



**COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION**  
**Education Committee**  
**Modern Languages Division**

# **SPOLOČNÝ EURÓPSKY REFERENČNÝ RÁMEC PRE JAZYKY**

**UČENIE SA, VYUČOVANIE, HODNOTENIE**

Štátny pedagogický ústav

Bratislava 2017

Preklad publikácie *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie* je publikovaný so súhlasom Rady Európy a zodpovednosť zaň nesie prekladateľ.

© 2004 Relaxa Ltd. on Slovak translation, except for Tables 1, 2 and 3.

© 2001 Council of Europe on publication in English and French and on Tables 1, 2 and 3 in all languages.

Preklad prílohy C bol do publikácie zaradený so súhlasom inštitúcie DIALANG.

Preklad prílohy D bol do publikácie zaradený so súhlasom ALTE.

*Rozmnožovanie a šírenie tohto diela alebo jeho časti akýmkoľvek spôsobom bez výslovného písomného súhlasu vydavateľa je porušením autorského zákona.*

## **SPOLOČNÝ EURÓPSKY REFERENČNÝ RÁMEC PRE JAZYKY** UČENIE SA, VYUČOVANIE, HODNOTENIE

---

Preklad © PhDr. Štefan Franko, PhD.  
Revízia prekladu Benko Vladimír, Bockaničová Katarína,  
Butašová Anna, De Jaegher Darina,  
Krnáčová Anna, Levická Jana,  
Paľová Mária, Segretain Arnaud

Revidované vydanie 2017

Vydal © Štátny pedagogický ústav  
Pluhová 8  
P.O. Box 26  
830 00 Bratislava

Jazyková úprava Butašová Anna  
Krnáčová Anna

**ISBN 978-80-8118-201-3**

# Obsah

## Úvod k 2. vydaniu slovenského prekladu Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky..... 5

<b>1</b>	<b>Spoločný európsky referenčný rámec v politickom a vzdelávacom kontexte .....</b>	<b>6</b>
1.1	Čo je Spoločný európsky referenčný rámec?.....	6
1.2	Zámery a ciele jazykovej politiky Rady Európy.....	7
1.3	Čo je „viacjazyčnosť“?.....	9
1.4	Prečo potrebujeme Spoločný európsky referenčný rámec?.....	10
1.5	Aké je využitie Spoločného európskeho referenčného rámca? .....	11
1.6	Aké kritériá musí spĺňať Spoločný európsky referenčný rámec?.....	12
<b>2</b>	<b>Zvolený prístup.....</b>	<b>13</b>
2.1	Činnostne zameraný prístup.....	13
2.2	Spoločné referenčné úrovne ovládania jazyka .....	20
2.3	Učenie sa a vyučovanie jazyka .....	22
2.4	Hodnotenie ovládania jazyka .....	23
<b>3</b>	<b>Spoločné referenčné úrovne.....</b>	<b>25</b>
3.1	Kritériá deskriptorov Spoločných referenčných úrovní .....	25
3.2	Spoločné referenčné úrovne.....	26
3.3	Prezentácia Spoločných referenčných úrovní.....	27
3.4	Modelové deskriptory .....	29
3.5	Pružnosť prístupu založenom na vetvení.....	35
3.6	Koherencia Spoločných referenčných úrovní .....	37
3.7	Ako pracovať so stupnicami modelových deskriptorov .....	41
3.8	Ako používať stupnice deskriptorov jednotlivých úrovní ovládania jazyka .....	42
3.9	Úrovne ovládania jazyka a ich známkovanie .....	45
<b>4</b>	<b>Používanie jazyka a jeho používateľ/učiaci sa .....</b>	<b>48</b>
4.1	Kontext používania jazyka .....	49
4.2	Komunikačné témy .....	56
4.3	Komunikačné úlohy a zámery .....	58
4.4	Komunikačné jazykové činnosti a stratégie .....	61
4.5	Komunikačné jazykové procesy.....	93
4.6	Texty.....	96
<b>5</b>	<b>Kompetencie používateľa/učiaceho sa.....</b>	<b>105</b>
5.1	Všeobecné kompetencie.....	105
5.2	Komunikačné jazykové kompetencie .....	113

<b>6</b>	<b>Učenie sa jazyka a jeho vyučovanie.....</b>	<b>134</b>
6.1	Čo sa musia učitelia naučiť alebo si osvojiť? .....	134
6.2	Procesy učenia sa jazyka .....	142
6.3	Čo môžu urobiť používatelia Rámca, aby sa im ľahšie učilo? .....	143
6.4	Metodické možnosti učenia sa a vyučovania moderných jazykov.....	145
6.5	(Systémové) chyby a (nesystémové) omyly .....	158
<b>7</b>	<b>Úlohy a ich miesto vo vyučovaní jazyka .....</b>	<b>160</b>
7.1	Opis úlohy.....	160
7.2	Plnenie úlohy .....	161
7.3	Náročnosť úlohy .....	162
<b>8</b>	<b>Jazyková diverzifikácia a vzdelávacie programy.....</b>	<b>171</b>
8.1	Definícia a prvotný prístup .....	171
8.2	Možnosti v tvorbe vzdelávacieho programu .....	172
8.3	K rôznym scenárom vzdelávacích programov .....	173
8.4	Hodnotenie a učenie sa v škole, mimo školy a ďalšie vzdelávanie.....	177
<b>9</b>	<b>Hodnotenie .....</b>	<b>181</b>
9.1	Úvod .....	181
9.2	Referenčný rámec ako pomôcka hodnotenia.....	182
9.3	Typy hodnotenia .....	187
9.4	Praktický prístup k hodnoteniu a metasystém .....	198
	Bibliografia .....	202
	Príloha A: Tvorba deskriptorov pre jednotlivé úrovne ovládania jazyka .....	208
	Príloha B: Modelové stupnice a deskriptory .....	219
	Príloha C: Stupnice súboru DIALANG .....	228
	Príloha D: Hodnotiace výroky ALTE „Čo učitelia sa dokáže“ .....	242

## Úvod k 2. vydaniu slovenského prekladu Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky

2. vydanie revidovaného prekladu Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (SERR) si vyžiadali najmä pedagógovia z praxe a teoretici – didaktici, ktorí sa zaoberajú jazykovou politikou a tvorbou vzdelávacích programov, či už štátnych alebo školských alebo tých, ktoré sa používajú ako podklad pre tvorbu obsahov pre výučbu jazykov v neformálnom vzdelávaní.

V 1. vydaní prekladu išlo najmä o priblíženie tohto dokumentu širokej verejnosti. Keďže išlo o významný dokument európskeho charakteru s určitou záväznosťou jeho využívania, bolo dôležité, aby bol čo najskôr preložený a distribuovaný do škôl. Zároveň bol aj významným dokumentom pre tvorbu Koncepcie vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách, ktorá bola prijatá uznesením vlády č.767 v roku 2007. 1. vydanie poslúžilo tiež ako základ pre tvorbu štátnych vzdelávacích programov pre cudzie jazyky v rámci reformy školstva v roku 2008.

Prax užívateľov však poukázala na veľké diskrepancie v terminologickom aparáte celého diela. Je evidentné, že SERR je kolektívne dielo viacerých autorov rôznych národností a v prípade terminológie sa prejavujú národné pojmové tendencie. Najmä cítiť nie celkom zhodné obsahy pojmov anglickej a francúzskej verzie. Tento fakt veľmi komplikuje preklad diela nakoľko sa preklad robil z anglickej verzie a pri revízii prekladu sa pre korektnosť zásahov využívala aj francúzska verzia. Zistilo sa, že v niektorých prípadoch tieto dve verzie terminologicky nekorešponujú.

Autori revidovaného 2. vydania SERR si vytýčili veľmi ambiciózne cieľ zjednotiť preložené dielo pojmovo a terminologicky. Tiež mali ambíciu korigovať terminológiu, ktorá sa často používala nesprávne a nekorešponovala s aktuálne používanou slovenskou pedagogickou a didaktickou terminológiou. V rámci výskumných prác v Štátnom pedagogickom ústave sa vyšpecifikoval pojmový aparát pre oblasť výučby a hodnotenia cudzích jazykov čerpajúc najmä z prác Šveca a Butašovej<sup>1</sup> a z prác Jazykovedného ústavu Ľ. Štúra SAV.

Dôraz pri revízii bol kladený najmä na stupnice a škály deskriptorov, na definície pojmov spôsobilosť, zručnosť, schopnosť a kompetencia. Všetky tieto zjednotenia a zosúladenia pojmov s definíciami by mohli pomôcť skvalitniť povinnú pedagogickú dokumentáciu a uľahčiť práce na tvorbe a úpravách kurikúl pre výučbu a hodnotenie cudzích jazykov.

Anna Butašová

<sup>1</sup> Švec, Š.2008. Anglicko slovenský lexikón pedagogiky andragogiky. Bratislava: Iris, 325 s. ISBN 978-80-89256-21-1.

Butašová, Anna a kol.: Učenie sa, vyučovanie a hodnotenie cudzích jazykov v terminologickom rámci: slovník termínov k Spoločnému európskemu referenčnému rámcu pre jazyky. - 1. vyd. - Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. - 141 s. ISBN 978-80-223-2919-4

# 1 Spoločný európsky referenčný rámec v politickom a vzdelávacom kontexte

## 1.1 Čo je Spoločný európsky referenčný rámec?

Spoločný európsky referenčný rámec poskytuje spoločný základ na vypracovanie vzdelávacieho programu na výučbu jazyka, smerníc na jeho prípravu, skúšok, na tvorbu učebníc atď. v celej Európe. Komplexne opisuje, čo by sa mali učitelia naučiť, aby používali jazyk na komunikáciu, aké vedomosti a zručnosti by mali nadobudnúť, aby boli komunikačne zdatní. Do opisu je zaradený aj kultúrny kontext jazyka. Rámec definuje úrovne ovládania jazyka, ktoré umožňujú merať napredovanie učiacich sa na každom stupni učenia sa a počas celého života.

Cieľom Spoločného európskeho rámca je prekonať komunikačné bariéry medzi odborníkmi, pracujúcimi v oblasti moderných jazykov, ktoré vyplývajú z rozličných vzdelávacích systémov v Európe. Administratívnym pracovníkom v školstve, tvorcom kurzov, učiteľom, metodikom, skúšobným orgánom atď. poskytuje prostriedky na to, aby prehodnotili svoju doterajšiu prax s cieľom situovať a koordinovať svoje činnosti v záujme splnenia skutočných potrieb učiacich sa, za ktorých sú zodpovední.

Rámec prispeje k zrozumiteľnosti kurzov, vzdelávacieho programu a kvalifikačných osvedčení tým, že poskytne spoločný základ na explicitný opis cieľov, obsahu a metód, čím skvalitní medzinárodnú spoluprácu v oblasti moderných jazykov. Stanovenie objektívnych kritérií opisu úrovne ovládania jazyka uľahčí vzájomné uznávanie kvalifikačných osvedčení, získaných v rozličných študijných kontextoch, a tým pomôže mobilite v Európe.

Systematický charakter Rámca nevyhnutne vedie k pokusu o zvládnutie veľkej zložitosti ľudského jazyka tým, že sa jazyková kompetencia rozdelí na jednotlivé zložky. To nás stavia pred dosť závažné psychologické a pedagogické problémy. Komunikácia si vyžaduje celú ľudskú bytosť. v priebehu vývoja každej jedinečnej ľudskej bytosti sa veľmi zložito vzájomne ovplyvňujú kompetencie, ktoré sú v ďalšom texte Rámca rozdelené a klasifikované. Každý jednotlivec si ako spoločenský aktér vytvára vzťahy s čoraz väčším počtom vzájomne sa prekrývajúcich sociálnych skupín, ktoré spoločne určujú jeho identitu. v medzikultúrnej koncepcii je hlavným cieľom jazykového vzdelávania podporovať harmonický rozvoj celej osobnosti učiaceho sa a jeho zmyslu pre identitu prostredníctvom obohacujúcej skúsenosti s rôznymi jazykmi a kultúrami. Je potrebné nechať na učiteľov a učiacich sa, aby nanovo integrovali toto veľké množstvo častí do zdravo sa rozvíjajúceho celku.

Rámec obsahuje opis ‚čiastočných‘ kvalifikačných osvedčení vhodných iba v tých prípadoch, keď sa vyžaduje obmedzenejšia znalosť jazyka (napríklad skôr na porozumenie ako rozprávanie), alebo keď čas určený na osvojenie si tretieho alebo štvrtého jazyka je obmedzený a lepšie výsledky možno získať, napríklad, zameraním sa skôr na rozpoznávanie než na pamäťové spôsobilosti. Formálna identifikácia takýchto schopností napomôže rozšíriť viacjazyčnosť prostredníctvom učenia sa viacerých európskych jazykov.

## 1.2 Zámery a ciele jazykovej politiky Rady Európy

Spoločný európsky rámec slúži celkovému zámeru Rady Európy tak, ako sa uvádza v Odporúčaniach (82)18 a (98)6 Výboru ministrov: „dosiahnuť väčšiu jednotu medzi členmi“ a sledovať tento cieľ „zavedením spoločných krokov v kultúrnej oblasti“.

Práca Rady pre kultúrnu spoluprácu pri Rade Európy v oblasti moderných jazykov, ktorá sa organizovala od vzniku výboru radom strednodobých projektov, nadobudla vnútornú súdržnosť vďaka dodržiavaniu troch základných princípov uvedených v Odporúčaní (82) 18 Výboru ministrov Rady Európy:

- bohaté dedičstvo odlišných jazykov a kultúr v Európe je cenným spoločným zdrojom, ktorý je potrebné ochraňovať a rozvíjať. Treba vyvinúť veľké úsilie v oblasti vzdelávania, aby sa táto odlišnosť premenila z komunikačnej bariéry na zdroj vzájomného obohatenia a porozumenia;
- iba lepším poznaním európskych moderných jazykov bude možné sprostredkovať komunikáciu a interakciu medzi Európanmi s rozličnými materinskými jazykmi tak, aby sa zvýšila mobilita v rámci Európy, vzájomné porozumenie a spolupráca a aby sa prekonal predsudky a diskriminácia;
- členské štáty pri prijímaní alebo príprave národných stratégií v oblasti učenia sa a vyučovania moderných jazykov môžu dosiahnuť tesnejšie zblíženie na európskej úrovni prostredníctvom vhodných opatrení na trvalú spoluprácu a koordináciu stratégií.

V úsilí o dodržiavanie týchto princípov Výbor ministrov vyzval vlády členských štátov:

- (F14) aby podporovali národnú a medzinárodnú spoluprácu vládnych aj mimovládnych inštitúcií zaoberajúcich sa prípravou metód výučby a evaluácie v oblasti učenia sa moderných jazykov a tvorbou a používaním materiálov, ako aj spoluprácu s inštitúciami, ktoré sa zaoberajú tvorbou a používaním multimedialných materiálov;
- (F17) aby prijali opatrenia potrebné na dokončenie zriadenia efektívneho európskeho systému výmeny informácií, ktorý zahŕňa všetky aspekty učenia sa, výučby a výskumu jazykov, a to s maximálnym využitím informačných technológií.

Rada pre kultúrnu spoluprácu, jej Výbor pre vzdelávanie a Sekcia moderných jazykov sa takto usilujú povzbudzovať, podporovať a koordinovať úsilie vlád členských štátov a mimovládnych inštitúcií o zlepšenie učenia sa jazykov v súlade s týmito základnými zásadami a najmä s opatreniami na realizáciu všeobecných opatrení uvedených v Prílohe k Odporúčaniu (82) 18:

### A. Všeobecné opatrenia

1. Zabezpečiť, aby všetky vrstvy obyvateľstva mali v čo najväčšej miere prístup k účinným prostriedkom získavania vedomostí z jazykov ostatných členských štátov (alebo iných komunít v rámci vlastnej krajiny) a k získaniu takých zručností pri používaní týchto jazykov, ktoré im umožnia uspokojovať ich komunikačné potreby, osobitne:

- 1.1 riešiť každodenné životné situácie v cudzej krajine a v ich riešení pomáhať cudzincom, ktorí sú v ich vlastnej krajine;
  - 1.2 vymieňať si informácie a nápady s mladými ľuďmi a dospelými, ktorí hovoria iným jazykom a sprostredkovať im svoje myšlienky a pocity;
  - 1.3 viac a lepšie chápať spôsob života a myslenia iných národov a ich kultúrne dedičstvo.
2. Propagovať, povzbudzovať a podporovať úsilie učiteľov a učiacich sa, aby na všetkých úrovniach vo vlastnej situácii aplikovali zásady tvorby systémov učenia sa jazyka (ako sa ony postupne vyvíjajú v rámci programu Moderné jazyky Rady Európy) týmito spôsobmi:
- 2.1 v učení sa a vyučovaní jazykov vychádzať z potrieb, motivácie, vlastností a možností učiacich sa;
  - 2.2 čo najjednoduchšie definovať hodnotné a realistické ciele;
  - 2.3 vyvíjať vhodné metódy a materiály;
  - 2.4 vyvíjať vhodné formy a nástroje na hodnotenie študijných programov.
3. Na všetkých stupňoch vzdelávania propagovať výskumné a vývojové programy vedúce k zavedeniu najvhodnejších metód a materiálov, ktoré by umožnili rozličným vrstvám a typom študentov získavať komunikačnú zdatnosť, primeranú ich konkrétnym potrebám.

Preambula k Odporúčaniu (98) 6 opakovane zdôrazňuje politické ciele svojej činnosti v oblasti moderných jazykov takto:

- pripraviť všetkých Európanov na výzvy, vyplývajúce z intenzívnej medzinárodnej mobility a užšej spolupráce nielen vo vzdelávaní, kultúre a vede, ale aj v obchode a priemysle;
- efektívnejšou medzinárodnou komunikáciou propagovať vzájomné porozumenie a toleranciu, úctu k rôznym identitám a kultúrnej rôznorodosti;
- udržať a ďalej rozvíjať bohatstvo a rôznorodosť európskeho kultúrneho života lepším vzájomným poznaním národných a regionálnych jazykov vrátane tých, ktoré sa vyučujú v menšom meradle;
- uspokojovať potreby viacjazyčnej a multikultúrnej Európy žiaducim rozvojom schopností Európanov navzájom komunikovať cez jazykové a kultúrne hranice, čo si vyžaduje, aby kompetentné orgány podporovali trvalé celoživotné úsilie založené na organizovanom základe a financované na všetkých úrovniach vzdelávania;
- predchádzať nebezpečenstvám, ktoré by mohli vzniknúť marginalizáciou tých, ktorí nedisponujú zručnosťami potrebnými na komunikáciu v interaktívnej Európe.

Prvá vrcholná schôdzka hláv štátov charakterizovala tieto ciele ako osobitne naliehavé, keď deklarovala xenofóbiu a ultranacionalistické prejavy neznášanlivosti ako hlavné prekážky európskej mobility a integrácie a ako hlavnú hrozbu pre európsku stabilitu a zdravo fungujúcu demokraciu. Druhá vrcholná schôdzka určila prípravu na demokratické občianstvo ako prioritný vzdelávací cieľ, čím zdôraznila aj ďalší cieľ, ktorý sledovali nedávne projekty:

„Propagovať také metódy výučby moderných jazykov, ktoré posilnia nezávislosť myslenia, posudzovania a konania v spojení so spoločenskými spôsobilosťami a zodpovednosťou.“



Na pozadí týchto cieľov Výbor ministrov zdôraznil pre prítomnosť aj budúcnosť „politickú dôležitosť rozvoja konkrétnych oblastí pôsobenia, akými sú stratégie diverzifikovaného a intenzívneho učenia sa jazykov tak, aby sa rozširovala viacjazyčnosť v paneurópskom kontexte“ a poukázal na prínos ďalšieho rozvoja kontaktov a striedaní sa vo vzdelávaní a využívaní celého potenciálu nových komunikačných a informačných technológií.

### 1.3 Čo je „viacjazyčnosť“?

V ostatných rokoch vzrástla dôležitosť koncepcie viacjazyčnosti v prístupe Rady Európy k učeniu sa jazykov. Viacjazyčnosť sa líši od mnohojazyčnosti, ktorá predstavuje ovládanie mnohých jazykov alebo koexistenciu rozličných jazykov v danej spoločnosti. Mnohojazyčnosť možno ľahko dosiahnuť ponukou rozličných jazykov v konkrétnej škole alebo vzdelávacom systéme, povzbudzovaním žiakov, aby sa naučili viac ako jeden cudzí jazyk, alebo znížením dominantného postavenia angličtiny v medzinárodnej komunikácii. Viacjazyčný prístup okrem toho zdôrazňuje fakt, že individuálna jazyková skúsenosť jednotlivca v jeho kultúrnom kontexte sa rozširuje od jazyka, ktorý sa používa v rodine, smerom k jazyku, ktorý používa spoločnosť, a potom k jazykom iných národov (či sa ich učí v škole alebo na vysokej škole, alebo si ich osvojí bezprostredným kontaktom s jazykom), pričom učiaci sa rozumovo striktne nerozlišuje medzi týmito jazykmi a kultúrami, ale naopak, buduje si komunikačnú kompetenciu, ku ktorej prispievajú všetky poznatky a skúsenosti s jazykom a v ktorej jazyky sú vo vzájomnom vzťahu a navzájom na seba pôsobia. Takýto človek môže v rozličných situáciách pružne využívať rozličné súčasti tejto kompetencie, aby jeho komunikácia s konkrétnym partnerom bola efektívna. Partneri môžu napríklad prechádzať z jedného jazyka alebo dialektu do iného, a tak využívať vlastnú schopnosť vyjadriť sa v jednom jazyku a rozumieť inému, alebo sa daný človek môže oprieť o poznatky mnohých jazykov, aby pochopil písaný alebo dokonca hovorený text v predtým „neznámom“ jazyku tým, že rozpozná internacionálne slová v novom rúchu. Ľudia disponujúci, aj keď, iba slabými znalosťami, ich môžu využiť na pomoc tým, ktorí nemajú žiadne znalosti potrebné na komunikáciu, a to tak, že sa stanú sprostredkovateľmi medzi ľuďmi, ktorí spoločným jazykom nehovoria. Ak sprostredkovateľ nie je k dispozícii, môže sa aj napriek tomu takýmto ľuďom podariť dosiahnuť určitú úroveň komunikácie tým, že do hry zapoja celý svoj jazykový repertoár a budú experimentovať s alternatívnymi spôsobmi vyjadrovania v rozličných jazykoch alebo dialektoch s využitím parajazykových prostriedkov (mimika, gestikulácia, výraz tváre a pod.) a svoj jazyk podstatne zjednodušia.

Z tohto pohľadu sa cieľ jazykového vzdelávania úplne mení. Už sa nechápe jednoducho ako zvládnutie jedného alebo dvoch, či dokonca troch jazykov, každého izolovane, pričom ako ideálny vzor slúži rodený hovoriaci. Cieľom sa namiesto toho stáva rozvíjanie takého jazykového repertoáru, v ktorom majú svoje miesto všetky jazykové schopnosti. To, samozrejme, naznačuje, že ponuka jazykov vzdelávacích inštitúcií by mala byť pestrá a študenti by mali mať príležitosť rozvíjať viacjazyčnú kompetenciu. Navyše, ak bude učenie sa jazyka uznané za celoživotný proces, nadobudne na dôležitosť rozvoj motivácie, zručností a sebadôvery mladého človeka, ktorý bude čeliť novej mimoškolskej jazykovej skúsenosti. Zodpovednosť vzdelávacích inštitúcií, hodnotiacich skúšobných komisií a učiteľov sa nemôže jednoducho vzťahovať na dosiahnutie určitej úrovne ovládania konkrétneho jazyka v danej chvíli, hoci aj toto je nepochybne dôležité.

Je potrebné rozpracovať a v praxi aplikovať všetky implikácie takéhoto posunu paradigmy. Posledné zmeny v jazykovom programe Rady Európy sa navrhli na to, aby poskytli nástroje,

ktoré by mohli využívať všetci odborníci vo výučbe jazykov na šírenie viacjazyčnosti. Konkrétne, Európske jazykové portfólio je dokument, ktorý umožňuje zaznamenávať a formálne uznávať najrozličnejšie medzikultúrne skúsenosti z učenia sa jazyka. Na tento účel Spoločný európsky rámec poskytuje nielen stupnice celkovej úrovne ovládania jazyka v danom jazyku, ale aj špecifikácie používania jazyka a jazykových kompetencií, ktoré uľahčia odborníkom z praxe definovať výchovno-vzdelávacie ciele učiva a opísať jeho najrozmanitejšie dosiahnuté výsledky v súlade s meniacimi sa potrebami, vlastnosťami a možnosťami učiacich sa.

## 1.4 Prečo potrebujeme Spoločný európsky referenčný rámec?

Zo záverov Medzivládneho sympózia na tému Transparentnosť a koherencia učenia sa jazykov v Európe: ciele, hodnotenie, certifikácia, ktoré sa konalo v novembri 1991 v Rüschiikone vo Švajčiarsku na podnet švajčiarskej federálnej vlády, vyplýva:

1. ďalšie zintenzívnenie učenia sa a výučby jazykov v členských štátoch je potrebné v záujme väčšej mobility, efektívnejšej medzinárodnej komunikácie, spojenej s rešpektom voči identite a kultúrnej rôznorodosti, lepšieho prístupu k informáciám, intenzívnejšej osobnej interakcie, zlepšených pracovných vzťahov a hlbšieho vzájomného porozumenia;
2. na dosiahnutie týchto cieľov je učenie sa jazyka nevyhnutne celoživotnou úlohou, ktorú treba propagovať a uľahčovať prostredníctvom vzdelávacích systémov od materskej školy až po vzdelávanie dospelých;
3. je potrebné pripraviť Spoločný európsky referenčný rámec učenia sa jazykov na všetkých úrovniach s cieľom:
  - podporiť a uľahčiť spoluprácu medzi vzdelávacími inštitúciami v rozličných krajinách;
  - vytvoriť dobrý základ pre vzájomné uznanie jazykových spôsobilostí;
  - pomôcť učiacim sa, učiteľom, tvorcom koncepcie kurzov, skúšobným komisiám a vzdelávacím pracovníkom v smerovaní a koordinovaní ich úsilia.

Viacjazyčnosť treba chápať v kontexte plurality kultúr. Jazyk nie je len dôležitým aspektom kultúry, je aj prostriedkom prístupu k jednotlivým prejavom danej kultúry. Veľa z toho, čo už bolo povedané, platí aj v širšom meradle: v kultúrnej kompetencii jednotlivca rozličné kultúry (národné, regionálne, sociálne), s ktorými sa zoznámil, neexistujú jednoducho vedľa seba, ale sa porovnávajú, sú v kontraste a aktívne vzájomne na seba pôsobia, čím vytvárajú obohatenú integrovanú plurikultúrnu kompetenciu, ktorej je viacjazyčná kompetencia iba súčasťou, opäť vzájomne pôsobiacou s ostatnými komponentmi.

## 1.5 Aké je využitie Spoločného európskeho referenčného rámca?

Rámec možno používať na:

Plánovanie programov učenia sa jazyka z hľadiska:

- ich prognóz týkajúcich sa predchádzajúcich vedomostí a ich sklbenia s predošlým učením sa, osobitne pokiaľ ide o nadväznosť medzi základným, nižším stredným, vyšším stredným a vysokoškolským či ďalším vzdelávaním;
- ich cieľov;
- ich obsahu.

Plánovanie jazykovej certifikácie z hľadiska:

- skúšok definovaných v zmysle obsahu;
- kritérií hodnotenia, ktoré obsahujú skôr pozitívne ako negatívne výsledky.

Plánovanie samostatného učenia sa vrátane:

- čoraz vyššej miery uvedomovania si súčasného stavu vedomostí samotným učiacim sa;
- stanovovania dosiahnuteľných a prospešných cieľov;
- výberu materiálov;
- sebahodnotenia.

Študijné programy a certifikácia môžu byť:

- *komplexné*, pretože posúvajú učiaceho sa dopredu vo všetkých dimenziách ovládania jazyka a komunikačnej kompetencie;
- *modulárne*, pretože zlepšujú ovládanie jazyka učiacich sa vo vymedzenej oblasti na špecifické potreby;
  - *profilové*, pretože vyzdvihujú učenie sa v určitých smeroch a vytvárajú „profil“, v ktorom sa dosahuje vyššia úroveň len v niektorých oblastiach poznatkov a zručností;
  - *parciálne*, pretože preberajú zodpovednosť iba za určité činnosti a spôsobilosti (napríklad receptívne spôsobilosti) a ostatné vynechávajú.

Spoločný európsky rámec je zostavený tak, aby vyhovoval spomenutým rôznorodým formám.

Pri zvažovaní úlohy spoločného rámca na pokročilejších stupňoch učenia sa jazyka je nevyhnutné brať do úvahy zmeny v charaktere potrieb učiacich sa a kontext, v ktorom žijú, študujú a pracujú. Je potrebná všeobecná kvalifikácia na vyšších úrovniach, než je len tzv. prahová úroveň (Threshold Level). Tie sa môžu stanoviť s odvolaním sa na Spoločný európsky referenčný rámec. Samozrejme, musia sa správne definovať, vhodne prispôbiť jednotlivým národným situáciám a musia obsahovať nové sféry a oblasti, osobitne v kultúre a v špecializovanejších oblastiach používania jazyka. Okrem toho značnú úlohu môžu zohrávať moduly alebo bloky modulov zamerané na konkrétne potreby, vlastnosti a možnosti učiacich sa.

## 1.6 Aké kritériá musí spĺňať Spoločný európsky referenčný rámec?

Ak má Spoločný európsky rámec splniť svoju funkciu, musí byť komplexný, transparentný a koherentný.

Termínom komplexný sa rozumie to, že Spoločný európsky rámec by sa mal pokúsiť konkretizovať čo najširší rozsah jazykových vedomostí, spôsobilostí a používania jazyka (samozrejme bez toho, aby sa vopred usiloval o splnenie nesplniteľnej úlohy, ktorou je snaha apriórne predpovedať všetky možné prípady použitia jazyka vo všetkých situáciách) a dosiahnuť, aby všetci používatelia boli podľa neho schopní opísať svoje ciele atď. Spoločný európsky rámec by mal rozlišovať rozličné dimenzie, v rámci ktorých sa opisuje ovládanie jazyka, a vytvoriť rad referenčných bodov (úrovní alebo krokov), pomocou ktorých sa dá merať napredovanie v učení sa jazyka. Treba pamätať na to, že rozvoj komunikačného ovládania jazyka obsahuje okrem jazykových dimenzií aj iné rozmery (napríklad sociokultúrne povedomie, skúsenosť s imaginatívnymi podnetmi, citové vzťahy, získavanie zručností v učení sa atď.).

Termínom transparentný sa rozumie to, že informácie musia byť pre používateľov jasne formulované a jednoznačné, dostupné a ľahko pochopiteľné.

Termínom koherentný sa rozumie to, že v opise sa nevyskytujú vnútorné rozpory. Čo sa týka vzdelávacích systémov, koherencia vyžaduje, aby existoval harmonický vzťah medzi týmito ich jednotlivými zložkami:

- identifikácia potrieb;
- stanovenie cieľov;
- definícia obsahu;
- výber alebo tvorba materiálov;
- zavádzanie vyučovacích a študijných programov;
- uplatnené vyučovacie metódy a metódy učenia sa;
- evaluácia, testovanie a klasifikácia.

Vytvorenie komplexného, transparentného a koherentného rámca učenia sa a vyučovania jazykov neimplikuje požiadavku zaviesť jediný jednotný systém. Naopak, takýto rámec by mal byť otvorený a pružný, aby sa mohol aplikovať s obmenami, ktoré sa ukážu ako nevyhnutné v konkrétnych situáciách. Spoločný európsky referenčný rámec by mal byť:

- *viacúčelový*: použiteľný na rozmanité účely týkajúce sa plánovania a poskytovania potrebných materiálnych podmienok na učenie sa jazyka;
- *pružný*: adaptovateľný na rozličné situácie a okolnosti;
- *otvorený*: umožňujúci rozširovanie a vylepšovanie;
- *dynamický*: neustále sa vyvíjajúci v súlade so skúsenosťami získanými jeho používaním;
- *ľahko použiteľný*: predkladaný adresátom okamžite zrozumiteľnou a ľahko použiteľnou formou;
- *nedogmatický*: nespájajúci sa neodvolateľne a výhradne len s jednou z mnohých navzájom si konkurujúcich lingvistických alebo pedagogických teórií či postupov.

## 2 Zvolený prístup

### 2.1 Činnostne zameraný prístup

Komplexný, transparentný a koherentný referenčný rámec pre učenie sa, vyučovanie a hodnotenie ovládania jazyka musí nadväzovať na veľmi všeobecný pohľad na používanie jazyka a jeho učenie sa. Všeobecne povedané, tu prijatý prístup je činnostne zameraný preto, lebo pokladá používateľov jazyka a učiacich sa jazyk hlavne za „spoločenských aktérov“, t. j. takých členov spoločnosti, ktorí majú svoje úlohy (nie výhradne jazykové), a tie majú plniť za daných okolností v konkrétnom prostredí a vykonávaním konkrétnej činnosti. Zatiaľ čo rečové akty sa vyskytujú v rámci jazykových činností, spomínané činnosti vytvárajú súčasť širšieho spoločenského kontextu, ktorý im signalizuje ich úplný význam. Za „úlohy“ pokladáme také akty realizované jednou alebo viacerými osobami, ktoré strategicky využívajú svoje vlastné konkrétne kompetencie na dosiahnutie želaného výsledku. Činnostne zameraný prístup teda berie do úvahy aj poznávacie, emocionálne a vôľové možnosti a celý repertoár schopností charakteristických pre daného jednotlivca, ktoré využíva ako spoločenský aktér.

Každú formu používania a učenia sa jazyka teda možno opísať nasledujúcim spôsobom:

Používanie jazyka vrátane učenia sa jazyka sa skladá z činností vykonávaných ľuďmi, ktorí ako jednotlivci aj ako spoločenský aktéri rozvíjajú celý rad **kompetencií**, a to tak **všeobecných**, ako aj osobitných **komunikačných jazykových kompetencií**. Vychádzajú z vlastných kompetencií v rozličných kontextoch v rôznych **podmienkach a pri rozličných obmedzeniach, aby sa zapájali do jazykových činností** týkajúcich sa **jazykových procesov** na vytváranie alebo aj prijímanie **textov** vo vzťahu **k témam** z konkrétnych **oblastí**, pričom aktivujú tie **stratégie**, ktoré sa im zdajú na splnenie **úloh** najvhodnejšie. Monitorovanie týchto činností účastníkmi procesu vedie k posilneniu alebo zmene ich kompetencií.

- *Kompetencie* sú súhrnom vedomostí, spôsobilostí, zručností a vlastností, ktoré umožňujú jednotlivcovi konať.
- *Všeobecné kompetencie* sú tie, ktoré nie sú charakteristické pre jazyk, ale ktoré sú nevyhnutné pre rôzne činnosti vrátane jazykových činností.
- *Komunikačné jazykové kompetencie* sú tie, ktoré umožňujú jednotlivcovi konať použitím konkrétnych jazykových prostriedkov.
- *Kontext* označuje konfiguráciu udalostí a situačných faktorov (fyzických aj iných), do ktorých sú situované komunikačné akty, pričom z hľadiska daného jednotlivca tieto faktory môžu byť externé alebo interné.
- *Jazykové činnosti* predstavujú uplatňovanie vlastnej komunikačnej jazykovej kompetencie pri plnení úlohy v konkrétnej oblasti spracovania (receptívneho alebo aj produktívneho) jedného alebo viacerých textov.
- Termínom *jazykové procesy* označujeme reťazec neurologických a fyziologických javov, ktoré sa zapájajú do produkcie a recepcie ústneho a písomného prejavu.
- *Text* je akýkoľvek ústny alebo písomný prejav, ktorý sa vzťahuje na konkrétnu oblasť používania jazyka a ktorý sa počas plnenia úlohy stáva konkrétnou jazykovou činnosťou, či už ako zázemie alebo cieľ, ako produkt alebo proces.

- *Doména, sféra, oblasť* označujú široké oblasti spoločenského života, v ktorých pôsobia členovia spoločnosti. Na najvyššej úrovni sa obmedzíme na hlavné kategórie vzťahujúce sa na učenie sa/vyučovanie a používanie jazyka: vzdelávacia a pracovná oblasť, sféra verejného života a oblasť súkromného života.
- *Stratégia* je organizovaný, zámerný a riadený postup úkonov, ktoré si jednotlivec vyberie na splnenie ním zvolenej úlohy alebo úlohy, ktorú má nariadenú.
- *Úloha* je definovaná ako také zámerné konanie, ktoré jednotlivec pokladá za potrebné na dosiahnutie daného výsledku v kontexte riešeného problému, ako záväzok, ktorý má splniť, či cieľ, ktorý má dosiahnuť. Táto definícia zahŕňa širokú škálu činností, akými sú napríklad presunutie skrine, napísanie knihy, získanie určitých podmienok pri prerokúvaní zmluvy, kartová hra, objednávanie jedla v reštaurácii, prekladanie cudzojazyčného textu alebo príprava triednych novín skupinovú prácou.

Ak súhlasíme s tým, že už opísané rozličné dimenzie sú vzájomne poprepájané vo všetkých formách používania a učenia sa jazyka, potom každý akt učenia sa alebo vyučovania jazyka sa určitým spôsobom dotýka každej z týchto dimenzií: stratégií, úloh, textov, všeobecných kompetencií jednotlivca, komunikačnej jazykovej kompetencie, jazykových činností, jazykových procesov, kontextov a domén, sfér či oblastí.

Zároveň je možné, že cieľ pri učení sa a vyučovaní jazyka, a tým aj hodnotenie, sa môže zamerať na konkrétnu zložku alebo jej súčasť (pričom ostatné zložky sa pokladajú za prostriedky na dosiahnutie cieľa alebo za aspekty, na ktoré sa inokedy kladie väčší dôraz, alebo za nepodstatné pre dané okolnosti). Učiaci sa, učitelia, tvorcovia obsahu kurzov, autori učebných materiálov a zostavovatelia testov sú nevyhnutne zapojení do tohto procesu koncentrácie na konkrétnu dimenziu a do rozhodovania o rozsahu a spôsobe, akými sa ostatné dimenzie majú brať do úvahy: ilustrujú to prípady uvedené v ďalšom texte. Vzápätí sa však ukáže, že hoci často uvádzaným cieľom vzdelávacieho/študijného programu je rozvíjanie komunikačných spôsobilostí (možno práve preto, že je to najreprezentatívnejší metodický prístup), určité programy sa v skutočnosti snažia dosiahnuť kvalitatívny alebo kvantitatívny rozvoj jazykových činností v cudzom jazyku, iné zdôrazňujú výkon v konkrétnej oblasti, ďalšie rozvoj určitých všeobecných kompetencií, zatiaľ čo iné sa prednostne zaoberajú stratégiami vylepšovania. Tvrdenie, že „všetko je vzájomne prepojené“ neznamena, že ciele nemôžu byť rozmanité.

Každú z opísaných hlavných kategórií môžeme rozdeliť do podkategórií, ktoré sú však ešte stále veľmi všeobecné. Nateraz budeme sledovať iba rozličné zložky všeobecných kompetencií, komunikačnej kompetencie, jazykových činností a oblastí používania jazyka.

### 2.1.1 Všeobecné kompetencie jednotlivca

**Všeobecné kompetencie** učiacich sa alebo používateľov jazyka (pozri časť 5.1) pozostávajú hlavne z ich *vedomostí, zručností a existenčnej kompetencie* a z ich *schopnosti učiť sa*. **Vedomosti**, t. j. deklaratívne vedomosti (savoir, pozri 5.1.1), sa chápu ako vedomosti vyplývajúce zo skúsenosti (empirické vedomosti) a z formálnejšieho učenia sa (teoretické vedomosti). Celá ľudská komunikácia závisí od spoločného poznania sveta. Čo sa týka používania a učenia sa jazyka, vedomosti, ktoré tu zohrávajú svoju úlohu, sa priamo nevzťahujú výhradne na jazyk a kultúru. Teoretické vedomosti v oblasti vedeckého alebo technického vzdelávania a teoretické alebo empi-

rické vedomosti v profesionálnej oblasti jednoznačne musia zohrávať dôležitú úlohu pri vnímaní a chápaní textov v cudzom jazyku, ktorý sa na dané oblasti vzťahuje. Ale aj empirické vedomosti vzťahujúce sa na každodenný život (organizovanie dňa, jedlo, dopravné prostriedky, komunikácia a informácie) vo sfére verejného alebo v oblasti súkromného života sú pre zvládnutie jazykových činností v cudzom jazyku rovnako dôležité. Vedomie spoločných hodnôt a presvedčení, rovnaké pre spoločenské skupiny v rôznych krajinách a regiónoch (sú nimi napríklad náboženská viera, oblasti tabu, predpokladaná spoločná história atď.) sú pre medzikultúrnu komunikáciu nevyhnutné. Tieto rozmanité oblasti vedomostí sú u každého jednotlivca iné. Môžu sa vzťahovať na danú kultúru, ale rovnako tak sa vzťahujú aj na univerzálnejšie parametre a konštanty.

Nové vedomosti nie sú jednoduchým prídavkom k vedomostiam, ktoré už človek mal, ale sú podmienené povahou, významom a štruktúrou predošlých, navyše, slúžia hoci len na čiastočnú modifikáciu a reštrukturalizáciu predošlých vedomostí. Je zrejmé, že vedomosti, ktoré jednotlivec získal, priamo ovplyvňujú učenie sa jazyka. Metódy vyučovania a učenia sa predpokladajú takéto uvedomenie si sveta v mnohých prípadoch. Avšak v určitých kontextoch [napríklad v programoch kultúrneho začlenenia (immersion), navštevovania školy alebo univerzity, kde vyučovacím jazykom nie je materinský jazyk] sa súčasne a vzájomne obohacujú jazykové a ostatné vedomosti. Preto je potrebné venovať veľkú pozornosť vzťahu medzi vedomosťami a komunikačnou kompetenciou.

**Zručnosti a praktické schopnosti (know-how)** (*savoir-faire, spoločenská obratnosť*, pozri časť 5.1.2), či už ide o šoférovanie auta, hru na husliach alebo vedenie porady, závisia skôr od schopnosti uskutočňovať jednotlivé postupy než od deklaratívnych vedomostí. Získanie takejto zručnosti však možno uľahčiť získaním vedomostí, ktoré neskôr možno zabudnúť, pričom získavanie zručnosti môžu sprevádzať isté formy existenčnej kompetencie (napríklad uvoľnený postoj alebo napätie pri splnení úlohy). Preto teda napríklad šoférovanie auta, ktoré sa opakovaním úkonov a pribúdajúcimi skúsenosťami stáva takmer sledom automatických procesov (stláčanie spojky, radenie rýchlostných stupňov atď.), si na začiatku vyžaduje podrobné rozloženie na vedomé a pomenovateľné operácie (pomaly uvoľni pedál spojky, zaraď tretí rýchlostný stupeň atď.) a osvojenie si určitých faktov (v aute s manuálnou prevodovkou sú tri pedále, ktoré sú rozmiestnené nasledujúcim spôsobom atď.), na ktoré človek nemusí neustále myslieť, keď už napokon dokáže viesť auto. Keď sa človek učí šoférovať, potrebuje vysokú úroveň koncentrácie a zvýšené sebavedomie, pretože vlastný obraz o sebe samom je zvlášť zraniteľný (riziko zlyhania, možnosť vzbudenia dojmu o neschopnosti). Po zvládnutí týchto zručností sa dá očakávať, že vodič bude istejší a sebavedomejší. Keby tak nepôsoobil, vyvolával by znepokojenie u spolujazdcov aj ostatných motoristov. Určite by nebolo ťažké nájsť paralely s niektorými stránkami učenia sa jazyka (napríklad s výslovnosťou a niektorými časťami gramatiky, akou je flektívna morfológia).

**Existenčná kompetencia** (*savoir-être*, pozri časť 5.1.3) sa môže chápať ako súhrn jednotlivých vlastností, charakterových črt a postojov, ktoré sa týkajú napríklad predstavy jednotlivca o sebe, jeho názoru na iných a jeho ochoty zapojiť sa do spoločenskej interakcie s ostatnými ľuďmi. Tento typ kompetencie nepramení jednoducho z nezameniteľných osobnostných vlastností. Zahŕňa faktory, ktoré sú produktom rôznych druhov kultúrnej asimilácie a ktoré sa môžu meniť.

Tieto vlastnosti osobnosti, postoje a temperament sú parametrami, s ktorými treba počítať pri učení sa a vyučovaní jazyka. Preto aj keď je ich definícia ťažká, mali by byť včlenené do referenčného rámca. Vyplyvajú zo všeobecných kompetencií jednotlivca, a teda sú súčas-

ťou jeho schopností. Pokiaľ je možné osvojovať si ich alebo prispôbovať pri používaní jazyka (jedného alebo viacerých) a prostredníctvom jeho učenia sa, formovanie postoja môže predstavovať cieľ. Veľmi často sa spomína, že existenčné kompetencie sa vzťahujú na kultúru, preto sú citlivými oblasťami pre medzikultúrne vnímanie a vzťahy. Napríklad spôsob, akým člen konkrétnej kultúry vyjadruje priateľstvo a záujem, môže niekto z inej kultúry vnímať ako agresívny, ba až urážlivý.

**Schopnosť učiť sa** (*savoir apprendre*, pozri časť 5.1.4) mobilizuje existenčnú kompetenciu, deklaratívne vedomosti, spôsobilosti a zručnosti a vychádza z rozličných typov kompetencie. Schopnosť učiť sa môžeme chápať aj ako schopnosť vedieť objavovať „inakosť“ alebo mať pre to prirodzené predpoklady, bez ohľadu na to, či výrazom inakosť rozumieme iný jazyk, inú kultúru, iných ľudí alebo nové oblasti poznatkov.

Výraz schopnosť učiť sa má všeobecné využitie, no osobitne sa vzťahuje na učenie sa jazyka. V závislosti od typov učiacich sa, môžeme schopnosť učiť sa rozčleniť do rozličných stupňov a kombinácií nasledujúcich aspektov existenčnej kompetencie, deklaratívnych vedomostí, spôsobilosti a zručností a praktických schopností:

- existenčná kompetencia: napríklad ochota vyvíjať iniciatívu či dokonca podstupovať riziko v priamej komunikácii, aby si tak človek vytváral príležitosti prehovoriť, aby naznačil, že potrebuje pomoc od ľudí, s ktorými hovorí, napríklad aby opakovaně a jednoduchšie preformulovávali, čo už raz povedali atď. Tu možno zaradiť aj schopnosť počúvať a venovať pozornosť povedanému, pričom existuje stále prítomné riziko nepochopenia daného rozdielnosťami kultúr;
- deklaratívne vedomosti: napríklad vedomosti o tom, ktoré morfológicko-syntaktické vzťahy zodpovedajú daným vzorom skloňovania v určitom jazyku, či uvedomenie si toho, že v istých kultúrach sa na stravovacie návyky alebo sexuálne zvyklosti môžu viazať určité tabu či konkrétne rituály, alebo že tieto návyky a zvyklosti môžu mať náboženské konotácie;
- zručnosti a praktické schopnosti: napríklad obratnosť pri používaní slovníka alebo schopnosť rýchlo sa zorientovať v dokumentačnom centre; zbehosť vo využívaní audiovizuálnych prostriedkov a počítačovej techniky (napríklad internetu) ako zdrojov učenia sa.

Ten istý človek môže mnohorakými spôsobmi používať svoje zručnosti a praktické schopnosti a využívať svoje schopnosti vyrovnávať sa s neznámym, pričom môže uplatniť nasledujúce variácie:

- variácie podľa danej situácie v závislosti od toho, či daný človek vstupuje do vzťahu s novými ľuďmi, s úplne neznámou oblasťou vedomostí, neznámou kultúrou alebo cudzím jazykom;
- variácie podľa kontextu: v rovnakej situácii (napríklad vo vzťahu medzi rodičom a dieťaťom v danej komunite) proces objavovania a hľadania významu bude nepochybne iný pre etnológa, turistu, misionára, vychovávateľa alebo lekára, kde každý z nich bude konať podľa vlastnej špecializácie alebo na základe vlastného názoru;
- variácie podľa prevládajúcich okolností a predošlých skúseností: je celkom pravdepodobné, že zručnosti, ktoré učiaci sa uplatňuje pri učení sa piateho cudzieho jazyka, budú odlišné od tých, ktoré uplatňoval, keď sa učil prvý cudzí jazyk.

Naznačené variácie je potrebné brať do úvahy spolu s takými faktormi, akými sú štýly učenia sa alebo profily učiaceho sa, pokiaľ tieto profily nepokladáme za konečné a nemenné.



Stratégie, ktoré si jednotlivec vyberie na splnenie stanovenej úlohy, budú z hľadiska učenia sa jazyka závisieť od toho, aké rôznorodé sú jeho schopnosti učiť sa. Jednotlivec si však rozširuje svoju schopnosť učiť sa aj cez rôznorodosť nadobudnutých skúseností z učenia sa za predpokladu, že tieto skúsenosti nie sú rozškatulkované, ani sa mechanicky neopakujú.

## 2.1.2 Komunikačná jazyková kompetencia

Komunikačnú jazykovú kompetenciu môžeme chápať ako systém **jazykových, sociolingvál-nych a pragmatických zložiek**. Môžeme vychádzať z toho, že každá z týchto zložiek pozostáva najmä z vedomostí, spôsobilostí, zručností a praktických schopností.

**Jazykové kompetencie** obsahujú lexikálne, fonologické, syntaktické vedomosti a spôsobilosti a ďalšie dimenzie jazyka ako systému bez ohľadu na sociolingválnu hodnotu jeho variácií a pragmatické funkcie rozličných spôsobov jeho používania. Táto zložka, ktorú tu chápeme z hľadiska komunikačnej jazykovej kompetencie daného jednotlivca, sa vzťahuje nielen na rozsah a kvalitu vedomostí (napríklad z hľadiska fonetických rozdielností alebo rozsahu a presnosti slovných zásob), ale aj na organizáciu týchto vedomostí a na spôsob, akým sa tieto vedomosti uchovávajú (napríklad rozličné siete asociácií, do ktorých hovoriaci ukladajú lexikálnu jednotku) a sprístupňujú (aktivácia, pamäťové dispozície a pohotovosť používania). Vedomosti môžu, ale nemusia byť vedomé a ľahšie formulovateľné (napríklad opäť vo vzťahu k zvládnutiu fonetického systému). Ich organizácia a dostupnosť je u každého jednotlivca iná a je premenlivá aj u samotného jednotlivca (napríklad u multilingválneho jednotlivca bude závisieť od inherentných rozmanitostí jeho viacjazyčnej kompetencie). Rovnako sa dá predpokladať, že kognitívna organizácia slovných zásob a uchovávanie výrazov atď. závisia okrem iného od kultúrnych črt komunity alebo viacerých komunít, do ktorých daný jednotlivec patrí a v ktorých prebieha jeho učenie sa jazyka.

**Sociolingválne kompetencie** sa vzťahujú na sociokultúrne podmienky používania jazyka. Všímaním si spoločenských konvencií (pravidlá zdvorilosti, normy, ktorými sa riadia vzťahy medzi generáciami, pohlaviami, triedami a sociálnymi skupinami, jazyková kodifikácia určitých základných rituálov v živote komunity) sociolingválna zložka výrazne ovplyvňuje celú jazykovú komunikáciu medzi predstaviteľmi rozličných kultúr, hoci sa často stáva, že účastníci komunikácie si jej vplyv vôbec nemusia uvedomovať.

**Pragmatické kompetencie** sa zaoberajú funkčným využitím jazykových zdrojov (realizácia jazykových funkcií a rečových aktov), vychádzajúc zo scenárov a zaužívaných foriem prestriedania sa v interakcii. Týkajú sa aj zvládnutia jazykových prejavov, ich súdržnosťou a vnútorným usporiadaním, identifikáciou typov textov a foriem, iróniou a paródiou. Pri tejto zložke ani nie je potrebné zdôrazňovať, nakoľko je dôležitý vplyv interakcie a kultúrnych prostredí, v ktorých sa takéto schopnosti vytvárajú, pričom tento vplyv je ešte výraznejší ako v jazykovej zložke.

Účelom všetkých tu používaných kategórií je charakterizovať tie oblasti a typy kompetencií, ktoré si člen spoločnosti osvojuje, napríklad vnútorné symbolizácie, mechanizmy a schopnosti, ktorých prítomnosť v kognitívnej rovine sa dá odôvodniť pozorovateľným správaním sa a výkonom. Každý proces učenia sa súčasne podporuje rozvíjanie alebo transformáciu týchto vnútorných symbolizácií, mechanizmov a schopností.

Všetky tieto zložky budú predmetom podrobnej analýzy v kapitole 5.

### 2.1.3 Jazykové činnosti

Komunikačná jazyková kompetencia človeka učiaceho sa jazyk či používateľa jazyka sa aktivuje pri výkone rozličných **jazykových činností** vrátane **receptie, produkcie, interakcie** alebo **mediácie** (sprostredkovania), najmä pri tlmočení alebo prekladaní. Všetky typy tejto činnosti sa môžu vzťahovať na texty v hovorenej alebo písomnej forme alebo na oboje.

Ako procesy sú **receptia a produkcia** (ústna alebo aj písomná) zreteľne primárne, pretože obe sú pre interakciu dôležité. V Referenčnom rámci sa použitie týchto termínov pre jazykové činnosti obmedzuje na úlohu, ktorú receptia a produkcia zohrávajú izolovane. Medzi receptívne činnosti patrí tiché čítanie a sledovanie médií. Sú dôležité aj pre mnohé formy učenia sa (na pochopenie obsahu kurzu, vyhľadávanie informácií v učebniciach, príručkách a dokumentoch). Produktívne činnosti majú dôležitú funkciu v mnohých akademických a pracovných oblastiach (ústne prezentácie, písomné štúdie a správy), pričom sa im pripisuje osobitná spoločenská hodnota (úsudky utvorené na základe materiálov predložených v písomnej forme alebo na základe plynulosti reči v ústnych prezentáciách).

V **interakcii** sa najmenej dvaja jednotlivci podieľajú na ústnej alebo aj písomnej výmene, v ktorej sa produkcia a receptia striedajú, a v ústnej komunikácii sa môžu dokonca aj prekrývať. Nielenže dvaja partneri v rozhovore môžu hovoriť a zároveň počúvať jeden druhého, ale hoci sa dôsledne striedajú, počúvajúci už obvykle predpokladá zvyšok správy hovoriaceho a pripravuje si odpoveď. Učenie sa interakcii teda zahŕňa viac než len učenie sa prijímať a produkovať jazykové prejavy. Obvykle sa interakcii prikladá veľká dôležitosť v učení sa jazyka a jeho používaní z hľadiska jej ústrednej úlohy v komunikácii.

Tak pri receptívnom, ako aj produktívnom spôsobe umožňujú písomné alebo aj ústne činnosti **mediácie** komunikáciu medzi jednotlivcami, ktorí pre ľubovoľnú príčinu nemôžu medzi sebou komunikovať priamo. Preklad alebo tlmočenie, parafráza, zhrnutie alebo záznam sprostredkujú tretiemu účastníkovi v komunikácii preformulovanie východiskového textu, ku ktorému tretí účastník nemá priamy prístup. Mediačné jazykové činnosti – spracovanie/prepracovanie existujúceho textu – zaberajú dôležité miesto v bežnom jazykovom fungovaní našej spoločnosti.

### 2.1.4 Domény, sféry a oblasti

Jazykové činnosti sú zasadené do kontextu v rámci **sfér a oblastí**. Tie môžu byť samy osebe veľmi rôznorodé, ale vo vzťahu k učeniu sa jazyka ich z praktických dôvodov môžeme rozdeliť do štyroch skupín: sféra verejného života, oblasť súkromného života, vzdelávacia a pracovná oblasť.

**Sféra verejného života** sa vzťahuje na všetko, čo je spojené so štandardnou spoločenskou interakciou (obchodné firmy a správne orgány, verejné služby, kultúrne akcie a činnosti verejného charakteru vo voľnom čase, vzťahy s médiami atď.). Túto sféru dopĺňa **oblasť súkromného života** a individuálnych spoločenských zvyklostí.

**Pracovná oblasť** pokrýva všetky činnosti človeka vzťahujúce sa na vykonávanie jeho povolania. **Vzdelávacia oblasť** sa týka kontextu učenia sa a odborného výcviku (obvykle v inštitucionálnej forme), kde cieľom je nadobudnutie konkrétnych poznatkov a zručností.

### 2.1.5 Úlohy, stratégie a texty

Komunikácia a učenie sa obsahujú vykonávanie **úloh**, ktoré nie sú výhradne jazykovými úlohami, hoci obsahujú jazykové činnosti a kladú nároky na komunikačnú kompetenciu jednotlivca. v tomto rozsahu dané úlohy nie sú ani rutinné, ani automatické a vyžadujú, aby v učení sa a komunikovaní boli použité **stratégie**. Pokiaľ plnenie takýchto úloh obsahuje jazykové činnosti, tieto úlohy si vyžadujú spracovanie hovorených alebo písaných **textov** (receptiou, produkciou, interakciou alebo mediáciou).

Načrtnutý celkový prístup je zameraný výrazne činnostne. Na jednej strane sa zameriava na vzťah medzi stratégiami používanými účastníkmi komunikácie v spojitosti s ich kompetenciami a ich spôsobom vnímania alebo predstavovania si komunikačnej situácie a na druhej strane na vzťah medzi úlohou alebo úlohami, ktoré majú byť splnené v konkrétnom kontexte a za určitých podmienok.

Takže niekto, kto má presunúť skriňu (úloha), sa bude snažiť buď ju potlačiť, alebo ju rozoberie na kusy, aby sa ľahšie preniesla, a potom ju opätovne zmontuje, alebo si zavolá pomocníkov, či sa vzdá a presvedčí sám seba, že to môže počkať do zajtra atď. (to všetko sú možné stratégie). V závislosti od prijatej stratégie splnenie úlohy (alebo vyhnutie sa jej, jej odloženie alebo predefinovanie) môže, ale nemusí obsahovať jazykovú činnosť a spracovanie textu (prečítanie návodu na demontáž, telefonát atď.). Podobne aj učitelia sa v škole, ktorý má preložiť text z cudzieho jazyka (úloha), si môže overiť, či takýto preklad už existuje, požiadať iného učiaceho sa, aby mu ukázal, ako to preložil, môže použiť slovník, pokúsiť sa domyslieť si nejaký význam na základe niekoľkých slov alebo štruktúr, ktoré pozná, vymyslieť si dobrú výhovorku, prečo neurobil toto cvičenie atď. (to všetko sú možné stratégie). Vo všetkých uvedených prípadoch nevyhnutne dôjde k jazykovej činnosti a spracovaniu textu (preklad/mediácia, verbálne spresňovanie významu so spolužiakom, písomné alebo ústne ospravedlnenie sa učiteľovi atď.).

Vzťah medzi stratégiami, úlohou a textom závisí od charakteru úlohy, ktorá môže byť primárne zameraná na jazyk, t. j. môže vyžadovať prevažne jazykové činnosti a použité stratégie sa budú vzťahovať primárne na tieto jazykové činnosti (napríklad čítanie a komentovanie textu, vypracovanie cvičenia s dopĺňaním prázdnych miest, prednes, zapisovanie si poznámok počas prezentácie). Môže však obsahovať aj jazykovú zložku, t. j. prípady, kde jazykové činnosti tvoria iba časť toho, čo sa vyžaduje, a použité stratégie sa budú viazať aj na ostatné činnosti alebo hlavne na ne (napríklad varenie podľa receptu). Úlohy však možno plniť aj bez akejkoľvek jazykovej činnosti. V takomto prípade dané činnosti nie sú nevyhnutne zamerané na jazyk a použité stratégie sa vzťahujú na iné typy činností. Napríklad skupina ľudí, ktorí vedia, čo treba urobiť, môže postaviť stan bez toho, aby jej členovia medzi sebou vôbec prehovorili. Môžu si medzi sebou vymeniť niekoľko slov o tom, ako stan postaviť, alebo môžu zároveň viesť konverzáciu, ktorá s touto úlohou nemá nič spoločné, či môžu plniť úlohu, kým jeden z nich si pohmkáva nejakú melódiu. Použitie jazyka sa stáva nevyhnutným, keď jeden zo skupiny nevie, čo má ďalej robiť, alebo ak z nejakého dôvodu ustálený postup nefunguje.

Komunikačné stratégie a stratégie učenia sa v tomto type analýzy sa chápu len ako jedny z mnohých ostatných stratégií, rovnako ako komunikačné úlohy a úlohy učenia sa sú iba jednými z mnohých iných typov úloh. Podobne „autentické“ texty alebo texty konkrétne zostavené na vyučovanie, texty v učebniciach alebo texty, ktoré vytvárajú učitelia, sú iba ďalšími spomedzi možných textov.

V nasledujúcich kapitolách ponúkame podrobný opis všetkých dimenzií a podkategórií a v opodstatnených prípadoch uvádzame príklady a stupnice. Kapitola 4 sa zaoberá dimenziou používania jazyka – čo sa od používateľa jazyka alebo učiaceho sa jazyk vyžaduje, aby dokázal urobiť, zatiaľ čo kapitola 5 sa zaoberá kompetenciami, ktoré umožňujú používateľovi jazyka konať.

## 2.2 Spoločné referenčné úrovne ovládania jazyka

Okrem už načrtnutého opisného vzorca kapitola 3 poskytuje „vertikálnu dimenziu“ a ponúka vzostupný rad spoločných referenčných úrovní na opis toho, ako učiaci sa ovláda jazyk. Súbor opisných kategórií uvedených v kapitolách 4 a 5 vytyčuje „horizontálnu dimenziu“ zostavenú z parametrov komunikačnej činnosti a komunikačnej jazykovej kompetencie. Pomerne často sa rad úrovní v slede parametrov prezentuje ako profilová tabuľka s horizontálnou a vertikálnou dimenziou. Ide, samozrejme, o značné zjednodušenie, pretože napríklad len pridanie parametra pre oblasť používania jazyka rozšíri tabuľku o tretí rozmer, čím ju zmení na trojrozmernú pojmovú kocku. Kompletné grafické vyjadrenie stupňa príslušnej mnohorozmernosti by bolo v skutočnosti veľmi náročné, ak nie priamo nemožné.

Pridanie vertikálnej dimenzie k referenčnému rámcu však umožňuje zmapovať alebo profilovať učebný priestor, aj keď iba zjednodušene, čo je užitočné z mnohých dôvodov:

- príprava definícií vyjadrujúcich jazykové kompetencie učiacich sa, ktoré sa vzťahujú na kategórie použité v referenčnom rámci, môže pomôcť konkretizovať to, čo je vhodné očakávať od rozličných úrovní osvojenia si učiva v zmysle týchto kategórií. To sa následne môže hodiť pri príprave zrozumiteľných a realistických formulácií celkových učebných cieľov;
- učenie sa, ktoré prebieha počas istej doby, musí byť zorganizované do učebných celkov, ktoré berú do úvahy napredovanie a umožňujú nadväznosť. Vzdelávacie programy a materiály musia byť zostavené tak, aby na seba nadväzovali. V tomto procese nám môže pomôcť referenčný rámec, ktorý definuje jednotlivé úrovne;
- úsilie vynaložené v učení sa vo vzťahu k týmto cieľom a jednotkám musí byť tiež situované na vertikálnej dimenzii postupného zdokonaľovania sa, t. j. musí byť hodnotené vo vzťahu k napredovaniu v ovládaní jazyka. V tomto procese môžu pomôcť výroky o jazykových kompetenciách;
- takéto hodnotenie by malo brať do úvahy náhodné učenie sa, mimoškolské skúsenosti a už opísané nepriame jazykové obohacovanie. V tomto ohľade by mohlo byť užitočné vytvoriť také výroky, ktoré opisujú dosiahnutú úroveň ovládania jazyka a ktoré presahujú rámec príslušného vzdelávacieho programu;
- poskytnutie opisu jednotlivých úrovní ovládania jazyka uľahčí porovnávanie cieľov, úrovní, materiálov, testov a dosiahnutých výsledkov v ovládaní jazyka v rozličných systémoch a situáciách;
- rámec obsahujúci horizontálne aj vertikálne dimenzie umožňuje definovanie čiastočných cieľov a rozpoznanie rozdielnych profilov a čiastočných kompetencií;
- rámec jednotlivých úrovní a kategórií umožňujúci profilovanie cieľov na konkrétne účely môže pomôcť inšpektorom zhodnotiť, či učiaci sa pracujú na zodpovedajúcej úrovni v rozličných oblastiach. Môže poskytnúť informácie na rozhodovanie o tom, či výkon v týchto oblastiach predstavuje štandard zodpovedajúci danej úrovni ovládania jazyka, o najbližších cieľoch a širších dlhodobých cieľoch efektívneho ovládania jazyka a osobného rozvoja;

- počas svojho vzdelávania učiaci sa jazyk prejdú mnohými vzdelávacími odbormi a inštitúciami, ktoré poskytujú služby v oblasti jazykov; vytvorenie spoločného súboru úrovní uľahčí spoluprácu medzi týmito odbormi. V dôsledku zvyšujúcej sa mobility ľudí je čoraz bežnejšie prechádzať z jedného vzdelávacieho systému do druhého na konci alebo dokonca aj uprostred obdobia v konkrétnej oblasti vzdelávania, a tak sa otázka vypracovania spoločnej stupnice, ktorá by opisovala výsledky migrujúcich študentov, stáva čoraz aktuálnejšou.

Z našich úvah o vertikálnej dimenzii referenčného rámca by sme nemali vynechať skutočnosť, že proces učenia sa jazyka je sústavný a individuálny. Neexistujú dvaja používatelia jazyka, či už rodení hovoriaci alebo študenti cudzieho jazyka, ktorí by mali úplne rovnaké kompetencie, alebo ktorí by ich dosiahli rovnakým spôsobom. Každý pokus o stanovenie „úrovní“ ovládania jazyka je do určitej miery ľubovoľný, pretože v ňom ide o každú oblasť vedomostí alebo spôsobilostí a zručností. z praktických dôvodov je však užitočné stanoviť stupnicu definovaných úrovní segmentácie vzdelávacieho procesu, a to v záujme prípravy vzdelávacieho programu, kvalifikačných skúšok atď. Počet a rozsah úrovní bude do značnej miery závisieť od toho, ako je konkrétny vzdelávací systém organizovaný a na aké účely sú stupnice určené. Je možné stanoviť postupy a kritériá na tvorbu stupníc a na formuláciu deskriptorov, ktoré sa používajú na charakterizovanie za sebou nasledujúcich úrovní ovládania jazyka. Príslušné otázky a ich varianty sú podrobne opísané v prílohe A. Používateľom tohto rámca dôrazne odporúčame, aby si predtým, ako sa začnú rozhodovať o vlastnom postupe pri tvorbe stupníc, preštudovali uvedenú prílohu a jej príslušnú bibliografiu.

Rovnako je potrebné pamätať na to, že úrovne odrážajú iba vertikálnu dimenziu. Len v obmedzenej miere berú zreteľ na skutočnosť, že učenie sa jazyka je záležitosťou horizontálneho aj vertikálneho napredovania, počas ktorého učiaci sa postupne nadobúdajú spôsobilosť na výkon širšieho záberu komunikačných činností. Ďalšie napredovanie nie je len otázkou vzostupu po vertikálnej stupnici. Požiadavka, aby učiaci sa absolvovali všetky nižšie úrovne v spodnej časti stupnice, nemá nijaké logické opodstatnenie. Učiaci sa môžu dosahovať laterálny progres (vo vedľajšej kategórii) tak, že rozšíria svoje schopnosti výkonu skôr, než by vyššiu úroveň dosiahli v tej istej kategórii. Naopak, výraz „prehlbovanie svojich vedomostí“ pripúšťa, že človek môže v určitom bode pociťovať potrebu podoprieť takto pragmaticky osvojené poznatky tým, že sa vráti k „základom“ (t. j. k spôsobilostiam a zručnostiam nižšej úrovne) v tej oblasti, do ktorej sa dostal laterálne.

Napokon treba uplatniť istú opatrnosť v tom, aby sme neinterpretovali súbory úrovní a stupnice ovládania jazyka, ako keby boli lineárnou stupnicou pripomínajúcou pravítko. Žiadne z existujúcich stupníc alebo súborov úrovní sa nemôžu v tomto zmysle pokladať za lineárne. Ak teraz budeme hovoriť o sérii obsahových špecifikácií Rady Európy tak, že *úroveň A2 (Waystage)* je umiestnená na polceste k *úrovni B1 (Threshold Level)* a *úroveň B1 (Threshold Level)* je na polceste k *úrovni B2 (Vantage Level)* na stupnici úrovní, skúsenosti s existujúcimi stupnicami naznačujú, že mnohým učiacim sa trvá viac než dvakrát dlhšie, kým sa z *úrovne A2 (Waystage)* dostanú na *úroveň B1 (Threshold Level)*, než potrebujú na dosiahnutie *úrovne A2 (Waystage)*. Potom pravdepodobne budú potrebovať viac ako dvojnásobok času na to, aby dosiahli *úroveň B2 (Vantage Level)* z *úrovne B1 (Threshold Level)*, než kým dosiahnu *úroveň B1 (Threshold Level)* z *úrovne A2 (Waystage)*, a to aj napriek tomu, že sa zdá, že tieto úrovne sú na danej stupnici od seba rovnako vzdialené. Príčinou je potrebné rozširovanie rozsahu činností, spôsobilostí a príslušného jazyka. Táto nepopierateľná skutočnosť sa často vyskytuje v názornom zobrazovaní stupníc jednotlivých úrovní ovládania jazyka v podobe zmrzlinového kornútka, teda trojrozmerného ihlanu,

ktorý sa rozširuje smerom nahor. Prípadný výpočet hodnoty „priemerného času stráveného v škole“, ktorý je potrebný na dosiahnutie určitých cieľov, by sme pomocou stupnice úrovni ovládania jazyka mohli uskutočniť iba s krajnou opatrnosťou.

## 2.3 Učenie sa a vyučovanie jazyka

**2.3.1** Takéto výroky o cieľoch učenia sa nevypovedajú o procese, prostredníctvom ktorého učiaci sa dokážu konať požadovanými spôsobmi, ani o procesoch, prostredníctvom ktorých si rozvíjali alebo budovali tie kompetencie, ktoré im umožňujú takto konať. Nevypovedajú nič o spôsoboch, akými im učitelia uľahčujú proces osvojovania si jazyka a učenia sa. Ale pretože jednou zo základných funkcií referenčného rámca je povzbudiť všetkých partnerov v procese vyučovania a učenia sa jazykov a umožniť im, aby čo najzrozumiteľnejšie informovali ostatných účastníkov nielen o svojich cieľoch a zámeroch, ale aj o metódach, ktoré používajú, a výsledkoch, ktoré dosiahli, je zrejmé, že Rámec sa nemôže obmedziť iba na vedomosti, spôsobilosti, zručnosti a postoje, ktoré učiaci sa budú potrebovať rozvíjať na to, aby konali ako kompetentní používatelia jazyka, ale musí sa zaoberať aj procesmi osvojovania si jazyka a jeho učenia sa, rovnako ako aj metodikou vyučovania. Tieto otázky rieši kapitola 6.

**2.3.2** Je však potrebné ešte raz objasniť úlohu Rámca s ohľadom na osvojovanie si jazyka, jeho učenie sa a vyučovanie. V súlade so základnými princípmi pluralitnej demokracie cieľom Rámca je, aby bol nielen komplexný, transparentný a koherentný, ale aj otvorený, dynamický a zbavený dogmatizmu. Preto Rámec nemôže dať za pravdu ani jednej zo strán v súčasných teoretických sporoch o povahe osvojovania si jazyka a jeho vzťahu k učeniu sa jazyka, nemôže ani reprezentovať žiaden konkrétny prístup k vyučovaniu jazyka s vylúčením ostatných prístupov. Jeho skutočnou úlohou je povzbudiť všetkých tých, ktorí sú ako partneri zapojení do procesu učenia sa a vyučovania jazyka, aby čo najjasnejšie a najzrozumiteľnejšie definovali svoje vlastné teoretické základy a praktické postupy, aby sa táto úloha mohla splniť, Rámec stanovuje parametre, kategórie, kritériá a stupnice, z ktorých môžu používatelia vychádzať a ktoré ich môžu inšpirovať pri uvažovaní o širšom zábere možností, než aké mali k dispozícii v minulosti, alebo skúmať predtým nespochybniteľné základy tradície, v ktorej intenciách pracujú. Tým nechceme povedať, že takéto tradičné základy sú nesprávne. Chceme len naznačiť, že všetci tí, ktorí sú zodpovední za plánovanie, by mali prehodnotenie teórie a prax pokladať za prínos, pretože len v kontexte takto prehodnotenej teórie a praxe môžu zohľadňovať rozhodnutia, ku ktorým dospeli iní učitelia vo svojej vlastnej krajine a hlavne v ostatných krajinách Európy. Otvorený „neutrálny“ Rámec, samozrejme, nenaznačuje absenciu jazykovej politiky. Poskytovaním takéhoto rámca Rada Európy žiadnym spôsobom neustupuje od zásad uvedených v kapitole 1, ani od Odporúčaní (82) 18 a (98) 6 Výboru ministrov adresovaných vládam členských krajín Rady Európy.

**2.3.3** Kapitoly 4 a 5 sa zaoberajú najmä jazykovými činnosťami a kompetenciami, ktoré sa vyžadujú od používateľov ktoréhokoľvek jazyka a od učiacich sa ktorýkoľvek jazyk, aby mohli komunikovať s ostatnými používateľmi daného jazyka. Veľká časť kapitoly 6 sa vzťahuje na spôsoby, ktorými sa potrebné schopnosti môžu rozvíjať, a na to, ako tento vývoj uľahčiť. Kapitola 7 sa sústreďuje na rolu úloh pri používaní a učení sa jazyka. Je však ešte potrebné preskúmať úplné implikácie prijatia tohto viacjazyčného a plurikultúrneho prístupu. Kapitola 6 sa preto zaoberá aj skúmaním povahy a vývoja viacjazyčnej kompetencie. Dôsledky vyplývajúce pre diverzifikáciu vyučovania jazykov a pre rôzne koncepcie vzdelávania sú potom podrobne preskúmané v kapitole 8.

## 2.4 Hodnotenie ovládania jazyka

Úplný názov referenčného rámca je Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky, učenie sa, vyučovanie a hodnotenie (v tomto texte alternatívne aj ako „Rámec“).

Doteraz sme sa zameriavali na povahu používania jazyka, používateľa jazyka a dôsledky z toho vyplývajúce pre učenie sa jazyka a jeho vyučovanie.

V poslednej kapitole 9 sa pozornosť zameriava na funkcie tohto Rámca vo vzťahu k hodnoteniu jednotlivých úrovní ovládania jazyka. Táto kapitola načrtáva tri hlavné spôsoby, akými je možné Rámec použiť:

1. na špecifikáciu obsahu testov a skúšok;
2. na stanovenie kritérií na dosiahnutie vzdelávacieho cieľa tak vo vzťahu k hodnoteniu konkrétneho ústneho alebo písomného prejavu, ako aj vo vzťahu k priebežnému hodnoteniu učiteľom, spolužiakmi a k sebahodnoteniu;
3. na opis úrovní ovládania jazyka v už existujúcich testoch a skúškach, čo umožňuje porovnanie rozličných systémov vydávania kvalifikačných osvedčení.

Táto kapitola ďalej podrobne vytyčuje možnosti, ktoré si musia vybrať tí, v kompetencii ktorých je tvoriť postupy hodnotenia. Tieto možnosti výberu sú predkladané vo forme protikladných dvojíc. V každom uvedenom prípade sú jasne definované použité termíny a príslušné výhody a nevýhody sa analyzujú vo vzťahu k účelu hodnotenia v príslušnom kontexte vzdelávania. Rovnako sú uvedené aj dôsledky vyplývajúce z uplatnenia danej alternatívnej voľby.

Kapitola 9 sa ďalej zaoberá posudzovaním otázky prípustnosti, praktickosti a realizovateľnosti v hodnotení. Tento prístup vychádza z toho, že hodnotenie v praxi nemôže byť priveľmi precízované. Je potrebné rozhodnúť sa napríklad o tom, ako podrobne majú byť publikované vzdelávacie programy v porovnaní s podrobne premyslenými rozhodnutiami pri zadávaní materiálov na písomnú skúšku alebo pri zakladaní banky testov. Sú to najmä posudzovatelia ústneho prejavu, ktorí pracujú v značnej časovej tiesni, preto dokážu spracovať iba obmedzené množstvo kritérií. Učiaci sa, ktorí si chcú sami pre seba ohodnotiť svoju úroveň ovládania jazyka, povedzme ako usmernenie svojej ďalšej činnosti, majú síce k dispozícii viac času, ale budú sa musieť rozhodnúť, ktoré zložky ich celkovej komunikačnej kompetencie sú pre nich dôležité. To ilustruje aj všeobecnejšiu zásadu, že Rámec musí byť komplexný, ale všetci jeho používatelia ho musia používať selektívne. Táto selektívnosť sa môže vzťahovať na jednoduchší systém klasifikácie, ktorý, ako sme to videli vo vzťahu ku „komunikačným činnostiam“, môže rovnako spojiť kategórie rozdelené vo všeobecnom systéme. Na druhej strane, zábery používateľa môžu takisto znamenať rozšírenie niektorých kategórií a ich exponentov v oblastiach osobitného významu. Táto kapitola analyzuje vzniknuté problémy a dokladá diskusiu príkladmi systémov, ktoré prijali mnohé skúšobné komisie za svoje kritériá hodnotenia úrovne ovládania jazyka.

Kapitola 9 umožní mnohým používateľom pristupovať k verejne prístupným obsahom skúšok s väčším pochopením a kritickejšie, čo by malo zvýšiť ich očakávania toho, aké informácie majú skúšobné orgány vytvoriť vo vzťahu k cieľom, obsahu, kritériám a postupom pre kvalifikačné skúšky na národnej a medzinárodnej úrovni (napríklad ALTE, ICC).

Školitelia učiteľov ju môžu využiť na postupné zvyšovanie zdokonaľovania cieľavedomého prístupu k otázkam hodnotenia učiteľov počas ich vysokoškolského aj ďalšieho vzdelávania. Ale aj učitelia majú čoraz väčšiu zodpovednosť za formatívne aj sumatívne hodnotenie svojich žiakov a študentov na všetkých úrovniach. Aj učiaci sa majú čoraz častejšie za úlohu vypracovať sebahodnotenie, či už preto, aby si rozplánovali svoje učenie, alebo aby podali správu o svojej schopnosti komunikovať v jazykoch, ktoré sa v škole nikdy neučili, ale ktoré prispievajú k ich viacjazyčnému vývinu.

V súčasnosti sa uvažuje o zavedení **Európskeho jazykového portfólia** s medzinárodnou platnosťou. Toto portfólio by umožnilo učiacim sa zdokumentovať napredovanie smerom k viacjazyčnej kompetencii zaznamenávaním svojich mnohorakých skúseností z učenia sa v širokej škále jazykov, z ktorých mnohé by sa inak nebrali do úvahy a neboli by oficiálne uznané. Zámerom portfólia je podnietiť učiacich sa k tomu, aby si do neho zaznamenávali svoje aktualizované vyjadrenia o vlastnej úrovni ovládania príslušného jazyka. Pre vierohodnosť dokumentu bude veľmi dôležité, aby sa zápisy robili zodpovedne a zrozumiteľne. Osobitne cenné tu budú odkazy na Spoločný európsky rámec.

Tí, ktorí sa profesionálne zaoberajú prípravou testov, ako aj zadávaním a realizáciou verejných skúšok, by možno pokladali za užitočné prečítať si kapitolu 9 spolu so špecializovanejšou príručkou *Sprevodca pre skúšajúcich* (dokument CC-Lang(96)10 rev.). Táto príručka, ktorá sa podrobne zaoberá prípravou testov a hodnotením, je doplnkom ku kapitole 9. Obsahuje aj zoznam odporúčanej literatúry, prílohu venovanú analýze položiek a glosár termínov.



## 3 Spoločné referenčné úrovne

### 3.1 Kritériá deskriptorov Spoločných referenčných úrovní

Jedným z cieľov tohto Rámca je pomôcť partnerom opísať jednotlivé úrovne ovládania jazyka vyžadované existujúcimi normami, testami a skúškami, aby sa uľahčilo porovnávanie medzi odlišnými systémami kvalifikácií. S týmto cieľom bol vyvinutý deskriptívny vzorec a Spoločné referenčné úrovne. Tie spolu tvoria tabuľku pojmov, ktorú používatelia môžu využiť na opísanie svojho systému. V ideálnom prípade by mala stupnica referenčných úrovní v Rámci spĺňať nasledujúce štyri kritériá, z ktorých dve sa vzťahujú na problematiku opisu a dve na problematiku merania.

#### Problematika opisu

- Spoločná stupnica Rámca by mala byť *bez kontextu*, aby sa z rozličných konkrétnych kontextov mohli vyvodiť zovšeobecniteľné výsledky. Znamená to, že spoločná stupnica by sa nemala vytvoriť konkrétne, napríklad pre kontexty školy, a potom aplikovať na dospelých alebo naopak. Súčasne však deskriptory na spoločnej stupnici Rámca majú byť *dôležité pre daný kontext*, aby ich bolo možné usúvzťažniť alebo preložiť z jedného kontextu do iného a aby boli vhodné na funkciu, na ktorú sa v tomto kontexte používajú. To znamená, že kategórie, pomocou ktorých sa opísalo to, čo učitelia sa môžu robiť v rozličných kontextoch používania, musia byť usúvzťažniteľné s cieľovými kontextmi, v ktorých rôzne skupiny učiacich sa budú používať cieľový jazyk v celej cieľovej populácii.
- Rovnako je potrebné, aby bol opis založený na teóriách jazykovej kompetencie. Túto úlohu je ťažké splniť, pretože dostupné teórie a výskum nedokážu poskytnúť základ takéhoto opisu adekvátne. Napriek tomu kategorizácia a opis musia byť teoreticky podložené. Navyše, opis zakotvený v teórii musí ostať ľahko použiteľný – musí byť prístupný pre učiteľov v praxi. Mal by ich motivovať k tomu, aby sa oni sami zamýšľali nad otázkou, čo znamená kompetencia v ich kontexte.

#### Problematika merania

- Body na stupnici, na ktorých sú umiestnené konkrétne činnosti a kompetencie spoločnej stupnice Rámca, by mali byť objektívne stanovené tak, že budú založené na teórii merania. Cieľom je zabrániť vzniku systémových chýb, ktoré vznikajú preberaním nepodložených konvencií a „pravidiel zo skúseností“ od autorov, konkrétnych skupín odborníkov z praxe alebo z už existujúcich stupníc, ktoré sa berú za základ.
- Počet prijatých úrovní by mal zodpovedajúcim spôsobom poukázať na pokrok v rozličných sektoroch učenia, ale v žiadnom konkrétnom kontexte by nemal prekročiť počet úrovní, medzi ktorými sú ľudia schopní odôvodnene a systematicky rozlišovať. To môže znamenať, že sa prijímú rozlične veľké rozpätia stupnice pre rozličné dimenzie alebo dvojvrstvové usporiadanie medzi širšími (spoločnými, konvenčnými) a užšími (miestnymi, pedagogickými) úrovňami.

Tieto kritériá je veľmi ťažké splniť, sú však užitočné kvôli orientácii. V podstate sa dajú dosiahnuť kombináciou pocitových, kvalitatívnych a kvantitatívnych metód. To je v protiklade k čisto pocitovým spôsobom, na pozadí ktorých sa stupnice ovládania jazyka zvyčajne vyvíjajú.

Pocitové skupinové autorstvo môže byť celkom vhodné na vývoj systémov v rôznych kontextoch, súčasne však môže mať aj určité obmedzenia vo vzťahu k vývoju stupnice Rámca. Hlavnou slabinou spoliehania sa na pocit je, že konkrétne vyjadrenie určitej úrovne je subjektívne. Ďalej je možné aj to, že používatelia z rozličných oblastí budú mať opodstatnene rozdielne pohľady vyplývajúce z rozdielnych potrieb svojich učiacich sa. Stupnica, podobne ako test, má validitu vo vzťahu ku kontextom, v ktorých sa ukázala ako použiteľná. Overovanie validity, ktoré obsahuje istú kvantitatívnu analýzu, je nepretržitý a teoreticky nikdy sa nekončiaci proces. Preto sa vo vývoji Spoločných referenčných úrovní a ich modelových deskriptorov uplatnila dôsledne prepracovaná metodika. Bola použitá systematická kombinácia pocitových, kvalitatívnych a kvantitatívnych metód. Obsah existujúcich stupníc bol analyzovaný vo vzťahu ku kategóriám opisu použitého v Rámci. V nasledujúcej pocitovej fáze sa tento materiál upravil, sformulovali sa nové deskripty a celý súbor sa prediskutoval s odborníkmi. Ďalej sa použili rôzne kvalitatívne metódy na kontrolu toho, či by si učiteľia mohli osvojiť vybrané opisné kategórie a či deskripty skutočne opisujú kategórie, ktoré opisovať majú. Napokon, aplikovaním kvantitatívnych metód boli najvhodnejšie deskripty v súbore zanesené do stupnice (škálované). Presnosť takto vytvorenej stupnice sa odvtedy overuje v opakovaných výskumoch.

Technické otázky spojené s vývojom deskriptorov príslušného stupňa ovládania jazyka a ich škálovanie sa posudzujú v prílohách. Príloha A poskytuje úvod do stupníc a ich tvorby spolu s metodickými postupmi, ktoré v ich vývoji možno aplikovať. Príloha B poskytuje stručný prehľad projektu Švajčiarskeho národného fondu pre vedu a výskum, v rámci ktorého sa vyvinuli Spoločné referenčné úrovne a ich modelové deskripty v projekte, ktorý zahŕňa rôzne oblasti vzdelávania. Prílohy C a D potom uvádzajú dva príbuzné európske projekty, ktoré odvtedy využívajú podobnú metodiku na vývoj a potvrdenie platnosti takýchto deskriptorov vo vzťahu k mládeži. V prílohe C sa opisuje projekt DIALANG. DIALANG ako súčasť širšieho nástroja hodnotenia rozšíril a prispôbil deskripty sebahodnotenia zo Spoločného európskeho rámca. V Prílohe D sa opisuje projekt ALTE (Európska asociácia pre jazykové testovanie) nazvaný „Can Do“ („Čo učiaci sa dokáže“). V tomto projekte bol vyvinutý rozsiahly súbor deskriptorov, ktoré možno usúvzťažniť aj so Spoločnými referenčnými úrovňami a ktorých platnosť sa overila. Tieto deskripty zároveň dopĺňajú deskripty samotného Rámca v tom, že sú organizované vo vzťahu k tým oblastiam používania jazyka, ktoré sú dôležité pre dospelých.

Projekty opísané v prílohách vykazujú veľmi pozoruhodný stupeň súladu s ohľadom tak na samotné Spoločné referenčné úrovne, ako aj na pojmy umiestnené na rozličných úrovniach v modelových deskriptoroch. Inými slovami, pribúdajú čoraz presvedčivejšie dôkazy o tom, že požiadavky načrtnuté v predchádzajúcom texte sa už prinajmenšom čiastočne splnili.

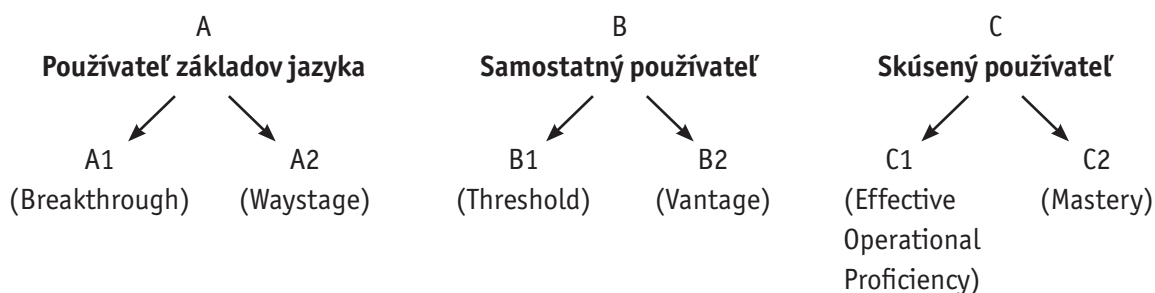
### 3.2 Spoločné referenčné úrovne

Ukazuje sa, že v praxi existuje široká, aj keď v žiadnom prípade nie univerzálna zhoda týkajúca sa počtu a povahy úrovní, ktoré sa vzťahujú na organizáciu učenia sa jazyka a oficiálne uznanie dosiahnutých výsledkov. Ukazuje sa, že predbežný rámec šiestich široko koncipovaných úrovní dostatočne pokrýva vzdelávací priestor, ktorý je relevantný pre Európanov učiacich sa jazyky.

- **Breakthrough** (voľne preložené ako objavovanie) korešponduje s tým, čo Wilkins vo svojom návrhu z roku 1978 označil ako *zdatnosť v ovládaní základných slovných spojení (Formulaic*

- Proficiency*) a čo Trim<sup>2</sup> v tej istej publikácii nazval *úvodná (spôsobilosť) (Introductory)*.
- **Waystage** (voľne preložené ako spôsobilosť potrebná na prežitie) odráža špecifikáciu obsahu formulovanú Radou Európy.
  - **Threshold** (voľne preložené ako prahová úroveň) odráža špecifikáciu obsahu formulovanú Radou Európy.
  - **Vantage** (voľne preložené ako širší rozhľad) odráža tretiu špecifikáciu obsahu formulovanú Radou Európy, čo je úroveň, ktorú Wilkins charakterizuje ako *obmedzenú operačnú spôsobilosť (Limited Operational Proficiency)* a Trim ako *primeranú reakciu na bežné situácie (adequate response to situations normally encountered)*.
  - **Effective Operational Proficiency** (účinná operačná spôsobilosť), ktorú Trim nazval *účinná spôsobilosť* a Wilkins *adekvátna operačná spôsobilosť*, predstavuje pokročilú úroveň kompetencie vhodnú na zložitejšie pracovné a študijné úlohy.
  - **Mastery** (dokonalé ovládanie), ktoré Trim nazýva *celkové zvládnutie (Comprehensive Mastery)* a Wilkins *celková operačná spôsobilosť (Comprehensive Operational Proficiency)*, zodpovedá najvyššiemu cieľu skúšok v systéme, ktorý prijala asociácia ALTE (Európska asociácia pre jazykové testovanie). Táto úroveň by sa dala rozšíriť aj o rozvinutejšiu medzikultúrnú kompetenciu, ktorá prevyšuje túto úroveň a ktorú dosahujú mnohí odborníci v oblasti jazyka.

Pri pohľade na daných šesť úrovni však zistíme, že ide o vyššiu a nižšiu úroveň klasického delenia na začiatočníkov, stredne pokročilých a pokročilých. Ukazuje sa tiež, že niektoré názvy úrovní v špecifikáciách Rady Európy sa ťažko dajú preložiť (napríklad *Waystage a Vantage*). Preto je v navrhutej schéme uplatnený hypertextový princíp vetvenia, ktorý sa začína počiatočným delením do troch širokých úrovní – A, B a C:



Obr. 1

### 3.3 Prezentácia Spoločných referenčných úrovní

Zriadenie súboru spoločných referenčných bodov nijako neobmedzuje spôsob, akým sa rozličné oblasti vzdelávania v rozličných pedagogických tradíciách rozhodnú zorganizovať či opísať svoj systém úrovní a modulov. Súčasne sa dá očakávať, že precízne formulovanie súboru spoločných referenčných bodov a slovné vyjadrenie deskriptorov sa bude postupne vyvíjať v súlade s tým, ako sa do tohto opisu budú zaraďovať skúsenosti členských štátov a inštitúcií s príslušnou odbornosťou.

<sup>2</sup> Trim, J. L. M. 1978 Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults, Council of Europe.

Rovnako je žiaduce, aby spoločné referenčné body boli na rozličné účely prezentované rozličným spôsobom. Na niektoré účely bude vhodné zhrnúť súbor navrhovaných Spoločných referenčných úrovní do samostatných holistických odsekov, ako sa to uvádza v tabuľke 1. Takéto jednoduché „globálne“ znázornenie uľahčí oboznamovanie sa so systémom aj tým používateľom, ktorí nie sú odborníkmi v danej oblasti, a poskytne orientačné body aj učiteľom a pracovníkom, ktorí plánujú vzdelávacie programy:

Tabuľka 1: Spoločné referenčné úrovne: globálna stupnica

<b>Skúsený používateľ</b>	C2	<i>Lahko rozumie doslova všetkému, čo si vypočuje alebo prečíta. Dokáže zhrnúť informácie z rozličných hovorených či písaných zdrojov, pričom dokáže viesť polemiku a predniesť vysvetlenia v logicky usporiadanej prezentácii. Dokáže sa vyjadriť spontánne, veľmi plynulo a precízne a rozlišovať medzi rozličnými nuansami významu, dokonca aj v zložitých situáciách.</i>
	C1	<i>Dokáže porozumieť širokej škále náročných, dlhších textov a rozoznať ich implicitné významy. Dokáže sa vyjadriť plynulo a spontánne bez prívelmi zjavného hľadania výrazov. Dokáže využívať jazyk pružne a efektívne na spoločenské, akademické či profesijné účely. Dokáže vytvoriť zrozumiteľný, dobre usporiadaný a podrobný text na zložité témy, prejavujúc ovládanie kompozičných postupov, spojovacích výrazov a prostriedkov kohézie.</i>
<b>Samostatný používateľ</b>	B2	<i>Rozumie hlavným myšlienkam zložitého textu na konkrétne aj abstraktné témy vrátane odborných diskusií vo svojej špecializácii. Komunikuje na takom stupni plynulosti a spontánnosti, ktorý mu umožňuje viesť bežnú konverzáciu s rodenými hovoriacimi bez toho, aby to pre ktoréhokoľvek účastníka interakcie predstavovalo zvýšené úsilie. Dokáže vytvoriť jasný, podrobný text na rozličné témy a vysvetliť svoje stanovisko k aktuálnym témam s uvedením výhod aj nevýhod rozličných možností.</i>
	B1	<i>Rozumie hlavným bodom zrozumiteľnej spisovnej vstupnej informácie o známych veciach, s ktorými sa pravidelne stretáva v práci, škole, voľnom čase atď. Dokáže sa zorientovať vo väčšine situácií, ktoré môžu nastať počas cestovania v oblasti, kde sa hovorí týmto jazykom. Dokáže vytvoriť jednoduchý súvislý text na témy, ktoré sú mu známe alebo o ktoré sa osobne zaujíma. Dokáže opísať svoje skúsenosti a udalosti, sny, nádeje a ambície a stručne odôvodniť a vysvetliť svoje názory a plány.</i>
<b>Používateľ základov jazyka</b>	A2	<i>Rozumie vetám a často používaným výrazom vzťahujúcim sa na oblasti, ktoré sa ho bezprostredne týkajú (napríklad najzákladnejšie informácie o sebe, o rodine, nakupovaní, miestnom zemepise a o zamestnaní). Dokáže komunikovať v jednoduchých a rutinných úlohách vyžadujúcich si jednoduchú a priamu výmenu informácií o známych a bežných záležitostiach. Dokáže jednoduchými slovami opísať svoje rodinné zázemie, bezprostredné okolie a záležitosti v oblastiach nevyhnutných potrieb.</i>
	A1	<i>Rozumie známym každodenným výrazom a najzákladnejším slovným spojeniam, ktorých účelom je uspokojenie konkrétnych potrieb, a tieto výrazy a slovné spojenia dokáže používať. Dokáže predstaviť seba aj iných a dokáže klásť a odpovedať na otázky o osobných údajoch, ako napríklad kde žije, o ľuďoch, ktorých pozná, a o veciach, ktoré vlastní. Dokáže sa dohovoriť jednoduchým spôsobom za predpokladu, že partner v komunikácii rozpráva pomaly a jasne a je pripravený mu pomôcť.</i>

Bude potrebný podrobnejší prehľad na to, aby sa mohli učitelia a ostatní používatelia jazyka v rámci vzdelávacieho systému zamerať na nejaký praktický cieľ. Takýto prehľad sa môže prezentovať vo forme tabuľky zobrazujúcej hlavné kategórie používania jazyka na každej zo šiestich úrovní. Príklad v tabuľke 2 (na nasledujúcich dvoch stranách) je náčrtom orientačného nástroja na sebahodnotenie založeného na týchto šiestich úrovniach. Jeho cieľom je pomôcť učiacim sa vyprofilovať svoje hlavné jazykové spôsobilosti a rozhodnúť sa, na ktorej rovine by mohli vyhľadať kontrolný zoznam podrobnejších deskriptorov, aby si sami zhodnotili vlastnú úroveň ovládania jazyka.

Vzhľadom na ostatné účely môže byť želateľné sústrediť sa na konkrétne spektrum úrovní a na konkrétny súbor kategórií. Obmedzenie rozsahu úrovní a kategórií len na tie, ktoré sú dôležité na daný účel, umožní preniknúť do väčšej hĺbky a vytvoriť tak prepracovanejšie úrovne a kategórie. Takáto miera prepracovanosti umožní, aby súbory modulov boli „mapované“ vo vzájomných vzťahoch a situované vo vzťahu k Spoločnému referenčnému rámcu.

Namiesto profilovania kategórií komunikačných činností sa môže vyskytnúť želanie zhodnotiť nejaký výkon na základe aspektov komunikačnej jazykovej kompetencie. Tú možno vydedukovať z tabuľky 3, ktorá bola zhotovená na vyhodnotenie ústnych prejavov. Zameriava sa na rôzne kvalitatívne stránky používania jazyka.

### 3.4 Modelové deskriptory

Tri tabuľky použité na uvedenie Spoločných referenčných úrovní (tabuľky 1, 2 a 3) sa zosumarizovali z banky „modelových deskriptorov“ (súboru námetov), ktoré sa vyvinuli pre Spoločný európsky rámec, a overili vo výskumnom projekte, opísanom v prílohe B. Tieto jazykové formulácie boli matematickým škálovaním pridelené daným úrovniam analýzou spôsobu, pomocou ktorého boli interpretované vo vyhodnotení veľkého počtu učiacich sa.

Na uľahčenie používania sú stupnice deskriptorov umiestnené k príslušným kategóriám opisného vzorca v kapitolách 4 a 5. Deskriptory sa vzťahujú na nasledujúce tri metakategórie v deskriptívnom vzorci.

#### Komunikačné činnosti

Deskriptory typu „Čo učitelia sa dokáže“ („Can Do“) sú uvedené pre recepciu, interakciu a produkciu. Deskriptory nemusia existovať pre všetky podkategórie na každej úrovni, pretože niektoré činnosti nemožno vykonávať, kým sa nedosiahne určitá úroveň kompetencie, zatiaľ čo iné prestávajú byť cieľom na vyšších úrovniach.

#### Stratégie

Deskriptory typu „Čo učitelia sa dokáže“ („Can Do“) sú uvedené pre niektoré stratégie, ktoré sa používajú v komunikačných činnostiach. Stratégie sa pokladajú za spoločný bod medzi zdrojmi učiaceho sa (kompetencie), a tým, čo dokáže učitelia sa s nimi robiť (komunikačné činnosti). Princípy a) plánovania činností, b) vyvažovania prostriedkov a kompenzácie nedostatkov počas vykonávania činnosti a c) monitorovania výsledkov a pokus o prípadnú vhodnejšiu formuláciu sa opisujú v častiach, ktoré sa zaoberajú stratégiami interakcie a produkcie v kapitole 4.

Tabuľka 2: Spoločné referenčné úrovne: stupnica sebahodnotenia

		A1	A2	B1
Porozumenie	Počúvanie	Dokážem rozoznať známe slová a najzákladnejšie slovné spojenia týkajúce sa mňa a mojej rodiny a bezprostredného konkrétneho okolia, keď ľudia hovoria pomaly a jasne.	Dokážem porozumieť slovným spojeniam a najbežnejšej slovnej zásobe vzťahujúcej sa k oblastiam, ktoré sa ma bezprostredne týkajú (napríklad základné informácie o sebe a rodine, nakupovaní, miestnej oblasti, zamestnaní). Dokážem pochopiť zmysel krátkych, jasných a jednoduchých správ a oznámení.	Dokážem pochopiť hlavné body jasnej štandardnej reči o známych veciach, s ktorými sa pravidelne stretávam v škole, práci, vo voľnom čase atď. Rozumiem zmyslu mnohých rozhlasových alebo televíznych programov o aktuálnych udalostiach a témach osobného či odborného záujmu, keď je prejav relatívne pomalý a jasný.
	Čítanie	Rozumiem známym pomenovaniam, slovám a veľmi jednoduchým vetám, napríklad na oznámeniach a plagátoch alebo v katalógoch.	Dokážem čítať veľmi krátke jednoduché texty. Dokážem nájsť konkrétne predvídateľné informácie v jednoduchom bežnom texte, ako sú napríklad inzeráty, prospekty, jedálne lístky a časové harmonogramy a dokážem porozumieť krátkym jednoduchým osobným listom.	Rozumiem textom, ktoré obsahujú každodennú slovnú zásobu alebo ktoré sa vzťahujú na moju prácu. Dokážem porozumieť opisom udalostí, pocitov a prianí v osobných listoch.
Hovorenie	Ústna interakcia	Dokážem komunikovať jednoduchým spôsobom za predpokladu, že môj partner v komunikácii je pripravený zopakovať alebo preformulovať svoju výpoveď pri pomalšej rýchlosti reči a že mi pomôže sformulovať, čo sa pokúšam povedať. Dokážem klásť otázky o svojich základných potrebách alebo o veľmi známych témach a odpovedať na ne.	Dokážem komunikovať v jednoduchých a bežných situáciách vyžadujúcich jednoduchú a priamu výmenu informácií o známych témach a činnostiach. Dokážem zvládnuť veľmi krátke spoločenskú konverzáciu, dokonca aj keď zvyčajne nerozumiem dostatočne na to, aby som ju sám udržiaval.	Dokážem zvládnuť väčšinu situácií, ktoré sa môžu vyskytnúť počas cestovania v oblasti, kde sa hovorí daným jazykom. Dokážem nepripravený vstúpiť do konverzácie na témy, ktoré sú známe, ktoré ma osobne zaujímajú alebo ktoré sa týkajú každodenného života (napríklad rodina, záľuby, práca, cestovanie, súčasné udalosti).
	Samostatný ústny prejav	Dokážem využívať jednoduché slovné spojenia a vo vetách opísať miesto, kde žijem, a ľudí, ktorých poznám.	Dokážem použiť viacero slovných spojení a viet na jednoduchý opis svojej rodiny a ostatných ľudí, životných podmienok, svojho vzdelania a svojej terajšej alebo nedávnej práce.	Dokážem spájať slovné spojenia jednoduchým spôsobom, aby som opísal skúsenosti a udalosti, svoje sny, nádeje a ambície. Stručne dokážem uviesť dôvody a vysvetlenia názorov a plánov. Dokážem vyrozprávať príbeh alebo zápletku knihy či filmu a opísať svoje reakcie.
Písanie	Písanie	Dokážem napísať krátku jednoduchú pohľadnicu, napríklad z dovolenky. Dokážem vyplniť formuláre s osobnými údajmi, napríklad uviesť svoje meno, štátnu príslušnosť a adresu na registračnom formulári v hoteli.	Dokážem napísať krátke jednoduché oznámenia a správy vzťahujúce sa na moje bezprostredné potreby. Dokážem napísať veľmi jednoduchý osobný list, napríklad poďakovanie.	Dokážem napísať jednoduchý súvislý text na témy, ktoré sú mi známe alebo ma osobne zaujímajú. Dokážem napísať osobné listy opisujúce skúsenosti a dojmy.

Pokračovanie tabuľky 2

		B2	C1	C2
Porozumenie	Počúvanie	Dokážem porozumieť dlhšej reči a prednáškam a sledovať aj zložitú argumentačnú líniu za predpokladu, že téma mi je dostatočne známa. Dokážem pochopiť väčšinu televíznych správ a programov o aktuálnych udalostiach. Dokážem porozumieť väčšine filmov v spisovnom jazyku.	Rozumiem dlhšej reči, aj keď nie je jasne štruktúrovaná a keď vzťahy sú iba naznačené, nie explicitne vyjadrené. Dokážem bez väčšej námahy porozumieť televíznym programom a filmom.	Nemám žiadne ťažkosti pri porozumení akéhokoľvek druhu hovoreného jazyka, či už je to naživo alebo z vysielania, dokonca aj keď je prejav rodeného hovoriaceho veľmi rýchly za predpokladu, že mám dosť času na to, aby som si zvykol na jeho vyslovnosť.
	Čítanie	Dokážem prečítať články a správy týkajúce sa aktuálnych problémov, v ktorých pisatelia alebo autori zaujímajú konkrétne postoje alebo názory. Rozumiem súčasnej umeleckej próze.	Rozumiem dlhým a zložitým odborným a literárnym textom, pričom rozoznávam rozdiely v štýle. Rozumiem odborným článkom a dlhším návodom, dokonca aj keď sa nevzťahujú na moju oblasť pôsobenia.	Ľahko čítam v podstate všetky formy písaného jazyka vrátane abstraktných textov náročných svojou stavbou a jazykom, ako sú napríklad príručky, odborné články a literárne diela.
Hovorenie	Ústna interakcia	Dokážem komunikovať na takej úrovni plynulosti a spontánnosti, ktorá mi celkom umožňuje viesť bežný rozhovor s rodenými hovoriacimi. Dokážem sa aktívne zúčastniť diskusie na známe témy, pričom vyjadrujem a presadzujem svoje názory.	Dokážem sa vyjadrovať plynulo a spontánne bez zjavného hľadania výrazov. Dokážem využívať jazyk pružne a efektívne na spoločenské a profesijné účely. Dokážem presne sformulovať svoje myšlienky a názory a dokážem vhodne nadviazať na príspevky ostatných hovoriacich.	Bez námahy sa dokážem zúčastniť akejkoľvek konverzácie alebo diskusie a dobre ovládam idiomatické a hovorové výrazy. Dokážem sa vyjadrovať plynulo a presne vyjadrovať jemné nuansy významu. Ak pri vyjadrovaní narazím na problém, dokážem sa vrátiť a preformulovať danú pasáž tak ľahko, že ostatní to ani nepostrehnú.
	Samostatný ústny prejav	Dokážem prezentovať jasné podrobné opisy celého radu tém vzťahujúcich sa na moju oblasť záujmu. Dokážem vysvetliť svoje stanovisko k aktuálnym otázkam s uvedením výhod a nevýhod rozličných možností.	Dokážem jasne a podrobne opísať zložitú tému, rozširovať ich o vedľajšie témy, rozvíjať konkrétne body a reč vhodne ukončiť.	Dokážem podať jasný a plynulý opis alebo zdôvodnenie v štýle, ktorý je vhodný pre daný kontext, a s efektívnou logickou štruktúrou, ktorá pomôže príjemcovi všimnúť si dôležité body a zapamätať si ich.
Písanie	Písanie	Dokážem zrozumiteľne napísať podrobný text týkajúci sa širokého okruhu tém z oblastí mojich záujmov. Dokážem napísať rôzne slohové útvary, odovzdávať informácie alebo poskytnúť dôvody na podporu konkrétneho názoru alebo proti nemu. Dokážem napísať listy zdôrazňujúce význam pre mňa osobne dôležitých udalostí a skúseností.	Dokážem zrozumiteľne sformulovať text s dobre vystavanou štruktúrou a podrobným vyjadrením svojho názoru. Dokážem napísať rôzne slohové útvary na zložitú tému so zdôraznením toho, čo považujem za najdôležitejšie. Svoj štýl písania dokážem prispôsobiť čitateľovi, ktorému je text určený.	Dokážem napísať zrozumiteľný a plynulý text v zodpovedajúcom štýle. Dokážem napísať ucelené logicky štruktúrované listy, správy alebo články prezentujúce problémy tak, aby si príjemca všimol a zapamätal si dôležité body. Dokážem napísať resumé a recenziu odborného alebo literárneho diela.

Tabuľka 3: Spoločné referenčné úrovne: kvalitatívne aspekty používania hovoreného jazyka

	ROZSAH	PRESNOŠŤ	PLYNULOŠŤ	INTERAKCIA	KOHERENCIA
<b>C2</b>	Dokáže veľmi pružne preformulovať svoje myšlienky v rozličných jazykových formách, aby presne vyjadril jemné nuansy významu, kládol dôraz, rozlišoval a eliminoval mnohoznačnosť. Dobre ovláda aj idiomatické a hovorové výrazy.	Dôsledne ovláda gramatiku zložitého jazyka, dokonca aj keď venuje pozornosť niečomu inému (napríklad keď rozmýšľa o tom, čo povie ďalej a sleduje, čo hovoria iní).	Dokáže sa vyjadrovať dlho a spontánne prirodzeným tokom reči, pričom sa dokáže vyhnúť akejkoľvek ťažkosti alebo ju opraví tak ľahko, že partner v komunikácii to sotva postrehne.	Dokáže komunikovať ľahko a zručne a používať neverbálne signály a prostriedky intonácie bez zjavnej námahy. Dokáže začleniť svoje repliky do spoločnej konverzácie, pričom striedanie sa partnerov v diskusii, odkazovanie a narážky sú úplne prirodzené.	Dokáže vytvoriť koherentný a kohézny prejav, naplno a správne využíva rozličné slohové útvary a širokú škálu spojovacích výrazov a ostatných prostriedkov kohézie.
<b>C1</b>	Dobre ovláda širokú škálu jazyka, čo mu umožňuje vybrať takú formuláciu, ktorou sa veľmi presne vyjadrí v príslušnom štýle o množstve rozličných všeobecných akademických, odborných alebo každodenných tém bez toho, aby musel obmedziť to, čo chce povedať.	Dôsledne udržiava vysoký stupeň gramatickej správnosti; omyly sú zriedkavé, je ťažké ich zistiť a keď sa vyskytnú, spravidla ich opraví.	Dokáže sa vyjadrovať plynulo a spontánne takmer bez námahy. Iba koncepcne ťažká téma môže spomaliť prirodzený a hladký tok reči.	Dokáže zvoliť vhodné slovné spojenie z bezprostredne dostupného rozsahu funkcií diskurzu, aby uviedol svoje poznámky, kým sa dostane k slovu alebo si ho udržal, a svoje repliky dokáže vhodne prispôsobiť tomu, čo hovoria ostatní.	Dokáže vytvoriť jasnú, hladko plynúcu, dobre štruktúrovanú reč, ktorá nesie známky ovládania slohových postupov, spojovacích výrazov a prostriedkov kohézie.
<b>B2+</b>					
<b>B2</b>	Má dostatočný rozsah jazyka na to, aby bol schopný vytvoriť jasné opisy, vyjadrí postoje k najvšeobecnejším témam s využitím niektorých foriem podradovacích súvetí bez toho, aby priveľmi nápadne hľadal slová.	Vykazuje relatívne vysoký stupeň ovládania gramatiky. Nerobí chyby, ktoré by mohli zapríčiniť nedorozumenie, a väčšinu svojich chýb dokáže opraviť.	Dokáže vytvárať dlhé úseky jazykového prejavu rovnomerným tempom, hoci príležitostne môže zaváhať, keď hľadá vetné a výrazové prostriedky. Vyskytuje sa len málo nápadne dlhých páuz.	Dokáže začať rozhovor, vstúpiť doň, keď je to potrebné, a v prípade potreby ukončiť konverzáciu, i keď to nemusí vždy urobiť elegantne. Môže napomôcť rozvíjaniu diskusie na známu tému, potvrdiť že, rozumie a vyzvať ostatných do diskusie atď.	Dokáže využiť obmedzený počet spájacích výrazov na vytvorenie jasného koherentného prejavu, hoci v dlhom príspevku sa môže ukázať istá neschopnosť nadviazať na predchádzajúcu myšlienkovú líniu.



Pokračovanie tabuľky 3

	ROZSAH	PRESNOSŤ	PLYNULOSŤ	INTERAKCIA	KOHERENCIA
<b>B1+</b>					
<b>B1</b>	Jeho jazyk je dostatočný na to, aby sa dorozumel so slovnou zásobou postačujúcou na vyjadrovanie, s určitou mierou váhania a opisných jazykových prostriedkov o témach, akými sú rodina, záľuby a záujmy, práca, cestovanie a aktuálne udalosti.	Primerane správne využíva repertoár často používaných gramatických prostriedkov a „modelov“ spájaných s predvídateľnými situáciami.	Dokáže zrozumiteľne udržiavať konverzáciu, i keď robí pauzy kvôli gramatickému a lexikálnemu plánovaniu, pokusy o preformulovanie sú veľmi zjavné, najmä v dlhších pasážach voľnej produkcie.	Dokáže začať, udržiavať a uzatvárať jednoduchú priamu konverzáciu na témy, ktoré sú známe alebo ktoré ho osobne zaujímajú. Dokáže zopakovať časť toho, čo povedal niekto iný, aby potvrdil vzájomné porozumenie.	Dokáže spájať sériu krátkych jednoduchých samostatných prvkov do súvislej lineárnej postupnosti myšlienok.
<b>A2+</b>					
<b>A2</b>	Využíva základné typy viet s naučenými slovnými zvratmi, skupinami niekoľkých slov a formuláciami na to, aby vyjadril obmedzený rozsah informácií v jednoduchých situáciách každodenného života.	Správne využíva niektoré jednoduché štruktúry, ale ešte stále sa systematicky dopúšťa základných chýb.	Dokáže sa dorozumieť vo veľmi krátkych replikách, dokonca aj keď pauzy, váhania a preformulovanie sú veľmi zjavné.	Dokáže odpovedať na otázky a reagovať na jednoduché výroky. Môže naznačiť porozumenie, ale zriedkakedy je schopný porozumieť tak, aby udržiaval konverzáciu vo vlastnom tempe.	Dokáže spájať skupiny slov pomocou jednoduchých spájajúcich výrazov, akými sú „a“, „ale“ a „pretože“.
<b>A1</b>	Má iba základný repertoár slov a jednoduchých slovných spojení vzťahujúcich sa na jeho osobné údaje a konkrétne situácie.	Iba v obmedzenej miere ovláda niekoľko základných gramatických štruktúr a typov viet vo svojom naspamäť naučenom repertoári.	Dokáže zvládnuť veľmi krátke, vopred pripravené prejavy, s mnohými pauzami, počas ktorých hľadá výrazy, artikuluje menej známe slová a pokúša sa o vhodnejšie formulácie toho, čo už povedal.	Dokáže položiť a odpovedať na otázky o osobných údajoch. Dokáže vstúpiť do interakcie jednoduchým spôsobom, ale komunikácia je úplne závislá od opakovania, preformulovania a opráv.	Dokáže spájať slová alebo skupiny slov pomocou najzákladnejších lineárnych spojovacích výrazov, akými sú „a“ alebo „teda“.

## Komunikačné jazykové kompetencie

Deskriptory na stupnici vyjadrujú aspekty jazykovej kompetencie, pragmatickej kompetencie a sociolingválnej kompetencie. Zdá sa, že niektoré aspekty jazykovej kompetencie nemusia byť predmetom definovania na každej úrovni; rozdiely sa urobili tam, kde sa preukázali ako významné.

Deskriptory musia zostať holistické kvôli prehľadnosti. Podrobné zoznamy mikrofunkcií, gramatických foriem a slovnej zásoby sú uvedené v jazykových špecifikáciách pre konkrétne jazyky (napríklad Threshold Level 1990). Súčasťou procesu vývoja súborov jazykových špecifikácií by mohla byť analýza funkcií, pojmov, gramatiky a slovnej zásoby potrebná na uskutočnenie komunikačných úloh opísaných na stupniciach. Podobným spôsobom sa dá vytvoriť zoznam všeobecných kompetencií, ktoré sa v takomto module nepriamo predpokladajú (napríklad poznanie sveta, kognitívne schopnosti).

Deskriptory priradené k textom v kapitolách 4 a 5 zohľadňujú nasledujúce aspekty:

- pri ich formulovaní vychádzajú zo skúseností mnohých odborných skupín, ktoré sa zaoberajú definovaním jednotlivých úrovní ovládania jazyka;
- boli vyvinuté paralelne s vývojom modulov, ktoré sú uvedené v kapitolách 4 a 5 a v súčinnosti medzi (a) teoretickou prácou autorskej skupiny, (b) analýzou existujúcich stupníc ovládania jazyka a (c) prakticky zameranými seminármi s učiteľmi. Tento súbor neposkytuje úplné a komplexné pokrytie kategórií uvedených v kapitolách 4 a 5, predsa však naznačuje možnú podobu istého súboru deskriptorov, ktorý by tak mohol fungovať;
- boli prispôsobené súboru spoločných referenčných úrovní: A1 (Breakthrough), A2 (Waystage), B1 (Threshold), B2 (Vantage), C1 (Effective Operational Proficiency) a C2 (Mastery);
- spĺňajú kritériá načrtnuté v prílohe a pre funkčné deskriptory v tom zmysle, že každý je stručný, jasný a zrozumiteľný, pozitívne sformulovaný, opisuje niečo určité a súčasne má vlastnú integritu, t. j. jeho interpretácia nie je závislá od formulácie iných deskriptorov;
- skupiny učiteľov spomedzi rodených hovoriacich a aj tých, pre ktorých daný jazyk nie je materinský – pôsobia v rôznych oblastiach vzdelávania a sú medzi nimi veľké rozdiely v jazykovom vzdelaní aj učiteľskej praxi – pokladajú tieto deskriptory za zrozumiteľné, užitočné a dôležité. Zdá sa, že učitelia chápu deskriptory v súbore, ktorý bol dopracovaný na seminároch s nimi z počiatočného fondu niekoľkých tisícok príkladov;
- sú dôležité pre opis skutočnej úrovne ovládania jazyka na nižšom a vyššom strednom stupni vzdelávania, v odbornom výcviku a vo vzdelávaní dospelých, mohli by preto byť reálnymi cieľmi;
- okrem niekoľkých výnimiek boli „objektívne kalibrované“ na spoločnú stupnicu. To znamená, že pozícia veľkej väčšiny deskriptorov na stupnici vyplýva z toho, ako sa interpretovali pri hodnotení úrovne ovládania jazyka učiacim sa, a nie iba na základe názoru autorov;
- poskytujú istú banku kritériálnych výrokov o kontinuite ovládania cudzieho jazyka, ktorá sa dá pružne využiť na vypracovanie hodnotenia opierajúceho sa o kritériá. Tie sa dajú zosúladiť s existujúcimi miestnymi systémami, dajú sa prepracovať podľa miestnej skúsenosti alebo aj použiť na vývoj nových súborov cieľov.

Tento súbor, i keď ako celok nie je úplne vyčerpávajúci a na stupnici bol vytvorený iba v jednom kontexte učenia sa cudzieho jazyka v rámci inštitucionálne organizovaného vyučovania (pripúšťame, že išlo o viacjazyčnú výučbu vo viacerých oblastiach vzdelávania), predsa len je:

- **pružný.** Ten istý súbor deskriptorov sa dá usporiadať – podobne ako tu – do súboru širokých „tradičných úrovní“ identifikovaných na sympóziu v Rüschtikon, s použitím projektu DIALANG Európskej komisie (pozri prílohu C), ako aj ALTE (pozri prílohu D). Tie môžu byť prezentované ako užšie „didaktické úrovne“.
- **koherentný** z hľadiska obsahu. Ukázalo sa, že podobné alebo identické prvky, ktoré boli zahrnuté do rozličných deskriptorov, majú veľmi podobné hodnoty stupnice. Tieto hodnoty stupnice takisto vo veľmi veľkej miere potvrdzujú úmysly autorov stupníc ovládania jazyka, ktoré použili ako zdroj. Ako sa ukázalo, majú logickú nadväznosť na obsah špecifikácií Rady Európy, ako aj na úrovne, ktoré navrhujú projekt DIALANG a asociácia ALTE.

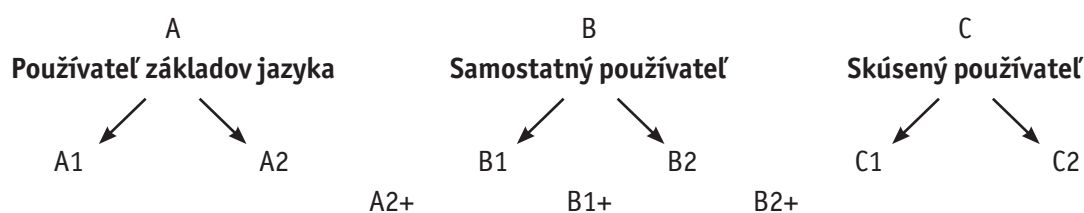
### 3.5 Pružnosť prístupu založenom na vetvení

Úroveň A1 (*Breakthrough*) je pravdepodobne najnižšou „úrovňou“ generatívneho ovládania jazyka, ktorú možno identifikovať. Pred dosiahnutím tohto štádia sa však môže vyskytnúť celý rad konkrétnych úloh, pri plnení ktorých môžu učitelia sa efektívne využívať obmedzený rozsah jazyka a ktoré sú dôležité pre ich potreby. Prieskum Švajčiarskeho národného fondu pre vedu a výskum z rokov 1994 – 1995, v rámci ktorého boli modelové deskriptory vyvinuté a vynesené na stupnicu, identifikoval pásmo používania jazyka na plnenie izolovaných úloh, ktorých existencia sa dá predpokladať v definícii úrovne A1. V určitých kontextoch, napríklad v skupine mladších učiacich sa, by bolo možno vhodné vypracovať takýto „míľnik“ alebo predel. Nasledujúce deskriptory sa vzťahujú na jednoduché všeobecné úlohy, ktoré boli zaznamenané do stupnice pod úrovňou A1, ale predstavujú užitočné ciele pre začiatočníkov:

- Dokáže urobiť jednoduché nákupy, kde ukazovanie prstom alebo iné gesto môže doplniť slovné vyjadrenie.
- Dokáže sa opýtať na to, ktorý deň je, koľko je hodín a aký je dátum a to isté aj vyjadriť.
- Dokáže použiť niektoré základné pozdravy.
- Dokáže povedať áno, nie, s dovoľením, prosím, ďakujem, prepáčte.
- Dokáže do jednoduchých formulárov vyplniť svoje osobné údaje, napríklad meno, adresu, štátnu príslušnosť, rodinný stav.
- Dokáže napísať krátku jednoduchú správu na pohľadnicu.

Uvedené deskriptory sa týkajú úloh „reálneho života“ turistickej povahy. V kontexte školského učenia je možné si predstaviť samostatný zoznam „didaktizovaných úloh“, vrátane využívania hravých aspektov jazyka, a to najmä na základných školách.

Švajčiarske empirické výsledky ďalej navrhujú stupnicu deviatich, viac-menej rovnomerne veľkých, logicky usporiadaných úrovní, ako sa to uvádza na obr. 2. Táto stupnica má kroky od A2 (Waystage) po B1 (Threshold), od B1 (Threshold) po B2 (Vantage) a od B2 (Vantage) po C1 (Effective Operational Proficiency). Možná existencia takýchto užších úrovní môže byť zaujímavá v kontextoch učenia sa, ale môže existovať aj vo vzťahu k širším úrovniam, ktoré sú bežné v kontextoch skúšania.



Obr. 2

V modelových deskriptoroch sa robí rozdiel medzi „úrovňami kritérií“ (napríklad A2 alebo A2.1) a „plusovými úrovňami“ (napríklad A2+ alebo A2.2). Plusové úrovne sú odlišené od prvých vodorovnou čiarou, ako je to v nasledujúcom príklade pre počúvanie s porozumením – všeobecná stupnica.

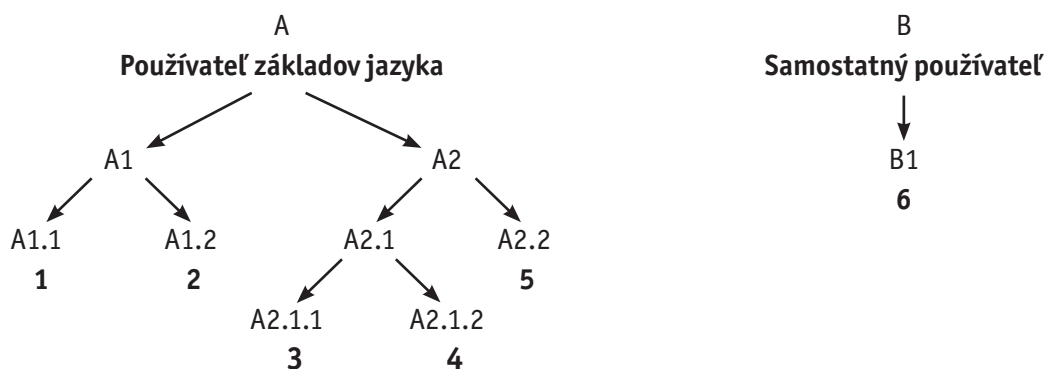
Tabuľka 4: Úrovne A2.1 a A2.2 (A2+): počúvanie s porozumením

A2	Dokáže porozumieť natoľko, aby bol schopný naplniť konkrétne potreby za predpokladu, že reč je zreteľná a pomaly artikulovaná.
	Dokáže porozumieť slovným spojeniam a výrazom vzťahujúcim sa na oblasť najnutnejších potrieb (napríklad základné informácie o sebe a rodine, nakupovanie, miestny zemepis, zamestnanie) za predpokladu, že reč je zreteľná a pomaly artikulovaná.

Stanovenie hraníc medzi jednotlivými úrovňami je vždy subjektívne, lebo niektoré inštitúcie dávajú prednosť širokým úrovňam, iné uprednostňujú užšie. Výhoda prístupu založeného na vetvení je v tom, že spoločný súbor úrovní alebo aj deskriptorov môžu rozliční používatelia rozdeliť v rozličných bodoch na praktické miestne úrovne tak, aby vyhovoval miestnym potrebám a napriek tomu sa ešte stále vzťahoval na spoločný systém. Číslovanie umožňuje ďalšie delenie, a pritom sa nestráca zo zreteľa hlavný cieľ, na ktorý sa tu odkazuje. Pomocou pružného modelu vetvenia, ktorý sa tu navrhuje, môžu inštitúcie rozvinúť tie vetvy, ktoré sú pre ne dôležité, aby mohli do Rámca začleniť tie úrovne, ktoré používajú vo svojom systéme.

**Príklad 1:**

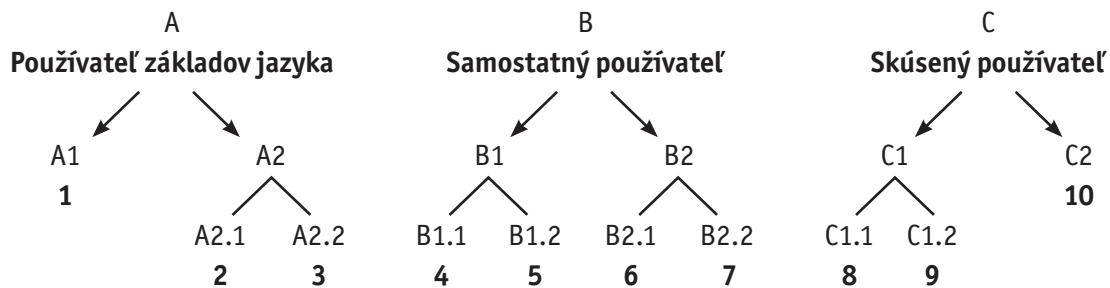
Pre prvý a druhý stupeň základnej školy alebo pre večerné kurzy pre dospelých, v ktorých je citeľná potreba dosiahnuť pokrok na nižších úrovniach, by bolo možné rozvinúť kategóriu „používateľ základov jazyka“ a vytvoriť napríklad súbor šiestich vetiev s jemnejším rozlíšením na úrovni **A2** (*Waystage*), kam patrí veľký počet učiacich sa.



Obr. 3

**Príklad 2:**

V prostredí, kde sa hovorí cudzím jazykom, ktorý si učitelia sa osvojujú, by bolo možné rozšíriť kategóriu „samostatný používateľ“ kvôli presnejšej analýze a to rozdelením stredných úrovní stupnice takto:



Obr. 4

**Príklad 3:**

Rámce na podporovanie rozvoja jazykových spôsobilostí na profesionálne potreby na vyššej úrovni by pravdepodobne rozvinuli vetvu „skúsený používateľ“:



Obr. 5

### 3.6 Koherencia Spoločných referenčných úrovní

Analýza funkcií, pojmov, gramatiky a slovnjej zásoby, potrebná na uskutočnenie komunikačných úloh opísaných na stupniciach, by mohla byť súčasťou procesu vývoja nových súborov jazykových špecifikácií.

- **Úroveň A1 (Breakthrough)** – pokladá sa za najnižšiu úroveň generatívneho používania jazyka – je to úroveň, na ktorej sa učitelia sa dokáže vyjadrovať jednoduchým spôsobom, klásť jednoduché otázky o sebe, o tom, kde býva, o ľuďoch, ktorých pozná, a veciach, ktoré vlastní, a odpovedať na ne, dokáže sa vyjadrovať jednoduchými vetami v oblastiach bezprostredných potrieb alebo na veľmi známe témy a reagovať na ne, pričom sa nespolieha iba na veľmi obmedzený repertoár vopred nacvičených a lexikálne usporiadaných slovných spojení špecifických pre danú situáciu.

- **Úroveň A2** zodpovedá úrovni, ktorú definuje špecifikácia úrovne **Waystage**. Na tejto úrovni sa nachádza väčšina deskriptorov opisujúcich spoločenské funkcie, akými sú napríklad *používanie jednoduchých každodenných zdvorilostných pozdravov a oslovení; zdravenie ľudí, položenie otázky, ako sa majú, a reagovanie na novinky; zvládnutie veľmi krátkych spoločenských rozhovorov; kladenie a zodpovedanie otázok o tom, čo robia v práci a vo voľnom čase; pozývanie a odpoveď na pozvanie; diskusia o tom, čo robiť, kam ísť a dohodnúť stretnutie; predkladanie a prijímanie ponuky*. Na tejto úrovni možno nájsť aj deskriptory o konaní v jednotlivých situáciách, ale na tejto úrovni je to zjednodušená skrátaná verzia úplného súboru komunikačných špecifikácií na úrovni „Threshold“ vzťahujúcich sa na konanie dospelých osôb žijúcich v zahraničí, napríklad: *komunikácia v styku medzi zákazníkom a klientom v obchodoch, na poštách alebo v bankách; získanie jednoduchých informácií o cestovaní; požiadanie o základné informácie o používaní verejnej dopravy v autobusoch, vlakoch a taxíkoch; pýtanie sa na smer a vysvetľovanie smeru; kupovanie lístkov; žiadosť o poskytnutie každodenných tovarov a služieb*.
- Nasledujúca časť uvádza výkony na úrovni **náročnejšej verzie A2 (strong Waystage, A2+)**. Tu je pozoruhodná aktívnejšia účasť na komunikácii za predpokladu, že sú prítomné určité formy pomoci ako aj isté obmedzenia, napríklad: *začať, udržať a uzavrieť jednoduchú konverzáciu, za podmienky, že je tvárou tvár; rozumieť dostatočne na to, aby zvládol jednoduchú bežnú slovnú výmenu bez zvýšeného úsilia; dorozumieť sa a vymieňať si názory a informácie na známe témy v predvídateľných každodenných situáciách za predpokladu, že partner v komunikácii v prípade potreby pomôže; úspešne komunikovať na základné témy, ak môže požiadať o pomoc s formulovaním toho, čo chce vyjadriť; zvládať každodenné situácie s predvídateľným obsahom, hoci v otázke presnosti vyjadrovania bude musieť urobiť isté ústupky a hľadať vhodné slová; v prehľadných situáciách dokáže konverzovať pomerne ľahko, ale potrebuje istú pomoc a jeho účasť v prirodzenej diskusii je dosť obmedzená*. Podstatne sa zvyšuje schopnosť monologického prejavu, napríklad dokáže: *vyjadriť jednoduchými slovami, ako sa cíti; vytvoriť rozsiahlejší opis každodenných stránok svojho prostredia, napríklad ľudí, miest, skúseností z práce alebo štúdia; opísať činnosti a osobné skúsenosti v minulosti; opísať zvyky a návyky; opísať plány a prípravy; vysvetliť, čo sa mu páči alebo nepáči; vytvoriť krátke základné opisy udalostí a činností; opísať domáce zvieratá a veci, ktoré vlastní; jednoducho opísať, porovnať predmety a vyjadriť to, komu patria*.
- **Úroveň B1** odráža špecifikáciu **prahovej úrovne (Threshold)** pre návštevníka v zahraničí a najlepšie ju vyjadrujú dve charakteristiky. Prvou charakteristikou je schopnosť udržať komunikáciu a vyjadriť, čo chce vyjadriť, v celom rozsahu rozličných kontextov, napríklad *celkovo sledovať hlavné body dlhšej diskusie za predpokladu, že reč je jasne artikulovaná a prebieha v spisovnom jazyku; vyjadriť alebo požiadať o osobné názory v neformálnej diskusii s priateľmi; zrozumiteľne vyjadriť hlavnú myšlienku, ktorú vyjadriť chce; pružne využívať široký rozsah jednoduchého jazyka, aby obratne vyjadril to, čo vyjadriť chce; udržiavať konverzáciu alebo diskusiu, ale miestami môže byť problematické zachovať jej plynulosť, keď sa pokúša povedať presne to, čo by povedať chcel; udržiavať súvislú a zrozumiteľnú konverzáciu, dokonca aj keď sú výrazne prítomné pauzy kvôli plánovaniu gramatickej štruktúry, lexiky a preformulovaniu najmä v dlhších úsekoch samostatného vyjadrovania*. Druhou charakteristikou je schopnosť pružne si poradiť s problémami v každodennom živote, napríklad *vedieť sa vynájsť v menej bežných situáciách v prostriedkoch verejnej dopravy; riešiť väčšinu situácií, ktoré môžu vzniknúť pri plánovaní cesty prostredníctvom zamestnanca cestovnej kancelárie alebo počas vlastného cestovania; vstúpiť bez prípravy do konverzácie na známe témy; predniesť sťažnosť; prebrať iniciatívu v pohovore alebo počas konzultácie (napríklad začať novú tému), ale v rozhovore je veľmi závislý*

- od pýtajúceho sa; požiadať niekoho o vysvetlenie alebo doplnenie toho, čo práve povedal.*
- Nasledujúca úroveň je **náročnejšou verzou** úrovne B1 (Strong Threshold, B1+). Naďalej sú tu prítomné tie isté dve hlavné charakteristiky ako v B1, pričom k nim pristupuje celý rad deskriptorov, ktoré sa sústreďujú na výmenu množstva informácií, napríklad *preberať odkazy týkajúce sa žiadostí o informácie a vysvetľovania problémov; poskytovať konkrétne, ale menej presné informácie vyžadované v pohovore alebo počas konzultácie (napríklad opísať lekárovi príznaky ochorenia; vysvetliť, prečo je niečo problematické; zhrnúť a vyjadriť vlastný názor na poviedku, článok, rozhovor, diskusiu, interview alebo dokumentárny materiál a odpovedať na doplňujúce otázky; absolvovať pripravený pohovor, overiť a potvrdiť informácie, i keď príležitostne môže požiadať o zopakovanie, ak je reakcia druhej osoby rýchla alebo zdĺhavá; opísať, ako niečo urobiť s uvedením podrobných inštrukcií; pomerne sebaisto sa vyjadrovať v slovnom striedaní sa o nahromadených faktografických informáciách v známych rutinných a nerutinných záležitostiach vo vlastnom odbore).*
  - **Úroveň B2** predstavuje novú úroveň, ktorá je tak vysoko nad stupňom B1 (**Threshold**), ako je úroveň A2 (Waystage) pod ňou. Jej cieľom je odrážať špecifikácie úrovne Vantage. Jej názov (Vantage = rozhľad) je metaforou toho, že po pomalom, ale stabilnom postupe na rovine stredne pokročilých učitelia sa zisťujú, že sa dostal niekam, kde veci vyzerajú inakšie, že získal novú perspektívu, že sa okolo seba môže rozhliadať novým spôsobom. Ukazuje sa, že táto koncepcia sa do značnej miery zrodila z deskriptorov kalibrovaných na tejto úrovni. Tie predstavujú podstatnú zmenu doterajšieho obsahu. Napríklad v spodnej časti pásma sa pozornosť sústreďuje na pôsobivú argumentáciu: *predniesť a obhájiť svoje názory v diskusii poskytnutím príslušných vysvetlení, argumentov a poznámok; vysvetliť názor na aktuálny problém s uvedením výhod a nevýhod rozličných možností; vytvoriť sled logicky zdôvodnenej argumentácie; rozvinúť polemiku s uvedením dôvodov na podporu daného názoru alebo proti nemu; vysvetliť problém a argumentovať tak, že druhá strana v rozhovore musí urobiť ústupok; zvažovať príčiny a následky v hypotetických situáciách; aktívne sa podieľať na neformálnej diskusii v známych kontextoch komentovaním, jasným vyjadrením stanoviska, hodnotením alternatívnych návrhov, vytváraním hypotéz a reagovaním na ne.* Celá táto úroveň sa ďalej zameriava na dve nové hľadiská. Prvé vyjadruje, že hovoriaci je schopný viac, než len pridržovať sa svojej pozície v spoločenskej komunikácii, napríklad *hovoriť prirodzene, plynulo a efektívne; podrobne chápať, čo mu niekto hovorí spisovným jazykom, a to dokonca aj v hlučnom prostredí; začať komunikáciu, prebrať iniciatívu, keď je to vhodné, ukončiť konverzáciu, keď to potrebuje, i keď to nemusí vždy urobiť elegantne; používať ustálené slovné spojenia (napríklad „na túto otázku je ťažké odpovedať“), aby získal čas a udržal si slovo počas premýšľania o tom, čo chce povedať; komunikovať tak plynulo a spontánne, že môže bežne viesť rozhovor s rodenými hovoriacimi bez toho, aby to jednej zo strán komunikácie spôsobovalo priveľkú námahu; prispôbiť sa zmenám štýlu a dôrazu, ktoré sa v konverzácii normálne vyskytujú; udržiavať komunikáciu s rodenými hovoriacimi bez toho, aby ich nechtiac zabával, iritoval, alebo aby od nich vyžadoval, aby sa správali inakšie, než by sa správali k rodeným hovoriacim.* Druhým novým hľadiskom je nový stupeň jazykového vedomia: *opraviť chyby, keby mali viesť k nedorozumeniam; uvedomovať si „oblúbené chyby“ a vedome ich v reči monitorovať; vo všeobecnosti opravovať prerieknutia a opravovať ich po tom, ako si ich uvedomí; plánovať, čo sa má povedať, a prostriedky, ktorými sa to má povedať, pričom sa berie do úvahy účinok na jedného alebo viacerých príjemcov.* Celkovo sa ukazuje, že ide o nový prah, ktorý má učitelia sa prekročiť.

- Na nasledujúcej úrovni, ktorá predstavuje výkon na úrovni **náročnejšej verzie B2 (Strong Vantage, B2+)**, sa ďalej rozvíja zameranie, ktoré sa vyskytuje na úrovni B2 (Vantage), so zacielením pozornosti na argumentáciu, efektívnu spoločenskú komunikáciu a jazykové vedomie. Sústreďenie pozornosti na argumentáciu a spoločenskú komunikáciu sa však dá interpretovať aj ako nový dôkaz spôsobilosti viesť komunikáciu, alebo sa na nej podieľať. Táto nová úroveň komunikačnej kompetencie sa prejavuje pri vedení dialógu (stratégie spolupráce): *sledovať výroky a úsudky, ktoré vyslovili ostatní hovoriaci, poskytovať im o nich spätnú väzbu, a tak pomáhať rozvíjať diskusiu; zľahka predniesť vlastný príspevok v nadväznosti na príspevky ostatných hovoriacich. Je to zjavné aj vo vzťahu ku koherencii a kohézii: použiť obmedzený počet prostriedkov kohézie na plynulé spájanie viet do jasného súvislého jazykového prejavu; efektívne využívať rôzne spojovacie prostriedky na jasné vyjadrenie vzťahov medzi myšlienkami; systematicky rozvíjať argumentáciu zdôraznením významných myšlienok a podporiť ju príslušnými podpornosťami.* Nakoniec sa v tomto pásme do centra pozornosti dostáva snaha o dosiahnutie zhody v komunikácii: *naznačiť príčiny na dosiahnutie odškodnenia použitím presvedčivého jazyka a jednoduchých argumentov tak, aby bola kladne prijatá; jasne stanoviť hranice možného ústupku.*
- Nasledujúca **úroveň C1** sa označuje ako **Účinná operačná spôsobilosť (Effective Operational Proficiency)**. Túto úroveň charakterizuje dobrý prístup k širokému rozsahu jazyka, ktorý umožňuje plynulú spontánnu komunikáciu, ako to ilustrujú nasledujúce príklady: *dokáže sa vyjadriť plynulo a spontánne, takmer bez námahy. Má dobre zvládnutý široký lexikálny repertoár, ktorý mu umožňuje opísať ľahko prekonať prípadné medzery. Priam nemožno postrehnúť, že hľadá príslušné výrazy alebo uplatňuje stratégie uhýbania; iba koncepčne ťažký predmet komunikácie môže spomaliť prirodzený a plynulý tok jazyka.* Diskurzívne spôsobilosti, ktoré charakterizujú predchádzajúcu úroveň, sú na úrovni C1 naďalej evidentné, avšak s väčším dôrazom na plynulosť, napríklad *schopnosť zvoliť vhodné slovné spojenie z repertoáru diskurzívnych funkcií, ktoré má pohotovo k dispozícii na to, aby svojimi poznámkami naznačil, že sa chce ujať slova, alebo aby získal čas a slovo si podržal, kým rozmýšľa; vytvoriť jasný, hladko plynúci a dobre štruktúrovaný rečový prejav, ktorý dokumentuje dobré ovládanie slohových útvarov, spájajúcich prostriedkov a prostriedkov kohézie.*
- **Úroveň C2**, i keď bola označená ako **Mastery** (zvládnutie), nemá v úmysle naznačovať kompetenciu rodeného hovoriaceho alebo kompetenciu jemu veľmi blízku. Zámerom je tu charakterizovať také stupne presnosti, vhodnosti a ľahkosti v jazyku, ktoré vystihujú jazykové prejavy veľmi úspešných učiacich sa. Medzi kalibrované deskriptory tejto úrovne patria: *schopnosť presne vyjadriť jemnejšie odtiene významu využitím širokej škály prostriedkov modifikácie, ktoré používa pomerne ľahko; schopnosť dobre ovládať idiomatické a hovorové výrazy, pričom dokáže rozoznávať aj konotačné roviny významu; schopnosť vrátiť sa k problematickému miestu vo svojom jazykovom prejave a preformulovať ho tak plynulo, že jeho partner v komunikácii to sotva postrehne.*

Spoločné referenčné úrovne sa dajú prezentovať a využívať mnohorakými spôsobmi s rozdielnou mierou precizovania. Napriek tomu existencia pevných bodov, na ktoré spravidla poukážeme, ponúka zrozumiteľnosť a vnútorné logické usporiadanie, čo je nástroj na budúce plánovanie a základňa pre ďalší rozvoj. Zámerom tejto ponuky konkrétnych modelových súborov deskriptorov, vrátane kritérií a metodiky ďalšieho rozvoja deskriptorov, je pomôcť kompetentným osobám a inštitúciám v tom, aby ich mohli patrične aplikovať vo svojom vlastnom prostredí.



### 3.7 Ako pracovať so stupnicami modelových deskriptorov

Tu použité úrovne predstavujú šesť hlavných úrovní uvedených v kapitole 3: A1 (*Breakthrough*), A2 (*Waystage*), B1 (*Threshold*), B2 (*Vantage*), C1 (*Effective Operational Proficiency*) a C2 (*Mastery*). Úrovne v strednej časti stupnice – A2 (*Waystage*), B1 (*Threshold*) a B2 (*Vantage*) – majú často medzistupne, ktoré, ako bolo už uvedené, sú oddelené tenkou čiarou. Prípadné deskriptory pod tenkou čiarou predstavujú danú úroveň kritérií. Deskriptory umiestnené nad čiarou definujú takú úroveň ovládania jazyka, ktorá je podstatne vyššia, než je úroveň vyjadrená úrovňou kritérií, ale ktorá súčasne nedosahuje štandard pre nasledujúcu úroveň. Základom tohto odlišenia je empiricky overená kalibrácia. Tam, kde už nenastáva ďalšie rozdelenie úrovní A2 (*Waystage*), B1 (*Threshold*) alebo B2 (*Vantage*), príslušný deskriptor predstavuje úroveň kritérií. V týchto prípadoch sa nepreukázalo, že nejaká formulácia patrí medzi dve dané úrovne kritérií.

Niektorí používatelia stupnice deskriptorov ju radšej čítajú od najnižšej úrovne po najvyššiu, iní dávajú prednosť opačnému postupu. Všetky stupnice sa kvôli zachovaniu formálnej jednoty prezentujú tak, že úroveň C2 (*Mastery*) je celkom hore a A1 (*Breakthrough*) je celkom dole.

Každá úroveň by sa mala vnímať tak, že obsahuje aj úrovne, ktoré sú na stupnici pod ňou. Tu sa predpokladá, že ktokoľvek na úrovni B1 (*Threshold*) by mal byť schopný zvládnuť všetko, čo je vyjadrené na úrovni A2 (*Waystage*) lepšie, ako je to uvedené na úrovni A2 (*Waystage*).

To znamená, že podmienky charakterizujúce výkon na úrovni A2 (*Waystage*), napríklad „za predpokladu, že reč je zreteľná a pomaly artikulovaná“, budú mať menšiu platnosť, alebo vôbec nebudú platiť pre výkon na úrovni B1 (*Threshold*).

Nie každý prvok alebo aspekt v deskriptore sa opakuje na nasledujúcej úrovni. To znamená, že záznamy na každej úrovni selektívne opisujú, čo sa v rámci nej pokladá za vhodné alebo nové. Automaticky sa neopakujú všetky prvky nižšej úrovne s pozmenenou formuláciou, aby sa tak naznačila zvýšená náročnosť.

Nie každá úroveň sa opisuje na všetkých stupniciach. Je ťažké vyvodiť závery z absencie konkrétnej oblasti na danej rovine, keďže táto absencia by mohla byť spôsobená jednou z niekoľkých odlišných príčin alebo ich kombináciou:

- daná oblasť existuje na tejto úrovni: niektoré deskriptory sa zaradili do výskumného projektu, ale nevyhoveli pri výstupnej kontrole kvality;
- daná oblasť na tejto úrovni pravdepodobne existuje: deskriptory by pravdepodobne mohli byť napísané, ale neboli;
- daná oblasť na tejto rovine môže existovať: jej formulácia je však veľmi ťažká, ak nie nemožná;
- daná oblasť pre túto rovinu neexistuje alebo je pre ňu irelevantná – tu sa to nedá slovne vyjadriť.

Ak používatelia Rámca budú chcieť využiť banku deskriptorov, budú si musieť vyjasniť otázku, čo robiť, ak niektoré deskriptory chýbajú. Môže nastať aj prípad, že takéto medzery môžu byť vyplnené ďalším rozpracovaním v danom kontexte alebo aj zaradením materiálu z používateľovho vlastného systému. Na druhej strane, niektoré medzery môžu naďalej oprávnené pretrvávať. Môže nastať aj taký prípad, že konkrétna kategória v súbore úrovní nie je dôležitá pre jej vrchnú alebo spodnú časť. Medzera v strede stupnice však môže naznačovať, že nie je ľahké slovami vyjadriť zmysluplný rozdiel.

### 3.8 Ako používať stupnice deskriptorov jednotlivých úrovní ovládania jazyka

Spoločné referenčné úrovne, ktoré sú vysvetlené na príkladoch v tabuľkách 1, 2 a 3, predstavujú stupnicu ovládania jazyka. Technické problémy spojené s vývojom takejto stupnice sú predmetom diskusie v prílohe A. Kapitola 9 je venovaná hodnoteniu a opisuje spôsoby, akými je možné využiť stupnicu Spoločných referenčných úrovní ako zdroj vo vzťahu k hodnoteniu stupňa ovládania jazyka.

V diskusii o stupniciach ovládania jazyka je však veľmi dôležité presne identifikovať účel, ktorému stupnica má slúžiť, a tomuto účelu prispôsobiť formulácie deskriptorov na danej stupnici.

Z hľadiska funkcie rozlišujeme tri typy stupníc ovládania jazyka: (a) stupnice zamerané na používateľa, (b) stupnice zamerané na hodnotiaceho a (c) stupnice zamerané na tvorca testov (Alderson, 1991). Problémy môžu nastať vtedy, keď stupnica určená pre jednu funkciu sa použije na plnenie inej funkcie – pokiaľ sa neukáže, že formulácie sú vhodné pre obe funkcie.

(a) **Stupnice zamerané na používateľa** opisujú typické alebo pravdepodobné typy správania učiacich sa na danej úrovni. Výroky majú tendenciu vyjadrovať to, **čo učitelia sa dokážu**, a majú byť pozitívne sformulované dokonca aj na spodných úrovniach:

Dokážu porozumieť jednoduchej angličtine artikulovanej pomaly a zreteľne a pochopiť hlavné myšlienky v krátkych, jasných, jednoduchých oznámeniach a správach.

*Eurocentres Certificate Scale of Language Proficiency 1993: Počúvanie: Úroveň 2<sup>3</sup>*

Niekedy však môžu byť opísané aj nedostatky:

Dokážu komunikovať v jednoduchých rutinných úlohách a situáciách. Pomocou slovníka dokážu pochopiť jednoduché písomné správy a bez slovníka dokážu pochopiť ich celkový zmysel. Obmedzené ovládanie jazyka spôsobuje časté narušenia komunikácie a nedorozumenia v neobvyklých situáciách.

*Fínska stupnica deviatich úrovní ovládania jazyka 1993: Úroveň 2*

Stupnice zamerané na používateľa sú často holistické, ponúkajúce jeden deskriptor pre každú úroveň. Tento typ predstavuje aj fínska stupnica, na ktorú sa odvolávame v predchádzajúcom texte. Tabuľka 1, prezentujúca Spoločné referenčné úrovne, takisto ponúka používateľom holistické zhrnutie typického stupňa ovládania jazyka na každej úrovni. Stupnice používateľa môžu obsahovať aj štyri spôsobilosti, ako je to v stupnici Eurocenter, na ktorú sa odvolávame vyššie, ale hlavnou charakteristikou stupníc, ktoré slúžia na tento účel, je ich jednoduchosť.

(b) **Stupnice zamerané na hodnotiaceho** sú návodom na proces hodnotenia. Výroky sú spravidla vyjadrené z hľadiska aspektov kvality očakávaného výkonu. Má sa tu na mysli súhrnné hodnotenie ovládania jazyka v prípade konkrétneho výkonu. Takéto stupnice sa sústreďujú na to,

<sup>3</sup> Všetky stupnice spomenuté v tejto kapitole sú podrobne prezentované s plnými odkazmi v publikácii North, B. (1994) Scales of language proficiency: a survey of some existing systems, Štrasburg, Rada Európy CC-LANG (94) 24

**aký dobrý výkon učiaci sa podáva**, a často sú negatívne sformulované dokonca aj na vysokých úrovniach, najmä keď formulácie majú povahu normatívneho hodnotenia, vyjadreného stupňom vyhovelo alebo nevyhovelo na skúške:

Nesúvislá reč alebo aj časté váhania sťažujú komunikáciu a počúvajúceho neprestajne iritujú.

*Cambridgeská skúška z angličtiny – pokročilá úroveň 1991 (Certificate in Advanced English 1991, University of Cambridge Local Examinations Syndicate), Test 5 (Ústny prejav)*  
*Kritériá hodnotenia: Plynulosť: Stupeň 1–2 (spodná časť 4 stupňov)*

Negatívnej formulácii sa však do značnej miery možno vyhnúť, ak použijeme prístup kvalitatívneho vývinu, v ktorom respondenti analyzujú a opisujú také črty a vzorky výkonu, ktoré sú pre danú úroveň typické.

Niektoré stupnice zamerané na hodnotiaceho sú holistické a ponúkajú jeden deskriptor pre jednu úroveň. Iné stupnice sú analytické a sústreďujú sa na rozličné aspekty výkonu, akými sú napríklad rozsah, presnosť, plynulosť a výslovnosť. Tabuľka 3 je príkladom pozitívne sformulovanej analytickej stupnice zameranej na hodnotiaceho, ktorá bola zostavená z modelových deskriptorov Spoločného európskeho rámca.

Niektoré analytické stupnice majú veľký počet kategórií preto, aby bolo možné profilovať danú úroveň zvládnutia jazyka. Tvrdí sa, že takéto prístupy sú menej vhodné na hodnotenie danej úrovne zvládnutia jazyka, pretože hodnotiaci zvyčajne pokladajú za ťažké zaoberať sa viac ako 3 – 5 kategóriami. Analytické stupnice, podobné stupniciam v tabuľke 3, sú preto usporiadané tak, aby sa **zamerali na diagnózu**, keďže jedným z ich cieľov je charakterizovať momentálnu pozíciu, profilovať cieľové potreby v príslušných kategóriách a vytvoriť diagnózu toho, čo je potrebné urobiť, aby sa tieto ciele dosiahli.

(c) **Stupnice zamerané na tvorcu testov** sú návodom na zostavovanie testov na príslušných úrovniach. Výroky sú spravidla vyjadrené z hľadiska špecifických komunikačných úloh, ktorých splnenie sa v testoch môže od učiaceho sa vyžadovať. Tieto typy stupníc alebo zoznamy špecifikácií sa takisto sústreďujú na to, **čo učiaci sa dokáže urobiť**.

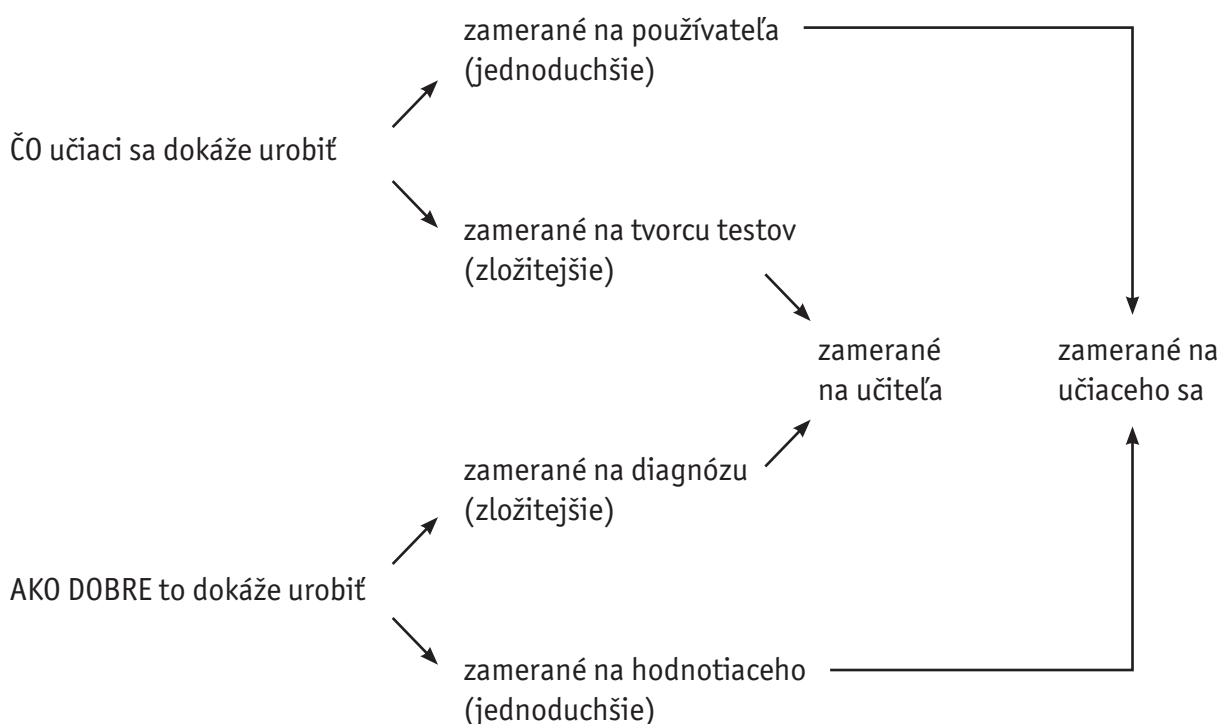
„Dokáže poskytnúť podrobné informácie o svojej rodine, životných podmienkach a dosiahnutom vzdelaní; dokáže opísať každodenný život vo svojom prostredí (napríklad svoju štvrť, počasie) a konverzovať o nich; dokáže opísať terajšiu alebo minulú prácu alebo činnosť; dokáže sa dohovoriť na mieste so spolupracovníkmi alebo bezprostrednými nadriadenými (napríklad klásť otázky o práci, sťažovať sa na pracovné podmienky, nadčasy atď.); dokáže telefonicky vybaviť jednoduché záležitosti; dokáže poskytnúť návody a pokyny na splnenie jednoduchej úlohy v každodennom živote (napríklad remeselníkom). s príležitostným zaváhaním dokáže sformulovať zdvorilú žiadosť (napríklad používať „mohli by ste“, „mali by ste“). Niekedy môže rodených hovoriacich uraziť alebo iritovať ich nevedomým odstupom či výbojnou situáciách, v ktorých by oni očakávali neformálnosť.“

*Austrálska stupnica hodnotenia úrovni ovládania cudzieho jazyka 1982; Hovorenie; Úroveň 2: Príklady špecifických úloh pre angličtinu ako cudzí jazyk (jeden z troch stĺpcov)*

Tento holistický deskriptor by mohol byť dekonštruovaný do krátkych súvisiacich deskriptorov pre kategórie *výmena informácií (oblasť osobného života; pracovná oblasť)*, *opis*, *konverzácia*, *telefonovanie*, *nariaďovanie/usmerňovanie*, *sociokultúrna oblasť*).

Napokon, kontrolné zoznamy alebo stupnice deskriptorov, používané na priebežné hodnotenie učiteľom alebo sebahodnotenie, fungujú najlepšie vtedy, keď deskriptory vyjadrujú nielen to, čo učitelia sa dokážu urobiť, ale ako dobre to dokážu robiť. Ak nezadáme adekvátne informácie o tom, ako dobre by učitelia sa mali zvládnuť úlohy, môže to spôsobiť ťažkosti so staršími verziami cieľov Anglického národného študijného programu (The English Curriculum) a s austrálskymi profilmi študijných programov. Zdá sa, že na jednej strane učitelia uprednostňujú isté podrobné úlohy vzťahujúce sa na vzdelávací program (čo znamená prepojenie na tvorcov testov) a na druhej strane isté kvalitatívne kritériá (čo obsahuje prepojenie na diagnostické účely). Aj deskriptory sebahodnotenia sú zvyčajne účinnejšie vtedy, keď indikujú, ako dobre by učitelia sa mal byť schopný plniť úlohy na rozličných úrovniach.

Stručne povedané, stupnice ovládania jazyka možno chápať ako stupnice, ktoré majú jednu alebo viaceré z nasledujúcich orientácií:



Obr. 6

Všetky tieto orientácie možno pokladať za dôležité pre ľubovoľný spoločný rámec.

Ďalším možným spôsobom nazerania na analyzované orientácie je vychádzať z toho, že stupnica zameraná na používateľa je menej podrobnou verziou stupnice pre tvorca testov, ktorej cieľom je poskytnúť prehľad. Podobne stupnica zameraná na hodnotiaceho je menej podrobnou verziou stupnice zameranej na diagnózu, ktorá pomáha hodnotiacemu získať prehľad. Niektoré stupnice zamerané na používateľa dovádzajú tento proces redukovania podrobností a vytvárania prehľadu k jeho logického záveru v tom zmysle, že prezentujú „globálnu“ stupnicu opisujúcu typickú mieru osvojenia si jazyka na každej úrovni. V niektorých prípadoch sa tak deje namiesto uvádzania podrobností (napríklad už citovaná fínska stupnica). V niektorých prípadoch je cieľom zmysluplne opísať profil vyjadrený pre určité spôsobilosti číselne (napríklad IELTS: International English Language Testing System, Medzinárodný systém testovania anglického jazyka). V iných

prípadoch je cieľom poskytnúť východisko alebo prehľad podrobnejšej špecifikácie (napríklad Eurocentrá). Vo všetkých týchto prípadoch uplatnený pohľad sa podobá hypertextovým počítačovým prezentáciám. Používateľ má k dispozícii informačnú pyramídu a prehľad môže získať posúdením vrchnej vrstvy hierarchie (tu „globálna“ stupnica). Viac podrobností možno prezentovať zostupom do nižších vrstiev systému, ale v ľubovoľnom bode je výber používateľa obmedzený iba na jednu či dve obrazovky – alebo listy papiera.

Týmto spôsobom sa dá prezentovať zložitosť bez toho, aby sme ľudí zdržiavali nepodstatnými detailmi, alebo aby sme veci zjednodušovali až po hranicu banálnosti. A ak sa to ukáže ako potrebné, je tu možnosť získať ďalšie podrobnosti.

Hypertext je veľmi užitočnou analógiou, ak uvažujeme o deskriptívnom systéme. Tento prístup sa uplatňuje v stupnici Rámca pre skúšky z angličtiny ako cudzieho jazyka, ktorý vznikol v ESU (English-speaking Union – v anglicky hovoriacej únii). V stupniciach prezentovaných v kapitolách 4 a 5 je tento prístup ďalej rozvinutý. Napríklad vo vzťahu ku komunikačným činnostiam je stupnica pre interakciu sumárom čiastočných stupníc v tejto kategórii.

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- *do akej miery sa ich záujem o úrovne vzťahuje na učebné ciele, obsah vzdelávacieho programu, príručky pre učiteľov a úlohy v priebežnom hodnotení (zameranie na tvorcu testov);*
- *do akej miery sa ich záujem o úrovne vzťahuje na zvyšovanie dôslednosti pri hodnotení poskytnutím definovaných kritérií pre danú úroveň spôsobilosti (zameranie na hodnotiaceho);*
- *do akej miery sa ich záujem o úrovne vzťahuje na oznamovanie výsledkov zamestnávateľom, ostatným oblastiam vzdelávania a samotným učiacim sa a ich rodičom (zameranie na používateľa), poskytnutím definovaných kritérií pre jednotlivé úrovne spôsobilosti (zameranie na hodnotiaceho).*

### **3.9 Úrovne ovládania jazyka a ich známkovanie**

Dôležité rozlíšenie vo vzťahu k zostavovaniu stupníc sa dá urobiť medzi definíciou úrovni ovládania jazyka, ako je to v prípade stupnice Spoločných referenčných úrovní, a hodnotením stupňov úspešnosti osvojenia si jazyka vo vzťahu k cieľu na danej rovine. Stupnica úrovni ovládania jazyka, akú napríklad obsahujú Spoločné referenčné úrovne, definuje sériu vzostupných pásiem ovládania jazyka. Môže zahŕňať celý pojmový rozsah ovládania jazyka učiacim sa alebo iba taký rozsah ovládania jazyka, ktorý je relevantný pre danú oblasť či inštitúciu. Byť hodnotený na úrovni B2 môže znamenať obrovský úspech pre jedného učiaceho sa (ohodnoteného iba pred dvomi mesiacmi na úrovni B1), ale iba priemerný výkon pre iného učiaceho sa (ohodnoteného už pred dvoma rokmi na úrovni B2).

**Stupnica úrovni  
 ovládania jazyka**

9		
8		
7		
6		
5	Skúška „Y“	5 (VÝBORNÝ)
4		4 (USPOKOJIVÝ)
3		3 (VYHOVEL)
2		2 (NEVYHOVEL)
1		1

Obr. 7

Konkrétny cieľ môže byť umiestnený na určitej úrovni. Na obr. 7 cieľom skúšky „Y“ je pokryť pásmo ovládania jazyka, ktoré je na stupnici ovládania jazyka vyjadrené úrovňami 4 a 5. Pre iné úrovne môžu platiť iné skúšky a stupnica ovládania jazyka sa v takých prípadoch môže použiť ako pomôcka na vyjadrenie zrozumiteľného vzťahu medzi nimi. Na myšlienke uviesť do vzájomného vzťahu skúšky pre rôzne európske jazyky je založený projekt Rámca anglicky hovoriacej únie (ESU) pre skúšky z angličtiny ako cudzieho jazyka a projekt ALTE.

Úspech na skúške „Y“ môže byť hodnotený pomocou klasifikačnej stupnice známok povedzme od 1 do 5, podľa ktorej známka 3 je norma predstavujúca hodnotenie „prospel“. Takáto klasifikačná stupnica známok sa môže použiť na priame ohodnotenie výkonu v subjektívne hodnotených skúškach – v typickom prípade pre hovorenie a písanie – alebo sa môže použiť aj na oznámenie výsledku skúšky. Skúška „Y“ môže byť súčasťou série skúšok „X“, „Y“ a „Z“. Každá skúška môže mať podobnú stupnicu hodnotenia. Je však zjavné, že z hľadiska ovládania jazyka známka 4 zo skúšky „X“ neznamená to isté ako známka 4 zo skúšky „Y“.

Ak sú skúšky „X“, „Y“ a „Z“ umiestnené na spoločnej stupnici ovládania jazyka, potom by časom malo byť možné stanoviť vzťah medzi známkami z jednej skúšky a známkami z iných skúšok tej istej série. Toto sa dá dosiahnuť procesom vzájomného prepájania odborných schopností hodnotiacich, analýzou špecifikácií, porovnávaním oficiálnych vzoriek a vynášaním výsledkov kandidátov na stupnicu.

Takýmto spôsobom možno stanoviť vzťah medzi známkami zo skúšok a úrovňami ovládania jazyka, pretože už z hľadiska samotnej definície sú skúšky preto skúškami, že majú istý štandard a určitú skupinu vyškolených hodnotiteľov, ktorí sú schopní tento štandard interpretovať.

Je potrebné, aby tieto spoločné štandardy boli jasné a prehľadné, aby sa uviedli príklady, ktoré ich zavádzajú do praxe, a aby sa štandardy potom zanesli na stupnicu.

Hodnotenie osvojenia si učiva sa v školách v mnohých krajinách uskutočňuje pomocou známkov (*notes, Noten*), niekedy od 1 do 6, pričom číslom 4 sa vyjadruje stupeň „prospel“, vyhovelo alebo stupeň „dostatočný“. Učiteľom je jasné, čo jednotlivé stupne znamenajú v danom kontexte, ale iba zriedkakedy sú definované aj slovami. Povaha vzťahu medzi známkami, ktorými učiteľ hodnotí, a úrovňami ovládania jazyka je v zásade rovnaká ako medzi známkami zo skúšok a úrovňami ovládania jazyka. Celú túto problematiku však ešte viac komplikuje skutočnosť, že existujú nespočetné množstvá uplatnených noriem. Je to preto, že okrem problémov uplatnenej formy hodnotenia a stupňa spoločnej interpretácie známkov učiteľmi v ktoromkoľvek existujúcom kontexte vzniká aj ďalší problém, a to ten, že v každom školskom roku, na každom type škôl a v každej konkrétnej oblasti vzdelávania sa celkom prirodzene budú vyskytovať odlišné normy. Znamka 4 na konci štvrtého ročníka zjavne neznamená to isté ako znamka 4 na konci tretieho ročníka na tej istej škole. Ani znamka 4 na konci štvrtého ročníka nevyjadruje to isté na dvoch odlišných typoch škôl.

Napriek tomu však možno stanoviť približný vzťah medzi rozsahom noriem používaných v konkrétnej oblasti a konkrétnymi úrovňami ovládania jazyka. To sa dá dosiahnuť kumulatívnym procesom uplatnenia nasledujúcich techník. Možno stanoviť štandardné definície pre rôzne známky, ktoré sledujú rovnaký cieľ. Od učiteľov možno žiadať, aby vytvárali profily priemernej úrovne ovládania učiva na existujúcej stupnici alebo v tabuľke ovládania jazyka, ako je to v tabuľkách 1 a 2. Reprezentatívne vzorky výkonov učiacich sa môžu zozbierať a kalibrovať na stupnici na spoločných hodnotiacich poradách. Je možné požiadať učiteľov, aby zhodnotili predtým štandardizované videá a ohodnotili ich takými známkami, ktoré zvyčajne svojim študentom udeľujú.

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- *do akej miery sa ich záujem vzťahuje na stanovenie súboru profilujúcich úrovní na zaznamenanie pokroku v ovládaní jazyka v rámci celého ich systému;*
- *do akej miery sa ich záujem vzťahuje na poskytnutie zrozumiteľných kritérií udeľovania známkov za dosiahnutie cieľov stanovených pre danú úroveň ovládania jazyka – to môže nastať v priebehu skúšky alebo počas hodnotenia učiteľom;*
- *do akej miery sa ich záujem vzťahuje na vývoj spoločného rámca s cieľom vytvoriť vnútorné súdržné vzťahy medzi celou škálou oblastí vzdelávania, úrovňami ovládania jazyka a jednotlivými typmi hodnotenia uplatňovanými v ich systéme.*

## 4 Používanie jazyka a jeho používateľ/učiaci sa

Po prvých troch úvodných a vysvetľujúcich kapitolách sa kapitoly 4 a 5 sústreďujú na pomerne podrobnú klasifikáciu kategórií na opísanie používania jazyka a jeho používateľov. V súlade s uplatneným činnostne zameraným prístupom predpokladáme, že človek učiaci sa jazyk sa nachádza v procese, počas ktorého sa stáva jeho používateľom, takže tu bude platiť ten istý súbor kategórií. Musíme však uplatniť v tomto prípade jednu dôležitú modifikáciu. Človek, ktorý si osvojuje cudzí (druhý) jazyk aj s jeho kultúrou, neprichádza o žiadne kompetencie vo svojom materinskom jazyku ani v jeho kultúrnom kontexte. Ani nová kompetencia nie je úplne oddelená od starej. Takýto učiaci sa jednoducho nenadobúda dva odlišné a nesúvisiace spôsoby konania a komunikovania. Učiaci sa postupne začínajú nadobúdať **viacjazyčnosť** a rozvíjať svoj zmysel pre **interkulturalitu**. Jazykové a kultúrne kompetencie sa v každom jazyku menia pod vplyvom nadobúdania týchto ďalších kompetencií a prispievajú k rozvíjaniu medzikultúrnej spôsobilosti spolu s príslušnými zručnosťami a praktickými schopnosťami. Umožňujú, aby sa z jednotlivca stávala bohatšia a všestrannejšia osobnosť, zvyšujú jeho schopnosť učiť sa ďalší jazyk a podporujú jeho nepredpojatý prístup k novým kultúrnym skúsenostiam. Učiaci sa takisto nadobúdajú schopnosť plniť funkciu sprostredkovateľov pomocou tlmočenia a prekladov medzi hovoriacimi dvoma jazykmi, ktorí nedokážu medzi sebou komunikovať priamo. Samozrejme, patričné miesto patrí tým činnostiam (pozri 4.4.4) a kompetenciám (pozri 5.1.1.3, 5.1.2.2 a 5.1.4), ktoré odlišujú učiaceho sa cudzí jazyk od monolingválneho rodeného hovoriaceho.

**Rámčeky s otázkami.** Od tohto miesta po každom oddiele nasleduje orámované políčko, ktoré používateľa Rámca pobáda „aby zvážil a tam, kde je to vhodné, vyjadril“ odpovede na jednu alebo viaceré nasledujúce otázky. Alternatívy „čo bude učiaci sa potrebovať/čo mu bude poskytnuté/čo sa od neho bude vyžadovať“ sa vzťahujú na učenie sa (prvá alternatíva), vyučovanie (druhá alternatíva) a hodnotenie (tretia alternatíva). Obsah rámčeka je sformulovaný skôr ako možnosť než pokyn, aby sme zdôraznili skutočnosť, že Rámec nemá charakter direktívnej smernice. Ak používateľ usúdi, že sa ho celá oblasť netýka, nemusí sa podrobne zaoberať každým oddielom v danej oblasti. Vo väčšine prípadov však očakávame, že používateľ Rámca bude uvažovať o otázkach nastolených v každom rámčeku a prijme také či onaké rozhodnutie. Ak rozhodnutie, ktoré prijme, bude dôležité, môže pre jeho formulovanie použiť ponúkané kategórie a príklady, ktoré môžu byť doplnené tak, aby vyhovovali danému účelu.

Analýza používania jazyka a používateľa jazyka obsiahnutá v kapitole 4 je základom pre používanie Rámca, pretože ponúka štruktúru parametrov a kategórií, ktorých cieľom je umožniť všetkým zúčastneným v procese učenia sa jazyka, jeho vyučovania a hodnotenia ovládania jazyka, aby posúdili a konkrétne a presne vyjadrili svoje očakávania toho, ako ich učiaci sa, voči ktorým sú zaviazaní zodpovednosťou, budú schopní jazyk používať a čo by mali vedieť, aby boli schopní jazykovej činnosti. Cieľom analýzy je síce všestrannosť v prezentovaní, tá však, prirodzene, neznamená úplnosť. Tvorcovia obsahu kurzov, autori učebníc, učitelia a skúšajúci budú musieť urobiť veľmi presné a konkrétne rozhodnutia o obsahu textov, cvičení, činností, testov atď. Tento proces nikdy nemožno jednoducho redukovať na výber z vopred zostaveného zoznamu. Príslušná úroveň rozhodnutia musí a mala by byť v rukách daných učiteľov z praxe a mala by sa odvíjať od ich úsudku a tvorivosti. Učitelia by tu však mali nájsť všetky hlavné aspekty používania jazyka a jazykové kompetencie, ktoré musia zohľadňovať. Celková štruktúra kapitoly 4 je iba istým druhom kontrolného zoznamu, ktorý sa z tohto dôvodu uvádza na začiatku kapitoly. Používateľom



odporúčame oboznámiť sa s touto celkovou štruktúrou a vracáť sa k nej, keď si budú klásť nasledujúce otázky:

- Dokážem predvídať oblasti, v ktorých sa moji učiaci sa budú pohybovať, a situácie, s ktorými sa budú musieť vyrovnávať? Ak áno, aké roly budú musieť hrať?
- S akými typmi ľudí budú musieť komunikovať?
- Aké budú ich osobné alebo zamestnanecké vzťahy a v akých inštitucionálnych rámcoch?
- Akými predmetmi sa budú musieť zaoberať?
- Aké úlohy budú musieť plniť?
- Aké témy budú musieť zvládnuť?
- Budú musieť sami rozprávať alebo iba počúvať a čítať s porozumením?
- Čo konkrétne budú počúvať alebo čítať?
- V akých podmienkach budú musieť konať?
- Aký druh poznania sveta alebo inej kultúry na to budú potrebovať?
- Aké schopnosti budú musieť mať vyvinuté? Pokiaľ budú môcť ešte ostať sami sebou, a pritom sa vyhnúť nepochopeniu?
- Za akú časť toho všetkého môžem prevziať zodpovednosť?
- Ak nedokážem predvídať situácie, v ktorých učiaci sa budú jazyk používať, ako ich čo najlepšie dokážem pripraviť, aby používali jazyk na komunikáciu bez toho, aby som ich cvičil pre situácie, ktoré možno nikdy nenastanú?
- Aké trvalé hodnoty im môžem sprostredkovať bez ohľadu na to, akými rozličnými cestami sa môžu uberať ich životy?
- Ako učenie sa jazyka môže čo najlepšie prispieť k ich osobnému a kultúrnemu rozvoju zodpovedných občanov v pluralitnej demokratickej spoločnosti?

Je očividné, že Rámec nemôže poskytnúť odpovede na všetky tieto otázky. Je nevyhnutné prijať konkrétne opatrenia, pretože odpovede na tieto otázky sú závislé od situácie, v ktorej prebieha učenie sa a vyučovanie, a predovšetkým od potrieb, motivácie, povahy a materiálnych zdrojov učiacich sa a ostatných strán zúčastnených na tomto procese. Úlohou nasledujúcich kapitol je sformulovať tento problém takým spôsobom, aby bolo možné zväziť danú problematiku v zrozumiteľnej a jasnej diskusii a oznámiť príslušné rozhodnutie všetkým, ktorých sa týka.

Kvôli ďalšiemu štúdiu, a keď je to možné aj na konci každej časti, uvádzame odkazy na príslušné tituly vo všeobecnej bibliografii.

## 4.1 Kontext používania jazyka

Už dávno je známe, že jazyk sa používaním mení podľa nárokov kontextu, v ktorom sa používa. Z tohto hľadiska jazyk nie je neutrálnym nástrojom myslenia, ako je povedzme matematika. Potreba a túžba komunikovať vznikajú v konkrétnej situácii, pričom forma i obsah komunikácie sú reakciou na túto situáciu. Prvá časť kapitoly 4 sa preto venuje rozličným aspektom kontextu.

### 4.1.1 Domény, oblasti a sféry používania jazyka

Každý akt používania jazyka je zasadený do kontextu konkrétnej situácie v rámci jednej z *domén* (sfér činnosti alebo oblastí záujmu), v ktorej je spoločenský život zorganizovaný. Voľba oblastí, v ktorých sú učitelia pripravovaní na činnosť, má ďalekosiahle dôsledky pre voľbu situácií, účelov, úloh, tém a textov pre vyučovacie a testovacie materiály a činnosti. Používateľia zrejme budú musieť mať neprestajne na mysli motivačné účinky výberu oblastí, ktoré sú dôležité pre prítomnosť aj pre ich použitie v budúcnosti. Napríklad deti sú lepšie motivované, ak dokážeme upútať ich pozornosť na súčasné záujmy, no neskôr sa môže stať, že zistia, ako nedostatočne sú pripravené na komunikáciu v prostredí dospelých. Vo vzdelávaní dospelých môžu vzniknúť záujmové rozpory medzi zamestnávateľmi, ktorí kurzy financujú a očakávajú, že štúdium sa bude zameriavať na pracovné oblasti, a frekventantmi kurzov, ktorí sa poväčšine zaujímajú skôr o rozvoj osobných vzťahov. Počet možných oblastí nie je určený, pretože každá definovaná sféra činnosti alebo oblasť záujmu môže predstavovať oblasť záujmu pre konkrétneho používateľa alebo kurz. Pre všeobecné potreby učenia sa jazyka a jeho vyučovania môže byť užitočné rozlíšiť najmenej tieto oblasti:

- oblasť **súkromného života**, v ktorej daný človek žije ako súkromná osoba, sústreďuje sa na domáci život v rodine a s priateľmi a zapája sa do jednotlivých činností, akými sú napríklad čítanie pre potešenie, písanie si denníka, venovanie sa konkrétnej záľube, alebo má daná osoba iné záujmy atď.;
- sféra **verejného života**, v ktorej daný človek koná ako člen širšej verejnosti alebo určitej organizácie a zapája sa do rôznych typov komunikácie s rôznymi cieľmi;
- **pracovná** oblasť, v ktorej daný človek pôsobí vo svojom povolání alebo profesii;
- **vzdelávacia** oblasť, v ktorej je daný človek zapojený do organizovaného vzdelávania (ale nie nevyhnutne) v rámci vzdelávacej inštitúcie.

Treba poznamenať, že v mnohých situáciách sa uplatňuje viac než len jedna sféra či oblasť. Pre učiteľa sa pracovná a vzdelávacia oblasť vo väčšine prípadov prelínajú. Sféra verejného života obsahuje spoločenské a administratívne interakcie a úkony a styk s médiami, čím sa otvára aj voči iným oblastiam. Vo vzdelávacej aj pracovnej oblasti mnohé interakcie a jazykové činnosti zapadajú do rámca bežného spoločenského fungovania skupiny, skôr než by odrážali spojenie so zamestnaneckými či učebnými úlohami; podobne oblasť súkromného života by sa v žiadnom prípade nemala pokladať za uzavretú sféru (prenikanie médií do rodinného a súkromného života, distribúcia rozličných „verejných“ dokumentov do „súkromných“ poštových schránok, reklama, na obaloch výrobkov používaných v každodennom súkromnom živote sa nachádzajú všeobecné oznámenia pre všetkých atď.).

Na druhej strane, v oblasti súkromného života sa činnosti z iných oblastí prispôsobujú jednotlivcovi, pričom si ich on aj osvojuje. Dané osoby sa prezentujú ako jednotlivci aj bez toho, aby prestali byť spoločenskými aktérmi; technická správa, príprava na vyučovanie, urobený nákup, našťastie, môžu umožniť „osobnosti“ vyjadriť sa aj inakšie, než iba výhradne vo vzťahu k pracovnej a vzdelávacej oblasti alebo sfére verejného života, ktorých je jazyková činnosť súčasťou na konkrétnom mieste a v konkrétnom čase.

*Používateľia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- čo bude učitelia potrebovať v daných sférach či oblastiach/čo mu bude poskytnuté/čo sa od neho bude vyžadovať na to, aby v nich mohol konať.

### 4.1.2 Situácie

V každej oblasti sa vzniknuté vonkajšie situácie môžu opísať z hľadiska:

- *miesta* a času, na ktorom a v ktorom sa objavajú;
- *inštitúcie alebo organizácie* – ich štruktúry a procedúry určujú väčšiu časť toho, čo sa zvyčajne vyskytne;
- daných *jednotlivcov*, ktorých sa určitá situácia týka, najmä ich príslušných spoločenských rolí vo vzťahu k používateľovi jazyka alebo učiacemu sa jazyk;
- *predmetov* (živých aj neživých) v blízkom prostredí;
- *udalostí*, ktoré sa odohrávajú;
- *činností*, ktoré dané osoby vykonávajú;
- *textov*, ktoré sa na danú situáciu vzťahujú.

Tabuľka 5 (na str. 53 – 54) ponúka isté príklady už uvedených typov situácií klasifikovaných podľa jednotlivých oblastí, s ktorými sa môžeme stretnúť vo väčšine európskych krajín. Táto tabuľka má slúžiť iba ako vzor alebo inšpirácia. Nerobí si žiaden nárok na úplnosť a nemôže obšiahnuť ani tie dynamické stránky interaktívnych situácií, v ktorých ich jednotliví účastníci identifikujú príslušné znaky situácie podľa toho, ako sa ona vyvíja, a skôr ju chcú zmeniť, ako ju opísať. Viac sa o vzťahoch medzi partnermi v komunikačných aktoch hovorí v častiach 4.1.4 a 4.1.5. O vnútornej štruktúre komunikačnej interakcie pozri viac v časti 5.2.3.2. Spoločensko-kultúrnymi stránkami sa zaoberá časť 5.1.1.2 a stratégiami používateľov časť 4.4.

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- *čo bude učitelia potrebovať/čo mu bude poskytnuté/čo sa od neho bude vyžadovať na to, aby mohol pôsobiť v definovaných situáciách;*
- *miesta, inštitúcie/organizácie, osoby, predmety, udalosti a činnosti, s ktorými učitelia sa bude neskôr prichádzať do styku.*

### 4.1.3 Podmienky a obmedzenia

Vonkajšie podmienky, v ktorých komunikácia prebieha, obmedzujú používateľa jazyka/ učiaceho sa a ich partnerov v komunikácii napríklad týmito rôznymi spôsobmi:

Fyzické podmienky:

- a) pre rozprávanie:
  - zreteľná výslovnosť;
  - hlučné prostredie (vlak, lietadlá, statická elektrina v prenosovom signáli atď.);
  - rušivé vplyvy (hluk na preľudnenej ulici, na trhu, v reštaurácii, na večierku, na diskotéke atď.);
  - skreslenie (zlé telefonické spojenie, zlý rozhlasový príjem, rušené verejné hlásenia);
  - poveternostné podmienky (vietor, extrémny chlad atď.).

## b) pre písanie:

- nejasná reprodukcia tlače;
- ťažko čitateľný rukopis;
- slabé osvetlenie atď.

## Spoločenské podmienky:

- počet partnerov v diskusii a to, ako dobre sa poznajú;
- vzájomný status účastníkov (pozícia moci a solidarita atď.);
- prítomnosť/nepřítomnosť publika alebo nechcených poslucháčov, ktorí diskusii načúvajú;
- spoločenské vzťahy medzi účastníkmi (napríklad priateľstvo/nepriateľstvo, spolupráca).

## Časová tieseň:

- rozličné nároky hovoriaceho/počúvajúceho (reálny čas) a pisateľa/čitateľa (väčšie možnosti prispôsobenia sa);
- čas na prípravu vystúpenia, správy atď. (napríklad improvizácia v porovnaní s rutinnými prejavmi a tými, ktoré sa pripravujú vopred);
- časové obmedzenia pre jednotlivé repliky a interakciu (napríklad z hľadiska pravidiel, hroziacich výdavkov, súbežne sa vyskytujúcich udalostí a záväzkov atď.)

## Ostatné obmedzenia:

- finančné, situácie vytvárajúce úzkosť (napríklad skúšky), atď.

Schopnosť všetkých hovoriacich, najmä tých, čo sa jazyk práve učia, uviesť svoju jazykovú kompetenciu do praxe do značnej miery závisí od fyzických podmienok komunikácie. Hluk, rušivé vplyvy a skreslenie uvedené v príkladoch sťažujú vnímanie obsahu reči. Schopnosť spoľahlivo fungovať v sťažených podmienkach môže mať rozhodujúci význam, napríklad, pre pilotov lietadiel, ktorí prijímajú pokyny na pristátie, kde neexistuje žiadna tolerancia omylu. Tí, ktorí sa učia prednášať verejné oznámenia v cudzích jazykoch, musia uplatniť osobitne čistú výslovnosť, opakovať kľúčové slová atď., aby zabezpečili, že im príjemcovia budú rozumieť. V jazykových laboratóriách sa často využívajú nahrávky, ktoré sú kópiami kópií a pri ktorých hluk a skreslenie dosahujú hodnoty, ktoré by sa pokladali za neúnosné vo vizuálnom kanáli a ktoré môžu byť vážnou prekážkou v učení sa jazyka.

Treba zabezpečiť, aby v testoch počúvania s porozumením mali všetci kandidáti rovnaké podmienky. Podobné hľadiská môžu rovnako platiť pri testovaní čítania s porozumením a testovaní písomného prejavu. Treba dosiahnuť aj to, aby si učiteľia aj skúšajúci uvedomovali následky spoločenských podmienok a časových tlakov na proces učenia sa, na interakciu v triede a ich pôsobenie na kompetenciu učiaceho sa a jeho schopnosť podať výkon v danej chvíli.

*Používateľia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- ako fyzické podmienky, v ktorých učiaci sa bude musieť komunikovať, ovplyvnia konanie, ktoré sa od neho očakáva;
- ako počet a povaha partnerov v komunikácii ovplyvní konanie učiaceho sa;
- pod akým časovým tlakom bude učiaci sa musieť komunikovať.

Tabuľka 5: Vonkajší kontext používania: opisné kategórie

Oblasť/sféra	Miesto	Inštitúcia	Osoby
<b>Oblasť súkromného života</b>	Domov: dom, izby, záhrada - u mňa doma - u rodiny - u priateľov - u cudzích ľudí Vlastné miesto, v hosteli, hoteli Vidiek, prímorie, atď.	Rodina Sociálne siete	(Starí) rodičia, potomkovia, súrodenci, tety, strýkovia, bratrance a sesternice, švagriné, švagrovia, svokor, svokra, manžel, manželka, priatelia, kamaráti, známi
<b>Sféra verejného života</b>	Verejné priestory: ulica, námestie, park, atď. Verejná doprava Obchody, supermarkety Nemocnice, ordinácie, kliniky Športové štadióny, ihriská, haly Divadlo, kino, zábavné podniky Reštaurácia, krčma, hotel Miesta bohoslužieb	Úrady Politické orgány Súdne orgány Zdravotníctvo Kluby veteránov Spolky Politické strany Cirkvi	Verejnosť Úradníci Personál v predajniach Polícia, armáda, bezpečnosť Vodiči, sprievodcovia Cestujúci Hráči, fanúšikovia, diváci Herci, obecenstvo Čašníci, barmani Recepční Kňazi, veriaci
<b>Pracovná oblasť</b>	Kancelárie Továrne Dielne Prístavy, železnice Farmy Letiská Sklady, obchody Služby Hotely Štátna správa	Firmy Nadnárodné spoločnosti Štátne podniky Odbory	Zamestnávateľa/zamestnanci Manažéri Kolegovia Podriadení Spolupracovníci Klienti Zákazníci Recepční, sekretárky Upratovací personál
<b>Vzdelávacia oblasť</b>	Školy: posluchárne, učebne, ihrisko Športoviská, chodby Vysoké školy Univerzity Prednáškové miestnosti Seminárne miestnosti Študentská únia Internát Laboratóriá Jedáleň	Škola Stredná škola Univerzita Učené spoločnosti Profesijné inštitúcie Orgány vzdelávania dospelých	Triadni učitelia Učiteľský zbor Podporný odborný personál Rodičia Spolužiaci Profesori, prednášajúci Študenti, spolužiaci Personál knižnice a laboratória Personál jedálne, Upratovací personál Vrátnici, sekretárky

Predmety	Udalosti	Úkony	Texty
Zariadenie a nábytok Odevy Vybavenie domácnosti Hračky, náradie, predmety osobnej hygieny Umelecké predmety, knihy Voľne žijúce/domáce zvieratá, domáci miláčikovia Stromy, rastliny, trávnik, jazierka Domáce potreby Príručné tašky Výbava na voľný čas/šport	Rodinné udalosti Stretnutia náhodná udalosť, nehody Prírodné úkazy Večierky, návštevy Prechádzky, bicyklovanie, jazda na motocykli Dovolenka, výlety Športové udalosti	Každodenné činnosti: obliekanie, vyzliekanie, varenie, stolovanie, umývanie Kutílstvo, práca v záhrade Čítanie, rozhlas a televízia Zábava Záľuby Hry a športy	Teletext Záruky Recepty Návody Romány, časopisy Noviny Reklamné materiály Brožúry Osobné listy Vysielané a nahrané ústne prejavy

### Pokračovanie tabuľky 5

Peniaze, peňaženka, náprsná taška Formuláre Tovar Zbrane Ruksaky Kufre, cestovné vaky Lopty Programy Jedlá, nápoje, občerstvenie Pasy, preukazy	Náhodná udalosť Nehody, choroby Verejné schôdze Právne spory, súdne konania Charitatívne akcie, pokuty, zatknutia Súťaže Vystúpenia Svadby, pohreby	Kupovanie a využívanie verejných služieb Využívanie zdravotníckych služieb Cestovanie autom, vlakom, loďou, lietadlom Verejná zábava a činnosti vo voľnom čase Náboženské obrady	Verejné oznámenia a vyhlášky Etikety a obaly Letáky, grafity Lístky, cestovné poriadky Oznamy, smernice Programy Zmluvy Jedálne lístky Duchovné texty, kázne, církevné piesne
Firemné zariadenie Priemyselné zariadenie Stroje a remeselné nástroje	Schôdze Pohovory Recepcie Konferencie Veľtrhy Konzultácie Sezónne výpredaje Pracovné úrazy Pracovné spory	Obchodná administratíva Riadenie priemyslu Výrobné operácie Kancelárske úkony Nákladná doprava Predajné operácie Uvedenie na trh, marketing Počítačové operácie Údržba kancelárie	Obchodný list Memorandum Bezpečnostné upozornenia Návody Predpisy Reklamné materiály Etikety a obaly Náplň práce Orientačné tabule Navštívenky
Školské potreby Školské uniformy Športový výstroj a oblečenie Strava Audiovizuálne vybavenie Tabuľa a krieda Počítače Kufriky a školské tašky	Návrat/vstup do školy Rozlúčky na konci roku Návštevy a výmeny Rodičovské združenia/ dni otvorených dverí Športové dni, zápasy Disciplinárne problémy	Zhromaždenie Výučba Hry Čas na hry Kluby a spoločnosti Prednášky, písanie referátov Práca v laboratóriu Práca v knižnici Semináre a cvičenia Domáce úlohy Rozhovory a diskusie	Autentické texty (pozri vyššie) Učebnice, čítanky Príručky Text na tabuli Texty na spätnom projektore Texty na obrazovke počítača Videotexty Materiály na cvičenia Novinové články Anotácie Slovníky

#### 4.1.4 Duševný obzor používateľa/učiaceho sa

Vonkajší kontext je vysoko organizovaný a nezávislý od jednotlivca. Táto organizácia je mimoriadne bohatá rozvrstvená. Poskytuje veľmi precíznu interpretáciu sveta, ktorá sa podrobne odráža v jazyku danej komunity. Hovoriaci si tento jazyk osvojujú v priebehu dospievania, počas vzdelávania a nadobúdania skúseností, prinajmenšom pokiaľ to oni sami pokladajú za dôležité.

Avšak od tohto vonkajšieho kontextu, ktorý je priveľmi bohatý na to, aby v ňom jednotlivec mohol formovať svoje správanie, či ho dokonca vnímať v celej jeho zložitosti, musíme odlíšiť duševný obzor používateľa jazyka alebo učiaceho sa jazyk ako faktor, ktorý ovplyvňuje účasť na komunikačnej situácii.

Vonkajší kontext je filtrovaný a interpretovaný používateľom jazyka, pričom v tomto procese sa uplatňuje jeho:

- ústrojenstvo zmyslového vnímania;
- mechanizmy riadiace pozornosť a sústredenie;
- dlhodobé skúsenosti ovplyvňujúce pamäť, asociácie a konotácie;
- prakticky orientovaná klasifikácia predmetov, udalostí atď.;
- jazyková kategorizácia.

Tieto faktory ovplyvňujú používateľovo pozorovanie vonkajšieho kontextu. Rozsah, do akého pozorovaný kontext vytvára vnútorný kontext pre komunikačnú udalosť, závisí aj od dôležitosti, ktorú majú pre používateľa nasledujúce skutočnosti:

- zámery pri zapojení sa do komunikácie;
- myšlienkové pochody: prúd myšlienok, nápadov, pocitov, vnemov, dojmov atď., ktoré si uvedomuje;
- očakávania vzťahujúce sa na predošlú skúsenosť;
- reflexie: pôsobenie myšlienkových pochodov na skúsenosť (napríklad dedukcia, indukcia);
- potreby, pohnútky, motivácie, záujmy, ktoré vedú k rozhodnutiu konať;
- podmienky a obmedzenia, ktoré vymedzujú a riadia rozhodnutia konať;
- stav mysle (únava, vzrušenie atď.), zdravie a osobné vlastnosti (pozri 5.1.3).

Duševný obzor nie je teda obmedzený na redukovanie obsahu informácií o bezprostredne pozorovateľnom vonkajšom kontexte. Myšlienkové pochody môžu byť účinnejšie ovplyvnené pamäťou, doterajším poznaním, predstavivosťou a ostatnými internými kognitívnymi (a emotívnymi) procesmi. v takomto prípade sa jazyková produkcia len okrajovo vzťahuje na pozorovateľný vonkajší kontext. Predstavte si napríklad človeka, ktorého skúšajú v neosobnej hale, alebo matematika či básnika vo svojej pracovni.

Vonkajšie podmienky a obmedzenia sú takisto dôležité, najmä pokiaľ ich používateľ/učiaci sa rozoznávajú, akceptujú a prispôsobujú sa im (alebo sa im nedokážu prispôbiť). To je do značnej miery dané tým, ako jednotliviec interpretuje situáciu z hľadiska svojich všeobecných kompetencií (pozri 5.1), akými sú napríklad jeho doterajšie poznatky, hodnoty a presvedčenia.

*Používatelia Rámca môžu zväziť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- čo sa predpokladá, že učiaci sa bude schopný odpozorovať a identifikovať z hľadiska dôležitých črt vonkajšieho kontextu komunikácie;
- ako sa komunikačné a vzdelávacie činnosti vzťahujú na pohnútky, motivácie a záujmy učiaceho sa;
- do akej miery sa od učiaceho žiada, aby premýšľal o svojich skúsenostiach;
- akými spôsobmi duševné charakteristiky učiaceho sa podmieňujú a obmedzujú komunikáciu.

#### 4.1.5 Duševný obzor partnera/partnerov v komunikácii

V komunikačnej situácii musíme brať do úvahy aj partnera v diskusii. Potreba komunikácie predpokladá „komunikačnú medzeru“, ktorá sa však dá preklenúť presahovaním alebo čiastočnou zhodou medzi duševným obzorom používateľa, na ktorý sa sústreďuje, a duševným obzorom jeho komunikačného partnera/partnerov.

V priamej interakcii používateľ jazyka a partner/partneri v diskusii majú rovnaký vonkajší kontext (ak ho nenaruší tretia osoba), ale pre už uvedené príčiny ich pozorovanie a interpretácia kontextu sú úplne odlišné. Zmyslom – a často aj celou funkciou alebo jej časťou – komunikačného aktu je rozšíriť zhodné chápanie situácie v záujme efektívnej komunikácie tak, aby slúžila záme-

rom účastníkov. To sa môže týkať výmeny faktografických informácií. Omnoho ťažšie sa prekonávajú rozdiely v hodnotách a presvedčení, zdvorilostných konvenciách, spoločenských očakávaní atď., v ktorých kontexte zúčastnené strany chápu interakciu, pokiaľ si ešte neosvojili príslušné interkultúrne povedomie.

Partneri v diskusii môžu byť vystavení čiastočne alebo úplne odlišným podmienkam a obmedzeniam od tých, ktoré platia pre používateľa/učiaceho sa, a môžu na ne reagovať rozličným spôsobom. Napríklad zamestnanec používajúci technické zariadenie na verejné hlásenia si nemusí uvedomovať zlú kvalitu zvuku. Jeden partner v telefonickej konverzácii môže telefonovať len preto, aby mu prešiel čas, zatiaľ čo na toho druhého čaká zákazník atď. Tieto rozdiely veľmi ovplyvňujú tlaky na používateľa jazyka.

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- *do akej miery sa budú musieť učitelia prispôbiť duševnému obzoru komunikačného partnera;*
- *ako je možné učiaceho sa čo najlepšie pripraviť na potrebné prispôbenie sa.*

## 4.2 Komunikačné témy

V rozličných oblastiach môžeme rozlíšiť témy a námety, ktoré sú predmetom jazykového prejavu, konverzácie, zamyslenia alebo slohovej práce, na ktoré sa sústreďuje pozornosť v konkrétnych aktoch komunikácie. Tematické kategórie možno klasifikovať rozličnými spôsobmi. V publikácii Threshold Level 1990, v kapitole 7, sa uvádza podnetná klasifikácia tém, podtém a „špecifických pojmov“:

1. osobné údaje
2. dom a domov, prostredie
3. každodenný život
4. voľný čas, zábava
5. cestovanie
6. medziľudské vzťahy
7. starostlivosť o zdravie a telo
8. vzdelávanie
9. nakupovanie
10. potraviny a nápoje
11. služby
12. miesta
13. jazyk
14. počasie

V každej z týchto tematických oblastí sú zriadené podkategórie. Napríklad 4. oblasť – voľný čas a zábava je rozdelená nasledujúcim spôsobom:



- 4.1 voľný čas
- 4.2 záľuby a záujmy
- 4.3 rozhlas a televízia
- 4.4 kino, divadlo, koncert atď.
- 4.5 výstavy, múzeá atď.
- 4.6 intelektuálne a umelecké činnosti
- 4.7 šport
- 4.8 tlač

Pre každú podtému sú identifikované „špecifické pojmy“. v tomto zmysle sú mimoriadne dôležité kategórie uvedené v tabuľke 5, ktoré obsahujú miesta, inštitúcie atď. a ktoré treba zvládnuť. Napríklad 4.7. šport je v práci *Threshold Level 1990* rozpísaný takto:

1. miesta: dráha, ihrisko, štadión
2. inštitúcie a organizácie: šport, mužstvo, klub
3. osoby: hráč
4. predmety: karty, lopta
5. udalosti: preteky, zápas
6. činnosti: pozerať, hrať (+ názov športu), pretekať, vyhrávať, prehrávať, remizovať

Je zjavné, že táto voľba a organizácia tém, podtém a špecifických pojmov nie je definitívna. Vyplyva z rozhodnutí autorov s ohľadom na ich hodnotenie komunikačných potrieb daných učiacich sa. Ako uvidíme, uvedené témy sa vzťahujú zväčša na oblasť súkromného života a sféru verejného života, ktoré sú vhodné pre dočasných návštevníkov, u ktorých nie je pravdepodobnosť, že by vstúpili do pracovného alebo vzdelávacieho života danej krajiny. Niektoré (napríklad oblasť 4) sú čiastočne v oblasti súkromného a čiastočne verejného života. Samozrejme, používatelia Rámca, vrátane samotných učiacich sa, môžu v rámci možností robiť svoje vlastné rozhodnutia na základe vlastného hodnotenia potrieb, motivácií, vlastností a možností učiaceho sa v príslušnej oblasti alebo oblastiach, s ktorými prichádzajú do styku. Napríklad odborne zamerané učenie sa jazyka (VOLL) môže rozvinúť témy v pracovnej oblasti dôležité pre daných študentov. Študenti vo vyššej strednej forme vzdelávania môžu hlbšie skúmať vedecké, technické, ekonomické a podobné témy. Používanie cudzieho jazyka ako vyučovacieho média bude nevyhnutne tematicky zamerané na obsah vyučovaného predmetu.

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- ktoré témy učiaci sa budú potrebovať/ktoré im budú poskytnuté/ktoré sa od nich budú vyžadovať na to, aby ich zvládli vo vybraných oblastiach;
- ktoré podtémy budú musieť ovládať s ohľadom na každú tému;
- ktoré špecifické pojmy vzťahujúce sa na miesta, inštitúcie/organizácie, osoby, objekty, udalosti a činnosti budú potrebovať/budú im poskytnuté/budú sa od nich vyžadovať na to, aby sa dokázali vyrovnáť s každou (pod)témou.

## 4.3 Komunikačné úlohy a zámery

**4.3.1** Používateľ jazyka vstupuje do komunikácie s jedným alebo viacerými partnermi spravidla preto, aby uspokojil svoje potreby v danej situácii. v oblasti súkromného života takým úmyslom môže byť zabaviť návštevu výmenou informácií o rodinných priateľoch, o tom, čo sa komu páči alebo nepáči, alebo porovnávaním skúseností a postojov atď. Vo sfére verejného života pôjde zvyčajne o obchodné rokovanie, povedzme o nákup šiat dobrej kvality za primeranú cenu. v pracovnej oblasti to môže byť pochopenie nových pravidiel a ich následkov pre klienta. Vo vzdelávacej oblasti môže ísť o hranie rolí, o účasť na seminári či o napísanie písomnej práce na odbornú tému, konferenciu alebo na publikovanie atď.

**4.3.2** Vďaka rozborom potrieb študentov a overovaniu účinnosti sa rokmi nazhromaždila rozsiahla literatúra o úlohách spojených s používaním jazyka, ktorými učitelia sa môže disponovať, alebo ktoré musí zvládnuť, aby sa vyrovnal s naliehavými požiadavkami situácií, ktoré vznikajú v rozličných oblastiach. Ako príklady môžu byť užitočné nasledujúce úlohy v pracovnej oblasti z publikácie Threshold Level 1990 (kapitola 2, časť 1.12).

### Komunikovanie v práci:

Ako rezidenti s dočasným pobytom by učitelia sa mali byť schopní:

- zaobstarať si pracovné povolenie atď. podľa požiadaviek;
- informovať sa (napríklad na úradoch práce) o povahe, dostupnosti a podmienkach zamestnania (napríklad o pracovnej náplni, plate, pracovných zákonoch, voľnom čase a dovolenke a o výpovednej lehote);
- čítať inzeráty o voľných pracovných miestach;
- písať žiadosti o prijatie do zamestnania a zúčastňovať sa na pohovoroch, poskytovať písomné alebo ústne informácie o svojich osobných údajoch, kvalifikácii a skúsenostiach a odpovedať na otázky, ktoré sa ich týkajú;
- rozumieť postupom zapájania sa do pracovného procesu a riadiť sa nimi;
- rozumieť úlohám a klásť otázky týkajúce sa úloh, ktoré je potrebné vykonať pri zapájaní sa do pracovného procesu;
- rozumieť predpisom a smerniciam bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci;
- ohlásiť nehodu a podať žiadosť o úhradu poistnej udalosti;
- využívať výhody sociálnej starostlivosti;
- vhodne komunikovať s nadriadenými, kolegami a podriadenými;
- zúčastňovať sa na spoločenskom živote podniku alebo inštitúcie (napríklad v závodnej jedálni, pri športovaní, v spoločenských kluboch atď.).

Ako člen hostiteľskej komunity by učitelia sa mal byť schopný pomáhať anglicky hovoriacemu človeku s uvedenými úlohami (či už je pre neho angličtina materinský alebo cudzí jazyk). *Threshold Level 1990*, kapitola 7, 1. časť uvádza príklady úloh v oblasti osobného života.

### Predstavenie sa

Učitelia sa sa dokážu predstaviť, vyhláskovať svoje meno, uviesť svoju adresu, uviesť telefónne číslo, povedať, kde a kedy sa narodili, uviesť vek, pohlavie, rodinný stav, uviesť štátnu príslušnosť, povedať odkiaľ pochádzajú, čím sa živia, opísať rodinu, uviesť prípadné vierovyznanie, uviesť, čo sa im páči a nepáči, povedať, akí sú iní ľudia; požiadať o podobné informácie iných a porozumieť im.

Odborníci z praxe (učitelia, zostavovatelia koncepcie kurzov, skúšajúci, autori vzdelávacieho programu atď.) a používatelia (rodičia, riaditelia škôl, zamestnanci atď.) aj samotní učitelia sa zistili, že tieto výsostne konkrétne špecifikácie úloh sú ako ciele učenia sa veľmi významné a motivujúce. Avšak počet týchto úloh je nekonečný. Nie je možné, aby všeobecný rámec špecifikoval *in extenso* všetky komunikačné úlohy, ktoré sa vyžadujú v situáciách reálneho života. Je na odborníkoch z praxe, aby sa zamýšľali nad komunikačnými potrebami učiacich sa, s ktorými pracujú, a potom aby patričným spôsobom využívali prostriedky, ktoré im poskytuje model v Rámci (napríklad, ako sú podrobne uvedené v kapitole 7), a aby určili, s akými komunikačnými úlohami by sa študenti mali vyrovnávať. Učitelia sa by mali takisto byť vedení k tomu, aby sa sami zamýšľali nad vlastnými komunikačnými potrebami, ktoré sú jedným z aspektov postupného zvyšovania cieľavedomého prístupu k jazykovému javom a vlastnému smerovaniu.

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- *komunikačné úlohy v oblasti súkromného života, vo sfére verejného života, v pracovnej alebo aj vzdelávacej oblasti, ktoré učitelia sa budú potrebovať/ktoré im budú poskytnuté/ktoré sa od nich budú vyžadovať, aby ich zvládli;*
- *hodnotenie potrieb učiaceho sa, ktoré určujú výber úloh.*

**4.3.3** Vo vzdelávacej oblasti môže byť užitočné rozlišovať medzi úlohami, ktoré učitelia sa ako používatelia jazyka sú schopní zvládnuť alebo ktoré sa od nich budú vyžadovať, a tými, do ktorých sú zapojení v rámci samotného procesu učenia sa jazyka.

S ohľadom na úlohy, ako zdroje pre plánovanie, realizáciu vyučovania a podávanie správ o učení sa a vyučovaní jazyka, možno poskytovať vhodné informácie, medzi ktoré patria:

- rôzne typy úloh, napríklad simulácie, hranie rolí, interakcie v triede atď.;
- ciele, napríklad ciele skupinového učenia vo vzťahu k rozličným, menej predvídateľným cieľom účastníkov;
- vstupné informácie, napríklad pokyny, materiály atď. vybrané alebo vytvorené učiteľmi alebo aj učiacimi sa;
- výsledky, napríklad výstupné artefakty, akými sú napríklad texty, zhrnutia, tabuľky, prezentácie atď. a výsledky učenia sa, akými sú napríklad zlepšené kompetencie, jazykové povedomie, lepšie vedomosti, stratégie, skúsenosti z rozhodovania a vyjednávania atď.;
- činnosti, napríklad kognitívne/afektívne, fyzické/určené na zamyslenie sa, skupinové/párové/individuálne, receptívne a produktívne procesy atď. (pozri 4.5);
- monitorovanie a hodnotenie relatívnej úspešnosti zamýšľanej úlohy a jej splnenia pomocou takých kritérií, akými sú dôležitosť, očakávaná ťažkosť a obmedzení a vhodnosť.

Podrobnejší opis funkcie úloh v učení a vyučovaní jazyka je uvedený v kapitole 7.

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- *úlohy, ktoré učitelia sa budú potrebovať/ktoré im budú poskytnuté/ktoré sa od nich budú vyžadovať, aby ich plnili v pracovnej oblasti a) ako účastníci v riadených, na cieľ zameraných interakciách, projektoch, simuláciách, hraní rolí atď. b) inými spôsobmi, keď L2 (druhý jazyk) sa používa ako vyučovací jazyk i) vo vyučovaní jazyka samotného ii) vo vyučovaní ostatných predmetov vzdelávacieho programu atď.*

#### 4.3.4 Používanie jazyka pri hrách

Používanie jazyka pri hrách často zohráva dôležitú úlohu v učení sa a rozvoji jazyka, ale neobmedzuje sa iba na oblasť vzdelávania. Medzi príklady činností, keď sa jazyk využíva pri hre, patria:

Spoločenské jazykové hry:

- ústne (príbeh, v ktorom sú chyby; ako, kedy, kde atď.);
- písomné (šibenica, atď.);
- audiovizuálne (obrázkové loto atď.);
- stolové a kartové hry (napr. Scrabble, atď.);
- šarády a pantomíma atď.

Individuálne činnosti:

- hlavolamy a hádanky (krížovky, rébusy, prešmyčky atď.);
- hry vysielané v médiách.

Slovné žartovanie (slovné hračky atď.) napríklad:

- v reklamách;
- v novinových titulkoch;
- v grafitoch.

#### 4.3.5 Estetické používanie jazyka

Imaginatívne a umelecké používanie jazyka je dôležité vo vzdelávaní aj samo osebe. Estetické činnosti môžu byť produktívne, receptívne, interaktívne alebo môžu mať mediálnu povahu (pozri 4.4.4 nižšie) a môžu byť ústne alebo písomné. Medzi takéto činnosti patria:

- spievanie (detské riekanky, ľudové piesne, populárne piesne atď.)
- prerozprávanie a prepisovanie príbehov atď.
- počúvanie, čítanie, písanie a rozprávanie vymyslených textov (príbehov, veršovačiek atď.) vrátane audiovizuálnych textov, kreslených príbehov, obrazových príbehov atď.
- predvádzanie hraných scénok podľa scenára alebo bez neho atď.
- tvorba, recepcia a prednášanie literárnych textov, napríklad čítanie a písanie textov (poviedok, románov, poézie atď.) a hranie a sledovanie/počúvanie recitálov, drám, opier atď.

Táto sumárna úvaha o tom, čo tradične bolo hlavným, často dominantným, aspektom štúdia moderného jazyka na vyššom strednom stupni vzdelávania a na vysokej škole, sa môže javiť ako odmietavo kritické. Nie je to však naším úmyslom. Národné a regionálne literatúry znamenajú významný prínos do európskeho kultúrneho dedičstva, ktoré Rada Európy pokladá za „cenný spoločný zdroj, ktorý treba chrániť a rozvíjať“. Štúdium literatúry slúži nielen estetickým, ale aj mnohým ďalším vzdelávacím cieľom – intelektuálnym, morálnym, emocionálnym, jazykovým a kultúrnym. Treba veľmi dúfať, že učitelia literatúry na všetkých úrovniach budú pokladať mnohé časti Rámca za dôležité pre svoje záujmy a za užitočné v ujasňovaní svojich cieľov a metód.

*Používateľia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- *ktoré hravé a estetické použitie jazyka učiaci sa bude potrebovať/ktoré mu bude poskytnuté/ktoré sa od neho bude vyžadovať.*

#### 4.4 Komunikačné jazykové činnosti a stratégie

Pri plnení komunikačných úloh sa používateľia jazyka musia zapájať do komunikačných jazykových činností a ovládať komunikačné stratégie. Mnohé činnosti komunikácie, akými sú napríklad konverzácia a korešpondencia, sú *interaktívne*, čo znamená, že účastníci komunikácie sa striedajú v produkcii a recepcii, často niekoľkokrát za sebou.

V ostatných prípadoch, napríklad keď sa nahráva a vysiela reč alebo keď sa vysielaajú alebo publikujú písané texty, tvorcovia jazykového prejavu sú oddelení od jeho príjemcov, ktorých dokonca ani nemusia poznať a ktorí nemôžu reagovať. V takýchto prípadoch komunikačnou udalosťou môže byť *prednesenie, napísanie, vypočutie si alebo prečítanie* textu.

Vo väčšine prípadov používateľ ako hovoriaci alebo pisateľ vytvára svoj vlastný text na vyjadrenie svojich vlastných myšlienok. v iných prípadoch používateľ pôsobí ako komunikačný kanál (často, ale nie nevyhnutne, v iných jazykoch) medzi dvoma alebo viacerými osobami, ktoré pre ľubovoľnú príčinu nemôžu komunikovať priamo. Tento proces, *mediácia*, môže, ale nemusí byť interaktívny.

Mnohé situácie, ak nie ich väčšina, obsahujú zmes rozličných typov činností. Napríklad počas vyučovania jazyka v škole od učiaceho sa môžeme vyžadovať, aby počúval výklad učiteľa, aby čítal učebnicu potichu alebo nahlas, aby komunikoval so spolužiakmi v skupinovej práci alebo v práci na projekte, aby napísal cvičenie alebo slohovú prácu, alebo aby dokonca pôsobil ako sprostredkovateľ, či už ide o vzdelávaciu činnosť alebo o pomoc spolužiakovi.

*Stratégie* sú prostriedkom, ktorý používateľ jazyka používa na mobilizáciu a vyváženie svojich možností, na aktivovanie spôsobilostí, zručností a procesov, aby splnil požiadavky komunikácie v danom kontexte a úspešne dokončil danú úlohu čo najucelenejším alebo najúspornejším možným spôsobom podľa svojho presného zámeru. Komunikačné stratégie by sa teda *nemali* zjednodušene chápať ako spôsob kompenzácie jazykových nedostatkov alebo nedorozumení v komunikácii. Rodení hovoriaci systematicky uplatňujú všetky možné typy komunikačných stratégií (budeme o nich hovoriť v ďalšom texte), keď tá-ktorá stratégia vyhovuje nárokom, ktoré komunikácia na nich kladie.

Používanie komunikačných stratégií možno pokladať za aplikáciu metakognitívnych princípov: *plánovaná príprava, realizácia, monitorovanie a pokusy o vhodnejšie formulácie* počas rozličných druhov komunikačnej činnosti: recepcie, interakcie, produkcie a mediácie. Slovo „stratégie“ sa používa rozličnými spôsobmi. Tu znamená prijatie určitého spôsobu konania, aby sa maximálne zvýšila účinnosť. Spôsobilosti, ktoré sú nevyhnutnou súčasťou procesu porozumenia hovoreného a písaného slova alebo procesu ich artikulovania (napríklad vnímanie prúdu zvukov kvôli ich dekódovaniu do reťazca slov, ktoré nesú význam jazykového prejavu), sa vo vzťahu k príslušnému komunikačnému procesu pokladajú za spôsobilosti nižšej úrovne (pozri 4.5).

Pokrok v učení sa jazyka sa najvýraznejšie prejavuje schopnosťou učiaceho sa zapojiť sa do pozorovateľných jazykových činností a schopnosťou ovládať komunikačné stratégie. Sú preto výhodným základom na definovanie jazykovej spôsobilosti na stupnici. v tejto kapitole uvádzame navrhovanú stupnicu pre rozličné aspekty činností a stratégií, ktoré analyzujeme.

#### 4.4.1 Produktívne činnosti a stratégie

Medzi produktívne činnosti a stratégie patrí hovorenie a písanie.

**4.4.1.1 V ústnom prejave (hovorení)** používateľ jazyka tvorí hovorený text, ktorý prijíma jeden alebo viacerí poslucháči. Ústnym prejavom môžu byť napríklad tieto činnosti:

- verejné hlásenie (informácie, pokyny atď.)
- oslovovanie publika (prejavy na verejných stretnutiach, univerzitné prednášky, kázne, zábavné programy, športové komentáre, prezentácie výrobkov spojené s ich predajom atď.).

Môže to byť napríklad:

- hlasné čítanie napísaného textu;
- rozprávanie z poznámok alebo z napísaného textu alebo vizuálnych pomôcok (schémy, obrázky, náčrty atď.);
- hranie odskúšanej roly;
- spontánne rozprávanie;
- spievanie.

Modelové stupnice sú vyhotovené pre:

- ústny prejav – všeobecná stupnica;
- súvislý monológ: opis skúsenosti;
- súvislý monológ: argumentácia (napríklad v diskusii);
- verejné oznámenia;
- oslovovanie publika.

<b>ÚSTNY PREJAV – VŠEOBECNÁ STUPNICA</b>	
<b>C2</b>	<i>Dokáže vytvoriť jasnú, plynulú, dobre zostavenú reč s efektívnou logickou štruktúrou, ktorá pomáha recipientovi zaznamenať si dôležité body a zapamätať si ich.</i>
<b>C1</b>	<i>Dokáže podať jasný a podrobný opis a zrozumiteľne a podrobne sa vyjadrovať na zložité témy, rozširovať ich o vedľajšie témy, rozvíjať konkrétne body a reč vhodne ukončiť.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže podať jasný a systematicky rozvinutý opis a prezentáciu so zvýraznením hlavných myšlienok a uvedením podrobností.</i>
	<i>Dokáže vytvoriť jasný a podrobný opis a vyjadrovať sa zrozumiteľne na rôzne témy, ktoré majú vzťah k jeho predmetu záujmu, rozvádza myšlienky a dopĺňa ich o argumenty a patričné príklady.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže pomerne plynulo podať jednoducho formulovaný súvislý opis jednej z mnohých oblastí jeho záujmu, pričom ho prezentuje ako lineárny sled myšlienok.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže podať jednoduchý opis alebo charakteristiku ľudí, životných alebo pracovných podmienok, každodenných zvyklostí, opis toho, čo má alebo nemá rád atď. ako krátky sled jednoduchých slovných spojení a viet.</i>
<b>A1</b>	<i>Dokáže vytvoriť jednoduché, väčšinou izolované slovné spojenia o ľuďoch a miestach.</i>

<b>SÚVISLÝ MONOLÓG: Opis skúsenosti</b>	
<b>C2</b>	<i>Dokáže vytvoriť jasný, plynulý, prepracovaný a často pozoruhodný opis.</i>
<b>C1</b>	<i>Dokáže vytvoriť jasný, podrobný opis na zložité témy.</i>
	<i>Dokáže vytvoriť prepracovaný opis a rozprávanie, integrujúc do nich podtémy s rozvinutím konkrétnych myšlienok, ktoré vhodne ukončí.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže vytvoriť jasný, podrobný opis na široký okruh tém vzťahujúcich sa na vlastnú oblasť záujmu.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže vytvoriť priamočiary opis na rôzne známe témy z oblasti vlastného záujmu.</i>
	<i>Dokáže pomerne plynulo podať priamočiare rozprávanie alebo opis ako lineárny sled myšlienok.</i>
	<i>Dokáže podrobne opísať zážitky, ktoré zachytávajú pocity a reakcie.</i>
	<i>Dokáže opísať podrobnosti o nepredvídateľných javoch, napríklad o nehode.</i>
	<i>Dokáže vyrozprávať zápletku filmu alebo knihy a opísať svoje reakcie.</i>
<i>Dokáže opísať svoje sny, nádeje a ambície.</i>	
<i>Dokáže opísať udalosti, či už reálne, alebo vymyslené.</i>	
<i>Dokáže vyrozprávať príbeh.</i>	
<b>A2</b>	<i>Dokáže vyrozprávať príbeh alebo opísať niečo ako jednoduchý sled myšlienok. Dokáže opísať každodenné skutočnosti zo svojho prostredia, napríklad ľudí, miest, zážitkov zo zamestnania alebo štúdia.</i>
	<i>Dokáže podať krátky jednoduchý opis udalostí a činností.</i>
	<i>Dokáže opísať plány a dohody, zvyky a zvyčajné postupy, minulé činnosti a osobné skúsenosti.</i>
	<i>Dokáže opísať, jednoducho porovnať predmety a vyjadriť to, komu patria.</i>
<i>Dokáže vysvetliť, čo sa mu páči, alebo nepáči.</i>	
<b>A1</b>	<i>Dokáže opísať svoju rodinu, životné podmienky, vzdelanie, terajšiu alebo nedávnu prácu.</i>
	<i>Dokáže jednoducho opísať ľudí, miesta a predmety, ktoré vlastní.</i>
<b>A1</b>	<i>Dokáže opísať seba, čo robí a kde žije.</i>

<b>SÚVISLÝ MONOLÓG: Argumentácia (napríklad v diskusií)</b>	
<b>C2</b>	<i>Deskriptor nie je k dispozícii.</i>
<b>C1</b>	<i>Deskriptor nie je k dispozícii.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže systematicky rozvíjať argumentáciu a dokladá svoje názory podpornými argumentmi a vhodnými príkladmi.</i>
	<i>Dokáže jasne argumentovať, argumentáciu dostatočne rozvíeť a podporiť svoj názor ďalšími argumentmi a relevantnými príkladmi. Dokáže zostaviť sled logických argumentov. Dokáže vysvetliť svoj názor na aktuálny problém s uvedením výhod a nevýhod rozličných prístupov.</i>
	<i>Dokáže rozvinúť argumentáciu dostatočne dobre na to, aby ju väčšinou bolo možné bez ťažkostí sledovať.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže stručne zdôvodniť a vysvetliť svoje názory, plány a činnosti.</i>
	<i>Deskriptor nie je k dispozícii.</i>
<b>A2</b>	<i>Deskriptor nie je k dispozícii.</i>
<b>A1</b>	<i>Deskriptor nie je k dispozícii.</i>

<b>VEREJNÉ OZNÁMENIA</b>	
<b>C2</b>	<i>Deskriptor nie je k dispozícii.</i>
<b>C1</b>	<i>Dokáže plynulo, takmer bez námahy niečo oznámiť, pričom využíva intonáciu na vyjadrenie jemnejších rozdielov významu.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže predniesť oznámenia na najvšeobecnejšie témy dostatočne jasne, precízne a spontánne na to, aby poslucháčovi nespôsobil žiadne napätie ani nepohodu.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže predniesť krátke odskúšané oznámenia na témy z každodenného života vo svojom odbore, ktoré sú napriek možnému veľmi cudziemu prízvuku a cudzej intonácii ešte stále jasne zrozumiteľné.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže predniesť veľmi krátke vopred nacvičené oznámenia s predvídateľným obsahom, ktoré sú zrozumiteľné pre poslucháčov, ak sú pripravení sústrediť sa.</i>
<b>A1</b>	<i>Deskriptor nie je k dispozícii.</i>

Poznámka: Deskriptory na tejto podstupnici neboli empiricky kalibrované.



OSLOVOVANIE PUBLIKA	
<b>C2</b>	<i>Dokáže sebavedome a zreteľne predniesť zložitú tému publiku, ktoré s ňou nie je oboznámené, pričom výstavbu svojho prejavu dokáže pružne prispôbovať potrebám poslucháčov. Dokáže odpovedať na ťažké, dokonca až nepriateľsky formulované otázky.</i>
<b>C1</b>	<i>Dokáže predniesť jasný, dobre štruktúrovaný prejav na zložitú tému, pričom dokáže rozvíeť a podporiť svoje názory vedľajšími argumentmi, dôvodmi a vhodnými príkladmi. Dokáže spontánne a takmer bez námahy reagovať na poznámky z publika.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže predniesť jasný, systematicky vystavaný prejav, zvýrazniť dôležité myšlienky a uviesť prípadné doplňujúce podrobnosti. Dokáže sa spontánne odpútať od pripraveného textu a nadviazať na zaujímavé myšlienky, ktoré vzišli z publika a zvyčajne sa vyjadruje pozoruhodne ľahko.</i>
	<i>Dokáže zrozumiteľne predniesť vopred pripravený prejav, vyjadriť súhlas alebo nesúhlas s určitým názorom a uviesť výhody a nevýhody rôznych možností. Dokáže odpovedať na mnohé následne položené otázky tak plynulo a spontánne, že odpovede nie sú záťažou ani pre rečníka, ani pre jeho poslucháčov.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže predniesť jednoducho formulovaný a vopred pripravený prejav na známu tému vo svojom odbore natoľko jasne, že ho možno takmer po celý čas dobre vnímať, pričom hlavné myšlienky formuluje pomerne presne. Dokáže odpovedať na následné otázky, ale niekedy musí požiadať o zopakovanie, ak bola reč priveľmi rýchla.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže predniesť krátky, vopred nacvičený prejav na tému, ktorá sa vzťahuje na jeho každodenný život, stručne uviesť dôvody a vysvetliť názory, plány a činnosti. Dokáže odpovedať na obmedzený počet jednoznačne formulovaných následných otázok.</i>
	<i>Dokáže predniesť krátky, vopred pripravený jednoduchý prejav na známu tému. Dokáže odpovedať na jednoznačne formulované následné otázky, ak môže požiadať o ich zopakovanie a ak má k dispozícii istú pomoc pri formulovaní svojej odpovede.</i>
<b>A1</b>	<i>Dokáže čítať veľmi krátky, vopred nacvičený text – napríklad uviesť rečníka, predniesť prípitok.</i>

Poznámka: Deskriptory na tejto podstupnici boli vytvorené kombinovaním vybraných prvkov z ostatných stupníc.

*Používatelia Rámca môžu zväziť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- *aký rozsah činností spojených s ústnou produkciou (hovorením) učiaci sa bude potrebovať/ aký mu bude poskytnutý/aký sa od neho bude vyžadovať na to, aby sa do nich zapojil.*

**4.4.1.2 V písomnom prejave (písaní)** používateľ jazyka ako autor vytvára písaný text, ktorý je určený pre jedného alebo viacerých čitateľov.

Činnosti spojené s písaním môžu byť napríklad tieto:

- vyplňanie formulárov a dotazníkov;
- písanie článkov pre časopisy, noviny, bulletinu atď.;
- tvorba plagátov;
- písanie správ a memoránd atď.;
- zachytávanie poznámok tak, aby sa k nim dalo neskôr vrátiť;
- zaznamenávanie diktovaných odkazov atď.;
- tvorivý a imaginatívny písomný prejav;
- písanie osobných alebo obchodných listov atď.

Modelové stupnice sú vytvorené pre:

- písomný prejav – všeobecná stupnica;
- samostatný prejav tvorivého písania;
- rôzne slohové útvary.

<b>PÍ SOMNÝ PREJAV – VŠEOBECNÁ STUPNICA</b>	
<b>C2</b>	<i>Dokáže napísať jasné, plynulé, zložité texty vhodným a pôsobivým štýlom a v takej logickej štruktúre, ktorá pomáha čitateľovi nájsť kľúčové body.</i>
<b>C1</b>	<i>Dokáže napísať jasný, dobre štruktúrovaný text na zložité témy a zdôrazníť dôležité otázky, pričom pomocou doplňujúcich argumentov a vhodných príkladov dokáže podrobne vysvetliť a podporiť svoje stanoviská a názory a vhodne text ukončiť.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže napísať jasný, podrobný text na celý rad tém vzťahujúcich sa na jeho oblasť záujmu, pričom syntetizuje a vyhodnocuje informácie a argumenty z celého radu zdrojov.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže napísať jednoducho členený súvislý text na celý rad známych tém vo svojej oblasti záujmu spájaním jednotlivých krátkych prvkov do lineárneho sledu.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže napísať sled jednoduchých slovných spojení a viet spojených jednoduchými spojkami, akými sú „a“, „ale“ a „pretože“.</i>
<b>A1</b>	<i>Dokáže napísať jednoduché izolované slovné spojenia a vety.</i>

Poznámka: Deskriptory na tejto stupnici a dvoch podstupniciach, ktoré nasledujú (Samostatný prejav tvorivého písania; Rôzne slohové útvary), neboli empiricky kalibrované modelom merania. Deskriptory pre tieto tri stupnice boli preto vytvorené vzájomným kombinovaním vybraných prvkov z ostatných stupníc.

<b>SAMOSTATNÝ PREJAV TVORIVÉHO PÍSANIA</b>	
<b>C2</b>	<i>Dokáže napísať jasný, plynulý a pútavý príbeh a opis zážitku štýlom, ktorý je vhodný pre zvolený žáner.</i>
<b>C1</b>	<i>Dokáže napísať jasný, podrobne štruktúrovaný a syntakticky správny opis a imaginatívny text v sebaistom, osobnom, prirodzenom štýle, vhodnom pre čitateľa, ktorému sú určené.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže napísať jasný, podrobný opis skutočných alebo vymyslených udalostí a zážitkov, vyjadriť vzťah medzi myšlienkami v jasnom a súvislom texte a dodržiavať ustálené konvencie daného žánru.</i>
	<i>Dokáže napísať jasný a podrobný opis na celý rad tém, ktoré sa vzťahujú na jeho oblasť záujmu. Dokáže napísať recenziu na film, knihu alebo hru.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže napísať veľmi jednoducho členený a podrobný opis na celý rad tém, ktoré sa vzťahujú na jeho oblasť záujmu. Dokáže opísať zážitok, svoje pocity a reakcie v jednoduchom súvislom texte. Dokáže napísať opis udalosti, nedávneho výletu – skutočného alebo vymysleného. Dokáže vyrozprávať (napísať) príbeh.</i>
	<i>Dokáže v súvislých vetách písať o každodenných stránkach svojho okolia, napríklad o ľuďoch, miestach alebo o pracovných či študijných skúsenostiach. Dokáže napísať veľmi krátky a jednoduchý opis udalostí, minulých činností alebo osobných zážitkov.</i>
	<i>Dokáže napísať sled jednoduchých slovných spojení a viet o svojej rodine, životných podmienkach, dosiahnutom vzdelaní, terajšej alebo nedávnej práci. Dokáže napísať krátky jednoduchý vymyslený životopis a jednoduchú báseň o ľuďoch.</i>
<b>A1</b>	<i>Dokáže napísať jednoduché slovné spojenia a vety o sebe a vymyslených postavách, o tom, kde žijú a čo robia.</i>

RÔZNE SLOHOVÉ ÚTVARY	
C2	Dokáže vytvoriť jasné, plynulé a zložitě správy, články alebo iné slohové útvary, v ktorých rozoberá nejaký problém alebo predkladá kritické hodnotenie projektov či literárnych diel. Dokáže použiť vhodnú a efektívnu logickú štruktúru, ktorá pomáha čitateľovi nájsť dôležité myšlienky.
C1	Dokáže napísať jasné, dobre štruktúrované state na zložitě témy s podčiarknutím príslušných dôležitých myšlienok. Dokáže dostatočne podrobne rozviesť svoje názory a podporiť ich ďalšími argumentmi, dôvodmi a vhodnými príkladmi.
B2	Dokáže napísať rôzne slohové útvary, ktoré systematicky rozvíjajú argumentáciu s príslušným vysvetlením dôležitých myšlienok a s uvedením podporných detailov. Dokáže vyhodnotiť rozličné myšlienky alebo riešenia problémov.
	Dokáže napísať rôzne slohové útvary, ktoré rozvíjajú argumentáciu s uvedením dôvodov za alebo proti danému stanovisku a s vysvetlením výhod a nevýhod rozličných možností. Dokáže syntetizovať informácie a argumenty z veľkého počtu zdrojov.
B1	Dokáže napísať krátky jednoduchý slohový útvar na zaujímavú tému. Dokáže s istou dávkou sebadôvery zhrnúť, oznámiť a poskytnúť svoj názor na nazhromaždené faktografické informácie o známych, bežných alebo netypických záležitostiach vo svojej oblasti.
	Dokáže napísať veľmi krátku správu v spisovnom jazyku, ktorá obsahuje bežné faktografické informácie, alebo uviesť dôvody pre určité konanie.
A2	Deskriptor nie je k dispozícii.
A1	Deskriptor nie je k dispozícii.

Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:

- na aké účely bude učiaci sa potrebovať zapojiť sa do príslušných činností spojených s písaním/čo mu na to bude poskytnuté/čo sa od neho pre to bude vyžadovať.

**4.4.1.3** Medzi stratégie produkcie patrí schopnosť mobilizovať vnútorné zdroje a udržiavať v rovnováhe rozličné kompetencie – využívaním silných stránok a potláčaním tých slabších – s cieľom prispôbiť dostupný potenciál povahe danej úlohy. Budú sa aktivovať vnútorné zdroje, pričom budú možno obsahovať cielenú prípravu (nacvičovanie), zvažovať účinok rozličných štýlov, rôznu výstavbu prejavu a formulácií (ohľad na poslucháčov) a ak sa zistí nejaký nedostatok, umožnia niečo si vyhľadať alebo požiadať o pomoc (vyhľadávanie zdrojov). Ak používateľ jazyka nenájde primerané zdroje, možno bude pokladať za vhodné uspokojiť sa so skromnejšou verziou úlohy, napríklad napísať pohľadnicu namiesto listu. Ak však príslušnú pomoc nájde, môže zvoliť opačný postup a rozhodnúť sa pre splnenie náročnejšej úlohy (prispôbenie úlohy). Podobne, učiaci sa/používateľ jazyka vzhľadom na nedostatok zdrojov môže byť prinútený prispôbiť to, čo by chcel vyjadriť, obmedzeným jazykovým prostriedkom, ktoré ovláda. Naopak, dodatočná jazyková podpora, ktorú môže získať napríklad počas prepracúvania pracovnej verzie, ho môže priviesť k ambicióznejšiemu sformulovaniu a vyjadreniu myšlienok (prispôbenie správy).

Spôsoby znižovania náročnosti cieľov tak, aby zodpovedali zdrojom, ktoré umožňujú dosiahnutie obmedzenejšieho úspechu, sa opisujú ako *stratégie uhýbania*, pričom zvyšovanie nárokov a hľadanie spôsobov, ako sa vyrovnáť s ťažkosťami, sa opisujú ako *stratégie úspechu*. Používaním *stratégií úspechu* používateľ jazyka uplatňuje pozitívny prístup k zdrojom, ktoré má k dispozícii: pomocou jednoduchšieho jazyka sa vyjadruje približne a všeobecne, parafrázuje alebo opisuje z rozličných strán to, čo chce povedať, ba dokonca používa v cudzom jazyku výrazy zo svojho materinského jazyka (*kompensovanie*). Používa ľahko dostupné a naučené slovné

spojenia, v ktorých má istotu – tzv. ostrovčeky istoty, aby si takto v toku reči vytvoril prečnievajúce kamene, po ktorých sa „suchou nohou“ môže poľahky dostať k opisu nových situácií alebo k vyjadrovaniu nových pojmov (*stavanie na predošlých vedomostiach*), alebo sa jednoducho pokúsi vyjadriť sa pomocou toho, čo si približne pamätá a o čom si myslí, že by mohlo fungovať (*pokusné riešenie*). Či už si používateľ jazyka uvedomuje, že kompenzuje, alebo nie, že vlastne korčuľuje na tenkom ľade, pretože formuluje pokusne, spätná väzba vo forme výrazu tváre, gesta alebo iných krokov v konverzácii mu ponúkajú príležitosť monitorovať úspechy komunikácie (*monitorovanie úspešnosti*). Okrem toho, najmä v činnostiach, ktoré nemajú interaktívnu povahu (napríklad prednesenie prezentácie, napísanie správy), používateľ jazyka môže vedome monitorovať jazykovú aj komunikačnú stránku prejavu, všímať si prerieknutia a svoje „oblúbené“ chyby a opravovať ich (*autokorekcia*).

- Plánovanie            nacvičovanie,  
                              vyhľadávanie zdrojov,  
                              ohľad na publikum,  
                              prispôsobenie úlohy,  
                              prispôsobenie správy;
- Realizácia            kompenzovanie,  
                              stavanie na predošlých vedomostiach,  
                              pokusné riešenie;
- Hodnotenie:        monitorovanie úspešnosti
- Oprava:              autokorekcia.

Ako príklady poslúžia nasledujúce modelové stupnice:

- plánovanie,
- kompenzovanie,
- monitorovanie a oprava.

PLÁNOVANIE	
<b>C2</b>	<i>Ako B2</i>
<b>C1</b>	<i>Ako B2</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže si vopred plánovať, čo bude treba povedať, a vybrať prostriedky, ako to povedať, berúc pritom do úvahy účinok na recipienta/recipientov.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže si nacvičiť a vyskúšať nové kombinácie a výrazy, pričom je ústretový voči spätnej väzbe.</i>
	<i>Dokáže zistiť, ako má vyjadriť hlavnú myšlienku toho, čo chce oznámiť, pričom využíva všetky dostupné zdroje a obmedzí svoju správu na to, na čo si dokáže spomenúť, alebo na vyjadrenie čoho dokáže nájsť príslušné výrazové prostriedky.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže si spomenúť na príslušný súbor slovných spojení zo svojho repertoáru a vyskúšať a zopakovať ho.</i>
<b>A1</b>	<i>Deskriptor nie je k dispozícii.</i>

KOMPENZOVANIE	
<b>C2</b>	Dokáže nahradiť slovo, na ktoré si nemôže spomenúť, významovým ekvivalentom tak ľahko, že je to sotva postrehnuteľné.
<b>C1</b>	Ako B2+
<b>B2</b>	Dokáže použiť opis a parafrázu na prekrytie medzier v slovnej zásobe a gramatike.
<b>B1</b>	Dokáže charakterizovať črty niečoho, na čo v danej chvíli nenachádza príslušné slovo. Dokáže vyjadriť určitý význam tak, že bližšie definuje slovo podobného významu (napríklad auto pre väčšiu skupinu ľudí = autobus).
	Dokáže použiť jednoduché slovo na označenie veci, ktorá je podobná pojmu, ktorý chce pomenovať a naznačí, že chce, aby ho „opravili“. Dokáže nahradiť slovo z cudzieho jazyka výrazom z materinského jazyka a od poslucháča očakáva, že naznačí, či je to prípustné.
<b>A2</b>	Dokáže použiť nevhodné slovo zo svojho repertoáru a gestom naznačiť, čo chce povedať.
	Dokáže identifikovať, čo má na mysli tak, že na to poukáže (napríklad: „Chcel by som toto, prosím.“).
<b>A1</b>	Deskriptor nie je k dispozícii.

MONITOROVANIE A OPRAVA	
<b>C2</b>	Dokáže sa vrátiť a preformulovať problematický úsek tak ľahko, že partner v diskusii si to sotva všimne.
<b>C1</b>	Dokáže sa vrátiť, keď narazí na problém, a preformulovať to, čo chce povedať, bez toho, aby úplne prerušil tok reči.
<b>B2</b>	Dokáže opraviť preieknutia a chyby, ak si ich uvedomí, alebo keby viedli k nedorozumeniam. Dokáže si uvedomiť svoje „oblúbené“ chyby a vedome ich vo svojej reči monitorovať.
<b>B1</b>	Dokáže napraviť nedorozumenie, ktoré vzniklo nesprávnym použitím slovesného času alebo výrazu, ak partner naznačí, že nerozumie.
	Dokáže požiadať o potvrdenie toho, že použitý tvar je správny. Dokáže začať odznova a použiť inú taktiku v prípade, že sa komunikácia preruší.
<b>A2</b>	Deskriptor nie je k dispozícii.
<b>A1</b>	Deskriptor nie je k dispozícii.

## 4.4.2 Receptívne činnosti a stratégie

Sem patria činnosti počúvania a čítania s porozumením.

**4.4.2.1** V činnostiach **sluchovej recepcie (počúvania)** používateľ jazyka ako poslucháč prijíma a spracúva hovorený vstup, ktorý pochádza od jedného alebo viacerých hovoriacich. Medzi činnosti počúvania patrí:

- počúvanie verejných hlásení (informácie, pokyny, upozornenia atď.);
- počúvanie médií (rozhlas, televízia, nahrávky, film);
- počúvanie v úlohe poslucháča v publiku (divadlo, verejné schôdze, verejné prednášky, zábavné podujatia atď.);
- náhodne vypočuté rozhovory atď.

V každom prípade používateľ môže počúvať preto, aby:

- porozumel jadrú veci;
- zachytil špecifické informácie;
- porozumel všetkému detailne;
- pochopil naznačené súvislosti atď.

Modelové stupnice sú k dispozícii pre:

- počúvanie s porozumením – všeobecná stupnica;
- porozumenie interakcie medzi rodenými hovoriacimi;
- počúvanie v publiku;
- počúvanie hlásení a pokynov;
- počúvanie audio-médií a nahrávok.

<b>POČÚVANIE S POROZUMENÍM – VŠEOBECNÁ STUPNICA</b>	
<b>C2</b>	<i>Nemá žiadne ťažkosti s porozumením akéhokoľvek druhu hovoreného jazyka, či už ide o živú produkciu, alebo vysielanú, ktorú veľkou rýchlosťou prednáša rodený hovoriaci.</i>
<b>C1</b>	<i>Dokáže porozumieť natoľko, aby sledoval dlhšiu reč na abstraktné a zložité témy mimo svojho záujmu, i keď príležitostne môže potrebovať potvrdiť niektoré podrobnosti, najmä ak ide o menej známy variant akcentu. Dokáže rozoznať široký rozsah idiomatických a hovorových výrazov a uvedomovať si štylistické posuny. Dokáže sledovať dlhšiu reč, dokonca aj keď nie je zreteľne štruktúrovaná a keď vzťahy sú vyjadrené iba v náznakoch.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže porozumieť živej alebo vysielanej spisovnej reči na známe aj neznáme témy, s ktorými sa bežne stretáva v osobnom, spoločenskom, akademickom alebo pracovnom živote. Iba mimoriadny hluk v okolí, neadekvátne štruktúra prejavu alebo aj používanie idiómov ovplyvňuje jeho schopnosť porozumieť.</i> <i>Dokáže pochopiť hlavné myšlienky vetne a jazykovo zložitej reči na konkrétne aj abstraktné témy, ktoré sú podané v spisovnom jazyku, vrátane odborných diskusií vo svojom odbore. Dokáže sledovať dlhšiu a zložitú argumentáciu za predpokladu, že téma je dostatočne známa a postup prezentácie je vyznačený explicitnými prostriedkami.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže porozumieť jednoducho vyjadreným faktografickým informáciám o bežných každodenných témach alebo tých, ktoré sa vzťahujú na zamestnanie, identifikujúc všeobecné odkazy aj konkrétne detaily za predpokladu, že reč je zreteľne artikulovaná so všeobecne známym prízvukom.</i> <i>Dokáže porozumieť hlavným myšlienkam podaným spisovným jazykom na známe témy, s ktorými sa pravidelne stretáva v práci, škole, vo voľnom čase atď. vrátane krátkych rozprávání.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže porozumieť podstate počutého natoľko, aby bol schopný splniť konkrétne potreby za predpokladu, že reč je jasne formulovaná a pomaly artikulovaná.</i> <i>Dokáže porozumieť slovným spojeniam a výrazom vzťahujúcim sa na najnaliehavejšie oblasti (napríklad základné osobné a rodinné informácie, nakupovanie, miestny zemepis, zamestnanie) za predpokladu, že reč je zreteľne a pomaly artikulovaná.</i>
<b>A1</b>	<i>Dokáže sledovať reč, ktorá je veľmi pomalá a starostlivo artikulovaná s dlhými pauzami, aby mohol pochopiť význam.</i>

<b>POROZUMENIE INTERAKCIE MEDZI RODENÝMI HOVORIACIMI</b>	
<b>C2</b>	<i>Ako C1</i>
<b>C1</b>	<i>Dokáže ľahko sledovať zložité interakcie medzi tretími stranami v skupinovej diskusii a debate, dokonca aj na abstraktne, zložité a neznáme témy.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže sledovať živý rozhovor medzi rodenými hovoriacimi. S istým úsilím dokáže pochopiť veľa z toho, čo sa hovorí okolo neho, ale môže mu pripadať ťažké aktívne sa podieľať na diskusii s niekoľkými rodenými hovoriacimi, ktorí nijako neprispôbujú svoje vyjadrovanie.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže vo všeobecnosti sledovať hlavné myšlienky dlhšej diskusie, ktorú sleduje za predpokladu, že reč je jasne artikulovaná v spisovnom jazyku.</i>
<b>A2</b>	<i>Zvyčajne dokáže identifikovať tému diskusie, ktorú sleduje, keď prebieha pomaly a jasne.</i>
<b>A1</b>	<i>Deskriptor nie je k dispozícii.</i>

<b>POČÚVANIE V PUBLIKU</b>	
<b>C2</b>	<i>Dokáže sledovať špecializované prednášky a prezentácie, ktoré obsahujú vysokú mieru hovorových a regionálnych výrazov alebo neznámej terminológie.</i>
<b>C1</b>	<i>Dokáže relatívne ľahko sledovať väčšinu prednášok, diskusií a debát.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže sledovať podstatné body prednášok, rozhovorov, správ a ostatných foriem akademickej/profesijnej prezentácie, ktoré sú obsahovo a jazykovo zložité.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže sledovať prednášku a prezentáciu vo svojom odbore za predpokladu, že téma je známa a prezentácia jednoducho usporiadaná a zreteľne štruktúrovaná. Dokáže sledovať hlavnú líniu krátkej jednoducho členenej prednášky naznamú tému za predpokladu, že sa prednesie zreteľne a v spisovnom jazyku.</i>
<b>A2</b>	<i>Deskriptor nie je k dispozícii.</i>
<b>A1</b>	<i>Deskriptor nie je k dispozícii.</i>

<b>POČÚVANIE HLÁSENÍ A POKYNOV</b>	
<b>C2</b>	<i>Ako C1</i>
<b>C1</b>	<i>Dokáže si vybrať presné informácie z verejných oznamov napriek ich nedostatočnej zvukovej kvalite, napríklad na stanici, štadióne atď. Dokáže porozumieť zložitým odborným informáciám, ako napríklad návodom na obsluhu rôznych zariadení, údajom o rôznych výrobkoch a službách.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže porozumieť odkazom a hláseniam na konkrétne a abstraktne témy, pokiaľ sú hovorené normálnym tempom a v spisovnom jazyku.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže porozumieť jednoduchým technickým informáciám, akými sú návody na obsluhu prístrojov každodennej potreby. Dokáže porozumieť podrobným orientačným pokynom.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže zachytiť hlavné body v krátkych, zreteľných a jednoduchých odkazoch a hláseniach. Dokáže pochopiť jednoduché pokyny, ako sa dostať z bodu X do bodu Y, pešo alebo verejnou dopravou.</i>
<b>A1</b>	<i>Dokáže porozumieť pokynom, ktoré sa mu oznamujú pomaly a s dôslednou výslovnosťou, a dokáže sa riadiť krátkymi a jednoduchými orientačnými pokynmi.</i>

POČÚVANIE AUDIO-MÉDIÍ A NAHRÁVOK	
<b>C2</b>	<i>Ako C1</i>
<b>C1</b>	<i>Dokáže porozumieť širokému rozsahu nahraného alebo vysielaného zvukového materiálu, čiastočne aj v nespisovnom jazyku, a dokáže identifikovať jemnejšie details vrátane naznačených postojov a vzťahov medzi hovoriacimi.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže porozumieť nahrávkam v spisovnom jazyku, s ktorými sa môže stretnúť v spoločenskom, profesijnom alebo akademickom živote, a okrem informačného obsahu identifikuje aj názory a postoje hovoriaceho.</i>
	<i>Dokáže porozumieť väčšine rozhlasových dokumentárnych programov a väčšine ostatných nahraných alebo vysielaných zvukových materiálov podaných v spisovnom jazyku a dokáže identifikovať náladu a tón hovoriaceho.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže porozumieť obsahu informácií väčšiny nahraných alebo vysielaných zvukových materiálov na témy osobného záujmu v jasne artikulovanom spisovnom jazyku.</i>
	<i>Dokáže porozumieť zmyslu rozhlasového spravodajstva a jednoduchších nahrávok týkajúcich sa bežných tém, ktoré sa vyslovujú relatívne pomaly a jasne.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže porozumieť základným informáciám v krátkych nahraných pasážach, ktoré hovoria o predvídateľných každodenných záležitostiach a sú prednesené pomaly a zreteľne.</i>
<b>A1</b>	<i>Deskriptor nie je k dispozícii.</i>

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- *na aké typy ústnych prejavov by mal byť učiaci sa ako poslucháč pripravený/ktoré mu budú poskytnuté/ktoré sa od neho budú vyžadovať;*
- *s akým cieľom bude tieto hovorené prejavy počúvať;*
- *do akého typu počúvania bude zapojený.*

**4.4.2.2** V činnostiach **zrakovej recepcie (čítania)** používateľ v pozícii čitateľa dostáva a spracúva ako vstup písané texty vytvorené jedným alebo viacerými autormi. Medzi príklady činností čítania patrí:

- čítanie kvôli získaniu všeobecnej orientácie;
- čítanie kvôli získaniu informácie, napríklad použitie príručiek;
- čítanie a dodržiavanie pokynov;
- čítanie pre zábavu.

Používateľ jazyka môže čítať, aby:

- pochopil jadro veci;
- získal konkrétne informácie;
- podrobne všetkému porozumel;
- pochopil skrytý význam čítaného atď.

K dispozícii sú nasledujúce modelové stupnice:

- čítanie s porozumením – všeobecná stupnica;
- čítanie korešpondencie;
- čítanie kvôli získaniu orientácie;
- čítanie kvôli získaniu informácií a pochopeniu argumentácie;
- čítanie pokynov.



<b>ČÍTANIE S POROZUMENÍM – VŠEOBECNÁ STUPNICA</b>	
<b>C2</b>	<i>Dokáže porozumieť a kriticky interpretovať v podstate všetky formy písaného jazyka, vrátane abstraktných textov, náročných svojou stavbou aj jazykom alebo veľmi hovorové literárne a neliterárne texty. Dokáže porozumieť širokej škále dlhých a zložitých textov, a oceniť pritom jemné štylistické rozdiely a implicitné aj explicitné významy takýchto textov.</i>
<b>C1</b>	<i>Dokáže podrobne porozumieť dlhým zložitým textom, či už sa vzťahujú na oblasť jeho špecializácie alebo nie, za predpokladu, že si môže opäť prečítať ťažšie úseky.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže čítať do značnej miery samostatne, pričom používa techniku a rýchlosť čítania zodpovedajúcu rôznym textom a účelom a dobre sa orientuje pri výbere referenčných materiálov. Má širokú aktívnu slovnú zásobu na čítanie, ale málo frekventované idiómy mu môžu spôsobovať určité ťažkosti.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže na uspokojivej úrovni porozumenia prečítať nekomplikované faktografické texty o témach vzťahujúcich sa na oblasť jeho záujmu.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže porozumieť krátkym jednoduchým textom na známe témy konkrétneho typu, ktoré obsahujú frekventovanú slovnú zásobu každodenného jazyka alebo jazyka, ktorý sa vzťahuje na zamestnanie.</i>
	<i>Dokáže porozumieť krátkym jednoduchým textom, ktoré obsahujú veľmi frekventovanú slovnú zásobu vrátane internacionalizmov, ktoré sa vyskytujú v jeho materinskom jazyku.</i>
<b>A1</b>	<i>Dokáže porozumieť veľmi krátkym jednoduchým textom a samostatným slovným spojeniam a dokáže vyhľadať známe názvy, slová a základné slovné spojenia a podľa potreby sa v čítaní vracia späť.</i>

<b>ČÍTANIE KOREŠPONDENCIE</b>	
<b>C2</b>	<i>Ako C1</i>
<b>C1</b>	<i>Dokáže porozumieť ľubovoľnej korešpondencii, ak môže príležitostne použiť slovník.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže prečítať korešpondenciu, ktorá sa vzťahuje na jeho oblasť záujmu, a okamžite pochopí základný význam textu.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže porozumieť opisu udalostí, pocitov a želaní v osobných listoch dostatočne na to, aby si pravidelne písal s priateľom.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže porozumieť základným typom štandardných listov a faxov (žiadosti, objednávky, potvrdenia atď.) na známe témy.</i>
	<i>Dokáže porozumieť krátkym jednoduchým osobným listom.</i>
<b>A1</b>	<i>Dokáže porozumieť krátkym jednoduchým správam na pohľadniciach.</i>

<b>ČÍTANIE KVÔLI ZÍSKANIU ORIENTÁCIE</b>	
<b>C2</b>	<i>Ako B2</i>
<b>C1</b>	<i>Ako B2</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže rýchlo zbežne prečítať dlhé a zložité texty a nájsť dôležité podrobnosti. Dokáže rýchlo rozoznať obsah a dôležitosť novinových správ, článkov a hlásení, ktoré sa týkajú širokého okruhu odborných tém, a dokáže sa rozhodnúť, či má zmysel, aby sa nimi podrobnejšie zaoberal.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže zbežne prečítať dlhšie texty, nájsť v nich potrebné informácie a zhromaždiť ich z rozličných častí textu alebo textov, aby splnil určitú úlohu.</i>
	<i>Dokáže nájsť a pochopiť dôležité informácie v bežných materiáloch, akými sú napríklad listy, brožúry a krátke úradné dokumenty.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže vyhľadať konkrétne predvídateľné informácie v jednoduchých bežných materiáloch, akými sú napríklad inzeráty, prospekty, jedálne lístky, bibliografie a časové harmonogramy. Dokáže vyhľadať špecifické informácie v zoznamoch a vybrať z nich požadované informácie (napríklad vyhľadať nejakú službu alebo remeselníka v Zlatých stránkach).</i>
	<i>Dokáže porozumieť bežným označeniam a nápisom na verejných miestach, akými sú ulice, reštaurácie, železničné stanice; na pracoviskách, kde sa vyskytujú orientačné tabule, pokyny a výstražné nápisy.</i>
<b>A1</b>	<i>Dokáže rozoznať známe názvy, slová a najzákladnejšie slovné spojenia v jednoduchých nápisoch týkajúcich sa najbežnejších každodenných situácií.</i>

<b>ČÍTANIE KVÔLI ZÍSKANIU INFORMÁCIÍ A POCHOPENIU ARGUMENTÁCIE</b>	
<b>C2</b>	<i>Ako C1</i>
<b>C1</b>	<i>Dokáže podrobne porozumieť širokému spektru dlhých, zložitých textov, s ktorými sa môže stretnúť v spoločenskom, profesijnom alebo akademickom živote, a identifikovať pritom jemné významové odtienky postojov a vyslovených aj nevyslovených názorov.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže vyhľadať informácie, myšlienky z vysoko špecializovaných zdrojov vo svojom odbore. Dokáže porozumieť odborným článkom mimo svojho odboru za predpokladu, že príležitostne môže použiť slovník na potvrdenie svojho výkladu terminológie.</i>
	<i>Dokáže porozumieť článkom a správam zaoberajúcim sa aktuálnymi problémami, v ktorých pisatelia zaujímajú konkrétne postoje alebo názory.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže rozoznať hlavné závery v jasne určených argumentačných textoch. Dokáže rozoznať argumentačnú líniu v spracovaní prezentovanej problematiky, i keď nie vždy do podrobností.</i>
	<i>Dokáže rozoznať dôležité myšlienky v jednoduchých novinových článkoch na známe témy.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže rozoznať konkrétne informácie v jednoduchších písaných materiáloch, s ktorými prichádza do styku, akými sú napríklad listy, brožúry a krátke novinové články opisujúce udalosti..</i>
<b>A1</b>	<i>Dokáže získať približnú predstavu o obsahu jednoduchších informačných materiálov a krátkych jednoduchých opisov, najmä ak má vizuálnu oporu.</i>

ČÍTANIE POKYNOV	
<b>C2</b>	<i>Ako C1</i>
<b>C1</b>	<i>Dokáže podrobne porozumieť dlhým zložitým návodom týkajúcim sa nového zariadenia alebo postupu bez ohľadu na to, či sa vzťahujú alebo nevzťahujú na jeho vlastnú oblasť špecializácie za predpokladu, že ťažké úseky si môže opäť prečítať.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže porozumieť dlhým zložitým návodom vo svojom odbore vrátane podrobností o podmienkach a varovaniach za predpokladu, že ťažké úseky si môže opakovane prečítať.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže porozumieť jasne napísaným jednoduchým pokynom pre danú časť zariadenia.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže porozumieť smerniciam, napríklad bezpečnostným predpisom, ak sú vyjadrené v jednoduchom jazyku.</i>
	<i>Dokáže porozumieť jednoduchým návodom na obsluhu prístrojov, s ktorými sa stretáva v každodennom živote – ako napríklad na obsluhu verejných telefónov.</i>
<b>A1</b>	<i>Dokáže sa riadiť krátkymi, jednoducho napísanými orientačnými pokynmi (napríklad choďte z bodu X do bodu Y).</i>

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- na aké účely učitelia sa bude potrebovať alebo chcieť čítať;*
- aké techniky čítania bude potrebovať alebo chcieť ovládať.*

**4.4.2.3** Pri **audiovizuálnej recepcii** používateľ prijíma súčasne sluchový a zrakový vstup. Medzi takéto činnosti patrí:

- sledovanie textu, ktorý sa číta nahlas;
- sledovanie televízie, videozáznamu alebo filmu s titulkami;
- využívanie nových technológií (multimédiá, CD ROM atď.).

Na sledovanie televízie a filmu je k dispozícii táto modelová stupnica:

SLEDOVANIE TELEVÍZIE A FILMU	
<b>C2</b>	<i>Ako C1</i>
<b>C1</b>	<i>Dokáže sledovať filmy, ktoré vykazujú značne vysoký stupeň používania slangu a idiómov.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže porozumieť väčšine televíznych správ a programov o aktuálnych udalostiach. Dokáže porozumieť dokumentárnym filmom, rozhovorom vysielaným naživo, diskusným programom (talk shows), hrám a väčšine filmov v spisovnom jazyku.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže porozumieť veľkej časti mnohých televíznych programov na témy osobného záujmu, akými sú rozhovory, krátke prednášky a správy, keď je ich prednes relatívne pomalý a jasný.</i>
	<i>Dokáže sledovať mnohé filmy, v ktorých obrazové prostriedky a dej do značnej miery prispievajú k porozumeniu obsahu príbehu a ktoré sa prezentujú jasným a nekomplikovaným jazykom. Dokáže zachytiť hlavné myšlienky televíznych programov na známe témy, keď je tempo reči pomalé a výslovnosť jasná.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže rozoznať hlavné myšlienky televízneho spravodajstva, ktoré sa týkajú udalostí, nehôd atď., ak je komentár sprevádzaný obrazovým materiálom.</i>
	<i>Dokáže postrehnúť zmenu témy vo faktograficky zameraných televíznych správach a vytvorí si predstavu o ich základnom obsahu.</i>
<b>A1</b>	<i>Deskriptor nie je k dispozícii.</i>

**4.4.2.4 Receptívne stratégie** obsahujú identifikovanie kontextu a poznanie okolitého sveta, ktoré je pre tento kontext dôležité, a súbežnú aktiváciu vhodných vzorcov. Tieto vzorce spätne vyvolávajú očakávania, že to, čo bude nasledovať, bude mať svoju príslušnú skladbu a obsah (zaradenie do kontextu). S postupujúcim rozvojom receptívnych schopností sa začínajú využívať kľúčové signály z tohto kontextu (jazykového aj nejazykového) a očakávania vo vzťahu k takémuto kontextu. Týmto spôsobom vzniká predstava o význame, ktorý sa práve vyjadruje, a vytvára sa hypotéza o komunikačnom zámere jazykového prejavu. Počas procesu postupného približovania sa zaplňajú zjavné aj možné medzery v obsahu správy, aby sa spresnila predstava o význame a zmysle správy a o zložkách, ktoré ju tvoria (vyvodzovanie, dedukcia). Medzery vyplnené dedukciou môžu byť spôsobené jazykovými obmedzeniami, zlou kvalitou príjmu, nedostatočnými asociačnými vedomosťami, alebo ich môže spôsobiť skutočnosť, že hovoriaci/pisateľ nesprávne predpokladá u svojich poslucháčov, že sú oboznámení s danou problematikou, že sa vyjadruje familiárne alebo priveľmi zdržanlivo, alebo môžu byť zapríčinené fonetickou redukciou u hovoriaceho či zdržanlivým vyjadrovaním na strane pisateľa. Životaschopnosť takéhoto modelu sa overuje prostredníctvom kľúčových signálov, ktoré prichádzajú z textu aj jeho kontextu, aby sa zistilo, či zapadá do aktivovaného vzorca, t. j. do spôsobu, akým si človek vykladá danú situáciu (testovanie hypotézy). Zistený nesúlad vedie k návratu k prvému kroku (zaradenie do kontextu), pričom sa hľadá alternatívny vzorec, ktorý by lepšie vysvetlil prichádzajúce signály (prepracovanie hypotéz).

- Plánovanie: zaradenie do kontextu (vyberá sa okruh vnútorného vyjadrenia sveta, aktivujú sa vzorce, vytvárajú sa očakávania).
- Realizácia: rozoznávajú sa kľúčové signály a na ich základe sa vyvodzuje význam.
- Vyhodnotenie: testujú sa hypotézy: kľúčové signály sa priradujú ku vzorcom.
- Oprava: prepracovanie hypotéz, ak treba.

K dispozícii je nasledujúca modelová stupnica:

<b>ROZoznÁVANIE KLÚČOVÝCH SIGNÁLOV A VYVODZOVANIE VÝZNAMU (ústny a písomný prejav)</b>	
<b>C2</b>	<i>Ako C1</i>
<b>C1</b>	<i>Obratne využíva kontextové, gramatické a lexikálne kľúčové signály na vyvodenie postojov, nálad a úmyslov a na predvídanie toho, čo bude nasledovať.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže využívať rozličné stratégie, vrátane pochopenia hlavných myšlienok, overovania správnosti porozumenia s pomocou kontextových prostriedkov.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže rozoznať neznáme slová z kontextu na témy, ktoré sa vzťahujú na jeho oblasť záujmu alebo odbor. Dokáže z kontextu odhadnúť význam príležitostne sa vyskytujúcich neznámych slov a dedukovať význam vety za predpokladu, že mu je téma diskusie známa.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže rozoznať hlavné myšlienky televízneho spravodajstva, ktoré sa týkajú udalostí, nehôd atď., ak je komentár sprevádzaný obrazovým materiálom.</i>
	<i>Dokáže využiť celkové pochopenie významu krátkych textov a prejavov na bežné témy konkrétnej povahy na odvodenie pravdepodobného významu neznámych slov z kontextu.</i>
<b>A1</b>	<i>Deskriptor nie je k dispozícii.</i>

### 4.4.3 Interaktívne činnosti a stratégie

#### 4.4.3.1 Ústna interakcia

V interaktívnych činnostiach používateľ jazyka vystupuje striedavo v pozícii hovoriaceho a poslucháča s jedným alebo viacerými partnermi v diskusii tak, aby spoločne dospeli k zhodnému významu, pričom sa riadia princípom kooperácie, a tak vytvárajú jazykový prejav vo forme rozhovoru.

Receptívne a produktívne stratégie sa uplatňujú sústavne počas celej interakcie. Uplatňujú sa aj skupiny kognitívnych a kolaboračných stratégií (hovorí sa im aj stratégie jazykového prejavu a stratégie kooperácie), ktorých cieľom je zvládnuť kooperáciu a interakciu, ako je napríklad prestriedanie sa v prejave, odovzdávanie slova, formulovanie problému a stanovenie prístupu, navrhovanie a vyhodnocovanie riešení, zopakovanie a zhrnutie dosiahnutého výsledku a konanie v úlohe sprostredkovateľa v spore.

Medzi príklady interaktívnych činností patria:

- vyjednávania a rokovania;
- bežná konverzácia;
- neformálna diskusia;
- formálna diskusia;
- debata;
- interview;
- dohadovanie o totožnom pochopení významu;
- spoločné plánovanie;
- spolupráca zameraná na dosiahnutie praktického cieľa.

Modelové stupnice sa vypracovali pre nasledujúce oblasti:

- ústna interakcia – všeobecná stupnica;
- porozumenie rodenému hovoriacemu ako partnerovi v komunikácii;
- konverzácia;
- neformálna diskusia;
- formálna diskusia a schôdze;
- spolupráca zameraná na dosiahnutie cieľa;
- získanie tovarov a služieb;
- výmena informácií;
- interview v pozícii pýtajúceho sa a respondenta.

<b>ÚSTNA INTERAKCIA – VŠEOBECNÁ STUPNICA</b>	
<b>C2</b>	<i>Dobre ovláda idiomatické a hovorové výrazy s uvedomením si konotačných úrovní významu. Dokáže presne vyjadriť jemné odtienky významu, pričom pomerne presne využíva širokú škálu prostriedkov modifikácie významu. Ak narazí na nejaký problém, dokáže svoj jazykový prejav preformulovať tak ľahko, že si to partner v diskusii skoro ani nevšimne.</i>
<b>C1</b>	<i>Dokáže sa vyjadrovať plynulo a spontánne, takmer bez námahy. Dobre ovláda široký lexikálny repertoár, čo umožňuje, aby výrazy, ktoré nemá v repertoári, nahradil opismi. Nezdá sa, že by nevedel nájsť vhodné slovo alebo sa usiloval vyhnúť niektorým výrazom. Iba pojmovo náročná téma môže brzdiť prirodzený a plynulý tok jazyka.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže používať jazyk plynulo, presne a efektívne vo veľkom rozsahu všeobecných, akademických, profesijných tém alebo tém z oblasti jeho záujmov a jasne označuje vzťahy medzi myšlienkami. Dokáže komunikovať spontánne a gramaticky správne bez toho, aby musel obmedzovať rozsah toho, čo chce povedať, a volí takú rovinu formálnosti, ktorá zodpovedá daným okolnostiam.</i>
	<i>Dokáže sa zúčastniť na interakcii natoľko plynulo a spontánne, že mu to umožňuje viesť bežný rozhovor s rodnými hovoriacimi a udržiavať s nimi vzťahy bez toho, aby to pre niektorého účastníka komunikácie znamenalo zvýšené úsilie. Dokáže naznačiť, akú dôležitosť pripisuje udalostiam a zážitkom, dokáže jasne vysvetliť a obhájiť názory pomocou vhodných argumentov.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže s istou dávkou sebadôvery komunikovať o známych i menej bežných záležitostiach, vzťahujúcich sa na jeho záujmy a odbornú oblasť. Dokáže získavať, odovzdávať, overovať a potvrdzovať informácie, riešiť menej bežné situácie a vysvetliť príčinu a podstatu problému. Dokáže vyjadrovať svoje myšlienky na abstraktnejšie témy, akými sú napríklad filmy, knihy, hudba atď.</i>
	<i>Dokáže využiť široký okruh jednoduchého jazyka na zvládnutie väčšiny situácií, ktoré sa môžu vyskytnúť počas cestovania. Dokáže sa bez prípravy zapojiť do rozhovoru na známe témy, vyjadriť vlastné názory a vymieňať si informácie o témach, ktoré sú mu známe, ktoré sú pre neho osobne zaujímavé, alebo sa vzťahujú na každodenný život (napríklad rodina, záľuby, práca, cestovanie a aktuálne udalosti).</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže sa pomerne ľahko zapojiť do interakcie v situáciách, ktoré sú prehľadné, a do krátkych rozhovorov za predpokladu, že druhá strana mu v prípade potreby pomôže. Dokáže zvládnuť jednoduché rutinné slovné výmeny bez nadmerného úsilia, dokáže klásť a odpovedať na otázky, vymieňať si názory a informácie na bežné témy v predvídateľných každodenných situáciách.</i>
	<i>Dokáže komunikovať v jednoduchých a bežných situáciách, ktoré vyžadujú jednoduchú a priamu výmenu informácií na známe a bežné témy, ktoré sú z oblasti práce a záujmov. Dokáže zvládnuť veľmi krátke spoločenské konverzačné slovné výmeny, ale zriedkakedy je schopný porozumieť dostatočne natoľko, aby sám udržal konverzáciu.</i>
<b>A1</b>	<i>Dokáže sa dohovoriť jednoduchým spôsobom, ale komunikácia je úplne závislá od opakovania, pomalšieho tempa reči, preformulovania a spresnení. Dokáže položiť a odpovedať na jednoduché otázky, jednoducho sa vyjadriť a reagovať v oblastiach základnej potreby alebo na veľmi známe témy.</i>

<b>POROZUMENIE RODENÉMU HOVORIACEMU AKO PARTNEROVI V KOMUNIKÁCI</b>	
<b>C2</b>	<i>Dokáže porozumieť každému rodenému hovoriacemu ako svojmu partnerovi v diskusii, dokonca aj pri abstraktných a zložitých témach odborného charakteru mimo svojej oblasti, ak má príležitosť zvyknúť si na neštandardný akcent alebo dialekt.</i>
<b>C1</b>	<i>Dokáže podrobne porozumieť reči na abstraktné a zložité témy odborného charakteru mimo svojej profesijnej oblasti, hoci príležitostne musí požiadať o spresnenie podrobností, najmä ak akcent hovoriaceho je menej obvyklý.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže podrobne porozumieť tomu, čo sa hovorí v spisovnom hovorenom jazyku, a to dokonca aj v hlučnom prostredí.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže sledovať zreteľne artikulovanú reč v rozhovore na zvyčajné témy, hoci príležitostne bude musieť požiadať o zopakovanie určitých slov a slovných spojení.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže porozumieť dostatočne na to, aby zvládol jednoduché rutinné slovné výmeny bez zvýšeného úsilia. Vo väčšine prípadov dokáže porozumieť zreteľne artikulovanému spisovnému jazyku, ktorý mu je adresovaný a ktorý sa týka bežných záležitostí za predpokladu, že príležitostne môže požiadať o zopakovanie alebo preformulovanie.</i>
	<i>Dokáže porozumieť tomu, čo hovoriaci hovorí priamo jemu zreteľne a pomaly v jednoduchom rozhovore na známu tému. Porozumenie môže byť uľahčené, ak sa mu hovoriaci úprimne snaží pomôcť.</i>
<b>A1</b>	<i>Dokáže porozumieť každodenným výrazom týkajúcim sa uspokojovania jednoduchých konkrétnych potrieb, ktoré sú mu adresované priamo v jasnej, pomalej a opakovanej reči zo strany chápaného hovoriaceho, ktorý pomaly a podľa potreby opakuje príslušné časti svojho prejavu. Dokáže porozumieť otázkam a pokynom, ktoré sú mu adresované a ktoré sú vyslovované dôsledne a pomaly. Dokáže sa nadiť stručnými a jednoduchými pokynmi.</i>

<b>KONVERZÁCIA</b>	
<b>C2</b>	<i>Dokáže konverzovať bez ťažkostí a vhodne bez akýchkoľvek jazykových obmedzení vo všetkých sférach osobného a spoločenského života.</i>
<b>C1</b>	<i>Dokáže používať jazyk pružne a efektívne na spoločenské účely vrátane vyjadrenia emócií, narážok a vtípu.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže sa ako aktívny účastník zapojiť do dlhšej konverzácie na väčšinu všeobecných tém, dokonca aj v hlučnom prostredí. Dokáže udržať kontakt s rodenými hovoriacimi bez toho, aby ich nechtiac zabával alebo dráždil, alebo bez toho, aby od nich žiadal, aby sa správali inakšie, než by sa správali v styku s rodenými hovoriacimi. Dokáže vyjadriť rôzne stupne emócií a vysvetliť, prečo sú pre neho niektoré udalosti a skúsenosti osobne dôležité.</i>
	<i>Dokáže sa bez prípravy zapojiť do rozhovoru na známe témy. Dokáže sledovať zreteľne artikulovanú reč, ktorá je mu adresovaná v rozhovore na každodenné témy, hoci niekedy môže požiadať o zopakovanie určitých slov a slovných spojení. Dokáže udržiavať konverzáciu alebo diskusiu, no niekedy, keď sa pokúša presne sformulovať, čo by chcel povedať, je mu ťažké rozumieť. Dokáže vyjadriť a reagovať na pocity, akými sú prekvapenie, šťastie, smútok, záujem a nezáujem.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže nadviazať spoločenský kontakt vo forme: pozdravu a rozlúčky; predstavenia; poďakovania. Obvykle dokáže porozumieť zreteľne artikulovanému ústnemu prejavu, ktorý je mu priamo adresovaný a ktorý sa týka známych tém za predpokladu, že môže príležitostne požiadať o zopakovanie alebo preformulovanie. Dokáže sa zúčastniť na krátkych rozhovoroch v obvyklých kontextoch na témy, ktoré ho zaujímajú. Dokáže jednoduchými slovami vyjadriť svoje pocity a vďačnosť.</i>
	<i>Dokáže zvládnuť veľmi krátke spoločenské slovné výmeny, ale zriedkakedy ich dokáže pochopiť natoľko, aby sám udržiaval konverzáciu vo vlastnom tempe, i keď mu možno pomôcť s pochopením povedaného, ak si partner v komunikácii na tom dá záležať. Dokáže používať veľmi jednoduché zdvorilostné formy pozdravov a oslovení. Dokáže formulovať pozvania, návrhy a ospravedlnenia a reagovať na ne. Dokáže povedať, čo sa mu páči a čo nie.</i>
<b>A1</b>	<i>Dokáže sa predstaviť a použiť základné výrazy na zvitanie a rozlúčku. Dokáže sa opýtať ľudí, ako sa majú, čo majú nové a reagovať na to. Dokáže porozumieť každodenným výrazom zameraným na uspokojovanie konkrétnych potrieb, ktoré mu hovoriaci adresuje priamo jasnou a pomalou rečou, pričom niektoré výrazy zopakuje.</i>

<b>NEFORMÁLNA DISKUSIA (S PRIATEĽMI)</b>	
<b>C2</b>	<i>Ako C1</i>
<b>C1</b>	<i>Dokáže ľahko sledovať a prispievať k zložitým interakciám medzi tretími stranami v skupinovej diskusii, dokonca aj na abstraktné, zložité a neznáme témy.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže sledovať živú diskusiu medzi rodenými hovoriacimi. Dokáže presne vyjadriť svoje myšlienky a názory, nastolovať zložité argumentačné línie a reagovať na ne.</i>
	<i>Dokáže sa aktívne zúčastniť na neformálnej diskusii v známych kontextoch, komentovať, jasne zdôrazňovať svoje stanovisko, vyhodnocovať alternatívne návrhy a nastolovať hypotézy a reagovať na ne. S istým úsilím dokáže pochopiť mnohé z toho, čo sa hovorí okolo neho v diskusii, ale môže pokladať za ťažké efektívne sa zapojiť do diskusie s niekoľkými rodenými hovoriacimi, ktorí svoj jazyk nijakým spôsobom nemodifikujú. Dokáže vysvetliť a obhájiť svoje názory v diskusii poskytnutím dôležitých vysvetlení, dôvodov a poznámok.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže sledovať mnohé z toho, čo sa okolo neho hovorí na všeobecné témy za predpokladu, že partneri v diskusii nepoužívajú veľmi idiomatický jazyk a jasne artikulujú. Dokáže vyjadriť svoje myšlienky na abstraktné alebo kultúrne témy, akými sú hudba a film. Dokáže vysvetliť, čo spôsobuje problém. Dokáže vytvoriť stručné komentáre na názory iných. Dokáže porovnať a dať do protikladu alternatívy s podrobným vysvetlením toho, čo treba robiť, kam ísť, koho alebo čo si vybrať atď.</i>
	<i>Dokáže zvyčajne sledovať hlavné myšlienky neformálnej diskusie s priateľmi za predpokladu, že hovoria jasne a používajú spisovný jazyk. Dokáže vyjadriť alebo požiadať o osobné názory a stanoviská v diskusii na všeobecne zaujímavé témy. Dokáže zrozumiteľne vyjadriť svoje názory a reakcie, čo sa týka riešenia problémov alebo praktických otázok o tom, kam ísť, čo robiť, ako zorganizovať nejakú udalosť (napríklad výlet). Dokáže zdvorilo vyjadriť presvedčenie, názor, súhlas a nesúhlas.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže zvyčajne identifikovať hlavnú tému diskusie, na ktorej sa nepodiela, ak je jej reč pomalá a jasná. Dokáže diskutovať o tom, čo bude robiť večer alebo cez víkend. Dokáže predniesť návrhy a reagovať na ne. Dokáže súhlasiť aj nesúhlasiť s inými.</i>
	<i>Dokáže diskutovať o každodenných praktických otázkach jednoduchým spôsobom, keď ho oslovia zreteľne, pomaly a priamo. Dokáže diskutovať o tom, čo robiť, kam ísť, a dokáže dohodnúť stretnutie.</i>
<b>A1</b>	<i>Deskriptor nie je k dispozícii.</i>



<b>FORMÁLNA DISKUSIA A SCHÔDZE</b>	
<b>C2</b>	<i>Dokáže si stáť za svojim názorom vo formálnej diskusii o zložitých otázkach, pričom nastoluje zreteľný a presvedčivý argument bez akejkoľvek nevýhody v porovnaní s rodenými hovoriacimi.</i>
<b>C1</b>	<i>Dokáže ľahko udržiavať diskusiu, dokonca aj na abstraktné, zložené a neznáme témy. Dokáže presvedčivo obhájiť svoju formálnu pozíciu, reagovať na otázky a komentáre a odpovedať na náročné argumenty polemickú diskusie plynulo, spontánne a vhodne.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže sa zapojiť do živej diskusie a presne identifikovať argumenty na podporu jednotlivých názorov alebo proti nim. Dokáže presne vyjadriť svoje myšlienky a názory, presvedčivo prezentovať zložené argumentačné línie a patrične na ne reagovať.</i>
	<i>Dokáže sa aktívne podieľať na rutinnej aj menej rutinnej formálnej diskusii. Dokáže reagovať na diskusiu o záležitostiach, ktoré sa vzťahujú na jeho odbor, podrobne pochopiť názory, ktoré rečník zdôrazňuje. Dokáže prispieť svojim názorom, stáť za ním a obhájiť ho, vyhodnotiť alternatívne návrhy, nastolovať hypotézy a reagovať na ne.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže sledovať mnohé z toho, o čom sa hovorí vo vzťahu k jeho odboru za predpokladu, že partneri v diskusii nepoužívajú veľmi idiomatickú slovnú zásobu a zreteľne artikulujú. Dokáže jasne vysvetliť svoj názor, ale zapájanie sa do diskusie je pre neho dosť problematické. Dokáže sa zúčastniť na bežnej formálnej diskusii o známych veciach, ktorá prebieha v jasne artikulovanej reči v spisovnom jazyku a ktorá obsahuje výmenu faktických informácií, prijímanie inštrukcií alebo diskusiu o riešeníach praktických problémov.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže zvyčajne sledovať zmeny témy vo formálnej diskusii, ktorá sa vzťahuje na jeho odbor a prebieha pomaly a jasne. Dokáže si vymieňať dôležité informácie a prednášať svoje názory na praktické problémy, keď ho o to priamo požiadajú za predpokladu, že sa mu pomôže s formuláciou a v prípade potreby môže požiadať o zopakovanie dôležitých bodov.</i>
	<i>Dokáže povedať, čo si myslí o veciach, keď ho oslovia priamo na formálnom stretnutí za predpokladu, že v prípade potreby môže požiadať o zopakovanie kľúčových bodov.</i>
<b>A1</b>	<i>Deskriptor nie je k dispozícii.</i>

Poznámka: Deskriptory na tejto podstupnici neboli empiricky kalibrované modelom merania.

<b>SPOLUPRÁCA ZAMERANÁ NA DOSIAHNUTIE CIEĽA (napríklad oprava auta, prediskutovanie dokumentu, zorganizovanie podujatia)</b>	
<b>C2</b>	<i>Ako B2</i>
<b>C1</b>	<i>Ako B2</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže spoľahlivo porozumieť podrobným pokynom. Dokáže prispieť k rýchlemu priebehu práce tým, že požiada iných, aby sa zapojili, povedali, čo si myslia atď. Dokáže jasne načrtnúť situáciu alebo problém, uvažovať o príčinách alebo následkoch a zvažovať výhody alebo nevýhody rozličných prístupov.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže porozumieť tomu, čo sa hovorí, i keď príležitostne bude musieť požiadať o zopakovanie alebo vysvetlenie, keď ostatní hovoria rýchlo alebo dlho. Dokáže vysvetliť, prečo je niečo problematické, diskutovať o tom, čo je potrebné urobiť ďalej, porovnať a zvážiť alternatívy. Dokáže sa stručne vyjadriť k názoru druhého.  <i>Dokáže zvyčajne porozumieť tomu, čo sa hovorí, a v prípade potreby dokáže zopakovať časť toho, čo už niekto povedal, aby potvrdil vzájomné porozumenie. Dokáže zrozumiteľne vysvetliť svoje názory a reakcie, čo sa týka možných riešení alebo otázky, čo robiť ďalej, s uvedením stručných dôvodov a vysvetlení. Dokáže požiadať ostatných, aby vyjadrili svoje názory na ďalší postup.</i></i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže porozumieť dostatočne na to, aby zvládol jednoduché rutinné úlohy bez zbytočného úsilia, pričom veľmi jednoducho požiada o zopakovanie, keď niečomu nerozumie. Dokáže diskutovať o tom, čo robiť ďalej, dokáže sa vyjadriť a reagovať na návrhy iných, žiadať o pokyny a dávať ich.  <i>Dokáže naznačiť, čomu rozumie, a ak si hovoriaci dá naozaj záležať, môže mu pomôcť, aby pochopil, čo je potrebné. Dokáže komunikovať v jednoduchých a rutinných úlohách a použitím jednoduchých slovných spojení dokáže požiadať o rôzne veci alebo ich poskytnúť, získať jednoduché informácie a diskutovať o tom, ako pokračovať.</i></i>
<b>A1</b>	<i>Dokáže pochopiť otázky a pokyny, ktoré sú mu adresované pomaly, a dokáže sa riadiť krátkymi a jednoduchými pokynmi. Dokáže ľudí požiadať o veci a poskytnúť im ostatným.</i>

<b>ZÍSKANIE TOVAROV A SLUŽIEB</b>	
<b>C2</b>	<i>Ako B2</i>
<b>C1</b>	<i>Ako B2</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže sa zorientovať jazykovo správne v situácii, v ktorej je potrebné vyriešiť nejaký spor, napríklad ak ide o pokutu, finančnú zodpovednosť za škodu v byte a zavinenie nehody. Dokáže uviesť hlavné dôvody na odškodnenie použitím presvedčivých jazykových prostriedkov a dokáže jasne stanoviť hranice ústupkov, ktoré je ochotný urobiť.  <i>Dokáže vysvetliť problém, ktorý vznikol, a zrozumiteľne vyjadriť, že dodávateľ služby/zákazník musí urobiť ústupok.</i></i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže zvládnuť väčšinu komunikačných aktov, ktoré môžu vzniknúť počas cestovania, zariadenia cesty, ubytovania alebo komunikácie s úradníkmi počas pobytu v zahraničí. Dokáže zvládnuť menej rutinné situácie v obchodoch, na poštách, v bankách, napríklad vrátiť tovar, s ktorým nie je spokojný. Dokáže predniesť sťažnosť. Dokáže zvládnuť väčšinu situácií, ktoré môžu vzniknúť, keď zariaďuje cestu cez cestovnú kanceláriu, pri samotnom cestovaní, napríklad opýtať sa cestujúceho, kde vystúpiť, ak je cieľová stanica neznáma.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže zvládnuť bežné aspekty každodenného života, ako napríklad cestovanie, ubytovanie, stravovanie a nakupovanie. Dokáže získať všetky potrebné informácie z turistckej kancelárie, pokiaľ majú jednoduchú a nešpecifikovanú povahu.  <i>Dokáže požiadať o bežný tovar dennej spotreby a bežné služby a poskytnúť ich inej osobe. Dokáže získať jednoduché informácie o cestovaní a používaní prostriedkov verejnej dopravy (autobusov, vlakov a taxíkov), dokáže požiadať o vysvetlenie smeru a poskytnúť ho a dokáže kúpiť lístky. Dokáže sa opýtať na veci a uskutočniť jednoduché komunikačné úkony v obchodoch, na poštách alebo v bankách. Dokáže poskytnúť a prijať informácie o množstvách, číslach, cenách atď. Dokáže urobiť jednoduché nákupy s uvedením toho, čo chce, a opýtať sa na cenu. Dokáže objednať jedlo.</i></i>
<b>A1</b>	<i>Dokáže sa opýtať ľudí na rôzne veci a poskytnúť im ich. Dokáže používať čísla, údaje o množstve, cenách a čase.</i>

<b>VÝMENA INFORMÁCIÍ</b>	
<b>C2</b>	<i>Ako B2</i>
<b>C1</b>	<i>Ako B2</i>
<b>B2</b>	<p><i>Dokáže chápať a vymieňať si zložité informácie a rady z celej škály tém týkajúcich sa jeho roly v danom povolani.</i></p> <p><i>Dokáže spoľahlivo odovzdávať podrobné informácie.</i>  <i>Dokáže podať jasný a podrobný opis toho, ako uskutočniť nejaký postup.</i>  <i>Dokáže zhrnúť a sformulovať informácie a argumenty z rôznych zdrojov.</i></p>
<b>B1</b>	<p><i>Dokáže s istou mierou sebadôvery vymieňať, kontrolovať a potvrdzovať zhromaždené faktografické informácie o známych rutinných i nerutinných záležitostiach vo svojom odbore.</i>  <i>Dokáže opísať, ako treba niečo urobiť, a uviesť podrobné inštrukcie.</i>  <i>Dokáže zhrnúť a vyjadriť svoj názor na poviedku, článok, rozhovor, diskusiu, interview alebo dokument a odpovedať na ďalšie spresňujúce otázky.</i></p> <p><i>Dokáže vyhľadať a vyjadriť jednoduché faktografické informácie.</i>  <i>Dokáže požiadať o podrobné usmernenia a riadiť sa nimi.</i>  <i>Dokáže získať podrobnejšie informácie.</i></p>
<b>A2</b>	<p><i>Dokáže porozumieť dostatočne na to, aby bez nadbytočného úsilia zvládol jednoduché rutinné slovné výmeny.</i>  <i>Dokáže zvládnuť praktické každodenné požiadavky: vyhľadávanie a odovzdávanie jednoduchých faktografických informácií.</i>  <i>Dokáže klásť otázky o zvykoch a zvyklostiach a odpovedať na ne.</i>  <i>Dokáže klásť otázky o minulosti a minulých činnostiach a odpovedať na ne.</i>  <i>Dokáže vydať jednoduché usmernenia a pokyny a riadiť sa nimi, napríklad vysvetliť, ako sa niekam dostať.</i></p> <p><i>Dokáže komunikovať v jednoduchých a rutinných úlohách, ktoré vyžadujú jednoduchú a priamu výmenu informácií.</i>  <i>Dokáže si vymieňať obmedzený rozsah informácií o známych a rutinných pracovných postupoch.</i>  <i>Dokáže konverzovať o aktivitách v práci a vo voľnom čase.</i>  <i>Dokáže požiadať o usmernenia a poskytnúť ich s odkazom na mapu alebo plán.</i>  <i>Dokáže požiadať o osobné informácie a poskytnúť ich.</i></p>
<b>A1</b>	<p><i>Dokáže porozumieť otázkam a pokynom, pokiaľ sú mu adresované priamo a pomaly, a riadiť sa krátkymi jednoduchými pokynmi.</i>  <i>Dokáže klásť a odpovedať na jednoduché otázky, jednoducho sa vyjadriť a reagovať na vyjadrenia v oblastiach bezprostrednej potreby alebo na veľmi známe témy.</i>  <i>Dokáže klásť otázky, odpovedať na otázky o sebe a ostatných ľuďoch, kde žijú, o ľuďoch, ktorých pozná a o veciach, ktoré vlastní.</i>  <i>Dokáže určiť čas pomocou takých slovných spojení, akými sú: na budúci týždeň, minulý piatok, v novembri, o tretej atď.</i></p>

<b>INTERVIEW V POZÍCII PÝTAJÚCEHO SA A RESPONDENTA</b>	
<b>C2</b>	<i>Dokáže mimoriadne dobre zvládnuť svoju časť dialógu, dáva rozhovoru štruktúru a reaguje úplne plynulo buď ako pýtajúci sa alebo respondent, a to rovnakým spôsobom ako rodený hovoriaci.</i>
<b>C1</b>	<i>Dokáže sa úplne zapojiť do rozhovoru buď ako pýtajúci sa, alebo ako respondent, pričom rozširuje predmet diskusie plynulo bez akejkoľvek podpory a nestráca sebaistotu ani počas prerušovania.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže efektívne uskutočniť plynulý rozhovor, spontánne sa odpútať od pripravených otázok, vnímať a hlbšie skúmať zaujímavé odpovede.</i>
	<i>Počas rozhovoru dokáže prevziať iniciatívu, rozšíriť a rozvíjať myšlienky s malou pomocou alebo povzbudením zo strany pýtajúceho sa.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže poskytnúť konkrétne informácie, ktoré vyžaduje rozhovor alebo konzultácia (napríklad opísať symptómy lekárovi), ale robí tak s obmedzenou presnosťou. Dokáže uskutočniť pripravený rozhovor, pričom kontroluje a potvrdzuje informácie, hoci príležitostne musí požiadať o zopakovanie, ak reakcia druhého človeka je rýchla alebo obširna.</i>
	<i>Dokáže prebrať určitú iniciatívu v rozhovore alebo konzultácii (napríklad nastoliť novú tému), ale v interakcii je veľmi závislý od pýtajúceho sa. Dokáže využiť pripravený dotazník na uskutočnenie štruktúrovaného rozhovoru s niektorými spontánnymi doplňujúcimi otázkami.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže sa dorozumieť v priebehu rozhovoru, vyjadrovať myšlienky a poskytovať informácie na známe témy za predpokladu, že príležitostne môže požiadať o vysvetlenie, pričom mu je poskytnutá istá pomoc na vyjadrenie toho, čo chce povedať.</i>
	<i>V rozhovore dokáže odpovedať na jednoduché otázky a reagovať na jednoduché vyjadrenia.</i>
<b>A1</b>	<i>V rozhovore dokáže odpovedať na jednoduché priame osobné otázky, ktoré sú vyslovované veľmi pomaly a s dôslednou výslovnosťou bez idiomatických spojení.</i>

#### 4.4.3.2 Písomná interakcia

Interakcia pomocou písaného jazyka obsahuje napríklad nasledujúce činnosti:

- odovzdávanie a výmenu poznámok, zápisov atď. vtedy, keď ústna interakcia nie je možná alebo vhodná;
- korešpondenciu prostredníctvom listu, faxu, elektronickej pošty atď.;
- rokovanie o texte dohôd, zmlúv, komuniké atď. preformulovaním a výmenou pracovných verzií, dodatkov, korektúr atď.;
- účasť na internetových diskusiách, či už s priamym spojením (on-line) alebo bez priameho spojenia (off-line).

**4.4.3.3** Priama interakcia môže obsahovať kombináciu rôznych médií: ústne, písomné, audio-vizuálne, parajazykové (pozri 4.4.5.2) a paratextové (pozri 4.4.5.3)

**4.4.3.4** V súlade s prehlbujúcou sa zložitosťou programového vybavenia počítačov interaktívna komunikácia medzi človekom a počítačom začína zohrávať čoraz dôležitejšiu úlohu vo verejnej, pracovnej, vzdelávacej a dokonca aj súkromnej oblasti.

Modelové stupnice sú uvedené pre:

- písomnú interakciu – všeobecnú stupnicu;
- korešpondenciu;
- poznámky, odkazy a formuláre.

<b>PÍSOBNÁ INTERAKCIA – VŠEOBECNÁ STUPNICA</b>	
<b>C2</b>	<i>Ako C1</i>
<b>C1</b>	<i>Dokáže sa vyjadrovať jasne a presne, pričom sa na adresáta obracia pružne a efektívne.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže presvedčivo vyjadrovať nové informácie a názory v písomnej forme a prispôbiť sa názorom iných.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže poskytovať informácie a myšlienky na abstraktné aj konkrétne témy, pomerne presne kontrolovať informácie, pýtať sa na problémy alebo ich vysvetľovať. Dokáže písať osobné listy a poznámky, vyžiadať si alebo poskytnúť jednoduché dôležité informácie a vysvetliť, čo považuje za dôležité.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže napísať krátke jednoduché heslovité poznámky, ktoré sa vzťahujú na záležitosti v oblastiach bezprostrednej potreby.</i>
<b>A1</b>	<i>Dokáže v písomnej forme požiadať o osobné údaje alebo ich poskytnúť.</i>

<b>KOREŠPONDENCIA</b>	
<b>C2</b>	<i>Ako C1</i>
<b>C1</b>	<i>Dokáže sa vyjadriť jasne a presne v osobnej korešpondencii, jazyk používa pružne a efektívne vrátane použitia emócií, narážok a vtipov.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže napísať listy vyjadrujúce stupne emócie a osvetľujúce osobnú dôležitosť udalostí a skúseností a vo svojej odpovedi dokáže reagovať na novinky a názory pisateľa listu.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže napísať osobné listy s uvedením noviniek a vyjadrením myšlienok na abstraktné alebo kultúrne témy, akými sú hudba a filmy.</i>
	<i>Dokáže napísať osobné listy dostatočne podrobne opisujúce skúsenosti, pocity a udalosti.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže napísať veľmi jednoduché osobné listy, ktoré vyjadrujú vďačnosť a ospravedlnenie.</i>
<b>A1</b>	<i>Dokáže napísať krátku správu na pohľadnicu.</i>

POZNÁMKY, ODKAZY A FORMULÁRE	
<b>C2</b>	<i>Ako B1</i>
<b>C1</b>	<i>Ako B1</i>
<b>B2</b>	<i>Ako B1</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže prevziať odkaz, ktorý obsahuje žiadosti a vysvetľuje problémy.</i>
	<i>Dokáže napísať poznámky, ktoré obsahujú jednoduché informácie bezprostrednej dôležitosti pre priateľov, pracovníkov v službách, učiteľov a ostatných, ktorí sa vyskytnú v jeho každodennom živote, pričom zrozumiteľne vyjadruje dôležité body.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže prevziať krátky jednoduchý odkaz za predpokladu, že môže požiadať o zopakovanie a preformulovanie. Dokáže napísať krátke jednoduché poznámky a odkazy vzťahujúce sa na záležitosti v oblastiach bezprostrednej potreby.</i>
<b>A1</b>	<i>Dokáže zapísať čísla a dátumy, vlastné meno, štátnu príslušnosť, adresu, vek, dátum narodenia alebo príchodu do krajiny atď., ako napríklad do registračného hotelového formulára.</i>

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- *pre ktoré typy komunikačnej interakcie bude potrebné učiaceho sa pripraviť;*
- *ktoré úlohy učiaci sa bude musieť v interakcii plniť.*

#### 4.4.3.5 Stratégie interakcie

Interakcia obsahuje recepciu aj produkciu, ako aj činnosť špecifickú pre vybudovanie vzájomnej slovnej výmeny, preto v interakcii sú obsiahnuté všetky už uvádzané receptívne a produktívne stratégie. Avšak fakt, že ústna interakcia prináša kolektívnu tvorbu významu vytvorením spoločného vnútorného kontextu, pričom sa opiera o definovanie toho, čo je dané, o predpoklady týkajúce sa pôvodu komunikantov (odkiaľ hovoria), ich zblížovanie alebo, naopak, dodržiavanie a definovanie vhodného odstupu, obyčajne v reálnom čase, tento fakt znamená, že okrem stratégií recepcie a produkcie existujú ešte aj skupiny stratégií interakcie, ktoré sú vyhradené na riadenie tohto procesu. Keďže interakcia je vo väčšine prípadov priama, má tendenciu spôsobovať omnoho väčšiu redundanciu tak z textovej a jazykovej stránky, ako aj zo stránky parajazykových charakteristík a kľúčových signálov kontextu. Tieto charakteristiky a signály redundancie môžu byť viac či menej prepracované alebo viac či menej jednoznačne formulované podľa toho, či to samotní účastníci daného procesu na základe jeho neustáleho monitorovania budú pokladať za vhodné.

Plánovanie s ohľadom na ústnu interakciu znamená aktivovanie vzorcov alebo „praxeogramov“ (t. j. vzorcov zobrazujúcich štruktúru komunikačnej interakcie) možných a pravdepodobných typov interakcie v nadchádzajúcej aktivite (*zaradenie do kontextu*) a posúdenie komunikačnej vzdialenosti od ostatných účastníkov komunikácie (*identifikácia informačnej alebo názorovej medzery; posúdenie toho, čo sa dá pokladať za dané*), aby sa účastníci mohli rozhodnúť pre určité možnosti a aby si pripravili ďalšie možné kroky v týchto slovných výmenách (*plánovanie postupu*). Počas tejto činnosti si používatelia jazyka volia stratégie prestriedania v komunikácii tak, aby preberali slovo (*ujímanie sa slova*), aby stmelili spoluprácu na úlohe a udržiavali diskusiu v želateľných medziach (*spolupráca: interpersonálna rovina*), aby podporovali vzájomné porozumenie a udržiavali sústredenie na danú úlohu (*spolupráca: myšlienková rovina*) a aby tak oni samotní mohli požiadať o pomoc pri formulovaní svojho jazykového prejavu (*požiadanie o pomoc*).

Podobne ako plánovanie aj hodnotenie sa uskutočňuje na komunikačnej rovine: posudzovanie „súladu“ medzi vzorcami, o ktorých je možné sa domnievať, že budú platiť, a tým, čo sa aktuálne odohráva (*monitorovanie: vzorce, praxeogramy*) a miery, do akej sa veci vyvíjajú želateľným smerom (*monitorovanie: účinok, úspech*); neporozumenie alebo neprijateľná dvojznačnosť vedú k žiadostiam o dodatočné vysvetlenie, ktoré môže byť na komunikačnej alebo jazykovej rovine (*žiadosť o vysvetlenie a poskytnutie vysvetlenia*), alebo vyžadujú, aby sa účastník komunikácie v prípade potreby aktívne pokúsil obnoviť komunikáciu a vyjasniť nedorozumenie (*pokus o vhodnejšiu formuláciu*).

Plánovanie:

- zaradenie do kontextu (voľba praxeogramu);
- identifikácia informačnej/názorovej medzery (podmienky úspešnej komunikácie);
- posúdenie toho, čo sa dá pokladať za dané;
- plánovanie postupu.

Realizácia:

- ujímanie sa slova;
- spolupráca (interpersonálna);
- spolupráca (myšlienková);
- zaobchádzanie s neočakávaným;
- žiadosť o pomoc.

Hodnotenie:

- monitorovanie (vzorcov, praxeogramu);
- monitorovanie (účinku, úspechu).

Oprava:

- žiadosť o vysvetlenie;
- poskytnutie vysvetlenia;
- pokus o vhodnejšiu formuláciu.

Modelové stupnice sú dané pre:

- ujímanie sa slova;
- spoluprácu;
- žiadosť o vysvetlenie.

<b>UJÍMANIE SA SLOVA (STRIEDANIE SA PARTNEROV V KOMUNIKÁCIÍ)</b>	
<b>C2</b>	<i>Ako C1</i>
<b>C1</b>	<i>Dokáže pohotovo vybrať zo svojho registra diskurzívnych funkcií také slovné spojenie, pomocou ktorého vhodne uvedie svoj príspevok tak, aby sa ujal slova, alebo aby si ho ponechal počas rozmýšľania o tom, čo povie ďalej.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže vhodne zasiahnuť do diskusie s využitím vhodných jazykových prostriedkov. Dokáže vhodne začať, udržať a ukončiť rozhovor, pričom sa s partnerom v diskusii efektívne strieda. Dokáže rozhovor začať, vhodne sa do neho zapájať a ukončiť ho, keď potrebuje, i keď to nie vždy dokáže urobiť elegantne. Dokáže používať ustálené slovné spojenia (napríklad „to je ťažká otázka“), aby získal čas a udržal si slovo, kým formuluje, čo chce povedať.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže vstúpiť do diskusie na známu tému tak, že využije vhodné slovné spojenie na to, aby sa ujal slova.</i>
	<i>Dokáže začať, udržať a ukončiť jednoduchý priamy rozhovor na témy, ktoré sú mu známe alebo ktoré ho osobne zaujímajú.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže použiť jednoduché techniky na začatie, udržanie alebo ukončenie krátkej konverzácie. Dokáže začať, udržať a ukončiť jednoduchú priamu konverzáciu.</i>
	<i>Dokáže požiadať o pozornosť.</i>
<b>A1</b>	<i>Deskriptor nie je k dispozícii.</i>

<b>SPOLUPRÁCA</b>	
<b>C2</b>	<i>Ako C1</i>
<b>C1</b>	<i>Dokáže obratne nadviazať svojím vlastným príspevkom na príspevky ostatných hovoriacich.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže komentovať a rozvíjať výroky a závery ostatných partnerov v komunikácii, a tak pomáhať udržiavať diskusiu. Dokáže pomáhať rozvíjať diskusiu v známej oblasti, potvrdiť, že porozumel, vyzvať ostatných, aby sa pridali atď.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže využiť základný repertoár jazykových prostriedkov a stratégií na to, aby pomohol udržať rozhovor alebo diskusiu. Dokáže zhrnúť hlavné body diskusie, a tak prispieť k jej usmerneniu.</i>
	<i>Dokáže začať, udržať a ukončiť jednoduchý priamy rozhovor na témy, ktoré sú mu známe alebo ktoré ho osobne zaujímajú.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže zopakovať, čo niekto povedal, aby sa potvrdilo vzájomné porozumenie, a tak napomôcť tomu, aby sa myšlienky ďalej rozvíjali. Dokáže vyzvať do diskusie aj ostatných.</i>
	<i>Dokáže naznačiť, že rozumie prebiehajúcej diskusii.</i>
<b>A1</b>	<i>Deskriptor nie je k dispozícii.</i>



ŽIADOSŤ O VYSVETLENIE	
<b>C2</b>	<i>Ako B2</i>
<b>C1</b>	<i>Ako B2</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže klásť spresňujúce otázky, aby sa uistil, či pochopil, čo chcel hovoriaci povedať, a aby získal vysvetlenie dvojznačných formulácií.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže požiadať niekoho, aby vysvetlil alebo spresnil, čo práve povedal.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže veľmi jednoducho požiadať o zopakovanie, keď niečomu neporozumel. Dokáže požiadať o vysvetlenie kľúčových slov alebo slovných spojení, ktorým neporozumel, a použiť na to bežné ustálené slovné spojenia.</i>
	<i>Dokáže povedať, že nerozumie prebiehajúcej diskusii.</i>
<b>A1</b>	<i>Deskriptor nie je k dispozícii.</i>

#### 4.4.4 Mediačné (sprostredkujúce) činnosti a stratégie

V **mediačných činnostiach** sa používateľ jazyka nezaobrá vyjadrovaním vlastných názorov, ale pôsobí iba ako sprostredkovateľ medzi partnermi v diskusii, ktorí nie sú schopní sa dorozumieť priamo – zvyčajne (ale nie výhradne) ide o hovoriacich používajúcich rozličné jazyky.

Medzi príklady mediačných činností patria tlmočenie (ústny prejav) a preklad (písomný prejav), ako aj zhrnutie a preformulovanie textov v tom istom jazyku, keď pre určeného príjemcu jazyk pôvodného textu nie je zrozumiteľný, napríklad:

##### 4.4.4.1 Ústna mediácia

- simultánne tlmočenie (na konferenciách, schôdzach, pri formálnych vystúpeniach atď.),
- konzekutívne tlmočenie (pri uvítacích prejavoch, prehliadkach atď.),
- neformálne tlmočenie:
  - pre zahraničných návštevníkov vo vlastnej krajine sprostredkovateľa,
  - pre rodených hovoriacich v cudzine,
- v spoločenských a obchodných situáciách pre priateľov, klientov, zahraničných návštevníkov atď.,
- orientačných značení, jedálnych lístkov, nápisov atď.

##### 4.4.4.2 Písomná mediácia

- presný preklad (napríklad zmlúv, právnych a vedeckých textov atď.),
- umelecký preklad (románov, hier, poézie, libriet atď.),
- zhrnutie hlavných myšlienok (článkov v novinách a časopisoch atď.) v cudzom jazyku alebo medzi materinským a cudzím jazykom,
- parafrázovanie (odborných textov pre laikov atď.).

**4.4.4.3 Mediačné stratégie** odrážajú spôsoby, ako si vystačiť s obmedzenými zdrojmi pri spracovaní informácií a stanovení ekvivalentného významu. Tento proces môže obsahovať určité predbežné plánovanie, aby si sprostredkovateľ zorganizoval a čo najviac rozšíril svoje zdroje (*rozvíjanie vlastných poznatkov v danej oblasti; vyhľadávanie podkladových materiálov; príprava glosárov*), ako aj posúdenie toho, ako zvládnuť danú úlohu (*zohľadňovanie potrieb partnerov v komunikácii; voľba veľkosti tlmočnickej jednotky*). Počas procesu tlmočenia, glosovania alebo prekladania sprostredkovateľ sa potrebuje zamerať na to, čo bude nasledovať, zatiaľ čo súčasne formuluje to, čo sa práve povedalo, pričom musí súčasne vnímať a spracúvať dva odlišné úseky diskusie alebo tlmočené celky (*anticipovanie*). Musí si všímať spôsoby, akými sa veci vyjadrujú, aby si rozšíril glosár (*zaznamenávanie možností, prekladových ekvivalentov*), a vytvárať svoje „ostrovčeky istoty“ (*vopred pripravené úseky rečového vystúpenia*), ktoré uvoľňujú kapacitu potrebnú na anticipovanie. Súčasne však musí používať aj techniky, pomocou ktorých prekoná neistotu a vyhne sa zlyhaniu, pričom musí neustále udržiavať svoju schopnosť anticipovať (*preklenovanie medzier*). Hodnotenie sa uskutočňuje na komunikačnej rovine (*kontrolovanie zhody*) a na jazykovej rovine (*kontrolovanie dôslednosti používania jazykových prostriedkov*). Najmä v písomnom preklade to vedie k pokusom o vhodnejšie formulácie, na čo sa často využívajú referenčné príručky a konzultácie s odborníkmi v danom odbore (*kultivovanie pomocou slovníkov, tezaurov; konzultácie s odborníkmi, čerpanie zo zdrojov*).

Plánovanie	rozvíjanie vlastných poznatkov v danej oblasti; vyhľadávanie podkladových materiálov; príprava glosára; zohľadňovanie potrieb partnerov v komunikácii; voľba veľkosti tlmočnickej jednotky.
Realizácia	anticipovanie: súbežné spracovanie vstupu a formulovanie posledného celku vystúpenia v reálnom čase; zaznamenávanie možností, prekladových ekvivalentov; preklenovanie medzier.
Hodnotenie	kontrolovanie súladu medzi dvoma verziami; kontrolovanie dôslednosti používania jazykových prostriedkov.
Oprava	kultivovanie verifikovaním v slovníkoch, tezaure; konzultovanie s odborníkmi, čerpanie zo zdrojov.

Zatiaľ nie sú k dispozícii žiadne modelové stupnice.

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- *do akých mediačných činností sa učiaci sa bude potrebovať zapojiť/akými bude vybavený/aké sa budú od neho vyžadovať.*

## 4.4.5 Neverbálna komunikácia

**4.4.5.1 Gestá a iné neverbálne prejavy** sprevádzajúce jazykové činnosti (zvyčajne priame ústne činnosti) obsahujú:

- *Ukázanie na niečo*, napríklad prstom, rukou, pohľadom, prikývnutím. Tieto činnosti sa využívajú s deiktickými výrazmi na identifikáciu predmetov, osôb atď., ako napríklad „Môžem dostať toto? Nie, nie toto, tamto.“
- *Predvádzanie niečoho*, sprevádzajúce deiktické výrazy a jednoduché slovesá a zámená v prítomnom čase, ako napríklad „Vezmem toto a pripevním to tu, takto. a teraz ty urob to isté!“
- *Jasne pozorovateľné činnosti*, o ktorých sa dá predpokladať, že sú známe v rozprávaní, komentári, príkazoch atď., ako napríklad „Nerob to!“, „To bolo dobré!“, „Ale nie, spadlo mu to!“. Vo všetkých týchto prípadoch sa slovné vystúpenie nedá pretlmočiť, ak ho v danom kontexte súčasne nevnímame zmyslami.

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- *ako zruční učitelia sa budú potrebovať/budú vybavení na to/bude sa od nich vyžadovať, aby boli schopní spájať činnosti so slovami a naopak;*
- *v akých situáciách budú potrebovať/budú vybavení na to/bude sa od nich vyžadovať, aby tak urobili.*

**4.4.5.2 Parajazykové prejavy** obsahujú:

*Reč tela.* Parajazyková reč tela sa líši od praktických činností, ktoré sú sprevádzané jazykom v tom, že nesie konvenčné významy, ktoré sa v jednotlivých kultúrach môžu vzájomne dosť odlišovať. Napríklad v mnohých európskych krajinách sa používa:

- gesto (napríklad zdvihnutá dlaň, prípadne aj zovretá v päšť, na znamenie protestu);
- výraz tváre (napríklad úsmev alebo zamračenie sa);
- držanie tela (napríklad zhrbenie sa znamená zúfalstvo alebo naklonenie sa dopredu znamená skutočný záujem);
- očný kontakt (napríklad sprisahanecké žmurknutie alebo zízanie na znamenie úžasu);
- telesný kontakt (napríklad bozk alebo podanie ruky);
- proxemika – zohľadňovanie priestoru a času v spoločenskom styku (napríklad zachovávanie menšieho či značného fyzického odstupu medzi partnermi v komunikácii).

Využívanie *onomatopojí*. Takéto zvuky (alebo slabiky) sú parajazykové v tom, že nesú konvenčné významy a nie sú súčasťou bežného fonologického systému jazyka, napríklad (v angličtine):

<b>angl.</b>	<b>slov.</b>	
„sh“	psst, ššš, ččč	vyžadovanie ticha
„s-s-s“	c-c, t-t	vyjadrenie verejného nesúhlasu
„ugh“	Ech	vyjadrenie znechutenia
„humph“	hm!	vyjadrenie nespokojnosti
„tut, tut“	Ehmm	vyjadrenie zdvoritého nesúhlasu atď.

*Prozodické vlastnosti* sa používajú v parajazykovom význame, ak nesú konvenčné významy (napríklad spojené s postojmi alebo duševnými stavmi), ale nepatria do bežného fonologického systému, v ktorom svoju úlohu môžu zohrávať také prozodické charakteristiky, akými sú dĺžka, melódia, prízvuk, napríklad:

kvalita hlasu	(mrzutý, dýchavičný, prenikavý atď.)
výška hlasu	(dunivý, kvílivý, písklavý atď.)
hlasitosť	(šepot, mrmlanie, kričanie atď.)
zvýraznenie dĺžkou	(napríklad vé-é-élmi dobre!)

Mnohé parajazykové účinky vznikajú kombináciou výšky, dĺžky, hlasitosti a kvality hlasu.

Parajazykovú komunikáciu treba dôsledne odlíšiť od rozvinutých *znakových jazykov*, ktoré nezapadajú do tejto verzie Spoločného európskeho rámca, aj keď odborníci v danom odbore pokladajú mnohé jej koncepcie a kategórie za užitočné z hľadiska ich záujmov.

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- ktoré typy cieľového parajazykového správania bude učitelia sa potrebovať/ktorými bude vybavený/ktoré sa od neho budú vyžadovať, aby a) spoznal a porozumel a b) používal.

**4.4.5.3 Mimotextové prvky.** Podobnú úlohu, akú plnia parajazykové prostriedky v hovorených vystúpeniach, plnia vo vzťahu k písaným textom napríklad nasledujúce prostriedky:

- ilustrácie (fotografie, kresby atď.);
- grafy, tabuľky, diagramy, obrázky atď.;
- typografické prvky (druh písma, sklon písma, medzery, podčiarknutie, grafická úprava atď.).

## 4.5 Komunikačné jazykové procesy

Na to, aby učitelia sa mohli konať ako hovoriaci, pisateľ, poslucháč alebo čitateľ, musí byť schopný vykonať sled kvalifikovaných úkonov.

Aby učitelia sa mohli hovoriť, musí byť schopný:

- *plánovať a zostaviť text* (kognitívne schopnosti);
- *formulovať jazykový prejav* (jazykové spôsobilosti);
- *artikulovať jazykový prejav* (fonetické spôsobilosti).

Aby učitelia sa mohli písať, musí byť schopný:

- *zostaviť a naformulovať text* (kognitívne schopnosti a jazykové spôsobilosti);
- *písať text rukou alebo na stroji* (manuálne zručnosti), *alebo nejakým iným spôsobom previesť text do písanej podoby*.

Aby učitelia sa mohli počúvať, musí byť schopný:

- *vnímať jazykový prejav* (percepčné schopnosti);
- *identifikovať zmysel textu* (jazykové spôsobilosti);
- *pochopiť zmysel textu* (sémantické spôsobilosti);
- *interpretovať text* (kognitívne schopnosti).

Aby učitelia sa mohli čítať, musí byť schopný:

- *vnímať písaný text* (percepčné schopnosti);
- *rozoznávať typ písma* (ortografické spôsobilosti);
- *identifikovať zmysel textu* (jazykové spôsobilosti);
- *pochopiť zmysel textu* (sémantické spôsobilosti);
- *interpretovať text* (kognitívne schopnosti).

Pozorovateľné štádiá týchto procesov dokážeme pochopiť dobre. Iné, napríklad to, čo sa deje v centrálnom nervovom systéme, nechápeme. Cieľom nasledujúcej analýzy je identifikovať iba tie časti procesu, ktoré sú dôležité pre rozvoj ovládania jazyka.

### 4.5.1 Plánovanie

Plánovanie pozostáva z voľby, usúvzťažňovania a koordinovania zložiek všeobecných a komunikačných jazykových kompetencií (pozri kapitolu 5) takým spôsobom, aby sa dosiahol ich súlad s komunikačnou udalosťou v záujme splnenia komunikačných zámerov používateľa/učiaceho sa.

## 4.5.2 Realizácia

### 4.5.2.1 Produkcia

Proces produkcie obsahuje dve zložky:

*Formulačná* zložka vychádza z výstupu plánovacej zložky a učiaci sa ju transformuje do jazykovej formy. Obsahuje lexikálne, gramatické, fonologické (a v prípade písania ortografické) procesy, ktoré sa dajú rozpoznať a ktoré prejavujú (napríklad v prípade dysfázie) určitú mieru nezávislosti, ale ich presný vzájomný vzťah ešte nie je celkom objasnený.

*Artikulačná* zložka organizuje motorickú inerváciu hlasového ústrojenstva a transformuje výstup fonologických procesov do koordinovaných pohybov rečových orgánov, ktorými sa vytvára sled súvislých zvukových vln predstavujúcich ústny jazykový prejav; alternatívne ide o motorickú inerváciu svalstva ruky na vytvorenie ručne alebo strojovo písaného textu.

### 4.5.2.2 Recepcia

**Proces recepcie** sa skladá zo štyroch krokov, ktoré sa síce odohrávajú v lineárnej postupnosti (zdola nahor), ale sa neustále obohacujú o nové informácie a znova sa interpretujú (tentoraz zhora nadol) s ohľadom na poznanie reálneho sveta, s ohľadom na očakávania vyplývajúcich zo vzorcov a z hľadiska nového chápania textu počas podvedomého interaktívneho procesu. Sú to:

- percepcia ústneho a písomného prejavu: rozoznávanie zvukov, písmen a slov (v podobe rukopisu alebo tlačeného písma),
- identifikácia textu, úplná alebo čiastočná, podľa toho, čo je dôležité,
- sémantické a jazykové pochopenie textu ako jazykovej entity,
- interpretácia správy v kontexte.

Medzi uplatnené spôsobilosti patria:

- percepčné spôsobilosti,
- pamäť,
- dekodovacie schopnosti,
- vyvodzovanie záveru,
- predvídanie,
- predstavivosť,
- rýchle vyhľadávanie,
- vracanie sa späť a postupovanie dopredu.

Porozumenie, najmä porozumenie písaných textov, sa dá uľahčiť správnym používaním pomôcok, vrátane takých referenčných materiálov, akými sú:

- slovníky (jednojazyčné výkladové a dvojazyčné prekladové ),
- tezaury,
- slovníky výslovnosti,

- elektronické slovníky, gramatiky, kontroly pravopisu a ostatné pomôcky,
- príručné gramatiky.

#### 4.5.2.3 Interakcia

Procesy prebiehajúce v ústnej interakcii sa líšia od jednoduchého sledu činností hovorenia a počúvania a to viacerými spôsobmi:

- Produktívne a receptívne procesy sa prelínajú. Kým partner v diskusii ešte stále spracúva svoj neukončený jazykový prejav, používateľ jazyka už začína plánovať svoju odpoveď, a to na základe hypotézy o jej povahe, význame a o jej nožnej interpretácii.
- Rečový prejav má kumulatívny charakter. v súlade s postupovaním interakcie si jej účastníci zblížujú svoje stanoviská smerom k pochopeniu komunikačnej situácie, vytvárajú si rôzne očakávania a sústreďujú sa na významné otázky. Tieto procesy sa odrážajú vo forme prednesených jazykových prejavov.

V písomnej interakcii (napríklad v korešpondencii prostredníctvom listov, faxov alebo elektronickej pošty atď.) procesy recepcie a produkcie ostávajú oddelené (hoci elektronická interakcia, napríklad prostredníctvom internetu, sa čoraz viac približuje k interakcii v reálnom čase). Účinky kumulatívneho jazykového prejavu sa podobajú účinkom ústnej interakcie.

#### 4.5.3 Monitorovanie

Táto strategická zložka sa v priebehu komunikácie zaoberá aktualizáciou mentálnych činností a kompetencií. To sa rovnakou mierou vzťahuje na procesy spojené s produkciou aj recepciou. Dôležitým faktorom v riadení produktívnych procesov je spätná väzba, ktorú hovoriaci/pisateľ dostáva na každom stupni: formulačnom, artikulačnom aj zvukovom.

V širšom zmysle sa táto strategická zložka uplatňuje aj v monitorovaní práve prebiehajúceho komunikačného procesu a následne v riadení tohto procesu, napríklad:

- riešením neočakávaného vývoja, akým je napríklad zmena oblasti používania jazyka, zmena tematického vzorca atď.;
- riešením prerušenia komunikácie v priebehu interakcie alebo produkcie následkom takých faktorov, akými sú napríklad zlyhanie pamäti;
- zapojením kompenzačných stratégií, akými sú parafrázovanie, opis, náhrada, požiadanie o pomoc v prípade, že komunikačná kompetencia nestačí na splnenie danej úlohy;
- neporozumením a nesprávnou interpretáciou (požiadanim o vysvetlenie);
- prerieknutím, prepočutím (použitím stratégií opráv).

*Používateľia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- *aké spôsobilosti v akom rozsahu sú potrebné na uspokojivé splnenie komunikačných úloh, ktorých splnenie sa očakáva od učiaceho sa;*
- *ktoré spôsobilosti a zručnosti sa dajú u učiaceho sa predpokladať a ktorú z nich bude musieť rozvinúť;*
- *ktoré referenčné príručky bude učitelia potrebovať/bude nimi vybavený/budú sa od neho vyžadovať na to, aby ich efektívne používal.*

## 4.6 Texty

Ako sme vysvetlili v kapitole 2, termín text sa používa na označenie ľubovoľnej časti jazyka, či už ústneho jazykového prejavu alebo písaného textu, ktorý používateľia/učitelia sa prijímajú, produkujú alebo si ho s niekým vymieňajú. Preto nemôže existovať žiaden akt komunikácie prostredníctvom jazyka, ktorý neobsahuje text. Všetky jazykové činnosti a procesy sa analyzujú a klasifikujú z hľadiska vzťahu používateľa/učiaceho sa a partnera(ov) v diskusii k textu, či už sa naň pozeráme ako na ukončený produkt, artefakt alebo ako na cieľ či produkt v procese jazykovej prípravy. Tieto činnosti a procesy sú predmetom podrobnejšieho skúmania v častiach 4.4 a 4.5. Texty majú v spoločenskom živote mnohoraké funkcie a tie vyúsťujú do príslušných rozdielov vo forme a podstate. Takisto sa na rozličné účely využívajú rozličné *médiá*. Rozdiely v médiu, účele a funkcii vedú k príslušajúcim rozdielom nielen v kontexte správ, ale aj v ich organizácii a prezentácii. Z tohto hľadiska teda možno texty klasifikovať ako rozličné typy textu patriace rozličným žánrom. Pozri tiež časť 5.2.3.2 (makrofunkcie).

### 4.6.1 Texty a médiá

Každý text je prenášaný určitým médiom, zvyčajne zvukovými vlnami alebo písanými artefaktmi.

Je možné zaviesť podkategórie podľa fyzikálnych vlastností média, ktoré ovplyvňujú procesy produkcie a recepcie, napríklad v prípade reči možno odlíšiť ústny prejav v priamom blízkom kontakte od oslovovania verejnosti alebo telefonovania, v prípade písomného prejavu možno odlišovať tlačené písmo od písaného alebo rozlišovať medzi rôznymi druhmi písma. Používateľia/učitelia sa musia byť patrične senzoricky a motoricky vybavení, aby mohli komunikovať prostredníctvom konkrétneho média. v prípade ústneho prejavu musia byť schopní za daných podmienok dobre počuť a výborne ovládať fonačné a artikulačné orgány. v prípade bežného spôsobu písania musia byť schopní dostatočne ostro vidieť a ovládať si ruky. Musia mať vedomosti, schopnosti, spôsobilosti a zručnosti, ktoré boli opísané na inom mieste, aby na jednej strane text identifikovali, pochopili a interpretovali a na druhej strane, aby ho usporiadali, sformulovali a vytvorili. To platí pre všetky druhy textu.

Nič z toho, čo sme už povedali, nesmie odradiť ľudí, ktorí majú ťažkosti s učením sa alebo so senzorickými či motorickými poruchami od toho, aby sa učili cudzie jazyky alebo ich využívali. Na prekonanie aj tých najzávažnejších senzorických a motorických ťažkostí boli vyvinuté zaria-



denia od jednoduchých pomôcok počúvania až po zrakom ovládané počítačové syntetizátory reči, pričom používanie príslušných metód a stratégií umožňuje najmä mladým ľuďom s poruchami učenia sa dosiahnuť hodnotné ciele v učení sa cudzích jazykov. Odčítavanie z pier, využívanie zvyškov sluchu a fonetický tréning umožnili ťažko sluchovo postihnutým dosiahnuť vysokú úroveň jazykovej komunikácie v druhom alebo cudzom jazyku. Ľudské bytosti majú mimoriadnu schopnosť prekonať ťažkosti v *komunikácii* a v tvorbe a porozumení textov za predpokladu, že majú potrebné odhodlanie a dostane sa im povzbudenie.

V zásade sa ľubovoľný text dá prenášať ľubovoľným médium. v praxi však médium a text majú k sebe veľmi blízko. Rôzne druhy písma spravidla nevystihujú úplne tie významovo dôležité fonetické informácie, ktoré sú obsiahnuté v ústnom prejave. Písma založené na princípe abecedy spravidla neobsahujú informácie prozodického charakteru (napríklad prízvuk, intonácia, pauza, štylistická redukcia atď.). Spoluhláskové a logografické typy písma obsahujú ešte menej informácií. Parajazykové charakteristiky zvyčajne nie sú zastúpené ani v jednom type písma, hoci ich môže obsahovať text románu, hry atď. Na kompenzáciu sa preto pri písaní uplatňujú paratextové charakteristiky, ktoré sú viazané na priestorové médium, a ktoré teda nie sú použiteľné v ústnom prejave. Navyše, povahu textu výrazne ovplyvňuje typ média a naopak. Medzi extrémnymi príkladmi môžeme uviesť nápis vyrytý do kameňa, ktorý je prácny a drahý, hoci je veľmi trvácny a neprenosný, kým listový papier pre leteckú poštu je lacný, ľahko sa používa a prepravuje, ale je ľahký a krehký. Elektronická komunikácia využívajúca obrazovku video zariadenia (VDU – video display unit) nemusí zanechať vôbec žiaden trvalý výtvar. Aj texty, ktoré už spomínané médiá zvyčajne prenášajú, môžu stať v podobnom vzájomnom protiklade: v jednom prípade ide o starostlivo zostavený jednoduchý text, ktorý uchováva nanajvýš cenné informácie pre budúce generácie a navodzuje pocit úcty voči oslavovanému miestu alebo osobe či ľuďom, pričom v druhom prípade ide o chvatne načmáraný osobný odkaz s aktuálnou, ale pre korešpondentov prchavou dôležitosťou. Takto vzniká mnohoznačnosť v triedení textov a médií, ktorá sa podobá na mnohoznačnosť v triedení typov textov a činností. Knihy, časopisy a noviny sú z hľadiska svojej fyzickej podstaty a vzhľadu rozdielne médiá. z hľadiska povahy a štruktúry obsahu sú to odlišné typy textov. Medzi médium a typom textu je veľmi blízky vzťah a oba sú odvodené od funkcie, ktorú zastávajú.

#### 4.6.2 Medzi médiá patria:

- hlas (*viva voce*);
- telefón, videotelefón, telekonferencia;
- systémy na verejné hlásenia;
- rozhlasové vysielanie;
- televízia;
- filmy;
- počítač (elektronická pošta, CD ROM atď.);
- video pásky, video kazety, video disky;
- audio pásky, audio kazety, audio disky;
- tlač;
- rukopisy atď.

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- ktoré médium učiaci sa bude potrebovať/ktorým bude vybavený/ktoré sa od neho bude vyžadovať, aby zvládol činnosti a) receptívne b) produktívne c) interaktívne d) pri mediácii.

### 4.6.3 Medzi typy textov patria:

*Hovorené texty, napríklad:*

- verejné hlásenia a pokyny;
- verejné prejavy, prednášky, prezentácie, kázne;
- rituály (obrad, formálne bohoslužby);
- zábava (divadelná hra, predstavenie, autorské čítania, piesne);
- športové komentáre (futbalu, kriketu, boxu, konských dostihov atď.);
- vysielanie spravodajstva;
- verejné debaty a diskusie;
- rozhovory a dialógy; telefonické rozhovory;
- pohovory pri uchádzaní sa o zamestnanie.

*Písané texty, napríklad:*

- knihy, beletristické a nebeletristické žánre vrátane literárnych časopisov;
- časopisy;
- noviny;
- návody na použitie (urob si sám, kuchárske knihy atď.);
- učebnice;
- kreslené príbehy, komiksy;
- brožúry a prospekty;
- letáky;
- reklamné materiály;
- verejné značenia a nápisy;
- značenia a nápisy v samoobsluhách, predajniach, v stánkoch na trhovisku;
- obaly a etikety na tovare;
- lístky atď.;
- formuláre a dotazníky;
- slovníky (jednojazyčné výkladové a dvojjazyčné prekladové), tezaury;
- obchodné a úradné listy, faxy;
- osobné listy;
- slohové práce a cvičenia;
- memorandá, správy, články a štúdie;
- poznámky a odkazy atď.;
- databázy (správ, literatúry, všeobecných informácií atď.).

Nasledujúce stupnice sa vytvorili na základe stupníc vyvinutých v rámci švajčiarskych projektov, ktoré sú opísané v prílohe B a poskytujú príklady činností, ktorých výstupom je písaný text vytvorený ako reakcia na ústne alebo písomné vstupné informácie. Iba vyššie úrovne týchto čin-

ností môžu umožniť učiacemu sa splniť požiadavky univerzitného štúdia alebo odbornej prípravy, i keď istá schopnosť zaobchádzať s jednoduchým vstupným textom a vytvoriť písomnú reakciu sa dá dosiahnuť aj na nižších úrovniach stupnice.

<b>ZAPISOVANIE POZNÁMOK (Z PREDNÁŠOK, SEMINÁROV ATĎ.)</b>	
<b>C2</b>	<i>Uvedomuje si vnútorné súvislosti a odkazy obsiahnuté v tom, čo sa hovorí, dokáže si ich zapísať vo forme poznámok a dokáže zapísať aj slová, ktoré hovoriaci skutočne použil.</i>
<b>C1</b>	<i>Dokáže robiť podrobné poznámky počas prednášky na témy vo svojej oblasti záujmu a vo vzťahu k originálu si informácie zaznamenáva tak presne a podrobne, že by ich mohli využiť aj iní.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže porozumieť prehľadne zostavenej prednáške na známu tému a zaznamenávať myšlienky, ktoré pokladá za dôležité, i keď má tendenciu sústrediť sa hlavne na slová, preto mu niektoré informácie unikajú.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže si počas prednášky robiť poznámky dostatočne presné na jeho vlastné neskoršie použitie za predpokladu, že téma je v rámci jeho oblasti záujmu a prejav je jasný a dobre usporiadaný.</i>
	<i>Dokáže si počas jednoduchej prednášky robiť poznámky v podobe hlavných myšlienok za predpokladu, že téma je známa a reč je formulovaná v jednoduchom jazyku a prednášaná so zreteľne artikulovanou spisovnou výslovnosťou.</i>
<b>A2</b>	<i>Deskriptor nie je k dispozícii.</i>
<b>A1</b>	<i>Deskriptor nie je k dispozícii.</i>

<b>SPRACOVANIE TEXTU</b>	
<b>C2</b>	<i>Dokáže zhrnúť informácie z rozličných zdrojov, rekonštruovať argumenty a jazykové prejavy vo forme logickej prezentácie koherentnej s pôvodnými zdrojmi.</i>
<b>C1</b>	<i>Dokáže zhrnúť dlhé a náročné texty.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže zhrnúť širokú škálu faktografických a imaginatívnych textov, pričom komentuje a rozoberá protichodné stanoviská a hlavné témy.</i>
	<i>Dokáže zhrnúť pasáže zo správ, rozhovorov alebo dokumentárnych programov, ktoré obsahujú názory, argumentáciu a diskusiu. Dokáže vystihnúť zápletku a zhrnúť postupnosť udalostí vo filme alebo divadelnej hre.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže zhromaždiť úryvky z niekoľkých informačných zdrojov a zhrnúť ich pre niekoho iného.</i>
	<i>Dokáže jednoduchým spôsobom parafrázovať krátke písomné pasáže a využíva pri tom formulácie a usporiadanie pôvodného textu.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže vybrať a reprodukovat' kľúčové slová a slovné spojenia alebo krátke vety z krátkeho textu v rámci svojej limitovanej kompetencie a skúsenosti.</i>
	<i>Dokáže odpísať krátke texty v tlačenej alebo čitateľnej rukopisnej forme.</i>
<b>A1</b>	<i>Dokáže odpísať jednoduché slová a krátke texty, ak majú štandardný tlačový formát.</i>

Časti 4.6.1 až 4.6.3 sa venujú typom textov a médiám, ktoré ich prenášajú. Záležitosti, ktoré sa často označujú termínom žáner, sa v tomto Rámci objasňujú v časti 5.2.3 Pragmatické kompetencie.

#### 4.6.4 Texty a činnosti

Výstupom procesu tvorby jazyka je text, ktorý sa po vyslovení alebo napísaní stáva výtvorom, ktorý prenáša konkrétne médium a ktorý je nezávislý od svojho tvorca. Text potom funguje ako vstup v procese recepcie jazyka. Písané artefakty sú konkrétne predmety, či už sú vytesané do kameňa, napísané rukou, na písacom stroji alebo počítači. Umožňujú, aby sa komunikácia uskutočnila napriek úplnému oddeleniu tvorca a príjemcu v priestore alebo v čase – čo je vlastnosť, od

ktorej do veľkej miery závisí ľudská spoločnosť. V priamej ústnej interakcii je médium akustické, to znamená, že zvukové vlny, ktoré používa, sú zvyčajne prchavé a nenávratné. V skutočnosti len málokto dokáže presne a detailne zreprodukovať text, ktorý práve predniesol v priebehu rozhovoru. Keď text splnil svoju komunikačnú funkciu, je vymazaný z pamäti – ak v nej vôbec niekedy bol. Avšak vďaka modernej technike sa zvukové vlny dajú nahráť, vyslať alebo uchovať prostredníctvom iného média a neskôr znovu previesť do podoby reči zachytenej pomocou zvukových vln. Takto je možné oddeliť tvorbu a príjemcu v priestore a čase. Okrem toho, nahrávky spontánneho jazykového prejavu a rozhovoru sa môžu prepísať a neskôr pohodlne analyzovať ako texty. Nepochybne existuje úzky vzťah medzi kategóriami navrhnutými na opis jazykových činností a textami, ktoré sú výsledkom takýchto činností. V skutočnosti sa to isté slovo dá použiť v oboch prípadoch: preklad môže označovať akt prekladania rovnako ako vytvorený text; podobne konverzácia, debata alebo rozhovor môžu označovať komunikačnú interakciu medzi účastníkmi alebo aj sled jazykových prejavov, ktoré si vymenili a ktoré vytvárajú text konkrétneho typu, patriaci do príslušného žánru.

Všetky činnosti spojené s produkciou, recepciou, interakciou a mediáciou sa odohrávajú v čase. V prípade ústneho prejavu je spojenie s reálnym časom zrejme tak v prípade činností spojených s hovorením, ako aj v prípade vlastného média. V prípade hovoreného textu musíme brať príslovky pred a po celkom doslova. V prípade písaného textu, ktorý je (s výnimkou textov, ktoré sa počas čítania neprestajne posúvajú ďalej) zvyčajne statickým priestorovo usporiadaným výtvorom, to tak nevyhnutne nemusí byť. Písaný text sa môže počas svojho vytvárania upravovať, môžu sa doň vkladať alebo vymazávať z neho jednotlivé pasáže. Nedá sa rozoznať, v akom poradí boli jednotlivé časti vytvorené, a to aj napriek tomu, že sú prezentované v lineárnom poradí ako reťaz symbolov. Pri recepcii môže čitateľ zrakom sledovať text ľubovoľným smerom, pričom možno sleduje lineárnu postupnosť, ako to zvyčajne robia deti, keď sa učia čítať. Obratní a vyspelí čitatelia majú skôr sklon rýchlo si text prehliadnuť kvôli lokalizácii takých prvkov čítaného textu, ktoré obsahujú podstatnú časť informácií, aby si stanovili jeho celkové významové usporiadanie, a potom sa vrátia a čítajú podrobnejšie (a ak je to potrebné, aj viackrát) také slová, slovné spojenia, súvetia a odseky, ktoré majú osobitný význam pre ich potreby a zámery. Autor alebo editor môže na riadenie tohto procesu použiť aj paratextové charakteristiky (pozri 4.4.5.3) a v skutočnosti plánovať text v súlade s tým, ako sa domnieva, že ho publikum, ktorému je určený, bude čítať. Podobným spôsobom sa hovorený text môže podrobne rozplánovať tak, aby sa javil ako spontánny, pričom však bude zabezpečené, že podstata jazykového prejavu bude účinne vyjadrená aj v rozličných podmienkach, ktoré recepciu ústneho prejavu obmedzujú. Proces a výtvor sú neoddeliteľne spojené.

Pre každý akt jazykovej komunikácie je text kľúčový a je vonkajším, objektívnym spojivom medzi tvorcom a príjemcom, či už komunikujú priamo alebo na diaľku. Náčrty uvedené po nasledujúcom texte zobrazujú vzťah medzi používateľom/učiacim sa, na ktorých sa Rámec sústreďuje, a partnerom/partnermi v komunikácii, činnosťami a textami.

**1. Produkcia.** Používateľ/učiaci sa tvorí ústny alebo písomný text, ktorý prijímajú, často na diaľku, jeden alebo viacerí poslucháči alebo čitatelia, od ktorých sa neočakáva reakcia.

**1.1 Hovorenie**



**1.2 Písanie**



**2. Recepcia.** Používateľ/učiaci sa prijíma text od jedného alebo viacerých hovoriacich alebo pisateľov, často na diaľku a bez vyžadovanej reakcie.

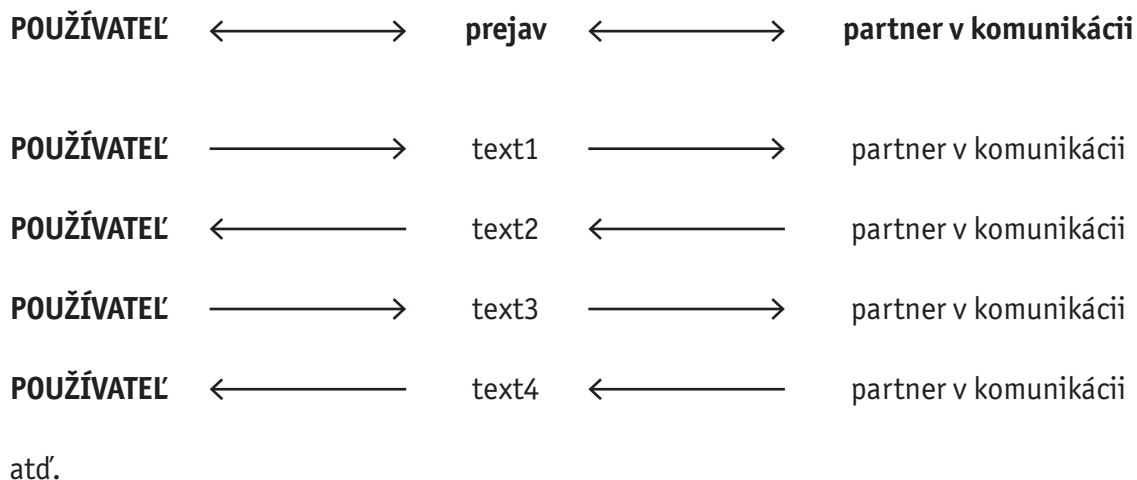
**2.1 Počúvanie**



**2.2 Čítanie**



**3. Interakcia.** Používateľ/učiaci sa vstupuje do priameho dialógu s partnerom v komunikácii. Text dialógu pozostáva z jazykových prejavov vytváraných a prijímaných každou stranou striedavo.



**4. Mediácia** zahŕňa dve činnosti.

**4.1 Preklad.** Používateľ/učiaci sa prijíma text od hovoriaceho alebo pisateľa, ktorý nie je prítomný, a to v jednom jazyku alebo kóde (Jx) a vytvára paralelný text v inom jazyku alebo kóde (Jy), ktorý má prijať iná osoba ako poslucháč alebo čitateľ na diaľku.



**4.2 Tlmočenie.** Používateľ/učiaci sa vystupuje ako sprostredkovateľ v priamej interakcii medzi dvoma partnermi v komunikácii, ktorí nemajú spoločný jazyk alebo kód, prijíma text v jednom jazyku (Jx) a vytvára zodpovedajúci text v inom jazyku (Jy).



partner v komunikácii (Jx) → text (Jx1) → **POUŽÍVATEĽ** → text (Jy1) → partner v komunikácii  
 partner v komunikácii (Jx) ← text (Jx2) ← **POUŽÍVATEĽ** ← text (Jy2) ← partner v komunikácii  
 partner v komunikácii (Jx) → text (Jx3) → **POUŽÍVATEĽ** → text (Jy3) → partner v komunikácii  
*atď.*

Okrem už definovaných činností interakcie a mediácie existuje mnoho ďalších činností, v ktorých sa od používateľa/učiaceho sa vyžaduje, aby reagoval na nejaký podnet vytvorením textu. Textovým podnetom môže byť ústna otázka, súbor písomných inštrukcií (napríklad pokyny v zadaní skúšky), diskurzívny text, a to autentický alebo kompilovaný zo zdrojov atď. alebo nejaká kombinácia týchto textov. Požadovanou reakciou v podobe textu môže byť čokoľvek od jediného slova až po trojhodinový referát. Vstupné aj výstupné texty môžu byť hovorené alebo písané, v materinskom alebo cudzom jazyku (CJ). Vzťah medzi dvoma textami môže, ale nemusí zachovávať význam. v tomto zmysle ak aj nebudeme brať do úvahy úlohu, ktorú vo vyučovaní/učení sa moderných jazykov hrajú činnosti, v ktorých učiaci sa reaguje na podnet v materinskom jazyku textom v materinskom jazyku (často sa to môže vyskytnúť s ohľadom na sociokultúrnu zložku) možno identifikovať 24 rôznych činností.

Na ilustráciu uvedieme nasledujúce príklady (tabuľka 6), v ktorých vstupné informácie aj konečný výstup sú v cieľovom jazyku.

Tabuľka 6: Medzitextové činnosti

Vstupný text		Výstupný text			
<i>Médium</i>	<i>Jazyk</i>	<i>Médium</i>	<i>Jazyk</i>	<i>Zachovávanie významu</i>	<i>Typ činnosti (príklady)</i>
ústne	CJ	ústne	CJ	áno	opakovanie
ústne	CJ	písomné	CJ	áno	diktovanie
ústne	CJ	ústne	CJ	nie	ústne položená otázka/odpoveď
ústne	CJ	písomné	CJ	nie	písomné odpovede na ústne otázky v CJ
písomné	CJ	ústne	CJ	áno	čítanie nahlas
písomné	CJ	písomné	CJ	áno	odpisovanie, prepisovanie
písomné	CJ	ústne	CJ	nie	ústna reakcia na písomnú inštrukciu v CJ
písomné	CJ	písomné	CJ	nie	písomná odpoveď na písomnú inštrukciu v CJ

I keď takéto medzitextové činnosti majú svoje stabilné miesto v každodennom používaní jazyka, mimoriadne časté sú vo vyučovaní/učení sa jazyka a testovaní. Mechanickejšie činnosti, ktoré zachovávajú svoj význam (opakovanie, diktovanie, čítanie nahlas, fonetický prepis), sú v súčasnosti v nemilosti vo vyučovaní jazyka zameranom na komunikáciu preto, že sa pokladajú za neprirodzené a ich spätný nepriaznivý vplyv sa do veľkej miery pokladá za nežiaduci. Ich použitie ako prostriedok testovania možno odôvodniť technickými príčinami, pretože ich uskutočnenie závisí od schopnosti využiť jazykové kompetencie na zredukovanie informačného obsahu textu. v každom prípade praktické overenie účinnosti všetkých možných kombinácií kategórií v taxonomických tabuľkách je výhodné nielen preto, že umožňuje, aby skúsenosti boli príslušne utriedené, ale aj preto, že odhaľuje medzery a naznačuje nové možnosti.



## 5 Kompetencie používateľa/učiaceho sa

Používatelia jazyka a učiaci sa jazyk využívajú mnoho kompetencií, ktoré získali vďaka svojim predchádzajúcim skúsenostiam a ktoré môžu aktivovať tak, aby mohli plniť vzdelávacie úlohy a aktivity v komunikačných situáciách, v ktorých sa nachádzajú. Účasť v komunikačných situáciách (samozrejme, vrátane tých situácií, ktoré sú vytvorené špeciálne s cieľom rozvoja učenia sa jazyka) má zase za následok ďalší rozvoj kompetencií učiacich sa tak z hľadiska ich krátkodobého, ako aj dlhodobého využívania.

Všetky ľudské kompetencie takým či onakým spôsobom prispievajú k rozvoju komunikačnej schopnosti používateľa jazyka a môžu sa považovať za aspekty komunikačnej kompetencie. Je však vhodné rozlišovať medzi kompetenciami, ktoré s jazykom súvisia voľnejšie, a presnejšie vymedzenými jazykovými kompetenciami.

### 5.1 Všeobecné kompetencie

#### 5.1.1 Deklaratívne vedomosti (*savoir*)

##### 5.1.1.1 Všeobecný rozhľad

Dospelí jednotlivci majú vysoko vyvinutý a precízne štruktúrovaný model sveta a jeho fungovania, ktorý je úzko prepojený so slovnou zásobou a gramatickou štruktúrou ich materinského jazyka. Obidva tieto aspekty sa dokonca vyvíjajú vo vzájomnom vzťahu. Otázkou Čo je to? je možné opýtať sa na pomenovanie novo spozorovaného úkazu alebo na význam (referenčný) nového slovného pomenovania. Základné črty tohto modelu sa plne vyvinú už v ranom veku, no ich vývoj pokračuje pod vplyvom vzdelania, výchovy a skúseností získaných aj v období puberty, ba počas celého života dospelého človeka. Komunikácia závisí od zhody modelu sveta s modelom jazyka, ktorý si účastníci komunikácie osvojili. Jedným z cieľov vedeckého úsilia je odhaliť štruktúru a princípy fungovania vesmíru a vytvoriť štandardizovanú terminológiu slúžiacu na ich opisovanie a pomenovanie. Bežný jazyk sa vyvinul organickejšim spôsobom a vzťahy medzi kategóriami formy a významu sa medzi jednotlivými jazykmi mierne líšia, aj keď iba v úzkych medziach presne určených povahou samotnej skutočnosti. Divergencia je výraznejšia v spoločenskej sfére ako vo vzťahu k fyzickému prostrediu, no aj tu jazyky rozlišujú medzi prírodnými úkazmi v závislosti od ich významu pre život spoločenstva. Vo vyučovaní cudzieho jazyka sa často zdá, že učiaci sa si už s týmto cieľom osvojili dostatočné vedomosti o svete. V žiadnom prípade to však nebýva pravidlom (pozri 2.1.1).

Všeobecný rozhľad (odvodený či už zo skúseností, výchovy a vzdelania, alebo získaný z informačných zdrojov atď.) zahŕňa:

- rôzne miesta, inštitúcie a organizácie, osoby, predmety, udalosti, procesy a operácie v rámci rôznych oblastí používania jazyka, ako sú doložené príkladmi v tabuľke 5 (4.1.2). Pre učiaceho sa, ktorý si osvojuje určitý jazyk, sú osobitne dôležité faktografické vedomosti týkajúce sa krajiny či krajín, v ktorých sa tento jazyk používa, ako napríklad ich hlavné geografické, prírodné, demografické, ekonomické a politické charakteristiky.

- skupiny jednotiek (konkrétne/abstraktné, živé/neživé atď.) a ich vlastnosti a vzťahy (časopriestorové, asociatívne, analytické, logické, príčinnno-dôsledkové atď.) sú vysvetlené napríklad v časti *Threshold Level 1990* v kapitole 6.

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- aké vedomosti o okolitom svete sa u učiaceho sa budú predpokladať a od neho vyžadovať;
- aké nové vedomosti o svete, hlavne v súvislosti s krajinou, v ktorej sa daným jazykom hovorí, bude učiaci sa potrebovať/budú mu poskytnuté/získa počas osvojovania si jazyka.

### 5.1.1.2 Sociokultúrne vedomosti

Presnejšie povedané, vedomosti týkajúce sa spoločnosti a kultúry spoločenstva či spoločností, v ktorých sa jazyk používa, sú jedným z aspektov vedomostí o svete. Pre učiaceho sa, ktorý si osvojuje jazyk, je však osobitne dôležité, aby im venoval zvláštnu pozornosť, keďže na rozdiel od mnohých iných typov vedomostí tieto poväčšine netvoria súčasť doterajších skúseností učiaceho sa, a preto ich môžu zdeformovať stereotypy.

Rysy, ktoré výrazne charakterizujú určitú európsku spoločnosť a jej kultúru, sa môžu vzťahovať napríklad na:

#### 1. Každodenný život, napríklad:

- jedlá a nápoje, čas na jednotlivé denné jedlá a pravidlá stolovania;
- štátne sviatky;
- pracovný čas a zvyčajný pracovný režim;
- trávenie voľného času (záľuby, šport, záujem o literatúru, médiá).

#### 2. Životné podmienky, napríklad:

- životná úroveň (s prihliadnutím na regionálne, triedne a etnické osobitosti);
- podmienky bývania;
- systém sociálnej starostlivosti.

#### 3. Medziludské vzťahy (vrátane vzťahov týkajúcich sa moci a solidarity), napríklad s ohľadom na:

- triednu štruktúru spoločnosti a vzťahy medzi jej triedami;
- vzťahy medzi pohlaviami (rozdiely, intimita);
- štruktúru rodiny a príbuzenské vzťahy;
- vzťahy medzi generáciami;
- vzťahy na pracovisku;
- vzťahy medzi verejnosťou a políciou, úradníkmi atď.;
- vzťahy medzi rasami a spoločenstvami;
- vzťahy medzi politickými a náboženskými zoskupeniami.

4. *Hodnoty, presvedčenia a postoje* vo vzťahu k takým faktorom, akými sú:

- spoločenská trieda;
- pracovné zoskupenie (akademická skupina, manažment, verejné služby, kvalifikovaná a manuálna pracovná sila);
- majetok (pochádzajúci z príjmov alebo z dedičstva);
- regionálne kultúry;
- bezpečnosť;
- inštitúcie;
- tradície a spoločenské zmeny;
- dejiny, obzvlášť významné historické osobnosti a udalosti;
- menšiny (etnické, náboženské);
- národná identita;
- cudzie krajiny, štáty, ľudia;
- politika;
- umenie (hudba, výtvarné umenie, literatúra, divadlo, populárna hudba a piesne);
- náboženstvo;
- humor.

5. *Reč tela* (pozri časť 4.4.5). Znalosti konvencií, ktorými sa toto správanie riadi, tvoria súčasť sociokultúrnej kompetencie používateľa jazyka/učiaceho sa jazyk.

6. *Spoločenské konvencie* týkajúce sa napríklad prejavov i prijímania pohostinnosti, akými sú:

- dochvilnosť;
- darčeky;
- oblečenie;
- občerstvenie, nápoje, jedlá;
- pravidlá správania, konverzačné konvencie a tabu;
- dĺžka pobytu;
- lúčenie.

7. *Rituálne správanie* v oblastiach, akými sú:

- dodržiavanie náboženských zvyklostí a obradov;
- narodenie, manželstvo, smrť;
- správanie sa poslucháčov a divákov v priebehu verejných vystúpení a obradov;
- oslavy, festivaly, tanečné zábavy, diskotéky atď.

### 5.1.1.3 Medzikultúrne povedomie

Poznanie, uvedomovanie si a pochopenie vzťahu (spoločných črt a výrazných rozdielov) medzi „východiskovým svetom“ a „svetom cieľového spoločenstva“ vyúsťuje do získania medzikultúrneho povedomia. Je však potrebné poznamenať, že medzikultúrne povedomie zahŕňa uvedomovanie si regionálnej a spoločenskej rôznorodosti oboch svetov. Toto povedomie sa ďalej obohacuje o uvedomovanie si takého spektra kultúr, ktoré presahujú rámec kultúr spätých s materinským a cieľovým jazykom učiaceho sa. Toto širšie povedomie pomáha učiacemu sa začleňovať oba tieto

svety do jedného kontextu. Okrem objektívnych vedomostí zahŕňa medzikultúrne povedomie uvedomovanie si toho, ako každé spoločenstvo pôsobí na ostatné spoločenstvá a ako ho ostatné spoločenstvá vnímajú, čo býva často vo forme národných stereotypov.

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- aké predošlé sociokultúrne skúsenosti a vedomosti sa u učiaceho predpokladajú alebo sa od neho vyžadujú;
- aké nové skúsenosti a vedomosti o spoločenskom živote svojho ako aj cieľového spoločenstva bude učiaci sa potrebovať osvojiť si na to, aby splnil požiadavky kladené na komunikáciu v cudzom jazyku;
- aký stupeň uvedomovania si vzťahu medzi domácou a cieľovou kultúrou bude pre učiaceho sa potrebný na rozvíjanie primeranej medzikultúrnej kompetencie.

## 5.1.2 Zručnosti a praktické schopnosti (*savoir-faire*)

### 5.1.2.1 Praktické zručnosti a praktické schopnosti (*know-how*)

Praktické zručnosti a praktické schopnosti zahŕňajú:

- *Spoločenské schopnosti*: schopnosť správať sa v súlade s typmi konvencií stanovenými v časti 5.1.1.2 a dodržiavať predpísané normy tak, ako sa to očakáva od človeka, najmä od cudzinca, ktorý nepozná pomery.
- *Každodenné zručnosti*: schopnosť účelne vykonávať bežné činnosti každodenného života (kúpeľ, obliekanie, chôdza, varenie, stravovanie atď.); údržba a opravy zariadenia domácnosti atď.
- *Odborné a profesijné zručnosti*: schopnosť vykonávať špecifické činnosti (mentálne aj fyzické) potrebné pri výkone povinností spojených so zamestnaním alebo prácou „na voľnej nohe“.
- *Zručnosti na aktívne využívanie voľného času*: schopnosť efektívne vykonávať činnosti potrebné pri trávení voľného času, napríklad:
  - umelecké činnosti (maľovanie, sochárstvo, hranie na hudobný nástroj atď.);
  - ručné a remeselné práce (pletanie, vyšívanie, tkáčstvo, košíkárstvo, stolárstvo atď.);
  - šport (kolektívne hry, atletika, kondičný beh, horolezectvo, plávanie atď.);
  - záľuby (fotografovanie, záhradkárstvo atď.).

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- aké praktické zručnosti a schopnosti budú pre učiaceho sa potrebné/budú sa od neho vyžadovať, aby efektívne komunikoval v danej oblasti.

### 5.1.2.2 Medzikultúrne spôsobilosti a praktické schopnosti (know-how)

Medzikultúrne spôsobilosti a praktické schopnosti zahŕňajú:

- schopnosť dať do vzájomnej súvislosti východiskovú a cieľovú kultúru;
- vnímavosť voči kultúre a schopnosť identifikovať a používať rozličné stratégie, ktoré sú potrebné na kontakt s nositeľmi iných kultúr;
- schopnosť potrebnú na plnenie úlohy kultúrneho sprostredkovateľa medzi vlastnou a cudzou kultúrou a schopnosť efektívne riešiť nedorozumenia a konflikty medzikultúrneho charakteru;
- schopnosť prekonať stereotypné vzťahy.

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- aké úlohy a funkcie kultúrneho sprostredkovania bude učiaci sa potrebovať, akými by mal byť vybavený a splnenie akých úloh sa bude od neho očakávať;
- ktoré črty domácej a cieľovej kultúry bude učiaci sa potrebovať; ktoré črty bude schopný a povinný rozlišovať;
- aké podmienky treba pre učiaceho sa vytvoriť, aby zažíval cieľovú kultúru;
- aké možnosti bude mať učiaci sa na vykonávanie svojej úlohy kultúrneho sprostredkovateľa.

### 5.1.3 „Existenčná“ kompetencia (savoir-être)

Komunikačná činnosť používateľov jazyka/učiacich sa jazyk je ovplyvnená nielen ich vedomosťami, porozumením, spôsobilosťami a zručnosťami, ale aj svojráznymi črtami, ktoré sú spojené s ich neopakovateľnými osobnosťami a ktoré sú charakterizované určitými vzťahmi, rôznymi typmi motivácie, hodnotami, presvedčením, kognitívnymi štýlmi a osobnostnými typmi, ktoré prispievajú k ich osobnej identite. Patria medzi ne:

1. *postoje*, ktoré u používateľa jazyka/učiaceho sa jazyk určujú jeho mieru:

- otvorenosti voči novým skúsenostiam, iným osobám a myšlienkam, ľuďom, spoločnostiam a kultúram a záujmu o ne,
- ochoty relativizovať svoje vlastné kultúrne názory a rebríček kultúrnych hodnôt svojej vlastnej kultúry,
- ochoty a schopnosti udržať si odstup od konvenčných postojov voči kultúrnym odlišnostiam;

2. *motivácia*:

- vnútorná/vonkajšia,
- inštrumentálna/integračná,
- hnacia sila komunikácie, potreba človeka komunikovať;

3. *hodnoty*, napríklad etické a morálne;
4. *presvedčenia*, napríklad náboženské, ideologické, filozofické;
5. *kognitívne štýly*, napríklad,
  - konvergentné/divergentné,
  - holistické/analytické/syntetické;
6. *osobnostné faktory*, napríklad:
  - zhovorčivosť/málovravnosť,
  - iniciatívnosť/plachosť,
  - optimizmus/pesimizmus,
  - introvertnosť/extrovertnosť,
  - proaktivita/reaktivita,
  - sklon k sebaobviňovaniu/sklon prikladať vinu iným ľuďom alebo vonkajším okolnostiam/pocit beztretnosti (vina),
  - (ne)prítomnosť pocitov strachu alebo rozpačitosti,
  - strnulosť/flexibilita,
  - otvorenosť/nepriístupnosť voči novým myšlienkam,
  - spontánnosť/sebakontrola,
  - inteligencia,
  - úzkostlivá starostlivosť/nezáujem,
  - schopnosť učiť sa naspamäť,
  - usilovnosť/lenivosť,
  - ambicióznosť/nedostatočná ambicióznosť,
  - (nedostatočné) sebauvedomenie,
  - (nedostatočná) sebadôvera,
  - (nedostatočné) sebavedomie,
  - (nedostatočná) sebaúcta.

Vzťahy a črty osobnosti do veľkej miery ovplyvňujú nielen rolu používateľov jazyka/učiacich sa jazyk v komunikačných aktoch, ale aj ich schopnosť učiť sa. Rozvíjanie „interkultúrnej osobnosti“, ktoré obsahuje rozvíjanie vzťahov a uvedomelosti, pokladajú mnohí za osobitne dôležitý cieľ vzdelávania. V etike a pedagogike sa uvažuje o tom:

- do akej miery sa rozvoj osobnosti dá pokladať za explicitný cieľ vzdelávania;
- do akej miery je možné zladiť kultúrny relativizmus s etickou a morálnou integritou;
- ktoré črty osobnosti uľahčujú alebo, naopak, sťažujú učenie sa cudzieho jazyka a jeho osvojovanie;
- do akej miery je možné pomáhať učiacemu sa jazyk, aby vedel využívať svoje prednosti a prekonávať svoje slabosti;
- do akej miery je možné zladiť rôznorodosť osobností s obmedzujúcimi požiadavkami, ktorým sa podrobujú a ktoré nastoľujú vzdelávacie systémy.

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- či bude učiaci sa potrebovať rozvíjať a prejavovať určité osobné vlastnosti, a ak áno, ktoré vlastnosti to sú;
- či sa budú brať do úvahy povahové vlastnosti študenta v podmienkach učenia sa jazyka, jazykového vyučovania a hodnotenia, a ak áno, ako sa budú brať do úvahy.

#### **5.1.4 Schopnosť učiť sa (savoir-apprendre)**

V širšom zmysle tohto slova je savoir-apprendre schopnosť pozorovať nové skúsenosti a podieľať sa na nich, ako aj schopnosť začleniť nové vedomosti do rámca už existujúcich vedomostí, ktoré sa môžu v prípade potreby zmeniť. Schopnosti osvojovať si jazyk sa rozvíjajú v procese získavania skúseností s učením sa a umožňujú učiacemu sa efektívnejšie a samostatnejšie riešiť nové, jazykovo náročnejšie vzdelávacie úlohy, aby bol schopný rozpoznávať existujúce možnosti a lepšie využívať núkajúce sa možnosti. Schopnosť učiť sa je zložená z viacerých komponentov, akými sú napríklad:

- jazykový cit a komunikačné povedomie;
- všeobecné fonetické spôsobilosti;
- schopnosť študovať;
- schopnosť používať heuristické metódy.

##### **5.1.4.1 Jazykový cit a komunikačné povedomie**

Cit pre jazyk a jazykový úzus zahŕňajú vedomosti a pochopenie princípov, ktorými sa riadi fungovanie a používanie jazykov, umožňujú, aby nová skúsenosť bola začlenená do usporiadaného systému a ponímaná ako jeho obohatenie. Preto je možné si ľahšie osvojovať a využívať novo začlenenú jazykovú skutočnosť, a nie ju negovať ako domnelé ohrozenie jazykového systému, ktorý si učiaci sa doteraz vytvoril a o ktorom sa predpokladá, že je normálny a prirodzený.

##### **5.1.4.2 Všeobecné fonetické spôsobilosti**

Mnohí dospelí a zrelí učiaci sa zisťujú, že ich schopnosť osvojovať si výslovnosť v ďalšom cudzom jazyku je uľahčená ich:

- schopnosťou odlišovať a produkovať neznáme zvuky a neznáme prozodické zoskupenia;
- schopnosťou vnímať a spájať do reťazcov neznáme rady hlások;
- schopnosťou v role počúvajúceho rozložiť (t. j. rozdeliť na dištinkatívne a významné prvky) súvislý prúd zvuku na zmysluplne štruktúrované reťazce fonologických jednotiek;
- pochopením/zvládnutím procesu správneho vnímania a produkcie zvukov, ktoré sa dajú aplikovať na učenie sa nového jazyka.

Tieto všeobecné fonetické spôsobilosti sa odlišujú od schopnosti artikulovať určitý jazyk.

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- či a aké kroky sa robia na rozvíjanie jazykového a komunikačného povedomia učiaceho sa;
- aký potenciál sluchového rozlišovania a artikulovania bude uciaci sa potrebovať/aký sa od neho bude očakávať/aký sa od neho bude vyžadovať.

### 5.1.4.3 Schopnosť študovať

Schopnosť študovať zahŕňa:

- schopnosť efektívne využívať príležitosti na osvojovanie si cudzieho jazyka, ktoré sa vytvárajú určitými situáciami v rámci výučby, napríklad;
- udržať pozornosť pri prijímaní poskytovaných informácií;
- pochopiť zámer zadanej úlohy;
- efektívne spolupracovať vo dvojiciach i v pracovných skupinách;
- aktívne a často využívať doteraz osvojený jazyk;
- schopnosť využívať dostupné materiály pri samostatnom štúdiu;
- schopnosť organizovať a využívať materiály pri autoregulovanom učení sa;
- schopnosť učiť sa efektívne (jazykovo aj sociokultúrne) z priameho pozorovania aj z účasti na komunikačných aktoch kultivovaním percepčných, analytických a heuristických schopností;
- uvedomovanie si vlastných silných i slabých stránok pri učení sa;
- schopnosť identifikovať vlastné potreby a stanoviť si vlastné ciele;
- schopnosť vytvoriť si vlastné stratégie a postupy pri dosahovaní týchto cieľov v súlade s osobnými vlastnosťami a možnosťami.

### 5.1.4.4 Schopnosť používať heuristické metódy

Schopnosť používať heuristické metódy zahŕňa:

- schopnosť učiaceho sa prijať novú skúsenosť (nový jazyk, nových ľudí, nové spôsoby správania sa atď.) a schopnosť využívať ďalšie kompetencie (napríklad pozorovaním, pochopením dôležitosti pozorovaného, analýzou, interferenciou, memorovaním atď.) v konkrétnych situáciách učenia sa;
- schopnosť učiaceho sa (hlavne pri využívaní príručných materiálov v danom cieľovom jazyku) hľadať, pochopiť a v prípade potreby odovzdať nové informácie;
- schopnosť učiaceho sa využívať nové technológie (napríklad vyhľadávať nové informácie v databázach, hypertextoch atď.).

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- aké schopnosti študovať by mali uciaci sa používať a rozvíjať a aké môžu používať a rozvíjať;
- aké heuristické metódy by uciaci sa mali využívať a rozvíjať;
- aké podmienky sú vytvorené na to, aby sa uciaci sa v čoraz väčšej miere stávali samostatnejšími v učení sa jazyka a jeho používaní.



## 5.2 Komunikačné jazykové kompetencie

Používatelia jazyka/učiaci sa jazyk využívajú na realizáciu komunikačných zámerov svojej všeobecnej schopnosti, ktoré sme už charakterizovali v predchádzajúcom texte, spolu so špecifickejšie jazykovo zameranými komunikačnými kompetenciami. Komunikačná kompetencia sa v užšom zmysle slova skladá z nasledujúcich častí:

- jazykové kompetencie;
- sociolingválna kompetencia;
- pragmatické kompetencie.

### 5.2.1 Jazykové kompetencie

Doteraz ešte nebol vytvorený vyčerpávajúci opis žiadneho jazyka ako formálneho systému slúžiaceho na vyjadrovanie významu. Jazykové systémy sú nesmierne zložité a jazyk veľkej, diverzifikovanej a rozvinutej spoločnosti dokonale neovláda ani jeden z jeho používateľov. Nie je to ani možné, keďže každý jazyk sa neustále vyvíja v súlade s naliehavými potrebami, ktoré vyplývajú z jeho používania v komunikácii. Väčšina jednonárodných štátov sa pokúšala vytvoriť štandardnú formu jazyka, nikdy sa im však nepodarilo vypracovať ju do najmenších podrobností. Na jej prezentáciu sa použil model lingvistického opisu jazyka, ktorý sa stále využíva pri výučbe ustáleného korpusu literárnych diel, pričom ten slúži ako pomôcka pri štúdiu dávno mŕtvych klasických jazykov. Tento „tradičný“ model však už pred vyše sto rokmi odmietla väčšina jazykovedcov, ktorí tvrdia, že jazyky by sa mali opisovať v podobe, v akej sa používajú, nie v podobe, ktorú ustanovila nejaká inštitúcia, a že tradičný model, ktorý bol pôvodne vytvorený na to, aby opísal určité konkrétne jazyky, sa nehodí na opis jazykových systémov s úplne odlišnou štruktúrou. Nielenže žiaden z návrhov alternatívnych modelov nezískal všeobecné uznanie, ale bola úplne zavrhnutá aj možnosť aplikácie jedného univerzálneho modelu na opis všetkých jazykov. Súčasný výskum v oblasti jazykových univerzálií doteraz nepriniesol také výsledky, ktoré by bolo možné použiť tak, aby priamo uľahčili proces osvojovania si jazyka, jeho výučby a hodnotenia. Väčšina deskriptívnych lingvistov je v súčasnosti ochotná kodifikovať prax uvádzajúcu do vzťahu formu a význam a používa terminológiu, rozchádzajúcu sa s tradičnou praxou iba v nevyhnutných prípadoch, v ktorých je potrebné vyrovnávať sa s javmi, ktoré nie sú súčasťou tradičných modelov opisu. Snahou tohto prístupu, aplikovaného v časti 4.2, je identifikovať a klasifikovať hlavné prvky jazykovej kompetencie, ktoré sú definované ako znalosť formálnych prostriedkov, na základe ktorých je možné zostaviť a sformulovať dobre vytvorené a zmysluplné jazykové prejavy, a ako schopnosť využívať tieto prostriedky. Ambíciou nasledujúceho modelu je ponúknuť iba niektoré parametre a kategórie, ktoré môžu byť užitočné pri opise jazykového obsahu či ako podnet na zamyslenie. Tí učitelia z praxe, ktorí by radšej uprednostnili iný vzťahový kontext, majú pri jeho výbere voľnú ruku, podobne ako aj v ostatných tu rozoberaných prípadoch, no potom by mali špecifikovať teóriu, tradíciu alebo prax, ktorou sa riadia. Tu rozlišujeme:

- 5.2.1.1 lexikálnu kompetenciu,
- 5.2.1.2 gramatickú kompetenciu,
- 5.2.1.3 sémantickú kompetenciu,
- 5.2.1.4 fonologickú kompetenciu,

- 5.2.1.5 ortografickú kompetenciu,  
5.2.1.6 ortoepickú kompetenciu.

Pokrok v rozvoji schopnosti učiaceho sa využívať jazykové prostriedky sa dá vyjadriť vo forme stupnic a v tejto forme ho prezentujeme v ďalšom texte.

ROZSAH ZNALOSTÍ JAZYKA – VŠEOBECNÁ STUPNICA	
<b>C2</b>	Zrozumiteľne a spoľahlivo ovláda široký repertoár jazykových prostriedkov a dokáže presne formulovať myšlienky, zdôrazniť podstatné, odlišiť a eliminovať nejasnosti a mnohznačnosti bez toho, aby obmedzil, čo chce povedať.
<b>C1</b>	Dokáže zvoliť vhodnú formuláciu z rozsiahlych možností jazyka na to, aby sa jasne vyjadril, a nemusel obmedzovať to, čo chce povedať.
<b>B2</b>	Dokáže sa vyjadriť jasne a bez zjavných známkov nutnosti obmedzovať to, čo chce povedať.
	Ovláda jazyk v dostatočnom rozsahu na to, aby mohol podať jasný opis, vyjadrovať názory a argumentovať bez nápadného hľadania slov, pričom používa niektoré zložité typy podradovacích súvetí.
<b>B1</b>	Ovláda jazyk v dostatočnom rozsahu na to, aby mohol opísať nepredvídateľné situácie, vysvetliť hlavné body, myšlienky či problémy so značnou dávkou precíznosti a vyjadrovať myšlienky, ktoré sa týkajú abstraktných a kultúrnych tém, ako napríklad hudby a filmov.
	Ovláda jazyk dostatočne na to, aby sa dohodovil a aby sa vyjadroval s používaním dostačujúcej slovnej zásoby len s určitou mierou váhania a opisných jazykových prostriedkov na také témy, akými sú rodina, záľuby a záujmy, práca, cestovanie a aktuálne udalosti, no obmedzená slovná zásoba spôsobuje opakovanie a príležitostné ťažkosti s formuláciou.
<b>A2</b>	Ovláda jazyk v základnom rozsahu, čo mu umožňuje opisovať každodenné situácie predvídateľného obsahu, i keď vo všeobecnosti je nútený obmedziť obsah jazykového prejavu a hľadať slová.
	Dokáže používať bežné slovné spojenia týkajúce sa uspokojovania jednoduchých potrieb obmedzeného charakteru: osobných údajov, každodenných zvyklostí, požiadaviek a potrieb, žiadostí o informácie. Dokáže používať základné vetné modely a komunikovať prostredníctvom naučených slovných spojení a skupín niekoľkých slov a výrazov o témach týkajúcich sa vlastnej osoby a iných ľudí, ich činností, miest a vecí, ktoré vlastní, atď. Používa obmedzený repertoár naučených krátkych slovných spojení, pokrývajúcich predvídateľné, základné jazykové situácie; v zriedkavejších situáciách nastávajú časté zlyhania a nedorozumenia.
<b>A1</b>	Používa iba základný rozsah jednoduchých výrazov týkajúcich sa osobných údajov a potrieb konkrétneho typu.

**5.2.1.1 Lexikálna kompetencia**, t. j. znalosti slovnej zásoby daného jazyka a schopnosť používať ich, sa skladá z lexikálnych jednotiek a gramatických prvkov.

**Lexikálne jednotky** obsahujú:

- a) *Ustálené výrazy*, pozostávajúce z niekoľkých slov, ktoré sa používajú a osvojujú ako jeden celok. Medzi ustálené výrazy patria:
- *Ustálené vetné spojenia*, ku ktorým patria priame vyjadrovanie jazykových funkcií (pozri 5.2.3.2), ako sú pozdravy, napríklad: „*How do you do?*, *Good morning!*“/„*Bonjour! Comment ça va ?*“ atď; príslovia atď. (pozri 5.2.2.3);
  - *prežívajúce archaizmy*, napríklad „*Be off with you!*“/„*Aller à vau l'eau!*“
  - *Idiomatické slovné spojenia*, ktoré sú často:
  - sémanticky nepriehľadné, strnulé metafory, napríklad:
  - „*He kicked the bucket.*“ „*Il a cassé sa pipe.*“ (t. j. zomrel);
  - „*It's a long shot.*“ (= úspech je nepravdepodobný);
  - „*He drove hell for leather.*“ (t. j. riadil auto veľmi rýchlo);
  - zosilňovacie častice (intenzifikátory). Ich použitie je často kontextovo a štylisticky obmedzené, napríklad „*as white as snow*“/„*blanc comme neige*“ (= biely ako sneh, žiarivo

čistý) v porovnaní s „*as white as a sheet*“/„*blanc comme un linceul*“ (= bledý ako stena, ako krieda).

- *Ustálené vetné rámce*, osvojované a používané ako neanalyzované celky, do ktorých sa vsúvajú slová alebo slovné spojenia na vytvorenie zmysluplných viet, napríklad „*Please may I have...*“/„*Pouvez-vous me passer...*“ [Môžete mi prosím (po)dať...].
- *Ostatné ustálené slovné spojenia*, ako napríklad:  
frázové slovesá, napríklad *to put up with, to make do (with)/faire avec, prendre sur soi*;  
zložené predložky, napríklad *in front of/au fur et à mesure*.
- *Ustálené slovné spojenia (kolokácie)*, pozostávajúce zo slov, ktoré sa pravidelne používajú spolu, napríklad *to make a speech/mistake/faire un discours*.

b) *Jednoslovné výrazy*. Konkrétny jednoslovný výraz môže mať niekoľko odlišných významov (polysémia), napríklad *tank*, nádrž na kvapalinu alebo bojové vozidlo s výzbrojou. Medzi jednoslovné formy patria (najmä v angličtine) základné slovné druhy: podstatné mená, slovesá, prídavné mená, príslovky, i keď tie môžu obsahovať uzatvorené lexikálne celky (napríklad *dni v týždni, mesiace v roku, hmotnosti, váhy a miery* atď.). Iné lexikálne celky môžu byť vytvorené na gramatické a sémantické účely (pozri ďalej).

**Gramatické prvky** patria k uzatvoreným slovným druhom, nepatria teda k základným, napríklad (v angličtine):

členy	(a, the)
kvantifikátory	(some, all, many atď.)
ukazovacie zámená	(this, that, these, those)
osobné zámená	(I, we, he, she, it, they, me, you atď.)
opytovacie a vzťažné zámená	(who, what, which, where, how atď.)
privlastňovacie zámená	(my, your, his, her, its atď.)
predložky	(in, at, by, with, of atď.)
pomocné slovesá	(be, do, have, modálne slovesá)
spojky	(and, but, if, although)
častice	(napríklad v nemčine: <i>jawohl, aber doch</i> atď.)

Nasledujú modelové stupnice pre celý rozsah znalostí slovnej zásoby a schopností tieto vedomosti úspešne používať.

ROZSAH SLOVNEJ ZÁSObY	
<b>C2</b>	<i>Dobre ovláda veľmi široký lexikálny repertoár vrátane idiomatických a hovorových výrazov; uvedomuje si konotačné úrovne významu.</i>
<b>C1</b>	<i>Dobre ovláda široký lexikálny repertoár, ktorý mu umožňuje pohotovo sa vysporiadať s chýbajúcou slovnou zásobou pomocou opisov; zriedkavo hľadá vhodnejšie výrazy alebo uplatňuje stratégie vyhýbania sa. Dobre ovláda idiomatické a hovorové výrazy.</i>
<b>B2</b>	<i>Má dobrú slovnú zásobu pre záležitosti spojené s jeho odbornosťou a najvšeobecnejšími témami. Dokáže variovať formuláciu, aby sa vyhol častému opakovaniu, ale lexikálne nedostatky v slovnej zásobe môžu ešte stále spôsobovať váhanie a opisné vyjadrovanie.</i>
<b>B1</b>	<i>Má dostatočnú slovnú zásobu na to, aby sa vyjadril pomocou určitých opisov na väčšinu tém, ktoré sa vzťahujú na každodenný život, akými sú rodina, záľuby, záujmy, práca, cestovanie a aktuálne udalosti.</i>
<b>A2</b>	<i>Má dostatočnú slovnú zásobu na to, aby si dokázal poradiť v každodennom konaní, ktoré sa týka známych situácií a tém.</i>
	<i>Má dostatočnú slovnú zásobu na vyjadrenie základných komunikačných potrieb. Má dostatočnú slovnú zásobu na to, aby naplnil svoje najzákladnejšie jazykové potreby.</i>
<b>A1</b>	<i>Má základný repertoár slovnej zásoby izolovaných slov a slovných spojení vzťahujúcich sa na dané konkrétne situácie.</i>

OVLÁDANIE SLOVNEJ ZÁSObY	
<b>C2</b>	<i>Dôsledne a správne používa slovnú zásobu.</i>
<b>C1</b>	<i>Badáť príležitostne menšie prehrešky voči gramatike a vetnej skladbe, ale bez významných chýb v slovnej zásobe.</i>
<b>B2</b>	<i>Jeho lexikálna presnosť je všeobecne vysoká, hoci príležitostne slová zamieňa a nesprávne volí bez toho, aby sa tým sťažovala komunikácia.</i>
<b>B1</b>	<i>Prejavuje dobré ovládanie základnej slovnej zásoby, ale ešte stále sa dopúšťa závažnejších omylov pri vyjadrovaní zložitejších myšlienok, alebo keď má rozprávať na neznáme témy a o neznámych situáciách.</i>
<b>A2</b>	<i>Ovláda obmedzený repertoár slovnej zásoby, ktorá sa vzťahuje na konkrétne každodenné potreby.</i>
<b>A1</b>	<i>Deskriptor nie je k dispozícii.</i>

Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:

- ktoré lexikálne jednotky (ustálené spojenia a jednoslovné výrazy) učitelia sa bude potrebovať/ktorými bude vybavený/ktoré sa od neho budú vyžadovať na to, aby ich rozpoznal alebo aj použil;
- ako sa tieto lexikálne jednotky vyberajú a usporadúvajú.

### 5.2.1.2 Gramatická kompetencia

Gramatickú kompetenciu možno definovať ako poznanie gramatických prostriedkov daného jazyka a schopnosť tieto prostriedky využívať.

Z formálneho hľadiska môžeme gramatiku jazyka pokladať za súbor princípov, ktorými sa riadi organizovanie jednotlivých prvkov do gramaticky správne štruktúrovaných a zmysluplných reťazcov (viet). Gramatická kompetencia je schopnosť porozumieť významu a vyjadriť ho produkciou a rozpoznaním dobre vytvorených slovných spojení a viet v súlade s týmito princípmi (v protiklade k memorovaniu a ich reprodukovaniu ako ustálených formulácií). Gramatika každého jazyka je v tomto ohľade veľmi zložitá a doteraz odoláva konečnej a vyčerpávajúcej interpretácii. Existuje

celý rad konkurenčných teórií a modelov vzťahujúcich sa na organizáciu slov do viet. Funkciou tohto Rámca nie je rozhodovať medzi nimi či obhajovať používanie ktoréhokoľvek z nich, skôr povzbudiť jeho používateľov v tom, aby uviedli, ktorým modelom sa chcú riadiť a aké následky to bude mať pre ich prax. Tu sa obmedzíme len na identifikáciu určitých parametrov a kategórií, ktoré sa v gramatickom opise často využívajú.

Opis organizácie gramatiky predpokladá definovanie:

- *častí slov a slovných tvarov*, napríklad:  
morfy  
morfémy a afixy  
slová
- *kategórií slovných druhov*, napríklad:  
číslo, pád, rod  
konkrétne/abstraktné, počítateľné/nepočítateľné podstatné mená  
(ne)prechodné slovesá, činný/trpný rod  
minulý/prítomný/budúci čas  
priebehový, (ne)dokonavý vid
- *charakteristík slovných druhov*, napríklad:  
časovanie  
skloňovanie  
základné (otvorené) slovné druhy: podstatné mená, slovesá, prídavné mená, príslovky, vedľajšie (zatvorené) slovné druhy (gramatické prvky – pozri 5.2.1.1)
- *štruktúr*, napríklad:  
zložené slová  
slovné spojenia: (nominálne, verbálne atď.)  
vety: (hlavné, vedľajšie, podradňovacie, priradňovacie)
- *postupov (deskriptívnych)*, napríklad:  
nominalizácia (menné vyjadrovanie)  
afixácia (odvodzovanie)  
supletívnosť  
stupňovanie  
transpozícia  
transformácia
- *vzťahov*, napríklad:  
reakcia  
kongruencia  
valencia

Nasleduje modelová stupnica vyjadrujúca gramatickú správnosť. Táto stupnica by sa mala chápať vo vzťahu k stupnici pre rozsah celkových znalostí jazyka, ktorú uvádzame na začiatku tejto kapitoly. Nepokladáme za možné vytvoriť stupnicu, ktorá by bola schopná zachytiť postupnosť vývoja gramatických štruktúr a ktorá by bola aplikovateľná na všetky jazyky.

GRAMATICKÁ SPRÁVNOSŤ	
<b>C2</b>	<i>Dôsledne ovláda gramatiku jazyka v jej úplnosti, dokonca aj keď venuje pozornosť niečomu inému (napríklad rozmýšľa o ďalšej časti jazykového prejavu, sleduje reakcie iných ľudí).</i>
<b>C1</b>	<i>Dôsledne udržiava vysoký stupeň gramatickej presnosti; chyby sú zriedkavé a je ťažké ich identifikovať.</i>
<b>B2</b>	<i>Dobre ovláda gramatiku; príležitostne robí chyby, alebo sa dopúšťa omylov a ešte stále sa môžu objavovať nedostatky vo vetnej skladbe, no tie sú zriedkavé a často ich dokáže dodatočne opraviť.</i>
	<i>V relatívne vysokej miere ovláda gramatiku. Nerobí chyby, ktoré by viedli k nedorozumeniu.</i>
<b>B1</b>	<i>Komunikuje primerane správne v známych kontextoch; všeobecne ovláda gramatiku dobre, i keď badať vplyv materinského jazyka. Napriek chybám, ktorých sa dopúšťa, je jasné, čo chce vyjadriť.</i>
	<i>Pomerne správne používa repertoár často používaných gramatických prostriedkov a vzorcov v ľahko predvídateľných situáciách.</i>
<b>A2</b>	<i>Správne používa niektoré jednoduché gramatické štruktúry, ale systematicky sa dopúšťa základných chýb – napríklad má tendenciu zamieňať časy a zabúda na gramatickú zhodu. No ešte stále mu rozumieť, čo chce povedať.</i>
<b>A1</b>	<i>Prejavuje iba obmedzené ovládanie základných gramatických štruktúr a typov viet, ktoré sú súčasťou osvojeného repertoáru.</i>

Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:

- z ktorej lingvistickej teórie vychádzali;
- ktoré gramatické prvky, kategórie, charakteristiky, štruktúry, postupy a vzťahy majú učitelia sa ovládať alebo ovládanie, ktorých sa od nich vyžaduje.

Tradične sa robí rozdiel medzi morfológiou a syntaxou.

**Morfológia** sa zaoberá vnútornou organizáciou slov. Slová sa dajú rozložiť na morfémy, ktoré sú klasifikované ako:

- korene alebo kmene;
- afixy (prefixy, sufixy, infixy), ktoré zahŕňajú:  
slovotvorné (derivačné) afixy (napríklad re-, un-, ly-, -ness)  
gramatické afixy (napríklad -s, -ed, -ing).

*Slovotvorba:*

Slová môžu byť klasifikované do nasledujúcich skupín:

- jednoduché slovné tvary (obsahujú iba koreň, napríklad six, tree, break);
- zložené slovné tvary (koreň + afixy, napríklad unbrokenly, sixes);
- zložené slová (obsahujú viac než len jeden koreň, napríklad sixpence, breakdown, oak-tree, evening dress).

Morfológia sa takisto zaoberá ostatnými spôsobmi zmeny slovných tvarov, napríklad:

zmena samohlásky	(sing/sang/sung, mouse/mice)
modifikácia spoluhlásky	(lend/lent)
nepravidelné tvary	(bring/brought, catch/caught)
supletívnosť kmeňa	(go/went)
nulové tvary	(sheep/sheep, cut/cut/cut)

*Morfofonológia* sa zaoberá foneticky podmienenými zmenami morféme (napríklad anglické s/z/iz vo *walks*, *lies*, *rises*; t/d/ed v *laughed*, *cried*, *shouted*) a ich morfológicky podmienenými fonetickými zmenami (napríklad i:/e v *creep/crept*, *mean/meant*, *weep/wept*).

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- ktoré morfológické prvky a postupy učitelia sa budú potrebovať/ktorými bude vybavený/ktoré sa budú od neho vyžadovať, aby ich zvládol.

**Syntax** sa zaoberá organizáciou slov do viet z hľadiska uplatnených kategórií, slovných tvarov, charakteristík slovných druhov, štruktúr, procesov a vzťahov. Často sa prezentuje ako súbor pravidiel. Syntax jazyka dospelého rodeného hovoriaceho je veľmi zložitá a jej uplatňovanie do veľkej miery funguje podvedome. Schopnosť organizovať vety tak, aby dávali zmysel, je hlavným zámerom komunikačnej kompetencie.

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- ktoré gramatické prvky, kategórie, charakteristiky, štruktúry, procesy a vzťahy učitelia sa budú potrebovať/ktorými majú byť vybavení a ktoré majú zvládnuť.

### 5.2.1.3 Sémantická kompetencia

Sémantická kompetencia sa zaoberá uvedomením si ovládania jednotlivých zložiek významu zo strany učiaceho sa a ich usporiadaním.

*Lexikálna sémantika* sa zaoberá otázkami významu slova, napríklad:

- vzťah slova k všeobecnému kontextu:  
referencia,  
konotácia,  
vyjadrenie všeobecne konkrétnych pojmov;
- vzťahy medzi lexikálnymi jednotkami, napríklad:  
synonymia/antonymia,  
hyponymia,  
kolokácia,  
vzťahy medzi časťou a celkom, komponentová analýza (analýza zložiek),  
prekladová ekvivalencia.

*Gramatická sémantika* sa zaoberá významom gramatických tvarov, gramatických kategórií, štruktúr a postupov (pozri 5.2.1.2).

*Pragmatická sémantika* sa zaoberá logickými vzťahmi, akými sú napríklad logické dôsledky, presupozícia, implikácia atď.

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- akými druhmi sémantického vzťahu majú byť učiaci sa vybavení/ktoré sa od nich budú vyžadovať/ktoré majú vedieť prejsť.

Je prirodzené, že otázky významu sú pre komunikáciu rozhodujúce a na rôznych miestach tohto Rámca im venujeme pozornosť (pozri konkrétne 5.1.1.1).

Jazykovou kompetenciou sa tu zaoberáme vo formálnom zmysle slova. z hľadiska teoretickej a deskriptívnej lingvistiky je jazyk veľmi zložitý systém symbolov. Keď sa, podobne ako tu, robí pokus o rozlíšenie medzi množstvom odlišných zložiek komunikačnej kompetencie, potom formálne štruktúry a schopnosť ich používania môžeme identifikovať ako jednu z týchto zložiek (väčšinou neuvedomovaných) vedomostí. Inou otázkou je, aké množstvo tejto formálnej analýzy, ak je taká analýza vôbec prítomná, by sa malo stať súčasťou procesu vyučovania alebo učenia sa jazyka. Funkčno-pojmový prístup, uplatnený v publikáciách Rady Európy *Waystage 1990*, *Threshold Level 1990* a *Vantage Level*, ponúka alternatívu zvládnutia jazykovej kompetencie v časti 5.2.1-3. Namiesto toho, aby začala od jazykových foriem a ich významov, začína od systematickej klasifikácie komunikačných funkcií a ich pojmov, rozdelených na všeobecné a konkrétne, pričom až sekundárne sa zaoberá lexikálnymi a gramatickými formami ich vyjadrenia. Tieto prístupy odrážajú vzájomne sa dopĺňujúce spôsoby zaobchádzania s „dvojitou artikuláciou“ jazyka. Jazyky sú založené na organizácii formy a organizácii významu. Tieto dva druhy organizácie sa navzájom prelínajú dosť voľne. Opis založený na organizácii foriem výrazu atomizuje význam a opis založený na organizácii významu atomizuje formu. To, ktorému z nich používateľ dá prednosť, závisí od účelu opisu. Úspech prístupu použitého v *Threshold Level* naznačuje, že mnohí používatelia z praxe pokladajú za výhodnejšie postupovať od významu k forme na rozdiel od tradičnejšej praxe organizovania postupu v čisto formálnych vzťahoch. Na druhej strane, niektorí môžu dávať prednosť používaniu „komunikačnej gramatiky“, napríklad v *Un niveau-seuil*. Je jasné, že učiaci sa jazyk si musí osvojiť formálnu aj obsahovú stránku jazyka.

#### 5.2.1.4 Fonologická kompetencia

Fonologická kompetencia obsahuje vedomosti a schopnosti vnímať a produkovať:

- zvukové jednotky (fonémy) jazyka a ich realizáciu v konkrétnych kontextoch (alofóny);
- fonetické charakteristiky, ktoré odlišujú fonémy (dištingtívne charakteristiky, napríklad zne-losť, labializácia (zaokrúhlenie pier), nazálnosť (nosovosť), explózia (prudký výdych);
- zvukovú výstavbu slova (sylobická štruktúra, sekvencia (postupnosť) foném, slovný prízvuk, tónová realizácia slova);
- zvukovú stránku vety (prozódia)
  - vetný prízvuk a rytmus
  - intonáciu;
- fonetickú redukciu
  - redukciu samohlásky
  - silné a slabé formy
  - asimiláciu (spodobovanie)
  - elíziu (vypustenie hlások).



OVLÁDANIE ZVUKOVEJ STRÁNKY JAZYKA	
<b>C2</b>	<i>Ako C1</i>
<b>C1</b>	<i>Dokáže variovať intonáciu a správne umiestňovať vetný prízvuk, aby vyjadril jemnejšie nuansy významu.</i>
<b>B2</b>	<i>Osvojil si jasnú, prirodzenú výslovnosť a intonáciu.</i>
<b>B1</b>	<i>Výslovnosť je artikulačne zrozumiteľná, aj keď je niekedy evidentný cudzí prízvuk a objavujú sa príležitostné prípady nesprávnej výslovnosti.</i>
<b>A2</b>	<i>Výslovnosť je celkovo dostatočne jasná na to, aby jej bolo možné rozumieť aj napriek výrazne cudziemu prízvuku, ale partneri v diskusii budú musieť príležitostne požiadať o zopakovanie toho, čo už bolo povedané.</i>
<b>A1</b>	<i>Výslovnosť veľmi obmedzeného repertoáru naučených slov a slovných spojení môže byť zrozumiteľná pre tých rodených hovoriacich, ktorí sú zvyknutí komunikovať s hovoriacimi pochádzajúcimi z jazykovej skupiny daného učiaceho sa.</i>

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- ktoré nové fonologické schopnosti sa od učiaceho sa vyžadujú;
- aká je relatívna dôležitosť foném a prozódie;
- či fonetická správnosť a plynulosť sú počiatočným cieľom učenia sa, alebo či ich rozvíjanie má byť dlhodobejším cieľom.

#### 5.2.1.5 Ortografická kompetencia

Ortografická kompetencia vyžaduje poznanie symbolov, z ktorých pozostávajú písané texty, a schopnosť vnímať a produkovať ich. Systémy písma všetkých európskych jazykov vychádzajú z princípu abecedy, zatiaľ čo niektoré iné jazyky sa riadia ideografickým (logografickým) princípom (napríklad čínština) alebo konsonantickým princípom (napríklad arabčina). V abecedných systémoch by učiaci sa mali vedieť a byť schopní vnímať a produkovať:

- tvary písmen v tlačenej aj písanej podobe vo forme malých aj veľkých písmen;
- správny pravopis slov, vrátane ustálených stiahnutých tvarov;
- interpunkciu a pravidlá jej používania;
- typografické konvencie a rôzne druhy typov písma (fonty) atď.;
- bežne používané logografické znaky (napríklad @, &, \$ atď.).

#### 5.2.1.6 Ortoepická kompetencia

V prípade ortoepickej kompetencie používateľa, od ktorých sa vyžaduje, aby nahlas prečítali pripravený text, alebo aby v reči používali slová, s ktorými sa stretli v písanej podobe, majú byť schopní správne vyslovovať písanú formu jazyka. k tomu je potrebné:

- poznanie pravopisných pravidiel;
- schopnosť pracovať so slovníkom a znalosť konvencií, ktoré slovník používa na reprezentáciu výslovnosti;
- poznanie zákonitostí, ktoré vyplývajú z písanej formy jazyka, najmä interpunkcie, pre frázovanie a intonáciu;
- schopnosť vyrovnávať sa s mnohoznačnosťou (homonymiou, syntaktickou mnohoznačnosťou) s ohľadom na príslušný kontext.

OVLÁDANIE ORTOGRAFIE	
<b>C2</b>	<i>Písomný prejav je ortograficky bez chyby.</i>
<b>C1</b>	<i>Usporiadanie textu, členenie do odsekov a interpunkcia sú dôsledné a napomáhajú porozumeniu. Pravopis je správny, okrem náhodných preklepov.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže vytvoriť jasne zrozumiteľný súvislý písomný text, ktorý sa riadi štandardným usporiadaním a členením do odsekov. Pravopis a interpunkcia sú pomerne presné, môžu však obsahovať znaky vplyvu materinského jazyka.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže vytvoriť súvislý text, ktorý je všeobecne zrozumiteľný. Pravopis, interpunkcia a usporiadanie textu sú dostatočne presné na to, aby ich bolo možné sledovať.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže odpísať krátke vety o veciach každodenného života – napríklad pokyny, ako sa niekam dostať. Dokáže pomerne presne foneticky napísať krátke slová, ktoré sú súčasťou jeho ústnej slovnej zásoby (ale nie vždy s úplne správnym pravopisom).</i>
<b>A1</b>	<i>Dokáže odpísať známe slová a krátke slovné spojenia, napríklad jednoduché pokyny alebo inštrukcie, názvy každodenných predmetov, názvy obchodov a bežne používané ustálené spojenia. Dokáže vyhláskovať svoju adresu, štátnu príslušnosť a ostatné osobné údaje.</i>

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- *ortografické a ortoepické potreby učiacich sa vo vzťahu k ich používaniu hovorenej a písomnej podoby jazyka a ich potrebu konvertovať text z hovorenej do písomnej formy a naopak.*

## 5.2.2 Sociolingválna kompetencia

Sociolingválna kompetencia sa zaoberá poznaním spôsobilosťami a zručnosťami, ktoré sú potrebné na zvládnutie spoločenských dimenzií jazyka. Ako sme poznamenali vo vzťahu k sociokultúrnej kompetencii, keďže jazyk je sociokultúrny fenomén, veľká časť toho, čo je obsiahnuté v Rámci, najmä v sociokultúrnom zmysle, má rovnakú platnosť aj pre sociolingválnu kompetenciu. Otázky, ktoré tu rozoberáme, sa viažu na používanie jazyka a nezaobráame sa nimi inde: jazykové ukazovatele spoločenských vzťahov; konvencie zdvorilosti slovné spojenia; výrazy ľudovej múdrosti; rozdiely medzi funkčnými štýlmi jazyka; dialekt a prízvuk.

### 5.2.2.1 Jazykové ukazovatele spoločenských vzťahov

Samozrejme, tie sa veľmi líšia v rozličných jazykoch a kultúrach v závislosti od takých faktorov, akými sú a) relatívny spoločenský status, b) blízkosť vzťahu, c) funkčný štýl diskurzu atď. Uvedené príklady v ďalšom texte sa pre angličtinu nedajú univerzálne aplikovať a môžu a nemusia mať svoje ekvivalenty v ostatných jazykoch. Sú to:

- použitie a voľba pozdravov:  
pri príchode, napríklad *Hello! Good morning!*;  
pri predstavovaní, napríklad *How do you do?*;  
pri lúčení, napríklad *Good-bye ... See you later*;
- použitie a výber rôznych spôsobov oslovenia  
archaické ustálené, napríklad *My Lord, Your Grace*,  
formálne, napríklad *Sir, Madam, Miss, Doctor, Professor (+ priezvisko)*; neformálne, napríklad

- iba krstné meno, ako John! Susan!; žiadna forma oslovenia, familiárne, napríklad *dear, darling*; (ľudovo) *mate, love*, panovačné, napríklad iba priezvisko, ako *Smith! You (there)!*, hanlivé, napríklad *you stupid idiot!* (často sa používa aj ako kladne citovo zafarbené);
- zásady striedania sa partnerov v diskusii;
  - použitie a voľba expletív, t. j. nadávok, výplnkových slov (napríklad *Dear, dear!, My God!, Bloody hell!* atď.).

### 5.2.2.2 Konvencie zdvorilosti

Konvencie zdvorilosti sú jednou z najdôležitejších príčin na upustenie od priamočiarej aplikácie tzv. kooperatívneho princípu (pozri 5.2.3.1). Líšia sa v jednotlivých kultúrach a sú častým zdrojom nedorozumení medzi etnikami, najmä keď sa zdvorilostné výrazy interpretujú

1. „Pozitívna“ zdvorilosť, napríklad:
  - prejaviť záujem o to, ako sa danej osobe darí;
  - deliť sa o zážitky a prejaviť účasť, „pohovoriť si o problémoch“ atď.;
  - vyjadriť obdiv, náklonnosť, vďačnosť;
  - ponúknuť dar, prisľúbiť pomoc v budúcnosti, prejaviť pohostinnosť.
2. „Negatívna“ zdvorilosť, napríklad:
  - vyhnúť sa správaniu, ktoré ohrozuje prestíž (dogmatizmus, priame príkazy atď.);
  - vyjadriť ľútosť, ospravedlniť sa za správanie, ktoré vedie k ohrozeniu prestíže (opravovanie, nesúhlas, zakazovanie atď.);
  - vyhýbať sa jednoznačnosti (napríklad „Myslím si“ a disjunktívne, t. j. príviesné otázky atď.);
3. Vhodne používať výrazy „*please*“ (prosím), „*thank you*“ (ďakujem) atď.
4. *Nezdvorilosť* (úmyselné opovrhovanie konvenciami zdvorilosti), napríklad:
  - priamočiarosť, otvorenosť hraničiaca s drzosťou;
  - vyjadrenie opovrhnutia, nevôle;
  - dôrazná sťažnosť a pokarhanie;
  - prejavenie zlosti, netrpezlivosti;
  - presadzovanie nadržanosti.

### 5.2.2.3 Všeobecne známe ustálené slovné spojenia

Ustálené slovné spojenia, ktoré obsahujú a zdôrazňujú spoločné postoje, sú významným príspevkom do ľudovej kultúry. Často sa používajú napríklad v novinových titulkoch ako alúzie alebo ako slovné hračky. Znalosť nahromadenej ľudovej múdrosti vyjadrená v jazyku, o ktorej sa predpokladá, že je všeobecne známa, je významnou zložkou sociokultúrnej kompetencie. Poznáme tieto ustálené spojenia:

- príslovia, napríklad: *a stitch in time saves nine*;
  - idiómy, napríklad: *sprat to catch a mackerel*;
  - známe citáty, napríklad: *a man's a man for a' that*;
  - vyjadrenia viery, pranostiky, napríklad: *Fine before seven, rain by eleven. /Noël au balcon, Pâques aux tisons*
- postojov, akými sú klišé, napríklad: *It takes all sorts to make a world.*
- hodnôt, napríklad: *It's not cricket. /Qui vole un œuf, vole un bœuf.*

Túto funkciu často spĺňajú kresby a nápisy na verejných priestranstvách (grafity), nápisy na tričkách, televízne upútavky, nástenky na pracoviskách a plagáty.

#### 5.2.2.4 Rozdiely vo funkčných štýloch

Termín funkčný štýl sa používa na označenie systematických rozdielov medzi štýlovými vrstvami jazyka používaného v rozličných kontextoch. Ide o veľmi širokú koncepciu, ktorá by mohla zahŕňať to, čo sa vyjadruje termínmi úlohy (4.3), typy textov (4.6.4) a makrofunkcie (5.2.3.2). V tejto časti sa budeme zaoberať iba rozdielmi na rovine formálnosti:

- ustálené zastarané, napríklad *Pray silence for His Worship the Mayor! / Messieurs, la Cour!*
- formálne, napríklad *May we now come to order, please. / La séance est ouverte.*
- neutrálne, napríklad *Shall we begin? / Pouvons-nous commencer ?*
- neformálne, napríklad *Right. What about making a start? / On commence ?*
- familiárne, napríklad *O.K. Let's get going. / On y va ?*
- dôverné, napríklad *Ready, dear? / Alors, ça vient ?*

V počiatočných štádiách učenia sa cudzieho jazyka (povedzme až po úroveň B1) je vhodný relatívne neutrálny funkčný štýl, pokiaľ sa nevyskytnú iné vážne dôvody na použitie iného štýlu. Rodení hovoriaci budú s najväčšou pravdepodobnosťou používať v priebehu komunikácie s cudzincami neutrálny funkčný štýl a budú očakávať, že ho použijú aj nerodení hovoriaci. Je pravdepodobné, že učiaci sa si postupne osvoja formálnejšie aj familiárnejšie funkčné štýly, pravdepodobne čítaním rôznych typov textov, najmä románov. V používaní formálnejších a familiárnejších funkčných štýlov treba zachovávať určitú opatrnosť, pretože ich nevhodné použitie môže vyústiť do nedorozumenia alebo zosmiešnenia toho, kto ich používa.

#### 5.2.2.5 Dialekt a prízvuk

K sociolingválnej kompetencii patrí aj schopnosť rozpoznať také jazykové ukazovatele, akými sú napríklad príslušnosť k:

- spoločenskej triede;
- regiónu;
- národu;
- etniku;
- profesijnej skupine.

Medzi takéto ukazovatele patria:

- lexika, napríklad škótske *wee* pre *small* (malý);
- gramatika, napríklad výraz z juhovýchodného Londýna: *I ain't seen nothing* pre *I haven't seen anything* (nič som nevidel);
- fonológia, napríklad newyorský *boid* namiesto „*bird*“ (vták);
- hlasové charakteristiky (rytmus, intenzita hlasu atď.);
- paralingvistika;
- reč tela.

Žiadne z európskych jazykových spoločenstiev nie je výhradne homogénne. Jednotlivé regióny majú svoje osobitosti v oblasti používania jazyka a kultúry. Tieto odlišnosti sú zvyčajne najvýraznejšie v prípade tých ľudí, ktorých život je úzko spojený s miestnou komunitou, a preto odrážajú určitú spoločenskú triedu, profesiu a úroveň vzdelania. Rozpoznanie takýchto nárečových črt poskytuje dôležité informácie o typických vlastnostiach účastníka rozhovoru. v tomto procese zohrávajú dôležitú úlohu stereotypy. Takýto prístup možno potláčať rozvíjaním medzikultúrnych spôsobilostí (pozri 5.1.2.2). Postupne sa učiaci sa budú dostávať do styku s hovoriacimi z iných oblastí. Predtým, ako si oni samotní osvoja určité nárečové varianty, mali by si uvedomovať svoje vlastné spoločenské konotácie a potrebu konzistencie a koherencie.

Ukázalo sa, že odstupňovanie jednotlivých položiek aspektov sociolingválnej kompetencie je problematické (pozri prílohu B). Jednotlivé položky, ktoré sa podarilo úspešne odstupňovať, sú uvedené ako súčasť modelovej stupnice (pozri ďalej). z nej vyplýva, že spodné úrovne stupnice zachytávajú iba ukazovatele spoločenských vzťahov a zdvorilostných noriem. Od úrovne B1 a vyššie sa zisťuje, že používatelia sú schopní vyjadrovať sa adekvátne tým jazykom, ktorý je zo sociolingválneho hľadiska vhodný pre danú situáciu a pre osoby, ktorých sa týka, a začínajú si osvojovať schopnosť vyrovnávať sa s variabilitou reči a vo väčšej miere ovládajú štýly a idiómy.

SOCIOLINGVÁLNA PRIMERANOSŤ	
<b>C2</b>	<i>Dobre ovláda idiomatické a hovorové výrazy a uvedomuje si ich významové konotácie. Dokonale rozumie sociolingválnym a sociokultúrnym implikáciám, ktoré používajú rodení hovoriaci, a dokáže na ne vhodne reagovať. Dokáže efektívne sprostredkovať komunikáciu medzi hovoriacimi cieľovým jazykom spoločenstva svojho východiskového jazyka, zohľadňuje pritom sociokultúrne a sociolingválne rozdiely.</i>
<b>C1</b>	<i>Dokáže rozoznávať širokú škálu idiomatických a hovorových výrazov a uvedomuje si posuny medzi jednotlivými funkčnými štýlmi; občas mu však treba objasniť niektoré detaily, najmä keď mu je prízvuk hovoriaceho neznámy. Dokáže sledovať filmy, ktoré vo veľkej miere uplatňujú slang a idiómy. Dokáže pružne a účelovo používať jazyk v spoločenských vzťahoch vrátane emotívneho vyjadrenia, narážok a žartovania.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže sa vyjadrovať s istotou, zrozumiteľne a zdvorilo vo formálnych aj neformálnych funkčných štýloch, ktoré zodpovedajú danej situácii a osobám.</i> <i>S istým úsilím sa dokáže zúčastniť skupinovej diskusie a prispievať do nej, aj keď ide o rýchlu a hovorovú reč. Dokáže komunikovať s rodenými hovoriacimi bez toho, aby ich nechtiac zabával či iritoval, alebo aby ich nútil správať sa inak, než by sa správali k rodenému hovoriacemu. Dokáže sa vyjadrovať vhodne v konkrétnej situácii a vyhýbať sa závažným chybám vo formuláciách.</i>
<b>B1</b>	<i>Pri vyjadrovaní dokáže používať širokú škálu jazykových funkcií a v ich rámci reagovať, pričom využíva najbežnejšie vyjadrovacie prostriedky neutrálneho funkčného štýlu. Uvedomuje si zásadné zdvorilostné normy a podľa nich sa aj správa. Uvedomuje si najdôležitejšie rozdiely v zvyklostiach, v bežnej jazykovej praxi, v postojoch, hodnotách a presvedčení, ktoré sú v danom spoločenstve dominantné a sú typické pre jeho jazykové zázemie.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže sa jednoducho vyjadrovať pomocou základných jazykových funkcií, akými sú výmena informácií, žiadosť, vyjadrenia vlastných názorov a postojov. Dokáže jednoducho, ale efektívne udržiavať spoločenskú konverzáciu prostredníctvom najjednoduchších bežných výrazov a fungovaním v rámci základných zvyklostí.</i> <i>Dokáže sa slovné vyrovnávať s krátkymi spoločenskými verbálnymi vstupmi a využíva na to každodenné zdvorilostné formy pozdravov a oslovení. Dokáže pozvať niekoho, ospravedlniť sa a reagovať na pozvania, ospravedlnenia atď.</i>
<b>A1</b>	<i>Dokáže nadviazať základnú spoločenskú konverzáciu tak, že použije tie najjednoduchšie spôsoby vyjadrenia zdvorilosti: dokáže pozdraviť aj rozlúčiť sa, predstaviť sa, poďakovať, ospravedlniť sa atď.</i>

*Používatelia Rámca môžu zväžiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- aký rozsah pozdravov, spôsobov oslovenia a expletív by mali mať učiaci sa k dispozícii a do akej miery by mali byť schopní ich a) rozpoznať, b) vyhodnocovať zo sociologického hľadiska, c) používať;
- ktoré zdvorilostné formy by mali mať k dispozícii a ktoré budú schopní a) rozpoznať a porozumieť im, b) sami ich používať;
- ktoré formy vyjadrenia nezdvorilosti by mali mať učiaci sa k dispozícii a byť schopní a) rozpoznať ich a porozumieť im, b) sami ich používať;
- ktoré príslovia, kliše a ľudové ustálené slovné spojenia by mali mať učiaci sa k dispozícii a ovládať ich, aby ich mohli a) rozpoznať ich a porozumieť im, b) sami ich používať;
- ktoré funkčné štýly by mali učiaci sa mať k dispozícii a ovládať ich, aby ich mohli a) rozpoznať a pochopiť, b) sami používať;
- ktoré sociálne skupiny ľudí v spoločenstve cieľového jazyka, prípadne v medzinárodnom spoločenstve, by mali učiaci sa rozoznať podľa ich spôsobu používania jazyka.

### 5.2.3 Pragmatické kompetencie

Pragmatické kompetencie sa zaoberajú tým, nakoľko používateľ jazyka/učiaci sa jazyk pozná princípy, podľa ktorých sú jazykové prejavy:

- a) zorganizované, štruktúrované a usporiadané (diskurzívna kompetencia),
- b) používané na vyjadrenie komunikačných funkcií (funkčná kompetencia),
- c) zoradené podľa vzorcov interakcie a dojednávania (kompetencie výstavby textu).

**5.2.3.1 Diskurzívna kompetencia** je schopnosť používateľa/učiaceho sa usporiadať vety v takom poradí, aby vytvorili koherentný jazykový celok. Táto kompetencia obsahuje vedomosti a schopnosti ovládať poriadok slov z hľadiska:

- zamerania témy/uhla pohľadu;
- toho, čo je známe/nové;
- „prirodzenej“ postupnosti, napríklad časovej:
  - *Spadol a udrel som ho ako náprotivok k*
  - *Udrel som ho a spadol;*
- príčiny/následku (invertného) – *ceny rastú – ľudia chcú vyššie platy;*
- schopnosti štruktúrovať a ovládať jazykový prejav z hľadiska:

tematickej organizácie;

koherencie a kohézie;

logického usporiadania slov;

štýlu a funkčných štýlov;

efektivity rečníka;

„princípu kooperácie“ (Grice 1975): „svoje jazykové prejavy vyhotovte tak, ako je to v tomto štádiu potrebné s prihliadnutím na dohodnutý účel a na vývoj prestriedania sa v rozhovore, ktorého ste súčasťou, pričom sa riadte nasledujúcimi maximami:

- kvalitou (vynasnažte sa, aby váš príspevok bol pravdivý);
- kvantitou (uvádzajte primerané množstvo informácií, nie viac, ani menej);
- vecnosťou (hovorte len k veci, neodbočujte od témy);
- spôsobom (vyjadrujte sa stručne a v patričnom poradí, vyhýbajte sa nejasnostiam a dvojznačnosťami).“

Prípadné porušenie týchto princípov, ktoré sa riadia jednoduchou a účelnou komunikáciou, by malo nastať len pre konkrétne príčiny, nie pre neschopnosť dodržať ich.

- **Výstavba textu:** znalosti výstavby textu v danom spoločenstve, napríklad: ako sú informácie štruktúrované vo vzťahu k rozličným slohovým útvarom (opis, rozprávanie, výklad atď.); ako sú vyrozprávané príbehy, anekdoty, vtipy atď.; aká je výstavba argumentačného textu (v debate, v právnom kontexte, atď.); ako sú usporiadané písomné texty (v referáte, vo formálnych listoch atď.), ako sú graficky členené a aká je ich postupnosť.

Značná časť vzdelávania v materinskom jazyku sa venuje rozvoju diskurzívnych spôsobilostí mladého človeka. Predpokladá sa, že v začiatkových štádiách procesu učenia sa cudzieho jazyka učitelia sa začne v diskusii s krátkou slovnou výmenou medzi partnermi zvyčajne s dĺžkou jednej vety. Na vyšších úrovniach ovládania jazyka nadobúda na dôležitosť zdokonaľovanie diskurzívnej kompetencie, ktorej zložky sú predmetom rozboru v tejto kapitole.

Modelové stupnice sú k dispozícii pre nasledujúce aspekty diskurzívnej kompetencie:

- prispôsobivosť okolnostiam;
- striedanie sa partnerov v diskusii (uvádza sa aj ako súčasť interakčných stratégií);
- rozvíjanie témy;
- koherencia a kohézia.

PRISPÔSOBIVOSŤ OKOLNOSTIAM	
<b>C2</b>	<i>Preukazuje veľkú prispôsobivosť v preformulovaní myšlienok prostredníctvom rôznych jazykových prostriedkov tak, aby zdôraznil podstatné, zohľadňoval danú situáciu alebo partnera v diskusii atď., a aby eliminoval dvojznačnosť.</i>
<b>C1</b>	<i>Ako B2+</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže prispôbiť svoj prejav, svoje vyjadrovacie prostriedky situácii a príjemcovi jazykového prejavu a dokáže si zvoliť vhodnú úroveň formálnosti, ktorá zodpovedá daným okolnostiam.</i>
	<i>Dokáže sa adaptovať na zmeny v priebehu konverzácie, v štýle a dôraznosti tak, ako je to v konverzácii zvyčajné. Dokáže preformulovať to, čo chce povedať.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže upraviť svoj spôsob vyjadrovania tak, aby bol schopný vyrovnáť sa s menej obvyklými či dokonca ťažkými situáciami.</i>
	<i>Dokáže pružne využívať širokú škálu jednoduchého jazyka, aby vyjadril väčšinu toho, čo chce vyjadriť.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže prispôbiť konkrétnym okolnostiam dobre navčinené a naspamäť naučené jednoduché slovné spojenia prostredníctvom obmedzeného repertoáru jazykových substitúcií.</i>
	<i>Dokáže rozšíriť naučené slovné spojenia vytváraním nových spojení z ich častí.</i>
<b>A1</b>	<i>Deskriptor nie je k dispozícii.</i>

<b>STRIEDANIE SA PARTNEROV V DISKUSII</b>	
<b>C2</b>	<i>Ako C1</i>
<b>C1</b>	<i>Dokáže pohotovo vybrať zo svojho registra diskurzívnych funkcií vhodné slovné spojenie, pomocou ktorého vhodne uvedie svoj príspevok tak, aby sa mohol ujať slova a ponechal si ho počas premýšľania.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže použiť primerané jazykové prostriedky s cieľom vhodne zasiahnuť do diskusie. Dokáže komunikáciu začať, udržať a ukončiť ju pomocou efektívneho striedania sa s partnerom. Dokáže začať diskusiu, vhodne sa do nej zapojiť a ukončiť ju, keď to potrebuje, aj keď nie vždy obratne. Dokáže používať bežné ustálené slovné spojenia (napr. „That’s a difficult question to answer.“ – „C’est une très bonne question que vous posez...“ – „Na túto otázku je ťažké odpovedať.“), aby získal čas a nestratil slovo počas formulovania toho, čo chce povedať.</i>
	<i>Dokáže sa adaptovať na zmeny v priebehu konverzácie, v štýle a dôraznosti tak, ako je to v konverzácii zvyčajné. Dokáže preformulovať to, čo chce povedať.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže upraviť svoj spôsob vyjadrovania tak, aby bol schopný vyrovnávať sa s menej obvyklými či dokonca ťažkými situáciami.</i>
	<i>Dokáže pružne využívať širokú škálu jednoduchého jazyka, aby vyjadril väčšinu toho, čo chce vyjadriť.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže prispôbiť konkrétnym okolnostiam dobre nacvičené a naspamäť naučené jednoduché slovné spojenia prostredníctvom obmedzeného repertoáru jazykových substitúcií.</i>
	<i>Dokáže rozšíriť naučené slovné spojenia vytváraním nových spojení z ich častí.</i>
<b>A1</b>	<i>Deskriptor nie je k dispozícii.</i>

<b>ROZVÍJANIE TÉMY</b>	
<b>C2</b>	<i>Ako C1</i>
<b>C1</b>	<i>Dokáže podať prepracované a premyslené opisy a rozprávania, pričom do nich dokáže začleniť vedľajšie témy, rozvinúť základné myšlienky a urobiť vhodný záver.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže rozvinúť zrozumiteľný opis alebo rozprávanie, pričom dokáže rozvinúť hlavné kompozičné zložky a doložiť ich adekvátnymi podrobnosťami a príkladmi.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže dostatočne plynulo vypracovať jednoduché rozprávanie alebo opis ako lineárnu postupnosť kompozičných zložiek.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže rozpovedať príbeh alebo opísať niečo jednoduchým vymenovaním bodov.</i>
<b>A1</b>	<i>Deskriptor nie je k dispozícii.</i>

<b>KOHERENCIA A KOHÉZIA</b>	
<b>C2</b>	<i>Dokáže vytvoriť koherentné a kohézne texty, pričom plne a vhodne využíva rozličné slohové útvary a širokú škálu kohéznych prostriedkov.</i>
<b>C1</b>	<i>Dokáže vecne, plynulo a správne štruktúrovať svoju reč a dokáže tak ovládať slohové útvary, spájacie a kohézne prostriedky.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže efektívne využívať rozličné spájacie výrazy tak, aby vystihol vzťah medzi jednotlivými myšlienkami.</i>
	<i>Dokáže používať obmedzené množstvo kohéznych prostriedkov tak, že svoje jazykové prejavy spája do vecného a koherentného prejavu, pričom v dlhom texte príležitostne nie je schopný vyjadriť myšlienkovú nadväznosť.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže spojiť sériu jednotlivých kratších bodov do súvislého lineárneho celku.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže používať najčastejšie sa vyskytujúce spájacie výrazy na prepojenie jednoduchých viet, aby bol schopný vyrozprávať príbeh alebo opísať niečo iba jednoduchým vymenovaním určitých myšlienok.</i>
	<i>Dokáže spojiť skupiny slov pomocou takých jednoduchých spájacích výrazov, akými sú „a“, „ale“, a „pretože“.</i>
<b>A1</b>	<i>Dokáže spájať slová alebo skupiny slov pomocou najzákladnejších lineárnych spájacích výrazov, napríklad „a“ alebo „potom“.</i>



### 5.2.3.2 Funkčná kompetencia

Táto zložka sa zaoberá použitím ústnych prejavov a písaných textov v aktoch komunikácie na konkrétne funkčné ciele (pozri 4.2). Konverzačná kompetencia sa netýka iba vedomostí o tom, ktorými jazykovými prostriedkami sú vyjadrené určité funkcie (mikrofunkcie). Účastníci konverzácie sú súčasťou interakcie, ktorej každá iniciatíva stimuluje odpoveď, posúva interakciu ďalej ako postupnosť štádií od počiatočných striedaní sa účastníkov až po jej záver, berúc pritom do úvahy účel interakcie. Kompetentní hovoriaci tento proces chápu a disponujú takými spôsobilosťami a zručnosťami, ktoré im umožňujú, aby sa na ňom úspešne zúčastnili. Každá jednotlivá makrofunkcia sa vyznačuje svojou interakčnou štruktúrou. Zložitejšie situácie môžu mať svoju vlastnú vnútornú štruktúru, ktorá sa skladá zo sledu makrofunkcií, ktoré sú v mnohých prípadoch usporiadané v závislosti od formálnych a neformálnych modelov spoločenských interakcií (vzorcov).

1. *Mikrofunkcie* sú kategórie, ktoré slúžia na použitie jednotlivých (zvyčajne krátkych) jazykových prejavov, obvykle ako prestriedanie partnerov v diskusii. Mikrofunkcie sú dosť podrobne (ale nie vyčerpávajúco) rozčlenené do kategórií v publikácii *Threshold Level 1990*, kapitola 5:

1.1 poskytovanie a vyhľadávanie faktografických informácií:

- identifikovanie,
- podávanie správ,
- opravovanie,
- žiadosť, pýtanie sa,
- poskytovanie odpovedí;

1.2 vyjadrovanie a zisťovanie postojov:

- faktický postoj (súhlas/nesúhlas),
- vedomosti (vedomosť/nevedomosť, zapamätanie, zabúdanie, pravdepodobnosť, istota),
- modalita (povinnosti, potreba, schopnosť, povolenie),
- vôľa (chcenie, túžby, zábery, preferencie),
- emócie (potešenie/neľúbosť, obľúbenosť/neobľúbenosť, uspokojenie, záujem, prekvapenie, nádej, sklamanie, strach, starosti, vďačnosť),
- morálka (ospravedlnenie, schválenie, ľútosť, sympatia);

1.3 presviedčanie:

- návrhy, žiadosti, varovania, rady, povzbudenie, žiadosti o pomoc, pozvania, ponuky;

1.4 nadväzovanie kontaktov s ľuďmi:

- upútavanie pozornosti, oslovenie, pozdravy, predstavovanie, prípitky, rozlúčky;

1.5 štruktúrovanie diskusie:

- (28 mikrofunkcií, začiatok, striedanie vstupov, ukončenie atď.);

1.6 pokus o vhodnejšiu formuláciu:

- (16 mikrofunkcií).

2. *Makrofunkcie* sú kategórie, ktoré slúžia na funkčné používanie hovorených diskurzov a písaných textov, ktoré sa skladajú z postupnosti viet, niekedy aj rozvinutej, napríklad:

- opis,
- rozprávanie,
- komentár,
- expozícia,

- výklad,
- vysvetlenie,
- predvedenie,
- inštrukcia, návod,
- argumentácia,
- presviedčanie atď.

### 3. Interakčné vzorce

Funkčná kompetencia obsahuje aj znalosť vzorcov (modelov spoločenskej interakcie), ktoré sú základom komunikácie, a schopnosť používať ich. Ide napríklad o vzorce slovnej výmeny. Interaktívne komunikačné činnosti, ktoré sú uvedené v časti 4.4.3, obsahujú štruktúrovaný sled činností, pri ktorých sa partneri striedajú v diskusii. V najjednoduchších prípadoch vytvárajú páry, akými sú:

otázka	—————>	odpoveď
konštatovanie	—————>	súhlas/nesúhlas
žiadosť/ponuka/ospravedlnenie	—————>	prijatie/odmietnutie
pozdrav/prípitosť	—————>	odpoveď/reakcia

Bežné je trojité prestriedanie sa, v ktorom prvý hovoriaci berie na vedomie odpoveď partnera, alebo naň reaguje. Dvojité alebo trojité prestriedania sa sú obvykle zakomponované do rámca dlhších komunikačných úkonov a interakcií. Napríklad, v priebehu zložitejšej kooperatívnej komunikácie, ktorá smeruje k určitému cieľu, je nevyhnutné používať jazyk tak, aby sa:

- vytvárali pracovné skupiny a nadväzovali vzťahy medzi účastníkmi komunikácie;
- dôležité rysy bežných situácií stali všeobecne známymi a aby sa dohodla všeobecne prijateľná interpretácia;
- identifikovalo, čo by sa mohlo alebo malo zmeniť;
- dosiahol všeobecný súhlas vo vzťahu k jednotlivým krokom, ktoré sú potrebné na ich dosiahnutie;
- dosiahol súhlas v definovaní úloh, ktoré sú potrebné na uskutočnenie činnosti;
- zvládli činnosti praktického charakteru, medzi ktoré patria tieto činnosti:  
 identifikácia a riešenie vzniknutých problémov,  
 koordinovanie príspevkov a ich postupnosť,  
 vzájomné povzbudzovanie,  
 uvedomenie si toho, že čiastočné ciele boli dosiahnuté;
- konštatovalo, že úloha bola splnená;
- vyhodnotilo rokovanie;
- komunikácia dovedla do konca a ukončila.

Celkový proces možno prezentovať ako schému. Ako príklad uvádzame všeobecnú schému pre nákup tovaru alebo služieb tak, ako je to uvedené v publikácii *Threshold Level 1990*, kapitola 8:

### *Všeobecná schéma pre nákup tovaru alebo služieb*

1. Premiestnenie sa do nákupných miest
  - 1.1 Nájdenie cesty do obchodu, obchodnému domu, supermarketu, reštaurácie, hotela, na stanicu atď.
  - 1.2 Nájdenie cesty k pultu, oddeleniu, stolu, pokladnici, recepcii atď.
2. Nadviazanie kontaktu
  - 2.1 Výmena pozdravov s majiteľom obchodu/predavačom/čaišníkomi/recepčným atď.
    - 2.1.1 predavač zdraví zákazníka
    - 2.1.2 zákazník opätuje pozdrav
3. Výber tovaru/služby
  - 3.1 Identifikácia kvality požadovaného tovaru/služby
    - 3.1.1 vyhľadanie informácie
    - 3.1.2 poskytnutie informácie
  - 3.2 Identifikovanie existujúcich možností
  - 3.3 Prediskutovanie kladov a záporov existujúcich možností (napríklad kvality, ceny, farby, veľkosti tovaru)
    - 3.3.1 vyhľadanie informácie
    - 3.3.2 poskytnutie informácie
    - 3.3.3 požiadanie o radu
    - 3.3.4 poskytovanie rady
    - 3.3.5 požiadanie o informácie o výhodách
    - 3.3.6 poskytovanie informácií o výhodách atď.
  - 3.4 Identifikovanie konkrétneho požadovaného tovaru
  - 3.5 Kontrola tovaru
  - 3.6 Vyjadrovanie súhlasu s kúpou
4. Výmena tovaru za platbu
  - 4.1 Súhlas s jednotkovou cenou
  - 4.2 Súhlas s celkovou cenou
  - 4.3 Prijatie platby/zaplatenie
  - 4.4 Prijatie tovaru/odovzdanie tovaru (a účtu)
  - 4.5 Vzájomné poďakovanie
    - 4.5.1 poďakuje predavač
    - 4.5.2 poďakuje zákazník
5. Odchod
  - 5.1 Vyjadrenie (vzájomného) uspokojenia
    - 5.1.1 uspokojenie vyjadruje predavač
    - 5.1.2 uspokojenie vyjadruje zákazník
  - 5.2 Výmena bežných poznámok v spoločenskom styku (napríklad o počasí, klebety)
  - 5.3 Výmena pozdravov na rozlúčku
    - 5.3.1 rozlúči sa predavač
    - 5.3.2 rozlúči sa zákazník

**Poznámka:** Je potrebné poznamenať, že hoci sú tieto a podobné schémy k dispozícii pre predávajúcich aj kupujúcich, neznamená to, že takáto forma sa využíva pri každej príležitosti. v súčasných podmienkach sa jazyk používa úspornejšie, najmä na riešenie problémov, ktoré plynú z neosobného a poloautomatizovaného rokovania, alebo na jeho ľudskejšie riešenie (pozri 4.1.1).

Je veľmi ťažké navrhnúť také modelové stupnice, ktoré by zachytávali všetky relevantné oblasti kompetencie, pokiaľ ide o funkčné schopnosti. Modelová stupnica pre oblasť interaktívnych a produktívnych komunikačných činností v skutočnosti zachytáva len určité činnosti, ktoré majú charakter mikrofunkcií.

Dva odlišné kvalitatívne faktory, ktoré podmieňujú úspech učiaceho sa/používateľa, sú:

- plynulosť ústneho prejavu**, schopnosť vyjadrovať sa, udržať plynulosť prejavu a vyrovnať sa so situáciou, keď sa hovoriaci dostane v rozhovore do slepej uličky;
- presnosť jazykového prejavu**, schopnosť formulovať myšlienky a jazykové prejavy tak, aby hovoriaci jasne vyjadril, čo chce povedať.

Modelové stupnice sú k dispozícii pre tieto dva kvalitatívne aspekty:

PLYNULOSŤ ÚSTNEHO PREJAVU	
<b>C2</b>	<i>Dokáže sa plynulo, prirodzene a v plnej šírke vyjadrovať bez väčšieho úsilia a zaváhania. Pauzy sa vyskytujú len do tej miery, aby hovoriaci vedel presne reagovať na určité slová, vyjadrovať svoje myšlienky alebo nachádzať vhodné príklady či vysvetlenia.</i>
<b>C1</b>	<i>Dokáže sa bez väčšieho úsilia plynulo a spontánne vyjadrovať. Prirodzený a plynulý tok jazyka dokáže pribrzdiť iba vecne ťažšia téma prejavu.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže spontánne komunikovať, občas sa vyjadruje pozoruhodne plynulo a ľahko aj v dlhších a zložitejších úsekoch jazykového prejavu.</i>
	<i>Dokáže pomerne plynulým tempom produkovať úseky jazykového prejavu, hoci môže zaváhať v prípadoch, keď vyhľadáva štruktúrne a výrazové prostriedky, pričom jeho prejav je poznamenaný iba niekoľkými badateľnými dlhými pauzami. Dokáže celkom plynulo a spontánne komunikovať s rodenými hovoriacimi do takej miery, že komunikácia nie je obťažujúca pre žiadnu zo strán.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže sa vyjadrovať relatívne ľahko. Napriek príležitostným problémom s formuláciou, ktoré spôsobujú pauzy, zavádzajúce hovoriaceho do „slepej uličky“, je schopný účelne pokračovať v komunikácii bez pomoci.</i>
	<i>Dokáže zmysluplne komunikovať, i keď výrazné pauzy sú spôsobené gramatickými javmi, slovnou zásobou a pokusmi o vhodnejšiu formuláciu, najmä v dlhších úsekoch samostatného jazykového prejavu.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže sa dorozumieť pomocou krátkych príspevkov, aj keď pauzy, opakované snahy začať komunikovať a preformulovania sú dosť zjavné.</i>
	<i>Dokáže dostatočne ľahko zostaviť vety týkajúce sa známych tém tak, aby zvládol krátke výmeny napriek zreteľnému váhaniu a neúspešným začiatkom komunikácie.</i>
<b>A1</b>	<i>Dokáže zvládnuť veľmi krátke izolované a väčšinou vopred naučené jazykové prejavy, ktoré sú poznamenané mnohými pauzami, nevyhnutnými na hľadanie výrazových prostriedkov, na artikuláciu menej známych slov a na pokusy o vhodnejšiu formuláciu.</i>

<b>PRESNOSŤ JAZYKOVÉHO PREJAVU</b>	
<b>C2</b>	<i>Dokáže presne a gramaticky správne vyjadriť jemné významové odtienky prostredníctvom širokého repertoáru hodnotiacich výrazových prostriedkov (napríklad príslovkami spôsobu, vedľajšími vetami vymedzujúcimi význam hlavných viet). Dokáže vyjadriť dôraz, rozlíšenie a eliminovať mnohoznačnosť.</i>
<b>C1</b>	<i>Dokáže presne hodnotiť názory a výroky v závislosti od stupňa, napríklad istoty/ neistoty, presvedčenia/pochybnosti, pravdepodobnosti atď.</i>
<b>B2</b>	<i>Dokáže spoľahlivo odovzdať podrobné informácie.</i>
<b>B1</b>	<i>Dokáže dostatočne presne vyjadriť hlavné body myšlienky alebo problému.</i>
	<i>Dokáže vyjadriť jednoduchú a úplne jasnú informáciu, ktorá má bezprostrednú závažnosť, a vyjadriť ju tým, čo je podľa jeho názoru najdôležitejšie. Dokáže zrozumiteľne vyjadriť podstatu myšlienky.</i>
<b>A2</b>	<i>Dokáže vyjadriť, čo chce povedať, pomocou jednoduchej a priamej výmeny obmedzených informácií týkajúcich sa známych a bežných vecí, ale v ostatných situáciách je nútený podstatne zjednodušiť obsah jazykového prejavu.</i>
<b>A1</b>	<i>Deskriptor nie je k dispozícii.</i>

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- akými črtami jazykového prejavu má byť učiaci sa vybavený a aké má ovládať;
- akými makrofunkciami má byť učiaci sa vybavený a aké má ovládať;
- akými mikrofunkciami má byť učiaci sa vybavený a aké má ovládať;
- aké interakčné vzorce učiaci sa potrebuje a aké sa od neho vyžadujú;
- čo sa predpokladá, že učiaci sa ovláda, a čo by malo byť predmetom výučby;
- podľa akých princípov sa makrofunkcie a mikrofunkcie vyberajú a usporadúvajú;
- ako sa dá charakterizovať kvalitatívny pokrok pragmatickej zložky.

## 6 Učenie sa jazyka a jeho vyučovanie

V tejto kapitole sa zaoberáme nasledujúcimi otázkami:

Čo umožňuje, že učiaci sa je schopný plniť úlohy a činnosti, že sa stane súčasťou týchto procesov a postupne si vytvára kompetencie potrebné na komunikáciu?

Ako môžu učiteľia za pomoci všetkých pedagogických materiálov tieto procesy uľahčiť?

Ako môžu vzdelávacie inštitúcie a tí, ktorí sa podieľajú na rozhodovaní, čo najlepšie plánovať vzdelávacie programy na výučbu moderných jazykov?

Najprv sa však budeme podrobnejšie zaoberať vzdelávacími cieľmi.

### 6.1 Čo sa musia učiaci naučiť alebo si osvojiť?

**6.1.1** Stanovenie zámerov a cieľov učenia sa jazyka a jeho vyučovania by malo vychádzať z posúdenia potrieb učiacich sa a spoločnosti, z úloh, činností a procesov, na ktorých učiaci sa budú participovať, aby mohli uspokojiť tieto potreby, a z kompetencií a stratégií, ktoré si s týmto cieľom potrebujú rozvíjať, alebo ktoré potrebujú budovať. Kapitoly 4 a 5 sa zaoberajú tým, čo je plne kompetentný používateľ schopný robiť a aké vedomosti, spôsobilosti, zručnosti a postoje k týmto činnostiam potrebuje. Usilujú sa to podať čo najucelenejším spôsobom, pretože nikto nemôže dopredu vedieť, ktoré činnosti budú pre učiaceho sa dôležité. Naznačujú, že na to, aby sa učiaci sa mohli aktívne zúčastniť na komunikácii, budú sa musieť naučiť alebo si osvojiť:

- potrebné kompetencie, ako sú uvedené podrobne v kapitole 5;
- schopnosť uviesť tieto kompetencie do praxe, ako je to uvedené v kapitole 4;
- schopnosť uplatniť také stratégie, aby sa tieto kompetencie používali v praxi.

**6.1.2** Ak chceme vyjadriť alebo usmerniť pokrok učiacich sa cudzí jazyk, bude užitočné opísať ich schopnosti ako sériu na seba naväzujúcich úrovní. Takéto stupnice sme konkrétne uviedli v kapitolách 4 a 5. Keď chceme zmapovať pokrok študentov v počiatočných štádiách všeobecného vzdelávania, teda v čase, keď sa nedajú predvídať ich potreby vzťahujúce sa na budúce povolanie, alebo kedykoľvek, keď je potrebné celkovo zhodnotiť úroveň ovládania jazyka učiaceho sa, bude zrejme užitočnejšie a najpraktickejšie skombinovať celý rad týchto kategórií do jednej súhrnnej charakteristiky jazykovej kompetencie, ako to napríklad uvádzame v tabuľke 1 v kapitole 3.

Väčšiu pružnosť ponúka vzorec, ktorý je uvedený v tabuľke 2 v kapitole 3, zameraný na sebahodnotenie učiaceho sa, v ktorom sú stupnice uvedené osobitne pre jednotlivé jazykové činnosti, i keď každú z nich opäť chápeme celostne. Táto koncepcia umožňuje stanovenie profilov v prípadoch, keď rozvoj spôsobilostí je nerovnomerný. Ešte väčšiu mieru pružnosti poskytujú samostatné stupnice podkategórií uvedené v kapitolách 4 a 5. Zatiaľ čo používateľ jazyka musí rozvinúť všetky schopnosti uvedené v týchto kapitolách, aby aktívne rozširoval celú paletu aktov komunikácie, nie každý učiaci sa bude chcieť alebo potrebovať osvojiť si ich všetky v jazyku, ktorý nie je jeho materinským. Napríklad, niektorí učiaci sa nebude mať žiadne požiadavky, pokiaľ ide

o písomný prejav, iný môže mať záujem pochopiť len písomný prejav. Tým však vôbec nechceme naznačiť, že takýto učiaci sa by sa mal venovať iba ústnej či písomnej podobe jazyka.

Z hľadiska kognitívneho štýlu učiaceho sa jazyk sa môže stať, že zapamätanie si hovorenej podoby uľahčia asociácie so zodpovedajúcou podobou písaného jazyka. Naopak, vnímanie písomnej podoby môže uľahčiť spojenie so zodpovedajúcimi ústnymi prejavmi. Ak to tak je, potom tá podoba jazyka, ktorej používanie sa nevyžaduje – a následkom toho nie je stanovená ako jeden z cieľov – môže byť súčasťou učenia sa jazyka ako jeho prostriedku. Je potrebné rozhodnúť (či už vedome alebo podvedome), ktoré kompetencie, úlohy, činnosti a stratégie by sa mali stať cieľom a ktoré prostriedkom v procese rozvoja jazyka konkrétneho učiaceho sa.

Z toho teda logicky vyplýva, že kompetencia, úloha, činnosť alebo stratégia, ktoré sa chápu ako cieľ potrebný na dosiahnutie komunikačných potrieb učiaceho sa, nemusia byť súčasťou vzdelávacieho programu. Napríklad mnohé z toho, čo je obsiahnuté v kategórii „vedomosti o okolitom svete“, možno pokladať za predchádzajúce vedomosti, ktoré sú už súčasťou celkovej kompetencie učiaceho sa, a tá je výsledkom predchádzajúcich životných skúseností alebo výučby v materinskom jazyku (MJ). Potom môže vzniknúť problém najsť zodpovedajúci exponent v cudzom jazyku (CJ), ktorý by zodpovedal pojmovej kategórii v MJ. Bude potrebné rozhodnúť, aké nové vedomosti sa musia osvojovať a aké sa môžu predpokladať. Problém vzniká vtedy, keď určité konceptuálne oblasti sú usporiadané inakšie v MJ ako v CJ, čo sa stáva dosť často, takže významy slov korešpondujú len čiastočne alebo nepresne. Aký závažný je tento nesúlad? Aké nedorozumenia môže spôsobiť? Je preto potrebné zvážiť, aká priorita by sa tejto skutočnosti mala pripísať pri učení sa cudzieho jazyka na určitom stupni. Na akej úrovni by sa zvládnutie týchto odlišností malo vyžadovať alebo by im mala byť venovaná pozornosť? Alebo sa týmto problémom vôbec nebudeme zaoberať, či sa vyrieši sám od seba zásluhou pribúdajúcich skúseností?

Podobné otázky vznikajú aj v problematike výslovnosti. Mnoho foném sa dá bez problémov preniesť z MJ do CJ. V niektorých prípadoch sa fonémy v určitých kontextoch zreteľne líšia. Okrem toho, niektoré fonémy v CJ nemusia byť zastúpené v MJ. Ak nie sú nadobudnuté alebo naučené, môžu spôsobiť aj stratu istých informácií, čo môže viesť až k nedorozumeniu. Aká vysoká môže byť ich frekvencia? Aká dôležitá môže byť závažnosť týchto foném? Akú pozornosť by sme im mali venovať? Otázkou veku alebo štádia učenia sa, v akom sa tieto fonémy najľahšie osvojujú, komplikuje skutočnosť, že vytváranie návykov je najsilnejšie na úrovni foném. Priviesť učiacich sa k tomu, aby si uvedomili chybu vo výslovnosti fonémy a odvykli si od zautomatizovaného správania sa až potom, keď sa priblížia k normám cieľového jazyka, môže byť omnoho náročnejšie, čo sa týka vynaloženého času a námahy, než by to bolo bývalo v počiatočných fázach učenia sa, najmä v ranom veku.

Z týchto úvah vyplýva, že stanovenie vhodných cieľov pre určité štádium učenia sa cudzích jazykov v prípade každého jednotlivého učiaceho sa alebo skupiny učiacich sa v určitom veku nemusí byť odvodené z mechanickej interpretácie stupníc, ktoré sú navrhnuté pre každý parameter. Rozhodnutia sa musia prijať pre každý konkrétny prípad.

### 6.1.3 Viacjazyčná kompetencia a plurikultúrna kompetencia

V úvahách o rozvoji viacjazyčnej a plurikultúrnej kompetencie je mimoriadne dôležitá tá skutočnosť, že Rámec sa neobmedzuje len na poskytnutie „prehľadných“ stupníc komunikačných schopností, ale vyčleňuje ich zložky v rámci globálnych kategórií a poskytuje pre tieto zložky stupnice.

#### 6.1.3.1 Nevyvážená a premenlivá kompetencia

Viacjazyčná a plurikultúrna kompetencia sú vo všeobecnosti nevyvážené jedným alebo viacerými spôsobmi:

- Učiaci sa celkovo lepšie zvládnu jeden jazyk ako ostatné.
- Profil kompetencií v jednom jazyku sa líši od profilu v ostatných jazykoch (napríklad vynikajúca ústna kompetencia v dvoch jazykoch, ale len dobrá písomná kompetencia v jednom z nich).
- Plurikultúrny profil sa líši od profilu viacjazyčnosti (napríklad dobré vedomosti z kultúry určitého spoločenstva, ale slabé vedomosti z jeho jazyka, alebo slabé vedomosti o určitom spoločenstve, pričom však jeho dominantný jazyk je dobre zvládnutý).

Takáto nevyváženosť je však úplne normálna. Ak rozšírime koncepciu viacjazyčnosti a plurality kultúr na situáciu všetkých tých, ktorí sú vo svojom rodnom jazyku a kultúre vystavení pôsobeniu rozličných dialektov a kultúrnych odlišností, ktoré sú latentne prítomné v každej zložito usporiadanej spoločnosti, ukáže sa, že aj v tomto prípade je nevyváženosť normou (alebo, ak chceme, nevyváženosť môžeme označiť za iný typ rovnováhy).

Táto nevyváženosť je spojená aj s premenlivou povahou viacjazyčnej a plurikultúrnej kompetencie. Zatiaľ čo tradičný pohľad na „jednojazyčnú“ komunikačnú kompetenciu v „materinskom jazyku“ naznačuje, že sa rýchlo stabilizuje, viacjazyčná a plurikultúrna kompetencia je charakterizovaná profilom dočasného charakteru a premenlivej konfigurácie. v závislosti od typu osobnej kariéry, rodinného zázemia, skúseností z cestovania, čítania a záľub daného jednotlivca sa dôležité zmeny uskutočňujú v oblasti jeho jazykového aj kultúrneho životopisu a majú vplyv na meniace sa formy nevyváženosti v jeho viacjazyčnosti, pričom spôsobujú, že jeho skúsenosti z plurality kultúr budú komplexnejšie. V žiadnom prípade to však nebude naznačovať nestabilitu či nevyrovnanosť u daného jednotlivca, naopak, táto skutočnosť ho bude vo väčšine prípadov skôr inšpirovať k lepšiemu uvedomeniu si vlastnej identity.

#### 6.1.3.2 Diferencovaná kompetencia umožňujúca striedanie jazykových kódov

Nevyváženosť, ktorá je jednou z črt viacjazyčnej a plurikultúrnej kompetencie, spôsobuje, že určitý jednotlivec čerpá v procese aplikovania tejto kompetencie mnohými rozličnými spôsobmi zo svojich všeobecných aj jazykových kompetencií (pozri kapitoly 4 a 5). Napríklad *stratégie*, ktoré sa používajú v prípade úlohy založenej na používaní jazyka, sa v rámci daného jazyka môžu líšiť. v prípade, že určitá osoba nezvládne dostatočne jazykovú zložku určitého jazyka, môže tento nedostatok vyvážiť alebo kompenzovať v styku s rodenými hovoriacimi existenčnou kompetenciou (*savoir-être*), napríklad pomocou gest, mimiky a celkového prístupu k partnerovi v spoločenskom



styku) a naopak, v jazyku, ktorý táto osoba ovláda lepšie, môže zaujať rezervovanejší postoj alebo si udržať väčší odstup. Úlohu je možné aj preformulovať, jazykový oznam môže získať nový tvar alebo ho možno inakšie sprostredkovať v závislosti od prostriedkov jazykového vyjadrenia, ktoré daný jednotlivec má k dispozícii, alebo v závislosti od toho, ako tieto prostriedky vníma.

Ďalšou charakteristikou viacjazyčnej a plurikultúrnej kompetencie je fakt, že nepredstavuje pridávanie ďalších jednojazyčných kompetencií, ale umožňuje rozličné typy kombinácií a alternácií. v priebehu komunikácie je možné prechádzať z jedného jazykového kódu do druhého a využívať aj dvojjazyčný spôsob vyjadrovania. Takto obohatený repertoár sám umožňuje výber stratégií primeraných na úspešné zvládnutie úlohy a zakaždým, keď je to vhodné, využíva jazykové výpožičky a striedanie jazykových kódov.

### 6.1.3.3 Rozvoj jazykového vedomia a proces jeho používania a učenia sa

Viacjazyčná a plurikultúrna kompetencia prispieva k rozvoju jazykového a komunikačného vedomia, dokonca aj k rozvoju metakognitívnych stratégií, ktoré umožňujú, aby si človek ako spoločenský aktér lepšie uvedomil a kontroloval svoje vlastné „spontánne“ spôsoby vyrovnania sa s úlohami, najmä s ich jazykovými stránkami. Okrem toho, táto skúsenosť viacjazyčnej a plurikultúrnej kompetencie:

- využíva predchádzajúce sociolingválne a pragmatické kompetencie tým, že spätne prispieva k ich ďalšiemu rozvoju;
- vedie k lepšiemu pochopeniu toho, čo je všeobecné a čo konkrétne v oblasti usporiadania jazykového systému rôznych jazykov (druh metajazykového, medzijazykového alebo „hyperjazykového“ vedomia);
- už samotnou svojou podstatou kultivuje schopnosti učiť sa, nadväzovať vzťahy s ostatnými ľuďmi a vyrovnávať sa s novými situáciami.

Tieto skúsenosti môžu preto do istej miery urýchliť nasledujúce učenie sa v jazykovej a kultúrnej oblasti. Je to tak v prípade, ak je viacjazyčná a plurikultúrna kompetencia, ktorá sa vzťahuje na rôzne kultúry, nevyvážená a ovládanie daného jazyka bude iba „čiastočné“.

Ďalej je možné s istotou tvrdiť, že aj keď poznanie jedného cudzieho jazyka a cudzej kultúry nie vždy vedie k prekonaniu hraníc etnocentrizmu vo vzťahu k „rodnému“ jazyku a kultúre, či dokonca môže mať opačný účinok (často sa stáva, že učenie sa jedného cudzieho jazyka a kontakt s jednou cudzou kultúrou vedie skôr k posilneniu stereotypov a k zaujatosti ako k ich redukcii), je pravdepodobnejšie, že poznanie niekoľkých jazykov povedie práve k prekonaniu tohto etnocentrizmu, pričom súčasne zvyšuje potenciál učenia sa ďalších jazykov.

V tomto zmysle je čoraz dôležitejšie rešpektovať rôznorodosť jazykov a učenie sa viacerých než len jedného jazyka v škole. a akokoľvek sa to môže zdať dôležité, nejde tu iba o metódu výberu jazykov v určitej dôležitej etape európskej histórie, ba ani o možnosť väčšieho budúceho uplatnenia pre mladých ľudí, ktorí majú kompetencie vo viacerých než iba v dvoch jazykoch. Ide aj o to, aby sme učiacim sa pomohli:

- vybudovať si svoju jazykovú a kultúrnu identitu prostredníctvom integrácie rôznorodnej skúsenosti inakosti;

- rozvíjať svoje schopnosti učiť sa prostredníctvom tej istej rôznorodnej skúsenosti s niekoľkými jazykmi a kultúrami.

#### 6.1.3.4 Čiastočná kompetencia, viacjazyčná a plurikultúrna kompetencia

Termín čiastočná kompetencia v danom jazyku je aj z tohto pohľadu zmysluplný: neznamená to, že učiaci sa je z principiálnych či pragmatických dôvodov spokojný s rozvojom obmedzenej alebo čiastočnej spôsobilosti v cudzom jazyku. Znamená to skôr také chápanie jazykovej spôsobilosti, ktoré v danej chvíli nie je dokonalé a je súčasťou viacjazyčnej kompetencie, ktorá sa tým obohacuje. Preto je potrebné zdôrazniť, že táto „čiastočná“ kompetencia, ktorá je súčasťou mnohostrannej kompetencie, je súčasne *funkčnou* kompetenciou s ohľadom na konkrétne zúžený cieľ.

Čiastočná kompetencia sa môže v danom jazyku týkať *receptívnych jazykových činností* (napríklad kladenie dôrazu na porozumenie ústneho alebo písomného prejavu); môže sa týkať určitej oblasti používania jazyka alebo *konkrétne zameraných úloh* (napríklad umožniť úradníkovi na pošte podať informácie týkajúce sa najbežnejších poštových operácií zákazníkom spomedzi cudzincov, ktorí hovoria určitým jazykom). Ale môže sa týkať aj *všeobecných kompetencií* (napríklad vedomostí, ktoré nemajú jazykovú povahu, akými sú charakteristiky iných jazykov a kultúr a ich spoločenských) za predpokladu, že sa uplatňuje funkčná úloha navzájom sa dopĺňujúceho rozvoja jednotlivých aspektov určitých kompetencií. Inými slovami, v navrhnutom Rámci termín čiastočná kompetencia treba vnímať vo vzťahu k rozličným zložkám tohto modelu (pozri kapitolu 3) a k variáciám učebných cieľov.

### 6.1.4 Variácie učebných cieľov vo vzťahu k Rámcu

Zostavenie vzdelávacieho programu pre učenie sa jazykov naznačuje voľbu medzi druhmi a úrovňami učebných cieľov (ktorých je tu oveľa viac než v ostatných predmetoch a iných typoch učenia sa). Tento návrh referenčného rámca berie na túto situáciu osobitný zreteľ. Každý z hlavných komponentov modelu môže poskytnúť istý uhol pohľadu na vzdelávacie ciele a stať sa výsadným vstupom/začiatkom v používaní Rámca.

#### 6.1.4.1 Typy učebných cieľov vo vzťahu k Rámcu

Vyučovacie a učebné ciele môžeme v skutočnosti chápať takto:

- Ciele môžeme chápať v zmysle rozvoja všeobecných kompetencií (pozri 5.1), môžu teda byť záležitosťou *deklaratívnych vedomostí (savoir)*, *zručností a praktických schopností (savoir-faire)*, *osobnostných rysov, postojov atď. (savoir-être)*, alebo *schopnosti učiť sa*, či jedným z aspektov týchto kategórií. V niektorých prípadoch učenie sa cudzích jazykov má za cieľ predovšetkým poskytnúť učiacemu sa deklaratívne vedomosti (napríklad gramatiky, literatúry či niektorých charakteristických stránok danej kultúry alebo krajiny). V iných prípadoch sa bude učenie sa cudzích jazykov chápať ako prostriedok ďalšieho rozvoja osobnosti učiaceho sa (napríklad väčšia istota či sebavedomie, väčšia ochota rozprávať v skupine) alebo ako prostriedok rozvoja jeho znalostí, ako sa učiť (väčšia ústretovosť voči novému, uvedomenie

si odlišnosti, záujem o neznáme veci). Máme všetky dôvody domnievať sa, že naznačené konkrétne ciele, ktoré sa v ľubovoľnej chvíli vzťahujú na špecifické oblasti či typy kompetencie alebo na rozvoj čiastočnej kompetencie, môžu všeobecne prispieť k vytvoreniu viacjazyčnej a plurikultúrnej kompetencie. Inými slovami, sledovanie určitého cieľa môže byť súčasťou celkového projektu učenia sa.

- b) Ciele môžeme chápať aj z hľadiska rozšírenia a rozrôznenia komunikačnej jazykovej kompetencie (pozri 5.2) – v tom prípade sa týkajú *jazykovej zložky*, *pragmatickej zložky* či *sociolingválnej zložky*, alebo všetkých týchto zložiek súčasne. Hlavným zámerom učenia sa cudzieho jazyka môže byť ovládanie lingvistickej zložky jazyka (znalosť jeho fonologického systému, slovnej zásoby a vetnej skladby) bez toho, aby sme brali do úvahy *sociolingválnu* precíznosť či pragmatickú účinnosť. V iných prípadoch tento cieľ môže mať úplne pragmatickú povahu a môže byť zameraný na rozvoj schopností fungovať v cudzom jazyku pomocou obmedzených jazykových prostriedkov bez ohľadu na sociolingválny aspekt. Samozrejme, existujúce možnosti voľby nie sú nikdy takto jasne definované a cieľom je dosiahnutie harmonického pokroku rozličných zložiek, no existuje aj dostatok minulých či súčasných príkladov, ktoré dokumentujú konkrétne zameranie na jednu alebo viaceré zložky komunikačnej kompetencie. Napriek tomu, že komunikačná jazyková kompetencia, rovnako ako viacjazyčná a plurikultúrna kompetencia sa vníma ako celok (t. j. vrátane nárečovej rozmanitosti materinského jazyka alebo nárečovej rozmanitosti jedného alebo viacerých cudzích jazykov), rovnako môžeme tvrdiť, že v určitom čase a v určitých kontextoch hlavným cieľom vyučovania cudzieho jazyka (i keď nie vždy celkom zjavným) je prehĺbenie vedomostí o jazyku a jeho ovládaní (napríklad sústreďovanie sa na preklad, na prácu v oblasti funkčných štýlov a vhodného používania slovnej zásoby pri prekladaní do materinského jazyka, či na využívanie komparatívnej štylistiky a sémantiky).
- c) Ciele môžeme chápať v zmysle lepšieho výkonu v jednej alebo vo viacerých konkrétnych jazykových činnostiach (pozri 4.4) – v tom prípade ide o recepciu, produkciu, interakciu alebo mediáciu. Hlavným cieľom učenia sa cudzieho jazyka potom môže byť dosiahnutie uspokojivých výsledkov v činnostiach recepcie (čítaní alebo počúvaní), mediácie (prekladaní alebo tlmočení) či v priamej interakcii. Aj tu sa opäť pokladá za samozrejmé, že takáto polarizácia nikdy nemôže byť absolútna a nemožno ju dosiahnuť bez závislosti od iných cieľov. Ak však budeme definovať ciele, môžeme priradiť väčšiu mieru dôležitosti jednému z nich, a ak hlavný zreteľ sa bude dôsledne rešpektovať, ovplyvní sa tým celý proces, t. j. výber obsahu a učebných úloh, rozhodovanie týkajúce sa štruktúrovaného usporiadania a prípadného doučovania, výber typu textov atď.

Je jasné, že termín čiastočná kompetencia sa zaviedol a používa s ohľadom na niektorú z týchto možností výberu (napríklad dôraz na učenie sa, ktorého ciele zdôrazňujú receptívne činnosti a porozumenie písomného alebo aj ústneho prejavu). Tu však navrhujeme rozšíriť používanie tohto termínu takto:

- na jednej strane tak, že ciele, ktoré sa týkajú čiastočnej kompetencie, je možné identifikovať (ako sú uvedené v bodoch *a*) alebo *b*) alebo *d*) vo vzťahu k Rámecu);
- na druhej strane tak, aby sa ukázalo, že práve tento Rámec umožňuje, aby ktorákoľvek z tzv. čiastočných kompetencií mohla byť začlenená do všeobecnejšieho súboru komunikačných a učebných kompetencií.

d) Ciele môžeme chápať aj v zmysle optimálneho fungovania v danej oblasti (pozri 4.1.1), a budú sa preto týkať oblasti verejného života, pracovnej oblasti, vzdelávacej oblasti alebo sféry súkromného života. Hlavným cieľom učenia sa cudzích jazykov môže byť schopnosť lepšie vykonávať svoju prácu alebo pomoc pri štúdiu či uľahčenie života v cudzej krajine. Podobne ako v prípade všetkých hlavných zložiek tohto navrhovaného modelu sú takéto ciele explicitne vyjadrené v opisoch kurzov, v návrhoch služieb školám, v žiadostiach o takéto služby, ako aj v učebných a vyučovacích materiáloch. v tejto oblasti môžeme hovoriť o „špecifických cieľoch“, „špecificky zameraných kurzoch“, o „odbornom jazyku“ a „príprave na pobyt v zahraničí“, o „vnímaní migrujúcich pracovníkov z jazykového hľadiska“. To neznamena, že zohľadnenie zvláštnych potrieb určitej cieľovej populácie, ktorá musí prispôbiť viacjazyčnú a plurikultúrnu kompetenciu určitej spoločenskej oblasti činnosti, musí vždy vyžadovať prístup k vzdelaniu primeraný tomuto cieľu. Rovnako ako v prípade ostatných zložiek formulovanie cieľov z tohto hľadiska ovplyvňuje ďalšie aspekty tvorby vzdelávacieho programu a realizácie vyučovania a učenia sa.

Treba poznamenať, že tento typ cieľa, ktorý obsahuje funkčné prispôsobenie danej oblasti, má mnoho spoločného s cieľmi bilingválneho vzdelávania, „kultúrnej imerzie“ (chápanej z hľadiska experimentov uskutočnených v Kanade) a školstva, kde vyučovacím jazykom je iný, ako je jazyk v rodinnom prostredí (napríklad vzdelávanie výhradne vo francúzštine v niektorých bývalých viacjazyčných afrických kolóniách). z tohto hľadiska sa situácie „kultúrnej imerzie“, bez ohľadu na dosiahnuté jazykové výsledky, zameriavajú na rozvoj čiastočných kompetencií (rozvoj tých kompetencií, ktoré sa vzťahujú na vzdelávaciu oblasť a osvojovanie si vedomostí iných, než len jazykových), čo nie je nezlučiteľné s hlavnou tendenciou tejto analýzy. Uvedomme si, že v mnohých situáciách programu úplnej kultúrnej imerzie medzi mladými ľuďmi v Kanade nebola pôvodne v rozvrhu hodín poskytnutá možnosť výučby francúzštiny pre anglicky hovoriace deti, hoci vyučovacím jazykom bola francúzština.

e) Ciele môžeme chápať v zmysle obohatenia a diverzifikácie stratégií alebo v zmysle zvládnutia úloh (pozri odsek 4.5 a kapitolu 7), a preto ich chápeme vo vzťahu k zvládnutiu činností spájajúcich sa s učením a používaním jedného alebo viacerých jazykov, k objavovaniu iných kultúr a získavaniu skúseností s týmito kultúrami.

Zdá sa, že v prípade skúseností z procesu učenia sa môže byť v istom čase výhodné sústrediť pozornosť na rozvoj stratégií, umožňujúcich uskutočniť tú či onú úlohu, ktorá má jazykový charakter. V tomto zmysle je cieľom zlepšiť stratégie, ktoré učiaci sa tradične používa, tak, že začínajú fungovať omnoho kultivovanejšie, rozsiahlejšie a uvedomelejšie a že sú prispôsobené aj tým úlohám, pre ktoré pôvodne určené neboli. To sa týka tak komunikačných, ako aj učebných stratégií, ak sa stotožníme s názorom, že umožňujú jednotlivcovi mobilizovať jeho kompetencie, aby ich mohol používať, prípadne zdokonaľovať či rozširovať, pričom súčasne má zmysel usilovať sa aj o to, aby takéto stratégie boli pestované ako cieľ, i keď ony same osebe nemusia znamenať konečný cieľ.

Úlohy sa zvyčajne zameriavajú na určitú ohraničenú oblasť a pokladajú sa za ciele, ktoré je potrebné dosiahnuť vo vzťahu k tejto oblasti, čo je v súlade s uvedeným bodom d). Existujú však aj také prípady, keď určité učebné ciele sú obmedzené na viac-menej stereotypnú realizáciu určitých úloh, ktorá môže obsahovať použitie obmedzeného repertoáru jazykových prostriedkov v jednom alebo vo viacerých cudzích jazykoch: často sa uvádza príklad spojovateľky v telefónnej ústredni, u ktorej očakávaný viacjazyčný výkon, vychádzajúci z rozhodnutia v danej firme, je obmedzený na

produkcii niekoľkých ustálených formulácií vzťahujúcich sa na rutinné operácie. Takéto prípady sú skôr prípadmi čiastočne automatizovaného správania sa než čiastočnou kompetenciou, ale nemožno poprieť, že primárnym učebným cieľom môže v takýchto prípadoch byť uskutočnenie podrobne definovaných a stále sa opakujúcich úloh.

Vo všeobecnejšom zmysle je formulovanie cieľov vo vzťahu k úlohám vhodné z praktického hľadiska, pretože sú identifikované očakávané výsledky a úlohy môžu prispievať ku krátkodobej motivácii v učebnom procese. Uvedme teraz jednoduchý príklad – povedzme deťom, že činnosť, ktorú majú uskutočniť, im umožní, aby si v cudzom jazyku zahrali „Happy Families“ (Šťastné rodiny, druh kartovej hry – cieľom je tu umožniť uskutočnenie „úlohy“). Táto hra ich môže motivovať k tomu, aby sa naučili výrazy vzťahujúce sa na jednotlivých členov rodiny (časť jazykovej zložky širšieho komunikačného cieľa). V tomto zmysle aj tzv. prístup, vychádzajúci z projektového učenia, globálne simulácie a rozličné rolové hry stanovujú ciele, ktoré sú v podstate prechodného charakteru a sú definované v zmysle úloh, ktoré majú byť uskutočnené, ale hlavný záujem učenia sa je sústredený na jazykové prostriedky a činnosti, ktoré takáto úloha (alebo niekoľko následných úloh) vyžaduje, alebo na stratégie, ktoré sú použité alebo aplikované. Inými slovami, hoci sa viacjazyčná a plurikultúrna kompetencia stáva evidentnou súčasťou zámeru prijatého pre koncepciu tohto referenčného rámca, rozvíja sa prostredníctvom uskutočňovania úloh prispôbených učeniu z hľadiska prístupu učiacich sa, tieto úlohy sú prezentované iba ako zjavné ciele alebo ako kroky vedúce k dosiahnutiu iných cieľov.

#### 6.1.4.2 Komplementárnosť čiastočných cieľov

Ak budeme definovať učebné ciele týmto spôsobom, t. j. v zmysle hlavných zložiek všeobecného referenčného modelu alebo ako jednotlivé čiastky týchto zložiek, nie je to iba stylistické cvičenie. Dokumentuje to totiž rôznorodosť učebných cieľov a rozmanitosť, s ktorou sa môžeme stretnúť vo vyučovaní. Samozrejme, že mnoho rozličných spôsobov vyučovania, ktoré sa v škole aj mimo nej používajú, pokrýva niekoľko takýchto cieľov súčasne. Rovnako je však samozrejme aj to (a to stojí za pripomenutie), že systémové smerovanie k špecificky stanovenému cieľu znamená v súlade s logickou usporiadanosťou modelu, ktorý je tu predstavený, že dosiahnutie deklarovaného cieľa povedie k iným výsledkom než tým, ktoré boli hlavným zámerom.

Ak napríklad predpokladáme, že cieľ sa v podstate zaoberá určitou oblasťou a je zameraný na požiadavky daného zamestnania, povedzme na požiadavky čašníka v reštaurácii, na dosiahnutie tohto cieľa sa budú rozvíjať také jazykové činnosti, ktoré sa týkajú ústnej interakcie. Vo vzťahu ku komunikačnej kompetencii sa pozornosť zameria na určité lexikálne oblasti jazykovej zložky (napríklad na prezentáciu a opis nádob) a na určité sociolingválne normy (spôsoby oslovenia vhodné v styku so zákazníkmi, prípadná žiadosť o pomoc ďalšej nezainteresovanej osoby atď.); a bezpochyby sa zdôraznia určité aspekty *savoir-être* (takt, zdvorilosť, priateľský úsmev, trpezlivosť atď.) alebo také vedomosti, ktoré sa týkajú kuchyne a stolovania v rámci určitej cudzej kultúry. Mohli by sme uviesť aj iné príklady, v ktorých by sa ako hlavný cieľ vybrali iné zložky, ale tento príklad bude určite stačiť, aby sme si dotvorili obraz o tom, čo sme už povedali o koncepcii čiastočnej kompetencie (porovnaj aj poznámky k relativizácii toho, čo sa môže chápať ako čiastočné znalosti jazyka).

## 6.2 Procesy učenia sa jazyka

### 6.2.1 Osvojovanie si alebo učenie sa?

Termíny „osvojovanie si jazyka“ a „učenie sa jazyka“ sa v súčasnosti používajú mnohorakými spôsobmi. Mnohí ich dokonca používajú bez rozlíšenia významu. Iní používajú jeden alebo druhý ako všeobecný termín, pričom ten zostávajúci má pre nich užší význam. Takže „osvojovanie si jazyka“ sa môže používať ako termín všeobecný aj významovo zúžený:

- a) na interpretácie jazyka nerodených hovoriacich z hľadiska súčasných teórií univerzálnej gramatiky (napríklad stanovenie parametrov). Táto línia je takmer v každom prípade odvetvím teoretickej psycholingvistiky a nemá nijaký alebo takmer nijaký vplyv na učiteľov z praxe, pretože gramatika sa pokladá za oblasť, ktorá je vedomiu ťažko dostupná,
- b) na také vedomosti a schopnosti používať iný ako materinský jazyk, ktoré neboli nadobudnuté formálnym vzdelávaním a ktoré vyplývajú buď z priameho pôsobenia textu, alebo z priamej účasti v komunikačných situáciách.

„Učenie sa jazyka“ sa dá používať ako všeobecný termín alebo môže byť zúžený na proces, v ktorom sa jazykové schopnosti získavajú ako výsledok plánovaného procesu, najmä formálne organizovaným štúdiom v inštitucionálnom prostredí.

Zavedenie štandardizovanej terminológie v súčasnosti nie je celkom dobre možné najmä preto, že neexistuje žiadny nadradený termín, ktorý by obsahoval „učenie sa“ aj „osvojovanie si“ v ich vymedzenom význame.

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, uviesť, v akom zmysle budú tieto termíny používať, aby ich nepoužívali v rozpore s ich súčasnou špecifikáciou. Môžu zároveň zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- *akým spôsobom môžu byť poskytnuté a využívané príležitosti na osvojovanie si jazyka podľa vyššie uvedeného bodu b.*

### 6.2.2 Ako sa učia učiaci sa?

**6.2.2.1** V súčasnosti neexistuje dostatočne presvedčivá, výskumom podložená zhoda v tom, ako sa učiaci sa učia, preto Rámec nemôže vychádzať iba z jednej teórie učenia sa. Niektorí teoretici sú presvedčení, že ľudské schopnosti spracúvať informácie sú také rozvinuté, že cudzí jazyk je možné osvojiť si aj tak, že človek bude v dostatočnej miere vystavený priamemu pôsobeniu zrozumiteľného jazyka a bude schopný ho používať na porozumenie aj produkciu. Sú presvedčení, že proces „osvojovania si“ nie je možné pozorovať ani intuitívne vnímať, a že teda nie je možné ho uľahčiť vedomou manipuláciou prostredníctvom vyučovacích alebo učebných metód. Z tohto pohľadu najdôležitejšia vec, ktorú učiteľ môže poskytnúť, je čo najpestrejšie jazykové prostredie, v ktorom sa učenie môže realizovať, a to mimo rámca formálne organizovaného vyučovania.

**6.2.2.2** Iní teoretici sú presvedčení, že okrem pôsobenia zrozumiteľnej vstupnej informácie, nevyhnutnou a dostačujúcou podmienkou jazykového rozvoja je aktívna účasť v komunikačnej interakcii. Aj oni pokladajú explicitnosť vyučovania a učenie sa jazyka za dôležité. Na druhej strane, existujú názory, podľa ktorých tí učiaci sa, ktorí sa naučili nevyhnutné gramatické pravidlá a zvládli slovnú zásobu, budú schopní porozumieť jazyku a používať ho s ohľadom na svoje predchádzajúce skúsenosti a zdravý rozum bez toho, aby potrebovali precvičovanie. Medzi týmito pólmi sa nachádza väčšina učiacich sa, učiteľov a inštitúcií, ktorí si spravidla volia eklektickejšie postupy a uvedomujú si, že učiaci sa sa nie vždy a nevyhnutne naučia to, čo učia učitelia, a že vyžadujú dostatočne zrozumiteľnú a kontextovo zaradenú zrozumiteľnú vstupnú informáciu, rovnako ako aj príležitosť používať jazyk interaktívne. Súčasne sú však presvedčení o tom, že učenie sa, najmä v simulovaných podmienkach školského vyučovania, je uľahčené kombináciou cieľavedomého učenia sa a dostatočnej praxe, čo znižuje alebo eliminuje vedomú pozornosť venovanú pomocným, fyzickým zručnostiam, potrebným na hovorenie a písanie, ako aj pozornosť, venovanú morfolologickej a syntaktickej správnosti, aby sa takto myslenie uvoľnilo pre omnoho náročnejšie stratégie komunikácie. Čoraz menej teoretikov je presvedčených o tom, že tento zámer sa dá dosiahnuť drilovaním dovtedy, kým sa nezíska úplná automatizácia.

**6.2.2.3** Samozrejme, medzi učiacimi sa rôznych vekových skupín, typov a s rôznym pôvodom sú výrazné rozdiely v tom, na ktoré z týchto prvkov reagujú najtvorivejšie, a medzi učiteľmi, zostavovateľmi koncepcie kurzov atď. sú to rozdiely týkajúce sa rovnováhy medzi aspektmi učenia, ktoré sú súčasťou kurzu, a dôležitosťou, ktorú pripisujú produkcii v porovnaní s recepciou, jazykovej správnosti v porovnaní s plynulosťou atď.

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, uviesť premisy týkajúce sa učenia sa jazyka, z ktorého ich práca vychádza, a z toho vyplývajúce závery pre metodiku.*

## 6.3 Čo môžu urobiť používatelia Rámca, aby sa im ľahšie učilo?

Profesia učiteľa jazykov vytvára „partnerstvo pre učenie sa“, ktoré sa okrem učiteľov a učiacich sa skladá aj z mnohých odborníkov. V tejto časti sa budeme zaoberať príslušnými rolami všetkých účastníkov daného vzťahu.

**6.3.1** Tí, ktorí sa zaoberajú skúškami a kvalifikáciou, budú musieť zvážiť, aké vzdelávacie normy zodpovedajú danej kvalifikácii a požadovanej úrovni. Budú musieť urobiť praktické rozhodnutia, pokiaľ ide o výber určitých úloh a činností, výber tém na preberanie, výber formulácií, idiómov a lexikálnych jednotiek, ktoré musia učiaci sa spoznať a vybaviť z pamäti, výber sociokultúrnych vedomostí, spôsobilostí a zručností, ktoré sa majú testovať, atď. Nemusia sa zaoberať tým, akým spôsobom bola dosiahnutá testovaná úroveň jazykovej spôsobilosti, ale mali by si uvedomiť, aké spôsoby testovania môžu mať pozitívny alebo negatívny spätný vplyv na učenie sa jazyka.

**6.3.2** Pri zostavovaní vzdelávacieho programu sa príslušné vzdelávacie inštitúcie môžu sústrediť na konkretizáciu učebných cieľov. Môžu však špecifikovať ciele vyššieho rádu v zmysle úloh, tém, kompetencií atď. Môžu, ale nie sú povinné podrobne špecifikovať slovnú zásobu, gramatiku a funkčný/pojmový repertoár, ktoré umožnia učiacim sa plniť úlohy a zvládnuť témy. Môžu, ale nie sú povinné definovať návody či predkladať návrhy alebo smernice týkajúce sa metód práce v triede, ktoré treba použiť, a štádií, ktoré by učiaci sa mali absolvovať.

**6.3.3** Formulovanie cieľov z hľadiska úloh, ktoré majú učiaci sa dosiahnuť alebo z hľadiska kompetencií a stratégií, ktoré sa majú rozvíjať, nepatrí medzi povinnosti autorov učebníc a zostavovateľov koncepcie kurzov, musia však stanoviť konkrétne a podrobné rozhodnutia týkajúce sa výberu a usporiadania textov, činností, slovnej zásoby a gramatiky, ktoré učiacim sa treba prezentovať. Očakáva sa od nich, že poskytnú podrobné pokyny, ako majú učiaci sa realizovať úlohy a činnosti v triede alebo aj individuálne ako reakciu na prezentovaný materiál. Výsledky ich práce do veľkej miery ovplyvňujú proces učenia sa a vyučovania a musia nepochybne vychádzať z jasných premís týkajúcich sa charakteru vzdelávacieho procesu alebo predpokladov o ňom (prícom predpoklady sú málokedy explicitne vyjadrené, a preto zostávajú nepreskúmané).

**6.3.4** Od učiteľov sa vyžaduje, aby rešpektovali všetky oficiálne smernice, aby používali učebnice a materiály na výučbu (ktoré môžu, ale nemusia analyzovať, hodnotiť, vyberať či dopĺňať), aby tvorili a zadávali testy a pripravovali žiakov a študentov na oficiálne skúšky. Musia prijímať okamžité rozhodnutia týkajúce sa učebných činností, ktorých kostru si môžu pripraviť vopred, musia ju však vhodne prispôsobiť reakciám žiakov či študentov v triede. Očakáva sa od nich, že budú monitorovať pokrok žiakov a študentov, nachádzať spôsoby, pomocou ktorých možno na jednej strane rozoznávať, analyzovať a prekonávať ich študijné problémy a na druhej strane rozvíjať ich individuálne učebné schopnosti. Je potrebné, aby porozumeli procesom učenia sa v ich značnej rozmanitosti, aj keď toto porozumenie môže byť skôr podvedomým výsledkom vyplývajúcim zo skúseností než formuláciou, ktorá by bola výsledkom teoretickej reflexie. Teoretická reflexia sa chápe ako príspevok k partnerstvu pre učenie sa zo strany výskumných pracovníkov zaoberajúcich sa vyučovaním a učením sa.

**6.3.5** Osvojovanie si a učenie sa jazyka a procesy jeho vyučovania sa prirodzene najviac týkajú učiacich sa. Práve oni totiž musia rozvíjať kompetencie a stratégie (ak tak ešte neurobili) a realizovať úlohy, činnosti a byť súčasťou procesov potrebných na to, aby sa mohli efektívne zúčastniť na komunikačných aktoch. Iba málo učiacich sa učí „proaktívne“, t. j. málo ich iniciatívne plánuje, vytvára štruktúry a realizuje svoj vlastný proces učenia sa. Väčšina sa učí „reaktívne“, t. j. tak, že plní pokyny a uskutočňuje činnosti zadané učiteľmi a učebnicami. Avšak po skončení vyučovania musí nasledovať ďalšie učenie sa, ktoré je autonómne. Samostatné učenie sa sa môže rozvíjať vtedy, ak je učenie, ako sa učiť, považované za integrálnu zložku učenia sa jazyka, takže učiaci sa si postupne uvedomujú, ako sa učia, aké majú možnosti voľby a ktoré možnosti im najväčšmi vyhovujú. Dokonca aj v rámci inštitucionalizovaného systému výučby ich možno postupne viesť k tomu, aby si sami vybrali učebné ciele, materiály a pracovné postupy s ohľadom na svoje potreby, motiváciu, povahové vlastnosti a možnosti. Dúfame, že Rámec spolu s celým radom špecializovaných metodických príručiek bude užitočný tak pre učiteľov a vzdelávacích partnerov, ako aj priamo pre učiacich sa, ktorým pomôže, aby si lepšie uvedomili všetky možnosti, ktoré majú k dispozícii, a aby lepšie formulovali svoj výber.



## 6.4 Metodické možnosti učenia sa a vyučovania moderných jazykov

Až doteraz sa Rámec zaoberal výstavbou komplexného modelu používania jazyka a používateľmi jazyka, pričom pozornosť bola zameraná na závažnosť jednotlivých zložiek tohto modelu pre učenie sa jazyka, jazykové vyučovanie a hodnotenie. Táto aktuálnosť bola obsiahnutá predovšetkým v zmysle obsahu a cieľov učenia sa jazyka, ktoré sú stručne zhrnuté v častiach 6.1 a 6.2. Ale referenčný kontext učenia sa jazyka, jeho vyučovania a hodnotenia sa musí zaoberať aj metodikou, pretože jeho používatelia sa do istej miery budú chcieť zaoberať rozhodnutiami metodického charakteru, vyjadrovať sa k nim a reagovať na ne vo všeobecnej rovine. Poskytnutie takéhoto rámca je úlohou kapitoly 6.

Prirodzene, musíme zdôrazniť, že rovnaké kritériá platia tak pre túto kapitolu, ako aj pre všetky ostatné. Prístup k metodike učenia sa a vyučovania musí byť komplexný, musí teda prezentovať všetky možnosti explicitne a bez dogmatizmu či uprednostňovania niektorej z metód. Hlavným metodickým princípom Rady Európy je, že z hľadiska dosahovania cieľov v procese učenia sa majú používať také metódy, ktoré sú vybrané s prihliadnutím na potreby individuálnych učiacich sa v ich spoločenskom prostredí. Efektivita je závislá od motivácie a charakteristických vlastností učiacich sa, ako aj od povahy ľudských a materiálnych zdrojov, ktoré tiež môžu zohrávať svoju úlohu. Ak budeme sústavne sledovať tento hlavný princíp, dospejeme k obrovskej rozmanitosti cieľov a k ešte väčšej rozmanitosti metód a materiálov.

V súčasnosti existuje celý rad spôsobov, ako sa vyučujú moderné jazyky a ako sa ich ľudia učia. Rada Európy už mnoho rokov odporúča prístup vychádzajúci z komunikačných potrieb učiacich sa a z používania takých materiálov a metód, ktoré umožňujú, aby učiacich sa tieto metódy uspokojovali, a ktoré zároveň zodpovedajú charakteristickým vlastnostiam učiacich sa. Ale ako sme už objasnili v časti 2.3.2 a na iných miestach, funkciou Rámca nie je preferovať niektorú špecifickú metódu výučby jazykov, ale poskytnúť viaceré možnosti. Rozsiahla výmena informácií týkajúcich sa možností a skúseností, ktoré z nich vyplývajú, musí vychádzať z praxe. v tomto štádiu môžeme uviesť len niektoré možnosti, vyplývajúce zo súčasnej praxe, a požiadať používateľov tohto Rámca, aby doplnili existujúce medzery na základe svojej vlastnej praxe a svojich vlastných skúseností. Pre používateľov Rámca je k dispozícii sprievodca.

Ak sú niektorí učiteľia na základe svojich úvah presvedčení o tom, že ciele, ktoré sú vhodné pre učiacich sa, za ktorých sú zodpovední, sa dajú dosiahnuť čo najúčinnejšie pomocou iných metód, než tých, ktoré deklaruje Rada Európy na inom mieste, privítali by sme, keby nás informovali o svojich metódach, ktoré uplatňujú, a o cieľoch, ku ktorým smerujú. To by mohlo viesť k hlbšiemu pochopeniu celkovej rozmanitosti sféry jazykového vzdelávania alebo k živej diskusii, ktorá má vždy prednosť pred jednoduchým prijatím súčasných ortodoxných názorov len preto, že sú ortodoxné.

### 6.4.1 Všeobecné prístupy

Ako sa vlastne predpokladá, že sa študenti budú učiť cudzí jazyk (CJ)? Môže to byť jedným alebo viacerými z nasledujúcich spôsobov:

- a) priamym vystavením sa autentickému používaniu cudzieho jazyka jedným alebo viacerými spôsobmi:
  - priamou komunikáciou s rodeným hovoriacim či hovoriacimi;
  - odpočúvaním konverzácie;
  - počúvaním rozhlasu, nahrávok atď.;
  - pozeraním a počúvaním televízie, videa atď.;
  - čítaním neupravených, autentických písaných textov a textov bez rozlišovania stupňa náročnosti (novín, časopisov, poviedok, románov, verejných označení a upozornení atď.);
  - používaním počítačových programov, CD ROM atď.;
  - účasťou na rozličných on-line alebo off-line počítačových konferenciách;
  - účasťou na kurzoch v iných vyučovacích predmetoch, ktoré používajú CJ ako vyučovací jazyk;
- b) priamym vystavením sa špeciálne vybraným (napríklad odstupňovaným podľa závažnosti) ústnym prejavom alebo písaným textom v CJ („zrozumiteľná vstupná informácia“);
- c) priamou účasťou v autentickej komunikačnej interakcii v CJ, napríklad ako konverzačný partner s kompetentným účastníkom jazykového prejavu;
- d) priamou účasťou v špeciálne navrhnutých a zostavených komunikačných úlohách v CJ (zrozumiteľná výstupná informácia);
- e) autodidakticky prostredníctvom (riadeného) samoštúdia, pričom sa sledujú dohodnuté auto-regulované ciele s použitím dostupných didaktických prostriedkov;
- f) kombináciou prezentácií, vysvetlení, (upevňovacích) cvičení a aplikačných činností, pričom MJ slúži na organizovanie práce v triede, vysvetľovanie atď.;
- g) kombináciou činností, uvedených v bode f), ale s výlučným používaním CJ ako jazyka komunikácie v triede;
- h) určitou kombináciou spomenutých činností, začínajúc možno bodom f), ale s postupným znižovaním používania MJ a začleňovaním viacerých učebných úloh a autentických písaných alebo hovorených textov a zvyšovaním podielu samoštúdia;
- i) kombináciou všetkého, čo už bolo uvedené, so skupinovým a individuálnym plánovaním, s realizáciou a hodnotením učebných činností s pomocou učiteľa a s vyjednávaním typu interakcie tak, aby vyhovovala všetkým potrebám učiacich sa atď.

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, uviesť, ktorými prístupmi sa všeobecne riadia, či ide o niektoré z uvedených alebo úplne iné.*

## 6.4.2 Roly učiteľov, učiacich sa a didaktickej techniky

### 6.4.2.1 Aká časť vyučovacieho času sa môže venovať (alebo sa predpokladá, že sa bude venovať):

- a) výkladu alebo vysvetľovaniu učiteľa celej triede atď.?
- b) diskusii so zapojením sa celej triedy do kladenia otázok a odpovedania na ne (s rozlišovaním referenčných otázok, otázok s dopredu známou odpoveďou, otázok pri skúšaní)?
- c) skupinovej práci alebo práci v dvojici?
- d) práci s jednotlivými žiakmi?

**6.4.2.2** Učiteľia by si mali uvedomiť, že ich konanie, odrážajúce ich postoje a schopnosti, je najdôležitejšou súčasťou prostredia v procese učenia sa či osvojovania si jazyka. Predstavujú vzory tých rolí, ktoré učiaci sa môžu imitovať vo svojom používaní jazyka a vo svojej vlastnej praxi budúcich učiteľov. Aká dôležitosť sa pripisuje:

- a) schopnosti učiteľov vyučovať;
- b) ich schopnosti organizovať prácu v triede;
- c) ich schopnosti venovať sa výskumu činností a zamýšľať sa nad svojimi skúsenosťami;
- d) ich štýlu vyučovania;
- e) ich znalosti a schopnosti testovania, hodnotenia a evaluácie;
- f) ich znalostiam týkajúcim sa základných sociokultúrnych informácií a ich schopnosti učiť ich;
- g) ich interkultúrnym postojom a spôsobilosťami;
- h) ich pochopeniu estetickéj hodnoty literatúry a ich schopnosti sprostredkovať tieto hodnoty;
- i) ich schopnosti vyrovnávať sa s individuálnym prístupom v triede k rozdielnym typom učiacich sa a k učiacim sa s odlišným typom schopností.

Ako čo najlepšie rozvíjať relevantné vlastnosti a schopnosti?

V priebehu individuálnej alebo skupinovej práce alebo práce vo dvojiciach by učiteľ mal:

- a) iba dozerať na poriadok a udržiavať ho?
- b) pohybovať sa po triede, aby sledoval prácu študentov?
- c) byť k dispozícii na individuálne konzultácie?
- d) prijať rolu konzultanta a pomocníka, akceptovať poznámky študentov týkajúce sa ich učenia, a reagovať na ne, koordinovať ich činnosť a súčasne sledovať ich prácu a radiť im?

**6.4.2.3** Do akej miery by sa od *učiach sa* malo očakávať alebo vyžadovať, že:

- a) budú disciplinované a riadne plniť pokyny učiteľa a hovoriť iba vtedy, keď ich k tomu vyzve?
- b) sa budú aktívne podieľať na procese učenia sa v spolupráci s učiteľom a ostatnými učiacimi sa tak, aby sa dohodli na cieľoch a metódach, aby súčasne boli schopní prijímať kompromisy, zapájať sa do vyučovania a hodnotenia rovesníkov tak, aby postupne dosiahli samostatnosť?
- c) budú nezávisle pracovať s materiálmi určenými na samoštúdium a budú schopní sami sa hodnotiť?
- d) budú medzi sebou súťažiť?

**6.4.2.4** Ako sa môže alebo by sa mala využívať *didaktická technika* (audiokazety, videokazety, počítače atď.)?

- a) vôbec nie;
- b) na názorné predvedenie pred triedou, opakovanie atď.;
- c) v rámci práce v jazykovej učebni vybavenej videom alebo počítačom;
- d) pri samoštúdiu;
- e) ako základ skupinovej práce (diskusia, rozhovor s cieľom dosiahnuť konsenzus, kooperatívne alebo súťaživé hry atď.);
- f) na nadväzovanie medzinárodných kontaktov medzi školami, triedami a individuálnymi študentmi prostredníctvom počítačovej siete.

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- aké sú úlohy a aká je zodpovednosť učiteľov a učiacich sa v organizácii, vedení a evaluácii procesu učenia sa jazykov;
- ako sa využíva didaktická technika.

### **6.4.3 Akú úlohu by mali zohrávať texty v jazykovom vyučovaní a učení sa?**

**6.4.3.1** Akým spôsobom sa môžu alebo musia učitelia učiaci sa učiť z hovorených a písaných textov (pozri 4.6)?

- a) jednoduchým pôsobením textu;
- b) jednoduchým pôsobením textu, pričom je zabezpečené to, že nový jazykový materiál bude zrozumiteľný pomocou vyvodzovania z verbálneho kontextu a vizuálnych prostriedkov atď.;
- c) pôsobením textu, ktorého porozumenie sa sleduje a overuje prostredníctvom otázok a odpovedí v CJ výberom odpovede z niekoľkých možných, priradovaním k sebe sa hodiacich obrázkov atď.;
- d) rovnako ako v c), ale s jednou alebo viacerými nasledujúcimi možnosťami:
  - testy porozumenia v MJ;
  - vysvetlenie v MJ;
  - vysvetlenie v CJ (vrátane prekladu nevyhnutného na tento účel);
  - systematický preklad textu do MJ učiacimi sa;
  - prípravnými aktivitami, ktoré predchádzajú vlastné počúvanie/čítanie alebo aj počúvanie/čítanie v skupine atď.

**6.4.3.2** Do akej miery by sa mali písané alebo hovorené texty prezentovať učiacim sa:

- a) „autentické“, t. j. na účely komunikácie bez akéhokoľvek úmyslu používať ich vo výučbe, napríklad:
  - neupravené autentické texty, s ktorými sa učitelia stretávajú v priebehu priamej skúsenosti s používaním jazyka (denná tlač, časopisy, vysielanie atď.);
  - autentické texty, ktoré sú vybrané, odstupňované podľa ich jazykovej náročnosti alebo prípadne upravené aj tak, aby bolo možné ich pokladať za primerané vzhľadom na skúsenosti a záujmy učiaceho sa a jeho charakteristické vlastnosti;
- b) špecificky zostavené na používanie vo výučbe cudzieho jazyka, napríklad:
  - texty zostavené tak, aby sa podobali autentickým textom opísaným v bode a) (napríklad špeciálne napísané texty nahovorené hercami a slúžiace na porozumenie vypočutého materiálu);
  - texty vytvorené tak, aby v kontexte prezentovali príklady určitého jazykového učiva, ktoré má byť predmetom výučby (napríklad v určitej lekcii);
  - izolované vety používané v cvičeniach (napríklad fonetických, gramatických atď.);
  - pokyny a vysvetlenia v učebniciach, zadanie testov a skúšanie, učiteľom používaný vyučovací jazyk (pokyny, vysvetlenia, organizácia práce v triede atď.).

Tieto texty sa dajú pokladať za špecifické typy textov. Sú preto ľahko použiteľné pre učiaceho sa? Do akej miery sa zvažuje ich obsah, formulácia a prezentácia na zabezpečenie toho, aby boli ľahko použiteľné?

#### 6.4.3.3 Do akej miery by učiaci sa mali byť schopní texty nielen spracovať, ale aj ich vytvárať?

Tieto texty môžu byť:

- hovorené:
  - písané texty čítané nahlas;
  - ústne odpovede na otázky v cvičeniach;
  - reprodukcia naspamäť naučených textov (hier, básní, atď.);
  - cvičenia na prácu vo dvojiciach alebo v skupine;
  - príspevky do formálnej a neformálnej diskusie;
  - voľná konverzácia (v triede alebo počas výmeny názorov medzi žiakmi);
  - referáty/prednášky.
- písané:
  - diktované pasáže;
  - písané cvičenia;
  - slohové útvary;
  - preklady;
  - písané správy;
  - projekty;
  - listy priateľom;
  - príspevky na nadväzovanie kontaktov v triede s využitím faxu alebo elektronickej pošty.

**6.4.3.4** Do akej miery možno od učiacich sa očakávať v prípade receptívneho, produktívneho a interaktívneho spôsobu komunikácie, že budú schopní rozlišovať medzi rozličnými typmi textov a primerane rozvíjať rozličné štýly počúvania, čítania, hovorenia a písania, pričom učiaci sa budú konať samostatne aj ako členovia skupiny (napríklad výmenou myšlienok a rozličných interpretácií v procese porozumenia jazyku a jeho formulovania), a ako im v tom môžeme pomáhať?

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, uviesť postavenie (hovorených alebo písaných) textov v programe kurzu a činnostiach na to určených, napríklad:*

- *podľa akých princípov sa texty vyberajú, upravujú alebo zostavujú, podľa akých sú usporiadané či prezentované;*
- *či sú texty odstupňované podľa náročnosti;*
- *či sa od učiacich sa očakáva, že budú rozlišovať rôzne druhy textov a rozvíjať rôzne druhy počúvania a čítania, ktoré sú primerané danému typu textu, a počúvať a čítať s cieľom podrobného či celkového porozumenia alebo kvôli vyhľadávaniu špecifických informácií v texte atď. a či im s týmito činnosťami pomôžeme.*

**6.4.4** Do akej miery sa očakáva, že sa učiaci sa poučia z úloh a činností, a do akej miery sa to od nich vyžaduje (pozri 4.3 a 4.4)?

Môže to byť:

- jednoduchou účasťou na spontánnych činnostiach?
- jednoduchou účasťou na úlohách a činnostiach plánovaných vzhľadom na typ, ciele, jazykový vstup, roly a činnosti účastníkov atď.?
- účasťou nielen na úlohe, ale aj pri jej príprave, dodatočnej analýze a evaluácii?
- ako v bode c), ale so zvyšovaním uvedomelosti, pokiaľ ide o ciele, povahu a štruktúru učebných úloh, požiadavky spojené s rolami účastníkov atď.?

**6.4.5** Rozvoj schopností učiaceho sa používať komunikačné stratégie (pozri 4.4) by mal:

- byť chápaný ako proces prenosný z používania MJ učiaceho sa, alebo ako taký, ktorý mu môže napomáhať;
- byť realizovaný prostredníctvom vytvárania situácií a zadávania úloh (napríklad hranie rolí a simulácia), ktoré vyžadujú stratégie plánovania, vykonávania, hodnotenia a opravného preformulovania;
- byť ako v bode b), ale súčasne by mal využívať techniky postupného zvyšovania uvedomelosti (napríklad nahrávanie a analyzovanie hrania rolí a simulácií);
- byť ako v bode b), ale súčasne by mal viesť učiacich sa k tomu, aby sa sústredili na zjavné strategické postupy v súlade s aktuálnou potrebou a aby sa týmito postupmi riadili.

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, uviesť postavenie činností, učebných úloh a stratégií v programe jazykového kurzu.*

**6.4.6** Všeobecné kompetencie (pozri 5.1) sa môžu rozvíjať rozličnými spôsobmi.

**6.4.6.1** Z hľadiska poznania okolitého sveta učenie sa nového jazyka neznamená, že začneme úplne od začiatku. Mnohé z týchto potrebných znalostí, ak nie ich väčšia časť, sú samozrejmosťou. Neznamená to však len potrebu naučiť sa nové slová na označenie starých myšlienok, i keď je pozoruhodné, do akej miery sa preukázalo, že rámec všeobecných a špecifických pojmov navrhnutý na úrovni B1 (Threshold Level) je vhodný a adekvátny pre dvadsať európskych jazykov, ktoré pochádzajú dokonca aj z rôznych jazykových rodín. Je potrebné zvážiť odpovede na nasledujúce otázky: Obsahuje vyučovaný alebo testovaný jazyk také skutočnosti o okolitom svete, ktoré presahujú rámec znalostí študentov alebo presahujú rámec skúseností dospelých ľudí? Ak áno, nemali by sa brať ako samozrejmosť.

Tento problém by sme nemali obchádzať v prípade používania iného než materinského jazyka ako vyučovacieho jazyka na školách alebo univerzitách (a samozrejme vo vzdelávaní v materinskom jazyku), keď jazykový obsah aj používaný jazyk sú nové. v minulosti v mnohých učebniciach jazykov, ako napríklad *Orbis pictus* slávneho českého učiteľa Komenského zo 17. storočia, boli viditeľné pokusy o explicitné usporiadanie učenia sa jazyka tak, aby mladým ľuďom sprostredkovalo pohľad na svet ako na poriadok.

**6.4.6.2** Vo vzťahu k rozvoju sociokultúrnych vedomostí a interkultúrnych spôsobilostí nachádzame inakší postoj. Ukazuje sa, že európske národy majú v určitých oblastiach spoločnú kultúru. V iných oblastiach však existujú značné odlišnosti nielen medzi jednotlivými národmi, ale aj medzi regiónmi, spoločenskými triedami, etnickými komunitami, pohlaviami atď.

Treba veľmi starostlivo zvažovať, ako prezentovať cieľovú kultúru a ako vyberať spoločenské skupiny alebo skupinu, na ktorú bude program zameraný. Naozaj tu vzniká priestor pre malebné, všeobecne archaické a folklórne stereotypy, ktoré možno nájsť v detských obrázkových knižkách (holandské dreváky a veterné mlyny, anglické trstinou pokryté strechy s popínavými ružami okolo vstupných dverí). Tieto stereotypy upútavajú pozornosť a môžu byť motivujúce najmä pre mladšie deti. Istým spôsobom zodpovedajú často takej predstave krajiny, ktorú šíri ona sama o sebe, sú zachovávané a ďalej šírené prostredníctvom ľudových slávností. Ak je to tak, môžeme ich v tomto duchu aj prezentovať. Majú veľmi málo spoločné s každodenným životom prevažnej väčšiny obyvateľstva. Treba dosiahnuť rovnováhu v zmysle všeobecného vzdelávacieho cieľa v rozvíjaní plurikultúrnej kompetencie učiacich sa.

**6.4.6.3** Ako treba chápať všeobecné jazykovo nešpecifikované kompetencie v jazykových kurzoch?

- a) malo by sa predpokladať, že už existujú, alebo že sú už vyvinuté natoľko (napríklad v ostatných predmetoch predpísaných vo vzdelávacom programe a vyučovaných v MJ), aby ich bolo možné vo výučbe v CJ pokladať za samozrejmé;
- b) mala by sa im venovať pozornosť v konkrétnom prípade a zakaždým, keď vzniknú nejaké problémy;
- c) pomocou výberu a tvorby textov, ktoré ilustrujú nové oblasti poznania a jednotlivé vedomosti;
- d) výberom alebo zostavovaním kurzov alebo textov, ktoré sa zaoberajú reáliami príslušnej jazykovej oblasti (Landeskunde, civilisation atď.) i) v MJ, ii) v CJ;
- e) prostredníctvom interkultúrnej zložky, ktorá je navrhnutá tak, aby postupne zvyšovala povedomie kognitívneho a sociokultúrneho zázemia učiacich sa aj rodených hovoriacich a brala do úvahy aj ich skúsenosti;
- f) prostredníctvom hrania rolí a simulácií;
- g) prostredníctvom výučby určitého predmetu v CJ ako vyučovacom jazyku;
- h) priamym kontaktom s rodenými hovoriacimi a autentickými textami.

**6.4.6.4** Vo vzťahu k existenčnej kompetencii môžeme osobnostné rysy učiaceho sa, motiváciu, presvedčenie atď. (pozri 5.1.3):

- a) ignorovať ako osobnú vec učiaceho sa;
- b) brať do úvahy v procese plánovania a monitorovania procesu učenia;
- c) pokladať za súčasť cieľa vzdelávacieho programu.

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- ktoré z vyššie uvedených (alebo iných) prostriedkov používajú na rozvoj všeobecných kompetencií;
- aké rozdiely vyplývajú z toho, že praktické schopnosti sú a) prediskutované ako témy, precvičované, c) predvádzané prostredníctvom činností spojených s jazykom alebo vyučované v cieľovom jazyku, ktorý je vyučovacím jazykom.

**6.4.6.5** Vzhľadom na schopnosť učiť sa možno od učiacich sa žiadať alebo očakávať, že budú rozvíjať svoje učebné a heuristické metódy a že prijmú zodpovednosť za svoje vlastné učenie sa (pozri 5.1.4).

Budú ich rozvíjať:

- a) len ako vedľajší produkt jazykovej výučby a učenia sa, ktorý sa osobitne neplánuje ani nepodporuje;
- b) postupným prenášaním zodpovednosti za učenie z učiteľa na žiakov/študentov tak, že ich budú viesť k tomu, aby rozmýšľali, ako sa učia, a podelili sa o túto skúsenosť s ostatnými učiacimi sa;
- c) systematickým zvyšovaním úrovne uvedomelosti učiacich sa, pokiaľ ide o procesy vyučovania a učenia, na ktorých sa zúčastňujú;
- d) zapojením učiacich sa ako účastníkov do experimentovania s rôznymi možnosťami uplatnenia metodiky;
- e) dosiahnutím toho, aby si učitelia uvedomili svoj vlastný kognitívny štýl a podľa toho rozvíjali svoje stratégie učenia sa.

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, uviesť, aké kroky podniknú, aby prispeli k rozvoju žiakov alebo študentov ako zodpovedných nezávislých učiacich sa jazyk a jeho používateľov.*

**6.4.7** Rozvoj jazykových kompetencií učiaceho sa je ústredným a nezastupiteľným aspektom učenia sa jazyka. Ako ho možno čo najviac podporovať vo vzťahu k slovnej zásobe, gramatike, výslovnosti a pravopisu?

**6.4.7.1** Ktorým z nasledujúcich spôsobov by učitelia mali rozvíjať svoju slovnú zásobu?

- a) jednoduchým vystavením sa slovám a ustáleným spojeniam používaným v autentických hovorových a písaných textoch?
- b) elicitáciou výrazu (voľbou správneho výrazu navodením správnej situácie alebo kontextu) alebo vyhľadáním výrazu pomocou slovníka atď. na splnenie určitej úlohy alebo vykonanie činnosti?
- c) začlenením do kontextu, napríklad do textov v učebnici a následným precvičovaním v cvičeniach, exploatačných činnostiach atď.?
- d) prezentáciou slov sprevádzaných vizuálnymi prostriedkami (obrázkami, gestami, napodobňo-



- vaním, predvádzaním činnosti, využitím skutočných predmetov atď.)?  
 e) naučením sa zoznamu slov naspamäť atď. s ich prekladovými ekvivalentmi?  
 f) skúmaním sémantických polí a vytváraním grafického znázornenia (tzv. mind-maps) atď.?  
 g) používaním výkladových a prekladových slovníkov, tezaurov a iných príručiek?  
 h) vysvetľovaním a nácvikom lexikálnych štruktúr (napríklad slovotvorba, skladanie slov, kolokácie, frázové slovesá, idiómy atď.)?  
 i) viac-menej systematickým štúdiom rozdielnej distribúcie sémantických javov v MJ a CJ (kontrastívna sémantika)?

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, uviesť spôsoby, akými sa žiakom a študentom prezentujú lexikálne jednotky (forma a ich význam) a ako sa ich učia.*

**6.4.7.2** Veľmi dôležitými parametrami osvojenia si jazyka sú objem, rozsah a ovládanie slovnej zásoby, preto zohrávajú dôležitú úlohu v hodnotení jazykovej kompetencie učiaceho sa aj v plánovaní procesu vyučovania a učenia sa jazyka.

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- aký objem slovnej zásoby (t. j. množstvo slov a ustálených výrazov) bude učiaci sa potrebovať zvládnuť;
- aký rozsah slovnej zásoby (t. j. ktoré oblasti používania jazyka a ktoré témy) bude učiaci sa potrebovať zvládnuť;
- akú úroveň ovládania slovnej zásoby bude učiaci sa potrebovať;
- ako sa prípadne odlišuje proces učenia sa slovnej zásoby z hľadiska rozpoznávania a porozumenia od učenia sa slovnej zásoby z hľadiska schopnosti vybaviť si ju a produktívne ju používať;
- ako sa využívajú deduktívne techniky a ako sa ďalej rozvíjajú?

### 6.4.7.3 Výber slovnej zásoby

Autori testov a učebných materiálov sa musia rozhodnúť, ktoré slová si vyberú. Autori vzdelávacieho programu tak urobiť nemusia, ale zrejme budú chcieť vytvoriť určité smernice kvôli prehľadnosti a jednotnosti poskytovaného vzdelania. Existuje tu celý rad možností:

- vybrať si kľúčové slová a slovné spojenia a) v tematických oblastiach vyžadovaných na dosiahnutie komunikačných úloh zodpovedajúcich potrebám učiacich sa, b) ktoré stelesňujú kultúrne odlišnosti prípadne aj dôležité hodnoty a presvedčenia, typické pre spoločenskú skupinu alebo skupiny, ktorých jazyk je predmetom štúdia;
- riadiť sa lexikálno-štatistickými princípmi a vybrať najfrekventovanejšie slová z obsiahlych všeobecných frekvenčných slovníkov alebo z určitého vymedzeného tematického okruhu;
- vybrať (autentické) hovorené a písané texty a naučiť sa alebo vyučovať všetky slová, ktoré obsahujú;
- neplánovať vopred rozvoj slovnej zásoby, ale umožniť, aby sa organicky rozvíjala ako reakcia na požiadavky učiaceho sa, ktoré vznikajú pri plnení komunikačných úloh.

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- akými zásadami sa bude riadiť výber slovnej zásoby.

**6.4.7.4** Gramatická kompetencia - schopnosť usporiadať vety tak, aby vyjadrovali význam, má ústredné postavenie v rámci komunikačnej kompetencie a väčšina (i keď nie všetci) z tých, ktorí sa zaoberajú plánovaním v oblasti jazyka, jeho výučbou a testovaním, pozorne sledujú, aby to v riadení vzdelávacieho procesu tak bolo. Zvyčajne sem patrí výber, usporiadanie, postupná prezentácia a precvičovanie nového jazykového materiálu, pričom sa začína od krátkych súvetí obsahujúcich jedinú vedľajšiu vetu, ktorá pozostáva zo základného slovného spojenia, skladá sa z jednotlivých slov (napríklad *Jane is happy*) a končí sa zložitými podradňovacími súvetiami, ktorých množstvo, dĺžka a stavba majú neobmedzené možnosti kombinácií. To však nevylučuje, že skoré zavedenie aj analyticky zložitého materiálu, akým sú napríklad ustálené spojenia (t. j. lexikálna jednotka) alebo ustálené rámce na lexikálne doplnenie (*please may I have a . . .* – t. j. slovné spojenia pri nakupovaní), či ako je text piesne osvojený vcelku (*In Dublin's fair city, where the girls are so pretty, I first set my eyes on sweet Molly Malone, as she wheeled her wheelbarrow through streets broad and narrow, crying 'Cockles and Mussels alive alive-oh'*).

**6.4.7.5** Inherentná zložitost' nie je jediným princípom usporiadania, ktorý treba brať do úvahy.

1. Musíme vziať do úvahy komunikačnú prospešnosť gramatických kategórií, t. j. ich úlohy ako exponentov všeobecných pojmov. Napríklad mali by učitelia sa postupovať tak, že po dvoch rokoch štúdia nebudú schopní hovoriť o svojich zážitkoch v minulosti?
2. Pre zhodnotenie stupňa náročnosti učebnej látky a z toho plynúcej účinnosti jej usporiadania sú veľmi dôležité kontrastívne faktory. Napríklad vedľajšie vety v nemčine spôsobujú anglickým a francúzskym učiacim sa v oblasti slovosledu závažnejšie problémy ako holandským učiacim sa. Naopak, hovoriaci veľmi príbuznými jazykmi, napríklad holandčina/nemčina, čeština/slovenčina, môžu byť náchylní na mechanické doslovné prekladanie.
3. Autentický jazykový prejav a písané texty sa z hľadiska gramatickej náročnosti do istej miery dajú odstupňovať, ale je pravdepodobné, že sa v nich učitelia stretne s novými štruktúrami a možno aj gramatickými kategóriami, ktoré si schopní učitelia sa môžu osvojiť tak, že ich budú môcť aktívne používať skôr, ako si osvoja iné základné štruktúry či kategórie.
4. V procese plánovania rozvoja CJ by sme zjavne mali prihliadať aj na „prirodzené“ poradie osvojovania si jazykových javov, ktoré bolo odpozorované v prípade rozvoja MJ u detí.

Tento Rámec nemôže nahradiť príručné gramatiky ani nariadiť striktné poradie jazykových javov (aj keď vynášanie na stupnice môže predstavovať istý výber a z toho plynúce isté poradie vo všeobecnom zmysle slova), ale poskytuje rámec, v medziach ktorého by sa radoví učitelia mali rozhodovať.

**6.4.7.6** Veta sa všeobecne pokladá za sféru gramatického opisu. Ale niektoré medzivetné vzťahy (vyjadrené napríklad pomocou anaforických konektorov: t. j. použitie zámena, slovesnej formy a vetných adverbii) sa dajú pokladať skôr za súčasť jazykovej ako pragmatickej kompetencie (napríklad *We didn't expect John to fail. However, he did*).

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- *na akom základe sa vyberajú a usporadúvajú gramatické prvky, kategórie, štruktúry a vzťahy;*
- *ako sa ich význam sprostredkováva učiacim sa;*
- *úlohu kontrastívnej gramatiky vo vyučovaní a učení sa jazyka;*
- *relatívnu dôležitosť, ktorá sa kladie na rozsah, plynulosť a správnosť vo vzťahu ku gramatickej stavbe viet;*
- *do akej miery si majú učitelia sa uvedomovať gramatiku (a) materinského jazyka (b) cieľového jazyka (c) ich rozdiely.*

**6.4.7.7** Učitelia sa môžu rozvíjať svoju *gramatickú kompetenciu* (prípadne jej rozvíjanie sa od nich môže očakávať či požadovať) nasledujúcimi spôsobmi:

- a) induktívne, vystavením sa novému gramatickému materiálu v autentických textoch, s ktorými sa stretávajú;
- b) induktívne, začlenením nových gramatických prvkov, kategórií, charakteristík, štruktúr, pravidiel atď. do textov, ktoré boli špeciálne vytvorené na to, aby demonštrovali ich gramatickú stavbu, funkciu a význam;
- c) ako b), ale s následným vysvetlením a formálnymi cvičeniami;
- d) prezentáciou formálnych paradigiem, gramatických tabuliek atď., po ktorých nasledujú vysvetlenia, využívajúce vhodný metajazyk v CJ alebo MJ a formálne cvičenia;
- e) elicitáciou a tam, kde je to potrebné, aj preformulovaním hypotéz učiacich sa atď.

**6.4.7.8** Pri používaní *formálnych cvičení* môžeme použiť niektoré alebo všetky nasledujúce typy:

- a) cvičenia na dopĺňovanie;
- b) zostavovanie viet na základe daného vzoru;
- c) cvičenia s výberom odpovede;
- d) cvičenia zamerané na substitúciu kategórií (napríklad jednotné/množné číslo, prítomný/minulý čas, činný/trpný rod atď.);
- e) spájanie viet (napríklad vedľajšie vzťažné, príslovkové vety a menné vety atď.);
- f) preklad ukážkových viet z MJ do CJ;
- g) otázka a odpoveď obsahujúce určité štruktúry;
- h) gramatické cvičenia zamerané na plynulosť ústneho prejavu.

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- *ako je gramatická štruktúra jazyka a) analyzovaná, usporiadaná a prezentovaná pre učiacich sa (b) ako ju učitelia sa zvládajú;*
- *ako a akými princípmi sa riadi vysvetľovanie lexikálneho, gramatického a pragmatického významu v CJ a ako je sprostredkovaný učiacim sa alebo ako je navodený situáciou alebo kontextom, napríklad:*
  - *prekladom z/do MJ*
  - *definíciou v CJ, vysvetľovaním atď.*
  - *indukciou na základe kontextu.*

#### 6.4.7.9 Výslovnosť

Ako by učitelia sa mali rozvíjať svoju schopnosť výslovnosti v príslušnom jazyku

- a) jednoduchým vystavením sa autentickým ústnym prejavom?
- b) zborovou imitáciou:
  - učiteľa?
  - rodených hovoriacich nahraných na audiokazete?
  - rodených hovoriacich nahraných na videokazete?
- c) individuálnou prácou v jazykovom laboratóriu?
- d) hlasným čítaním foneticky zameraného textového materiálu?
- e) nacvičovaním počúvania a fonetickým precvičovaním?
- f) ako v d) a e), ale s použitím foneticky prepísaných textov?
- g) cieľavedomým zameraním sa na fonetický výcvik (pozri 5.2.1.4)?
- h) učením sa ortoepických pravidiel (t. j. ako vyslovovať písanú podobu jazyka)?
- i) kombináciou uvedených možností?

#### 6.4.7.10 Pravopis

Ako by mali učitelia sa rozvíjať schopnosť zvládnuť písomnú podobu jazyka

- a) jednoduchým transferom z MJ?
- b) vystavením sa autentickým písaným textom:
  - tlačným?
  - písaným na stroji?
  - ručne písaným?
- c) naučením sa danej abecedy a jej zodpovedajúcej fonetickej realizácie naspamäť (napríklad latinku, cyriliku alebo grécke písmo, pokiaľ sa v MJ používa iný typ písma), spoločne s diakritickými a interpunkčnými znamienkami?
- d) precvičovaním rukopisu (vrátane cyriliky alebo lomeného písma atď.), pričom si súčasne všímajú zvyklosti predpísaných tvarov písmen typických pre určitý národ?
- e) naučením sa slovných tvarov spamäti (jednotlivo alebo tak, že uplatnia pravopisné pravidlá) a naučením sa interpunkčných pravidiel?
- f) prostredníctvom diktátu?

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, uviesť, ako majú učiaci sa prezentovať výslovnostné a pravopisné podoby slov, viet atď. a aké podoby slov majú zvládnuť.*

**6.4.8** Malo by sa predpokladať, že rozvoj *sociolingválnej kompetencie* učiaceho sa (pozri 5.2.2) sa uskutočňuje na základe transferu zo skúseností so spoločenským životom učiaceho sa, alebo je potrebné ho uľahčovať?

- a) vystavením sa autentickému jazyku, ktorý sa používa vo svojom spoločenskom prostredí?
- b) výberom alebo zostavovaním textov, ktoré ilustrujú sociolingválne kontrasty medzi východiskovou spoločnosťou a spoločnosťou cieľového jazyka?
- c) upriamením pozornosti na sociolingválne kontrasty, s ktorými sa stretávajú, ich vysvetlením a diskusiou o nich?
- d) vyčkávaním na omyly, ktoré sa potom opravujú, analyzujú, vysvetlia s poukázaním na ich správne použitie?
- e) ako súčasť cieľavedomého vyučovania sociokultúrnej zložky v štúdiu moderného jazyka?

**6.4.9** Mal by sa rozvoj *pragmatických kompetencií* učiacich sa (pozri 5.2.3):

- a) pokladať za niečo, k čomu dochádza na základe transferu zo vzdelávania a zo všeobecných skúseností v MJ?

alebo by mal byť podporovaný:

- b) postupným zvyšovaním zložitosti výstavby jazykových prejavov a funkčného rozsahu textov, ktoré sú prezentované učiacemu sa?
- c) vyžadovaním toho, aby učiaci sa vytvárali čoraz zložitejšie texty, ktoré sú výsledkom prekladania stále zložitejších textov z MJ do CJ?
- d) zadávaním takých úloh, ktoré vyžadujú ďaleko širší funkčný rozsah textov a im zodpovedajúce vzorce slovnej výmeny?
- e) zvyšovaním uvedomelosti (analýzou, vysvetľovaním, terminológiou atď.) popri praktickom precvičovaní?
- f) explicitným vyučovaním a precvičovaním funkcií, vzorcov verbálnej výmeny a štruktúry jazykového prejavu?

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, vyjadriť:*

- do akej miery sa môžu sociolingválne a pragmatické kompetencie pokladať za samozrejmé alebo sa rozvíjajú prirodzene;
- aké metódy a techniky by sa mali uplatniť na podporovanie rozvoja v tých prípadoch, keď to bude potrebné alebo žiaduce.

## 6.5 (Systémové) chyby a (nesystémové) omyly

**Systémové chyby** (errors/fautes) spôsobuje „interjazyk“, čo je zjednodušené alebo deformované vyjadrenie cieľovej kompetencie. Keď sa učiaci sa dopúšťa systémových chýb, jeho výkon úplne zodpovedá jeho kompetencii, v rámci ktorej si rozvinul určité charakteristické rysy odlišné od noriem CJ. Na druhej strane, **nesystémové omyly** (mistakes/erreurs) sa objavujú vo výkone používateľa/učiaceho sa (no môžu sa vyskytnúť aj u rodeného hovoriaceho), ktorý náležite neaktivuje svoju kompetenciu.

**6.5.1** K chybám a omylom učiaceho sa môžeme uplatniť rozličné postoje, napríklad:

- že sú dôkazom neschopnosti učiť sa;
- že sú dôkazom neúčinnnej výučby;
- že sú dôkazom ochoty učiaceho sa komunikovať napriek existujúcim rizikám;
- že chyby sú nevyhnutným a prechodným produktom rozvíjajúceho sa interjazyka učiaceho sa;
- že omyly sú nevyhnutné v **každom** používaní jazyka, vrátane toho, ktorý používajú

**6.5.2** Vzhľadom na chyby a omyly môžeme prijať nasledujúce opatrenia:

- všetky chyby a omyly by učiteľ mal okamžite opraviť;
- učiaci sa by mali byť vedení k tomu, aby si chyby okamžite a systematicky navzájom opravovali;
- všetky chyby by sa mali zaznamenať, ale opraviť až keď to nebude narúšať komunikáciu (napríklad, že by sa mal odlišovať rozvoj jazykovej správnosti od rozvoja plynulosti);
- chyby by sa nemali iba opravovať, ale aj vo vhodnom čase analyzovať a vysvetľovať;
- chyby by sa mali úplne odstrániť, ale omyly, ktoré sú iba prerieknutiami, by sa mali ponechať bez povšimnutia;
- chyby by sa mali opravovať, len ak v jazykovej komunikácii pôsobia rušivo;
- chyby by sa mali akceptovať ako „prechodný interjazyk“ a mali by sa ignorovať.

**6.5.3** Ako sa dá využiť sledovanie a analýza chýb učiaceho sa:

- pri plánovaní budúceho učenia sa a vyučovania na báze jednotlivca či skupiny?
- pri plánovaní kurzu a učebných materiálov?
- v procese evaluácie a hodnotenia učenia sa a vyučovania, napríklad:
  - Sú učiaci sa hodnotení hlavne z hľadiska výskytu chýb a omylov, ktoré robia pri plnení zadanej úlohy?
  - Ak nie, ktoré iné kritériá sa používajú na hodnotenie zvládnutia jazykového učiva? Majú chyby a omyly rovnakú závažnosť, a ak áno, podľa akých kritérií?
  - Aká relatívna miera dôležitosti sa prisudzuje chybám a omylom v/vo:
    - výslovnosti,
    - pravopise,
    - slovnej zásobe, morfológii, syntaxi,
    - používaní jazyka,
    - sociokultúrnom obsahu?

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, uviesť svoje postoje a reakcie na chyby a omyly učiaceho sa a to, či aplikujú rovnaké alebo rozličné kritériá na:*

- *fonetické chyby a omyly,*
- *pravopisné chyby a omyly,*
- *lexikálne chyby a omyly,*
- *morfologické chyby a omyly,*
- *syntaktické chyby a omyly,*
- *sociolingválne a sociokultúrne chyby a omyly,*
- *pragmatické chyby a omyly.*

## 7 Úlohy a ich miesto vo vyučovaní jazyka

### 7.1 Opis úlohy

Úlohy sú charakteristickou každodennou črtou súkromného života, ako aj verejného života a vzdelávacej aj profesijnej oblasti. Splnenie úlohy vyžaduje od jednotlivca cieleňú aktiváciu špecifickej kompetencie, aby mohol v istej oblasti uskutočňovať množstvo účelovo zameraných úloh s presne definovaným cieľom a konkrétnym výsledkom (pozri 4.1). Úlohy sa z hľadiska svojej podstaty môžu veľmi líšiť a môžu vo väčšej či menšej miere obsahovať činnosti jazykového charakteru, napríklad: tvorivé činnosti (kreslenie, písanie poviedky), činnosti využívajúce zručnosti (opravovanie alebo zostavovanie niečoho), riešenie problému (jazyková skladačka, krížovka), bežné komunikačné výmeny, interpretácia roly pri hre, účasť na diskusii, prezentácia, plánovanie sledu činností, čítanie (elektronickej) pošty a odpovedanie na ňu atď. Úloha môže byť veľmi jednoduchá alebo veľmi zložitá (napríklad preštudovanie veľkého počtu navzájom prepojených diagramov a inštrukcií a zostavenie neznámeho a zložitého prístroja). Určité úlohy môžu vychádzať z menšieho alebo väčšieho počtu krokov alebo z pevne zakomponovaných čiastkových úloh, a preto sa nie vždy dajú prechody medzi úlohami ľahko identifikovať.

Komunikácia je integrálnou súčasťou úloh, v ktorých sa účastníci podieľajú na interakcii, produkcii, recepcii či mediácii, na akejkoľvek kombinácii dvoch alebo viacerých z týchto činností, napríklad môže ísť o interakciu s úradníkom a vyplňovanie dotazníka; prečítanie a prediskutovanie správy s kolegami tak, aby bolo možné dospieť k istému rozhodnutiu o slede úkonov; plnenie písomných pokynov týkajúcich sa montáže nejakého predmetu a žiadosť o pomoc v tomto procese alebo opis či komentovanie procesu za prítomnosti pozorovateľa alebo pomocníka; o prípravu (písomnú) a prednesenie prednášky; neformálne tlmočenie návštevníkovi atď.

Podobné typy úloh hrajú dôležitú rolu v mnohých vzdelávacích programoch, učebniciach, situáciách na vyučovaní v triede a v testoch, hoci vzhľadom na procesy učenia sa alebo testovanie sa tieto úlohy často vyskytujú v zmenenej forme. Tieto „reálne“, „cieľové“ alebo „pilotné či skúšobné“ úlohy sa vyberajú na základe mimoškolských potrieb učiaceho sa v oblasti súkromného života a sfére verejného života, alebo sú spojené s konkrétnejšími profesijnými a vzdelávacími potrebami.

Iné typy úloh sú z hľadiska svojej povahy špecificky „pedagogické“ a ich podstata vyplýva zo spoločenskej a interaktívnej povahy a bezprostrednosti situácie v triede, kde učitelia sa „dobrovoľne odložia nedôveru“ a prijímú používanie cieľového jazyka namiesto ľahšieho a prirodzenejšieho používania materinského jazyka, aby uskutočnili úlohu zameranú na význam. Tieto didaktické úlohy sú iba v nepriamom vzťahu k reálnym úlohám a potrebám učiacich sa a ich cieľom je rozvinúť komunikačnú kompetenciu, ktorá vychádza z toho, čo sa predpokladá alebo čo je všeobecne známe o vyučovacom procese ako takom alebo osobitne o osvojovaní jazyka. Komunikačné didaktické úlohy (na rozdiel od cvičení, ktoré sú konkrétne zamerané na precvičovanie tvarov bez dostatočného kontextu) majú za úlohu aktívne zapájať učiacich sa do zmysluplnej komunikácie, sú relevantné (v danej chvíli a na danom mieste v kontexte formálneho vyučovania), sú náročné, ale realizovateľné (s prípadnou manipuláciou úlohy) a majú identifikovateľné (a možno menej evidentné) výsledky. Takéto úlohy môžu obsahovať „metakomunikačné“ (čiastkové) úlohy, ktoré sa týkajú komunikácie počas realizácie úloh a používania jazyka v procese uskutočňovania úlohy.



Sem patrí aj to, ako učiaci sa prispieva k výberu a evaluácii úlohy, čo sa často môže stať neoddeliteľnou súčasťou samotných úloh v kontexte učenia sa jazyka.

## 7.2 Plnenie úlohy

Pri skúmaní plnenia úloh v pedagogickom kontexte je potrebné brať do úvahy kompetencie učiaceho sa a aj podmienky a obmedzenia špecifické pre konkrétnu úlohu (ktorú je možné obrátne obmieňať tak, aby sa mohla meniť úroveň náročnosti úloh) a strategickú súhru kompetencií učiacich sa a parametrov úlohy v jej realizácii.

### 7.2.1 Kompetencie

Úlohy akéhokoľvek typu vyžadujú aktiváciu celého radu zodpovedajúcich všeobecných kompetencií, napríklad znalosti o okolitom svete a skúsenosti z neho; sociokultúrne znalosti (týkajúce sa života v cieľovom spoločenstve a základných rozdielov medzi zvyklosťami, hodnotením a presvedčením v tomto spoločenstve a v spoločnosti, do ktorej učiaci sa patrí); zručnosti, akými sú napríklad medzikultúrne spôsobilosti (sprostredkovanie medzi dvoma kultúrami), zručnosti v učení sa a každodenné praktické zručnosti a schopnosti (pozri 5.1). Pri plnení komunikačnej úlohy – bez ohľadu na to, či ide o prostredie reálneho života alebo učenia/skúšania – používateľ jazyka alebo učiaci sa využíva aj komunikačné jazykové kompetencie (jazykové, sociolingválne a pragmatické vedomosti, spôsobilosti a zručnosti – pozri 5.2). Okrem toho, realizácia úlohy je ovplyvnená individualitou osobnosti a jej charakteristickými postojmi.

Úspešné splnenie úlohy možno uľahčiť tým, že sa vopred aktivujú kompetencie učiaceho sa, napríklad v úvodnej fáze nastolenia problému alebo vytýčenia cieľa danej úlohy sa poskytnú nevyhnutné jazykové prostriedky alebo sa postupne zvyšuje ich vedomé používanie, pričom sa vychádza z predchádzajúcich vedomostí a skúseností na aktivovanie vhodných vzorcov a povzbudzuje sa plánovanie alebo precvičovanie úlohy. Týmto spôsobom sa redukuje operačná náročnosť v priebehu vykonávania a monitorovania úlohy, čo uvoľňuje pozornosť učiaceho sa, aby sa mohol vyrovnáť s akýmikoľvek nečakanými problémami týkajúcimi sa obsahu alebo aj štruktúry úlohy, čím sa zvyšuje pravdepodobnosť dokončenia úlohy tak z kvantitatívnej, ako aj kvalitatívnej stránky.

### 7.2.2 Podmienky a obmedzenia

Okrem kompetencií a charakteristických vlastností používateľa/učiaceho sa je jeho výkon do istej miery ovplyvnený podmienkami a obmedzeniami vzťahujúcimi sa na úlohy, ktoré sa v jednotlivých úlohách môžu meniť. Učiteľia alebo autori učebníc majú v rukách množstvo faktorov, ktorými môžu upraviť stupeň náročnosti úlohy tým, že ju zvýšia alebo znížia.

**Úlohy na porozumenie** môžu byť zostavené tak, aby všetkým učiacim sa boli poskytnuté rovnaké vstupné informácie (input), očakávané výsledky sa môžu líšiť tak kvantitatívne (v množstve požadovaných informácií), ako aj kvalitatívne (na úrovni očakávaného výkonu). Inú alternatívu predstavuje vstupný text, ktorý môže obsahovať rozdielne množstvo informácií alebo stupňov kognitívnej/organizačnej zložitosti alebo odlišné množstvá podporných prostriedkov (vizuálnych prostriedkov, kľúčových slov, napovedaní, grafov, schém atď.). Vstupné informácie (input) sa môžu vyberať podľa toho, nakoľko sú vhodné pre učiaceho sa (a pre jeho motiváciu), alebo pre dôvody, ktoré na učiaceho sa pôsobia zvonku. Učiaci sa môže text počúvať alebo čítať tak často, ako to bude potrebné, alebo sa môžu stanoviť určité obmedzenia. Primeraná reakcia môže byť jednoduchá (zdvihnutím ruky) alebo náročnejšia (vytvorenie nového textu). V prípade úloh zameraných na interakciu a produktivitu sa podmienky výkonu môžu upraviť tak, aby úloha bola viac či menej náročná, môže sa napríklad meniť dĺžka času, ktorá je k dispozícii na plánovanie a realizáciu; trvanie interakcie alebo produkcie; stupeň predvídateľnosti alebo nepredvídateľnosti, množstvo a druh poskytnutých podporných prostriedkov atď.

### 7.2.3 Stratégie

Realizácia úlohy je teda zložitý proces, ktorý obsahuje strategickú súhrnu celého radu kompetencií učiaceho sa a faktorov vzťahujúcich sa na úlohu. Používateľ jazyka alebo učiaci sa reaguje na nároky úlohy tak, že aktivuje tie všeobecné a komunikačné stratégie, ktoré sú najefektívnejšie na jej splnenie. Používateľ jazyka alebo učiaci sa prirodzene mení, prispôsobuje alebo filtruje vstupné informácie, úlohy, ciele, podmienky a obmedzenia tak, aby vyhovovali jeho vlastným možnostiam, cieľom, individuálnym účelom a konkrétnym učebným štýlom (v kontexte učenia sa jazyka).

Počas plnenia komunikačnej úlohy jednotlivec vyberá, zvažuje, aktivuje a koordinuje príslušné zložky týchto kompetencií, potrebných na plánovanie, vykonávanie, monitorovanie alebo evaluáciu úlohy a (kde je to potrebné) preformulovanie z hľadiska účinného dosiahnutia zamýšľaného komunikačného cieľa. Všeobecné a komunikačné stratégie poskytujú mimoriadne dôležité spojenie medzi rozličnými kompetenciami, ktoré učiaci sa má (či už sú vrodené alebo osvojené), a úspešným ukončením úlohy (pozri 4.4 a 4.5).

## 7.3 Náročnosť úlohy

Medzi jednotlivcami môžu existovať výrazné rozdiely v ich prístupe k plneniu tej istej úlohy. Následkom toho náročnosť ktorejkoľvek úlohy pre jednotlivca a stratégie, ktoré si jednotlivec osvojuje, aby sa vyrovnal s požiadavkami úlohy, sú výsledkom celého radu navzájom súvisiacich faktorov, ktoré sú súčasťou jeho všeobecných komunikačných kompetencií a individuálnych vlastností, a konkrétnych podmienok a obmedzení, v ktorých sa úloha uskutočňuje. Pre tieto príčiny sa ľahkosť či náročnosť úloh nedá predpovedať s určitosťou, čo je ešte ťažšie pre jednotlivých učiacich sa. Preto je potrebné, aby sa v kontexte učenia sa jazyka počítalo s rozličnými spôsobmi, ako flexibilne a diferencovane pristupovať k procesu samotnej tvorby úlohy a jej realizácie.

Napriek všetkým problémom, spojeným s odhadom náročnosti úloh, efektívne využívanie skúseností z vyučovacieho procesu v škole vyžaduje konzistentný a komplexný prístup výberu a postupnosti úloh. To znamená, že treba brať do úvahy špecifické kompetencie učiaceho sa, faktory ovplyvňujúce náročnosť úlohy a jej manipulačné parametre, aby úloha mohla byť prispôbená potrebám a schopnostiam učiaceho sa.

Pri posudzovaní rozdielnych úrovní náročnosti úlohy je nevyhnutné brať do úvahy:

- kompetencie a vlastnosti používateľa/učiaceho sa vrátane jeho vlastných cieľov a štýlu učenia sa;
- podmienky a obmedzenia úlohy, ktoré môžu ovplyvniť výkon používateľa/učiaceho sa pri realizácii špecifických úloh a ktoré môžu byť v kontextoch učenia sa upravené tak, aby vyhovovali kompetenciám a charakteristickým rysom učiaceho sa.

### 7.3.1 Kompetencie a vlastnosti učiaceho sa

Rozličné kompetencie učiaceho sa sú úzko spojené s individuálnymi kognitívnymi, afektívnymi a lingvistickými charakteristikami, ktoré musíme brať do úvahy pri stanovení potenciálnej náročnosti danej úlohy pre konkrétneho učiaceho sa.

#### 7.3.1.1 Kognitívne faktory

**Oboznámenosť s úlohou:** kognitívna náročnosť umožňuje znížiť a uľahčiť úspešné dokončenie úlohy podľa toho, do akej miery je učiaci sa oboznámený s nasledujúcimi stránkami:

- typ úlohy a uplatnené operácie;
- téma alebo témy;
- typ textu (žáner);
- interakčné vzorce (scenáre a rámce), ktoré má učiaci sa k dispozícii vo forme podvedomých alebo „rutinných“ vzorcov, ktoré mu umožňujú, aby sa vyrovnal s jednotlivými aspektmi výkonu, alebo aby mu pomáhali pri odhadovaní obsahu a organizácie textu;
- potrebné predošlé poznatky (ktoré hovoriaci alebo pisateľ pokladajú za samozrejmé);
- relevantné sociokultúrne poznatky, napríklad poznatky o spoločenských normách a ich obmenách, spoločenských konvenciách a pravidlách, jazykových formách vhodných pre daný kontext, odkazoch na národnú a kultúrnu identitu, výrazných rozdieloch medzi kultúrou učiaceho sa a cieľovou kultúrou (pozri 5.1.1.2) a interkultúrne povedomie (pozri 5.1.1.3).

**Schopnosti:** dokončenie úlohy závisí od toho, ktoré spôsobilosti a zručnosti učiaci sa ovláda:

- organizačné a interpersonálne zručnosti potrebné na realizáciu jednotlivých krokov úlohy;
- učebné spôsobilosti a stratégie, ktoré uľahčujú ukončenie úlohy, vrátane tých, ktoré pomáhajú zhostiť sa úlohy, keď sú jazykové prostriedky neadekvátne, učenie sa objavovaním pre seba samého, plánovanie a monitorovanie realizácie úlohy;
- medzikultúrne spôsobilosti (pozri 5.1.2.2) vrátane schopnosti vyrovnáť sa s tým, čo je implicitne obsiahnuté v jazykovom prejave rodených hovoriacich.

**Schopnosť vyrovnáť sa s nárokmi na spracovanie:** je pravdepodobné, že úloha bude klásť väčšie či menšie nároky na učiaceho sa v závislosti od schopností:

- zvládnuť množstvo krokov alebo „kognitívnych operácií“, ktoré môžu mať konkrétnu alebo abstraktnú povahu;
- venovať pozornosť náročnosti spracovania úlohy (podiel „on-line myslenia“) a dávať do vzájomného vzťahu rozličné fázy úlohy (alebo kombinovanie rozdielnych, ale príbuzných úloh).

### 7.3.1.2 Afektívne faktory

**Sebaúcta:** je pravdepodobné, že pozitívna predstava o sebe samom a neprítomnosť zábran môžu prispieť k úspešnému ukončeniu úlohy, pokiaľ učiaci sa má potrebnú sebadôveru, aby vytrval v realizácii úlohy a dokončil ju; napríklad prevezme kontrolu nad interakciou, ak je to potrebné (napríklad požiada o vysvetlenie, overí si porozumenie, je ochotný podstúpiť riziko, pokračuje v čítaní alebo počúvaní, dokonca aj keď čelí ťažkostiam v porozumení atď.). Miera zábran môže byť ovplyvnená konkrétnou situáciou alebo úlohou.

**Angažovanosť a motivácia:** je pravdepodobnejšie, že realizácia úlohy bude úspešnejšia, keď učiaci sa bude plne angažovaný. Vysoká úroveň vnútornej motivácie realizovať úlohu – pre záujem o danú úlohu alebo preto, že vníma jej dôležitosť, napríklad pre potreby každodenného života alebo pre dokončenie inej súvisiacej úlohy (vzájomná závislosť úloh) – vyvolá väčšiu angažovanosť učiaceho sa. Aj vonkajšia motivácia môže zohrať svoju úlohu, napríklad v prípadoch, keď existujú vonkajšie tlaky na úspešné splnenie úlohy (napríklad zaslúžiť si pochvalu alebo nestratiť vlastnú prestíž, či z dôvodu súperenia).

**Celkový stav:** výkon je ovplyvnený fyzickým a emocionálnym stavom učiaceho sa (u pozorného a uvoľneného učiaceho sa je väčšia pravdepodobnosť, že sa naučí a bude mať úspech, než u toho, kto je unavený a napätý).

**Postoj:** náročnosť úlohy, ktorá prináša nové sociokultúrne poznatky a skúsenosti, bude ovplyvnená napríklad záujmami učiaceho sa a jeho otvorenosťou voči odlišnosti, ochotou relativizovať svoje vlastné kultúrne postoje a hodnotový systém, ochotou preberať úlohu „kultúrneho sprostredkovateľa“ medzi jeho vlastnou a inou kultúrou a ochotou riešiť medzikultúrne nedorozumenia a prípadné konflikty.

### 7.3.1.3 Jazykové faktory

Štádium rozvoja jazykových prostriedkov učiaceho sa je primárnym faktorom, ktorý sa berie do úvahy pri stanovení primeranosti určitej úlohy alebo pri manipulácii s parametrami úlohy. Medzi faktory primeranosti vplyvu patrí úroveň vedomostí a ovládanie gramatiky, slovná zásoba a fonológia či pravopis, ktoré sú potrebné na realizáciu úlohy, t.j. také jazykové prostriedky, akými sú rozsah, gramatická a lexikálna správnosť, a aspekty používania jazyka, akými sú plynulosť, flexibilita, koherencia, primeranosť a presnosť.

Komunikačná úloha môže byť náročná z jazykového hľadiska, ale jednoduchá z kognitívneho alebo naopak. Následkom toho jeden faktor môže byť v rozpore s iným pri výbere úlohy na didak-

tické účely (hoci v kontexte bežného života môže byť primeraná reakcia na kognitívne náročnú úlohu jazykovo náročná). Pri realizácii úlohy sa musia učiaci sa vyrovnáť tak s jej obsahom, ako aj s jej formálnou štruktúrou. Keď nemusia venovať zvýšenú pozornosť formálnym aspektom, ostane im viac priestoru na to, aby sa venovali kognitívnym aspektom a naopak. Postupnosť zautomatizovaných schematických vedomostí umožňuje učiacemu sa, aby sa zaoberal obsahom úlohy a aby sa v prípade činností, založených na interakcii a spontánnej produkcii, mohol sústrediť na presnejšie používanie nie celkom dobre zvládnutých štruktúr. Schopnosť učiaceho sa kompenzovať nedostatky v rámci vlastnej jazykovej kompetencie je dôležitým faktorom na úspešné ukončenie úlohy vo všetkých činnostiach (pozri komunikačné stratégie v časti 4.4).

### 7.3.2 Podmienky a obmedzenia komunikačných úloh

S ohľadom na podmienky a obmedzenia komunikačných úloh v triede sa môže upravovať celý rad faktorov, medzi ktoré patria:

- interakcia a produkcia,
- recepcia.

#### 7.3.2.1 Interakcia a produkcia

Podmienky a obmedzenia, ktoré ovplyvňujú náročnosť interakčných a produktívnych úloh:

- podporné prostriedky;
- čas;
- cieľ;
- predvídateľnosť;
- materiálne podmienky;
- účastníci.

- **Podporné prostriedky**

Poskytnutie adekvátnych informácií, ktoré sa týkajú kontextuálnych charakteristík a dostupnosti jazykovej pomoci, môžu pomôcť znížiť náročnosť úlohy.

- Rozsah poskytnutej kontextualizácie: splnenie úlohy sa dá uľahčiť poskytnutím dostatočných a podstatných informácií o účastníkoch, úlohách, obsahu, cieľoch a prostredí (vrátane vizuálnych prostriedkov) a poskytnutím podstatných, jasných a adekvátnych inštrukcií alebo pokynov na splnenie úlohy;
- Miera poskytnutia jazykovej pomoci: v prípade interaktívnych činností nácvik úlohy alebo realizácia paralelnej úlohy v prípravnej fáze a poskytnutie jazykovej pomoci (kľúčové slová atď.) pomáhajú vytvárať očakávania a aktivovať už existujúce poznanie alebo skúsenosti a nadobudnuté vzorce; je možné uľahčiť tie produktívne činnosti, ktoré sa nemusia bezprostredne vykonať, ak budú k dispozícii referenčné príručky, príslušné vzorové materiály a ak bude k dispozícii pomoc ostatných osôb.

- **Čas**

Čím menej času je k dispozícii na prípravu a realizáciu úlohy, tým môže byť úloha náročnejšia. Medzi časové aspekty, ktoré treba brať do úvahy, patria:

- Čas na *prípravu*, t. j. rozsah, v akom je možné plánovať alebo nacvičovať: vedomé plánovanie nie je možné v spontánnej komunikácii, preto je na úspešné ukončenie úlohy potrebné vysoko rozvinuté a podvedomé používanie stratégií. V ostatných prípadoch učiaci sa môžu byť vystavení menšiemu časovému tlaku a môžu praktizovať príslušné stratégie na uvedomelejšej úrovni, napríklad tam, kde komunikačné vzorce sú dostatočne predvídateľné alebo sú vopred dané, ako je to v bežnom styku, alebo keď je dostatok času na plánovanie, vykonávanie, vyhodnocovanie a úpravu textu, čo zvyčajne býva v prípade interakčných úloh, ktoré nevyžadujú okamžitú odpoveď (písomná korešpondencia), alebo v prípade ústnych alebo písomných produktívnych úloh, ktoré nevyžadujú bezprostrednú reakciu;
- Čas na *realizáciu*: čím vyššia je miera naliehavosti v komunikačnom akte, alebo čím menej času majú učiaci sa na ukončenie úlohy, tým väčšiu časovú tieseň budú pociťovať pri realizácii úlohy v bezprostrednej komunikácii. Ale aj interaktívne alebo produktívne úlohy, ktoré nie sú spontánne, môžu vyvolať časovú tieseň, napríklad dokončenie textu do stanoveného času obmedzuje dobu, ktorá je k dispozícii na plánovanie, realizáciu, evaluáciu, úpravu a opravu;
- *Trvanie jednotlivých prestriedaní sa*: dlhšie repliky v spontánnej interakcii (napríklad pre-rozprávanie anekdoty) sú zvyčajne náročnejšie než krátke repliky;
- *Trvanie úlohy*: tam, kde sú kognitívne faktory a podmienky na uskutočnenie činnosti konštantné, je pravdepodobné, že dlhšia spontánna interakcia, (zložitá) úloha skladajúca sa z mnohých krokov alebo plánovanie a realizácia dlhého ústneho alebo písomného prejavu, bude náročnejšia v porovnaní s kratšou úlohou.

- **Cieľ**

Čím viac vzájomného dohadovania bude potrebné na dosiahnutie cieľa alebo cieľov úlohy, tým môže byť úloha náročnejšia. Ale ak sa učiteľ a učiaci sa zhodnú na miere očakávania výsledku úlohy, táto zhoda uľahčí prijatie rôznorodých, ale primeraných spôsobov jej splnenia.

- *Konvergencia alebo divergencia* cieľa alebo cieľov úlohy: v interaktívnej úlohe zapríčiňuje konvergentný cieľ vyššiu mieru „komunikačného stresu“ ako divergentný cieľ. Konvergentný cieľ vyžaduje, aby účastníci dospeli k jednotnému a zhodnému výsledku (akým je napríklad dosiahnutie dohody o ďalšom priebehu činnosti), čo môže znamenať veľkú mieru dohadovania v procese výmeny špecifických informácií, ktoré sú nevyhnutné na úspešné ukončenie úlohy, zatiaľ čo divergentný cieľ úlohy nemá jednotný konkrétny zamýšľaný výsledok (napríklad jednoduchá výmena názorov);
- *Postoje učiteľa a učiaceho sa* k cieľu alebo cieľom: učiteľ aj učiaci sa vnímajú možnosť a prijateľnosť rozličných výsledkov (v protiklade k možno podvedomému úsiliu zo strany učiacich sa o jediný „správny“ výsledok), čo môže ovplyvniť plnenie úlohy.

- **Predvídateľnosť**

Je pravdepodobné, že pravidelné zmeny v parametroch úlohy počas jej vykonávania budú zvyšovať nároky na partnerov v komunikácii.

- Uvedenie neočakávanej skutočnosti (udalosti, podmienok, informácií, účastníka) do interakčnej úlohy núti učiaceho sa, aby zaktivoval relevantné stratégie kvôli tomu, aby sa mohol vyrovnáť s dynamikou novej a zložitejšej situácie. Je pravdepodobné, že v produktívnej úlohe bude rozvoj „dynamického“ textu (napríklad príbehu, ktorý obsahuje pravidelné striedanie sa postáv a scén a časové posuny) náročnejší ako produkcia „statického“ textu (napríklad opis strateného alebo ukradnutého predmetu).
- **Materiálne podmienky**  
Hluk môže zvýšiť nároky na spracovanie informácií v interakcii:
  - *Interferencie*: napríklad hluk v pozadí alebo nedostatočne fungujúca telefónna linka môžu od účastníkov vyžadovať, aby sa spoliehali na svoje predchádzajúce skúsenosti, schematické vedomosti, deduktívne schopnosti atď., aby tak vykompenzovali „medzery“ v komunikácii
- **Účastníci**  
Pri posudzovaní podmienok, ktoré ovplyvňujú ľahkosť alebo náročnosť úloh reálneho života, vstupujúcich do rozhovoru, potrebujeme okrem uvedených parametrov vziať do úvahy aj množstvo rôznych faktorov, ktoré sa týkajú účastníkov rozhovoru, aj keď tieto faktory zvyčajne nemožno upravovať.
  - *Kooperatívnosť účastníkov rozhovoru*: ústretový účastník uľahčí úspešnú komunikáciu tak, že prenechá používateľovi alebo učiacemu sa určitý stupeň kontroly nad rozhovorom, napríklad v dohodovaní a prijímaní modifikácie cieľov, a v procese uľahčovania porozumenia napríklad tak, že bude pozitívne reagovať na žiadosť, aby hovoril pomalšie, niečo zopakoval, prípadne vysvetlil;
  - *Charakteristické črty ústneho prejavu účastníkov rozhovoru*, napríklad rýchlosť, dôraz, zrozumiteľnosť, koherencia;
  - *Viditeľnosť účastníkov rozhovoru* (prítomnosť parajazykových črt uľahčuje priamu komunikáciu);
  - *Všeobecné a komunikačné kompetencie účastníkov rozhovoru* vrátane správania sa (stupeň oboznámenia sa s normami v danej jazykovej komunite) a vedomostí o danej téme.

### 7.3.2.2 Recepcia

Podmienky a obmedzenia ovplyvňujúce náročnosť úloh porozumenia:

- podporné prostriedky úlohy,
- charakteristika textu,
- typ požadovanej odpovede.
- **Podporné prostriedky úlohy**  
Zavedenie rozličných foriem podpory môže znížiť potenciálnu náročnosť textov, napríklad prípravná fáza môže poskytnúť orientáciu a aktivovať predošlé vedomosti, zrozumiteľné pokyny

k úlohe pomôžu vyhnúť sa prípadnému zmätku a organizácia práce v zmysle vytvárania malých skupín ponúka možnosti na to, aby učiaci sa spolupracovali a vzájomne si pomáhali.

- *Prípravná fáza:* vytváranie očakávaní, poskytovanie nevyhnutných doplnkových informácií, aktivovanie schematických vedomostí a odstraňovanie špecifických jazykových ťažkostí počas fáz predchádzajúcich počúvaniu/pozeraniu alebo čítaniu znižuje náročnosť na spracovanie a následne aj na nároky kladené na úlohu; pomoc z hľadiska kontextu môže byť poskytnutá aj prostredníctvom otázok, ktoré sprevádzajú text (a preto sú v ideálnom prípade umiestnené pred textom), a z takých oporných bodov kontextu, akými sú doplnkové obrázkové informácie, rozvrhnutie textu, titulky atď.;
- *Zadanie úlohy:* nekomplikované, relevantné a dostatočné zadanie úlohy (ktorá obsahuje primerané množstvo informácií) znižuje nejasnosti, viažuce sa na pracovný postup pri riešení úloh a dosahovaní cieľov;
- *Práca v malých skupinách:* niektorým učiacim sa, najmä tým pomalším (ale nielen im), práca v malých skupinách prospeje pri úspešnom dokončení úlohy, ktorá obsahuje kooperatívny typ počúvania alebo čítania, väčšmi než individuálna práca, pretože učiaci sa môžu navzájom zdieľať operačnú náročnosť úlohy, môžu si vzájomne pomáhať a reagovať na to, ako danú úlohu chápu.

#### • Charakteristika textu

Keď hodnotíme text, ktorý sa má použiť pre určitého učiaceho sa alebo skupinu učiacich sa, treba zobrať do úvahy také faktory, akými sú jazyková zložitosť, typ textu, štruktúra prejavu, fyzická prezentácia, dĺžka textu a jeho dôležitosť pre učiaceho sa alebo učiacich sa.

- *Jazyková zložitosť:* zložitá syntaktická štruktúra vyžaduje vysokú mieru sústredenia sa, ktorú by inak bolo možné venovať obsahu (napríklad dlhé súvetia s veľkým množstvom podradovacích viet, zložitý tvar, viacnásobná negácia, zámerná mnohoznačnosť, používanie anaforických a deiktických prostriedkov bez zrejmych antecedentov alebo odkazov). Ale aj naopak, priveľké zjednodušenie syntaxe autentických textov môže zvýšiť úroveň náročnosti (pre elimináciu redundancií, náznakov významu atď.).
- *Typy textov:* oboznámenie sa s určitým žánrom a oblasťou používania jazyka (s predpokladanými znalosťami z danej oblasti a so sociokultúrnymi znalosťami) pomáha učiacemu sa v odhadovaní a porozumení štruktúry a obsahu textu. Istý vplyv má pravdepodobne aj konkrétna alebo abstraktná povaha textu, napríklad konkrétny opis, inštrukcie alebo rozprávanie (zvlášť s pomocou adekvátnych podporných vizuálnych prostriedkov) budú bezpochyby menej náročné ako abstraktná polemika či vysvetľovanie.
- *Štruktúra jazykového prejavu:* k zníženiu náročnosti na spracovanie informácií prispievajú nasledujúce tri skutočnosti: koherencia textu a jeho jasná výstavba (napríklad časová postupnosť, prehľadné vyjadrenie hlavných myšlienok, po ktorom nasleduje ich vysvetlenie); slovné vyjadrený (explicitný), radšej než nepriamy či v náznakoch vyjadrený (implicitný), charakter prezentovaných informácií; neprítomnosť konfliktných a prekvapujúcich informácií.
- *Fyzická prezentácia:* písané texty a ústny prejav sa, samozrejme, líšia v náročnosti, pretože v ústnom prejave je potrebné spracovať informácie v reálnom čase. Porozumenie navyše



sťažuje hluk, rušivé vplyvy a skreslenia (napríklad nedostatočný rozhlasový alebo televízny príjem alebo nečitateľný či rozmazaný rukopis); v hovorenom alebo vypočutom texte čím väčší je počet hovoriacich a čím sú ich hlasy slabšie rozlíšiteľné, tým ťažšie je ich identifikovať a rozumieť im; medzi iné faktory, ktoré zvyšujú náročnosť počúvania či sledovania, patria ústny prejav dvoch alebo viacerých hovoriacich, ktorí hovoria súčasne, fonetická redukcia, neznámy prízvuk, rýchlosť reči, monotónnosť, zlá počuteľnosť atď.

- *Dĺžka textu:* vo všeobecnosti platí, že krátky text je menej náročný ako dlhý text na podobnú tému, keďže dlhší text si vyžaduje väčšiu mieru spracovania a predstavuje ďalšie zaťaženie pamäti, riziko únavy a straty pozornosti (najmä v prípade mladších učiacich sa). Avšak dlhší text, ktorý nie je príliš hutný a je charakterizovaný vysokou mierou redundancie, môže byť ľahší ako krátky hutný text, ktorý prezentuje tie isté informácie.
- *Dôležitosť pre učiaceho sa:* vysoká miera motivácie, vyplývajúca z osobného záujmu o daný obsah pomôže učiacemu sa porozumieť text a udržať sústavné úsilie o porozumenie (i keď ono nemusí nevyhnutne prispievať k porozumeniu); je však pravdepodobné, že text, ktorý obsahuje špecializovanú slovnú zásobu a ktorý sa týka známej a podstatnej témy, bude pre odborníka z daného odboru menej náročný ako text, ktorý obsahuje bežnú slovnú zásobu všeobecnejšieho charakteru. Je pravdepodobné aj to, že odborník s ním bude zaobchádzať s väčšou sebaistotou.

Keď budeme učiacich sa nabádať, aby si v rámci úloh zameraných na porozumenie vymieňali svoje osobné vedomosti, myšlienky a názory, môže to zvýšiť ich motiváciu a sebavedomie a zaktívovať ich jazykovú kompetenciu vzťahujúcu sa na text. Začlenenie úlohy zameranej na porozumenie do rámca inej úlohy môže spôsobiť aj to, že samotná úloha bude zmysluplná a zvýši zapojenie učiaceho sa.

#### • **Typ požadovanej reakcie**

Aj keď text môže byť relatívne ťažký, typ reakcie, ktorú úloha vyžaduje, sa dá upraviť tak, aby zodpovedal kompetenciám a charakteristickým vlastnostiam učiaceho sa. Zostavenie úlohy môže závisieť aj od toho, či je zámerom rozvoj spôsobilostí porozumenia alebo kontrola porozumenia. V súlade s tým sa typy požadovanej reakcie môžu značne líšiť, ako to ilustrujú početné typológie úloh orientovaných na porozumenie.

Úloha na porozumenie môže mať za cieľ globálne alebo selektívne porozumenie alebo porozumenie dôležitých podrobností. Určité úlohy môžu vyžadovať, aby čitateľ/poslucháč prejavil porozumenie hlavných informácií, ktoré sa v texte jasne stanovia, zatiaľ čo iné úlohy môžu vyžadovať uplatnenie deduktívnych schopností. Úloha môže byť súborná (taká, ktorá má byť uskutočnená na základe celého textu) alebo môže byť štruktúrovaná tak, že sa bude vzťahovať na zvládnutelné jednotky (napríklad sprevádza jednotlivé časti textu), preto kladie menšie nároky na pamäť.

Reakcia môže byť neverbálna (bez zjavnej reakcie alebo môže ísť o nenáročný úkon, akým je napríklad označenie obrázka) alebo verbálna (hovorená či písomná). Napríklad verbálna reakcia môže znamenať identifikáciu a reprodukciu informácií na základe textu s istým cieľom alebo môže požadovať, aby učiaci sa text dokončil či vytvoril úplne nový text pomocou realizácie podobných interaktívnych a produktívnych úloh.

Čas vyhradený na reakciu sa môže líšiť vzhľadom na zníženie alebo zvýšenie náročnosti úlohy. Je pravdepodobné, že čím má poslucháč alebo čitateľ viac času na to, aby si text prehral alebo znova prečítal, tým viac bude rozumieť, a tým viac príležitostí bude mať na aplikáciu celého rozsahu stratégií, aby sa s ťažkosťami pri porozumení textu vyrovnal.

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, uviesť:*

- *princípy výberu a vzájomného pomeru „reálnych“ a „didaktických“ úloh vzhľadom na ich ciele vrátane vhodnosti rozličných typov úloh v určitých učebných kontextoch;*
- *kritériá výberu úloh, ktoré z hľadiska učiaceho sa slúžia svojmu účelu a majú zmysel a ktoré poskytujú náročný, ale realistický a dosiahnuteľný cieľ a zároveň maximálne aktivujú učiacich sa a umožňujú im dospieť k rozličným interpretáciám a výsledkom;*
- *vzťah medzi úlohami, ktoré sú primárne zamerané na význam, a vzdelávacími skúsenosťami, ktoré sú konkrétne zamerané na formálnu štruktúru tak, aby pozornosť učiaceho sa mohla byť pravidelne a užitočne zameraná na oba aspekty prostredníctvom vyváženého prístupu k rozvoju správnosti a plynulosti jazykového prejavu;*
- *spôsoby zohľadňovania hlavnej roly stratégií učiaceho sa v usúvzťažňovaní rozličných kompetencií a výkonu v procese úspešného plnenia náročných úloh v kontexte rozličných podmienok a obmedzení (pozri 4.4); spôsoby uľahčovania úspešného plnenia úlohy a učenia sa (vrátane aktivácie predchádzajúcich kompetencií učiaceho sa v prípravnej fáze);*
- *kritériá a možnosti výberu úloh a tam, kde je to vhodné, aj prispôbenie parametrov úlohy, aby sa modifikovala úroveň náročnosti úlohy v závislosti od odlišných a rozvíjajúcich sa kompetencií a rôznorodých vlastností učiacich sa (schopností, motivácie, potrieb a záujmov);*
- *ako možno brať do úvahy zistenú úroveň náročnosti úlohy pri formulácii jej úspešného ukončenia a v procese hodnotenia a sebahodnotenia komunikačnej kompetencie učiaceho sa (kapitola 9).*

## 8 Jazyková diverzifikácia a vzdelávacie programy

### 8.1 Definícia a prvotný prístup

**Viacjazyčná a plurikultúrna kompetencia** sa vzťahuje na schopnosť používať jazyky na komunikáciu a zúčastňovať sa na interkultúrnej interakcii, v rámci ktorej osoba, vnímaná ako spoločenský aktér, ovláda niekoľko jazykov na rozličnej úrovni a má skúsenosti s niekoľkými kultúrami. To sa nepokladá za navrstvovanie alebo priradovanie jednotlivých kompetencií, ale skôr za existenciu zloženej či dokonca mnohostrannej kompetencie, z ktorej používateľ môže čerpať.

Učenie sa cudzieho jazyka sa zvyčajne chápe tak, že ku kompetencii komunikovať v materskom jazyku sa pridáva kompetencia komunikovať v cudzom jazyku. Koncepcia viacjazyčnej a plurikultúrnej kompetencie má tendenciu smerovať k tomu, že:

- vzdáľuje sa od predpokladanej vyvázenej dichotómie stanovenej párovaním MJ/CJ, ktorá zdôrazňuje viacjazyčnosť, pričom dvojjazyčnosť je iba jedným konkrétnym prípadom;
- berie do úvahy skutočnosť, že daný jednotlivec nedisponuje súborom jednotlivých a navzájom oddelených kompetencií komunikovať v závislosti od jazykov, ktoré pozná, ale skôr sa vyznačuje viacjazyčnou a plurikultúrnou kompetenciou, ktorá v sebe obsahuje celú škálu jazykov, ktoré má používateľ k dispozícii;
- zdôrazňuje plurikultúrne rozmery tejto mnohostrannej kompetencie bez toho, aby sa nevyhnutne predpokladalo vzájomné prepojenie medzi rozvojom schopností, ktoré sa vzťahujú na iné kultúry, a rozvojom jazykovej komunikačnej spôsobilosti.

Napriek tomu však možno vyvodiť všeobecný záver, že existuje prepojenie jednotlivých zložiek a spôsobov učenia sa jazyka. Všeobecne platí, že jazykové vyučovanie na školách má veľkú tendenciu zdôrazňovať ciele, ktoré sa vzťahujú buď na všeobecnú kompetenciu jednotlivca (najmä na prvom stupni základnej školy), alebo na komunikačnú jazykovú kompetenciu (hlavne v prípade študentov vo veku od 11 do 16 rokov), zatiaľ čo kurzy pre dospelých (buď pre študentov alebo pre ľudí, ktorí už pracujú) formulujú ciele z hľadiska špecifických jazykových činností alebo funkčných schopností v konkrétnej doméne, oblasti či sfére.

V prvom prípade sa kladie dôraz na štruktúru a rozvoj kompetencií, v druhom prípade na optimálnu prípravu činností, ktoré sa týkajú fungovania v konkrétnom kontexte, pričom tento dôraz nepochybne zodpovedá jednotlivým úlohám všeobecného školského vzdelávania na jednej strane a špecializačného celoživotného vzdelávania na strane druhej. v tomto kontexte Spoločný referenčný rámec môže pomôcť usúvzťažňovať tieto rozdielne koncepcie a poukázať na to, že by sa vlastne nemali chápať ako protikladné.

## 8.2 Možnosti v tvorbe vzdelávacieho programu

### 8.2.1 Diverzifikácia v rámci celkovej koncepcie

Diskusia o rozličných vzdelávacích programoch vo vzťahu k Rámcu sa môže riadiť tromi hlavnými zásadami.

*Prvá zásada* znamená, že diskusia o vzdelávacom programe by mala byť v súlade s celkovým cieľom, ktorý podporuje viacjazyčnosť a jazykovú diverzifikáciu. To znamená, že vyučovanie/učenie sa jazyka sa bude skúmať aj vo vzťahu k tomu, čo vzdelávací systém predpokladá pre iné jazyky, ktoré si učitelia sa môžu vybrať v úsilí zdokonaľovať svoje jazykové kompetencie v dlhodobej perspektíve.

*Druhá zásada* hovorí o tom, že táto diverzifikácia najmä v školách je možná iba vtedy, keď berieme do úvahy efektívnosť nákladov tohto systému, aby sa tak zabránilo zbytočnému opakovaniu a aby sa prostredníctvom synergických efektov vytvorili možnosti pre úspory vo formulácii stupníc a prenos spôsobilostí, čo jazyková diverzifikácia uľahčuje. Ak napríklad daný vzdelávací systém umožňuje, aby sa žiaci a študenti začali učiť dva cudzie jazyky v dopredu definovanom štádiu svojho štúdia a poskytuje možnosť voľby učiť sa tretí jazyk, ciele alebo druhy napredovania vo zvolenom jazyku nemusia byť nevyhnutne rovnaké (napríklad nemusí sa v každom prípade začínať prípravou na funkčnú interakciu uspokojujúcu rovnaké komunikačné potreby, alebo sa nemusí zakaždým zdôrazňovať stratégia vyučovania).

*Tretia zásada* preto znamená, že hľadiská a meradlá vzťahujúce sa na vzdelávací program by nemali byť obmedzené na vzdelávací program každého jazyka samostatne, ba dokonca ani na integrované vzdelávacie programy pre niekoľko jazykov. K hľadiskám a meradlám, ktoré sa vzťahujú na vzdelávací program, by sa malo pristupovať z hľadiska ich úloh vo všeobecnom jazykovom vzdelávaní, v ktorom jazykové vedomosti (*savoir*) a zručnosti a praktické schopnosti (*savoir-faire*) spolu so schopnosťou učiť sa (*savoir-apprendre*) zohrávajú nielen špecifickú rolu v danom jazyku, ale aj rolu prenášania (transferu) medzi jednotlivými jazykmi či ich vzájomného prelínania (prenikania, transverzálnosti).

### 8.2.2 Od parciálneho k transverzálnemu prístupu

Vedomosti, spôsobilosti a zručnosti sa dajú medzi jednotlivými „príbuznými“ jazykmi, ale nielen medzi nimi, prenášať pomocou istého druhu osmózy. Vo vzťahu ku vzdelávaciemu programu je potrebné zdôrazniť toto:

- všetky vedomosti o jazyku sú parciálne, a ani tak veľmi nezáleží na tom, akého množstva vedomostí z „materinského“ alebo „rodného jazyka“ sa to môže zdanlivo týkať. Sú dvojnásobne čiastočné v tom, že na jednej strane sa u obyčajného jednotlivca nikdy nerozvinú naplno a nie sú také dokonalé, ako u utopického „ideálneho rodeného hovoriaceho“. Na druhej strane, daný jednotlivec nikdy neovláda rovnako dobre rozličné zložky daného jazyka (napríklad ústne a písomné spôsobilosti alebo porozumenie a tlmočenie v porovnaní s produktívnymi spôsobilosťami);

- všetky parciálne vedomosti znamenajú viac, než sa zdá. Na to, aby sa napríklad dosiahol „obmedzený“ cieľ zvyšovania porozumenia odborných textov v danom cudzom jazyku o veľmi blízkych témach, je potrebné osvojiť si vedomosti a získať také spôsobilosti, ktoré sa dajú využívať aj na mnohé iné účely. Avšak takáto „neočakávaná ďalšia“ hodnota je skôr záležitosťou pre učiaceho sa než zodpovednosťou autora vzdelávacieho programu;
- tí, ktorí sa naučili jeden jazyk, vedia dosť veľa aj o iných jazykoch bez toho, aby si to nevyhnutne uvedomovali. Učenie sa ďalších jazykov vo všeobecnosti uľahčuje aktiváciu týchto vedomostí a zvyšuje ich uvedomenie si, čo je faktor, ktorý by sa v procese učenia sa jazyka mal brať do úvahy a nemal by sa iba pasívne prehliadať.

Cieľom týchto rozličných princípov a postrehov je podporiť úsilie o prijatie jasného a logicky usporiadaného prístupu v procese identifikácie možností a rozhodovania, i keď sa ponecháva veľká sloboda voľby v tvorbe vzdelávacieho programu a jeho realizácie. Práve v tomto procese bude Rámec mimoriadne hodnotný.

## 8.3 K rôznym scenárom vzdelávacích programov

### 8.3.1 Vzdelávacie programy a obmieňanie cieľov

Z predchádzajúceho vyplýva, že ak sa každá z hlavných alebo čiastkových zložiek navrhovaného modelu zvolí za hlavný učebný cieľ, je možné zvoliť si rozličné možnosti čo sa týka prístupov zdôrazňujúcich obsah a prostriedkov, ktoré majú uľahčovať úspešné učenie sa. Napríklad, či už je to otázka „zručností a praktických schopností“ (všeobecné kompetencie jednotlivého učiaceho sa jazyk/používateľa jazyka) alebo „sociolingválnej zložky“ (v rámci komunikačnej jazykovej kompetencie) alebo stratégií či porozumenia (v rámci jazykových činností), v každom prípade je to otázka zložiek (a týka sa to celkom odlišných prvkov taxonómie, ktorú navrhujeme v tomto Rámci), na ktoré vzdelávacie programy môžu, ale nemusia klásť dôraz a ktoré sa v rôznych prípadoch môžu pokladať za cieľ, prostriedok alebo nevyhnutný predpoklad. V každej z týchto zložiek sa môže prinajlepšom identifikovať a zvažovať, ak už nie detailne skúmať, otázka prijatej vnútornej štruktúry (napríklad: Ktoré čiastkové zložky majú byť súčasťou sociolingválnej zložky? Ako užšie kategorizovať stratégie?) a otázka kritérií akéhokoľvek systému usporiadania v určitom časovom období (napríklad lineárne radenie rozličných typov činností zameraných na porozumenie). V tomto zmysle aj ostatné časti dokumentu nabádajú čitateľa, aby takto pristupoval k otázkam a zvažoval rozličné možnosti, ktoré sú vhodné pre jeho vlastnú konkrétnu situáciu.

Tento „schematický“ názor je ešte vhodnejší s ohľadom na všeobecne akceptovaný názor, že voľba a usporiadanie cieľov, z ktorých vychádza učenie sa jazyka, sa môže veľmi líšiť v závislosti od kontextu, od danej cieľovej skupiny a od jej úrovne. Ďalej je potrebné zdôrazniť, že ciele pre ten istý typ populácie v tom istom kontexte a na tej istej úrovni by sa tiež mohli líšiť bez ohľadu na váhu tradícií a obmedzení, ktoré stanovuje daný vzdelávací systém.

Dôkazom toho je diskusia o vyučovaní moderných jazykov na prvom stupni základných škôl. Existuje veľká miera rôznorodosti a rozporuplnosti na celoštátnej, ba dokonca aj na regionálnej úrovni v tej istej krajine, ktorá sa týka definície počiatočných, a preto nevyhnutne „čiastkových“ cieľov, ktoré majú byť stanovené pre tento typ vyučovania. Mali by sa žiaci učiť niektoré základné

prvky systému cudzieho jazyka (jazyková zložka)? Mali by žiaci rozvíjať jazykové povedomie [všeobecnejšie jazykové vedomosti (*savoir*), zručnosti a praktické schopnosti (*savoir-faire*) a existenčnú kompetenciu (*savoir-être*)]? Mali by žiaci získať väčšiu objektivitu vo vzťahu k svojmu materinskému jazyku a jeho kultúre, alebo by mali byť vedení k tomu, aby sa v ňom lepšie orientovali a úspešnejšie sa v ňom vyjadrovali? Mali by nadobudnúť sebavedomie, keď si uvedomia a potvrdia, že sú schopní naučiť sa iný jazyk? Mali by sa žiaci učiť, ako sa učiť? Mali by si osvojiť minimum spôsobilostí ústneho porozumenia? Mali by sa hrať s cudzím jazykom a oboznamovať sa s ním (najmä s jeho fonetickými a rytmickými charakteristikami) prostredníctvom rečovník a piesní? Je samozrejme jasné, že v ohni môžeme mať niekoľko železok súčasne a že mnohé ciele sa dajú vzájomne kombinovať alebo prispôbovať. Treba však zdôrazniť, že pri tvorbe vzdelávacieho programu výber a vyváženosť cieľov, obsah, radenie a prostriedky hodnotenia sú úzko prepojené s analýzou, ktorá bola uskutočnená pre každú konkrétnu zložku.

Tieto úvahy naznačujú, že:

- po celé obdobie učenia sa jazyka – a platí to aj pre školy – môže existovať kontinuita vo vzťahu k cieľom, alebo tieto ciele môžu byť modifikované a môže byť upravená ich hierarchia;
- vo vzdelávacom programe ponúkajúcom vyučovanie niekoľkých jazykov môžu byť ciele a vzdelávacie programy pre jednotlivé jazyky podobné alebo rozdielne;
- sú možné aj radikálne odlišné prístupy, pričom každý z nich môže byť svojím vlastným spôsobom jasný a logicky súdržný s ohľadom na zvolené možnosti a každý sa dá vysvetliť vo vzťahu k Rámcu;
- reflexia vzdelávacieho programu môže preto obsahovať zváženie rozličných možných typov školského vyučovania vzhľadom na rozvoj viacjazyčnej a plurikultúrnej kompetencie a vzhľadom na úlohu školy v tomto procese.

### 8.3.2 Niekoľko príkladov diferencovaných vzdelávacích programov pre rôzne typy vyučovania

V tejto časti stručne načrtujeme možnosti alebo variácie, ktoré ponúkajú rozličné typy vyučovania na školách. Načrtujeme dva typy organizácie a rozhodnutí týkajúcich sa tvorby vzdelávacieho programu pre konkrétny školský systém tak, aby obsahol, ako sme už naznačili, dva moderné jazyky, ktoré sú iné, než je vyučovací jazyk (ten sa už tradične, ale nesprávne označuje ako materinský jazyk, pretože všeobecne platí, dokonca aj v Európe, že vyučovacím jazykom často nie je materinský jazyk žiakov). S jedným jazykom sa začína na prvom stupni základnej školy (cudzí jazyk 1, ďalej len CJ1) a s druhým na druhom stupni základnej školy (cudzí jazyk 2, ďalej len CJ2); tretí jazyk (CJ3) sa zavádza ako voliteľný predmet na strednej škole.

V týchto príkladoch sa odlišujú primárne, nižšie sekundárne a vyššie sekundárne stupne vzdelávania (na Slovensku prvý a druhý stupeň základnej školy a stredné školy – pozn. prekl.), čo nemusí korešpondovať so všetkými národnými vzdelávacími systémami. Tieto modelové programy sa však dajú celkom ľahko prenášať a meniť dokonca aj v prostredí, kde rozsah ponuky jazykov je obmedzenejší, alebo kde sa s učením prvého cudzieho jazyka v škole začína až po ukončení základného stupňa. Niekedy však viac znamená menej. Tu ponúknuté alternatívy obsahujú učenie sa troch cudzích jazykov (dvoch spomedzi niekoľkých ponúkaných, ktoré tvoria súčasť povinného programu, a tretieho, ktorý si možno zvoliť a ktorý sa ponúka ako možnosť navyše alebo namies-

to ďalších voliteľných predmetov), pretože táto alternatíva sa vo väčšine prípadov ukazuje ako najrealistickejšia a predstavuje užitočný základ na ilustráciu tejto problematiky. Hlavným argumentom je to, že pre daný kontext môžu byť prijaté rozličné typy vyučovacieho systému a že sa môže vyskytnúť aj miestna diverzifikácia za predpokladu, že v každom prípade sa venuje patričná pozornosť celkovému logickému usporiadaniu a štruktúre ktorejkoľvek konkrétnej voľby.

#### a) Prvý typ vzdelávacieho systému

##### ***Primárny stupeň vzdelávania (prvý stupeň základnej školy)***

V primárnom stupni prvý cudzí jazyk (CJ1) začína rozvíjať najmä „jazykové povedomie“, všeobecné uvedomenie si jazykových javov (vzťah k materinskému jazyku alebo iným jazykom, ktoré sa vyskytujú v prostredí triedy). Tu sa zdôrazňujú čiastkové ciele vzťahujúce sa na kompetencie jednotlivca (objavovanie alebo uznanie plurality jazykov a kultúr zo strany školy, príprava na ústup od etnocentrizmu, relativizácia, ale aj potvrdenie vlastnej jazykovej a kultúrnej identity učiaceho sa, pozornosť venovaná reči tela a gestám, zvukovým aspektom, hudbe a rytmu, skúsenostiam s fyzickými a estetickými rozmermi určitých prvkov iného jazyka) a ich vzťah ku komunikačnej kompetencii bez toho, aby sa na tejto úrovni uplatňovalo systematické a zjavné úsilie rozvíjať túto špecifickú kompetenciu.

##### ***Nižší sekundárny stupeň vzdelávania (druhý stupeň základnej školy)***

- V CJ1 sa pokračuje, pričom sa odteraz zdôrazňuje postupné rozvíjanie komunikačnej kompetencie (v jej jazykovej, sociolingválnej a pragmatickej zložke) a berie sa do úvahy, čo sa v oblasti jazykového povedomia dosiahlo v primárnom stupni vzdelávania.
- S druhým cudzím jazykom (t. j. CJ2, ktorý sa v primárnom stupni nevyučoval) sa tiež nebude začínať úplne od začiatku; aj tu sa vezme do úvahy to, čo sa už prebralo v primárnom stupni na základe CJ1 a vo vzťahu k nemu, súčasne však bude plniť trošku iné ciele, aké sa sledujú v CJ1 (napríklad budú sa uprednostňovať činnosti zamerané na porozumenie pred činnosťami zameranými na produkciu).

##### ***Vyšší sekundárny stupeň vzdelávania (stredná škola)***

Ak pokračujeme s týmto príkladom v konkrétnom type vyučovacieho systému, mali by sme sa zamyslieť nad tým, ako:

- redukovať formálne vyučovanie CJ1 a namiesto toho používať tento jazyk pravidelne alebo príležitostne na výučbu ďalšieho predmetu (forma odborne zameraného učenia a „bilingválneho vzdelávania“);
- v CJ2 naďalej klásť dôraz na porozumenie, sústrediac sa osobitne na rozličné typy textov a na organizáciu jazykového prejavu, a dávať túto prácu do súvislosti s tým, čo sa momentálne robí, alebo čo sa už urobilo v materinskom jazyku, pričom však využívať aj spôsobilosti nadobudnuté v CJ1;
- stimulovať študentov, ktorí si zvolili voliteľný tretí jazyk (CJ3), aby sa spočiatku podieľali na diskusiách a činnostiach zameraných na typ učenia sa a učebné stratégie, s ktorými už majú skúsenosti. Potom ich treba povzbudzovať, aby pracovali samostatne, využívali príručnú knižnicu a prispievali k navrhovaniu programu pre skupinovú alebo individuálnu prácu. Tento program je koncipovaný tak, aby dosiahol ciele stanovené pre danú skupinu alebo inštitúciu.

## b) Druhý typ vzdelávacieho systému

### *Primárny stupeň vzdelávania (prvý stupeň základnej školy)*

S prvým cudzím jazykom (CJ1) sa začína v primárnom stupni, kde sa dôraz kladie na základnú ústnu komunikáciu a vopred jasne určený jazykový obsah (jeho cieľom je vytvoriť predpoklady na osvojenie si základných jazykových zložiek, najmä fonetických a syntaktických aspektov, pri súčasnej podpore základnej ústnej interakcie v triede).

### *Nižší sekundárny stupeň vzdelávania (druhý stupeň základnej školy)*

V prípade CJ1, ale aj CJ2 (v čase, keď sa zavádza) a materinského jazyka sa istý čas venuje učebným metódam a technikám, s ktorými sa žiaci stretli v primárnom stupni v CJ1, a samostatne v materinskom jazyku. Cieľom na tejto úrovni by malo byť vyvolať u učiacich sa väčšiu vnímavosť a uvedomovanie si ich prístupu k jazykom a činnostiam učenia sa.

- V prípade CJ1 sa „regulárny“ program zostavuje tak, aby rozvíjal rozličné spôsobilosti, pričom pokračuje až do konca sekundárneho stupňa, ale v rozličných intervaloch sa dopĺňa opakovaním a diskusiou o prostriedkoch a metódach, ktoré sa vo vyučovaní a učení sa používajú tak, aby sa vyhovelo zväčšujúcej sa diferenciacii v profiloch jednotlivých žiakov a ich očakávaniam a záujmom.
- V prípade CJ2 sa dôraz kladie na sociokultúrne a sociolingválne zložky, ktoré sa vnímajú cez rastúci kontakt s médiami (dennou tlačou, rozhlasom, televíziou) a ktoré sú veľmi pravdepodobne prepojené s učivom materinského jazyka a ťažia z toho, čo sa v CJ1 preberalo. V tomto modeli vzdelávacieho programu výučba CJ2 pokračuje až do skončenia sekundárneho stupňa a je hlavnou platformou pre diskusiu o kultúrnych a medzikultúrnych otázkach, pre ktorú vo vzdelávacom programe máme oporu v kontaktoch s inými jazykmi a hlavne v práci s textami z médií. Mali by sa brať do úvahy aj ostatné vyučovacie predmety (napríklad dejepis alebo zemepis), aby tak mohol vzniknúť dobre premyslený prístup k plurikulturalite.

### *Vyšší sekundárny stupeň vzdelávania (stredná škola)*

- CJ1 a CJ2 sa uberajú rovnakým smerom, ale na zložitejšej a náročnejšej úrovni. Tí učitelia sa, ktorí si zvolili tretí cudzí jazyk (CJ3), tak robia predovšetkým s „odbornými“ cieľmi, aby ich učenie sa jazyka korešpondovalo s budúcim povoláním, prípravou na ďalšie štúdium (napríklad zameranie na obchodný jazyk, na jazyk ekonómie alebo techniky).

Treba zdôrazniť, že v rámci tohto druhého typu vyučovacieho systému, rovnako ako v prvom type, konečný viacjazyčný a plurikultúrny profil učiacich sa môže byť „nevyvážený“ do takej miery, že:

- sa bude líšiť úroveň jazykovej spôsobilosti v jazykoch, ktoré predstavujú viacjazyčnú kompetenciu;
- kultúrne aspekty pre rozličné jazyky sa vyvíjajú nerovnomerne;
- nemusí nevyhnutne platiť, že kultúrny aspekt je rozvinutý aj v tých jazykoch, v ktorých sa najviac pozornosti venuje najmä jazykovému aspektu;
- opísané „čiastkové“ kompetencie sú integrované.



Treba dodať, že vo všetkých prípadoch a pre všetky jazyky by sa malo počítať s tým, že v určitej chvíli bude treba zvážiť prístupy a učebné postupy, ktorým budú učitelia sa počas individuálneho vývoja vystavení, alebo pre ktoré sa rozhodnú. To znamená, že do vzdelávacieho programu v škole treba zaradiť oblasť pre explicitné vyjadrovanie, progresívny rozvoj „uvedomelého učenia“ a zavedenie všeobecného jazykového vzdelávania, ktoré pomôže učiacim sa vytvoriť metakognitívnu kontrolu nad svojimi vlastnými kompetenciami a stratégiami. Práve tie učitelia sa usúvzťažňujú so svojimi ostatnými možnými kompetenciami, stratégiami a s ohľadom na jazykové činnosti, v ktorých sa tieto uplatňujú, aby mohli splniť úlohy v daných oblastiach.

Inými slovami, jedným z cieľov zostavenia vzdelávacieho programu bez ohľadu na jeho druh je dosiahnuť, aby si učitelia sa uvedomovali rozličné kategórie a dynamické vzťahy medzi nimi tak, ako sa to navrhuje v prijatom modeli referenčného rámca.

## **8.4 Hodnotenie a učenie sa v škole, mimo školy a ďalšie vzdelávanie**

Ak je vzdelávací program definovaný ako opis cesty, ktorú učitelia sa musí absolvovať vo forme sledu určitých skúseností s učením sa v rámci školy alebo mimo nej, potom sa vzdelávací program nekončí odchodom učiacich sa zo školy, ale učitelia sa istým spôsobom pokračujú v procese celoživotného vzdelávania.

V tomto zmysle teda školu so svojím vzdelávacím programom treba pokladať za inštitúciu, ktorej cieľom je rozvíjať u učiacich sa viacjazyčnú a plurikultúrnu kompetenciu, ktorá na konci školskej dochádzky môže nadobudnúť formu diferencovaných profilov, závisiacich od jednotlivcov a vzdelávacích ciest, ktorými sa uberali. Forma tejto kompetencie nie je nemenná a nasledujúce osobné a profesijné skúsenosti každého človeka ako spoločenského aktéra a jeho životná orientácia spôsobujú, že kompetencie sa vyvíjajú a v priebehu ďalšieho vývoja menia svoju vývažnosť, redukujú a pretvárajú sa. Je to práve táto oblasť, v ktorej okrem iného zohráva úlohu aj vzdelávanie dospelých a celoživotná príprava. V tomto ohľade môžeme zvážiť tri vzájomne sa dopĺňajúce aspekty.

### **8.4.1 Miesto školského vzdelávacieho programu**

Ak prijmeme názor, že vzdelávací program presahuje rámec školskej dochádzky a jej ukončením sa teda nekončí, znamená to, že viacjazyčná a plurikultúrna kompetencia môže mať svoje začiatky už v predškolskom období a môže sa rozvíjať aj mimo školy spôsobmi, ktoré sú paralelné s rozvojom tejto kompetencie v škole. To sa môže udiať na základe rodinnej skúsenosti a učenia sa, dejín a stykov medzi generáciami, cestovaním, expatriáciou, emigráciou a ešte všeobecnejšie, príslušnosťou k viacjazyčnému a plurikultúrnemu prostrediu alebo sťahovaním sa z jedného prostredia do iného, ale aj čítaním a médiami.

I keď tu konštatujeme zjavné veci, je jasné, že škola na to nie vždy berie patričný ohľad. Je preto vhodné uvažovať o školskom vzdelávacom programe ako o súčasťi omnoho všeobecnejšieho vzdelávacieho programu, ktorý učiacim sa poskytuje:

- počiatočný diferencovaný viacjazyčný a plurikultúrny repertoár (pričom v načrtnutých dvoch typoch vzdelávacieho systému sú naznačené niektoré jeho cesty);
- možnosť lepšie si uvedomovať a spoznávať svoje kompetencie, schopnosti a možnosti, ktoré učiaci sa majú tak v škole, ako aj mimo nej, lepšie ich spoznávať a mať k nim dôveru, aby tieto kompetencie mohli rozširovať, zdokonaľovať a efektívne ich využívať v konkrétnych oblastiach používania jazyka.

### 8.4.2 *Portfólio a profilovanie*

Z uvedeného preto vyplýva, že uznanie a hodnotenie vedomostí a spôsobilostí by malo zohľadňovať okolnosti a skúsenosti, prostredníctvom ktorých sa tieto kompetencie a spôsobilosti rozvíjajú. Vývoj Európskeho jazykového portfólia (European Language Portfolio, ELP), ktoré jednotlivci umožňuje zaznamenávať si a prezentovať odlišné aspekty svojho jazykového životopisu, predstavuje v tomto ohľade krok správnym smerom. Je zostavené tak, aby obsahlo nielen nejaké oficiálne vysvedčenie získané v priebehu učenia sa cudzieho jazyka, ale aj záznam neformálnejších skúseností vrátane kontaktov s ostatnými jazykmi a kultúrami.

Bolo by však cenné – v snahe zdôrazniť vzťah medzi školským a mimoškolským vzdelávacím programom – pokúsiť sa pri vyhodnocovaní učenia sa jazyka po ukončení stredoškolského vzdelania poskytnúť formálne osvedčenie o viacjazyčnej a plurikultúrnej kompetencii ako takej a špecifikovať istý výstupný profil, ktorý môže skôr zachytávať rôznorodé kombinácie, než použiť za základ jednu vopred dohodnutú úroveň v danom jazyku alebo jazykoch. Aj taký prípad totiž môže nastať.

„Oficiálne“ osvedčenie čiastkových kompetencií môže byť určitým krokom v tomto smere (a bolo by veľmi užitočné, keby hlavné medzinárodné kvalifikačné systémy ukázali cestu uplatnením takéhoto prístupu napríklad tým, že oddelene zhodnotia štyri spôsobilosti obsiahnuté v porozumení/vyjadrovaní a písomnom/ústnom prejave a neposudzovali ich nevyhnutne ako jeden celok. Bolo by však užitočné, keby sa mohla vziať do úvahy a uznať aj schopnosť zvládnuť niekoľko jazykov alebo vyrovnáť sa s niekoľkými kultúrami. Prekladanie (alebo sumarizovanie) z druhého cudzieho jazyka do prvého cudzieho jazyka, účasť v hovorenej diskusii, v ktorej sa uplatňuje niekoľko jazykov, vysvetľovanie určitého kultúrneho fenoménu vo vzťahu k inej kultúre, to všetko sú príklady mediácie (ako ju definuje tento dokument), ktoré zohrávajú svoju úlohu v hodnotení a oceňovaní schopností zvládnuť viacjazyčný a plurikultúrny repertoár.

### 8.4.3 *Viacrozmerný a modulárny prístup*

Táto kapitola si kladie za cieľ venovať celkovú pozornosť inému pohľadu na zostavovanie vzdelávacieho programu alebo prinajmenšom na jeho narastajúcu zložitosť a tomu, čo z toho vyplýva pre hodnotenie a udeľovanie príslušných certifikátov. Zjavne je veľmi dôležité definovať štádiá vo vzťahu k obsahu a napredovaniu v učení sa. To sa dá dosiahnuť použitím jednej primárnej zložky (jazykovej alebo pojmovej/funkčnej) alebo na základe podpory napredovania vo všetkých rozmeroch v určitom jazyku. Rovnako je dôležité zreteľne odlíšiť zložky viacrozmerného vzdelávacieho programu (najmä s ohľadom na odlišné dimenzie referenčného rámca) a diferencovať

metódy evaluácie, smerujúck modolárnemu učeniu a udeľovaniu certifikátov. Tým sa dosiahne synchrónny (t. j. v danej chvíli vzdelávacej cesty) alebo diachrónny (t. j. prostredníctvom rozličných štádií tejto cesty) rozvoj a uznanie viacjazyčných a plurikultúrnych kompetencií s „premenlivou geometriou“ (t. j. takým usporiadaním, ktorého zložky a štruktúra sa líšia od jednotlivca k jednotlivcovi a časom sa menia aj u daného jednotlivca).

V určitých obdobiach školskej dochádzky, ktorá sa riadi už uvedenými stručne načrtnutými školskými vzdelávacími programami a typmi vzdelávacích systémov, by sa mohli zaviesť krátke medzipredmetové moduly spočívajúce v rozvoji medzipredmetových vzťahov a obsahujúce rozličné jazyky. Takéto „medzijazykové“ moduly by mohli obsahovať rôzne študijné prístupy a zdroje, spôsoby využitia mimoškolského prostredia a mohli by sa zapodievať spôsobmi, ako si poradiť s nedorozumeniami v medzikultúrnych vzťahoch. To by umožnilo celkovú väčšiu jasnosť a logickú usporiadanosť výberu v príslušných vzdelávacích programoch a zlepšilo by to celkovú štruktúru bez narušenia programov navrhnutých pre ostatné vyučovacie predmety.

Navyše, modulárny prístup k oficiálnym certifikátom by umožnil, aby sa v tomto ad hoc module umožnilo konkrétne hodnotenie organizačných schopností vo viacjazyčných a plurikultúrnych kompetenciách, na ktoré sme poukázali v predchádzajúcom texte.

Viacrozmernosť a modularita sa teda javia ako kľúčové koncepty v rozvíjaní prijateľného základu pre jazykovú diverzifikáciu v prípade vzdelávacieho programu a hodnotenia. Rámec je zostavený takým spôsobom, aby prostredníctvom ponúkaných kategórií naznačil ďalšie smerovanie v prípade takejto modulárnej alebo viacrozmernej organizácie. Pokrok určite predstavuje realizácia projektov a experimentálna práca v školskom prostredí a v ďalších rôznych kontextoch.

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, uviesť:*

- *či daní učiaci sa majú určité skúsenosti z jazykovej a kultúrnej plurality a aký je charakter týchto skúseností;*
- *či sú učiaci sa už teraz schopní, i keď zatiaľ iba na veľmi základnej úrovni, fungovať v niekoľkých jazykových a/alebo kultúrnych spoločenstvách a ako je táto kompetencia rozložená a diferencovaná vo vzťahu ku kontextu používania jazyka a jazykových činností;*
- *aké skúsenosti s jazykovou a kultúrnou rôznorodosťou môžu mať učiaci sa v čase svojho učenia (napríklad skúsenosti paralelné s ich dochádzkou do vzdelávacej inštitúcie alebo mimo nej);*
- *ako sa tieto skúsenosti môžu rozvíjať v procese učenia sa;*
- *aké typy cieľov sa javia ako najvhodnejšie pre učiacich sa (pozri 1.2) v určitom okamihu rozvoja viacjazyčnej a plurikultúrnej kompetencie s ohľadom na ich povahové črty, očakávania, záujmy, plány a potreby, ako aj na ich predošlú vzdelávaciu cestu a zdroje, ktoré majú k dispozícii;*
- *ako u daných učiacich sa podporovať rozčleňovanie kompetencií a vytvoriť funkčný vzťah medzi rozličnými zložkami viacjazyčnej a plurikultúrnej kompetencie v procese ich rozvoja; konkrétne, ako sústrediť pozornosť na existujúce prenosy a transverzálne vedomosti a spôsobilosti učiaceho sa a ako ich využívať;*
- *ktoré čiastkové kompetencie (akého druhu a na aký účel) môžu prispieť k prehĺbeniu komplexnosti a diferenciacii existujúcich kompetencií učiacich sa;*
- *ako organicky začleniť učenie, ktoré sa týka určitého jazyka alebo kultúry, do celkového vzdelávacieho programu, v ktorom sa rozvíjajú skúsenosti s niekoľkými jazykmi a niekoľkými kultúrami;*
- *aké možnosti výberu alebo formy diferenciacie vo vzdelávacích programoch rozličných vzdelávacích systémov existujú na riadenie rozvoja diverzifikovanej kompetencie pre konkrétnych učiacich sa; a ak je to potrebné, predvídať a dosiahnuť aj istú úspornosť stupnice;*
- *aké organizačné formy učenia (napríklad modulárny prístup) pravdepodobne prispievajú k zvládnutiu vzdelávacej cesty v prípade daných učiacich sa;*
- *aký prístup k evaluácii alebo hodnoteniu umožní, aby sme brali do úvahy a patrične uznali čiastkové kompetencie a diverzifikovanú viacjazyčnú a plurikultúrnu kompetenciu učiacich sa.*

## 9 Hodnotenie

### 9.1 Úvod

Termín hodnotenie sa v tejto kapitole používa v zmysle hodnotenia úrovne jazyka, ktorú jeho používateľ dosiahol. Všetky jazykové testy sú určitou formou hodnotenia, existuje však aj mnoho takých foriem hodnotenia (napríklad kontrolné zoznamy na priebežné hodnotenie alebo neformálne pozorovanie zo strany učiteľa), ktoré už nemôžeme pokladať za testovanie. Evaluácia je širší termín ako hodnotenie. Každé hodnotenie je istou formou evaluácie, ale v programe jazykovej výučby sa okrem ovládania jazyka učiacim sa hodnotí aj množstvo ostatných aspektov. Môže zahŕňať efektívnosť učebných metód alebo materiálov, druh a kvalitu jazykového prejavu, ktorý vzniká počas vyučovania, spokojnosť učiaceho sa/učiteľa, efektívnosť výučby atď. Táto kapitola sa zaoberá hodnotením v užšom zmysle, nie širšou problematikou evaluácie.

Podstatou každej diskusie o hodnotení sú tri termíny: validita, spoľahlivosť a praktickosť. Vzhľadom na diskusiu v tejto kapitole bude užitočné poskytnúť prehľad názorov na tieto termíny, ako sú navzájom usúvzťažnené a aký je ich význam pre Rámec.

Validita je pre Rámec najdôležitejší termín. Akýkoľvek test alebo spôsob hodnotenia sa dajú pokladať za validné, ak je možné dokázať, že to, čo sa reálne hodnotí (konštrukt), je to, čo má byť hodnotené, a že takto získané informácie sú presným vyjadrením úrovne ovládania jazyka hodnotených kandidátov.

Spoľahlivosť je zase technický termín. Vyjadruje mieru, do akej je zachované poradie výkonu hodnotených učiacich sa v dvoch nezávislých (skutočných alebo simulovaných) aplikáciách toho istého spôsobu hodnotenia.

Omnoho dôležitejšia ako spoľahlivosť je však presnosť rozhodnutí, ktoré sa robia vo vzťahu k určitému štandardu. Ak sa hodnotenie vyjadrí výsledkami ako vyhovel/nehoviel alebo stupňami A2+ / B1/ B1+, do akej miery sú tieto rozhodnutia presné? Presnosť rozhodnutí bude závisieť od validity daného štandardu (napríklad úroveň B1) pre daný kontext. Presnosť rozhodovania bude závisieť aj od validity kritérií, ktorými sa riadi rozhodovanie, a od validity postupov, akými sa tieto kritéria vytvárajú.

Ak dve rôzne organizácie alebo oblasti používajú na rozhodovanie o hodnotení tých istých spôsobilostí kritériá, ktoré sa vzťahujú k tým istým normám, ak sú tieto normy validné a primerané v oboch daných kontextoch a ak sú patrične začlenené do tvorby úloh skúšania a do procesu hodnotenia, výsledky v týchto dvoch systémoch budú korelovať. Korelácia medzi dvoma testami určenými na vyhodnotenie toho istého konštruktú sa tradične označuje termínom „súhlasná validita“.

Tento termín úzko súvisí s termínom spoľahlivosť, pretože nespoľahlivé testy nebudú korelovať. Dôležitejší je však rozsah zhody medzi dvoma testami v tom, čo sa hodnotí a ako je výkon učiaceho sa interpretovaný.

Spoločný európsky rámec sa najviac sústreďuje práve na tieto dva body. Nasledujúci odsek naznačuje tri oblasti, v ktorých sa Rámec dá použiť:

- |   |                                  |
|---|----------------------------------|
| 1. Špecifikácia obsahu testov a skúšok:   | <i>čo sa hodnotí</i>             |
| 2. Stanovovanie kritérií na dosiahnutie vzdelávacieho cieľa:  | <i>ako sa výkon interpretuje</i> |
| 3. Opis úrovni ovládania jazyka v existujúcich testoch a skúškach, čo umožňuje porovnávanie medzi odlišnými systémami kvalifikovanie: | <i>ako je možné porovnávať</i>   |

Táto problematika sa vzťahuje na rozličné typy hodnotenia rozličným spôsobom. Existuje mnoho rôznych typov a tradícií hodnotenia. Nebolo by správne pokladať jeden prístup (napríklad centrálnu skúšku) v jeho vzdelávacom účinku za nadradený inému prístupu (napríklad hodnotenie učiteľom). Hlavnou výhodou súboru spoločných noriem – ako sú napríklad Spoločné referenčné úrovne opísané v Rámci – je to, že tieto normy umožňujú porovnávať rozličné formy hodnotenia.

Tretia časť tejto kapitoly uvádza rôzne typy hodnotenia, spomedzi ktorých je možné si vyberať. Tieto možnosti prezentujeme vo forme kontrastných dvojíc. Pri každej dvojici termínov vysvetľujeme ich význam a relatívne výhody a nevýhody oboch možností vzhľadom na účel hodnotenia a kontext vzdelávania. Uvádzame aj dôsledky voľby medzi týmito dvomi alternatívami a potom zdôrazňujeme relevantnosť Rámca pre daný typ hodnotenia.

Procedúra hodnotenia musí byť aj praktická, to znamená uskutočniteľná. Praktickosť má osobitný význam pre testovanie výkonu. Skúšajúci pracujú v časovom strese. Hodnotia iba obmedzenú vzorku výkonnosti skúšaného a obmedzený je aj typ a počet kategórií, ktoré im môžu slúžiť ako kritériá. V tomto Rámci sa usilujeme poskytnúť istý návod alebo konzultačný materiál, nie praktickú príručku hodnotenia. Rámec musí obsahovať čo najväčšie množstvo logických informácií, avšak používatelia budú uplatňovať selektívny prístup v ich využívaní. Princíp selektivity sa môže uplatniť v používaní zjednodušeného pracovného vzorca, čím v danom prípade niektoré kategórie, ktoré Rámec rozlišuje ako samostatné, splyvajú. Napríklad kategórie, ktoré sú použité v modelových stupniciach deskriptorov, nasledujúcich za textami v kapitolách 4 a 5, sú často omnoho jednoduchšie, než kategórie a exponenty, ktoré sú predmetom diskusie v texte. Táto problematika je obsiahnutá v poslednej časti tejto kapitoly s uvedením príkladov.

## 9.2 Referenčný rámec ako pomôcka hodnotenia

### 9.2.1 Špecifikácia obsahu testov a skúšok

Pri zostavovaní špecifikácie úlohy na komunikačné hodnotenie sa môžeme oprieť o časť Používanie jazyka a používateľ jazyka v kapitole 4, konkrétne o časť 4.4 Komunikačné jazykové činnosti. V čoraz väčšej miere platí, že ak má byť hodnotenie platné, je potrebné aplikovať väčšiu mieru vzorkovania v okruhu príslušných typov jazykového prejavu. Napríklad vo vzťahu k testovaniu ústneho prejavu toto tvrdenie možno ilustrovať nedávno navrhnutým testom. Začína sa simulovanou konverzáciou, ktorá slúži ako zahrievacie kolo, potom nasleduje neformálna diskusia o aktuálnych otázkach, o ktoré kandidát prejaví záujem. Nasleduje dohodovacia fáza, ktorá

má formu priameho alebo simulovaného telefonátu, v ktorom ide o získanie informácií. Po tejto fáze nasleduje fáza produkcie, založená na písomnej správe, v ktorej kandidát opíše svoj odbor a plány. Napokon je to fáza cieľenej spolupráce, čo je úloha, v ktorej sa kandidáti medzi sebou majú dohodnúť na spoločnom riešení.

Ak to máme zhrnúť, Rámec obsahuje nasledujúce kategórie komunikačnej činnosti:

	<b>Interakcia</b> (spontánne a časté striedanie sa účastníkov komunikácie)	<b>Produkcia</b> (pripravené dlhšie repliky)
<b>Ústny prejav</b>	<i>Konverzácia</i> <i>Neformálna diskusia</i> <i>Cieľená spolupráca</i>	<i>Opis vlastnej profesijnej oblasti</i>
<b>Písomný prejav</b>		<i>Správa/opis vlastnej profesijnej oblasti</i>

Ak používateľ chce detailnejšie špecifikovať obsah úlohy, môže nazrieť aj do odseku 4.1 Kontext používania jazyka (domény, sféry a oblasti, podmienky a obmedzenia, vnútorný kontext), do odseku 4.6 Texty a do kapitoly 7 Úlohy a ich miesto vo vyučovaní jazyka, konkrétne odsek 7.3 Náročnosť úlohy.

Odsek 5.2 Komunikačné jazykové kompetencie obsahuje informácie o zostavovaní jednotlivých častí testu alebo ústnej skúšky tak, aby bolo možné získať podklady pre jazykovú, socio-lingválnu a pragmatickú kompetenciu. Súbor obsahových špecifikácií pre úroveň ovládania B1 (Threshold) zostavený Radou Európy pre viac ako 20 európskych jazykov (pozri bibliografiu k 5. kapitole) a pre úrovne A2 (Waystage) a B2 (Vantage) v prípade anglického jazyka a rovnako ekvivalenty týchto dokumentov pre iné jazyky a ich úrovne ovládania možno pokladať za doplnky k hlavnému dokumentu Rámca. Tieto materiály ponúkajú detailnejšie príklady na tvorbu testov pre úrovne A1, A2, B1 a B2.

## 9.2.2 Kritériá dosiahnutia vzdelávacieho cieľa

Stupnice v tomto Rámci sa môžu pokladať za východisko rozvoja hodnotiacich stupníc na posúdenie určitého vzdelávacieho cieľa. Uvedené deskriptory môžu byť nápomocné pri formulovaní kritérií. Cieľom môže byť dosiahnutie širokej úrovne ovládania jazyka, ako ju vyjadruje Spoločná referenčná úroveň (napríklad B1), ale môže mať aj špecifickú zostavu jazykových činností, spôsobilostí, zručností a kompetencií, ako sa o nich hovorí v časti 6.1.4 Variácie učebných cieľov vo vzťahu k Rámcu. Takýto modulárny cieľ sa dá vyjadriť tabuľkou jazykových kategórií v rámci jednotlivých úrovní ovládania, pozri tabuľku 2.

V diskusii o používaní deskriptorov je veľmi dôležité rozlišovať medzi:

1. deskriptormi komunikačných činností, ktoré sú uvedené v kapitole 4;
2. deskriptormi jednotlivých aspektov ovládania jazyka vo vzťahu k určitým kompetenciám, ktoré sú uvedené v kapitole 5.

Deskriptory v prvej skupine sú veľmi užitočné na hodnotenie učiaceho sa učiteľom alebo na sebahodnotenie učiaceho sa v prípade úloh z reálneho života. Obe tieto formy hodnotenia sa zakladajú na podrobnom obraze jazykových schopností, ktoré si učiaci sa vytvára v priebehu celého jazykového kurzu. Tento typ deskriptorov je obľúbený, pretože pomáha učiteľom a učiacim sa sústrediť na činnostne zameraný prístup k výučbe.

Zvyčajne sa však neodporúča zahrnúť deskriptory komunikačných činností do kritérií pre hodnotiteľa, ktorý má posudzovať výkon študenta v ústnom alebo písomnom teste, ak chceme zistiť celkovú úroveň ovládania jazyka. Ak totiž chceme hodnotiť ovládanie jazyka, nemali by sme sa primárne sústreďovať na hodnotenie daného jednotlivého výkonu, ale skôr na to, o akých zovšeobecniteľných kompetenciách tu výkon svedčí. Samozrejme, niekedy nás k hodnoteniu úspešnosti v určitej činnosti môžu viesť aj oprávnené dôvody, predovšetkým v prípade mladších používateľov na základnej úrovni (A1; A2). Takéto výsledky budú však menej zovšeobecniteľné, no v počiatočných štádiách výučby jazyka nie je zovšeobecniteľnosť výsledkov až natoľko dôležitá.

To len zvyrazňuje skutočnosť, že hodnotenie môže mať rozličné funkcie. Čo je vhodné na jeden účel hodnotenia, nemusí byť vhodné na iný.

### 9.2.2.1 Deskriptory komunikačných činností

Deskriptory komunikačných činností (kapitola 4) sa vo vzťahu k dosahovaniu cieľov dajú používať tromi samostatnými spôsobmi.

1. **Zostavovanie úloh:** Ako sme už uviedli v časti 9.2.1, stupnice komunikačných činností pomáhajú pri návode na zostavenie testovacích úloh a pri ich vytváraní.
2. **Oznamovanie výsledkov:** Stupnice hodnotenia komunikačných činností môžu byť užitočné aj pri prezentácii výsledkov učiaceho sa. Používatelia produktov vzdelávacieho systému, napríklad zamestnávateľia, sa často zaujímajú skôr o celkové výsledky než o detailný profil kompetencií.
3. **Hodnotenie učiteľom alebo sebahodnotenie:** Deskriptory komunikačných činností sa dajú rôznymi spôsobmi využívať pri hodnotení učiteľom a pri sebahodnotení, napríklad v podobe:
  - **kontrolného zoznamu:** používa sa pri priebežnom alebo súhrnom hodnotení na konci jazykového kurzu. Na každej referenčnej úrovni možno uviesť zoznam deskriptorov. Obsah deskriptorov môže byť aj konkrétne členený. Napríklad deskriptor *dokáže zistiť aj poskytnúť osobné údaje* môže byť členený do podoby konkrétnych zložiek: *dokáže sa predstaviť; dokáže povedať, kde býva; dokáže povedať po francúzsky svoju adresu; dokáže povedať, koľko má rokov* atď. A rovnako môže obsahovať aj nasledujúce zložky: *dokáže sa niekoho opýtať, ako sa volá, kde býva a koľko má rokov* atď.
  - **tabuliek:** používajú sa v priebežnom alebo súhrnom hodnotení, pričom profil schopností sa zaznamenáva do tabuľky podľa vybraných kategórií (napríklad *konverzácia; diskusia; výmena informácií*), ktoré sú definované pre jednotlivé úrovne (napríklad B1+, B2, B2+).



Takéto používanie deskriptorov začína byť v posledných desaťročiach obľúbené. Skúsenosti ukazujú, že interpretácia deskriptorov zo strany učiteľov aj učiacich sa je čoraz presnejšia a jednoduchšia, ak deskriptory opisujú nielen to, ČO uciaci sa dokáže, ale aj AKO to dokáže.

### 9.2.2.2 Deskriptory rôznych aspektov ovládania jazyka vo vzťahu ku konkrétnym kompetenciám

Z hľadiska dosahovania cieľov výučby sa deskriptory rôznych aspektov ovládania jazyka dajú použiť dvoma hlavnými spôsobmi:

1. **Sebahodnotenie alebo hodnotenie učiteľom:** Ak deskriptory majú podobu pozitívnych nezávislých výrokov, môžu byť začlenené do kontrolných zoznamov na hodnotenie učiteľom a na sebahodnotenie. Hlavným nedostatkom väčšiny existujúcich stupníc je však práve to, že na nižších úrovniach sú deskriptory často negatívne formulované a okolo stredu hodnotiacej stupnice majú normatívnu povahu. Medzi úrovňami ovládania existuje často iba minimálny rozdiel jedného či dvoch slov, ktoré sú v dvoch po sebe nasledujúcich deskriptoroch iba obmenené, takže strácajú význam mimo kontext danej stupnice. O možnostiach, ako sa pri tvorbe deskriptorov vyhnúť týmto problémom, píšeme v prílohe A.
2. **Hodnotenie performancie:** Stupnice deskriptorov rôznych aspektov jazykovej kompetencie uvedené v kapitole 5 sa však predovšetkým dajú využiť ako východisko pri tvorbe kritérií hodnotenia. Tieto deskriptory pomáhajú vytvoriť pre skupinu hodnotiteľov spoločný referenčný rámec tým, že osobné, nesystémové dojmy uvádzajú do podoby odôvodnených úsudkov.

V zásade existujú tri formy prezentácie deskriptorov ako kritérií hodnotenia:

- po prvé, deskriptory možno prezentovať ako stupnice – deskriptory pre rozličné kategórie sa formulujú do jedného holistického odseku pre každú úroveň. Toto je veľmi častý prístup;
- po druhé, dajú sa prezentovať ako kontrolný zoznam, pričom pre každú úroveň je zvyčajne vytvorený jeden zoznam a deskriptory bývajú usporiadané pod záhlaviami, t. j. podľa kategórií. Kontrolné zoznamy sú menej zvyčajné pri hodnotení ústnych skúšok;
- po tretie, dajú sa prezentovať vo forme tabuľky vybraných kategórií, teda ako súbor paralelných stupníc pre jednotlivé kategórie. Tento prístup umožňuje zaznamenať diagnostický profil učiaceho sa. Avšak počet kategórií, na ktoré sa skúšajúci môžu sústrediť, je obmedzený.

Stupnice v tabuľke môžu byť ďalej rozdelené na čiastkové stupne dvomi úplne odlišnými spôsobmi:

*Stupnica ovládania jazyka* vznikne tak, že profilová tabuľka udáva pre určité kategórie relevantné referenčné úrovne, napríklad v rozmedzí úrovní A2 až B2. Hodnotenie teda prebieha priamo na týchto úrovniach s možným ďalším spresnením, ktoré v prípade potreby umožňuje presnejšie rozlíšenie v podobe desatinného miesta alebo znamienka plus. Teda aj keď bol test zameraný napríklad na úroveň B1 a žiaden uciaci sa nedosiahol úroveň B2, schopnejší uciaci sa mohli získať hodnotenie B1+, B1++ alebo B1.8.

*Stupnica známkovania* sa vytvorí tak, že pre každú relevantnú kategóriu vyberieme určitý deskriptor, ktorý vyjadruje štandardnú požiadavku alebo normu na zloženie skúšky v danej kategórii. Tento deskriptor potom môžeme označiť známku vyhovelo alebo 3 a zvyšok stupnice

sa bude vzťahovať na túto normu (veľmi slabý výkon = 1, vynikajúci výkon = 5). Deskriptory od 1 po 5 môžu byť formulované samostatne alebo adaptované podľa postupnosti úrovní ovládania uvedených v príslušnej časti kapitoly 5, alebo môžu byť formulované vo vzťahu k deskriptoru označenému známkou 3.

### 9.2.3 *Opis úrovni ovládania jazyka v testoch a na skúškach pre ľahšie porovnávanie*

Úlohou stupníc Spoločných referenčných úrovní je uľahčiť opis úrovne ovládania jazyka v rozličných typoch skúšok a umožniť tak ich vzájomné porovnávanie. Literatúra o vyjadrovaní pomeru rozoznáva päť klasických spôsobov prepojenia dvoch samostatných hodnotení:

- (1) rovnosť stupníc;
- (2) kalibrácia;
- (3) štatistická skúška;
- (4) referenčné porovnanie a
- (5) spoločenské spresnenie štandardu.

Prvé tri metódy sú tradičné: (1) tvorba alternatívnych verzií toho istého testu (vyváženie), vynášanie výsledkov z rozličných testov na spoločnú stupnicu (kalibrovanie) a (3) spresnenie vzhľadom na náročnosť testov alebo náročnosť skúšajúcich (štatistické spresnenie).

Posledné dve metódy vytvárajú vzájomné porozumenie pomocou diskusie (spoločenské spresnenie) a vo vzťahu k štandardizovaným definíciám a referenčným ukazovateľom (referenčné porovnávanie). Jedným z cieľov Rámca je podporiť tento proces budovania vzájomného porozumenia. To bol dôvod, prečo boli stupnice deskriptorov, ktoré majú byť s týmto cieľom použité, štandardizované presným metodologickým postupom. V pedagogike sa tento prístup k hodnoteniu stále častejšie označuje ako hodnotenie zamerané na normy. Všeobecne sa vie, že zavedenie prístupu orientovaného na normy zaberá veľa času, pretože jednotliví hodnotitelia sa musia prostredníctvom vzájomnej diskusie a porovnávaním rôznych príkladov postupne naučiť tieto normy presne rozlišovať.

Dá sa povedať, že takýto prístup je potenciálne najlepšou metódou vzájomného prepájania, pretože spočíva vo vytvorení a validácii spoločného pohľadu na jazykový konštrukt. Základnou príčinou problému pri porovnávaní rozličných jazykových hodnotení je fakt, že napriek štatistickému čarovaniu s tradičnými metódami sa hodnotenie zvyčajne týka úplne odlišných javov, hoci jeho cieľom je pokrývať rovnakú oblasť. Príčinou toho je čiastočne a) nepostačujúci pojmový aparát a nedostatočná funkčnosť konštruktu, b) z toho vyplývajúci rušivý vplyv metód testovania.

Referenčný rámec poskytuje pokus o systémové riešenie tohto závažného problému, ktorý zaťažuje výučbu moderných jazykov v európskom kontexte. V kapitolách 4 až 7 uvádzame prepracované opisné vzorce, ktoré sa snažia zaviesť do oblasti používania jazyka, jazykových kompetencií a procesov vyučovania a učenia sa praktické návody, ktorých účelom je pomôcť partnerom v hodnotiacom procese lepšie pracovať s komunikačnými jazykovými schopnosťami, ktoré sa usilujeme rozvíjať.

Stupnice deskriptorov tvoria tabuľku pojmov, ktorú je možné použiť na:

- a) vzájomné porovnávanie národných a inštitucionálnych referenčných rámcov prostredníctvom referenčného rámca;
- b) zmapovanie cieľa určitej skúšky alebo modulov kurzov pomocou kategórií a úrovní ovládania na referenčných stupniciach.

Príloha A ponúka čitateľom prehľad metód vytvárania stupníc deskriptorov a spôsob, ako ich porovnávať so stupnicou uvedenou v referenčnom rámci.

Sprievodca pre examinátorov v teste ALTE (Dokument CC-Lang (96) 10 rev) ponúka podrobné rady, ako pracovať s jazykovým konštruktom v testoch a ako sa vyhnúť zbytočnému skresleniu pod vplyvom metódy testovania.

### 9.3 Typy hodnotenia

Hodnotenie môžeme rozdeliť na rozličné typy z mnohých dôležitých hľadísk. Nasledujúci zoznam v žiadnom prípade nie je vyčerpávajúci. Umiestnenie konkrétneho termínu do pravého alebo ľavého stĺpca nemá rozlišovací význam.

Tabuľka 7: Typy hodnotenia

1	Hodnotenie výkonu	Hodnotenie úrovne ovládania jazyka
2	Normatívne hodnotenie	Kriteriálne hodnotenie
3	Kriteriálne hodnotenie zvládnutia učiva	Kontinuálne kriteriálne hodnotenie
4	Priebežné hodnotenie	Hodnotenie v stanovenom termíne
5	Formatívne hodnotenie	Sumatívne hodnotenie
6	Priame hodnotenie	Nepriame hodnotenie
7	Hodnotenie performancie	Hodnotenie vedomostí
8	Subjektívne hodnotenie	Objektívne hodnotenie
9	Hodnotenie pomocou stupnice	Hodnotenie pomocou kontrolného zoznamu
10	Hodnotenie na základe dojmu	Hodnotenie na základe riadeného úsudku
11	Holistické hodnotenie	Analytické hodnotenie
12	Súborné hodnotenie	Hodnotenie na základe kategórie
13	Hodnotenie inou osobou	Sebahodnotenie

### 9.3.1 *Hodnotenie výkonu/hodnotenie úrovne ovládania jazyka*

*Hodnotenie výkonu* je hodnotením úspechov pri dosahovaní špecifického cieľa – hodnotí sa to, čo bolo predmetom výučby. Vzťahuje sa na týždennú, semestrálnu prácu, na obsah učebnice či vzdelávací program. Hodnotenie výkonu je zamerané na určitý kurz. Predstavuje vnútornú perspektívu.

*Hodnotenie úrovne ovládania jazyka* hodnotí, ako niekto dokáže, alebo vie aplikovať svoje vedomosti z daného predmetu v reálnom živote. Takéto hodnotenie predstavuje vonkajšiu perspektívu.

Učitelia mávajú prirodzený sklon sústrediť sa väčšmi na hodnotenie výkonu v škole, ktoré im poskytuje spätnú väzbu pre ďalšiu výučbu. Naopak, zamestnávateľia, pracovníci školskej správy a dospelí učitelia sa zaujímajú väčšmi o hodnotenie jazykovej spôsobilosti, teda o to, čo človek dokáže v danej chvíli. Výhoda didaktického hodnotenia je v tom, že má bližší vzťah k aktuálnej skúsenosti učiaceho sa. Výhoda výkonového testu je v tom, že pomáha učiacemu sa zhodnotiť svoje momentálne výsledky, ktoré sú transparentné.

Pri komunikačnom testovaní v kontexte zameranom na potreby učiaceho sa by sme mohli tvrdiť, že rozdiel medzi úspešnosťou (z hľadiska obsahu kurzu) a úrovňou ovládania jazyka (z hľadiska schopnosti používať ho v reálnom živote) by v ideálnom prípade mal byť malý. Ak predmetom hodnotenia úspešnosti je praktické používanie jazyka v relevantnej situácii a ak cieľom takéhoto hodnotenia je podať vyrovnaný obraz o rozvíjajúcej sa jazykovej kompetencii, takéto hodnotenie odráža aj úroveň ovládania jazyka. Platí aj to, že ak sa hodnotí úroveň ovládania jazyka prostredníctvom jazykových alebo komunikačných úloh, vychádzajúcich z relevantného a jasného vzdelávacieho programu, poskytujúc učiacemu sa možnosť ukázať, čo dosiahol, takýto test hodnotí aj jeho úspešnosť.

Modelové stupnice deskriptorov sú zamerané na hodnotenie úrovne ovládania jazyka, na súbor schopností použiteľných v reálnom kontexte. O význame hodnotenia úspešnosti pre podporu procesu učenia sa hovorí v kapitole 6.

### 9.3.2 *Normatívne hodnotenie/kriteriálne hodnotenie*

*Normatívne hodnotenie* spočíva v zostavení poradia úspešnosti učiacich sa, ktorí sú potom hodnotení vo vzťahu k ostatným spolužiakom.

*Kriteriálne hodnotenie* vzniklo ako reakcia na normatívne hodnotenie, pri ktorom sa hodnotí učitelia sa iba na základe schopností v danom predmete nezávisle od schopností jeho spolužiakov.

Normatívne hodnotenie sa dá použiť v rámci triedy (si na 18. mieste) alebo v určitom demografickom meradle (si na 21 567. mieste, nachádzaš sa medzi 14 % najlepších), alebo v skupine testovaných učiacich sa. V druhom prípade môžu základné výsledky testu získať spravodlivejšiu podobu tým, že bodovacia krivka testu sa premietne na bodovacie krivky z minulých rokov, aby sa zabezpečilo, že napríklad známka „A“ bude každoročne udelená rovnakému percentu učiacich sa,

a to bez ohľadu na náročnosť testu a schopnosti žiakov. Normatívne hodnotenie sa často využíva v testoch na rozdelenie študentov do tried.

Kriteriálne hodnotenie spočíva v posudzovaní ovládania jazyka (vertikálne) a v okruhu relevantných jazykových oblastí (horizontálne), takže výsledky testu sa dajú vyznačiť v priestore medzi týmito dvoma stupnicami. Je potrebné (a) definovať relevantnú oblasť alebo oblasti, ktoré daný test má pokryť a (b) stanoviť „rozmedzie“, teda počet alebo počty bodov, ktoré sa pokladajú za potrebné na to, aby testovaný vyhovel danému súboru štandardných požiadaviek.

Modelové stupnice deskriptorov sa skladajú z charakteristík kritérií pre jednotlivé kategórie v deskriptívnom vzorci. Spoločné referenčné úrovne predstavujú súbor spoločných štandardných požiadaviek.

### **9.3.3 Kriteriálne hodnotenie zvládnutia učiva/kontinuálne kriteriálne hodnotenie**

*Kriteriálne hodnotenie zvládnutia učiva* prebieha tak, že sa stanoví určitý „minimálny štandard kompetencie“ alebo „rozmedzia“ a učitelia sa sú rozdelení na tých, ktorí učivo „zvládli“, a tých, ktorí ho „nezvládli“, a to bez podrobnejšieho hodnotenia kvality výkonu.

*Pri kontinuálnom kriteriálnom hodnotení* dochádza k takému prístupu, v ktorom sa schopnosti jednotlivca porovnávajú s definovanou postupnosťou všetkých relevantných stupňov schopností v danej oblasti.

Pri kriteriálnom hodnotení sa v skutočnosti uplatňujú mnohé prístupy, ale vo väčšine prípadov sa toto hodnotenie zameriava práve na „zvládnutie učiva“ alebo „postupnosť kritérií“. Kriteriálne hodnotenie sa často nesprávne stotožňuje výhradne s hodnotením podľa kritéria zvládnutia, čo je zdrojom mnohých nedorozumení. Hodnotenie podľa kritéria zvládnutia sa zameriava na úspešnosť a vzťahuje sa na obsah určitého jazykového kurzu. Kládne menší dôraz na zaradenie tohto obsahu do postupnosti úrovní ovládania jazyka.

Alternatívou kriteriálneho hodnotenia je hodnotenie výsledkov každého testu podľa postupnosti úrovní ovládania jazyka, zvyčajne v podobe známok. V tomto variante je „kritériom“ práve táto postupnosť, je vonkajšou realitou, ktorá zabezpečuje, že výsledky testu majú nejaký význam. Na hodnotenie takéhoto vonkajšieho kritéria sa môže využiť stupnicová analýza (napríklad Raschov model), ktorá umožňuje porovnať výsledky všetkých testov navzájom a zhodnotiť ich podľa jednej spoločnej stupnice.

Tento Rámec sa dá vhodne využiť pri oboch formách kriteriálneho hodnotenia. Stupnicu úrovní ovládania jazyka, ktorá sa používa v priebežnom kriteriálnom hodnotení, môžeme porovnať so Spoločnými referenčnými úrovňami; požiadavku kritéria „zvládnutia“ môžeme vyznačiť v tabuľke pojmov kategórií a úrovní ovládania, ktorá je tiež súčasťou Rámca.

### 9.3.4 *Priebežné hodnotenie/hodnotenie v stanovených termínoch*

*Priebežné hodnotenie* je hodnotenie, pri ktorom učiteľ, prípadne učiaci sa hodnotia výkony na hodine, písomné práce, práce na projektoch počas celého kurzu. Záverečná známka teda vyjadruje celý kurz, rok alebo semester.

*Hodnotenie v stanovených termínoch* je také hodnotenie, keď sa v určitý deň, väčšinou na konci kurzu alebo na jeho začiatku, pridelujú známky na základe skúšky alebo iného spôsobu hodnotenia. Predošlé skúsenosti sa neberú do úvahy, rozhoduje len aktuálny výkon daného jednotlivca.

Hodnotenie výkonu sa často pokladá za niečo, čo je mimo kurzu a uskutočňuje sa v určitých termínoch. Termín priebežné hodnotenie naznačuje, že v tomto prípade ide o neoddeliteľnú súčasť kurzu, ktorá kumulatívnym spôsobom prispieva k záverečnému hodnoteniu. Okrem známkovania domácich úloh, príležitostných alebo výkonových testov, ktoré podporujú proces učenia, priebežné hodnotenie sa môže uskutočňovať aj formou kontrolných zoznamov alebo tabuliek, ktoré vyplňajú učitelia alebo učiaci sa, alebo sa uskutočňuje formou hodnotenia série tematických úloh, prípadne hodnotenia priebežnej práce študenta na hodinách alebo zavedením portfólia jeho prác, najlepšie z rôznych časových období ich tvorenia.

Oba prístupy majú svoje výhody aj nevýhody. Hodnotenie v stanovených termínoch garantuje, že učiaci sa ovládajú aj to, čo bolo súčasťou vzdelávacieho programu pred dvoma rokmi. Vedie však k traumám zo skúšok a zvyhodňuje určitý typ učiacich sa. Priebežné hodnotenie umožňuje lepšie zohľadniť individuálne prednosti a tvorivosť, spolieha sa však na schopnosť učiteľa prístupovať k hodnoteniu objektívne. V extrémnom prípade môže takéto priebežné hodnotenie premeniť život učiaceho sa na jeden nekonečný test a život učiteľa na byrokratickú nočnú moru.

Pre priebežné hodnotenie môžu byť užitočné kontrolné zoznamy kritérií opisujúce jazykové schopnosti vo vzťahu ku komunikačným činnostiam (kapitola 4). Hodnotiace stupnice vypracované vo vzťahu k deskriptorom rôznych aspektov kompetencie (kapitola 5) zase môžu pomôcť pri známokovaní alebo hodnotení v stanovených termínoch.

### 9.3.5 *Formatívne hodnotenie/sumatívne hodnotenie*

*Formatívne hodnotenie* je nepretržitý proces sústreďovania informácií o rozsahu učenia, o silných a slabých stránkach, ktoré učiteľ využíva pri plánovaní ďalších hodín a poskytovaní spätnej väzby učiacim sa. Termín formatívne hodnotenie sa často používa v širokom význame, keď sa berú do úvahy aj informácie z dotazníkov a konzultácií, ktoré nie je možné kvantifikovať.

*Sumatívne hodnotenie* znamená, že všetky vedomosti učiaceho sa sú na konci kurzu ohodnotené jednou známku. Nie v každom prípade musí ísť o hodnotenie úrovne ovládania jazyka. Sumatívne hodnotenie je často normatívne, výkonové a odohráva sa v stanovenom termíne.

Prednosťou formatívneho hodnotenia je to, že jeho cieľom je skvalitniť proces učenia. Nedostatky tohto hodnotenia vyplývajú zo samotnej povahy spätnej väzby. Tá funguje iba vtedy, ak je príjemca schopný (a) *rozpoznať*, t. j. ak je pozorný, motivovaný a oboznámený s formou, akou

sa informácie podávajú; (b) *prijat'*, t. j. ak informácií nie je priveľa, ak má možnosť si ich uložiť, usporiadať a osvojiť; (c) *interpretovať*, t. j. ak má dostatočné predchádzajúce vedomosti, aby danej informácii porozumel a neuchýlil sa ku kontraproduktívnemu konaniu; a (d) *integrovat'* tieto informácie, t. j. ak disponuje časom, orientáciou a zdrojmi postačujúcimi na to, aby si mohol nové informácie premyslieť, uložiť si ich alebo si ich zapamätať. To všetko si vyžaduje autoreguláciu, čo implikuje aj prípravu na schopnosť autoregulácie, aby učiaci sa boli schopní sami sledovať a ovplyvňovať proces svojho učenia sa a naučili sa spätnú väzbu patrične využívať.

Takéto vedenie učiacich sa k zvyšovaniu zodpovednosti či podporovaniu cieľavedomého prístupu sa označuje termínom *évaluation formatrice* (formatívne hodnotenie). U učiaceho sa môžeme podporovať jeho učenie sa najrozličnejšími metódami. Základným princípom je porovnanie subjektívneho názoru (napríklad aktuálne počúvanie materiálu takého charakteru, ktorý je uvedený na kontrolnom zozname, a zisťovanie, či mu rozumieme). Týmto spôsobom test DIALANG porovnáva sebahodnotenie so skutočnou výkonnosťou v teste. Ďalšou dôležitou metódou je rozbor neutrálnych vzoriek a ich porovnanie so vzorkami skutočných prác učiacich sa, v ktorej si študenti osvojujú metajazyk potrebný na hodnotenie rôznych kvalitatívnych aspektov. Tento metajazyk potom môžu využívať pri zisťovaní silných a slabých stránok vlastnej práce, môžu si jeho prostredníctvom sformulovať vlastné učebné ciele.

Väčšina formatívneho alebo diagnostického hodnotenia prebieha na veľmi podrobnej úrovni určitých jazykových vedomostí alebo spôsobilostí a zručností, ktoré sa práve stali predmetom vyučovania, alebo sa ním čoskoro stanú. Zoznamy jazykových javov v časti 5.2 sú na praktické použitie v diagnostickom hodnotení príliš všeobecné a musíme ich porovnať so špecifikáciou príslušných úrovní ovládania jazyka (Waystage, Threshold atď.). Tabuľky deskriptorov rôznych aspektov jazykovej kompetencie na rozličných úrovniach ovládania (kapitola 4) však môžu pomôcť formulovať formatívnu spätnú väzbu pri formatívnom hodnotení ústneho prejavu.

Spoločné referenčné úrovne majú význam predovšetkým pre sumatívne hodnotenie. Projekt DIALANG však ukazuje, že aj v tomto type hodnotenia spätná väzba môže mať diagnostickú funkciu, a teda môže byť aj formatívna.

### 9.3.6 *Priame hodnotenie/nepriame hodnotenie*

*Priame hodnotenie* je hodnotenie práve prebiehajúcej činnosti učiaceho sa. Skupina učiacich sa napríklad o niečom diskutuje, hodnotiteľ ich pozoruje, porovnáva ich výkony s tabuľkou kritérií, zaradí ich do príslušnej kategórie, zhodnotí ich.

*Nepriame hodnotenie* na rozdiel od priameho hodnotenia prebieha formou testu, ktorý je väčšinou písomný a pomocou neho sa často hodnotia potenciálne spôsobilosti a zručnosti.

Priame hodnotenie sa v skutočnosti obmedzuje na hovorenie, písanie a interaktívne počúvanie, pretože receptívnu činnosť nikdy nemožno vidieť priamo, dajú sa pozorovať iba jej dôsledky. Čítanie sa napríklad dá hodnotiť iba nepriamo, a to tak, že budete od učiacich sa vyžadovať, aby poskytli dôkaz o porozumení textu označovaním jednotlivých možností, dokončením viet a odpovedaním na otázky. Rozsah a ovládanie jazykových prostriedkov sa dajú testovať buď priamo porovnávaním s určitými kritériami, alebo nepriamo, čiže posudzovaním a interpretáciou odpo-

vedí učiaceho sa na otázky z testu. Klasickým priamym testom je pohovor/interview a klasickým nepriamym testom je „cloze“ test (vynechávanie každého n-tého slova v súvislom teste).

Deskriptory, ktoré definujú rozličné aspekty kompetencie na rozličných úrovniach v kapitole 5, sa môžu použiť na vytvorenie kritérií hodnotenia pre priame testy. Parametre v kapitole 4 môžu informovať o produktívnych spôsobilostiach pri výbere tém, textov a úloh priameho testu a o počúvaní a čítaní pri nepriamych testoch. Parametre v kapitole 5 môžu navyše pomôcť pri identifikácii kľúčových jazykových kompetencií, ktoré je potrebné zahrnúť do nepriameho testu jazykových vedomostí a kľúčových pragmatických, sociolingválnych a jazykových kompetencií, na ktoré je potrebné sústrediť sa pri formulácii úloh testu k štyrom spôsobilostiam.

### 9.3.7 Hodnotenie performancie/hodnotenie vedomostí

*Hodnotenie performancie* vyžaduje, aby učiaci sa preukázali svoje ovládanie jazyka ústnou aj písomnou formou.

*Hodnotenie vedomostí* spočíva v tom, že učiaci sa odpovedá na otázky najrôznejšieho zamerania, aby preukázali rozsah svojich jazykových vedomostí a úroveň ovládania jazyka. Avšak kompetencie nemôžeme testovať priamo. Vždy sa dá hodnotiť len určitý počet činností, z ktorých je potrebné si urobiť predstavu o celkovom ovládaní jazyka. Úroveň ovládania jazyka môžeme považovať za kompetenciu uvedenú do praxe. V tomto zmysle teda všetky testy hodnotia iba výkon (performanciu), môžeme sa však usilovať vyvodiť z tohto dôkazu závery týkajúce sa príslušných kompetencií.

Rozhovor (interview) však vyžaduje náročnejší „výkon“ než len vyplňanie medzier vo vetách, čo zasa vyžaduje náročnejší „výkon“ než len vyznačenie správne vybranej odpovede. Slovo *performancia* tu teda znamená produkciu jazyka a v spojení s termínom *výkonnostné testy* sa používa v užšom význame. Ak termínu *hodnotenie výkonu* priradíme voľnejší význam, môžeme za *výkonnostné testy* pokladať aj spôsoby hodnotenia ústneho prejavu, pretože aj tu sa úroveň jazyka posudzuje na základe výkonu v rôznych štylistických typoch jazykového prejavu (diskurzu), ktoré sa v danom kontexte výučby považujú za dôležité a zodpovedajú potrebám učiacich sa. Niektoré testy hodnotia rovnakou mierou jazykový výkon aj vedomosti z jazyka ako systému, zatiaľ čo ostatné tak nerobia.

Tento rozdiel medzi typmi hodnotenia sa veľmi približuje rozdielu medzi priamym a nepriamym testovaním. Preto aj Rámec sa dá využiť podobným spôsobom. Špecifikácie Rady Európy pre rozličné úrovne (Waystage, Threshold Level, Vantage Level) ponúkajú okrem toho podrobné informácie o cieľových vedomostiach v jazykoch, pre ktoré sú k dispozícii.



### 9.3.8 *Subjektívne hodnotenie/objektívne hodnotenie*

*Subjektívne hodnotenie* je hodnotenie skúšajúcim. Zvyčajne sa tým myslí posudzovanie kvality výkonu.

*Objektívne hodnotenie* je také, pri ktorom je subjektivita vylúčená. Zvyčajne sa tým myslí nepriamy test, kde na každú otázku existuje jediná správna odpoveď, ako je to napríklad v teste s výberom z viacerých odpovedí.

Otázka subjektivity a objektivity je omnoho zložitejšia.

Nepriamy test sa často pokladá za „objektívny“, ak hodnotiaca osoba má k dispozícii jednoznačný kľúč, podľa ktorého sa rozhoduje, či určitú odpoveď prijme alebo zamietne a konečný výsledok potom vznikne súčtom správnych odpovedí. Niektoré typy testov tento proces ďalej rozvíjajú, takže na každú otázku existuje jedna možná odpoveď (napríklad testy s mnohonásobným výberom odpovedí a c-testy, ktoré vznikli z „cloze“ testov práve na tento účel), a aby sa eliminovala možnosť omylu pri hodnotení, odpovede bývajú často spracúvané počítačom. Takéto testy síce možno pokladať za „objektívne“, ich objektivita však nie je dokonalá. Niektorí predsa museli rozhodnúť, že sa použijú len také metódy hodnotenia, ktoré umožňujú lepšiu kontrolu nad priebehom a spracovaním testu (a to bolo subjektívne rozhodnutie, s ktorým ostatní súhlasili nemuseli). Niektorí navrhli zameranie testu, niektorí tretí sa toto zameranie pokúsili spracovať do podoby jednotlivých položiek testu a napokon niektorí iní museli z množiny všetkých možných položiek vybrať tie, ktoré sa v teste skutočne vyskytnú. Pretože všetky tieto rozhodnutia obsahujú subjektívny prvok, mali by sa takéto testy označovať skôr ako objektívne hodnotené testy.

V priamom hodnotení performancie sa známky spravidla udeľujú na základe úsudku. To znamená, že sa rozhodovanie o kvalite výkonu učiaceho sa uskutočňuje subjektívne, po zvážení všetkých relevantných faktorov a na základe určitých pokynov, kritérií alebo skúseností. Výhodou subjektívneho prístupu je skutočnosť, že jazyk a komunikácia sú zložité javy, ktoré nie je možné atomizovať, pretože nie sú iba súčtom svojich častí. Je ťažké presne stanoviť, čo vlastne určitá položka testu overuje. Zamerať jednotlivé položky testu na špecifické aspekty kompetencie alebo jazykového výkonu je preto omnoho zložitejšie, ako sa zdá.

V záujme zachovania spravodlivosti by celé hodnotenie malo byť čo najobjektívnejšie. Vplyv osobného subjektívneho úsudku na výber obsahu testu a na hodnotenie výkonu by mal byť obmedzený na najnižšiu možnú mieru, predovšetkým ak ide o sumatívne hodnotenie, pretože na základe výsledkov takýchto testov tretia strana často rozhoduje o budúcnosti testovaných osôb.

Subjektívny prístup k hodnoteniu môžu obmedziť nasledujúce opatrenia, ktoré zároveň posilnia validitu a spoľahlivosť testu:

- rozšírenie **špecifikácie obsahu** hodnotenia, napríklad na základe Spoločného referenčného rámca pre daný kontext;
- zavedenie **tímového rozhodovania** pri výbere obsahu testu a pri hodnotení výkonu;
- prijatie **štandardného postupu**, ktorý stanovuje, ako má byť hodnotenie uskutočnené;
- vypracovanie **jednoznačného kľúča** na hodnotenie nepriamych testov a **špecificky definovaných kritérií** na priame hodnotenie;
- vyžadovanie **posúdenia viacerými osobami** a **vyváženie všetkých relevantných okolností**;

- inštruovanie skúšajúcich v súvislosti s **pokynmi na hodnotenie**;
- kontrola kvality hodnotenia (validity, spoľahlivosti) vo forme **analýzy výsledkov hodnotenia**.

Ako sme uviedli na začiatku tejto kapitoly, prvým krokom k obmedzeniu subjektívneho postoja v hodnotení vo všetkých štádiách hodnotiaceho procesu je úsilie o jednotný výklad daného konštruktu, inými slovami, budovanie spoločného referenčného rámca. Spoločný európsky referenčný rámec sa usiluje ponúknuť spoločnú základňu na **špecifikáciu obsahov testov** a na vytváranie **špecificky definovaných kritérií** priameho testovania.

### 9.3.9 Hodnotenie pomocou stupnice/hodnotenie pomocou kontrolného zoznamu

*Hodnotenie pomocou stupnice* spočíva v tom, že daného jednotlivca zaradíme do určitého stupňa alebo do určitého pásma v rámci stupnice, ktorá sa skladá z niekoľkých stupňov alebo pásiem.

*Hodnotenie pomocou kontrolného zoznamu* spočíva v tom, že jednotlivec sa hodnotí podľa zoznamu položiek relevantných pre určitú úroveň ovládania alebo modelovú situáciu.

Cieľom „hodnotenia pomocou stupnice“ je zaradiť daného jednotlivca do jedného z viacerých pásiem. Dôraz je teda vertikálny: ako vysoko sa učiaci sa na stupnici dostal? Význam jednotlivých pásiem alebo stupňov by mali definovať deskriptory danej stupnice. Stupnic môže byť niekoľko, pre každú kategóriu jedna, a je možné ich prezentovať spoločne na tej istej strane vo forme tabuľky alebo na ďalších stranách. Je možné definovať samostatne každé alebo každé druhé pásmo alebo výkonnostné maximum, minimum a stred.

Alternatívou stupnice je kontrolný zoznam. Jeho cieľom je zistiť, či hodnotený učiaci sa zvládol relevantný okruh vedomostí. Dôraz je teda horizontálny: v koľkých položkách zoznamu daný učiaci sa vyhovel? Kontrolný zoznam môže mať formu zoznamu položiek, podobne ako dotazník. Môžeme ho však prezentovať v inej podobe, napríklad v tvare kruhu. Hodnotenie potom vyznieva v tvare áno/nie alebo je odstupňované v rozmedzí niekoľkých krokov (napríklad 0 – 4). Je žiaduce, aby pre každý krok existovala určitá požiadavka spolu s definíciou, ako túto požiadavku interpretovať.

Pretože modelové deskriptory predstavujú nezávislé kritériá, ktoré boli kalibrované vzhľadom na príslušné úrovne ovládania jazyka, môžu byť pomôckou nielen pri zostavovaní kontrolných zoznamov pre určitú úroveň ovládania, ako je to v určitých verziách Jazykového portfólia, ale aj pri vytváraní hodnotiacich stupníc či tabuliek, ktoré pokrývajú všetky relevantné úrovne ovládania, ako to uvádza tabuľka 2 pre sebahodnotenie a tabuľka 3 pre hodnotenie skúšajúcim v kapitole 3.

### 9.3.10 *Hodnotenie na základe dojmu/hodnotenie na základe riadeného úsudku*

*Dojem* je čisto subjektívny úsudok založený na skúsenosti z výkonu učiaceho sa v triede bez špecifických kritérií vzťahujúcich sa na špecifické hodnotenie.

*Riadený úsudok* je úsudok, pri ktorom skúšajúci usmerňuje a doplňuje svoj subjektívny úsudok a vedomé hodnotenie podľa špecifických kritérií.

Slovo *dojem* sa používa v tom význame, že učiteľ alebo učitelia sa sú hodnotení len na základe posúdenia svojej práce počas hodiny, domácej úlohy atď. Mnoho foriem subjektívneho hodnotenia, predovšetkým tie, ktoré sa využívajú pri priebežnom hodnotení, spočíva práve v hodnotení dojmu, založenom na spomienke alebo pripomienke v pamäti skúšajúceho, ktorý daného učiaceho sa v ideálnom prípade po celý čas cielene pozoroval. Na tomto základe funguje veľmi veľa školských systémov.

Termín *riadený úsudok* opisuje situáciu, v ktorej je *dojem* sformovaný do podoby podloženého úsudku pomocou hodnotiaceho prístupu. Takýto prístup predpokladá a) istý postup hodnotenia alebo aj b) súbor jasných kritérií, pomocou ktorých je možné rozlišovať medzi rôznym bodovým alebo známkovým ohodnotením a c) istú formu štandardizovaného hodnotenia. Výhodou *riadeného prístupu* k rozhodovaniu je, že ak skupina hodnotiteľov vytvorí spoločný referenčný rámec, radikálne sa zvýši zhoda hodnotení zo strany jednotlivých jej členov. To platí predovšetkým v prípadoch, ak sú k dispozícii spoločne vypracované normy vo forme vzoriek výkonov a ak sú presne stanovené súvislosti s inými systémami hodnotenia. Dôležitosť takéhoto *riadeného hodnotenia* zvyrazňujú aj výskumy v mnohých disciplínach, ktoré opakovane preukázali, že u nezaškolených hodnotiteľov sa môžu vyskytovať rozdiely v prísnosti hodnotenia v rovnakom rozpätí, ako v schopnosti učiacich sa, takže výsledky sa takmer isto ponechávajú na náhodu.

Stupnice deskriptorov pre Spoločné referenčné úrovne môžu byť nápomocné pri príprave súborov jasných kritérií, ktoré uvádzame v bode b) alebo pri vyjadrovaní štandardných požiadaviek v už existujúcich kritériách prostredníctvom spoločných úrovní. V budúcnosti môžu byť k dispozícii štandardné vzorky výkonu pre rôzne úrovne ovládania ako pomôcka pre skúšajúcich.

### 9.3.11 *Holistické/analytické hodnotenie*

*Holistické hodnotenie* znamená celkové syntetické posúdenie. Hodnotiaci pocitovo zvažuje rozličné aspekty výkonu.

*Analytické hodnotenie* zvažuje rozličné aspekty výkonu oddelene.

Toto delenie môže mať dvojakú formu: a) z hľadiska toho, čo sa má hodnotiť; b) z hľadiska spôsobu zaraďovania do pásiem alebo pridelovania známok či bodov. Niektoré systémy kombinujú analytický prístup na jednej úrovni s holistickým prístupom na druhej úrovni.

a) Čo sa má hodnotiť: niektoré prístupy hodnotia celkovú kategóriu ako „hovorenie“ alebo „interakciu“, pričom sa udeľuje určitý počet bodov alebo známka. Iné, analytickejšie

prístupy vyžadujú, aby hodnotiaci posúdil jednotlivé nezávislé aspekty výkonu oddelene. Ďalšie prístupy vyžadujú, aby si hodnotiaci poznamenal celkový dojem, analyzoval ho podľa celkových kategórií a aby až potom pristúpil k uváženenému holistickému úsudku. Výhodou analytického prístupu s oddelenými kategóriami je to, že hodnotiaci je motivovaný starostlivo sledovať výkon. Oddelené kategórie poskytujú určitý metajazyk na diskusiu medzi jednotlivými skúšajúcimi a vytvorenie spätnej väzby s učiacimi sa. Nevýhodou je, že hodnotiaci sa nedokáže sústrediť na jednotlivé kategórie a oddeliť ich od holistického úsudku. Navyše, kognitívna kapacita hodnotiacich je preťažená, ak majú hodnotiť viac ako štyri alebo päť kategórií.

- b) Vypočítanie výsledku: niektoré prístupy holisticky porovnávajú celkový výkon s deskriptormi na hodnotiacej stupnici bez ohľadu na to, či daná stupnica je holistická (jedna globálna stupnica) alebo analytická (3 – 6 kategórií v tabuľke). Pri takýchto prístupoch sa nevyžaduje uplatnenie matematického spracovania. Výsledky sa uvádzajú v podobe jediného čísla alebo ako istý druh „telefónneho čísla“, ktoré sa vzťahuje na všetky kategórie. Iné, analytickejšie prístupy vyžadujú, aby určitá skupina položiek bola obodovaná samostatne, potom sa bodové hodnoty spočítajú a výsledná hodnota sa prípadne vyjadří známkou. Pre tento prístup je charakteristické, že rozličné kategórie majú rozdielnu váhu, a teda sa nehodnotia rovnakým počtom bodov.

### **9.3.12 Súborné hodnotenie (Hodnotenie série úloh na základe jednej kategórie)/Kategoriálne hodnotenie (Hodnotenie jednej úlohy na základe viacerých kategórií)**

*Kategoriálne hodnotenie* sa týka hodnotenia jednej úlohy (ktorá môže mať niekoľko častí, aby sa vytvorili rôzne druhy jazykového prejavu, ako sa o tom hovorí v časti 9.2.1), v ktorej sa výkon posudzuje podľa kategórií v hodnotiacej tabuľke: ide o analytický prístup opísaný v časti 9.3.11.

*Súborné hodnotenie* sa týka hodnotenia série izolovaných úloh (často ide o rolové hry s ostatnými učiacimi sa alebo učiteľom), ktoré sa hodnotia jednou súbornou známkou na definovanej stupnici, napríklad 0 – 3 alebo 1 – 4.

Súborné hodnotenie je jedným zo spôsobov, ako sa v kategoriálnom hodnotení vyhnúť tendencii, že výsledky v jednej kategórii budú ovplyvňovať výsledky v iných kategóriách. Na nižších úrovniach výučby sa dôraz kladie predovšetkým na úspešné splnenie jednotlivých úloh, pričom cieľom je tu vyplniť kontrolný zoznam toho, čo učiaci sa ovláda, a to na základe hodnotenia aktuálneho výkonu zo strany učiteľa alebo učiaceho sa skôr než na základe dojmu samotného. Na vyšších úrovniach sa môžu úlohy zamerať na rozličné aspekty ovládania jazyka v rámci výkonu študenta. Výsledky sa potom uvádzajú ako výkonnostný profil.

Stupnice pre rozličné kategórie jazykovej kompetencie, ktoré sú priradené k textu v kapitole 5, ponúkajú istý zdroj na stanovenie kritérií kategoriálneho hodnotenia. Keďže hodnotiaci sa môžu sústrediť iba na malý počet kategórií, potrebujeme nájsť istý kompromis. Informácie týkajúce sa výberu vhodných úloh pre súborné hodnotenie môžeme nájsť v podrobnom rozpracovaní relevantných typov komunikačných jazykových činností v časti 4.4 a v zozname rozličných typov funkčnej kompetencie v časti 5.2.3.2.

### 9.3.13 Hodnotenie inými osobami/sebahodnotenie

*Hodnotenie inými osobami* znamená hodnotenie učiteľom alebo skúšajúcim.

*Sebahodnotenie* znamená hodnotenie vlastnej úrovne ovládania jazyka samotným učiacim sa.

Učiaci sa môžu byť zapojení do mnohých načrtnutých metód hodnotenia. Výskumy naznačujú, že ak nejde o prípad „vysokého nasadenia“ (napríklad či jednotlivec bude alebo nebude prijatý na štúdium), sebahodnotenie môže byť účinným doplnkom jazykových testov a hodnotenia učiteľom. Presnosť sebahodnotenia sa zvyšuje a) ak je hodnotenie podložené jasnými deskriptormi, ktoré vyjadrujú štandardné požiadavky na ovládanie jazyka, alebo aj b) ak sa hodnotenie týka konkrétnej činnosti. Táto činnosť môže byť dokonca sama o sebe skúšobnou úlohou. Hodnotenie sa pravdepodobne dá spresniť aj tak, že učitelia sa budú aspoň čiastočne zaškolení. Takéto štruktúrované sebahodnotenie potom môže dosahovať koreláciu medzi hodnotením učiteľa a výsledkami testov, ktorá sa rovná korelácii (miere súbežnej validity) často sa vyskytujúcej medzi učiteľmi samotnými, medzi testami a medzi hodnotením učiteľa a testami.

Hlavný potenciál sebahodnotenia však spočíva v tom, že slúži ako nástroj na zvyšovanie motivácie a zodpovednosti: pomáha učiacim sa spoznať vlastné prednosti a nedostatky a uvedomiť si, na čo sa majú pri svojom učení zamerať viac.

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, uviesť:*

- *ktorý z uvedených typov hodnotenia:*
  - *lepšie vyhovuje potrebám učiacich sa v ich systéme;*
  - *je vhodnejší a praktickejší vzhľadom na zvyklosti ich vzdelávacieho systému;*
  - *lepšie stimuluje ďalší odborný rast svojím spätným účinkom na učiteľa;*
- *do akej miery je v ich systéme zastúpené didaktické hodnotenie (zamerané na školu; zamerané na učenie sa) a hodnotenie ovládania jazyka (zamerané na reálny život; zamerané na celkový výsledok štúdia), ako sa tieto dva typy hodnotenia vzájomne dopĺňajú a do akej miery sa okrem jazykových vedomostí hodnotí aj komunikačný výkon učiaceho sa;*
- *do akej miery sa hodnotia učebné výsledky podľa jasných štandardných požiadaviek a kritérií (kriteriálne hodnotenie) a do akej miery sa známky a záverečné hodnotenie pridelujú na základe výkonnostného poradia učiacich sa v triede (normatívne hodnotenie);*
- *do akej miery sú učitelia:*
  - *oboznámení so štandardnými požiadavkami (napríklad spoločnými deskriptormi, vzorkami výkonov učiacich sa);*
  - *vedení k tomu, aby sa oboznamovali s rozličnými metódami hodnotenia;*
  - *školení v metódach hodnotenia a v interpretácii výkonu;*
- *do akej miery by bolo žiaduce a praktické vypracovať na základe vhodných štandardných požiadaviek a definovaných kritérií integrovaný prístup k priebežnému hodnoteniu počas práce v kurze a k hodnoteniu v stanovenom termíne;*
- *do akej miery by bolo žiaduce a praktické zapojiť učiacich sa do sebahodnotenia podľa jasných deskriptorov testovaných úloh a deskriptorov rôznych aspektov jednotlivých úrovní ovládania jazyka a využiť tieto deskriptory napríklad v súbornom hodnotení;*
- *do akej miery sa špecifikácie a stupnice obsiahnuté v Rámci uplatnia v kontexte ich systému a ako je možné ich dopĺňať alebo prepracúvať.*

Tabuľky 2 a 3 v kapitole 3 uvádzajú schémy sebahodnotenia a hodnotenia skúšajúcim. Najvýraznejším rozdielom medzi týmito dvoma tabuľkami – okrem čisto verbálneho rozdielu medzi formuláciami, ako napríklad *Dokážem ...* alebo *Dokáže ....* – je v tom, že zatiaľ čo tabuľka 2 sa zameriava na komunikačné činnosti, tabuľka 3 sa zameriava na generické aspekty kompetencie, ktoré sa prejavujú v každom ústnom prejave. Tabuľku 3, verziu na sebahodnotenie, si ľahko dokážeme predstaviť aj v mierne zjednodušenej podobe. Skúsenosti však naznačujú, že prinajmenšom dospelí učiaci sa sú týmto spôsobom schopní kvalitatívne posúdiť svoju jazykovú kompetenciu.

## 9.4 Praktický prístup k hodnoteniu a metasystém

Stupnice uvedené na rôznych miestach kapitol 4 a 5 sú príkladom zjednodušeného súboru kategórií, ktoré sú síce odvodené z rozsiahlejšieho deskriptívneho vzorca zaradeného do textu kapitol 4 a 5, ale sú prezentované v zjednodušenej forme. Nie je zámerom, aby na úrovni praktického hodnotenia každý využíval všetky stupnice na všetkých úrovniach. Pre hodnotiacich je ťažké obsiahnuť veľký počet kategórií a okrem toho kompletná stupnica nemusí byť vhodná pre každý kontext. Preto je súbor stupníc myslený skôr ako referenčný zdroj.

Je jedno, ktorý prístup si zvolíme, každý systém praktického hodnotenia musí zredukovať počet ponúkaných kategórií na zvládnuťelné číslo. Prax ukázala, že viac ako 4 až 5 kategórií začína spôsobovať kognitívne preťaženie a že 7 kategórií predstavuje z psychologického hľadiska hornú hranicu. Preto je potrebné urobiť selekciu. Ak teda pokladáme aj schopnosť interakcie za kvalitatívny aspekt komunikácie, potom modelové stupnice relevantné pre hodnotenie ústneho prejavu obsahujú 14 kvalitatívnych kategórií pre nasledujúce hodnotenia ústnej odpovede:

*Stratégie ujímania sa slova*  
*Stratégie spolupráce*  
*Žiadosť o vysvetlenie*  
*Plynulosť jazykového prejavu*  
*Flexibilita*  
*Koherencia jazykového prejavu*  
*Rozvoj tematických zložiek*  
*Presnosť*  
*Sociolingválna kompetencia*  
*Všeobecný rozsah jazykových prostriedkov*  
*Rozsah slovnej zásoby*  
*Gramatická správnosť*  
*Ovládanie slovnej zásoby*  
*Fonologická správnosť – výslovnosť a intonácia*

Je zrejmé, že aj keď do všeobecného kontrolného zoznamu je možné zaradiť deskripty z mnohých týchto kategórií, 14 kategórií je priveľa pre akékoľvek hodnotenie výkonu. Každý praktický prístup k hodnoteniu bude preto tento zoznam kategórií zohľadňovať výberovo. Je potrebné skombinovať jednotlivé položky, premenovať ich a zredukovať ich počet do podoby menej rozsiahleho súboru hodnotiacich kritérií, primeraných potrebám učiacich sa, požiadavkám hodnotenia danej úlohy a didaktickým prístupom daného systému. Všetky novovytvorené kritériá

môžu byť rovnako dôležité, môže však platiť aj to, že určité faktory, ktoré sme doteraz pokladali za dôležité vo vzťahu k danej úlohe, bude možné pokladať za ešte závažnejšie.

Nasledujúce štyri príklady ukazujú, akými spôsobmi sa to dá dosiahnuť. Prvé tri príklady stručne uvádzajú, ako sa kategórie používajú vo funkcii testovacích kritérií v už existujúcich prístupoch k hodnoteniu. Štvrtý príklad ukazuje, ako boli deskriptory stupníc v Rámci zlúčené a preformulované, aby bolo možné vytvoriť hodnotiacu tabuľku na konkrétny účel a príležitosť.

**Príklad 1:**

Cambridge Certificate in Advanced English (CAE), test 5: Kritériá hodnotenia (1991)

Testovacie kritériá	Modelové stupnice	Ostatné kategórie
Plynulosť prejavu	Plynulosť prejavu	
Správnosť a rozsah	Všeobecný rozsah Rozsah slovnej zásoby Gramatická správnosť Ovládanie slovnej zásoby	
Výslovnosť	Fonologická správnosť	
Zvládnutie úlohy	Koherencia prejavu Sociolingválna primeranosť	Úspešné splnenie úlohy Potreba pomoci od partnera v komunikácii
Interaktívna komunikácia	Stratégie ujímania sa slova Stratégie spolupráce Rozvoj tematických zložiek	Rozsah a prirodzenosť účasti v komunikácii

Poznámka k iným kategóriám:

V modelových stupniciach sa nachádzajú kritériá splnenia úlohy vo vzťahu k druhu činnosti v časti *Komunikačné činnosti*. Kategórie *rozsah a prirodzenosť účasti v komunikácii* sa v týchto stupniciach zaradili pod plynulosť prejavu. Náš pokus vypracovať a kalibrovať deskriptory pre kategóriu *Potreba pomoci od partnera v komunikácii* nebol úspešný.

**Príklad 2:**

International Certificate Conference (ICC): Skúška z anglického jazyka na obchodné účely, test 2: Obchodná konverzácia (1987)

Testovacie kritériá	Modelové stupnice	Ostatné kategórie
Stupnica 1 (bez názvu)	Sociolingválna primeranosť Gramatická správnosť Ovládanie slovnej zásoby	Úspešné splnenie úlohy
Stupnica 2 (využitie prostriedkov jazykového prejavu na začatie a udržanie konverzácie)	Stratégie ujímania sa slova Stratégie spolupráce Sociolingválna primeranosť	

**Príklad 3:**

Eurocentres – Hodnotenie interakcie v malej skupine (RADIO) (1987)

Testovacie kritériá	Modelové stupnice	Ostatné kategórie
Rozsah	Rozsah jazykových prostriedkov Rozsah slovnej zásoby	
Správnosť	Gramatická správnosť Ovládanie slovnej zásoby Sociolingválna primeranosť	
Rečový prejav	Plynulosť rečového prejavu Fonologická správnosť	
Interakcia	Stratégie ujímania sa slova Stratégie spolupráce	



#### Príklad 4:

#### Švajčiarsky národný fond na výskum: Hodnotenie videonahrávok

Kontext: Ako sa vysvetľuje v prílohe A, jeden zo švajčiarskych výskumných projektov sa zaoberal zaraďovaním vzorových deskriptorov do stupníc. Po ukončení výskumného projektu boli zúčastnení učitelia pozvaní na konferenciu prezentovať svoje výsledky výskumu a začať realizovať experimentálnu fázu vo Švajčiarsku, zameranú na využitie Európskeho jazykového portfólia. Spomedzi všetkých tém, ktorými sa konferencia zaoberala, boli predmetom diskusie tieto dve: (a) potreba zosúladiť kontrolné zoznamy na priebežné hodnotenie a sebahodnotenie s Referenčným rámcom a (b) spôsoby, akými by bolo možné deskriptory uvedené týmto projekte v stupniciach využiť v rozličných hodnoteniach. Súčasťou tejto diskusie bolo premietnutie videonahrávok výkonov niektorých učiacich sa, ktoré sa potom hodnotili podľa tabuľky 3 v kapitole 3. Táto tabuľka predstavuje vybrané modelové deskriptory v zlučenej upravenej forme.

Testovacie kritériá	Modelové stupnice	Ostatné kategórie
Rozsah	Rozsah jazykových prostriedkov Rozsah slovnej zásoby	
Správnosť	Gramatická správnosť Ovládanie slovnej zásoby	
Plynulosť jazykového prejavu	Plynulosť rečového prejavu	
Interakcia	Celková úroveň interakcie Stratégie ujímania sa slova Spolupráca	
Koherencia jazykového prejavu	Koherencia jazykového prejavu	

Systémy s rôznymi učiacimi sa a v rôznych kontextoch sa rozličnými spôsobmi zjednodušujú, vyberajú, kombinujú hodnotiace kategórie z hľadiska rôznych druhov hodnotenia. Aj keď sa prezentovaný zoznam 14 kategórií môže zdať prídlhý, ani on pravdepodobne neobsiahne všetky varianty, ktoré si ľudia zvolia, a aby mohol byť úplne vyčerpávajúci, zrejme by bolo potrebné rozšíriť ho.

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, uviesť:*

- ako sa teoretické kategórie v ich systéme zjednodušujú;
- do akej miery sa hlavné faktory, ktoré sa v ich systéme používajú ako hodnotiace kritériá, môžu stať súčasťou súboru kategórií uvedených v kapitole 5, ktorých modelové stupnice sú uvedené v prílohe, pričom sa predpokladá, že ďalšie rozpracovanie zohľadňujúce miestne podmienky bude brať do úvahy konkrétne oblasti, sféry a domény používania jazyka.

## Bibliografia

Poznámka: Hviezdičkou označené publikácie a dokumenty boli vydané v angličtine a francúzštine.

Nasledujúce príručky obsahujú informácie, ktoré sa vzťahujú na mnohé časti Rámca:

- 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. – Corson, D. (eds.) (1998) *Encyclopedia of language and education*.  
 Dordrecht, Kluwer. Crystal, D. (ed.) (1987) *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge, CUP.  
 Foster, P. – 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.

Nasledujúce práce sa vzťahujú hlavne ku kapitolám, pod ktorými sú uvedené:

### Kapitola 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 Rüşchlikon 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. a Trim, J. L. M. (eds.) (1998) *Project no.12 'Learning a teaching modern languages for communication': Final Report of the Project Group (activities 1982–87)*. Strasbourg, Council of Europe.  
 Gorosch, M., Pottier, B. – 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.

### Kapitola 2

a) Doteraz vyšli nasledujúce publikácie o úrovni Threshold:

- Baldegger, M., Müller, M. & Schneider, G. in *Zusammenarbeit mit Näf, A.* (1980) *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, Langenscheidt.  
 Belart, M. & Rancé, L. (1991) *Nivell Llindar per a escolars (8–14 anys)*. Gener, Generalitat de Catalunya.  
 Castaleiro, J. M., Meira, A. & Pascoal, J. (1988) *Nivel limiar (para o ensino/aprendizagem do Portugues como lingua segunda/lingua estrangeira)*. Strasbourg, Council of Europe.  
 Coste, D., J. Courtillon, V. Ferenczi, M. Martins-Baltar et E. Papo (1976) *Un niveau-seuil*. Paris, Hatier.  
 Dannerfjord, T. (1983) *Et taerskelniveau for dansk – Appendix – Annexe – Appendiks*. Strasbourg, Council of Europe.  
 Efstathiadis, S. (ed.) (1998) *Kato.i gia ta nea Ellenika*. Strasbourg, Council of Europe.  
 Ehala, M., Liiv, S., Saarlo, K., Vare, S. & Öispuu, 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) Latviesu 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 lllindar 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., Ramoniene, M., Skapiene, 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., M. Huart 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.

b) Ďalšie publikácie:

- Hest, E. van & Oud-de Glas, M. (1990) A survey of techniques used in the diagnosis and analysis of foreign language needs in industry. Brussels, Lingua.
- Lüdi, G. and Py, B. (1986) Etre bilingue. Bern, Lang.
- Lynch, P. Stevens, A. & Sands, E. P. (1993) The language audit. Milton Keynes, Open University.
- Porcher, L. et al. (1982) Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France. Strasbourg, Council of Europe.
- Richterich, R. (1985) Objectifs d'apprentissage et besoins langagiers. Col. F. Paris, Hachette. (ed.) (1983) Case studies in identifying language needs. Oxford, Pergamon.
- Richterich, R. and J.-L. Chancerel (1980) Identifying the needs of adults learning a foreign language. Oxford, Pergamon.
- (1981) L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère. Paris, Hatier.
- Trim, J. L. M. (1980) Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning. Oxford, Pergamon.
- Trim, J. L. M. Richterich, R., van Ek, J. A. & Wilkins, D. A. (1980) Systems development in adult language learning. Oxford, Pergamon.
- \*Trim, J. L. M., Holec, H., Coste, D. and Porcher, L. (eds.) (1984) Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives. Vol I Analytical summaries of the preliminary studies. Vol II Preliminary studies (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.

**Kapitola 3**

- \*van Ek, J. A. (1985–86) Objectives for foreign language learning: vol. I Scope. vol. II Levels. Strasbourg, Council of Europe.
- North, B. (2000) The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency. New York, Peter Lang.
- (1994) Perspectives on language proficiency and aspects of competency: a reference paper discussing issues in defining categories and levels. Strasbourg, Council of Europe.
- North B. – 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.

#### Kapitola 4

- Bygate, M. (1987) *Speaking*. Oxford, OUP.
- Canale, M. & Swain, M. (1981) 'A theoretical framework for communicative competency'. In Palmer, A. S., Groot, P. G. & Trosper, S. A. (eds.) *The construct validation of tests of communicative competency*. Washington, DC., TESOL.
- Carter, R. & Lang, M. N. (1991) *Teaching literature*. London, Longman.
- Davies, Alan (1989): 'Communicative Competency 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. ed. 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) *Competency 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. Hagege, 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-Orecchioni, C. (1990, 1994) *Les interactions verbales* (3 vols.). Paris, Colins.
- Laver, J. & Hutchesson, S. (1972) *Communication in face-to-face interaction*. Harmondsworth, Penguin.
- Levelt, W. J. M. (1993) *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, Mass, MIT.
- Lindsay, P. H. & Norman, D. A. (1977) *Human information processing*. New York, Academic Press.
- Martins-Baltar, M., Boutgain, D. Coste, D. Ferenczi, V. et M.-A. Mochet (1979) *L'écrit et les écrits : problèmes d'analyse et considérations didactiques*. Paris, Hatier.
- Swales, J. M. (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge.

#### Kapitola 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 edn. Cambridge, CUP.
- Hymes, D. (1974) *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. H. (1972) *On communicative competency*. 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 ed. 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 ed. 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.

## Kapitola 6

- 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.
- Bloom, 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 competency*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M. (1989) *Cultural Studies and Foreign Language Education*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competency*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M., Zarate, G. & Neuner, G. (1997) *Sociocultural competencies 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 competency*. 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 n°1.
- Girard, D. (1995) *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*. Paris, Bordas.
- Grauberg, W. (1997) *The elements of foreign language teaching*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Hameline, D., (1979) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris, E.S.F.
- Hawkins, E. W. (1987) *Modern languages in the curriculum*, revised edn. Cambridge, CUP.
- Hill, J. (1986) *Literature in language teaching*. London, Macmillan.
- Holec, H. (1982) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris, Hatier.
- (1981), *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, Pergamon.
- \*(ed.) (1988) *Autonomy and self-directed learning: present fields of application (with contributions in English and French)*. Strasbourg, Council of Europe.
- Komensky, J. A. (Comenius) (1658) *Orbis sensualium pictus*. Nuremberg. Kramersch, 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 Vigner, 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, Franconius.
- \*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 Competency: 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.

## Kapitola 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.

## Kapitola 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) *Competency 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.

## Kapitola 9

- 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.

## **Príloha A:** **Tvorba deskriptorov pre jednotlivé úrovne ovládania jazyka**

Táto príloha sa zaoberá technickými aspektmi opisovania jazykových kompetencií a kritériami formulovania deskriptorov. Ďalej predstavuje metodické postupy na zostavovanie stupníc a prílohu uzatvára anotovaná bibliografia.

### **Formulácia deskriptorov**

Skúsenosti s tvorbou stupníc na testovanie ovládania jazyka, teória tvorby stupníc v oblasti aplikovanej psychológie a názory učiteľov podieľajúcich sa na konzultačných procesoch (napríklad na britskom systéme odstupňovaných cieľov alebo na švajčiarskom projekte) naznačujú, že pre vytváranie deskriptorov by mali platiť nasledujúce pravidlá:

- **Pozitívne formulácie:** Pre stupnice jednotlivých úrovní ovládania jazyka zamerané na hodnotiteľa a pre stupnice známkovania je často typické, že deskriptory nižších úrovní ovládania jazyka sú zvyčajne formulované negatívne. Na nižších úrovniach je ťažšie vyjadriť, čo učitelia dokážu, než čo nedokážu. Ale ak jednotlivé úrovne ovládania jazyka majú slúžiť ako ciele, nielen ako nástroje na triedenie kandidátov, potom je žiaduca pozitívna formulácia. Niekedy je možné sformulovať istý bod pozitívne alebo negatívne, napríklad vo vzťahu k rozsahu ovládania jazyka (pozri tabuľku A).

Ďalšou komplikáciou v snahe vyhnúť sa negatívnej formulácii je skutočnosť, že existujú určité aspekty komunikačného ovládania jazyka, ktoré nie sú prínosom pre jeho rozvoj. Čím menej takýchto aspektov existuje, tým lepšie. Najpresvedčivejším príkladom je kategória, ktorá sa niekedy nazýva „nezávislosť“, čo je vlastne miera, do akej učitelia sa je závislý od a) prispôbenia reči zo strany partnera v komunikácii, b) od možnosti požiadať o vysvetlenie a c) od možnosti dostať pomoc pri formulovaní obsahu jazykového prejavu. Tieto záležitosti môžeme často upraviť vo forme výhrad k pozitívne formulovaným deskriptorom, napríklad:

- vo všeobecnosti dokáže porozumieť jasne artikulovanému spisovnému rečovému prejavu, ktorý mu je adresovaný a ktorý sa týka známych vecí za predpokladu, že z času na čas môže požiadať o zopakovanie alebo preformulovanie.
- dokáže porozumieť, čo mu hovoriaci hovorí zreteľne, pomaly a priamo v rámci jednoduchého rozhovoru na každodenné témy; je možné uľahčiť mu porozumenie, ak sa hovoriaci naozaj pousilujú mu pomôcť.

alebo:

- dokáže sa pomerne ľahko zapojiť do interakcie v štruktúrovaných situáciách, do krátkych rozhovorov za predpokladu, že druhá strana mu v prípade potreby poskytne pomoc.



Tabuľka A: Hodnotenie: pozitívne a negatívne kritériá

Pozitívne	Negatívne
<ul style="list-style-type: none"> <li>• má k dispozícii základný jazykový repertoár a stratégie, ktoré mu umožňujú dorozumieť sa vo všetkých predvídateľných situáciách (Certifikát: Eurocentres, úroveň 3)</li> <li>• ovláda základný jazykový repertoár a stratégie postačujúce na uspokojenie väčšiny každodenných potrieb, väčšinou však vyhľadáva vhodné slová a spolieha sa na toleranciu v prezentovaní obsahu správy (tabuľka pre hodnotiteľa Eurocentres, úroveň 3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• má obmedzený jazykový repertoár, neustále žiada o preformulovanie obsahu správy a hľadá vhodné slová (ESU, úroveň 3)</li> <li>• obmedzená schopnosť ovládania jazyka spôsobuje v nerutinných situáciách časté nedorozumenia a komunikačné zlyhania (Fínska úroveň 2)</li> <li>• komunikácia sa preruší preto, že do spôsobu podania správy nepriaznivo zasahujú obmedzenia používania jazyka (ESU, úroveň 3)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• slovná zásoba sa obmedzuje na také oblasti, akými sú základné predmety, miesta a najbližšie príbuzenské vzťahy (Nováčik podľa ACTFL)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ovláda obmedzenú slovnú zásobu (Holandská úroveň 1)</li> <li>• obmedzená zásoba slov a výrazov zabraňuje v sprostredkovaní myšlienok a názorov (Gothenburg U)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• reprodukuje a rozoznáva súbor naučených slov a krátkych slovných spojení (Trim 1978, úroveň 1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dokáže predniesť iba mechanicky naučené skupiny viet a zoznamy (Nováčik podľa ACTFL)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• dokáže vytvoriť krátke bežné výrazy na uspokojenie jednoduchých konkrétnych potrieb (pozdravy, výmena informácií atď.) (Elviri; Miláno, úroveň 1, 1986)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ovláda iba najzákladnejší jazykový repertoár, pričom funkčné ovládanie jazyka je minimálne alebo úplne chýba (ESU, úroveň 1)</li> </ul>

- **Jednoznačnosť:** Deskriptory by mali opisovať konkrétne úlohy alebo konkrétnu mieru kompetencií, vedomostí, spôsobilosti a zručnosti v plnení úloh. Tu treba mať na mysli dve veci. Po prvé, deskriptor by nemal byť vágny, ako napríklad „dokáže využiť istý súbor primeraných stratégií“. Čo sa myslí výrazom stratégie? Primerané čomu? Ako by sme mali interpretovať „súbor“? Problémom vágnych deskriptorov je, že sa síce ľahko čítajú, ale maskuje sa tým fakt, že ich každý interpretuje odlišne. Po druhé, už od 40. rokov 20. storočia platí zásada, že rozdiely medzi jednotlivými stupňami na stupnici by nemali závisieť od nahrádzania takých prívlastkov, akými sú „niekoľko“ alebo „trochu“, za „mnoho“ alebo „väčšina“, alebo od nahradenia výrazu „dosť široký“ za „veľmi široký“ alebo „mierny“ za „dosť dobrý“ na najbližšej úrovni smerom nahor. Rozdiely by mali byť reálne, nielen verbálne, a to môže spôsobiť medzery, kde sa tieto rozdiely nedajú vyjadriť zmysluplne a konkrétne.
- **Jasnosť:** Deskriptory treba vyjadriť transparentne a nezaťažovať ich žargónom. Žargón, okrem toho, že niekedy prekáža v porozumení, môže príležitostne spôsobiť aj takú situáciu, že ak ho odstránime, deskriptor, ktorý je na pohľad presvedčivý, bude mať napokon veľmi malú výpovednú hodnotu. Po druhé, v opisovaní deskriptorov treba uplatniť jednoduchú vetnú skladbu a explicitnú logickú štruktúru.
- **Stručnosť:** Jedna názorová škola uplatňuje holistické stupnice, najmä v Spojených štátoch amerických a Austrálii. Autori týchto holistických stupníc sa snažia vytvoriť jediný dlhý odsek, ktorý vyčerpávajúcim spôsobom pokrýva to, čo sa považuje za charakteristické rysy. Takéto

stupnice dosahujú „určitosť“ úplným vymenovaním charakteristických rysov, ktorého cieľom je umožniť vytvorenie detailného portrétu typického učiaceho sa na danej úrovni zo strany hodnotiacich, a sú teda bohatým zdrojom opisu. Tento prístup však má dve nevýhody. Po prvé, neexistuje žiaden „typický“ jednotlivec. Jednotlivé rysy sa vyskytujú súčasne v rôznych konfiguráciách. Po druhé, v skutočnosti nie je možné, aby deskriptor dlhší ako dve vety alebo ako jedna veta s dvomi vedľajšími vetami slúžil v procese hodnotenia ako praktický návod. Ukazuje sa, že učitelia uprednostňujú zásadne krátke deskripty. V projekte, v ktorom vznikli modelové deskripty, učitelia prevažne odmietali deskripty dlhšie ako približne 25 slov (asi dva riadky štandardného písma) alebo ich rozdelili na viacero častí.

- **Nezávislosť:** Krátke deskripty majú ďalšie dve výhody. Tou prvou je, že dokážu pravdepodobnejšie opísať správanie, o ktorom by človek mohol povedať: „Áno, tento človek to dokáže.“. Preto sa kratšie konkrétne deskripty dajú použiť ako výpočet nezávislých kritérií v kontrolných zoznamoch alebo dotazníkoch, ktoré slúžia učiteľom na priebežné hodnotenie a učiacim sa na sebahodnotenie. Táto nezávislá platnosť je signálom, že deskriptor by mohol byť cieľom sám osebe, skôr než by mal význam iba vo vzťahu k formulácii ostatných deskriptorov na stupnici. To otvára celý rad možností na využívanie najrôznejších foriem hodnotenia (pozri kapitolu 9).

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, uviesť:*

- ktoré z uvedených kritérií sú najvhodnejšie a ktoré sa používajú vo svojom kontexte explicitne alebo implicitne;
- do akej miery je želateľné a uskutočniteľné, aby tvorba deskriptorov v ich systéme prebiehala podľa uvedených kritérií.

## **Metodické postupy pri zostavovaní stupníc**

Fakt, že existuje postupnosť úrovní, predpokladá, že určité prvky patria iba jednému stupňu a že opisy konkrétneho stupňa dosiahnutia kompetencií, vedomostí, spôsobilostí a zručností patria prednostne na jednu úroveň. Z toho vyplýva, že stupnice sa musia tvoriť na základe pevných zásad. Existuje veľa možností, ako priradiť opisy jazykovej kompetencie jednotlivým úrovňam ovládania jazyka. Metódy, ktoré sa na to používajú, môžeme rozdeliť do troch skupín: pocitové, kvalitatívne a kvantitatívne. Väčšina používaných stupníc ovládania jazyka a iných súborov úrovní ovládania jazyka má pôvod v jednej z troch pocitových metód v prvej skupine. Tie najlepšie kombinujú všetky tri prístupy v komplementárnom a kumulatívnom procese. Kvalitatívne metódy vyžadujú pocitovú prípravu a výber materiálu a pocitovú interpretáciu výsledkov. Kvantitatívne metódy by mali kvantitatívne vyhodnocovať kvalitatívne otestovaný materiál a, samozrejme, tiež budú vyžadovať pocitovú interpretáciu výsledkov. Spoločné referenčné úrovne sú teda výsledkom kombinovanej metódy, ktorá obsahovala pocitové, kvalitatívne aj kvantitatívne prístupy.

Či si už na zostavenie stupnice zvolíme kvalitatívnu alebo kvantitatívnu metódu, máme k dispozícii dve možné východiskové pozície: deskripty a vzorky výkonov.

**Východiskom sú deskripty.** Jednou z možností, ako začať, je premyslieť si, čo chceme písať, a potom ako základ kvalitatívnej fázy spísať, vybrať alebo upraviť deskripty pre vyžadované kategórie. Príkladom tohto postupu sú metódy 4 a 9, prvá a posledná v kvalitatívnej skupine

metód uvedenej v ďalšom texte. Tento postup je osobitne vhodný na vytváranie deskriptorov pre kategórie, ktoré vychádzajú zo vzdelávacích programov, napríklad pre komunikačné jazykové činnosti, dá sa však využiť aj pri vytváraní deskriptorov rôznych aspektov kompetencie. Ak začneme s kategóriami a deskriptormi, má to výhodu v tom, že môžeme definovať teoreticky vyvážené pokrytie aspektov cudzieho jazyka.

**Východiskom sú vzorky výkonov.** Alternatíva, ktorú môžeme využiť iba pri vytváraní deskriptorov na ohodnotenie výkonov, spočíva v začatí s reprezentatívnymi vzorkami výkonov. Tu si môžeme vyžiadať názor reprezentatívnej skupiny posudzovateľov na to, čo si všímajú pri práci so vzorkami (kvalitatívna metóda). Metódy 5 – 8 sú obmenami tohto postupu. Môžeme však postupovať tak, že požiadame posudzovateľov, aby vyhodnotili vzorky a potom použijeme príslušnú štatistickú metódu na identifikovanie tých kľúčových faktorov, ktoré motivovali ich rozhodovanie (kvantitatívna metóda). Ako príklady tohto postupu uvádzame metódy 10 a 11. Analýza vzoriek výkonu má výhodu v tom, že na základe týchto údajov je možné dospieť k veľmi konkrétnym opisom.

Posledná metóda, metóda 12, je jediná, ktorá pri usporiadaní deskriptorov stupníc používa matematické postupy. Spoločné referenčné úrovne a modelové deskripty v Rámci boli vypracované touto metódou spoločne s metódou 2 (pocitovou) a metódami 8 a 9 (kvalitatívnymi). Tú istú štatistickú metódu však možno využiť na vypracovanie stupnice na overenie validity v praxi s cieľom odhaliť prípadné nedostatky.

## **Pocitové metódy**

Tieto metódy nevyžadujú štruktúrovaný súbor údajov, iba zásadovú interpretáciu skúseností.

1. **Metóda experta:** niekto na požiadanie vytvorí stupnicu, ktorá môže byť inšpirovaná už existujúcimi stupnicami, vzdelávacími programami a ostatnými vhodnými materiálmi po predošlej analýze potrieb danej cieľovej skupiny. Stupnicu potom overujú a revidujú informátori (posudzovatelia).
2. **Metóda komisie:** je to podobná metóda ako metóda experta, ale na vytváraní stupnice sa podieľa menší tím spolu s väčšou skupinou konzultantov. Konzultanti posudzujú jednotlivé návrhy a môžu pracovať pocitovo na základe vlastných skúseností alebo na základe porovnávania s učiacimi sa alebo vzorkami výkonov. Nedostatky stupníc vo vzdelávacích programoch na výučbu moderných jazykov na stredných školách, ktoré vypracovali komisie vo Veľkej Británii a Austrálii, komentujú Gipps (1994) a Scarino (1996; 1997).
3. **Metóda založená na skúsenostiach:** rovnaká ako metóda komisie, ale proces tvorby trvá dosť dlho, až kým sa dospeje k absolútnemu konsenzu v danej inštitúcii alebo špecifickom kontexte hodnotenia. Skupina ľudí si medzi sebou ujasní význam jednotlivých úrovní ovládania a kritérií, nasleduje ich systematické overovanie v praxi a analýza spätnej väzby s cieľom spresniť ich formulácie. Skupiny posudzovateľov môžu porovnávať výkony vo vzťahu k jednotlivým definíciám a definície vo vzťahu ku vzorkám výkonov. Takýmto tradičným spôsobom boli vypracované mnohé stupnice ovládania jazyka (Wilds 1975; Ingram 1985; Liskin-Gasparro 1984; Lowe 1985, 1986).

## Kvalitatívne metódy

Tieto metódy sa týkajú malých workshopov so skupinkami informátorov a vyznačujú sa tým, že získané informácie sa interpretujú skôr kvalitatívne než štatisticky.

4. **Formulácia kľúčových pojmov:** po vypracovaní návrhu stupnice sa stupnica rozdelí na jednotlivé časti a informátori, ktorými sú väčšinou typickí používatelia stupníc, majú a) usporiadať jednotlivé definície podľa toho, ako majú za sebou nasledovať, b) vysvetliť, ako k tomuto poradiu dospeli, a potom, ako sa porovnaním odhalil rozdiel medzi ich usporiadaním a zamýšľaným usporiadaním, c) identifikovať kľúčové body, ktoré im pomáhali alebo ich miatli. Ďalšou možnosťou zlepšenia býva odstránenie celého stupňa, pričom informátori dostanú ďalšiu úlohu: identifikovať, kde medzera existujúca medzi dvoma úrovňami naznačuje, že medzi nimi chýba úroveň. Takýmto spôsobom boli vypracované hodnotiace stupne pre Eurocentres.
5. **Metóda kľúčových pojmov v rámci jazykového výkonu:** deskriptory sú porovnávané s typickými výkonmi v pásmach jednotlivých úrovní ovládania, aby sa zabezpečil súlad medzi opisom skutočnosti a skutočnosťou. S týmto procesom oboznamujú učiteľov niektoré sprievodné dokumenty ku cambridgeským skúškam, v ktorých sa jednotlivé charakteristiky úrovní ovládania porovnávajú so známami, ktoré boli pridelené určitým prácam. Deskriptory pre IELTS (International English Language Testing System) vznikli tak, že skupiny skúsených posudzovateľov boli požiadané, aby pre každú úroveň uviedli „kľúčové vzorky prác“ a potom spoločne rozhodli o „kľúčových charakteristikách“ každej vzorky. Rysy, ktoré sa zdajú charakteristické pre jednotlivé úrovne ovládania, sa počtom stanovujú v spoločnej diskusii a na základe nich sa formulujú deskriptory (Alderson 1991; Shohamy a kol. 1992).
6. **Metóda primárneho znaku:** informátori najprv samostatne zoradia záznamy výkonov jednotlivca (väčšinou jeho písomné práce) podľa kvality. V diskusii sa dohodnú na konečnom poradí. Potom sa identifikuje a pre každú úroveň opíše princíp, na základe ktorého boli práce roztriedené, a to s dôrazom na dominantné rysy jednotlivých úrovní. Výsledný opis sa stáva znakom (charakteristikou, konštruktom), ktorý určuje poradie (Mullis 1980). Často uplatňovanou alternatívou stanovovania poradia prác je ich roztriedenie na niekoľko kôpok. Tento klasický prístup má aj zaujímavý viacrozmerný variant, ktorý vyzerá tak, že prostredníctvom identifikácií kľúčových pojmov (metóda 5) sa najprv určia významnejšie znaky a potom sa zostaví poradie prác samostatne pre každý znak. Výsledkom tohto postupu je, že na konci sa dá získať analytická viacrozmerná stupnica znakov, nielen holistická stupnica primárneho znaku.
7. **Metóda binárneho rozhodovania:** ďalším variantom metódy primárneho znaku je najprv roztriediť reprezentatívne vzorky na kôpky podľa úrovní ovládania. Potom v diskusii, ktorej cieľom je stanoviť hranice medzi jednotlivým úrovňami, sa určia kľúčové rysy (ako v metóde 5). Každý z nich je sformulovaný do podoby krátkej zisťovacej otázky, na ktorú sa dá odpovedať áno-nie. Takto sa zostaví stromová schéma binárnych rozhodnutí, podľa ktorej hodnotiteľ môže pri hodnotení postupovať ako podľa algoritmu (Upshur a Turner 1995).
8. **Metóda komparatívnych úsudkov:** skupina posudzovateľov porovnáva vždy dvojicu výkonov a určí, ktorý je lepší a prečo. Takto sú prostredníctvom metajazyka posudzovateľov identifi-

kované kategórie a prominentné rysy jednotlivých úrovní ovládania, na ktorých základe sa potom dajú formulovať deskriptory (Pollitt a Murray 1996).

9. **Metóda triedenia úloh:** po zostavení návrhu deskriptorov možno požiadať informátorov, aby dané deskriptory roztriedili podľa kategórií, ktoré majú opisovať, a/alebo aby ich roztriedili aj podľa úrovní ovládania. Majú zároveň možnosť upraviť alebo odmietnuť niektoré deskriptory alebo označiť tie, ktoré pokladajú za zvlášť jasné, užitočné, dôležité atď. Týmto spôsobom sa pripravovala databáza deskriptorov, z ktorej vzišiel súbor modelových stupníc (Smith a Kendall 1963; North 1996/2000).

## Kvantitatívne metódy

Tieto metódy sa vyznačujú širokým uplatnením štatistickej analýzy a dôkladnou interpretáciou výsledku.

10. **Metóda diskriminačnej analýzy:** po prvé, vzorky výkonov, ktoré už boli ohodnotené (podľa možnosti v tíme), sú podrobené detailnej analýze jazykového prejavu. Táto kvalitatívna analýza identifikuje a spočítava výskyt rozličných kvalitatívnych črt. Potom sa použije mnohonásobná regresia na určenie toho, ktoré z daných črt boli smerodajné pre rozhodnutia hodnotiteľov, a na ich základe sa vypracujú deskriptory pre jednotlivé úrovne (Fulcher 1996).
11. **Metóda viacrozmerného škálovania:** napriek svojmu názvu ide o opisnú metódu umožňujúcu stanoviť kľúčové rysy a ich vzájomné vzťahy. Výkony sa hodnotia podľa analytickej stupnice skladajúcej sa z niekoľkých kategórií. Výsledok tejto analýzy ukáže, ktoré kategórie boli určujúce pre stanovenie danej úrovne ovládania, a umožní zostaviť diagram, ktorý znázorní mieru vzájomnej blízkosti alebo vzdialenosti medzi rozličnými kategóriami. Táto rešeršná technika umožňuje stanoviť podstatné kritériá a overiť ich kvalitu (Chaloub-Deville 1995).
12. **Item response theory (IRT) alebo analýza „skrytého znaku“:** IRT ponúka sériu modelov merania alebo škálovania. Najmenej komplikovaný je Raschov model, pomenovaný podľa dánskeho matematika Georga Rascha. IRT bola vyvinutá na základe teórie pravdepodobnosti a využíva sa predovšetkým na stanovenie náročnosti jednotlivých testovacích položiek v rámci ich databázy. V prípade pokročilého učiaceho sa je veľmi veľká pravdepodobnosť, že odpovie na elementárnu otázku správne, u začiatočníka je pravdepodobnosť správnej reakcie na otázku, ktorá predpokladá pokročilejšiu znalosť jazyka, veľmi nízka. Táto jednoduchá skutočnosť sa stala základom metodologického postupu, ktorý Raschov model využíva napríklad na kalibráciu položiek v rámci jednej stupnice. Ďalšie rozpracovanie tejto metódy umožňuje jej aplikáciu pri zostavovaní stupníc deskriptorov komunikačného ovládania jazyka a stupníc testovaných položiek.

V Raschovej analýze sa rôzne testy a dotazníky spájajú do reťazca, ktorého jednotlivé články sa prekrývajú pomocou tzv. spojovacích položiek, pričom tie sú spoločné pre dva testy nasledujúce na stupnici po sebe. V nasledujúcej schéme sú spojovacie položky vytieňované šedo. Týmto spôsobom sa testy dajú cielene zamerať na určité skupiny učiacich sa a môžu pri tom vychádzať z tej istej stupnice. Je však potrebné si uvedomiť, že tento model v každom teste skresľuje výsledky s najvyšším a najnižším bodovým ohodnotením.

				Test C
		Test B		
Test A				

Výhodou Raschovej analýzy je, že umožňuje meranie, ktoré sa zaobíde bez merania výkonov aj stupníc, t. j. umožňuje hodnotenie, ktoré je nezávislé od vzorových testov a dotazníkov použitých v analýze. Stanovená hodnota náročnosti jednotlivých stupňov zostáva konštantná a dá sa aplikovať aj na ďalšie skupiny budúcich učiacich sa za predpokladu, že budúce subjekty sa budú pokladať za nové skupiny v rámci tej istej štatistickej populácie. Systematické posuny hodnôt v čase (napríklad pre zmeny vo vzdelávacom programe alebo ako výsledok školenia hodnotiteľov) je možné kvantifikovať a začleniť do merania rovnako ako systémové rozdiely v typoch učiacich sa alebo hodnotiteľov (Wright a Masters 1982; Lincare 1989).

Raschova analýza sa dá využiť na zostavovanie deskriptorov stupníc mnohorakými spôsobmi:

- údaje z kvalitatívnych metód číslo 6, 7 a 8 sa dajú podľa Raschovej analýzy usporiadať do aritmetickej stupnice;
- testy sa dajú starostlivo pripraviť tak, aby ich jednotlivé položky presne odrážali deskriptory ovládania jazyka. Tieto jednotlivé položky sa potom podľa Raschovej analýzy dajú zostaviť do stupníc a ich stupnicová hodnota určí relatívnu náročnosť príslušných deskriptorov (Brown a kol. 1992; Carroll 1993; Masters 1994; Kirsch 1995; Kirsch a Mosenthal 1995);
- deskriptory sa dajú využiť ako položky dotazníka, podľa ktorého učiteľ hodnotí svojich učiacich sa (Dokáže učiť sa zvládnuť to a to?). Takýmto spôsobom môžu byť deskriptory kalibrované priamo na aritmetickej stupnici a dajú sa zoradiť podľa náročnosti rovnako ako položky v databáze testovaných položiek;
- týmto spôsobom boli zostavené stupnice deskriptorov v kapitolách 3, 4 a 5. Všetky tri projekty opisované v prílohách B, C a D využili Raschovu metódu na zostavenie deskriptorov do stupníc a na vzájomné vyváženie výsledných stupníc.

Okrem toho, že Raschov model sa dá úspešne využiť pri zostavovaní stupníc, môže poslúžiť aj na analýzu skutočného využitia jednotlivých pásiem na stupnici hodnotenia. To môže pomôcť osvetliť nejednoznačné slovné vyjadrenia či priveľké alebo prímalé využitie niektorého pásma, čím vznikne podnet na nápravu (Davidson 1992; Milanovic a kol. 1996; Stansfield a Kenyon 1996; Tyndall a Kenyon 1996).

*Používatelia Rámca môžu zvážiť a tam, kde je to vhodné, uviesť:*

- do akej miery majú známky pridelované v ich systéme jednotný význam daný spoločnými definíciami;
- ktoré z načrtnutých metód alebo ktoré iné metódy sa používajú pri vytváraní týchto definícií.

## Vybraná bibliografia s anotáciami z oblasti vytvárania stupníc ovládania jazyka

- Alderson, J.C. 1991: Bands a scores. In Alderson, J.C. a North, B. (eds.): *Language testing in the 1990s*, London: British Council/ scales. Macmillan, *Developments in ELT*, 71–86.
- Brindley, G. 1991: Defining language ability: the criteria for criteria. In Anivan, S. (ed.) *Current developments in language testing*, Singapore, Regional Language Centre.
- Brindley, G. 1998: Outcomes-based assessment and reporting in language learning programmes, a review of the issues. *Language Testing* 15 (1), 45–85.
- Brown, Annie, Elder, Cathie, Lumley, Tom, McNamara, Tim a McQueen, J. 1992: Mapping abilities a 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
- Carroll, J.B. 1993: Test theory and behavioural scaling of test performance. In Frederiksen, N., Mislavy, R.J. a Bejar, I.I. (eds.) *Test theory for a new generation of tests*. Hillsdale N.J. Lawrence Erlbaum Associates: 297–323.
- Chaloub-Deville M. 1995: Deriving oral assessment scales across different tests a rater groups. *Language Testing* 12 (1), 16–33.
- Davidson, F. 1992: Statistical support for training in ESL composition rating. In HampLyons (ed.): *Assessing second language writing in academic contexts*. Norwood N.J. Ablex: 155–166.
- Fulcher 1996: Does thick description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction. *Language Testing* 13 (2), 208– 38.
- Gipps, C. 1994: *Beyond testing*. London, Falmer Press.
- Kirsch, I.S. 1995: Literacy performance on three scales: definitions a results. In *Literacy, economy a society: Results of the first international literacy survey*. Paris, Organisation for Economic Cooperation – development (OECD): 27–53.
- Zaoberá sa problémami, ktoré vznikli následkom nesprávne definovaného účelu a zamerania testov, a tvorbou stupníc IELTS pre hovorenie.
- Zásadná kritika tvrdenia, že stupnice ovládania jazyka umožňujú kriteriálne hodnotenie.
- Kritizuje hodnotenie učiacich sa v závislosti od toho, čo podľa výsledku testov dokážu, namiesto toho, aby sa hodnotili jednotlivé aspekty ich rozvíjajúcej sa kompetencie.
- Klasické využitie Raschovej metódy škálovania testových položiek na vytváranie stupnice ovládania jazyka z úloh čítania testovaných v rozličných položkách.
- Zásadný článok odporúčajúci Raschovu metódu zostavovania testových položiek do stupníc ovládania jazyka.
- Štúdia, ktorá odhaľuje, aké kritériá rodení hovoriaci arabčiny berú do úvahy, keď posudzujú učiacich sa. Ide v podstate o jedinú aplikáciu viacrozmerného škálovania v testovaní jazyka.
- Veľmi zrozumiteľný návod na to, ako overiť validitu hodnotiacej stupnice prostredníctvom Raschovej analýzy v cyklickom procese. Argumentuje v prospech „sémantického“ prístupu k vytváraniu stupníc, nie v prospech prístupu „konkrétneho“, ktorý je opísaný napríklad v modelových deskriptoroch.
- Systematický prístup k vývoju deskriptorov a stupníc, na začiatku ktorého stojí dôkladná analýza procesu jazykového výkonu. Je to časovo veľmi náročná metóda.
- Podporuje hodnotenie učiteľa zamerané na „štandardné“ požiadavky, ktoré vychádzajú zo spoločných referenčných bodov vytvorených na základe spolupráce medzi školami. Diskusia o problémoch, ktoré spôsobili nejednoznačné deskriptory v Anglickom národnom vzdelávacom programe. Medzipredmetový prístup.
- Jednoduchá správa bez technických údajov o zložitom využití analýzy pri vytváraní stupníc na základe údajov z testov. Metóda vyvinutá na predvídanie ťažkostí nových testových položiek z určitých úloh a kompetencií – t. j. vo vzťahu k referenčnému systému.

- Kirsch, I.S. a 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 a curriculum. In: *Foreign Language Annals* 17/5, 475–489.
- Lowe, P. 1985: The ILR proficiency scale as a synthesizing research principle: the view from the mountain. In: James, C.J. (ed.): *Foreign Language Proficiency in the Classroom a Beyond*. Lincolnwood (Ill.): National Textbook Company.
- Lowe, P. 1986: Proficiency: panacea, framework, process? A Reply to Kramsch, Schulz, particularly, to Bachman and Savignon. In: *Modern Language Journal* 70/4, 391–397.
- Masters, G. 1994: Profiles – assessment. *Curriculum Perspectives* 14,1: 48–52.
- Milanovic, M., Saville, N., Pollitt, A., Cook, A. 1996: Developing rating CASE: Theoretical concerns a analyses. In Cumming, A. a 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.
- Podrobnejšia a technickejšia verzia predošlej správy, ktorá opisuje vývoj metódy počas trvania troch príbuzných projektov.
- Zásadný prevrat v štatistike, ktorý umožňuje pri prezentácii výsledkov brať do úvahy prísnosť examinátorov. Aplikované v projekte zameranom na spracovanie modelových deskriptorov, ktoré slúžia na kontrolu vzťahu medzi jednotlivými úrovňami ovládania podľa školských rokov.
- Náčrt účelu a vývoja americkej stupnice ACTFL zostavenej zo stupnice Foreign Service Institute (FSI).
- Detailný opis vytvárania americkej stupnice Interagency Language Roundtable (ILR) z pôvodnej stupnice FSI. Funkcie stupnice.
- Obhajoba systému, ktorý sa osvedčil v konkrétnom kontexte, proti kritike vyvolanej v akademických kruhoch rozšíreným využívaním stupnice a jej metodikou vedenia pohovoru v oblasti vzdelávania (s ACTFL).
- Krátka správa, ktorá sa zaoberá využitím Raschovej metódy na vytváranie stupníc výsledkov testov a hodnotení učiteľmi s cieľom vypracovať systém hodnotenia vzdelávacieho programu v Austrálii.
- Klasická správa o využití Raschovej metódy na spresnenie hodnotiacej stupnice testu hovorenia – zníženie počtu úrovní na stupnici na taký počet, ktorý hodnotitelia môžu používať efektívne.
- Klasická správa o metóde primárneho znaku pri vytváraní hodnotiacej stupnice písania v materinskom jazyku.
- Kritika obsahu a metodiky vývoja tradičných stupníc ovládania jazyka. Návrh projektu na vypracovanie modelových deskriptorov s pomocou učiteľov a na ich zostavenie do stupníc pomocou Raschovej metódy na základe hodnotenia učiteľov.
- Obsiahly prehľad stupníc vzdelávacieho programu a stupníc hodnotenia, ktoré boli neskôr analyzované a použité ako východiskový bod v projekte zameranom na vypracovanie modelových deskriptorov.
- Diskusia o stupniciach ovládania jazyka a o vzťahu medzi nimi, používaním jazyka a modelmi kompetencií. Podrobný opis postupu pri vypracovaní modelových deskriptorov v projekte. Vzniknuté problémy a ich riešenia.



- 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. – Schneider, G. 1998: Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing* 15/2: 217–262.
- Pollitt, A. a Murray, N.L. 1996: What raters really pay attention to. In Milanovic, M. and Saville, N. (eds.) 1996: Performance testing, cognition a assessment. *Studies in Language Testing* 3. Selected papers from the 15th Language Testing Research Colloquium, Cambridge a Arnhem, 2–4 August 1993. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate: 74–91.
- North, B. – Schneider, G. 1998: Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing* 15/2: 217–262.
- Pollitt, A. a Murray, N.L. 1996: What raters really pay attention to. In Milanovic, M. and Saville, N. (eds.) 1996: Performance testing, cognition a assessment. *Studies in Language Testing* 3. Selected papers from the 15th Language Testing Research Colloquium, Cambridge a 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. – 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. – 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)
- Skehan, P. 1984: Issues in the testing of English for specific purposes. In: *Language Testing* 1/2, 202–220.
- Shohamy, E., Gordon, C.M., Kraemer, R. 1992: The effect of raters' background and training on the reliability of direct writing tests. *Modern Language Journal* 76: 27–33.
- Detailná analýza a historický prehľad typov hodnotiacich stupníc používaných na testovanie hovorenia a písania. Ich výhody, nevýhody, problémy atď.
- Prehľad o projekte, ktorého výsledkom bolo vypracovanie modelových deskriptorov. Rozbor výsledkov a stability stupnice. V prílohe sú uvedené príklady testovacích nástrojov a produktov.
- Zaujímavý metodologický článok, ktorý dáva do súvislosti tabuľkovú analýzu repertoáru učiaceho sa a jednoduchú techniku škálovania, čoho cieľom je zistiť, na čo sa hodnotitelia zameriavajú na rozličných úrovniach ovládania jazyka.
- Prehľad o projekte, ktorého výsledkom bolo vypracovanie modelových deskriptorov. Rozbor výsledkov a stability stupnice. V prílohe sú uvedené príklady testovacích nástrojov a produktov.
- Zaujímavý metodologický článok, ktorý dáva do súvislosti tabuľkovú analýzu repertoáru učiaceho sa a jednoduchú techniku škálovania, čoho cieľom je zistiť, na čo sa hodnotitelia zameriavajú na rozličných úrovniach ovládania jazyka.
- Kritizuje vágne formulácie a nedostatok informácií o kvalite výkonov učiacich sa v typických hodnotiacich výrokoch pre hodnotenie učiteľom v profile vzdelávacieho programu v Spojenom kráľovstve a v Austrálii.
- Ako vyššie.
- Krátka správa o projekte, ktorého výsledkom boli modelové stupnice. Uvádza sa aj švajčiarska verzia Portfólia (40 strán A5).
- Ako vyššie.
- Kritizuje normatívne hodnotenie a nejednoznačnosť formulácií v stupniciach ELTS.
- Jednoduchý opis základnej kvalitatívnej metódy na vypracovanie analytickej stupnice písania. Viedol ku prekvapujúco vysokej spoľahlivosti hodnotenia v skupine neškolených laikov.

- 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 a the ACTFL guidelines. In Cumming, A. a Berwick, R. *Validation in language testing*. Clevedon, Avon, Multimedia Matters: 124–153
- 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. a Jones, R. (Eds): *Testing language proficiency*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics, 29–44.
- 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. a Jones, R. (Eds): *Testing language proficiency*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics, 29–44.
- Prvý pokus o škálovanie deskriptorov namiesto zostavovania stupníc. Zásadný príspevok. Ťažko čitateľný.
- Využitie Raschovej metódy škálovania na potvrdenie poradia náročnosti úloh, ktoré sa objavujú v pokynoch ACTFL. Je to zaujímavá metodologická štúdia, ktorej prístupom sa inšpiroval projekt vypracovania modelových deskriptorov.
- Správa o využití a ďalšom rozpracovaní Raschovho modelu na zostavovanie stupníc sebahodnotenia z adaptovaných modelových deskriptorov v kontexte projektu DIALANG: overenia sa uskutočňujú vo vzťahu k fínčine.
- Jednoduchá správa o overovaní validity stupnice ESL pre ústne zaraďovacie skúšky z angličtiny ako vyučovacieho jazyka štúdia na univerzite. Klasické využitie viacrozmernej Raschovej analýzy na stanovenie potrieb vyučovania.
- Premyslené rozpracovanie metódy primárneho znaku s cieľom vytvoriť tabuľky pre binárne rozhodovanie. Veľmi užitočné pre oblasť školstva.
- Originál pôvodných stupníc hodnotenia ovládania jazyka. Obsahuje nuansy, ktoré sa neuplatnili vo väčšine nových prístupov k ústnemu skúšaní. Vyžaduje si detailné preštudovanie.
- Správa o využití a ďalšom rozpracovaní Raschovho modelu na zostavovanie stupníc sebahodnotenia z adaptovaných modelových deskriptorov v kontexte projektu DIALANG: overenia sa uskutočňujú vo vzťahu k fínčine.
- Jednoduchá správa o overovaní validity stupnice ESL pre ústne zaraďovacie skúšky z angličtiny ako vyučovacieho jazyka štúdia na univerzite. Klasické využitie viacrozmernej Raschovej analýzy na stanovenie potrieb vyučovania.
- Premyslené rozpracovanie metódy primárneho znaku s cieľom vytvoriť tabuľky pre binárne rozhodovanie. Veľmi užitočné pre oblasť školstva.
- Originál pôvodných stupníc hodnotenia ovládania jazyka. Obsahuje nuansy, ktoré sa neuplatnili vo väčšine nových prístupov k ústnemu skúšaní. Vyžaduje si detailné preštudovanie.

## Príloha B: Modelové stupnice a deskriptory

Táto príloha opisuje švajčiarsky projekt, v rámci ktorého sa vypracovali modelové deskriptory pre Spoločný referenčný rámec. Uvádza prehľad kategórií, pre ktoré sa vytvárali stupnice a čísla strán, na ktorých je možné ich nájsť v hlavnom dokumente. V tomto projekte boli deskriptory zostavené do stupníc a následne využité na definovanie úrovni ovládania Spoločného referenčného rámca metódou 12c (Raschov model), načrtnutou na konci prílohy A.

### Švajčiarsky výskumný projekt

#### Vznik a kontext

Stupnice deskriptorov uvedené v kapitolách 3, 4 a 5 boli zostavené na základe výsledkov projektu švajčiarskeho Národného fondu pre vedu a výskum, ktorý prebiehal v rokoch 1993 a 1996. Tento projekt nadviazal na sympóziu v Rüslikone, ktoré sa konalo v roku 1991. Cieľom projektu bolo vypracovať zrozumiteľný verbálny opis rôznych aspektov ovládania jazyka obsiahnutých v opisnom vzorci CEF a súčasne prispieť k zostaveniu Európskeho jazykového portfólia.

V roku 1994 sa uskutočnil prieskum, ktorý sa sústredil na kategórie jazykovej interakcie a produkcie, obmedzil sa však na výučbu angličtiny ako cudzieho jazyka a na hodnotenie učiaceho sa učiteľom. Prieskum uskutočnený v roku 1995 bol čiastočným zopakovaním štúdie z predošlého roku, obsahoval však aj kategórie recepcie jazyka a okrem angličtiny skúmal aj úroveň ovládania francúzštiny a nemčiny. Aj oblasť hodnotenia bola rozšírená o kategóriu sebahodnotenia a o niektoré skúšky (Cambridge; Goethe; DELF/DALF).

Na týchto dvoch prieskumoch sa zúčastnilo takmer 300 učiteľov a 2 800 učiacich sa z približne 500 tried. Učiaci sa z nižšieho, vyššieho sekundárneho stupňa vzdelávania, stredných odborných škôl a z kurzov pre dospelých boli zastúpení v nasledujúcom pomere:

	Nižší stupeň	Vyšší stupeň	Stredné odborné školy	Dospelí
1994	35%	19%	15%	31%
1995	24%	31%	17%	28%

Do projektu boli zapojení učitelia z nemecky, francúzsky, taliansky a rétorománsky hovoriacich regiónov Švajčiarska, ale počet učiteľov z taliansky a rétorománsky hovoriacich regiónov bol veľmi obmedzený. V každom roku asi štvrtina učiteľov vyučovala svoj materinský jazyk. Učitelia vyplňali dotazníky v cieľovom jazyku. V roku 1994 sa teda deskriptory používali iba v angličtine, kým v roku 1995 boli dotazníky vyplnené v angličtine, francúzštine a nemčine.

## Metodický postup

Metodický postup projektu možno stručne opísať takto:

### Pocitová fáza:

1. Detailná analýza stupníc ovládania jazyka používaných vo verejnej sfére či získaných prostredníctvom Rady Európy v roku 1993; ich zoznam je uvedený na konci tohto zhrnutia.
2. Rozloženie týchto stupníc podľa jednotlivých opisov, vzťahujúcich sa na kategórie, ktoré sú opísané v kapitolách 4 a 5, na vytvorenie zdrojovej databázy roztriedených a zrevidovaných deskriptorov.

### Kvalitatívna fáza:

3. Kategoriálna analýza nahrávok učiteľov, ktorí diskutujú o úrovniach ovládania jazyka a porovnávajú ich na základe videonahrávok, aby si overili, či metajazyk, ktorý používajú učitelia v praxi, sa zhoduje s jazykom deskriptorov.
4. 32 seminárov, na ktorých učitelia (a) triedia deskriptory do kategórií, ktoré majú opisovať; (b) kvalitatívne posudzujú ich jasnosť, presnosť a dôležitosť; (c) radia deskriptory do pásiem ovládania jazyka.

### Kvantitatívna fáza:

5. Na konci školského roku učitelia hodnotia reprezentatívnu vzorku učiacich sa pomocou sady prekrývajúcich sa dotazníkov zostavených z tých deskriptorov, ktoré učitelia považovali na seminároch za najjasnejšie, najpresnejšie a najdôležitejšie. V prvom roku sa použilo 7 dotazníkov, z ktorých každý obsahoval 50 deskriptorov na pokrytie úrovne ovládania od učiacich sa, ktorí absolvovali iba základné penzum 80 hodín výučby angličtiny, až po pokročilých hovoriacich cudzím jazykom.
6. V druhom roku sa použila sada iných piatich dotazníkov. Uvedené dva prieskumy boli prepojené tak, že deskriptory pre ústnu interakciu boli v oboch rokoch rovnaké. Učiaci sa boli hodnotení v každom deskriptore známku 0 až 4, a to v závislosti od podmienok, v ktorých sa od učiaceho sa očakávalo, že jeho výkon bude zodpovedať danému deskriptoru. Spôsob interpretácie deskriptorov jednotlivými učiteľmi bol analyzovaný pomocou Raschovho modelu hodnotiacej stupnice. Táto analýza mala dva ciele:
  - a) matematicky vyjadriť „hodnotu náročnosti“ pri každom deskriptore;
  - b) identifikovať štatisticky významný rozdiel v interpretácii deskriptorov vo vzťahu k rozličným oblastiam vzdelávania, jazykovým regiónom a cieľovým jazykom, aby mohli byť vytipované deskriptory s vysoko stabilnou hodnotou v rôznych kontextoch, ktoré by potom bolo možné zahrnúť do holistických stupníc Spoločných referenčných úrovní.
7. Hodnotenie videonahrávok výkonov niektorých učiacich sa, ktorí boli začlenení do prieskumu, všetkými zúčastnenými učiteľmi. Cieľom tohto hodnotenia bolo kvantifikovať rozdiely v prísnosti hodnotenia zúčastnených učiteľov, aby tieto rozdiely mohli byť zohľadnené pri zisťovaní úspešnosti v rámci rôznych oblastí vzdelávania vo Švajčiarsku.

### Interpretačná fáza:

8. Identifikácia „hraničných bodov“ na stupnici deskriptorov na vytvorenie súboru Spoločných referenčných úrovní predstavených v kapitole 3. Zhrnutie týchto úrovní v holistickej tabuľke (tabuľka 1), tabuľka sebahodnotenia opisujúca jazykové činnosti (tabuľka 2) a tabuľka hodnotenia výkonu opisujúca rozličné aspekty komunikačnej jazykovej kompetencie (tabuľka 3).
9. Prezentácia modelových stupníc v kapitolách 4 a 5 pre tie kategórie, v ktorých sa ukázala možnosť škálovať ich.
10. Adaptácia deskriptorov do podoby vhodnej na sebahodnotenie s cieľom vytvoriť Švajčiarsku experimentálnu verziu Európskeho jazykového portfólia. Táto adaptácia obsahuje:
  - (a) tabuľku sebahodnotenia pre počúvanie, hovorenie, ústnu interakciu, ústnu produkciu a písomný prejav (tabuľka 2);
  - (b) kontrolný zoznam sebahodnotenia pre každú zo Spoločných referenčných úrovní.
11. Záverečná konferencia, na ktorej sa prezentujú výsledky, diskutuje sa o skúsenostiach s Portfóliom a učitelia sa oboznamujú so Spoločnými referenčnými úrovňami.

### Výsledky

Škálovanie deskriptorov pre rozličné spôsobilosti a pre rozličné druhy kompetencií (jazykovú, pragmatickú, sociokultúrnu) komplikuje otázka, či tieto rozmanité rysy možno hodnotiť v jednotnom spoločnom meradle. Tento problém nevzniká len v Raschovom modeli, týka sa všetkých typov štatistickej analýzy. Avšak Raschov model je k prípadným problémom menej zhovievavý. Údaje z testov hodnotených učiteľmi a zo sebahodnotenia sa v tomto ohľade nemusia správať vždy rovnako. Niektoré kategórie boli pri hodnotení učiteľom menej úspešné a museli byť z celkovej analýzy odstránené, aby sa zaručila presnosť výsledkov. Z pôvodného súboru deskriptorov boli vyvedené tieto kategórie:

#### a) Sociokultúrna kompetencia

Tieto deskripty explicitne opisujú sociokultúrnu a sociolingválnu kompetenciu. Nie je jasné, do akej miery bol tento problém spôsobený a) skutočnosťou, že tento konštrukt je nezávislý od úrovne ovládania jazyka; b) dosť vágnymi deskriptormi identifikovanými ako problematické na pracovných seminároch alebo c) nedôslednými reakciami učiteľov, ktorým chýbalo dostatočné poznanie svojich učiacich sa. Tento problém sa rozšíril aj na deskripty schopnosti čítať a oceňovať literárnu tvorbu.

#### b) Kompetencie súvisiace so zamestnaním

Deskripty žiadajúce učiteľov, aby odhadom zhodnotili činnosti, ktoré nemohli pozorovať priamo v triede, napríklad telefonovanie, účasť na schôdzach, formálnej prezentácii, písanie správ a referátov a formálna korešpondencia. Bolo to tak napriek skutočnosti, že učitelia z oblasti odborného vzdelávania a zo vzdelávania dospelých boli zastúpení v hojnom počte.

### c) Negatívne koncepty

Deskriptory vzťahujúce sa na zjednodušenie alebo opakovanie či vysvetlenie sú implicitne negatívne. Tieto aspekty fungovali lepšie vo forme výhrad dopĺňajúcich pozitívne formulované výroky, napríklad:

*Všeobecne dokáže lepšie rozumieť jasne artikulovanému spisovnému rečovému prejavu, ktorý je mu adresovaný a ktorý sa týka bežných záležitostí, ak z času na čas môže požiadať o zopakovanie alebo preformulovanie.*

Ukázalo sa aj to, že títo učitelia hodnotia čítanie podľa iných kritérií ako jazykovú interakciu a produkciu. Systém zbierania údajov však umožnil vytvoriť pre čítanie zvláštnu stupnicu a neskôr ju zosúladiť s hlavnou stupnicou. Písanie nepatrilo medzi priority tejto štúdie, preto boli deskriptory pre písomný jazykový prejav vypracované väčšinou na základe deskriptorov pre ústny prejav. Relatívne vysoká stabilita hodnôt na stupnici deskriptorov pre čítanie a písanie, ktoré boli prevzaté z CEF a ktorú potvrdili súbory testov DIALANG a ALTE (pozri prílohy C a D), naznačuje, že tento prístup k čítaniu a písaniu bol dostatočne efektívny.

Komplikácie v uvedených kategóriách sú spôsobené rozdielom medzi jednorozmerným a viacrozmerným škálovaním. Viacrozmernosť sa prejavuje vo vzťahu k populácii tých učiacich sa, ktorých úroveň ovládania jazyka je opisovaná. Vyskytli sa početné prípady, v ktorých náročnosť deskriptora závisí od danej oblasti vzdelávania. Podľa učiteľov napríklad dospelí začiatocníci pokladajú úlohy z „reálneho života“ za podstatne ľahšie ako štrnásťroční, čo je celkom pochopiteľné. Táto variabilita je známa ako „diferenciálne funkcie položky“ (Differential Item Function (DIF)). Pri sumarizácii Spoločných referenčných úrovní uvedených v tabuľkách 1 a 2 v kapitole 3 sme sa usilovali vyhnúť sa deskriptorom, v ktorých sa vyskytla táto funkcia. Cieľový jazyk mal vplyv na tento problém len v minimálnom množstve prípadov a materinský jazyk učiteľa sa ukázal ako úplne irelevantný, s výnimkou toho, že učitelia vyučujúci svoj materinský jazyk mali pravdepodobne tendenciu prísnejšie interpretovať výraz „porozumenie“ na pokročilých úrovniach ovládania jazyka vo vzťahu k literatúre.

### Využitie výsledkov

Modelové deskriptory v kapitolách 4 a 5 vznikli tak, že boli buď a) situované na úrovni, na ktorej hodnotu bol daný deskriptor empiricky kalibrovaný počas štúdie; b) boli zapísané z časti deskriptorov kalibrovaných na hodnotu tejto úrovne (v prípade niekoľkých kategórií, ako napríklad Verejné oznamy, ktoré neboli súčasťou tohto prieskumu); alebo c) boli vybrané na základe výsledkov kvalitatívnej fázy (pri práci v skupinách); alebo d) boli zapísané počas interpretačnej fázy s cieľom vyplniť medzeru na empiricky kalibrovanej podstupnici. Tento posledný bod sa vzťahuje takmer výhradne na úroveň C2 (*Mastery*), pre ktorú do tejto štúdie bolo zaradených iba málo deskriptorov.

### Nadväzujúce činnosti

Projekt pre Univerzitu v Bazileji v rokoch 1999 – 2000 sa zamerával na adaptáciu deskriptorov Spoločného európskeho referenčného rámca na sebahodnotenie študentov pri nástupe

na univerzitu. Boli pridané aj deskriptory pre sociolingválnu kompetenciu a pre písanie poznámok v kontexte univerzitného štúdia. Nové deskriptory boli škálované podľa úrovni Spoločného európskeho rámca pomocou rovnakej metodológie, ktorú využil pôvodný projekt a boli začlenené do tohto vydania Spoločného európskeho referenčného rámca.

Korelácia medzi hodnotami stupnice deskriptorov Spoločného európskeho rámca a ich hodnotami v tejto štúdii bola 0,899.

### ***Bibliografické odkazy***

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. 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. (v tlači)

North, B. 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. (v tlači)

North, B. and Schneider, G. 1998: Scaling descriptors for language proficiency scales. Language Testing 15/2: 217–262.

Schneider and North 1999: 'In anderen Sprachen kann ich' ... . Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Bern, Project Report, National Research Programme 33, Swiss National Science Research Council.

## Deskriptory v Spoločnom referenčnom rámci

Okrem tabuliek z kapitoly 3, ktoré sumarizujú Spoločné referenčné úrovne, sú modelové deskriptory zahrnuté do kapitol 4 a 5 takto:

### Dokument B1: Modelové stupnice v kapitole 4: komunikačné činnosti

RECEPCIA	Hovorený jazyk	<ul style="list-style-type: none"> <li>Počúvanie s porozumením – všeobecná stupnica</li> <li>Porozumenie interakcie medzi rodenými hovoriacimi</li> <li>Počúvanie v publiku</li> <li>Počúvanie hlásení a pokynov</li> <li>Počúvanie audio médií a nahrávok</li> </ul>
	Audiovizuálne prostredie	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sledovanie televízie a filmu</li> </ul>
	Písaný jazyk	<ul style="list-style-type: none"> <li>Čítanie s porozumením – všeobecná stupnica</li> <li>Čítanie korešpondencie</li> <li>Čítanie kvôli získaniu orientácie</li> <li>Čítanie kvôli získaniu informácií a pochopeniu argumentácie</li> <li>Čítanie pokynov</li> </ul>
INTERAKCIA	Hovorený jazyk	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ústna interakcia – všeobecná stupnica</li> <li>Porozumenie rodenému hovoriacemu ako partnerovi v komunikácii;</li> <li>Konverzácia</li> <li>Neformálna diskusia</li> <li>Formálna diskusia a schôdže</li> <li>Spolupráca zameraná na dosiahnutie cieľa</li> <li>Získanie tovarov a služieb</li> <li>Výmena informácií</li> <li>Interview v pozícii pýtajúceho sa a respondenta</li> </ul>
	Písaný jazyk	<ul style="list-style-type: none"> <li>Písomná interakcia – všeobecná stupnica</li> <li>Korešpondencia</li> <li>Poznámky, odkazy a formuláre</li> </ul>
PRODUCKIA	Hovorený jazyk	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ústny prejav – všeobecná stupnica</li> <li>Súvislý monológ: opis skúsenosti</li> <li>Súvislý monológ: argumentácia (napríklad v diskusii)</li> <li>Verejné oznámenia</li> <li>Oslovovanie publika</li> </ul>
	Písaný jazyk	<ul style="list-style-type: none"> <li>Písomný prejav – všeobecná stupnica</li> <li>Samostatný prejav tvorivého písania</li> <li>Rôzne slohové útvary</li> </ul>

### Dokument B2: Modelové stupnice v kapitole 4: komunikačné stratégie

RECEPCIA	Rozoznávanie kľúčových signálov a vyvodzovanie významu
INTERAKCIA	Ujímanie sa slova Spolupráca Žiadosť o vysvetlenie
PRODUCKIA	Plánovanie Kompensovanie Monitorovanie a oprava



### Dokument B3: Modelové stupnice v kapitole 4: práca s textom

<b>TEXT</b>	Zapisovanie poznámok (z prednášok, seminárov atď.) Spracovanie textu
-------------	---

### Dokument B4 Modelové stupnice v kapitole 5: komunikačná jazyková kompetencia

<b>JAZYKOVÁ KOMPETENCIA</b> <b>Rozsah:</b>	Rozsah znalostí jazyka – všeobecná stupnica Rozsah slovnej zásoby Ovládanie slovnej zásoby
<b>Ovládanie jazyka:</b>	Gramatická správnosť Ovládanie zvukovej stránky jazyka Ovládanie ortografie
<b>SOCIOLINGVÁLNA KOMPETENCIA</b>	Sociolingválna primeranosť
<b>PRAGMATICKÁ KOMPETENCIA</b>	Prispôsobivosť okolnostiam Striedanie sa partnerov v diskusií Rozvíjanie témy Koherencia a kohézia Plynulosť ústneho prejavu Presnosť jazykového prejavu

### Dokument B5 Koherencia pri kalibrácii deskriptorov

Pozícia, na ktorej sa určitý obsah vyskytuje na stupnici, odráža vysoký stupeň koherencie. Ako príklad môžeme uviesť témy. Keď pre témy neboli uvedené žiadne deskriptory, boli začlenené do deskriptorov pre najrôznejšie kategórie. Troma najdôležitejšími kategóriami boli: *Opis skúseností*, *Výmena informácií* a *Rozsah*.

Nasledujúce tabuľky porovnávajú, akým spôsobom sa s témami zaobchádzalo v týchto oblastiach. Aj keď obsah týchto troch tabuliek nie je identický, ich vzájomné porovnanie preukazuje značný stupeň koherencie, ktorá sa odráža v celom súbore kalibrovaných deskriptorov. Takáto analýza je základom na vypracovanie deskriptorov pre tie kategórie, ktoré do pôvodného prieskumu neboli zahrnuté (napríklad Verejné hlásenia) vzájomným kombinovaním jednotlivých prvkov deskriptora.

OPIS SKÚSENOSTÍ					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
<ul style="list-style-type: none"> <li>• kde žijú</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ľudia, výzor</li> <li>• vzdelanie, práca</li> <li>• rôzne miesta a životné podmienky</li> <li>• predmety, domáce zvieratká, majetok</li> <li>• udalosti a činnosti</li> <li>• obľúbené a neobľúbené veci</li> <li>• plány/přípravy</li> <li>• zvyky/obyčaje</li> <li>• osobná skúsenosť</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dej knihy/filmu</li> <li>• zážitky</li> <li>• reakcia na oboje</li> <li>• sny, nádeje, ciele</li> <li>• vyrozprávanie príbehu</li> <li>• základné podrobnosti o nepredvídateľných udalostiach, napríklad o nehode</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• jasný podrobný opis zložitých tém</li> </ul>	

VÝMENA INFORMÁCIÍ					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
<ul style="list-style-type: none"> <li>• my a iní</li> <li>• domov</li> <li>• čas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jednoduchá, predvídateľná, priama</li> <li>• obmedzená práca a voľný čas</li> <li>• jednoduché pokyny a inštrukcie</li> <li>• činnosti vo voľnom čase</li> <li>• zvyčajné činnosti</li> <li>• činnosti v minulosti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• podrobné pokyny</li> <li>• nahromadené faktické informácie o známych veciach v danom odbore</li> </ul>			

ROZSAH: PROSTREDIE - SITUÁCIE					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• základné bežné potreby</li> <li>• jednoduché predvídateľné základné situácie</li> <li>• jednoduché konkrétne potreby: osobné údaje, každodenné činnosti, žiadosť o informácie</li> <li>• rutinné, každodenné komunikačné akty</li> <li>• známe situácie a témy</li> <li>• každodenné situácie s predvídateľným obsahom</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• väčšina tém vzťahujúcich sa na bežný život: rodina, záľuby, záujmy, práca, cestovanie, aktuálne udalosti</li> </ul>			

## Dokument B6: Stupnice ovládania jazyka použité ako zdroje

Holistické stupnice pre celkové ovládanie ústneho jazykového prejavu

- 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 pre rôzne komunikačné činnosti

- 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

### Stupnice pre štyri spôsobilosti

- 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)

### Známkovacie stupnice na hodnotenie ústneho prejavu

- 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

### Referenčné rámce obsahu vzdelávacieho programu a kritériá hodnotenia pre pedagogické úrovne štandardov úspechu učenia sa, prípadne záverečných skúšok

- 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

## **Príloha C: Stupnice súboru DIALANG**

Táto príloha opisuje systém prostriedkov na hodnotenie jazyka DIALANG, ktorý je aplikáciou Spoločného európskeho referenčného rámca (SERR) na diagnostické účely. Pozornosť sa tu zameriava na opisné výroky na sebahodnotenie, ktoré sa používajú v tomto systéme, a na kalibračnú štúdiu, ktorá sa vypracovala v rámci vytvárania systému. Do prílohy boli začlenené aj dve súvisiace deskriptívne stupnice, ktoré sú založené na SERR a využívajú sa pri odovzdávaní a vysvetľovaní diagnostikovaných výsledkov učiacim sa. Deskriptory v tomto projekte sa zaradili do stupníc a zosúladiť s úrovňami SERR metódou 12c (Raschov model), ktorá je opísaná na konci prílohy A.

### **Projekt DIALANG**

#### **Systém hodnotenia DIALANG**

DIALANG je systém hodnotenia určený pre tých učiacich sa jazyk, ktorí chcú získať diagnostické informácie o svojej úrovni ovládania jazyka. Projekt DIALANG sa uskutočňuje s finančnou podporou Generálneho riaditeľstva pre vzdelanie a kultúru Európskej komisie (program SOCRATES, LINGUA Action D).

Súčasťou tohto systému sú sebahodnotiace výroky, jazykové testy a informácie o spätnej väzbe, prístupné v štrnástich európskych jazykoch: v dánskom, holandskom, anglickom, fínskom, francúzskom, nemeckom, gréckom, islandskom, írskom, talianskom, nórskom, portugalskom, španielskom a švédskom. DIALANG sa rozosiela internetom zdarma.

Hodnotiaci rámec súboru DIALANG a opisné stupnice slúžia na odovzdávanie výsledkov jeho používateľom a vychádzajú priamo zo Spoločného európskeho referenčného rámca (SERR). Výroky sebahodnotenia, s ktorými súbor pracuje, sú tiež väčšinou prevzaté z SERR a v prípade potreby sú prispôsobené tak, aby vyhovovali špecifickým potrebám systému.

#### **Účel súboru DIALANG**

DIALANG je určený tým dospelým, ktorí chcú spoznať svoju úroveň ovládania jazyka a chcú získať spätnú väzbu o svojich silných aj slabých stránkach. Systém takisto poskytuje učiacim sa rady, ako zlepšiť svoje jazykové kompetencie, a ďalej sa pokúša podporiť ich aktívny záujem o štúdium a ovládanie jazyka. Tento systém nevydáva žiadne certifikáty.

Hlavnými používateľmi tohto systému sú jednotliví učitelia sa, ktorí sa učia jazyky individuálne alebo v inštitucionálnych jazykových kurzoch. Avšak aj učiteľia jazykov môžu využiť mnohé zložky tohto systému pre svoje potreby.

## Spôsob hodnotenia DIALANG

Hodnotiaci spôsob DIALANG má nasledujúce kroky:

1. Výber pracovného jazyka zadania testu (14 možností)
2. Registrácia
3. Výber testovaného jazyka (14 možností)
4. Výber testovaného jazyka (14 možností)
5. Voľba spôsobilostí (čítanie, počúvanie, písanie, slovná zásoba, gramatika)
6. Sebahodnotenie (iba pre čítanie, počúvanie a písanie)
7. Systém predbežne zhodnotí schopnosti učiaceho sa
8. Zadá sa test primeranej náročnosti
9. Spätná väzba

Pri vstupe do tohto systému si učitelia najprv zvolia jazyk, v ktorom chcú dostávať pokyny a informácie spätnej väzby. Po zaregistrovaní sa používatelia podrobia vstupnému testu, ktorý okrem iného odhadne aj rozsah ich slovnej zásoby. Po voľbe spôsobilostí, ktorú si chcú nechať otestovať, sa používateľom pred absolvovaním zvoleného testu predloží celý rad sebahodnotiacich výrokov. Tieto sebahodnotiace výroky sa týkajú testovanej spôsobilosti a učitelia sa má rozhodnúť, či dokáže vykonávať tú aktivitu, ktorú každý výrok opisuje. Pre ďalšie dve oblasti, ktoré DIALANG hodnotí, t. j. pre slovnú zásobu a gramatiku, sebahodnotiace výroky nie sú k dispozícii, pretože v Spoločnom európskom rámci neexistujú príslušné deskriptory. Spolu s výsledkami testov sa učitelia dozvedia, či ich odhad úrovne ovládania jazyka zodpovedá úrovni, ktorá im bola určená na základe výkonu v teste. Používatelia majú príležitosť preskúmať potenciálne príčiny nesúlady medzi sebahodnotením a výsledkami testu vo vysvetľovacej časti spätnej väzby.

## Účel sebahodnotenia v súbore DIALANG

Výroky sebahodnotenia sa v systéme DIALANG používajú z dvoch dôvodov.

Po prvé, sebahodnotenie sa samo osebe pokladá za dôležitú činnosť. Predpokladá sa, že podporuje autonómne učenie sa, že poskytuje učiacim sa príležitosť lepšie si zorganizovať proces učenia sa a posilňuje cieľavedomý prístup učiacich sa k učeniu sa.

Druhý dôvod, prečo DIALANG využíva sebahodnotenie, je skôr „technického“ charakteru: systém na základe výsledkov sebahodnotenia a úvodného testu slovnej zásoby predbežne odhadne schopnosti učiaceho sa. Potom mu zadá test, ktorého náročnosť najlepšie zodpovedá odhadnutých schopnostiam.

## Stupnice sebahodnotenia v systéme DIALANG

### Zdroj

Väčšina výrokov sebahodnotenia použitých v systéme DIALANG bola prebratá z anglickej verzie Spoločného európskeho referenčného rámca (1. verzia, 1996). V tomto ohľade je systém DIALANG priamou aplikáciou Rámca na oblasť hodnotenia.

## Kvalitatívny vývoj

Pracovná skupina systému DIALANG<sup>4</sup> preštudovala všetky deskriptory Spoločného európskeho referenčného rámca a vybrala z nich podľa svojho uváženia tie najkonkrétnejšie, najjasnejšie a najjednoduchšie, pričom vzala do úvahy aj výsledky Northovho (1996/2000) empirického skúmania týchto výrokov. Celkovo bolo vybraných viac ako sto výrokov pre spôsobilosti v čítaní, počúvaní a písaní. Okrem toho táto skupina vybrala aj deskriptory pre hovorenie, keďže však spôsobilosť v hovorení nie je v súčasnosti súčasťou systému DIALANG, deskriptory neboli zahrnuté do validačnej štúdie opísanej v nasledujúcom texte, preto sa nevyskytujú ani v tejto prílohe.

Vo formulácii výrokov sa zmenilo „dokáže“ na „dokážem“, pretože výsledné výroky majú slúžiť predovšetkým na sebahodnotenie, nie na hodnotenie učiteľom. Niektoré výroky boli zjednodušené, aby lepšie vyhovovali predpokladaným používateľom, a tam, kde v SERR nebol k dispozícii dostatok podkladov, boli vytvorené niektoré nové výroky (tie sú v tabuľkách vyznačené kurzívou). Pred schválením konečnej verzie všetkých výrokov ich skontroloval Dr. Brian North, autor deskriptorov v Spoločnom európskom referenčnom rámci, so skupinou štyroch odborníkov na výučbu jazykov a testovanie.

## Preklad

Pretože DIALANG je viacjazyčný systém, výroky sebahodnotenia boli z angličtiny preložené do trinástich jazykov. Preklad prebiehal podľa schváleného postupu. Boli stanovené smernice na prekladanie a spresňovanie významu, pričom najdôležitejším kvalitatívnym hľadiskom bola zrozumiteľnosť pre učiacich sa. V prvej fáze preložili výroky do každého jazyka samostatne dvaja až traja odborníci, ktorí potom spoločne prediskutovali rozdiely medzi prekladmi a dohodli sa na konečnej verzii. Preklad bol odovzdaný Pracovnej skupine pre sebahodnotenie a jazykové vedomosti a jej členom umožnil dodatočne overiť úroveň prekladu v deviatich jazykoch porovnávacím spôsobom. Skupina kontaktovala aj prekladateľov, s ktorými prediskutovala všetky sporné body jazykových formulácií. Zároveň sa uskutočnili dohodnuté úpravy.

## Kalibrácia výrokov sebahodnotenia

V rámci projektu DIALANG sa zatiaľ uskutočnila iba jedna štúdia zameraná na kalibráciu sebahodnotiacich výrokov. (Kalibrácia je procedúra, ktorá štatisticky stanovuje stupeň náročnosti jednotlivých položiek, výrokov atď., z ktorých sa potom zostaví stupnica.) Kalibrácia sa uskutočnila na vzorke 304 subjektov (kompletný súbor testov), ktorí sa podrobili celému radu testov DIALANG vo fínčine. Sebahodnotiace výroky im boli predložené vo švédčine (u 250 subjektov, ktorých materinským jazykom bola švédčina) alebo v angličtine. Okrem toho, väčšina subjektov mohla nahliadnúť aj do fínskej jazykovej verzie výrokov<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Členmi skupiny boli Alex Teasdale (predseda), Neus Figueras, Ari Huhta, Fellyanka Kaftandjjeva, Mats Oscarson a Sauli Takala.

<sup>5</sup> Výskum sa uskutočnil v Centre aplikovaných jazykových štúdií na Univerzite v Jyväskylä, ktorá bola koordináčnym centrom projektu v rokoch 1996 – 1999. Štúdiu realizovala pracovná skupina na analýzu údajov, ktorej členmi boli Fellyanka Kaftandjjeva (predsedníčka), Norman Verhelst, Sauli Takala, John de Jong a Timo Törmäkangas. Koordináčnym centrom v druhej fáze projektu DIALANG je Freie Universität Berlin.

Údaje sa analyzovali prostredníctvom programu OPLM (Verhelst a kol. 1985; Verhelst a Glass 1995)<sup>6</sup>. Výsledky analýzy boli veľmi priaznivé: vyše 90 % výrokov mohlo byť zaradených do stupnice (t. j. „vyhovovali“ použitému štatistickému modelu). Tri stupnice sebahodnotenia zostavené na základe kalibrácie kritérií boli veľmi homogénne, o čom svedčia aj vysoké indexy spoľahlivosti (Cronbachov koeficient alfa): 0,91 pre čítanie, 0,93 pre počúvanie a 0,94 pre písanie<sup>7</sup>.

Podobné kalibračné štúdie riadiace sa postupom vypracovaným skupinou na analýzu údajov sa uskutočnia aj v rámci ostatných 13 jazykov. Tieto štúdie ukážu, do akej miery vynikajúce výsledky prvej štúdie majú všeobecnú platnosť a či niektoré sebahodnotiace výroky sú všeobecne vhodnejšie ako ostatné.

I keď prvá kalibračná štúdia je jedinou takouto štúdiou, je dôležité si uvedomiť, že táto štúdia potvrdzuje viac než len kvalitu jednej jazykovej verzie sebahodnotiacich výrokov systému DIALANG. To je zapríčinené skutočnosťou, že väčšina učiacich sa, ktorí sa na štúdiu zúčastnili, si mohli zvoliť pri vyplňaní časti sebahodnotenie ktorúkoľvek z troch jazykových verzií (švédsku, anglickú alebo fínsku) alebo aj všetky tri, i keď väčšina z nich sa pravdepodobne spoľahla na švédsku verziu. Vzhľadom na starostlivý postup pri preklade môžeme bezpečne predpokladať, že sebahodnotiace výroky sú vo všetkých hodnotiacich verziách do veľkej miery ekvivalentné – tento predpoklad budeme, samozrejme, testovať v priebehu ďalších kalibračných štúdií.

Ďalší dôkaz o kvalite sebahodnotiacich stupníc systému DIALANG – a stupníc SERR – získala Dr. Kaftandjjeva, keď porovnávala hodnoty náročnosti vo výrokoch v tejto štúdiu s hodnotami pre tie isté výroky, ktoré získal North (1996/2000) v inom kontexte. Zistilo sa, že korelácia je veľmi vysoká (0,83 alebo dokonca 0,897), ak sa vylúči jeden neštandardný výrok. Dokument C1 obsahuje 107 sebahodnotiacich položiek pre čítanie, počúvanie a písanie, ktoré úspešne prešli kalibračnou štúdiou vychádzajúcou z fínskych údajov. Výroky sú v každej tabuľke radené od najjednoduchšieho k najťažšiemu. Výroky, ktoré neboli prevzaté z Rámca, sú vyznačené *kurzívou*.

### Ďalšie stupnice systému DIALANG založené na Spoločnom európskom referenčnom rámci

Okrem hodnotiacich výrokov systém DIALANG používa dve verzie opisných stupníc založených na SERR. Stupnice sa týkajú čítania, písania a počúvania:

- stručnejšia verzia sprevádza výsledky testu,
- rozsiahlejšia verzia je súčasťou vyhodnocovania a informácií spätnej väzby s poradnou funkciou.

### Stručné stupnice

V systéme DIALANG slúžia stručné súhrnné stupnice pre čítanie, písanie a počúvanie na spätnú väzbu výsledkov testu. Po získaní spätnej väzby o svojom výkone učitelia sa dostanú výsledok

<sup>6</sup> OPLM je rozšírenie Raschovho modelu, ktoré umožňuje, aby jednotlivé položky mali rôznu rozlišovaciu hodnotu. Rozdiel medzi týmto a dvojrozmerným modelom spočíva v tom, že rozlišovacie parametre nie sú odhadované, ale zadávané ako známe konštanty.

<sup>7</sup> Štatistická zhoda v rámci modelu údajov bola tiež dosť priaznivá ( $p = 0,26$ ). Štatistická zhoda kalibrácie podľa jednotlivých spôsobilostí bola takisto priaznivá ( $p = 0,10$  pre čítanie, 0,84 pre písanie a 0,78 pre počúvanie).

na stupnici Spoločného európskeho rámca od A1 po C2 a význam daného hodnotenia sa opisuje s využitím týchto stupníc. Validita stupníc bola v systéme DIALANG overená tak, že 12 odborníkov na požiadanie priradilo jednotlivé výroky k jednému zo šiestich stupňov a podľa výsledných opisných stupníc odborníci potom priradzovali jednotlivé položky testov systému DIALANG pre fínsky jazyk úrovniam ovládania Spoločného európskeho referenčného rámca. Stupnica vychádza z tabuľky 2 Spoločného európskeho referenčného rámca. Deskriptory boli mierne upravené tým istým spôsobom ako sebahodnotiace výroky. Tieto stupnice sú uvedené v dokumente C2.

### Spätná väzba s poradnou funkciou

Táto časť systému hodnotenia obsahujúca spätnú väzbu s poradnou funkciou používa stupnice, ktoré obsahujú rozsiahlejšie opisy úrovni ovládania jazyka v oblasti čítania, písania a počúvania. Používateľom poskytuje podrobnejšie informácie o ich všeobecných schopnostiach týkajúcich sa toho, čo učiaci sa v typických prípadoch dokážu robiť s jazykom na každej úrovni kompetencie. Učiaci sa majú možnosť porovnať opis ich dosiahnutej úrovne s opisom predošlej a nasledujúcej úrovne. Tieto podrobnejšie stupnice sú založené na stupniciach z tabuľky 2 SERR, ale jednotlivé deskriptory boli ďalej prepracované na základe ďalších častí dokumentu s pomocou ďalších zdrojov. Tieto stupnice sú uvedené v dokumente C3.

Čitatelia, ktorí majú záujem o výsledky spomenutých empirických štúdií, môžu o nich nájsť podrobnejšie informácie v publikácii Takala a Kaftandjjeva (v tlači); o ďalších informáciách o systéme vo všeobecnosti a o spätnej väzbe, ktorú poskytuje, pozri Huhta, Luoma, Oscarson, Sajavaara, Takala a Teasdale (v tlači).

### *Bibliografické odkazy*

Huhta, A., S. Luoma, M. Oscarson, K. Sajavaara, S. Takala, and A. Teasdale (v tlači). DIALANG – A Diagnostic Language Assessment System for Learners. In J.C. Alderson (ed.) Case Studies of the Use of the Common European Framework. Council of Europe.

North, B. (1996/2000). The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency Based on a Theory of Measurement. PhD thesis. Thames Valley University. Reprinted 2000: New York, Peter Lang.

Takala, S. and F. Kaftandjjeva (forthcoming). Council of Europe Scales of Language Proficiency: A Validation Study. In J.C. Alderson (ed.) Case Studies of the Use of the Common European Framework. Council of Europe.

Verhelst, N., C. Glass and H. Verstralen (1985). One-Parameter Logistic Model: OPLM. Arnhem: CITO. Verhelst, N. and C. Glass (1995). The One-Parameter Logistic Model. In G. Fisher and I. Molenaar (eds.)

Rasch Models: Foundations, Recent Developments and Applications. New York: Springer-Verlag. 215–237.



## Dokument C1

### Sebahodnotiace výroky v systéme DIALANG

Úroveň SERR	ČÍTANIE
<b>A1</b>	<p>Dokážem porozumieť podstate jednoduchých informačných textov a jednoduchým krátkym opisom, najmä ak obsahujú obrázky, ktoré pomáhajú text vysvetliť.</p> <p>Dokážem porozumieť veľmi krátkym jednoduchým textom, dokážem dať do súvislosti známe názvy, slová a základné slovné spojenia, napríklad s pomocou opakovaného čítania časti textu.</p> <p>Dokážem porozumieť jednoduchým písaným pokynom a návodom, zvlášť ak obsahujú ilustrácie.</p> <p>Dokážem rozoznať známe názvy, slová a veľmi jednoduché slovné spojenia v jednoduchých správach týkajúcich sa najbežnejších každodenných situácií.</p> <p>Dokážem porozumieť krátkym jednoduchým správam, napríklad na pohľadnici.</p>
<b>A2</b>	<p>Dokážem porozumieť krátkym jednoduchým textom obsahujúcim najbežnejšie slová a niektoré medzinárodne známe výrazy.</p> <p>Dokážem porozumieť krátkym jednoduchým textom písaným bežným každodenným jazykom.</p> <p>Dokážem porozumieť krátkym jednoduchým textom vzťahujúcim sa na moju prácu.</p> <p>Dokážem vyhľadať určité informácie v jednoduchých každodenných materiáloch, akými sú napríklad inzeráty, brožúrky, jedálne lístky alebo cestovné poriadky.</p> <p>Dokážem porozumieť určitým informáciám v jednoduchom písomnom útvere, napríklad v liste, brožúrke či v krátkom novinovom článku, ktorý opisuje nejaké udalosti.</p> <p>Dokážem porozumieť krátkym jednoduchým osobným listom.</p> <p>Dokážem porozumieť štandardným rutinným listom a faxom na známe témy.</p> <p>Dokážem porozumieť jednoduchým návodom na použitie prístrojov každodennej potreby, napríklad telefónneho automatu.</p> <p>Dokážem porozumieť bežným nápisom a upozorneniam na verejných miestach, napríklad na ulici, v reštaurácii, na stanici a v zamestnaní.</p>
<b>B1</b>	<p>Dokážem porozumieť nekomplikovaným textom súvisiacim s oblasťami môjho záujmu.</p> <p>Dokážem vyhľadať a pochopiť všeobecné informácie v bežnom písomnom útvere, napríklad v liste, brožúrke alebo krátkom oficiálnom dokumente.</p> <p>Dokážem vyhľadať určitú informáciu, ktorú potrebujem na splnenie úlohy v jednom dlhom alebo v niekoľkých krátkych textoch.</p> <p>Dokážem rozoznať dôležité body v jednoduchých novinových článkoch na známe témy.</p> <p>Dokážem rozoznať hlavné témy v jasne písaných polemických textoch.</p> <p>Dokážem v texte rozoznať celkový smer argumentácie, ale môžu mi uniknúť podrobnosti.</p> <p>Dokážem porozumieť opisu udalostí, pocitov a želaní v osobných listoch natoľko, že si dokážem písať s priateľom alebo známym.</p> <p>Dokážem porozumieť jasne písaným nekomplikovaným návodom na použitie nejakého prístroja.</p>
<b>B2</b>	<p>Dokážem čítať korešpondenciu vzťahujúcu sa na oblasť mojich záujmov a ľahko z nej dokážem pochopiť to podstatné.</p> <p>Dokážem porozumieť odborným článkom nesúvisiacim s mojou prácou za predpokladu, že si v slovníku môžem overiť terminológiu.</p> <p>Dokážem dosť ľahko prečítať najrozličnejšie druhy textov rôznou rýchlosťou a rôznym spôsobom v závislosti od účelu čítania a od typu textu.</p> <p>Pri čítaní dokážem pochopiť rozsiahlejšiu slovnú zásobu, niekedy mám však ťažkosti s menej bežnými slovami a slovnými spojeniami.</p> <p>Dokážem rýchlo identifikovať obsah a dôležitosť tlačových správ, článkov a reportáží širšieho okruhu odborných tém a rozhodnúť sa, či stoja za to, aby som ich podrobnejšie preštudoval.</p> <p>Dokážem porozumieť článkom a správam, ktoré sa zaoberajú aktuálnymi problémami, v ktorých pisatelia zaujímajú konkrétne postoje a stanoviská.</p>
<b>C1</b>	<p>Dokážem porozumieť akejkolvek korešpondencii, ak občas môžem použiť slovník.</p> <p>Dokážem dobre porozumieť dlhým zložitým návodom na obsluhu nového prístroja alebo na nový pracovný postup aj mimo svojho odboru, ak si môžem opakovane prečítať ťažšie časti.</p>
<b>C2</b>	<p>Dokážem pochopiť a interpretovať prakticky všetky formy písaného jazyka vrátane abstraktných, zložito štruktúrovaných alebo veľmi hovorových literárnych a neliterárnych textov.</p>

Úroveň SERR	PÍSANIE
<b>A1</b>	<p>Dokážem napísať jednoduché odkazy priateľom.            Dokážem opísať, kde žijem.            Dokážem vyplniť formuláre osobnými údajmi.            Dokážem napísať izolované jednoduché výrazy a vety.            Dokážem napísať krátku jednoduchú pohľadnicu.            Dokážem napísať krátke listy a odkazy pomocou slovníka.</p>
<b>A2</b>	<p>Dokážem jednoducho opísať udalosti a činnosti.            Dokážem napísať veľmi jednoduché osobné listy, vyjadrujúce poďakovanie a ospravedlnenie.            Dokážem napísať krátke jednoduché správy týkajúce sa každodenného života.            Dokážem opísať plány a zámery.            Dokážem vysvetliť, čo sa mi na niečom páči alebo nepáči.            Dokážem opísať svoju rodinu, okolie, vzdelanie a súčasné či posledné zamestnanie.            Dokážem opísať udalosti a osobné zážitky z minulosti.</p>
<b>B1</b>	<p>Dokážem napísať veľmi stručné správy obsahujúce rutinné a faktické informácie a zdôvodniť určité konanie.            Dokážem napísať osobné listy detailne opisujúce zážitky, pocity, udalosti.            Dokážem opísať základné detaily o nepredvídateľných udalostiach, akou je napríklad nehoda.            Dokážem opísať svoje sny, nádeje a ambície.            Dokážem zapísať odkaz týkajúci sa určitého problému.            Dokážem opísať dej knihy alebo filmu a opísať svoje reakcie na ne.            Dokážem stručne zdôvodniť názory, plány a činy.</p>
<b>B2</b>	<p>Dokážem zhodnotiť rôzne myšlienky a riešenia daného problému.            Dokážem syntetizovať informáciu a argumenty z niekoľkých zdrojov.            Dokážem rozvinúť a viesť logickú polemiku.            Dokážem uvažovať o príčinách, následkoch a hypotetických situáciách.</p>
<b>C1</b>	<p>Dokážem rozviesť a podoprieť svoje stanovisko vhodnými argumentmi, dôvodmi a príkladmi.            Dokážem systematicky rozvíjať polemiku s patričným dôrazom na dôležité body a na prezentáciu vhodných podporných detailov.            Dokážem jasne a podrobne vysvetliť zložité záležitosti.  <i>*Obvykle dokážem písať bez pomoci slovníka.</i>  <i>*Dokážem písať tak dobre, že ak nejde o niečo dôležité, môj písomný prejav nevyžaduje kontrolu.</i></p>
<b>C2</b>	<p>Dokážem vytvoriť primeranú a efektívnu logickú štruktúru, ktorá pomáha čitateľom nájsť dôležité body.            Dokážem napísať plynulé komplexné rôzne slohové útvary, v ktorých prezentujem nejaký prípad alebo kriticky hodnotím návrhy či literárne diela.  <i>*Dokážem písať tak dobre, že moje texty nemusí kontrolovať rodený hovoriaci.</i>  <i>*Dokážem písať tak dobre, že moje texty nemôžu podstatne vylepšiť ani vyučujúci v kurzoch písania.</i></p>

\* odhad

Úroveň SERR	POČÚVANIE
A1	<p>Dokážem porozumieť každodenným výrazom, ktoré sa podávajú v pomalej, zreteľnej a opakovanej reči a súvisia s jednoduchými a konkrétnymi každodennými potrebami.</p> <p>Dokážem sledovať pomaly a starostlivo artikulovanú reč s dlhými pauzami, ktoré mi umožnia pochopiť význam povedaného.</p> <p>Dokážem porozumieť otázkam a inštrukciám a radiť sa stručnými, jednoduchými pokynmi.</p> <p>Dokážem porozumieť číslam, cenám a údajom o čase.</p>
A2	<p>Dokážem porozumieť natoľko, aby som bez veľkého úsilia zvládol jednoduchý rutinný rozhovor.</p> <p>Dokážem vo väčšine prípadov rozpoznať tému diskusie, ktorá sa vedie pomaly a jasne.</p> <p>Dokážem vo väčšine prípadov porozumieť jasnej štandardnej reči o bežných záležitostiach, aj keby som v reálnej životnej situácii pravdepodobne musel požiadať o zopakovanie a preformulovanie.</p> <p>Dokážem porozumieť dostatočne na to, aby som sa mohol vyrovnáť s konkrétnymi potrebami bežného života, reč však musí byť zreteľná a pomalá.</p> <p>Dokážem porozumieť slovným spojeniam a výrazom súvisiacim s bezprostrednými potrebami.</p> <p>Dokážem vybaviť jednoduché záležitosti v obchodoch, na poštách alebo v bankách.</p> <p>Dokážem porozumieť jednoduchým opisom, ako sa dostať peši alebo verejnou dopravou z bodu X do bodu Y.</p> <p>Dokážem pochopiť podstatu krátkych nahrávok, v ktorých sa hovorí o predvídateľných bežných záležitostiach za predpokladu, že reč je zreteľná a pomalá.</p> <p>Dokážem rozpoznať hlavné informácie televíznych správ, ktoré opisujú udalosti, nehody atď., ak je komentár doplnený vizuálnymi materiálmi.</p> <p>Dokážem pochopiť hlavný zmysel krátkych zreteľných a jednoduchých oznámení a odkazov.</p>
B1	<p>Dokážem odhadnúť z kontextu význam príležitostne sa vyskytujúcich neznámych slov a porozumieť zmyslu vety, ak mi je téma diskusie známa.</p> <p>Dokážem spravidla pochopiť hlavné body diskusie, ktorá prebieha v mojej prítomnosti, ak je vedená zreteľným a štandardným jazykom.</p> <p>Dokážem porozumieť zreteľnej reči v bežnej konverzácii, aj keď v reálnej životnej situácii občas musím požiadať o zopakovanie určitých slov a slovných spojení.</p> <p>Dokážem porozumieť nekomplikovaným životným situáciám, ktoré sa týkajú bežných každodenných záležitostí alebo tých, ktoré súvisia s mojou prácou.</p> <p>Dokážem chápať celkový zmysel aj konkrétne podrobnosti za predpokladu, že reč je zreteľná so štandardnou výslovnosťou.</p> <p>Dokážem porozumieť hlavným bodom zreteľného štandardného rozhovoru o známych veciach, ktoré sa pravidelne opakujú.</p> <p>Dokážem sledovať prednášku, ktorá súvisí s mojím odborom za predpokladu, že jej predmet mi je známy a jej prednes je jednoduchý a jasne štruktúrovaný.</p> <p>Dokážem porozumieť jednoduchým technickým informáciám, napríklad návodu na použitie bežného prístroja.</p> <p>Dokážem porozumieť obsahu informácií, ktoré sú nahrané alebo sa vysielajú a týkajú sa každodenných záležitostí, ak je reč relatívne pomalá a zreteľná.</p> <p>Dokážem porozumieť mnohým filmom, v ktorých je dejová línia do značnej miery vytvorená obrazom a ktorých dej je nekomplikovaný a reč je zreteľná.</p> <p>Dokážem pochopiť hlavné body vysielaných programov na aktuálne témy a témy, ktoré ma osobne zaujímajú, keď je ich reč relatívne pomalá a zreteľná.</p>
B2	<p>Dokážem detailne porozumieť tomu, čo sa mi hovorí štandardným hovoreným jazykom, a to aj v hlučnejšom prostredí.</p> <p>Dokážem porozumieť štandardnej reči, živej alebo vysielanej, ktorá sa týka bežných aj menej bežných záležitostí osobného, akademického alebo pracovného života. Určité problémy môže spôsobiť iba extrémny hluk z pozadia, nejasná štruktúra alebo aj prevaha idiomatických výrazov.</p> <p>Dokážem porozumieť hlavným myšlienkam zložitej reči na konkrétne aj abstraktné témy, ktoré sú prednášané v štandardnom jazyku vrátane odbornej diskusie z môjho odboru.</p> <p>Dokážem sledovať dlhší prejav a zložitú polemiku, ak je téma známa a hovoriaci jasne vyjadruje svoje zámery.</p> <p>Dokážem pochopiť podstatné body prednášok, prejavov a správ a iné formy prezentácie, ktoré vyjadrujú zložitú myšlienku a využívajú zložitý jazyk.</p> <p>Dokážem porozumieť oznámeniam a odkazom opisujúcim konkrétne aj abstraktné záležitosti, ktoré sú prednášané štandardnou rečou a normálnym tempom.</p> <p>Dokážem porozumieť väčšine rozhlasových dokumentárnych programov, nahraných či vysielaných zvukových materiálov v štandardnom jazyku a dokážem identifikovať náladu hovoriaceho, jeho úmysel atď.</p> <p>Dokážem porozumieť väčšine televíznych správ a programov o aktuálnych udalostiach, napríklad dokumentárnym programom, živým rozhovorom, talk show, dramatickým hrám a väčšine filmov v štandardnom jazyku.</p> <p>Dokážem sledovať prednášku alebo rozprávanie z môjho odboru za predpokladu, že prezentácia je zreteľná.</p>

Úroveň SERR	POČÚVANIE (pokračovanie)
C1	<p>Dokážem sledovať živú konverzáciu medzi rodenými hovoriacimi.</p> <p>Dokážem sledovať rozsiahlu reč na abstraktné zložité témy nesúvisiace s mojím odborom. Príležitostne si potrebujem overiť niektoré podrobnosti, najmä ak ide o neznámy prízvuk.</p> <p>Dokážem identifikovať celý rad idiomatických a hovorových výrazov a uvedomiť si štylistické rozdiely medzi nimi.</p> <p>Dokážem sledovať dlhšie prejavy, aj keď nemajú jasnú štruktúru a vzťahy medzi jednotlivými myšlienkami sú iba naznačené, nie explicitne vyslovené.</p> <p>Relatívne ľahko dokážem sledovať väčšinu prednášok, diskusií a polemík.</p> <p>Dokážem vybrať konkrétne informácie z verejných oznámení v nedostatočnej kvalite.</p> <p>Dokážem porozumieť zložitým technickým informáciám, napríklad návodom na prevádzku a špecifikáciám týkajúcim sa známych výrobkov a služieb.</p> <p>Dokážem porozumieť rozličným audionahrávkam, ktoré obsahujú aj neštandardný jazyk a identifikovať podrobnosti vrátane implicitných postojov a vzťahov medzi hovoriacimi.</p> <p>Dokážem sledovať filmy, ktoré obsahujú veľké množstvo slangových a idiomatických výrazov.</p>
C2	<p>Dokážem sledovať odborné prednášky a referáty, ktoré obsahujú veľa hovorových a regionálnych výrazov alebo neznámu terminológiu.</p>

## Dokument C2

### Súhrnné (stručné) stupnice na oznamovanie výsledkov v systéme DIALANG

Úroveň SERR	ČÍTANIE
A1	<p>Výsledok vášho testu naznačuje, že v čítaní ste na alebo pod úrovňou A1 stupnice Rady Európy. Ľudia na tejto úrovni dokážu porozumieť veľmi jednoduchým vetám, napríklad na výveskách, plagátoch alebo v katalógoch.</p>
A2	<p>Výsledok vášho testu naznačuje, že v čítaní ste na úrovni A2 stupnice Rady Európy. Na tejto úrovni ľudia dokážu prečítať krátke jednoduché texty. Dokážu vyhľadať konkrétne informácie v jednoduchých každodenných materiáloch, napríklad v inzerátoch, prospektoch, jedálnych lístkoch a cestovných poriadkoch a dokážu porozumieť krátkym jednoduchým osobným listom.</p>
B1	<p>Výsledok vášho testu naznačuje, že v čítaní ste na úrovni B1 stupnice Rady Európy. Na tejto úrovni ľudia dokážu porozumieť textom, ktoré sú napísané každodenným jazykom alebo jazykom vzťahujúcim sa na ich povolanie. Dokážu porozumieť osobným listom, v ktorých pisateľ opisuje pocity, udalosti a želania.</p>
B2	<p>Výsledok vášho textu naznačuje, že v čítaní ste na úrovni B2 stupnice Rady Európy. Na tejto úrovni ľudia dokážu porozumieť článku a správam o aktuálnych udalostiach, v ktorých pisateľ zaujíma konkrétny postoj o danom probléme alebo vyjadruje konkrétne stanovisko. Dokážu porozumieť väčšine poviedok a známych románov.</p>
C1	<p>Výsledok vášho textu naznačuje, že v čítaní ste na úrovni C1 stupnice Rady Európy. Na tejto úrovni ľudia dokážu porozumieť dlhým a zložitým faktografickým aj literárnym textom, ako aj postrehnúť odlišnosti v štýle. Dokážu porozumieť „odbornému“ jazyku v článkoch a v technických návodoch, dokonca aj keď sa nevzťahujú na ich odbor.</p>
C2	<p>Výsledok vášho textu naznačuje, že v čítaní ste na úrovni C2 stupnice Rady Európy alebo ste nad ňou. Na tejto úrovni ľudia dokážu bez akýchkoľvek problémov prečítať takmer všetky formy textu vrátane abstraktných textov a tých, ktoré obsahujú ťažké slová a gramatickú stavbu. Napríklad manuály, odborné články a literárne texty.</p>

Úroveň SERR	PÍSANIE
A1	Výsledok vášho testu ukazuje, že v písaní ste na alebo pod úrovňou A1 stupnice Rady Európy. Ľudia na tejto úrovni dokážu napísať jednoduchú pohľadnicu, dokážu napríklad poslať pozdrav z dovolenky. Dokážu doplniť osobné údaje do formulárov, napríklad napísať svoje meno, štátnu príslušnosť a adresu do prihlasovacieho formulára v hoteli.
A2	Výsledok vášho testu naznačuje, že v písaní ste na úrovni A2 stupnice Rady Európy. Na tejto úrovni ľudia dokážu napísať krátke jednoduché poznámky a správy týkajúce sa ich základných potrieb. Dokážu napísať veľmi jednoduchý osobný list, napríklad poďakovanie.
B1	Výsledok vášho testu naznačuje, že v písaní ste na úrovni B1 stupnice Rady Európy. Na tejto úrovni ľudia dokážu napísať jednoduché texty na známe témy alebo na tie, ktoré ich osobne zaujímajú. Dokážu napísať osobné listy opisujúce ich zážitky a dojmy.
B2	Výsledok vášho testu naznačuje, že v písaní ste na úrovni B2 stupnice Rady Európy. Na tejto úrovni ľudia dokážu napísať jasné detailné texty o celom rade tém, ktoré sa vzťahujú na ich záujmy. Dokážu napísať rôzne slohové útvary, odovzdať informácie a obhájiť svoj alebo vyvrátiť nejaký názor. V liste dokážu zdôrazniť, prečo sú pre nich udalosti a zážitky osobne dôležité.
C1	Výsledok vášho testu naznačuje, že v písaní ste na úrovni C1 stupnice Rady Európy. Na tejto úrovni ľudia dokážu napísať jasný a dobre štruktúrovaný text a podrobne vysvetliť svoje stanoviská. Dokážu písať o zložitých témach v liste, referáte alebo správe a zdôrazniť to, čo pokladajú za najdôležitejšie. Dokážu písať rozličné druhy textov sebaistým a osobným štýlom, ktorý je vhodný pre daného adresáta.
C2	Výsledok vášho testu naznačuje, že v písaní ste na úrovni C2 stupnice Rady Európy. Na tejto úrovni ľudia dokážu napísať jasný plynulý text vhodným štýlom. Dokážu napísať zložité listy, správy, články a text logicky štruktúrovať tak, aby pomáhal čitateľovi všimnúť si dôležité body a zapamätať si ich. Dokážu napísať resumé a recenzie odborných alebo literárnych textov.

Úroveň SERR	POČÚVANIE
A1	Výsledok vášho testu naznačuje, že v počúvaní ste na alebo pod úrovňou A1 stupnice Rady Európy alebo pod ňou. Ľudia na tejto úrovni dokážu porozumieť základným vetám týkajúcim sa ich osoby, ľudí, ktorých poznajú a vecí z bezprostredného okolia, pokiaľ ľudia hovoria pomaly a zreteľne.
A2	Výsledok vášho testu naznačuje, že v počúvaní ste na úrovni A2 stupnice Rady Európy. Na tejto úrovni ľudia dokážu porozumieť výrazom a najčastejším slovám označujúcim veci, ktoré sú pre nich dôležité, napríklad základné informácie o sebe, rodine, nakupovaní, zamestnaní. Dokážu pochopiť obsah krátkych jednoduchých správ a hlásení.
B1	Výsledok vášho testu naznačuje, že v počúvaní ste na úrovni B1 stupnice Rady Európy. Na tejto úrovni ľudia dokážu porozumieť hlavným bodom zreteľnej „štandardnej“ reči na známe témy súvisiace s ich prácou, školou, voľným časom atď. Dokážu porozumieť hlavným bodom v televíznych a rozhlasových programoch týkajúcich sa aktuálnych otázok alebo v programoch, ktoré ich osobne alebo profesionálne zaujímajú za predpokladu, že reč je relatívne pomalá a jasná.
B2	Výsledok vášho testu naznačuje, že v počúvaní ste na úrovni B2 stupnice Rady Európy. Na tejto úrovni ľudia dokážu porozumieť dlhším prejavom a prednáškam a dokážu sledovať aj zložitú výmenu názorov za predpokladu, že táto téma im je dostatočne blízka. Dokážu porozumieť väčšine televíznych správ a programov týkajúcich sa aktuálnych udalostí.
C1	Výsledok vášho testu naznačuje, že v počúvaní ste na úrovni C1 stupnice Rady Európy. Na tejto úrovni ľudia dokážu porozumieť hovorenému jazyku, ktorý nie je celkom zreteľne štruktúrovaný a názory a myšlienky nie sú vyjadrené explicitne. Bez väčšej námahy dokážu porozumieť televíznym programom a filmom.
C2	Výsledok vášho testu naznačuje, že v počúvaní dosahujete úroveň C2 stupnice Rady Európy. Na tejto úrovni ľudia dokážu porozumieť akémukoľvek druhu ústneho prejavu, či už živého alebo vysielaného. Dokážu porozumieť rodenému hovoriacemu, ktorý rozpráva rýchlo, ak majú dostatok času na to, aby si zvykli na jeho akcent.

**Dokument C3****DIALANG – stupnice s poradnou funkciou použité pri čítaní s porozumením**

<b>ČÍTANIE</b>			
	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>
<b>Texty, ktorým rozumiem.</b>	Veľmi krátkym jednoduchým textom, najmä krátkym jednoduchým opisom, zvlášť ilustrovaným. Krátkym jednoducho písaným návodom, krátkym jednoduchým textom na pohľadniciach a oznámeniam.	Textom o známych konkrétnych záležitostiach. Krátkym jednoduchým textom, napríklad rutinným osobným a obchodným listom a faxom, bežným nápisom a oznámeniam, Zlatým stránkam, inzerátom a reklamám.	Jasne štruktúrovaným vecným textom, ktoré sa týkajú oblastí mojich záujmov. Bežným materiálom, napríklad listom, brožúrkam, krátkym oficiálnym dokumentom. Jednoduchým novinovým článkom na známe témy a opisom udalostí. Jasne písaným polemickým textom. Osobným listom opisujúcim pocity a priania. Jasne písaným a štruktúrovaným návodom na použitie určitého prístroja.
<b>Čomu konkrétne rozumiem.</b>	Známym názvom, slovám a základným slovným spojeniam.	Krátkym jednoduchým textom. Viem nájsť určitú informáciu v jednoduchom bežnom písomnom materiáli.	Jasnému vecnému jazyku. Jasne písanej všeobecnej polemike (nie však nevyhnutne všetkým jej detailom). Vyhľadám potrebnú všeobecnú informáciu v bežnom písomnom materiáli. Nájdem určitú informáciu v jednom dlhšom alebo niekoľkých kratších textoch.
<b>Predpoklady a obmedzenia.</b>	Niektoré časti textu je potrebné čítať opakovane.	Obmedzenie najmä z hľadiska bežného každodenného jazyka a jazyka, ktorý sa vzťahuje na moju prácu.	Schopnosť rozumieť hlavným záverom a polemike v jednoduchých textoch.

<b>ČÍTANIE (pokračovanie)</b>			
	<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>
<b>Texty, ktorým rozumiem.</b>	Korešpondencii, ktorá sa vzťahuje na moju oblasť záujmu. Dlhším textom vrátane odborných článkov mimo môjho odboru a vysoko odborným textom v mojom odbore. Článkom a správam o aktuálnych problémoch, ktoré obsahujú určité stanoviská.	Najrôznejším dlhým zložitým textom zo spoločenského, odborného alebo akademického života. Zložitým inštrukciám, ktoré sa týkajú nového neznámeho stroja alebo postupu mimo môj odbor.	Najrôznejším dlhým a zložitým textom – prakticky všetkým formám písaného jazyka. Abstraktným, zložito štruktúrovaným a vysoko hovorovým literárnym aj neliterárnym textom.
<b>Čomu konkrétne rozumiem.</b>	Porozumenie textu je uľahčené veľkým rozsahom aktívnej slovnéj zásoby, ťažkosti spôsobujú menej časté slovné spojenia, idiómy a frazeológia. Rozumiem podstatnému významu korešpondencie vo svojom odbore a odborným článkom mimo môjho odboru (pomocou slovníka). Informáciám, myšlienkam a názorom vo vysoko odborných textoch z môjho odboru. Podstatným detailom v dlhých textoch.	Identifikujem nuansy v texte, postoje a názory, ktoré nie sú vyjadrené explicitne. Do najmenších podrobností rozumiem textom vrátane prezentovaných názorov a postojov (pozri podmienky a obmedzenia).	Štylistickým a významovým nuansám vyjadreným explicitne aj implicitne.
<b>Predpoklady a obmedzenia.</b>	Rozsah a typ textov znamená iba malé obmedzenie – dokážem čítať rozličné typy textu pri rozličných rýchlostiach a rozličnými spôsobmi podľa účelu a typu textu. Pri čítaní odbornejších a menej bežných textov potrebujem slovník.	Rozumiem detailom zložitých textov iba vtedy, ak si môžem opakovanne prečítať ťažšie pasáže. Príležitostne používam slovník.	Minimálne obmedzenia – dokážem chápať prakticky všetky formy písaného jazyka. Porozumenie sťažujú len nezvyčajné a archaické slová a slovné spojenia.

PÍSANIE			
	A1	A2	B1
<b>Typy textov, ktoré dokážem napísať.</b>	Veľmi krátke písomné útvary; izolované slová a veľmi krátke základné vety. Napríklad jednoduché odkazy, poznámky, vyplňanie formulárov a písanie pohľadníc.	Zvyčajne krátke jednoduché písomné útvary, napríklad jednoduché osobné listy, pohľadnice, odkazy, poznámky, vyplňanie formulárov.	Súvislé zrozumiteľné texty, v ktorých sú jednotlivé prvky správne poprepájané.
<b>Čo dokážem napísať.</b>	Číslovky a dátumy, svoje meno, štátnu príslušnosť, adresu a ostatné osobné údaje, ktoré sa vyžadujú pri vyplňaní jednoduchých formulárov pri cestovaní. Krátke jednoduché vety spojené spojkami „a“ alebo „potom“.	Texty väčšinou opisujúce momentálne potreby, osobné udalosti, známe miesta, záľuby, prácu atď. Zvyčajne sa skladajú z krátkych základných viet. Dokážem používať najbežnejšie spojky (napríklad a, ale, pretože), s ich pomocou dokážem napísať príbeh alebo v bodoch opísať určitú vec.	Dokážem písomne sprostredkovať jednoduché informácie priateľom, remeselníkom atď., ktorí figurujú v mojom každodennom živote. Dokážem zrozumiteľne odovzdať nekomplikované odkazy. Dokážem oznámiť správu, vyjadriť svoj názor na abstraktné alebo kultúrne témy, napríklad filmy, hudbu atď. Dokážem dosť podrobne opísať zážitky, pocity a udalosti.
<b>Predpoklady a obmedzenia.</b>	S výnimkou najbežnejších slov a výrazov pisateľ potrebuje používať slovník.	Ide iba o známe a rutinné záležitosti. Písanie súvislého, logicky súdržného textu je ťažké.	Texty sú obmedzené na známejšie a bežnejšie témy, napríklad opis vecí alebo sledu udalostí. Môže byť ťažké napísať napríklad polemický text alebo vylíčiť sporné otázky.

PÍSANIE (pokračovanie)			
	B2	C1	C2
<b>Typy textov, ktoré dokážem napísať.</b>	Dokážem napísať najrozličnejšie typy textov.	Dokážem napísať najrozličnejšie typy textov. Dokážem sa vyjadriť jasne a presne, jazykové prostriedky využívam efektívne a pružne.	Dokážem napísať najrozličnejšie typy textov. Dokážem presne vyjadriť najjemnejšie významové nuansy. Dokážem písať presvedčivo.
<b>Čo dokážem napísať.</b>	Dokážem efektívne odovzdať správy a vyjadriť názory a reagovať na správy a názory iných ľudí. Ovládam najrôznejšie spojky, pomocou ktorých jasne vyjadrujem vzťahy medzi myšlienkami. Pravopis a interpunkcia sú pomerne správne.	Dokážem napísať jasný, plynulý a štruktúrovaný text, ktorý preukazuje zvládnutie prostriedkov organizácie textu, spojok a prostriedkov textovej koherencie. Dokážem presne odstupňovať názory a tvrdenia, napríklad čo sa týka istoty/ neistoty, viery/pochybnosti a pravdepodobnosti. Rozvrhnutie a členenie textu a interpunkcia sú konzistentné a nápomocné v porozumení. Pravopis je s výnimkou príležitostných nedôsledností správny.	Dokážem napísať logicky súvislý a súdržný text a v plnej miere a patrične využívať najrozličnejšie prostriedky organizácie textu a prostriedky textovej súdržnosti. Píšem bez pravopisných chýb.
<b>Predpoklady a obmedzenia.</b>	Je zvyčajne ťažké vyjadriť drobné nuansy pri zaujímaní stanoviska alebo pri vyjadrovaní pocitov alebo zážitkov.	Môže byť ťažké vyjadriť nuansy pri zaujímaní stanoviska alebo pri vyjadrovaní pocitov alebo zážitkov.	S výnimkou príležitostných odborných termínov z neznámeho odboru nepotrebujem používať slovník.



POČÚVANIE			
	A1	A2	B1
<b>Texty, ktorým rozumiem.</b>	Veľmi jednoduchým slovným spojeniam o sebe, ľuďoch, ktorých poznám, a veciach okolo seba. Otázkam, inštrukciám a opisom. Príklady: bežné výrazy, otázky, pokyny, stručný a jednoduchý opis cesty.	Jednoduchým slovným spojeniam a výrazom o veciach, ktoré sú pre mňa dôležité. Jednoduchým bežným rozhovorom a diskusiám. Bežným záležitostiam v médiách. Príklady: odkazy, rutinné slovné výmeny, opis cesty, televízne a rozhlasové správy.	Rozhovorom o známych témach a informáciám konkrétneho charakteru. Bežným rozhovorom a diskusiám. Programom v médiách a filmom. Príklady: prevádzkové pokyny, krátke prednášky, prejavy.
<b>Čomu konkrétne rozumiem.</b>	Názvom a jednoduchým slovám. Hlavnej myšlienke. Dostatočne na to, aby som zareagoval: poskytnutím osobných informácií, sledovaním inštrukcií.	Bežnému každodennému jazyku. Jednoduchým bežným rozhovorom a diskusiám. Hlavným myšlienkam. Dokážem rozumieť dostatočne na to, aby som dokázal reagovať.	Odhadnúť význam niektorých neznámych slov. Celkovému zmyslu aj konkrétnym podrobnostiam.
<b>Predpoklady a obmedzenia.</b>	Jasná, pomalá a starostlivo artikulovaná reč. Hovoriaci musí byť ústretový.	Reč musí byť zreteľná a pomalá. Potrebujem pomoc od ústretových hovoriacich, prípadne použiť obrazový materiál. Niekedy musím požiadať o zopakovanie alebo preformulovanie.	Jasná a štandardná reč. Potrebujem pomoc vizuálnych materiálov a predmetov. Niekedy musím požiadať o zopakovanie určitého slova alebo slovného spojenia.

POČÚVANIE (pokračovanie)			
	B2	C1	C2
<b>Texty, ktorým rozumiem.</b>	Všetkým bežným typom ústneho prejavu. Prednáškam. Programom v médiách a filmom. Príklady: odborné diskusie, správy, živé interview.	Hovorenému všeobecnému jazyku. Prednáškam, diskusiám a debatám. Verejným hláseniam. Zložitým technickým informáciám. Nahraným zvukovým materiálom a filmom. Príklady: rozhovory medzi rodenými hovoriacimi.	Akémukoľvek hovorenému jazyku, v médiách aj v priamom kontakte. Odborným prednáškam a prezentáciám.
<b>Čomu konkrétne rozumiem.</b>	Hlavným myšlienkam a konkrétnym informáciám. Zložitým myšlienkam aj zložitému vyjadrovaniu. Názorom a postojom hovoriaceho.	Dokážem sa aktívne zúčastňovať na rozhovore. Rozumiem zložitým a abstraktným témam, nevysloveným postojom a vzťahom medzi hovoriacimi.	Bez akýchkoľvek ťažkostí rozumiem celku aj jeho podrobnostiam.
<b>Predpoklady a obmedzenia.</b>	Rozumiem štandardnému jazyku a určitým idiomatickým výrazom, a to aj v hlučnom prostredí.	V prípade neznámeho dialektu si potrebujem príležitostne overiť podrobnosti.	Žiadne za predpokladu, že je možnosť oboznámiť sa s neznámym.

## **Príloha D: Hodnotiace výroky ALTE „Čo učiaci sa dokáže“**

Táto príloha obsahuje opis hodnotiacich výrokov ALTE „Čo učiaci sa dokáže“, ktoré tvoria súčasť dlhodobého výskumného projektu Asociácie pre jazykové testovanie v Európe (Association of Language Testers in Europe – ALTE). Opisuje sa účel a povaha výrokov „Čo učiaci sa dokáže“. Potom sa poukazuje na spôsob, akým boli tieto výroky vypracované, aký majú vzťah k skúškam ALTE a ako sú zakotvené v Spoločnom európskom referenčnom rámci. Deskriptory v tomto projekte boli zostavené do stupníc a uvedené do súladu s úrovňami Spoločného európskeho referenčného rámca pomocou metódy 12c (Raschov model), ktorý sa opisuje v prílohe A.

### **Rámec ALTE a projekt „Čo učiaci sa dokáže“**

#### **Rámec ALTE**

Hodnotiace výroky ALTE „Čo učiaci sa dokáže“ tvoria ústrednú časť dlhodobého výskumného projektu ALTE, ktorého cieľom je vytvoriť rámec „kľúčových úrovni“ jazykového výkonu, v rámci ktorého je možné objektívne opísať skúšky.

Urobilo sa už veľa práce na začlenení skúšobných systémov členov ALTE do tohto rámca na základe analýzy obsahu skúšok a typov úloh, ako aj profilov kandidátov. Súhrnný úvodný opis o týchto skúšobných systémoch je k dispozícii v príručke ALTE Handbook of European Language Examinations and Examination Systems (Príručka európskych jazykových skúšok a skúšobných súborov, pozri str. 27, 167).

#### **Deskriptory ALTE „Čo učiaci sa dokáže“ sú zamerané na používateľa**

Cieľom projektu „Čo učiaci sa dokáže“ je vypracovať a overiť validitu súboru výkonových stupníc, opisujúcich reálne schopnosti učiacich sa v cudzom jazyku.

Z hľadiska Aldersonovho (1991) rozlišovania medzi stupnicami orientovanými na tvorcu, examinátora a používateľa sú výroky ALTE „Čo učiaci sa dokáže“ vo svojej pôvodnej koncepcii orientované na používateľov. Podporujú komunikáciu medzi nepriamymi účastníkmi testovacieho procesu, najmä interpretáciu výsledkov testu laikmi. Poskytujú teda:

- a) užitočný nástroj pre osoby zaoberajúce sa výučbou jazyka a testovaním študentov jazyka. Môžu sa použiť ako kontrolný zoznam schopností používateľov jazyka a určiť tak, na akom stupni pokročilosti sa nachádzajú;
- b) podklady na vytváranie diagnostických testovacích úloh, činnostne zameraných programov a pedagogických materiálov;
- c) prostriedok na činnostne zameraný jazykový audit pre tých zamestnancov, ktorí sa vo firmách zaoberajú jazykovou výučbou a náborom nových zamestnancov;
- d) prostriedok na porovnávanie cieľov jazykových kurzov a materiálov v rozličných jazykoch, ale v tom istom kontexte.

Môžu byť užitočné pre ľudí, ktorí pôsobia v oblasti ďalšieho vzdelávania a personálneho manažmentu, pretože poskytujú zrozumiteľný opis jazykových schopností, ktorý sa dá ďalej využiť v špecifikácii požiadaviek na učiteľov jazykov, na zostavovanie pracovných náplní a stanovovanie jazykových požiadaviek na nových pracovných miestach.

### **Deskriptory ALTE „Čo učiaci sa dokáže“ sú mnohojazyčné**

Dôležitým aspektom hodnotiacich výrokov „Čo učiaci sa dokáže“ je ich viacjazyčnosť a fakt, že boli doteraz preložené do 12 jazykov zastúpených v ALTE. Sú to tieto jazyky: katalánčina, dánčina, holandčina, angličtina, fínčina, francúzština, nemčina, taliančina, nórcina, portugalcina, španielčina a švédčina. Tieto deskriptory – ako jazykovo neutrálne opisy úrovni ovládania jazyka – predstavujú referenčný rámec, do ktorého je možné potenciálne zaradiť rôzne typy jazykových skúšok rôznych úrovni ovládania jazyka. Ponúkajú príležitosť preukázať ekvivalencie medzi súšobnými systémami členov ALTE, a to vo forme zmysluplných formulácií označujúcich jazykové kompetencie, ktorými ľudia po úspešnom absolvovaní skúšky pravdepodobne disponujú.

### **Organizácia deskriptorov „Čo učiaci sa dokáže“**

Stupnice „Čo učiaci sa dokáže“ sa v súčasnosti skladajú z asi 400 výrokov usporiadaných do troch všeobecných tém: spoločnosť a turistika, práca a štúdium. Ide súčasne o tri hlavné oblasti záujmu väčšiny učiacich sa cudzí jazyk. Každá z nich sa skladá z celého radu konkrétnejších podtém, napríklad téma spoločnosť a turistika obsahuje podtémy nakupovanie, verejné stravovanie, ubytovanie atď. Každá z nich obsahuje až tri stupnice opisujúce spôsobilosti počúvania/hovorenia, čítania a písania. Počúvanie/hovorenie spája stupnice vzťahujúce sa na vzájomnú interakciu.

Každá stupnica obsahuje výroky zahŕňajúce istý počet úrovni ovládania jazyka. Niektoré zahŕňajú iba časť celého rozsahu úrovne ovládania jazyka, pretože v mnohých situáciách je pre úspešnú komunikáciu potrebná iba základná úroveň ovládania jazyka.

### **Postup vypracovania**

Pôvodný proces vývoja stupníc sa uberal týmito štádiami:

- a) opis používateľov jazykových testov ALTE prostredníctvom dotazníkov, školských správ atď.;
- b) využitie týchto informácií na spresnenie rozsahu potrieb kandidátov a na identifikáciu hlavných oblastí záujmu;
- c) využitie špecifikácií testu a medzinárodne uznávaných úrovni ovládania, akými sú Waystage a Threshold, na navrhnutie počiatočných hodnotiacich výrokov;
- d) úprava hodnotiacich výrokov a zhodnotenie ich vhodnosti pre testovaných;
- e) testovanie hodnotiacich výrokov učiteľmi a študentmi s cieľom zhodnotiť ich relevantnosť a transparentnosť;
- f) oprava, revízia a zjednodušenie výrokov v zmysle uvedeného.

## Empirické overovanie validity deskriptorov ALTE „Čo učiaci sa dokáže“

Stupnice vypracované uvedeným spôsobom boli podrobené rozsiahlemu procesu empirického overovania kvality. Cieľom procesu overovania validity je preformulovať výroky „Čo učiaci sa dokáže“ zo zásadne subjektívneho súboru opisov úrovni ovládania jazyka na kalibrovaný nástroj merania. Ide o dlhodobý otvorený proces, ktorý bude pokračovať pribúdaním nových údajov týkajúcich sa ďalšieho radu jazykov zastúpených v ALTE.

Doteraz bolo zbieranie údajov založené hlavne na sebaopisovaní, pričom stupnice „Čo učiaci sa dokáže“ sa predkladajú respondentom v podobe súboru prepojených dotazníkov. Tieto dotazníky doteraz vyplnilo takmer desaťtisíc respondentov. U mnohých respondentov sú k dispozícii dodatočné údaje vo forme výsledkov z jazykových skúšok. Tento súbor je pravdepodobne najrozsiahlejšou databázou vytvorenou s cieľom overenia validity opisnej stupnice ovládania jazyka.

Empirická práca sa začala skúmaním vnútornej logickej súdržnosti samotných stupníc „Čo učiaci sa dokáže“, kde sa stanovili tieto ciele:

1. Zistiť fungovanie jednotlivých výrokov v rámci stupnice „Čo učiaci sa dokáže“.
2. Zladiť rozličné stupnice „Čo učiaci sa dokáže“, t. j. stanoviť relatívnu náročnosť stupníc.
3. Preskúmať nezávislosť stupníc „Čo učiaci sa dokáže“ s ohľadom na jazyk.

S výnimkou veľmi pokročilých úrovní, najmä v európskych krajinách, respondenti vyplňajú dotazníky vo svojom materinskom jazyku. Každý respondent dostane vhodne zvolený dotazník – osoby používajúce cudzí jazyk v zamestnaní dostanú stupnice pre tému práca. Tí jednotlivci, ktorí študujú alebo sa chystajú študovať v cudzom jazyku, dostanú dotazník pre oblasť štúdium. Ostatní respondenti dostanú dotazníky pre tému spoločnosť a turistika, pričom vybrané stupnice z tejto oblasti sú zahrnuté aj do dotazníkov práca a štúdium a fungujú ako „spoločné zázemie“.

Položky spoločného zázemia sa použijú pri zbere údajov pre Raschovu analýzu na vzájomné prepojenie rôznych testov alebo dotazníkov. Ako sa vysvetľuje v prílohe A, Raschova analýza vytvára jednoduchý rámec merania, a to prostredníctvom maticového zberu údajov, t. j. prostredníctvom série čiastočne sa prekrývajúcich testov, kde vždy dva po sebe nasledujúce formuláre sú prepojené spoločnými článkami, ktorým sa hovorí položky spoločného zázemia. Takéto systematické používanie položiek spoločného zázemia je nevyhnutné na to, aby bolo možné stanoviť relatívnu náročnosť tém a konkrétnych stupníc. Použitie stupníc spoločnosť a turistika ako spoločného zázemia bolo založené na predpoklade, že tieto témy stavajú na spoločnom jadre jazykových schopností a že teda možno očakávať, že budú dobrým vzorom pre doladenie stupníc pre témy práca a štúdium.

## Úprava deskriptorov

Jedným z výsledkov prvej fázy je textová úprava stupníc „Čo učiaci sa dokáže“. Predovšetkým sa odstránili negatívne formulované výroky. Ukázalo sa, že sú problematické zo štatistického hľadiska a nie sú celkom vhodné na opísanie dosiahnutých úrovní. Uvádzame dva príklady usku-  
točnených zmien:

1. Negatívne hodnotiace výroky boli pri zachovaní významu preformulované na pozitívne:
  - pôvodne bolo: *NEDOKÁŽE odpovedať na otázky, ktoré nie sú jednoduché a predvídateľné.*
  - zmenené na: *DOKÁŽE odpovedať na jednoduché predvídateľné otázky.*
2. Negatívne formulované hodnotiace výroky pre nižšie úrovne ovládania boli zmenené na pozitívne výroky určené na opis vyšších úrovní ovládania jazyka.
  - pôvodne bolo: *NEDOKÁŽE opísať vnútorné príznaky, akými sú rôzne druhy bolestí, napríklad tupá, bodavá, pulzujúca atď.*
  - zmenené na: *DOKÁŽE opísať vnútorné príznaky, akými sú rôzne druhy bolestí, napríklad tupá, bodavá, pulzujúca atď.*

### Vzťahy medzi výroky „Čo učiaci sa dokáže“ a skúškami ALTE

Po počiatočnej kalibrácii a textových úpravách výrokov „Čo učiaci sa dokáže“, (ako sme uviedli), sme upriamili pozornosť na prepojenie stupníc „Čo učiaci sa dokáže“ s ostatnými ukazovateľmi úrovni ovládania jazyka. Osobitne sme začali sledovať výkon na skúškach ALTE a vzťah medzi stupnicami „Čo učiaci sa dokáže“ k úrovniam Rámca Rady Európy.

Začiatkom decembra 1998 sme zozbierali údaje s cieľom prepojiť sebahodnotenie na základe výrokov „Čo učiaci sa dokáže“ s výslednými známami na rozličných úrovniach cambridgeských skúšok z angličtiny (UCLES, University of Cambridge Local Examinations Syndicate). Zistili sa dokázateľné súvislosti, čo umožnilo začať opisovať známky prostredníctvom profilov schopností, ktoré sú typické pre hodnotenie typu „Čo učiaci sa dokáže“.

Avšak ak sú hodnotenia na základe výroku „Čo dokáže“ založené na sebahodnotení a ak pochádzajú z rozličných krajín a od rozličných skupín respondentov, v celkovom vnímaní svojich vlastných schopností nachádzame u respondentov istú variabilitu. To znamená, že ľudia majú sklony chápať výroky „Čo učiaci sa dokáže“ odlišne, a to pre príčiny, ktoré sa môžu čiastočne vzťahovať na také faktory, akými sú vek alebo kultúrne zázemie. V niektorých skupinách respondentov tak dochádza k oslabeniu korelácie s ich známami zo skúšok. Zvolili sa analytické prístupy na stanovenie čo najjasnejšieho vzťahu medzi sebahodnotením pomocou výrokov „Čo učiaci sa dokáže“ a úrovňami kritérií ovládania jazyka, ktoré sú na skúškach vyjadrené známami. Pravdepodobne bude potrebný ďalší výskum založený na hodnoteniach typu „Čo učiaci sa dokáže“ zo strany skúsených hodnotiteľov, aby bolo možné úplne charakterizovať vzťah medzi známami zo skúšok a typickými profilmi schopností vyjadrenými výroky typu „Čo učiaci sa dokáže“.

V tomto kontexte sa treba vyrovnáť s výrazom „vedieť“ – to znamená, čo máme presne na mysli výrokom „Čo učiaci sa vie“? Je potrebné definovať mieru pravdepodobnosti, s akou môžeme očakávať, že určitá osoba s danou úrovňou vedomostí dokáže uspieť v plnení istých úloh. Mali by sme mať istotu, že táto osoba úlohu splní dokonale v každom prípade? Takáto požiadavka by bola príliš náročná. Na druhej strane, 50-percentná pravdepodobnosť úspešnosti by bola priveľmi nízka na to, aby sme ju mohli pokladať za zvládnutú.

Hranica 80 % bola zvolená preto, že táto úspešnosť sa v kriteriálnom testovaní často pokladá za dôkaz o zvládnutí určitej oblasti používania jazyka. Teda kandidáti, ktorí v skúške ALTE dosiahnu priemerný výsledok na danej úrovni, by mali mať aspoň 80-percentnú pravdepodobnosť, že uspejú v úlohách, ktoré sú pre danú úroveň predpísané ako zodpovedajúce. Údaje doteraz získané

od absolventov cambridgeských skúšok naznačujú, že táto percentuálna hodnota na skúške zodpovedá priemernej pravdepodobnosti, že kandidát vyhoví hodnotiacim výrokom „Čo učiaci sa dokáže“ na príslušnej úrovni ovládania. Zistilo sa, že tento vzťah je na všetkých stupňoch skúšok pomerne konštantný.

Explicitným definovaním výroku „Čo učiaci sa dokáže“ máme základňu na interpretovanie konkrétnych úrovni ovládania ALTE z hľadiska spôsobilostí „Čo učiaci sa dokáže“.

Zatiaľ čo vzťah k výkonu na skúškach sa doteraz zakladal iba na cambridgeských skúškach, budú sa naďalej zhromažďovať údaje viažuce sa na hodnotiace výroky „Čo učiaci sa dokáže“ na výkon v ostatných skúškach ALTE, čo nám umožní verifikovať, či aj ďalšie systémy skúšania zodpovedajú 5-stupňovému rámcu ALTE rovnakým spôsobom.

### Uplatnenie v Referenčnom rámci Rady Európy

V roku 1999 sa zozbierali odpovede z dotazníkov, ktoré obsahovali tieto položky výrokov prevzatých z verzie Rámca Rady Európy v roku 1996:

1. deskriptory z tabuľky sebahodnotenia (tabuľka 2 v kapitole 3), ktoré obsahovali hlavné kategórie na jednotlivých úrovniach ovládania jazyka;
2. 16 deskriptorov vzťahujúcich sa na komunikačné aspekty plynulosti jazykového prejavu prevzatých z modelových stupníc v kapitole 5.

Tabuľka 2 bola vybraná preto, že v praxi sa čoraz častejšie využíva ako súhrnný opis úrovni ovládania jazyka. Skutočnosť, že v rámci ALTE bola možnosť zbierať údaje v mnohých jazykoch a krajinách, prispela aj k overeniu validity stupníc v tabuľke 2.

Výroky o „plynulosti“ sa odporúčajú preto, že pri ich meraní v rozličných kontextoch švajčiarskeho projektu (North 1996/2000) sa prejavili najstabilnejšie odhady náročnosti. Očakávalo sa, že týmto spôsobom by mohli umožniť vhodné priradenie k výrokom Rámca Rady Európy ALTE „Čo učiaci sa dokáže“. Zistilo sa, že odhadované ťažkosti výrokov o „plynulosti“ takmer súhlasia s uvádzanými ťažkosťami (North 1996/2000), s ktorými vykazujú koreláciu  $r = 0,97$ . To vytvára vynikajúcu spojovaciu položku medzi výrokmi „Čo učiaci sa dokáže“ a stupnicami, ktoré ilustrujú Rámec Rady Európy.

*Vyvažovanie* súborov výrokov (stupníc) pomocou Raschovej analýzy však nie je jednoduché. Údaje nikdy nezapadajú do modelu presne. Vyskytujú sa tam otázky dimenzionality, diskriminácie (rozlišovania) a diferenciálnej funkcie položky (systematická variabilita v interpretácii položky rôznymi skupinami), ktoré musia byť identifikované a posúdené, aby nám umožnili vytvoriť čo najpravdivejší vzťah medzi stupnicami, ktoré takto majú vzniknúť.

*Dimenzionalita* sa vzťahuje na skutočnosť, že aj keď spôsobilosti počúvania/hovorenia, čítania a písania navzájom korelujú, napriek tomu sú ešte stále samostatné: analýzy, v ktorých sú posudzované oddelene, vytvárajú logicky súdržnejšie a presnejšie rozlíšené úrovne.

*Variabilné rozlišovanie* je zrejmé z porovnania tabuľky 2 s výrokmi „Čo učiaci sa dokáže“. Stupnice v tabuľke 2 sú dlhšie (aby sa umožnilo podrobnejšie rozlišovanie) než stupnice výrokov „Čo

učiaci sa dokáže“. Pravdepodobným dôvodom je to, že tabuľka 2 je konečným výsledkom procesu výberu, analýzy a spresňovania. Z toho vyplýva, že opis každej úrovne ovládania je súborom starostlivo zvolených typických prvkov, čo umožňuje respondentom ľahšie rozoznať úroveň, ktorá najlepšie zodpovedá ich vedomostiam. To vytvára koherentnejší typ odpovedí, ktoré spätne vytvárajú dlhšiu stupnicu. Je to v protiklade k existujúcej forme výrokov „Čo učiaci sa dokáže“, ktoré sú ešte stále krátke a atomizované a ešte neboli zoskupené tak, aby uceleným a vyčerpávajúcim spôsobom opísali jednotlivé úrovne.

*Skupinové efekty* (diferenciálna funkcia položky) sa prejavujú v tom, že určité skupiny respondentov (skupina s dotazníkom pre oblasť spoločnosť a turistika, práca alebo štúdium) rozlišujú podstatne presnejšie úrovne na niektorých stupniciach používaných ako spojovacie články; dôvody sú však ťažko identifikovateľné.

Pri vyrovnávaní stupníc pomocou Raschovho modelu sa počíta so všetkými týmito efektmi. Naznačujú totiž, že systematická, kvalitná úprava formulácií jednotlivých hodnotiacich výrokov naďalej zostáva potrebným a dôležitým štádiom v konečnom vyvažovaní stupníc.

## Úrovne ovládania jazyka v Rámci ALTE

Rámec ALTE má v súčasnosti päť úrovní. Opísané overovanie jeho validity potvrdilo, že tieto úrovne približne zodpovedajú úrovniam A2 až C2 Referenčného rámca Rady Európy. Ešte stále sa pokračuje v práci na definovaní ďalšej počiatocnej úrovne (Breakthrough) a projekt „Čo učiaci sa dokáže“ prispieva k charakterizácii tejto úrovne. Vzťah medzi týmito dvoma rámcami možno vidieť takto:

Úrovne Rady Európy	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Úrovne ALTE	Počiatočná úroveň ALTE	ALTE úroveň 1	ALTE úroveň 2	ALTE úroveň 3	ALTE úroveň 4	ALTE úroveň 5

Hlavné charakteristiky každej úrovne ALTE sú:

**Úroveň 5 ALTE (dobrý používateľ):** schopnosť pracovať s materiálmi akademického charakteru a materiálmi náročnými na pochopenie; schopnosť využívať jazyk tak efektívne, že jazykový výkon môže byť v určitých smeroch lepší ako výkon priemerného rodeného hovoriaceho.

*Príklad: DOKÁŽE v texte rýchlo vyhľadať podstatnú informáciu a pochopiť hlavnú tému textu, pričom číta takmer tak rýchlo ako rodený hovoriaci.*

**Úroveň 4 ALTE (kompetentný používateľ):** schopnosť komunikovať s dôrazom na kvalitu komunikácie z hľadiska primeranosti, citlivosti a schopnosti vyrovnávať sa s neznámymi témami.

*Príklad: DOKÁŽE sa sebedovome vyrovnávať s nepríjemnými otázkami. DOKÁŽE sa presadiť a udržať si slovo.*

**Úroveň 3 ALTE (nezávislý používateľ):** schopnosť dosiahnuť väčšinu cieľov a vyjadriť sa k celému radu tém.

*Príklad: DOKÁŽE sprevádzať návštevníkov po okolí a podrobne im opísať nejaké miesto.*

**Úroveň 2 ALTE (používateľ na prahu nezávislosti – Threshold user):** schopnosť vyjadriť sa stručne v známych situáciách a vyrovnáť sa s nerutinnými informáciami.

*Príklad: DOKÁŽE požiadať o zriadenie účtu v banke za predpokladu, že nejde o komplikovanú činnosť.*

**Úroveň 1 ALTE (používateľ smerujúci k nezávislosti – Waystage user):** schopnosť pracovať s jednoduchými, jasne formulovanými informáciami, začína byť schopný vyjadrovať sa v známych situáciách.

*Príklad: DOKÁŽE viesť jednoduchú rutinnú konverzáciu na jednoduché predvídateľné témy.*

**Začiatočnícka úroveň ALTE (Breakthrough):** základná schopnosť komunikovať a vymieňať si informácie jednoduchým spôsobom.

*Príklad: DOKÁŽE použiť jednoduché otázky týkajúce sa jedálneho lístka a porozumieť jednoduchým odpovediam.*

## **Bibliografické odkazy**

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).

V prípade záujmu o ďalšie informácie týkajúce sa projektu ALTE, obracajte sa, prosím, na pani Marianne Hirtzelovú na [Hirtzel.m@ucles.org.uk](mailto:Hirtzel.m@ucles.org.uk)

Neil Jones, Marianne Hirtzel, University of Cambridge Local Examinations Syndicate, marec 2000.



## Dokument D1

### Zhrnutia úrovni kompetencií podľa ALTE

Úrovne ALTE	Počúvanie/Hovorenie	Čítanie	Písanie
<b>Úroveň 5 ALTE</b>	DOKÁŽE niekomu poradiť v zložitých alebo citlivých záležitostiach a rozprávať sa o nich, rozumie hovoreným odkazom a sebedome sa vyrovnáva s nepríjemnými otázkami.	DOKÁŽE porozumieť dokumentom, korešpondencii a správam vrátane jemných významových nuáns v zložitých textoch.	DOKÁŽE písať listy na akékoľvek témy a robiť podrobné, vhodné a presné zápisy zo schôdzí alebo seminárov.
<b>Úroveň 4 ALTE</b>	DOKÁŽE byť platným účastníkom schôdzí a seminárov vo svojom odbore alebo dokáže veľmi plynulo viesť neformálny rozhovor, dokáže plynulo diskutovať na abstraktné témy.	DOKÁŽE čítať dostatočne rýchlo na to, aby bol schopný študovať v cudzom jazyku, vyhľadávať informácie v tlači a rozumieť neštandardnej korešpondencii.	DOKÁŽE pripravovať/ koncipovať odbornú korešpondenciu, robiť si dosť presné poznámky na schôdzach a napísať správu, ktorá svedčí o komunikačných schopnostiach.
<b>Úroveň 3 ALTE</b>	DOKÁŽE sledovať alebo predniesť prezentáciu na známu tému a konverzovať o pomerne širokom okruhu tém.	DOKÁŽE v texte rýchlo vyhľadať dôležité informácie a porozumieť podrobným inštrukciám a radám.	DOKÁŽE si robiť poznámky počas prednášky alebo písať listy obsahujúce neštandardné žiadosti.
<b>Úroveň 2 ALTE</b>	DOKÁŽE sa s obmedzeniami vyjadriť k abstraktným a kultúrnym témam alebo poradiť v známej oblasti, rozumieť pokynom a verejným hláseniam.	DOKÁŽE porozumieť rutinným informáciám a článkom a pochopiť celkový význam nerutinných informácií, ktoré sa týkajú známej oblasti.	DOKÁŽE písať listy a zapisovať si poznámky o známych alebo predvídateľných záležitostiach.
<b>Úroveň 1 ALTE</b>	DOKÁŽE v bežnom kontexte vyjadriť jednoduché názory alebo požiadavky.	DOKÁŽE porozumieť nekomplikovaným informáciám týkajúcim sa známej oblasti, napríklad informáciám o výrobkoch, pokynom a správam.	DOKÁŽE vyplniť formuláre a písať jednoduché listy alebo pohľadnice obsahujúce osobné informácie.
<b>Začiatočnícka úroveň ALTE</b>	DOKÁŽE pochopiť veľmi jednoduché pokyny a podieľať sa na jednoduchom vecnom rozhovore na predvídateľnú tému.	DOKÁŽE pochopiť jednoduché oznámenia, pokyny alebo informácie.	DOKÁŽE vyplniť jednoduché formuláre, písať poznámky a odkazy obsahujúce časové údaje, dátumy a miesta.

## Dokument D2

### Zhrnutie výrokov ALTE k téme spoločnosť a turistika

Úroveň ALTE	Počúvanie/Hovorenie	Čítanie	Písanie
<b>Úroveň 5 ALTE</b>	DOKÁŽE bez rozpakov hovoriť o zložitých alebo citlivých otázkach.	DOKÁŽE (napríklad pri hľadaní ubytovania) pochopiť jednotlivé body v nájomnej zmluve, rozumie napríklad technickým detailom a ich právnym implikáciám.	DOKÁŽE napísať list na ľubovoľnú tému, pričom sa vyjadruje správne a presne.
<b>Úroveň 4 ALTE</b>	DOKÁŽE viesť dlhšiu neformálnu konverzáciu a diskutovať na abstraktné alebo kultúrne témy, hovorí relatívne plynulo a používa relatívne široký register výrazov.	DOKÁŽE pochopiť zložité stanoviská alebo argumenty v tlači.	DOKÁŽE napísať list na väčšinu tém. Čitateľ listu môže mať pri čítaní ťažkosti najmä so slovnou zásobou.
<b>Úroveň 3 ALTE</b>	DOKÁŽE viesť rozhovor na dosť široký okruh tém, napríklad o osobných alebo pracovných zážitkoch alebo o aktuálnych udalostiach v správach.	DOKÁŽE pochopiť podrobné informácie, napríklad mnohým kulinárskym termínom na jedálnom lístku, rozumie termínom a skratkám v inzertnej rubrike pre ubytovanie.	DOKÁŽE písomne požiadať hotel o informácie o poskytovaných službách, napríklad čo sa týka vybavenia pre postihnutých, či možnosti špeciálnej stravy.
<b>Úroveň 2 ALTE</b>	DOKÁŽE sa s obmedzeniami vyjadrovať k abstraktným a kultúrnym záležitostiam a je schopný zaznamenať významové alebo názorové nuansy.	DOKÁŽE porozumieť novinovým článkom konkrétnej povahy, rutinným listom z hotelov a listom vyjadrujúcim osobné názory.	DOKÁŽE písať listy na obmedzený okruh predvídateľných tém, ktoré súvisia s osobnou skúsenosťou, a dokáže vyjadriť svoj názor.
<b>Úroveň 1 ALTE</b>	DOKÁŽE v bežných situáciách hovoriť o obľúbených aj neobľúbených veciach, používa jednoduché jazykové konštrukcie, napríklad páči sa mi/nepáči sa mi...	DOKÁŽE porozumieť jednoduchým informáciám, napríklad etiketám na potravinárskych výrobkoch, bežným jedálnym lístkom, dopravným značkám a pokynom na bankomatoch.	DOKÁŽE vyplniť väčšinu formulárov osobnými údajmi.
<b>Začiatočnícka úroveň ALTE</b>	DOKÁŽE klásť jednoduché vecné otázky a rozumie jednoducho vyjadreným odpoveďami.	DOKÁŽE porozumieť jednoduchým pokynom a informáciám, napríklad na letisku, v obchode, na jedálnom lístku.  DOKÁŽE pochopiť jednoduché pokyny na používanie liekov a jednoduché orientačné pokyny.	DOKÁŽE napísať veľmi jednoduchý list hosťiteľskej rodine alebo napísať krátke jednoduché ďakovné listy.

## Dokument D3 Kritériá ALTE k téme spoločnosť a turistika

Prehľad oblastí záujmu a zahrnutých činností

OBLASŤ ZÁUJMU	ČINNOSTI	MIESTA	POŽADOVANÁ JAZYKOVÁ SPÔSOBILOSŤ
Základné každodenné činnosti	1. nakupovanie 2. stravovanie mimo domova 3. ubytovanie hotelového typu 4. prenajatie dočasného ubytovania (byt, izba, dom) 5. navykanie si na nové ubytovanie 6. využívanie finančných a poštových služieb	samoobsluhy, obchody s obsluhou, trhoviská; reštaurácie, samoobslužné bufety hotely, nocľah s raňajkami ubytovacie agentúry, podnájom hostiteľské rodiny banky, zmenárne, pošty	počúvanie/hovorenie, čítanie počúvanie/hovorenie, čítanie počúvanie/hovorenie, čítanie, písanie, (vyplňovanie formulárov) počúvanie/hovorenie, čítanie, písanie, (vyplňovanie formulárov) počúvanie/hovorenie, čítanie/písanie (listov) počúvanie/hovorenie, čítanie, písanie
Zdravie	liečenie/starostlivosť o zdravie	lekáreň, ordinácia lekára, nemocnica, ordinácia zubára	počúvanie/hovorenie, čítanie, písanie
Cestovanie	príchod do cudzej krajiny, tematické zájazdy, prijímanie/vydávanie, pokynov, ako sa kam dostať, prenájom dopravných prostriedkov	letisko/prístav vlaková/autobusová stanica, ulica, autoservis atď., cestovná kancelária, požičovňa (áut, člnov atď.)	počúvanie/hovorenie, čítanie, písanie, (vyplňovanie formulárov)
Núdzové situácie	správanie sa v núdzových situáciách (nehoda, choroba, trestná činnosť, porucha vozidla atď.)	verejné miesta, súkromné miesta, napríklad hotelová izba, nemocnica, policajná stanica	počúvanie/hovorenie, čítanie
Turistické atrakcie	získavanie informácií, výlety, sprevádzanie ľudí po okolí	turistická informačná kancelária, cestovná agentúra, pamiatky a pozoruhodnosti mestá/dediny, školy/univerzity	počúvanie/hovorenie, čítanie
Spoločenský život	neformálne stretnutie/medziľudské vzťahy, zábava	diskotéky, večierky, školy, hotely, táboriská, reštaurácie, atď., domov, mimo domu	počúvanie/hovorenie
Médiá/kultúrne udalosti	sledovanie televízie, filmov, divadelných hier atď., počúvanie rozhlasu, čítanie novin/časopisov	domov, auto, kino, divadlo, diaprojekcia synchronizovaná so zvukovou nahrávkou atď.	počúvanie/hovorenie
Osobné styky (na diaľku)	písanie listov, pohľadníc atď.	domov, mimo domu	počúvanie/hovorenie (telefonicke), čítanie, písanie

## Dokument D4

### Zhrnutie kritérií ALTE k téme práca

Úroveň ALTE	Počúvanie/Hovorenie	Čítanie	Písanie
<b>Úroveň 5 ALTE</b>	DOKÁŽE poskytnúť rady v zložitých, delikátnych alebo sporných otázkach, ako napríklad v právnych alebo finančných záležitostiach, až pokiaľ siahajú jeho odborné vedomosti.	DOKÁŽE pochopiť správy a články, s ktorými sa môže stretnúť pri práci vrátane zložitých myšlienok vyjadrených zložitým jazykom.	DOKÁŽE si zapisovať podrobné a presné poznámky, pričom sa naďalej aktívne zúčastňuje na schôdzi alebo seminári.
<b>Úroveň 4 ALTE</b>	DOKÁŽE efektívne prispievať do diskusie na schôdzach a seminároch súvisiacich s jeho zamestnaním a dokáže argumentovať v prospech nejakého riešenia alebo proti nemu.	DOKÁŽE porozumieť listom písaným neštandardným jazykom.	DOKÁŽE sa vyrovnáť so širokým okruhom rutinných aj nerutinných situácií, v ktorých sa od zamestnancov alebo externistov požadujú odborné služby.
<b>Úroveň 3 ALTE</b>	DOKÁŽE preberať a odovzdávať väčšinu odkazov typických pre bežný pracovný deň.	DOKÁŽE porozumieť väčšine listov, správ a dokumentácie k výrobkom, s ktorými sa môže pri práci stretnúť.	DOKÁŽE sa vyrovnáť so všetkými rutinnými záležitosťami týkajúcimi sa tovaru alebo služieb.
<b>Úroveň 2 ALTE</b>	DOKÁŽE poskytovať rady klientom v jednoduchých záležitostiach v oblasti svojho zamestnania.	DOKÁŽE pochopiť všeobecný zmysel nerutinných listov a teoretických článkov súvisiacich s jeho odborom.	DOKÁŽE zapisovať pomerne presné poznámky na schôdzi alebo seminári, kde téma je známa a predvídateľná.
<b>Úroveň 1 ALTE</b>	DOKÁŽE vyjadrovať jednoduché požiadavky v oblasti svojho zamestnania, napríklad: „Chcem objednať 25 kusov...“	DOKÁŽE porozumieť väčšine krátkych správ a príručiek predvídateľnej povahy vo svojom odbore, ak má na to dost času.	DOKÁŽE napísať krátku zrozumiteľnú žiadosť kolegovi alebo známej kontaktnej osobe v inej firme.
<b>Začiatocnícka úroveň ALTE</b>	DOKÁŽE prijímať a odovzdávať jednoduché rutinné odkazy, napríklad: „Schôdzka v piatok o 10.00.“	DOKÁŽE porozumieť krátkym správam, ak ide o známe záležitosti a ak sú vyjadrené jednoducho a ich obsah je predvídateľný.	DOKÁŽE napísať jednoduchú rutinnú žiadosť kolegovi, napríklad: „Môžem dostať 20 kusov?“

## Dokument D5 Kritériá ALTE pre oblasť práce

Prehľad oblastí záujmu a zahrnutých činností

OBLASŤ ZÁUJMU	ČINNOSTI	MIESTA	POŽADOVANÁ JAZYKOVÁ SPÔSOBILOSŤ
Služby súvisiace so zamestnaním	1. žiadosť o služby súvisiace so zamestnaním	pracovisko (kancelária, továreň atď.)	počúvanie/hovorenie, písanie
	2. poskytovanie služieb súvisiacich so zamestnaním	pracovisko (kancelária, továreň atď.), domov zákazníka	počúvanie/hovorenie, písanie
Schôdze a semináre	účasť na schôdzach a seminároch	pracovisko (kancelária, továreň atď.), konferenčné centrum	počúvanie/hovorenie písanie (poznámok)
Formálna prezentácia a predvádzanie (výrobkov)	prezentovanie a predvádzanie a účasť na prezentácii a akcii predvádzania	konferenčné centrum, výstaviisko, továreň, laboratórium atď.	počúvanie/hovorenie písanie (poznámok)
Korešpondencia	čítanie a písanie faxov, listov, obežníkov, elektronickej pošty, atď.	pracovisko (kancelária, továreň atď.)	čítanie, písanie
Správy	čítanie a písanie správ (prímerane dlhých a formálnych)	pracovisko (kancelária, továreň atď.)	čítanie, písanie
Verejne dostupné informácie	získavanie potrebných informácií (napríklad z dokumentácie o výrobkoch, odborných alebo obchodných časopisov, inzerátov, webových stránok atď.)	pracovisko (kancelária, továreň atď.), domov	čítanie
Inštrukcie a metodické návody	porozumenie informačným nápisom (napríklad bezpečnosť) porozumenie pokynom a ich písanie (napríklad v príručkách o inštalácii, používaní a údržbe výrobku)	pracovisko (kancelária, továreň atď.)	čítanie, písanie
Telefonovanie	telefonovanie, prijímanie telefonických rozhovorov (vrátane preberania odkazov a zapisovania poznámok)	kancelária, domov, hotelová izba atď.	počúvanie/hovorenie písanie (poznámok)

## Dokument D6

### Zhrnutie kritérií ALTE k téme vzdelávanie

Úroveň ALTE	Počúvanie/Hovorenie	Čítanie	Písanie
<b>Úroveň 5 ALTE</b>	DOKÁŽE pochopiť vtipy, mimochodom vyslovené poznámky a kultúrne podmienené narážky.	DOKÁŽE rýchlo a spoľahlivo vyhľadávať informácie z ľubovoľných zdrojov.	DOKÁŽE si počas prednášky, seminára alebo konzultácie zapisovať podrobné a presné poznámky.
<b>Úroveň 4 ALTE</b>	DOKÁŽE sledovať abstraktnú argumentáciu, napríklad zvažovanie dvoch alternatív a vyvodzovanie záverov.	DOKÁŽE čítať tak rýchlo, že sa vie vyrovnáť s požiadavkami vysokoškolského štúdia.	DOKÁŽE napísať referát, ktorý čitateľovi nespôsobuje takmer žiadne ťažkosti.
<b>Úroveň 3 ALTE</b>	DOKÁŽE predniesť jasnú prezentáciu na známu tému a odpovedať na predvídateľné alebo konkrétne otázky.	DOKÁŽE v texte rýchlo vyhľadať dôležité informácie a pochopiť hlavnú myšlienku textu.	DOKÁŽE si zapisovať jednoduché poznámky, ktoré využije na napísanie referátu alebo domáce opakovanie.
<b>Úroveň 2 ALTE</b>	DOKÁŽE pochopiť pokyny vyučujúceho na vyučovacích hodinách a k úlohám.	DOKÁŽE porozumieť základným inštrukciám a odkazom, napríklad katalógom v počítačovej knižnici, pričom potrebuje istú pomoc.	DOKÁŽE si zapísať niektoré informácie z prednášky, ak sú viac-menej diktované.
<b>Úroveň 1 ALTE</b>	DOKÁŽE jednoducho vyjadriť svoj názor pomocou výrazov, akým je napríklad: „Nesúhlasím.“	DOKÁŽE pochopiť všeobecný zmysel zjednodušených textov v učebniciach alebo všeobecný zmysel článkov, ak číta veľmi pomaly.	DOKÁŽE napísať krátke jednoduché rozprávanie alebo opis, napríklad na tému moja posledná dovolenka.
<b>Začiatočnícka úroveň ALTE</b>	DOKÁŽE pochopiť základné pokyny týkajúce sa napríklad času a dátumu konania vyučovacích hodín, čísla učebne a úlohu, ktorá má byť vypracovaná.	DOKÁŽE čítať základné upozornenia a inštrukcie.	DOKÁŽE si z triednej alebo školskej nástenky odpísať časové a miestne údaje.

## Dokument D7 Výroky ALTE k téme vzdelávanie

Prehľad oblastí záujmu a zahrnutých činností

OBLASŤ ZÁUJMU	ČINNOSTI	MIESTA	POŽADOVANÁ JAZYKOVÁ SPÔSOBILOSŤ
Prednášky, referáty, prezentácia a predvádzanie	1. sledovanie prednášky, prezentácie alebo výkladu spojeného s predvádzaním 2. prednesenie referátu alebo predvedenie niečoho	prednášková miestnosť, učebňa, laboratórium atď.	počúvanie/hovorenie písanie (poznámok)
Semináre a konzultácie	účasť na seminároch a konzultáciách	učebňa, študovňa	počúvanie/hovorenie písanie (poznámok)
Učebnice, články atď.	zhromažďovanie informácií	študovňa, knižnica atď.	čítanie/písanie (poznámok)
Odborné a vedecké texty	písanie odborných a vedeckých prác	študovňa, knižnica, atď.	písanie
Protokoly	písanie protokolov (napríklad o pokusoch)	študovňa, laboratórium	písanie
Zručnosti vo vyhľadávaní informácií	vyhľadávanie informácií (napríklad v počítačovej databáze, knižnici, slovníku atď.)	knižnica, informačné centrum atď.	čítanie/písanie (poznámok)
Organizácia štúdia	plánovanie a dohodnutie stretnutí, napríklad s učiteľmi na termíne odovzdania práce	prednášková miestnosť, študovňa, učebňa atď.	počúvanie/hovorenie, čítanie/písanie