קשורות זו לזו. לומדי השפה נעשים **מרוכבי-לשוניות** ומפתחים **בין-תרבותיות**. הכשירויות הלשוניות והתרבותיות בכל אחת מהשפות משתנות בשל ההיכרות עם השפה האחרת, התורמת למודעות בין-תרבותית, למיומנויות וליכולת מקצועית. כשירויות אלו מאפשרות לאדם לפתח אישיות עשירה ומורכבת יותר ומעניקות יכולת מוגברת ללמוד שפות נוספות, נוסף על יצירת פתיחות גדולה יותר לחוויות תרבותיות חדשות. הלומדים מסוגלים גם לתווך, בעזרת הסבר ותרגום, בין דוברים של שתי השפות המדוברות שאינם מסוגלים לתקשר ישירות. מובן שניתן מקום גם לפעילויות (חלק 4.4.4) ולכשירויות (חלקים 5.1.1.3, 5.1.2.2 ו-5.1.4) אלו, המבדילות בין לומדי השפות לבין דוברים ילידים הדוברים רק שפה אחת.

מסגרות בטקסט. הקוראים יבחינו כי מכאן והלאה תופיע אחרי כל חלק מסגרת ובה כל משתמשי המה"ם מוזמנים "לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע" את התשובות לאחת או יותר מהשאלות המובאות. חלופות הניסוח "יצטרכו / יהיו מצוידים בכלים הדרושים כדי / יידרשו" מתייחסות ללמידה, להוראה ולהערכה, בהתאמה. תוכן המסגרת מנוסח כהזמנה ולא כהוראה, כדי להדגיש את האופי הלא מחייב של יוזמת המה"ם. במקרה שבו משתמשים מחליטים שתחום שלם אינו בעל עניין עבורם, אין צורך לבחון בפירוט כל חלק באותו תחום. הציפייה היא כי ברוב המקרים משתמשי המה"ם יחשבו על השאלות המופיעות במסגרות ויחליטו. אם ההחלטה שנתקבלה היא בעלת משמעות, יהיה אפשר לנסח אותה בעזרת הקטגוריות והדוגמאות המובאות. אפשר כמובן להוסיף עליהן במקרה הצורך.

בפרק 4 מובא ניתוח של השימוש בשפה והמשתמשים בשפה. זהו ניתוח בסיסי לשימוש במה"ם, שכן הוא מציע מערך קטגוריות ופרמטרים האמורים לאפשר לכל המעורבים בלמידה, בהוראה ובהערכה של שפות, לשקול ולקבוע במונחים מוחשיים וברמת הפירוט המועדפת עליהם את ציפיותיהם בנוגע לדברים שהלומדים שבאחריותם יהיו מסוגלים לבצע עם השפה, ומה יהיה עליהם לדעת כדי לפעול. מטרת המערך ליצור כיסוי מקיף, שמטבע הדברים לא יהיה ממצה. מתכנני קורסים, מחברי ספרי לימוד, מורים ובוחנים יצטרכו להחליט החלטות מוחשיות מפורטות מאוד בנוגע לתוכן הטקסטים, התרגילים, הפעילויות, המבחנים וכו'. אי-אפשר לצמצם את התהליך הזה לבחירה מתוך תפריט קבוע מראש. רמת החלטה זו חייבת, וגם אמורה, להיות נתונה בידי העוסקים במלאכה, ודורשת את שיקול הדעת והיצירתיות שלהם. ועם זאת, הם אמורים למצוא כאן ייצוג לכל ההיבטים המרכזיים של השימוש בשפה והכשירויות הלשוניות שעליהם להביא בחשבון. משום כך, המבנה הכללי של פרק 4 הוא מעין רשימת מלאי, ולכן אחת כזו מובאת בתחילת הפרק. אנו ממליצים למשתמשים להכיר את המבנה הכללי הזה ולהתייחס אליו כאשר הם שואלים את עצמם שאלות דוגמת:

- האם יש באפשרותי לנבא את התחומים שבהם יפעלו הלומדים שלי ואת המצבים שעם יצטרכו להתמודד? אם כן, אילו תפקידים יצטרכו למלא?
- עם איזה סוגים של אנשים יהיה עליהם להתמודד?
- מה יהיו יחסיהם האישיים או המקצועיים ובאילו מסגרות מוסדיים?
- לאילו עצמים יהיה עליהם להתייחס?
- אילו משימות יהיה עליהם לבצע?
- עם אילו תמות יצטרכו להתמודד?

- האם יצטרכו לדבר או רק להבין מתוך הקשבה ומקריאה?
 - מה סוג הדברים שיקשיבו להם או יקראו?
 - באילו תנאים יידרשו לפעול?
 - איזה ידע יהיה דרוש להם על העולם או על תרבות אחרת?
 - אילו מיומנויות הם יצטרכו לפתח? כיצד יישארו נאמנים לעצמם בלי שיובנו לא נכון?
 - לכמה מתוך זה יש לי אחריות?
 - אם אין באפשרותי לנבא את המצבים שבהם הלומדים ישתמשו בשפה, איך אוכל להכין אותם בדרך הטובה ביותר להשתמש בשפה למטרת תקשורת בלי לתת להם הכשרת-יתר למצבים שבהם ייתכן שלעולם לא ייתקלו?
 - מה אוכל לתת להם שיהיה בעל ערך ארוך טווח, בכל כיוון שבו הקריירות שלהם יתפתחו בעתיד?
 - איך למידת השפה תוכל לתרום בצורה הטובה ביותר להתפתחות האישית והתרבותית שלהם כאזרחים אחרים בחברה דמוקרטית ופלורליסטית?
- מובן שהמהא"ם אינו יכול לענות על השאלות האלה. יש צורך בגיוון המידע המוצג, בדיוק משום שהתשובות תלויות לגמרי בהבנה מלאה של תנאי הלמידה וההוראה, ובמיוחד בהבנה של הצרכים, המניעים, המאפיינים והמשאבים של הלומדים ושאר הצדדים המעורבים. תפקיד הפרקים הבאים לנסח את הבעיה באופן שיאפשר לשקול את הנושאים, ואם צריך, לדון בהם בצורה שקופה והגיונית, וליידע באופן ברור ומוחשי את כל מי שמושפע מההחלטות.
- היכן שאפשר, בסוף כל חלק יש התייחסות לפריטים רלוונטיים מהביבליוגרפיה הראשית, לשם קריאה נוספת.

4.1 ההקשר של שימוש בשפה

כבר זמן רב יש הכרה בכך ששפה משתנה רבות על-פי דרישות ההקשר שבה היא משמשת. במובן הזה, השפה איננה כלי ניטרלי של חשיבה בדומה למתמטיקה למשל. הצורך והרצון לתקשר עולים במצב מסוים, וצורת ההתקשרות, וגם התוכן, הם תגובה לאותו מצב. משום כך החלק הראשון של פרק 4 מוקדש להיבטים השונים של הקשר.

4.1.1 תחומים

כל פעולה של שימוש בשפה נטועה בתוך הקשר של מצב מסוים באחד התחומים (תחומי פעולה או תחומי עניין) שבהם מאורגנים החיים החברתיים. לבחירת התחומים שבהם מכשירים את הלומדים לפעול יש השפעות ארוכות טווח על בחירת המצבים, המטרות, המשימות, התמונות והטקסטים להוראה ולהערכה של חומרים ופעילויות. כדאי למשתמשים להביא בחשבון את ההשפעות של בחירת תחום בעל רלוונטיות עכשווית על המוטיבציה ועל השימושיות בעתיד. למשל, רוב הסיכויים שלילדים תהיה מוטיבציה גבוהה יותר להתרכז בנושאים המעניינים אותם כרגע, מה שיתיר אותם מוכשרים פחות להתמודד עם המצבים שבהם יתקלו כמבוגרים. בחינוך מבוגרים ייתכנו ניגודים בין מעסיקים, שייתכן שמממנים את הקורסים ומבקשים להתרכז בתחום התעסוקה, לבין הלומדים, שאולי מעוניינים בעיקר בפיתוח יחסים בין-אישיים.

מספר התחומים האפשריים אינו ניתן לקביעה, משום שכל פעילות או עניין הניתנים להגדרה יכולים להיות תחום עניין שלם למשתמשים מסוימים או לקורס הוראה מסוים. ההבחנות הבאות יכולות לסייע למטרות כלליות של למידת שפה והוראת שפה:

- התחום **האישי**, שבו האדם פועל כישות פרטית, מתמקד בחיים בבית, עם משפחה וחברים. הפעילות כאן היא פרטית, כמו קריאה לשם ההנאה, ניהול יומן אישי, התמקדות בתחום עניין אישי או תחביב וכו';
- התחום **הציבורי**, שבו האדם פועל כחלק מהציבור הרחב או כחלק מארגון מסוים, ומעורב בעסקאות מסוגים שונים למגוון מטרות;

- התחום **התעסוקתי**, שבו האדם עסוק בעבודתו או במקצועו;
 - התחום **החינוכי**, שבו האדם מתעסק בלמידה מאורגנת, בעיקר (אך לא רק) במוסד חינוכי.
- כדאי לציין שבמצבים רבים מדובר ביותר מתחום אחד. אצל מורים, למשל, התחום החינוכי בדרך כלל חופף לתחום התעסוקתי. התחום הציבורי מערב גם אינטראקציות ועסקאות חברתיות ומנהליות וכן מגע עם כלי תקשורת, וכך נפתח לתחומים אחרים. בתחומים המקצועיים והחינוכיים, אינטראקציות ופעילויות שפה רבות נחשבות חלק מהתפקוד החברתי הרגיל של קבוצה ולא דווקא משקפות קשר למשימות תעסוקתיות או לימודיות. בדומה לכך, בשום אופן אין להחשיב את התחום הפרטי כעולם נפרד (חדירת כלי תקשורת לתוך חיי המשפחה והחיים האישיים, חלוקת מכתבים "ציבוריים" שונים לתוך תאי דואר "אישיים", מודעות פרסומת, טקסטים ציבוריים על גבי אריזות המשמשות בחיי היומיום וכו').
- מצד שני, התחום הפרטי מוסיף נופך יחידני או אישי לפעולות בתחומים האחרים. בלי לחדול מלהיות סוכנים חברתיים, האנשים המעורבים ממקמים עצמם כיחידים: דוח טכני, הצגה מול כיתה, רכישה שנעשתה – כולם (למרבה המזל) מאפשרים ביטוי ל"אישיות", שאינה מוגבלת להתייחסות רק בתחום התעסוקתי, החינוכי או הציבורי שבה מתרחשת פעילות השפה במקום ובזמן מסוימים.

ייתכן שמשמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- באילו תחומים המשתמשים יצטרכו / יהיו מצוידים בכלים הדרושים כדי / יידרשו לפעול.

4.1.2 מצבים

בכל תחום, אפשר לתאר את המצבים החיצוניים העולים במונחים של:

- **המקומות והזמנים** שבהם הם מתרחשים;
 - **המוסדות או הארגונים** – שהמבנה והתהליכים בהם שולטים על חלק גדול ממה שעלול להתרחש;
 - **האנשים** המעורבים, במיוחד בתפקידים החברתיים הרלוונטיים ללומדים/משתמשים;
 - **העצמים** (החיים והדוממים) בסביבה;
 - **האירועים** המתרחשים;
 - **הפעולות** שמבצעים האנשים המעורבים;
 - **הטקסטים** שבהם נתקלים באותו מצב.
- טבלה 5 (בעמודים 46–47) מביאה כמה דוגמאות לקטגוריות המצבים האלה, ממוינות על-פי תחומים, שסביר שייתקלו בהם ברוב מדינות אירופה. הטבלה היא להמחשה בלבד ואינה מתיימרת להיות ממצה. במיוחד אין היא מסוגלת להתמודד עם ההיבטים הדינמיים של אינטראקציות, שבהם המשתתפים מזהים את המאפיינים הרלוונטיים של המצב תוך כדי התפתחותו, ומעוניינים לשנות אותו יותר משהם מעוניינים לתאר אותו. הרחבה על נושא הקשרים בין שותפים לפעילויות התקשורתיות ניתן למצוא בחלקים 4.1.4 ו-4.1.5. המבנה הפנימי של אינטראקציה תקשורתית נמצא בחלק 5.2.3; היבטים חברתיים-תרבותיים אפשר למצוא בחלק 5.1.1.2, ואסטרטגיות של משתמשים בחלק 4.4.

ייתכן שמשמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- עם אילו תחומים המשתמשים יצטרכו / יהיו מצוידים בכלים הדרושים כדי / יידרשו להתמודד;
- מהם המקומות, המוסדות/הארגונים, האנשים, העצמים, האירועים והפעולות שבהם יעסקו הלומדים.

4.1.3 תנאים ואילוצים

התנאים החיצוניים שבהם מתקיימת התקשורת מטילים אילוצים מסוימים על הלומדים/משתמשים ועל בני השיח שלהם. למשל:

● התנאים הפיזיים

א. לדיבור:

- בהירות ההגייה;
- רעשי רקע (רכבות, מטוסים, 'רעשים בקו' וכו')
- הפרעות (צפיפות ברחוב, שווקים, פאבים, מסיבות, מועדונים וכו')
- עיוותים (קווי טלפון גרועים, קליטת רדיו, מערכות כריזה)
- תנאי מזג אוויר (רוח, קור קיצוני וכו')

ב. לכתיבה:

- דפוס קשה לקריאה;
- כתב יד לא ברור;
- תאורה חלשה;

● התנאים החברתיים:

- מספר בני השיח והקרבה ביניהם;
- המעמד היחסי של המשתתפים (כוח, סולידריות וכו');
- נוכחות או אי-נוכחות של קהל או מצותתים;
- הקשר החברתי בין המשתתפים (ידידות, עוינות, שיתוף פעולה)

● לחץ זמן:

- לחצים שונים על דוברים/מאזינים (בזמן אמת) ועל קוראים/כותבים (גמיש יותר);
- זמן הכנה לנאומים, לדוחות וכו' (למשל: אלתור לעומת טקסט שגור לעומת טקסט מוכן מראש);
- הגבלות על הזמן המוקצב (על ידי כללים, עלות, אירועים מתחרים, התחייבויות וכו') להשתתפות ולאינטראקציות;
- לחצים אחרים: כלכליים, מצבים מעוררי חרדות (כמו בחינות) וכו'.

היכולת של כל הדוברים, במיוחד הלומדים, ליישם את כישורי השפה שלהם תלויה מאוד בתנאים הפיזיים שבהם התקשורת מתקיימת. קשה הרבה יותר לזהות דיבור כשיש רעש, הפרעות ועיוותים, כמו בדוגמאות שהובאו. היכולת לפעול ביעילות ובמהימנות בתנאים קשים יכולה להיות חיונית, למשל במקרה של טייס חברת תעופה המקבל הוראות נחיתה. במקרים כאלו אין מקום לטעויות. מי שלומדים למסור הודעות לציבור בשפות זרות צריכים ללמוד הגייה ברורה במיוחד, לחזור על מילות מפתח וכו' כדי להבטיח הבנה. פעמים רבות השתמשו מעבדות שפה בהקלטות ששוכפלו מהקלטות אחרות, שבהן הרעש והעיוותים רבים ופוגעים במידה ניכרת בלמידת השפה.

צריך לוודא שכל הנבחנים במבחני הבנת הנשמע מקבלים תנאים שווים. יתכן ששיקולים דומים, בשינויים המתבקשים, יופעלו במצב של הבנת הנקרא והפקה בכתב. מורים ובוחנים צריכים להיות מודעים גם להשפעת התנאים החברתיים ולחצי הזמן על תהליכי הלמידה והאינטראקציות בכיתה, על היכולת של הלומדים ועל מידת המסוגלות שלהם לתפקד במצב מסוים.

טבלה 5: הקשר חיצוני של שימוש: קטגוריות תיאוריות

תחום	מקומות	מוסדות	אישים
פרטי	מעון: הבית, חדרים, גינה שלי של המשפחה של חברים של אנשים זרים המקום שלי בהוסטל, במלון בחיק הטבע, בחוף	המשפחה רשתות חברתיות	הורים (סבים), ילדים, אחים, דודים, דודות, בני דודים, מחותנים, בני זוג, ידידי נפש, חברים, מכרים
ציבורי	מקומות ציבוריים: רחוב, כיכר, גן ציבורי תחבורה ציבורית חנויות (סופרמרקטים) בתי חולים, חדרי ניתוח, מרפאות איצטדיוני ספורט, מגרשים, אולמות תיאטרון, קולנוע, בידור מסעדות, פאב, מלון מקומות תפילה	רשויות ציבוריות גופים פוליטיים החוק הרפואה הציבורית מועדוני שירות איגודים מפלגות פוליטיות דתות	הציבור הרחב פקידים מוכרים בחנות משטרה, צבא, ביטחון נהגים, כרטיסנים נוסעים ספורטאים, אוהדים, צופים שחקנים, קהלים מלצרים, ברמנים פקידי קבלה אנשי דת, בני קהילה
תעסוקתי	משרדים מפעלים בתי מלאכה נמלים, רכבות חות שדות תעופה חנויות תעשיות שירות מלונות השירות הציבורי	חברות תאגידים בין-לאומיים תעשיות לאומיות איגודים מקצועיים	מעסיקים מנהלים עמיתים כפיפים אנשי צוות לקוחות קונים פקידי קבלה, מזכירות מנקים
חינוכי	בתי ספר: אולמות, כיתות, חצר, מגרשי ספורט, מסדרונות מכללות אוניברסיטאות אולמי הרצאות חדרי סמינריונים אגודת הסטודנטים מעונות מעבדות חדרי אוכל	בית ספר מכללה אוניברסיטה איגודים מדעיים מוסדות מקצועיים מוסדות חינוך מבוגרים	מחנכים צוות הוראה שרתים צוות עזר הורים בני כיתה פרופסורים, מרצים סטודנטים (עמיתים) צוות ספרייה ומעבדה צוות חדר אוכל, מנקים שומרים, מזכירות

... / המשך טבלה 5:

תחום	עצמים	אירועים	פעולות	טקסטים
פרטי	אביזרים וריהוט ביגוד כלי בית צעצועים, כלים, היגיינה אישית חפצי אמנות, ספרים חיות בר/משק, חיות מחמד עצים, צמחים, דשא, אגמים תכולת בית תיקי יד ציוד פנאי/ספורט	אירועים משפחתיים מפגשים תקריות, תאונות תופעות טבע מסיבות, ביקורים הליכה, אופניים, נהיגה, חופשות, טיולים אירועי ספורט	שגרות חיים: להתלבש, להתפשט, לבשל, לאכול, לשטוף עשה-זאת-בעצמך, גינון קריאה, רדיו, טלוויזיה אירוח תחביבים משחקים וספורט	טלטקסט תעודות אחריות מתכונים חומרי הדרכה ספרים, כתבי עת עיתונים דואר זבל חוברות מכתבים אישיים תשדירים והקלטות טקסטים דבורים
ציבורי	כסף, ארנק טפסים סחורות נשק תיקי גב תיק מסמכים, תיקי יד כדורים (לספורט, משחק) תכניות ארוחות, שתייה, חטיפים דרכונים, רישיונות	תקריות תאונות, מחלות אסיפות ציבוריות תביעות ודיוני בימ"ש התרמות, קנסות מעצרים משחקים, תחרויות הופעות חתונות, הלוויות	קנייה וקבלה של שירותים ציבוריים שימוש בשירותים רפואיים נסיעה בכביש / רכבת / ים / אוויר בידור ובילויים שירותי דת	הודעות לציבור תוויות ואריוות עלונים, גרפיטי כרטיסים, לוחות זמנים הודעות, תקנים תכניות חוזים תפריטים טקסטים קדושים, דרשות, פיוטים
תעסוקתי	מכונות לעסקים מכונות לתעשייה כלים לתעשייה ולאמנות	פגישות ראיונות קבלות פנים כנסים ירידי סחר התייעצויות מכירות עונתיות תאונות תעשייה סכסוכי עבודה	ניהול עסקים ניהול תעשייה פעולות הפקה נהלים משרדיים הובלה במשאיות פעולות מכירה שיווק תפעול מחשבים ניהול משרד	מכתב עסקי דוחות ותזכירים הודעות בטיחות ספרי הדרכה תקנים חומר פרסומי תוויות ואריוות תיאור משרה שילוט כרטיסי ביקור
חינוכי	חומרי כתיבה תלבושת אחידה ציוד וביגוד למשחקי ספורט אוכל ציוד אור-קולי לוח וגיר מחשבים תיקי יד וגב	חזרה / כניסה לבי"ס פרידה ביקורים וחילופים ימי / ערבי הורים ימי ספורט, תחרויות בעיות משמעת	כינוס שיעורים ספורט פנאי למשחקים מועדונים ואגודות הרצאות, כתיבת מאמר עבודות מעבדה עבודות ספריה סמינרים והדרכות שיעורי בית דיונים ותרבות ויכוח	טקסטים אותנטיים (כנרשם לעיל) ספרי הדרכה, מקראות ספרי עיון טקסט על הלוח שקפים, מצגת טקסט על מסך מחשב טקסט בסרט חומרי תרגול מאמרים בכתבי עת סיכומים מילונים

ייתכן שמשמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- כיצד התנאים הפיזיים שבהם הלומדים יצטרכו לתקשר ישפיעו על מה שיידרש מהם לעשות;
- כיצד מספר בני-השיח ואופיים ישפיעו על שיידרש מהם לעשות;
- באיזה לחץ זמן יצטרכו הלומדים לפעול.

4.1.4 ההקשר המנטלי של הלומדים והמשתמשים

ההקשר החיצוני מאורגן במידה רבה בלי קשר לפרט. זהו ארגון עשיר מאוד, המבטא היטב את העולם ומשתקף במדויק בשפה של הקהילה הנדונה. המשתמשים רוכשים הקשר זה במהלך ההתבגרות, באמצעות החינוך והניסיון, במידה שהוא רלוונטי להם. כגורם המשתתף באירוע שיש בו תקשורת, אנו צריכים להפריד בין ההקשר החיצוני הזה, שהוא עשיר מכדי שפרט מסוים יוכל להשפיע עליו או אפילו להבין את מורכבותו המלאה, לבין ההקשר המנטלי של הלומדים והמשתמשים.

הלומדים והמשתמשים מסננים ומפרשים את ההקשר החיצוני באמצעות:

מערכת תפיסה;

מנגנוני קשב;

ניסיון ארוך טווח המשפיע על זיכרון, אסוציאציות והבנת משמעויות;

סיווג מעשי של עצמים, אירועים וכו';

קטלוג לשוני.

גורמים אלו משפיעים על האופן שבו המשתמשים **צופים** בהקשר. המידה שבה ההקשר הנצפה מספק את ההקשר המנטלי לאירוע התקשורתי נקבעת גם על-פי שיקולים של רלוונטיות למשתמש, לנוכח:

הכוונות שבהצטרפות לתקשורת;

קו המחשבה: זרם המחשבות, הרעיונות, הרגשות, החושים, הרשמים וכו' ששמים לב אליהם באופן מודע;

ציפיות לאור ניסיון קודם;

חשיבה: הפעלת תהליכי חשיבה על סמך הניסיון (הסקת מסקנות);

צרכים, דחפים, מניעים, אינטרסים, המובילים להחלטה לפעול;

הלך רוח (עייפות, התרגשות וכו'), בריאות ומאפיינים אישיים (ראו פרק 5.1.3).

אם כן, ההקשר המנטלי אינו מוגבל לצמצום תוכן המידע של ההקשר החיצוני הנראה לעין. יכול להיות שקו המחשבה יושפע במידה רבה יותר מהזיכרון, מהידע שנאגר, מהדמיון ומשאר תהליכי חשיבה (ורגש) פנימיים. במקרה כזה, השפה המופקת קשורה רק באופן שולי להקשר החיצוני הנראה לעין. קחו למשל נבחנת היושבת באולם חסר מאפיינים לעומת מתמטיקאית או משוררת היושבות בחדר העבודה שלהן.

התנאים והאילוצים החיצוניים רלוונטיים בעיקר במידה שבה המשתמשים והלומדים מזהים ומקבלים אותם, ומתאימים את עצמם אליהם (או שאינם עושים זאת). במידה רבה זה קשור לפרשנות שהאדם נותן למצב לנוכח הכשירויות הכלליות שלו (ראו פרק 5.1), דוגמת ידע קודם, ערכים ואמונות.

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- אילו הנחות מניחים בנוגע ליכולתם של הלומדים להבחין במאפיינים רלוונטיים של ההקשר החיצוני של התקשורת, ולזהות אותם;
- כיצד פעילויות תקשורתיות ולימודיות מתייחסות לדחפים, למניעים ולאינטרסים של הלומדים;
- עד כמה הלומדים נדרשים לחשוב על התנסותם;
- באילו דרכים המאפיינים המנטליים של הלומדים מתנים ומגבילים את התקשורת.

4.1.5 ההקשר המנטלי של בני השיח

באירוע תקשורת צריך להתחשב גם בבני השיח של המשתמשים. הצורך בתקשורת מניח כי יש "פער תקשורתי" הניתן לגישור בגלל החפיפה, או ההתאמה החלקית, שבין ההקשר המנטלי של המשתמש המדובר להקשר המנטלי של בני שיחו.

בתקשורת פנים-אל-פנים, המשתמשים ובני שיחם חולקים את אותו הקשר חיצוני (בהבדל המכריע של נוכחות האחר), אך בגלל הנסיבות שפורטו לעיל, יש הבדלים בדרך שבה הם תופסים ומפרשים את ההקשר. תוצאת הפעילות התקשורתית – ופעמים רבות כל מטרתה או חלק ממנה – היא הגדלת אזור ההתאמה בהבנת המצב, לטובת תקשורת יעילה המשמשת את מטרות המשתתפים. ייתכן שזה רק עניין של חילופי ידע עובדתי. קשה יותר לתווך הבדלים בערכים ובאמונות, מוסכמות נימוס, ציפיות חברתיות וכו', שלאורם המשתתפים מפרשים את האינטראקציה אלא אם כן הם כבר רכשו את המודעות הבין-תרבותית הרלוונטית.

ייתכן שבני השיח נתונים לתנאים ואילוצים השונים חלקית או לגמרי מאלה של הלומדים/המשתמשים, ושהם מגיבים אליהם בדרכים שונות. למשל, ייתכן שעובד המשתמש במערכת כריזה אינו מודע לאיכותה הגרועה של המערכת. ייתכן ששותף אחד לשיחת טלפון מנסה "להרוג זמן" ואילו לשותפה השנייה יש לקוח הממתין לה וכו'. הבדלים אלו משפיעים במידה ניכרת על הלחצים המופעלים על המשתמשים.

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- באיזו מידה הלומדים יצטרכו להתאים את עצמם להקשר המנטלי של בני השיח ;
- כיצד אפשר להעניק ללומדים הכנה מיטבית לביצוע ההתאמות הדרושות;

4.2 תמות של תקשורת

בתוך התחומים השונים אפשר לזהות **תמות**, שהם נושאים לדיון, לשיח, למחשבה או לחיבור – מוקד תשומת הלב בפעילויות תקשורת מסוימות. אפשר לסווג קטגוריות של תמות בדרכים רבות ושונות. סיווג משמעותי אחד לתמות, תת-תמות ו"רעיונות ספציפיים" הוא הסיווג המוצג ברמת סף 1990, פרק 7:

1. זיהוי אישי
2. בית וסביבה
3. חיי היומיום
4. זמן פנוי ובידור
5. נסיעות
6. יחסים עם אחרים
7. בריאות וטיפול בגוף
8. חינוך
9. קניות

10. אוכל ושתייה
11. מתן שירותים
12. מקומות
13. שפה
14. מזג אוויר

בכל אחד מהתמות האלה ישנה חלוקת משנה: למשל, סעיף 4, "זמן פנוי ובידור", מסווג כך:

- 4.1 פנאי
- 4.2 תחביבים ותחומי עניין
- 4.3 רדיו וטלוויזיה
- 4.4 קולנוע, תאטרון, הופעות וכו'
- 4.5 תצוגות, מוזאונים וכו'
- 4.6 עיסוק אינטלקטואלי ואמנותי
- 4.7 ספורט
- 4.8 עיתונות

לכל תת-תמה מזוהים "רעיונות ספציפיים". הקטגוריות בטבלה 5, המציגה את המקומות, המוסדות וכו' שיש לטפל בהם, רלוונטיות במיוחד. למשל, תחת 4.7 - ספורט, "רמת סף 1990" מפרט:

1. אתרים: שדה, מגרש, איצטדיון
2. מוסדות וארגונים: ספורט, קבוצה, מועדון
3. אנשים: שחקנים
4. עצמים: קלפים, כדור
5. אירועים: תחרות, משחק
6. פעולות: לצפות, לשחק (+שם הספורט), להתחרות, לנצח, להפסיד, לסיים בשוויון

ברור שחלוקה וארגון אלו של תמות, תת-תמות ורעיונות ספציפיים, אינם מוחלטים. זהו תוצר של החלטת המחברים, המבוססת על האופן שבו הם מעריכים את צורכי התקשורת של הלומדים המדוברים. אפשר לראות שהתמות האלה מתייחסות בעיקר לתחום הפרטי והציבורי המתאים למבקרים זמניים, שלא צפוי שישתלבו בחיי התעסוקה והחינוך של המדינה. חלק (למשל, סעיף 4) נמצאים בתחום הפרטי וגם בתחום הציבורי. מובן שמשתמשי המהא"ם, בהם היכן שאפשר גם הלומדים עצמם, יחליטו בעצמם על בסיס הערכת הצרכים, המניעים, המאפיינים והמשאבים של הלומדים בתחום או בתחומים הרלוונטים המעסיקים אותם. למשל, למידת שפה מוכוונת מקצוע (Vocationally-Oriented Language Learning - VOLL) יכולה לפתח תמות בתחום העיסוק הרלוונטי לתלמידים המדוברים. ייתכן שתלמידי תיכון יחקרו לעומק תמות מדעיות, טכנולוגיות, כלכליות וכו'. השימוש בשפה זרה כאמצעי הוראה יצריך כמובן תשומת לב רבה לתוכן התמות של התחום הנלמד.

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- עם אילו תמות המשתמשים יצטרכו / יהיו מצוידים בכלים הדרושים כדי / יידרשו להתמודד בתחומים הנבחרים;
- עם אילו תת-תמות הם יתמודדו בכל תמה;
- עם אילו רעיונות ספציפיים בנוגע למיקום, מוסדות/ארגונים, אנשים, עצמים, אירועים ופעולות הם יצטרכו / יהיו מצוידים בכלים הדרושים כדי / יידרשו להתמודד כדי לתפקד בכל תמה/תת-תמה.

4.3 משימות ומטרות תקשורתיות

4.3.1 פעילויות תקשורת עם אדם אחד או יותר מבוצעות לרוב על ידי משתמשי שפה במטרה למלא את הצרכים שלהם במצב נתון. בתחום הפרטי, המטרה יכולה להיות להנעים את זמנו של אורח על ידי חילופי מידע לגבי משפחה, חברים, דברים שאוהבים או לא אוהבים, השוואת חוויות ודעות וכו'. בתחום הציבורי הכוונה בדרך כלל תהיה לביצוע עסקה דוגמת קניית בגדים איכותיים במחיר סביר. בתחום התעסוקתי, ייתכן שהכוונה היא להבין תקנים חדשים ואת משמעותם מבחינת הלקוחות. בתחום החינוכי ייתכן שהכוונה היא לתרום למשחק תפקידים או לשיעור, או לכתוב מאמר בתחום מקצועי לכנס, לפרסום וכו'.

4.3.2 במהלך השנים, ניתוחי צרכים ומחקרי שפה הפיקו ספרות נרחבת על משימות של שימוש בשפה שבהן יצוידו הלומדים או שבהן יצטרכו לעסוק כדי להתמודד עם מצבים העלולים להתעורר בתחומים שונים. הנה כמה דוגמאות בתחום התעסוקתי מתוך רבות המופיעות ברמת סף 1990 (פרק 2, סעיף 1.12):

תקשורת בעבודה

בתור תושבים זמניים, הלומדים אמורים להיות מסוגלים:

- לבקש אישורי עבודה כנדרש;
- לברר (למשל אצל חברות כוח אדם) את אופי העבודה, זמינותה ותנאי ההעסקה שלה (כגון תיאור משרה, משכורת, חוקי עבודה, זמן פנוי, חופשות, זמן התרעה להתפטרות);
- לקרוא מודעות דרושים;
- לכתוב מכתבי פנייה ולשבת בראיונות תוך מתן מידע בכתב או בעל פה על פרטים אישיים, הכשרות וניסיון, וכן לענות על שאלות בנושאים אלו;
- להבין ולעקוב אחרי נוהלי הצטרפות;
- להבין ולשאל שאלות בנוגע למשימות שיש לבצע עם תחילת העבודה;
- להבין הוראות ונוהלי אבטחה ובטיחות;
- לדווח על תאונה ולהגיש תביעה לביטוח;
- להשתמש בשירותי הרווחה;
- לתקשר כראוי עם ממונים, עמיתים וכפיפים;
- להשתתף בחיי החברה של הארגון (כגון חדר אוכל, ספורט, מועדונים חברתיים וכו').

כחבר הקהילה המארחת, על הלומד להיות מסוגל לסייע לאדם דובר אנגלית (יליד או שאינו יליד) עם המשימות לעיל.

רמת סף 1990, פרק 7, סעיף 1, מציע דוגמאות למשימות בתחום הפרטי:

זיהוי אישי

הלומדים מסוגלים לומר מי הם, לאיית את שמם, לציין את כתובתם, למסור מספר טלפון, לומר היכן ומתי נולדו, לציין גיל, מין ואם הם נשואים או לא, לציין את לאומיותם, לומר מאיפה הם, ממה הם מתפרנסים, לתאר את משפחתם, לציין את דתם (אם יש), לפרט אילו דברים הם אוהבים או לא אוהבים, לתאר אנשים אחרים; להפיק ולהבין מידע זה מאחרים.

העוסקים במקצוע (מורים, מחברי קורסים, בוחנים, מעצבי תכניות לימוד וכו'), המשתמשים (הורים, מנהלי בית ספר, מעסיקים וכו') וכן הלומדים עצמם מצאו כי המשימות המוחשיות מאוד הללו היו בעלות ערך רב בתור יעדי למידה וסייעו מאוד בהגברת המוטיבציה. עם זאת, יש אינספור משימות. אין באפשרותה של מסגרת כללית לפרט בהרחבה את כל המשימות התקשורתיות שיתכן שידרשו במצבים אמיתיים. על העוסקים במלאכה לחשוב על צורכי התקשורת של הלומדים, ואז, תוך שימוש הולם במשאבים המלאים של מודל המהא"ם (למשל כמפורט בפרק 7), לפרט את פעילויות התקשורת שיש לצייד אותם לקראתן. יש לגרום גם ללומדים לחשוב על הצרכים התקשורתיים שלהם, בתור היבט אחד של העלאת המודעות וההכוונה העצמית.

ייתכן שמשמש המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- מהן משימות התקשורת בתחום הפרטי, הציבורי, התעסוקתי ו/או החינוכי שעמן הלומדים יצטרכו / יהיו מצוידים בכלים הדרושים כדי / יידרשו להתמודד;
- מהי הערכת צורכי הלומדים שעליה מתבססת בחירת המשימות.

4.3.3 בתחום החינוכי ייתכן שכדאי להבדיל בין המשימות שעמן הלומדים מצוידים בכלים הדרושים להתמודד או שיידרשו להתמודד בתור **משתמשי שפה**, ובין המשימות שהם מבצעים כחלק **מתהליך למידת השפה עצמו**.

בנוגע למשימות ככלים לתכנון, לביצוע ולדיווח על למידת השפה והוראת שפה, אפשר למסור מידע, היכן שהדבר הולם, בנוגע ל:

- **סוגי משימות**, כגון סימולציות, משחקי תפקידים, אינטראקציה בכיתה וכו';
 - **יעדים**, כגון יעדי הלמידה של הקבוצה, בהשוואה ליעדים השונים והפחות ניתנים לחיזוי של המשתתפים;
 - **תשומה**, כגון הוראות, חומרים וכו' שנבחרו או הופקו על ידי המורים או על ידי הלומדים;
 - **תוצרים**, כגון טקסטים, סיכומים, טבלאות, מצגות וכו', ותוצרי למידה כמו כשירותים משופרות, מודעות, תובנות, אסטרטגיות, ניסיון בקבלת החלטות, מו"מ וכו'.
 - **פעילויות**, כגון קוגניטיביות/רגשיות, פיזיות/מחשבתיות, קבוצתיות/זוגיות/אישיות, תהליכים: קליטה והפקה וכו' (ראו סעיף 4.5);
 - **תפקידים**, תפקידי המשתתפים במשימות עצמן וכן בתכנון ובניהול המשימות;
 - **בקרה והערכה** של ההצלחה היחסית של המשימה כפי שנהגתה וכפי שבוצעה בפועל תוך שימוש בקריטריונים כגון רלוונטיות, קושי, ציפיות, אילוצים ומידת ההתאמה.
- אפשר למצוא תיאור מלא יותר של תפקיד המשימות בלמידה ובהוראה של שפות בפרק 7.

ייתכן שמשמש המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- מהן המשימות שהלומדים יצטרכו / יהיו מצוידים בכלים הדרושים כדי / יידרשו לבצע בתחום החינוכי, א) כמשתתפים באינטראקציות, בפרויקטים, בסימולציות, במשחקי תפקידים וכו' מודרכים ומוכווני יעדים, ב) בדרכים אחרות, כאשר נעשה שימוש בשפה שנייה כאמצעי ההוראה של: (1) למידת השפה עצמה, (2) מקצועות אחרים מתכנית הלימודים וכו'.

4.3.4 שימושים בשפה לצרכי משחק

פעמים רבות השימוש בשפה למטרות שעשוע הוא חלק חשוב בלמידת השפה ובפיתוח השפה, אך הוא אינו מוגבל לתחום החינוכי. דוגמאות לשימושי משחק כוללים:

- משחקי שפה חברתיים:
- בעל פה (סיפור עם טעויות: איך, מתי, היכן וכו')
- בכתב (המשחק "תוצאות"³, "איש תלוי" וכו')
- אודיו-ויזואליים (לוטו תמונות, משחק הקלפים "ספיד" וכו')
- משחקי לוח וקלפים (שבץ נא, משחק הלוח "דיפלומטיה" וכו')
- חידון תנועות, חיקויים וכו'

3 הערת תרגום: המשחק "תוצאות" הוא סוג של "סיפור בהמשכים" בו כל שחקן כותב משפט, מסתיר אותו ומעביר את הדף הלאה לשחקן הבא, עד שלבסוף פותחים את כל הקיפולים וקוראים את הסיפור ברצף. הסיפור במשחק מורכב מתשובות ל-11 שאלות קבועות הכוללות בין היתר שם ושם תואר לגבר ולאשה, מקום המפגש ביניהם, מה כל אחד אמר ומה הייתה התוצאה.

פעילויות יחידניות:

- משחקי חשיבה (תשבצים, חידת ציורים, היפוך אותיות וכו')
- משחקי מדיה (טלוויזיה ורדיו: תיק תק וכו')
- בדיחות לשוניות (משחקי מילים וכו') למשל:
- מודעה (למכונת): "כדי שהכסף שלכם יגיע רחוק"
- כותרת עיתון: "מערכת בכירות" (בהתייחסות למפלגה שבה נשים רבות)
- גרפטי: "הלשכה המרכזית לסטיסטיקה: בכל רגע נתון"

4.3.5 שימושים אסתטיים בשפה

שימוש יצירתי ואמנותי בשפה חשוב מבחינה חינוכית וגם בזכות עצמו. פעילויות אסתטיות יכולות להיות של הפקה, קליטה, אינטראקציה או תיווך (ראו 4.4.4 להלן), ויכולות להיות בעל פה או בכתב. הן כוללות פעילויות כגון:

- שירה (שירי ילדים, שירי עם, שירי פופ וכו')
- סיפור מחדש ושכתוב של סיפורים וכו'
- האזנה, קריאה, כתיבה ודיבור של טקסטים יצירתיים (סיפורים, חרוזים וכו') כולל טקסטים אודיו-ויזואליים, סרטים מצויירים, סיפורים מצוירים וכו'
- העלאת הצגות, עם או בלי תסריט וכו'
- הפקה, קליטה וביצוע של טקסטים ספרותיים, כגון קריאה וכתיבה של טקסט (סיפורים קצרים, רומנים, שירה וכו'), וכן ביצוע, צפייה והאזנה למופעים, לדרמות, לאופרה וכו'.

ההתייחסות תמציתית זו למה שבאופן מסורתי היה היבט מרכזי, ואפילו שולט, של לימודי השפות המודרניות בחינוך התיכוני והאקדמי עלולה להיראות מזלזלת. אין זו הכוונה. ספרות לאומית ואזורית היא תרומה מרכזית למורשת התרבות האירופית, ומועצת אירופה רואה בה "משאב משותף יקר ערך שיש לשמר ולפתח". מדעי הספרות משרתים הרבה מטרות חינוכיות – אינטלקטואליות, מוסריות ורגשיות, לשוניות ותרבותיות – מעבר למטרות אסתטיות בלבד. יש לקוות שמורים לספרות בכל הרמות יגלו שחלקים רבים מהמהא"ם רלוונטיים ושימושיים להם בהפיכת היעדים והשיטות שלהם לשקופים יותר.

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- באילו שימושים משחקיים אסתטיים בשפה יצטרכו / יהיו מצוידים בכלים הדרושים כדי / יידרשו הלומדים לעסוק.

4.4 פעילויות לשון ואסטרטגיות תקשורתיות

כדי לבצע משימות תקשורתיות על המשתמשים לבצע פעילויות לשון תקשורתיות וליישם אסטרטגיות תקשורת.

פעילויות תקשורתיות רבות, כמו שיחה והתכתבות, הן אינטראקטיביות במובן זה שהמשתתפים משמשים לסירוגין כמפיקים וקולטים, ופעמים רבות מחליפים תפקידים כמה וכמה פעמים.

במקרים אחרים, כמו במקרים שבהם הדיבור מוקלט או משודר, או שטקסטים כתובים נשלחים או מוצאים לאור, המפיקים מופרדים מהקולטים, שאותם הם לא בהכרח מכירים ושאינם יכולים להגיב. במקרים כאלו אפשר לראות כאירוע תקשורתי **דיבור, כתיבה, האזנה או קריאה** של טקסט.

ברוב המקרים, המשתמשים – בתור דוברים או כותבים – מפיקים טקסטים בעצמם במטרה לבטא את כוונותיהם. במקרים אחרים הם פועלים בתור צינור תקשורת (פעמים רבות, אך לא רק, בשפות זרות) בין

שני אנשים או יותר אשר מסיבה זו או אחרת אינם יכולים לתקשר ישירות. התהליך הזה, תיווך, יכול להיות אינטראקטיבי אך אינו חייב להיות כזה.

מרבית המצבים כוללים שילוב של סוגי פעילויות. בכיתה לשפות בבית ספר, למשל, ייתכן שהלומדים יידרשו להאזין להבהרה של המורה, לקרוא מתוך חוברת לימוד – בשקט או בקול, להשתתף באינטראקציה עם תלמידים נוספים בקבוצה או בעבודה על פרויקט, לכתוב תרגילים או עבודה, ואפילו לתווך – בין כפעילות לימודית ובין כדי לסייע לתלמיד אחר.

אסטרטגיות הן אמצעים שלומדי השפה משתמשים בהם כדי לגייס ולאזן את משאביהם, להפעיל מיומנויות ונהלים, על מנת למלא את דרישות התקשורת בהקשר המתאים ולסיים בהצלחה את המשימה הנדונה בדרך המקיפה או החסכונית ביותר, על-פי מטרת המשתמש. לכן אין לראות אסטרטגיות תקשורתיות כחלק ממודל לקווים – כדרך בה אפשר להשלים חוסר לשוני או בעיית תקשורת. דוברים ילידים מפעילים אסטרטגיות תקשורתיות באופן רגיל (ניידון בהמשך) כאשר האסטרטגיה מתאימה לדרישות התקשורתיות שהוטלו עליהם.

אפשר לראות בשימוש באסטרטגיות תקשורת יישום של העקרונות המטא-קוגניטיביים: **תכנון מראש, ביצוע, ניטור ופעולת תיקון** לסוגים השונים של פעילויות תקשורתיות: קליטה, אינטראקציה, הפקה ותיווך. המונח 'אסטרטגיה' משמש בדרכים שונות. הכוונה כאן היא לאימוץ קו פעולה מסוים כדי למקסם את היעילות. מיומנויות שהן חלק בלתי נמנע מתהליך ההבנה או ההפקה של שפה דבורה או כתובה (למשל, חלוקת שטף צלילים כדי לפענח ממנו שרשרת מילים בעלת משמעות תחבירית) נחשבות מיומנויות ברמה נמוכה, בהתייחס לתהליך ההתקשורת המתאים (ראו סעיף 4.5).

העדויות הברורה ביותר להתקדמות בלמידת שפה היא היכולת של הלומדים להשתתף בפעילויות תקשורתיות נראות לעין ולהפעיל אסטרטגיות תקשורתיות. משום כך הן משמשות בסיס נוח לסילום של יכולת לשונית. בפרק זה ניתנת הצעת סילום להיבטים שונים של הפעילויות והאסטרטגיות הנדונות.

4.4.1 פעילויות ואסטרטגיות בהפקה

פעילויות ואסטרטגיות בהפקה כוללות פעילויות כתיבה ודיבור.

4.4.1.1 בפעילויות הפקה בעל פה (דיבור) משתמשי השפה מפקים טקסט דבור הנקלט על ידי מאזין אחד או יותר. דוגמאות לפעילויות דיבור כוללות:

- פנייה למאזינים (מידע, הוראות וכו')
- הופעה לפני קהל (נאומים באספות ציבור, הרצאות באוניברסיטה, דרשות, בידור, פרשנות ספורט, מצגות מכירה וכו')

הן יכולות לכלול, למשל:

- הקראה בקול של טקסט כתוב;
- קריאה מסיכום, מטקסט כתוב או מעזרים חזותיים (תרשימים, ציורים וכו');
- ביצוע תפקיד שתורגל;
- דיבור ספונטני;
- זמרה.

סולמות להדגמה ניתנים עבור:

- הפקה דבורה – מבט על;
- מונולוג ממושך: תיאור חוויה;
- מונולוג ממושך: הצגת מקרה (כגון בדיון);
- הודעות לציבור;
- דיבור לפני קהל.

	ההפקה שבעל פה – מבט על
C2	מסוגל להפיק דיבור ברור, קולח ומובנה היטב, בעל מבנה לוגי יעיל המסייע למקבלים לשים לב ולזכור נקודות חשובות.
C1	מסוגל למסור תיאורים ומצגות ברורים ומפורטים בנושאים מורכבים, תוך הכנסת תת-תמונות, פיתוח נקודות מסוימות וסיכום במסקנה מתאימה.
B2	מסוגל למסור תיאורים ומצגות ברורים, שפותחו בשיטתיות, תוך הדגשה מתאימה של נקודות משמעותיות וצירוף פרטים תומכים רלוונטיים.
B1	מסוגל לקיים שטף סביר של תיאור לא מורכב באחד ממגוון נושאים שהם בתוך תחום העניין של המוסר, תוך הצגתם כרצף ליניארי של נקודות.
A2	מסוגל למסור תיאור או מצגת פשוטה של אנשים, תנאי מגורים או עבודה, שגרות יומיום, דברים שאוהבים או לא אוהבים וכו', כסדרה של משפטים וביטויים קצרים המקושרים לכדי רשימה.
A1	מסוגל להפיק ביטויים פשוטים, ברובם לא מקושרים זה לזה, לגבי אנשים ומקומות.

	מונולוג ממושך: תיאור חוויה
C2	מסוגל למסור תיאורים ברורים, שוטפים, מפורטים ולעיתים בלתי נשכחים.
C1	מסוגל למסור תיאורים ברורים ומפורטים של נושאים מורכבים. מסוגל למסור תיאורים ועלילות מפורטים תוך הכנסת תת-תמונות ופיתוח נקודות מסוימות, ולסיים במסקנה מתאימה.
B2	מסוגל למסור תיאורים ברורים ומפורטים בטווח נרחב של נושאים הקשורים לתחום העניין של המוסר.
B1	מסוגל למסור תיאורים ישירים במגוון נושאים מוכרים בתחום העניין של המוסר. מסוגל למסור תיאור או הסבר בשטף סביר כרצף ליניארי של נקודות. מסוגל לתת דיווחים מפורטים של חוויות תוך תיאור רגשות ותגובות. מסוגל למסור פרטים של אירועים לא צפויים דוגמת תאונה. מסוגל לתאר עלילה של ספר או סרט ולתאר את התגובות שלו. מסוגל לתאר חלומות, תקוות ושאיפות. מסוגל לתאר אירועים, אמיתיים או מדומיינים. מסוגל לספר סיפור.

A2	מסוגל לספר סיפור או לתאר משהו כרשימה פשוטה של נקודות. מסוגל לתאר היבטים יומיומיים של הסביבה כמו אנשים, מקומות, חוויה מהעבודה או מהלימודים. מסוגל לתת תיאורים קצרים ופשוטים של אירועים ופעילויות. מסוגל לתאר תכניות וסידורים, הרגלים ושגרות, פעילויות בעבר וחוויות אישיות. מסוגל להפעיל שפה תיאורית פשוטה כדי לתת הצהרות קצרות על עצמים ורכוש ולהשוות ביניהם. מסוגל להסביר מה אוהב או לא אוהב בנוגע למשהו מסוים.
	מסוגל לתאר את המשפחה, תנאי המגורים, הרקע ההשכלתי, העבודה הנוכחית או האחרונה. מסוגל לתאר אנשים, מקומות ורכוש במונחים פשוטים.
A1	מסוגל לתאר את עצמו, מה הוא עושה והיכן הוא גר.

	מונולוג ממושך: הצגת מקרה (כגון בדיון)
C2	אין מתאר
C1	אין מתאר
B2	מסוגל לפתח טיעון בשיטתיות תוך הדגשה מתאימה של נקודות משמעותיות והוספת פרטים רלוונטיים לחיזוק הטיעון. מסוגל לפתח טיעון ברור תוך הרחבה ותמיכה בנקודות המבט של הדובר באריכות מסוימת עם נקודות משנה ודוגמאות רלוונטיות. מסוגל לבנות שרשרת טענות הגיונית. מסוגל להסביר עמדה בנושא מסוים תוך מתן היתרונות והחסרונות של אפשרויות שונות.
	מסוגל לפתח טענה ברמה גבוהה מספיק כדי שיהיה אפשר לעקוב אחריה בקלות רוב הזמן.
B1	מסוגל לתת בקיצור סיבות והסברים לדעות, לתכניות ולפעולות.
A2	אין מתאר
A1	אין מתאר

	הודעות לציבור
C2	אין מתאר
C1	מסוגל למסור הודעות בשטף, כמעט ללא מאמץ, תוך שימוש בדגשים ובאינטונציה כדי להעביר במדויק דקויות של משמעות.
B2	מסוגל למסור הודעות ברוב הנושאים הכלליים במידה של בהירות, שטף וספונטניות שאינה גורמת מאמץ או אי-נוחות למאזינים.
B1	מסוגל להעביר הודעות קצרות שתורגלו בנושא הרלוונטי לחיי היומיום בתחום של הדובר אשר - למרות דגשים ואינטונציה זרים מאוד - עדיין מובנות לגמרי.
A2	מסוגל להעביר הודעות מתורגלות וקצרות מאוד, של תוכן צפוי שכבר נלמד, ואשר מובנות למאזינים המוכנים להתרכז.
A1	אין מתאר

הערה: המתארים בתת-סולם זה לא כוונו אמפירית.

דיבור לפני קהל	
מסוגל להציג נושא מורכב בביטחון ובבהירות לקהל שאינו מכיר את הנושא, תוך הבניה והתאמה של השיח בגמישות כדי לענות על צורכי הקהל. מסוגל להתמודד עם שאלות קשות ואפילו עוינות.	C2
מסוגל להציג מצגת ברורה ובנויה היטב בנושא מורכב, תוך הרחבה וחיזוק של נקודות המבט באריכות מסוימת עם נקודות משנה, סיבות ודוגמאות רלוונטיות. מסוגל להתמודד היטב עם קריאות ביניים, תוך מענה ספונטני וכמעט ללא מאמץ.	C1
מסוגל להציג מצגת באופן ברור ובנוי באופן שיטתי, תוך הדגשת הנקודות המשמעותיות והבאת פרטים תומכים רלוונטיים. מסוגל להתנתק בספונטניות מטקסט מוכן ולפתח נקודות מעניינות שעלו מהקהל, פעמים רבות תוך הפגנת שטף מצוין והתבטאות זורמת.	B2
מסוגל להציג מצגת ברורה וערוכה מראש, תוך מתן סיבות בעד או נגד נקודת מבט מסוימת ותוך מתן היתרונות והחסרונות של אפשרויות שונות. מסוגל לענות על סדרה של שאלות המשך במידה של שטף וספונטניות שאינם מכבידים על הדובר או על הקהל.	B1
מסוגל להציג מצגת ערוכה וישירה בנושא מוכר בתוך תחום ההתמחות של הדובר, שהיא ברורה מספיק כדי שאפשר יהיה לעקוב אחריה ללא קושי רוב הזמן, ושבה הנקודות המרכזיות מוסברות בדיוק סביר. מסוגל לענות על שאלות המשך, אם כי ייתכן שיהיה צורך לחזור על השאלה אם הדיבור היה מהיר מדי.	B1
מסוגל להציג, אחרי תרגול, מצגת קצרה בנושא הרלוונטי לחי היומיום של הדובר, לתת בקיצור סיבות והסברים לדעות, לתכניות ולפעולות. מסוגל להתמודד עם מספר מוגבל של שאלות המשך ברורות.	A2
מסוגל להציג מצגת קצרה, ערוכה ובסיסית בנושא מוכר. מסוגל לענות על שאלות המשך ברורות בתנאי שאפשר לבקש חזרה על השאלה ושיש אפשרות לקבלת סיוע בניסוח התשובה.	A2
מסוגל לקרוא הצהרה קצרה מאוד וערוכה, למשל: להציג דוברים, להרים כוסית.	A1

הערה: מתארי תת-סולם זה נוצרו משילוב מחדש של גורמים ממתארי סולמות אחרים.

ייתכן שמשתמשי המה"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:
● באיזה טווח של פעילויות הפקה בעל פה (דיבור) הלומדים יצטרכו / יהיו מצוידים בכלים הדרושים כדי / יידרשו לפעול.

4.4.1.2 בפעילויות הפקה כתובה (כתיבה), משתמשי השפה, בתפקיד כותבים, מפיקים טקסט כתוב המתקבל לקריאה בקהל קוראים של אדם אחד או יותר.

דוגמאות לפעילויות כתיבה כוללות:

- מילוי טפסים ושאלונים;
- כתיבת מאמרים לכתבי עת, לעיתונים, לעלונים וכו';
- הפקת פוסטרים לתצוגה;
- כתיבת דוחות, מזכרים וכו';

- כתיבת סיכומים לעיון בעתיד;
- רשימת הודעות מהכתבה וכו';
- כתיבה יצירתית;
- כתיבת מכתבים אישיים, עסקיים וכו'.

סולמות להדגמה ניתנים עבור:

- הפקה כתובה - מבט על;
- כתיבה יצירתית;
- דוחות ומאמרים.

	הפקה כתובה - מבט על
C2	מסוגל לכתוב טקסטים מורכבים באופן ברור וקולח בסגנון מתאים ויעיל בעל מבנה לוגי המסייע לקוראים למצוא נקודות משמעותיות.
C1	מסוגל לכתוב טקסטים ברורים ומובנים היטב בנושאים מורכבים, תוך הדגשת הנושאים הרלוונטיים והחשובים, כולל הרחבה ותמיכה בנקודות המבט באריכות באמצעות נקודות משנה, סיבות ודוגמאות רלוונטיות, וסיכום במסקנה מתאימה.
B2	מסוגל לכתוב טקסטים ברורים ומפורטים במגוון נושאים הקשורים לתחום העניין של המשתמש, תוך מיזוג והערכה של ידע וטיעונים מכמה מקורות.
B1	מסוגל לכתוב טקסטים ברורים, הקשורים זה לזה, בטווח של נושאים מוכרים בתחום העניין של המשתמש, על ידי קישור סדרה של גורמים נפרדים קצרים יותר לתוך רצף ליניארי.
A2	מסוגל לכתוב סדרה של ביטויים ומשפטים פשוטים הקשורים בעזרת מילות קישור פשוטות כמו: 'ו', 'אבל' ו-'בגלל'.
A1	מסוגל לכתוב משפטים וביטויים קצרים ונפרדים.

הערה: המתארים בסולם זה ובשני תתי-הסולמות הבאים (כתיבה יצירתית; דוחות ומאמרים) לא כוילו אמפירית עם מודל המדידה. משום כך המתארים לשלושת הסולמות האלה נוצרו על ידי שילוב מחדש של גורמים ממתארים של סולמות אחרים.

	כתיבה יצירתית
C2	מסוגל לכתוב סיפורים ותיאורי חוויות באופן ברור, קולח ומושך, בסגנון המתאים לז'אנר הנבחר.
C1	מסוגל לכתוב תיאורים וטקסטים יצירתיים באופן ברור, מפורט, מובנה היטב ומפותח בסגנון אישי, בוטח וטבעי המתאים לקהל היעד.
B2	מסוגל לכתוב תיאורים ברורים ומפורטים של אירועים וחוויות אמיתיים או מדומיינים, שבהם הקשר בין הרעיונות ברור והדוק, ותואם את המוסכמות המוכרות של הז'אנר הנבחר.
	מסוגל לכתוב תיאורים ברורים ומפורטים במגוון נושאים הקשורים לתחום העניין של המשתמש. מסוגל לכתוב ביקורת על סרט, ספר או הצגה.

מסוגל לכתוב תיאורים ברורים ומפורטים במגוון נושאים מוכרים בתחום העניין של המשתמש. מסוגל לכתוב סיכומי חוויות, תוך תיאור הרגשות והתגובות בטקסט פשוט והדוק. מסוגל לכתוב תיאור של אירוע, טיול שהתרחש לאחרונה – אמיתי או מדומיין. מסוגל לספר סיפור.	B1
מסוגל לכתוב על היבטים יומיומיים של הסביבה, כגון אנשים, מקומות, חויית עבודה או לימודים, במשפטים מקושרים. מסוגל לכתוב תיאורים קצרים ובסיסיים מאוד של אירועים, פעילויות עבר וחוויות אישיות.	A2
מסוגל לכתוב סדרה של ביטויים ומשפטים פשוטים אודות המשפחה, תנאי המגורים, רקע השכלתי, עבודה נוכחית או אחרונה. מסוגל לכתוב ביוגרפיות דמיוניות קצרות ופשוטות ושירים פשוטים על אנשים.	
מסוגל לכתוב ביטויים ומשפטים פשוטים לגבי עצמו ולגבי אנשים דמיוניים, היכן הם גרים ומה הם עושים.	A1
דוחות וחיבורים	
מסוגל להפיק, באופן ברור וקולח, דוחות, מאמרים או חיבורים מורכבים המציגים מקרה או מביעים ביקורת על הצעות או חיבורים ספרותיים. מסוגל לספק מבנה לוגי מתאים ויעיל המסייע לקוראים למצוא את הנקודות העיקריות.	C2
מסוגל לכתוב הבהרות ברורות ובנויות היטב של נושאים מורכבים, תוך הדגשת הנושאים הרלוונטיים החשובים. מסוגל להרחיב ולתמוך בנקודות מבט באריכות תוך הבאת נקודות משנה, סיבות ודוגמאות רלוונטיות.	C1
מסוגל לכתוב מאמר או דוח המפתח טיעון בשיטתיות תוך הדגשה מתאימה של נקודות משמעותיות ופרטים תומכים רלוונטיים.	B2
מסוגל לכתוב מאמר או דוח המפתחים טיעון, תוך מתן סיבות בעד או נגד נקודת מבט מסוימת והסבר היתרונות והחסרונות של אפשרויות שונות. מסוגל למזג מידע וטיעונים מכמה מקורות.	
מסוגל לכתוב מאמרים פשוטים וקצרים בתחומי העניין שלו. מסוגל לסכם, לדווח ולתת חוות דעת בנוגע למידע עובדתי מצטבר על שגרה מוכרת ונושאים לא-שגרתיים בתחום העניין של המשתמש במידה מסוימת של ביטחון.	B1
מסוגל לכתוב, בפורמט תקני ומוסכם, דוחות קצרים מאוד, המעבירים מידע עובדתי שגרתי ונותנים סיבות למעשים.	
אין קתאר	A2
אין קתאר	A1

ייתכן שמשמש המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- לשם אילו מטרות הלומדים יצטרכו / יהיו מצוידים בכלים הדרושים כדי / יידרשו לעסוק בכל אחת מפעילויות הכתיבה.

4.4.1.3 אסטרטגיות הפקה כוללות גיוס משאבים ואיזון בין כשירויות שונות – ניצול החוזקות והגבלת החולשות – כדי להתאים את הפוטנציאל הקיים לאופי המשימה. משאבים פנימיים יופעלו, ייתכן שתוך הכנה מודעת (**חזרות**), או תוך חישוב ההשפעה האפשרית של סגנונות שונים, ניסוחים שונים ומבנה השיח (**התחשבות במאזינים**); ייתכן שתוך חיפוש מונחים או בקשת סיוע כאשר קיים חסך (**איתור משאבים**). כאשר לא גויסו או לא נמצאו די משאבים, ייתכן שכדאי למשתמשי השפה לכוון לגרסה צנועה יותר של המשימה, למשל – לכתוב גלויה במקום מכתב. מצד שני, במקרה שנמצאו די משאבים, ייתכן שיוחלט לעשות ההפך – להרחיב את המשימה (**התאמת המשימה**). באופן דומה, במקרה שחסרים המשאבים הדרושים, ייתכן שהמשתמשים או הלומדים ייאלצו להתפשר במה שהם רוצים להביע, כדי להתאים זאת לאמצעים הלשוניים הזמינים. לחלופין, תמיכה לשונית נוספת, שייתכן שתהיה זמינה בהמשך תוך כדי שכתוב, תאפשר להם להיות שאפתנים יותר בזמן גיבוש וניסוח מחשבותיהם (**התאמת המסר**).

אסטרטגיות הימנעות הן דרכים לצמצום השאיפות כדי להתאימן למשאבים ולוודא הצלחה בטווח מצומצם יותר: העלאת הרמה ומציאת דרכי התמודדות תוארו כ**אסטרטגיות הישגים**. בשימוש באסטרטגיות הישגים, משתמשי השפה מאמצים גישה חיובית בנוגע למשאבים שלרשותם: ניסוח בקירוב והכללת-יתר בשפה פשוטה יותר, ניסוחים מחדש או תיאור של היבטים מסוימים של מה שברצונם לומר, ואפילו תרגום מילולי של ביטויים משפת האם (**פיצוי**). הכוונה לשימוש בשפה זמינה מאוד, בנויה מראש, שבה הם מרגישים בטוחים – "איים של ביטחון" – ליצירת קרש קפיצה לצליחת מצב חדש או ביטוי חדש שהם רוצים לבטא (**התבססות על ידע קודם**). לחלופין, יש גם אפשרות של "קפיצה למים" בעזרת מה שהם זוכרים למחצה, וחושבים שאולי יעלה יפה (**התנסות**). בין שמשמש השפה מודעים לפיצוי ולסיכון ובין שהם משתמשים בשפה בהיסוס, במשוב, המתקבל בצורת הבעות פנים, תנועות ותגובות במהלך השיחה, ניתנת להם אפשרות לבחון את הצלחת ההתקשרות (**ניטור הצלחה**). נוסף על כך, במיוחד בפעילויות שאינן אינטראקטיביות (כגון הצגת מצגת או כתיבת דוח), ייתכן שמשמש השפה יבחנו את עצמם במודע מבחינה לשונית ותקשורתית, יזהו מעידות וטעויות חוזרות ויתקנו אותן (**תיקון עצמי**).

- תכנון חזרות;
איתור משאבים;
התחשבות בקהל;
התאמת המשימה;
התאמת המסר;
- פיצוע פיצוי;
התבססות על ידע קודם;
התנסות;
הערכה ניטור הצלחה;
- תיקון תיקון עצמי.
- סולמות להדגמה ניתנים עבור:
- תכנון;
- פיצוי;
- ניטור ותיקון.

תכנון	
C2	כמו B2
C1	כמו B2
B2	מסוגל לתכנן את מה שייאמר ואת הדרכים לומר זאת, תוך התחשבות בהשפעה על השומעים.
B1	מסוגל לבצע חזרות ולנסות שילובים וביטויים חדשים, ולהזמין משוב.
	מסוגל לתכנן איך להעביר את הנקודות המרכזיות, תוך ניצול כל משאב זמין והגבלת המסר לדברים שמצליח לזכור או למצוא את הדרכים לבטא.
A2	מסוגל לזכור ולחזור על מערך מתאים של ביטויים מתוך המאגר של המשתמש.
A1	אין קיטאר

פיצוי	
C2	מסוגל להמיר מונח המקביל למילה שבה לא מצליח להיזכר באופן חלק כל כך, שבקושי אפשר להבחין בכך.
C1	כמו B2+
B2	מסוגל לבצע 'עקיפה' ולשנות ניסוח כדי לכסות על פערים במבנה ובאוצר מילים.
B1	מסוגל להגדיר את מאפייניו של דבר מוחשי שלא מצליח להיזכר בשמו. מסוגל לבטא כוונה בעזרת מונח קרוב (למשל, "משאית לאנשים" במקום אוטובוס).
	מסוגל להשתמש במילה פשוטה בעלת משמעות דומה למונח הרצוי וכך "להזמין" תיקון. מסוגל לתרגם מילולית ביטוי משפת האם ולבקש אישור.
A2	מסוגל להשתמש במילה לא מספקת מתוך המאגר הקיים ולהשתמש בתנועות כדי להבהיר את מה שמתכוון לומר.
	מסוגל לזהות את מה שמתכוון אליו על ידי הצבעה ('הייתי רוצה את זה בבקשה')
A1	אין קיטאר

ניטור ותיקון	
C2	מסוגל לעקוף קושי על ידי חזרה אחורה וניסוח מחדש באופן חלק כל כך, שבני-השיח כמעט לא מבחינים.
C1	מסוגל לחזור אחורה כשמהה קושי ולהתנסח מחדש בלי להפסיק לגמרי את שטף הדיבור.
B2	מסוגל לתקן מעידות וטעויות אם מבחין בהן או אם גרמו לאי-הבנות. מסוגל לשים לב ל'טעויות חביבות' ולנטר את הדיבור במודע כדי להימנע מהן.

B1	מסוגל לתקן בלבול בזמנים או ביטויים הגוררים אי-הבנות אם בני-השיח מסמנים שיש בעיה.
	מסוגל לבקש אישור שהניסוח נכון. מסוגל להתחיל מחדש בעזרת טקטיקה אחרת כשיש קצר בתקשורת.
A2	אין מְתָאֵר
A1	אין מְתָאֵר

4.4.2 פעילויות ואסטרטגיות של קליטה

אלו כוללות פעילויות של האזנה וקריאה.

4.4.2.1 בפעילויות של קליטה שמיעתית (האזנה) משתמשי השפה, כמאזינים, קולטים ומעבדים תשומה דבורה המופקת על ידי דובר אחד או יותר. פעילויות האזנה כוללות:

- האזנה להודעות לציבור (מידע, הוראות, אזהרות וכו');
 ● האזנה לכלי תקשורת (רדיו, טלוויזיה, הקלטות, קולנוע);
 ● האזנה כאדם מהקהל (הצגה, אספות פומביות, הרצאות, בידור וכו');
 ● האזנה לשיחה הנשמעת באקראי וכו'.

בכל אחד מהמקרים, ייתכן שהמאזינים מחפשים:

- את העיקר;
 ● מידע ספציפי;
 ● הבנה מפורטת;
 ● השלכות וכו'.
 סולמות להדגמה ניתנים עבור:
 ● הבנת הנשמע – מבט על;
 ● הבנת אינטראקציה בין דוברים ילידים;
 ● האזנה כאדם מהקהל;
 ● האזנה להודעות ולהוראות;
 ● האזנה לכלי תקשורת ולהקלטות.

	הבנת הנשמע – מבט על
C2	מסוגל להבין בקלות כל צורה של דיבור, חי או משודר, המועבר בקצב ילידי מהיר.
C1	מסוגל להבין מספיק כדי לעקוב אחרי דיבור ממושך בנושאים מופשטים ומורכבים מחוץ לתחום ההתעניינות, אף על פי שיתכן שיהיה צורך לאשר פרטים פה ושם, במיוחד אם המבטא אינו מוכר. מסוגל לזהות טווח רחב של פתגמים ייחודיים וביטויים מקומיים תוך הערכת שינויי משלב. מסוגל לעקוב אחרי דיבור ממושך גם כשאינו מובנה באופן ברור וכאשר הקשרים רק נרמזים ולא מוצהרים במפורש.

B2	מסוגל להבין דיבור רגיל, חי או משודר, בנושאים מוכרים ולא-מוכרים שבהם נתקלים באופן רגיל במהלך חיים פרטיים, חברתיים, אקדמיים או מקצועיים. רק רעש רקע קיצוני, מבנה שיח חסר או שימוש בניבים משפיעים על יכולת ההבנה.
	מסוגל להבין את הרעיונות המרכזיים של דיבור שהוא מורכב מבחינת טיעונים ושפה בנושאים מוחשיים ומופשטים הנאמרים במבטא תקני, כולל דיונים טכניים בתחום ההתמחות. מסוגל לעקוב אחר דיבור ממושך ואחר קווי טיעון מורכבים בתנאי שהנושא מוכר באופן סביר ושכיוון השיחה מסומן בבירור ובמפורש.
B1	מסוגל להבין מידע עובדתי ברור ביחס לנושאים יומיומיים או מקצועיים, תוך זיהוי מסרים כלליים ופרטים ספציפיים, בתנאי שהדיבור מבוטא בבירור במבטא מוכר יחסית.
	מסוגל להבין את הנקודות המרכזיות בדיבור סטנדרטי ברור בנושאים מוכרים שבהם נתקלים באופן תדיר בעבודה, בלימודים, בבילויים וכו', כולל נרטיבים קצרים.
A2	מסוגל להבין מספיק כדי לענות על צרכים מוחשיים, בתנאי שהדיבור מבוטא לאט וברור.
	מסוגל להבין ביטויים ופתגמים הקשורים לתחומי עדיפות מידית (מידע אישי ומשפחתי בסיסי מאוד, קניות, גיאוגרפיה אזורית, תעסוקה) בתנאי שהדיבור מבוטא לאט וברור.
A1	מסוגל להבין דיבור אטי המבוטא באופן ברור במיוחד, תוך הפסקות ארוכות המאפשרות שהות להבנה.

	הבנת שיחה בין דוברים ילידים
C2	כמו C1
C1	מסוגל לעקוב בקלות אחר אינטראקציות מורכבות בין צדדים שלישיים בדיונים ובשיחות קבוצתיים, גם בנושאים מופשטים, מורכבים ולא מוכרים.
B2	מסוגל לעמוד בקצב שיחה נמרצת בין דוברים ילידים.
	מסוגל לעקוב אחרי רוב מה שנאמר מסביב במאמץ מסוים, אך ייתכן שיהיה קושי להשתלב ביעילות בשיחה עם כמה דוברים ילידים שאינם מתאימים כלל את דיבורם.
B1	מסוגל לעקוב באופן כללי אחרי הנקודות המרכזיות בדיון ארוך המתקיים סביב, בתנאי שהדיבור מבוטא באופן ברור ובמבטא תקני.
A2	מסוגל לזהות את נושא השיחה המתנהל סביב באופן כללי, כאשר זו מתנהלת לאט וברור.
A1	אין מתאר

	האזנה כאדם מהקהל
C2	מסוגל לעקוב אחר הרצאות ומצגות בנושאים מקצועיים, שבהן יש דרגה גבוהה של ביטויי השפה המדוברת, ניבים מקומיים או טרמינולוגיה לא מוכרת.
C1	מסוגל לעקוב אחר רוב ההרצאות, הדיונים והוויכוחים בקלות יחסית.
B2	מסוגל לעקוב אחרי עיקרי הדברים בהרצאות, בשיחות ובדיווחים וכן בצורות אחרות של מצגות אקדמיות ומקצועיות מורכבות מבחינת הטענות והשפה.

B1	מסוגל לעקוב אחר הרצאה או שיחה בתחום העניין, בתנאי שהנושא מוכר וההצגה ברורה ובנויה היטב.
	מסוגל לעקוב באופן כללי אחר שיחות ברורות וקצרות בנושאים מוכרים, בתנאי שהן מתנהלות בדיבור תקני המבוטא בברור.
A2	אין מֵתאר
A1	אין מֵתאר

	האזנה להודעות והוראות
C2	כמו C1
C1	מסוגל להפיק מידע ספציפי מהודעות לציבור באיכות נמוכה ועם עיוותי קול, למשל: בתחנה, באיצטדיון ספורט וכו'. מסוגל להבין מידע טכני מורכב כמו הוראות הפעלה, מפרטי מוצרים ושירותים מוכרים.
B2	מסוגל להבין הודעות ומסרים בנושאים מוחשיים ומופשטים הנאמרים בניב מקומי במהירות רגילה.
B1	מסוגל להבין מידע טכני פשוט כגון הוראות הפעלה למכשירים יומיומיים. מסוגל לעקוב אחרי הוראות הגעה מפורטות.
A2	מסוגל להבין את הנקודה המרכזית בהודעות ובמסרים קצרים, ברורים ופשוטים. מסוגל להבין הוראות הגעה פשוטות כדי להגיע ממקום אחד לאחר ברגל או בתחבורה הציבורית.
A1	מסוגל להבין הוראות המופנות אל המשתמש באופן ברור ואטי ולהבין הוראות הגעה פשוטות וקצרות.

	האזנה למדיה שמיעתית ולהקלטות
C2	כמו C1
C1	מסוגל להבין מגוון רחב של חומר שמיעתי מוקלט ומשודר, כולל שימושים לא שגרתיים, ולזהות דקויות של פרטים הכוללות גישות וקשרים משתמעים בין הדוברים.
B2	מסוגל להבין הקלטות בניב תקני שבו צפויים להיתקל בחיים החברתיים, המקצועיים או האקדמיים, ולזהות את הגישות ונקודות המבט של הדובר וכן את תוכן המידע.
B1	מסוגל להבין את רוב התכניות התיעודיות ברדיו ורוב החומר השמיעתי המוקלט או המשודר המובא בניב תקני, תוך יכולת לזהות את מצב הרוח וטון הדיבור של הדוברים.
	מסוגל להבין את תוכן המידע של רוב החומר השמיעתי המוקלט או המשודר בנושאים שמעניינים אותו המועברים בדיבור ברור ותקני.
A2	מסוגל להבין את הנקודות העיקריות של מבזקי חדשות ברדיו ובחומר מוקלט פשוט יותר בנושאים מוכרים, אם אלה מובאים באופן ברור ואטי יחסית.
	מסוגל להבין ולהוציא מידע חיוני מקטעי הקלטה קצרים העוסקים בעניינים יומיומיים צפויים אשר מובאים באופן אטי וברור.
A1	אין מֵתאר

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- לאיזה טווח של תשומות הלומדים יצטרכו / יהיו מצוידים בכלים הדרושים כדי / יידרשו להקשיב.
- לאילו מטרות הלומדים יאזינו לתשומה.
- באיזה אופן של האזנה יעסקו הלומדים.

4.4.2.2 בפעילויות של קליטה חזותית (קריאה) המשתמשים כקוראים מקבלים ומעבדים תשומה בצורת טקסטים כתובים המופקים על ידי מחבר אחד או יותר. דוגמאות של פעילויות קריאה כוללות:

- קריאה להתמצאות כללית;
- קריאה למטרות מידע, כגון שימוש במקורות עיוניים;
- קריאה וביצוע הוראות;
- קריאה להנאה.

ייתכן שמשתמשי השפה קוראים לשם:

- הבנת העיקר;
 - מציאת מידע ספציפי;
 - הבנה מפורטת;
 - הבנת ההשלכות וכו'.
- סולמות להדגמה ניתנים עבור:
- הבנת הנקרא – מבט על;
 - קריאת תכתובת;
 - קריאה לשם התמצאות;
 - קריאה לשם מידע ודיון;
 - קריאת הוראות.

	הבנת הנקרא – מבט על
C2	מסוגל להבין ולתת פרשנות ביקורתית כמעט לכל סוגי השפה הכתובה, כולל כתבים ספרותיים או עיוניים מופשטים, מורכבים או בסגנון עממי מאוד. מסוגל להבין מגוון רחב של טקסטים ארוכים ומורכבים תוך הכרה בדיוקים עדינים של סגנון ומשמעות מפורשת ומשתמעת.
C1	מסוגל להבין לעומק טקסטים ארוכים ומורכבים, בין שהם קשורים לתחום ההתמחות שלו ובין שלא, בתנאי שיש אפשרות לחזור שוב על הקטעים הקשים.
B2	מסוגל לקרוא באופן עצמאי למדי, תוך התאמת סגנון הקריאה ומהירות הקריאה לטקסטים ולמטרות שונים ושימוש סלקטיבי במקורות עיון מתאימים. אוצר מילים נרחב בקריאה, אך ייתכן שיהיו קשיים בזיהוי מטבעות לשון שאינן שכיחות.
B1	מסוגל לקרוא טקסטים ברורים ועובדתיים בתחומים הקשורים לתחומי ההתמחות והעניין שלו ברמת הבנה סבירה.

A2	מסוגל להבין טקסטים קצרים ופשוטים בנושאים מוכרים ומוחשיים הכתובים בשפה יומיומית או מקצועית שכיחה.
	מסוגל להבין טקסטים קצרים ופשוטים שאוצר המילים בהם הוא של מילים שכיחות ביותר, כולל מילים מאוצר מילים בין-לאומי משותף.
A1	מסוגל להבין טקסטים קצרים ופשוטים מאוד בקצב של ביטוי אחד בכל פעם, תוך זיהוי שמות, מילים וביטויים בסיסיים מוכרים וקריאה חוזרת כנדרש.

	קריאת תכתובת
C2	כמו C1
C1	מסוגל להבין כל תכתובת תוך שימוש במילון מדי פעם.
B2	מסוגל לקרוא תכתובת בנוגע לתחומי העניין שלו, ולהבין בקלות את המשמעות הבסיסית.
B1	מסוגל להבין תיאור של אירועים, תחושות ומשאלות במכתבים אישיים ברמה מספיקה כדי להתכתב בקביעות עם חברים.
A2	מסוגל להבין מכתבים ופקסים בסיסיים ושגרתיים (בירורים, הזמנות, אישורים וכו') בנושאים מוכרים.
	מסוגל להבין מכתבים אישיים קצרים ופשוטים.
A1	מסוגל להבין הודעות קצרות ופשוטות על גבי גלויות.

	קריאה לשם התמצאות
C2	כמו B2
C1	כמו B2
B2	מסוגל לסרוק טקסטים ארוכים ומורכבים במהירות ולאתר פרטים רלוונטיים. מסוגל לזהות במהירות את התוכן והרלוונטיות של חדשות, מאמרים ודיווחים במגוון רחב של נושאים מקצועיים ולהחליט אם בחינה יסודית משתלמת.
B1	מסוגל לסרוק טקסטים ארוכים יותר כדי לאתר מידע רצוי ולדלות מידע מחלקים שונים של הטקסט או מטקסטים שונים כדי לבצע משימה ספציפית.
	מסוגל למצוא ולהבין מידע רלוונטי בחומר יומיומי דוגמת מכתבים, עלונים ומסמכים רשמיים קצרים.
A2	מסוגל למצוא מידע ספציפי וצפוי בחומר יומיומי פשוט דוגמת פרסומות, תכניות, תפריטים, ביבליוגרפיה ולוחות זמנים.
	מסוגל לאתר מידע ספציפי ברשימות ולבודד את המידע הדרוש (כגון שימוש בדפי זהב כדי למצוא נותן שירות או בעל מקצוע).
	מסוגל להבין שלטים והודעות יומיומיים: במקומות ציבוריים דוגמת רחובות, מסעדות, תחנות רכבת; ובמקומות עבודה דוגמת הוראות הגעה, הוראות, שלטי אזהרה.
A1	מסוגל לזהות שמות, מילים וביטויים בסיסיים מוכרים בשלטים פשוטים במצבים היומיומיים הנפוצים ביותר.

קריאה לשם מידע ודין	
C2	כמו C1
C1	מסוגל להבין לעומק מגוון רחב של טקסטים ארוכים ומורכבים שסביר להיתקל בהם בחיים החברתיים, המקצועיים והאקדמיים, תוך זיהוי דקויות של פרטים כולל גישות ודעות מוצהרות ומשתמעות.
B2	מסוגל להשיג מידע, רעיונות ודעות ממקורות מקצועיים מאוד בתחום העניין שלו. מסוגל להבין מאמרים מקצועיים מחוץ לתחום העניין, בתנאי שאפשר להשתמש במילון מדי פעם כדי לוודא פרשנות לטרמינולוגיה.
B1	מסוגל להבין מאמרים ודוחות העוסקים בבעיות עכשוויות שבהם הכותבים מאמצים עמדות או נקודות מבט מסוימות. מסוגל לזהות את המסקנות העיקריות בטקסטים פולמוסיים המסומנים בבירור. מסוגל לזהות קו טיעון ביחס לנושא המוצג, אם כי לאו דווקא בפירוט. מסוגל לזהות נקודות משמעותיות בכתבות עיתון ברורות בנושאים מוכרים.
A2	מסוגל לזהות מידע ספציפי בחומר כתוב פשוט יותר שבו נתקל, דוגמת מכתבים, עלונים ומאמרי עיתון קצרים המתארים אירועים.
A1	מסוגל לקבל מושג על התוכן של חומר אינפורמטיבי פשוט ותיאורים פשוטים וקצרים, במיוחד אם יש תמיכה חזותית.

קריאת הוראות	
C2	כמו C1
C1	מסוגל להבין בפרטי פרטים הוראות ארוכות ומורכבות בנוגע למכונה או לנוהל חדש, בין שההוראות מתייחסות לתחום ההתמחות שלו ובין שלא, בתנאי שאפשר לקרוא שוב את הקטעים הקשים.
B2	מסוגל להבין הוראות ארוכות ומורכבות בתחום העניין שלו, כולל פרטים על תנאים ואזהרות, בתנאי שאפשר לקרוא שוב את הקטעים הקשים.
B1	מסוגל להבין הוראות הכתובות באופן ברור וקריא בנוגע לציד מסוים.
A2	מסוגל להבין נהלים, דוגמת נוהלי בטיחות, אשר מנוסחים בשפה פשוטה. מסוגל להבין הוראות פשוטות המופיעות על עצמים שנתקלים בהם בחיי היומיום, דוגמת טלפון ציבורי.
A1	מסוגל לעקוב אחר הוראות כתובות פשוטות וקצרות (למשל, לכו מנקודה זו לנקודה זו).

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע: ● לאילו מטרות הלומדים יצטרכו / יהיו מצוידים בכלים הדרושים כדי / יידרשו לקרוא; ● באילו אופנים הלומדים יצטרכו או ירצו / יצוידו בכלים הדרושים כדי / יידרשו לקרוא.	
--	--

4.4.2.3 בקליטה שמייעתית-חזותית המשתמשים מקבלים תשומה חזותית ושמייעתית בו-זמנית. פעילויות אלו כוללות:

- מעקב אחר טקסט בשעה שמקריאים אותו;
 - צפייה בטלוויזיה או בסרט עם כתוביות;
 - שימוש בטכנולוגיות (מולטימדיה, CD ROM וכו').
- סולם להדגמה ניתן עבור צפייה בטלוויזיה ובסרטים:

צפייה בטלוויזיה ובסרטים	
C2	כמו C1
C1	מסוגל לעקוב אחר סרט שיש בו מידה לא מבוטלת של סלנג ושימוש במטבעות לשון.
B2	מסוגל להבין את רוב החדשות בטלוויזיה ובתכניות האקטואליה. מסוגל להבין סרטים תיעודיים, ראיונות בזמן אמת, תכניות בידור, הצגות, ואת רוב הסרטים שבהם מדברים בניב תקני.
B1	מסוגל להבין חלק גדול מרוב תכניות הטלוויזיה בנושאים בעלי עניין אישי, דוגמת: ראיונות, הרצאות קצרות ודיווחי חדשות, כאשר ההגשה נעשית באופן ברור ואטי יחסית. מסוגל לעקוב אחר סרטים רבים שבהם פעלולים ועזרים חזותיים מרכיבים חלק גדול מהעלילה, ואשר מועברים בבהירות ובשפה ברורה. מסוגל להבין את הנקודות המרכזיות בתכניות טלוויזיה בנושאים מוכרים, אם ההגשה ברורה ואטי יחסית.
A2	מסוגל לזהות את הנקודות העיקריות של דיווח חדשות בטלוויזיה המדווח על אירועים, תאונות וכו', שיש בו שימוש גם בעזרים חזותיים. מסוגל לעקוב אחר שינויי נושא בדיווחי חדשות עובדתיים, ולקבל מושג על התוכן העיקרי.
A1	אין מתאר

4.4.2.4 אסטרטגיות קליטה כוללות זיהוי ההקשר וידע העולם הרלוונטי לו, תוך הפעלת סכמות הנחשבות מתאימות. אלה, בתורן, יוצרות ציפיות לגבי הארגון והתוכן של מה שעומד להתרחש (**מסגור**). בזמן תהליך פעילות הקליטה, האותות שזוהו בהקשר הכולל (לשוניים ושאינם לשוניים) והציפיות ביחס לאותו הקשר – שנוצרו על ידי הסכמות הרלוונטיות – משמשים להרכבת ייצוג של המשמעות המובעת והשערה לגבי הכוונה התקשורתית העומדת מאחוריה. באמצעות תהליך של אומדן רציף ממלאים פערים ניכרים ואפשריים במסר כדי להרחיב את ייצוג המשמעות, ומסיקים את משמעות המסר ומרכיביו (**הסקה**). ייתכן שהפערים שמולאו על ידי ההסקה נוצרו ממגבלות לשוניות, תנאי קליטה קשים, ומחסור בידע אסוציאטיבי או שנוצרו מהנחת בקיאות, עמימות, לשון המעטה, או קיצורים פונטיים מצד הדוברים או הכותבים. יכולת הקיום של המודל הנוכחי, שאליו הגיעו באמצעות תהליך זה, נבחנת מול העדויות הנקלטות מתוך האותות הקו-טקסטואליים והקונטקסטואליים כדי לבדוק אם הם מתאימים לסכמה שהופעלה – כלומר, עם הפרשנות של המצב (**בדיקת השערה**). זיהוי של אי-התאמה מוביל לחזרה לצעד הראשון (**מסגור**), בחיפוש אחר סכמה חלופית שתסביר טוב יותר את האותות בקלט (**שיפור ההשערה**).

- תכנון: מסגור (בחירת המערך המנטלי, הפעלת סכמות, יצירת ציפיות).
- ביצוע: זיהוי אותות והסקת מסקנות מהם.

- הערכה: בדיקת השערה: התאמת האותות לסכמות.
 - תיקון: שיפור ההשערה.
- סולם להדגמה ניתן:

זיהוי אותות והסקה (בדיבור ובכתיבה)	
C2	כמו C1
C1	מיומן בשימוש באותות קונטקסטואליים, דקדוקיים ולשוניים כדי להסיק על גישה, הלך רוח וכוונות, ולצפות את ההמשך.
B2	מסוגל להשתמש במגוון אסטרטגיות כדי להשיג הבנה, כולל הקשבה לשם זיהוי נקודות עיקריות; בדיקת הבנה תוך שימוש באותות קונטקסטואליים.
B1	מסוגל לזהות מילים לא מוכרות על-פי ההקשר בנושאים הקשורים לתחומי העניין שלו. מסוגל לנחש את משמעותן של מילים אקראיות לא מוכרות מתוך ההקשר ולהסיק את משמעות המשפט, בתנאי שהנושא הנדון מוכר.
A2	מסוגל להשתמש בהבנה של המשמעות הכללית של טקסטים ומבעים קצרים בנושאים יומיומיים מוחשיים כדי להפיק מתוך ההקשר את המשמעות הסבירה של מילים לא מוכרות.
A1	אין מתאר

4.4.3 פעילויות ואסטרטגיות אינטראקטיביות

4.4.3.1 אינטראקציה בעל פה

בפעילויות אינטראקטיביות משתמשי השפה פועלים לסירוגין כדוברים וכמאזינים, עם בן שיח אחד או יותר, כדי לבנות יחד שיח תוך משא ומתן על משמעות על-פי עיקרון שיתוף הפעולה.

אסטרטגיות קליטה והפקה מופעלות בלי הרף בשעת האינטראקציה. ישנם גם סוגי אסטרטגיות קוגניטיביות ושיתופיות (הנקראות גם אסטרטגיות שיח ואסטרטגיות שיתוף פעולה) העוסקים בניהול שיתוף פעולה ואינטראקציה. דוגמאות לאסטרטגיות כאלו הן: מתן ונטילה של רשות הדיבור, מסגור הנושא וקביעת גישה, הצעה והערכה של פתרונות, חזרה וסיכום של העניין שאליו הגיעו, וגישור במהלך עימות.

דוגמאות של פעילויות אינטראקטיביות כוללות:

- עסקאות
- שיחת חולין
- דיון לא רשמי
- דיון רשמי
- ויכוח
- ריאיון
- משא ומתן
- תכנון משותף
- שיתוף פעולה מעשי מכוון-מטרה

סולמות להדגמה ניתנים עבור:

- אינטראקציה בעל פה – מבט על
- הבנת בני-שיח שהם דוברים ילידים
- שיחה
- שיחה לא רשמית (עם חברים)
- דיון רשמי ופגישות
- שיתוף פעולה מכוון-מטרה
- עסקאות להשגת טובין ושירותים
- חילופי ידע
- לראיין ולהתראיין

	אינטראקציה בעל פה – מבט על
C2	שליטה טובה בביטויים ובניבים מקומיים תוך מודעות לרמות משמעות מרומזות. מסוגל להעביר דקויות משמעות במדויק תוך שימוש במגוון רחב של אמצעי התאמה, בדיוק סביר. מסוגל לחזור ולעקוף קושי בקלות כזאת, שבני-השיח כמעט אינם מבחינים בכך.
C1	מסוגל להתבטא ברהיטות ובספונטניות, כמעט ללא מאמץ. שליטה טובה במאגר לשוני נרחב המאפשר כיסוי על פערים במהירות בעזרת 'דרכים עקיפות'. יש מעט מאוד חיפוש בולט אחר ביטויים או אסטרטגיות הימנעות; רק נושא מורכב מבחינה רעיונית יכול לפגום בשטף לשוני טבעי וחלק.
B2	מסוגל להשתמש בשפה ברהיטות, בדיוק וביעילות בטווח רחב של נושאים כלליים, אקדמיים, מקצועיים ושל פנאי, תוך סימון ברור של קשרים בין רעיונות. מסוגל לתקשר בספונטניות תוך שליטה דקדוקית טובה בלי צורך ניכר בהגבלה של מה שרוצה לומר, תוך אימוץ דרגת רשמיות המתאימה לנסיבות.
	מסוגל לתקשר בדרגת רהיטות וספונטניות, שבזכותה אינטראקציה קבועה וקשרים ממושכים עם דוברים ילידים אפשריים בלי לאמץ אף אחד מהצדדים. מסוגל להדגיש את החשיבות האישית של אירועים וחוויות, להחזיק בדעות ולהסבירן באופן ברור על ידי מתן טיעונים רלוונטיים.
B1	מסוגל לתקשר בביטחון מסוים בנושאים שגורתיים ולא-שגורתיים מוכרים הקשורים לתחומי העניין והמקצוע שלו. מסוגל להחליף, לבדוק ולאשר מידע, להתמודד עם מצבים שגורתיים פחות ולהסביר למה משהו הוא בעיה. מסוגל לבטא מחשבות בנושאים מופשטים ותרבותיים כגון סרטים, ספרים, מוזיקה וכו'.
	מסוגל לנצל טווח נרחב של שפה פשוטה כדי להתמודד עם רוב המצבים הצפויים בזמן נסיעה. מסוגל להצטרף לשיחה בנושאים מוכרים ללא הכנה, לבטא דעות אישיות ולהחליף מידע בנושאים מוכרים, בעלי עניין אישי או הקשורים לחיי היומיום (כגון משפחה, תחביבים, עבודה, נסיעות וענייני היום).
A2	מסוגל לתקשר בקלות יחסית במצבים מובנים ובשיחות קצרות, בתנאי שהצד השני עוזר אם צריך. מסוגל להתמודד עם חילופי דברים פשוטים ושגורתיים בלי מאמץ מיוחד. מסוגל לשאול ולענות על שאלות ולהחליף רעיונות ומידע בנושאים מוכרים ובמצבים יומיומיים צפויים.
	מסוגל לתקשר במשימות פשוטות ושגרתיות המצריכות חילופי מידע קצרים וישירים בנושאים מוכרים ושגורתיים הקשורים בעבודה ובזמן פנוי. מסוגל להתמודד עם מצבים חברתיים קצרים מאוד, אבל לרוב אין מספיק הבנה כדי להחזיק את השיחה באופן עצמאי.

A1	מסוגל לתקשר באופן פשוט, אך התקשורת תלויה לחלוטין בחזרה בקצב דיבור אטי יותר, ניסוחים מחדש ותיקונים. מסוגל לשאול ולענות על שאלות פשוטות, לזיום ולענות להצהרות פשוטות בתחומים של צורך מידי או נושאים מוכרים מאוד.
-----------	--

	הבנת בני-שיח שהם דוברים ילידים	
C2	מסוגל להבין כל דובר ילידי במהלך שיחה, גם בנושאים מופשטים ומורכבים בעלי אופי מקצועי שמחוץ לתחום העניין שלו, בהינתן הזדמנות להתרגל למבטא או לניב המיוחד.	
C1	מסוגל להבין בפירוט שיחה בנושאים מופשטים ומורכבים בעלי אופי מקצועי מחוץ לתחום העניין שלו, אף על פי שיתכן שיתעורר צורך לאשר פרטים מסוימים, במיוחד אם המבטא לא מוכר.	
B2	מסוגל להבין בפירוט מה שנאמר בשפה דבורה רגילה גם בסביבה רועשת.	
B1	מסוגל לעקוב אחרי דיבור בשיחה יומיומית המבטא באופן ברור והמכוון אליו, אם כי יצטרך לפעמים לבקש חזרה על מילים או חלקי משפט מסוימים.	
A2	מסוגל להבין מספיק כדי להתמודד עם חילופי דברים פשוטים ושגתיים בלי מאמץ מיוחד. מסוגל כללית להבין דיבור ברור ותקני בעניינים מוכרים המכוונים כלפיו, בתנאי שאפשר לבקש חזרה או ניסוח מחדש מדי פעם.	
	מסוגל להבין דיבור אטי וברור המכוון אליו בשיחות יום יומיות פשוטות. מסוגל להבין בתנאי שהדובר מוכן להתאמץ.	
A1	מסוגל להבין ביטויים יומיומיים לשם מילוי צרכים מוחשיים פשוטים, המופנים ישירות אליו בדיבור ישיר ואטי ותוך חזרות, וכאשר יש דובר סימפטי. מסוגל להבין שאלות והוראות המופנות באטיות ובזהירות ולמלא הוראות קצרות ופשוטות.	

	שיחה	
C2	מסוגל לשוחח בנינוחות וכראוי, בלי מגבלות לשוניות המשבשות ניהול של חיים אישיים וחברתיים מלאים.	
C1	מסוגל להשתמש בשפה בגמישות וביעילות למטרות חברתיות, כולל לביטוי רגשות, רמזים ובדיחות.	
B2	מסוגל להשתתף בשיחה ארוכה ברוב הנושאים הכלליים באופן מלא, גם בסביבה רועשת. מסוגל לקיים מערכות יחסים עם דוברים ילידים בלי להרגיז או לשעשע אותם בטעות או לדרוש מהם להתנהג אחרת משהיו מתנהגים עם דובר ילידי. מסוגל לבטא דרגות של רגש ולהדגיש משמעות אישית של אירועים וחוויות.	
B1	מסוגל להצטרף לשיחות על נושאים מוכרים ללא הכנה. מסוגל לעקוב אחר דיבור במבטא ברור המכוון כלפיו בשיחה יומיומית, אף על פי שלפעמים יהיה צורך לבקש חזרה על מילים או על ביטויים מסוימים. מסוגל לקיים לאורך זמן שיחה או דיון, אם כי לפעמים יהיה קשה לעקוב אחריו כאשר הוא מנסה לבטא את כוונותיו במדויק. מסוגל לבטא ולהגיב לרגשות כגון הפתעה, שמחה, עצב, עניין או חוסר עניין.	

A2	מסוגל לפתח קשר חברתי: פגישות ופרידות; היכרויות; הכרת תודה. מסוגל להבין באופן כללי שיחה ברורה ותקנית המוכוונת כלפיו בנושאים מוכרים, בתנאי שיש אפשרות לבקש חזרה או ניסוח מחדש מפעם לפעם. מסוגל להשתתף בשיחות קצרות בהקשרים שגרתיים בנושאים שיש לו עניין בהם. מסוגל לבטא רגשות במונחים קצרים ופשוטים, ולבטא תודה. מסוגל להתמודד עם חילופי דברים קצרים, אך בדרך כלל אינו מסוגל להחזיק שיחה באופן עצמאי, אף על פי שהוא עשוי להבין אם בן השיח יתאמץ. מסוגל להשתמש בצורות נימוס יומיומיות לדרישות שלום ולפניות. מסוגל להציע ולקבל הזמנות, הצעות והתנצלויות. מסוגל לבטא את מה שאוהב או לא אוהב.
A1	מסוגל לערוך היכרות ולהשתמש בביטויים בסיסיים של שלום ולהתראות. מסוגל לשאול לשלום אנשים ולהגיב לחדשות. מסוגל להבין ביטויים יומיומיים המכוונים למילוי צרכים מוחשיים, המופנים ישירות כלפיו בדיבור אטי וברור תוך חזרות, מצד דובר סימפטי.
C2	שיחה לא רשמית (עם חברים) כמו C1
C1	מסוגל לעקוב אחר אינטראקציות מורכבות בין צדדים שלישיים ולהשתתף בקלות בשיחה קבוצתית גם בנושאים מופשטים, מורכבים ולא מוכרים.
B2	מסוגל לעמוד בקצב של שיחה ערה בין דוברים ילידים. מסוגל לבטא רעיונות ודעות בדיוק, וכן להציג קווי טיעון מורכבים באופן משכנע ולהגיב עליהם. מסוגל להשתתף באופן פעיל בשיחה לא רשמית בהקשרים מוכרים, להעיר, להציג נקודות מבט באופן ברור, להעריך הצעות חלופיות וכן להעלות ולהגיב להשערות. מסוגל להבין את רוב הנאמר סביבו תוך מאמץ מסוים, אולי תוך קושי להשתתף באופן יעיל בשיחה עם כמה דוברים ילידים שאינם משנים את דיבורם בשום דרך. מסוגל להסביר ולעמוד על דעתו בשיחה תוך מתן הסברים, טיעונים והערות רלוונטיים.
B1	מסוגל לעקוב אחרי הרבה ממה שנאמר סביב נושאים כלליים בתנאי שבני-השיח נמנעים משימוש בניבים, וחיתוך הדיבור שלהם ברור. מסוגל לבטא מחשבות בנושאים מופשטים או תרבותיים דוגמת מוזיקה וקולנוע. מסוגל להסביר למה משהו הוא בעיה. מסוגל לתת הערות קצרות על דעות של אחרים. מסוגל להשוות ולהנגיד בין חלופות, ולדון בשאלות לאן ללכת, מה לעשות, את מי או את מה לבחור וכו'. מסוגל לעקוב באופן כללי אחרי הנקודות המרכזיות של שיחה לא רשמית עם חברים בתנאי שהדיבור מבוטא בבירור ובסגנון דיבור סטנדרטי. מסוגל לתת או לבקש דעות ונקודות מבט אישיות בשיחות על נושאים שיש לו עניין בהם. מסוגל לבטא דעה ולהגיב על פתרונות מוצעים לבעיות או לשאלות מעשיות של מה לעשות, לאן ללכת, איך לארגן אירוע (למשל יציאה). מסוגל לבטא אמונה, דעה, הסכמה או אי-הסכמה באופן מנומס.

מסוגל לזהות באופן כללי את נושא השיחה סביבו, המתקיימת באופן ברור ואטי. מסוגל לשוחח על מה לעשות בערב, בסוף שבוע. מסוגל להעלות הצעות ולהגיב להצעות. מסוגל להסכים או לא להסכים עם אחרים.	A2
מסוגל לשוחח על נושאים מעשיים יומיומיים באופן פשוט כאשר מדברים באופן ברור, אטי וישיר. מסוגל לשוחח על מה לעשות, לאן ללכת, ולקבוע מפגש.	
אין קְּתָאֵר	A1

דיון רשמי ופגישות	
מסוגל לעמוד על דעה בדיון רשמי על נושאים מורכבים, תוך הצגת טיעונים ברורים ומשכנעים, ובלי להיות בעמדת נחיתות מול דוברים ילידים.	C2
מסוגל לעקוב אחרי הדיון בקלות, גם בנושאים מופשטים ולא מוכרים. מסוגל להציג טיעון או עמדה רשמית באופן משכנע, להגיב לשאלות ולהערות ולענות לקווי טיעון מורכבים של טענות נוגדות באופן רוט, ספונטני והולם.	C1
מסוגל לעקוב אחרי דיונים ערים ולזהות בצורה מדויקת טיעונים בעד ונגד נקודת המבט. מסוגל לבטא דעות ורעיונות באופן מדויק, להציג טיעונים מורכבים ולהגיב עליהם באופן משכנע.	
מסוגל להשתתף באופן פעיל בדיון רשמי שגרתי ולא שגרתי. מסוגל לעקוב אחרי הדיון בנושאים הקשורים לתחום העניין שלו, ולהבין בפרוטרוט את הנקודות שהדובר מדגיש. מסוגל לתרום לשיחה, להסביר ולהגן על עמדה, להעריך הצעות חלופיות, להעלות השערות ולהגיב להשערות.	B2
מסוגל לעקוב אחרי הרבה מהנאמר הקשור לתחום העניין, בתנאי שהדוברים נמנעים משימוש בניבים ומתבטאים באופן ברור. מסוגל להסביר נקודת מבט באופן ברור, אך תוך קושי לנהל דיון. מסוגל להשתתף בדיון רשמי שגרתי בנושאים מוכרים כשהשיחה מבוטאת בבירור בניב התקני ומורכבת מחילופי מידע עובדתי, קבלת הוראות או דיון בפתרונות לבעיות מעשיות.	B1
מסוגל לעקוב באופן כללי אחרי שינויי נושא בדיון רשמי בתחום העניין שלו, המנוהל באופן אטי וברור. מסוגל להחליף מידע רלוונטי ולומר את דעתו בבעיות מעשיות כאשר הוא נשאל באופן ישיר, בתנאי שניתנת עזרה בניסוח ואפשר לבקש חזרה על נקודות מרכזיות אם צריך.	A2
מסוגל להביע דעה בנושא בזמן פנייה ישירה בישיבה רשמית, בתנאי שניתנת האפשרות לבקש חזרה על נקודות מרכזיות אם צריך.	
אין קְּתָאֵר	A1

הערה: הקְּתָאֵרִים בתת-סולם זה לא כילו אמפירית עם מודל המדידה.

שיתוף פעולה מוכוון-מטרה (כגון: תיקון רכב, דיון על מסמך, ארגון אירוע)	
כמו B2	C2
כמו B2	C1
מסוגל להבין הוראות מפורטות באופן מהימן. מסוגל לסייע בתהליך העבודה על ידי הזמנת אחרים להצטרף, לומר את דעתם וכו'. מסוגל להגדיר נושא או בעיה באופן ברור, לתהות על סיבות או על השלכות ולשקול יתרונות וחסרונות של גישות שונות.	B2
מסוגל לעקוב אחרי הנאמר, אף על פי שיייתכן שיהיה צורך לבקש חזרה או הבהרה אם הדיבור של האחרים הוא מהיר או ממושך. מסוגל להסביר למה משהו בעייתי, לדון בצעד הבא, להשוות ולהנגיד חלופות. מסוגל לתת הערות קצרות על דעתם של אחרים.	B1
מסוגל כללית לעקוב אחרי הנאמר, ובמקרה הצורך לחזור על חלק מהנאמר כדי לוודא הבנה הדדית. מסוגל להציג בבירור דעות ותגובות בעניין פתרונות אפשריים או בשאלה לגבי הצעד הבא, תוך מתן סיבות והסברים קצרים. מסוגל להזמין אחרים להביע את דעתם בשאלה כיצד להתקדם.	
מסוגל להבין מספיק כדי להתמודד עם משימות פשוטות ושגרתיות בלי מאמץ מיוחד, תוך בקשה פשוטה לחזרה כאשר יש קושי להבין. מסוגל לדון בצעד הבא, להציע הצעות ולהגיב להצעות, לבקש ולתת הכוונה.	A2
מסוגל לסמן כאשר הוא מצליח לעקוב אחרי השיחה, ולהסביר מה מקשה עליו להבין, אם בן השיח נכון לסייע. מסוגל לתקשר במשימות פשוטות ושגרתיות תוך שימוש בביטויים פשוטים כדי לבקש ולתת דברים, לקבל מידע פשוט ולדון בצעד הבא.	
מסוגל להבין שאלות והוראות המופנות אליו לאט ובזהירות, ולעקוב אחרי הוראות קצרות ופשוטות. מסוגל לבקש מאנשים דברים, ולתת לאנשים דברים.	A1

עסקאות להשגת טובין ושירותים	
כמו B2	C2
כמו B2	C1
מסוגל להתמודד מבחינה לשונית עם משא ומתן לפתרון מחלוקת כמו דוח תנועה לא הוגן, אחריות כלכלית לנזק בדירה או אשמה בנוגע לתאונה. מסוגל לבנות בכלליות טענה לפיצויים תוך שימוש בשפת שכנוע כדי לדרוש תגמול ולקבוע בבירור את הגבולות לכל ויתור.	B2
מסוגל להסביר בעיה שהתעוררה ולהבהיר שנותן השירות או הלקוח חייב לוותר.	

מסוגל להתמודד עם רוב העסקאות העלולות להתעורר בזמן נסיעה, ארגון נסיעה או מלון, או בהתמודדות עם הרשויות במדינה זרה. מסוגל להתמודד עם מצבים שגורתיים פחות בחנויות, סניפי דואר, בנקים וכו', כגון החזרת רכישה לא מוצלחת. מסוגל להגיש תלונה. מסוגל להתמודד עם רוב המצבים העלולים להתעורר במהלך קביעת נסיעה דרך סוכן או בנסיעה עצמה, כמו למשל לשאול נוסע היכן לרדת כדי להגיע ליעד.	B1
מסוגל להתמודד עם היבטים משותפים של חיי היומיום כמו נסיעות, לינה, אוכל וקניות. מסוגל להשיג את כל המידע הדרוש מלשכת תיירות, כל עוד הוא ישיר ולא מקצועי באופיו. מסוגל לבקש ולתת שירותים טובים וידידותיים. מסוגל להשיג מידע פשוט לגבי נסיעות, תחבורה ציבורית: אוטובוסים, רכבות ומוניות, לבקש ולתת הוראות הגעה, ולקנות כרטיסים. מסוגל לשאול על דברים ולבצע רכישות פשוטות בחנויות, בדואר או בבנק. מסוגל לבקש ולתת מידע לגבי כמויות, מספרים, מחירים וכו'. מסוגל לבצע רכישות פשוטות על ידי תיאור הדבר הדרוש ושאלה לגבי המחיר. מסוגל להזמין ארוחה.	A2
מסוגל לבקש מאנשים דברים ולתת להם דברים. מסוגל להתמודד עם מספרים, כמויות, עלויות וזמנים.	A1
חילופי ידע	
כמו B2	C2
כמו B2	C1
מסוגל להבין ולהחליף מידע מורכב ועצות בטווח המלא של הנושאים הקשורים לתחום העיסוק. מסוגל מהימנה להעביר מידע מפורט. מסוגל לתת תיאור ברור ומפורט לגבי ביצוע תהליך. מסוגל לעבד מידע ולדווח על מידע ועל טיעונים מכמה מקורות.	B2
מסוגל להחליף, לבדוק ולאשר בביטחון מצבור של מידע עובדתי בנושאים שגורתיים ולא-שגורתיים מוכרים בתחום העיסוק שלו. מסוגל לתאר כיצד לעשות משהו, תוך מתן הוראות מפורטות. מסוגל לסכם ולהביע דעה על סיפור קצר, מאמר, שיחה, דיון, ריאיון או סרט תיעודי ולענות על שאלות נוספות לגבי פרטים.	B1
מסוגל לברר ולהעביר מידע עובדתי ישיר. מסוגל לבקש הוראות הגעה מפורטות ולבצען. מסוגל להשיג מידע מפורט נוסף.	

A2	מסוגל להבין מספיק כדי להתמודד עם חילופי דברים פשוטים ושגרתיים בלי מאמץ מיוחד. מסוגל להתמודד עם דרישות יומיומיות מעשיות: לגלות ולהעביר מידע עובדתי פשוט. מסוגל לשאול ולענות על שאלות לגבי הרגלים ושגרות. מסוגל לשאול ולענות על שאלות לגבי תחביבים ופעילויות בעבר. מסוגל לתת הוראות ולמלא אחר הוראות והכוונות פשוטות, כמו להסביר איך להגיע למקום מסוים.
	מסוגל לתקשר במשימות שגרתיות ופשוטות המצריכות חילופי ידע פשוט וישיר. מסוגל להחליף מידע מוגבל בנושאים תפעוליים מוכרים ושגרתיים. מסוגל לשאול ולענות על שאלות לגבי מה הוא עושה בעבודה ובזמן הפנוי. מסוגל לבקש ולתת הוראות הגעה פשוטות תוך סימון על מפה או תכנית. מסוגל לבקש ולתת מידע אישי.
A1	מסוגל להבין שאלות והוראות המופנות באופן אטי וברור ולמלא אחר הוראות קצרות ופשוטות. מסוגל לשאול ולענות על שאלות פשוטות, ליזום ולהגיב למשפטים פשוטים בתחומים של צורך מדי או בנושאים מוכרים מאוד. מסוגל לשאול ולענות על שאלות לגבי עצמו ואחרים – היכן הוא גר, את מי הוא מכיר, דברים שיש ברשותו. מסוגל לבטא זמנים בביטויים כגון בשבוע הבא, ביום שישי האחרון, בנובמבר, בשעה שלוש.

	לראיין ולהתראיין
C2	מסוגל להשתתף בדיאלוג בהצלחה יתרה, להבנות את השיחה ולנהל אינטראקציה סמכותית ברהיטות מלאה בתור מראיין או מרואיין, לא פחות מדוברים ילידים.
C1	מסוגל להשתתף באופן מלא בריאיון, כמראיין או מרואיין, תוך הרחבה ופיתוח של העניין הנדון ברהיטות ובלי תמיכה, ועם התמודדות טובה עם הערות ביניים.
B2	מסוגל לנהל ריאיון יעיל ורהוט, עם יכולת לחרוג מהשאלות המתוכננות ולשאול שאלות ספונטניות, לבדוק יותר לעומק תשובות מעניינות.
	מסוגל ליזום בריאיון, להרחיב ולפתח רעיונות עם מעט עזרה או דרבון מצד המראיין.
B1	מסוגל לספק מידע מוחשי נדרש במהלך ריאיון או התייעצות (כמו תיאור תסמינים לרופא) אך בדיוק מוגבל. מסוגל לקיים ריאיון מתוכנן, לבדוק ולאמת מידע, אף על פי שיתכן שיהיה צורך לבקש חזרה אם תגובת הצד השני מהירה או ממושכת.
	מסוגל באופן חלקי ליזום במהלך ריאיון או התייעצות (למשל, להעלות נושא חדש) אך הדבר תלוי מאוד במראיין באינטראקציה. מסוגל להשתמש בשאלון מוכן מראש כדי לנהל ריאיון מובנה, עם כמה שאלות המשך ספונטניות.
A2	מסוגל להיות מובן בריאיון ולהעביר רעיונות ומידע בנושאים מוכרים, בתנאי שיש אפשרות לבקש הבהרה מדי פעם, ויש אפשרות לסיוע בניסוח תשובות.
	מסוגל לענות על שאלות פשוטות ולהגיב למשפטים פשוטים במהלך ריאיון.
A1	מסוגל לענות בריאיון לשאלות פשוטות וישירות הנאמרות לאט מאוד ובבירור, בדיבור תקני ולא בניב מקומי, לגבי פרטים אישיים.

4.4.3.2 אינטראקציה בכתב

אינטראקציה באמצעות שפה כתובה כוללת פעילויות כמו:

- העברה והחלפה של מסרים, מזכרים וכו', כאשר אינטראקציה דבורה אינה אפשרית או אינה מתאימה;
- התכתבות באמצעות מכתבים, פקסים, דוא"ל וכו';
- משא ומתן על הטקסט של חוזים, הסכמים, הודעות רשמיות וכו' על ידי ניסוח מחדש וחילופי טיטות, שינויים, תיקוני הגהה וכו';
- השתתפות בהתייעצויות מקוונות או לא מקוונות באמצעות מחשב.

4.4.3.3 מובן שאינטראקציה פנים-אל-פנים יכולה לערב כמה סוגים של תקשורת: דבורה, כתובה, שמיעתית-חזותית, פארא-לשונית (ראו סעיף 4.4.5.2) ופארא-טקסטואלית (ראו סעיף 4.4.5.3).

4.4.3.4 התחכום הגובר בתוכנות מחשב מגביר את התקשורת האינטרקטיבית בין האדם למכונה, וחשיבותה הולכת וגדלה בתחום הציבורי, התעסוקתי, החינוכי ואפילו הפרטי.

סולמות להדגמה ניתנים עבור:

- האינטראקציה בכתב - מבט על;
- תכתובת;
- פתקים, הודעות וטפסים.

	האינטראקציה בכתב - מבט על
C2	כמו C1
C1	מסוגל להתבטא בבהירות ובדיוק, תוך התייחסות גמישה ויעילה לבן השיח.
B2	מסוגל לבטא חדשות ודעות ביעילות בכתב, ולהתייחס לביטויים כאלו של אחרים.
B1	מסוגל להעביר מידע ורעיונות בנושאים מופשטים ומוחשיים, לבדוק מידע ולשאול או להסביר בעיות בדיוק סביר. מסוגל לכתוב מכתבים אישיים והודעות המבקשים או מעבירים מידע פשוט בעל רלוונטיות מידית, תוך הדגשת הדבר החשוב ביותר בעיניו.
A2	מסוגל לכתוב הודעות נוסחתיות קצרות ופשוטות המתייחסות לנושאים של צורך מדי.
A1	מסוגל לבקש או להעביר פרטים אישיים בכתב.

	תכתובת
C2	כמו C1
C1	מסוגל להתבטא בבהירות ובדיוק בתכתובת אישית, תוך שימוש גמיש ויעיל בשפה, כולל שימוש לביטוי רגשות, רמזים ובדיחות.
B2	מסוגל לכתוב מכתבים המצליחים להעביר דרגות של רגש ומדגישים את המשמעות האישית של אירועים וחוויות, תוך מתן תגובה על החדשות ועל הדעות של המכותב.

B1	מסוגל לכתוב מכתבים אישיים ובהם למסור חדשות ולבטא מחשבות בנושאים מופשטים או תרבותיים דוגמת מוזיקה וסרטים.
	מסוגל לכתוב מכתבים אישיים המתארים בפירוט חוויות, רגשות ואירועים.
A2	מסוגל לכתוב מכתבים אישיים פשוטים מאוד המבטאים תודה והתנצלות.
A1	מסוגל לכתוב גלויה פשוטה וקצרה.

	פתקים, הודעות וטפסים
C2	כמו B1
C1	כמו B1
B2	כמו B1
B1	מסוגל לרשום הודעות המעבירות שאלות ומסבירות בעיות. מסוגל לרשום הודעות המעבירות מידע פשוט בנושאים של רלוונטיות מידית לחברים, לאנשי שירות, למורים ולאחרים מחיי היומיום, תוך העברת הנקודות החשובות.
A2	מסוגל לרשום הודעות קצרות ופשוטות בתנאי שאפשר לבקש חזרה וניסוח מחדש. מסוגל לכתוב הודעות קצרות ופשוטות ופתקים המתייחסים לנושאים של צורך מיד.
A1	מסוגל לרשום מספרים ותאריכים, שם פרטי, לאום, כתובת, גיל, תאריך לידה או תאריך הגעה למדינה וכו', למשל בטופס קבלה למלון.

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:	
●	באילו סוגי אינטראקציות תקשורתיות הלומדים יצטרכו / יצוידו בכלים הדרושים כדי / יידרשו להיות מעורבים;
●	איזה תפקיד הלומדים יצטרכו או ירצו / יצוידו בכלים הדרושים כדי / יידרשו למלא באינטראקציה.

4.4.3.5 אסטרטגיות של אינטראקציה

אינטראקציה כוללת פעילויות קליטה והפקה וכן גם פעילויות הייחודית לבניית שיח משותף. משום כך, כל אסטרטגיות הקליטה וההפקה המוזכרות לעיל מעורבות גם הן באינטראקציה. אינטראקציה בעל פה דורשת יצירה קולקטיבית של משמעות על ידי יצירת מידה מסוימת של הקשר מנטלי משותף, מגדירה את הנחות הבסיס, מביאה בחשבון מאיזו נקודת מוצא כל אחד מגיע, ומקרבת בין כולם או מגדירה ויוצרת מרווח נוח, לרוב בזמן אמת. משמעות העובדה הזאת היא שנוסף על אסטרטגיות קליטה והפקה, ישנו סוג של אסטרטגיות הייחודי לאינטראקציה ועוסק בניהול תהליך זה. כמו כן, העובדה שהאינטראקציה היא לרוב פנים-אל-פנים נוטה ליצור כפילות גדולה יותר הן במונחים לשוניים של טקסט, והן במונחים פארא-לשוניים ואותות קונטקסטואליים. כל אלה יכולים להיות מתוחכמים יותר או פחות ומפורשים יותר או פחות, תלוי במידה המתאימה כפי שהיא עולה מהניטור המתמיד שהמשתתפים עורכים על התהליך.

תכנון לקראת אינטראקציה בעל פה כולל הפעלת סכמות או "פרקסאוגרמה" (תרשים המציג את המבנה של אינטראקציה תקשורתית) של חילופי הדברים האפשריים והסבירים בפעילות העומדת להתקיים (**מסגור**), תוך התחשבות במרחק התקשורתי מבני-השיח האחרים (**זיהוי פערי מידע** / **פערי דעות**; **שיפוט בדבר מה אפשר להניח כנתון**) כדי לבחור אפשרויות ולתכנן מהלכים אפשריים בחילופי דברים כאלו (**תכנון מהלכים**). במהלך הפעילות עצמה, משתמשי השפה נוקטים אסטרטגיות של השתתפות לפי תור כדי ליזום ברשות הדיבור (**נטילת רשות הדיבור**), כדי לחזק את שיתוף הפעולה במשימה ולשמור את השיחה בנתיב הרצוי (**שיתוף פעולה: בין-אישי**). כדי לסייע להבנה הדדית ולשמור על גישה ממוקדת למשימה הנדונה (**שיתוף פעולה: רעיוני**) וכדי שהם עצמם יוכלו לבקש סיוע בניסוח (**בקשת עזרה**). בדומה לתכנון, גם הערכה מתרחשת ברמה התקשורתית: שיפוט ההתאמה בין הסכמה המתוכננת לבין מה שקורה בפועל (**ניטור: סכמות, פרקסאוגרמה**) והמידה שבה הדברים מתקדמים באופן הרצוי (**ניטור: השפעה, הצלחה**); אי-הבנה או עמימות בלתי נסבלת גוררות בקשות להבהרה היכולות להיות ברמה התקשורתית או הלשונית (**בקשת / מתן הבהרות**) ומעורבות פעילה כדי לבסס תקשורת מחדש ולהבהיר אי-הבנות כאשר נדרש (**תיקון תקשורת**).

תכנון

- מסגור (בחירת פרקסאוגרמה)
- זיהוי פערי מידע / פערי דעות
- שיפוט בדבר מה אפשר להניח כנתון
- תכנון מהלכים

ביצוע

- נטילת רשות הדיבור
- שיתוף פעולה (בין-אישי)
- שיתוף פעולה (רעיוני)
- התמודדות עם הבלתי צפוי
- בקשת עזרה

הערכה

- ניטור (סכמה, פרקסאוגרמה)
- ניטור (השפעה, הצלחה)

תיקון

- בקשת הבהרות
- מתן הבהרות
- תיקון תקשורת

סולמות להדגמה ניתנים עבור:

- נטילת רשות הדיבור;
- שיתוף פעולה;
- בקשת הבהרות.

נטילת רשות הדיבור (השתתפות לפי תור)	
C2	כמו C1
C1	מסוגל לבחור ביטוי מתאים ממאגר זמין של תפקודי שיח כהקדמה מתאימה לדבריו, כדי לזכות ברשות הדיבור או להרוויח זמן ולשמור על רשות הדיבור תוך כדי חשיבה.
B2	מסוגל להתערב בדיונים באופן הולם תוך שימוש בשפה המתאימה לכך. מסוגל ליזום, לקיים ולסיים שיחה באופן הולם תוך השתתפות יעילה לפי התור. מסוגל ליזום שיחה, להשתתף כאשר מתאים ולסיים את השיחה כשצריך, אף על פי שלא תמיד זה ייעשה באלגנטיות. מסוגל להשתמש בביטויים שגורים ("על השאלה הזאת קשה לענות") כדי להרוויח זמן ולשמור על רשות הדיבור תוך כדי ניסוח הדברים.
B1	מסוגל להתערב בשיחה בנושא מוכר תוך שימוש בביטוי מתאים לנטילת רשות הדיבור. מסוגל ליזום, לקיים ולסיים שיחות פנים-אל-פנים פשוטות בנושאים מוכרים או בעלי עניין אישי.
A2	מסוגל ליישם טכניקות פשוטות כדי לפתוח, לקיים או לסיים שיחה קצרה. מסוגל ליזום, לקיים ולסיים שיחות פנים-אל-פנים פשוטה. מסוגל לבקש תשומת לב.
A1	אין מְתָאֵר

שיתוף פעולה	
C2	כמו C1
C1	מסוגל לקשר במיומנות בין דבריו ובין דברי הדוברים האחרים.
B2	מסוגל לעקוב אחר אמירות ולהגיב עליהן, וכך לסייע להתפתחות הדיון. מסוגל לסייע להתקדמות הדיון בנושאים מוכרים תוך אישור הבנה, הזמנת אחרים וכו'.
B1	מסוגל להפעיל מאגר בסיסי של שפה ואסטרטגיות כדי לסייע בקיום דיון או שיחה. מסוגל לסכם את הנקודה שבה דובר וכך לסייע במיקוד השיחה. מסוגל לחזור על חלק ממה שאמר אחד הדוברים כדי לוודא הבנה הדדית ולסייע בשמירה על נתיב ההתפתחות של רעיונות. מסוגל להזמין אחרים להצטרף לדיון.
A2	מסוגל להראות כאשר הוא עוקב אחרי הדיון.
A1	אין מְתָאֵר

בקשת הבהרות	
כמו B2	C2
כמו B2	C1
מסוגל לשאול שאלות המשך כדי לוודא הבנה של כוונת הדובר ולבקש הבהרה של נקודות לא ברורות.	B2
מסוגל לבקש מהדובר להבהיר את דבריו.	B1
מסוגל לבקש בפשטות רבה לחזור על מה שלא הובן. מסוגל לבקש הבהרה של מילות או ביטויי מפתח שלא הובנו, תוך שימוש בביטויים שגורים.	A2
מסוגל לציין אי-הבנה.	
אין מתאר	A1

4.4.4 תיווך פעילויות ואסטרטגיות

בפעילויות תיווך משתמשי השפה אינם שואפים לבטא את הכוונה שלהם אלא פשוט לשמש כמתווכים בין בני שיח אשר אינם מצליחים להבין זה את זה ישירות – לרוב (אך לא רק) דוברי שפות שונות. דוגמאות לפעילויות תיווך כוללות תרגום בעל פה ותרגום בכתב, וכן סיכום או ניסוח מחדש של טקסטים באותה שפה כאשר שפת הטקסט המקורי אינה מובנת לנמען, כמו במקרים האלה:

4.4.4.1 תיווך בעל פה

- תרגום סימולטני (כנסים, ישיבות, נאומים רשמיים וכו');
 - תרגום עוקב (נאומי ברכה, טיולים מודרכים וכו');
 - תרגום לא רשמי:
 - של מבקרים זרים במדינה שלו;
 - של דוברים ילידים כשהוא בחו"ל;
 - במצבים חברתיים ועסקיים לחברים, משפחה, לקוחות, אורחים מחו"ל וכו';
 - של שלטים, תפריטים, הודעות וכו'.

4.4.4.2 תיווך בכתב

- תרגום מדויק (למשל של חוזים, טקסטים משפטיים ומדעיים וכו');
- תרגום ספרותי (רומנים, דרמה, שירה, תמלילים וכו');
- סיכום העיקר (מאמרי עיתונות וכתבי עת וכו') בשפה השנייה או בין שפת האם לשפה השנייה;
- ניסוח אחר (טקסטים מקצועיים להדיוטות וכו').

4.4.4.3 אסטרטגיות תיווך משקפות דרכים להתמודדות עם דרישה לשימוש במשאבים מוגבלים לשם עיבוד מידע ויצירת משמעות שקולה. ייתכן שהתהליך ידרוש תכנון מראש כדי לארגן ולמקסם משאבים (**פיתוח ידע מקדים; איתור תמיכות; הכנת רשימת מונחים**) וכן הפעלת שיקול דעת בנוגע לדרך ההתמודדות עם המשימה הנדונה (**התחשבות בצורכי בני-השיח; בחירת גודל יחידת התרגום**). במהלך תהליך הפרשנות, הסבר המונחים או התרגום, המתווך צריך להסתכל קדימה אל מה שעומד לבוא תוך ניסוח של מה שכבר נאמר – להטוט עם שני "גושים" או יחידות פרשנות בו-זמנית (**תצוגה מוקדמת**). הוא צריך לשים לב לצורות ביטוי כדי להרחיב את מאגר המונחים שלו (**ציון אפשרויות, שקילות**) וליצור איים של מהימנות (גושים מורכבים מראש) אשר משחררים

קיבולת עיבוד לטובת תצוגה מקדימה. מצד שני, הוא גם צריך להפעיל טכניקות כדי "לגלוש" מעל אי-ודאויות ולמנוע תקלות תוך שימור תצוגה מקדימה (**גישור על פערים**). הערכה מתרחשת ברמה התקשורתית (**בדיקת הדמיון**) וברמה הלשונית (**בדיקת עקביות בשימוש**), וגם - במיוחד בתרגום בכתב - מובילה לתיקון באמצעות ספרי עיון ואנשים בעלי ידע בתחום המדובר (**זיקוק באמצעות שימוש במילונים ואגרונים; התייעצות עם מומחים, מקורות**).

- תכנון פיתוח ידע מקדים;
זיהוי תמיכות;
הכנת רשימת מונחים;
התחשבות בצורכי בני השיח;
בחירת גודל יחידת התרגום.
- ביצוע תצוגה מקדימה: עיבוד תשומה וניסוח הגוש האחרון בו-זמנית בזמן אמת;
ציון אפשרויות, שקילות;
גישור על פערים.
- הערכה בדיקת הדמיון של שתי גרסאות;
בדיקת עקביות בשימוש.
- תיקון זיקוק דרך שימוש במילונים, אגרונים;
התייעצות עם מומחים, מקורות.
אין עדיין סולמות להדגמה זמינים.

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- מהן פעילויות התיווך שעמן הלומדים יצטרכו / יהיו מצוידים בכלים הדרושים כדי / יידרשו להתמודד.

4.4.5 תקשורת לא-מילולית

4.4.5.1 פעולות מעשיות המלוות פעילויות שפה (בדרך כלל פעילויות בעל פה פנים-אל-פנים) כוללות:

- **הצבעה**, כגון: באצבע, ביד, במבט, במנוד ראש. פעילויות אלו לרוב משמשות עם מילים דאיקטיות (מילים או ביטויים שאפשר להבין רק לפי ההקשר) לזיהוי עצמים, אנשים וכו'. למשל: "האם אפשר לקבל את זה? לא, לא את זה - את ההוא".
- **הדגמה**, עם מילים דאיקטיות ופעלים פשוטים בהווה. למשל: 'לוקחים את זה ושמים אותו פה, כך. עכשיו תעשי את זה בעצמך!'
- **פעולות הנראות בבירור**, שאפשר להניח כי הן מוכרות: נרטיב, הערה, ציווי וכו', דוגמת "אל תעשי את זה!", "כל הכבוד", "אוי, הוא הפיל את זה!". בכל המקרים הללו, אי-אפשר להבין את ההתבטאויות בלי לראות את הפעולה.

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- עד כמה הלומדים יצטרכו / יהיו מצוידים בכלים הדרושים כדי / יידרשו להיות מיומנים בהתאמת פעולות למילים ולהפך;
- באילו מצבים הם יצטרכו / יהיו מצוידים בכלים הדרושים כדי / יידרשו ליישם את המיומנות הזו.

4.4.5.2 תקשורת פארא-לשונית כוללת:

שפת גוף. שפת גוף של תקשורת פארא-לשונית שונה מפעולות מעשיות המלוות על ידי שפה בכך שיש לה משמעויות מוסכמות, שעלולות להיות שונות מאוד מתרבות אחת לאחרת. למשל, בהרבה מדינות אירופיות משתמשים ב:

- תנועה (למשל נענוע אגרוף במובן של "התנגדות");
- הבעת פנים (דוגמת חיוך או פנים זעופות);
- יציבה (עמידה שפופה ל"יאוש" או רכינה קדימה ל"התעניינות");
- קשר עין (קריצה שובבה או נעיצת מבט נדהם);
- מגע גופני (כמו נשיקה או לחיצת יד);
- סמיכות (עמידה קרובה או מרוחקת).

שימוש **בקולות דיבור חוץ-לשוניים.** קולות (או הברות) כאלה הם תקשורת פארא-לשונית בכך שיש להם משמעויות מוסכמות אך הם נמצאים מחוץ למערכת הפונולוגית של שפה, למשל (באנגלית):

"ששש" - בקשה לשקט

"ססס" - ביטוי למורת רוח ציבורית

"אג" - ביטוי לשאט נפש

"המף" - ביטוי לחוסר שביעות רצון

"טט, טט" - ביטוי מנומס למורת רוח

מאפיינים פרוזודיים. השימוש במאפיינים אלו שייך לתקשורת פארא-לשונית בתנאי שיש להם משמעויות מוסכמות (למשל, שהם קשורים לגישות ולהלכי רוח), אך נמצאים מחוץ לתחום המערכת הפונולוגית הרגילה שבה מאפיינים פרוזודיים של אורך, טון ודגש יכולים לשחק תפקיד. למשל:

איכות קול (זועף, מתנשף, חודר וכו')

גובה צליל (נוהם, מתלונן, צורח וכו')

עוצמת קול (לחש, מלמול, צעקה וכו')

אורך (למשל, 'יפה מאאאוד!')

השפעות פארא-לשוניות רבות מיוצרות משילוב של גובה צליל, אורך, עוצמה ואיכות הקול.

יש להבחין היטב בין תקשורת פארא-לשונית ובין שפות סימנים מפותחות, שכרגע לא נמצאות בתוך טווח המהא"ם, אף על פי שיתכן שמומחים בתחום זה ימצאו שהרבה מהרעיונות והקטגוריות רלוונטיים גם לגביהן.

ייתכן שמשמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- אילו התנהגויות יעד פארא-לשוניות הלומדים יצטרכו / יהיו מצוידים בכלים הדרושים כדי / יידרשו א' לזהות ולהבין, ב' להפעיל.

4.4.5.3 מאפיינים פארא-טקסטואליים: תפקיד "פארא-לשוני" יש גם בנוגע לטקסטים כתובים, באמצעות מנגנונים דוגמת:

- אילוסטרציות (צילומים, ציורים וכו')
- תרשימים, טבלאות, דיאגרמות, איורים וכו'.
- מאפיינים טיפוגרפיים (גופן, נטייה, מרווחים, קו תחתון, עימוד וכו')

ייתכן שמשמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- אילו מאפיינים פארא-טקסטואליים הלומדים יצטרכו / יהיו מצוידים בכלים הדרושים כדי / יידרשו א' לזהות ולהגיב אליהם, ב' לנצל.

4.5 תהליכי לשון תקשורתיים

כדי לפעול כדוברים, כותבים, מאזינים או קוראים, על הלומדים להיות מסוגלים לבצע סדרה של פעולות מיומנות.

כדי לדבר, על הלומדים להיות מסוגלים:

- **לתכנן ולארגן** מסר (מיומנויות קוגניטיביות);
- **לנסח** מבע לשוני (מיומנויות לשוניות);
- **לבטא** בבהירות את המבע (מיומנויות פונטיות).

כדי לכתוב, על הלומדים להיות מסוגלים:

- **לארגן ולנסח** את המסר (מיומנויות קוגניטיביות ולשוניות);
- **לכתוב ביד או להקליד** את הטקסט (מיומנויות ידניות) או להעביר את הטקסט לכתב באופן אחר.

כדי להאזין, על הלומדים להיות מסוגלים:

- **לקלוט** את המבע (מיומנויות שמיעה פונטיות);
- **לזהות** את המסר הלשוני (מיומנויות לשוניות);
- **להבין** את המסר (מיומנויות סמנטיות);
- **לפענח** את המסר (מיומנויות קוגניטיביות).

כדי לקרוא, על הלומדים להיות מסוגלים:

- **לקלוט** את הטקסט הכתוב (מיומנויות חזותיות);
- **לזהות** את הטקסט (מיומנויות אורתוגרפיות);
- **לזהות** את המסר (מיומנויות לשוניות);
- **להבין** את המסר (מיומנויות סמנטיות);
- **לפרש** את המסר (מיומנויות קוגניטיביות).

השלבים המובחנים של התהליכים האלה מובנים היטב. אחרים – אירועים במערכת העצבים המרכזית – אינם כאלה. הניתוח הבא נועד רק לזהות חלקים מסוימים מהתהליך, הרלוונטיים לפיתוח בקיאות בשפה.

4.5.1 תכנון

הבחירה, יחסי הגומלין ותיאום הרכיבים של כשירויות שפה כלליות ותקשורתיות (ראו פרק 5) שיש ליישם על האירוע התקשורתי כדי להשיג את יעדי התקשורת של המשתמשים / הלומדים.

4.5.2 ביצוע

4.5.2.1 הפקה

בתהליך ההפקה שני מרכיבים:

רכיב ה**ניסוח** לוקח את הפלט של רכיב התכנון ומרכיב אותו מחדש בצורה לשונית. הדבר כרוך בתהליכים לשוניים, דקדוקיים, פונולוגיים (ובמקרה של כתב, אורתוגרפיים) נבדלים, שנראה (למשל, במקרים של דיספאזיה – ליקוי בדיבור ובהבנת שפה) שהם במידה מסוימת עצמאיים, אך הקשרים המדויקים ביניהם אינם לגמרי מובנים.

רכיב ה**הגיה** מארגן את העצבוב המוטורי של המנגנון הווקאלי כדי להמיר את פלט התהליכים הפונולוגיים לתנועות מתואמות של איברי הדיבור כדי להפיק שרשרת של גלי קול המרכיבים את המבע, או, לחלופין, ארגון העצבוב המוטורי של שרירי היד כדי להפיק טקסט בכתב יד או בדפוס.

4.5.2.2 קליטה

תהליך הקליטה מורכב מארבעה שלבים אשר, אף שהם מתרחשים בסדר ליניארי (מהפרטני אל הכללי), מעודכנים ומפורשים מחדש (מהכללי אל הפרטני) באופן מתמיד לאור מידע אמיתי על העולם, ציפיות סכמתיות והבנה חדשה של הטקסט בתהליך אינטראקטיבי בתת-מודע.

- קליטת הדיבור והכתב: זיהוי תו / אות ומילה (כתב ודפוס);
- זיהוי הטקסט, כולו או חלקו, כרלוונטי;
- ההבנה הסמנטית והקוגניטיבית של הטקסט כישות לשונית;
- פענוח של המסר בתוך ההקשר.

המיומנויות המעורבות כוללות:

- מיומנויות תפיסה;
- זיכרון;
- מיומנויות פענוח;
- הסקה;
- חיזוי;
- דמיון;
- סריקה מהירה;
- עיון חוזר ונשנה.

אפשר לסייע להבנה, במיוחד של טקסטים כתובים, בעזרת שימוש נכון בעזרים, כולל חומר עיון דוגמת:

- מילונים (חד-לשוניים ודו-לשוניים);
- אגרונים;
- מילוני הגייה;
- מילונים, ספרי דקדוק, בודקי איות אלקטרוניים ועזרים נוספים;
- ספרי דקדוק.

4.5.2.3 אינטראקציה

- התהליכים המעורבים באינטראקציה בעל פה שונים מרצף פשוט של פעילויות האזנה ודיבור בכמה דרכים:
- תהליכי הקליטה וההפקה חופפים. בזמן עיבוד המבע של בן-השיח, שעדיין לא הושלם, הדובר מתחיל לתכנן את תשובתו – על בסיס השערה לגבי האופי, המשמעות והפירוש של התבטאות בן-השיח.
 - השיח הוא דבר מצטבר. עם התקדמות האינטראקציה, המשתתפים מתכנסים בקריאתם את המצב, מפתחים ציפיות ומתמקדים בנושאים רלוונטיים. תהליכים אלו משתקפים במבעים המופקים.
- באינטראקציה כתובה** (כגון התכתבות במכתב, פקס, דוא"ל וכו') נותרת ההפרדה בין תהליכי הקליטה וההפקה (אף שאינטראקציה אלקטרונית כגון דרך האינטרנט מתקרבת כל הזמן לאינטראקציה "בזמן אמת"). ההשפעות של שיח מצטבר דומות לאלו שבאינטראקציה בעל פה.

4.5.3 ניטור

- הרכיב האסטרטגי עוסק בעדכון פעילויות וכשירויות מנטליות במהלך התקשורת. זה נכון במידה שווה לתהליכי הקליטה וההפקה. יש לציין שגורם חשוב בשליטה על תהליכי ההפקה הוא **המשוג** שהדוברים / הכותבים מקבלים בכל שלב: ניסוח, הגייה ושמיעה.
- במובן רחב יותר, הרכיב האסטרטגי עוסק גם בניטור התהליך התקשורתי תוך כדי התפתחותו, וכן בדרכים לניהול התהליך בהתאם. למשל:
- התמודדות עם הלא צפוי כמו שינוי בתחום, בתמה וכו';
 - התמודדות עם כשל תקשורתי באינטראקציה או בהפקה עקב גורמים כמו הפרעת זיכרון;
 - כשירות תקשורתית לא מספקת למשימה הנדונה, על ידי שימוש באסטרטגיות פיצוי דוגמת בנייה מחדש, עיקוף הבעיה, החלפה, בקשת עזרה;
 - אי-הבנות וטעויות בפרשנות (על ידי בקשת הבהרות);
 - טעויות לשון, טעויות שמיעה (בעזרת שימוש באסטרטגיות תיקון).

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- באיזו מידה דרושות מיומנויות לשם ביצוע מספק של המשימה התקשורתית אשר צפוי שהלומד ייקח על עצמו;
- אילו מיומנויות אפשר להניח שקיימות ואילו יהיה צורך לפתח;
- באילו עזרים עיוניים יצטרכו / יהיו מצוידיים בכלים הדרושים כדי / יידרשו הלומדים להשתמש ביעילות.

4.6 טקסטים

כפי שהוסבר בפרק 2, המונח "טקסט" משמש לכל קטע של שפה, בין התבטאות דבורה ובין קטע כתוב, אשר הלומדים או המשתמשים מקבלים, מפקים או מחליפים זה עם זה. לא תיתכן אפוא שום פעולה של תקשורת באמצעות שפה ללא טקסט: כל פעילויות השפה ותהליכי השפה מנותחים ומסווגים במונחים של הקשר של הלומדים, המשתמשים וכל בני-השיח לטקסט, בין שהוא נתפס כמוצר מוגמר, תוצר, יעד, או מוצר בתהליך הרחבה. פעילויות ותהליכים אלו מטופלים בפירוט בחלקים 4.4 ו-4.5. יש לטקסטים פונקציות רבות ושונות בחיים החברתיים, ובהתאם לכך ישנם הבדלים בצורה ובתוכן שלהם. **אמצעי תקשורת** שונים משמשים למטרות שונות. הבדלים באמצעי, במטרה ובפונקציה מובילים להבדלים תואמים לא רק בהקשר של המסרים אלא גם בארגון ובהצגה שלהם. לפיכך, אפשר לסווג טקסטים לסוגים שונים השייכים **לסוגות** שונות. ראו גם פרק 5.2.3.2 (פונקציות מאקרו).

4.6.1 טקסטים ואמצעי תקשורת

כל טקסט מועבר דרך אמצעי תקשורת מסוים, בדרך כלל על ידי גלי קול או תוצרים כתובים. אפשר לקבוע תת-קטגוריות לפי מאפיינים מוחשיים של אמצעי התקשורת, המשפיעים על תהליכי ההפקה והקליטה. למשל לדיבור – דיבור ישיר מקרוב לעומת נאום לפני קהל או דיבור בטלפון, או לגבי כתב – דפוס לעומת כתיבה ביד, או פונטים שונים. כדי לתקשר דרך אמצעי תקשורת מסוים, הלומדים / המשתמשים צריכים שיהיה להם את הצורך החושי או המוטורי הדרוש. במקרה של דיבור, עליהם להיות מסוגלים לשמוע היטב בתנאים הנתונים ולהיות בעלי שליטה מדויקת באיברים של חיתוך דיבור והוצאת קול. במקרה של כתיבה רגילה, עליהם להיות מסוגלים לראות בחדות החושים הדרושה ולהיות מסוגלים לשלוט בידיהם. לאחר מכן נדרש שיהיו בעלי הידע והמיומנויות שכבר תוארו, כדי שיוכלו לזהות, להבין ולפרש את הטקסט, או לארגן, לנסח ולהפיק אותו. הדבר נכון לכל טקסט, לא משנה מה טבעו.

אין בנאמר לעיל כדי לרפות את ידיהם של אנשים עם בעיות למידה או לקויות חושיות / מוטוריות מללמוד או להשתמש בשפות זרות. פותחו עזרים כדי לסייע בהתגברות על בעיות חושיות ומוטוריות, גם הקשות ביותר, החל במכשירי שמיעה פשוטים וכלה בסינטייזרים ממוחשבים לדיבור המופעלים על ידי תנועות עיניים. השימוש בשיטות ובאסטרטגיות מתאימות מאפשר לצעירים עם לקויות למידה להשיג יעדי למידה משמעותיים בלמידת שפה זרה בהצלחה מרשימה. קריאת שפתיים, ניצול שרידי שמיעה והכשרה פונטית אפשרו לבעלי חירשות קשה להשיג רמה גבוהה של תקשורת בדיבור בשפה שנייה או זרה. בהינתן הנחישות הדרושה ועידוד, לבני אדם יש יכולת מדהימה להתגבר על מכשולים העומדים בפני קיום תקשורת וכן בפני הפקה והבנה של טקסטים.

בעיקרון, כל טקסט יכול להיות מועבר על ידי כל אמצעי תקשורת, אולם במציאות יש קשר קרוב בין טקסט לבין האמצעי. תמלילים לרוב אינם מכילים את כל המידע הפונטי המשמעותי המועבר בדיבור. תמלילים אלפאבטיים לרוב אינם כוללים מידע משקלי שיטתי (כגון דגש, אינטונציה, מרווחים, צמצום סגנוני וכו'). תמלילים עיצוריים או לוגוגרפיים כוללים עוד פחות. מאפיינים פארא-לשוניים לרוב אינם מיוצגים בתמלילים, אף שיתכן כמובן שמתייחסים אליהם בטקסט של רומן, הצגה וכו'. כדי לפצות על כך, הכתיבה מאמצת מאפיינים פארא-טקסטואליים, הקשורים לאמצעים מרחביים ואינם זמינים בדיבור. יתרה מכך, אופי האמצעי התקשורתי מפעיל לחץ חזק על אופי הטקסט, ולהפך. דוגמה קיצונית היא של חריתה בסלע, שהיא קשה ויקרה מאוד להפקה אך עמידה מאוד ולא ניתנת להעברה. דואר אוויר הוא זול וקל להשתמש בו, הוא מועבר בקלות, אך מאוד קל משקל ושברירי. תקשורת אלקטרונית באמצעות צג לא נדרשת לייצר תוצר של קבע. הטקסטים שאמצעי הכתיבה נושאים מנוגדים אף הם, בהתאמה: במקרה אחד יש טקסט שנוסח בקפידה ובחסכנות, המשמר מידע אדיר לדורות הבאים ומכיל יראת כבוד כלפי האנשים והמקומות המוצגים. במקרה אחר, הערה אישית משורבטת במהירות בנושא אקטואלי אך בר-חלוף מבחינת חשיבותו לנמענים. עמימות דומה בעניין הסיווג עולה בין סוגי טקסטים לאמצעי תקשורת ובין סוגי טקסטים לפעילויות. ספרים, כתבי עת ועיתונים הם, מבחינת אופיים המוחשי והופעתם, אמצעי תקשורת שונים. מבחינת אופי ומבנה התוכן הם סוגי טקסט שונים. אמצעי תקשורת וסוגי טקסט קשורים בקשר קרוב, ושניהם נובעים מהתכלית שנועדו למלא.

4.6.2 אמצעי תקשורת כוללים:

- קול (בעל פה);
- טלפון, וידאו-טלפון, שיחת ועידה;
- מערכות כריזה;
- שידורי רדיו;
- טלוויזיה;
- סרטי קולנוע;
- מחשב (דוא"ל, תקליטור וכו');
- סרט וידאו, קלטת וידאו, וידאו-דיסק;

- סרט שמע, קלטת שמע, דיסק שמע;
- דפוס;
- כתב יד;
- וכו'.

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- איזה אמצעי תקשורת הלומדים יצטרכו / יהיו מצוידים בכלים הדרושים כדי / יידרשו להפעיל – א) בקליטה, ב) בהפקה, ג) באינטראקציה, ד) בתיווך.

4.6.3 סוגי טקסט כוללים:

טקסטים דבורים, כגון:

- הודעות והוראות לציבור;
- נאומים, הרצאות, מצגות, דרשות;
- טקסים (רשמיים, דתיים);
- בידור (דרמה, הצגה, הקראה, שירים);
- פרשנות ספורט (כדורגל, אגרוף, מירוצי סוסים וכו');;
- שידורי חדשות;
- ויכוחים ודיונים פומביים;
- דיאלוגים ושיחות בין-אישיות;
- שיחות טלפון;
- ראיונות עבודה.

טקסטים כתובים, כגון:

- ספרים, סיפורת ועיון, כולל כתבי עת ספרותיים;
- כתבי עת;
- עיתונים;
- חוברות הדרכה (הרכבה עצמית, ספרי בישול וכו');;
- ספרי לימוד;
- קומיקס;
- עלונים, פרוספקטים;
- חומר פרסומי;
- שלטים ושלטי אזהרה;
- שלטי סופרמרקט, חנויות, דוכנים;
- אריזות ותוויות על מוצרים;
- כרטיסים וכו';
- טפסים ושאלונים;
- מילונים (חד-לשוניים ודו-לשוניים), אגרונים;
- מכתבים עסקיים ומקצועיים, פקסים;

מכתבים אישיים;

חיבורים ותרגילים;

תזכורות, דוחות וניירות;

הודעות ומסרים, וכו';

מאגרי נתונים (חדשות, ספרות, מידע כללי וכו').

הסולמות הבאים, המבוססים על אלו שפותחו בפרויקטים השוויצריים המתוארים בנספח ב, מביאים דוגמאות לפעילויות שמעורב בהן פלט טקסט כתוב המופק בתגובה לקלט כתוב או דבור. רק השלבים הגבוהים של פעילויות אלו יכולים לאפשר ללומדים לעמוד בדרישות לימודים אוניברסיטאיים או הכשרה מקצועית, אף שיכולת מסוימת להתמודד עם טקסט קלט פשוט ולהפיק תגובה בכתב אפשרית ברמות צנועות יותר.

	סיכומים (הרצאות, סמינרים וכו')
C2	מודע למשמעויות ולרמזים בדברים הנאמרים, ומסוגל לרשום הערות לגביהם ולא רק לגבי המילים עצמן.
C1	מסוגל לכתוב סיכומים מפורטים במהלך הרצאה בתחום ההתמחות, תוך תיעוד כה מדויק של המידע וכה קרוב למקור, שהסיכומים יכולים לשמש אנשים אחרים.
B2	מסוגל להבין הרצאה מובנית באופן ברור בנושא מוכר, ומסוגל לסכם נקודות הנראות חשובות, אף שהנטייה היא להתרכז במילים עצמן וכך להפסיד חלק מהמידע.
B1	מסוגל לכתוב במהלך הרצאה סיכומים מדויקים דיים לשימוש שלו מאוחר יותר, בתנאי שהנושא בתחום העניין שלו וההרצאה ברורה ובנויה היטב.
	מסוגל לרשום הערות כרשימה של נקודות עיקריות במהלך הרצאה ברורה בתנאי שהנושא מוכר והדיבור מנוסח בשפה פשוטה ומועבר בהגייה ברורה ובחיתוך דיבור סטנדרטי.
A2	אין קְתָאר
A1	אין קְתָאר

	עיבוד טקסט
C2	מסוגל לסכם מידע ממקורות שונים, תוך בנייה מחדש של טיעונים ותיאורים להצגה עקבית של התוצאה הכללית.
C1	מסוגל לסכם טקסטים ארוכים ותובעניים.
B2	מסוגל לסכם טווח נרחב של טקסטים עובדיים וספרותיים, תוך הערות ודיון בנקודות מבט שונות ובתמות המרכזיות. מסוגל לסכם תמצית מידע חדשותית, ראיונות או תכניות תיעודיות המכילות דעות, טיעונים או דיונים. מסוגל לסכם את העלילה ואת רצף האירועים בסרט או הצגה.
B1	מסוגל להשוות קטעי מידע קצרים מכמה מקורות ולסכם אותם עבור מישהו אחר. מסוגל לנסח מחדש פסקאות כתובות קצרות בצורה פשוטה, תוך שימוש במילים ובסדר המילים המקוריים.

A2	מסוגל לזהות ולשחזר מילות וביטויי מפתח וכן משפטים קצרים מתוך טקסט קצר בתוך טווח הכשירות והניסיון המוגבל של הלומד.
	מסוגל להעתיק טקסטים קצרים בפורמט דפוס או בכתב יד ברור.
A1	מסוגל להעתיק מילים בודדות וטקסטים קצרים המוצגים בפורמט מודפס סטנדרטי.

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- עם אילו סוגי טקסט הלומדים יצטרכו / יהיו מצוידים בכלים הדרושים כדי / יידרשו להתמודד (א) בקליטה, (ב) בהפקה, (ג) באינטראקציה, (ד) בתיווך.

סעיפים 4.6.1 עד 4.6.3 עוסקים רק בסוגי טקסט ובסוגי אמצעי התקשורת שבו הם מועברים. עניינים שלרוב כלולים תחת "סוגה" מטופלים בסעיף 5.2.3 של המהא"ם, תחת הכותרת "כשירויות פרגמטיות".

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- האם, ואם כן – כיצד, מובאים בחשבון ההבדלים באמצעים ובתהליכים הפסיכולינגוויסטיים המעורבים בדיבור, בהאזנה, בקריאה ובכתיבה בפעילויות הפקה, קליטה ואינטראקציה: (א) בבחירה, בהתאמה או בהרכב הטקסטים הכתובים והדבורים המוצגים ללומדים, (ב) בדרך שבה הלומדים מצופים להתמודד עם הטקסט, ו-ג) בהערכת הטקסט על ידי הלומדים;
- האם, ואם כן – כיצד, הלומדים והמורים נעשים מודעים באופן ביקורתי למאפייני הטקסט של (א) שיח בכיתה, (ב) מחווים ותשובות של מבחנים ובחינות ו-ג) חומרי הדרכה ועיון;
- האם, ואם כן – כיצד, גורמים ללומדים להתאים את הטקסטים שהם מפיקים, (א) למטרות התקשורתיות שלהם, (ב) להקשרי השימוש (תחומים, מצבים, קהל היעד, אילוצים), (ג) לאמצעי התקשורת ששימוש.

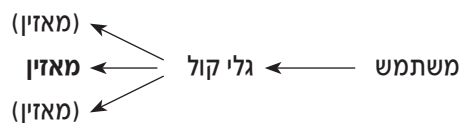
4.6.4 טקסטים ופעילויות

הפלט של תהליך עיבוד השפה הוא טקסט, אשר ברגע שנאמר או נכתב הופך לתוצר המועבר על ידי אמצעי תקשורת מסוים והוא עצמאי ממי שהפיק אותו. לאחר מכן הטקסט מתפקד כקלט לתהליך קליטת השפה. תוצרים כתובים הם עצמים ממשיים, בין שנחרתו בסלע, נכתבו ביד, הוקלדו, הודפסו או נוצרו אלקטרונית. הם מאפשרים לתקשורת להתקיים למרות ההפרדה המוחלטת בזמן או במרחב בין המפיקים והקולטים – מאפיין שהחברה האנושית תלויה בו במידה רבה. באינטראקציה בעל פה פנים אל פנים האמצעי התקשורתי הוא אקוסטי – גלי קול שלרוב הם בני חלוף ואובדים. ואכן, מעט מאוד דוברים מסוגלים לשחזר באופן מדויק טקסט שזה הרגע הם אמרו במהלך שיחה. ברגע ששימש את מטרות התקשורתיות הוא נשטט מהזיכרון – במקרה שאכן נשמר שם אי פעם כישות שלמה. ואולם, בזכות הטכנולוגיה המודרנית אפשר להקליט ולשדר גלי קול או לשמור אותם באמצעי אחר, ואחר כך לשחזר אותם שוב כגלי קול. בדרך זו מתאפשרת ההפרדה של זמן ומרחב בין המפיקים לקולטים. יתרה מכך, הקלטות של דיון ושיחה ספונטניים ניתנות לתעתוק וניתוח בנחת כטקסט. מכורח הדברים יש קשר הדוק בין הקטגוריות המוצעות לתיאור פעילויות השפה ובין הטקסטים הנובעים מאותן פעילויות. למעשה אפשר להשתמש באותה מילה לשניהם. "תרגום" יכול לציין את פעולת התרגום או את הטקסט המופק. בדומה, המילים "שיחה", "עיון" או "ריאיון" יכולים לציין את האינטראקציה התקשורתית של המעורבים אך בה במידה גם את רצף ההתבטאויות המוחלפות ביניהם, המהווה טקסט מסוג מסוים השייך לסוגה מתאימה.

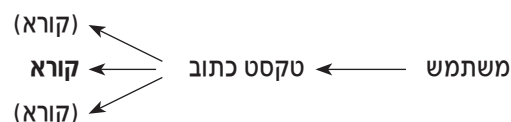
כל פעילויות ההפקה, הקליטה, האינטראקציה והתיווך מתרחשות בזמן. ברור שהדיבור מטבעו מתרחש בזמן אמת, הן בפעילויות הדיבור וההאזנה ובאמצעי התקשורת עצמו. "לפני" ו"אחרי" בטקסט דבור מתקיימים באופן מילולי. זה לא דווקא נכון בטקסט כתוב, שהוא לרוב (להוציא טקסט שאפשר לגלול) תוצר קבוע במרחב. בזמן ההפקה אפשר לערוך טקסט כתוב, להוסיף או להשמיט פסקאות. איננו יכולים לדעת באיזה סדר הופקו המרכיבים, אף שהם מוצגים בסדר ליניארי כסדרה של סמלים. מבחינת קליטה, עין הקוראים רשאית לעבור על הטקסט בכל דרך אפשרית, אולי במעקב ליניארי מוקפד, כפי שנוטים לעשות ילדים הלומדים לקרוא. קוראים מיומנים ובוגרים נוטים לסרוק טקסט ולחפש רכיבים נושאי מידע כדי לקבוע מבנה כללי של משמעות ואז לחזור ולקרוא מקרוב יותר – ואם צריך, לחזור כמה פעמים על הקריאה – מילים, ביטויים, משפטים ופסקאות אשר רלוונטים במיוחד לצרכים ולמטרות שלהם. ייתכן מאוד כי מחבר או עורך ישתמשו במאפיינים פארא-טקסטואליים (ראו סעיף 4.4.5.3) כדי לכוון תהליך זה וכן לתכנן את הטקסט בהתאם לדרך שבה מצפים כי הקהל המיועד יקרא אותו. בדומה, ייתכן שטקסט דבור יתוכנן מראש בקפידה כדי להיראות ספונטני, תוך וידוא שהמסר החיוני מועבר ביעילות בתנאים השונים המגבילים קליטה של דיבור. יש קשר בל ינותק בין תהליך לבין תוצר. הטקסט הוא דבר מרכזי בכל פעולה של תקשורת לשונית. הוא הקשר החיצוני והאובייקטיבי בין המפיק לקולט, בין שהם מתקשרים פנים אל פנים ובין שממרחק. התרשימים הבאים מראים באופן סכמטי את הקשר בין המשתמשים או הלומדים, שבהם המהא"ם מתרכז, לבין בני השיח, הפעילויות והטקסטים.

1. **הפקה.** המשתמש/הלומד מפיק טקסט דבור או כתוב המתקבל, לעיתים ממרחק, על ידי מאזין או קורא אחד או יותר, אשר אינם מתבקשים להשיב.

1.1 דיבור

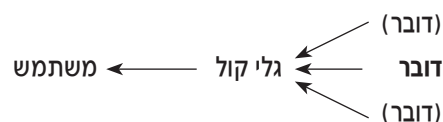


1.2 כתיבה



2. **קליטה.** המשתמש/הלומד קולט טקסט מדוֹבֵר או מכותב אחד או יותר, שוב – לעתים ממרחק, ואינו מתבקש להשיב.

2.1 האזנה

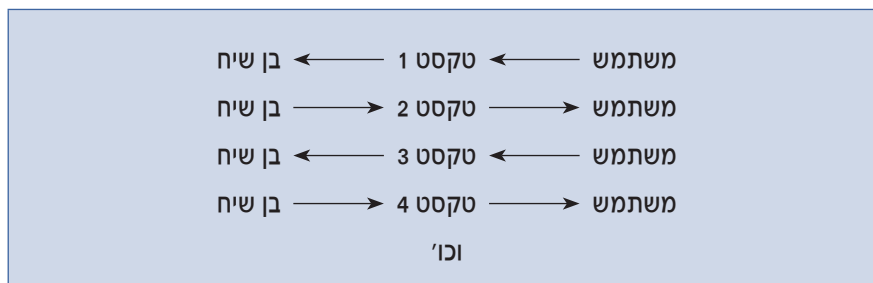


2.2 קריאה



3. **אינטראקציה.** המשתמש/הלומד נכנס לדו-שיח פנים אל פנים עם בן שיח. הטקסט של הדיאלוג מורכב מהתבטאויות המופקות ונקלטות על ידי כל צד לסירוגין.

משתמש $\longleftrightarrow$ שיח $\longleftrightarrow$ בן שיח



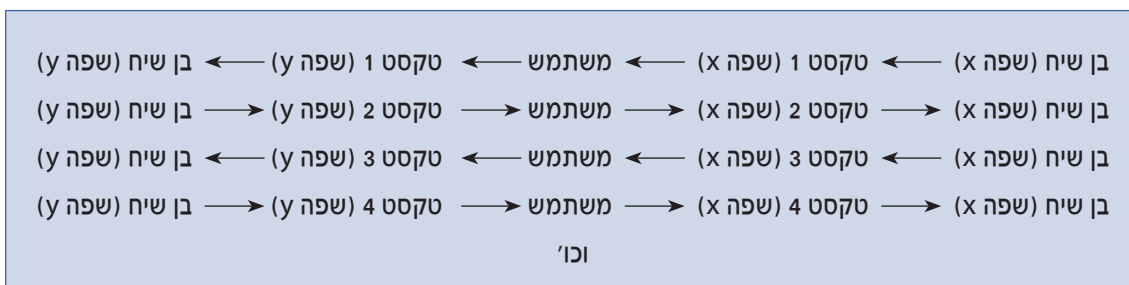
4. **תיווך** כולל שתי פעילויות.

4.1 **תרגום.** המשתמש/הלומד מקבל טקסט מדובר או מכותב - אשר אינו נוכח - בשפה או בקוד מסוים (שפה x), ומפיק טקסט מקביל בשפה או בקוד אחרים (שפה y), שנועד להיקלט על ידי אנשים אחרים בתור קוראים או כותבים ממרחק.

כותב (שפה x) $\longleftrightarrow$ טקסט (בשפה x) $\longleftrightarrow$ משתמש $\longleftrightarrow$ טקסט (בשפה y) $\longleftrightarrow$ קורא (שפה y)

4.2 **פרשנות.** המשתמש/הלומד פועל כמגשר באינטראקציה פנים אל פנים בין שני בני שיח שאינם חולקים את אותה שפה או קוד, ומקבל טקסט בשפה אחת (שפה x) ומפיק טקסט מקביל בשפה שנייה (שפה y).

בן שיח (שפה x) $\longleftrightarrow$ שיח (שפה x) $\longleftrightarrow$ משתמש $\longleftrightarrow$ שיח (שפה y) $\longleftrightarrow$ בן שיח (שפה y)



נוסף על פעילויות האינטראקציה והתיווך המוגדרות לעיל, ישנן הרבה פעילויות שבהן נדרשים המשתמשים או הלומדים להפיק טקסט תגובה לטקסט גירוי. טקסט הגירוי יכול להיות שאלה בעל פה, מערך של הוראות כתובות (למשל מחוון של מבחן), טקסט שעובר מנושא לנושא, אותנטי או מעובד, או כל שילוב של אלה. תגובת הטקסט הדרושה יכולה להיות כל דבר ממילה אחת ועד לחיבור של שלוש שעות. טקסט הקלט וכן טקסט הפלט יכולים להיות דבורים או כתובים, בשפה ראשונה או בשפה שנייה. הקשר בין שני הטקסטים יכול להיות כזה שמשמר את המשמעות או לא. בהתאם לכך, גם אם נתעלם מהתפקיד בהוראה/למידה של שפות מודרניות שיכולות למלא פעילויות שבהן הלומדים מפיקים טקסט בשפה הראשונה שלהם בתגובה לגירוי באותה שפה (כפי שקורה הרבה ביחס לרכיב החברתי-תרבותי), אפשר להבחין בין 24 סוגים שונים של פעילויות. דוגמאות לכך הן המקרים הבאים (טבלה 6), שבהם גם הקלט וגם הפלט הם בשפת היעד.

אף שיש לפעילויות טקסט-לטקסט אלו מקום בשימוש לשוני יומיומי, הן נפוצות בעיקר בלמידה ובהוראה של שפה ובמבחנים. ההעדפה כיום בהוראת שפה מכוונת-תקשורת היא להימנע מהפעילויות המכניות יותר של שימור המשמעות (חזרה, הכתבה, קריאה בקול, תעתוק פונטי) משום שהן נתפסות כמלאכותיות ובעלות השפעות

שליליות על הלומדים. אפשר אולי להצדיק אותן כאמצעי מבחן מהסיבה הטכנית שהביצוע תלוי באופן הדוק ביכולת להשתמש בכשירויות לשון כדי לצמצם את תוכן המידע שבטקסט. בכל מקרה, היתרון בבחינת כל השילובים האפשריים של קטגוריות במערכים טקסונומיים הוא לא רק שהדבר מאפשר לארגן ניסיון לפי סדר, אלא שהוא גם חושף פערים ומעלה אפשרויות חדשות.

טבלה 6. פעילויות טקסט-לטקסט:

טקסט פלט			טקסט קלט	
סוג פעילות (דוגמאות)	משמר משמעות	משמר שפה	אמצעי תקשורת	שפה
חזרה	כן	שפה 2	דבור	שפה 2
הכתבה	כן	שפה 2	כתוב	שפה 2
שאלה / תשובה בע"פ	לא	שפה 2	דבור	שפה 2
תשובות בכתב לשאלות בע"פ בשפה 2	לא	שפה 2	כתוב	שפה 2
קריאה בקול	כן	שפה 2	דבור	שפה 2
העתקה, תעתוק	כן	שפה 2	כתוב	שפה 2
תשובה דבורה למחווה כתוב בשפה 2	לא	שפה 2	דבור	שפה 2
תשובה כתובה למחווה כתוב בשפה 2	לא	שפה 2	כתוב	שפה 2

5 כשירויות המשתמשים / הלומדים

לשם ביצוע המשימות והפעילויות הדרושות כדי להתמודד עם המצבים התקשורתיים שבהם הם מעורבים, על הלומדים והמשתמשים לנצל כמה מהכשירויות שפיתחו במהלך חייהם. ההשתתפות באירועים התקשורתיים (כולל כמובן אירועים שתוכננו במיוחד לשם עידוד למידת שפות) תורמת אף היא מצדה להמשך הפיתוח של כשירויות הלומדים, הן לשימוש המידי וכן לטווח הארוך. כל הכשירויות האנושיות תורמות בדרך זו או אחרת ליכולתם של משתמשי השפה לתקשר, ואפשר לראות בהן היבטים שונים של כשירות תקשורתית. עם זאת, ייתכן שכדאי להבחין בין כשירויות הקשורות פחות לשפה ובין כשירויות לשוניות בהגדרתן הצרה.

5.1 כשירויות כלליות

5.1.1 ידע הצהרתי (savoir)

5.1.1.1 ידע על העולם

לבני אדם בוגרים יש מודל מפותח ומוגדר מאוד על העולם ועל דרכי פעולתו, הקשור באופן הדוק לאוצר המילים ולדקדוק של שפת אמם. למעשה, התפתחות השפה והתפתחות המודל קשורות זו בזו. השאלה "מה זה?" יכולה לשמש בקשה לקבלת שם לתופעה הנצפית לראשונה או להבנת משמעותה של מילה חדשה. המאפיינים הבסיסיים של מודל זה מבשילים להתפתחות מלאה בילדות המוקדמת, אך המודל ממשיך להתפתח באמצעות חינוך וחוויות בגיל ההתבגרות ולאורך החיים הבוגרים. התקשורת תלויה במידת ההתאמה בין המודלים על העולם ובין מודלים של השפה שהופנמו על ידי האנשים הנוטלים בה חלק. אחת ממטרות המדע היא לגלות את מבנה היקום ואת דרכי פעולתו ולהציע מונחים אחידים כדי לתאר אותם ולהתייחס אליהם. השפה הרגילה התפתחה באופן אורגני יותר, והיחס בין קטגוריות של צורה ומשמעות משתנה במידת-מה משפה אחת לאחרת, אם כי בגבולות צרים למדי, הנכפים על ידי טבע המציאות. השונות רחבה יותר בתחום החברתי מאשר ביחס לסביבה הפיזית, אף שגם בתחום הפיזי יש הבדלים ניכרים בין השפות בכל הנוגע לתופעות טבעיות, לפי רמת המשמעות שיש לתופעות בחיי הקהילה. בהוראת שפה שנייה וזרה, אפשר לרוב להניח כי הלומדים כבר רכשו די ידע על העולם למטרת ההתקשורת, אך לא תמיד זה המצב (ראו פרק 2.1.1).

ידע על העולם (בין שהוא נובע מניסיון, מחינוך, ממקורות מידע וכו') כולל:

- מקומות, מוסדות וארגונים, אנשים, עצמים, אירועים, תהליכים ודרכי פעולה בתחומים שונים המודגמים בטבלה 5 (סעיף 4.1.2). מבחינת הלומדים יש חשיבות רבה לידע עובדתי על המדינה או על המדינות שבהן השפה מדוברת; למשל, ידע על המאפיינים המרכזיים הגאוגרפיים, הסביבתיים, הדמוגרפיים, הכלכליים והפוליטיים של המדינה או המדינות הללו.
- סיווגים של ישויות (מוחשיות / מופשטות, חיות / דוממות וכו'), המאפיינים והקשרים שלהן (זמן / מרחב, אסוציאטיבי, אנליטי, לוגי, סיבה / תוצאה וכו') כפי שמוצג למשל ב"רמת סף 1990", פרק 6.

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- איזה ידע על העולם יניחו שיש ללומדי השפות או ידרשו מהם לרכוש;
- איזה ידע חדש על העולם, במיוחד בנוגע למדינה שבה השפה מדוברת, יצטרכו הלומדים לרכוש / יהיו מצוידיים בכלים הדרושים כדי לרכוש במהלך למידת השפה.

5.1.1.2 ידע חברתי-תרבותי

ידע על החברה והתרבות של הקהילה או הקהילות שבהן שפה מדוברת הוא למעשה היבט אחד של ידע על העולם. עם זאת, יש לו חשיבות רבה והוא ראוי לתשומת לב מיוחדת, במיוחד משום שבניגוד להיבטי ידע רבים אחרים, רוב הסיכויים שהוא מחוץ לניסיון הקודם של הלומדים, וייתכן מאוד שהוא סולף על ידי סטיריאוטיפים.

המאפיינים המייחדים קהילה אירופית מסוימת ואת תרבותה יכולים להיות קשורים ל:

1. חיי יום יום, כגון:

- מזון ושתייה, זמני ארוחות, נימוסי שולחן;
- חגים לאומיים;
- שעות עבודה ונוהלי עבודה;
- פעילויות פנאי (תחביבים, ספורט, הרגלי קריאה, כלי תקשורת).

2. תנאי מחיה, כגון:

- רמת חיים (בהבדלים אזוריים, מעמדיים ואתניים);
- תנאי מגורים;
- סידורי רווחה.

3. קשרים בין-אישיים (כולל יחסי עוצמה וסולידריות), כגון ביחס ל:

- מבנה מעמדי בחברה והיחסים בין המעמדות;
- יחסים בין המינים (מגדר, אינטימיות);
- מבנים וקשרים משפחתיים;
- יחסים בין-דוריים;
- יחסים בעבודה;
- יחסים בין הציבור לבין המשטרה, פקידים וכו';
- יחסי גזע וקהילה;
- קשרים בין קבוצות פוליטיות ודתיות.

4. ערכים, אמונות וגישות ביחס לגורמים כגון:

- מעמד חברתי;
- קבוצות תעסוקה (אקדמי, ניהולי, שירות ציבורי, כוח עבודה בעל הכשרה או חסר הכשרה);
- עושר (הכנסה וירושה);
- תרבויות אזוריות;
- ביטחון;
- מוסדות;
- מסורת ושינוי חברתי;
- היסטוריה, ובעיקר דמויות ואירועים הסטוריים מכוננים;
- מיעוטים (אתניים, דתיים);
- זהות לאומית;
- מדינות, ארצות ואנשים זרים;
- פוליטיקה;
- אמנות (מוזיקה, אמנות חזותית, ספרות, דרמה, מוזיקה פופולרית ופזמונים);

- דת;
- הומור.
- 5. **שפת גוף** (ראו פרק 4.4.5). ידע בנוגע למוסכמות שפת הגוף הוא רכיב בכשירות החברתית-תרבותית של הלומדים.
- 6. **מוסכמות חברתיות**, למשל לגבי קבלת אורחים והתארחות, כגון:
 - דיוק בהגעה לפגישה;
 - מתנות;
 - לבוש;
 - כיבוד, שתייה, ארוחות;
 - מוסכמות ואיסורים בהתנהגות ובשיחה;
 - אורך הביקור;
 - פרדה.
- 7. **התנהגות טקסית** בתחומים דוגמת:
 - אורח חיים וטקסים דתיים;
 - לידה, חתונה, מוות;
 - התנהגות קהל וצופים בהופעות ובטקסים פומביים;
 - חגיגות, חגים, ריקודים, מועדונים וכו'.

5.1.1.3 מודעות בין-תרבותית

ידע, מודעות והבנה של הקשר (דמיון והבדלים בולטים) בין "עולם המקור" לבין "עולם המטרה" יוצרים מודעות תרבותית. חשוב לציין כמובן שמודעות בין-תרבותית כוללת את המודעות לשונות האזורית והחברתית בשני העולמות. המודעות מועשרת גם על ידי מודעות לטווח תרבויות רחב יותר מזה הנכלל בשפה הראשונה (L1) והשנייה (L2) של הלומדים. מודעות רחבה זו מסייעת למקם את שניהם בתוך הקשר. נוסף על הידע האובייקטיבי, מודעות בין-תרבותית כוללת גם מודעות לדרך שבה כל קהילה נתפסת מנקודת מבטו של הצד השני, פעמים רבות בדמות סטריאוטיפים לאומיים.

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- אילו ניסיון וידע בין-תרבותי מניחים שיש ללומדים, או שהם נדרשים לרכוש;
- אילו ניסיון וידע חדשים של החיים החברתיים בקהילות שלהם וכן בקהילות המטרה יצטרכו הלומדים לרכוש כדי לעמוד ביעדים של תקשורת בשפה שנייה;
- איזו מודעות בנוגע ליחס בין תרבות המקור לתרבות המטרה יצטרכו הלומדים לרכוש כדי לפתח כשירות בין-תרבותית מספקת.

5.1.2 מיומנויות ויכולת מקצועית (savoir-faire)

5.1.2.1 מיומנויות מעשיות ויכולת מקצועית כוללות:

- **מיומנויות חברתיות**: היכולת לפעול על-פי המוסכמות שהובאו בסעיף 5.1.1.2 לעיל ולבצע את הפעולות השגרתיות הצפויות, במידה שבה זה מקובל שאנשים מבחוץ, ובמיוחד זרים, יעשו זאת.
- **מיומנויות בין-אישיות**: היכולת לבצע ביעילות את הפעולות השגרתיות הדרושות לחיי יומיום (רחצה, התלבשות, הליכה, בישול, אכילה וכו'); שימור ותחזוקה של ציוד ביתי וכו'.

- **מיומנויות מקצועיות ותעסוקתיות:** היכולת לבצע פעולות מקצועיות (מנטליות ופיזיות) הדרושות לביצוע חובות של תעסוקה (כשכירים וכעצמאים).
- **מיומנויות פנאי:** היכולת לבצע ביעילות את הפעולות הדרושות לפעילויות פנאי, למשל:
 - אמנות (ציור, פיסול, נגינה וכו')
 - מלאכת יד (סריגה, רקמה, אריגה, קליעת סלים, נגרות וכו')
 - ספורט (משחקי קבוצות, אתלטיקה, ריצה, טיפוס, שחייה וכו')
 - תחביבים (צילום, גינון וכו')

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- אילו מיומנויות מעשיות ויכולת מקצועית יצטרכו / יידרשו הלומדים לרכוש כדי לתקשר ביעילות בתחומי העניין שלהם.

5.1.2.2 מיומנויות בין-תרבותיות ויכולת מקצועית כוללות:

- יכולת למצוא את הקשרים בין תרבות המקור לבין תרבות המטרה;
- רגישות תרבותית ויכולת לזהות ולהפעיל מגוון אסטרטגיות כדי ליצור קשר עם אנשים מתרבויות אחרות;
- יכולת למלא את תפקיד המתווך התרבותי בין התרבות המקורית לבין התרבות הזרה ולהתמודד ביעילות עם אי-הבנות בין-תרבותיות ועם מצבי עימות;
- יכולת להתגבר על יחסים סטריאוטיפיים.

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- אילו תפקידי תיווך תרבותיים הלומדים יצטרכו / יידרשו למלא;
- בין אילו מאפיינים של תרבות המקור והיעד הלומדים יצטרכו / יוכלו / יידרשו להבחין;
- אילו הכנות נעשות עבור הלומדים כדי שיחוו את תרבות היעד;
- אילו הזדמנויות יהיו ללומדים לפעול כמתווכים תרבותיים.

5.1.3 כישורי חיים (savoir-être)

הפעילות התקשורתית של הלומדים או המשתמשים מושפעת לא רק מהידע, מההבנה ומהמיומנויות שלהם, אלא גם מגורמים פנימיים הקשורים לאישיות של כל אחד ואחד: הגישות, המניעים, הערכים, האמונות, סגנונות קוגניטיביים והאישיות, התורמים לזהות האישית. אלה כוללים:

1. גישות, למשל, מידת:

- הפתיחות של המשתמשים או הלומדים כלפי חוויות חדשות, אנשים, רעיונות, עמים, תרבויות וקהילות אחרים, ורמת העניין שלהם בכל אלה;
- נכונותם לראות את הגישה התרבותית העצמית ואת סולם הערכים התרבותי שלהם באופן יחסי;
- הנכונות והיכולת שלהם להתרחק מגישות מקובלות להבדלים תרבותיים.

2. מניעים:

- פנימי / חיצוני;
- נוטה לנצל / נוטה להשתלב;
- דחף תקשורתי, הצורך האנושי ליצור קשר.

3. **ערכים**, למשל אתיים ומוסריים.
 4. **אמונות**, למשל דתיות, אידאולוגיות, פילוסופיות.
 5. **סגנונות קוגניטיביים**, למשל:
 - מתכנס / מבחין;
 - הוליסטי / אנליטי / סינטטי.
 6. **גורמי אישיות**, לדוגמה:
 - נטייה לדברנות / שתקנות;
 - יוזמה / ביישנות;
 - אופטימיות / פסימיות;
 - מופנמות / מוחצנות;
 - נטייה ליזום / נטייה להגיב;
 - הענשה עצמית / הענשת אחרים / ללא הענשה (רגשות אשם);
 - (חירות מ) פחד או בושה;
 - נוקשות / גמישות;
 - פתיחות / צרות אופקים;
 - ספונטניות / ניטור עצמי;
 - אינטליגנציה;
 - קפדנות / חוסר זהירות;
 - יכולת שינון;
 - חריצות / עצלנות;
 - שאפתנות / חוסר שאפתנות;
 - (חוסר) מודעות עצמית;
 - (חוסר) הסתמכות עצמית;
 - (חוסר) ביטחון עצמי;
 - (חוסר) הערכה עצמית.
- גישות וגורמי אישיות משפיעים רבות לא רק על תפקידי המשתמשים או הלומדים בפעילויות תקשורת, אלא גם על היכולת שלהם ללמוד. ההתפתחות של "אישיות בין-תרבותית" המערבת גישות ומודעות, נתפסת על ידי רבים כיעד חינוכי חשוב בפני עצמו. נושאים פדגוגיים ואתיים חשובים עולים, כגון:
- המידה שבה פיתוח האישיות יכול להיות יעד חינוכי מפורש;
 - כיצד ליישב יחסיות תרבותית עם יושרה אתית ומוסרית;
 - אילו מרכיבי אישיות מסייעים ללמידה ולרכישה של שפה שנייה או זרה, או מעכבים אותם;
 - כיצד אפשר לסייע ללומדים לנצל חוזקות ולהתגבר על חולשות;
 - כיצד אפשר ליישב את מגוון האישיות עם המגבלות המוטלות על מערכות החינוך ועל ידיהן.

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- האם, ואם כן, אילו מאפייני אישיות הלומדים יצטרכו / יעודדו / יהיו מצוידים בכלים המתאימים כדי / יידרשו לפתח או להציג;
- האם, ואם כן באילו דרכים, מובאים בחשבון מאפייני הלומדים בהכנות ללמידה, להוראה ולהערכת שפה.

5.1.4 יכולת ללמוד (savoir-apprendre)

במובן הכללי ביותר שלה, היכולת ללמוד היא היכולת להבחין בחוויות חדשות, להשתתף בהן ולהטמיע ידע חדש לתוך ידע קיים, תוך התאמת הידע הקיים במידת הצורך. יכולות של למידת שפה מתפתחות במהלך חוויית הלמידה. הן מאפשרות ללומדים להתמודד באופן יעיל ועצמאי יותר עם אתגרי למידת שפה חדשים, לראות אילו אפשרויות קיימות ולנצל הזדמנויות באופן מיטבי. ליכולת ללמוד יש כמה רכיבים, כמו מודעות לשפה ולתקשורת; כישורים פונטיים כלליים; כישורי לימוד; וכישורי חקירה.

5.1.4.1 מודעות לשפה ולתקשורת

רגישות לשפה ולשימוש בשפה מצריכה ידע והבנה של העקרונות שעל-פיהם השפות מאורגנות ושמשתמשים בהן. רגישות זו מאפשרת להטמיע חוויות חדשות לתוך מסגרת מסודרת, ולראות בהן חוויות מעשירות. בראייה כזאת קל יותר ללמוד שפה חדשה, והיא אינה נתפסת כאיום על מערכת השפה הקיימת של הלומדים, שפעמים רבות נתפסת כנורמלית ו"טבעית".

5.1.4.2 מודעות וכישורים פונטיים כלליים

לומדים רבים, בעיקר תלמידים בוגרים, מגלים כי דברים אלו מסייעים ליכולת שלהם ללמוד לבטא שפות חדשות:

- יכולת להבחין בצלילים ובדפוסים פרוזודיים לא מוכרים, ולהפיק אותם;
 - יכולת לקלוט ולחבר זה לזה רצפי קולות לא מוכרים;
 - יכולת, בתור מאזינים, להפריד (כלומר לחלק לגורמים מובחנים ובעלי משמעות) שטף מתמשך של צליל לתוך שרשרת מובנה ובעל משמעות של מרכיבים פונולוגיים;
 - הבנה/שליטה בתהליכים של קליטה והפקה של צלילים שאפשר ליישם בלמידת שפה חדשה.
- כישורים פונטיים כלליים אלו מובחנים מהיכולת לבטא שפה מסוימת.

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- אילו צעדים ננקטים, אם בכלל ננקטים, כדי לפתח את מודעות השפה והתקשורת של הלומדים;
- אילו כישורים של הבחנה שמיעתית ויכולת הגייה הלומדים יצטרכו / יהיו אמורים / יהיו מצוידים בכלים הדרושים כדי / יידרשו לרכוש.

5.1.4.3 כישורי לימוד

כישורים אלו כוללים את היכולת לנצל ביעילות את הזדמנויות הלמידה הנוצרות במצבי הוראה, כגון:

- למקד את תשומת הלב במידע המוצג;
- לקלוט את מטרת המשימה שניתנה;
- לשתף פעולה ביעילות בעבודה זוגית או בצוות;
- להשתמש באופן פעיל, מהיר ותכוף בשפה הנלמדת;

- היכולת להשתמש בחומרים נגישים לשם למידה עצמאית;
- היכולת לארגן חומרים ולהשתמש בהם ללמידה המכוונת על ידי הלומד;
- היכולת ללמוד ביעילות (הן מבחינה לשונית והן מבחינה חברתית-תרבותית) מהתבוננות ישירה ומהשתתפות באירועי תקשורת, מתוך טיפוח כישורי הבחנה, ניתוח וחקירה.
- מודעות לחזקות ולחולשות האישיות בתור לומד;
- יכולת לזהות את הצרכים והיעדים האישיים;
- יכולת לארגן את האסטרטגיות והההליכים האישיים כדי להשיג יעדים אלו, על-פי המאפיינים והמשאבים האישיים.

5.1.4.4 כישורי חקירה

אלו כוללים:

- יכולת להשלים עם חוויה חדשה (שפה חדשה, אנשים חדשים, צורות התנהגות חדשות וכו') ולהפעיל כישורים אחרים (על ידי התבוננות, הבנת המשמעות של מה שנצפה, ניתוח, הסקה, שינון וכו') במצב הלמידה הספציפי;
- יכולת של הלומדים (במיוחד תוך שימוש במקורות עיון בשפת היעד) למצוא, להבין ובמקרה הצורך גם להעביר מידע חדש;
- היכולת להשתמש בטכנולוגיות חדשות (כמו חיפוש מידע במאגרי מידע, היפרטקסט וכו').

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- אילו כישורי לימוד מאפשרים / מעודדים את הלומדים ליישם ולפתח;
- אילו כישורי חקירה מאפשרים / מעודדים את הלומדים ליישם ולפתח;
- אילו הכנות נעשות עבור הלומדים כדי שיהיו עצמאים יותר בלמידה ובשימוש בשפה.

5.2 כשירויות לשון תקשורתיות

כדי לממש כוונות תקשורתיות, המשתמשים או הלומדים מיישמים את הכישורים הכלליים שלהם כפי שפורטו לעיל, לצד כשירות תקשורתית ספציפית יותר, הקשורה לשפה. כשירות תקשורתית במובנה הצר כוללת את הרכיבים האלה:

- כשירויות לשוניות;
- כשירויות סוציו-לשוניות;
- כשירויות פרגמטיות.

5.2.1 כשירויות לשוניות

לעולם לא הופק תיאור שלם ומקיף של שפה כלשהי כמערכת רשמית לביטוי משמעות. מערכות שפה הן דבר מורכב ביותר, ואין איש מהמשתמשים בשפה של חברה גדולה, מגוונת ומתקדמת שיכול להגיע לשליטה מלאה בה. הדבר אינו אפשרי משום שכל שפה נמצאת בתהליך פיתוח מתמיד בתגובה לדרישות השימוש בה. רוב מדינות הלאום ניסו למסד צורה תקנית של השפה, אך מעולם לא באופן מקיף. מודל התיאור וההצגה של השפה המשמש בהוראת שפות הוא עדיין אותו מודל אשר שימש לשפות הקלאסיות המתוות זה מכבר. מודל "מסורתי" זה נדחה כבר לפני יותר ממאה שנים על ידי רוב הבלשנים. אלה טענו בתוקף שיש לתאר שפות כפי שהן קיימות בשימוש המעשי שלהן, ולא כפי שרשות מסוימת חושבת שעליהן להיות. לטענתם, המודל המסורתי פותח לשפות מסוג מסוים, ואינו מתאים לתיאור מערכות שפה בעלות צורת ארגון שונה. ואולם, אף אחד מהמודלים החלופיים שהוצעו לא זכה לקבלה רחבה. אכן, יש השוללים את האפשרות שיש מודל תיאור אוניברסלי לכל השפות.

מחקרים חדשים על תכונות לשוניות אוניברסליות עדיין לא הפיקו תוצאות שיש בהן כדי לסייע במישרין ללמידה, להוראה ולהערכה של שפות. רוב הבלשנים התיאוריים מסתפקים כיום בקידוד פרקטיות של שימוש בשפה, תוך התייחסות למבנה ולמשמעות ותוך שימוש בטרמינולוגיה החורגת מן הנוהג המסורתי רק במקרים שבהם יש צורך להתמודד עם תופעות הנמצאות מחוץ לטווח המודלים התיאוריים המסורתיים. זו הגישה שאומצה בפרק 4.2. היא מנסה לזהות ולסווג את הרכיבים המרכזיים של כשירות לשונית. כשירות זו מוגדרת כהכרת המשאבים הרשמיים שמתוכם אפשר להרכיב ולנסח מסרים מנוסחים היטב ובעלי משמעות, והיכולת להשתמש בהם. הסכמה המוצגת בהמשך שואפת רק להציע, בתור כלי סיווג, פרמטרים וקטגוריות מסוימים אשר יכולים להועיל לשם תיאור תוכן השפה וכבסיס לחשיבה. אנשי מקצוע המעדיפים להשתמש במסגרת התייחסות אחרת רשאים לעשות זאת, כאן כבמקומות אחרים. יהיה עליהם לזהות את התאוריה, את המסורת ואת הפרקטיקה שמנחות אותם. כאן אנו מבחינים בין:

5.2.1.1 כשירות לקסיקלית;

5.2.1.2 כשירות דקדוקית;

5.2.1.3 כשירות סמנטית;

5.2.1.4 כשירות פונולוגית;

5.2.1.5 כשירות אורתוגרפית;

5.2.1.6 כשירות הגייה.

ההתקדמות בפיתוח יכולתם של הלומדים להשתמש במשאבים לשוניים ניתנת לסילום, ומוצגת בצורה זו להלן.

	טווח לשוני כללי
C2	מסוגל לנצל שליטה מקיפה ומהימנה בטווח נרחב מאוד של שפה כדי לנסח מחשבות במדויק, לתת הדגשים, לעשות הבחנות ולהפיג חוסר בהירות... אין סימנים לכך שיש צורך להגביל את מה שרוצה לומר.
C1	מסוגל לבחור ניסוח מתאים מתוך טווח נרחב של שפה כדי להתבטא באופן ברור, בלי להגביל את מה שרוצה לומר.
B2	מסוגל להתבטא בבהירות ובלי הרבה סימנים להגבלות על מה שרוצה לומר.
	בעל טווח שפה נרחב דיו לספק תיאורים ברורים, לבטא נקודות מבט ולפתח טענות בלי חיפוש בולט מדי אחרי מילים, ותוך שימוש בצורות מורכבות של מבנה משפט.
B1	בעל טווח שפה נרחב דיו לתאר מצבים לא צפויים, להסביר את הנקודות העיקריות ברעיון או בבעיה בדיוק סביר ולבטא מחשבות בנושאים מופשטים או תרבותיים דוגמת מוזיקה וסרטים.
	בעל שליטה מספקת בשפה כדי להסתדר, עם אוצר מילים גדול דיו להתבטא, בהיסוס מסוים ותוך חיפוש דרכים עקיפות, בנושאים כגון משפחה, תחביבים ונושאי עניין, עבודה, נסיעות ואקטואליה. מגבלות לקסיקליות יוצרות חזרות ולפעמים אפילו קשיי ניסוח.

בעל מאגר שפה בסיסי המאפשר התמודדות עם מצבים יום יומיים בעלי תוכן צפוי, אף על פי שלרוב יהיה צורך להתפשר במסר ולחפש מילים.	
A2 מסוגל להפיק ביטויים יומיומיים קצרים כדי לענות על צרכים מוחשיים פשוטים: פרטים אישיים, שגרות יומיות, רצונות וצרכים, בקשות מידע. מסוגל להשתמש בתבניות משפט פשוטות ולתקשר בעזרת ביטויים ששוננו, קבוצות של מילים מועטות ונוסחאות על עצמו ועל אחרים, על תעסוקה, מקומות, רכוש וכו'. בעל מאגר מוגבל של ביטויים קצרים שנלמדו בעל פה למצבי קיום צפויים: קצרי תקשורת ואי-הבנות מתרחשים לעתים קרובות במצבים לא צפויים.	
A1 בעל טווח בסיסי מאוד של ביטויים פשוטים לגבי פרטים אישיים וצרכים מוחשיים.	

5.2.1.1 **כשירות לקסיקלית**, היכרות עם אוצר המילים של שפה, המורכב מרכיבים לקסיקליים ורכיבים דקדוקיים, ויכולת להשתמש בהם.

רכיבים לקסיקליים כוללים:

א. **ביטויים קבועים**, המורכבים מכמה מילים ואשר נלמדים ומשמשים כיחידה אחת. ביטויים קבועים כוללים:

● **נוסחאות של משפטים**, כולל:

מיצגים ישירים של פונקציות הלשון (ראו סעיף 5.2.3.2) כגון ברכות, לדוגמה:

מה שלומך? בוקר טוב! וכו'.

פתגמים וכו' (ראו סעיף 5.2.2.3)

ביטויים ארכאיים, כגון 'היו שלום'

● **צירופים אידיומטיים**, פעמים רבות:

מטפורות קפואות ועמומות, למשל:

"הלך לעולמו" (כלומר, מת)

"על הפנים" (כלומר, גרוע מאוד)

"לא מחזיק מים" (הכוונה, חסר אחיזה במציאות)

ציני עוצמה: פעמים רבות השימוש בהם מוגבל מבחינת הקשר וסגנון, למשל "לבן כשלג" (טהור)

לעומת "לבן כסיד" (חיוור).

● **מבנים קבועים**, הנלמדים ומשמשים בשלמות ללא ניתוח, ולתוכם משבצים מילים וביטויים כדי

ליצור משפטים בעלי משמעות, "אם יורשה לי..."

● **צירופים קבועים אחרים**, דוגמת:

צירופים פעילים: "להניח בצד", "להגיע לכדי הסכמה (עם)"

מילות יחס מורכבות: מלפני

● **צירופים קבועים המורכבים ממילים שלרוב מופיעות יחד**: "להפעיל שיקול דעת".

ב. **צורות של מילים בודדות**. צורה מסוימת של מילה בודדת יכולה להיות בעלת כמה מובנים (פוליסמיה).

למשל "קשר" - ליפוף של חבל או יחס בין אנשים. צורות של מילים בודדות יכולות להיות שייכות לכל

אחת מקטגוריות המילים הפתוחות: שם עצם, פועל, שם תואר ותואר הפועל, אם כי ייתכן שאלו כוללים

מערכים לקסיקליים סגורים (כגון ימות השבוע, חודשי השנה, משקלים ומידות, וכו'). אפשר לקבוע מערכים

לקסיקליים אחרים למטרות דקדוקיות וסמנטיות (ראו להלן).

רכיבים דקדוקיים שייכים לסיווגי מילים סגורות:

מילית	(כגון ה' הידיעה)
פְּמָתִים	(חלק, כל, רבים וכו')
כינויי רמז	(זו, זאת, אלו)
כינויי גוף	(אני, אנחנו, הם וכו')
מילות שאלה	(מי, מה, אילו, איפה, איך וכו')
כינויי קניין	(שלי, שלך, שלהם וכו')
מילות יחס	(ב-, כ-, ל-, מ-)
פועל עזר	(לעמוד, ללכת - עומד לרדת גשם, הולך להיות סוער)
מילות קישור	(ו-, כי, אם, אבל וכו')

קיימים סולמות להדגמה לטווח הידע של אוצר מילים והיכולת לשלוט בידע הזה.

	טווח אוצר מילים
C2	בעל שליטה טובה באוצר מילים נרחב מאוד הכולל ביטויים אידיומטיים וצורות מדוברות; מודעות לרבדים מרומזים של משמעות.
C1	בעל שליטה טובה באוצר מילים נרחב המאפשר לכסות בקלות על פערים תוך חיפוש דרכים עקיפות; מעט מאוד חיפוש בולט של ביטויים או אסטרטגיות הימנעות. שליטה טובה בביטויים אידיומטיים ובצורות מדוברות.
B2	בעל טווח רחב של אוצר מילים בנושאים הקשורים לתחום ההתמחות וברוב הנושאים הכלליים. מסוגל לשנות ניסוח כדי להימנע מחזרה תכופה, אך פערים לקסיקליים עדיין יכולים ליצור היסוסים וחיפוש דרכים עקיפות.
B1	בעל אוצר מילים גדול דיו להתבטא, תוך חיפוש מסוים של דרכים עקיפות, ברוב הנושאים הרלוונטיים לחיי היומיום, כמו משפחה, תחביבים ותחומי עניין, עבודה, נסיעות ואקטואליה.
A2	בעל אוצר מילים המספיק לניהול עסקאות יומיומיות שגרתיות הכרוכות במצבים ובנושאים מוכרים.
	בעל אוצר מילים המספיק לביטוי צורכי תקשורת בסיסיים. בעל אוצר מילים המספיק להתמודד עם צורכי קיום פשוטים.
A1	בעל מאגר מילים בסיסי של מילים וביטויים בודדים הקשורים למצבים מוחשיים מסוימים.

	שליטה באוצר מילים
C2	שימוש עקבי ונכון באוצר מילים.
C1	טעויות קלות לעתים, אך ללא טעויות אוצר מילים משמעותיות.
B2	לרוב יש דיוק במילים, אם כי יש בלבול ובחירה לא נכונה של מילים בלי לפגום בתקשורת.
B1	שליטה טובה באוצר מילים בסיסי, אך עדיין קיימות בעיות משמעותיות בביטוי מחשבות מורכבות או בהתמודדות עם נושאים ומצבים לא מוכרים.
A2	מסוגל לשלוט במאגר מילים מוגבל המתייחס לצרכים יומיומיים מוחשיים.
A1	אין קְתָאָר

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- באילו רכיבים לקסיקליים (ביטויים קבועים וצורות של מילים בודדות) הלומדים יצטרכו / יהיו מצוידים בכלים הדרושים כדי / יידרשו לזהות או להשתמש;
- כיצד הם ייבחרו ויאורגנו.

5.2.1.2 כשירות דקדוקית

כשירות דקדוקית אפשר להגדיר כהיכרות עם המשאבים הדקדוקיים של השפה, והיכולת להפעיל אותם. פורמלית, אפשר לראות בדקדוק של שפה מערכת של עקרונות, המנחים את צירוף המרכיבים זה לזה לכדי יצירת מחרוזות שלמות, מתויגות ובעלות משמעות (משפט). כשירות דקדוקית היא היכולת להבין ולבטא משמעות על ידי הפקה וזיהוי של צירופים ומשפטים בנויים היטב בהתאם לעקרונות אלו (בניגוד לשינון ולשחזור שלהם כנוסחאות מקובעות). במובן זה, מערכת הדקדוק של כל שפה היא מערכת מורכבת ביותר, והניסיונות לספק לה תיאור מלא ומוחלט לא עלו יפה עד כה. ישנן כמה תאוריות ומודלים מתחרים לארגון מילים לתוך משפטים. אין זה מתפקיד המהא"ם לפסוק ביניהם או להמליץ על אחד מהם, אלא לעודד את המשתמשים לקבוע באיזה הם בוחרים ולהיות מודעים להשלכות של החלטתם. כאן אנו מגבילים את עצמנו לזיהוי חלק מהפרמטרים והקטגוריות אשר נמצאים בשימוש רווח בתיאורים דקדוקיים.

תיאור של ארגון דקדוקי כולל פירוט של:

- **רכיבים, כגון:** מורפמות
מורפמות שורש ומוספיות
מילים
מספר, יחסה, מגדר
מוחשי / מופשט, ניתן לספירה / לא ניתן לספירה
פועל עומד / יוצא, פעיל / סביל
זמן עבר / הווה / עתיד
בנייני פעלים
נטיית שמות עצם
- **קבוצות מורפולוגיות, כגון:** קבוצות מילים פתוחות: שמות עצם, פעלים, שמות תואר, תוארי הפועל;
קבוצות מילים סגורות (רכיבים דקדוקיים – ראו סעיף 5.2.1.1)
- **מבנים, כגון:** הרכבים והלחמים
צירופים (צירוף שמני, צירוף פועלי וכו')
פסוקיות (עיקרית, משועבדת, מאוחדה)
משפט (פשוט, מאוחד, מורכב)
יצירת שם עצם מפועל
צירוף מוספיות לבסיסים
הוספת משלימים
דירוג
טרנספוזיציה
טרנספורמציה
- **תהליכים (תיאוריים), כגון:**

● **יחסים, כגון:** הצרכה

התאמה

ערכיות

קיים סולם להדגמה עבור דיוק דקדוקי. יש לראות סולם זה ביחס לסולם הטווח הלשוני הכללי המופיע בתחילת החלק הזה. התפיסה היא כי אין אפשרות להפיק סולם התקדמות במבנה דקדוקי שאפשר ליישם בכל השפות.

	דיוק דקדוקי
C2	מסוגל לשמור על שליטה דקדוקית עקבית בשפה מורכבת, גם כשתשומת הלב מוסחת (למשל בתכנון עתידי, במעקב אחרי תגובות המאזינים).
C1	מסוגל לשמור בעקביות על רמה גבוהה של דיוק דקדוקי; הטעויות נדירות וקשות לזיהוי.
B2	שליטה דקדוקית טובה; עדיין ייתכנו 'מעידות' לפעמים, טעויות אקראיות ופגמים קלים במבנה המשפט, אך הם נדירים וניתנים לתיקון בדיעבד.
	הפגנת רמה גבוהה יחסית של שליטה דקדוקית. לא נעשות טעויות המובילות לאי-הבנה.
B1	מסוגל לתקשר תוך דיוק סביר בהקשרים מוכרים; שליטה טובה יחסית, אם כי בהשפעה ניכרת של שפת האם. טעויות קורות, אך מטרת ההתבטאות ברורה.
	שימוש ברמת דיוק סבירה במאגר של 'שגרות' ודפוסים הנמצאים בשימוש תכוף הקשורים למצבים צפויים.
A2	שימוש נכון בכמה מבנים פשוטים, אך עדיין נעשות טעויות בסיסיות באופן שיטתי – למשל נטייה לבלבל בין זמנים ולשכוח לסמן הסכמה (במספר, בגוף וכו'); בכל זאת בדרך כלל כוונת הדברים ברורה.
A1	שליטה מוגבלת בלבד בכמה מבנים דקדוקיים ודפוסים משפטים פשוטים במאגר נרכש.

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע: ● על איזו תאוריה דקדוקית ביססו את עבודתם; ● עם אילו רכיבים דקדוקיים, קטגוריות, קבוצות מורפולוגיות, מבנים, תהליכים ויחסים הלומדים מצוידים בכלים הדרושים כדי / נדרשים להתמודד.
--

באופן מסורתי נעשית הבחנה בין מורפולוגיה לבין תחביר. **מורפולוגיה** עוסקת בארגון הפנימי של המילים. אפשר לנתח מילים למורפמות, המסווגות לפי:

- שורשים
- מוספיות (תחילית, סיומת, תוכית), כולל:
- מוספיות גזירה – מוספיות היוצרות מילה (נכון-ות, מלך-ות);
- מוספיות נטייה (שמר-תי, שמר-נו).

יצירת מילים:

אפשר לסווג מילים ל:

- מילים פשוטות (שורש בלבד, כגון: כיסא, שולחן);

- מילים מורכבות (שורש + מוספית, כגון: ידית, לימונים);
 - צירופים וקִלְחָמִים (מכילים יותר משורש אחד, כגון: קולנוע, שמרטף, שמלת ערב).
 - מורפולוגיה עוסקת גם בדרכים אחרות לשינוי צורות של מילה, כגון:
 - שינויים בתנועות (בֹּר / בור)
 - שינויים בעיצורים (ניגע / תיגע)
 - צורות חריגות (לְשָׁבַב לעומת לְרַבֵּב)
 - תפוצה משלימה (אמר / יגיד)
 - שינויים במשמעות שאינם ניכרים בשינויים בצורה (פועל: חתך / שם עצם: חתך)
- מורפופונולוגיה** עוסקת בהתניות הפונטיות של השינויים במורפמות ובהתניות המורפולוגיות של השינויים בפונמות. (ארוך / ארוכה, לב / לָבָם).

ייתכן שמשמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- עם אילו רכיבים ותהליכים מורפולוגיים הלומדים יצטרכו / יהיו מצוידים בכלים הדרושים כדי / יידרשו להתמודד.

תחביר עוסק בארגון של מילים למשפטים במונחים של קטגוריות, רכיבים, קבוצות מורפולוגיות, מבנים, תהליכים ויחסים המעורבים בכך. פעמים רבות התחביר מוצג כמערכת של חוקים. תחביר השפה של דובר יליד בוגר הוא מורכב ביותר, וברובו אינו מודע. היכולת לארגן משפטים לשם העברת משמעות היא היבט מרכזי של כשירות תקשורתית.

ייתכן שמשמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- עם אילו רכיבים, קטגוריות, קבוצות מורפולוגיות, מבנים, תהליכים ויחסים דקדוקיים הלומדים יצטרכו / יהיו מצוידים בכלים הדרושים כדי / יידרשו להתמודד.

5.2.1.3 כשירות סמנטית

עוסקת במודעות של הלומדים לארגון משמעות ובשליטה בו.

סמנטיקה לקסיקלית עוסקת בשאלות של משמעות מילים. למשל:

- יחס המילה להקשר הכללי:

התייחסות;

משמעות לוואי;

ייצוג של רעיונות כלליים וספציפיים;

- יחסים בין מילים, כגון:

מילים נרדפות / הפוכות;

היכללות (היפונימיה);

קולוקציה;

יחסי שלם-חלק;

ניתוח מרכיבים;

שקילות בתרגום.

סמנטיקה זקדוקית עוסקת במשמעות של רכיבים, קטגוריות, מבנים ותהליכים דקדוקיים (ראו סעיף 5.2.1.2).
סמנטיקה פרגמטית עוסקת ביחסים לוגיים, דוגמת גרימה, הנחה מראש, רמיזה וכו'.

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- אילו סוגים של יחסים סמנטיים הלומדים מצוידים בכלים הנחוצים כדי / נדרשים לפתח או להפגין.

שאלות של משמעות הן כמובן שאלות מרכזיות בתקשורת, והמהא"ם מתייחס אליהן בכמה מקומות (ראו בפרט סעיף 5.1.1.1).

ההתייחסות לכשירות לשונית כאן היא במובן הרשמי. מנקודת המבט של בלשנות תאורטית או תיאורית, שפה היא מערכת מורכבת ביותר של סמלים. כאשר נעשה ניסיון, כמו שנעשה כאן, להפריד בין הרכיבים הרבים של כשירות תקשורתית, הידע (שברובו אינו מודע) בנוגע למבנה הרשמי של השפה, והיכולת להתמודד עמו, נחשבים בצדק חלק מהרכיבים הללו. השאלה כמה מתוך הניתוח הרשמי הזה, אם בכלל, כדאי להכניס להוראה או ללמידה של שפה היא שאלה נפרדת. הגישה הפונקציונלית / תאורטית שאומצה בפרסומי מועצת אירופה – רמת בסיס 1990, רמת סף 1990 ורמה גבוהה 1990 – מציעה חלופה להתייחסות לכשירות לשונית המובאת בפרקים 3-5.2.1. במקום להתחיל מצורות ומשמעויותיהן, היא פותחת בסיווג שיטתי של פונקציות ומושגים תקשורתיים, המחולקים לכלליים ולספציפיים, ורק אחר כך עוסקת בצורות לקסיקליות ודקדוקיות, בתור המייצגים שלהם. שתי הגישות הן דרכים משלימות להתמודדות עם ה"ביטוי הכפול" של שפה. שפות מבוססות על ארגון של צורות וארגון של משמעות. שני סוגי הארגון מצטלבים באופן שרירותי למדי. תיאור המבוסס על ארגון צורות הביטוי מפריד לחלקיקים את המשמעות, ותיאור המבוסס על ארגון המשמעות מפריד לחלקיקים את הצורות. הסגנון המועדף על המשתמשים יהיה תלוי במטרה שלשמה מפקים את התיאור. הצלחת הגישה של 'רמת הסף' מעידה כי לרבים מאנשי המקצוע מועיל יותר לעבור ממשמעות לצורה, ולא באופן המסורתי של ארגון ההתקדמות במונחים רשמיים בלבד. מצד שני, יש שיעדיפו להשתמש ב"דקדוק תקשורתי", כמו למשל ב'רמת הסף'. מה שברור הוא שלומדי השפה צריכים לרכוש הן את הצורות והן את המשמעויות.

5.2.1.4 כשירות פונולוגית

כוללת ידע ומיומנות בתפיסה ובהפקה של:

- יחידות הקול (הפונמות) של השפה ויישומן בהקשרים מסוימים (אלופונים);
- המאפיינים הפונטיים המבדילים בין פונמות (מאפיינים יחודיים כמו קוליות, עיגול שפתיים, אנפוף, פוצצות);
- ההרכב הפונטי של מילים (מבנה ההברה, רצף הפונמות, הטעם במילה, נְגֶן מילים);
- פונטיקה של משפטים (פרוזודיה):
 - דגש וקצב של משפט
 - הנגנה
 - צמצום פונטי
 - צמצום תנועות
 - צורות חזקות וחלשות
 - הידמות
 - הבלעה

שליטה פונולוגית	
C2	כמו C1
C1	מסוגל לשנות הטעמה ולמקם את דגש המשפט באופן נכון כדי לבטא דקויות משמעות.
B2	בעל הגייה והנגנה ברורה וטבעית.
B1	ההגייה ניתנת להבנה באופן ברור גם אם לעתים ניכר מבטא זר ויש לפעמים טעויות הגייה.
A2	ההגייה לרוב ברורה דיה להיות מובנת, אף על פי שניכר מבטא זר, אך בני-השיח יצטרכו לבקש חזרה מפעם לפעם.
A1	יכולת הגייה של מאגר מצומצם מאוד של ביטויים ומילים שנלמדו בעל פה, שאותם אפשר להבין תוך מאמץ מסוים מצד דוברים ילידים הרגילים להתמודד עם דוברים מקבוצת השפות של הדובר.

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- אילו מיומנויות פונולוגיות חדשות נדרשות מהלומדים;
- מהי החשיבות היחסית של צלילים ושל פרוזודיה;
- האם הדיוק והשטף הפונטי הם יעד ללמידה מוקדמת או שיפותחו כיעד לטווח ארוך יותר.

5.2.1.5 כשירות אורתוגרפית

כוללת ידע ומיומנות בתפיסה ובהפקה של סמלים שמהם מורכבים טקסטים כתובים. מערכות הכתיבה של כל השפות האירופיות מבוססות על עיקרון האלפבית, אך יש שפות אחרות, כמו סינית, העובדות על-פי עקרון כתב הסימנים (לוגוגרפיה), או עיקרון עיצורי (כמו ערבית). במערכות אלפביות, על הלומדים לדעת ולהיות מסוגלים לתפוס ולהפיק את הדברים האלה:

- צורת האותיות בדפוס ובכתב, באותיות גדולות וקטנות;
- האיות הנכון של מילים, כולל קיצורי מילים מוכרים;
- סימני הפיסוק ומוסכמות השימוש בהם;
- מוסכמות טיפוגרפיות וסוגים של פונטים וכו';
- סימנים לוגוגרפיים בשימוש תכוף (כמו למשל: @, \$, & וכו').

5.2.1.6 כשירות הגייתית

בסדר ההפוך, משתמשים המתבקשים לקרוא בקול טקסט מוכן, או להשתמש בנאום במילים שבהן נתקלו לראשונה בצורה הכתובה, צריכים להיות מסוגלים להפיק הגייה נכונה מהצורה הכתובה. ייתכן שהדבר יכלול:

- ידע לגבי מוסכמות כתיב;
- יכולת לפנות למילון והכרת המוסכמות המשמשות במילון לשם הצגת ההגייה;
- ידע על השלכות הצורה הכתובה, במיוחד סימני פיסוק, על ההטעמה וההנגנה;
- יכולת ליישב אי-בהירות (מילים זהות בעלות משמעויות שונות, אי-בהירות תחבירית) לאור ההקשר.

	שליטה אורתוגרפית
C2	הכתיבה חפה מטעויות אורתוגרפיות.
C1	העימוד, הפסקאות וסימני הפיסוק עקביים ומסייעים. הכתיב מדויק, חוץ מפליטות קולמוס מקריות.
B2	מסוגל להפיק כתב רצוף שניתן להבנה ואשר תואם מוסכמות של עימוד וחלוקה לפסקאות תקינים. הכתיב וסימני הפיסוק ברמה סבירה, אך ייתכן שיהיה אפשר להבחין בהשפעות שפת האם.
B1	מסוגל להפיק כתב רצוף אשר ברובו ניתן להבנה לכל אורכו. הכתיב, הפיסוק והעימוד מאפשרים מעקב רוב הזמן.
A2	מסוגל להעתיק משפטים קצרים בנושאים יום יומיים – למשל, הוראות הגעה. מסוגל לכתוב בדיוק פונטי סביר (אך לא דווקא בכתיב תקני) מילים קצרות הנמצאות באוצר המילים שבעל פה שלו.
A1	מסוגל להעתיק מילים מוכרות וביטויים קצרים כמו למשל שלטים או הוראות, שמות של עצמים יומיומיים, שמות חנויות וביטויים קבועים בשימוש תכוף. מסוגל לאיית את הכתובת, הלאום ושאר פרטים אישיים.

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע: את הצרכים האורתוגרפיים וההגייתיים של הלומדים – על-פי השימוש שלהם בשפה דבורה וכתובה, והצורך להמיר טקסט מצורה כתובה לדבורה ולהפך.
--

5.2.2 כשירות סוציו-לשונית

כשירות סוציו-לשונית עוסקת בידע ובמיומנויות הדרושות להתמודדות עם הממד החברתי של שימוש בשפה. כפי שצוין לעיל בנוגע לכשירות סוציו-תרבותית, היות ששפה היא תופעה סוציו-תרבותית, הרבה מתוכן המהא"ם, במיוחד בכל הקשור לתרבות ולחברה, רלוונטי לכשירות סוציו-לשונית. הנושאים שבהם עוסקים כאן הם אלו המתייחסים ספיציפית לשימוש בשפה, ושלא עוסקים בהם במקומות אחרים: סמנים לשוניים של יחסים חברתיים; מוסכמות נימוס; ביטויי חוכמה עממית; הבדלי משלב; ניבים ומבטאים.

5.2.2.1 סמנים לשוניים של יחסים חברתיים

מובן שאלו שונים מאוד בשפות ובתרבויות שונות, ותלויים בגורמים כמו: (א) מעמד יחסי, (ב) דרגת קרבה, (ג) משלב השיח, וכו'. הדוגמאות המובאות להלן אינן אוניברסליות, וייתכן שאין להן מקבילות בשפות אחרות.

- שימוש ובחירה של ברכות:

בהגעה: למשל, "שלום, בוקר טוב!"

היכרות: למשל, "נעים להכיר אותך"

בפרידה: למשל, "שלום... להתראות"

- שימוש ובחירה של צורות פנייה:

מקובע: כבוד, הוד מעלתו

- רשמי: אדון, גברת, דוקטור, פרופסור (+ שם משפחה)
 לא רשמי: שם פרטי בלבד, דוגמת אלון או שושנה, ובלי צורת פנייה
 חופשי: חמודי, מתוקה, אחי
 מבעל מעמד: למשל, שם משפחה בלבד: "היי אתה! כהן!"
 עלבון טקסי: למשל, "טמבלי!" (פעמים רבות באהדה)
 • מוסכמות לנטילת רשות הדיבור
 • שימוש ובחירה של גידופים (למשל: "אוי ואבוי!" "אלוהים!" "לעזאזל!")

5.2.2.2 מוסכמות נימוס

מוסכמות נימוס הן אחת מהסיבות העיקריות לחריגה מיישום ישיר של "עקרון שיתוף הפעולה" (ראו סעיף 5.2.3.1). הן משתנות מתרבות אחת לאחרת ופעמים רבות מהוות מקור לאי-הבנות בין-אתניות, במיוחד כאשר ביטויי נימוס מפורשים מילולית.

1. נימוס "חיובי"

- גילוי עניין בשלמו של אדם;
- שיתוף חוויות ודאגות, "שיחת צרות";
- ביטויי הערצה, חיבה, תודה;
- הצעת מתנות, הבטחת טובות עתידיות, אירוח;

2. נימוס "שלילי"

- הימנעות מהתנהגות העלולה לפגוע בכבוד (דוגמטיות, מתן פקודות ישירות);
- הבעת צער, התנצלות על התנהגות העלולה לפגוע בכבוד (תיקון, סתירה, איסורים וכו');;
- שימוש בסייגים וכו' (למשל אמירת "נדמה לי", הוספת שאלות "הלוא כן?" וכו');

3. שימוש הולם ב"תודה", "בבקשה"

4. חוסר נימוס (הפרה מכוונת של מוסכמות הנימוס), למשל:

- בוטות, ישירות;
- ביטוי של זלזול, חוסר אהדה;
- תלונה תקיפה או גערה;
- הבעת זעם או חוסר סבלנות;
- הדגשת מעמד גבוה.

5.2.2.3 ביטויים של חוכמה עממית

נוסחאות מקובעות אלו, המכלילות ומחזקות גישות נפוצות, הן תרומה משמעותית לתרבות הפופולרית. הן נמצאות בשימוש תכוף, או נכון יותר – לעתים קרובות מתייחסים אליהן או משחקים אתן, למשל בכותרות עיתונים. היכרות עם חוכמה עממית מצטברת זו, המבוטאת בשפה שמניחים כי היא ידועה לכול, היא רכיב משמעותי בהיבט הלשוני של הכשירות החברתית-תרבותית.

- משלים, כגון: 'החיפזון מהשטן'
- צירוף מילים ייחודי: 'לגלות טפח ולכסות טפחיים'
- ציטוטים מוכרים: 'אם תרצו אין זו אגדה'
- ביטויים של:
- אמונות – דוגמת 'חוסך שבטו שונא בנו'.

גישות – כמו קלישאות: 'על טעם ועל ריח אין להתווכח'.

ערכים – 'אין הנחתום מעיד על עיסתו'.

תפקיד זה ממלאים כיום פעמים רבות גרפיטי, הדפסי חולצות, סיסמאות בטלויזיה, כרטיסים ופוסטרים במקום העבודה.

5.2.2.4 הבדלי משלב

המונח "משלב" משמש להתייחסות להבדלים שיטתיים בין סוגי שפה המשמשים בהקשרים שונים. זהו מושג רחב מאוד, היכול לכלול את כל מה שהגדרנו תחת משימות (פרק 4.3), סוגי טקסט (4.6.4) ופונקציות מקרו (5.2.3.2). בחלק זה אנו מתייחסים להבדלים ברמת הרשמיות:

- מקובע, למשל, 'המלך ירום הודו'
- רשמי, למשל, 'הקהל מתבקש לקום על רגליו'
- ניטרלי, למשל, 'ברשותכם, נתחיל?'
- לא רשמי, למשל, 'טוב, אז אולי נתחיל כבר?'
- חופשי, למשל, 'יאללה, מתחילים'
- אינטימי, למשל, 'מוכן, מותק?'

בשלב מוקדם של למידה (נאמר, עד לרמה B1), רמה ניטרלית יחסית היא המתאימה ביותר אלא אם כן יש סיבות המחייבות לנהוג אחרת. זו הרמה שבה צפוי שדוברים ילידים יפנו למבקרים ולזרים או יצפו לשמוע באופן כללי. סביר שתפתח היכרות עם רמה רשמית יותר או חופשית יותר עם הזמן, אולי דרך קריאה של סגנונות טקסט שונים – במיוחד ספרים – קודם כול ככשירות קליטה. יש להפעיל שיקול דעת בזמן שימוש ברמות רשמיות יותר או חופשיות יותר, כי אי-התאמה שלהן עלולה להוביל לטעויות הבנה וללעג.

5.2.2.5 ניבים ומבטאים

כשירות סוציו-לשונית כוללת גם את היכולת לזהות סמנים לשוניים של, למשל:

- מעמד חברתי
- אזור מוצא
- לאום
- אתניות
- קבוצת תעסוקה
- סמנים כאלו כוללים:

- לקסיקון, למשל "שכויח" (במקום "יישר כוח") אצל דתיים אשכנזים
- דקדוק, למשל "יותר עדיף" של צעירים
- פונולוגיה, כמו הגיית האותיות ח ו-ע אצל תימנים
- מאפיינים קוליים (קצב, קולניות וכו')
- פארא-לשוניות
- שפת גוף

אין קהילה אירופית שהיא הומוגנית לחלוטין. באזורים שונים יש מוזריות לשון ותרבות. לרוב אלה בולטות בעיקר אצל אנשים בעלי אורח חיים מקומי מאוד, ולכן הן מתואמות עם מעמד חברתי, רמת עיסוק והשכלה. היכרות עם מאפייני הניב הללו מספקת רמזים משמעותיים על מאפייניהם של בני השיח. הסתמכות על סטראוטיפים משחקת תפקיד מרכזי בתהליך זה. אפשר לצמצם את ההסתמכות הזאת על ידי פיתוח כישורים בין

תרבותיים (ראו סעיף 5.1.2.2). במשך הזמן הלומדים יבואו במגע עם דוברים מאזורים שונים. לפני שהם עצמם מאמצים סגנון ניבי, כדאי שיהיו מודעים למשמעויות החברתיות שלו ולצורך בבהירות ובעקביות.

סילום פריטים הקשורים להיבטי הכשירות הסוציו-לשונית הוא עניין בעייתי (ראו נספח ב). הפריטים שסולמו בהצלחה מופיעים בסולם להדגמה שלהלן. כפי שאפשר לראות, החלק התחתון של הסולם עוסק רק בסמנים של יחסים חברתיים ובמוסכמות נימוס. החל ברמה B2 התגלה כי המשתמשים מסוגלים לבטא את עצמם באופן מספק בשפה המתאימה מבחינה סוציו-לשונית למצבים ולאנשים המעורבים, וכן מתחילים לרכוש יכולת להתמודד עם שינויים בדיבור ושליטה טובה יותר במשלב ובצירופי מילים ייחודיים.

הלימות סוציו-לשונית	
C2	בעל שליטה טובה בצירופי מילים ייחודיים ובשפה מדוברת תוך מודעות לרמות משמעות נרמות. מסוגל להעריך באופן מלא את ההשלכות הסוציו-לשוניות והתרבותיות-חברתיות של השפה שבשימוש אצל דוברים ילידים, ומסוגל להגיב בהתאם. מסוגל לגשר ביעילות בין דוברים בשפת היעד לדוברים מקהילת המקור שלו, תוך התחשבות בהבדלים החברתיים-תרבותיים והסוציו-לשוניים ביניהם.
C1	מסוגל לזהות טווח נרחב של צירופי מילים ייחודיים ושפה מדוברת ולהעריך שינויים במשלב, אך ייתכן שיהיה צורך לאשר פרטים מפעם לפעם, במיוחד אם המבטא לא מוכר. מסוגל לעקוב אחרי סרטים שבהם יש כמות גדולה של סלנג וצירופי מילים ייחודיים. מסוגל להשתמש בשפה בגמישות וביעילות למטרות חברתיות, כולל שימוש רגשי, רומז ומבודח.
B2	מסוגל להתבטא בביטחון, בבהירות ובנימוס ברמה רשמית או לא רשמית, באופן ההולם את המצב ואת האנשים המעורבים. מסוגל, במאמץ מסוים, לעמוד בקצב ולתרום לדיון קבוצתי גם כשקצב הדיבור מהיר ובשפה מדוברת. מסוגל לקיים קשרים עם דוברים ילידים בלי להרגיז או לשעשע אותם בטעות, או לדרוש מהם שיתנהגו אחרת משהיו מתנהגים עם דוברים ילידים. מסוגל להתבטא באופן ההולם את המצב ולהימנע מטעויות ניסוח גסות.
B1	מסוגל לבצע ולהגיב לטווח רחב של פונקציות שפה, תוך שימוש ברכיבים השכיחים ביותר במשלב ניטרלי. מודע למוסכמות הנימוס החשובות ומתנהג בהתאם. מודע ומחפש סימנים להבדלים המשמעותיים ביותר בין המנהגים, השימושים, הגישות, הערכים והאמונות הרווחים בקהילה הנדונה לבין אלו שלו.
A2	מסוגל לבצע ולהגיב לפונקציות שפה בסיסיות כמו חילופי מידע ובקשות, ולהביע דעות וגישות באופן פשוט. מסוגל להתערות בחברה באופן פשוט אך יעיל תוך שימוש בביטויים נפוצים והפעלת שגרות בסיסיות. מסוגל להתמודד עם חילופי דברים חברתיים קצרים מאוד תוך שימוש בצורות פנייה יומיומיות. מסוגל לתת ולקבל הזמנות, הצעות, התנצלויות וכו'.
A1	מסוגל ליצור מגע חברתי בסיסי תוך שימוש בפניות הנימוס היומיומיות הפשוטות ביותר: ברכות שלום, היכרויות, אמירת תודה, בבקשה, סליחה וכו'.

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- מה טווח הברכות, צורות הפנייה והגידופים שהלומדים יצטרכו / יצוידו בכלים הדרושים כדי / יידרשו (א) לזהות, (ב) להעריך מבחינה סוציולוגית, (ג) להשתמש בהם בעצמם;
- אילו מוסכמות נימוס הלומדים יצטרכו / יצוידו בכלים הדרושים כדי / יידרשו (א) לזהות ולהבין, (ב) להשתמש בעצמם;
- אילו צורות של חוסר נימוס הלומדים יצטרכו / יצוידו בכלים הדרושים כדי / יידרשו (א) לזהות ולהבין, (ב) להשתמש בעצמם ובאילו מצבים;
- אילו פתגמים, קלישאות ואמרות עממיות הלומדים יצטרכו / יצוידו בכלים הדרושים כדי / יידרשו (א) לזהות ולהבין, (ב) להשתמש בעצמם;
- אילו משלבים הלומדים יצטרכו / יצוידו בכלים הדרושים כדי / יידרשו (א) לזהות, (ב) להשתמש.
- אילו קבוצות חברתיות בקהילת היעד, ואולי בקהילה הבינ"ל, הלומדים יצטרכו / יצוידו בכלים הדרושים כדי / יידרשו לזהות על-פי השימוש שלהם בשפה.

5.2.3 כשירות פרגמטיות

כשירות פרגמטיות עוסקות בידע של הלומדים או המשתמשים בנוגע לעקרונות שעל-פיהם המסרים:

- א. מאורגנים, בנויים ומסודרים ("כשירות שיח");
- ב. משמשים לביצוע פונקציות תקשורתיות ("כשירות ביצועית");
- ג. יוצרים רצף על-פי סכמות של אינטראקציה וטרנסאקציה ("כשירות תכנון").

5.2.3.1 כשירות שיח היא היכולת של משתמשים או לומדים לארגן משפטים ברצף כדי להפיק מקטעים עקביים של שפה. הכשירות כוללת ידע ויכולת לשלוט בארגון המשפטים מבחינת:

- נושא / מיקוד;
- נתון / חדש;
- רצף "טבעי", למשל, רצף זמנים:
 - 'הוא נפל ופגעי בו', לעומת
 - 'פגעי בו והוא נפל'
- סיבה / תוצאה (הפיד) - 'המחירים עולים - אנשים רוצים עלייה בשכר';
- יכולת לבנות ולנהל שיח מבחינת:
 - ארגון תמטי;
 - עקביות ולכידות;
 - רצף הגיוני;
 - סגנון ומשלב;
 - אפקטיביות רטורית.

עקרון שיתוף הפעולה (גרייס, 1975): "תרמו את תרומתכם כנדרש, בשלב שבו היא מתרחשת, על-פי המטרה או הכיוון המקובלים של חילופי השיח שבהם אתם מעורבים, על ידי הקפדה על הכללים הבאים:

- איכות (נסו שהתרומה שלכם תהיה אמיתית);
- כמות (התרומה שלכם צריכה להעביר את המידע הדרוש, לא מעבר לזה);
- רלוונטיות (אל תאמרו דברים שאינם רלוונטיים);

- אופן (תהיו קצרים ומסודרים, המנעו מאי-בהירות ודו-משמעות).
חריגה מן הכללים האלה לתקשורת ישירה ויעילה צריכה להיות למטרה מסוימת, ולא מתוך אי-יכולת לעמוד בהם.
- **עיצוב טקסט:** היכרות עם מוסכמות העיצוב בקהילה הנדונה, למשל: כיצד בנוי הידע ביישום המקור-פונקציות השונות (תיאור, עלילה, הבהרה וכו').
כיצד מספרים סיפורים, אנקדוטות, בדיחות;
כיצד בונים טיעון (משפטי, בוויכוח וכו').
כיצד לסדר עימוד, סימון ורצף בטקסטים כתובים (מאמרים, מכתבים רשמיים וכו').
חלק גדול מהחינוך בשפת האם מוקדש לבניית מיומנויות השיח של הצעירים. בלמידת שפה זרה, סביר שהלומדים יתחילו עם מבעים קצרים, לרוב באורך של משפט בודד. התפתחות כשירות שיח, שרכיביה הובאו בחלק זה, הולכת ונעשית חשובה יותר ויותר ברמות גבוהות יותר של בקיאות.
קיימים סולמות להדגמה עבור ההיבטים הבאים של כשירות שיח:
 - גמישות לנסיבות;
 - נטילת רשות הדיבור (מופיעה גם תחת אסטרטגיות של אינטראקציה);
 - פיתוח תמטי;
 - עקביות ולכידות.

גמישות	
C2	מגלה גמישות רבה בניסוח מחדש של רעיונות בצורות לשוניות שונות כדי להדגיש, ליצור הבחנות על-פי המצב, בני השיח וכו', וכדי להימנע מדו-משמעות.
C1	כמו B2+
B2	מסוגל להתאים את הדברים ואת דרכי הביטוי למצב ולמאזינים, ולאמץ רמת רשמיות המתאימה לנסיבות.
B1	מסוגל להתאים את הדברים לשינויים הטבעיים בכיוון, בסגנון ובדגש המתרחשים בשיחה. מסוגל לשנות את הניסוח של מה שרוצה לומר.
A2	מסוגל להתאים את דרך הביטוי כדי להתמודד עם מצבים שגרתיים פחות ואפילו קשים.
A1	מסוגל להרחיב ביטויים פשוטים ששוננו היטב לנסיבות מסוימות באמצעות חילופים לקסיקליים פשוטים.
	מסוגל להרחיב ביטויים שנלמדו בעזרת חיבור פשוט מחדש של מרכיביהם.
	אין מִתְאָר

נטילת רשות הדיבור	
C2	כמו C1
C1	מסוגל לבחור ביטוי מתאים מתוך מאגר זמין של פונקציות שיח כדי להציג באופן הולם דברי פתיחה שמטרתם לקבל את רשות הדיבור, או להרוויח זמן לחשיבה תוך שמירה על התור.

B2	מסוגל להתערב באופן הולם בדיון, תוך שימוש נכון בשפה. מסוגל ליזום, לשמר ולסיים שיח באופן מתאים בנטילה יעילה של רשות הדיבור. מסוגל ליזום שיח, ליטול את התור כשמתאים ולסיים את הדיון כשצריך, אף על פי שהדבר לא תמיד ייעשה באלגנטיות. מסוגל להשתמש בביטויים קבועים (למשל, "על השאלה הזו קשה לענות") כדי להרוויח זמן ולשמור על רשות הדיבור תוך ניסוח הדברים שרוצה לומר.
	מסוגל להתערב בשיחה בנושא מוכר, תוך שימוש בביטוי מתאים כדי לקבל את רשות הדיבור.
	מסוגל ליזום, לשמר ולסיים שיחות פנים-אל-פנים פשוטות בנושאים מוכרים או בעלי עניין אישי.
	מסוגל להשתמש בטכניקות פשוטות כדי לפתוח, לשמר ולסיים שיחה קצרה. מסוגל ליזום, לשמר ולסיים שיחות פנים-אל-פנים פשוטות.
A2	מסוגל לבקש תשומת לב.
A1	אין קתאר

	פיתוח תמטי
C2	כמו C1
C1	מסוגל לספק תיאורים מורכבים ולספר סיפורים מורכבים תוך הכללת תת-תמות, פיתוח נקודות מסוימות וסיום עם מסקנה מתאימה.
B2	מסוגל לפתח תיאור או סיפור מתאים, תוך הרחבה או תמיכה בנקודות העיקריות בעזרת פרטים ודוגמאות מסייעים ורלוונטיים.
B1	מסוגל לספר ברהיטות סבירה סיפור או לתאר תיאור בתור רצף ליניארי של נקודות.
A2	מסוגל לספר סיפור או לתאר משהו כרשימה פשוטה של נקודות.
A1	אין קתאר

	עקביות ולכידות
C2	מסוגל ליצור טקסט עקבי ומלוכד תוך שימוש מלא ומתאים במגוון אמצעי ארגון וטווח נרחב של אמצעי קישור.

C1	מסוגל להפיק דיבור ברור, שוטף ומאורגן היטב המעיד על שימוש מבוקר באמצעי ארגון, מילות קישור ואמצעי קישור.
B2	מסוגל להשתמש ביעילות במגוון מילות חיבור כדי לסמן בבירור את הקשר בין רעיונות. מסוגל להשתמש במספר מוגבל של אמצעי קישור כדי לקשר את המבעים לכדי שיח ברור ועקבי, אף על פי שיתכנו "קפיצות" בדיבור ארוך.
B1	מסוגל לקשר סדרה של רכיבים נפרדים, קצרים ופשוטים לכדי רצף מחובר וליניארי של נקודות.
A2	מסוגל להשתמש במילות הקישור הנפוצות ביותר ולחבר בין משפטים פשוטים כדי לספר סיפור או לתאר משהו בתור רשימה פשוטה של נקודות. מסוגל לקשר בין קבוצות מילים בעזרת מילות חיבור פשוטות כמו "ו", "אבל", "כי".
A1	מסוגל לקשר בין מילים או קבוצות מילים בעזרת מילות חיבור ליניאריות בסיסיות כמו "ו", "אז".

5.2.3.2 כשירות פונקציונלית

כשירות זו עוסקת בשימוש בשיח בעל פה ובטקסטים כתובים בתקשורת למטרות פונקציונליות מסוימות (ראו פרק 4.2). כשירות שיחה אין פירושה רק לדעת אילו צורות לשוניות מבטאות אילו תפקידים (מיקרו-פונקציות). המשתתפים לוקחים חלק באינטראקציה, שבה כל יוזמה מובילה לתגובה ומקדמת את האינטראקציה הלאה, על-פי מטרותיה, באמצעות רצף של שלבים – החל בחילופי דברי הפתיחה ועד למסקנה הסופית. דוברים מוכשרים מבינים את התהליך והם בעלי הכישורים הדרושים להפעלתו. מקרו-פונקציה מתאפיינת במבנה של אינטראקציה. ייתכן מאוד שלמבנים מורכבים יותר יש מבנה פנימי הכולל רצפים של מקרו-פונקציות, אשר במקרים רבים מסודרים על-פי דפוסים רשמיים או לא-רשמיים של אינטראקציה חברתית (סכמות).

1. **מיקרו-פונקציות** הן קטגוריות לשימוש פונקציונלי במבעים בודדים (לרוב קצרים), לרוב לפי התור באינטראקציה. מיקרו-פונקציות מקוטלגות בפירוט (אם כי לא באופן מקיף) ברמת סף 1990, פרק 5:

1.1 מסירה ובקשה של מידע עובדתי:

- זיהוי
- דיווח
- תיקון
- שאלה
- תשובה

1.2 הבעה ובירור של דעות:

- עובדתי (הסכמה / אי-הסכמה)
- ידע (ידע / אי-ידע, זכירה, שכחה, סבירות, ביטחון)
- אִפְנוֹת (התחייבויות, צורך, יכולת, הרשאה)
- רצון (צרכים, מאוויים, כוונות, העדפות)
- רגשות (הנאה / חוסר הנאה, אהדה / חוסר אהדה, סיפוק, עניין, הפתעה, תקווה, אכזבה, פחד, חשש, הכרת תודה)
- מוסר (התנצלויות, אישור, חרטה, סימפתיה)

- 1.3 שכנוע
- הצעות, בקשות, אזהרות, עצות, עידוד, בקשת עזרה, הזמנות
- 1.4 התערות בחברה
- משיכת תשומת לב, פנייה, ברכת שלום, היכרות, הרמת כוסית, פרדות
- 1.5 הבניית שיח
- (28 מיקרו-פונקציות, פתיחת שיח, נטילת רשות הדיבור לפי התור, סיום שיח וכו')
- 1.6 תיקון תקשורת
- (16 מיקרו-פונקציות)
2. **מקרו-פונקציות** הן קטגוריות לשימוש פונקציונלי בשיח בעל פה או בטקסט כתוב המורכבות מרצף (לפעמים מורחב) של משפטים, למשל:
- תיאור
 - עלילה
 - פירוש
 - הבהרות
 - פרשנות
 - הסבר
 - הצגה
 - הוראה
 - הנמקה
 - שכנוע
 - וכו'
3. **סכמות של אינטראקציה**
- כשירות פונקציונלית כוללת גם ידע ויכולת להשתמש בסכמות (דפוסים של אינטראקציות חברתיות) הנמצאות בבסיס התקשורת, כגון דפוסי חילופי דברים בעל פה. פעילויות התקשורת האינטראקטיביות המובאות בסעיף 4.4.3 כוללות רצפים מובנים של פעולות על ידי הצדדים לפי התור. במצב הפשוט ביותר שלהם, הם יוצרים זוגות דוגמת:
- שאלה: תשובה
- הצהרה: הסכמה / אי-הסכמה
- בקשה / הצעה / התנצלות: קבלה / אי-קבלה
- ברכה / הרמת כוסית: תגובה
- שלשות, שבהן הדובר הראשון מאשר את תגובתו של בן השיח או מגיב עליה, נפוצות. זוגות ושלשות הן לרוב חלק מטרנסאקציות ומאינטראקציות ארוכות יותר. למשל, בטרנסאקציות מורכבות ומוכוונות-יעד של שיתוף פעולה, השפה משמשת כפי הנדרש כדי:
- ליצור את קבוצת העבודה ולבסס קשרים בין המשתתפים;
 - לקבוע ידע משותף על המאפיינים הרלוונטיים של המצב הנוכחי ולהגיע להבנה משותפת;
 - לזהות מה אפשר ומה כדאי לשנות;
 - לבסס הסכמה משותפת על היעדים והפעולות הדרושות להשגתם;

- להגיע להסכמה על תפקידים לביצוע הפעולות;
 - לנהל את הפעולות המעשיות הכרוכות ב:
 - זיהוי והתמודדות עם הבעיות העולות
 - תיאום וארגון התרומות ברצף
 - עידוד הדדי
 - זיהוי השגה של יעדי-משנה
 - לזהות את השגת היעד האחרון במשימה;
 - להעריך את הטרנסאקציה;
 - להשלים ולסיים את הטרנסאקציה.
- אפשר להציג את כל התהליך באופן סכמטי. דוגמה לכך היא הסכמה הכללית המוצעת לרכישת מוצרים או שירותים ברמת סף 1990, פרק 8:

סכמה כללית לרכישת מוצרים או שירותים

1. הגעה למקום העסקה
 - 1.1 מציאת הדרך לחנות, לסופרמרקט, למסעדה, לתחנה, למלון וכו';
 - 1.2 מציאת הדרך לדלפק, למחלקה, לשולחן, למשרדי מכירת הכרטיסים, לקבלה וכו';
2. יצירת מגע
 - 2.1 חילופי ברכות עם בעל החנות / המוכר / הפקיד / המלצר וכו'
 - 2.1.1 המוכר מברך
 - 2.1.2 הלקוח מברך
3. בחירת מוצרים / שירותים
 - 3.1 זיהוי הקטגוריה של המוצרים / השירותים הדרושים
 - 3.1.1 בקשת מידע
 - 3.1.2 מסירת מידע
 - 3.2 זיהוי אפשרויות
 - 3.3 דיון ביתרונות ובחסרונות של האפשרויות (למשל: איכות, מחיר, צבע, גודל המוצרים)
 - 3.2.1 בקשת מידע
 - 3.3.2 מסירת מידע
 - 3.3.3 בקשת עצה
 - 3.3.4 מתן עצה
 - 3.3.5 בקשת העדפה
 - 3.3.6 ביטוי העדפה וכו'
 - 3.4 זיהוי המוצרים המסוימים הדרושים
 - 3.5 בחינת המוצרים
 - 3.6 הסכמה לרכישה
4. החלפת המוצר בתשלום
 - 4.1 הסכמה על מחיר המוצרים
 - 4.2 הסכמה על הסכום הכולל

4.3 קבלה / מתן התשלום

4.4 קבלה / מתן המוצרים (והקבלה)

4.5 חילופי תודות

4.5.1 המוכר מודה

4.5.2 הלקוח מודה

5. פרדה

5.1 ביטוי שביעות רצון (הדדית)

5.1.1 המוכר מבטא שביעות רצון

5.1.2 הלקוח מבטא שביעות רצון

5.2 החלפת הערה בין-אישית (דוגמת מזג האוויר, רכילות)

5.3 החלפת ברכות פרדה

5.3.1 המוכר מברך

5.3.2 הלקוח מברך

הערה: יש לציין כי, בדומה לסכמות דומות, הזמינות של סכמה זו לקונים ולמוכרים לא אומרת כי צורה זו תשמש בכל פעם. בתנאים מודרניים יש שימוש חסכוני יותר בשפה, והיא משמשת בעיקר כדי להתמודד עם בעיות המתעוררות בעסקאות שהן לרוב לא-אישיות וחצי-אוטומטיות, או כדי להפוך אותן לאישיות יותר (ראו סעיף 4.1.1).

פיתוח סולמות להדגמה עבור כל תחומי הכשירות העולים כאשר מדברים בכשירות פונקציונלית אינו ישים. פעילויות מיקרו-פונקציונליות מסוימות מופיעות בסולמות להדגמה של פעילויות תקשורת אינטראקטיביות והפקתיות.

שני גורמים איכותניים כלליים הקובעים את מידת ההצלחה הפונקציונלית של הלומדים / המשתמשים הם:

א. **שטף**, היכולת להתבטא, להמשיך לנהל שיחה, ולהתמודד כאשר מגיעים למבוי סתום;

ב. **דיוק בהבעה**, היכולת לנסח מחשבות וטענות כך שכוונת הדברים ברורה.

קיימים סולמות להדגמה עבור שני היבטים איכותניים אלו:

שטף בדיבור	
מסוגל להתבטא באריכות בשטף טבעי, חסר מאמץ וחסר היסוסים. הפסקות נעשות רק כדי לחשוב על המילים המדויקות לביטוי תחושות ולמציאת דוגמה או הסבר מתאימים.	C2
מסוגל להתבטא בשטף ובספונטניות, כמעט ללא מאמץ. רק נושא קשה מבחינה מושגית יכול לפגוע בשטף חלק וטבעי של השפה.	C1
מסוגל לתקשר באופן ספונטני, פעמים רבות תוך הפגנת שטף מרשים וקלות-ביטוי גם בקטעי דיבור ארוכים ומורכבים.	B2
מסוגל להפיק קטעי דיבור בעלי מקצב קבוע למדי; אף-על-פי שייתכנו היסוסים בזמן חיפוש אחר תבניות וביטויים, יש רק מעט הפסקות ארוכות.	
מסוגל לקיים אינטראקציה במידת שטף וספונטניות המאפשרת אינטראקציה קבועה עם דוברים ילידים, בלי לגרום למאמץ מיוחד לאף אחד מהצדדים.	

B1	מסוגל להתבטא בקלות יחסית. למרות כמה בעיות ניסוח הגורמות להפסקות ולמקרים של "מבוי סתום", יש יכולת להמשיך לנהל שיחה ביעילות ללא עזרה.
	מסוגל לשוחח באופן מובן, למרות הפסקות לתכנון הדקדוק ואוצר המילים. התיקונים בולטים מאוד, במיוחד בקטעים ארוכים יותר של הפקה חופשית.
A2	מסוגל להיות מובן במבטים קצרים אף שהפסקות, התחלות כושלות וניסוחים מחדש ניכרים מאוד.
	מסוגל להרכיב צירופים בנושאים מוכרים בקלות שדי בה להתמודד עם חילופי דברים קצרים, למרות היסוסים ניכרים והתחלות כושלות.
A1	מסוגל להסתדר עם התבטאויות קצרות מאוד, נפרדות, ובעיקר מוכנות מראש, תוך הפסקות מרובות כדי לחפש ביטויים, להגות מילים מוכרות פחות ולתקן את התקשורת.

	דיוק בהבעה
C2	מסוגל להעביר גוונים דקים של משמעות במדויק תוך שימוש, ברמת דייקנות סבירה, בטווח נרחב של אמצעי תיאור (למשל תוארי פועל המבטאים מידה, משפטים משועבדים המבטאים מגבלות). מסוגל לשים דגשים, להבחין ולבטל אי-בהירויות.
C1	מסוגל לתאר במדויק דעות ואמירות בנוגע למידות, למשל של ודאות / אי-ודאות, אמן / ספק, סבירות וכו'.
B2	מסוגל להעביר מידע מפורט באופן מהימן.
B1	מסוגל להסביר את הנקודות המרכזיות ברעיון או בבעיה בדיוק סביר.
	מסוגל להעביר מידע פשוט וישיר בעל רלוונטיות מידית, תוך ציון הנקודות הנראות חשובות. מסוגל לבטא את הנקודה המרכזית באופן מובן.
A2	מסוגל להעביר את מה שרוצה לומר בחילופי דברים פשוטים וישירים העוסקים במידע מוגבל בנושאים מוכרים ושגורים, אך במצבים אחרים לרוב יש צורך להתפשר במסר.
A1	אין מתאר

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- באילו מאפייני שיח הלומדים מצוידים בכלים הדרושים כדי / נדרשים לשלוט;
- אילו מקרו-פונקציות הלומדים מצוידים בכלים הדרושים כדי / נדרשים להפיק;
- אילו מיקרו-פונקציות הלומדים מצוידים בכלים הדרושים כדי / נדרשים להפיק;
- באילו סכמות של אינטראקציה הלומדים יצטרכו / נדרשים לשלוט;
- באילו סכמות של אינטראקציה מניחים שהלומדים שולטים ואילו יש ללמד אותם;
- על-פי אילו עקרונות בוחרים ומארגנים את המקרו-פונקציות והמיקרו-פונקציות;
- כיצד אפשר לאפיין התקדמות איכותנית במרכיב הפרגמטי.

6 למידה והוראה של שפה

בגוף הפרק הזה אנו שואלים:

באילו דרכים הלומדים מגיעים ליכולת לבצע משימות, פעילויות ותהליכים ולרכוש את הכשירויות הדרושות לתקשורת?

כיצד המורים, בסיוע שירותי התמיכה השונים, יכולים לעזור בתהליך זה?

איך רשויות החינוך ושאר מקבלי ההחלטות יכולים לגבש תכניות לימודים לשפות מודרניות באופן מיטבי?

אך ראשית כול, עלינו לבחון לעומק את יעדי הלמידה.

6.1 מה הלומדים צריכים ללמוד או לרכוש?

6.1.1 הצהרות הנוגעות ליעדים ולמטרות של למידה והוראה של שפות צריכות להתבסס על הערכת צורכי הלומדים והחברה; על המשימות, הפעילויות והתהליכים שהלומדים צריכים לבצע כדי לספק צרכים אלו; ועל הכשירויות והאסטרטגיות שעליהם לפתח או לרכוש כדי לעשות כן. לפיכך, פרקים 4 ו-5 מנסים להציג את מה שמשמשים בעלי בקיאות גבוהה מאוד בשפה מסוגלים לעשות, ואילו ידע, מיומנויות וגישות הופכים פעילויות אלו לאפשרויות. הדבר נעשה באופן המקיף ביותר האפשרי, משום שאין לנו דרך לדעת אילו פעילויות יהיו חשובות ללומדים מסוימים. הפרקים מצביעים על כך שכדי להשתתף באירועי תקשורת באופן היעיל ביותר, על הלומדים ללמוד או לרכוש:

- את הכשירויות הדרושות, המפורטות בפרק 5;
- את היכולת ליישם כשירויות אלו, כמפורט בפרק 4;
- את היכולת להשתמש באסטרטגיות הדרושות להפעלת הכשירויות.

6.1.2 כדי להציג או לכוון את התקדמות לומדי השפה, כדאי לתאר את היכולות שלהם ברמות עוקבות. סולמות כאלו הוצעו במקומות המתאימים בפרקים 4 ו-5. בזמן מיפוי ההתקדמות של הלומדים בשלבים המוקדמים יותר של החינוך הכללי שלהם, כשעדיין אי-אפשר לחזות את צורכי הקריירה העתידית שלהם, או כאשר יש צורך בהערכה כללית של בקיאות בשפה, ייתכן שהדבר היעיל והמעשי ביותר הוא לחבר כמה קטגוריות לכדי תיאור אחד מסכם של יכולת לשונית. כך נעשה למשל בטבלה מס' 1 המוצגת בפרק 3.

גמישות רבה יותר ניתנת על ידי סכמה, כמו זו שבטבלה מס' 2 בפרק 3, המיועדת להערכה עצמית של הלומדים. בסכמה יש סילום בנפרד של פעילויות שפה שונות, ובכל תא יש תיאור הוליסטי. הצגה זו מאפשרת ביסוס פרופיל במקרים שבהם התפתחות המיומנויות איננה אחידה. גמישות רבה עוד יותר ניתנת כמובן בסילום המפורט והנפרד של תתי-קטגוריות, כמו בפרקים 4 ו-5. אף שכל היכולות המוצגות בפרקים אלו צריכות להיות מיושמות על ידי לומדי שפה כדי שיתמודדו ביעילות בטווח המלא של אירועי שפה, לא כל הלומדים ירצו, או יצטרכו, לרכוש את כולן בשפה שאיננה שפת אמם. למשל, ללומדים מסוימים לא יהיה כל צורך בשפה כתובה. אחרים יתעניינו רק בהבנת טקסטים כתובים. ואולם, אין כל רמיזה מפורשת שלומדים כאלו צריכים להגביל את עצמם, בהתאמה, לצורה הדבורה או הכתובה של השפה.

ייתכן, על-פי הסגנון הקוגניטיבי של הלומדים, שיהיה להם קל יותר לשנן צורות מדוברות על ידי קישורן לצורות הכתובות התואמות. ולהפך, ייתכן שתפיסה של צורות כתובות תהיה קלה יותר בעזרת קישור לביטויי הדיבור התואמים, או אף תצריך אותו. אם כך, ייתכן כי אפנות החוש שאיננה דרושה – ולכן לא הוצהר עליה בתור **יעד** – תהיה בכל זאת מעורבת בלמידת השפה בתור אמצעי להשגת המטרה. יש צורך בהחלטה (מודעת או לא) אילו כשירויות, משימות, פעילויות ואסטרטגיות צריכות לקבל תפקיד בהתפתחות של לומד מסוים כיעד או כאמצעי.

אין גם הכרח הגיוני שכשירות, משימה, פעילות או אסטרטגיה המזוהות כיעד ודרושות לסיפוק צורכי התקשורת של הלומדים, יהיו כלולות בתכנית הלימודים. למשל, אפשר להניח כי הרבה ממה שנמצא תחת הכותרת "ידע עולם" הוא ידע קודם, הנמצא כבר במסגרת הכשירות הכללית של הלומדים בזכות ניסיון חיים קודם או לימודים בשפת האם. ייתכן שהבעיה היא פשוט למצוא את ההסבר המתאים ב-L2 לקטגוריה הרעיונית ב-L1. צריך להחליט איזה ידע חדש צריך ללמד ואיזה אפשר להניח שקיים. הבעיה מתעוררת כאשר תחום רעיוני מסוים מאורגן אחרת בשפה הראשונה מאשר בשנייה, כפי שקורה פעמים רבות, כך שההקבלה בין משמעויות מילים חלקית או לא מדויקת. עד כמה אי-ההתאמה חמורה? לאילו אי-הבנות היא יכולה להוביל? בהתאם לכך, איזו עדיפות יש לתת לה בכל אחד משלבי הלמידה? באיזו רמה צריך לדרוש או לשים לב לשליטה בהבחנות? האם אפשר להניח לבעיה לפתור את עצמה מתוך ניסיון מעשי?

נושאים דומים עולים בנוגע להגייה. פונמות רבות ניתנות להעברה משפה אחת לשפה אחרת ללא בעיה. יש מקרים שבהם צלילים המשמשים בהקשרים מסוימים שונים במידה ניכרת. פונמות בשפה השנייה אולי אינן קיימות בשפה הראשונה. אם הן לא נרכשות או נלמדות, ייתכנו אובדן של מידע ואי-הבנות. באיזו תדירות הן יתרחשו ועד כמה הן יהיו משמעותיות? איזו עדיפות יש לתת להן? כאן שאלת הגיל או שלב הלמידה שבהם הכי כדאי ללמד נעשית מורכבת יותר, משום שההרגלים ברמה הפונטית הם החזקים ביותר. ייתכן שהרבה יותר יקר (מבחינת זמן ומאמץ) להעלות טעויות פונטיות למודעות ולתקן התנהגויות אוטומטיות רק כשמתקרבים לרמת הנורמות של ילדים מאשר לתקן אותן בשלב הראשוני של הלמידה, במיוחד בגיל צעיר.

משמעויות של שיקולים כאלה היא שהיעדים המתאימים לשלב מסוים של הלמידה, ללומד מסוים, או לסוג מסוים של לומדים בגיל מסוים, לא ניתנים להסקה באמצעות קריאה רצופה וישירה של הסולמות להדגמה המוצעים לכל פרמטר. צריך לקבל החלטות בכל מקרה ומקרה.

6.1.3 כשירות ריבוי-לשוניות וכשירות ריבוי-תרבותיות

העובדה שהמהא"ם אינו מגביל את עצמו לסילוס "מבט-על" של כשירותיות תקשורתיות, אלא מפרק קטגוריות גלובליות לרכיבים עם הסולמות שלהם, היא בעלת חשיבות מיוחדת כאשר עוסקים בפיתוח כשירותיות של ריבוי-לשוניות וריבוי-תרבותיות.

6.1.3.1 כשירות משתנה ולא אחידה

כשירות ריבוי-לשוניות וריבוי-תרבותיות היא לרוב אינה אחידה ביותר מדרך אחת:

- הלומדים לרוב רוכשים בקיאות רבה יותר בשפה אחת מאשר באחרות;
- פרופיל הכשירות בשפה אחת שונה מבאחרות (למשל, כשירות דיבור מצוינת בשתי שפות, אך כשירות כתיבה טובה רק באחת מהן);
- הפרופיל של ריבוי-התרבותיות שונה מפרופיל ריבוי-הלשוניות (למשל, היכרות טובה עם תרבות הקהילה, לצד ידע מועט על השפה. לחלופין, ידע מועט על הקהילה למרות שליטה טובה בשפה השלטת בה).

מקרים כאלה של חוסר איזון הם טבעיים לגמרי. אם נרחיב את רעיון ריבוי-הלשוניות וריבוי-התרבותיות כך שיכלול את המצב של כל אלו החשופים לניבים שונים בשפת אמם, ולגיוני התרבות הטבועים בכל תרבות מורכבת, ברור שגם כאן חוסר האיזון (או, אם תרצו, סוגים שונים של איזון) הוא הנורמה.

חוסר האיזון הזה קשור גם לטבע המשתנה של כשירות ריבוי-לשוניות וריבוי-תרבותיות. אף שהתפיסה המסורתית היא שכשירות תקשורתית "חד-לשונית" ב"שפת האם" מתייצבת במהירות, כשירות ריבוי-לשונית וריבוי-תרבותית מציגה פרופיל ארעי ותצורה משתנה. שינויים ניכרים מתרחשים בביוגרפיה הלשונית והתרבותית של הלומד. הדבר תלוי בקריירה המקצועית, בהיסטוריה המשפחתית, בניסיון בחו"ל, בקריאה ובתחביבים. שינויים אלו משנים את אופי חוסר האיזון בריבוי-הלשוניות של אותו אדם, והופכים את הניסיון שלו בריבוי-תרבותיות למורכב יותר. בשום אופן אין הדבר מעיד על אי-יציבות, אי-ודאות או היעדר איזון מצד האדם הנדון. ברוב המקרים הדבר תורם למודעות טובה יותר לזהות.

6.1.3.2 כשירות מובחנת מאפשרת החלפות שפה

בשל חוסר האזון הזה, אחד המאפיינים של כשירות ריבוי-לשונית או ריבוי-תרבות היא שבעת היישום של כשירות זו, האדם הנדון שואב בדרכים שונות מהידע ומהכשירויות הכלליים והלשוניים שלו (ראו פרקים 4 ו-5). לדוגמה, **האסטרטגיות** המעורבות בביצוע **המשימות** הכוללות שימוש בשפה יכולות להשתנות לפי השפה הנדונה. **כישורי חיים** (savoir-être), היכולת להפגין פתיחות, אחווה ורצון טוב שמתבטאת למשל בשימוש בתנועות, פנטומימה וקרבה פיזית) יכולים, במקרה של שפה שבה לומד יש שליטה מועטה ברכיב הלשוני, לפצות על חוסר זה במהלך אינטראקציה עם דובר יליד. לעומת זאת, בשפה שהוא מכיר טוב יותר, אותו אדם עלול לאמץ גישה רחוקה או מאופקת יותר. אפשר גם להגדיר מחדש את **המשימה**, ולנסח או לעצב מחדש את המסר הלשוני, בהתאם למשאבים הקיימים לביטוי או שקיימים לביטוי לתפיסת הלומד.

מאפיין נוסף של כשירות ריבוי-לשונית וריבוי-תרבות הוא שהיא אינה מורכבת רק מחיבור פשוט של כשירויות חד-לשוניות, אלא מאפשרת צירופים ושינויים מסוגים שונים. יש אפשרות להחליף שפה תוך כדי המסר, לעבור לצורות דו-לשוניות של דיבור. רפרטואר יחיד ועשיר יותר מסוג זה מאפשר בחירה בנוגע לאסטרטגיות לביצוע משימות, ומבוסס, במקומות המתאימים, על גרסה בין-לשונית ועל החלפות שפה.

6.1.3.3 פיתוח מודעות ותהליך השימוש והלמידה

כשירות ריבוי-לשונית וריבוי-תרבות מעודדת גם את ההתפתחות של מודעות לשונית ותקשורתית, ואפילו את ההתפתחות של אסטרטגיות מטא-קוגניטיביות, המאפשרות לסוכן החברתי להיות מודע יותר ולשלוט טוב יותר בדרכים ה"ספונטניות" שלו להתמודד עם משימות, בייחוד בממד הלשוני שלהן. נוסף על כך, חוויה זו של ריבוי-לשונית וריבוי-תרבות:

- מנצלת כשירויות סוציו-לשוניות ופרגמטיות קיימות, ומפתחת אותן עוד יותר;
 - מובילה להבחנה טובה יותר בין הכללי לספציפי בנוגע לארגון הלשוני של שפות שונות (צורה של מודעות מטא-לשונית, פנים-לשונית או "היפר-לשונית" אם אפשר לכנות זאת כך);
 - מטבעה מזקקת את הידע הנוגע בשאלה איך ללמוד ואת היכולת להיכנס לקשרים חדשים עם אחרים ולמצבים חדשים.
- ייתכן שכשירות זו תאיץ במידת-מה למידה נוספת בתחום הלשוני והתרבותי. זה המקרה גם אם כשירות ריבוי-לשונית וריבוי-תרבות איננה אחידה והבקיאות בשפה מסוימת נותרת חלקית.
- יחס אתנו-צנטרי לשפה ולתרבות ה"ילידית" לא ישתנה בהכרח עקב ידיעה של שפה ותרבות זרה אחת. לפעמים הדבר אף יגרום להשפעה ההפוכה (אין זה יוצא דופן שלמידת שפה אחת ומגע עם תרבות זרה אחת יגבירו סטריאוטיפים ודעות קדומות במקום להפחית אותם). הדבר הסביר יותר הוא שהיעד יושג בזכות ידע בכמה שפות, שגם יעשיר את פוטנציאל הלמידה של הלומדים / משתמשים.
- בהקשר הזה, יש משמעות גדולה לעידוד הכבוד לגיוון שפות וללמידה של יותר משפה אחת בבית ספר. אין זו רק מדיניות לשונית בנקודה חשובה בהיסטוריה של אירופה, או אפילו עניין של הגברת האפשרויות העתידיות של צעירים בעלי הכשרה ביותר משתי שפות, למרות חשיבות העניין הזה. זה גם עניין של סיוע ללומדים:
- לבנות את זהותם הלשונית והתרבותית באמצעות שילוב חוויות מגוונות של "האחר" לתוכם;
 - לפתח את יכולתם ללמוד באמצעות אותה חווית גיוון של התייחסות לכמה שפות ותרבויות.

6.1.3.4 כשירות חלקית וכשירות ריבוי-לשונית וריבוי-תרבות

גם בהיבט זה יש משמעות למושג **כשירות חלקית** בשפה מסוימת: אין הכוונה להסתפקות, מסיבות עקרוניות או פרקטיות, בהתפתחות של שליטה חלקית או ממודרת בשפה זרה על ידי הלומדים. הכוונה היא שתפיסת בקיאות כזו, שבשום רגע נתון איננה מושלמת, משמשת חלק מכשירות ריבוי-לשונית שאותה היא מעשירה. צריך גם לציין כי כשירות "חלקית" זו, שהיא חלק מכשירות **רבת חלקים**, היא בו זמנית גם כשירות **פונקציונלית** בהתייחס ליעד מוגבל וספציפי.

הכשירות החלקית בשפה נתונה יכולה להתייחס **לפעילויות שפה** של קליטה (למשל בדגש על הבנה בכתב או בעל פה); היא יכולה להתייחס **לתחום מסוים ולמשימות מסוימות** (למשל, לאפשר לפקיד דואר לתת מידע על רוב פעולות הדואר הרגילות ללקוחות זרים הדוברים שפה מסוימת). אך ייתכן גם שהיא מערבת **כשירויות כלליות** (למשל **ידע** לא-לשוני בנוגע למאפיינים של שפות ותרבויות אחרות והקהילות שלהן), כל עוד יש תפקיד פונקציונלי להתפתחות משלימה זו של ממד אחד או אחר של הכשירויות המפורטות. במילים אחרות, במסגרת ההתייחסות המוצעת כאן, יש לראות כשירות חלקית ביחס לרכיבים השונים של המודל (ראו פרק 3) והשונות ביעדים.

6.1.4 שונות ביעדים ביחס למהא"ם

תכנון תכניות לימודים בלמידת שפות (אין ספק שאפילו יותר מבתחומים ובסוגי למידה אחרים) טומן בחובו בחירה בין סוגים ורמות של יעדים. מסגרת ההתייחסות הנוכחית מקדישה תשומת לב מיוחדת למצב זה. כל המרכיבים המרכזיים של המודל המוצג יכולים להיות מוקד ליעדי למידה ולשמש נקודת כניסה ספציפית לשימוש במהא"ם.

6.1.4.1 סוגי יעדים ביחס למהא"ם

אפשר לחשוב על יעדי הוראה / למידה:

- א. במונחים של פיתוח הכשירויות הכלליות של הלומדים (ראו פרק 5.1) ולפיכך הם עניין של **ידע הצהרתי** (savior), **מיומנויות ויכולת מקצועית** (savoir-faire), **מאפייני אישיות, כישורי חיים** וכו' (savoir-être) או **יכולת ללמוד** (savoir-apprendre), או באופן ממוקד יותר – אחד מהממדים הללו. במקרים מסוימים, מטרת העל של למידת שפה זרה היא להקנות ללומדים ידע הצהרתי (למשל, על הדקדוק, הספרות או מאפייני תרבות מסוימים של השפה הזרה). במקרים אחרים, למידת השפה נתפסת כדרך לפיתוח אישיות הלומדים (למשל על ידי הגברת הביטחון העצמי, הנכונות לדבר מול קהל) או לפיתוח הידע שלהם כיצד ללמוד (פתיחות רבה יותר לדברים חדשים, מודעות ל"אחר", סקרנות לגבי הבלתי-נודע). בהחלט יש להניח שיעדים מסוימים אלו – המתייחסים בכל זמן נתון להיבט או לסוג מסוים של כשירות, או לפיתוח של כשירות חלקית – יכולים לתרום בדרך כוללת לביסוס או לחיזוק כשירות ריבוי-לשונית או ריבוי-תרבותית. במילים אחרות, השגת כשירות חלקית יכולה להיות חלק מפרויקט למידה מקיף.
- ב. במונחים של הרחבה וגיוון של כשירות לשון תקשורתית (ראו פרק 5.2), ואז העיסוק הוא ב**רכיב הלשוני**, או ב**רכיב הפרגמטי** או ב**רכיב הסוציו-לשוני**, או כולם יחד. המטרה המרכזית של למידת שפה זרה יכולה להיות שליטה ברכיב הלשוני של שפה (הכרת המערכת הפונטית שלה, אוצר המילים והתחביר) בלי לעסוק בדקויות הסוציו-לשוניות או ביעילות פרגמטית. במקרים אחרים היעד יכול להיות בראש ובראשונה בעל אופי פרגמטי – הרצון לפתח יכולת לפעול בשפה זרה עם המשאבים הלשוניים המוגבלים העומדים לרשות הלומדים, ובלי כל עניין בהיבט הסוציו-לשוני. מובן שהאפשרויות לעולם אינן בלעדיות כל כך, ולרוב השאיפה היא להתקדמות הרמונית ברכיבים השונים. ואולם, לא חסרות דוגמאות, מהעבר או ההווה, של התרכזות ספציפית באחד או יותר מרכיבי הכשירות התקשורתית. כשירות לשון תקשורתית, הנחשבת כשירות ריבוי-לשונית או ריבוי-תרבותית, היא ישות שלמה (כלומר, כוללת סוגים שונים של השפה הילידית וסוגים שונים של שפה זרה אחת או יותר). אפשר לקבוע גם שבזמנים מסוימים ובהקשרים מסוימים, היעד המרכזי בלמידת שפה זרה (גם אם זה לא נראה כך) הוא זיקוק הידע והשליטה בשפה הילידית (למשל, על ידי תרגול של תרגום, עבודה על משלבים ועל מידת ההתאמה של אוצר המילים בתרגום אל השפה הילידית, וכן צורות של סגנון וסמנטיקה השוואתיים).
- ג. במונחים של ביצוע טוב יותר בפעילויות לשון ספציפיות (ראו פרק 4.4), ואז מדובר בעניין של **קליטה**, **הפקה**, **אינטראקציה** או **תיווך**. ייתכן שהיעד המוצהר המרכזי בלמידת שפה זרה הוא לקבל תוצאות יעילות בפעילויות קליטה (קריאה או האזנה) או תיווך (תרגום או מתורגמות) או אינטראקציית פנים-אל-פנים. גם כאן, מיותר לומר שקיטוב כזה אינו יכול להיות מוחלט, ומובן שאי-אפשר להשיג אותו בנפרד מכל יעד אחר. ואולם, בהגדרת יעדים יש אפשרות לייחס חשיבות רבה יותר להיבט אחד מלאחרים, ודגש מוגבר

זה – אם הוא עקבי – ישפיע על כל התהליך: בחירת התוכן ומשימות הלמידה, החלטה הנוגעת להבניית ההתקדמות ופעולות תיקון אפשריות, בחירת סוגי הטקסטים וכו'.
אנו נראה כי באופן כללי, המונח **כשירות חלקית** הוצג ושומש בעיקר בנוגע לחלק מהבחירות הללו (למשל, התעקשות על למידה המדגישה יעדים של פעילויות קליטה והבנה בכתב ו/או בעל פה). אך כאן מוצעת גם הרחבה של שימוש זה:

- מצד אחד, על ידי רמיזה שאפשר לזהות יעדים אחרים של כשירות חלקית (כפי שמוזכר בסעיפים א, ב ו-ד) במסגרת ההתייחסות של המהא"ם;
- מצד שני, על ידי ציון העובדה שאותה מסגרת ההתייחסות מאפשרת לכל כשירות "חלקית" כביכול, להיכלל בתוך סדרה כללית יותר של כשירויות תקשורת ולמידה.

ד. במונחים של ביצוע פונקציונלי מיטבי בתחום מסוים (ראו פרק 4.1.1), המתייחס **לתחום הציבורי, התחום התעסוקתי, התחום החינוכי או התחום הפרטי**. היעד המרכזי של למידת שפה זרה יכול להיות לאפשר עבודה טובה יותר, לסייע בלימודים או להקל על החיים במדינה זרה. כמו בשאר הרכיבים המרכזיים של המודל המוצע, מטרות אלו משתקפות באופן מוצהר בתיאורי הקורסים, בהצעות ובבקשות לשירותי שפה, ובחומרי הלימוד וההוראה. בתחום זה אפשר לדבר על "יעדים ספציפיים", "קורסי התמחות", "שפה תעסוקתית", "הכנה לתקופת מגורים בחו"ל", "קליטה לשונית של עובדים זרים". אין פירוש הדבר ששיקול הדעת הניתן לצרכים הספציפיים של קבוצת יעד מסוימת, הצריכה להתאים את הכשירות הריבוי-לשונית וריבוי-תרבותית שלה לתחום של פעילות חברתית מסוימת, ידרוש תמיד גישה חינוכית המתאימה ליעד זה. ואולם, כמו בשאר הרכיבים, לניסוח יעד תחת כותרת זו ועם דגש זה יהיו השלכות על היבטים ועל שלבים אחרים של עיצוב תכניות לימוד ומאפיינים של למידה והוראה.

יש לציין שיעד מסוג זה, הכולל התאמה פונקציונלית לתחום מסוים, תואם גם מצבים של חינוך דו-לשוני, הטמעה (הוראת שפה שנייה באמצעות השימוש בה להוראת מקצועות אחרים, כמו מתמטיקה ומדעים, כפי שהובן מהניסויים שנערכו בקנדה) וכן בבתי ספר שבהם שפת הלימוד שונה מהשפה המדוברת במסגרת המשפחתית (כמו חינוך בצרפתית בלבד במדינות אפריקאיות רב-לשוניות שהיו בעבר קולוניות). מבחינה זו – והדבר אינו סותר את הטענה העיקרית של ניתוח זה – מצבי הטמעה אלו, בלי קשר לתוצאות הלשוניות שהם יוצרים, מיועדים לפיתוח כשירויות חלקיות, המתייחסות לתחום החינוך ולרכישת ידע שאינו לשוני. בניסויים רבים של הטמעה מוחלטת בגיל צעיר בקנדה, למרות העובדה ששפת החינוך הייתה צרפתית, לא נעשו בתחילה מאמצים מיוחדים ללמד צרפתית את הילדים דוברי האנגלית.

ה. במונחים של העשרה או גיוון של אסטרטגיות או במונחים של מילוי משימות (ראו סעיף 4.5 ופרק 7), ובכך מתייחסים לניהול פעולות הקשורות ללמידה ולשימוש בשפה אחת או יותר, וכן לגילוי של תרבויות אחרות או התנסות בהן.

בחוויית לימודיות רבות ייתכן שיתגלה שעדיף, בנקודת זמן זו או אחרת, למקד את תשומת הלב בפיתוח אסטרטגיות שיאפשרו ביצוע של סוג מסוים של משימות בעלות ממד לשוני. בהתאם לכך, היעד הוא שיפור האסטרטגיות שהלומדים משתמשים בהן באופן מסורתי על ידי הפיכתן למתוחכמות, כוללות ומודעות יותר. הדבר נעשה על ידי ניסיון להתאים אותן למשימות שלא נועדו לשמש להן במקור. בין שאסטרטגיות אלו הן אסטרטגיות תקשורת או למידה, אם הגישה היא כי הן מאפשרות לאדם לגייס את הכשירויות שלו כדי ליישם ואולי אף לשפר או להרחיב אותן, אזי כדאי לוודא שאכן מטפחים אסטרטגיות אלו כיעד, אף על פי שייתכן שהן אינן יעד בפני עצמו.

משימות לרוב מתרכזות בתחום מסוים ונחשבות יעדים שיש להשיג ביחס לאותו תחום, כפי שנכתב לעיל בסעיף ד. ואולם, יש מקרים שבהם יעדי הלמידה מוגבלים לביצוע טיפוסים של משימות מסוימות שאולי מערבות רכיבים לשוניים מוגבלים בשפה זרה אחת או יותר. הדוגמה שמרבים להציג היא של מרכזנים הנדרשים לביצוע משימות "ריבוי-לשוניות", המבוססות על החלטה מקומית של חברה עסקית, ומוגבלות להפקה של מספר קבוע של ניסוחים המתייחסים לפעולות שגרתיות. דוגמאות כאלה הן בגדר התנהגות חצי אוטומטית יותר מאשר כשירות

חלקית, אבל אי-אפשר להכחיש שהביצוע של משימות מוגדרות היטב החוזרות על עצמן במקרים כגון אלו יכול אף הוא להיחשב דגש מרכזי של יעד למידה.

באופן כללי יותר, גם מבחינת הלומדים יש יתרון בניסוח יעדים במונחים של משימות: זיהוי התוצאות הצפויות במושגים מעשיים, מה שיכול להוות תמריץ קצר טווח לאורך תהליך הלמידה. דוגמה פשוטה לכך היא לומר לילדים כי הפעילות שהם עומדים לבצע תאפשר להם לשחק 'משפחות מאושרות' בשפה זרה (היעד הוא ביצוע אפשרי של "משימה"). זאת יכולה להיות גם דרך לעודד למידת אוצר מילים בקרב בני משפחה שונים (חלק מהרכיב הלשוני של יעד תקשורתי נרחב יותר). גם במובן זה, בגישה שהיא מעין מבוססת-פרויקט, סימולציות גלובליות ומשחקי תפקידים שונים מבססים יעדים שהם זמניים ביסודם ומוגדרים במונחים של משימות שיש לבצע. העניין המרכזי במשימות אלו מבחינה לימודית הוא משאבי השפה ופעילויות שמשימה זו (או רצף המשימות) דורשת, או האסטרטגיות המיושמות. במילים אחרות, למרות הרציונל שבבסיס רעיון המהא"ם, כשירות ריבוי-לשונית וריבוי-תרבותית מופיעה ומתפתחת באמצעות ביצוע משימות. בגישה ללמידה המוצגת לעיל, משימות אלו רק מוצגות כיעדים גלויים או כצעד לקראת השגת יעדים אחרים.

6.1.4.2 המשלימות של יעדים חלקיים

הגדרת יעדי למידה והוראה באופן זה, במונחים של הרכיבים המרכזיים של מודל התייחסות כללי או של כל אחת מתתי-הקטגוריות של הרכיבים הללו, איננה תרגיל סגנוני בלבד. היא מדגימה את הגיוון האפשרי של יעדי למידה וצורות ההוראה. ברור שסוגים רבים של הוראה, בתוך בתי הספר ומחוצה להם, כוללים יעדים רבים בו-זמנית. וגם ברור (אך שווה לחזור על כך) ששאפה להשיג יעד מוגדר פירושה, ביחס לעקביות המודל המובא כאן, שהשגתו תוביל לתוצאות אחרות שלא התכוונו אליהן או שלא היו מושא העניין המרכזי.

אם, למשל, ההנחה היא שהיעד עוסק במהותו בתחום מסוים, וממוקד בדרישות של עבודה מסוימת – לדוגמה מלצר במסעדה – אזי כדי להשיג יעד זה יפותחו פעילויות שפה העוסקות באינטראקציה בעל פה. ביחס לכשירות תקשורתית, תשומת הלב תמוקד בתחומים הלוקסיקליים של הרכיב הלשוני (למשל, הצגה ותיאור של מנות) ובנורמות סוציו-לשוניות מסוימות (צורות פניה ללקוחות, בקשות סיוע אפשריות מצד שלישי וכו'); ובלי ספק תהיה התעקשות על היבטים מסוימים של "כישורי חיים" (דיסקרטיות, נימוס, חיוך חביב, סבלנות וכו') או ידע הקשור להרגלי הבישול והאכילה של תרבות זרה מסוימת. אפשר לפתח דוגמאות אחרות שבהן ייבחרו רכיבים אחרים בתור היעד המרכזי, אך דוגמה זו מספיקה כדי להשלים את מה שכבר נכתב לעיל בנוגע לתפיסה של **כשירות חלקית** (ראו ההערות שנאמרו על היחסיות של מה שאפשר להבין מהבנה חלקית של השפה).

6.2 תהליכי למידת שפה

6.2.1 רכישה או למידה?

המונחים "רכישת שפה" ו"למידת שפה" משמשים כיום בכמה דרכים שונות. רבים אינם מבחינים ביניהם. אחרים משתמשים באחד משניהם כמונח כללי, ובאחר במובן מצומצם יותר. כך המונח "רכישת שפה" יכול לשמש כמונח כללי או מוגבל ל:

- א. פרשנויות של השפה של דוברים שאינם ילידים במונחים של תאוריות עכשוויות של דקדוק אוניברסלי (למשל, קביעת פרמטרים). עבודה זו היא כמעט תמיד ענף של פסיכולינגוויסטיקה תאורטית, שיש בה עניין ישיר מועט מאוד, אם בכלל, לאנשי השטח, במיוחד משום שהתפיסה היא כי הדקדוק אינו נגיש כלל למודעות;
- ב. ידע ויכולת לא מודרכים של שימוש בשפה שאינה ילידית, בזכות חשיפה ישירה לטקסט או השתתפות פעילה באירועים תקשורתיים.

4 הערת תרגום: 'משפחות מאושרות' הוא משחק קלפים שהמטרה בו היא לאסוף סדרות של "משפחות". בכל סדרה ארבעה קלפים: אבא, אמא, ילד וילדה. כל משפחה מאופיינת על ידי מקצוע מסוים – טבחים, נגרים, חקלאים וכו'. בכל סדרת קלפים הדמויות לבושות בלבוש הטיפוסי לאותו מקצוע.

"למידת שפה" יכולה לשמש מונח כללי או להיות מוגבלת לתהליך שבו יכולת לשונית מושגת עקב תהליך מתוכנן, במיוחד למידה רשמית במסגרת מוסדית.

כרגע לא נראה שאפשר לקבוע טרמינולוגיה אחידה, במיוחד משום שאין מונח-על מובהק הכולל "למידה" ו"רכישה" במובנים המוגבלים שלהן.

ייתכן שמשתמשי המהא"ם מתבקשים לשקול, ואם אפשר, לקבוע, באיזה מובן הם משתמשים במונחים, ולהימנע מלהשתמש בהם בדרכים המנוגדות לשימוש הנוכחי הספציפי. ייתכן שהם גם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- כיצד אפשר ליצור ולנצל אפשרויות לרכישת שפה במובן של סעיף ב לעיל.

6.2.2 כיצד הלומדים לומדים?

6.2.2.1 בנוגע לשאלה כיצד הלומדים לומדים, אין כיום קונצנזוס המבוסס מבחינה מחקרית המאפשר לבסס את המהא"ם על תאוריית למידה אחת ויחידה. תאורטיקנים מסוימים מאמינים כי היכולות האנושיות של עיבוד מידע כה חזקות, שחשיפה לשפה מובנת דיה מספיקה כדי לרכוש את השפה ולהשתמש בה להבנה ולהפקה. הם מאמינים כי תהליך ה"רכישה" אינו זמין לתצפית או לאינטואיציה, ושאי-אפשר לקדם תהליך זה במניפולציה מודעת בעזרת שיטות למידה או שיטות הוראה. עבורם, הדבר החשוב ביותר שמורה יכול לעשות הוא לספק את הסביבה הלשונית העשירה ביותר שאפשר, שבה יכולה להתקיים למידה בלי הוראה רשמית.

6.2.2.2 אחרים מאמינים כי נוסף על חשיפה לקלט מובן, השתתפות פעילה באינטראקציה תקשורתית היא תנאי הכרחי ומספיק לפיתוח שפה. גם הם גורסים כי אין חשיבות ללמידה או להוראה מפורשות של השפה. מנגד, יש המאמינים כי לומדים שלמדו את חוקי הדקדוק ואת אוצר המילים הדרוש יצליחו להבין את השפה ולהשתמש בה על בסיס הניסיון הקודם שלהם והשכל הישר, בלי שיהיה להם צורך לתרגל. רוב הלומדים, המורים ושירותי התמיכה שלהם נמצאים בטווח שבין שני הקצוות הללו, ודוגלים בפרקטיקות מגוונות. הם מכירים בכך שהלומדים לא בהכרח לומדים את מה שהמורים מלמדים, וכי הם זקוקים לקלט מובן בעל הקשר משמעותי, נוסף על ההזדמנויות להשתמש בשפה באופן אינטראקטיבי. הם גם מכירים בכך שהלמידה מסתייעת, במיוחד בתנאים המלאכותיים של הכיתה, בשילוב של למידה מודעת ותרגול מספק. מטרת התרגול היא לצמצם או לבטל את תשומת הלב המודעת הניתנת למיומנויות פיזיות ברמה נמוכה של כתיבה ודיבור, וכן לדיוק מורפולוגי ותחבירי, כדי לשחרר את המוח לאסטרטגיות תקשורת ברמה גבוהה יותר. יש המאמינים (הרבה פחות מבעבר) כי אפשר להשיג יעד זה על ידי שינון עד לנקודה של למידת יתר.

6.2.2.3 יש כמובן הרבה שוני בין לומדים מגילאים, מסוגים ומרקעים שונים. השוני הוא בין היתר בשאלה לאילו מהרכיבים הללו הם מגיבים באופן הפורה ביותר. בין המורים, כותבי הקורסים וכו', השוני הוא באיזון הרכיבים המוצע בקורסים, בהתאם לחשיבות שהם מייחסים להפקה מול קליטה, לדיוק מול שטף וכו'.

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע את ההנחות הנוגעות ללמידת שפות, שעליהן מבוססת העבודה שלהם והתוצאות המתודולוגיות שלה.

6.3 מה יכול כל אחד ממשתמשי המהא"ם לעשות כדי לסייע ללמידת שפה?

מקצוע הוראת השפה יוצר "שותפות למידה" המורכבת ממומחים רבים, לצד המורים והלומדים העוסקים בלמידה ברמה המידית. חלק זה עוסק בתפקידים השונים של כל אחד מהשותפים.

6.3.1 העוסקים במבחנים ובהסמכה יצטרכו לשקול אילו פרמטרים של למידה רלוונטיים להסמכה הנדונה, ומהי הרמה הדרושה. הם יצטרכו להגיע להחלטות מעשיות אילו משימות ופעילויות לכלול; באילו תמות

לעסוק; אילו נוסחאות, ביטויים ופריטים לקסיקליים לדרוש מהמועמדים לזהות או לזכור; אילו ידע וכשירויות חברתיות-תרבותיות לבחון וכו'. ייתכן שהם לא יצטרכו לדאוג לתהליכים שבאמצעותם הבקיאיות בשפה שהם בוחנים נרכשת או נלמדת, חוץ מהמידה שבה יהיו להליכי המבחן שלהם השפעות "אחורה" חיוביות או שליליות על למידת השפה.

6.3.2 הרשויות, בזמן תכנון העקרונות המנחים לתכניות לימודים או ניסוח תכניות לימוד, יכולות להתרכז במפרט של יעדי הלמידה. הן יכולות לפרט רק את הרמה הגבוהה יותר של יעדים מבחינת משימות, תמות, כשירות וכו'. אין חובה לפרט את אוצר המילים, הדקדוק והפרטואר הפונקציונלי / המושגי אשר יאפשר ללומדים לבצע את המשימות ולהתמודד עם התמות, אך ייתכן שירצו לעשות זאת. אין חובה לתת עקרונות מנחים או להעלות הצעות הנוגעות לשיטות הלמידה שכדאי ליישם בכיתה, ואת שלבי הלמידה הכדאיים, אם כי ייתכן שגם את זה הם ירצו לעשות.

6.3.3 מחברי ספרי לימוד ומעצבי קורסים אינם מחויבים, אם כי ייתכן מאוד שירצו, לנסח את יעדיהם במונחים של משימות שלקראתן הם רוצים לצייד את הלומדים או הכשירויות והאסטרטגיות שהם רוצים שהם יפתחו. הם מחויבים לקבל החלטות מעשיות ומפורטות בנוגע למבחר ולסדר של הטקסטים, הפעילויות, אוצר המילים והדקדוק שיש להציג ללומדים. מצופה מהם לספק הוראות מפורטות לפעילויות ולמשימות כיתתיות ו/או אישיות, שעל הלומדים לבצע בתגובה לחומר המוצג. למוצרים שלהם יש השפעה רבה על תהליך ההוראה והלמידה, ועליהם להיות מבוססים על הנחות חזקות (שנדיר שהן מוצגות, ופעמים רבות הן לא נבחנות ואף לא מודעות) לגבי אופי תהליך הלמידה.

6.3.4 המורים לרוב נקראים לכבד עקרונות מנחים רשמיים, להשתמש בחוברות לימוד ובחומרי קורס (שאולי יש ואולי אין להם יכולת לנתח, להעריך, לבחור ולהשלים), לחבר ולהעביר מבחנים ולהכין תלמידים וסטודנטים למבחני הסמכה. הם צריכים לקבל החלטות בכל רגע על פעילויות בכיתה, שאותן אפשר להכין מראש בקווים כלליים, אך הן זקוקות להתאמה גמישה על-פי תגובות התלמידים / לומדים. מצפים מהם לעקוב אחר התקדמות הלומדים ולמצוא דרכים לזהות, לנתח ולהתגבר על בעיות למידה, וגם לפתח את יכולות הלמידה האישיות של הלומדים. הם צריכים להבין את המגוון הגדול של תהליכי הלמידה, אם כי ייתכן שהבנה זו היא תוצר לא מודע של ניסיון, ולא תוצר מנוסח היטב של התבוננות תאורטית. ההתבוננות התאורטית היא תרומתם של חוקרי החינוך ומכשירי המורים לשותפות הלמידה.

6.3.5 הלומדים הם, כמובן, האנשים שתהליכי רכישת השפה ולמידת השפה הכי נוגעים להם בסופו של דבר. הם שצריכים לפתח את הכשירויות והאסטרטגיות (במידה שעדיין לא עשו זאת) ולבצע את המשימות, הפעילויות והתהליכים הדרושים כדי להשתתף באופן יעיל באירועי תקשורת. ואולם, מעטים יחסית לומדים באופן פעיל ויוזמים תכנון, בנייה וביצוע של תהליכי הלמידה שלהם עצמם. רוב האנשים לומדים באופן תגובתי, ממלאים אחרי הוראות ומבצעים פעילויות המוכתבות להם על ידי מורים וספרי לימוד. ואולם, ברגע שהלמידה מסתיימת, המשך הלמידה חייב להיות עצמאי. אפשר לעודד למידה עצמאית אם "ללמוד איך ללמוד" נתפס כחלק מהותי של למידת שפה, כך שהלומדים נעשים מודעים יותר ויותר לצורה שבה הם לומדים, לאפשרויות הפתוחות לפנייהם ולאפשרויות שהכי מתאימות להם. גם בתוך המערכת המוסדית הנתונה אפשר לגרום להם להגדיל את כמות הבחירות שהם עושים בנוגע ליעדים, לחומרים ולשיטות העבודה לאור הצרכים, המוטיבציה, המאפיינים והמשאבים שלהם. אנו מקווים כי המהא"ם, עם סדרת ספרי ההדרכה המקצועיים שלה, תהיה לעזר ישיר לא רק למורים ולמערכת התמיכה שלהם אלא גם ללומדים, ותסייע להם להיות מודעים יותר לאפשרויות הפתוחות לפנייהם ולהיות מסוגלים ולהתבטא בבהירות בנוגע לבחירות שהם עושים.

6.4 כמה אפשרויות מתודולוגיות ללמידה ולהוראה של שפות מודרניות

עד לנקודה זו, עסקה המהא"ם בבניית מודל מקיף של שימוש בשפה ושל המשתמשים בשפה, ולצד זאת הפנתה את תשומת הלב לרלוונטיות של רכיבי המודל השונים ללמידה, להוראה ולהערכה של שפות. רלוונטיות זו

נראתה בעיקר ביחס לתוכן וליעדים של למידת שפות. אלה מסוכמים בקצרה בסעיפים 6.1 ו-6.2. ואולם, מסגרת התייחסות ללמידה, להוראה ולהערכה של שפות צריכה לעסוק גם במתודולוגיה, משום שאין ספק שמשתמשיה ירצו לשקול, לנמק ולדון בהחלטותיהם המתודולוגיות בתוך מסגרת כללית. מטרת פרק 6 היא לספק מסגרת כזאת.

מובן שיש להדגיש כי אותם הקריטריונים מתייחסים לפרק הזה כמו לאחרים. הגישה למתודולוגיה של למידה והוראה צריכה להיות מקיפה, להציג את כל האפשרויות באופן ברור ושקוף ולהימנע מהטפות ומדמגוגיה. עיקרון מתודולוגי בסיסי של מועצת אירופה הוא שהשיטות שישמשו בלמידה, בהוראה ובהערכה של שפות הן אלו שנחשבות היעילות ביותר בהשגת היעדים המוסכמים, לנוכח צורכי הלומדים הפרטניים בתוך ההקשר החברתי שלהם. יעילות תלויה במניעים ובמאפיינים של הלומדים, וגם באופי המשאבים האנושיים והחומריים שאפשר לגייס. דבקות בעיקרון בסיסי זה מביאה בהכרח לידי גיוון גדול של יעדים וגיוון גדול עוד יותר של שיטות וחומרים.

יש דרכים רבות שבהן מלמדים ולומדים כיום שפות מודרניות. במשך שנים רבות מועצת אירופה תמכה בגישה המבוססת על הצרכים התקשורתיים של הלומדים, ובשימוש בחומרים ובשיטות אשר יאפשרו ללומדים למלא אחרי צרכים אלו והמתאימים למאפייניהם כלומדים. אולם כפי שהובהר בסעיף 2.3.2 ובמקומות אחרים, אין זה מתפקיד המהא"ם לעודד מתודולוגיה מסוימת ללמידת שפות אלא להציג אפשרויות. חילופי מידע מלאים על אפשרויות אלו והניסיון הנובע מהן צריכים לבוא מהשטח. בשלב זה אפשר רק לסמן כמה אפשרויות שהופקו מניסיון קיים, ולבקש מהמשתמשים במהא"ם למלא את החסר מהידע ומהניסיון שלהם. עם זאת, ישנו מדריך למשתמש.

אם יש אנשי מקצוע אשר, לאחר מחשבה, משוכנעים שהיעדים המתאימים ביותר ללומדים שהם מחויבים אליהם יושגו באופן היעיל ביותר בעזרת שיטות אחרות מאלו המוצעות במקומות אחרים על ידי מועצת אירופה, נרצה שיאמרו זאת, ויאמרו לנו ולאחרים באילו שיטות הם משתמשים ואילו יעדים הם רוצים להשיג. הדבר יכול לסייע להבנה רחבה יותר של הגיוון המרכיב את עולם הלמידה וההוראה של שפות, או לדיון ערני, ואלו תמיד עדיפים על פני קבלה פשוטה של הגישה השלטת העכשווית רק משום שהיא הגישה השלטת.

6.4.1 גישות כלליות

באופן כללי, כיצד מצופה מהלומדים ללמוד שפה שנייה או זרה (L2)? האם באחת או יותר מהדרכים הבאות?

א. על ידי חשיפה ישירה לשימוש אותנטי בשפה ה-L2 באחת או יותר מהדרכים הבאות:

פנים-אל-פנים עם דוברים ילידים;

שמיעה אקראית של שיחה;

האזנה לרדיו, להקלטות וכו';

צפייה והאזנה לטלוויזיה, וידאו וכו';

קריאה של טקסטים כתובים אותנטיים שלא עברו שינוי או סיווג לרמות (עיתונים, כתבי עת,

סיפורים, רומנים, שלטים והודעות פומביות וכו');

שימוש בתוכנות מחשב, תקליטורים וכו';

השתתפות בכנסים דרך המחשב, מקוונים או לא מקוונים;

השתתפות בקורסים בנושאים לימודיים אחרים אשר משתמשים ב-L2 בתור אמצעי ההוראה.

ב. על ידי חשיפה ישירה למבעים דבורים ולטקסטים כתובים (כלומר, מסווגים לרמות) ב-L2 שנבחרו בקפידה ("קלט שניתן להבנה");

ג. על ידי השתתפות ישירה באינטראקציה תקשורתית אמיתית ב-L2, כשותפים לשיחה עם בני שיח מתאימים;

ד. על ידי השתתפות ישירה במשימות שתוכננו ונבנו במיוחד ב-L2 ("פלט שניתן להבנה");

- ה. באופן אוטודידקטי, על ידי למידה עצמית (מודרכת), השגת יעדים מוכוונים-עצמאית ותוך שימוש בכלי לימוד זמינים;
- ו. על ידי שילוב של מצגות, הסברים, תרגילים ופעילויות, אך כש-L1 היא השפה המשמשת בכיתה הלימוד לשם הסברים וכו';
- ז. על ידי שילוב הפעילויות המוזכרות בסעיף ו, אך תוך שימוש ב-L2 לכל צורכי הכיתה;
- ח. על ידי שילוב מסוים של הפעילויות שלעיל, אולי עם סעיף ו בתור התחלה, אך תוך צמצום השימוש ב-L1 באופן הדרגתי והגברת השימוש במשימות ובטקסטים אותנטיים - כתובים ודבורים, ומרכיב הולך ומתרחב של לימוד עצמי;
- ט. על ידי שילוב הנ"ל עם תכנון קבוצתי ויחידני, יישום והערכה של הפעילות בכיתה בתמיכת המורה, משא ומתן על האינטראקציה כדי לענות על צורכי הלומדים השונים וכו'.

ייתכן שמשתמשי המה"א ירצו לשקול ולקבוע אילו גישות, באופן כללי, הם מאמצים - אחת מהגישות לעיל או אחרת.

6.4.2 יש לשקול את התפקידים היחסיים של המורים, הלומדים ואמצעי התקשורת

6.4.2.1 מהם שיעורי הזמן השונים (הצפויים) שיש להקדיש בכיתה ל:

- א. הרצאות והסברים של המורה לפני הכיתה כולה;
- ב. מפגשים של שאלות ותשובות של הכיתה (תוך הבחנה בין שאלות המתייחסות לנושא מסוים ושאלות מבחן);
- ג. עבודה זוגית או קבוצתית;
- ד. עבודה עצמאית;

6.4.2.2 על מורים להבין כי המעשים שלהם, המשקפים את גישותיהם ויכולותיהם, הם חלק חשוב מאוד מהסביבה בה נלמדת/נרכשת שפה. הם מודל לחיקוי שהלומדים אולי ילכו על-פיו בשימוש העתידי שלהם בשפה ובפרקטיקה שלהם כמורים עתידיים. איזו חשיבות מיוחסת ל:

- א. מיומנויות ההוראה שלהם;
- ב. מיומנויות ניהול הכיתה שלהם;
- ג. יכולתם לעסוק בחקר פעולות ולהקדיש מחשבה לחוויות;
- ד. סגנונות ההוראה שלהם;
- ה. ההבנה שלהם ויכולתם להתמודד עם בחינות והערכה;
- ו. הידע שלהם ויכולתם להעביר מידע על רקע חברתי-תרבותי;
- ז. הגישות והמיומנויות הבין-תרבותיות שלהם;
- ח. הידע שלהם ויכולתם לפתח את ההערכה האסתטית של הלומדים לספרות;
- ט. יכולתם להתמודד עם אינדיבידואליות בתוך כיתות המכילות סוגים ויכולות מגוונים של לומדים;

מהי הדרך הטובה ביותר לפתח את התכונות והיכולות הרלוונטיות?

בזמן עבודה קבוצתית, זוגית או עצמאית, האם על המורה:

- א. רק לפקח ולשמור על הסדר;
- ב. להסתובב כדי לפקח על העבודה;

- ג. להיות פנוי לייעוץ פרטני?
 ד. לאמץ תפקיד של השגחה וסיוע, לקבל הערות ולהגיב על הערות של הלומדים על הלמידה שלהם, וכן לתאם את פעילויות הלומדים, נוסף על הניטור והייעוץ?

6.4.2.3 עד כמה יש לצפות או לדרוש מהלומדים:

- א. לפעול אך ורק על-פי הוראות המורה באופן ממושפע ומסודר, ולדבר אך ורק כשפונים אליהם?
 ב. להשתתף בתהליך הלמידה באופן פעיל תוך שיתוף פעולה עם המורה ושאר הלומדים כדי להגיע להסכמות על יעדים ושיטות, לקבל פשרות, ולהשתתף בהוראה ובהערכה של עמיתיהם הלומדים כדי להתקדם בעקביות לקראת עצמאות?

- ג. לעבוד באופן עצמאי עם חומרים ללימוד עצמי הכוללים הערכה עצמית?
 ד. להתחרות זה עם זה?

6.4.2.4 איזה שימוש אפשר וצריך לעשות במדיית הוראה (קלטות וידאו ושמע, מחשבים וכו')?

- א. לא להשתמש;
 ב. להצגות לפני כל הכיתה, חזרות וכו';
 ג. לעבודה במסגרת מעבדות שפה/וידאו/מחשב;
 ד. לעבודה במסגרת לימוד עצמי;
 ה. כבסיס לעבודה קבוצתית (דיון, משא ומתן, משחקי שיתוף פעולה ותחרות, וכו');
 ו. ברשת ממוחשבת בין-לאומית של בתי ספר, כיתות ולומדים עצמאיים.

- ייתכן שמשתמשי המה"ס ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:
- מהם התפקידים והאחריות היחסיים של המורים והלומדים בארגון, בניהול, בהובלה ובהערכה של תהליך למידת שפה;
 - איזה שימוש נעשה במדיית הוראה.

6.4.3 איזה תפקיד צריכים למלא הטקסטים בהוראה ובלמידה של שפות?

6.4.3.1 כיצד יש לצפות או לדרוש מהלומדים ללמוד מטקסטים כתובים או דבורים (ראו פרק 4.6)?

- א. על ידי חשיפה בלבד;
 ב. על ידי חשיפה, ועם זאת לוודא שאפשר להבין את החומר החדש על ידי הסקה מתוך ההקשר המילולי, על ידי תמיכה ויזואלית וכו';
 ג. על ידי חשיפה, ועם זאת לפקח ולדווח את ההבנה באמצעות שאלות ותשובות ב-L2, שאלות בִּרְרָה (אמריקאיות), התאמת תמונות וכו';
 ד. כמו סעיף ג, אך עם אחד או יותר מהבאים:

מבחינה הבנה ב-L1;

הסברים ב-L1;

הסברים (כולל כל תרגום נקודתי הכרחי), ב-L2;

תרגום שיטתי של הטקסט בידי הלומדים / תלמידים ל-L1;

האזנה מוקדמת ו/או פעולות האזנה קבוצתיות, פעולות קריאה מוקדמת וכו'.

6.4.3.2 עד כמה על הטקסטים הכתובים או הדבורים המוצגים ללומדים להיות:

- א. 'אותנטיים', כלומר מופקים למטרה תקשורתית ולא ללמידת שפות, כגון:
 - טקסטים אותנטיים שלא עברו טיפול, שבהם הלומדים נתקלים במהלך חוויה ישירה של שימוש בשפה

- (עיתונות יומית, כתבי עת, שידורים וכו');
 - טקסטים אותנטיים שנבחרו, סווגו לרמות או עברו עריכה כדי להיחשב מתאימים לניסיון, לנושאי העניין ולמאפיינים של הלומדים.
- ב. חוברו במיוחד לשימוש בהוראת שפות, כלומר:
 - טקסטים שחוברו כדי שייראו כמו טקסטים אמיתיים, כמו בנקודה השנייה בסעיף א לעיל (למשל חומרי הבנת הנשמע שהוקלטו על ידי שחקנים)
 - טקסטים שחוברו כדי לתת דוגמאות בהקשר של התוכן הלשוני שיש ללמד (למשל ביחידת לימוד מסוימת)
 - משפטים בודדים למטרות תרגול (פונטיקה, דקדוק וכו')
 - הסברים והדרכה מתוך חוברות לימוד, מחווני של מבחנים ובחינות, שפת הוראה בכיתה של המורה (הוראות, הסברים, ניהול הכיתה וכו'). אפשר להתייחס אליהם כאל סוגים מיוחדים של טקסט. האם הם "ידידותיים למשתמש"? איזו מחשבה מושקעת בתוכן, בניסוח ובהצגה שלהם כדי להבטיח שהם אכן כאלו?

6.4.3.3 עד כמה על הלומדים לא רק לעבד, אלא גם להפיק טקסטים? אלו יכולים להיות:

- א. דבורים:
 טקסטים כתובים המוקראים בעל פה;
 תשובות בעל פה לשאלות תרגול;
 שחזור של טקסטים מהזיכרון (הצגות, שירה וכו');
 תרגילי עבודה בזוגות ובקבוצה;
 השתתפות בדיונים רשמיים ולא-רשמיים;
 שיחה חופשית (בכיתה או במהלך חילופי תלמידים);
 מצגות.
- ב. כתובים:
 פסקאות מוכתבות;
 תרגילים כתובים;
 חיבורים;
 תרגומים;
 דוחות כתובים;
 עבודות פרויקט;
 מכתבים לחברי עט;
 השתתפות בדיונים כיתתיים באמצעות פקס או דואר אלקטרוני.

6.4.3.4 בצורות עבודה של קליטה, הפקה או אינטראקציה, עד כמה אפשר לצפות מן הלומדים ולעזור להם להבחין בין סוגי טקסט ולפתח סגנונות שונים של האזנה, קריאה, דיבור וכתבה מתאימים, כשהם פועלים עצמאית או כחלק מקבוצה (למשל על ידי שיתוף של רעיונות ופרשנות בתהליכים של הבנה וניסוח)?

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע את מקומם של הטקסטים (הדבורים והכתובים) בתכנית הלימוד, ההוראה והפעילויות. למשל:

- בהתאם לאילו עקרונות הטקסטים נבחרים, מותאמים או נכתבים, מסודרים ומוצגים;
- האם הטקסטים מסווגים לרמות;
- האם (א) מצפים, (ב) מסייעים ללומדים להבחין בין סוגי טקסטים ולפתח סגנונות האזנה וקריאה שונים כפי שמתאים לכל אחד מן הסוגים, וכן להאזין או לקרוא בפרוטרוט כדי להבין את הרעיון המרכזי, להבין נקודות ספציפיות וכו'.

6.4.4 עד כמה יש לצפות או לדרוש מהלומדים ללמוד ממשימות ומפעילויות (ראו סעיפים 4.3 ו-4.4):

- א. על ידי השתתפות בפעילויות ספונטניות?
- ב. על ידי השתתפות בפעילויות ובמשימות מתוכננות מבחינת סוג, יעדים, קלט, תוצאות, תפקידי המשתתפים ופעילויותיהם וכו'?
- ג. על ידי השתתפות לא רק במשימה אלא גם בתכנון המוקדם שלה וכן בנייתו ובהערכה לאחר מכן?
- ד. כמו סעיף ג, אך גם על ידי העלאת מודעות מפורשת בנוגע ליעדים, לאופי ולמבנה של משימות, דרישות מתפקידי המשתתפים וכו'?

6.4.5 האם פיתוח יכולותיהם של הלומדים להשתמש באסטרטגיות תקשורתיות (ראו פרק 4.4) צריך להיות:

- א. מתוך הנחה שאפשר לגזור מן השימוש של הלומדים בשפת האם שלהם, או להיעזר בשימוש זה;
- ב. על ידי יצירת מצבים והצבת משימות (כגון משחקי תפקידים) הדורשים את ההפעלה של אסטרטגיות תכנון, ביצוע, הערכה ותיקון;
- ג. כמו בסעיף ב, אך תוך שימוש בטכניקות של העלאת מודעות (כגון הקלטה וניתוח של משחקי תפקידים);
- ד. כמו בסעיף ב, אך תוך עידוד הלומדים או דרישה מהם להתמקד במקרה הצורך בתהליכים אסטרטגיים מוצהרים ולהיצמד אליהם.

ייתכן שמשתמשי המה"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע מהו מקומן של פעילויות, משימות ואסטרטגיות בתכנית ההוראה או למידת השפה שלהם.

6.4.6 כשירותיות כלליות (ראו סעיף 5.1) ניתנות לפיתוח בכמה דרכים.

6.4.6.1 בנוגע לידע עולם, למידת שפה חדשה אין פירושה שיש להתחיל מחדש. אפשר להניח שרוב הידע הדרוש, אם לא כולו, כבר קיים. ואולם, אין זה רק עניין של ללמוד מילים חדשות לרעיונות ישנים, זאת אף על פי שמדעים לראות באיזו מידה מסגרת הרעיונות הכלליים והספציפיים המוצעת ברמת הסף הולמת ומתאימה לעשרים שפות אירופיות, אפילו ממשפחות שונות. נדרש שיקול דעת בהחלטות הנוגעות לשאלות כגון: האם בשפה שתילמד או תיבחן נדרש ידע על העולם שהוא מעבר לרמת המוכנות של הלומדים, או כזה הנמצא מחוץ לניסיון החיים הבוגרים שלהם? אם כן, אי-אפשר להניח אותו כמובן מאליה. אין להתעלם מהבעיה: במקרה שבו שפה לא-ילידית משמשת כשפת ההוראה בבתי ספר או באוניברסיטאות (וכן בחינוך בשפת האם), גם התוכן הלימודי וגם השפה חדשים. בעבר ניסו ספרי לימוד רבים, דוגמת הספר 'אורביס פיקטוס' של המחנך הצ'כי הנודע קומניוס מהמאה ה-17, להבנות את למידת השפה באופן שתוכן במוצהר כדי להקנות לצעירים תפיסת עולם מובנית.

6.4.6.2 העמדה בנוגע לפיתוח ידע חברתי-תרבותי ומיומנויות בין-תרבותיות שונה למדי. בהיבטים מסוימים נראה שעמי אירופה חולקים תרבות משותפת. בהיבטים אחרים יש שונות ניכרת, לא רק בין אומה אחת לאחרת, אלא גם בין אזורים, מעמדות, קהילות אתניות, מגדרים וכו'. יש לשקול בכובד ראש את הייצוג שניתן לתרבות המטרה ולבחירת הקבוצה או הקבוצות החברתיות שבהן מתמקדים. האם יש מקום לסטראוטיפים עממיים, ציורים, ולרוב ארכאיים מהסוג שאפשר למצוא בספרי ילדים (כפכפים הולנדיים וטחנות רוח, קוטג'ים בריטיים עם גגות קש ודלתות מוקפות ורדים)? הם שובים את הדמיון ויכולים ליצור מוטיבציה, במיוחד אצל ילדים צעירים. פעמים רבות הם תואמים את הדימוי העצמי של המדינה הנדונה, המשמרת ומעודדת את הדימוי הזה בפסטיבלים. אם כן, אפשר להציגם באור זה. יש להם קשר קלוש מאוד לחיי היומיום של הרוב המכריע של האוכלוסייה. צריך למצוא איזון לאור היעד החינוכי הכללי של פיתוח הכשירות הריבוי-תרבותית של הלומדים.

6.4.6.3 כיצד אפוא יש להתייחס בקורסים לשפות לכשירותיות כלליות, שאינן ספציפיות לשפה?

- א. להניח שהן כבר קיימות, או שיפותחו במקום אחר (למשל בקורסים אחרים בתכנית הלימודים המועברים בשפת האם) במידה שדי בה להתייחס אליהן כמוכנות מאלהן בהוראת שפה שנייה;
- ב. להתייחס אליהן באופן נקודתי אם וכאשר הנושא עולה;

- ג. על ידי בחירה ובנייה של טקסטים המדגימים תחומים ופריטים חדשים של ידע;
- ד. על ידי קורסים או ספרי לימוד מיוחדים העוסקים בלימודיים אזוריים, א) בשפת האם, ב) בשפה שנייה;
- ה. באמצעות רכיב בין-תרבותי שתוכנן לשם העלאת המודעות לרקע החווייתי, הקוגניטיבי והחברתי-תרבותי הרלוונטי של הלומדים והדוברים הילידים, בהתאמה;
- ו. באמצעות משחקי תפקידים;
- ז. באמצעות הוראה בתחום, תוך שימוש ב-L2 כשפת ההוראה;
- ח. באמצעות מגע ישיר עם דוברים ילידים ועם טקסטים אותנטיים.
- 6.4.6.4 בנוגע לכישורי החיים**, ייתכן שמאפייני האישיות, המניעים, הגישות, האמונות וכו' (ראו סעיף 5.1.3) של הלומדים:
- א. לא יובאו בחשבון, משום שהם ענינם של הלומדים;
- ב. יובאו בחשבון בזמן התכנון של תהליך הלמידה ובזמן המעקב אחריה;
- ג. ייכללו כיעד של תכנית הלימוד.

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- באילו מהאמצעים שלעיל (או אחרים) הם משתמשים כדי לפתח כשירויות כלליות;
- אילו הבדלים עולים אם המיומנויות הפרקטיות א) משמשות כתמונת לשיחה, ב) מתורגלות, ג) מודגמות באמצעות פעולות המלוות בשפה, או ד) נלמדות תוך שימוש בשפת המטרה כאמצעי ההוראה.

- 6.4.6.5 בנוגע ליכולת ללמוד**, ייתכן שהלומדים מסוגלים (או נדרשים או שמצופה מהם) לפתח את **מיומנויות הלמידה ומיומנויות המחקר** שלהם וכן לקבל **אחריות על הלמידה** שלהם עצמם (ראו סעיף 5.1.4):
- א. פשוט כתוצר של למידה והוראה של שפה, בלי תכנון או הכנה מיוחדים;
- ב. על ידי העברה גוברת של האחריות על הלמידה מהמורה ללומדים, ועידודם לבחון את לימודיהם ולשתף בחוויה זו לומדים אחרים;
- ג. על ידי העלאה שיטתית של מודעות הלומדים לתהליכי ההוראה והלמידה שבהם הם נוטלים חלק;
- ד. על ידי הפעלת הלומדים כמשתתפים בניסויים עם אפשרויות מתודולוגיות שונות;
- ה. על ידי כך שגורמים ללומדים לזהות את הסגנון הקוגניטיבי שלהם ולפתח את אסטרטגיות הלמידה שלהם בהתאם.

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע אילו צעדים הם נוקטים כדי לקדם את התפתחותם של התלמידים כלומדי שפה וכמשתמשי שפה אחראיים ועצמאיים.

- 6.4.7 פיתוח הכשירויות הלשוניות** של הלומדים הוא היבט מרכזי וחיוני של למידת שפות. מהי הדרך הטובה ביותר לסייע בכך בכל הקשור לאוצר מילים, דקדוק, הגייה וכתוב?

6.4.7.1 באיזו מהדרכים הבאות יש לצפות או לדרוש מהלומדים לפתח את אוצר המילים שלהם?

- א. על ידי חשיפה פשוטה למילים ולביטויים קבועים המשמשים בטקסטים כתובים ודבורים אותנטיים;
- ב. על ידי עידוד הלומדים לחפש במילון או במקור אחר, כפי שדרוש למשימות ולפעילויות ספציפיות;
- ג. על ידי הצבה בהקשר, למשל בטקסטים של חוברות לימוד ולאחר מכן חזרה על המילים בתרגילים, בפעילויות וכו'?

- ד. על ידי הצגת מילים בליווי עזרים ויזואליים (תמונות, תנועות ופנטומימה, פעולות מדגימות, חפצי המחשה וכו')?
- ה. על ידי שינון רשימות מילים וכו' עם תרגומיהן?
- ו. על ידי חקר תחומים סמנטיים ובניית "מפות מנטליות" וכו'?
- ז. בעזרת אימון בשימוש במילונים דו-לשוניים וחד-לשוניים, אגרונים ושאר עזרי עיון?
- ח. על ידי הסברים ותרגול ביישום מבנים לקסיקליים (כמו יצירת מילים, צירופים, שמות מורכבים, צירופי פועל, ביטויים אידיומטיים וכו')?
- ט. על ידי לימוד שיטתי פחות או יותר של הפיזור השונה של מאפיינים סמנטיים בשפת האם ובשפה השנייה (סמנטיקה השוואתית)?

ייתכן שמשמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע את הדרכים שבהן פריטי אוצר מילים (צורה ומשמעות) מוצגים לתלמידים ולסטודנטים ונלמדים על ידם.

6.4.7.2 גודל, טווח ושליטה באוצר מילים הם פרמטרים מרכזיים ברכישת שפה, ולכן גם בהערכת בקיאותם של הלומדים בשפה, ובתכנון של למידה והוראה של שפות.

ייתכן שמשמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- באיזה גודל של אוצר מילים (כלומר, מספר המילים והביטויים) הלומדים יצטרכו / יהיו מצוידים בכלים הדרושים כדי / יידרשו לשלוט;
- מהו טווח אוצר המילים (כלומר תחומים, תמות וכו') שהלומדים יצטרכו / יהיו מצוידים בכלים הדרושים כדי / יידרשו לשלוט בו;
- איזו שליטה באוצר מילים הלומדים יצטרכו / יהיו מצוידים בכלים הדרושים כדי / יידרשו להפגין;
- איזו הבחנה, אם בכלל, נעשית בין למידה לשם זיהוי והבנה ובין למידה לשם זכירה ושימוש מעשי;
- איזה שימוש נעשה בטכניקות הסקה? כיצד מקדמים את פיתוחן?

6.4.7.3 בחירת מילים

מחברי בחינות וספרי לימוד נדרשים לבחור אילו מילים לכלול. מעצבי תכניות לימוד אינם נדרשים לכך, אך ייתכן שירצו לתת קווים מנחים לשם השקיפות והעקביות. ישנן כמה אפשרויות:

- לבחור מילות מפתח וביטויי מפתח א) בתחומים תמטיים הדרושים לביצוע משימות התקשורת הרלוונטיות לצורכי הלומדים, ב) המגלמים הבדלים תרבותיים או ערכים ואמונות משמעותיים המשותפים לקבוצה החברתית שאת שפתה לומדים;
- לפעול על-פי עקרונות לקסיקליים-סטטיסטיים ולבחור את המילים בעלות התדירות הגבוהה ביותר מתוך ספירות מילים כלליות וגדולות או אלו הנעשות בתחומים תמטיים מוגדרים;
- לבחור טקסטים כתובים ודבורים (אותנטיים) וללמד/ללמוד את המילים שהם מכילים;
- לא לתכנן מראש את התפתחות אוצר המילים אלא לאפשר התפתחות אורגנית בתגובה לדרישות הלומדים תוך שהם עוסקים במשימות תקשורת.

ייתכן שמשמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- על פי אילו עקרונות נבחר אוצר המילים.

6.4.7.4 כשירות דקדוקית. ברור שהיכולת לארגן משפטים כדי להעביר משמעות היא יכולת מרכזית בכשירות תקשורתית. רוב (אף שלא כל) מי שעוסקים בתכנון, הוראה והערכה של שפה מקדישים תשומת לב רבה לניהול תהליכי הלמידה בנושא זה. לרוב הדבר כולל בחירה, סידור, הצגה שלב אחר שלב ושינון של חומר חדש, החל במשפטים קצרים בעלי פסוקית אחת שכל אחד מרכיביה מיוצג על ידי מילה אחת (למשל, 'דנה שמחה'), וכלה במשפטים מורכבים ומרובי פסוקיות – ללא הגבלה של מספר, אורך ומבנה. הדבר אינו מונע הצגה מוקדמת של חומר מורכב לניתוח, כמו נוסחה מקובעת (כלומר פריט אוצר מילים) או כמסגרת קבועה לשיבוץ לקסיקלי ('אשמח לקבל...'). אפשרות אחרת היא ללמוד מילים של שיר באופן גלובלי ("בעיר הנאוה דפלין, בה נערות יפות מלוא העין, חי נפשי! שם חזיתי במוֹלִי מַאלוֹן המתוקה, מגלגלת עגלתה, בכל רחוב וסמטה קוראה: 'שבוללים וצדפות חיים, הִי הִי הִי הִי'").

6.4.7.5 מורכבות מובנית היא לא עקרון הסידור היחיד שיש להתחשב בו.

1. יש להביא בחשבון את התפוקה התקשורתית של קטגוריות דקדוקיות, כלומר את תפקידן כמבטאות של רעיונות כלליים. למשל, האם על הלומדים להתקדם בכיוון אשר אינו מאפשר להם, גם אחרי שנתיים של למידה, לדבר על חוויות עבר?
 2. רכיבים השוואתיים הם בעלי חשיבות גדולה בהערכת עומס הלמידה וכך את יחסי העלות-תועלת של סדרים מתחרים. למשל, משפטים משועבדים בגרמנית גורמים לבעיות סדר-מילים גדולות מאוד לדוברי אנגלית או צרפתית, אך בעייתיים פחות לדוברי הולנדית. מאידך גיסא, דוברי שתי שפות קרובות, דוגמת הולנדית/גרמנית, צ'כית/סלובקית, עלולים ליפול לתרגום מילולי מכאני.
 3. אפשר לסווג שיח אותנטי וטקסטים כתובים במידה מסוימת על-פי רמת הקושי הדקדוקי שלהם, אך סביר שהם יציגו ללומדים מבנים ואולי קטגוריות חדשות, שיתכן מאוד שלומדים מיומנים ירכשו לשימוש פעיל לפני מבנים וקטגוריות אחרות שהם כביכול בסיסיים יותר.
 4. אפשר אולי להביא בחשבון את סדר הרכישה ה"טבעי" הנצפה בהתפתחות שפת האם אצל ילדים כאשר מתכננים את התפתחות השפה השנייה.
- המהא"ם אינו יכול להחליף ספרי דקדוק או לספק סדר קשיח (אף-על-פי שסילום יכול לכלול בחירה ולכן גם סידור מסוים במונחים גלובליים), אך הוא מעניק מסגרת שבה החלטותיהם של אנשי המקצוע יכולות לקבל ביטוי.

6.4.7.6 מקובל לראות במשפט את היחידה שבה עוסק התיאור הדקדוקי. ואולם, יש קשרים בין-משפטיים (כמו למשל אנאפורה: שימוש בכינוי גוף או בתחליף פועל והשימוש בתוארי הפועל במשפט) שאפשר להתייחס אליהם כחלק מכשירות לשונית ולא כשירות פרגמטית (למשל: "לא ציפינו שיוחנן ייכשל. אולם כך היה").

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- את הבסיס שעל-פיו נבחרים ומאורגנים רכיבים דקדוקיים, קטגוריות, מבנים, תהליכים וקשרים;
- כיצד מעבירים ללומדים את משמעותם;
- את התפקיד של דקדוק השוואתי בהוראה ובלמידה של שפות;
- את החשיבות היחסית הניתנת לטווח, לשטף ולדיוק ביחס למבנה הדקדוקי של משפטים;
- את המידה שבה צריך לעורר את מודעותם של הלומדים לדקדוק של א' שפת האם, ב' שפת המטרה, ג' הקשרים ההשוואתיים ביניהן.

6.4.7.7 ייתכן שהלומדים יידרשו, או שיצופה מהם, לפתח את הכשירות הדקדוקית שלהם:

- א. באופן של הסקת מסקנות, על ידי חשיפה לחומר דקדוקי חדש בטקסטים אותנטיים שבהם נתקלים;
- ב. באופן של הסקת מסקנות, על ידי שילוב רכיבים, קטגוריות, סיווגים, מבנים וחוקים דקדוקיים חדשים

בטקסטים שחוברו במיוחד כדי להדגים את הצורה, התפקיד והמשמעות שלהם;

- ג. כמו סעיף ב, אך עם הסברים ותרגול פורמלי;
- ד. על ידי הצגת פרדיגמות פורמליות, טבלאות של צורות וכו' עם הסברים הניתנים תוך שימוש נכון במונחים לשוניים בשפת האם ובשפה השנייה, ותרגול פורמלי;
- ה. על ידי הפקת השערות על ידי הלומדים, ובמקרה הצורך, ניסוחן מחדש.

6.4.7.8 אם משתמשים בתרגול פורמלי, אפשר ליישם חלק מן התרגילים הבאים או את כולם:

- א. השלמת חלקים חסרים בטקסט
- ב. בניית משפט על-פי מודל מסוים
- ג. שאלות ברירה
- ד. תרגילי החלפת קטגוריה (למשל: יחיד/רבים, עבר/הווה, פעיל/סביל וכו')
- ה. איחוד משפטים (למשל, באמצעות יצירת משפטי זיקה, פסוקיות תיאור ומשפטים שְּמניים)
- ו. תרגום משפטים משפת האם לשפה השנייה
- ז. שאלות ותשובות תוך שימוש במבנים מסוימים
- ח. תרגילי דיבור שוטף ממוקד דקדוק

ייתכן שמשתמשי המה"ס ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- כיצד המבנה הדקדוקי (א) מנותח, מסודר ומוצג ללומדים, (ב) נרכש על ידי הלומדים;
- איך ועל-פי אילו עקרונות המשמעות הלקסיקלית, הדקדוקית והפרגמטית בשפה השנייה מועברת אל הלומדים ומופקת מהם, למשל:
 - מתרגום אל שפת האם וממנה
 - על ידי הגדרה, הסבר וכו' בשפה השנייה
 - על ידי הסקה מתוך ההקשר.

6.4.7.9 הגייה

כיצד יש לדרוש / לצפות מהלומדים לפתח את יכולתם להגות שפה?

- א. פשוט על ידי חשיפה למבעים דבורים אותנטיים;
- ב. על ידי חיקוי במקהלה של:
 - i. המורה
 - ii. קלטות שמע של דוברים ילידים
 - iii. קלטות וידאו של דוברים ילידים
- ג. על ידי עבודה פרטנית במעבדת שפה;
- ד. על ידי קריאה בקול של חומר טקסטואלי המודגש פונטית;
- ה. על ידי הכשרת האוזן ותרגול פונטי;
- ו. כמו בסעיפים ד ו-ה אך תוך שימוש בטקסטים מתועתקים פונטית;
- ז. על ידי הכשרה פונטית מפורשת (ראו סעיף 5.2.1.4);
- ח. על ידי למידת מוסכמות הגייה (כלומר, איך לבטא צורות כתובות);
- ט. על ידי שילוב כלשהו של הנ"ל.

6.4.7.10 אורתוגרפיה

כיצד יש לדרוש / לצפות מהלומדים לפתח את יכולתם להתמודד עם שיטת הכתיבה של שפה?

- א. על ידי העברה פשוטה משפת האם;
- ב. על ידי חשיפה לטקסטים כתובים אותנטיים: i. בדפוס
ii. ממכונת כתיבה
iii. בכתב יד
- ג. על ידי שינון האלפבית העוסק בערכים פונטיים מקושרים (למשל, כתב לטיני, קירילי או יווני במקום האלפבית המשמש את שפת האם), עם סימנים דיאקריטיים וסימני פיסוק;
- ד. על ידי תרגול כתב מחובר (כולל כתב קירילי או "גותי" וכו') תוך ציון מוסכמות כתב יד לאומיות אופייניות;
- ה. על ידי שינון צורות מילים (בודדות או על ידי הפעלת מוסכמות איות) ומוסכמות פיסוק;
- ו. על ידי תרגול הכתבה.

ייתכן שמשמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע, כיצד הצורות הפונטיות והאורתוגרפיות של מילים, משפטים וכו' מועברות ללומדים ונרכשות על ידם.

6.4.8 האם אפשר להניח שפיתוח **הכשירות הסוציו-לשונית** של הלומדים (ראו סעיף 5.2.2) ניתן להעברה מחוויית החיים החברתיים של הלומדים, או שהוא עשוי להסתייע ב:

- א. חשיפה לשפה אותנטית המשמשת באופן הולם בהקשר החברתי שלה?
- ב. בחירה או חיבור של טקסטים המדגימים ניגודים סוציו-לשוניים בין חברת המקור לבין חברת המטרה?
- ג. הפניית תשומת הלב לניגודים הסוציו-לשוניים כאשר נתקלים בהם, תוך מתן הסברים ודיון?
- ד. המתנה להיווצרות טעויות, ואז סימונן, ניתוחן והסברן תוך הצגת השימוש הנכון?
- ה. היותו חלק מהוראה מפורשת של רכיב חברתי-תרבותי בחקר של שפה מודרנית?
- 6.4.9** האם פיתוח **הכשירויות הפרגמטיות** של הלומדים (ראו סעיף 5.2.3) צריך להיות:
- א. מתוך הנחה שאפשר להעבירן מההשכלה ומהניסיון הכללי בשפת האם?
- או שהוא עשוי להסתייע ב:
- ב. עלייה הדרגתית במורכבות מבנה השיח ובטווח הפונקציונלי של הטקסטים המוצגים ללומדים?
- ג. דרישה מהלומדים להפיק טקסטים במורכבות גוברת על ידי תרגום טקסטים במורכבות גוברת משפת האם לשפה השנייה?
- ד. הצבת משימות הדורשות טווח פונקציונלי רחב יותר ודבקות בדפוסים של חילופי דברים?
- ה. העלאת מודעות (ניתוח, הסבר, טרמינולוגיה וכו') נוסף על פעילויות פרקטיות?
- ו. הוראה ותרגול מפורשים של פונקציות, דפוסים של חילופי דברים ומבנה שיח?

ייתכן שמשמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- באיזו מידה אפשר להניח את קיומן של כשירויות סוציו-לשוניות ופרגמטיות או לתת להן להתפתח בעצמן;
- אילו שיטות וטכניקות יש ליישם כדי לסייע להתפתחותן של כשירויות אלו, כאשר חשים כי הדבר נחוץ או ראוי.

6.5 שגיאות וטעויות

שגיאות נובעות מ"שפה בין-לשונית" – תצוגה מופשטת או מעוותת של כשירות המטרה. כשהלומדים עושים שגיאות, הביצוע שלהם באמת תואם את הכשירות שלהם, אשר פיתחה מאפיינים שונים מהנורמות בשפה השנייה.

טעויות, לעומת זאת, מתרחשות בביצוע כאשר לומדים / משתמשים (כפי שעלול לקרות עם דוברים ילידים) אינם מביאים את הכשירויות שלהם לידי ביטוי כראוי.

6.5.1 אפשר לנקוט גישות שונות בנוגע לשגיאות של לומדים, כגון:

- א. שגיאות וטעויות הן עדות לכישלון בלמידה;
- ב. שגיאות וטעויות הן עדות להוראה לא יעילה;
- ג. שגיאות וטעויות הן עדות לנכונות הלומדים לתקשר למרות הסיכונים;
- ד. שגיאות הן בלתי נמנעות, תוצר ארעי של פיתוח השפה הבין-לשונית של הלומדים;
- ה. טעויות הן בלתי נמנעות בכל שימוש בשפה, כולל על ידי דוברים ילידים.

6.5.2 הפעולה שיש לנקוט בנוגע לשגיאות ולטעויות של הלומדים יכולה להיות:

- א. על המורה לתקן מיד את כל השגיאות והטעויות;
- ב. יש לעודד בשיטתיות תיקון מידי על ידי הלומדים העמיתים בכיתה כדי לבער שגיאות;
- ג. יש לציין ולתקן את כל השגיאות בזמן שבו זה לא מפריע לתקשורת (למשל, על ידי הפרדת פיתוח הדיוק מפיתוח שטף הדיבור);
- ד. יש לא רק לתקן שגיאות, אלא גם לנתח ולהסביר אותן בזמן מתאים;
- ה. יש להתעלם מטעויות שהן מעידות בלבד, אך יש לבער שגיאות שיטתיות;
- ו. יש לתקן שגיאות רק כשהן מפריעות לתקשורת;
- ז. יש לקבל שגיאות בתור 'שפה בין-לשונית ארעית' ולהתעלם מהן.

6.5.3 איזה שימוש נעשה בהתבוננות ובניתוח של שגיאות הלומדים:

- א. בתכנון למידה והוראה עתידיים על בסיס פרטני או קבוצתי?
 - ב. בתכנון קורסים ופיתוח חומרים?
 - ג. בהערכה של הוראה ולמידה, למשל:
- האם ההערכה של הלומדים נעשית קודם כול במונחים של השגיאות והטעויות שהם עושים בביצוע המשימות הניתנות?
- אם לא, אילו עוד קריטריונים של הישגי שפה מופעלים?
- האם השגיאות והטעויות משוקללות, ואם כן, על-פי אילו קריטריונים?
- מה החשיבות היחסית המיוחסת לשגיאות ולטעויות ב:

הגייה

כתיב

אוצר מילים

מורפולוגיה

תחביר

שימוש

תוכן חברתי-תרבותי?

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע את גישותיהם והפעולות שלהם בתגובה לשגיאות ולטעויות של לומדים, והאם אותם קריטריונים או אחרים תקפים בנוגע ל:

- שגיאות וטעויות פונטיות;
- שגיאות וטעויות אורתוגרפיות;
- שגיאות וטעויות באוצר מילים;
- שגיאות וטעויות מורפולוגיות;
- שגיאות וטעויות תחביריות;
- שגיאות וטעויות סוציו-לשוניות וחברתיות-תרבותיות;
- שגיאות וטעויות פרגמטיות.

7 משימות ותפקידן בהוראת שפה

7.1 תיאור משימות

משימות הן חלק מחיי היומיום בתחום הפרטי, הציבורי, החינוכי והתעסוקתי. ביצוע משימות דורש הפעלה אסטרטגית של כשירויות ספציפיות לביצוע סדרה של פעולות מכוונות בתחום מסוים, עם יעד המוגדר בבירור ותוצאה ספציפית (ראו סעיף 4.1). משימות יכולות להיות מגוונות מאוד באופיין, ויכולות לכלול פעילויות שפה במידה גדולה או פחותה. משימה יכולה להיות למשל: יצירתית (לספר סיפור, לצייר); מבוססת מיומנויות (תיקון או הרכבה של משהו); פתרון בעיות (פאזל, תשבץ); עסקאות שגרתיות; הבנת תפקיד במחזה; השתתפות בדיון; הצגת מצגת; תכנון אופן פעולה; קריאת הודעה ומענה לה (דואר אלקטרוני) וכו'. משימה יכולה להיות פשוטה מאוד או מורכבת ביותר (למשל, בחינת כמה תרשימים והוראות הקשורים זה לזה והרכבת מתקן מסובך ולא מוכר). משימה מסוימת יכולה לכלול מספר גדול או קטן של שלבים או תתי-משימות, וכתוצאה מכך ייתכן שיהיה קשה להגדיר את הגבולות של משימה מסוימת.

תקשורת היא חלק מהותי ממשימות שבהן המשתתפים עוסקים באינטראקציה, בהפקה, בקליטה או בתיווך, או שילוב של שניים או יותר מתוכם. לדוגמה: אינטראקציה עם פקיד ציבורי ומילוי טופס; קריאת דוח ודיון משותף בו עם עמיתים כדי להגיע להחלטה על כיוון פעולה; מילוי אחר הוראות כתובות תוך הרכבה של משהו – ובמקרה שנוכחים במקום עוזרים או צופים, לבקש מהם עזרה, להעיר הערות או לתאר לפנייה את התהליך; הכנה (בכתב) והצגה של נאום בפני קהל, תרגום לא רשמי לטובת אורח וכו'.

משימות כאלה הן חלק מרכזי בהרבה תכניות לימוד, חוברות לימוד, חוויות לימוד בכיתה ובמבחנים, אף על פי שפעמים רבות הן יופיעו בגרסה המותאמת למטרות למידה או בחינה. משימות אלו – "אמיתיות", "יעד" או "תרגול" – נבחרות פעמים רבות על בסיס צורכי הלומדים מחוץ לכיתה, אם בתחום הפרטי ואם בתחום הציבורי, או על-פי צורכי תעסוקה או השכלה ספציפיים יותר.

סוגים אחרים של משימות כיתה הם "פדגוגיים" יותר באופיים ומתבססים על האופי החברתי והאינטראקטיבי המידי של המצב בכיתה. במשימות כאלו הלומדים משתתפים פעולה עם "השעיה מרצון של חוסר האמון" ומסכימים להשתמש בשפת היעד במקום בשפת האם הנוחה והטבעית יותר כדי לבצע משימות מכוונות-יעד. משימות פדגוגיות אלו קשורות רק בעקיפין למשימות אמיתיות ולצורכי הלומדים, והן מיועדות לפיתוח כשירות תקשורתית על בסיס מה שיודעים או מאמינים בנוגע לתהליכי למידה בכלל ולתהליכי רכישת שפה בפרט. משימות תקשורת פדגוגיות (לעומת תרגילים המתמקדים ספציפית בתרגול חסר הקשר של תבניות) מטרתן לגרום ללומדים לעסוק באופן פעיל בתקשורת בעלת משמעות. משימות כאלו הן רלוונטיות (כאן ועכשיו) בהקשר הלימוד הרשמי ומאתגרות, אך עם זאת אפשריות לביצוע (תיתכן מניפולציה של המשימה כאשר הדבר דרוש), ויש להן יעדים ניתנים לזיהוי (ואולי פחות מידיים). משימות כאלו יכולות לכלול (תת-)משימות 'מטא-תקשורתיות', זאת אומרת, תקשורת העוסקת בביצוע משימות והשפה המשמשת בביצוע המשימה. זה כולל את תרומת הלומדים בבחירה, בניהול ובהערכה של המשימה. בהקשר של למידת שפה, פעולות אלו יכולות להיות חלק מהותי מהמשימה עצמה.

משימות כיתה, בין שהן משקפות משימות "אמיתיות" ובין שמשימות "פדגוגיות" באופיין, נחשבות תקשורתיות במידה שבה הן דורשות מהלומדים להבין, לשאת ולתת, ולבטא משמעות כדי להשיג יעד תקשורתי. הדגש במשימה תקשורתית הוא על השלמת המשימה בהצלחה, ולכן ההתמקדות היא במשמעות, כדי שהלומדים יממשו את כוונותיהם התקשורתיות. ואולם, במקרה של משימות שתוכננו ללמידת שפות או למטרות הוראה, הביצוע עוסק במשמעות וגם בדרך שבה מבינים את המשמעות, מבטאים אותה ונושאים ונותנים עליה. בבחירה הכללית של המשימות ובסדר שלהן יש לקבוע איזון משתנה בין תשומת הלב הניתנת למשמעות ולצורה, לשטף ולדיוק, כך שיהיה אפשר להעניק סיוע ולהעריך כראוי גם את תהליך ביצוע המשימות וגם את התקדמות למידת השפה.

7.2 ביצוע משימות

התייחסות לביצוע משימות בהקשר פדגוגי מחייבת להביא בחשבון את כשירויות הלומדים ואת התנאים והמגבלות הספציפיים לכל משימה (שאפשר להפעיל עליהם מניפולציות כדי להתאים את רמת הקושי של משימות הכיתה). בביצוע משימה, צריך גם להביא בחשבון את ההשפעה ההדדית האסטרטגית בין כשירות הלומדים ובין הפרמטרים של המשימה.

7.2.1 כשירויות

כל סוגי המשימות דורשים הפעלת טווח של כשירויות כלליות מתאימות. למשל: ידע וניסיון על העולם; ידע חברתי-תרבותי (המתייחס לחיים בקהילת המטרה ולהבדלים מהותיים בין מנהגים, ערכים ואמונות בקהילה זו לבין חברת הלומדים עצמם); מיומנויות דוגמת מיומנויות בין-תרבותיות (גישור בין שתי התרבויות), מיומנויות למידה, מיומנויות מעשיות יומיומיות ויכולת מקצועית (ראו סעיף 5.1). כדי לבצע משימה תקשורתית, בין ב"חיים האמיתיים" ובין בסביבת למידה או בחינה, משתמשי השפה או לומדי השפה מתבססים גם על כשירויות לשון תקשורתיות (לשוניות, סוציו-לשוניות, וכן ידע ומיומנויות פרגמטיים – ראו סעיף 5.2). כמו כן, מאפיינים אישיותיים ומאפייני גישה משפיעים על ביצוע המשימות של הלומדים או המשתמשים.

ביצוע מוצלח של משימות יכול להיעשות ביתר קלות אם כשירויות הלומדים כבר הופעלו בעבר. דוגמה לכך היא בשלב הראשוני של המשימה, שבו מציגים את הבעיה או מציבים את היעד, וזאת על ידי העלאת המודעות לגורמים לשוניים הכרחיים, על ידי התבססות על ידע וניסיון קודמים כדי להפעיל סכמות מתאימות, וכן על ידי עידוד התכנון והתרגול של משימות. בדרך זו מקטינים את נטל העיבוד במהלך הביצוע והניטור של המשימות, וכך תשומת לבם של הלומדים פנויה יותר להתמודד עם בעיות לא צפויות הקשורות לתוכן או לצורה. באופן כזה מסייעים לביצוע מוצלח של משימות הן במונחים כמותיים והן במונחים איכותיים.

7.2.2 תנאים ואילוצים

נוסף על הכשירויות והמאפיינים של הלומדים, הביצוע מושפע מתנאים ומאילוצים הקשורים למשימה. אלו יכולים להשתנות ממשימה למשימה, ועל ידי שליטה בכמה גורמים, המורים או כותבי חוברות הלימוד יכולים להעלות או להוריד את רמת הקושי של המשימה.

אפשר לתכנן **משימות הבנה** כך שאותו הקלט יהיה נגיש לכל הלומדים, אך התוצאות צפויות להיות שונות מבחינה כמותית (כמות נדרשת של מידע) או איכותית (רמה נדרשת של ביצוע). לחלופין, טקסט הקלט יכול להכיל כמות משתנה של מידע, דרגות משתנות של מורכבות קוגניטיבית או ארגונית, או כמויות שונות של תמיכה (עזרים חזותיים, מילות מפתח, תזכורות, טבלאות, תרשימים וכו') שיהיו זמינות לעזרת הלומדים. אפשר לבחור את הקלט לפי מידת הרלוונטיות ללומדים (מוטיבציה) או מסיבות שאינן קשורות ללומדים. אפשר להאזין לטקסט מסוים או לקרוא אותו כמה פעמים שנדרש, או שאפשר להציב הגבלות. סוג התגובה הנדרשת יכול להיות פשוט מאוד (להרים יד) או תובעני (יצירת טקסט חדש). במקרה של אינטראקציה וטקסטים של הפקה, אפשר לבצע מניפולציות על תנאי הביצוע כדי להפוך את המשימה לקשה יותר או פחות, למשל על ידי שינוי כמות הזמן הניתנת לתכנון וליישום; משך האינטראקציה או ההפקה; מידת היותה צפויה (או בלתי צפויה), הכמות והסוג של התמיכה הניתנת וכו'.

7.2.3 אסטרטגיות

ביצוע משימות הוא אפוא תהליך מורכב שיש בו יחסי-גומלין אסטרטגיים בין מגוון כשירויות הלומדים והגורמים הקשורים למשימה. בתגובה לדרישות המשימה, המשתמשים או הלומדים מפעילים את האסטרטגיות הכלליות או התקשורתיות היעילות ביותר לביצוע המשימה המסוימת. באופן טבעי הם מסגלים, מתאימים ומסננים קלט, יעדים, תנאים ואילוצים כדי להתאים אותם למשאבים, ליעדים (בהקשר של למידת שפות) לסגנון הלמידה המסוים שלהם.

בביצוע משימת תקשורת, אנשים בוחרים, מאזנים, מפעילים ומתאימים את רכיבי הכשירויות המתאימות הדרושות לתכנון, לביצוע, לניטור/הערכה, וכן (במקרה הצורך) תיקון המשימה. המטרה לאורך התהליך היא

להשיג באפקטיביות את יעד התקשורת. האסטרטגיות (הכלליות והתקשורתיות) מספקות קשר חיוני בין הכשירויות השונות שיש ללומדים (מולדות או נרכשות) ובין ביצוע מוצלח של המשימה (ראו סעיפים 4.4 ו-4.5).

7.3 רמת הקושי של המשימה

יכולים להיות הבדלים ניכרים בגישות של אנשים שונים לאותה משימה. נובע מכך שהקושי של כל משימה עבור אנשים, והאסטרטגיות שיאמצו כדי להתמודד עם דרישותיה, הם תוצר של גורמים הקשורים זה לזה ונובעים מהכשירויות שלהם (כלליות ותקשורתיות), ממאפייני האישיות ומהתנאים והאילוצים המסוימים שבהם המשימה מבוצעת. מסיבות אלו אי-אפשר לנבא בוודאות את רמת הקלות או הקושי של משימה, במיוחד לא ברמת הלומד. בהקשרים של למידת שפות יש להשקיע מחשבה רבה בדרכים שבהן אפשר להכניס גמישות וגיוון לתוך התכנון והביצוע של משימות.

למרות הבעיות הקשורות לקביעת רמות הקושי של משימות, השימוש היעיל בחוויות הלמידה בכיתה מצריך גישה עקרונית ועקבית לבחירה ולקביעת הרצף של משימות. פירוש הדבר שיש להביא בחשבון את הכשירויות הספציפיות של הלומדים ואת הגורמים המשפיעים על קושי המשימה, ולבצע מניפולציות על הפרמטרים של המשימה כדי להתאימה לצרכים וליכולות של הלומדים.

לפיכך, כאשר בוחנים את רמת הקושי של המשימה, חשוב להביא בחשבון:

- את הכשירויות והמאפיינים של המשתמשים והלומדים, כולל המטרות וסגנון הלמידה שלהם;
- את התנאים והאילוצים של המשימות העלולים להשפיע על הביצוע של המשתמשים או הלומדים בבואם לבצע משימות ספציפיות, ושאפשר – בהקשרי למידה – להתאים לכשירויות ולמאפיינים של הלומדים.

7.3.1 כשירויות הלומדים ומאפייני הלומדים

הכשירויות השונות של הלומדים קשורות קשר הדוק למאפיינים אישיים בעלי אופי קוגניטיבי, רגשי ולשוני. את אלה יש להביא בחשבון בזמן קביעת הקושי האפשרי של משימה נתונה ללומד מסוים.

7.3.1.1 רכיבים קוגניטיביים

היכרות עם המשימה: אפשר להפחית את העומס הקוגניטיבי ולסייע לביצוע מוצלח של משימה על-פי מידת ההיכרות של הלומדים עם:

- סוג המשימה והפעולות הכרוכות בה;
- התמה/תמות;
- סוג הטקסט (סוגה);
- סכמות האינטראקציה (תסריטים ומסגרות) המעורבות, שכן זמינות של סכמות "שגרתיות" או לא מודעות יכולה לשחרר את הלומדים להתמודד עם היבטים אחרים של ביצוע, או לסייע להם בחיזוי תוכן ובארגון טקסט;
- ידע רקע דרוש (שהדובר או הכותב מניחים את קיומו);
- ידע חברתי-תרבותי רלוונטי, למשל ידע הנוגע לנורמות ולשונויות חברתיות, מוסכמות וכללים חברתיים, צורות השפה המתאימות להקשר, התייחסויות הקשורות לזהות לאומית או תרבותית, וההבדלים המובחנים בין תרבות הלומדים לתרבות המטרה (ראו סעיף 5.1.1.2) ומודעות בין-תרבותית (ראו סעיף 5.1.1.3).

מיומנויות: השלמת המשימה תלויה ביכולת של הלומדים להפעיל, בין היתר:

- מיומנויות ארגוניות ובין-אישיות הדרושות לביצוע השלבים השונים של המשימה;
- מיומנויות למידה ואסטרטגיות המסייעות להשלמת משימה. אלו כוללות את היכולת להתמודד במצבים שבהם המשאבים הלשוניים אינם מספיקים, יכולת גילוי עצמאית, יכולת תכנון וניטור של יישום המשימה;
- מיומנויות בין-תרבותיות (ראו סעיף 5.1.2.2), כולל היכולת להתמודד עם מה שמשתמע בשיח עם דוברים ילידים.

יכולת להתמודד עם דרישות עיבוד: סביר שהמשימה תהיה בעלת דרישות גבוהות יותר או פחות כתלות ביכולתם של הלומדים:

- להתמודד עם מספר השלבים או מספר "הפעולות הקוגניטיביות" הכלולות, והאופי המוחשי או המופשט שלהן;
- לדאוג לדרישות העיבוד של המשימה (כמות "החשיבה בזמן אמת") ולקישור השלבים השונים של המשימה זה לזה (או לחיבור בין שתי משימות שונות אך קשורות).

7.3.1.2 גורמים רגשיים

הערכה עצמית: דימוי עצמי חיובי והיעדר עכבות נוטים לתרום להשלמה מוצלחת של משימה, כאשר ללומדים יש הביטחון העצמי הדרוש להתמיד במשימה. לדוגמה, היכולת לנהל אינטראקציה כאשר הדבר דרוש (כלומר, התערבות כדי לבקש הבהרה, וידוא הבנה, נכונות ליטול סיכון, או – כאשר ניצבים בפני בעיות הבנה – היכולת להמשיך לקרוא או להאזין ולהסיק מסקנות, וכו'). המצב או המשימה המסוימים יכולים להשפיע על המעצורים הפנימיים.

מעורבות ומוטיבציה: סביר יותר שמשימה תבוצע באופן מוצלח כאשר הלומדים מעורבים לגמרי. רמה גבוהה של מוטיבציה פנימית לביצוע המשימה – הנובעת למשל מעניין במשימה או מתפיסת המשימה כרלוונטית לצורכי חיים אמיתיים או כדי להשלים ביצוע של משימה אחרת (תלות בין משימות) – תעודד מעורבות רבה יותר מצד הלומדים. ייתכן שמוטיבציה חיצונית תשחק גם היא תפקיד, למשל כאשר יש לחצים חיצוניים להשלים משימה בהצלחה (כדי לזכות בשבחים או להימנע מבושה, או מסיבות תחרותיות).

מצב: הביצוע מושפע מהמצב הפיזי והרגשי של הלומדים (סביר יותר שלומדים ערניים ורגועים ילמדו ויצליחו טוב יותר מלומדים עייפים ולחוצים).

גישה: דרגת הקושי של משימה הכוללת חוויות חברתיות-תרבותיות וידע חדשים תושפע מגורמים שונים, למשל: מידת העניין והפתיחות של הלומדים אל האחר; מידת הנכונות לראות את נקודת המבט התרבותית ואת סולם הערכים העצמי באופן יחסי; מידת הנכונות להיכנס לתפקיד "המתווך התרבותי" בין תרבות המקור לתרבות הזרה וליישב אי-הבנות ועימותים בין-תרבותיים.

7.3.1.3 גורמים לשוניים

שלב ההתפתחות של המשאבים הלשוניים של הלומדים הוא גורם מרכזי שצריך להתחשב בו בזמן ששוקלים את מידת ההתאמה של משימה מסוימת או בזמן שמבצעים מניפולציה על הפרמטרים שלה. פרמטרים אלו כוללים את: רמת הידע והשליטה בדקדוק, אוצר המילים והפונולוגיה או האורתוגרפיה הדרושים לביצוע המשימה. זאת אומרת, משאבי שפה דוגמת טווח, דיוק דקדוקי ומילולי, והיבטי שפה כמו שטף, גמישות, עקביות, הלימה ודיוק.

משימה יכולה להיות קשה מבחינה לשונית אך קלה מבחינה קוגניטיבית, או להפך. לפיכך אפשר לקזז גורם אחד בגורם אחר בבחירת משימה למטרות פדגוגיות (אף על פי שבמציאות, תגובה הולמת למשימה קשה מבחינה קוגניטיבית יכולה להיות מאתגרת מבחינה לשונית). ביצוע משימה דורש מהלומדים התמודדות הן עם תוכן והן עם צורה. כאשר אין צורך להשקיע תשומת לב בהיבטים רשמיים, עומדים לרשות הלומדים יותר משאבים להתמודד עם היבטים קוגניטיביים, ולהפך. הזמינות של ידע סכמתי שגרתי מפנה את הלומדים להתמודד עם תוכן, ובמקרה של אינטראקציה ופעילויות הפקה ספונטניות – להתרכז בשימוש מדויק יותר בצורות מבוססות פחות. יכולתם של הלומדים לפצות על "פערים" בכשירות הלשונית שלהם היא גורם חשוב בהשלמה מוצלחת של משימות בכל הפעילויות (ראו אסטרטגיות תקשורתיות, סעיף 4.4).

7.3.2 תנאים ואילוצים של משימה

אפשר לבצע מניפולציה על טווח של גורמים הנוגעים לתנאים ולאימוץ במשימות בכיתה הכוללות:

- אינטראקציה והפקה;
- קליטה.

7.3.2.1 אינטראקציה והפקה

תנאים ואילוצים המשפיעים על הקושי של משימות אינטראקציה והפקה:

- תמיכה
- זמן
- מטרה
- יכולת ניבוי
- תנאים פיזיים
- משתתפים

● תמיכה

מתן מידע מספק בנוגע למאפייני ההקשר ולזמינות של עזרה לשונית, יכול לסייע בהפחתת דרגת הקושי של המשימה.

- מידת **ההקשר** הניתנת: אפשר לסייע להשלמת המשימה על ידי מתן די מידע רלוונטי על המשתתפים, התפקידים, התוכן, המטרות, הסביבה (כולל עזרים חזותיים) וכן הוראות או הנחיות רלוונטיות, ברורות ומספקות לביצוע המשימה;
- המידה שבה ניתן **סיוע לשוני**: בפעילויות אינטראקציה, חזרה על משימה או ביצוע משימה מקבילה בשלב הכנה, ומתן תמיכה לשונית (מילות מפתח וכו'), מסייעים ביצירת ציפיות ובהפעלת ידע או ניסיון קודמים וסכמות נרכשות. מובן שפעילויות הפקה לא-מידיות יהיו קלות יותר לביצוע אם זמינים גם משאבים דוגמת חומר עיוני, מודלים רלוונטיים, וסיוע מאחרים.

● זמן

- ככל שיש פחות זמן להכנה ולביצוע של המשימה, כך עולה הסבירות שהיא תהיה קשה יותר. היבטי הזמן שיש לשים לב אליהם כוללים:
- הזמן המוקצב **להכנה**, כלומר המידה שבה אפשר לתכנן או לעשות חזרה: בתקשורת ספונטנית אין אפשרות לתכנן מכוון, ולכן נדרש שימוש מפותח מאוד ולא מודע באסטרטגיות כדי להשלים את המשימה בהצלחה. במקרים אחרים ייתכן שהלומדים נמצאים בלחץ זמן חמור פחות, והם יכולים להפעיל אסטרטגיות רלוונטיות ברמה מודעת יותר. דוגמה לכך היא כאשר סכמות התקשורת הן די צפויות או קבועות מראש, כמו בעסקאות שגרתיות או כאשר יש מספיק זמן לתכנן, לבצע, להעריך ולערוך טקסט. זה נכון בדרך כלל במשימות אינטראקציה שבהן לא דרושה תגובה מידית (כתיבת מכתב), או במשימות הפקה לא מידיות דבורות או כתובות;
- הזמן המוקצב **לביצוע**: ככל שדרגת הדחיפות באירוע התקשורתי גבוהה יותר, או ככל שהזמן שניתן ללומדים לשם השלמת המשימה קצר יותר, כך יש יותר לחץ בביצוע המשימה בתקשורת ספונטנית. ואולם, משימות אינטראקציה או הפקה לא ספונטניות יכולות גם הן ליצור לחץ זמן. למשל: לעמוד בזמנים של סיום טקסט, מה שמצמצם את כמות הזמן שיש לשם תכנון, ביצוע, הערכה ותיקון;
- **משך תור הדיבור**: תורות ארוכים יותר באינטראקציה ספונטנית (למשל סיפור או מעשייה) הם לרוב תובעניים יותר מתורות קצרים;
- **משך המשימה**: כאשר הגורמים הקוגניטיביים ותנאי הביצוע קבועים, סביר שאינטראקציה ספונטנית ארוכה, משימה (מורכבת) בעלת שלבים רבים, או תכנון וביצוע של טקסט דבור או כתוב ארוך, יהיו תובעניים יותר ממשימה מקבילה הנמשכת פחות זמן.

● מטרה

ככל שנדרש משא ומתן רב יותר להשגת מטרות המשימה, כך עולה הסבירות שהמשימה תהיה תובענית יותר. כמו כן, המידה שבה הציפיות לגבי המשימה משותפות למורה וללומדים תסייע בקבלת ביצוע מגוון אך מוסכם של המשימה.

● **התכנסות או הבחנה** של מטרות המשימה: במשימת אינטראקציה, מטרה מתכנסת לרוב תכלול יותר "לחץ תקשורת" מאשר מטרה מבחינה. זאת אומרת, מטרה מתכנסת דורשת מהמשתתפים להגיע לתוצאה אחת מוסכמת (למשל, להגיע להסכמה על כיוון הפעולה הדרוש). הדבר עלול לדרוש משא ומתן רב, כי דרושה החלפת מידע ספציפי לשם ביצוע מוצלח של המשימה. לעומת זאת, במטרה מבחינה אין תוצאה מיועדת אחת ספציפית (למשל, החלפת דעות פשוטה);

● **גישות הלומדים והמורים** כלפי המטרה: מודעותם של המורה והלומדים לאפשרות ולמידת הקבילות של תוצאות שונות (לעומת השאיפה – אולי התת-מודעת – של הלומדים להגיע לתוצאה "נכונה" אחת) עשויה להשפיע על ביצוע המשימה.

● יכולת ניבוי

סביר ששינויים קבועים בפרמטרים של המשימה במהלך ביצועה יגדילו את הדרישות מהמשתתפים.

● במשימת אינטראקציה, הצגת גורם לא צפוי (אירוע, תנאים, מידע, משתתף) מחייבת את הלומדים להפעיל אסטרטגיות רלוונטיות כדי להתמודד עם הדינמיקה של המצב החדש והמורכב יותר. סביר שבמשימת הפקה, הפיתוח של טקסט "דינמי" (למשל סיפור הכולל החלפה תכופה של דמויות וסצנות ושינויי זמן) יהיה תובעני יותר מהפקת טקסט "סטטי" (למשל תיאור של חפץ שאבד או נגנב).

● תנאים פיזיים

רעש יכול להוסיף לדרישות העיבוד באינטראקציה:

● **הפרעות:** רעשי רקע או בעיות בקו הטלפון, למשל, עלולים לאלץ את המשתתפים להישען על ניסיון קודם, ידע סכמתי, מיומנויות הסקה וכו' כדי לפצות על "פערים" במסר.

● משתתפים

נוסף על הפרמטרים לעיל, יש מגוון של גורמים תלויי-משתתפים שאף על פי שאי-אפשר לבצע עליהם מניפולציות, יש להביאם בחשבון כאשר שוקלים את התנאים המשפיעים על הקלות או הקושי של משימות הדורשות אינטראקציה.

● **שיתוף הפעולה** בין המשתתפים: משתתפים סימפתיים יסייעו לתקשורת מוצלחת על ידי ויתור על דרגת שליטה באינטראקציה למען הלומדים או המשתמשים, למשל, על ידי משא ומתן והסכמה לשינויים במטרות. משתתפים סימפתיים יסייעו גם בהבנה, למשל על ידי היענות לבקשות לדבר לאט יותר, לחזור על הדברים, לתת הבהרות;

● **מאפייני דיבור** של המשתתפים, למשל קצב, מבטא, בהירות, עקביות.

● **נראות** המשתתפים (זמינות של מאפיינים פארא-לשוניים בתקשורת פנים-אל-פנים מסייעת לתקשורת);

● **כשירויות כלליות ותקשורתיות** של המשתתפים, כולל התנהגות (מידת ההיכרות עם הנורמות של קהילת דיבור מסוימת) וידע הנוגע לתוכן.

7.3.2.2 קליטה

התנאים והאילוצים המשפיעים על רמת הקושי במשימות הבנה:

- תמיכה במשימה;
- מאפייני הטקסט;
- סוג התגובה הדרושה.

● תמיכה במשימה

הענקת סוגים שונים של תמיכה יכולה להפחית את הקושי האפשרי של טקסטים. למשל, שלב הכנה יכול לאפשר התמצאות והפעלת ידע קודם. הוראות ברורות מסייעות למניעת בלבול אפשרי, וסידורי עבודה הכוללים עבודה בקבוצות קטנות מאפשרים שיתוף פעולה ועזרה הדדית של הלומדים.

- **שלב הכנה:** יצירת ציפיות, מתן ידע הרקע הדרוש, הפעלת ידע סכמתי, סינון בעיות לשוניות ספציפיות במהלך שלב קדם-ההאזנה, הצפייה או הקריאה – כל אלה מצמצמים את עומס העיבוד ועקב כך את דרישות המשימה. עזרה הנוגעת להקשר אפשר לספק גם באמצעות שאלות המלוות טקסט (ולכן באופן אידאלי הן ימוקמו לפני טקסט כתוב), וכן באמצעות רמזים כמו עזרים חזותיים, עימוד, כותרות וכו';
- **הוראות משימה:** הוראות משימה פשוטות, רלוונטיות ומספקות (לא יותר מדי ולא פחות מדי מידע) מקטינות את הסיכוי לבלבול בעניין הפרוצדורות והמטרות של המשימה;
- **קבוצות עבודה קטנות:** כשמדובר בלומדים מסוימים, ובמיוחד (אבל לא רק) לומדים אטיים, רוב הסיכויים שסביבה של קבוצת עבודה קטנה הכוללת האזנה/קריאה בשיתוף פעולה תביא לידי השלמת המשימה בהצלחה, יותר מאשר עבודה פרטנית. זאת משום שהלומדים יכולים לחלוק את עומס העיבוד ולקבל זה מזה עזרה ומשוב לגבי ההבנה שלהם.

● מאפייני הטקסט

- הערכה של טקסט המיועד לשימוש עם לומד מסוים או עם קבוצת לומדים, דורשת התחשבות בגורמים כמו מורכבות לשונית, סוג הטקסט, מבנה השיח, הצגה פיזית, אורך הטקסט והרלוונטיות שלו ללומדים.
- **מורכבות לשונית:** תחביר מורכב במיוחד מצריך משאבי תשומת לב שהיו יכולים להיות מופנים להתמודדות עם תוכן. למשל, משפטים ארוכים בעלי כמה פסוקיות, רכיבים לא רצופים, שלילות מרובות, שימוש באנאפורות ובכינויים מצביעים בלי זקקים או הפניות ברורות. מצד שני, הפשטות-יתר תחבירית של טקסטים אותנטיים יכולה לגרום דווקא להעלאת רמת הקושי (בגלל ביטול עודפות, רמזי משמעות וכו');
- **סוג טקסט:** היכרות עם הסוגה ועם התחום (ותוך הנחת קיומם של רקע וידע חברתי-תרבותי) מסייעת ללומדים לצפות ולהבין את מבנה הטקסט ותוכנו. האופי המוחשי או המופשט של הטקסט גם הוא משחק תפקיד: תיאור מוחשי, הוראות או סיפורים למשל (במיוחד כאשר הם מגיעים עם עזרים חזותיים מתאימים), נוטים להיות תובעניים פחות מטעונים או הסברים מופשטים;
- **מבנה השיח:** עקביות הטקסט וארגון ברור (למשל, רצף זמנים, סימון והצגה ברורים של הנקודות העיקריות לפני הדגמתן), אופי מפורש ולא מרומז של המידע המוצג, היעדר מידע סותר או מפתיע – כל אלו תורמים להפחתת מורכבות עיבוד המידע;
- **הצגה פיזית:** ברור שלטקסטים דבורים וכתובים יש דרישות שונות, בגלל הצורך לעבד מידע בטקסט דבור בזמן אמת. כמו כן, רעש, עיוותים והפרעות (למשל קליטה חלשה של רדיו/טלוויזיה או כתב יד לא מסודר/מוכתם) מגבירים את קשיי ההבנה. במקרה של טקסט דבור (אודיו), ככל שגדל מספר הדוברים וככל שקולותיהם ברורים פחות, כך קשה יותר לזהות ולהבין כל אחד מהם. גורמים אחרים המגדילים את הקושי בהאזנה או בצפייה הם דיבור חופף, צמצום פונטי, מבטא לא מוכר, מהירות דיבור, מונוטוניות, עוצמת קול נמוכה וכו';

● **אורך הטקסט:** באופן כללי טקסט קצר הוא תובעני פחות מטקסט ארוך באותו נושא, משום שטקסט ארוך מצריך עיבוד רב יותר וישנם עומס נוסף על הזיכרון וסכנה של התעייפות ושל הסחות דעת (במיוחד במקרה של לומדים צעירים יותר). מצד שני, טקסט ארוך שאינו צפוף מדי וכולל עודפות רבה, יכול להיות קל יותר מטקסט קצר וצפוף המציג את אותו המידע;

● **רלוונטיות ללומדים:** דרגה גבוהה של מוטיבציה להבין, הנובעת מעניין אישי בתוכן, תסייע לשמר את ניסיונות ההבנה של הלומדים (אולם לא דווקא תסייע במישרין להבנה). אף על פי שאפשר לצפות שהיקרותן של מילים בעלות שכיחות נמוכה תעלה את דרגת הקושי של טקסט באופן כללי, טקסט המכיל אוצר מילים ספציפי מאוד בנושא מוכר ורלוונטי יהיה בעל דרגת קושי נמוכה יותר למומחה בתחום מאשר טקסט המכיל אוצר מילים נרחב בעל אופי כללי יותר, ויאפשר לגשת אליו ביתר ביטחון.

עידוד הלומדים לבטא את הידע, הרעיונות והדעות האישיים שלהם במסגרת משימת הבנה יכול להגביר את המוטיבציה ואת הביטחון שלהם ולהפעיל כשירות לשונית הקשורה לטקסט. הטמעת משימת הבנה בתוך משימה אחרת יכולה לעזור להפוך אותה לתכליתית יותר מיסודה ולהגביר את מעורבות הלומדים.

● סוג התגובה הדרושה

בעוד טקסט יכול להיות קשה יחסית, התגובה הנדרשת במשימה ניתנת למניפולציה כדי להתאימה לכשירות ולמאפיינים של הלומדים. תכנון המשימה יכול להיות תלוי גם בשאלה האם מטרתה לפתח כישורי הבנה או לבחון הבנה. בהתאם לכך, סוג התגובה הדרושה יכול להשתנות באופן ניכר, כפי שמעידות טיפולוגיות מרובות של משימות הבנה.

משימת הבנה יכולה לדרוש הבנה כללית, סלקטיבית, או של פרטים חשובים. משימות מסוימות יכולות לדרוש מהמאזינים או מהקוראים להפגין הבנה של המידע העיקרי שהובע בטקסט במפורש, ואילו אחרות יכולות לדרוש שימוש בכישורי הסקה. משימה יכולה להיות מסכמת (שיש להשלימה על בסיס הטקסט בשלמותו), או בנויה כך שהיא מאפשרת התייחסות ליחידות קטנות יותר (למשל, מלווה כל חלק בטקסט) וכך מאמצת פחות את הזיכרון.

התגובה יכולה להיות לא מילולית (בלי תגובה גלויה או רק פעולה פשוטה כמו סימון תמונה) או שיתכן שתידרש תגובה מילולית (דבורה או כתובה). תגובה מילולית יכולה לכלול, למשל, זיהוי ושחזור של מידע מטקסט למטרה מסוימת, או לדרוש את השלמת הטקסט או הפקת טקסט חדש באמצעות משימות אינטראקציה או הפקה קשורות.

אפשר לשנות את הזמן הנתון לתגובה כדי להעלות או להוריד את דרגת הקושי של המשימה. ככל שיש למאזינים או לקוראים יותר זמן להאזין שוב או לקרוא שוב את הטקסט, כך עולה הסיכוי להבנה. כך יש גם יותר הזדמנויות ליישם טווח של אסטרטגיות לשם התמודדות עם קשיים בהבנת הטקסט.

- ייתכן שמשמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:
- את העקרונות לבחירה ולשקלול של משימות "אמיתיות" ו"פדגוגיות" שיענו על המטרות שלהם, כולל את מידת ההתאמה של סוגים שונים של משימות בהקשרי למידה מסוימים;
- את הקריטריונים לבחירת משימות בעלות מטרה ומשמעות מבחינת הלומדים, המציבות יעד מאתגר אך מציאותי ובר-השגה, המערבות את הלומדים במידה מרבית, והמאפשרות פרשנות ותוצאות שונות מצד הלומדים;
- את הקשר בין משימות שהן בראש ובראשונה מכוונות-משמעות לבין חוויות למידה המדגישות צורה, כדי שתשומת לבם של הלומדים תוכל להתמקד באופן קבוע ויעיל בשני ההיבטים בגישה מאוזנת וכך לפתח דיוק ושטף;
- את הדרכים שבהן אפשר להתחשב בתפקיד המרכזי של אסטרטגיות הלומדים בקשירת הקשר בין כשירויות ובין ביצוע מוצלח של משימות מאתגרות בתנאים ובאילוצים משתנים (ראו סעיף 4.4); דרכים לסייע בביצוע מוצלח של משימות ולמידה (כולל הפעלה של הכשירויות הקודמות של הלומדים בשלב ההכנה);
- את הקריטריונים והאפשרויות לבחירת משימות, והיכן שמתאים - את הפרמטרים למניפולציה של משימות, שמטרתה לשנות את דרגת הקושי של המשימה כדי להתאימה לכשירויות השונות והמתפתחות של הלומדים ולגיוון במאפייניהם (יכולת, מניע, צרכים, תחומי עניין);
- את הדרך שבה אפשר להביא בחשבון את רמת הקושי הנתפסת של משימה בהערכה של ביצוע מוצלח של משימה ובהערכה (עצמית) של כשירות התקשורת של הלומדים (פרק 9).

8 גיוון לשוני ותכנית הלימודים

8.1 הגדרה וגישה ראשונית

כשירות ריבוי-לשונית וריבוי-תרבותית מתייחסת ליכולת להשתמש בשפות למטרות תקשורת ולהשתתף באינטראקציה בין-תרבותית שבה לאדם – בתור סוכן חברתי – יש דרגות שונות של בקיאות בכמה שפות וניסיון בכמה תרבויות. הדבר לא נתפס כחפיפה או כסמיכות של כשירויות נפרדות, אלא כקיום של כשירות מורכבת ואפילו מרוכבת, שעליה הלומדים יכולים להישען.

הגישה המקובלת היא להציג למידה של שפה זרה בתור תוספת (ממודרת) של כשירות לתקשר בשפה זרה, לצד הכשירות לתקשר בשפת האם. תפיסת הכשירות הריבוי-לשונית והריבוי-תרבותית נוטה:

- להתרחק מהדיכוטומיה המאוזנת לכאורה הנובעת מהזיווג הרגיל של L2 \ L1 על ידי הדגשת ריבוי-לשונית, שבה דו-לשוניות היא רק מקרה פרטי;
- להתייחס לכך שאין לאנשים אוסף של כשירויות תקשורת נפרדות ומובחנות התלויות בשפות שהם יודעים, אלא כשירות ריבוי-לשונית וריבוי-תרבותית המכילה את כל טווח השפות הזמינות להם;
- להדגיש את הממדים הריבוי-תרבותיים של כשירות מרובה זו, אך בלי לטעון בהכרח שיש קשר בין פיתוח היכולות הקשורות לתרבויות אחרות לבין פיתוח בקיאות תקשורתית לשונית.

בכל זאת אפשר להציע תובנה כללית הקושרת יחד רכיבים ודרכים שונים ומובחנים ללמידת שפה. התופעה הרווחת בבתי ספר היא שלימודי שפה נוטים במידה רבה להדגיש יעדים הקשורים **לכשירות הכללית** של הלומדים (במיוחד בבית הספר היסודי) או **לכשירות הלשון התקשורתית** שלהם (במיוחד בגילאי 11-16). לעומת זאת, קורסים למבוגרים (סטודנטים או אנשים שכבר הצטרפו לשוק העבודה) מנסחים יעדים במובנים של **פעילויות שפה** ספציפיות או יכולת מעשית **בתחום** מסוים. דגשים אלו – שבמקרה הראשון מושמים על בנייה ופיתוח של כשירויות, ובמקרה השני על הכנה מיטבית לפעילויות הקשורות לביצוע בהקשר מסוים – ללא ספק תואמים את התפקידים המוגדרים של חינוך ראשוני כללי מצד אחד, וחינוך מקצועי ומתמשך מצד שני. בהקשר זה, במקום להתייחס לגישות אלו כאל הפכים, המהא"ם יכול לסייע בחיבור שלהן ולהראות שבעצם הן משלימות זו את זו.

8.2 אפשרויות לגיבוש תכניות לימודים

8.2.1 גיוון בתוך תפיסה כוללת

את הדיון בנושא תכניות הלימודים תוך התייחסות למהא"ם אפשר להנחות על-פי שלושה עקרונות מרכזיים.

העיקרון הראשון הוא שהדיון בנושא תכניות הלימודים צריך להתאים ליעד הכללי של עידוד ריבוי-לשונית וגיוון לשוני. הכוונה בכך היא שיש לבחון את ההוראה ואת הלמידה של שפה כלשהי תוך התחשבות בשפות האחרות במערכת החינוך ובנתיבים שהלומדים יכולים לבחור בטווח הארוך במאמצם לפתח מגוון של מיומנויות שפה.

העיקרון השני הוא שהגיוון הזה אפשרי, במיוחד בבתי הספר, רק אם מביאים בחשבון שיקולי עלות-תועלת של המערכת, כדי להימנע מכפילויות מיותרות וכדי ליהנות מיתרון הגודל ומשימוש באותן מיומנויות, כפי שגיוון שפות מאפשר. אם, למשל, מערכת החינוך מאפשרת ללומדים להתחיל ללמוד שתי שפות זרות בשלב קבוע מראש של לימודיהם, ומציעה תנאים המאפשרים למידת שפה שלישית, היעדים או דרכי ההתקדמות בכל אחת מהשפות הנבחרות לא חייבים להיות זהים (זאת אומרת, נקודת המוצא לא תמיד חייבת להיות הכנה לאינטראקציה מעשית העונה לאותם צרכי תקשורת, וכן אין צורך שכולם ימשיכו להדגיש אסטרטגיות למידה).

העיקרון השלישי הוא אפוא שהשיקולים והצעדים המתייחסים לתכנית הלימודים לא צריכים להיות מוגבלים לתכנית לימודים עצמאית לכל שפה, או אפילו תכנית לימודים משולבת לכמה שפות. צריך לגשת אליהם גם במונחים של תפקידם בחינוך כללי לשפות, שבו ידע לשוני (ידע הצהרתי – savoir), מיומנויות (savoir-faire) ויכולת ללמוד (savoir-apprendre) משחקים לא רק תפקיד ספציפי בשפה מסוימת אלא גם תפקיד רוחבי הניתן להעברה בין שפות.

8.2.2 מהחלקי לרוחבי

ידע ומיומנויות יכולים לעבור בין שפות, בעיקר בין שפות "קרובות", אך לא רק בין כאלו – בצורה מסוימת של פעפוע. בכל הנוגע לתכנית הלימודים, צריך להדגיש כי:

- כל ידע על שפה הוא חלקי, ואין זה משנה עד כמה נראה שהיא "שפת אם" או "שפה ילידית". הידע תמיד חסר, ולעולם אינו מפותח או מושלם אצל אדם מסוים כפי שהוא קיים בישות אוטופית, "הדובר היליד האידיאלי". נוסף על כך, לאדם נתון אף פעם אין שליטה שווה ברכיבים השונים של שפה נתונה (למשל בכישורי הדיבור והכתיבה, או בהבנה ופרשנות לעומת מיומנויות הפקה);
- כל ידע חלקי הוא יותר מכפי שהוא נראה. למשל, כדי להשיג את היעד ה"חלקי" של שיפור ההבנה של טקסטים מקצועיים בשפה זרה מסוימת בנושאים מוכרים מאוד, יש צורך להשיג ידע ומיומנויות שיכולים לשמש ליעדים רבים אחרים. אולם ערכם של 'תוצרי לוואי' אלו הוא עניינם של הלומדים, ולא אחריותם של מתכנני תכנית הלימודים;
- אנשים שלמדו שפה אחת כבר יודעים הרבה מאוד על שפות רבות אחרות, גם אם אינם בהכרח מודעים לכך. למידת שפות זרות נוספות לרוב מסייעת להפעלת הידע הזה ולהגדלת המודעות אליו. את הגורם הזה יש להביא בחשבון, ולא להתקדם כאילו אינו קיים.

אף שהם משאירים חופש פעולה נרחב מאוד בתכנון תכניות לימוד ובהתקדמות, עקרונות והבחנות אלו מטרם גם לעודד מאמצים לנקוט גישה שקופה ועקבית בזמן זיהוי אפשרויות וקבלת החלטות. בתהליך הזה יש למהא"ם חשיבות מיוחדת.

8.3 לקראת תרחישים של תכניות לימודים

8.3.1 תכניות לימודים ושונות היעדים

כאמור לעיל, כל אחד מהרכיבים ותתי-הרכיבים העיקריים של המודל המוצע יכול, במקרה שנבחר כיעד למידה מרכזי, להתבטא בבחירות שונות הנוגעות לגישות כלפי התוכן והדרכים לסייע ללמידה מוצלחת. למשל, בין שזה עניין של "מיומנויות" (כשירות כלליות של כל אחד מהלומדים או המשתמשים), ובין שזה "הרכיב הסוציו-לשוני" (במסגרת כשירות לשון תקשורתית), או אסטרטגיות, או הבנה (תחת הכותרת של פעילויות שפה) – בכל מקרה זו שאלה של הרכיבים (והגורמים המובחנים למדי של הטקסונומיה המוצעת במהא"ם) שעליהם תכנית הלימודים יכולה לשים או לא לשים דגש, ואשר במקרים שונים יכולים להיחשב יעד, אמצעי או דרישה מוקדמת. בנוגע לכל אחד מהרכיבים האלה, אפשר לכל הפחות לזהות ולשקול, אם לא להתייחס בפרוטרוט, לשאלת המבנה הפנימי (למשל, אילו תת-רכיבים לבחור ברכיב הסוציו-לשוני? איך לחלק אסטרטגיות לתת-קטגוריות?) או לקריטריונים לכל מערכת של התקדמות לאורך הזמן (למשל, דירוג ליניארי של סוגים שונים של פעילויות הבנה?). המסמך, בחלקיו האחרים, מזמין את הקוראים לגשת בכיוון זה לשאלות ולשקול את האפשרויות המתאימות למצב המסוים שלהם.

גישה "מפורקת" זו מתאימה עוד יותר לנוכח הרעיון המקובל שהבחירה והסידור של היעדים שעליהם מבססים את למידת השפה, יכולים להיות שונים מאוד – על-פי ההקשר, קבוצת היעד והרמה הנדונה. יתרה מכך, יש להדגיש כי היעדים לאותו סוג של קהל באותו הקשר ובאותה רמה יכולים גם הם להיות מגוונים, חרף עול המסורת והאילוצים שכופה מערכת החינוך.

הדיון בהוראת שפות מודרניות בבתי ספר יסודיים מדגים שיש מידה רבה מאוד של גיוון ומחלוקת – ברמה הלאומית ואפילו ברמה האזורית בתוך מדינות – בנוגע להגדרת היעדים הראשוניים, שהם באופן בלתי נמנע גם חלקיים, שיש לקבוע לסוג הוראה זה. האם על התלמידים: ללמוד כמה עקרונות בסיסיים של מערכת השפה הזרה (הרכיב הלשוני)? לפתח מודעות לשונית (ידע לשוני כללי יותר [ידע הצהרתי – savoir], מיומנויות [savoir-faire], וכישורי חיים [savoir-être]); האם עליהם להיות אובייקטיביים יותר בנוגע לשפה ולתרבות הילידים שלהם או ללמוד להרגיש בה יותר בנוח? לקבל ביטחון מההכרה ומהאישור שהם מסוגלים ללמוד שפה נוספת? ללמוד איך ללמוד? לרכוש מיומנויות מינימליות של הבנה בעל פה? לשחק עם השפה הזרה וללמוד להכיר אותה (במיוחד חלק ממאפייניה הפונטיים והקצביים) באמצעות חרוזים ושירים? אין צורך לומר שאפשר להשיג כמה יעדים בו-זמנית ושאפשר לשלב בין יעדים או להתאים אותם לאחרים. אולם יש להדגיש שביצירת תכנית לימודים, הבחירה והאיזון של היעדים, התוכן, הסדר ואמצעי ההערכה קשורים קשר הדוק לניתוח שנעשה לכל אחד מהרכיבים המפורטים.

שיקולים אלה רומזים כי:

- במהלך תקופת הלימודים – והדבר נכון גם בנוגע לבתי ספר – יכולה להיות המשכיות של היעדים או שאפשר להתאימם ולשנות את סדר ההעדפה שלהם;
- בתכנית לימודי שפה המכילה כמה שפות, היעדים ורשימת התכנים של השפות השונות יכולים להיות דומים או שונים;
- תיתכנה גישות השונות באופן קיצוני זו מזו. כל אחת מהן יכולה להיות שקופה ועקבית ביחס לאפשרויות שנבחרו, וכל אחת ניתנת להסבר על-פי המהא"ם;
- חשיבה על תכנית הלימודים יכולה אפוא לכלול הבאה בחשבון של תרחישים אפשריים לפיתוח של כשירויות ריבוי-לשוניות או ריבוי-תרבותיות, ולתפקיד בית הספר בתהליך.

8.3.2 כמה דוגמאות לתרחישים מגוונים של תכניות לימוד

לשם המחשה קצרה של מה שאפשר לחזות באפשרויות או בגרסאות לתרחישים, משורטטים בקווים כלליים שני סוגים של ארגון והחלטות הנוגעות לתכניות לימודים למערכת בתי ספר מסוימת. הם כוללים, כפי שהוצע לעיל, שתי שפות מודרניות שאינן שפת ההוראה (שאליה מתייחסים כמקובל, אם כי בטעות, כשפה הילידית, שכן הכול יודעים ששפת ההוראה – אפילו באירופה – פעמים רבות איננה השפה הילידית של התלמידים): שפה אחת החל בבית הספר היסודי (שפה זרה 1, להלן FL1), והשנייה בחטיבת הביניים (שפה זרה 2, להלן FL2). שפה זרה שלישית (FL3) מוצגת כמקצוע אפשרי בתיכון.

בדוגמאות של תרחישים אלו נעשית הבחנה בין בית הספר היסודי, החטיבה והתיכון. הבחנה זו אינה תואמת את כל מערכות החינוך הלאומיות, אולם אפשר בקלות לשנות את הסדר ולהתאים את התכניות להדגמה הללו גם בהקשרים שבהם טווח השפות המוצע מוגבל יותר או שהוראת השפה הזרה מתחילה אחרי בית הספר היסודי. מי שיכול לעשות יותר, יכול לעשות פחות. האלטרנטיבות המוצעות כאן כוללת סוגי למידה לשלוש שפות זרות (שתים מתוך כמה שפות מוצעות שהן חלק מתכנית החובה, והשלישית, שאפשר לבחור גם בה, מוצעת כאפשרות נוספת או במקום מקצועות אחרים אופציונליים), משום שנראה שזה המצב המציאותי ביותר ברוב המקרים והוא בסיס שימושי להדגמת נקודה זו. הטענה המרכזית היא שאפשר לחשוב על כמה תרחישים להקשר נתון, ושיכול להיות גיוון מקומי בתנאי שבכל מקרה ומקרה נותנים את הדעת על העקביות הכללית ועל המבנה של כל אחת מהאפשרויות.

א. תרחיש ראשון

בית ספר יסודי

השפה הזרה הראשונה (FL1) מתחילה בבית הספר היסודי. המטרה המרכזית היא פיתוח "מודעות שפה" – מודעות כללית לתופעות לשוניות (יחסים עם השפה הילידית או עם השפות האחרות הנמצאות בסביבת הכיתה).

הדגש כאן הוא על יעדים חלקיים המתייחסים בראש ובראשונה לכשירות הכלליות (הכרה מצד בית הספר בריבוי הלשוניות והתרבויות, הכנה להתרחקות מאתנוצנטריות, רלטיביזציה אך גם מתן אישור לזהות הלשונית והתרבותית של הלומדים; מתן תשומת לב לשפת גוף ותנועות, היבטי קול, מוזיקה וקצב, חוויית הממדים הפיזיים והאסתטיים של מרכיבים מסוימים של שפה אחרת) והקשר שלהם לכשירות תקשורתית, אך בלי ניסיון מובנה ומוצהר לפתח כשירות ספציפית זו.

חטיבת ביניים

- FL1 נמשכת, כשהדגש מעתה מושם על פיתוח הדרגתי של כשירות תקשורתית (בממדים הלשוניים, הסוציו-לשוניים והפרגמטיים), אך תוך בחינה מלאה של ההישגים ברמה הבסיסית בתחום של מודעות לשונית.
- השפה הזרה השנייה (FL2), שלא נלמדה בבית הספר היסודי לא תתחיל מאפס: גם היא תביא בחשבון את מה שנלמד בבית הספר היסודי על בסיס וביחס ל-FL1. עם זאת, המטרה תהיה השגת יעדים שונים מעט מאלו שרוצים להשיג ב-FL1 (למשל, על ידי מתן עדיפות לפעילויות הבנה על פני פעילויות הפקה).

בית ספר תיכון

- בהמשך לדוגמה בתרחיש זה, תשומת הלב צריכה עכשיו להינתן ל:
- צמצום ההוראה הרשמית של FL1, ושימוש קבוע או חלקי בשפה זו להוראת נושא אחר (צורה של למידה הקשורה לתחום מסוים ול"חינוך דו-לשוני");
 - שימור הדגש ב-FL2 על הבנה, תוך התרכזות במיוחד בסוגים שונים של טקסט ובארגון של שיח, ויצירת קשר בין עבודה זו למה שנעשה כעת או שכבר נעשה בשפת האם, תוך שימוש גם בכישורים שנרכשו ב-FL1;
 - הזמנת התלמידים שבחרו ללמוד את השפה הזרה השלישית המוצעת (FL3) להשתתף קודם כל בדיונים ובפעילויות הקשורים לסוגי למידה ולאסטרטגיות למידה שכבר חוו. לאחר מכן יש לעודד אותם לעבוד באופן אוטונומי יותר, תוך שימוש במשאבים ותוך תרומה להרכבת תכנית לימוד אישית או קבוצתית, המתוכננת כך שתשיג את היעדים שנקבעו על ידי הקבוצה או המוסד.

ב. תרחיש שני

בית ספר יסודי

השפה הזרה הראשונה (FL1) מתחילה בבית הספר היסודי, והדגש הוא על תקשורת בעל פה בסיסית ועל תוכן לשוני ברור שנקבע מראש (במטרה לבסס את ההתחלה של רכיב לשוני בסיסי, בעיקר היבטים פונטיים ותחביריים, תוך עידוד אינטראקציה בעל פה בסיסית בכיתה).

חטיבת ביניים

- ייחוד זמן לחזרה על שיטות הלמידה והטכניקות של בית הספר היסודי בשפה הזרה הראשונה והשנייה (אם זו נלמדת), ובנפרד בשפה הילידית. המטרה בשלב הזה היא לעודד רגישות ולהגביר מודעות כלפי גישת הלומדים לשפות ולפעילויות למידה.
- לגבי FL1, תכנית "רגילה" המיועדת לפתח מיומנויות שונות נמשכת עד סוף התיכון, אבל בנקודות קבועות היא מקבלת חיזוק על ידי מפגשי חזרה ודיון בנוגע למשאבים ולשיטות המשמשים להוראה וללמידה. זאת כדי להסגל להבדלים ההולכים וגדלים בין הפרופילים של תלמידים שונים, הציפיות ותחומי העניין שלהם.
 - לגבי FL2, בשלב זה אפשר לשים דגש מיוחד על המרכיבים הסוציו-תרבותיים והסוציו-לשוניים כפי שהם נתפסים דרך היכרות גוברת עם כלי התקשורת (עיתונות, רדיו וטלוויזיה). אפשר אולי גם לקשר את זה לקורס בשפה הילידית, תוך הפקת תועלת מהנלמד ב-FL1. במודל זה של תכנית לימודים, FL2, הנמשכת עד סוף התיכון, היא הזירה המרכזית לדיון תרבותי ובין-תרבותי הניזון מן הקשר לשפות אחרות בתכנית הלימודים. הדגש המרכזי הוא על טקסטים הקשורים לכלי התקשורת. הוא יכול לכלול גם את החוויה של

חילופי סטודנטים, בדגש על קשרים בין-תרבותיים. צריך לשקול גם שימוש במקצועות אחרים (כמו למשל היסטוריה או גיאוגרפיה) כדי לייסד גישה מושכלת לריבוי-תרבותיות.

בית ספר תיכון

- FL1 ו-FL2 נמשכות באותו כיוון אך ברמה מורכבת ותובענית יותר. לומדים הבוחרים בשפה הזרה השלישית (FL3) עושים זאת בעיקר מסיבות "מקצועיות" וקושרים בין לימודי השפות שלהם לתחום בעל אוריינטציה מקצועית או אקדמית כלשהי של לימודיהם (למשל, נטייה לשפה של מסחר, כלכלה או טכנולוגיה).
 - יש להדגיש שבתרחיש השני, וגם בראשון, הפרופיל הריבוי-לשוני והריבוי-תרבותי של הלומדים יכול להיות "בלתי אחיד" עד כדי כך ש:
 - רמת הבקיאיות בשפות המרכיבות את הכשירות הריבוי-לשונית משתנה;
 - ההיבטים התרבותיים מפותחים בצורה לא אחידה בשפות השונות;
 - אין הכרח שבשפות שבהן ההיבטים הלשוניים קיבלו את מרבית תשומת הלב, גם ההיבט התרבותי הוא המפותח ביותר;
 - יש השתלבות של כשירויות "חלקיות", כפי שהוסבר לעיל.
- אפשר להוסיף לאינדיקציות הקצרות האלה שבכל המקרים יש להקדיש זמן, בשלב כלשהו, בכל השפות, כדי לשקול את הגישות ואת דרכי הלמידה שהלומדים, כל אחד לפי קצב התפתחותו, נחשפים אליהן או בוחרים בהן. פירוש הדבר שבגיבוש תכנית הלימודים בבית הספר יש לתת מקום לפיתוח הדרגתי של "מודעות למידה" ולהצגה של חינוך שפה כללי המסייע ללומדים לבסס שליטה מטא-קוגניטיבית על הכשירויות והאסטרטגיות שלהם עצמם. הלומדים ממקמים את אלה ביחס לכשירויות ואסטרטגיות אפשריות אחרות וביחס לפעילויות השפה שבהן הם מיושמים כדי לבצע משימות בתחומים ספציפיים.
- במילים אחרות, אחד היעדים של תכנון תכנית לימודים, תהיה זו אשר תהיה, הוא לגרום ללומדים להיות מודעים לקטגוריות וליחסי הגומלין הדינמיים, כפי שהם מוצעים במודל שאומץ למהא"ם.

8.4 הערכה ולמידה בבית ספר, מחוץ לבית הספר ואחרי סיום בית הספר

אם תכנית הלימודים מוגדרת במונחים של הדרך שהלומדים הולכים בה ועוברים רצף של חוויות חינוכיות, בין תחת שליטה של מוסד ובין שלא, אזי תכנית הלימודים אינה מסתיימת עם עזיבת בית הספר אלא ממשיכה בדרך זו או אחרת בתהליך למידה לאורך החיים.

לפיכך, מבחינה זו יש לתכנית הלימודים של בית הספר, בתור מוסד, מטרה לפתח את הכשירות הריבוי-לשונית והריבוי-תרבותית של הלומדים, כשירות שעם סיום הלימודים יכולה לשנות צורה לפרופילים מגוונים – כל אחד לפי הדרך שהלך בה. ברור שצורת הכשירות איננה קבועה והחוויות האישיות והמקצועיות של כל אחד מהסוכנים החברתיים, וכיוונום בחיים, יגרמו לכשירות להתפתח ולשנות איזון באמצעות פיתוח, צמצום ועיצוב נוספים. זה המקום שבו חינוך מבוגרים והכשרה נוספת, לצד דברים אחרים, ממלאים תפקיד. ישנם שלושה היבטים משלימים שכדאי לשקול בהקשר זה.

8.4.1 מקומה של תכנית הלימודים של בית הספר

אם מקבלים את הגישה שתכנית הלימודים החינוכית איננה מוגבלת לבית הספר ולא מסתיימת עם סיום הלימודים בו, מוסכם גם שכשירות ריבוי-לשונית וריבוי-תרבותית יכולה להתחיל לפני בית הספר ולהמשיך להתפתח מחוץ לבית הספר במקביל להתפתחות בתוכו. הדבר יכול להיעשות לא רק באמצעות חוויות משפחתיות ולמידה משפחתית; היסטוריה וקשרים בין-דוריים; נסיעות; גלות; הגירה; ובאופן כללי יותר על ידי השתייכות לסביבה רב-לשונית ורב-תרבותית או מעבר מסביבה אחת לאחרת, אלא גם מתוך קריאה ודרך כלי התקשורת.

אמנם כל זה מובן מאליו, אך ברור שבתי הספר לא תמיד מביאים זאת בחשבון. מכאן שכדאי לחשוב על תכנית הלימודים של בית ספר כחלק מתכנית לימודים רחבה הרבה יותר, שתפקידה גם לתת ללומדים:

- מאגר ריבוי-לשוני וריבוי-תרבותי ראשוני ומגוון (כמה דרכים אפשריות לכך מוצעות בשני התרחישים המתוארים לעיל);
- מודעות, ידע וביטחון טובים יותר בנוגע לכשירות שלם ולמשאבים העומדים לרשותם, בתוך בית הספר ומחוצה לו, כדי שיוכלו להרחיב ולטש כשירות אלו ולהשתמש בהן ביעילות בתחומים שונים.

8.4.2 תלקיט ופרופילים

יוצא אפוא שזיהוי והערכה של ידע ומיומנויות צריכים להיות כאלה המביאים בחשבון את הנסיבות והחוויות שבאמצעותן כשירות ומיומנויות אלו מפותחות. פיתוח של **תלקיט שפה אירופי** (European Language Portfolio - ELP) המאפשר לאדם לתעד ולהציג היבטים שונים של ביוגרפיית השפה שלו הוא צעד בכיוון זה. התלקיט מתוכנן לכלול לא רק כל הכרה רשמית הניתנת בקורס ללמידת שפה מסוימת, אלא גם רישום של חוויות רשמיות פחות הכוללות מגעים עם שפות ותרבויות אחרות.

ואולם, כדי להדגיש את הקשר בין תכנית הלימודים של בית הספר לתכנית הלימודים מחוץ לבית הספר, כאשר נעשית הערכה של למידת שפה עם סיום בית הספר התיכון, יש ערך רב לניסיון לתת הכרה רשמית לכשירות ריבוי-לשונית או ריבוי-תרבותית. הדבר יכול להיעשות אולי על ידי הגדרת פרופיל יציאה, אשר יכול להיות בעל הרכבים שונים במקום להתבסס על רמה אחת קבועה מראש בשפה או בשפות נתונות.

הכרה "רשמית" בכשירות חלקיות יכולה להוות צעד בכיוון זה (ויהיה זה מועיל אם ההסמכות הבין-לאומיות המרכזיות יתנו את הדרך על ידי אימוץ גישה כזו, למשל על ידי הכרה נפרדת בארבע המיומנויות של הבנה / ביטוי וכן כתוב / דבור, ולא דווקא קיבוץ של כולן יחד). היה זה מועיל לו היה אפשר להביא בחשבון גם את היכולת להתמודד עם כמה שפות או תרבויות, ולהכיר בה. תרגום (או סיכום) של שפה זרה שנייה לשפה זרה ראשונה, השתתפות בדיון בעל פה שמעורבות בו כמה שפות, תרגום תופעה תרבותית ביחס לתרבות אחרת – הן דוגמאות לתיווך (כפי שהוגדר במסמך זה) אשר ממלאות תפקיד בהערכה ובהכרה ביכולת לנהל מאגר ריבוי-לשוני וריבוי-תרבותי.

8.4.3 גישה רב-ממדית ומודולרית

פרק זה שואף להפנות את תשומת הלב לשינוי במיקוד או לפחות למורכבות הגוברת של עיצוב תכניות לימודים ולהשלכותיה על ההערכה ועל ההסמכה. ברור שחשוב להגדיר שלבים בנוגע לתוכן ולהתקדמות. את זה אפשר לעשות במונחים של מרכיב ראשי אחד (לשוני או מושגי/פונקציונלי למשל) או במונחים של טיפוח ההתקדמות בכל הממדים בשפה מסוימת. באותה מידה חשוב להבחין בבירור בין מרכיבים של **תכנית לימודים רב-ממדית** (במיוחד תוך הבאה בחשבון של הממדים השונים של מסגרת ההתייחסות) ולהבדיל בין שיטות הערכה, כדי להגיע להסדרי למידה והסמכה מודולריים. הדבר יאפשר פיתוח והכרה סינכרוניים (כלומר, בנקודת זמן נתונה בתהליך הלמידה) או דיאכרוניים (כלומר, בשלבים מובחנים שונים בתהליך הלמידה) של כשירות ריבוי-לשוניות או ריבוי-תרבותיות עם "גאומטריה משתנה" (כלומר, שהרכיבים והמבנה משתנים מאדם לאדם וכן משתנים במשך הזמן אצל אותו אדם).

בזמנים שונים במהלך תקופת הלימודים בבית הספר, אפשר לשלב מודולים קצרים ורחביים הכוללים את השפות השונות, לפי תכנית הלימודים של בית הספר והתרחישים שהוצגו בקצרה לעיל. מודולים "טרנס-לשוניים" כאלה יכולים להקיף את מגוון גישות הלמידה והמשאבים, דרכי השימוש בסביבות שמחוץ לבית הספר, והתמודדות עם אי-הבנות ביחסים בין-תרבותיים. הם עשויים ליצור עקביות ושקיפות רבות יותר של בחירות היסוד של תכניות הלימודים, ולשפר את המבנה הכללי בלי להפריע לתכניות שעוצבו למקצועות אחרים.

זאת ועוד, גישה מודולרית להסמכות תאפשר קיום הערכות ספציפיות של יכולות הניהול הריבוי-לשוניות והריבוי-תרבותיות שהוזכרו לעיל.

מכאן עולה שרב-ממדיות ומודולריות הן מושגי יסוד בפיתוח בסיס איתן לגיוון לשוני בתכנית הלימודים ובהערכה. המהא"ם בנויה בצורה המאפשרת לה, באמצעות הקטגוריות שהיא מציעה, לסמן את הכיוון לארגון מודולרי או רב-ממדי שכזה. עם זאת, ברור שההתקדמות תיעשה דרך יישום פרויקטים ועבודה ניסיונית בסביבת בית הספר ובמגוון הקשרים.

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- האם יש ללומדים הנדונים ניסיון בריבוי לשוני ותרבותי, ומהו אופיו של ניסיון זה;
- האם הלומדים כבר מסוגלים, אפילו אם רק ברמה בסיסית מאוד, לתפקד בכמה קהילות לשוניות או תרבותיות, וכיצד כשירות זו מחולקת ומובחנת על-פי ההקשרים של שימוש בשפה ופעילויות שפה;
- איזה ניסיון בגיוון לשוני ותרבותי ייתכן שיש ללומדים בזמן הלימודים (למשל, במקביל ומחוץ להשתתפותם במסגרת מוסדית);
- כיצד אפשר לבנות על ניסיון זה בתהליך הלמידה;
- אילו סוגי יעדים נראים המתאימים ביותר ללומדים (ראו סעיף 1.2) בכל נקודה בשעת פיתוח כשירות ריבוי-לשונית וריבוי-תרבותי, תוך שמביאים בחשבון את המאפיינים, הציפיות, תחומי העניין, התכניות והצרכים שלהם וכן את צורת הלמידה הקודמת שלהם והמשאבים העומדים לרשותם;
- כיצד לעודד, בקרב הלומדים הרלוונטיים, את פירוק המידור ויצירה של קשרים יעילים בין הרכיבים השונים של כשירויות אלו בשעה שהן מתפתחות. ובפרט, כיצד למקד את תשומת הלב בכישורים הקיימים והניתנים להעברה של הלומדים, וכיצד להתבסס עליהם;
- אילו כשירויות חלקיות (מאיזה סוג ולאילו מטרות) מסוגלות להעשיר, ליצור מורכבויות ולהבחין בין הכשירויות שכבר קיימות אצל הלומדים;
- כיצד אפשר להתאים באופן עקבי למידה של שפה או תרבות מסוימת לתכנית לימודים כללית שבה מפתחים ניסיון בכמה שפות ובכמה תרבויות;
- אילו אפשרויות או צורות הבחנה קיימות בתרחישים של תכניות לימודים לשם ניהול הפיתוח של כשירות מגוונת ללומדים מסוימים;
- אילו צורות של ארגון לימודים (למשל, גישה מודולרית) סביר שהלומדים הנדונים יעדיפו כדי לנהל את הלמידה;
- איזו גישה להערכה תאפשר להביא בחשבון ולתת הכרה נכונה לכשירויות החלקיות ולכשירות ריבוי-הלשונית וריבוי-התרבותית המגוונות של הלומדים.

9 הערכה

9.1 הקדמה

המונח "הערכה" (assessment) משמש בפרק זה במובן של הערכת הבקאות של משתמשי השפה. כל מבחני השפה הם סוג של הערכה, אך יש גם הרבה צורות של הערכה שאינן מבחנים (כמו למשל, רשימות בדק [צ'ק ליסט] המשמשות בהערכה מתמשכת, או תצפית לא רשמית מצד המורה). אולם, בתכנית לימודי שפות, מוערכים עוד דברים חוץ מבקאות הלומדים. אלה עשויים לכלול את היעילות של שיטות או של חומרים מסוימים; הסוג והאיכות של השיח שהתכנית מפיקה למעשה; שביעות הרצון של המורים והלומדים; יעילות ההוראה וכו'. כאמור, פרק זה עוסק בהערכה של בקאות הלומדים, ולא בסוגיות הרחבות יותר של הערכה של תכנית לימודים.

ישנם שלושה מושגים הנחשבים יסודיים בכל דיון על הערכה: תוקף, מהימנות ושימושיות. לשם הדיון בפרק זה, כדאי לסקור את משמעותם של מונחים אלו, כיצד הם מתייחסים זה לזה, וכיצד הם רלוונטיים למהא"ם.

תוקף הוא המונח שבו עוסק המהא"ם. אפשר לומר שלמבחן או לתהליך הערכה יש תוקף במידה שבה אפשר להראות שהדבר שמעריכים (התכונה) הוא הדבר שצריך להעריך בהקשר הנדון. כמו כן צריך להראות שהמידע המתקבל מציג באופן מדויק את בקאות הנבחנים הנדונים.

לעומת זאת, **מהימנות** היא מונח טכני. למעשה זו המידה שבה אותו דירוג של נבחנים משוחזר בשתי העברות נפרדות (אמיתיות או בסימולציה) של אותה הערכה.

למעשה מה שחשוב יותר ממהימנות הוא **דיוק ההחלטות** המתקבלות ביחס לסטנדרט מסוים. אם תוצאות ההערכה מדווחות כעובר / נכשל או כרמות $B1+ / B1 / A2+$, עד כמה החלטות אלו מדויקות? הדיוק של ההחלטות תלוי בתוקף של סטנדרט מסוים (למשל רמה B1) עבור ההקשר. הדבר תלוי גם בתוקף של הקריטריונים ששימשו לקבלת ההחלטה ובתוקף התהליכים שבהם פותחו אותם קריטריונים.

אם שני ארגונים או אזורים משתמשים בקריטריונים הקשורים לאותם סטנדרטים כדי לבסס את החלטות ההערכה שלהם לאותה מיומנות, אם הסטנדרטים עצמם תקפים ומתאימים לשני ההקשרים המדוברים, ואם מפרשים את הסטנדרטים באופן עקבי בתכנון משימות ההערכה ובפירוש הביצועים – אזי התוצאות בשתי המערכות יהיו מתואמות. באופן מסורתי, המתאם בין שני מבחנים הנועדים להעריך את אותה תכונה ידוע בשם **תוקף מקביל**. ברור שמונח זה קשור למהימנות, משום שלא יהיה מתאם בין מבחנים שאינם מהימנים. עם זאת, הדבר החשוב יותר הוא מידת הדמיון בין שני המבחנים ביחס למה מעריכים ולכיצד מפרשים את הביצוע.

בשתי השאלות האלה עוסק המהא"ם. החלק הבא מציג קווי מתאר לשלוש דרכים מרכזיות שבהן אפשר להשתמש במהא"ם:

1. פירוט התוכן של מבחנים ובחינות;	מה מעריכים
2. ציון הקריטריונים לקביעת מידת ההשגה של יעד הלמידה;	כיצד מפרשים את הביצוע
3. תיאור רמות הבקאות במבחנים ובבחינות קיימים, וכך לאפשר השוואה בין מערכות הסמכה שונות.	כיצד אפשר לערוך השוואות

נושאים אלו מתייחסים לסוגים שונים של הערכה בדרכים שונות. ישנן הרבה צורות ומסורות של הערכה. תהיה זו טעות להניח שגישה אחת (למשל מבחן ציבורי) עדיפה בהכרח מבחינת השפעותיה החינוכיות מגישה אחרת (למשל הערכה של המורה). זה אכן יתרון מרכזי של מערכת סטנדרטים משותפת – דוגמת רמות הייחוס המשותפות של המהא"ם – שהיא מאפשרת להשוות בין צורות הערכה שונות.

החלק השלישי של פרק זה מציג אפשרויות בחירה בין סוגי הערכה שונים. הבחירות מוצגות כזוגות מנוגדים. בכל מקרה מופיעה הגדרה של המונחים שבהם השתמשו, והיתרונות והחסרונות היחסיים נדונים ביחס למטרת ההערכה בהקשר החינוכי שלה. ההשלכות של יישום אפשרות אחת או אחרת נדונות גם הן. לבסוף מצוינת הרלוונטיות של המהא"ם לסוג ההערכה הנדון.

נוהל הערכה צריך גם להיות מעשי, להיות **ישים**. ישימות היא דבר חשוב במיוחד בנוגע להערכת ביצוע. המעריכים עובדים בלחץ זמן. הם רואים רק מדגם חלקי של התנהגות וישנן מגבלות ברורות באשר לסוג ולמספר הקטגוריות שעמן הם יכולים להתמודד בתור קריטריונים. המהא"ם שואפת להעניק נקודת התייחסות, ולא כלי הערכה מעשי. על המהא"ם להיות מסוגלת מקיפה, אך על המשתמשים בה להיות ברורים. בררנות בהחלט יכולה לכלול שימוש בסכמה תפעולית פשוטה יותר המחברת בין קטגוריות שהופרדו במהא"ם. למשל, הקטגוריות המשמשות בסולמות המתארים להדגמה המופיעים לצד הטקסט בפרקים 4 ו-5, לעתים קרובות פשוטות במידה ניכרת מן הקטגוריות והמעריכים הנדונים בטקסט עצמו. החלק האחרון בפרק הנוכחי דן בנושא זה, ומביא דוגמאות.

9.2 המהא"ם כמשאב להערכה

9.2.1 פירוט תוכן המבחנים והבחניות

כאשר מתכננים מפרט של משימה להערכה תקשורתית, אפשר להיעזר בתיאור של "השימוש בשפה והמשתמשים בשפה" המופיע בפרק 4, ובמיוחד בסעיף 4.4 על "פעילויות לשון תקשורתיות". יש הכרה גוברת בכך שהערכה תקפה דורשת דגימה של טווח של סוגי שיח רלוונטיים. למשל, מבחן שפותח לאחרונה מדגים נקודה זו ביחס להערכת דיבור. תחילה יש **שיחה** שמטרתה חימום. לאחר מכן יש **דיון לא רשמי** על נושאים שבהם הנבחן מביע עניין. השלב הבא הוא שלב ה**עסקה**, שיכול להיעשות פנים אל פנים או כסימולציה של פעילות חיפוש מידע בטלפון. מכאן עוברים **לשלב הפקה** המבוסס על דוח כתוב שבו המועמד מציג תיאור של התחום האקדמי והתכניות שלו. לבסוף ישנו **שיתוף פעולה מוכוון-מטרה**, פעילות מוסכמת בין מועמדים.

לסיכום, הקטגוריות המשמשות לפעילויות תקשורת במהא"ם הן:

הפקה (מתוכנן מראש, תורי דיבור ארוכים)	אינטראקציה (ספונטני, תורי דיבור קצרים)	
תיאור התחום האקדמי של הנבחן	שיחה דיון לא רשמי שיתוף פעולה מוכוון-מטרה	דבור
דוח / תיאור של התחום האקדמי של הנבחן		כתוב

בהרכבת הפרטים של מפרט המשימה, ייתכן שהמשתמשים ירצו להיעזר בסעיף 4.1, "ההקשר של שימוש בשפה" (תחומים, תנאים ואילוצים, הקשר מנטלי), סעיף 4.6, "טקסטים", ופרק 7 בעניין "משימות ותפקידן בהוראת שפה" ובמיוחד סעיף 7.3 בנושא "רמת הקושי של משימה".

סעיף 5.2 בנושא "כשירויות לשון תקשורתיות" מספק מידע על בניית פריטי המבחן, או על שלבי מבחן דבור, כדי להפיק ראיות על הכשירויות הלשוניות, הסוציו-לשוניות והפרגמטיות הרלוונטיות. אפשר לראות במערך מפרט התוכן ב"רמת סף" שהפיקה מועצת אירופה ליותר מעשרים שפות אירופיות, וכן ברמות "בסיס" ו"גבוהה" באנגלית, עם מקבילותיהם שיפותחו לשפות ולרמות אחרות, מסמכי עזר למסמך המרכזי של המהא"ם. מסמכים אלו מציעים דוגמאות לרמת פירוט נוספת, שתייע לכותבי המבחנים לרמות A1, A2, B1 ו-B2.

9.2.2 הקריטריונים להשגת יעד למידה

הסולמות הינם משאב לפיתוח סולמות דירוג להערכת השגתו של יעד למידה מסוים, והמתארים יכולים לסייע בניסוח הקריטריונים. היעד יכול להיות רמה רחבה של בקיאות כללית בשפה, המתבטאת כרמת ייחוס משותפת (כמו למשל B1). לעומת זאת, היעד יכול להיות אוסף מסוים מאוד של פעילויות, מיומנויות וכשירויות, כפי שנדון

בסעיף 6.1.4 בנושא כשירויות חלקיות ושונות ביעדים ביחס למהא"ם. אפשר ליצור פרופיל של יעד מודולרי שכזה בטבלה של קטגוריות לפי רמות, כמו טבלה 2.

כאשר דנים בשימוש במתארים, חשוב מאוד להבחין בין:

1. מתארים של פעילויות תקשורתיות, הממוקמים בפרק 4.
2. מתארים של היבטים של בקיאות ביחס לכשירויות מסוימות, הממוקמים בפרק 5.

המתארים הראשונים מתאימים מאוד להערכה על ידי מורה או להערכה-עצמית ביחס למשימות אמיתיות. הערכות כאלו, של מורים או של הלומדים עצמם, נעשות על בסיס תמונה מפורטת של היכולת הלשונית של הלומדים שנבנתה במהלך הקורס המדובר. המתארים נוחים לשימוש משום שהם עוזרים למקד הן את המורים והן את הלומדים בגישה מכוונת-פעולה.

ואולם, אם השאיפה היא לדווח על תוצאות במונחים של רמת הבקיאות שהושגה, לרוב לא מומלץ לכלול מתארים של פעילויות תקשורתיות בקריטריונים של בוחנים להערכת ביצוע במבחן בכתב או בעל פה. הסיבה לכך היא שכדי לדווח על בקיאות, ההערכה צריכה לנסות לשפוט את הכשירויות הניתנות להכללה העולות מאותו ביצוע, ולא להתמקד בביצוע מסוים אחד. ייתכן כמובן שיהיו סיבות חינוכיות טובות למקד את ההצלחה בביצוע מוצלח של פעילות נתונה כלשהי, במיוחד למשתמשים צעירים ברמה בסיסית (רמות A1, A2). תוצאות כאלו יאפשרו פחות הכללה, אך הכללות של תוצאות בדרך כלל אינן מוקד העניין בשלבים המוקדמים יותר של למידת שפה.

הדבר מחזק את העובדה שלהערכות יכולים להיות הרבה תפקידים שונים. לא כל מה שמתאים למטרת הערכה אחת יתאים למטרת הערכה אחרת.

9.2.2.1 מתארים של פעילויות תקשורתיות

תיאורים של פעילויות תקשורתיות (פרק 4) יכולים לשמש בשלוש דרכים שונות בנוגע להשגת יעדים.

1. **בנייה:** כפי שנדון לעיל בסעיף 9.2.1, סולמות לפעילויות תקשורתיות מסייעים בהגדרת המפרט לתכנון משימות הערכה.
2. **דיווח:** סולמות לפעילויות תקשורתיות יכולים להיות שימושיים מאוד לדיווח תוצאות. מי שמשתמשים בתוצרים של מערכת החינוך, למשל מעסיקים, מעוניינים פעמים רבות בתוצאות הכלליות ולא בפרופיל מפורט של כשירות.
3. **הערכה עצמית או הערכה על ידי המורה:** לבסוף, מתארים לפעילויות תקשורתיות יכולים לשמש להערכה עצמית או להערכה על ידי המורה בדרכים שונות, מהן הבאנו שתי דוגמאות:

● **רשימת בדיק (צ'ק ליסט):** להערכה מתמשכת או להערכה מסכמת בסוף קורס. אפשר לרשום את המתארים ברמה מסוימת. לחלופין, אפשר לפצל את תוכן המתארים. למשל, המתאר "מסוגל לבקש ולתת מידע אישי" יכול להתפצל למרכיבים המשתמשים: אני מסוגל להציג את עצמי, אני מסוגל לומר היכן אני גר, אני מסוגל לומר את כתובתי בצרפתית, אני מסוגל לציין את גילי וכו'. ובנוסף: אני מסוגל לשאול אנשים לשמם, אני מסוגל לשאול אנשים היכן הם גרים, אני מסוגל לשאול אנשים בני כמה הם וכו'.

● **טבלה:** להערכה מתמשכת או להערכה מסכמת, דירוג פרופיל על טבלה של קטגוריות נבחרות (כמו למשל, שיחה; דיון; חילופי מידע) המוגדרות לרמות השונות (B2+, B2, B1+).

השימוש במתארים בצורה זו נעשה נפוץ יותר בעשר השנים האחרונות. הניסיון מראה כי יש שיפור בעקביות שבה מורים ולומדים מפרשים את המתארים, אם אלו מתארים לא רק את מה הלומדים יכולים לעשות, אלא גם באיזו מידת הצלחה.

9.2.2.2 מתארים של היבטי בקיאות המתייחסים לכשירויות ספציפיות

מתארים של היבטי בקיאות יכולים לשמש בשתי דרכים עיקריות בנוגע להשגת יעדים.

1. **הערכה עצמית או הערכה על ידי מורה:** אם המתארים הם אמירות עצמאיות וחיוניות, אפשר לכלול אותם ברשימות בדק הן להערכה עצמית והן על ידי מורה. ואולם, החולשה של רוב הסולמות הקיימים היא שפעמים רבות המתארים מנוסחים באופן שלילי ברמות הנמוכות ומתייחסים לנורמה בסביבות אמצע הסולם. פעמים רבות הם גם יוצרים הבחנות מילוליות בין רמות באמצעות החלפת מילה אחת או שתיים בלבד בתיאורים סמוכים, כך שיש להם משמעות מועטה בלבד מחוץ להקשר של הסולם. נספח א דן בדרכים לפיתוח מתארים המונעים בעיות אלו.

2. **הערכת ביצוע:** שימוש ברור יותר בסולמות מתארים בהיבטים של כשירות מפרק 5 הוא על ידי הצעת נקודות מוצא לפיתוח קריטריונים להערכה. על ידי ניתובם והפיכתם של רשמים אישיים ולא מערכתיים לכדי דעה מגובשת ושקולה, המתארים יכולים לסייע בפיתוח מערכת ייחוס משותפת בין המעריכים הנדונים.

יש למעשה שלוש דרכים שבהן אפשר להציג מתארים לשימוש כקריטריון להערכה:

- ראשית, אפשר להציג את המתארים כ**סולם** – פעמים רבות מאגדים מתארים מקטגוריות שונות לתוך פסקה הוליסטית אחת לכל שלב. זוהי גישה נפוצה מאוד.
- שנית, אפשר להציג אותם כ**רשימות בדק**, לרוב עם רשימת בדק אחת לכל שלב רלוונטי, בדרך כלל עם מתארים המקובצים תחת כותרות, כלומר תחת קטגוריות. רשימות בדק נפוצות פחות להערכה בזמן אמת.
- שלישית, אפשר להציג אותם כ**טבלה** של קטגוריות נבחרות. למעשה זה מערך של סולמות מקבילים לקטגוריות נפרדות. גישה זו מאפשרת לתת פרופיל אבחוני, אולם יש גבול למספר הקטגוריות שעמן המעריכים מסוגלים להתמודד.

יש שתי דרכים מובחנות שבהן אפשר להציג טבלה של תתי-סולמות:

סולם בקיאות: על ידי מתן טבלת פרופילים המגדירה את הרמות הרלוונטיות לקטגוריות מסוימות, למשל מרמה A2 לרמה B2. ההערכה נעשית אז ישירות לרמה זו, אולי תוך שימוש בעידון נוסף דוגמת ספרה נוספת או סימן (+) כדי ליצור הבחנה עוד יותר דקה אם היא רצויה. כך, אף על פי שבחינת הביצוע יועדה לרמה B1, וגם אם אף אחד מהלומדים לא הגיע לרמה B2, עדיין יהיה אפשר לתת ללומדים מתקדמים יותר הסמכה לרמה B1+, B1++ או B1.8.

סולם זירוג בבחינות: על ידי בחירה או הגדרה של מתאר לכל קטגוריה רלוונטית המתאר את סטנדרט ה"עובר" הרצוי או את הנורמה למודול מסוים או למבחן באותה קטגוריה. המתאר הזה ייקרא "עובר" או "3" ואז יבוצע ייחוס מעוגן נורמה לסולם סביב אותו סטנדרט (ביצוע חלש מאוד = 1, ביצוע מעולה = 5). הניסוח של "1" ו-"5" יכול להיות מתארים אחרים שהותאמו מהרמות הסמוכות בסולם, או שאפשר לנסח את המתאר ביחס לניסוח המתאר המוגדר כ-"3".

9.2.3 תיאור רמות בקיאות במבחנים ובחינות כדי לסייע להשוואות

הסולמות לרמות הייחוס המשותפות נועדו לסייע לתיאור רמת הבקיאות שהושגה בהסמכות קיימות – וכך לסייע בהשוואה בין המערכות השונות. ספרות המדידה מכירה בחמש דרכים קלאסיות לסילום בין הערכות נפרדות: (1) השוואה (equating); (2) כיול (calibrating); (3) תיווך סטטיסטי (statistical moderation); (4) אמות מידה (benchmarking); (5) תיווך חברתי (social moderation).

שלוש השיטות הראשונות הן מסורתיות: (1) הפקת גרסאות חלופיות לאותו מבחן (השוואה); (2) סילום התוצאות ממבחנים שונים לסולם משותף (כיול); וכן (3) תיקון עבור קושי המבחן או מידת ההחמרה של בוחנים (תיווך סטטיסטי).

שתי השיטות האחרונות כוללות בניית הבנה משותפת באמצעות שיחה (תיווך חברתי) והשוואה של דוגמאות עבודה ביחס להגדרות ודוגמאות סטנדרטיות (אמות מידה). אחת ממטרות המהא"ם היא לתמוך בתהליך זה של בניית הבנה משותפת. זאת הסיבה שסולמות המתארים ששימשו למטרה זו עברו סטנדרטיזציה בעזרת מתודולוגיית פיתוח קפדנית. בתחום החינוך גישה זו מתוארת יותר ויותר כהערכה מוכוונת-סטנדרט

(standards-oriented assessment). יש הכרה כללית שפיתוח גישה מוכוונת-תקן דורש זמן – השותפים מפתחים בהדרגה הבנה של משמעות הסטנדרטים באמצעות תהליך של הבאת דוגמאות וחילופי דעות.

אפשר לטעון כי גישה זו היא השיטה הטובה ביותר לסילום בין הערכות, משום שהיא כוללת פיתוח ותיקוף של נקודת מבט משותפת על התכונה המוערכת. הסיבה הבסיסית לכך שקשה לקשר בין הערכות במבחי שפה היא שלמרות הכישופים הסטטיסטיים של שיטות מסורתיות, ההערכות בוחנות דברים שונים בתכלית גם כשהן שואפות לבחון את אותם תחומים. חלק מזה נובע מתת-המשגה ותת-תפעוליות של התכונה המוערכת, וחלק – מהפרעות הנובעות משיטת הבחינה.

המהא"ם מציע ניסיון מושכל לתת מענה לבעיה הראשונה והבסיסית ביחס ללמידת שפות מודרניות בהקשר האירופי. פרקים 4-7 מרחיבים את הסקמה התיאורית המנסה להמשיג את השימוש בשפות, את הכשירויות ואת תהליכי ההוראה והלמידה בצורה מעשית שתסייע לשותפים לתפעל את יכולת השפה התקשורתית שאנו מבקשים לקדם.

סולמות המתארים יוצרים רשת רעיונית שעמה אפשר:

- א. לקשר מסגרות לאומיות ומוסדיות זו לזו, באמצעות המהא"ם;
 - ב. למפות את יעדי הבחינות והמודולים של קורסים ספציפיים המשתמשים בקטגוריות וברמות של הסולמות. נספח א נותן לקוראים סקירה על שיטות לפיתוח סולמות מתארים, וכיצד לקשר אותם למדרג המהא"ם.
- המדריך לבוחנים שפותח על ידי ALTE (מסמך 10 rev (96) CC-Lang) מציע עצות מפורטות על תפעול של תכונות מוערכות במבחנים ועל הימנעות מעיוותים מיותרים הנובעים מההשפעות של שיטות הבחינה.

9.3 סוגי הערכה

אפשר לציין כמה הבחנות חשובות בנוגע להערכה. הרשימה להלן איננה מקיפה בשום פנים ואופן. אין שום משמעות למיקום המונחים בצד הימני או בצד השמאלי של הטבלה.

טבלה מס' 7: סוגים של הערכה

1	הערכת הישגים	הערכת בקיאות
2	התייחסות מעוגנת נורמה (NR - Norm-referencing)	התייחסות מעוגנת קריטריון (CR - Criterion-referencing)
3	שליטה מעוגנת קריטריון	רצף מעוגן קריטריון
4	הערכה מתמשכת	הערכה בנקודות קבועות
5	הערכה מעצבת	הערכה מסכמת
6	הערכה ישירה	הערכה עקיפה
7	הערכת ביצוע	הערכת ידע
8	הערכה סובייקטיבית	הערכה אובייקטיבית
9	דירוג באמצעות סולם	דירוג באמצעות רשימת בדק
10	התרשמות	שיפוט מונחה
11	הערכה הוליסטית	הערכה אנליטית
12	הערכת סדרות	הערכת קטגוריות
13	הערכה חיצונית	הערכה עצמית

9.3.1 הערכת הישגים / הערכת בקיאות

הערכת הישגים היא הערכת ההישג של יעדים ספציפיים – הערכה של החומר שכבר נלמד. מכאן שהערכה זו מתייחסת לעבודה של אותו השבוע או אותו הסמסטר, של ספר הקורס או של תכנית הלימודים. הערכת הישגים מכוונת לקורס. היא משקפת נקודת מבט פנימית.

לעומת זאת, **הערכת בקיאות** היא הערכה של מה שהלומדים מסוגלים לעשות או יודעים בנוגע ליישום הנושא בחיים האמיתיים. הערכה זו משקפת נקודת מבט חיצונית.

למורים יש נטייה טבעית להתעניין יותר בהערכת הישגים מתוך רצון לקבל משוב על ההוראה. מעסיקים, מנהלים חינוכיים ולומדים בוגרים נוטים להתעניין יותר בהערכת בקיאות: הערכה של תוצאות, מה הלומדים מסוגלים לעשות כעת. היתרון של גישת ההישג היא שגישה זו קרובה לחוויית הלומדים. היתרון של גישת הבקיאות היא שגישה זו עוזרת לכולם לראות היכן הם עומדים: התוצאות הן שקופות.

בבחינה תקשורתית בהקשר של הוראה ולמידה מוכוונות-צרכים, אפשר לטעון כי באופן אידאלי, על ההבחנה בין הישג (המוכוון לתוכן הקורס) לבין בקיאות (המוכוונת לרצף של היכולת בחיים האמיתיים) להיות קטנה. במידה שבה הערכת הישגים בוחנת שימוש מעשי בשפה במצבים רלוונטיים ושואפת להציג תמונה מאוזנת של כשירות מתהווה, כך יש לה ממד של בקיאות. במידה שבה הערכת בקיאות מורכבת ממשימות שפה ותקשורת המבוססות על תכנית לימודים שקופה ורלוונטית, המאפשרת ללומדים להפגין את הישגיהם, כך יש לאותו מבחן ממד של הישגים.

סולמות המארים להדגמה מתייחסים להערכת בקיאות: הרצף של יכולת בחיים האמיתיים. בפרק 6 יש דיון על הערכת ההישגים בתור גורם המחזק למידה.

9.3.2 התייחסות מעוגנת נורמה (NR) / התייחסות מעוגנת קריטריון (CR)

התייחסות מעוגנת נורמה פירושה מיקום הלומדים בסדר עולה, הערכת ביצועיהם ודירוגם ביחס לעמיתיהם.

התייחסות מעוגנת קריטריון היא תגובת נגד להתייחסות מעוגנת נורמה, ובה מעריכים את הלומדים אך ורק במונחים של יכולותיהם במקצוע, בלי קשר ליכולות של עמיתיהם.

אפשר ליישם התייחסות מעוגנת נורמה ביחס לכיתה (אתה במקום 18), לקבוצה הדמוגרפית (את מספר 21,567; את ב-14% העליונים) או לאותה קבוצת הלומדים הנבחרת. במקרה האחרון, אפשר לערוך התאמות בציוני הגלם של המבחן כך שישקפו תוצאות "הוגנות" על ידי הצבת עקומת התפלגות של תוצאות המבחן על פני עקומות משנים קודמות, וזאת כדי לשמור על סטנדרט ולהבטיח כי אותו שיעור מהלומדים יקבלו ציון "טוב מאד" בכל שנה, בלי קשר לדרגת הקושי של המבחן או ליכולות הלומדים. אחד השימושים הנפוצים להערכה מעוגנת נורמה הוא במבחני השמה ליצירת כיתות לימוד.

התייחסות מעוגנת קריטריון רומזת על מיפוי של רצף הבקיאות (מאונך) וטווח התחומים הרלוונטיים (אופקי) כך שיהיה אפשר למקם תוצאות של נבחן כלשהו ביחס לכל מרחב הקריטריון. תהליך זה כרוך ב: א) הגדרת התחומים הרלוונטיים למבחן או למודול, ו-ב) זיהוי "נקודות חתך": הציון שנקבע בתור הציון הנחוץ כדי לעמוד בסטנדרט הבקיאות שנקבע.

סולמות המארים להדגמה מורכבים מהצהרות קריטריון עבור קטגוריות בסכמה התיאורית. רמות הייחוס המשותפות מייצגות מערך של סטנדרטים נפוצים.

9.3.3 שליטה מעוגנת קריטריון / רצף מעוגן קריטריון

גישת **השליטה מעוגנת קריטריון** היא גישה שבה "סטנדרט כשירות מינימלית" או "נקודת חתך" יחיד הם המחלקים את הלומדים לקבוצות של "שולטים" ו"לא שולטים", ללא דרגות של איכות בהשגת היעד שנקבע.

גישת **הרצף מעוגן קריטריון** היא גישה שבה כשירות כלשהי מוצבת על פני רצף מוגדר של כל דרגות היכולת הרלוונטיות בתחום הנדון.

למעשה יש גישות רבות להתייחסות מעוגנת קריטריון. את רובן אפשר להגדיר כפרשנות שהיא בעיקרה "שליטה" או "רצף". נוצר הרבה בלבול מזיהוי מוטעה של התייחסות מעוגנת קריטריון כמתכוונת אך ורק לגישת השליטה. גישת השליטה היא גישה הישגית המתייחסת לתוכן הקורס או המודול. היא שמה פחות דגש על מיקום אותו מודול (ולכן על מיקום ההישג שבו) על רצף הבקאות.

החלופה לשיטת השליטה היא לייחס תוצאות מכל מבחן לרצף הבקאות המתאים, לרוב בעזרת סדרה של ציונים. בגישה הזאת, הרצף הזה הוא ה"קריטריון", המציאות החיצונית המבטיחה כי יש משמעות לתוצאות המבחנים. התייחסות לקריטריון החיצוני הזה יכולה להיעשות על ידי ניתוח סילוס (scalar analysis), כמו למשל מודל רֶש (Rasch Model) כדי לסלס תוצאות מכל המבחנים זה לזה וכך לדווח את התוצאות ישירות לסולם משותף.

אפשר להיעזר במהא"ם ביישום גישת השליטה או גישת הרצף. את סולם הרמות המשמש בגישת הרצף אפשר לייחס ל"רמות הייחוס המשותפות". את היעד שבו צריך להשיג שליטה לפי גישת השליטה אפשר למפות לטבלת הקטגוריות והרמות המוצעת על ידי המהא"ם.

9.3.4 הערכה מתמשכת / הערכה בנקודות קבועות

הערכה מתמשכת היא הערכה מצד המורה, ואולי גם מצד הלומדים, של ביצוע בכיתה, עבודות ופרויקטים לאורך הקורס. בצורה זו הציון הסופי משקף את כל הקורס / הסמסטר / השנה.

הערכה בנקודות קבועות היא כאשר ציונים ניתנים והחלטות מתקבלות על בסיס מבחן או הערכה אחרת המתקיימים ביום מסוים, לרוב בסוף הקורס או לפני התחלת הקורס. מה שהתרחש לפני כן חסר חשיבות: מה שקובע הוא מה הלומד יכול לעשות עכשיו.

פעמים רבות הערכה נחשבת דבר-מה שמחוץ לקורס, כמשהו שמתקיים בנקודות קבועות כדי לקבל החלטות. הערכה מתמשכת רומזת על הערכה המוטמעת בתוך הקורס ואשר תורמת בדרך מצטברת להערכה בסוף הקורס. חוץ מבדיקת שיעורי בית ומבחני הישג קצרים הניתנים באופן קבוע או אקראי כדי לחזק את הלמידה, הערכה מתמשכת יכולה להיעשות באמצעות רשימות בדק או טבלאות שהמורים או הלומדים ממלאים; הערכה בסדרה של משימות ממוקדות; הערכה רשמית של עבודות בקורס; ו/או יצירת תלקיט של עבודות לדוגמה, ייתכן שבשלבם שונים של עבודה ו/או בשלבים שונים של הקורס.

לשתי הגישות יש יתרונות וחסרונות. הערכה בנקודות קבועות מבטיחה שאנשים עדיין יכולים לעשות דברים שייתכן שהיו חלק מתכנית הלימודים לפני שנתיים. אך היא יכולה לגרום לטראומות ממבחנים, ונותנת עדיפות לסוג מסוים של לומדים. הערכה מתמשכת מאפשרת התחשבות ביצירתיות ובחוזקות שונות, אך היא תלויה מאוד ביכולת של המורים להיות אובייקטיביים. אם מאמצים את הגישה הזו באופן קיצוני, היא יכולה להפוך את החיים למבחן בלתי נגמר ללומדים, ולסיוט ביורוקרטי עבור המורים.

רשימות בדק של הצהרות קריטריון המתארות יכולת ביחס לפעילויות תקשורת (פרק 4) יכולות לסייע להערכה מתמשכת. סולמות דירוג שפותחו ביחס למתארים של היבטים של כשירות (פרק 5) יכולים לסייע במתן ציונים בנקודות הערכה קבועות.

9.3.5 הערכה מעצבת / הערכה מסכמת

הערכה מעצבת היא תהליך מתמשך של איסוף מידע על מידת הלמידה, החוזקות והחולשות שהמורים יכולים להזין חזרה לתוך תכנון הקורס ולמשוב שהם נותנים ללומדים. הערכה מעצבת משמשת פעמים רבות במובן רחב מאוד וכוללת מידע משאלונים והתייעצויות שאינן ניתנות לכימות.

הערכה מסכמת מחשבת את ההישגים בסיום הקורס לכדי ציון. אין זו בהכרח הערכת בקיאות. ואכן, הרבה הערכות מסכמות הן הערכות הישגים מעוגנות נורמה בנקודות קבועות.

היתרון בהערכה מעצבת הוא שמטרתה לשפר את הלמידה. החיסרון בהערכה מעצבת מוטמע במטפורה של המשוב. משוב יעיל רק אם מי שמקבל אותו נמצא במצב שבו הוא יכול א' **לשים לב**, זאת אומרת - להיות

קשוב, בעל מוטיבציה, ולהכיר את האופן שבו המידע מגיע; ב) **לקבל**, כלומר, שהוא אינו מוצף במידע ויש לו דרך לתעד, לארגן ולהתאים אותו לעצמו; ג) **לתת פרשנות**, כלומר, שיש לו די ידע מקדים ומודעות להבין את הנושא הנדון ולא לפעול בדרך שתביא לידי תוצאות הפוכות; ד) **להטמיע** את המידע, כלומר שיש לו הזמן, האוריינטציה והמשאבים הרלוונטיים כדי לשקול, להפנים וכך לזכור את המידע החדש. הדבר מרמז על יכולת הכוונה עצמית, שמרמזת על אימון לקראת הכוונה עצמית, ניטורי הלמידה העצמאית, ופיתוח דרכים לפעול על-פי משוב.

אימון לומדים זה או הגברת המודעות נקרא *évaluation formatrice*. אפשר להפעיל מגוון של טכניקות כדי להגביר את המודעות של הלומדים. עיקרון בסיסי הוא להשוות בין התרשמות (למשל, מה שהלומד אומר שהוא יכול לעשות ברשימת בדק) לבין המציאות (למשל, להאזין ממש לסוג החומר המוזכר ברשימת הבדק ולראות אם אתה מבין אותו). בדרך זו פרויקט DIALANG קושר בין הערכה עצמית לבין ביצועים בבחינות. טכניקה חשובה נוספת היא לדון במדגמים של עבודה – הן דוגמאות ניטרליות והן מדגמים מלומדים, ולעודד אותם לפתח מטא-שפה אישית בהיבטים של איכות. אחר כך הם יוכלו להשתמש במטא-שפה זו כדי לאתר את החוזקות והחולשות בעבודתם ולנסח חוזה למידה מוכוון-עצמית.

רוב ההערכה המעצבת וההערכה המאבחנת פועלות ברמה מפורטת מאוד של הנושאים או הכישורים שנלמדו זה לא מכבר או שעומדים להילמד. רשימת ההסברים שניתנה בסעיף 5.2 עדיין כללית מכדי לעזור באופן פרקטי בהערכה מאבחנת. יש להתייחס למפרט הרלוונטי הספציפי (רמת בסיס, רמת סף וכו'). טבלאות המורכבות ממתארים המגדירים היבטים שונים של כשירות ברמות שונות (פרק 4) יכולות לעזור במתן משוב מעצב מהערכה של דיבור.

נראה כי רמות הייחוס המשותפות הן הרלוונטיות ביותר להערכה מסכמת. ואולם, כפי שמעיד פרויקט DIALANG, גם משוב מהערכה מסכמת יכול להיות אבחוני וכך מעצב.

9.3.6 הערכה ישירה / הערכה עקיפה

הערכה ישירה היא הערכה של מה שהמועמדים עושים בפועל. למשל, קבוצה קטנה דנה בנושא מסוים, המעריך צופה, משווה עם טבלה של קריטריונים, מתאים את הביצוע לקטגוריות המתאימות ביותר בטבלה ונותן הערכה.

הערכה עקיפה, לעומת זאת, משתמשת במבחן – לרוב בכתב – שפעמים רבות מעריך מיומנויות תומכות.

באופן מעשי הערכה ישירה מוגבלת לדיבור, קריאה והאזנה באינטראקציה, מכיוון שאין דרך לראות פעילות קליטה במישרין. אפשר להעריך קריאה רק בצורה עקיפה על ידי דרישה מהלומדים להוכיח הבנה על ידי סימון במשבצות, השלמת משפטים, מענה על שאלות וכו'. טווח לשוני ושליטה בלשון ניתנים להערכה ישירה על ידי הערכת ההתאמה לקריטריון, או להערכה עקיפה על ידי פרשנות והסקה מהתשובות לשאלות במבחן. מבחן ישיר קלאסי הוא ריאיון; מבחן עקיף קלאסי הוא מבחן מילוי (cloze).

אפשר להיעזר במתארים המכילים היבטים שונים של כשירות ברמות שונות (פרק 5) כדי לפתח קריטריוני הערכה למבחנים ישירים. הפרמטרים בפרק 4 יכולים לסייע בבחירת התמות, הטקסטים ומשימות המבחן למבחנים ישירים של מיומנויות הפקה ולמבחנים עקיפים של האזנה וקריאה. הפרמטרים של פרק 5 יכולים גם לסייע בזיהוי כשירויות לשוניות חשובות שיש לכלול במבחן עקיף של ידע לשוני, וכן בזיהוי של כשירויות פרגמטיות, סוציו-לשוניות ולשוניות חשובות שיש להתמקד בהן בשעת חיבור פריטים למבחנים מבוססי פריטים של ארבע המיומנויות.

9.3.7 הערכת ביצוע / הערכת ידע

הערכת ביצוע דורשת מהלומדים לספק דגימה של שפה בדיבור או בכתב במבחן ישיר.

הערכת ידע דורשת מהלומדים לענות על שאלות שיכולות להיות מסוגים שונים, כדי לספק ראיות על טווח הידע והשליטה שלהם בלשון.

לרוע המזל, אי-אפשר לבחון כשירויות באופן ישיר, אלא רק להסתמך על טווח ביצועים ולנסות להכליל מהם על

הבקיאות. בקיאות יכולה להיחשב הפעלה של כשירות. במובן זה, לפיכך, כל המבחנים מעריכים ביצועים בלבד, אך אפשר להסיק מהם על הכשירויות העומדות בבסיס ביצועים אלו.

אולם, ריאיון דורש יותר "ביצוע" ממשימה של השלמת משפטים, והשלמת משפטים דורשת יותר "ביצוע" ממבחן בִּרְה. במובן הזה, כוונת המילה "ביצוע" היא הפקה של שפה. אך במונח "מבחני ביצוע" המילה "ביצוע" משמשת במובן צר יותר. כאן הכוונה לביצוע רלוונטי במצב אותנטי (באופן יחסי) של עבודה או לימודים. שימוש חופשי קצת יותר במונח "הערכת ביצוע" מאפשר לומר שתהליכי הערכה בעל פה הם מבחני ביצוע בכך שהם מכלילים על בקיאות הלומדים מתוך ביצועים בטווח נרחב של סגנונות שיח הנחשבים רלוונטיים להקשרי הלמידה ולצרכים של הלומדים. חלק מהמבחנים מאזנים את הערכת הביצוע עם הערכת הידע של השפה כמערכת, ואילו אחרים אינם עושים זאת.

הבחנה זו דומה מאוד להבחנה בין מבחנים ישירים למבחנים עקיפים. אפשר להסתייע במהא"ם באותו אופן. מפרטי מועצת אירופה לרמות השונות (רמת בסיס, רמת סף, רמה גבוהה) מציעים גם פרטים מתאימים בנוגע לידע בשפת המטרה בשפות שבהן הם קיימים.

9.3.8 הערכה סובייקטיבית / הערכה אובייקטיבית

הערכה סובייקטיבית היא שיפוט על ידי מעריך. הכוונה היא לרוב שיפוט לגבי איכות של ביצוע.

הערכה אובייקטיבית היא הערכה שמסירים ממנה את הסובייקטיביות. הכוונה היא לרוב למבחן עקיף שבו יש לפריטים רק תשובה נכונה אחת, כמו למשל מבחן בִּרְה.

ואולם, הנושא של סובייקטיביות מול אובייקטיביות הוא נושא מורכב הרבה יותר.

מבחן עקיף מתואר לפעמים כ"מבחן אובייקטיבי" כאשר בודקי המבחן נעזרים במחנך מוגדר כדי להחליט אם לקבל תשובה או לדחותה, ואז סופרים את מספר התשובות הנכונות לקבלת התוצאה. יש סוגי מבחנים הממשיכים את התהליך צעד נוסף ומאפשרים רק תשובה אחת נכונה לכל שאלה (זאת אומרת, שאלות בִּרְה ומבחני "c-test", הדורשים השלמת חלקי מילים בתוך פסקה). פעמים רבות נעשה סימון על ידי מחשב כדי למנוע טעויות סימון. למעשה, מידת האובייקטיביות המיוחסת למבחנים המוגדרים "אובייקטיביים" מוגזמת מעט, משום שמישהו החליט להגביל את ההערכה לטכניקות המציעות שליטה רבה יותר בסיטואציית המבחן (החלטה סובייקטיבית כשלעצמה, שיתכן שאחרים חולקים עליה). לאחר מכן, מישהו כתב את מפרט המבחן, וייתכן שמישהו אחר כתב את הפריט במבחן, בניסיון לתפעל נקודה מסוימת במפרט. לבסוף, מישהו בחר את הפריט מתוך כל שאר הפריטים האפשריים למבחן. מכיוון שבכל ההחלטות הללו יש מרכיב של סובייקטיביות, ייתכן שמוטב לכנות מבחנים אלו "מבחנים של מתן ציון אובייקטיבי".

בהערכת ביצוע ישירה הציונים ניתנים לרוב על בסיס שיפוט. כלומר, ההחלטה על איכות הביצוע של הלומדים נעשית באופן סובייקטיבי, תוך הבאה בחשבון של גורמים רלוונטיים ותוך התייחסות לכל הנחיה, קריטריון או ניסיון. היתרון בגישה הסובייקטיבית הוא ששפה ותקשורת הן דברים מורכבים מאוד, שאינם ניתנים להפרדה לחלקיקים, וגדולים מסך מרכיביהם. לעתים קרובות קשה מאוד לומר מה בדיוק בוחן פריט מבחן. משום כך, מיקוד של פריט מבחן בהיבט מסוים של כשירות או ביצוע הוא דבר הרבה יותר מסובך משהוא נשמע.

עם זאת, ולשם ההגינות, על כל ההערכות להיות אובייקטיביות עד כמה שאפשר. צריך לצמצם ככל שאפשר את ההשפעות של שיקולים ערכיים אישיים המעורבים בהחלטות סובייקטיביות של בחירת תוכן ואיכות ביצוע, במיוחד כאשר מדובר בהערכה מסכמת. זאת משום שפעמים רבות תוצאות מבחנים משמשות צדדים שלישיים כדי להחליט על עתיד הנבחנים.

אפשר לצמצם סובייקטיביות בהערכה, וכך להגביר את התוקף ואת המהימנות, על ידי נקיטת צעדים דוגמת אלה:

- פיתוח **מפרט לתוכן** של ההערכה, למשל על בסיס מסגרת התייחסות משותפת להקשר הנדון
- שימוש **במאגר של שיפוט** כדי לבחור תוכן ו/או לדרג ביצועים

- אימוץ **נהלים סטנדרטיים** המפקחים על אופן ביצוע ההערכות
- מתן **מחוונים מוגדרים היטב** למבחנים עקיפים, ובסיוס שיקול הדעת במבחנים ישירים על **קריטריונים מוגדרים ספציפית**
- דרישה ל**שיפוט מרובים** ו/או **שקלול גורמים שונים**
- ביצוע **הכשרה** מתאימה לגבי **הנחיות ההערכה**
- בדיקת איכות ההערכה (תוקף, מהימנות) על ידי **ניתוח נתוני ההערכה**

כפי שכבר נדון בתחילת פרק זה, הצעד הראשון לקראת הפחתת הסובייקטיביות של שיקולי הדעת הנעשים בכל אחד מהשלבים בתהליך ההערכה הוא בניית הבנה משותפת של התכונה המוערכת, מסגרת התייחסות משותפת. המהא"ם מציע בסיס כזה **למפריטי התוכן** וכן משאב לפיתוח **קריטריונים מוגדרים ספציפית** למבחנים ישירים.

9.3.9 דירוג באמצעות סולם / דירוג באמצעות רשימת בדק

דירוג באמצעות סולם: קביעה שהאדם נמצא ברמה או בדרגה כלשהם בסולם המורכב מכמה רמות או דרגות כאלו.

דירוג באמצעות רשימת בדק: קביעה לגבי אדם מסוים ביחס לרשימת נקודות הנחשבות רלוונטיות לרמה או למודול מסוים.

ב"דירוג באמצעות סולם", הדגש הוא על מיקום האדם הנדון על רצף של דרגות. הדגש הוא אנכי: באיזה גובה בסולם הוא ממוקם? משמעות הדרגות או הרמות השונות צריכה להופיע בבירור במתארי הסולם. ייתכן שיהיו כמה סולמות לקטגוריות שונות, ואפשר להציג אותם באותו עמוד כטבלה או בעמודים שונים. יכולה להיות הגדרה לכל דרגה או רמה, או לסירוגין, או רק לעליון, לאמצעי ולתחתון.

החלופה היא רשימת בדק, שבה הדגש הוא להראות שהחומר הרלוונטי נבחן. כלומר, כאן הדגש הוא אופקי: כמה מתוך המודול בוצע בהצלחה על ידי הלומד? את רשימת הבדק אפשר להציג כרשימה של שאלות כמו שאלון, כגלגל או ככל צורה אחרת. התשובות יכולות להיות כן / לא, או מובחנות יותר, עם סדרה של שלבים (למשל, 1-4). מוטב שהשלבים יזוהו על ידי תוויות, עם הגדרות המסבירות כיצד יש לפרש אותן.

מכיוון שהמתארים להדגמה הם הצהרות קריטריון עצמאיות אשר כוילו לשלבים הנדונים, אפשר להשתמש בהם גם כבסיס להפקת רשימת בדק לרמה מסוימת, כמו בגרסאות שונות של תלקיט השפות, וגם לדירוג של סולמות או טבלאות לכל הרמות הרלוונטיות, כפי שמוצג בפרק 3, להערכה עצמית, כמו בטבלה 2, או להערכת הבוחנים, כמו בטבלה 3.

9.3.10 התרשמות / שיפוט מונחה

התרשמות: שיפוט סובייקטיבי לחלוטין הנעשה על בסיס חוויית הביצוע של הלומד בכיתה, בלי להתייחס לקריטריונים ספציפיים ביחס להערכה ספציפית.

שיפוט מונחה: שיפוט שבו מפחיתים את הסובייקטיביות של המעריכים השונים על ידי השלמת ההתרשמות באמצעות הערכה מודעת על-פי קריטריונים ספציפיים.

"התרשמות" כאן פירושה שמורה או לומד נותן ציון אך ורק על בסיס חוויית הביצוע בכיתה, בשיעורי בית וכו'. סוגים רבים של דירוג סובייקטיבי, במיוחד אלו שבהערכה מתמשכת, כוללים דירוג של התרשמות על בסיס בוננות או זיכרון, שאולי קיבלו מיקוד על ידי צפייה מודעת באדם הנדון לאורך תקופה. מערכות בתי ספר רבות פועלות בצורה זו.

המונח "שיפוט מונחה" משמש כאן לתיאור מצב שבו אותה ההתרשמות מונחית לכדי שיפוט מושכל באמצעות גישת הערכה. גישה כזו רומזת על א) פעילות הערכה עם סוג מסוים של פרוצדורה, ו/או ב) מערך מוגדר של קריטריונים המבחינים בין ציונים או דירוגים שונים, ו-ג) צורה כלשהי של הכשרה בנוגע לסטנדרטים. היתרון

של הגישה המונחה הוא שאם קובעים כך מסגרת התייחסות משותפת לקבוצת המעריכים הנדונה, אפשר להגביר במידה ניכרת מאוד את עקביות ההחלטות. זה נכון במיוחד אם ניתנות אמות מידה בצורת מדגמי ביצוע וקישורים קבועים למערכות אחרות. את החשיבות של הכוונה כזו מדגישה העובדה שהמחקרים בכמה דיסציפלינות הראו שוב ושוב כי כאשר מדובר בשיפוט חסרי הכשרה, ההבדלים במידת ההחמרה של המעריכים אחראים להבדלים בין ההערכות כמעט כמו יכולתם האמיתית של הנבחנים עצמם, וכך התוצאות הן עניין של מזל.

סולמות המתארים לרמות הייחוס המשותפות יכולים לשמש למתן מערך של קריטריונים מוגדרים כפי שתואר בסעיף ב לעיל, או כדי למפות את הסטנדרטים המיוצגים על ידי הקריטריונים הקיימים במונחים של הרמות המשותפות. בעתיד יהיה אולי אפשר לספק מדגמים של אמות מידה ברמות ייחוס משותפות שונות כדי לסייע בהכשרה בתהליך הסטנדרטיזציה.

9.3.11 הערכה הוליסטית / הערכה אנליטית

הערכה הוליסטית היא יצירת שיפוט כללי משולב. היבטים שונים משוקללים באופן אינטואיטיבי על ידי המעריכים.

הערכה אנליטית בוחנת היבטים שונים בנפרד.

ישנן שתי דרכים שבהן אפשר לעשות הבחנה זו: (א) במונחים של מה מחפשים; (ב) במונחים של איך מגיעים לדרגה או לציון. לפעמים מערכות משלבות בין הערכה בגישה אנליטית ברמה אחת ובין גישה הוליסטית ברמה אחרת.

- א. מה מעריכים: גישות מסוימות מעריכות קטגוריה כללית כמו "דיבור" או "אינטראקציה" ומייחסות לה ציון או דירוג אחד. אחרות, אנליטיות יותר, דורשות מהמעריכים לתת תוצאות נפרדות לכמה היבטי ביצוע עצמאיים. ואילו גישות אחרות דורשות מהמעריכים לציין התרשמות כללית, לנתח על-פי קטגוריות שונות ואז להגיע להחלטה הוליסטית שקולה. היתרון בקטגוריות הנפרדות של הגישה האנליטית הוא שהן מעודדות את המעריכים להתבונן מקרוב. הן מציעות מטא-שפה למשא ומתן בין מעריכים ולמשוב ללומדים. החיסרון הוא שעדויות רבות מראות כי המעריכים מתקשים להפריד את הקטגוריות מההחלטה ההוליסטית. הם גם סובלים מעומס-יתר קוגניטיבי כאשר מוצגות לפניהם יותר מארבע או חמש קטגוריות.
- ב. חישוב התוצאות: גישות מסוימות מתאימות באופן הוליסטי את הביצוע הנצפה למתארים בסולם דירוג, בין שהסולם הוליסטי (סולם כללי אחד) ובין שהוא אנליטי (3-6 קטגוריות בטבלה). גישות כאלו אינן כוללות חישובים. התוצאות מדווחות כמספר אחד או כ"מספר טלפון" לרוחב הקטגוריות. גישות אחרות, אנליטיות יותר, דורשות לתת ניקוד לכל אחד מכמה היבטים שונים ואז לסכם אותם לכדי תוצאה, שאותה אפשר להמיר בציון. גישה זו מתאפיינת בכך שהקטגוריות משוקללות, כלומר שלא כל קטגוריה מקבלת מספר שווה של נקודות.

בפרק 3, טבלאות 2 ו-3, בהתאמה, מציעות דוגמאות להערכות עצמיות ולהערכות של בוחנים לסולמות אנליטיים של קריטריונים (כלומר, טבלה) בשילוב עם אסטרטגיית דירוג הוליסטית (כלומר, להתאים את מה שאפשר להסיק מהביצוע להגדרות, ולהגיע לשיפוט).

9.3.12 הערכת סדרות / הערכת קטגוריות

הערכת קטגוריות כוללת משימת הערכה יחידה (שייתכן מאוד שתהיה בעלת כמה שלבים כדי ליצור שיח שונה, כפי שנדון בסעיף 9.2.1), ובה שופטים את הביצוע ביחס לקטגוריות בטבלת הערכה: הגישה האנליטית שתוארה בסעיף 9.3.11.

הערכת סדרות כוללת סדרה של משימות הערכה נפרדות (פעמים רבות משחקי תפקידים עם לומדים אחרים או עם המורה) המדורגות בעזרת סולם הוליסטי פשוט בסולם מתוּיג, כמו למשל של 3-0 או 4-1.

הערכת סדרות היא דרך אחת להתמודד עם הנטייה שיש להערכות קטגוריות, ועל-פיה התוצאות של קטגוריה אחת משפיעות על התוצאות בקטגוריה אחרת. ברמות הנמוכות יותר הדגש נוטה להיות על ביצוע משימות, והמטרה היא למלא רשימת בדק של מה שהלומדים מסוגלים לעשות על בסיס הערכת מורה / לומדים של

ביצועים בפועל, ולא על בסיס התרשמות פשוטה. ברמות גבוהות יותר, אפשר לתכנן משימות כדי להראות היבטים מסוימים של בקיאות בביצוע. התוצאות מדווחות בצורת פרופיל.

הסולמות לקטגוריות שונות של כשירות שפה המופיעים לצד הטקסט בפרק 5 מציעים משאב לפיתוח קריטריונים להערכת קטגוריות. מכיוון שמעריכים מסוגלים להתמודד רק עם מספר קטן של קטגוריות, צריך להתפשר בתהליך. ההרחבה על סוגים רלוונטיים של פעילויות תקשורתיות בסעיף 4.4 ורשימת הסוגים השונים של כשירויות מעשיות המתוארות בסעיף 5.2.3.2 יכולות לסייע בזיהוי משימות מתאימות להערכת סדרות.

9.3.13 הערכה חיצונית / הערכה עצמית

הערכה חיצונית: שיפוט על ידי המורה או הבוחן.

הערכה עצמית: שיפוט בנוגע לבקיאות שלך.

הלומדים יכולים להיות מעורבים בהרבה מטכניקות ההערכה המתוארות לעיל. מחקרים מראים כי אם לא מדובר במבחן "עתידי סיכון" (למשל קבלה לקורס), הערכה עצמית יכולה להיות השלמה יעילה למבחנים ולהערכה מצד המורה. הדיוק בהערכה עצמית גדל כאשר א) ההערכה היא ביחס למתארים ברורים המגדירים סטנדרטים של בקיאות, ו/או ב) ההערכה מתייחסת לחוויה ספציפית. חוויה זו יכולה אפילו להיות פעילות מבחן. הערכה עצמית נעשית כנראה מדויקת יותר כאשר הלומדים מקבלים הכשרה כלשהי. הערכה עצמית מובנית שכזו יכולה להיות מתואמת עם הערכות המורים והמבחנים, בדיוק כמו המתאם (רמת התוקף המקביל) המדווח לעתים קרובות בין המורים עצמם, בין המבחנים, ובין הערכות המורה לבין המבחנים.

ואולם, הפוטנציאל העיקרי של הערכה עצמית הוא בשימוש בה ככלי ליצירת מוטיבציה ולהעלאת המודעות: בסיוע ללומדים להעריך את החוזקות שלהם, לזהות את חולשותיהם ולמקד את הלמידה שלהם ביתר יעילות.

גרסאות לטבלאות דירוג של הבוחנים ושל הערכה עצמית מוצגות בטבלאות 2 ו-3 שבפרק 3. ההבחנה הבולטת ביותר בין שני הסוגים – מלבד הניסוח השטחי מאוד של "אני מסוגל/ת ל..." לעומת "מסוגל/ת ל..." – היא שבעוד טבלה 2 מתמקדת בפעילויות תקשורת, טבלה 3 מתמקדת בהיבטים כלליים של כשירות הנראים בכל ביצוע של דיבור. ואולם, אפשר בקלות לדמיין גרסת הערכה עצמית מעט מפושטת לטבלה 3. הניסיון מראה שלפחות לומדים בוגרים מסוגלים לערוך שיפוט איכותניים כאלה לגבי הכישורים שלהם.

- ייתכן שמשמש המה"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:
- אילו מתוך סוגי ההערכה שלעיל:
- רלוונטיים יותר לצורכי הלומדים במערכת שלהם
- מתאימים וישימים יותר בתרבות הפדגוגית שבמערכת שלהם
- מתגמלים יותר במונחים של התפתחות המורה בשל השפעותיהם של מבחנים חיצוניים על ההוראה והלמידה בכיתה (washback effect);
- מה הדרך שבה הערכת הישגים (מוכוון בית ספר; מוכוון למידה) והערכה של בקיאות (מוכוונת מציאות; מוכוונת תוצאות) מאוזנות ומשלימות זו את זו בתוך המערכת שלהן, ומה המידה שבה מוערכים ביצועים תקשורתיים וידע לשוני;
- מה המידה שבה תוצאות הלמידה מוערכות ביחס לסטנדרטים ולקריטריונים מוגדרים (הערכה מעוגנת קריטריון) ומה המידה שבה ציונים והערכות ניתנים על בסיס הכיתה שבה נמצא הלומד (הערכה מעוגנת נורמה);
- מה המידה שבה:
- המורים עוברים הכשרה בנוגע לסטנדרטים (למשל, מקבלים מתארים משותפים, מדגמי ביצוע)
- מעודדים את המורים להכיר טווח של טכניקות הערכה
- המורים מקבלים הכשרה בטכניקות ובפרשנות
- מה המידה שבה רצוי וישים לפתח גישה משולבת להערכה מתמשכת של עבודות בקורס, והערכה בנקודות קבועות בנוגע לסטנדרטים ולקריטריונים מוגדרים;
- מה המידה שבה רצוי וישים לערב את הלומדים בהערכה עצמית ביחס למתארים מוגדרים של משימות ולהיבטים של בקיאות ברמות שונות, ותפעול מתארים אלו, למשל בהערכת סדרות;
- מה הרלוונטיות של המפרטים והסולמות המובאים במה"ם להקשר שלהם, והדרך שבה אפשר להשלים אותם או לשכללם.

9.4 הערכה ישימה ומטא-מערכת

הסולמות המשולבים בפרקים 4 ו-5 מציגים בצורה מפורטת מערכת קטגוריות הקשורה למערך התיאורי המקיף המוצג בטקסט של פרקים 4 ו-5. אין הכוונה שבגישת הערכה מעשית צריך להשתמש בכל הסולמות בכל הרמות. מעריכים מתקשים להתמודד עם מספר גדול של קטגוריות, ונוסף על כך, ייתכן שהטווח המלא של הרמות אינו מתאים להקשר הנדון. מערך הסולמות נועד לשמש רק ככלי התייחסות.

תהיה הגישה הננקטת אשר תהיה, כל מערכת הערכה פרקטית צריכה לצמצם את מספר הקטגוריות האפשריות למספר ישים. הנסיון מראה שאם יש יותר מארבע או חמש קטגוריות, נוצר עומס קוגניטיבי. שבע קטגוריות הן הגבול העליון מבחינה פסיכולוגית. משום כך יש צורך לבחור. לגבי הערכה בעל פה, אם אסטרטגיות של אינטראקציה נחשבות היבט איכותני של תקשורת הרלוונטי בהערכה בעל פה, אזי הסולמות להדגמה מכילים 14 קטגוריות איכותניות הרלוונטיות להערכה בעל פה:

- אסטרטגיות לנטילת רשות הדיבור
- אסטרטגיות של שיתוף פעולה
- בקשות להבהרה
- שטף

גמישות
עקביות
פיתוח תמה
דיוק
כשירות סוציו-לשונית
טווח כללי
טווח אוצר מילים
דיוק דקדוקי
שליטה באוצר מילים
שליטה פונולוגית

אף על פי שהמתארים של רבים מהמאפיינים כאן יכולים להיכלל ברשימת בדק כללית, ברור ש-14 קטגוריות הן הרבה יותר מדי להערכה של כל ביצוע שהוא. כל גישה מעשית צריכה אפוא לגשת לרשימה כזו באופן סלקטיבי. יש צורך לאחד קטגוריות, לתת להן שם חדש ולצמצם אותן למערך קטן יותר של קריטריונים המתאימים לצורכי הלומדים הנדונים, לדרישות משימת ההערכה הנדונה, ולסגנון התרבות הפדגוגית שבה מדובר. הקריטריונים שיתקבלו יכולים להיות בעלי משקל שווה, או שגורמים מסוימים ייחשבו חיוניים יותר למשימה הנדונה ולכן יקבלו משקל רב יותר.

ארבע הדוגמאות הבאות ממחישות דרכים שבהן אפשר לעשות זאת. שלוש הדוגמאות הראשונות הן הערות קצרות לגבי הדרך שבה משתמשים בקטגוריות בתור קריטריונים במבחן בגישות הערכה קיימות. הדוגמה הרביעית מראה כיצד מתארים בסולמות המהא"ם מוזגו ונוסחו מחדש כדי ליצור טבלת הערכה למטרה ספציפית באירוע ספציפי.

דוגמה 1

תעודת הסמכה באנגלית ברמת מתקדמים מטעם קיימברידג (CAE - Certificate in Advanced English),

מסמך 5: קריטריונים להערכה (1991)

קריטריונים במבחן	סולמות להדגמה	קטגוריות אחרות
שטף	שטף	
דיוק וטווח	טווח כללי טווח אוצר מילים דיוק דקדוקי שליטה באוצר מילים	
הגייה	שליטה פונולוגית	
ביצוע המשימה	עקביות הלימות סוציו-לשונית	הצלחה במשימה צורך בסיוע מבן-השיח
תקשורת אינטראקטיבית	אסטרטגיות לנטילת רשות הדיבור אסטרטגיות של שיתוף פעולה פיתוח תמה	מידה וקלות בה נמשכת השיחה

הערה בנוגע ל"קטגוריות אחרות": בסולמות להדגמה אפשר למצוא קביעות לגבי הצלחה במשימה בהקשר של הפעילות הנדונה, תחת "פעילויות תקשורתיות". "מידה וקלות בה נמשכת השיחה" נכללת בסולמות אלו תחת "שטף דיבור". הניסיון לכתוב ולכיל מתארים הנוגעים ל"צורך בסיוע מבן-השיח" במערך הסולמות להדגמה לא עלה יפה.

דוגמה 2

תעודה באנגלית למטרות עסקיות (International Certificate Conference - ICC): מבחן 2: שיחה עסקית (1987)

קטגוריות אחרות	סולמות להדגמה	קריטריונים במבחן
הצלחה במשימה	הלימות סוציו-לשונית דיוק דקדוקי שליטה באוצר מילים	סולם 1 (חסר שם)
	אסטרטגיות לנטילת רשות הדיבור אסטרטגיות של שיתוף פעולה הלימות סוציו-לשונית	סולם 2 (שימוש במאפייני שיח כדי לזוהם ולקיים שטף שיחה)

דוגמה 3

Eurocentres – הערכת אינטראקציה של קבוצות קטנות (1987) (RADIO)

קטגוריות אחרות	סולמות להדגמה	קריטריונים במבחן
	טווח כללי טווח אוצר מילים	טווח
	דיוק דקדוקי שליטה באוצר מילים הלימות סוציו-לשונית	דיוק
	שטף שליטה פונולוגית	העברה
	אסטרטגיות לנטילת רשות הדיבור אסטרטגיות של שיתוף פעולה	אינטראקציה

דוגמה 4

מועצת המחקר הלאומית של שווייץ: הערכת ביצועים בווידאו

הקשר: המתארים להדגמה סולמו בפרויקט מחקר בשווייץ, כפי שמוסבר בנספח א. עם סיום פרויקט המחקר, המורים שהשתתפו הוזמנו לכנס כדי להציג את התוצאות ולהשיק ניסויים בשווייץ עם תלקיט השפה האירופי. שניים מהנושאים לדיון בכנס היו א) הצורך לייחס רשימות בדק של הערכה מתמשכת והערכה עצמית למסגרת כוללת, ב) הדרכים השונות שבהן אפשר להשתמש במתארים שסולמו בפרויקט לצורך הערכה. כחלק מתהליך הדיון, סרטי וידאו של חלק מהלומדים בסקר סולמו לטבלת הערכה – טבלה 3 שבפרק 3. כאן מוצג מבחר מתוך המתארים להדגמה בצורה משולבת וערוכה.

קריטריונים במבחן	סולמות להדגמה	קטגוריות אחרות
טווח	טווח כללי טווח אוצר מילים	
דיוק	דיוק דקדוקי שליטה באוצר מילים	
שטף	שטף	
אינטראקציה	אינטראקציה כללית נטילת רשות הדיבור שיתוף פעולה	
עקביות	עקביות	

מערכות שונות עם לומדים שונים בהקשרים שונים מפשטות, בוררות וממזגות מאפיינים בדרכים שונות לסוגים שונים של הערכה. למעשה, רשימת 12 הקטגוריות אינה ארוכה מדי, אך היא כנראה לא מסוגלת להכיל את כל הגרסאות שאנשים בוחרים, ויש צורך להרחיבה כדי שתהיה כוללת.

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, גם לקבוע:

- את הדרך שבה מפשטים קטגוריות תאורטיות לכדי גישות תפעוליות בתוך המערכת שלהן;
- את המידה שבה אפשר למקם את הגורמים המרכזיים שבהם נעשה שימוש בתור קריטריונים של הערכה במערך הקטגוריות שהוצג בפרק 5, שעבורו מוצגים סולמות לדוגמה בנספח, כדי לקבל שכלול מקומי נוסף המתחשב בתחומי שימוש ספציפיים.

ביבליוגרפיה כללית

הערה: ערכים המסומנים בכוכבית הוצאו לאור באנגלית ובצרפתית

הפרסומים הבאים מכילים ערכים הרלוונטים לסעיפים רבים של המה"ם:

- Bussmann, Hadumond (1996) *Routledge dictionary of language and linguistics*. London, Routledge.
- Byram, M. (in press) *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*. Paper presented at the British Association of Applied Linguistics.
- 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.

הפרסומים הבאים רלוונטיים בעיקר לפרק שתחתיו הם רשומים:

פרק 1

- *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 Rüschlikon 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 Riddy, 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.

א. הפרסומים הבאים, מסוג "רמת סף", כבר יצאו לאור:

- Baldegger, M., Müller, M. & Schneider, G. in Zusammenarbeit mit Näf, A. (1980) *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, Langenscheidt.
- Belart, M. & Rancé, L. (1991) *Nivell Lldar 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., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M. et Papo, E. (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 (to be republished by CUP c. November 2000).
- 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) *Latvie šu 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 lldar 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., Pribu_auskaite, J., Ramonienė, M., Skapienė, S. & Vilkiene, L. (1997) *Slenkstis*. Strasbourg, Council of Europe.
- Porcher, L. (ed.) (1980) *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes (option travailleurs migrants): Un niveau-seuil intermédiaire*. Strasbourg, Council of Europe.
- Porcher, L., Huart, M., et Mariet, F. (1982) *Adaptation de 'Un niveau-seuil' pour des contextes scolaires. Guide d'emploi*. Paris, Hatier.
- Pushkin Russian Language Institute and Moscow Linguistic University (1966) *Porogoviy uroveny russkiy yazik*. Strasbourg, Council of Europe.
- 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.
- 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.

ב. ספרות רלוונטית נוספת:

- 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 Chancerel J.-L. (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* (contributions in English and French). 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.

פרק 3

- *Ek, J.A. van (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.

פרק 4

- Bygate, M. (1987) *Speaking*. Oxford, OUP.
- Canale, M. & Swain, M. (1981) 'A theoretical framework for communicative competence'. In Palmer, A.S., Groot, P.G. & Trosper, 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 edition. 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 Mochet, M.-A. (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.

פרק 5

- 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 edition. 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 edition. 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 edition. 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.

- 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 continué*. Paris, E.S.F.
- Hawkins, E.W. (1987) *Modern languages in the curriculum*, revised edition. 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* (with contributions in English and French). 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, Frankoniun.
- *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 (also available in German, Russian and Lithuanian).
- 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.

פרק 7

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.

פרק 8

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 rénovation 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. Also available online: <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'. *Etudes 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.

- 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.

נספח א: פיתוח מתארי בקיאות

נספח זה דן בהיבטים הטכניים של תיאור רמות ההישגים בשפה. הקריטריונים לניסוח מתארים נידונים בתחילה, ולאחר מכן מופיעות מתודולוגיות לפיתוח סולמות וניתנת ביבליוגרפיה עם הערות.

ניסוח מתארים

מערכת ההנחיות לפיתוח מתארים מבוססת על ניסיון בסילום במבחני שפה, על תיאוריית הסילום בתחום הרחב יותר של פסיכולוגיה יישומית, ועל העדפות של מורים המעורבים בתהליך ייעוץ (למשל, בתכניות היעדים המדורגים בבריטניה, ב"פרויקט שווייץ").

- **חיוביות:** מאפיין נפוץ של סולמות בקיאות מוכוונים-מעריכים ושל סולמות הערכה בבחינות הוא שההגדרות ברמות הנמוכות מנוסחות באופן שלילי. קשה יותר לנסח בקיאות ברמות הנמוכות במונחים של מה הלומדים מסוגלים לעשות, לעומת הדברים שהם עדיין אינם מסוגלים לעשות. אך אם המטרה של רמות הבקיאות היא לשמש בתור יעדים, ולא רק ככלי לסינון מועמדים, מוטב לנסח ניסוח חיובי. לפעמים יש אפשרות לנסח את אותה הנקודה באופן חיובי או שלילי, למשל, ביחס לטווח הלשוני (ראו טבלה א1). סיבוך נוסף בהימנעות מניסוח שלילי הוא שישנם כמה מאפיינים של בקיאות תקשורתית שאינם חיבוריים. ככל שיש פחות כך עדיף. הדוגמה הבולטת ביותר היא מה שלפעמים נקרא "עצמאות" – המידה שבה הלומדים תלויים ב: א) התאמת הדיבור מצד בני השיח, ב) האפשרות לבקש הבהרות, ג) האפשרות לקבל עזרה בניסוח מה שהם רוצים לומר. פעמים רבות אפשר להתמודד עם נקודות אלו באמצעות תנאים שאותם מוסיפים להגדרות המנוסחות באופן חיובי, למשל:
- יכולת כללית להבין דיבור ברור ותקני בנושאים מוכרים, בתנאי שיש אפשרות לבקש חזרה או ניסוח מחדש מפעם לפעם.
- יכולת להבין מה שנאמר באופן ברור, אטי וישיר בשיחה יומיומית פשוטה; יכולת להבין, אם הדובר מוכן לטרוח לשם כך.

או:

יכולת לקיים אינטראקציה בקלות סבירה במצבים מובנים ובישיחות קצרות, בתנאי שהאדם האחר מסייע במקרה הצורך.

טבלה א1: הערכה: קריטריונים חיוביים ושליליים

שלילי	חיובי
● מאגר לשון צר, יש ניסוח מחדש וחיפוש מילים מתמיד (ESU רמה 3) ● בקיאות שפה מוגבלת הגורמת לקצרים בתקשורת ולא-הבנות במצבים לא שגרתיים (פינלנד רמה 2) ● יש קצרים בתקשורת ומגבלות השפה מפריעות למסר (ESU רמה 3)	● בעל מאגר של שפה ואסטרטגיות בסיסיות המאפשרות התמודדות עם מצבים יומיומיים צפויים (Eurocentres רמה 3: certificate) ● בעל מאגר בסיסי של שפה ואסטרטגיות המספק את רוב הצרכים היומיומיים, אך לרוב נדרש לפשט את המסר ויש חיפוש מילים (Eurocentres רמה 3: טבלת מעריכים)

● שליטה באוצר מילים מוגבל בלבד (הולנד רמה 1) ● טווח מוגבל של מילים וביטויים מפריע להבעת רעיונות ומחשבות (אוניברסיטת גוטנברג)	● אוצר המילים מתמקד בתחומים כגון חפצים בסיסיים, מקומות, ומונחי הקרבה הנפוצים ביותר (ACTFL מתחילים)
● מסוגל להפיק רק התבטאויות נוסחיות, רשימות וספירה (ACTFL מתחילים)	● מפיק ומזהה מערך של מילים וביטויים שגורים שנלמדו בעל פה (Trim, 1978 רמה 1)
● בעל מאגר לשוני בסיסי ביותר, עם עדות מועטת אם בכלל לשליטה פונקציונלית בשפה (ESU רמה 1)	● מסוגל להפיק ביטויים יומיומיים קצרים העונים על צרכים מוחשיים פשוטים (כגון ברכות, מידע וכו'). (Elviri; מילאן רמה 1, 1986)

- **מוחשיות:** על המתארים לתאר משימות מוחשיות או דרגות מוחשיות של מיומנויות בביצוע משימות. יש כאן שני עניינים. ראשית, על המתאר להימנע מאי-בהירות, למשל: 'מסוגל להפעיל טווח של אסטרטגיות מתאימות'. למה הכוונה באסטרטגיות? מתאימות למה? כיצד עלינו לפרש "טווח"? הבעיה עם מתארים חסרי בהירות היא שהם נשמעים נחמדים, אך הדבר מסתיר את העובדה שכל אחד מפרש אותם באופן שונה. שנית, משנות ה-40 של המאה ה-20 קיים עיקרון ולפיו ההבחנה בין שלבים בסולם לא צריכה להיות תלויה בהחלפת מבחין דוגמת "כמה" או "מעט" במבחנים כמו "הרבה" או "רוב", או בהחלפת "די רחב" ב"רחב מאוד", או החלפת "סביר" ב"טוב" בשלב אחד מעל. על ההבחנות להיות אמיתיות ולא מבוססות על עיבוד של מילים. ייתכן שעקב כך יהיו פערים היכן שאי-אפשר לעשות הבחנות משמעותיות ומוחשיות.
- **בהירות:** על המתארים להיות שקופים ולא מלאי ז'רגון. מעבר למחסום להבנה, לפעמים קורה שכאשר מסירים את הז'רגון, מגלים כי מתאר מרשים לכאורה בעצם אומר מעט מאוד. שנית, עליהם להיות כתובים בתחביר פשוט בעל מבנה מפורש והגיוני.
- **תמציתיות:** אסכולה אחת קשורה לסולמות הוליסטיים, בייחוד אלו המשמשים בארה"ב ובאוסטרליה. אלו מנסים להפיק פסקה ארוכה המכסה באופן מובן את המאפיינים הנחשבים עיקריים. סולמות אלו משיגים "מוחשיות" על-ידי רישום מקיף המיועד להעביר תמונה מפורטת של מה שמעריכים יכולים לזהות כלומד טיפוסי ברמה הנדונה. בשל כך הם מהווים מקור עשיר מאוד של תיאור. אולם לגישה זו שני חסרונות. ראשית, אין אדם "טיפוסי". מאפיינים מפורטים קיימים זה לצד זה באופנים שונים. שנית, אין באמת אפשרות להתייחס תוך כדי תהליך ההערכה למתאר שהוא ארוך ממשפט בעל שתי פסוקיות. מורים מעדיפים בעקביות מתארים קצרים. בפרויקט שבמסגרתו הופקו המתארים להדגמה, המורים נטו לדחות או לפצל מתארים שהיו ארוכים מ-25 מילים (כשתי שורות של דפוס רגיל).
- **עצמאות:** למתארים קצרים שני יתרונות נוספים. ראשית, סביר יותר שהם יתארו התנהגות שאפשר לומר עליה, "כן, אדם זה מסוגל לעשות זאת". לכן מתארים קצרים ומוחשיים יותר יכולים לשמש כהצהרות קריטריון עצמאיות ברשימות בדק או בשאלונים להערכה מתמשכת של מורה או להערכה עצמית. סוג זה של יושרה עצמאית הוא אות לכך שמתאר זה יכול לשמש יעד במקום שיקבל משמעות רק ביחס לניסוח של מתארים אחרים בסולם. זה פותח טווח של אפשרויות לניצול בצורות שונות של הערכה (ראו פרק 9).

ייתכן שמשמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- אילו מהקריטריונים הרשומים הם הרלוונטיים ביותר, ואילו קריטריונים אחרים משמשים באופן מפורש או לא מפורש בהקשר שלהם;
- באיזו מידה רצוי וישים שהניסוחים במערכת שלהם יעמדו בקריטריונים כמו אלו שצוינו.

מתודולוגיות לפיתוח סולמות

קיומה של סדרת רמות מבוסס על ההנחה שאפשר למקם דברים מסוימים ברמה מסוימת ולא באחרת, ושתיאורים של רמת מיומנות מסוימת שייכים לרמה זו ולא אחרת. הדבר מרמז על שיטת סילום המיושמת בעקביות.

יש כמה דרכים אפשריות שבהן אפשר לשייך תיאורים של בקיאות לשונית לרמות שונות. אפשר לקטלג את השיטות הקיימות לשלוש קבוצות: שיטות אינטואיטיביות, שיטות איכותניות ושיטות כמותניות. רוב סולמות הבקיאות הלשונית הקיימים ומערכי הרמות האחרים פותחו על-פי אחת משלוש השיטות האינטואיטיביות שבקבוצה הראשונה. הגישות הטובות ביותר משלבות בין כל שלוש הגישות בתהליך משלים ומצטבר. שיטות איכותניות דורשות הכנה ובחירה אינטואיטיביות של חומרים ופרשנות אינטואיטיבית של התוצאות. שיטות כמותניות צריכות לכמת חומרים שנבחנו מראש באופן איכותני, ויצריכו פרשנות אינטואיטיבית של התוצאות. מכאן שפיתוח רמות הייחוס המשותפות נעשה תוך שילוב שלוש הגישות: האינטואיטיבית, האיכותנית והכמותנית.

אם משתמשים בשיטות איכותניות וכמותניות, ישנן שתי נקודות התחלה אפשריות: מתארים או מדגמי ביצוע.

להתחיל במתארים: נקודת פתיחה אחת היא לשקול את מה שברצונכם לתאר, ואז לכתוב, לאסוף או לערוך טיוטות של מתארים לקטגוריות הנדונות בתור תשובה לשלב האיכותני. שיטות 4 ו-9, הראשונה והאחרונה בקבוצה האיכותנית להלן, הן דוגמאות לגישה זו. היא מתאימה במיוחד לפיתוח מתארים לקטגוריות הקשורות לתכניות לימודים דוגמת פעילויות לשון תקשורתיות, אך אפשר להשתמש בה כדי לפתח מתארים להיבטים של כשירות. היתרון של התחלה עם קטגוריות ומתארים הוא שאפשר להגדיר כיסוי מאוזן תיאורטית.

להתחיל במדגמי ביצוע: החלופה, שבאמצעותה אפשר לפתח רק מתארים המדרגים ביצועים, היא להתחיל עם מדגם מייצג של ביצועים. כאן אפשר לשאול מעריכים מייצגים מה הם רואים כאשר הם עובדים עם המדגמים (איכותני). שיטות 5-8 הן גרסאות שונות של רעיון זה. לחלופין, אפשר פשוט לבקש מהמעריכים להעריך את המדגמים ואז להשתמש בטכניקה הסטטיסטית המתאימה כדי לזהות אילו מאפייני מפתח באמת קובעים את החלטות המעריכים (כמותני). שיטות 10 ו-11 הן דוגמאות לגישה זו. היתרון בניתוח מדגמי ביצוע הוא שאפשר להגיע למתארים מוחשיים מאוד המבוססים על נתונים.

השיטה האחרונה, מס' 12, היא היחידה שממש **מדרגת** את המתארים, במובן המתמטי. זאת השיטה ששימשה לפיתוח רמות הייחוס המשותפות והמתארים להדגמה, אחרי שיטה 2 (אינטואיטיבית), ושיטות 8 ו-9 (איכותניות). עם זאת, אפשר להשתמש באותה טכניקה סטטיסטית אחרי פיתוח הסולם, כדי לתקף את השימוש בסולם בפועל וכדי לזהות צורך בתיקונים.

שיטות אינטואיטיביות:

שיטות אלו אינן דורשות כל איסוף מידע מובנה, רק פרשנות מושתתת עקרונות של ניסיון.

מס' 1 מומחה: מבקשים ממשיהו לכתוב את הסולם. את זה הוא יכול לעשות על-ידי היוועצות בסולמות קיימים, במסמכי תכניות לימודים ובמקורות מידע רלוונטיים אחרים. ייתכן שהדבר ייעשה אחרי ניתוח הצרכים של קבוצת היעד הנדונה. לאחר מכן אפשר לערוך ניסויים ולשנות את הסולם, ייתכן שבעזרת אינפורמנטים.

מס' 2 ועדה: בדומה למומחה, אך תוך מעורבות של צוות פיתוח קטן, עם קבוצה גדולה יותר של יועצים. היועצים יחוו דעה על הטיוטות. היועצים יכולים לפעול באופן אינטואיטיבי על בסיס ניסיונם או על בסיס השוואה לומדים או למדגמי ביצוע. החסרונות של סולמות תכניות לימודים ללמידת שפה שנייה בבתי ספר תיכון שהופקו על-ידי ועדה בבריטניה ובאוסטרליה נדונים אצל גיפס (Gipps 1994) וסקרינו (Scarino 1996; 1997).

מס' 3 חוויתי: בדומה לוועדה, אך התהליך אורך זמן ממושך בתוך מוסד או בהקשר הערכה ספציפי, ומתפתח "קונסנזוס ביתי". גרעין של אנשים מגיע לידי הבנה משותפת של הרמות והקריטריונים. בהמשך אפשר לבצע ניסויים שיטתיים ולקבל משוב כדי לשפר את הניסוחים. קבוצות של מעריכים יכולות לדון בביצועים ביחס להגדרות, ובהגדרות ביחס לביצועים מדגמיים. זו השיטה המסורתית שבה פותחו סולמות בקיאות (Wilds 1975; Ingram 1985; Liskin-Gasparro 1984; Lowe 1985, 1986).

שיטות איכותניות:

כל השיטות הללו כוללות עבודה בסדנאות קטנות עם קבוצות של אינפורמנטים, ופרשנות איכותנית ולא סטטיסטית של המידע שנאסף.

מס' 4 מושגי מפתח: ניסוח: ברגע שקיימת טיוטת סולם, טכניקה פשוטה היא לחלק את הסולם ולבקש מאינפורמנטים שהם מייצגים את משתמשי הסולם, (א) לסדר את ההגדרות בסדר הנכון לדעתם, (ב) להסביר מדוע הם סבורים כך, ואז – לאחר מציאת ההבדל בין הסידור שלהם לבין הסולם המקורי, (ג) לזהות אילו נקודות מפתח סייעו להם או בלבלו אותם. כדי לשכלל אפשר להשמיט רמה מסוימת, ואז להטיל עליהם משימת-משנה: לזהות היכן הפער בין שתי רמות מעיד שחסרה ביניהם רמה. בצורה זו פותחו סולמות ההסמכה של Eurocentres.

מס' 5 מושגי מפתח: ביצוע: מבצעים התאמה בין מתארים לבין ביצועים טיפוסיים באותה הרמה כדי לוודא עקביות בין מה שמתואר ובין מה שקורה בפועל. חלק ממדריכי הבחינה של קיימברידג' מדריכים מורים בתהליך זה, באמצעות השוואה בין ניסוחים בסולם ובין הציונים הניתנים עבור ביצוע בבחינות מסוימות. מתארי ה-IELTS (המערכת הבין-לאומית לבחינת השפה האנגלית) פותחו על-ידי כך שביקשו מקבוצה של מעריכים מנוסים לזהות "ביצועי מפתח מייצגים" לכל רמה, ואז להסכים על "מאפייני המפתח" של כל ביצוע. המאפיינים שהמעריכים חשו שהם טיפוסיים לשלבים השונים זוהו לאחר מכן בדיון, ושולבו בתוך המתארים (Alderson 1991; Shohamy et al. 1992).

מס' 6 תכונה ראשית: ביצועים (לרוב בכתב) מדורגים על-ידי אינפורמנטים שונים. לאחר מכן מתקיים דיון ליצירת דירוג משותף. אחר כך מזהים ומתארים את העיקרון שעל-פיו הביצועים דורגו למעשה בכל רמה – תוך הדגשת המאפיינים החשובים בכל רמה. מה שתואר הוא התכונה (המאפיין, המבנה) הקובעת את הדירוג (Mullis 1980). חלופה נפוצה היא למיין למספר מסוים של ערמות, ולא לפי דירוג. ישנה גם חלופה רב-ממדית מעניינת לגישה הקלאסית. בגרסה זו, קודם קובעים באמצעות זיהוי של מאפייני מפתח (מס' 5 לעיל) מהן התכונות החשובות ביותר. אחר כך מסדרים את המדגמים לכל תכונה בנפרד. כך בסופו של דבר יש סולם מאפיינים אנליטי ומרובה-תכונות במקום סולם הוליסטי של תכונה מרכזית אחת.

מס' 7 החלטות בינאריות: חלופה נוספת של שיטת התכונה הראשית היא תחילה למיין מדגמים מייצגים לערמות לפי רמות. לאחר מכן, באמצעות דיון המתמקד בגבולות שבין הרמות, לזהות את מאפייני המפתח (כמו במס' 5 לעיל). אולם, התכונה הנדונה מנוסחת אחר כך כשאלת קריטריון קצרה בעלת תשובה של כן/לא. כך נבנה עץ של בחירות בינאריות. הדבר מעניק למעריך אלגוריתם של החלטות שאפשר לפעול לפיו (Upshur and Turner 1995).

מס' 8 שיפוטיות השוואתיים: קבוצות דנות בזוגות של ביצועים תוך קביעה איזה מהם טוב יותר, ולמה. בדרך זו מזהים את הקטגוריות המשמשות בִּמְטָא-שפה של המעריכים, וגם המאפיינים הרלוונטיים הפועלים בכל רמה. לאחר מכן אפשר לנסח מאפיינים אלו למתארים (Pollitt and Murray 1996).

מס' 9 משימות סיווג: ברגע שקיימות טיוטות של מתארים, אפשר לבקש מאינפורמנטים למיין אותם לערמות על-פי הקטגוריות שהם אמורים לתאר ו/או לפי רמות. אפשר לבקש מאינפורמנטים גם להעיר, לערוך, לתקן או לדחות מתארים, ולזהות אילו מהם ברורים, שימושיים, או רלוונטיים במיוחד. מאגר המתארים שעליהם התבסס מערך הסולמות להדגמה פותח ונערך בדרך זו (Smith and Kendall 1963; North 1996/2000).

שיטות כמותניות:

שיטות אלה מצריכות כמות נכבדה של ניתוח סטטיסטי ופרשנות זהירה של התוצאות.

מס' 10 ניתוח מבחין: ראשית, מערך של מדגמי ביצוע שכבר דורגו (עדיף בידי קבוצה) נמסר לניתוח שיח מפורט. ניתוח איכותני זה מזהה ומונה את היקרותם של מאפיינים איכותניים שונים. אחר כך מבצעים רגרסיה מרובת משתנים כדי לקבוע אילו מהמאפיינים המזהים משמעותיים בקביעת הדירוג שניתן על-ידי המעריכים. מאפייני מפתח אלו משולבים בניסוח המתארים לכל שלב (Fulcher 1996).

מס' 11 סילום רב-ממדי: למרות השם, זוהי טכניקה תיאורית לזיהוי מאפייני המפתח והקשרים ביניהם. הביצועים מוערכים בעזרת סולם של כמה קטגוריות. הפלט מטכניקת הניתוח מראה אילו קטגוריות הן אלו שלמעשה קובעות את הרמה, ומספק תרשים הממפה את הקרבה או המרחק של הקטגוריות השונות זו מזו. מכאן שזו טכניקת מחקר לזיהוי ולתיקוף של קריטריונים חשובים (Chaloub-Deville 1995).

מס' 12 תאוריית התגובה לפריט (IRT - Item Response Theory) או ניתוח "התכונה החבויה": התאוריה מציעה משפחה של מודלים למדידה או לסילום. המודל הברור והחזק ביותר הוא מודל רש, הקרוי על שמו של המתמטיקאי הדני גאורג רש (Georg Rasch). התאוריה היא פיתוח של תורת ההסתברות, ומשמשת בעיקר לקביעת רמת הקושי של פריטי מבחן במאגר פריטים. אם הלומד ברמה מתקדמת, הסיכויים לתשובה נכונה על שאלה בסיסית הם גבוהים ביותר; אם הלומד ברמה בסיסית, הסיכויים לתשובה נכונה על שאלה ברמה מתקדמת נמוכים מאוד. עובדה פשוטה זו מפותחת למתודולוגיית סילום בעזרת מודל רש, שאפשר להשתמש בו כדי לכייל פריטים לאותו סולם. פיתוח של הגישה מאפשר להשתמש בה לסילום מתארים של בקיאות תקשורתית, נוסף על פריטי מבחן.

בניתוח רש, אפשר ליצור שרשרת של חפיפות ממבחנים או משאלונים שונים בעזרת שימוש ב"פריטי עוגן", המשותפים לטפסים סמוכים. בתרשים להלן פריטי העוגן צבועים באפור. בצורה כזו אפשר לייחד טופסי מבחן לקבוצות מסוימות של לומדים, תוך שהם עדיין מקושרים לסולם משותף. עם זאת, צריך להיזהר בתהליך זה, משום שהמודל מעוות את התוצאות של הציונים הגבוהים והנמוכים בכל טופס.

מבחן ג				
		מבחן ב		
				מבחן א

היתרון של ניתוח רש בכך שהוא יכול לספק מדידה ללא מדגם וללא סולם, כלומר, סילום שעצמאי מהמדגם או מהמבחנים והשאלונים ששימשו בניתוח. ערכי הסילום המופקים נותרים קבועים לקבוצות עתידיות בתנאי שאלה יכולות להיחשב קבוצות חדשות בתוך אותה אוכלוסייה סטטיסטית. אפשר לכמת ולערוך התאמות בעקבות שינויים שיטתיים בערכים לאורך זמן (למשל, עקב שינויים בתכנית הלימודים או בשל הכשרת מעריכים). אפשר לכמת ולערוך שינויים עבור שונות שיטתית בין סוגים של לומדים או מעריכים (Wright and Masters 1982; Lincare 1989).

ישנן כמה דרכים שבהן אפשר ליישם את ניתוח רש למתארי סילום:

- אפשר לשים נתונים מטכניקות איכותניות מס' 6, 7 או 8 על סולם אריתמטי עם רש.
- אפשר לפתח מבחנים בתשומת לב רבה כדי לתפעל מתארי בקיאות בפריטי בחינה מסוימים. את אותם פריטי בחינה אפשר אז לסלם בעזרת רש, וערכי הסילום יהיו אינדיקציה לקושי היחסי של המתארים (Brown et al. 1992; Carroll 1993; Masters 1994; Kirsch 1995; Kirsch and Mosenthal 1995).
- אפשר להשתמש במתארים בתור פריטי שאלונים למורים המעריכים את הלומדים שלהם (האם הוא מסוגל לעשות X?). בדרך זו אפשר לכייל את המתארים באופן ישיר על סולם אריתמטי באותו אופן שבו פריטי בחינה מסולמים במאגרי פריטים.

ד. סולמות המתארים הכלולים בפרקים 3, 4 ו-5 פותחו בדרך זו. כל שלושת הפרויקטים המתוארים בנספחים ב, ג ו-ד השתמשו במתודולוגיה של רש כדי לדרג מתארים, וכדי לכייל את סולמות המתארים הנובעים מכך.

נוסף על התועלת שבו בפיתוח סולם, אפשר להשתמש במודל רש גם כדי לנתח את הדרך שבה למעשה משתמשים ברצועות שבסולם הערכה. הדבר יכול לסייע לגלות ניסוח לא מהודק, אי-ניצול של רצועה או שימוש-יתר ברצועה, ולבצע תיקונים באופן מושכל (Davidson 1992; al et Milanovich 1996; Kenyon and Stansfield 1996; Tyndall and Kenyon 1996).

ייתכן שמשתמשי המהא"ם ירצו לשקול, והיכן שמתאים, לקבוע:

- את המידה שבה הציונים הניתנים בתוך המערכת שלהם מקבלים משמעות משותפת באמצעות הגדרות משותפות;
- אילו מהשיטות שתוארו לעיל, או אילו שיטות אחרות, משמשות לפיתוח הגדרות כאלו.

ביבליוגרפיה מוערת נבחרת: סילום בקיאות לשונית

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.

דן בבעיות הנובעות מבלבול לגבי מטרה וכיוון, ובפיתוח של סולמות דיבור של IELTS.

Brindley, G. 1991: Defining language ability: the criteria for criteria. In Anivan, S. (ed.) *Current developments in language testing*, Singapore, Regional Language Centre.

מאמר ביקורת עקרוני הנוגע לעצם הטענה שסולמות בקיאות מייצגים הערכה מעוגנת קריטריון.

Brindley, G. 1998: Outcomes-based assessment and reporting in language learning programmes, a review of the issues. *Language Testing* 15 (1), 45-85.

מבקר את הדגש על תוצאות במונחים של מה לומדים מסוגלים לעשות, במקום להדגיש היבטים של כשירות צומחת.

Brown, A., Elder, C., Lumley, T., McNamara, T. and McQueen, J. 1992: *Mapping abilities and skill 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.

שימוש קלאסי במודל של רש לסילום פריטי מבחן כדי להפיק סולם בקיאות ממשימות קריאה שנבחנו בפריטים השונים.

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.

מאמר מקורי הממליץ על שימוש במודל רש כדי לסלם פריטי בחינה וכך להפיק סולם בקיאות.

Chaloub-Deville M. 1995: Deriving oral assessment scales across different tests and rater groups. *Language Testing* 12 (1), 16-33.

מחקר המגלה לאילו קריטריונים מתייחסים דוברי ערבית בזמן הערכת לומדים. הדוגמה הכמעט יחידה של יישום סילום רב-ממדי לבחינת שפה.

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, G. 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.

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 synthesising 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.

תיאור ברור מאוד של הדרך לתיקוף סולם דירוג בעזרת תהליך מחזורי עם ניתוח רש. טוען בעד גישה "סמנטית" לסילום במקום הגישה ה"מוחשית" יותר הנקטת למשל בכתארים להדגמה.

גישה שיטתית לפיתוח כתארים וסולמות, המתחילה בניתוח של מה שלמעשה קורה במהלך הביצוע. שיטה הדורשת זמן רב.

עידוד "הערכה מוכוונת-תקנים" של מורים ביחס לנקודות ייחוס משותפות שנוצרו בתהליך רישות. דיון בבעיות הנוצרות מכתארים מעורפלים בתכנית הלימודים הלאומית באנגלית. חוצה תכניות לימודים.

דוח פשוט ולא טכני על שימוש מתוחכם במודל רש להפקת סולם של רמות מנתוני מבחנים. השיטה פותחה כדי לבא ולהסביר את הקושי בפריטי בחינה חדשים על-פי המשימות והכשירויות המעורבות - כלומר ביחס למסגרת.

גרסה מפורטת וטכנית יותר מהנ"ל, העוקבת אחרי פיתוח השיטה באמצעות שלושה פרויקטים קשורים.

פריצת דרך מקורית בסטטיסטיקה המאפשרת לשקלל את מידת ההחמרה של המעריכים בדיווח תוצאות מהערכה. מיושמת בפרויקט לפיתוח כתארים להדגמה לבחינת הקשר בין רמות לשנות לימוד בבית ספר.

תיאור המטרות וההתפתחות של סולם ה-ACTFL האמריקאי מסולם האם שלו, של המוסד לשירות חוץ (FSI).

תיאור מפורט של התפתחות סולם "השולחן העגול הלשוני הבין-משרדי האמריקאי" (ILR - US Interagency Language Roundtable) מתוך סולם ה-FSI שממנו הופק. פונקציות של הסולם.

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.

הגנה על מערכת שעבדה בהצלחה - בהקשר ספציפי - מפני ביקורת אקדמית שעלתה בעקבות תפוצת הסולם ומתודולוגיית הראיונות לתחום החינוך (עם ACTFL).

דוח קצר על הדרך שבה השתמשו במודל רש כדי לסלם תוצאות מבחנים והערכות מורים כדי ליצור מערכת ליצירת פרופילים לתכניות לימודים באוסטרליה.

תיאור קלאסי של השימוש במודל רש כדי לשכלל סולם דירוג המשמש במבחן דיבור - צמצום מספר השלבים בסולם למספר שמעריכים יוכלו לנצל ביעילות.

תיאור קלאסי של מתודולוגיית התכונה המרכזית בכתובה בשפת אם לפיתוח סולם הערכה.

ביקורת על התוכן ועל מתודולוגיית הפיתוח של סולמות הבקאות המסורתיים. הצעה לפרויקט לפיתוח מתארים להדגמה בעזרת מורים וסילומם בעזרת מודל רש על בסיס הערכות מורים.

סקירה מקיפה של סולמות תכניות לימוד וסולמות דירוג, שלאחר מכן מנותחים ומשמשים כנקודת פתיחה לפרויקט לפיתוח מתארים להדגמה.

דיון על סולמות בקיאות, כיצד מודלים של כשירות ושימוש בשפה קשורים לסולמות. תיאור מפורט של צעדי פיתוח בפרויקט אשר הפיק את המתארים להדגמה - בעיות שעלו, מענים שניתנו.

ניתוח מפורט וסקירה היסטורית של סוגי סולמות הדירוג המשמשים במבחני כתיבה ודיבור: יתרונות, חסרונות, מלכודות וכו'.

מבט-על על הפרויקט שהפיק את המתארים להדגמה. דיון בתוצאות וביציבות הסולם. בנספח מובאות דוגמאות לכלים ולמוצרים.

- 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: NFP 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 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.
- מאמר מתודולוגי מעניין המקשר בין ניתוח רשת מלאי לטכניקת סילום פשוטה כדי לזהות במה מעריכים מתמקדים ברמות בקיאות שונות.
- מבקר את השימוש בניסוח מעורפל ובחוסר במידע בנוגע לטיב הביצוע של לומדים בהצהרות פרופיל טיפוסיות של הערכות מורים בתכניות לימודים בבריטניה ובאוסטרליה.
- כנ"ל.
- דוח קצר על הפרויקט שהפיק את הסולמות להדגמה. כמו כן מציג את הגרסה השוויצרית של התלקיט.
- כנ"ל.
- דוח מלא על הפרויקט שהפיק את הסולמות להדגמה. פרק נהיר מאוד על סילום באנגלית. מציג גם את הגרסה השוויצרית של התלקיט.
- מבקר את העיגון בנורמות ואת הניסוח היחסי של סולמות ה-ELTS.
- תיאור פשוט של שיטה בסיסית ואיכותנית לפיתוח סולם כתיבה אנליטי. הניב מהימנות בין מעריכים מדהימה בקרב בוחנים לא מקצועיים וחסרי הכשרה.
- הגישה הראשונה כלפי מתארי סילום לעומת כתיבת סולמות גרדא. מקורי. קשה מאוד לקריאה.
- שימוש בסילום רש כדי לאמת את דירוג המשימות המופיעות בהנחיות ה-ACTFL. מחקר מתודולוגי מעניין אשר היווה השראה לגישה שנקטה בפרויקט לפיתוח המתארים להדגמה.

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

דוח על השימוש בפיתוח נוסף של מודל רש לסילום הערכות שפה עצמיות ביחס לשינויים במתארים להדגמה. הקשר: פרויקט DIALANG: ניסיונות בנוגע לפינלנד.

תיאור פשוט של תיקוף סולם לראיונות מיקום של ה-ESL בקבלה לאוניברסיטה. שימוש קלאסי במודל רש רב-ממדי לזיהוי צורכי הכשרה.

פיתוח נוסף ומתוחכם של טכניקת התכונה המרכזית לשם הפקת תרשימים של החלטות בינאריות. רלוונטי מאוד למגזר בתי הספר.

החשיפה המקורית של הסולם המקורי לדירוג בקיאות בשפה. כדאי לקרוא בתשומת לב כדי לזהות הבחנות דקות שאבדו ברוב הגישות לראיונות מאז.

נספח ב: סולמות מתארים להדגמה

נספח זה מכיל תיאור של הפרויקט השוויצרי אשר פיתח את המתארים להדגמה עבור המהא"ם. הקטגוריות המסולמות מצוינות אף הן, עם הפניות לעמודים במסמך המקורי שבהם אפשר למצוא אותן. המתארים בפרויקט זה סולמו ושימשו ליצירת רמות המהא"ם בעזרת שיטה 12 (מודל רש) המתוארת בסוף נספח א.

פרויקט המחקר השוויצרי

מקור והקשר

סולמות המתארים המתוארים בפרקים 3, 4 ו-5 נוצרו על בסיס התוצאות של פרויקט ועדת קרן המדע הלאומית של שווייץ, שנערך בשנים 1993-1996. הפרויקט נעשה בהמשך לסימפוזיון רושליקון שהתקיים ב-1991. המטרה הייתה לפתח הצהרות בקיאות שקופות להיבטים שונים של הסכמה התיאורית של המהא"ם, היכולות אולי לתרום גם לפיתוח תלקיט שפה אירופי.

הסקר משנת 1994 התמקד ב**אינטראקציה והפקה** והוגבל לאנגלית כשפה זרה ולהערכות של מורים. הסקר משנת 1995 היה שחזור חלקי של המחקר מ-1994, בתוספת **קליטה**, ונערכה סקירת בקיאות בצרפתית ובגרמנית נוסף על האנגלית. הערכה עצמית ומעט נתונים ממבחנים (Cambridge; Goethe; DELF/DALF) נוספו על הערכות המורים.

בסך הכול היו מעורבים בשתי הסקירות כמעט 300 מורים ו-2,800 לומדים, המייצגים כ-500 כיתות. לומדים מהחינוך היסודי, החטיבתי, התיכוני, המקצועי והעל-תיכוני היו מיוצגים בשיעורים האלה:

חטיבה	תיכון	מקצועי	על-תיכוני
1994	35%	19%	15%
1995	24%	31%	17%

מורים מהאזורים דוברי הגרמנית-צרפתית-איטלקית-רומאנש בשווייץ היו מעורבים, אף-על-פי שמספר דוברי האיטלקית והרומאנש היה מצומצם מאוד. בכל שנה כרבע מהמורים לימדו את שפת האם שלהם. המורים מילאו שאלונים בשפת המטרה, כך שבשנת 1994 המתארים היו באנגלית בלבד, ואילו ב-1995 הם מולאו באנגלית, בצרפתית ובגרמנית.

מתודולוגיה

בקצרה, מתודולוגיית הפרויקט הייתה כדלהלן:

השלב האינטואיטיבי:

1. ניתוח מפורט של אותם סולמות בקיאות לשונית המופיעים בתחום הציבורי או הזמינים דרך קשרים של מועצת אירופה 1993; רשימה מופיעה בסוף סיכום זה.
2. פירוק אותם סולמות לקטגוריות תיאוריות הקשורות לאלו המתוארות בפרקים 4 ו-5, כדי ליצור מאגר ראשוני של מתארים מסווגים וערוכים.

השלב האיכותני:

3. ניתוח לפי קטגוריות של הקלטות של מורים הדנים ומשווים בקיאות לשונית מהקלטות וידאו, כדי לוודא שהמטא-שפה של אנשי המקצוע תוצג באופן הולם.
4. 32 סדנאות עם מורים אשר (א) מיינו מתארים לפי הקטגוריות שהמתארים היו אמורים לתאר; (ב) ערכו שיפוט איכותני לגבי הבהירות, הדיוק והרלוונטיות של התיאור; (ג) סיווגו מתארים לרצועות של בקיאות.

שלב כמותני:

5. הערכת מורים של לומדים ייצוגיים בסוף שנת הלימודים תוך שימוש בסדרת שאלונים חופפים המורכבים מהמתארים שהמורים בסדנאות קבעו כי הם הברורים, הממוקדים והרלוונטיים ביותר. בשנה הראשונה השתמשו ב-7 שאלונים, שבכל אחד מהם 50 מתארים, לכיסוי טווח הבקאות של לומדים שלמדו החל מ-80 שעות לימוד בלבד ועד ללומדים מתקדמים.
6. בשנה השנייה השתמשו בסדרה אחרת של 5 שאלונים. שני הסקרים קושרו זה לזה בכך שמתארי האינטראקציה המדוברת שימשו גם בשנה השנייה. הלומדים הוערכו בכל מתאר על סולם של 0-4, המציין את הקשר לתנאי הביצוע שבהם אפשר לצפות מהלומדים לביצוע כמתואר במתאר. האופן שבו המתארים פורשו על-ידי המורים נותח בעזרת מודל סולם הדירוג של רש. לניתוח זה היו שתי מטרות:
 - א. לתת לכל מתאר "ערך קושי" על סולם מתמטי;
 - ב. לזהות סטייה משמעותית מבחינה סטטיסטית בפרשנות של המתארים ביחס למגזרי חינוך שונים, אזורי שפה ושפות יעד, כדי לזהות מתארים עם יציבות גבוהה מאוד של ערכים בהקשרים שונים. זאת כדי להשתמש בהם בהרכבת סולמות הוליסטיים המסכמים את רמות הייחוס המשותפות.
7. הערכת ביצוע של קטעי וידאו של חלק מהלומדים בסקר על-ידי כל המורים המשתתפים. מטרת הערכה זו היא לכמת את ההבדלים במידת ההחמרה של המורים המשתתפים כדי לשקלל שונות זו בזיהוי טווח ההישגים במגזרים חינוכיים בשווייץ.

שלב הפרשנות:

8. זיהוי "נקודות חתך" בסולם המתארים לשם הפקת מערך רמות הייחוס המשותפות המוצג בפרק 3. סיכום של הרמות האלה בסולם הוליסטי (טבלה 1), טבלה להערכה עצמית המתארת פעילויות שפה (טבלה 2) וטבלה להערכת ביצוע המתארת היבטים שונים של כשירות לשון תקשורתית (טבלה 3).
9. הצגת הסולמות להדגמה בפרקים 4 ו-5 לאותן קטגוריות שהוכחו כניתנות לסילום.
10. התאמת המתארים לפורמט הערכה עצמית כדי להפיק גרסת מבחן שוויצרית של תלקיט השפה האירופי. הגרסה כוללת א) טבלת הערכה עצמית להאזנה, דיבור, אינטראקציה בעל פה, הפקה דבורה, וכתובה (טבלה 2); ב) רשימת בדק להערכה עצמית לכל אחת מרמות הייחוס המשותפות.
11. כנס סיכום שבו הוצגו תוצאות המחקר, דנו בחוויות השימוש בתלקיט, והציגו לפני המורים את רמות הייחוס המשותפות.

תוצאות

דירוג מתארים למיומנויות שונות ולסוגים שונים של כשירויות (לשונית, פרגמטית, חברתית-תרבותית) נעשה מורכב יותר עקב השאלה האם הערכות אלו של המאפיינים השונים יתחברו לכדי ממד מזדה אחד. בעיה זו לא נגרמה בגלל מודל רש ואינה מוגבלת אך ורק לו. היא מופיעה בכל ניתוח סטטיסטי. עם זאת, מודל רש סלחני פחות במקרה שמתעוררת בעיה. נתונים ממבחנים, מהערכות מורים ומהערכות עצמיות עלולים להתנהג אחרת בעניין זה. לגבי הערכות מורים, חלק מהקטגוריות בפריקט זה היו מוצלחות פחות, והיה צורך להוריד אותן מהניתוח כדי להבטיח את דיוק התוצאות. בין הקטגוריות שהורדו ממאגר המתארים המקורי היו:

א. מתארים של כשירות חברתית-תרבותית

מתארים אשר תיארו במובהק כשירויות חברתיות-תרבותיות וסוציו-לשוניות. לא ברור עד כמה בעיה זו נוצרה (א) מכך שזו תכונה נפרדת מבקאות לשונית; (ב) ממתארים מעורפלים יחסית שזוהו בסדנאות כבעייתיים; (ג) מתגובות לא עקביות של מורים שאין להם הידע הדרוש על תלמידיהם. בעיה זו הורחבה למתארים של יכולת לקרוא ולהעריך ספרות.

ב. מתארים הקשורים לעבודה

מתארים אשר ביקשו מהמורים לשער בנוגע לפעילויות (שלרוב קשורות לעבודה) מעבר לאלו שבהן יכלו להבחין במישרין בכיתה, למשל תקשורת בטלפון; השתתפות בפגישות רשמיות; הצגת מצגות רשמיות;

כתיבת דוחות וחיבורים; התכתבות רשמית. זאת למרות העובדה שמגזר המבוגרים ומגזר התעסוקה היו מיוצגים היטב.

ג. מתארים המייצגים תפיסה שלילית

מתארים המתייחסים לצורך בפיסוט; הצורך בחזרה או בהבהרה, שהם מושגים שליליים במרומז. היבטים אלו עבדו טוב יותר בתור תנאים בתוך הצהרות המנוסחות באופן חיובי, למשל:

מסוגל להבין באופן כללי דיבור ברור ותקני בנושאים מוכרים המופנים אליו, בתנאי שהוא יכול לבקש מבן-השיח לחזור או לנסח מחדש מפעם לפעם.

התברר שמבחינת המורים, קריאה נמצאת בממד מדידה נפרד מאינטראקציה והפקה בעל פה. עם זאת, תכנון איסוף הנתונים אפשר לסלם את הקריאה בנפרד ואז לכייל את סולם הקריאה עם הסולם הכללי לאחר האירוע. כתיבה לא הייתה דגש מרכזי של המחקר, והמתארים להפקה כתובה שנכללו בפרק 4 פותחו בעיקר מתוך אלה של ההפקה בעל פה. ואולם, היציבות הגבוהה יחסית של ערכי הסולם למתארי הקריאה והכתיבה שנלקחו מהמהא"ם, שדווחה הן על-ידי DIALANG והן על-ידי ALTE (ראו נספחים ג ו-ד, בהתאמה), רומזת כי הגישות שננקטו כלפי קריאה וכתיבה היו אפקטיביות במידה סבירה.

הסיבוכים בקטגוריות לעיל קשורים כולם לנושא של סילום חד-ממדי לעומת רב-ממדי. רב-ממדיות מתגלה בדרך נוספת בכל הנוגע לבקיות של אוכלוסיית הלומדים הנדונה. היו כמה מקרים שבהם רמת הקושי של המתאר הייתה תלויה במגזר החינוכי הנדון. למשל, מורים קבעו כי למתחילים בוגרים קל הרבה יותר להתמודד עם משימות "אמיתיות" מאשר לתלמידים בני 14. אינטואיטיבית, זה נשמע נכון. שוני כזה ידוע בשם "תפקוד דיפרנציאלי של פריט" (DIF - Differential Item Function). במידה שבה זה היה ישים, הייתה הימנעות ממתארים שהפגינו DIF בזמן הרכבת סיכומי רמות הייחוס המשותפות שהוצגו בטבלאות 1 ו-2 שבפרק 3. היו מעט מאוד אפקטים משמעותיים משפת היעד, ולא היו כלל משפת האם, חוץ מהסברה שמורים שהם דוברים ילידים עלולים לפרש בחומרה רבה יותר את המונח "הבנה" ברמות המתקדמות, בפרט בכל הנוגע לספרות.

ניצול

המתארים להדגמה בפרקים 4 ו-5, (א) מוקמו ברמה שבה אותו מתאר עצמו כויל באופן אמפירי במחקר, או (ב) נכתבו על-ידי חיבור מחדש של מרכיבים ממתארים שכוילו לאותו שלב (בשביל קטגוריות דוגמת **הודעות לציבור** שלא נכללו בסקר המקורי), או (ג) נבחרו על בסיס התוצאות של השלב האיכותני (סדנאות), או (ד) נכתבו במהלך שלב הפרשנות כדי לסתום פער בתת-הסולם שכויל באופן אמפירי. הנקודה האחרונה מתייחסת כמעט לגמרי ל**שליטה**, שלגביה נכללו מעט מאוד מתארים במחקר.

מעקב

פרויקט לאוניברסיטת באזל בשנים 1999-2000 עיבד מתארים של המהא"ם לשם תכנון כלי להערכה עצמית בנושא קבלה לאוניברסיטה. הוספו גם מתארים לכשירות סוציו-לשונית ולכתיבת סיכומים בהקשר אקדמי. המתארים החדשים סולמו לרמות המהא"ם תוך שימוש באותה המתודולוגיה ששימשה בפרויקט המקורי, ונכללים במהדורה זו של המהא"ם. לערכי הסולם של מתארי המהא"ם נמצא מתאם של 0.899 בין ערכי הסולם המקוריים ובין הערכים במחקר זה.

מראי מקום

- 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.
- Forthcoming: 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.
- Forthcoming: 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, G. and North, B. 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.

המתארים במהא"ם

נוסף על הטבלאות המשמשות בפרק 3 לסיכום רמות הייחוס המשותפות, מתארים להדגמה משולבים בפרקים 4 ו-5 באופן הזה:

מסמך ב1 – סולמות להדגמה בפרק 4: פעילויות תקשורת

ק ל י ט ה	דבורה	● הבנת שמיעה כללית ● הבנת אינטראקציה בין דוברים ילידים ● האזנה בתור קהל בהופעה חיה ● הקשבה להודעות לציבור ולהוראות ● האזנה לרדיו ולהקלטות שמע
	שמייעתית / חזותית	● צפייה בטלוויזיה ובסרטים
	כתובה	● הבנת קריאה כללית ● קריאת התכתבות ● קריאה לשם התמצאות ● קריאה לשם מידע וויכוח ● קריאת הוראות
א י נ ט ר א ק צ י ה	דבורה	● אינטראקציה דבורה כללית ● הבנה במהלך אינטראקציה ● הבנת דוברים ילידים המשתתפים בשיחה ● שיחה ● דיון לא רשמי ● דיון רשמי (פגישות) ● שיתוף פעולה מוכוון מטרה ● קבלת סחורות ושירותים ● חילופי מידע ● לראיין ולהתראיין
	כתובה	● אינטראקציה כתובה כללית ● תכתובת ● פתקים, הודעות וטפסים
ה פ ק ה	דבורה	● הפקה דבורה כללית ● מונולוג מתמשך: תיאור חוויה ● מונולוג מתמשך: הצגת טיעון (למשל בוויכוח) ● הודעות ציבוריות ● פנייה לקהל
	כתובה	● הפקה כתובה כללית ● כתיבה יצירתית ● כתיבת דוחות וחיבורים

מסמך 22 – סולמות להדגמה בפרק 4: אסטרטגיות תקשורתיות

קליטה	• זיהוי אותות והסקת מסקנות
אינטראקציה	• נטילת רשות הדיבור (דיבור לפי התור) • שיתוף פעולה • בקשת הבהרות
הפקה	• תכנון • פיצוי • ניטור ותיקון

מסמך 33 – סולמות להדגמה בפרק 4: עבודה עם טקסט

טקסט	• כתיבת סיכומים בסמינרים ובהרצאות • עיבוד טקסט
------	---

מסמך 44 – סולמות להדגמה בפרק 5: כשירות לשון תקשורתית

לשונית	• טווח: טווח כללי • טווח: טווח אוצר מילים • שליטה: דיוק דקדוקי • שליטה: באוצר מילים • שליטה: פונולוגית • שליטה: אורתוגרפית
סוציו-לשונית	• סוציו-לשוני
פרגמטית	• גמישות • נטילת רשות הדיבור (לפי התור) – חוזר על עצמו • פיתוח תמה • עקביות • דיוק בהיגדים • שטף בדיבור

מסמך 5 – עקביות בכיול מתארים

המיקום בסולם שבו מופיע תוכן מסוים משקף דרגה גבוהה של עקביות. אפשר להביא נושאי שיחה בתור דוגמה. לא נכללו מתארים עבור נושאי שיחה, אך הייתה התייחסות לנושאי שיחה במתארים של קטגוריות שונות. שלוש הקטגוריות הרלוונטיות ביותר היו **לתאר ולספר סיפור**, **חילופי מידע וטווח**.

התרשימים להלן משווים את הצורה שבה מתייחסים לנושאי שיחה בשלושת התחומים האלה. אף שתוכן שלושת התרשימים אינו זהה, ההשוואה ממחישה רמה ניכרת של עקביות, המשתקפת לאורך מערך המתארים המכילים. ניתוח מסוג זה היווה את הבסיס להפקת מתארים לקטגוריות אשר לא נכללו בסקר המקורי (למשל הודעות לציבור) על-ידי הרכבה מחדש של מרכיבי המתארים.

לתאר ולספר סיפור:					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
היכן הם גרים	- אנשים, הופעה - רקע, עבודה - מקומות ותנאי מגורים - חפצים, חיות מחמד, רכוש - אירועים ופעילויות - דברים שאוהב / לא אוהב - תכניות / סידורים - הרגלים / שגרות - ניסיון אישי	- עלילה של ספר / פרטים בסרטים - חוויות - תגובות לשניהם - חלומות, תקוות, שאיפות - לספר סיפור		תיאור ברור ומפורט של נושאים מורכבים	

חילופי מידע:					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
- עצמו ואחרים - בית - זמן	- פשוט, שגרת, ישיר - מוגבל, עבודה וזמן פנוי	- הוראות הגעה והוראות פשוטות - תחביבים, הרגלים, שגרות - פעילויות עבר	הוראות מפורטות	מידע עובדתי מצטבר בנושאים מוכרים בתחום כלשהו	

טווח:					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
- צרכים משותפים בסיסיים - הישרדות פשוטה / צפויה - צרכים מוחשיים פשוטים: פרטים אישיים, שגרות יומיומיות, בקשות מידע	- עסקאות יומיומיות שגרתיות - מצבים ונושאים מוכרים - מצבים יומיומיים בעלי תוכן צפוי	רוב הנושאים הרלוונטיים לחיי יומיום: משפחה, תחביבים, תחומי עניין, עבודה, נסיעות, אירועי היום			

מסמך ב6 – סולמות של בקיאות שפה המשמשים כמקורות

סולמות הוליסטיים של בקיאות דבורה כללית

- 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

סולמות לפעילויות תקשורתיות שונות

- 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

סולמות לארבע המיומנויות

- 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)

סולמות דירוג להערכה בעל פה

- 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

מסגרות של תוכן תכניות לימודים ושל קריטריונים להערכה לשלבים של הישגים פדגוגיים

- 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

נספח ג: סולמות DIALANG

נספח זה מכיל תיאור של מערכת DIALANG להערכת שפה, שהיא יישום למטרות אבחון של מסגרת ההתייחסות האירופית המשותפת לשפות (מהא"ם). הדגש כאן הוא על הצהרות להערכה עצמית המשמשות במערכת ועל מחקר הכיול שנעשה עליהן כחלק מפיתוח המערכת. נוסף על כך נכללו שני סולמות תיאוריים הקשורים זה לזה והמבוססים על המהא"ם. הם משמשים בדיווח ובהסבר של תוצאות האבחון ללומדים. המתארים בפרויקט זה סולמו וכיילו לרמות המהא"ם בעזרת שיטה 12 (מודל רש) המתוארת בסוף נספח א.

פרויקט DIALANG

מערכת ההערכה של DIALANG

DIALANG היא מערכת הערכה המיועדת ללומדי שפה הרוצים לקבל מידע אבחוני לגבי בקיאותם. יישום פרויקט DIALANG נעשה בתמיכתה הכלכלית של הנציבות האירופית, הנציב לחינוך ותרבות (פרויקט "סוקרטס", (LINGUA, action 4).

המערכת מורכבת מהערכה עצמית, מבחני שפה ומשוב, שכולם זמינים ב-14 שפות אירופיות: דנית, הולנדית, אנגלית, פינית, צרפתית, גרמנית, יוונית, איסלנדית, אירית, איטלקית, נורבגית, פורטוגלית, ספרדית ושוודית. פרויקט DIALANG מופץ דרך האינטרנט ללא תשלום.

מסגרת ההערכה של DIALANG והסולמות המתארים המשמשים לדיווח התוצאות למשתמשים מבוססים ישירות על המהא"ם. הצהרות ההערכה העצמית המשמשות ב-DIALANG נלקחו גם הן מהמהא"ם והותאמו לצרכים המיוחדים של המערכת כאשר היה צורך.

מטרת DIALANG

DIALANG מיועדת למבוגרים הרוצים לדעת מה רמת הבקיאות הלשונית שלהם, ולקבל משוב בנוגע לנקודות החוזק והחולשה בבקיאות שלהם. המערכת גם מעניקה ללומדים עצות לשיפור מיומנויות השפה שלהם, ויתרה מכך, היא מנסה להעלות את המודעות שלהם ללמידת שפה ולבקיאות בשפה. המערכת איננה מנפיקה הסמכות.

המשתמשים העיקריים של המערכת יהיו לומדים פרטניים הלומדים שפות באופן עצמאי או בקורסי שפה רשמיים. עם זאת, גם מורים לשפה עשויים לגלות שהרבה ממאפייני המערכת שימושיים להם.

תהליך ההערכה ב-DIALANG

תהליך ההערכה ב-DIALANG מורכב מהשלבים הבאים:

1. בחירת השפה שבה מועבר המבחן (מתוך 14 אפשרויות)
2. הרשמה
3. בחירת השפה הנבחנת (מתוך 14 אפשרויות)
4. מבחן קביעת גודל אוצר מילים
5. בחירת המיומנות (קריאה, האזנה, כתיבה, אוצר מילים, מבנים)
6. הערכה עצמית (רק בקריאה, האזנה וכתיבה)
7. המערכת מעריכה מראש את יכולות הלומד
8. מועבר מבחן ברמת הקושי המתאימה
9. משוב

עם כניסתם למערכת, הלומדים בוחרים ראשית כול את השפה שבה הם מבקשים לקבל הדרכה ומשוב. לאחר ההרשמה, הלומדים מקבלים מבחן מיקום האומד בין היתר את גודל אוצר המילים שלהם. לאחר שבחרו את

המיומנות שעליה הם רוצים להיבחן, מוצגות לפנייהם כמה הצהרות של הערכה עצמית לפני שהם ניגשים למבחן שנבחר. הצהרות הערכה עצמית אלו מקיפות את המיומנות הנדונה, ועל הלומדים להחליט אם הם מסוגלים לבצע את הפעילות המתוארת בכל הצהרה. ההערכה העצמית אינה זמינה עבור שני התחומים הנוספים שפריקט ה-DIALANG מעריך – אוצר מילים ומבנים – משום שלא קיימות הצהרות מקור במהא"ם. לאחר המבחן, כחלק מהמשוב, ייאמר ללומדים אם רמת הבקיאות שהם העריכו לגבי עצמם שונה מרמת הבקיאות שהמערכת קבעה עבורם על בסיס ביצועיהם במבחן. ללומדים ניתנת גם הזדמנות לבחון סיבות אפשריות לחוסר ההתאמה בין ההערכה העצמית לבין תוצאות המבחן, בחלק הנקרא "הסברי המשוב".

מטרת ההערכה העצמית ב-DIALANG

הצהרות הערכה עצמית משמשות במערכת ה-DIALANG לשתי מטרות. ראשית, הערכה עצמית נחשבת פעילות חשובה בפני עצמה. התפיסה היא שהיא מעודדת למידה עצמאית, נותנת ללומדים שליטה רבה יותר בתהליך הלמידה שלהם ומגבירה את המודעות שלהם לתהליך הלמידה.

המטרה השנייה של ההערכה העצמית ב-DIALANG היא "טכנית" יותר: המערכת משתמשת במבחן מיקום על-פי גודל אוצר המילים ותוצאות ההערכה העצמית כדי להעריך מראש את היכולת של הלומדים, ואז מכוונת אותם לעבר המבחן שרמת הקושי בו תואמת באופן הטוב ביותר את הרמה שלהם.

סולמות ההערכה העצמית של DIALANG

מקור

רוב הצהרות ההערכה העצמית המשמשות ב-DIALANG לקוחות מהגרסה האנגלית של המהא"ם (טיוטה 2, 1996). מבחינה זו, DIALANG היא יישום ישיר של המהא"ם למטרות הערכה.

פיתוח איכותני

קבוצת העבודה של DIALANG על הערכה עצמית¹ סקרה את כל הצהרות ההערכה העצמית המופיעות במהא"ם ב-1998 ובחרה את אלו שנראו המוחשיות, הברורות והפשוטות ביותר. כמו כן היא בחנה את התוצאות האמפיריות לגבי ההצהרות של נורת' (2000/1996). מעל מאה הצהרות נבחרו לקריאה, להאזנה ולכתיבה. נבחרו גם הצהרות על דיבור, אך מכיוון שדיבור אינו חלק ממערכת DIALANG הנוכחית, הן לא נכללו במחקר האימות המתואר להלן ולכן אינן מוצגות בנספח זה.

ניסוח ההצהרות שונה מ"מסוגל ל..." ל-"אני מסוגל ל..." משום שהן נועדו לשימוש להערכה עצמית ולא להערכה על-ידי מורים. חלק מההצהרות שונו כדי לפשט אותן עוד ולהתאימן למשתמשי המטרה. כמו כן, כאשר לא היה די חומר במהא"ם שממנו היה אפשר לשאוב, פותחו כמה הצהרות חדשות (ההצהרות החדשות מופיעות בטבלאות בכתב נטוי). כל ההצהרות נבחנו על-ידי ד"ר בריאן נורת', מחבר ההצהרות במהא"ם, ועל-ידי קבוצה של ארבעה מומחים לבחינות ולהוראת שפה, לפני שהוסכם על הניסוח הסופי שלהן.

תרגום

מערכת ה-DIALANG היא מערכת רב-לשונית, ולכן הצהרות ההערכה העצמית תורגמו מאנגלית ל-13 השפות האחרות. התרגום היה לפי תהליך מוסכם. הוסכם על הנחיות לגבי התרגום וההתנהלות. המובנות ללומדים היה הקריטריון האיכותני הראשי. בשלב ראשון, שניים או שלושה מומחים בכל שפה תרגמו את ההצהרות לשפתם באופן עצמאי, ולאחר מכן נפגשו כדי לדון בהבדלים ולהסכים על כולם. התרגומים הועברו לקבוצת ההערכה העצמית, שלחברה הייתה הבקיאות הלשונית המאפשרת להם לעשות בחינה נוספת לאיכות התרגומים בתשע שפות. המתרגמים היו מעורבים בתהליך, וכל שאלה בנוגע לניסוח הועלתה ונדונה, עד שהוסכם על השינויים.

1 הקבוצה כללה את אלכס טיסדייל (יושב ראש), נאוס פיגוארס, ארי הוהטה, פליאנקה קפטנייבה, מטס אוסקרסון וסאולי טקלה.

כיוול הצהרות ההערכה העצמית

עד כה ערך פרויקט DIALANG מחקר כיוול אחד על הצהרות ההערכה העצמית (כיוול הוא תהליך שבו רמת הקושי של פריטים, הצהרות וכו' נקבעת באופן סטטיסטי וניתן להרכיב מהם סולם). הכיוול התבסס על מדגם של 304 נבחנים (מערך מבחן שלם), אשר בנוסף נבחנו בכמה מבחני DIALANG בשפה הפינית. הצהרות ההערכה העצמית הוצגו להם בשוודית (ל-250 נבחנים אשר שפת אמם היא שוודית) או באנגלית. כמו כן, רוב הנבחנים יכלו להיעזר בגרסה הפינית של ההצהרות.²

ניתוח הנתונים נעשה בעזרת תוכנת OPLM (Verhelst et al. 1985; Verhelst and Glass 1995).³ תוצאות הניתוח היו טובות מאוד: מעל 90% מההצהרות ניתנו לסילום (כלומר "התאימו" למודל הסטטיסטי שבו השתמשו). שלושת הסולמות של הערכה עצמית שנבנו על בסיס כיוול ההצהרות היו הומוגניים מאוד, כפי שעולה ממדדי המהימנות הגבוהים (נוסחת אלפא קרונברך): 0.91 לקריאה, 0.93 להאזנה ו-0.94 לכתיבה.⁴

מחקרי כיוול דומים ייערכו כאשר יחל פיילוט של 13 השפות הנוספות, בהתאם לגישה שפותחה על-ידי קבוצת ניתוח הנתונים. אלו יראו באיזו מידה אפשר לשחזר את התוצאות המצוינות של המחקר הראשון והאם כמה מההצהרות נוטות להיות טובות יותר מהאחרות באופן עקבי למטרות של הערכה עצמית.

אף-על-פי שמחקר הכיוול הראשון הוא רק מחקר אחד, חשוב לציין כי הוא מעיד על האיות של יותר מגרסה שפה אחת של הצהרות ההערכה העצמית של DIALANG. זאת משום שרוב הלומדים שנחקרו יכלו לבחור כל אחת משלוש הגרסאות, ואפילו את כולן (שוודית, אנגלית או פינית) בזמן השלמת החלק של ההערכה העצמית, אף שרובם כנראה הסתמכו על הגרסה השוודית. בגלל תהליך התרגום המדוקדק נוכל להניח בבטחה כי הצהרות ההערכה העצמית הן לרוב מקבילות בכל השפות – הנחה שכמובן תיבחן כחלק ממחקרי הכיוול האחרים.

עדות נוספת לאיות סולמות ההערכה העצמית של DIALANG – ולסולמות המהא"ם – הושגה על-ידי ד"ר קפטנייבה באמצעות בדיקת המתאם בין ערכי הקושי של ההצהרות במחקר זה ובין הערכים של אותן הצהרות שהושגו על-ידי נורת' (2000/1996) בהקשר אחר. נמצא כי המתאם היה גבוה מאוד (0.83) או אפילו 0.897, אם מוציאים הצהרה אחת בעלת התנהגות מוזרה.

מסמך C1 מציג את 107 הצהרות ההערכה העצמית לקריאה, להאזנה ולכתיבה אשר שרדו את מחקר הכיוול שנערך על נתונים פיניים. ההצהרות בכל טבלה סודרו לפי רמת הקושי, מהקל אל הקשה. הצהרות שלא נלקחו מהמהא"ם מסומנות בכתב נטוי.

סולמות DIALANG אחרים המבוססים על המהא"ם

נוסף על הצהרות ההערכה העצמית, ה-DIALANG משתמשת בשתי מערכות של סולמות מתארים המבוססים על המהא"ם. הסולמות עוסקים בקריאה, בכתיבה ובהאזנה:

- הגרסה המתומצתת יותר מלווה את ציוני המבחן,
- הגרסה הנרחבת יותר היא חלק מהמשוב המייעץ.

סולמות מתומצתים

פרויקט DIALANG משתמש בסולמות המתומצתים הכלליים לקריאה, לכתיבה ולהאזנה לשם דיווח ציונים במערכת ה-DIALANG. כאשר לומדים מקבלים משוב על ביצועיהם, הם מקבלים ציון מ-A1 עד ל-C2 בסולם המהא"ם. משמעות הציון מוסברת בעזרת סולמות המתארים האלו. הסולמות תוקפו בהקשר של ה-DIALANG

2 המחקר נערך במרכז היישומי ללימודי שפות באוניברסיטת גיוואסקילה, שהיה מרכז התיאום של הפרויקט בשנים 1999-1996. המחקר בוצע על-ידי קבוצת העבודה לניתוח נתונים שחבריה היו פליאנקה קפטנייבה (יו"ר), נורמן וורהלסט, סאולי טקלה, גון די גונג וטימו טורמקנגס. מרכז התיאום בשלב השני של פרויקט DIALANG הוא באוניברסיטת החופשית של ברלין.

3 OPLM הוא הרחבה של מודל רש, המאפשר לפריטים להיות שונים בפרמטר ההבחנה. ההבדל בינו לבין מודל בעל שני פרמטרים הוא שהפרמטרים של ההבחנה אינם מוערכים אלא מוכנסים למחשב כערכים קבועים ידועים.

4 כאשר ההצהרות כוילו יחד, ההלימה של מודל הנתונים הגלובלי היתה גם כן טובה מאוד ($p=0.26$). ההלימה הסטטיסטית לכיוול על בסיס מיומנות היתה טובה גם היא ($p=0.10$ לקריאה, 0.84 לכתיבה ו-0.78 להאזנה).

על-ידי 12 שופטים מומחים שנתבקשו לשייך כל הצהרה לאחת משש רמות. בשלב השני, סולמות הדיווח הכלליים האלה שימשו את השופטים המומחים להקצאת כל פריט במבחני ה-DIALANG בפינית לרמה במהא"ם. הסולם מבוסס על טבלה 2 של המהא"ם. התיאורים שונו מעט, בדומה להצהרות ההערכה העצמית. הסולמות מוצגים במסמך C2.

משוב מייעץ

החלק של המשוב המייעץ במערכת ההערכה משתמש בסולמות המכילים תיאורים נרחבים יותר של בקיאות בקריאה, בכתיבה ובהאזנה. המשוב המייעץ מספק ללומדים תיאורים מפורטים יותר של היכולות הטיפוסיות של הלומדים בכל אחת מרמות המיומנות. הלומדים יכולים גם להשוות את התיאור ברמה מסוימת לתיאורים ברמות הסמוכות. סולמות מפורטים יותר אלו מבוססים גם הם על טבלה 2 של המהא"ם, אך הקתארים הורחבו עוד בעזרת חלקים אחרים במהא"ם ומקורות אחרים. סולמות אלו מוצגים במסמך C3.

לומדים המתעניינים בתוצאות המחקרים האמפיריים שצוינו כאן ימצאו מידע מפורט יותר עליהם בפרסום הקרוב של טקלה וקפטניבה. למידע נוסף על המערכת בכללה והמשוב שהיא מעניקה, עיינו אצל הוהתה, לואומה, אוסקרסון, סאגאוורה, טקלה וטיסדייל (עומד להתפרסם).

מקורות

- Huhta, A., Luoma, S., Oscarson, M., Sajavaara, K., Takala, S. and Teasdale, A. (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 Kaftandjieva, F. (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., Glass, C. and Verstralen, H. (1985). One-Parameter Logistic Model: OPLM. Arnhem: CITO.
- Verhelst, N. and Glass, C. (1995). The One-Parameter Logistic Model. In G. Fisher and I. Molenaar (eds.) Rasch Models: Foundations, Recent Developments and Applications. New York: Springer-Verlag. 215-237.

מסמך c1 – הצהרות הערכה עצמית של DIALANG

רמת מהא"ם	קריאה
A1	אני מסוגל להבין את הרעיון הכללי של טקסטים פשוטים של מידע, ותיאורים קצרים ופשוטים, במיוחד אם הם מכילים תמונות המסייעות להבנת הטקסט.
A1	אני מסוגל להבין טקסטים מאוד קצרים ופשוטים, תוך חיבור שמות, מילים וביטויים בסיסיים מוכרים, למשל על-ידי קריאה חוזרת של חלק מהטקסט.
A1	אני מסוגל לעקוב אחרי הוראות כתובות פשוטות וקצרות, במיוחד אם הן מכילות תמונות.
A1	אני מסוגל לזהות שמות, מילים וביטויים פשוטים מאוד ומוכרים בהודעות קצרות במצבים היומיומיים הנפוצים ביותר.
A1	אני מסוגל להבין הודעות קצרות ופשוטות, למשל על גבי גלויות.
A2	אני מסוגל להבין טקסטים קצרים ופשוטים המכילים את המילים הנפוצות ביותר, כולל מספר מילים בין-לאומיות משותפות.
A2	אני מסוגל להבין טקסטים קצרים ופשוטים הכתובים בשפה יומיומית נפוצה.
A2	אני מסוגל להבין טקסטים קצרים ופשוטים הקשורים לעבודתי.
A2	אני מסוגל למצוא מידע ספציפי בחומר יומיומי פשוט דוגמת פרסומות, עלונים, תפריטים ולוחות זמנים.
A2	אני מסוגל לזהות מידע ספציפי בחומר כתוב פשוט דוגמת מכתבים, עלונים וכתבות עיתון קצרות המתארות אירועים.
A2	אני מסוגל להבין מכתבים אישיים קצרים ופשוטים.
A2	אני מסוגל להבין מכתבים ופקסים שגרתיים בנושאים מוכרים.
A2	אני מסוגל להבין הוראות פשוטות לגבי מכשירים שבהם נתקלים בחיי היומיום, כמו טלפון ציבורי.
A2	אני מסוגל להבין שלטים והודעות יומיומיות במקומות ציבוריים דוגמת רחובות, מסעדות, תחנות רכבת ומקומות עבודה.
B1	אני מסוגל להבין טקסטים ברורים בנושאים הקשורים לתחומי העניין שלי.
B1	אני מסוגל למצוא ולהבין מידע כללי הדרוש לי בחומר יומיומי דוגמת מכתבים, עלונים ומסמכים רשמיים קצרים.
B1	אני מסוגל לחפש במסמך אחד ארוך או בכמה מסמכים קצרים כדי למצוא מידע ספציפי הדרוש לי להשלמת משימה.
B1	אני מסוגל לזהות נקודות משמעותיות בכתבות עיתון ברורות בנושאים מוכרים.
B1	אני מסוגל לזהות את המסקנות העיקריות בטקסטים עיוניים הכתובים באופן ברור.
B1	אני מסוגל לזהות את קו הטיעון הכללי בטקסט, אם כי לא תמיד בפירוט.
B1	אני מסוגל להבין תיאור של אירועים, רגשות ורצונות במכתבים אישיים ברמה המאפשרת לי להתכתב עם ידידים או מכרים.
B1	אני מסוגל להבין הוראות הפעלה של מכשירים הכתובות באופן ברור וישיר.
B2	אני מסוגל לקרוא התכתבות הקשורה לתחומי העניין שלי ולהבין בקלות את התוכן החיוני.
B2	אני מסוגל להבין כתבות מקצועיות שמחוץ לתחום ההתמחות שלי, בתנאי שאני יכול להשתמש במילון כדי לאמת הבנה של מונחים.
B2	אני מסוגל לקרוא סוגים רבים של טקסט בקלות במהירויות שונות ובדרכים שונות לפי מטרת הקריאה שלי ולפי סוג הטקסט.
B2	יש לי אוצר מילים נרחב בקריאה, אך לפעמים אני מתקשה עם מילים וביטויים נפוצים פחות.
B2	אני מסוגל לזהות במהירות את התוכן והרלוונטיות של ידיעות, כתבות ודוחות חדשותיים בטווח רחב של נושאים מקצועיים, ולהחליט אם כדאי לבחון אותם יותר מקרוב.
B2	אני מסוגל להבין כתבות ודוחות הקשורים לבעיות עכשוויות, שבהם הכותבים נוקטים עמדות או גישות מסוימות.

C1 C1	אני מסוגל להבין כל תכתובת תוך שימוש במילון לפעמים. אני מסוגל להבין בפרוטרוט הוראות ארוכות ומורכבות למכונה או לתהליך חדשים, גם מחוץ לתחום ההתמחות שלי, אם תתאפשר לי קריאה חוזרת של חלקים קשים.
C2	אני מסוגל להבין ולתרגם כמעט את כל סוגי השפה הכתובה, כולל כתבים מופשטים, מורכבים מבחינה מבנית, או כתבים ספרותיים ולא-ספרותיים בשפה מאוד מדוברת ולא רשמית.

רמת מהא"ם	כתיבה
A1 A1 A1 A1 A1 A1	אני מסוגל לכתוב הודעות פשוטות לחברים. אני מסוגל לתאר היכן אני מתגורר. אני מסוגל למלא טפסים עם פרטים אישיים. אני מסוגל לכתוב ביטויים ומשפטים פשוטים ועצמאיים. אני מסוגל לכתוב גלויה פשוטה וקצרה. אני מסוגל לכתוב מכתבים והודעות קצרים בעזרת מילון.
A2 A2 A2 A2 A2 A2 A2	אני מסוגל לתת תיאורים קצרים ובסיסיים של אירועים ופעילויות. אני מסוגל לכתוב מכתבים אישיים פשוטים מאוד המבטאים תודה והתנצלות. אני מסוגל לכתוב הודעות ופתקים קצרים ופשוטים המתייחסים לעניינים של חיי יומיום. אני מסוגל לתאר תכניות וסידורים. אני מסוגל להסביר מה אני אוהב או לא אוהב לגבי דבר-מה. אני מסוגל לתאר את משפחתי, תנאי מגוריי, השכלתי, העבודה הנוכחית או האחרונה שלי. אני מסוגל לתאר פעילויות בעבר וחוויות אישיות.
B1 B1 B1 B1 B1 B1 B1	אני מסוגל לכתוב דוחות קצרים מאוד המעבירים מידע שגרתי עובדתי ומונים סיבות לפעולות. אני מסוגל לכתוב מכתבים אישיים המתארים בפירוט חוויות, רגשות ואירועים. אני מסוגל לתאר פרטים בסיסיים של אירועים לא צפויים, כמו למשל תאונה. אני מסוגל לתאר חלומות, תקוות ושאיפות. אני מסוגל לכתוב הודעות המתארות פניות, בעיות וכו'. אני מסוגל לתאר עלילה של ספר או סרט ולתאר את תגובתי. אני מסוגל לתת בקצרה סיבות והסברים לדעות, לתכניות ולפעולות.
B2 B2 B2 B2	אני מסוגל להעריך רעיונות ופתרונות שונים לבעיה. אני מסוגל למזג מידע וטיעונים מכמה מקורות. אני מסוגל להרכיב רצף של טיעונים מנומקים. אני מסוגל לשער לגבי גורמים, תוצאות ומצבים היפותטיים.
C1 C1 C1 (C1 משוער) (C1 משוער)	אני מסוגל להרחיב ולתמוך באריכות בנקודות מבט, לצד נקודות משנה, סיבות ודוגמאות רלוונטיות. אני מסוגל לפתח טיעון באופן שיטתי תוך מתן דגש מתאים לנקודות משמעותיות, ותוך הצגת פרטים תומכים רלוונטיים. אני מסוגל לתת תיאורים מפורטים של נושאים מורכבים. לרוב אני מסוגל לכתוב בלי להיוועץ במילון. אני מסוגל לכתוב ברמה טובה כל כך שצריך לבדוק את השפה רק אם הנושא חשוב במיוחד.
C2 C2 (C2 משוער) (C2 משוער)	אני מסוגל לספק מבנה הגיוני מתאים ויעיל המסייע לקורא למצוא נקודות משמעותיות. אני מסוגל להפיק דוחות, מאמרים או חיבורים ברורים ומורכבים בשטף, המציגים טיעון או המבקרים הצעות או עבודות ספרותיות. אני מסוגל לכתוב עד כדי כך טוב שאין צורך שדוברים ילידים יבדקו אותי. אני מסוגל לכתוב עד כדי כך טוב שאפילו מורים לכתיבה לא יכולים לשפר את הטקסטים שלי באופן משמעותי.

האזנה	רמת מהא"ם
אני מסוגל להבין ביטויים יומיומיים המתייחסים לצרכים יומיומיים פשוטים ומוחשיים, בתנאי שהדיבור ברור, אטי ויש בו חזרות.	A1
אני מסוגל לעקוב אחרי דיבור אטי מאוד בהגייה ברורה מאוד, עם הפסקות ארוכות כדי שאספיק להבין.	A1
אני מסוגל להבין שאלות והוראות ולמלא אחר הוראות קצרות ופשוטות.	A1
אני מסוגל להבין מספרים, מחירים וזמנים.	A1
אני מסוגל להבין מספיק כדי להסתדר בחילופי דברים פשוטים ושגתיים ללא מאמץ רב מדי.	A2
לרוב אני מסוגל לזהות את נושא השיחה סביבי, אם היא מנוהלת לאט וברור.	A2
לרוב אני מסוגל להבין דיבור ברור ותקני בנושאים מוכרים, אם כי בשיחה אמיתית ייתכן שאצטרך לבקש חזרות או ניסוח מחדש.	A2
אני מסוגל להבין מספיק כדי לענות על צרכים מוחשיים בחיי היומיום, בתנאי שהדיבור ברור ואטי.	A2
אני מסוגל להבין ביטויים וניבים המתייחסים לצרכים מידיים.	A2
אני מסוגל להתמודד עם עניינים פשוטים בחנויות, בסניפי דואר ובבנקים.	A2
אני מסוגל להבין הוראות פשוטות המתייחסות להגעה מנקודה אחת לאחרת, ברגל או בתחבורה ציבורית.	A2
אני מסוגל להבין את התוכן החיוני מתוך הקלטות קצרות העוסקות בנושאים יומיומיים צפויים, כשהדיבור אטי וברור.	A2
אני מסוגל לזהות את הנקודות המרכזיות של דיווחים חדשותיים בנושאי אירועים, תאונות וכו', כאשר התוכן החזותי תומך בקריינות.	A2
אני מסוגל לקלוט את הנקודה המרכזית בהודעות קצרות, ברורות ופשוטות.	A2
אני מסוגל לנחש את משמעותן של מילים לא מוכרות מזדמנות מתוך ההקשר ולהבין את משמעות המשפט אם הנושא הנדון מוכר.	B1
לרוב אני מסוגל לעקוב אחרי הנקודות המרכזיות של דיונים ארוכים המתנהלים סביבי, בתנאי שהדיבור ברור והשפה תקינה.	B1
אני מסוגל לעקוב אחרי דיבור ברור בשיחה יומיומית, אם כי בשיחה אמיתית לפעמים אצטרך לבקש חזרות על מילים ועל ביטויים מסוימים.	B1
אני מסוגל להבין מידע עובדתי ברור לגבי נושאים יומיומיים רגילים או הקשורים לעבודה, תוך שאני מזהה הודעות כלליות ופרטים ספציפיים, בתנאי שהדיבור ברור והמבטא מוכר באופן כללי.	B1
אני מסוגל להבין את הנקודות המרכזיות של דיבור תקני בנושאים מוכרים ותדירים.	B1
אני מסוגל לעקוב אחרי הרצאה או שיחה בתחום שלי, בתנאי שהתוכן מוכר וההצגה נעשית באופן ברור ומאורגן בבהירות.	B1
אני מסוגל להבין מידע טכני פשוט, כמו למשל הוראות הפעלה לציד יומיומי.	B1
אני מסוגל להבין את תוכן המידע של רוב חומר השמע המוקלט או המשודר בנושאים מוכרים הנאמרים באופן אטי וברור יחסית.	B1
אני מסוגל לעקוב אחרי סרטים רבים שבהם הפעילות והחומר החזותי מעבירים את רוב הסיפור, ובהם הסיפור ישיר והשפה ברורה.	B1
אני מסוגל להבין את הנקודות המרכזיות בשידורים בנושאים מוכרים ונושאים בתחומי העניין שלי כאשר השפה אטית וברורה יחסית.	B1

B2 אני מסוגל להבין בפרוטרוט את מה שנאמר לי בשפה מדוברת תקנית. אני יכול לעשות את זה גם כשיש קצת רעש רקע.	
B2 אני מסוגל להבין שפה מדוברת תקנית, פנים אל פנים או בשידור, בנושאים מוכרים וגם לא מוכרים, שלרוב נתקלים בהם בחיים הפרטיים, המקצועיים או האקדמיים. רק רעשי רקע קיצוניים, מבנה לא ברור או שימוש בניבים מעלים קשיים.	
B2 אני מסוגל להבין את הרעיונות המרכזיים של דיבור מורכב בנושאים מוחשיים ומופשטים, המועברים בשפה תקנית, כולל דיונים טכניים בתחום ההתמחות שלי.	
B2 אני מסוגל להבין דיבור מתמשך וטיעונים מורכבים בתנאי שהנושא די מוכר וכיוון השיחה מוצהר בבירור על-ידי הדובר.	
B2 אני מסוגל לעקוב אחר התוכן החיוני של הרצאות, שיחות, דוחות וצורות אחרות של הצגה שנעשה בהן שימוש ברעיונות ובשפה מורכבים.	
B2 אני מסוגל להבין הודעות לציבור ומסרים בנושאים מוחשיים ומופשטים הנאמרים בשפה תקנית ובמהירות רגילה.	
B2 אני מסוגל להבין את רוב התכניות התיעודיות ברדיו ואת רוב הקלטות השמע או חומר משודר אחר המועברים בשפה תקנית, ואני מסוגל לזהות את מצב הרוח, הטון וכו' של הדובר.	
B2 אני מסוגל להבין את רוב תכניות החדשות והאקטואליה בטלוויזיה דוגמת תכניות תיעודיות, ראיונות בשידור חי, תכניות אירוח, הצגות ואת רוב הסרטים בשפה תקנית.	
B2 אני מסוגל להבין הרצאה או שיחה בתחום שלי, בתנאי שההצגה נעשית באופן ברור.	
C1 אני מסוגל לעקוב אחרי שיחה בקצב מהיר בין דוברים ילידים.	
C1 אני מסוגל להבין מספיק כדי לעקוב אחר שיחה מתמשכת בנושאים מופשטים ומורכבים מעבר לתחום ההתמחות שלי, אם כי ייתכן שאצטרך לאמת פרטים מסוימים, במיוחד אם המבטא אינו מוכר.	
C1 אני מסוגל לזהות טווח נרחב של ניבים וביטויים מקומיים, ולזהות שינויים בסגנון.	
C1 אני מסוגל להבין דיבור מתמשך גם כשאין מבנה ברור וכאשר ישנם רק רמזים לקשר בין רעיונות בלי אמירה ברורה.	
C1 אני מסוגל להבין את רוב ההרצאות, הדיונים והוויכוחים בקלות יחסית.	
C1 אני מסוגל לדלות מידע ספציפי מהודעות לציבור באיכות גרועה.	
C1 אני מסוגל להבין מידע טכני מורכב, כמו הוראות הפעלה ומפרטים למוצרים ולשירותים מוכרים.	
C1 אני מסוגל להבין טווח רחב של חומר מוקלט, כולל כמות מסוימת של שפה לא תקנית, ולזהות פרטים קטנים, כולל גישות וקשרים מרומזים בין הדוברים.	
C1 אני מסוגל לעקוב אחר סרטים המכילים מידה רבה של סלנג וביטויים אידיומטיים.	
C2 אני מסוגל להבין הרצאות ומצגות מקצועיות שיש בהן מידה רבה של צורות מדוברות, מינוחים אזוריים או טרמינולוגיה לא מוכרת.	

מסמך C2 – הסולמות (המתומצתים) הכלליים לדיווח על תוצאות DIALANG

רמת מהא"ם	קריאה
A1	מתוצאות המבחן שלך עולה כי בקריאה אתה נמצא ברמה A1 או פחות בסולם מועצת אירופה. ברמה זו אנשים מסוגלים להבין משפטים פשוטים מאוד, למשל בהודעות ופוסטרים או בקטלוגים.
A2	מתוצאות המבחן שלך עולה כי בקריאה אתה נמצא ברמה A2 בסולם מועצת אירופה. ברמה זו אנשים מסוגלים להבין טקסטים קצרים ופשוטים מאוד. הם מסוגלים למצוא מידע ספציפי שהם מחפשים בטקסטים יומיומיים פשוטים דוגמת מודעות, עלונים, תפריטים ולוחות זמנים, והם מסוגלים להבין מכתבים אישיים קצרים ופשוטים.
B1	מתוצאות המבחן שלך עולה כי בקריאה אתה נמצא ברמה B1 בסולם מועצת אירופה. ברמה זו אנשים מסוגלים להבין טקסטים המכילים שפה יומיומית או הקשורה לעבודה. הם מסוגלים להבין מכתבים אישיים שבהם מתוארים אירועים, רגשות ואיחולים.
B2	מתוצאות המבחן שלך עולה כי בקריאה אתה נמצא ברמה B2 בסולם מועצת אירופה. ברמה זו אנשים מסוגלים להבין מאמרים ודוחות בנושאים אקטואליים, שבהם נוקטים עמדה מסוימת כלפי בעיה או מביעים נקודות מבט מסוימת. הם מסוגלים להבין את רוב הסיפורים הקצרים והרומנים הפופולריים.
C1	מתוצאות המבחן שלך עולה כי בקריאה אתה נמצא ברמה C1 בסולם מועצת אירופה. ברמה זו אנשים מבינים טקסטים עובדתיים וספרותיים ארוכים ומורכבים וכן הבדלים סגנוניים. הם מסוגלים להבין שפה "מקצועית" במאמרים ובמידע טכני, גם אם הם לא בתחום התמחותם.
C2	מתוצאות המבחן שלך עולה כי בקריאה אתה נמצא ברמה C2 בסולם מועצת אירופה. ברמה זו אנשים מסוגלים לקרוא, בלי בעיות, כמעט את כל סוגי הטקסטים, כולל טקסטים מופשטים המכילים מילים ודקדוק קשים. למשל: חוברות הדרכה, מאמרים בנושאים מיוחדים, וטקסטים ספרותיים.

רמת מהא"ם	כתיבה
A1	מתוצאות המבחן שלך עולה כי בכתיבה אתה נמצא ברמה A1 בסולם מועצת אירופה. ברמה זו אנשים מסוגלים לכתוב גלויה קצרה ופשוטה, למשל כדי לשלוח איחולים לחג. הם מסוגלים למלא טפסים עם פרטים אישיים, למשל לכתוב שם, לאום וכתובת בטופס הרשמה למלון.
A2	מתוצאות המבחן שלך עולה כי בכתיבה אתה נמצא ברמה A2 בסולם מועצת אירופה. ברמה זו אנשים מסוגלים לכתוב הודעות קצרות ופשוטות בנושאים ובצרכים יומיומיים. הם מסוגלים לכתוב מכתב אישי קצר מאוד, כמו למשל להודות למישהו על משהו.
B1	מתוצאות המבחן שלך עולה כי בכתיבה אתה נמצא ברמה B1 בסולם מועצת אירופה. ברמה זו אנשים מסוגלים לכתוב טקסטים פשוטים בנושאים מוכרים או בעלי עניין אישי. הם מסוגלים לכתוב מכתבים אישיים המתארים חוויות ורשמים.
B2	מתוצאות המבחן שלך עולה כי בכתיבה אתה נמצא ברמה B2 בסולם מועצת אירופה. ברמה זו אנשים מסוגלים לכתוב טקסטים ברורים ומפורטים בטווח רחב של נושאים הקשורים לתחומי העניין שלהם. הם מסוגלים לכתוב חיבור או דוח, להעביר מידע ולהציג טיעונים בעד או נגד נקודת מבט מסוימת. הם מסוגלים לכתוב מכתב המדגיש את המשמעות האישית של אירועים וחוויות.

C1	מתוצאות המבחן שלך עולה כי בכתיבה אתה נמצא ברמה C1 בסולם מועצת אירופה. ברמה זו אנשים מסוגלים לכתוב טקסט ברור ומובנה היטב ולבטא את נקודת מבטם באריכות מסוימת. הם מסוגלים לכתוב על נושאים מורכבים במכתב, בחיבור או בדוח, תוך הדגשת הנקודות החשובות בעיניהם. הם מסוגלים לכתוב סוגי טקסט שונים בסגנון בוטח ואישי המתאים לקורא המיועד.
C2	מתוצאות המבחן שלך עולה כי בכתיבה אתה נמצא ברמה C2 בסולם מועצת אירופה. ברמה זו אנשים מסוגלים לכתוב בבירור ובשטף ובסגנון מתאים. הם מסוגלים לכתוב מכתבים, דוחות ומאמרים מורכבים בצורה המסייעת לקורא לשים לב ולזכור נקודות חשובות. הם מסוגלים לכתוב סיכומים וביקורות על טקסטים מקצועיים או ספרותיים.
רמת מהא"ם	האזנה
A1	מתוצאות המבחן שלך עולה כי בהאזנה אתה נמצא ברמה A1 או פחות בסולם מועצת אירופה. ברמה זו אנשים מסוגלים להבין ביטויים פשוטים מאוד על עצמם, על אנשים שהם מכירים ועל הדברים הסובבים אותם, כאשר מדברים איתם באופן אטי וברור.
A2	מתוצאות המבחן שלך עולה כי בהאזנה אתה נמצא ברמה A2 בסולם מועצת אירופה. ברמה זו אנשים מסוגלים להבין ביטויים ואת המילים הנפוצות ביותר על דברים החשובים להם, כמו מידע אישי ומשפחתי בסיסי מאוד, קניות, העבודה שלהם. הם מסוגלים להבין את הנקודה המרכזית בהודעות קצרות, ברורות ופשוטות.
B1	מתוצאות המבחן שלך עולה כי בהאזנה אתה נמצא ברמה B1 בסולם מועצת אירופה. ברמה זו אנשים מסוגלים להבין את הנקודות המרכזיות של שפה "תקנית" ברורה בנושאים מוכרים הקשורים לעבודה, לבית ספר, לפנאי וכו'. הם מסוגלים להבין את הנקודות המרכזיות בתכניות אקטואליה ברדיו ובטלוויזיה ובתכניות בנושאים אישיים ומקצועיים, בתנאי שהדיבור אטי יחסית וברור.
B2	מתוצאות המבחן שלך עולה כי בהאזנה אתה נמצא ברמה B2 בסולם מועצת אירופה. ברמה זו אנשים מסוגלים להבין קטעי דיבור והרצאה ארוכים יותר ולעקוב אחרי טיעונים מורכבים בתנאי שהנושא די מוכר. הם מסוגלים להבין את רוב תכניות החדשות והאקטואליה בטלוויזיה.
C1	מתוצאות המבחן שלך עולה כי בהאזנה אתה נמצא ברמה C1 בסולם מועצת אירופה. ברמה זו אנשים מסוגלים להבין שפה מדוברת גם כשהיא לא בנויה באופן ברור וכאשר מחשבות ורעיונות אינם מבוטאים באופן ישיר. הם מסוגלים להבין תכניות טלוויזיה וסרטים בלי יותר מדי מאמץ.
C2	מתוצאות המבחן שלך עולה כי בהאזנה אתה נמצא ברמה C2 בסולם מועצת אירופה. ברמה זו אנשים מסוגלים להבין כל סוג של שפה מדוברת, בין שהם שומעים אותה ישירות ובין שדרך התקשורת. הם גם מסוגלים להבין דוברים ילידים המדברים מהר, אם ניתן להם זמן להתרגל למבטא.

מסמך C3 – הסולמות המתאריים המורחבים המשמשים במשוב המייעץ של DIALANG

קריאה			
B1	A2	A1	
טקסטים עובדתיים ישירים בנושאים הקשורים לתחומי העניין שלי. תוכן יומיומי, כמו מכתבים, עלונים ומסמכים רשמיים קצרים. מאמרי עיתון ישירים בנושאים מוכרים ותיאורי אירועים. טקסטים עיוניים הכתובים באופן ברור. מכתבים אישיים המביעים רגשות ואיחולים. הוראות הפעלה הכתובות בבירור.	טקסטים בנושאים מוכרים ומוחשיים. טקסטים קצרים ופשוטים, כמו מכתבים ופקסים אישיים ועסקיים שגרתיים, רוב השלטים וההודעות ביומיום, דפי זהב, מודעות.	טקסטים קצרים ופשוטים מאוד, בדרך כלל תיאורים קצרים ופשוטים, במיוחד אם הם מכילים תמונות. הוראות כתובות קצרות ופשוטות, כמו גלויות פשוטות, הודעות פשוטות.	אילו סוגי טקסט אני מבין
מבין שפה ישירה ועובדתית. מבין טיעונים כלליים הכתובים בבהירות (אך לא דווקא את כל הפרטים). מבין הוראות ברורות. מוצא מידע כללי הדרוש לי בחומר יומיומי. מאתר מידע ספציפי על-ידי חיפוש בטקסט אחד ארוך או בכמה טקסטים שונים.	מבין טקסטים פשוטים וקצרים. מוצא מידע ספציפי בחומר יומיומי פשוט.	שמות, מילים וביטויים קצרים מוכרים.	מה אני מבין
יכולת לזהות מסקנות עיקריות ולעקוב אחרי טיעון, מוגבלת לטקסטים ברורים.	מוגבל בעיקר לשפה יומיומית רגילה ולשפה הקשורה לעבודה.	ביטוי אחד כל פעם, תוך קריאה חוזרת של הטקסט.	תנאים ומגבלות

C2	C1	B2
טווח נרחב של טקסטים ארוכים ומורכבים – למעשה כל סוגי השפה הכתובה. כתבים מופשטים, מורכבים מבחינה מבנית, או כתבים ספרותיים או לא-ספרותיים בסגנון מדובר מאוד.	טווח נרחב של טקסטים ארוכים ומורכבים מהחיים החברתיים, המקצועיים או האקדמיים. הוראות מורכבות של מכונה חדשה ולא מוכרת או תהליך שמחוץ לתחום שלי.	תכתובת הקשורה לתחום העניין שלי. טקסטים ארוכים יותר, כולל מאמרים מקצועיים מחוץ לתחום שלי ומקורות מקצועיים במיוחד בתחום שלי. מאמרים ודוחות על בעיות אקטואליה בעלי נקודות מבט מסוימות.
מבין דקויות סגנון ומשמעות הנאמרות באופן מרומוז וישיר.	מזהה דקויות של פרטים כולל גישות ודעות שאינן מוצהרות במפורש. מבין באופן מפורט טקסטים מורכבים, כולל דקויות של פרטים, גישות ודעות (ראו תנאים ומגבלות).	ההבנה מסתייעת באוצר מילים רחב בקריאה. קושי בביטויים ובניבים מוכרים פחות ובטרמינולוגיה. מבין את המשמעות החיונית של תכתובת בתחום שלי, ומאמרים מקצועיים שמחוץ לתחום שלי (בעזרת מילון). משיג מידע, רעיונות ודעות ממקורות מקצועיים מאוד בתחום שלי. מאתר פרטים רלוונטיים בטקסטים ארוכים.
מגבלות מועטות – מסוגל להבין ולפרש את כמעט כל סוגי השפה הכתובה. ייתכן שאוצר מילים וביטויים מאוד יוצאי דופן או עתיקים לא יהיו מוכרים, אך רק לעתים נדירות זה פוגע בהבנה.	מבין פרטים של טקסטים מורכבים בדרך כלל רק אם יש קריאה חוזרת של קטעים קשים. משתמש במילון מדי פעם.	הטווח והסוג של הטקסט הם מגבלה שולית – מסוגל לקרוא סוגים שונים של טקסט במהירויות שונות ובאופנים שונים, תלוי במטרה ובסוג הטקסט. נדרש מילון לטקסטים מקצועיים יותר או לא מוכרים.

כתיבה			
B1	A2	A1	
מסוגל לכתוב טקסט רצוף ומובן שיש בו קישור בין גורמים.	לרוב קטעי כתיבה קצרים ופשוטים. לדוגמה: מכתבים אישיים פשוטים, גלויות, הודעות, פתקים, טפסים.	קטעי כתיבה קצרים מאוד: מילים בודדות ומשפטים בסיסיים קצרים ביותר. למשל הודעות קצרות, פתקים, טפסים וגלויות.	אילו סוגי טקסט אני יכול לכתוב
מסוגל להעביר מידע פשוט לחברים, לאנשי שירות וכו' המופיעים בחיי היומיום. מסוגל להעביר נקודות ברורות באופן מקיף. מסוגל לכתוב חדשות, לבטא מחשבות בנושאים מופשטים או נושאים תרבותיים כמו סרטים, מוזיקה וכו'. מסוגל לתאר חוויות, רגשות ואירועים בפירוט מסוים.	הטקסטים מתארים בדרך כלל צרכים מידיים, אירועים אישיים, מקומות מוכרים, תחביבים, עבודה וכו'. הטקסטים לרוב מורכבים ממשפטים קצרים ובסיסיים. מסוגל להשתמש במילות הקישור הנפוצות ביותר (למשל "ו", "אבל", "בגלל") לקישור בין משפטים כדי לכתוב סיפור או לתאר משהו כרשימת נקודות.	מספרים ותאריכים, שם, לאום, כתובת ושאר פרטים אישיים הדרושים במילוי טפסים פשוטים בזמן נסיעה. משפטים קצרים ופשוטים המחוברים במילות קישור כמו "ו" או "אז".	מה אני יכול לכתוב
טווח הטקסטים יכול להיות מוגבל לכאלו המוכרים ונפוצים יותר, למשל תיאור דברים וכתיבה על רצף פעולות. אבל יש קושי למשל בכתיבת טיעונים ועמדות מנוגדות.	רק בנושאים מוכרים ושגרתיים. יש קושי בכתיבת טקסט רצוף ועקבי.	יש צורך במילון חוץ מבמילים ובביטויים הנפוצים ביותר.	תנאים ומגבלות

C2	C1	B2
מסוגל לכתוב מגוון טקסטים שונים. מסוגל להעביר דקויות משמעות בדיוק. מסוגל לכתוב באופן משכנע.	מסוגל לכתוב מגוון טקסטים שונים. מסוגל להתבטא בבהירות ובדיוק תוך שימוש גמיש ויעיל בשפה.	מסוגל לכתוב מגוון טקסטים שונים.
מסוגל ליצור טקסט עקבי ולכיד תוך שימוש מקיף ומתאים במגוון אמצעי ארגון וטווח נרחב של אמצעי קישור. הכתיבה חפה מטעויות כתיב.	מסוגל להפיק כתיבה ברורה, שוטפת ובנויה היטב תוך הפגנת שליטה באמצעי ארגון, במילות קישור ובאמצעי קישור. מסוגל לסייג דעות והצהרות במדויק ביחס לרמות של, למשל, ודאות / אי-ודאות, אמון / ספק, סבירות. העימוד, החלוקה לפסקאות והפיסוק עקביים ומסייעים. הכתיב מדויק עם מעידות מפעם לפעם.	מסוגל לבטא חדשות ודעות ביעילות, ולהתייחס לאלו של אחרים. מסוגל להשתמש במגוון מילות קישור כדי לסמן בבירור את הקשר בין רעיונות. הכתיב והפיסוק מדויקים באופן סביר.
אין צורך להתייעץ במילון, חוץ מחיפוש מונחים מקצועיים בתחום לא מוכר, מדי פעם.	עלול להיות קושי בביטוי דקויות בזמן נקיטת עמדה או שיתוף ברגשות וחוויות.	יש קושי בביטוי דקויות בזמן נקיטת עמדה או שיתוף ברגשות ובחוויות.

האזנה			
B1	A2	A1	
שיחה בנושאים מוכרים ומידע עובדתי. שיחות ודיונים יומיומיים. תכניות בתקשורת וסרטים. דוגמאות: הוראות הפעלה, הרצאות ושיחות קצרות.	ביטויים וצירופים פשוטים על דברים החשובים לי. שיחות ודיונים יומיומיים פשוטים. נושאים יומיומיים בתקשורת. למשל: הודעות, חילופי דברים שגרתיים, כיווני הגעה, ידיעות חדשותיות בטלוויזיה וברדיו.	ביטויים פשוטים מאוד על עצמי, על אנשים המוכרים לי ודברים סביבי. שאלות, הנחיות והכוונה. דוגמאות: ביטויים יומיומיים, שאלות, הוראות, הכוונות הגעה קצרות ופשוטות.	אילו סוגי טקסט אני מבין
ניחוש המשמעות של כמה מילים לא מוכרות. כוונה כללית ופרטים ספציפיים.	שפה יומיומית שכיחה. שיחות ודיונים פשוטים ויומיומיים. הנקודה העיקרית. מספיק כדי לעקוב.	שמות ומילים פשוטות. רעיון כללי. מספיק כדי להגיב: לתת מידע אישי, למלא אחר הוראות.	מה אני מבין
דיבור תקני וברור. יש צורך בסיוע של עזרים חזותיים ותנועות. לעתים יש צורך לבקש חזרה על מילה או ביטוי.	דיבור ברור ואטי. יש צורך בסיוע מדוברים סימפטיים ו/או מתמונות. לעתים יש צורך בחזרה או בניסוח מחדש.	דיבור ברור, איטי, ובהגייה מאומצת. כאשר הפנייה היא מדובר סימפטי.	תנאים ומגבלות

C2	C1	B2
כל שפה מדוברת, פנים אל פנים או בשידור. הרצאות ומצגות מקצועיות.	שפה מדוברת באופן כללי. הרצאות, דיונים וויכוחים. הודעות לציבור. מידע טכני מורכב. חומר שמע מוקלט וסרטים. דוגמאות: שיחות של דוברים ילידים.	כל סוגי הדיבור בנושאים מוכרים. הרצאות. תכניות בתקשורת וסרטים. דוגמאות: דיונים טכניים, דוחות, ראיונות בזמן אמת.
הבנה מקיפה ומפורטת בלי כל קושי.	מספיק כדי להשתתף בשיחות באופן פעיל. נושאים מופשטים ומורכבים. גישות וקשרים מרומזים בין הדוברים.	רעיונות כלליים ומידע ספציפי. רעיונות ושפה מורכבים. נקודות המבט והגישות של הדוברים.
אין, בתנאי שיש זמן להתרגל למה שלא מוכר.	יש צורך לוודא פרטים מדי פעם כאשר המבטא לא מוכר.	שפה תקינה עם קצת שימוש אידיומטי, גם ברקעים מרעישים יחסית.

נספח ד: הצהרות ה"מסוגל לזה" של ALTE

נספח זה מכיל תיאור של הצהרות ה"מסוגל לזה" של ALTE, שהן חלק מפרויקט מחקר ארוך טווח של איגוד בוחני השפה באירופה (ALTE - Association of Language Testers in Europe). מטרתיהן ואופיין של ההצהרות מתוארים להלן, ולאחר מכן מתוארת הדרך שבה פותחו, קושרו למבחני ALTE, ועוגנו למהא"ס. המתארים בפרויקט סולמו וכוילו לרמות המהא"ס בעזרת שיטה 12 (מודל רש) המתוארת בנספח א.

מסגרת ALTE ופרויקט ה"מסוגל לזה"

מסגרת ה-ALTE

הצהרות ה"מסוגל לזה" של ALTE הן חלק מרכזי בתכנית מחקר ארוך טווח של ALTE, אשר מטרתה לקבוע מסגרת של "רמות מפתח" של ביצוע לשוני שבהן אפשר לתאר מבחנים באופן אובייקטיבי. הרבה עבודה כבר הושקעה במיקום מערכת המבחנים של חברות ALTE בתוך מסגרת זו, על בסיס מחקר של תוכן מבחנים, סוגי משימות וכן פרופילים של מועמדים. אפשר למצוא הקדמה מקיפה למערכות מבחנים אלו בתוך "מדריך ALTE למבחנים ומערכות מבחנים של שפות אירופיות" (The ALTE Handbook of European Language Examinations and Examination Systems, ראו עמ' 27, 167).

הצהרות ה"מסוגל לזה" של ALTE הן סולמות מוכוונים-משתמשים

מטרת פרויקט "מסוגל לזה" היא לפתח ולתקף מערך של סולמות מקושרי-ביצוע, המתארים את מה שהלומדים מסוגלים לעשות בפועל בשפה הזרה. במונחים של ההבחנה של אלדרסון (1991) בין סולמות המוכוונים כלפי **מחברים**, **מעריכים ומשתמשים**, התפיסה המקורית של הצהרות ה"מסוגל לזה" של ALTE הייתה שהן יהיו מוכוונות-משתמשים. הן מסייעות בתקשורת בין בעלי העניין בתהליך הבחינה, ובמיוחד בפרשנות התוצאות על-ידי אנשים שאינם מומחים בתחום. ככאלו הן מספקות:

- כלי שימושי למי שעוסקים בהוראה ובבחינה של לומדי שפה. אפשר להשתמש בהן כרשימת בדק של הדברים שלומדי השפה מסוגלים לעשות, וכך להגדיר את השלב שבו הם נמצאים;
 - בסיס לפיתוח משימות הערכה אבחוניות, תכניות לימודים מבוססות-פעילות וחומרי לימוד;
 - אמצעי לביצוע בקרה לשונית מבוססת-פעילות, המשמשת אנשים הקשורים להכשרה בשפות ולגיוס בחברות פרטיות;
 - אמצעי להשוואה בין יעדי קורסים וחומרים בשפות שונות הקיימים באותו הקשר.
- הן ישמשו אנשים בתפקידי ניהול בהדרכה ובמשאבי אנוש, משום שהן מעניקות תיאורי ביצוע שקל להבין. אפשר להשתמש בתיאורים לשם ניסוח הצעות עבודה לתפקידים שיש בהם דרישות לשוניות ספציפיות.

הצהרות ה"מסוגל לזה" של ALTE הן רב-לשוניות

היבט חשוב של הצהרות ה"מסוגל לזה" הוא שהן רב-לשוניות, ותורגמו עד כה ל-12 מהשפות המיוצגות ב-ALTE. השפות האלה הן: קטלאנית, דנית, הולנדית, אנגלית, פינית, צרפתית, גרמנית, איטלקית, נורווגית, פורטוגלית, ספרדית, שוודית. בתור תיאורים ניטרליים מבחינה לשונית של רמות בקיאות בשפה, הן מהוות מסגרת התייחסות שאליה אפשר לקשר מבחני שפה שונים ברמות שונות. הן מציעות אפשרות להמחיש שקילות בין מערכות הבחינה של חברות ALTE במונחים בעלי משמעות המתייחסים למיומנויות השפה הדרושות במציאות, שסביר כי יהיו קיימות אצל אנשים המקבלים ציון עובר במבחנים האלה.

ארגון הצהרות ה"מסוגל לזה"

סולמות ה"מסוגל לזה" מורכבים כיום מכ-400 הצהרות, המאורגנות בשלושה תחומים כלליים: **חברה ותיירות**, **עבודה**, **לימודים**. אלה שלושת התחומים העיקריים המעניינים את רוב לומדי השפה. כל תחום כולל כמה נושאים ממוקדים יותר. למשל, התחום **חברה ותיירות** כולל נושאים כמו קניות, אכילה מחוץ לבית, לינה וכו'. כל אחד מאלו כולל עד שלושה סולמות, עבור המיומנויות של **האזנה**, **דיבור**, **קריאה**, ו**כתיבה**. הקטגוריה "האזנה/דיבור" משלבת את הסולמות המתייחסים לאינטראקציה.

כל סולם כולל הצהרות המכסות טווח של רמות. כמה מהסולמות מקיפים רק חלק מטווח הבקאות, משום שיש הרבה מצבים שבהם דרושה בקיאות בסיסית בלבד כדי ליצור תקשורת מוצלחת.

תהליך הפיתוח

תהליך הפיתוח המקורי נעשה בשלבים האלה:

- א. תיאור המשתמשים של מבחני השפה של ALTE באמצעות שאלונים, דיווחים מבתי הספר וכו';
- ב. שימוש במידע זה כדי למקד את טווח צורכי הלומדים ולזהות את הנושאים המרכזיים;
- ג. שימוש במפרטי מבחנים וברמות שקיבלו הכרה בין-לאומית, כמו "רמת בסיס" ו"רמת סף" כדי לנסח הצהרות ראשוניות;
- ד. עיבוד ההצהרות והערכת הרלוונטיות שלהן לנבחנים;
- ה. מעקב אחר ההצהרות עם מורים ולומדים מתוך שאיפה להעריך את הרלוונטיות והשקיפות שלהן;
- ו. תיקון, שכתוב ופישוט הניסוח של ההצהרות לנוכח כל הנ"ל.

תיקוף אמפירי של הצהרות ה"מסוגל לזה" של ALTE

הסולמות שפותחו על-פי התהליך המתואר עברו תהליך ארוך של תיקוף אמפירי. תהליך התיקוף נועד להפוך את הצהרות ה"מסוגל לזה" ממערך סובייקטיבי ביסודו של תיאורי רמות לכלי מדידה מכיל. זהו תהליך ארוך טווח ומתמשך, שיימשך כל עוד מידע נוסף נעשה זמין בטווח השפות המיוצגות על-ידי ALTE.

עד כה התבסס איסוף המידע בעיקר על דיווח עצמי, והצהרות ה"מסוגל לזה" הוצגו לפני המשיבים כמערך של שאלונים מקושרים. כמעט עשרת אלפים משיבים השלימו את השאלונים. עבור רבים מהם, נתונים נוספים זמינים דרך תוצאות מבחני שפה. זהו ככל הנראה אוסף הנתונים הגדול ביותר שנערך אי פעם לתיקוף סולם תיאורי של בקיאות לשונית.

העבודה האמפירית החלה בבחינת העקביות הפנימית של סולמות ה"מסוגל לזה" עצמם. המטרות הן:

1. לבדוק את התפקיד של כל הצהרה עצמאית בתוך כל סולם של "מסוגל לזה";
 2. להשוות בין הסולמות השונים, כלומר לקבוע את הקושי היחסי של הסולמות;
 3. לחקור את הניטרליות של הסולמות ביחס לשפה.
- השאלונים ניתנו בשפה הראשונה של הנבחנים, חוץ מברמות מתקדמות מאוד, ובעיקר בארצות אירופיות. לכל משיב הותאם השאלון המתאים - סולמות ה**עבודה** ניתנו לאנשים המשתמשים בשפה זרה במסגרת מקצועית; סולמות ה**לימודים** ניתנו למשיבים הלומדים בשפה זרה או המתכננים לכך. סולמות ה**חברה ותיירות** ניתנו לשאר המשיבים, וסולמות נבחרים מתחום זה נכללו גם בשאלוני ה**עבודה** וה**לימודים** בתור "עוגן".

פריטי עוגן משמשים באיסוף נתונים לניתוח רש כדי לקשר בין מבחנים או שאלונים שונים. כפי שהוסבר בנספח א, ניתוח רש יוצר מסגרת מדידה אחת על-ידי שימוש באיסוף נתונים במטריצה, או על-ידי סדרה של טופסי מבחן עם חפיפה ביניהם המקושרים על-ידי פריטים המשותפים לטפסים סמוכים. אלה נקראים פריטי עוגן. יש צורך בשימוש שיטתי שכזה בהצהרות עוגן כדי לקבוע את הקושי היחסי של תחומי העניין ושל הסולמות עצמם. השימוש בסולמות **חברה ותיירות** בתור עוגן התבסס על ההנחה שתחומים אלו שואבים מגרעין משותף של בקיאות לשונית, ואפשר לצפות כי הם יתנו את נקודת ההתייחסות הטובה ביותר לכיול סולמות העבודה והלימודים.

תיקוני טקסט

תוצאה אחת של השלב הראשון בתהליך הייתה תיקוני טקסט לסולמות ה"מסוגל לזה". בפרט הושמטו הצהרות בעלות אוריינטציה שלילית מכיוון שהן התבררו כבעייתיות מבחינה סטטיסטית, וגם לא נראה שהן מתאימות לתיאור רמות הישגים. הנה שתי דוגמאות לסוג השינויים שנעשו:

1. הצהרות שליליות נוסחו מחדש בצורה חיובית, תוך שימור המשמעות המקורית:

● מקור: אינו מסוגל לענות על שאלות שאינן פשוטות וצפויות.

● שונה ל: מסוגל לענות על שאלות פשוטות וצפויות.

2. הצהרות ששימשו כסייגים שליליים להצהרה ברמה נמוכה שונו להצהרות חיוביות שנועדו לתאר רמה גבוהה יותר:

● מקור: אינו מסוגל לתאר תסמינים שאינם נראים לעין, דוגמת סוגים שונים של כאב, למשל "עמום", "דוקר", "פועם".

● שונה ל: מסוגל לתאר תסמינים שאינם נראים לעין, דוגמת סוגים שונים של כאב, למשל "עמום", "דוקר", "פועם".

קישור הצהרות ה"מסוגל לזה" למבחני ALTE

לאחר הכיול הראשוני של הצהרות ה"מסוגל לזה" ותיקוני הטקסט שתוארו לעיל, הופנתה תשומת הלב ליצירת קישור בין סולמות ה"מסוגל לזה" ובין מדדים אחרים לרמה לשונית. במיוחד התחלנו לבחון ביצועים במבחני ALTE, ואת היחס בין סולמות ה"מסוגל לזה" ובין רמות המהא"ס.

החל בדצמבר 1998 נאספו נתונים כדי לקשר בין דירוגים עצמיים של "מסוגל לזה" לבין ציונים שהתקבלו ברמות שונות של מבחני UCLES EFL (מבחני אנגלית כשפה זרה של איגוד המבחנים המקומיים של אוניברסיטת קיימברידג'). נמצא קשר ברור מאוד, וכך היה אפשר להתחיל לתאר את המשמעות של ציון במבחן כלשהו, במונחים של פרופילים טיפוסיים של "מסוגל לזה".

ואולם, כאשר דירוגי "מסוגל לזה" מבוססים על דיווח עצמי, ומגיעים מטווח נרחב של ארצות וקבוצות של משיבים, גילינו שונות כלשהי בתפיסה העצמית הכללית של המשיבים לגבי היכולות שלהם. כלומר, אנשים נוטים להבין "מסוגל לזה" באופן שונה מעט זה מזה, מסיבות היכולות להיות קשורות בחלקן לגורמים כמו גיל או רקע תרבותי. עבור קבוצות מסוימות של משיבים, הדבר מחליש את המתאם עם ציוני המבחנים שלהם. גישות אנליטיות נבחרו כדי לקבוע בצורה הברורה ביותר שאפשר את היחס בין דירוגים עצמיים של ה"מסוגל לזה" ובין רמות קריטריון הבקאות כפי שנמדדו על-ידי ציוני מבחן. ככל הנראה יידרשו מחקרים נוספים המבוססים על הערכות של מדרגים מנוסים כדי לתאר באופן מלא את היחס בין ציוני מבחן ובין פרופילי "מסוגל לזה" טיפוסיים.

בעיה תפיסתית שיש להתייחס אליה בהקשר זה נוגעת לרעיון ה"שליטה" – כלומר, למה בדיוק אנחנו מתכוונים כשאנחנו אומרים "מסוגל לזה"? דרושה הגדרה במונחים של עד כמה זה סביר שלומדים ברמה מסוימת יצליחו במשימות מסוימות. האם צריך להיות בטוחים שהלומדים תמיד יצליחו במשימה בצורה מושלמת? זאת תהיה דרישה חמורה מדי. מצד שני, חמישים אחוזי סיכוי להצלחה הם שיעור נמוך מכדי להיחשב שליטה.

השיעור שנבחר הוא שיעור של 80 אחוזים, משום שהציון 80 משמש תכופות במבחנים מעוגני-תחום או מעוגני-קריטריון כמדד לשליטה בתחום מסוים. כך, מועמדים המקבלים ציון עובר רגיל במבחן ALTE ברמה מסוימת, אמורים להיות בעלי 80 אחוזי סיכוי להצליח במשימות שזוהו כמתארות את אותה הרמה. הנתונים שנאספו עד כה ממועמדי מבחני קיימברידג' מעידים ששיעור זה תואם מאוד את ההסתברות הממוצעת שהנבחן יציין שהוא "מסוגל לזה" ברמה הרלוונטית. נמצא כי יחס זה עקבי למדי בכל רמות המבחן.

על-ידי הגדרה מפורשת של "מסוגל לזה" בצורה זו, יש לנו בסיס לפרש רמות ALTE מסוימות במונחים של מיומנויות "מסוגל לזה".

בעוד הקשר לביצועים במבחן התבסס עד כה על מבחני קיימברידג', יימשך איסוף הנתונים המקשרים בין הצהרות "מסוגל לזה" לבין ביצועים במבחני ALTE אחרים. הדבר יאפשר לנו לוודא שמערכות המבחן השונות הללו מתייחסות למעשה באותה הדרך למסגרת חמש הרמות של ALTE.

עיון למסגרת מועצת אירופה

ב-1999 נאספו תגובות שבהן ניתנו עוגנים באמצעות הצהרות שנלקחו ממסמך המסגרת של מועצת אירופה משנת 1996. העוגנים כללו:

1. את המתארים בטבלת ההערכה העצמית של קטגוריות מרכזיות לשימוש בשפה, המחולקים על-פי רמה והמוצגים בטבלה 2 בפרק 3;

2. 16 מתארים המתייחסים להיבטים תקשורתיים של שטף, מתוך סולמות להדגמה בפרק 5.

טבלה 2 נבחרה משום שהיא זוכה לשימוש נרחב כתיאור מסכם של הרמות. היכולת של ALTE לאסוף נתוני תגובות במספר רב של שפות וארצות סיפקה הזדמנות לתרום לתיקוף הסולמות בטבלה 2.

ההמלצה לבחור בהצהרות השטף נבעה מכך שנמצא שהערכות הקושי שלהן הן היציבות ביותר כאשר נמדדו בהקשרים שונים בפרויקט השוויצרי (North 1996 / 2000). היה צפוי אפוא שהן יאפשרו כיוול טוב של הצהרות ה"מסוגל לזה" של ALTE למסגרת מועצת אירופה. הקשיים המוערכים של הצהרות השטף התגלו כתואמים מאוד את אלו שנחזו (North 1996 / 2000), והראו מתאם של $r=0.97$. הדבר מהווה עוגן מצוין בין הצהרות ה"מסוגל לזה" לבין הסולמות ששימשו להדגמת מסגרת מועצת אירופה.

ואולם, שימוש בניתוח רש כדי להשוות בין מערכי הצהרות (סולמות) איננו תהליך ישיר. הנתונים לעולם אינם מתאימים למודל במדויק: יש עניינים של ממדיות, הבחנה ותפקוד דיפרנציאלי של פריט (שונות שיטתית בפרשנות על-ידי קבוצות שונות), שיש לזהות אותם ולהתמודד עמם כדי להגיע ליחס האמיתי ביותר בין הסולמות.

ממדיות מתייחסת לעובדה שאף על פי שהמיומנויות של האזנה/דיבור, קריאה וכתובה תואמות מאוד זו את זו, הן עדיין מיומנויות נפרדות. הניתוחים שבהם מתייחסים אליהן בנפרד מפיקים חלוקה עקבית ומבחינה יותר בין רמות.

הבחנה בין משתנים ניכרת כאשר משווים בין טבלה 2 לבין הצהרות ה"מסוגל לזה". נמצא כי טבלה 2 מפיקה סולם ארוך יותר (להבחנה דקה יותר בין רמות) מהצהרות ה"מסוגל לזה". סביר שהסיבה לכך היא שטבלה 2 מייצגת את המוצר הסופי של תהליך ארוך של מיון, ניתוח ושכלול. תוצאת תהליך זה היא שהתיאור של כל רמה הוא הרכב של מרכיבים טיפוסיים שנבחרו בקפידה, דבר המקל על המשיבים ברמה נתונה לזהות את הרמה המתארת אותם באופן הטוב ביותר. הדבר מפיק דפוס עקבי יותר של תגובות, וזה בתורו מפיק סולם ארוך יותר. זאת בניגוד לצורה הנוכחית של הצהרות ה"מסוגל לזה", שהן עדיין הצהרות קצרות וגרעיניות, ועדיין לא קובצו לתיאורים הוליסטיים ושלמים של רמות.

אפקטים קבוצתיים (תפקוד דיפרנציאלי של פריט) ניכרים בעובדה שנמצא כי קבוצות מסוימות של משיבים (כלומר, אלו שהשיבו על שאלוני **חברה ותיירות, עבודה ולימודים**) מבחינות בין רמות במידה מדויקת יותר בכמה מן הסולמות המשמשים כעוגנים, מסיבות שקשה לזהות.

אף אחד מהאפקטים האלה אינו בלתי צפוי כאשר משתמשים בגישת מודל רש לכיוול סולמות. הם מעידים שביקורת שיטתית ואיכותנית של הטקסטים של ההצהרות העצמאיות עצמן נותרה שלב הכרחי וחשוב בהגעה לכיוול "סופי" בין הסולמות.

רמות בקיאות במסגרת ה-ALTE

בעת כתיבת שורות אלו מסגרת ה-ALTE היא מערכת של חמש רמות. התיקוף שתואר לעיל מאשר כי הן קשורות מאוד לרמות A2 עד C2 של המהא"ם. כרגע נעשית עבודה על הגדרה של רמה ראשונית נוספת (רמת כניסה), ופריקט ה"מסוגל לזה" תורם לאפיון רמה זו. אם כך, אפשר לראות את הקשר בין שתי המסגרות כדלהלן:

רמות המהא"ם	A1	A2	B1	B2	C1	C2
רמות ה-ALTE	רמת כניסה	רמה 1	רמה 2	רמה 3	רמה 4	רמה 5
	ALTE	ALTE	ALTE	ALTE	ALTE	ALTE

המאפיינים החשובים של כל אחת מרמות ה-ALTE הם:

ALTE רמה 5 (משתמש טוב): יכולת להתמודד עם חומר אקדמי או חומר תובעני מבחינה קוגניטיבית, ולהשתמש היטב בשפה, ברמת ביצוע שעשויה במובנים מסוימים להיות מתקדמת יותר מזה של דובר ילידי ממוצע.

דוגמה: מסוגל לפרפר על פני טקסטים כדי למצוא מידע רלוונטי ולהבין את הנושא המרכזי של הטקסט, תוך שהקריאה מהירה כמעט כמו של דובר ילידי.

ALTE רמה 4 (משתמש מיומן): יכולת לתקשר תוך דגש על טיב הביצוע במונחים של התאמה, רגישות, ויכולת להתמודד עם נושאים לא מוכרים.

דוגמה: מסוגל להתמודד בביטחון עם שאלות עוינות. מסוגל ליטול את רשות הדיבור ולהחזיק בה.

ALTE רמה 3 (משתמש עצמאי): יכולת להשיג את רוב היעדים ולהתבטא בטווח של נושאים.

דוגמה: מסוגל להדריך מבקרים ולתת תיאור מפורט של מקום.

ALTE רמה 2 (משתמש סף): יכולת להתבטא באופן מוגבל במצבים מוכרים ולהתמודד באופן כללי עם מידע לא שגרתי.

דוגמה: מסוגל לבקש לפתוח חשבון בבנק, בתנאי שהתהליך אינו מסובך.

ALTE רמה 1 (משתמש בסיסי): יכולת להתמודד עם מידע פשוט וישיר ולהתחיל להתבטא בהקשרים מוכרים.

דוגמה: מסוגל להשתתף בשיחה שגרתית בנושאים פשוטים וצפויים.

ALTE רמת כניסה: יכולת בסיסית לתקשר ולהחליף מידע באופן פשוט.

דוגמה: מסוגל לשאול שאלות פשוטות לגבי תפריט ולהבין תשובות פשוטות.

מקורות

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 a 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 (available from ALTE Secretariat at UCLES).

למידע נוסף על פרויקט ALTE, נא ליצור קשר עם מריאן הירצל בכתובת: hirtzel.m@ucles.org.uk.

ניל גונס, מריאן הירצל, איגוד המבחנים המקומיים של אוניברסיטת קיימברידג', מרץ 2000.

מסמך 01 – סיכומי רמות מיומנות של ALTE

רמות ה-ALTE	האזנה / דיבור	קריאה	כתיבה
ALTE רמה 5	מסוגל לייצץ או לדון בנושאים מורכבים או רגישים, להבין התייחסויות מקומיות ולהתמודד בביטחון עם שאלות עוינות.	מסוגל להבין מסמכים, תכתובת ודוחות, כולל דקויות של טקסטים מורכבים.	מסוגל לכתוב מכתבים בכל נושא ולכתוב סיכומים מלאים של פגישות או סמינרים תוך התבטאות טובה ודיק.
ALTE רמה 4	מסוגל לתרום ביעילות לפגישות וסמינרים בתחום העבודה, או להחזיק שיחה אגבית ברמת שטף טובה תוך התמודדות עם ביטויים מופשטים.	מסוגל לקרוא במהירות מספיק כדי להתמודד עם קורס אקדמי, לחפש מידע בכלי תקשורת או להבין תכתובת לא שגרתית.	מסוגל להבין תכתובת או טיוטות מקצועיות, לכתוב סיכומי פגישות בדיוק סביר או לכתוב חיבור המראה יכולת לתקשר.
ALTE רמה 3	מסוגל להרצות או לעקוב אחרי הרצאה בנושא מוכר או להחזיק שיחה בטווח רחב למדי של נושאים.	מסוגל לרפרץ בטקסטים למציאת מידע רלוונטי ולהבין הוראות או עצות מפורטות.	מסוגל לכתוב סיכומים בזמן שמישהו מדבר או לכתוב מכתב הכולל בקשות לא שגרתיות.
ALTE רמה 2	מסוגל לבטא דעה בנושאים מופשטים / תרבותיים באופן מוגבל או לתת עצות בתחום מוכר, וכן להבין הוראות או הודעות לציבור.	מסוגל להבין מידע ומאמרים שגורתיים ואת המשמעות הכללית של מידע לא שגורתי בתחום מוכר.	מסוגל לכתוב מכתבים או לכתוב סיכומים בנושאים מוכרים או צפויים.
ALTE רמה 1	מסוגל לבטא דעות או דרישות פשוטות בהקשר מוכר.	מסוגל להבין מידע ישיר בתחום מוכר, כמו למשל על מוצרים ושליטים, וכן חוברות ודוחות פשוטים בנושאים מוכרים.	מסוגל למלא טפסים ולכתוב מכתבים קצרים ופשוטים או גלויות המתייחסות למידע אישי.
ALTE רמת כניסה	מסוגל להבין הוראות בסיסיות או להשתתף בשיחה עובדתית בסיסית בנושא צפוי.	מסוגל להבין הודעות, הוראות ומידע פשוטים.	מסוגל למלא טפסים בסיסיים ולכתוב פתקים הכוללים זמנים, תאריכים ומקומות.

מסמך 02 – סיכום הצהרות חברה ותיירות של ALTE

רמות ה-ALTE	האזנה / דיבור	קריאה	כתיבה
ALTE 5 רמה 5	מסוגל לשוחח על נושאים מורכבים או רגישים ללא סרבול.	מסוגל (בזמן חיפוש אחר דיור) להבין חוזה שכירות בפרוטרוט, למשל פרטים טכניים ואת ההשלכות המשפטיות המרכזיות.	מסוגל לכתוב מכתבים בכל נושא תוך התבטאות טובה ודיוק.
ALTE 4 רמה 4	מסוגל להחזיק שיחה אגבית לזמן ממושך ולדון בנושאים מופשטים / תרבותיים ברמה טובה של שטף וטווח ביטויים.	מסוגל להבין דעות מורכבות / טיעונים כפי שמבוטאים בעיתונים רציניים.	מסוגל לכתוב מכתבים ברוב הנושאים. סביר שקשיים שהקוראים עלולים להיתקל בהם יהיו ברמה של אוצר מילים.
ALTE 3 רמה 3	מסוגל להחזיק שיחה בטווח נרחב למדי של נושאים, דוגמת חוויות אישיות ומקצועיות, אירועים בחדשות.	מסוגל להבין מידע מפורט, למשל מגוון רחב של מונחים קולינריים בתפריט של מסעדה, וכן מונחים וקיצורים במודעות לדיור.	מסוגל לכתוב סיכומים בזמן שמישהו מדבר או לכתוב מכתב הכולל בקשות לא שגרתיות.
ALTE 2 רמה 2	מסוגל לבטא דעות בנושאים מופשטים / תרבותיים בצורה מוגבלת ולהבין דקויות של כוונות / דעות.	מסוגל להבין כתבות עיתון עובדתיות, מכתבים שגרתיים מבתי מלון ומכתבים המבטאים דעות אישיות.	מסוגל לכתוב מכתבים או לכתוב סיכומים בנושאים מוכרים או צפויים.
ALTE 1 רמה 1	מסוגל לבטא דברים שאוהב / לא אוהב בהקשרים מוכרים ולהשתמש בשפה פשוטה כמו "אני (לא) אוהב..."	מסוגל להבין מידע ישיר, למשל תוויות על גבי אוכל, תפריטים שגרתיים, שלטי רחוב והודעות על גבי מכשירי כספומט.	מסוגל למלא טפסים ולכתוב מכתבים קצרים ופשוטים או גלויות המתייחסות למידע אישי.
ALTE רמת כניסה	מסוגל לשאול שאלות פשוטות בעלות אופי עובדתי ולהבין תשובות המבוטאות בשפה פשוטה.	מסוגל להבין הודעות ומידע פשוטים, כמו למשל בנמלי תעופה, מדרכי קניות ותפריטים. מסוגל להבין הוראות פשוטות על גבי תרופות והוראות הגעה פשוטות.	מסוגל למלא טפסים בסיסיים ולכתוב פתקים הכוללים זמנים, תאריכים ומקומות.

מסמך 03 – הצהרות חברה ותיירות של ALTE

מבט כללי על הנושאים והפעילויות שנכללו

נושא	פעילות	סביבה	מיומנות לשונית נדרשת
קיום יומיומי	1. קניות 2. יציאה לאכול 3. מגורים במלון 4. שכירת דיור זמני (דירה, חדר, בית) 5. התארגנות בתוך הדיור 6. שימוש בשירותי דואר ובשירותים כלכליים	חנויות שירות עצמי חנויות שירות דלפק שוק מסעדות שירות עצמי (מזון מהיר) בתי מלון, אכסניות וכו' סוכנות, בעל בית פרטי משפחות מארחות בנקים, חלפני כספים, סניפי דואר	האזנה / דיבור, קריאה האזנה / דיבור, קריאה האזנה / דיבור, קריאה, כתיבה (מילוי טפסים) האזנה / דיבור, קריאה, כתיבה (מילוי טפסים) האזנה / דיבור, קריאה, כתיבה (מכתבים) האזנה / דיבור, קריאה, כתיבה
בריאות	הבראה / שמירה על הבריאות	בבית מרקחת אצל הרופא בבית חולים אצל רופא השיניים	האזנה / דיבור, קריאה
נסיעות	הגעה למדינה תיור לתת / לקבל הוראות הגעה שכירה	נמל / נמל תעופה תחנת רכבת / אוטובוס רחוב, מוסך וכו' סוכנות נסיעות חברות השכרה (רכב, סירה וכו')	האזנה / דיבור, קריאה, כתיבה (מילוי טפסים)
מקרי חירום	התמודדות עם מצבי חירום (תאונה, מחלה, פשע, בעיות רכב וכו')	מקומות ציבוריים מקומות פרטיים כמו חדר מלון בית חולים תחנת משטרה	האזנה / דיבור, קריאה
תיירות	השגת מידע יציאה לטיולים הדרכת מבקרים	משרד תיירות סוכנות נסיעות אתרים תיירותיים (אנדרטות וכו') ערים / עיירות בתי ספר / מכללות / אוניברסיטאות	האזנה / דיבור, קריאה
מפגשים חברתיים	מפגש לא רשמי / להסתדר עם אנשים אירוח	מועדונים, מסיבות, בתי ספר, בתי מלון, אתרי לינה, מסעדות וכו' בבית, מחוץ לבית	האזנה / דיבור
אירועי תקשורת / תרבות	צפייה בטלוויזיה, סרטים, הצגות וכו' האזנה לרדיו קריאת עיתונים / כתבי עת	בית, רכב, בית קולנוע, תיאטרון, מופעים אור-קוליים וכו'	האזנה / קריאה
קשרים אישיים (ממרחק)	כתיבת מכתבים, גלויות וכו'	בבית, מחוץ לבית	האזנה / דיבור (טלפון), קריאה, כתיבה

מסמך D4 – סיכום הצהרות עבודה של ALTE

רמות ה-ALTE	האזנה / דיבור	קריאה	כתיבה
ALTE 5 רמה 5	מסוגל לייעץ / להתמודד עם נושאים מורכבים ועדיניים או שנויים במחלוקת, דוגמת נושאים משפטיים וכלכליים, במידה כזו שיש לדובר המומחיות הדרושה.	מסוגל להבין דוחות ומאמרים שסביר שייתקל בהם במהלך עבודתו, כולל רעיונות מורכבים המבוטאים בשפה מורכבת.	מסוגל לכתוב סיכומים מלאים ומדויקים ולהמשיך להשתתף בפגישה או בסמינר.
ALTE 4 רמה 4	מסוגל לתרום בייעילות למפגשים וסמינרים בתחום עבודתו ולטעון בעד או נגד בנושא מסוים.	מסוגל להבין תכתובת הכתובה בשפה לא שגרתית.	מסוגל להתמודד עם טווח נרחב של מצבים שגרתיים ולא-שגרתיים שבהם נדרשים שירותים מקצועיים מעמיתים או מאנשים מבחוץ.
ALTE 3 רמה 3	מסוגל לכתוב ולהעביר את רוב ההודעות שסביר שידרשו טיפול במהלך יום עבודה שגרתית.	מסוגל להבין את רוב התכתובת, הדוחות והספרות המקצועית והעובדתית שסביר שייתקל בהם במהלך העבודה.	מסוגל לטפל בכל הבקשות השגרתיות למוצרים או לשירותים.
ALTE 2 רמה 2	מסוגל להציע ללקוחות עצות בנושאים פשוטים בתחום העבודה האישית.	מסוגל להבין את הכוונה הכללית של מכתבים לא שגרתיים ומאמרים תאורטיים בתחום העבודה.	מסוגל לכתוב סיכומים בפגישות או בסמינר ברמת דיוק סבירה, כאשר תוכן הנושא מוכר וצפוי.
ALTE 1 רמה 1	מסוגל לקבוע דרישות פשוטות בתחום העבודה האישית, כמו למשל: "אני רוצה להזמין 25 ..."	מסוגל להבין את רוב הדוחות הקצרים או העלוניים בעלי אופי צפוי בתוך תחום ההתמחות, בתנאי שניתן מספיק זמן.	מסוגל לכתוב הודעה קצרה ומובנת של בקשה מעמית או מאיש קשר מוכר בחברה אחרת.
ALTE רמת כניסה	מסוגל לכתוב ולהעביר הודעות פשוטות ושגרתיות, כמו למשל "פגישה ביום שישי בשעה 10:00".	מסוגל להבין דוחות קצרים או תיאורי מוצר בנושאים מוכרים, אם הם מבוטאים בשפה פשוטה ואם התוכן צפוי.	מסוגל לכתוב בקשה שגרתית פשוטה לעמית, דוגמת "האם אפשר לקבל x20 בבקשה?"

מסמך DS – הצהרות עבודה של ALTE

מבט כללי על הנושאים והפעילויות שנכללו

נושא	פעילות	סביבה	מיומנות לשונית נדרשת
שירותים הקשורים לעבודה	1. בקשת שירותים הקשורים לעבודה 2. מתן שירותים הקשורים לעבודה	מקום העבודה (משרד, מפעל וכו') מקום העבודה (משרד, מפעל וכו') בית הלקוח	האזנה / דיבור, כתיבה האזנה / דיבור, כתיבה
פגישות וסמינרים	השתתפות בפגישות וסמינרים	מקום העבודה (משרד, מפעל וכו') מרכז כנסים	האזנה / דיבור, כתיבה (הערות)
מצגות והדגמות מקצועיות	לעקוב אחר מצגת או להעביר מצגת או הדגמה	מרכז כנסים, מרכז הדגמות, מפעל, מעבדה וכו'	האזנה / דיבור, כתיבה (הערות)
תכתובת	להבין ולכתוב פקסים, מכתבים, תזכירים, דואר אלקטרוני וכו'	מקום העבודה (משרד, מפעל וכו')	קריאה כתיבה קריאה
דוחות	להבין ולכתוב דוחות (בעלי אורך ומידת רשמיות משמעותיים)	מקום העבודה (משרד, מפעל וכו')	קריאה כתיבה
מידע הזמין לציבור	קבלת מידע רלוונטי (למשל מחוברת על מוצר, כתבי עת מקצועיים / מסחריים, פרסומות, אתרי אינטרנט וכו')	מקום העבודה (משרד, מפעל וכו'), בית	קריאה
הוראות והנחיות	להבין הודעות (למשל בענייני בטיחות) הבנה וכתיבה של הוראות (כמו למשל בחוברות התקנה, הפעלה ותחזוק)	מקום העבודה (משרד, מפעל וכו')	קריאה כתיבה
טלפון	ליזום שיחות טלפון לקבל שיחות נכנסות (כולל לרשום הודעות / הערות)	משרד, בית, חדר מלון וכו'	האזנה / דיבור, כתיבה (הערות)

מסמך D6 – סיכום הצהרות לימודים של ALTE

רמות ה-ALTE	האזנה / דיבור	קריאה	כתיבה
ALTE רמה 5	מסוגל להבין בדיחות, הערות בשפה מדוברת ורמזים תרבותיים.	מסוגל לגשת לכל מקורות המידע במהירות ובצורה מהימנה.	מסוגל לסכם באופן מדויק ומלא במהלך הרצאה, סמינר או הדרכה.
ALTE רמה 4	מסוגל לעקוב אחרי טיעונים מופשטים, למשל שקילת חלופות והסקת מסקנות.	מסוגל לקרוא מספיק מהר כדי להתמודד עם הדרישות של קורס אקדמי.	מסוגל לכתוב חיבור המפגין יכולת לתקשר, תוך הצבת קשיים מעטים בפני הקוראים.
ALTE רמה 3	מסוגל להציג נושא מוכר באופן ברור, ולענות על שאלות צפויות או עובדתיות.	מסוגל לסקור טקסטים לשם חיפוש מידע רלוונטי וכדי להבין את המסר המרכזי של הטקסט.	מסוגל לכתוב סיכומים פשוטים שיהיו בעלי תועלת סבירה למטרות כתיבת חיבור או לעיון מחדש.
ALTE רמה 2	מסוגל להבין הוראות על שיעורים ועל מטלות הניתנות על-ידי מורה או מרצה.	מסוגל להבין הוראות ומסרים בסיסיים, כמו למשל קטלוגים של ספריית מחשב, עם עזרה מסוימת.	מסוגל לכתוב מידע כלשהו במהלך הרצאה, אם המידע פחות או יותר מוכתב.
ALTE רמה 1	מסוגל לבטא דעות פשוטות תוך שימוש בביטויים דוגמת "אני לא מסכים".	מסוגל להבין את המסר הכללי של מאמר או ספר הדרכה פשוט, בקריאה אטית מאוד.	מסוגל לכתוב עלילה או תיאור קצרים ופשוטים מאוד, דוגמת "החופשה האחרונה שלי".
ALTE רמת כניסה	מסוגל להבין הוראות בסיסיות לגבי זמני שיעורים, תאריכים ומספרי חדרים, ולגבי משימות שיש לבצע.	מסוגל לקרוא הודעות והוראות בסיסיות.	מסוגל להעתיק זמנים, תאריכים ומקומות מהלוח בכיתה או מלוח מודעות.

מסמך 7 – הצהרות לימודים של ALTE

מבט כללי על הנושאים והפעילויות שנכללו

נושא	פעילות	סביבה	מיומנות לשונית נדרשת
הרצאות, שיחות, מצגות והדגמות	1. לעקוב אחרי הרצאה, שיחה, מצגת או הדגמה 2. להעביר הרצאה, שיחה, מצגת או הדגמה	אולם הרצאות, כיתת לימוד, מעבדה וכו'	האזנה / דיבור כתיבה (סיכומים)
סמינרים והדרכות	השתתפות בסמינרים והדרכות	כיתת לימוד, חדר עבודה	האזנה / דיבור כתיבה (סיכומים)
חוברות לימוד, מאמרים וכו'	איסוף מידע	חדר עבודה, ספרייה וכו'	קריאה כתיבה (סיכומים)
חיבורים	כתיבת חיבורים	כיתת לימוד, חדר עבודה, חדר בחינה וכו'	כתיבה
דוחות	כתיבת דוחות (למשל של ניסוי)	חדר עבודה, מעבדה	כתיבה
מיומנויות מראי מקום	השגת מידע (כמו למשל ממאגר מידע ממוחשב, ספרייה, מילון וכו')	ספרייה, מרכז משאבים וכו'	קריאה כתיבה (סיכומים)
ניהול לימודים	להגיע להבנות, למשל עם צוות מכללה לגבי תאריכי הגשת עבודות	אולם הרצאות, כיתת לימוד, חדר עבודה, וכו'	האזנה / דיבור קריאה כתיבה

מפתח

המפתח כולל את הערת ההקדמה, ההערות למשתמשים, פרקים 1-9, הביבליוגרפיה והנספחים. מראי מקום שלאחריהם מופיעה האות ט' מתייחסים לטבלאות.

הרשומות במפתח לא מקושרות לטקסט.

אפשר להשתמש בפונקציית החיפוש (Edit \ Find או Edit \ Search) כדי לחפש את המילים הללו (או כל מילה אחרת) בגוף המסמך.

אפשר גם להשתמש בפונקציית 'Go to page' כדי להגיע ישירות לעמודים המוזכרים במפתח (Document \ Go to page או View \ Go to*).

*גרסאות שונות של תוכנת Acrobat Reader משתמשות בשמות שונים עבור הפקודות הללו.

גישות	7, 223-34	ALTE (איגוד בוחני השפה באירופה)
הסתעפות	7, 207-22	DIALANG
מודולרית	106, 138-9	אוצר מילים
מוכוונת-פעילות	141-2	אורתוגרפיה
רב-ממדית	19, 56, 66, 72-84, 89, 95, 120-2	אינטראקציה
גמישות	80-1	אינטראקציה בכתב
דירוג ברשימת בדק	72-9	אינטראקציה בעל פה
דירוג סולמות	80	אינטראקציית פנים-אל-פנים
האזנה	15, 19-20, 28, 57-87	אסטרטגיות
הגייה	57-87, 137, 204	אסטרטגיות תקשורתיות
הוראה	164, 166-7	בחינות
הוראת שפות	139	בחירת מילים
החלפות שפה		ביבליוגרפיות
הכרת תודה	179-87	כללי
הלומדים	194-8	סילום בקיאות
אחריות על הלמידה	45, 99-100	בין-תרבותיות
יכולת ללמוד	52	בן שיח / בני שיח
המשתמשים בשפה		בקיאות לשונית
הערכה	168	הערכה
הערכה אובייקטיבית	39-41, 165-6, 189-94, 205	מְתָאָרִים
הערכה אנליטית	39-41, 165-6, 194, 205	סולמות
הערכה בנקודות קבועות	20-1, 42-3, 166-7	רמות
הערכה הוליסטית	157-9	בתי ספר
הערכה ישירה	155-61	גיוון לשוני
הערכה מסכמת	160-1	גישה מודולרית
הערכה מעצבת	15-16	גישה מוכוונת-פעילות
הערכה מתמשכת	160-1	גישה רב-ממדית

18, 103-4, 138	לשוניות	171-2	הערכה סובייקטיבית
105-6	מילוליות	166	הערכה על-ידי מורה
18, 112-15, 142	סוציו-לשוניות	170	הערכה עקיפה
109	סמנטיות	290-30ט, 166, 174, 211	הערכה עצמית
110	פונולוגיות	166-7	הערכת ביצוע
119-23	פונקציונליות	168	הערכת הישגים
18, 116, 142	פרגמטיות	170-1	הערכת ידע
116-9	שיח	173-4	הערכת סדרות
15, 18, 33, 103-23	תקשורתיות	173-4	הערכת קטגוריות
22, 125-44	למידת שפה	18-19, 56-65, 88-94	הפקה
147-8	מאפייני הלומדים	60-2	הפקה בכתב
87	מאפיינים פארא-טקסטואליים	57-60	הפקה בעל פה
164, 166-7	מבחנים	223-234	הצהרות "מסוגל לזה"
115-6	מבטא	15, 46-52, 49ט-50ט	הקשר
71, 90-1, 135	מדיה	51	הקשר מנטלי
9-11	מדיניות לשונית	168	התייחסות מעוגנת נורמה (NR)
23	מדריך לבוחנים	168	התייחסות מעוגנת קריטריון (CR)
163	מהימנות	34, 199-201	ועד המחקר המדעי הלאומי של שווייץ
102	מודעות תקשורתית	54	זיהוי אישי
5-6, 21, 226	מועצת אירופה	113-4	חכמה עממית
9-11	מדיניות לשונית	41	טקסט עם קישורים (היפר-טקסט)
113	מוסכמות נימוס	15, 19-20, 90-6, 135, 204	טקסטים
132, 134-5	מורים	151-2	מאפיינים
132	מחברי ספרי לימוד	142-3	טעויות
175-8	מטה-מערכת	16	ידע
119-20	מיקרו-פונקציות	17, 97-9	הצהרתי
9	מסגרת התייחסות אירופית משותפת	98-9	חברתי-תרבותי
9	הגדרה	97	ידע על העולם
12	רציונל	112-3	יחסים חברתיים
12-13	מטרות	17, 102, 138	יכולת למידה
13-14	קריטריונים	16-17	יכולת מקצועית
22	תפקיד	128-30, 164-5	יעדי הוראה / למידה
132	מעצבי קורסים	10-11, 128-30, 156-9, 164-5	יעדים
49-51	מצבים	10-11	יעדים פוליטיים
131	מקצוע הוראת שפות	16-17, 100-1, 138	כישורי חיים
120	מקרו-פונקציות	103, 138	כישורי חקירה
16, 19-20, 54-6, 137, 145-53	משימות	102-3, 138	כישורי למידה
146	משימות הבנה	16, 17, 99-100	כישורים
114	משלב		כשירויות
	מתארים	111	אורתוגרפיות
39-41, 165-6, 189-94, 205ט	בקיאות לשונית	107, 140-1	דקדוקיות
28, 38-9	להדגמה	111	הגייה
165	פעילויות תקשורתיות	147-8	הלומדים
25-6	קריטריונים	15, 16-18, 97-103, 137-8	כלליות

204	עבודה עם טקסט	ראו גם סולמות
92	עיבוד טקסט	מתודולוגיה.....
118-9	עקביות	מתודולוגיות לפיתוח סולמות.....
64	פיצוי	ניב.....
118	פיתוח נושא	ניטור.....
58-60	פעילויות דיבור	סוגיות מדידה.....
203	פעילויות תקשורתיות	סוגיות תיאור.....
199-206	פרויקט מחקר שוויצרי	סולם דירוג בחינות.....
68-70, 215, 217-8	קריאה	סולמות
122-3	שטף בדיבור	DIALANG.....
83	שיתוף פעולה	אנליטיים.....
112	שליטה אורתוגרפית	בקיאות לשונית.....
111	שליטה פונולוגית	הוליסטיים.....
64-5	תיקון	להדגמה.....
64	תכנון	DIALANG.....
40, 41.....	מוכווני-אבחון	אוצר מילים.....
40, 41.....	מוכווני-מערכים	אינטראקציה.....
40	מוכווני-בונים	אינטראקציה בעל פה.....
39-40, 41	מוכוון משתמשים	אסטרטגיות הפקה.....
	ראו גם מתארים	אסטרטגיות קליטה.....
13, 36-8, 118-9, 204	עקביות	אסטרטגיות תקשורתיות.....
116	עקרון שיתוף הפעולה	בקשת הבהרות.....
15, 18-19, 137	פעילויות	גמישות.....
56	אסתטיות	דוחות.....
57-60	דיבור	דיבור לפני קהל.....
93, 96.....	טקסט	דיוק בהבעה.....
60-2	כתיבה	דיוק דקדוקי.....
55-6	לצורכי משחק	האזנה.....
65-71	קליטה	הודעות לציבור.....
28, 57-87, 165, 203	תקשורתיות	הלימות סוציו-לשונית.....
160	פרופיל	הערכה עצמית.....
42-3	ציוני הישגים	הפקה בעל פה.....
49ט-50ט	קטגוריות תיאוריות	חיבורים.....
18-19, 88, 94	קליטה	טווח לשוני.....
65-71	פעילויות / אסטרטגיות	כשירות שיח.....
68-70	קליטה חזותית	כשירות תקשורתית.....
71	קליטה שמיעתית-חזותית	כתיבה.....
65-7	קליטה שמיעתית	כתיבה יצירתית.....
68-70, 215, 217-8	קריאה	מדיה.....
11	רב-לשוניות	מונולוגים.....
11-12, 45, 126, 155	ריבוי-לשונית	משלב.....
12, 126, 155.....	ריבוי-תרבותיות	נטילת רשות הדיבור (לפי התור).....
147-8.....	רכיבים קוגניטיביים	ניטור.....
130-1	רכישה	סיכומים.....
		132-42
		191-4
		114
		89
		25-6
		25
		166
		199-201
		40
		39-42, 166, 205ט.....
		40
		28, 38-9
		211-22
		106
		66, 82-4
		72-79
		64-6
		72
		203
		84
		117
		62
		60
		123
		108
		65-7, 213-4, 216, 221-2.....
		59
		115
		211
		58
		62
		104
		117-9
		204
		61-2, 80-1, 212, 215-6, 219-20.....
		61-2
		71
		58-9
		114
		83, 117.....
		64-6
		92

12, 23, 160.....	תלקיטים	17-19, 26-7.....	רמות ייחוס משותפות
52-3.....	תמות	27-8.....	הצגה
54.....	תקשורת במקום העבודה	29ט-30ט.....	טבלה להערכה עצמית
85-7.....	תקשורת לא-מילולית	27ט-28ט.....	סולם גלובלי
86-7.....	תקשורת פארא-לשונית	36-8.....	עקביות תוכן
95.....	תרגום	25-6.....	קריטריונים של מתארים
141.....	תרגילים	31ט-32ט.....	שימוש בשפה דבורה
		26, 34.....	רמת כניסה
		21, 26.....	רמת בסיס
		21, 26, 53, 54.....	רמת סף
		21, 26.....	רמה גבוהה
		26.....	רמת בקיאות מעשית יעילה
		26.....	רמת שליטה
		26.....	רמת משתמש בקיא
		26.....	רמת משתמש ברמה בסיסית
		26.....	רמת משתמש עצמאי
		168-9.....	רצף מעוגן קריטריון
		132.....	רשויות
		142.....	שגיאות
		128, 156-9.....	שונות
		192.....	שיטות איכותניות
		191-2.....	שיטות אינטואיטיביות
		193.....	שיטות כמותניות
			שימוש בשפה
		31ט-32ט.....	היבטים איכותניים
		46-52.....	הקשר
		89-96.....	טקסטים
		54-6.....	משימות ומטרות תקשורתיות
		56-87.....	פעילויות ואסטרטגיות תקשורתיות
		52-3.....	תמות
		172-3.....	שיפוט מונחה
		172-3.....	שיפוט רושם
		168-9.....	שליטה מעוגנת קריטריון
		102.....	שפה
		142.....	שפה בין-לשונית
		13.....	שקיפות
		15.....	תהליכי שפה
		87-9.....	תהליכים תקשורתיים
		163.....	תוקף
		46-55.....	תחום חינוכי
		15, 19, 46-7.....	תחומים
		18-19, 57, 84-5, 95.....	תיווך
		155-61.....	תכנית לימודים
		12, 23.....	תלקיט השפה האירופית (ELP)