INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Hodnocení a výchovné souvislosti

Petra Suquet
Pedagogická fakulta MU
suquet@ped.muni.cz

Hodnocení a výchovné souvislosti

Školní hodnocení žáků je velmi významná činnost, která působí na utváření osobnosti jedince, zejména na jeho emoční stránku a svými důsledky může žákům jak pomoci, tak uškodit. S trochou nadsázky by se dalo tvrdit, že školní hodnocení má podstatný vliv na budoucnost člověka. Umění hodnotit a naučit žáky správnému sebehodnocení patří tedy k jedné z nejdůležitějších profesních kompetencí učitelů, na což je třeba myslet zejména při profesní přípravě vysokoškolských studentů učitelských oborů pedagogických fakult.

Ať už se jedná o slovní hodnocení či známkování, poskytuje školní hodnocení žákům zpětnovazebnou informaci o jejich výkonu. Hodnocené výkony žáků pak poskytují zpětnou vazbu samotnému učiteli, vypovídají o dosažení dílčích cílů výuky a v neposlední řadě o plnění obecných a specifických cílů vzdělávacích programů.

Školní hodnocení je vždy třeba přizpůsobit jak individualitě žáků, tak povaze jednotlivých vyučovacích předmětů. Ve výuce cizích jazyků je v dnešní Evropě hodnocení žákovských kompetencí nevyhnutelně spjato s dokumentem nazvaným *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Jeho doporučení jsou zakomponována do *Rámcových vzdělávacích programů* a zahrnují dimenzi daleko přesahující prostředí školní třídy. Učitelé jazyků by se tedy měli detailně seznámit s tímto dokumentem a naučit se s ním zacházet při hodnocení žákovských kompetencí. Velká zodpovědnost leží i na představitelích jazykové politiky České republiky. Jejich úkolem je vytvořit učitelům takové podmínky, aby mohli bez problému aplikovat schválená nařízení v praxi. Znamená to především zajištění vhodného výukového materiálu, který by svým obsahem odpovídal stanoveným požadavkům. Jestliže tomu tak není, tato situace může mít neblahý vliv na školní úspěšnost žáků.

1. Základní pojmy

Od školní výuky se očekává, že bude u žáků podporovat rozvoj kompetencí, tj. souboru vědomostí, dovedností, návyků a postojů, které umožňují efektivní a úspěšnou činnost v určité oblasti nebo oboru. V současné době je kladen důraz především na utváření hodnot a postojů důležitých pro osobnostní a sociální rozvoj žáka. Zamyslíme-li se však nad způsoby hodnocení, které učitelé běžně používají, je očividné, že jejich praktiky vedou jen málo k utváření takovýchto kompetencí. Způsoby hodnocení se obvykle „dědí“ z generace na generaci, což znamená, že učitel nejčastěji používá stejný způsob hodnocení, kterým byl hodnocen on sám. Proto bere často v úvahu jen jeden způsob hodnocení: hodnocení sumativní. Tento způsob hodnocení bývá rovněž nazýván normativním, neboť spadá do oblasti kontroly a ověřuje, zda výkon studenta odpovídá standardu. Žáci jej však považují za jakousi sankci, protože vede pouze k udělení jediné známky. Ta většinou slouží pouze k porovnávání výkonů žáků mezi sebou, ale neposkytuje žádný návod k tomu, jakým

Materiál byl zpracován v rámci projektu "Systémová podpora trvalého profesního rozvoje (CPD) pedagogických pracovníků propojením pedagogické fakulty se školami na Jižní Moravě – **EDUCOLAND**"

Projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem ČR.

způsobem by mohli žáci zlepšit své výsledky. Naproti tomu, formativní hodnocení, nazývané rovněž jako kriteriální, slouží ke vzájemné výměně informací mezi učitelem a žákem a kontroluje, zda bylo dosaženo předem stanovených cílů v souladu s kritérii formulovanými učitelem. Pomocí anotací a komentářů je žák informován o stavu jeho výkonnosti, a učitel pak o úspěšnosti vzdělávání, jež žákům poskytuje. Formativní hodnocení je tedy preferované při procesu učení, zatímco přísné měření dosažených výsledků, jež je například měřítkem k udělování diplomů a certifikací, by se mělo uplatňovat spíše při sumativním hodnocení.

Hodnocení se vztahuje k různým vzdělávacím a výchovným cílům, neboť plní různorodé funkce. Motivační funkce hodnocení je spojena s emoční stránkou jedince a vede člověka k tomu, že něco přijímá, odmítá nebo je mu to lhostejné. Poznávací funkce hodnocení je spjata s intelektem a umožňuje, aby člověk pronikal k významu toho, co jej obklopuje. A konečně konativní funkce hodnocení, jež závisí především na lidské vůli, vede člověka k aktivnímu působení na skutečnost a ke změnám v souladu s uznávanými hodnotami. Z jiného úhlu pohledu, lze rozlišit funkce orientační, diagnostické a oficiální. Orientační neboli predikční funkce umožňuje ohodnotit kompetence žáka před započetím vzdělávání a odhadnout úroveň kvalifikace, které u něj může být dosaženo v souladu s cíli sledovanými v průběhu výuky. Diagnostická funkce naopak umožňuje regulovat výuku v průběhu vzdělávání prostřednictvím analýzy stavu výkonnosti žáků v určitém časovém období. Oficiální či inventární funkce pak umožňuje měřit stupeň osvojení učiva žákem na konci daného vzdělávacího cyklu a jeho výsledky potvrdit certifikací.

Pro hodnocení výsledků vzdělávání je důležité formulovat vzdělávací cíle. Obecný cíl popisuje v podobě kompetencí předpokládané výsledky učení. Tento cíl však není dostatečně specifikovaný, aby mohl přímo sloužit k hodnocení dosažení daných kompetencí. Proto je třeba stanovit cíle dílčí, které vyplývají z obecného cíle. Aby mohly sloužit k hodnocení, musí být operativní, tj. dodržovat čtyři následující zásady: jednoznačnost, formulaci v podobě pozorovatelného chování, definování podmínek výkonu a stanovení kritérií úspěchu. Kompetence a způsobilosti žáka tedy nemůžeme hodnotit jinak než prostřednictvím výkonu, tj. prostřednictvím pozorovatelného chování a výsledků činnosti. Během učení získává žák znalosti a dovednosti. Podle Blooma, lze intelektuální kapacity používané v procesu učení měřit na stupnici od nejjednodušších mentálních operací až po složité (zapamatování, porozumění, aplikace, analýza, syntéza a hodnocení). V. a G. Landsheere roztřídily klasifikaci Bloomovy taxonomie na tři učební cíle (ovládání, transfer a produkci), které v krátkodobém, střednědobém i dlouhodobém horizontu, umožňují zhodnotit dosažené výsledky.

Na většině českých škol v dnešní době neexistují prozatím jazykové zkoušky na mezinárodní úrovni. Tato situace by se však mohla brzy změnit, a to díky práci Rady Evropy, která navrhuje definici standardů v SERRJ. V oblasti sumativního hodnocení však již vzdělávací orgány mnoha evropských zemí uplatňují doporučení SERRJ a vytvářejí testy navržené v souladu s úrovněmi kompetencí SERRJ. Příkladem takových zkoušek mohou být TOEFL pro jazyk anglický, diplomy DELF a DALF pro jazyk francouzský, TestDaf pro němčinu, atd. Takovéto testy musí být standardizované (ověřené na dostatečně velkém vzorku osob a doplněné přesnými pokyny pro jejich použití), validní (měří skutečně to, co mají měřit), reliabilní (spolehlivé a přesné) a kalibrované (umožňující srovnávání dosažených výsledků). Jedině při splnění těchto podmínek může být zaručena objektivita hodnocení a uznání zkoušky.

Co se týče postupů u kriteriálního hodnocení, produktivní hodnotící činnosti by měly být seřazeny od nejjednodušších k nejsložitějším. Pro výuku jazyků dnes existují hodnotící tabulky se stupnicí hodnocení ústní a písemné produkce na jednotlivých jazykových úrovních, které usnadňují hodnocení zkoušejícím. Neexistují však standardní tabulky pro hodnocení porozumění, protože ty jsou spojeny s navrhovanými poslechovými nebo písemnými výukovými materiály a konkrétní činností.

Nástroje pro hodnocení ve výuce jazyků postupují od nástrojů uzavřených (QCM, párování, puzzle...), které vyžadují použití nižší intelektuální kapacity, k nástrojům otevřeným (syntéza dokumentů, esej...), které již vyžadují zapojení vyšších kognitivních operací. Nástroje uzavřené jsou sice náročnější na sestavování, ale snadno hodnotitelné. Otevřené nástroje jsou pak jednodušší na přípravu, avšak jejich hodnocení vyžaduje použití složitějších kritériálních tabulek. Do procesu učení by měl učitel zařadit činnosti, které umožňují zkontrolovat úroveň dosažení dílčích cílů, identifikovat chyby žáků a vést k jejich nápravě. V situaci kontroly, pak může testovat kompetence žáků získané v průběhu vzdělávání a ohodnotit výkony žáků pomocí známky. O zvoleném způsobu hodnocení by měli být žáci vždy předem informováni. Vypracování otevřených úkolů vypovídá o žákovských kompetencích mnohem více než úkoly uzavřené, a tudíž by měly být ve výuce preferovány.

2. Hodnocení a jazyková politika

Jak vyplývá z výše uvedeného textu, pro hodnocení vzdělávání je důležité formulovat vzdělávací cíle. V současnosti dochází v rámci evropských integračních procesů ke slaďování vzdělávacích politik jednotlivých členských zemí Evropské unie, což se týká obzvláště politiky jazykové. Rada Evropy, ve snaze zajistit větší přehlednost jazykových kompetencí na různých úrovních, vydala v roce 2001 SERRJ. Na jeho základě jsou vypracovávány odborníky členských zemí jazykové deskriptory pro jednotlivé jazykové úrovně, jež slouží především tvůrcům jazykových programů a autorům výukového materiálu, neboť podrobně definují jazykovou složku obsahu těchto dokumentů. V SERRJ jsou vzdělávací cíle popsány ve formě kompetencí. V RVP ZV jsou vzdělávací cíle specifikovány v podobě závazných výstupů a definovány ve formě kompetencí pro jednotlivé vzdělávací oblasti a průřezová témata. Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, respektive obor Cizí jazyk vychází z kompetencí SERRJ. Pro vzdělávací obor Cizí jazyk se jedná o úrovně A1 a A2 SERRJ a pro vzdělávací obor Další cizí jazyk o úroveň A2.

SERRJ je referenční nástroj umožňující definovat pro všechny jazyky společné prvky, kterých má být dosaženo během jednotlivých fází učení. Umožňuje tak každému uživateli definovat vzdělávací cíle. Zajišťuje rovněž větší přehlednost výuky cizích jazyků a možnost porovnávat výsledky hodnocení ve výuce cizího jazyka na mezinárodní úrovni. SERRJ prosazuje model akční perspektivy při výuce cizích jazyků, zaměřené na komunikační úkoly, se kterými se žák může setkat v běžném životě. Jsou definovány v závislosti na oblasti, do které daný úkol spadá (soukromá, veřejná, vzdělávací nebo profesní), jejich charakteru (komunikativní, kreativní...), jejich složitosti a strategiích uplatňovaných při jejich realizaci (výkon, vyhýbání...), na jejich typu (hraní rolí, simulace...), na jazykových činnostech, které vyžadují (produkce, recepce, interakce a mediace) a na jejich hodnocení (normativní či formativní) podle definovaných kritérií.

K tvorbě SERRJ vedlo v podstatě sestavení šesti základních úrovní jazykových kompetencí (B. North a G. Schneider). V tabulkách SERRJ lze najít obecný výčet kompetencí na jednotlivých úrovních. Pro úroveň A1, které by měli žáci na základních školách v České republice dosáhnout ve vzdělávacím oboru Další cizí jazyk, jsou všeobecné kompetence popsány následovně: *Rozumím známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umím tyto výrazy a fráze používat. Umím představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žiji, o lidech, které znám, a věcech, které vlastním, a na podobné otázky umím odpovídat. Dokáži se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a jsem ochoten mu/jí pomoci.* Definice úrovně A2, závazné pro vzdělávací obor Cizí jazyk, zní: *Rozumím větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se mě bezprostředně týkají (např. základní informace o mě a mé rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáži komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umím jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se mých nejnaléhavějších potřeb.* Tyto obecné kompetence jsou dále podrobněji rozepsány na kompetence dílčí.

Dílčí kompetence popsané v deskriptorech SERRJ nejsou vždy přímo měřitelné, protože nenaznačují očekávaný výkon. Neuvádí ani jazykový či pragmatický obsah, což je rolí popisů referenčních úrovní pro jednotlivé jazyky. Pokud chceme hodnotit pomocí deskriptorů SERRJ, musíme nejprve ověřit, zda jsou dané kompetence měřitelné, specifikovat je tak, aby byly pozorovatelné a propojit je s obsahem uvedeným v popisech pro danou úroveň a daný jazyk.

V SERRJ jsou rovněž podrobně popsány složky jazykové komunikace. Některé z těchto složek patří mezi individuální kriteriálně nehodnotitelné kompetence (interkulturní, existenciální a schopnosti učit se), jiné náleží do oblasti komunikačních dovedností hodnotitelných, k nimž se řadí složky: jazyková (lexikální, gramatické, fonetické a ortografické kompetence), sociolingvistická (znalosti a dovednosti, které jsou zapotřebí ke zvládnutí společenských dimenzí užívání jazyka) a pragmatická (znalost principů organizace, struktury a uspořádání sdělení, strategická kompetence).

Problematice hodnocení se pak samostatně věnuje celá devátá kapitola SERRJ. Je zde popsáno třináct typů aktuálních hodnotících praktik, z nichž mnohé se značně doplňují či dokonce překrývají. Mimo hodnocení formativní a normativní je nutné rovněž zmínit protikladné typy hodnocení, jakými jsou hodnocení přímé a nepřímé, subjektivní a objektivní, holistické a analytické, či v neposlední řadě i hodnocení jinou osobou a sebehodnocení. V SERRJ je hodnocení jinou osobou prezentováno jako hodnocení učitelem či examinátorem. Domníváme se však, že pro žáka je důležité i hodnocení ze strany spolužáků, které je vhodné uplatňovat v rámci organizace skupinových učebních činností. Pokud je žák hodnocen nejen učitelem, ale i svými vrstevníky, naučí se lépe hodnotit své vlastní výkony a výsledky své činnosti.

V procesu hodnocení má obrovský význam schopnost autoevaluace. K rozvoji této schopnosti může v jazykové výuce velkou měrou přispět dokument vycházející ze SERRJ, nazvaný

Evropské jazykové portfolio. Je to oficiální evropský doklad o tom, jak ovládáme cizí jazyk. Jedná se v podstatě o složku, skládající se ze tří navzájem propojených částí: jazykového pasu, jazykového životopisu a osobního souboru dokumentů a prací. V této složce si může uživatel jazyka registrovat všechny své jazykové a kulturní kompetence v různých jazycích, které získal. Může tak sledovat své pokroky a vytvářet si jazykový studijní plán. Obecně řečeno, portfolio, uzpůsobené pro různé věkové skupiny může podporovat mnohojazyčnost, rozvíjet sebehodnocení a sebevzdělávání a podporovat individuální postup k valorizaci osobních zkušeností. V České republice byla již vydána evropská jazyková portfolia pro různé věkové skupiny žáků. Vzhledem k jejich finanční náročnosti se však v praxi osvědčilo spíše používání učebnic, do kterých jsou prvky portfolia přímo zapracovány.

Jedním z prostředků, které napomáhají učiteli při hodnocení kompetencí žáků je školní učebnice. Problematika výběru obsahu učebnic se v současné době, kdy v řadě evropských škol probíhají důležité kurikulární reformy, dostává do popředí pedagogického zájmu. Kritizována je zejména předimenzovanost učebnic učivem, orientace na pasivní osvojování učiva a absence prostoru pro rozvoj osobnosti. Nařízením z roku 2007 proto Ministerstvo školství zpřísnilo podmínky nutné k udělení schvalovacích doložek učebnicím. Aby mohla být učebnici tato doložka kvality udělena, musí být nejen koncipována na přiměřené odborné úrovni a ve shodě s obsahem a didaktickými postupy vhodnými pro věk žáků jimž je určena, ale zároveň musí respektovat Ústavu České republiky a právní předpisy platné na jejím území (zejména základní práva a svobody zaručované všem lidem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině). Dále je nezbytné, aby byla tato učebnice v souladu s příslušným vzdělávacím programem a podporovala utváření a rozvíjení stanovených klíčových kompetencí.

Jak již bylo zmíněno, v České republice jsou požadavky SERRJ zapracovány do RVP ZV ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace v podobě očekávaných výstupů, kterých má žák dosáhnout na konci jednotlivých období výuky jazyků. V souladu s těmito dokumenty může být francouzština, na většině škol, vyučována v rámci vzdělávacího oboru Další cizí jazyk (přičemž jako první vyučovaný cizí jazyk je doporučována angličtina). Úroveň, které mají žáci dosáhnout v oboru Další cizí jazyk na konci základní školní docházky je A1 podle SERRJ (v oboru Cizí jazyk pak úrovně A2).

3. Hodnocení a nabídka učebnic francouzského jazyka v České republice

Požadavkům na dosažení příslušné úrovně na konci jednotlivých období výuky cizích jazyků by měl odpovídat i obsah používaných učebnic. Z hlediska hodnocení je třeba sledovat, aby učebnice skutečně obsahovala verbální složku odpovídající jazykové úrovni, pro kterou je určena, zejména pokud jde o oblast hodnotitelných komunikačních dovedností. K tomuto účelu slouží především popisy referenčních úrovní pro jednotlivé jazyky. Ty byly většinou sestaveny na základě dlouholetých výzkumů a zkušeností odborníků úseku jazykové politiky Rady Evropy, s přihlédnutím k frekvenci výskytu slov a k lexikální a syntaktické náročnosti při osvojování cizího jazyka. Vzhledem k tomu, že nepřiměřený verbální obsah a jeho neúměrná distribuce v rámci učebnic cizího jazyka může mít neblahý dopad na školní úspěšnost žáků, jedná se o velmi závažnou problematiku.

Obsahové složky jakými jsou interkulturní kompetence, existenciální kompetence a schopnosti učit se, patří mezi individuální kriteriálně nehodnotitelné kompetence. U hodnocení těchto kompetencí nastává problém při specifikaci jejich úrovně. Jejich předmětem totiž není již pouze oblast verbální, nýbrž sem patří i vědomosti, hodnoty a postoje, které zasahují do komunikace mluvčích s rozdílným kulturním zázemím. Úroveň takovýchto kompetencí není tedy přímo závislá na jednotlivých jazykových úrovních, ale spíše na věku žáků a na jejich přímé zkušenosti. Zde tedy platí jiné postupy než pro kriteriálně hodnotitelné kompetence a učitel by se měl především snažit poskytnout žákům přístup k co nejoptimálnějšímu osvojení zmíněných kompetencí. Je nutné podotknout, že například interkulturní zkušennost je pro většinu žáků žijících v exogenním prostředí velmi vzácná, a proto je nutné používat takové didaktické prostředky a takový didaktický materiál, jež žáky konfrontuje s danou realitou. Vycházíme-li ze základního členění kulturních kompetencí na složky sociopragmatickou, etnolingvistickou, vztahovou, interpretativní a výchovnou, neměli bychom klást na úrovni A1 důraz pouze na složku sociopragmatickou, jelikož při formování kulturních a interkulturních kompetencí je třeba připisovat stejný význam i ostatním složkám kulturní dimenze jazyka, které bychom měli jako učitelé zařazovat do výuky i na úkor komunikace v cizím jazyce. Nesmíme totiž zapomínat na to, že jazyk a kultura jsou neodlučitelně spjaty a pokud nepochopíme kulturu a způsoby myšlení cílového jazyka, nedospějeme nikdy k jeho ovládání na dostatečné úrovni. Z tohoto důvodu se přikláníme k názoru, že v jazykové výuce je vhodnější dávat přednost učebnicím české provenience či upraveným na podmínky místního kontextu. Zejména v počátečních obdobích výuky cizího jazyka je třeba vysvětlovat žákům specifika daného kulturního kontextu v mateřském jazyce.

Závěr

Z naší úvahy je patrné, že požadavky SERRJ zakomponované do RVP ZV by měly být respektovány tvůrci učebnic. Učebnice totiž ve většině případů představují základní informační zdroj pro žáky, stimulují jejich učení a vedou k rozvoji intelektuálních kompetencí. Označení učebnic labelizací jednotlivých úrovní by tedy nemělo být pouze formální záležitostí, ale mělo by vycházet z deskriptorů sestavených odborníky na osvojování daného cizího jazyka.

Jelikož za základní cíl výchovy a vzdělávání je považován mnohostranný rozvoj osobnosti jedince, je důležité, aby byl vedle rozvoje intelektuálních kompetencí kladen důraz rovněž na rozvoj emocionálních, volních, sociálních, etických a estetických kompetencí. Jazyková učebnice může značně přispět k tomuto rozvoji zařazením průřezových témat do svého obsahu.

Hodnocení může být nejen nástrojem měření, ale především nástrojem posuzování a pomocníkem při učení. Žáka nehodnotíme za tím účelem, abychom ho „nálepkovali", ale především proto, aby mohl dosáhnout stanovených cílů, abychom ho naučili objektivnímu sebehodnocení a vedli ho tak k nezávislosti a samostatnosti. Uvedení těchto principů do praxe by dle našeho názoru mohlo vést k potlačení negativní afektivní dimenze často spojené s pojmem hodnocení.

Materiál byl zpracován v rámci projektu "Systémová podpora trvalého profesního rozvoje (CPD) pedagogických pracovníků propojením pedagogické fakulty se školami na Jižní Moravě – **EDUCOLAND**"

Projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem ČR.

Literatura

BEACCO, J-C.; BYRAM, M. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2003.
BEACCO, J-C.; PORQUIER, R. *Niveau A1 pour le français*. Paris : Didier, 2007.
BEACCO, J.-C.; PORQUIER, R. *Niveau A2 pour le français.* Paris: Didier, 2008.
CONSEIL DE L'EUROPE *Un cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier, 2001.
SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole.* Praha: Portál, 1999.
STŘELEC, S. (ED.) *Studie z teorie a metodiky výchovy I.* Brno: MSD, s.r.o., 2004.
STŘELEC, S. (ED.) *Studie z teorie a metodiky výchovy II.* Brno: MU, 2005.
TAGLIANTE Ch. *L'évaluation*. Paris Clé International, Techniques de classe, 2005.
VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Tauris, 2005.
Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky: www.msmt.cz

Materiál byl zpracován v rámci projektu "Systémová podpora trvalého profesního rozvoje (CPD) pedagogických pracovníků propojením pedagogické fakulty se školami na Jižní Moravě – **EDUCOLAND**"

Projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem ČR.