Povedou standardy ke zvyšování kvality výuky cizích jazyků na základních školách?

Standards will lead to improving the quality of foreign language teaching in primary schools?

Pavla Nečasová

Abstrakt: Příspěvek se zabývá úlohou standardů pro výuku cizích jazyků v pátých a devátých ročnících základní školy z hlediska zvýšení systematičnosti hodnocení a zavedení národních standardizovaných testů. Na základě obecně přijatého cíle výuky cizích jazyků – dosažení komunikativní kompetence na požadované úrovni jako komplexního souboru ovládnutí řečových dovedností a jazykových prostředků – jsou v příspěvku prezentovány výsledky analýzy nově vytvořených standardů pro výuku cizích jazyků pro páté a deváté ročníky základní školy. Tyto výsledky jsou pak srovnávány s možnostmi testování úrovně dosažených znalostí a dovedností v cizích jazycích v rámci zavádění národních srovnávacích testů, přičemž jsou brány v potaz různé formy testování a druhy testových položek. V centru pozornosti pak stojí otázka, co lze z výsledků srovnávacích testů vyvozovat a jaké konsekvence mohou mít výsledky testování pro jazykovou politiku. Cílem příspěvku je posouzení, zda dosud vytvořené standardy jsou dostatečným podkladem pro zavádění systematičnosti hodnocení a zda mohou vést ke zvyšování kvality učení se cizím jazykům.

Klíčová slova: osvojování cizích jazyků, jazykové prostředky, řečové dovednosti, Standard základního vzdělávání, kvalita vzdělávání, testování

Abstract: This paper discusses the role of standards for the teaching of foreign languages in the fifth and ninth grades of primary schools in order to increase systematic evaluation and implementation of national standardized tests. On the basis of generally accepted goals of foreign language teaching - achieving communicative competence at the desired level as a comprehensive set of mastering language skills and linguistic devices are presented in this paper analyzes the results of newly developed standards for the teaching of foreign languages for the fifth and ninth grades of elementary school. These results are then compared with the possibilities of testing the level of acquired knowledge and skills in foreign languages in the framework of the implementation of national benchmarks, taking into account various forms of testing and types of test items. The focus then is the question of what can be the results of comparative tests to draw and what consequences may have test results for language policy. The aim of this paper is to assess whether the standards are not yet developed a sufficient basis for the implementation of systematic evaluation and that can lead to an increase in the quality of learning foreign languages.

Keywords: language learning, language resources, language skills, Standard of basic education, quality of education, testing

1 Místo standardů v základním vzdělávání

Změny v kurikulu základního vzdělávání v posledním desetiletí vedly k diverzifikaci a liberalizaci základního vzdělávání. Přinesly však také určité obtíže, a to především při zjišťování, zda obecně formulované kompetence v rámcovém vzdělávacím programu jsou

skutečně osvojovány a rozvíjeny. Pro řešení těchto obtíží vznikla myšlenka zavedení standardů v uzlových bodech základního vzdělávání, které by stanovily konkrétní cílové požadavky, jichž mají žáci v určité fázi vzdělávacího procesu dosáhnout.

Tento příspěvek odráží procesy, které se v uplynulých dvou letech staly v oblasti tvorby těchto standardů ve vzdělávací politice v České republice významným momentem.

1.1 Definování pojmu standard

Zásadním problémem v zavedení standardů do základního vzdělávání v České republice je stanovení jejich účelu; tedy měla by být jasná odpověď na otázku, k čemu mají standardy sloužit. V zahraničí jsou standardy např. používány k pravidelnému hodnocení výsledků vzdělávání na celostátní úrovni prostřednictvím testování.

Proto je třeba nejdříve specifikovat obsah pojmu standard. Elektronický slovník cizích slov uvádí synonyma, jako jsou měřítko, norma, kritérium, obecně uznávaný vzor. Na základě těchto synonym můžeme říci, že standard (nebo také norma) stanovuje určité požadavky na vlastnosti člověka, věcí či jevů, podle nichž se pak hodnotí jejich naplnění či přijatelnost.

Z hlediska vzdělávání můžeme toto obecné pojetí konkretizovat pomocí definice uváděné autory *Pedagogického slovníku* (Průcha et al., 2009, s. 367), v němž jsou vzdělávací standardy definovány jako „Konkrétně vymezené obligatorní požadavky, které musí splnit žáci v určitých ročnících či stupních školy. Jsou formulovány jako vědomosti, dovednosti, ev. i postoje a hodnoty, ve vztahu k plánovanému obsahu vzdělávání ve vyučovacích předmětech“. Uvedené pojetí zahrnuje jak rovinu znalostí (*savoir*) a dovedností (*savoir-faire*), tak i existenciálních kompetencí (*savoir-être*) (viz Společný evropský referenční rámec, 2001, s. 12). Poskytuje tak dostatečně širokou základnu pro řešení již výše uvedených problémů, jež by mohlo liberalizované základní školství přinášet, a můžeme ho proto vzít jako základ pro naši analýzu.

1.2 Krátké ohlédnutí do historie uplatňování standardů

Myšlenka tvorby a zavedení standardů do vzdělávání není nová, v rozvoji školství v České republice existovalo více etap, v nichž byly rozvíjeny podobné tendence. Jako příklad lze uvést požadavky vytváření standardů vzdělávání v české reformní pedagogice 20. a 30. let minulého století. V této době se objevují snahy o zvýšení objektivity školního hodnocení. Prostředkem k dosažení tohoto cíle bylo uplatňování didaktických testů za účelem omezit subjektivní postoje učitelů při hodnocení žáků a jejich učebních výsledků. Tyto snahy jsou spjaty se jmény dvou významných českých pedagogů V. Příhody (1889–1979) a O. Chlupa (1875–1965), kteří přispěli ke zdokonalení didaktických testů díky novým hodnotícím nástrojům a položkám.

K těmto myšlenkám se vrací i vzdělávací politika státu v letech 1992-93. Vyústěním je vznik *Standardu základního vzdělávání, čj. 20819/95-26, ze dne 22. 8. 1995*, v němž se uvádí, že je:

...východiskem pro tvorbu soustavy evaluačních nástrojů, podle nichž se bude posuzovat kvalita dosažených výsledků celého základního školství, škol i žáků. Tyto evaluační nástroje[1] by měly sledovat jak poznatkovou, tak

1 Již v tomto dokumentu se začíná výrazněji projevovat užší orientace účelu vzdělávacích standardů na testování. Tato tendence se v dalším procesu tvorby standardů prohlubuje, až dochází k tomu, že nově vzniklé standardy v úvodních formulacích uvádějí testování jako svůj cíl. Pozitivní na formulaci účelu standardu je zahrnutí všech důležitých složek vzdělávání, tj. složky poznatkové, kompetenční a postojové.

kompetenční a postojovou stránku základního vzdělávání žáka, a to především v uzlových bodech jeho vzdělávací dráhy (zejména 5. a 9. ročník)[2].

Proces tvorby standardů se ještě více prohlubuje v pozdějších letech, kdy ze školské politiky státu vyplývá úkol zavedení pravidelného zjišťování výsledků vzdělávání v 5. a 9. ročnících. Na podzim 2010 vyzval ministr školství, mládeže tělovýchovy veřejnost k diskusi o vzdělávacích standardech pro základní vzdělávání.

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) pořádá následně 15.10.2010 odbornou konferenci *Standardy pro základní vzdělávání, hodnocení výsledků vzdělávání*. Konference řešila, jak prostřednictvím standardů přesněji vymezit kompetence či znalosti, které žáci potřebují, a za jakých podmínek mohou být testy vhodným nástrojem pro ověřování kvality vzdělávacího systému[3].

4.11.2010 organizuje MŠMT odborný seminář *Standardy pro základní vzdělávání*, který si dal za cíl formulovat základní principy obsahu, struktury a použití standardů pro základní vzdělávání. Mimo jiné měl být stanoven i cíl standardů[4].

V listopadu 2010 je pak ke Standardu základního vzdělávání spuštěna moderovaná diskuse na metodickém portálu rvp.cz a MŠMT vydává prohlášení:

Vývoj standardů a jejich pilotování je dlouhodobá záležitost. Záměrem standardů je napomoci učitelům, školám, rodičům i žákům při naplňování vzdělávacích cílů a stát se oporou pro hodnocení žáků. Standardy se stanou důležitým podkladem pro tvorbu další vzdělávací koncepce státu. Standardy budou využity pro přípravu testů ke zjišťování výsledků žáků v 5. a 9. ročníku. V rámci individuálních projektů národních v OP VK Česká školní inspekce předkládá projekt „Národní systém pro inspekční hodnocení vzdělávací soustavy (NIQES)“, v němž je plánována aktivita na testování žáků 5. a 9. tříd základních škol. Pro ověřování zejména dovednostních a postojových výstupů lze použít jiné formy zjišťování výsledků. Zjištěná data nebudou sloužit k sestavování přehledu úspěšnosti škol, ale budou sloužit především jako zpětná vazba pro školu[5].

Po ukončení diskuse nastala fáze tvorby standardů, z oblasti cizích jazyků vznikly jako první standardy pro anglický jazyk, později byly vytvořeny i standardy pro jazyk německý a francouzský.

MŠMT pak s platností od 1. září 2012 mění RVP ZV, do kterého se doplňují Standardy pro základní vzdělávání. Standardy jsou vytvořeny pro základní úroveň, tedy stanoví „nepodkročitelné“ minimum toho, co musí žák na konci 5. a 9. ročníku základní školy znát a umět.

---

2 Standard základního vzdělávání se stal závazným dokumentem pro realizaci vzdělávacích programů Základní škola, Národní škola a Občanská škola.

3 Zpětně lze hodnotit obsah konference vzhledem k počáteční etapě tvorby standardů jako nevhodný, neboť konference zprostředkovávala dojem, že testování je jediným cílem zavedení standardů do základního vzdělávání.

4 Splnit tento cíl se bohužel nepodařilo, neboť na základě semináře nevznikl žádný ucelený metodický dokument, který by výše uvedené otázky sumarizoval a popisoval a byl metodickým vodítkem autorům konkrétních standardů pro jednotlivé předměty.

5 S první částí citace prohlášení lze jednoznačně souhlasit, neboť odpovídá smyslu standardů. Problematická je druhá část prohlášení zaměřená výrazněji na testování, a to testování parciální, neboť vyjímá složku dovedností (*savoir-faire*) a existenciálních kompetencí (*savoir-être*). Tento moment vychází zřejmě již z plánu realizovat testy elektronicky, což testování dovedností a dalších kompetencí vylučuje. Zjišťování výsledků žáků v 5. a 9. ročnících přitom není jedinou formou ověřování výsledků v základním vzdělávání. Ve vyhlášení programu zjišťování výsledků vzdělávání č.j. MŠMT – 4849/2012-K1 - *Zjišťování výsledků vzdělávání Českou školní inspekcí v roce 2012* nalezneme program zjišťování výsledků na základních školách, uvádějící kromě testování žáků v 5. a 9. třídách ještě další dva druhy zjišťování výsledků, a to v rámci PISA 2012 (26.3.-20.4.), 305 škol , 9. ročníky základních škol a odpovídající ročníky víceletých gymnázií a ICILS 2013 (5.3.-23.3.), 44 škol, 8. ročníky ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií.

2 Analýza standardů pro cizí jazyky

Standardy pro anglický, německý a francouzský jazyk lze obsahově rozdělit na dvě části: část textovou a část praktickou, obsahující očekávané výstupy podle RVP ZV a Společného evropského referenčního rámce (dále jen SERR) s indikátory a ilustrativními úlohami.

Analyzujeme-li textovou část standardů všech uvedených jazyků, zjišťujeme již v úvodu jistý nesoulad. Zatímco autoři standardů pro německý jazyk uvádějí, že materiál je určen pro testování žáků 5. a 9. ročníků ZŠ a vznikl za účelem vypracování ilustračních úloh k testování jazykových znalostí žáků, standardy pro jazyk francouzský sdělují, že byly tvořeny v souvislosti s testováním, a proto nejsou do standardů začleněny indikátory a úlohy vztahující se k počítačově netestovatelným kompetencím. Standardy pro angličtinu žádný takový úvod neobsahují a věnují se přímo popisu učiva.

V textové části standardů je dále specifikován rozsah a obsah učiva prostřednictvím popisu *řečových dovedností*. U francouzštiny vychází popis důsledně z RVP ZV a SERR, u němčiny se jedná o vlastní formulace autorů, u angličtiny takový popis vůbec nenacházíme – řečové dovednosti nejsou specifikovány. Všem jazykovým variantám standardů je společná naprostá absence popisu ústního projevu.

Standardy pro němčinu uvádějí sice stručně ale zároveň vyváženě požadavky pro všechny řečové dovednosti, o vyváženosti však již nelze hovořit u *jazykových prostředků*, kdy nejvíce prostoru je věnováno osvojování gramatiky[6]. U francouzštiny je gramatické učivo specifikováno dokonce v rámci každé řečové dovednosti. Další jazykové prostředky, jako je slovní zásoba a zvuková stránka jazyka, jsou uváděny velmi omezeně. V textové části standardů chybí bližší popis grafické stránky jazyka, její popis v rozsahu jedné věty v úseku zvukové stránky nelze považovat za dostatečný. Angličtina uvádí pouze velmi omezený počet základních gramatických a fonetických jevů, zbylé jazykové prostředky zcela absentují.

Druhá část standardů s ilustrativními úlohami uvádí shodně ve všech jazycích členění podle tří řečových dovedností: čtení s porozuměním, poslech s porozuměním a psaní. U každé řečové dovednosti jsou uvedeny očekávané výstupy podle RVP ZV a SERR se svými kódy a konkrétními indikátory, které zpřesňují obsah očekávaných výstupů. Indikátory jsou rovněž opatřeny kódy. Uvedené očekávané výstupy a indikátory jsou doplněny ilustrativními úlohami a jejich řešením. Opět se zde projevuje nejasnost v pojetí standardů, kdy u němčiny je specifikováno, zda je úloha určena pro testování, u francouzštiny byly elektronicky netestovatelné úlohy vyjmuty.

Analýzou očekávaných výstupů, jejich indikátorů a ilustrativních úloh docházíme k závěru, že uvedené výstupy slouží spíše jako příklad a ne jako konečný výčet. Nejsou zde uvedeny všechny potřebné a nezbytné očekávané výstupy. Tento stav podtrhuje i ne zcela jasné kódování výstupů a indikátorů, kdy jeden kód v rámci jedné řečové dovednosti obsahuje různé textace, a naopak stejná textace má různé kódy. Lze však s jistotou tvrdit, že uváděné indikátory vhodně rozpracovávají a konkretizují očekávané výstupy a ilustrativní úlohy jsou k nim voleny adekvátně.

2.1 Diskuse a doporučení ke standardům

- Analýza ukázala, že jednotlivé autorské kolektivy přistupovaly ke svému úkolu odlišně, i když jednoznačně zodpovědně, přesto však nestejně. Jasným úkolem se tedy

6 Autorský kolektiv zde příkladně využil materiál, který rozpracovává požadavky SERR na úroveň jednotlivých jazykových jevů (Profile deutsch). Méně dostatečně je propracována slovní zásoba, přestože i zde by bylo možné využít již zmíněné publikace k bližší specifikaci.

jeví sjednotit popis rozsahu a obsahu požadavků pro všechny cizí jazyky.

- Dalším problémem se jeví nevyváženost nebo nedostatečné upřesnění obsahu a rozsahu jazykových prostředků a řečových dovedností. Podrobnější rozpracování obsahu a rozsahu umožní, aby standardy fungovaly v souladu se svým původním cílem – tedy určovaly základní nepodkročitelné požadavky. Podrobnější specifikace jazykových prostředků je důležitá pro účastníky jazykového vzdělávání i z toho důvodu, že bude jasněji přistupováno k řešení problému, co je v jazykové komunikaci chybou. To je jedno z důležitých východisek pro hodnocení a testování v cizích jazycích.
- Rozpracování očekávaných výstupů, jejich indikátorů a ilustrativních úloh by mělo být doplněno ke všem řečovým dovednostem. Pozitivně lze hodnotit, že autorské kolektivy pro němčinu a angličtinu odolaly požadavku uvádět pouze ilustrativní úlohy elektronicky testovatelné na úrovni reproduktivní, a snažily se naopak uvést co možná nejširší nabídku úloh včetně produktivních, i když vyžadují individuální korekci hodnotitele, a neposkytují tudíž možnost okamžitého elektronického vyhodnocení.
- Jako pozitivní prvek tvorby standardů se jeví nanejvýš vhodné sestavení členů autorských kolektivů z různých institucí, podílejících se buď přímo na vzdělávání, nebo na tvorbě vzdělávací politiky v oblasti výuky cizích jazyků.

Výsledný stav standardů napovídá, že jejich tvorba proběhla uspěchaně, bez formulace jasného cíle. Výsledkem je, že neodpovídají obsahu svého označení – standardu. Jsou pouhým podkladem pro elektronické testování.

K obdobným závěrům dochází i Santiago v hodnotící zprávě OECD:

...Další obava se vztahuje k zavádění národních standardizovaných testů v 5. a 9. ročnících (testy z českého jazyka, cizího jazyka a matematiky), které právě probíhá a které je důsledkem zvýšeného důrazu na klíčové výstupy vzdělávání. Standardy, podle kterých budou národní testy vyhodnocovány a které jsou v současné době vyvíjeny, by mohly být považovány spíše za specifikace k národním testům než za ukazatele kvality výsledků, které se od žáků očekávají na různých úrovních vzdělávacího systému. Příprava standardů byla také uspíšena potřebou pilotního ověření národních testů, které proběhlo v roce 2011. Nejvhodnější by bylo důkladně připravit rozumné vzdělávací standardy zahrnující celou šíři cílů vzdělávání žáků a teprve poté připravit národní testy. Také je nezbytné lépe formulovat účely národních testů a vést v patrnosti, že pokrývají omezené spektrum kompetencí. *(*2012, s. 10)

3 Analýza vzorových testů z německého jazyka

Na základě vytvořených standardů vznikly v roce 2011 vzorové testy v rámci realizace prvního pilotního testování. Z cizích jazyků proběhlo testování pouze v anglickém jazyce. Ve druhé pilotáži, označené jako celoplošná generální zkouška ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků ZŠ (21.5.-8.6.2012), byly zahrnuty i testy pro německý a francouzský jazyk. Testy byly vytvořeny pro elektronickou formu testování, tedy žáci vyplňovali test na počítači a po odeslání odpovědí obdrželi ihned jejich elektronické vyhodnocení. Jako příklad testů pro cizí jazyky vezměme vzorový test pro 9. ročník v základní variantě, zveřejněný na webových stránkách České školní inspekce, a zaměřme se na analýzu jeho struktury.

Zkoumaný test obsahuje 28 testových položek. V úvodu autoři testu člení testové položky do 4 skupin: Poslech (4 úlohy), Gramatika (9 úloh), Konverzace (11 úloh) a Čtení s porozuměním (4 úlohy)[7].

7 Připomínku lze uplatnit k označení skupiny Poslech, neboť se běžně v odborné literatuře používá pojem

Většinu testových úloh (23, tj. 82 %) tvoří úlohy uzavřené s výběrem jedné správné odpovědi, nabízeny jsou vždy 4 varianty. Další 3 úlohy jsou doplňovací a 2 úlohy jsou otevřené, určené k vepsání odpovědi. 93 % úloh je reproduktivního charakteru, jedna úloha je reproduktivně produktivní a jedna úloha produktivní (žáci mají vepsat pozdrav adekvátní formulované situaci).

Poslech a čtení s porozuměním obsahují běžné testové úlohy, kdy žáci na základě vyslechnutého či přečteného textu vybírají správné odpovědi na položené otázky. Náročnost je odpovídající dané variantě obtížnosti testu.

Gramatická část testu je tvořena celkem devíti úlohami. Zásadní nesouhlas lze vyjádřit s testovými položkami 5 a 6, neboť se jedná o úlohy odporující komunikativnímu charakteru výuky cizích jazyků, kdy jen na základě lingvisticky formulovaných zadání (Jaký je správný tvar 2. stupně přídavného jména hoch?) je testována znalost gramatiky bez kontextu (u tohoto jazykového jevu je absence kontextu o to výraznějším nedostatkem, neboť druhý stupeň přídavných jmen je často používán ve srovnání). Obě položky jsou receptivní úlohou.

Úlohy 7 a 9 představují doplňovací cvičení, v nichž žáci mají za úkol vybrat z nabízených dvojic správnou tak, aby se hodila svým tvarem na doplnění výše uvedené věty. Pro některé typy žáků s motorickým přístupem k osvojování poznatků by bylo vhodnější, aby měli možnost vybranou dvojici do věty opravdu doplnit (vepsat) a větu si pak celou přečíst. I takový žák by úlohu mohl splnit bez chyby, i když pomocí svého vlastního postupu. To platí i pro úlohy zaměřené na větný slovosled, kdy žáci mají izolovaná slova očíslovat ve správném pořadí.

Otázky 8 a 10 jsou typem identifikačního cvičení. Žáci mají vyhledat, která řada slov má všechny atributy (členy podstatných jmen, tvary množného čísla) správně.

Celkově lze říci, že gramatická část se orientuje především na morfologickou stránku jazyka, jen 2 úlohy jsou zaměřeny na syntax.

Slovní zásoba je testována implicitně v úlohách zahrnutých zejména do části Konverzace. Často se v těchto úlohách překvapivě stávají předmětem testování internacionalismy (Disko, Restaurant, Apotheke, Park). Nelze s jistotou říci, zda to je náhodný stav, či to bylo záměrem autora testu, který se tak snaží využít dosavadní znalosti žáků z prvního cizího či mateřského jazyka.

3.1 Diskuse a doporučení ke vzorovým testům

I při zjišťování výsledků ve vzdělávání je třeba mít vždy na mysli cíl, jehož je třeba dosáhnout. Cílem výuky cizích jazyků na *základních školách* je komplexní osvojování všech řečových dovedností a jazykových prostředků. Od této skutečnosti se pak odvíjejí metody výuky a rovněž i způsob hodnocení a zjišťování dosažené úrovně znalostí a dovedností.

Bolton charakterizuje smysl testů v komunikativně orientované výuce cizích jazyků (1996, s. 12, 13) v důsledku uvědomění si cíle výuky následovně:

> …Ziel des kommunikativ orientierten Deutschunterrichts ist es, den Lernenden die Fähigkeit zu vermitteln, in realen Kommunikationssituationen nicht nur sprachlich (d.h. grammatisch) richtig, sondern auch kommunikativ angemessen in der Fremdsprache handeln zu können. …Natürlich ergeben sich aus den Lernzielen des kommunikativen Deutschunterrichts nicht nur Konsequenzen für den Unterricht selbst, sondern auch für die Prüfungen und Tests.

Analyzujeme-li výše uvedený test z hlediska řečových dovedností, docházíme k závěru, že

---

Poslech s porozuměním. Rovněž pojem Konverzace je neadekvátní daným testovým úlohám.

pouze 50 % úloh zkoumá úroveň osvojení řečových dovedností (viz tabulka 1).

Tabulka 1: Testové úlohy z hlediska řečových dovedností

ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI	
Čtení s porozuměním	4
Poslech s porozuměním	4
Ústní projev	0
Písemný projev	2
Interakce	4

Vzorový test se zaměřuje více na ověření znalostí jazykových prostředků (75 % úloh)[8], jak ukazuje tabulka dvě, což je dáno elektronickou formou testování. Tyto typy úloh odpovídají úlohám spíše předřečovým a rozhodně nevypovídají o stupni osvojení cizího jazyka.

Tabulka 2: Testové úlohy z hlediska jazykových prostředků

JAZYKOVÉ PROSTŘEDKY	
Gramatika	9
Slovní zásoba (pouze implicitně)	10
Zvuková stránka jazyka	0
Grafická stránka jazyka	2

Ve výuce cizích jazyků je kladen rovněž důraz na vyváženost v oblasti reproduktivních a produktivních řečových činnostech tak, aby se jejich nácvik co nejvíce blížil skutečné reálné komunikaci, která vykazuje více produktivních činností. Poměr produktivních a reproduktivních řečových činností v analyzovaném testu ukazuje tabulka 3.

8 Některé úlohy kombinují zaměření na řečové dovednosti a jazykové prostředky.

Tabulka 3: Testové úlohy z hlediska nácviku produktivních a reproduktivních řečových činností

ŘEČOVÉ ČINNOSTI	
Reproduktivní	26
Reproduktivně produktivní	1
Produktivní	1

K cílům výuky cizích jazyků na základních školách také neodmyslitelně patří rozvoj příslušných kompetencí. SERR (2002, s. 110) uvádí tři základní kompetence – lingvistickou, sociokulturní a pragmatickou (např. subkompetence diskursní, funkční, strategická). Analyzovaný test rozvíjí kompetenci výhradně lingvistickou, ostatní kompetence nezahrnuje buď vůbec, nebo velmi omezeně (viz tabulka 4).

Tabulka 4: Testové úlohy z hlediska rozvíjených kompetencí

JAZYKOVÉ KOMPETENCE	
Lingvistická	27
Sociolingvistická	1
Pragmatická	2

V rámci lingvistické kompetence byly zohledněny pouze některé subkompetence, jak ukazuje tabulka 5.

Tabulka 5: Testové úlohy z hlediska lingvistických subkompetencí

LINGVISTICKÉ SUBKOMPETENCE	
Gramatická	9
Sémantická	0
Fonologická	0
Ortografická	2
Ortoepická	0
Lexikální	16

Z uvedeného vyplývá, že vzorový test nezkoumá komplexně znalosti cizího jazyka na určité úrovni, nýbrž pouze aspektově. Odporuje tak snahám současné didaktiky cizích jazyků, neboť svou formou prohlubuje handicapy žáků a nepodporuje využívání jim vlastních kognitivních

stylů a strategií učení. Žák si osvojuje poznatky a dovednosti v cizím jazyce různými způsoby a učitel se snaží u každého žáka najít optimální způsob, jak mu při osvojování znalostí a dovedností pomoci, ale zjišťování výsledků formou elektronického testování probíhá stejným způsobem u všech žáků.

Úlohy k poslechu a čtení s porozuměním lze vytvářet různými jinými způsoby, ale to předpokládá, že test nebude vyhodnocován elektronicky. Elektronické vyhodnocování testu tedy značně omezuje možnosti variability testových úloh. Běžnými způsoby jsou testovatelné všechny očekávané výstupy. Elektronickou formou nelze testovat interaktivní řečové dovednosti a produktivní řečové dovednosti, jako je ústní a písemný projev a omezeně zvukovou stránku jazyka (opět pouze receptivně).

Testování je tak jednostranně orientované a otázkou je, co z výsledků takového testování lze zjistit. Jaká může být validita závěrů? Vzorové testy neposkytují obraz toho, jak žáci v 5. a 9. třídách ovládají cizí jazyk.

Porovnáme-li finanční, časovou a personální náročnost s tím, co z takto konstruovaných testů lze zjistit, docházíme k závěru, že testování tohoto typu je neefektivní.

Uvedený stav testování obsahuje i potenciální nebezpečí, že učitelé cizích jazyků se zaměří především na gramatiku, slovní zásobu a práci s poslechovým či tištěným textem, aby jejich žáci dosahovali co nejlepších výsledků v celostátních ověřovacích testech. Ostatní řečové dovednosti a jazykové prostředky pak budou opomíjené. To by mohlo způsobit, že do této doby rozvíjený komplexní přístup k osvojování jazyka s cílem dosažení komunikativní kompetence se všemi jejími subkompetencemi bude nahrazen přístupem aspektovým. To by mohlo v didaktice cizích jazyků znamenat velký krok zpátky.

O testování v 5. a 9. třídách se často v tisku (viz např. Čápová & Kundra, 2012, 42) hovoří jako o důležité zpětné vazbě pro učitele a žáky. Jako by bez standardizovaného celostátního testování neměli učitelé a žáci zpětnou vazbu. Jaké další informace může tedy učiteli poskytnout dosud připravované standardizované testování? Je to pouze srovnání výsledků s jinými jazykovými skupinami z jiných škol. Vzhledem k individuálním zvláštnostem každého žáka a každé jazykové skupiny však ani takové srovnávání není přínosem.

4 Závěrem

V závěru je třeba odpovědět na otázku položenou v názvu příspěvku, zda povedou standardy ke zvyšování kvality výuky cizích jazyků na základních školách? Odpověď zní, ne. V takovém stavu rozpracovanosti, ve kterém se nyní nacházejí, rozhodně ke zkvalitnění výuky cizích jazyků nepovedou, v některých ohledech mohou naopak vést ke zhoršení jejího stavu.

Určitou naději skýtá současná revize RVP ZV, na jejímž revidovém základu pak může proběhnout i změna standardů základního vzdělávání a i změny ve zjišťování výsledků vzdělávání.

Je proto třeba hledat konstruktivní kroky, které povedou k řešení této situace, a k tomu lze doporučit:

- Ponechat myšlenku standardů (RVP ZV v důsledku velké liberalizace zkonkretizovaný do školních vzdělávacích programů neplní plánovanou úlohu, proto vypracování standardů pro jazykové vzdělávání v uzlových etapách základního vzdělávání je určitě pozitivním krokem).
- Vrátit se zpátky k tvorbě standardů (Upřesnit účel standardů s vymezením toho, co má

každý žák v jednotlivých předmětech znát a umět, a to vždy za určité, pevně stanovené období; delší období umožňuje školám a učitelům, aby důsledněji zohlednili konkrétní podmínky vzdělávání).

- Standardy vytvořit jako široký základ pro všechny součásti vzdělávacího procesu (Účelem standardů nesmí být jen testování).
- Změnit způsob zjišťování výsledků vzdělávání (Vznikne-li konsenzus, že testování je nutné – je třeba změnit způsob testování, neprovádět jej pouze elektronicky a rozšířit oblast testovaných znalostí a dovedností).
- Vytvořit standardizované testy tak, aby je mohli zadávat učitelé svým žákům, a to různými způsoby, nejen elektronicky (Připravit kurzy pro další vzdělávání učitelů v oblasti zjišťování výsledků ve vzdělávání, a naplnit tak účel testování jako významné zpětné vazby pro žáky a učitele).
- Upustit od úzkého zaměření testování v rovině reproduktivní (Umožnit, aby se testování promítlo nejen do roviny reproduktivní, ale hlavně do roviny produktivní, která je pro běžnou komunikaci charakteristická).
- Při tvorbě standardizovaných testů využít expertů pro posouzení validity testů (Tím se zapojí do dané problematiky více odborníků z různých rovin vzdělávacího procesu).

Lze jen doufat, že v důsledku revize RVP ZV se zpomalí uspěchaný proces a problematika standardů a testování bude lépe promyšlena a připravena.

Literatura

Bolton, S. (1996). *Probleme der Leistungsmessung : Lernfortschrittstests in der Grundstufe*. Kassel; München; Tübingen: Langenscheidt.

Čápová, H., & Kundra, O. (2012). Maturity nebyly úplné fiasko. [Rozhovor s ministrem školství mládeže a tělovýchovy Petrem Fialou], *Respekt*, *23*(38-39).

Glaboniat, M., Müller, M., Schnitz, H. et al. (2002). *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen. Kannbeschreibungen. Kommunikative Mittel. Niveau A1-A2-B1-B2*. Berlin, München, Zürich, New York: Langenscheidt.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vydání. Praha: Portál.

Santiago, P., et al. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*. OECD Publishing. Dostupné z: <http://dx.doi.org/ 10.1787//9789264116788 –en>.

Elektronický slovník cizích slov. *Standard*. Dostupné z <http://www.slovnik-cizich-slov.cz/?q=standard&typ=0>.

Česká školní inspekce. *Vzorový test NJ, 9. ročník, základní varianta*. Dostupné z <http://www.csicr.cz/cz/Ucitele-a-skoly/Testovani-v-5-a-9-roc/Vzorove-testy-s-ulohami-vcetne-poslechu-prvni-celo>.

MŠMT. Standardy pro základní vzdělávání. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/standardy-pro-zakladni-vzdelavani-1?highlightWords=Vývoj +standardů+jejich+pilotování+ dlouhodobá+záležitost>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/21592>.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. (2012). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Standard základního vzdělávání, čj. 20819/95-26, ze dne 22. 8. 1995 (zveřejněn ve Věstníku MŠMT, sešit 9/1995).

Kontakt

PhDr. Pavla Nečasová, Ph.D.
Katedra germanistiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Karlova v Praze
Celetná 13
110 00 Praha 1
pavla.necasova@pedf.cuni.cz