

Příloha B: Modelové stupnice deskriptorů

Tato příloha popisuje švýcarský projekt, jehož úkolem bylo vypracovat modelové deskriptory pro Společný referenční rámec. Uvádí přehled kategorií, pro něž se stupnice vytvářely, a čísla stran, na nichž je lze nalézt v hlavním dokumentu. V tomto projektu byly deskriptory sestaveny do stupnic a posléze využity pro definování úrovní ovládnutí Společného referenčního rámce metodou 12 (Raschův model), která je v hlavních rysech popsána na konci přílohy A.

Švýcarský výzkumný projekt

Původ a kontext

Stupnice deskriptorů v kapitolách 3, 4 a 5 byly vypracovány na základě výsledků projektu Švýcarské národní rady pro vědu a výzkum, který probíhal v letech 1993–1996. Tento projekt navázal na sympozium v Rüschlikonu, které se konalo v roce 1991. Cílem bylo vypracovat srozumitelný slovní popis různých aspektů ovládnutí jazyka obsažených v popisném schématu Společného referenčního rámce a současně přispět k sestavení Evropského jazykového portfolia.

V roce 1994 proběhl průzkum, který se soustředil na kategorie jazykové interakce a produkce, omezil se však na výuku angličtiny jako cizího jazyka a na hodnocení studenta učitelem. Průzkum uskutečněný v roce 1995 byl částečným opakováním studie z předchozího roku, zahrnoval však také kategorii recepce jazyka a kromě angličtiny zkoumal i stupeň ovládnutí francouzštiny a němčiny. Také oblast hodnocení byla rozšířena o kategorii sebehodnocení studenta a o některé zkoušky (Cambridge, Goethe, DELF/DALF).

Uvedených dvou průzkumů se zúčastnilo celkem téměř 300 učitelů a 2 800 studentů z přibližně 500 tříd. Žáci a studenti ze 2. a 3. stupně, středních odborných škol a z kursů pro dospělé byli zastoupeni v následujícím poměru:

	2. stupeň	3. stupeň	střední odborné školy	dospělí
1994	35 %	19 %	15 %	31 %
1995	24 %	31 %	17 %	28 %

Učitelé, kteří se na projektu podíleli, pocházeli z německy, francouzsky, italsky i retorománsky hovořících regionů Švýcarska, třebaže poslední dva regiony byly zastoupeny pouze

Příloha B: Modelové stupnice deskriptorů

omezeně. V každém roce vyučovala asi jedna čtvrtina z nich svůj rodný jazyk. Učitelé vyplňovali dotazníky v cílovém jazyce. V roce 1994 byly tedy deskriptory uvedeny pouze v angličtině, zatímco v roce 1995 byly dotazníky vyplněny v angličtině, francouzštině a němčině.

Metodický postup

Metodický postup projektu lze stručně popsat takto:

Intuitivní fáze:

1. Detailní analýza stupnic ovládání jazyka používaných ve veřejné sféře či získaných prostřednictvím kontaktů Rady Evropy probíhá v roce 1993. Jejich seznam je uveden na konci této přílohy.
2. Stupnice jsou rozloženy na jednotlivé popisné kategorie podobné těm, které jsou uvedeny v kapitolách 4 a 5, čímž vzniká zdrojová databáze roztríděných a zrevidovaných deskriptorů.

Kvalitativní fáze:

3. Probíhá analýza nahrávek, v nichž učitelé na základě zhlédnutých videozáznamů porovnávají výkony studentů a diskutují o jejich úrovni ovládání jazyka s cílem ověřit, zda je dostatečně zastoupen metajazyk, který učitelé v praxi užívají.
4. Koná se 32 seminářů, během nichž učitelé a) třídí deskriptory do kategorií, které mají popisovat; b) kvalitativně posuzují jejich jasnost, přesnost a důležitost; c) řadí deskriptory do pásem ovládání jazyka.

Kvantitativní fáze:

5. Na konci školního roku učitelé hodnotí reprezentativní vzorek studentů pomocí sady překrývajících se dotazníků sestavených z těch deskriptorů, které učitelé na seminářích považovali za nejjasnější, nejpřesnější a nejdůležitější. V prvním roce bylo použito 7 dotazníků, z nichž každý obsahoval 50 deskriptorů. Dotazníky pokryly úroveň ovládání od studentů, kteří absolvovali pouze 80 hodin angličtiny, až po pokročilé mluvčí.
6. Ve druhém roce byla připravena sada jiných pěti dotazníků. Uvedené dva průzkumy byly propojeny tím, že deskriptory pro ústní interakci byly po oba roky stejné. Studenti byli hodnoceni u každého deskriptoru známkou 0–4, a to v závislosti na podmínkách, za nichž se od studenta očekávalo, že jeho výkon bude odpovídat deskriptoru. Způsob interpretace deskriptorů jednotlivými učiteli byl analyzován pomocí Raschova modelu hodnotící stupnice. Tato analýza měla dvojí cíl:
 - a) matematicky vyjádřit „hodnotu obtížnosti“ každého deskriptoru;
 - b) určit statisticky významné rozdíly v interpretaci deskriptorů u různých oblastí vzdělání, jazykových regionů a cílových jazyků, aby mohly být vytypovány deskriptory s vysoce stabilní hodnotou v různých kontextech, které by bylo možné zahrnout do holistických stupnic Společných referenčních úrovní.

7. Hodnocení videozáznamů výkonů některých studentů, kteří byli zahrnuti do průzkumu, všemi zúčastněnými učiteli. Cílem tohoto hodnocení bylo kvantifikovat rozdíly v přísnosti hodnocení zúčastněných učitelů, aby tyto rozdíly mohly být zohledněny při zjišťování úspěšnosti v rámci různých oblastí vzdělání ve Švýcarsku.

Interpretační fáze:

8. Stanovením hraničních bodů na stupnici deskriptorů vzniká soubor Společných referenčních úrovní uvedený v kapitole 3. Tyto úrovně ovládání jsou shrnuty do holistické stupnice (tabulka 1), je vypracována tabulka pro sebehodnocení v oblasti jazykových činností (tabulka 2) a tabulka hodnocení výkonu (performance) s popisem různých aspektů komunikativní jazykové kompetence (tabulka 3).
9. Prezentace modelových stupnic pro kategorie, které lze škálovat (kapitoly 4 a 5).
10. Adaptace deskriptorů do podoby vhodné pro sebehodnocení s cílem vytvořit švýcarskou experimentální verzi Evropského jazykového portfolia. Adaptace zahrnuje: a) tabulku pro sebehodnocení v oblastech poslechu, mluvení, ústní interakce, ústního projevu a písemného projevu (tabulka 2); b) kontrolní seznam pro sebehodnocení v rámci každé ze Společných referenčních úrovní.
11. Koná se závěrečná konference, kde jsou prezentovány výsledky výzkumu, diskutuje se o zkušenostech s Portfoliem a učitelé se seznamují se Společnými referenčními úrovněmi.

Výsledky

Škálování deskriptorů pro různé dovednosti a různé druhy kompetencí (jazykovou, pragmatickou, sociokulturní) komplikuje otázka, zda lze tyto rozmanité rysy hodnotit v jednotném společném měřítku. Tento problém nevzniká pouze u Raschova modelu, týká se všech typů statistické analýzy. Raschův model je však k případným problémům méně shovívavý. Údaje získané z testů, z hodnocení učitelem a ze sebehodnocení se v tomto ohledu nemusejí chovat vždy stejně. Některé kategorie byly při hodnocení učitelem méně úspěšné a musely být z celkové analýzy odstraněny, aby byla zaručena přesnost výsledků. Z původního souboru deskriptorů byly vyřazeny následující kategorie:

a) Sociokulturní kompetence

Deskriptory explicitně popisující sociokulturní a sociolingvistickou kompetenci. Není jasné, nakolik byl problém způsoben a) skutečností, že tento konstrukt je nezávislý na stupni ovládání jazyka; b) dosti vágním zněním deskriptorů, které byly během pracovních seminářů označovány za problematické; c) nedůsledností v odpovědích učitelů, kteří své studenty dostatečně neznali. Tento problém se dotkl i deskriptorů zaměřených na schopnost číst a ocenit literární tvorbu.

Příloha B: Modelové stupnice deskriptorů

b) Dovednosti související se zaměstnáním

Deskriptory žádající učitele, aby odhadem ohodnotili činnosti, které nemohli pozorovat přímo ve třídě, například telefonování, účast na schůzích, formální prezentaci, psaní zpráv a pojednání a formální korespondenci (většinou související se zaměstnáním), a to navzdory početnému zastoupení učitelů z oblasti odborného vzdělávání a oblasti vzdělávání dospělých.

c) Negativní koncepty

Deskriptory, které se vztahují k potřebě zjednodušení či opakování nebo vysvětlení, jsou implicitně negativní. Tyto aspekty fungovaly lépe ve formě výhrad doplňujících pozitivně formulované výroky, např:

Ve většině případů rozumím jasně artikulovanému spisovnému jazyku, který je mu/jí adresován a který se týká běžných záležitostí, pokud může občas požádat o zopakování nebo přeformulování.

Ukázalo se také, že tito učitelé hodnotí čtení podle jiných měřítek než jazykovou interakci a produkci. Systém sběru dat však umožňoval vytvořit pro čtení zvláštní stupnici a posléze ji sladit s hlavní stupnicí. Psaní nepatřilo k prioritám studie, proto byly deskriptory pro písemný jazykový projev většinou vypracovány na základě deskriptorů pro ústní projev. Relativně vysoká stabilita hodnot na stupnici u deskriptorů pro čtení a psaní převzatých z Referenčního rámce, kterou potvrdily soubory testů DIALANG i ALTE (viz příloha C a D), naznačuje, že tento přístup ke čtení a psaní byl dostatečně efektivní.

Komplikace, které se projevíly u výše zmíněných kategorií, jsou všechny způsobeny rozporem mezi jednorozměrným a vícerozměrným škálováním. Vícerozměrnost se projevuje ve vztahu k populaci studentů, jejichž úroveň ovládání jazyka je popisována. V mnoha případech se ukázalo, že obtížnost deskriptoru závisí na tom, o kterou oblast vzdělání se jedná. Dospělí začátečníci například podle učitelů považovali úlohy „z reálného života“ za podstatně snazší než čtrnáctiletí, což se zdá pochopitelné. Tato variabilita bývá označována jako „Diferenciální funkce položky“ (Differential Item Function, DIF). Při sumarizaci Společných referenčních úrovní, které jsou uvedeny v tabulkách 1 a 2 v kapitole 3, byla snaha vyhnout se deskriptorům, v nichž se tato funkce projevovala. Cílový jazyk měl na problém vliv jen v několika málo případech a mateřský jazyk učitele se ukázal jako zcela irelevantní, vyjma toho, že učitelé vyučující svému rodnému jazyku měli pravděpodobně tendenci přisněji interpretovat výraz „porozumění“ na pokročilých stupních ovládání jazyka, obzvláště ve vztahu k literatuře.

Využití výsledků

Vzorové deskriptory v kapitolách 4 a 5 vznikly tak, že byly buď a) přiřazeny ke stupni, na jehož hodnotu byl daný deskriptor empiricky kalibrován během studie nebo b) byly zkombinovány z částí deskriptorů kalibrovaných na hodnotu tohoto stupně (v případě několika kategorií jako například *Veřejná hlášení*, které nebyly součástí původního průzkumu) nebo c) byly vypracovány během interpretační fáze s cílem zaplnit mezeru v empiricky kalibrované podstupnici. Tento poslední bod platí takřka výhradně pro úroveň C2 (*Mastery*), jejíž deskriptory figurovaly ve studii jen v malém počtu.

Navazující aktivity

Projekt pro univerzitu v Basileji v letech 1999–2000 se zaměřil na adaptaci deskriptorů Referenčního rámce pro sebehodnocení studentů při nástupu na univerzitu. Přidány byly deskriptory pro sociolingvistickou kompetenci a pro psaní poznámek v kontextu univerzitního studia. Korelace mezi stupnicovými hodnotami deskriptorů Referenčního rámce na původní stupnici a jejich hodnotou v této studii byla 0,899.

Odkazy:

- North, B.: *The development of a common framework scale of language proficiency*. New York, Peter Lang 2000
- North, B.: Developing descriptor scales of language proficiency for the CEF Common Reference Levels. In: Alderson, J. C. (ed.): *Case studies of the use of the Common European Framework*. Strasbourg, Council of Europe (v tisku).
- North, B.: A CEF-based self-assessment tool for university entrance. In: Alderson, J. C. (ed.): *Case studies of the use of the Common European Framework*. Strasbourg, Council of Europe (v tisku).
- North, B. & Schneider, G.: Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language testing* 15/2: 217–262, 1998.
- Schneider, G. & North, B.: „*In anderen Sprachen kann ich ... Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*“. Zpráva o projektu. Berne, National Research Programme 33, Swiss National Science Research Council 1999.

Deskriptory ve Společném referenčním rámci

Kromě tabulek v kapitole 3, které souhrnně prezentují Společné referenční úrovně, jsou modelové deskriptory zahrnuty do kapitol 4 a 5 následujícím způsobem:

Dokument B1 Modelové stupnice v kapitole 4: Komunikativní činnosti:

RECEPCE	Mluvený jazyk	<ul style="list-style-type: none"> poslech s porozuměním – celková stupnice porozumění interakci mezi rodilými mluvčími poslech v živém publiku poslech hlášení a pokynů poslech médií a nahrávek
	Audio(vizuální) materiály	<ul style="list-style-type: none"> sledování televize a filmu
	Psaný jazyk	<ul style="list-style-type: none"> čtení s porozuměním – celková stupnice čtení korespondence orientační čtení čtení pro informaci a pochopení argumentace čtení pokynů
INTERAKCE	Mluvený jazyk	<ul style="list-style-type: none"> ústní interakce – všeobecná stupnice porozumění v rámci interakce porozumění rodilému mluvčímu jako partneru v komunikaci rozhovor, konverzace neformální diskuse formální diskuse a schůze spolupráce zaměřená na dosažení cíle vyjednávání za účelem získání zboží a služeb výměna informací pohovor v roli dotazovatele/dotazovaného
	Psaný jazyk	<ul style="list-style-type: none"> písemná interakce – všeobecná stupnice korespondence poznámky, vzkazy a formuláře
PRODUKCE	Mluvený jazyk	<ul style="list-style-type: none"> ústní projev – všeobecná stupnice souvislý monolog: popis zážitku souvislý monolog: argumentace (např. v debatě) veřejná hlášení oslovování různého publika
	Psaný jazyk	<ul style="list-style-type: none"> písemný projev – všeobecná stupnice samostatný písemný projev zprávy a pojednání

Dokument B2 Modelové stupnice v kapitole 4: Komunikační strategie

RECEPCE	<ul style="list-style-type: none"> rozeznávání klíčových signálů a vyvozování významu
INTERAKCE	<ul style="list-style-type: none"> ujímání se slova spolupráce žádost o objasnění
PRODUKCE	<ul style="list-style-type: none"> plánování kompensování monitorování a přeformulování

Dokument B3 Modelové stupnice v kapitole 4: Práce s textem

TEXT	<ul style="list-style-type: none"> • zapisování poznámek (z přednášek, seminářů atd.) • zpracování textu
------	--

Dokument B4 Modelové stupnice v kapitole 5: Komunikativní jazyková kompetence

JAZYKOVÁ KOMPETENCE	
Rozsah	<ul style="list-style-type: none"> • obecný rozsah znalostí • rozsah slovní zásoby
Ovládání jazyk. prostředků	<ul style="list-style-type: none"> • gramatická správnost • ovládání slovní zásoby • výslovnost • pravopis
SOCIOLINGVISTICKÁ KOMPETENCE	
	<ul style="list-style-type: none"> • sociolingvistické aspekty
PRAGMATICKÁ KOMPETENCE	
	<ul style="list-style-type: none"> • přizpůsobivost • přebírání a předávání slova – opakování • rozvinutí tématu • koherence • propoziční přesnost • plynulost mluvního projevu

Dokument B5 Logická uspořádanost v kalibraci deskriptorů

Pozice, kterou určitý pojmový obsah na stupnici zaujímá, odráží vysoký stupeň logického uspořádání. Jako příklad uveďme „témata“. Ačkoliv pro ně nebyly vypracovány samostatné deskriptory, byla témata začleněna do deskriptorů pro nejrůznější kategorie. Třemi nejdůležitějšími kategoriemi byly *popis a vyprávění*, *výměna informací* a *rozsah*.

Následující tři přehledy srovnávají, jak bylo v rámci těchto třech kategorií s tématy naloženo. Ačkoliv obsah těchto tří přehledů není identický, jejich vzájemné srovnání odhalí značnou logickou provázanost, která prostupuje celým souborem kalibrovaných deskriptorů. Na základě tohoto typu analýzy byly vypracovány deskriptory pro kategorie, které nebyly zahrnuty do původního průzkumu a vznikly teprve kombinací prvků jiných deskriptorů (např. *veřejná hlášení*).

Příloha B: Modelové stupnice deskriptorů

POPIS A VYPRÁVĚNÍ					
A1 • kde žijí	A2 • lidé, vzhled • zázemí, zaměstnání • různá místa & životní podmínky	B1 • předměty, domácí mazlíčci, majetek • události & činnosti • ne/oblíbené věci • plány/ budoucnost • zvyky, obyčej • osobní zkušenosti	B2	C1 • jasný podrobný popis složitých témat	C2
VÝMĚNA INFORMACÍ					
A1 • oni & jiní • do- mov • čas	A2 • jednoduchá rutinní, přímá • omezená, práce & volný čas	B1 • jednoduché pokyny & instrukce • činnosti ve volném čase, obvyklé činnosti • činnosti v minulosti	B2	C1	C2
ROZSAH: SITUACE					
A1	A2 • základní běžné potřeby • jednoduché předvídatelné, nutné pro přežití • jednoduché konkrétní potřeby: os. údaje, každodenní činnosti, žádání o informace	B1 • rutinní všední transakce • známé situace & témata • všední situace s předvídatelným obsahem	B2	C1	C2

Dokument B4 Stupnice ovládní jazyka, z nichž bylo čerpáno

Holistické stupnice pro celkový stupeň ovládní ústního jazykového projevu

- 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.

Stupnice pro různé komunikační činnosti

- Trim, J. L. M.: Possible Scale for a Unit/Credit Scheme: Social Skills 1978.
- North, B.: European Language Portfolio Mock-up: Interaction Scales 1991.
- Eurocentres/ELTDU Scale of Business English 1991.
- Association of Language Testers in Europe. Bulletin 3, 1994.

Stupnice pro čtyři dovednosti

- Foreign Service Institute Absolute Proficiency Ratings 1975.
- Wilkins, D. A.: 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 (pouze poslech).

Známkovací stupnice pro hodnocení ústního projevu

- Dade County ESL Functional Levels 1978.
- Hebrew Oral Proficiency Rating Grid 1981.
- Carroll, B. J. & Hall, P. J.: Interview Scale 1985.
- Carroll B. J.: Oral Interaction Assessment Scale 1980.
- International English Testing System (IELTS): Band Descriptors for the Speaking & Writing 1990.
- Göteborgs Universitet: Oral Assessment Criteria.
- Fulcher: The Fluency Rating Scale 1993.

Referenční rámce obsahu sylabů a kritéria hodnocení pro stupně pedagogických standardů

- 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.