

ZKOUŠENÍ, HODNOCENÍ A KLASIFIKACE V KURZECH FRANCOUZSKÉHO A ITALSKÉHO JAZYKA

EXAMINATION, EVALUATION AND ASSESSMENT IN THE COURSES OF FRENCH AND ITALIAN LANGUAGES

Martin Pleško, Eva Skříčková

Abstrakt

Článek pojednává o problematice zkoušení, hodnocení a klasifikace v kurzech francouzštiny a italštiny. První část prezentuje terminologický rámec, zejména termíny zkoušení, hodnocení a klasifikace. V druhé části poukazujeme na metodologické chyby při tvorbě testovacích položek při písemném zkoušení. Článek může být užitečným zdrojem informací pro lektory a učitele nejen francouzštiny a italštiny.

Klíčová slova

zkoušení, hodnocení, klasifikace, francouzština, italština.

Abstract

The article deals with the examination, evaluation and assessment in French and Italian courses. The first part presents the basic terms that are sometimes confusing. The second part depicts some methodological faults in creating tests. This article can be useful to those who work as foreign language teachers, especially French and Italian language teachers, and have never followed didactic/pedagogical education.

Keywords

examination, evaluation, assessment, French, Italian.

Úvod

Výborná znalost jazyka a solidní didaktická příprava jsou základními předpoklady kvalitní práce učitelů cizích jazyků. S prací učitele (nejen) cizích jazyků je neodmyslitelně spojená i vlastní a institucionální potřeba dalšího vzdělávání v kontextu současné socioekonomické a politické situace. Cílem našeho příspěvku je přiblížit několik základních termínů – zkoušení, hodnocení a klasifikace – a uvést konkrétní příklady defektních testovacích položek, kterým je nutno se vyhnout při testování studentů písemnou formou. Tyto tři termíny nejsou synonymní, ale občas dochází k jejich zaměňování, proto předpokládáme, že náš příspěvek pomůže vybrané pojmy objasnit.

1. Zkoušení

Zkoušení je nadřazená forma kontroly. Má monitorovat dosažené schopnosti a vědomosti studentů. Tagliante (2005, 9) vysvětluje, že prostřednictvím zkoušení ověřujeme a následně podle potřeby podrobujeme kritice tu skutečnost, zda je cizojazyčná produkce studenta v souladu s normou gramatickou, lexikální a lingvistickou. Tento náročný proces zkoušení/kontroly může, ale nemusí vyústit do hodnocení a klasifikace.

Zkoušet je možné ústně a písemně, jedná se např. o ústní odpověď, domácí úkol, test/písemku apod., přičemž existují tři základní formy:

- (1) Individuální, pro studenty je nejvíce stresující.
- (2) Skupinové.

(3) Kolektivní, resp. hromadné či frontální.

Jednotlivé formy zkoušení je třeba přiměřeně obměňovat, případně kombinovat. V procesu zkoušení je vhodné dodržovat několik zásad, např.:

(1) Vytvořit příjemnou atmosféru.

(2) Zkoušet jen jevy dostatečně vysvětlené a procvičené.

(3) Zkoušet formou, kterou studenti znají → jakým způsobem vysvětlujeme a procvičujeme, takovým způsobem i zkoušíme. Jde tedy o správnou volbu typologie cvičení a znění zadání.

(4) Nezkoušet izolovaný jazykový jev, ale zkoušet v kontextu. Jazyk je živý a komplexní celek, a proto je třeba zkoušet celou škálu aktivit.

Štulrajterová (2008, 36) tvrdí, že zkoušení bez hodnocení nemá smysl, ale hodnotit je možné i bez zkoušení. Pokud je zkoušení zjišťováním výsledků vyučovacího procesu, tak jeho výsledky odráží efektivitu práce studentů a učitelů.

Turek (1997, 244) používá pro zkoušení synonymum *prověřování*. Dále vysvětluje, že při prověřování jde v podstatě o měření studentských výkonů, o zjišťování toho, co vědí i nevědí, jaký je poměr mezi tím, co vědí, a tím, co vědět mají, či jak se student zlepšil v porovnání sám se sebou. Jde tedy o zjišťování stupně dosažení cílů vyučovacího procesu.

2. Hodnocení

Hodnocení, prověrka, posouzení, zkouška, testování atd. Můžeme pokračovat ve výčtu pojmů používaných v souvislosti s hodnocením, nejdříve však musíme upřesnit, co se rozumí hodnocením. Italský výkladový slovník *Tessaro* (2004) definuje tento pojem jako přičíst něčemu hodnotu, prohlásit hodnotu něčeho, něco účelně zhodnotit. Calonghi (1976) vysvětluje hodnocení jako srovnávání výsledků nashromážděných v rámci plánu sledovaných událostí a výsledků očekávaných, srovnávání možností počátečních s výsledky konečnými. Podle *Slovníku spisovného jazyka českého* vytvořeného *Ústavem pro jazyk český* během procesu hodnocení uvažujeme o hodnotě něčeho, někoho, tedy pronášíme mínění o hodnotě. A konečně, francouzský výkladový slovník *Le Petit Robert* (1991, 715) charakterizuje pojem hodnocení jako ohodnocení/posouzení/ocenění (fr. *appréciation*, ital. *apprezzamento*), kalkulaci/počet (fr. *calcul*, ital. *calcolo*), určení/měření/determinaci (fr. *détermination*, ital. *determinazione*), posudek/obhlídku/expertizu (fr. *expertise*, ital. *perizia*) a pochvalu/ocenění (fr. *prisee*, ital. *premio*).

Hodnocení nebo evaluace neevokuje automaticky i klasifikaci, protože má většinou ústní podobu.

Tagliante (2005, 16–20) popisuje tři stupně hodnocení v závislosti na tom, kdy je hodnocení realizované a jaký cíl jím sledujeme. Jedná se o hodnocení:

(1) Prognostické, které se realizuje na začátku vzdělávacího cyklu – školního roku, semestru, zápisu do kurzu v jazykové škole apod. Svůj význam má jak pro studenta, tak pro učitele, a to sice tím, že umožní stanovit úroveň studenta, která je potřebná k zařazení do vhodné skupiny, a tím pomoci studentovi zorientovat se. Veltcheff a Hilton (2003, 9) dodávají, že toto hodnocení může kromě jiného studenta motivovat a podnítit ho k dosažení lepších výsledků. Zároveň můžeme pomocí prognostického hodnocení předvídat progresy studenta.

(2) Diagnostické, které probíhá během (celého) vzdělávacího cyklu. Podobně jako v medicíně, i tu je cílem zhodnotit stav jednotlivce, následně ulehčit proces učení a celkově studium systematizovat. Tato etapa má motivovat, ověřovat, pomáhat, opravovat, regulovat, upravovat apod., zároveň zprostředkovává zpětnou vazbu jak

studentům (Kde je třeba přidat? Zvládám zvolený program?), tak i učitelům (Co, případně které metody změnit a jak?). Jak uvádí Tagliante (2005, 16), pokud lékař/učitel, metaforicky řečeno, nezatajuje pacientův/studentův skutečný stav, může tento tandem společně dosahovat dobrých výsledků.

- (3) Certifikační (bilanční) je takové, které probíhá na závěr vyučovací etapy. Cílem je určit stupeň dosažených/získaných vědomostí a schopností na konci vzdělávacího cyklu. Jde o standardizované a společensky významné hodnocení (diplom, certifikát, vysvědčení apod.), nemusí však reflektovat skutečný stav. Kvůli společenské důležitosti bilančního hodnocení je často zanedbávané diagnostické hodnocení, které má pro studenty větší výpovědní hodnotu.

Veltcheff a Hilton (2003, 9–10) používají pro tyto tři stupně hodnocení jiné názvosloví: diagnostické (= prognostické), formativní (= diagnostické) a sumativní (= certifikační, bilanční).

Tessaro (2015, 4) pracuje ve své studii s rozdělením hodnocení taktéž do tří kategorií. Inspiruje se tezemi J. M. Barbieriho (1989, 32–33), který upřesňuje, že se tyto kategorie liší od subjektivního hodnocení až po tzv. opravdové hodnocení, a to sice objektivním hodnocením, které je společensky uznávané.

- (1) Implicitní hodnocení. Nejpoužívanější, ale velmi zavádějící, protože je ovlivněné stereotypy.
- (2) Spontánní.
- (3) Určené, které je považováno za nejkvalitnější.

3. Klasifikace

V užším slova smyslu můžeme klasifikaci označit jako symbol. Ten může mít podobu čísla, písmena, procenta, slova (a jinak), přičemž vyjadřuje výsledek, nikoli proces. Např. v českém a slovenském základním a středním školství se pro klasifikaci používají čísla 1 až 5, přičemž každé má i svůj slovní ekvivalent. Naopak české i slovenské vysoké školy užívají tradičně písmen A až F, taktéž v tomto případě je možné vyjádřit symbol slovně. Ve Francii se používá bodový systém do 20, hodnota 20 je zároveň nejlepším možným výsledkem. V Itálii funguje systém 30bodový, v praxi jsou excelentní výsledky ohodnoceny 30 body, dostačující body 18. Přesné užití však záleží na konkrétní škole.

4. Vliv personální percepce na hodnocení

V procesu zkoušení, hodnocení a klasifikace je potřeba též dbát na to, aby byla co nejvíce eliminována tzv. parazitní kritéria. V zásadě se jimi myslí vnější podmínky (počasí, hluk, ...) a vnitřní podmínky pro vyučujícího i studenty (únava, stres, nesprávné metodické postupy učitele apod.). Vyučující by se měl vyvarovat těchto chyb (dle kurzu didaktiky francouzštiny vedené E. Baranovou na Univerzitě Mateja Bela v Banské Bystrici v ak. roce 2011/12):

- (1) Efekt kontrastu. Průměrný student je hodnocený lépe, když je hodnocený bezprostředně po slabším studentovi a naopak.
- (2) Efekt pořadí. Přísné hodnocení na začátku, na konci vlivem únavy hodnocení volnější a naopak.
- (3) Stereotypizace čili tzv. nálepkování studentů. Je nutné odstranit elitismus, což souvisí i s tzv. haló efektem, tedy podlehnutí vnější sebereprezentaci studentů.
- (4) Efekt reputace, kdy si učitel (i) formou zkoušení, hodnocení a klasifikace buduje svou pověst mezi studenty.

5. Test

Slovník *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* (Robert 2008) definuje pojem test jako standardizovanou, spolehlivou a validní zkoušku, která slouží k určení/ohodnocení úrovně vědomostí a kompetencí, jež si jednotlivec osvojil z daného oboru ve vzdělávacím cyklu. Test je možné považovat za spolehlivý, pokud jsou dosažené výsledky konstantní bez ohledu na změněné podmínky při vypracovávání i opravě testů (únava apod.). Validní je tehdy, jestliže měří přesně a výlučně to, co má, podmínkou je soulad mezi cílem a obsahem testu, ale také mezi cílem testu i cílem vyučování/vzdělávacího cyklu. Dosažené výsledky etablovaného testu mohou být využity při tvorbě statistik. Standardizované testy jsou sestavené na základě důsledné specifikace a jsou nejdřív použité u reprezentativní vzorky studentů/populace, pro kterou je test určen. Výsledky získané u této vzorky jsou statisticky zpracované. Zjišťuje se variabilita výsledků, frekvenční zastoupení výsledků, průměr a směrodajní odchylka od průměru (Rafajlovičová–Štulrajterová 2002, 6).

Před/během sestavování testu je třeba myslet na následující kroky:

- (1) Připomenout si cíl (cíle) vzdělávacího cyklu / vyučovacího celku, který chceme testovat.
- (2) Stanovit cíle testu (jazykové, komunikační, sociolingvistické/kulturní) a zorganizovat je.
- (3) Pro každý cíl stanovit podle možnosti exhaustivní seznam dílčích cílů.
- (4) Určit typologii cvičení.
- (5) Sestavit jednotlivé části testu a dbát na jasná a jednoduchá zadání.
- (6) Vytvořit hodnotící škálu.
- (7) Ověřit test jeho vyplněním, což pomůže odhalit chyby, nedostatky, určit potřebný čas na vypracování apod.

Podle encyklopedie italského jazyka a kultury *Treccani* je test původně anglické slovo se širokým uplatněním, např. v kontextu prověrky a ověření. V psychologii a vzdělávání se testem rozumí jakýkoliv nástroj schopný hodnotit objektivně duševní procesy nebo intelektuální výkony. Vývoj testů a jejich následné zavádění do praxe se datuje do poloviny 19. století, kdy začaly vědy jako psychologie a pedagogika rozvíjet metody odborného zkoumání. Existuje mnoho typů testů, jež se liší v závislosti na duševní činnosti, kterou mají měřit: paměť, řešení problémů, tvořivost.

6. Testovací položky z francouzského jazyka

V této části v krátkosti poukážeme na jednoduchém vzorku na metodologické chyby, kterých je potřeba vyvarovat se při tvorbě testovacích položek.

Příklad 1

Complétez les phrases suivantes avec le verbe entre parenthèses à la forme qui convient.

- 1 Il est à 4 heures. (arriver)
- 2 Pierre est hier dans l'après-midi. (aller)
- 3 J'ai aller à la maison. (vouloir)
- 4 Nicole a de la gymnastique hier soir. (faire)
- 5 Il a beaucoup pendant les vacances. (travailler)
- 6 Nous avons au football. (jouer)

První příklad představuje doplňovací typ cvičení na složený minulý čas (*passé composé*), přičemž je důraz kladený na přičestí minulé (*participe passé*). Slabými stránkami tohoto cvičení jsou tři

slovesa, jejichž přičestí minulé je zakončené na *-é* (*aller, travailler, jouer*); dva tvary ve 3. os. sg., které se vážou s pomocným slovesem *être* (*Pierre est..., Il est...*); a dva tvary ve 3. os., jež se pojí s pomocným slovesem *avoir* (*Nicole a..., Il a beaucoup...*). Konstatujeme, že se jedná o nereprezentativní zastoupení sloves ve složeném minulém čase a zároveň o nereprezentativní vzorek slovesných osob. Jeví se jako vhodné alternovat i ostatní slovesné osoby (*tu, vous, ils/elles*) a použít větší zastoupení sloves, např. v infinitivu zakončených na *-ir* (např.: *sortir, partir, finir*), *-re* (např. *prendre, rendre, comprendre*), případně další nepravidelná slovesa.

Příklad 2

Complétez les phrases avec *avoir* ou *être* à la bonne forme.

- 1 Marie allée en Slovaquie.
- 2 Vous retournés en Suisse ?
- 3 Elle restée une heure à écouter de la musique.
- 4 Marc écrit une lettre.
- 5 Je/J' vu ton ami.
- 6 Martine passé quinze jour à la montagne.

I druhé cvičení je doplňovací, a sice ve složeném minulém čase je potřeba doplnit správný tvar pomocného slovesa. Zastoupení pomocných sloves na doplnění je reprezentativní (3:3), dochází však k nerovnováze v zastoupení slovesných osob – čtyři tvary jsou ve 3. os. sg. (*Marie, Elle, Marc, Martine*), proto celé cvičení považujeme za nereprezentativní, jelikož chybí osoby *tu, nous* a *ils/elles*. Nepřítomnost 3. os. pl. (*ils/elles*) je nepřijatelná, protože u studentů často dochází k zaměňování tvarů *ils/elles sont* (→ *être*) a *ils/elles ont* (→ *avoir*), jak v ústní [s] (→ *être*) vs [z] (→ *avoir*), tak i v písemné podobě.

Příklad 3

Traduisez en français.

- 1 (Ona) šla.
- 2 (On) četl.
- 3 (Vy) přicházíte.
- 4 (Já) píši.
- 5 Měli jste (vy).

Třetím příkladem je překladové cvičení, jehož cílem je časování sloves. Obecně vzato je však cíl tohoto cvičení spíše nejasný, protože se zde jedná o nesourodé spojení časů a izolovaných vět, které spolu nesouvisí. Takto sestavené překladové cvičení je velmi nevhodné, protože zde chybí kontext, věty jsou navíc v praxi prakticky nepoužitelné. Jestli chceme zařadit do testu/písemky překladové cvičení, je potřeba zvolit souvislé věty, které studenti využijí v praxi.

Cíl tří zmiňovaných cvičení je jazykový, dílčí cíl je gramatický. Kromě komentářů pod každým cvičením můžeme dodat, že i v případě dílčího cíle je možné zakomponovat do testu i cíl komunikativní, a sice: *Qu'est-ce que vous avez fait pendant le week-end ? Répondez.* Tím se vyhneme nevhodnému překladovému cvičení a první i druhá aktivita vyústí do cvičení použitelného v praxi.

7. Testovací položky z italského jazyka

Příklad 4

Completate con la forma giusta del verbo.

1. Ieri _____ (io / alzarsi) presto.
2. _____ (noi / fermarsi) ancora un giorno.
3. _____ (lei / comprarsi) un nuovo maglione.
4. _____ (loro / salutarsi) ogni giorno
5. _____ (tu / divertirsi) bene?
6. Come _____ (chiamarsi) i tuoi genitori?
7. Quando _____ (noi / vedersi)?
8. La tua mamma _____ (sentirsi) già bene?

V tomto cvičení chybí zastoupení 2. os. pl. a 3 os. sg. mužského rodu, dále chybí také častější zastoupení druhé a třetí slovesné třídy *-ersi* a *-irsi*. A naopak, jako příliš časté se zde jeví slovesné tvary končící na *-arsi*. Z použitých vět někdy není zřejmé, jestli se týkají minulosti, přítomnosti či budoucnosti. Lepší by bylo cvičení s použitím vět, které jsou zasazeny do kontextu, díky kterému by student dokázal s danými časy lépe pracovat. Alternativou je písemná produkce: Co jsi dělal včera? / Cosa hai fatto ieri? Pro procvičování komunikace ve 3. os. sg./pl. je vhodné použití obrázků osob, jež ho navádí k popisu toho, co osoby na obrázcích dělají. Cvičení ve stávající podobě se jeví jako zbytečné učení se gramatiky z paměti.

Příklad 5

Přeložte.

1. Zítra odjíždí Martina do Itálie.
2. Rozumím už hodně, ale ne všemu.
3. Pan Rossi cestuje vlakem do Prahy.
4. Začínám studovat italštinu.
5. V jaké ulici bydlíte?

Zadání cvičení by mělo být v cílovém jazyce, nebo alespoň v cílovém jazyce a jazyce, kterému studenti rozumí. Není to však nutné, pokud použijeme stejné formulace zadání, se kterými se studenti střetávali na hodinách. Překladové cvičení izolovaných vět a/nebo frází je nefunkční, je potřebný kontext. Jazyk je nutné vyučovat prakticky, použitelně. Některé věty jsou v praxi použitelné, ale narážíme zde na problém, že jsou vytržené z kontextu. Smysluplnější by bylo vytvořit z těchto vět solidní a v praxi použitelný dialog. Učitel si musí dát pozor, aby nepoužíval věty, které jsou pro studenta v běžném životě nepoužitelné. Vždyť co je cílem testování – prokázat znalosti a dovednosti studenta, nebo jeho schopnost učit se látku z paměti?

Příklad 6

Trasformate al passato prossimo.

1. Luca torna subito.
2. Mettono a posto le riviste.
3. Signora, da dove parte?

4. Comincio a studiare l'italiano.
5. Leggete i libri italiani?
6. Saluto le mie amiche.
7. Noi vogliamo il gelato.
8. Loro sono in gelateria.

Jedná se o nereprezentativní vzorek testu na minulý čas složený. Spočívá především v nepoměru pomocných sloves *avere* a *essere*, chybí zde také zastoupení 2. os. sg. Lepší by bylo zasadit věty do kontextu, kde by na sebe věty navazovaly.

V každém testu by neměla chybět cvičení jazyková i produkční. Jako příklad může sloužit kompozice vět, odpovědi na otázky. Zodpovídání otázek se jeví jako ideální pro prověření znalosti slovesných časů, slovní zásoby i znalosti kulturní. Učitel by neměl zapomenout zařazovat do testů i poslechová cvičení.

Závěr

V první části příspěvku, který sleduje dvojí cíl, jsme se zaměřili na poměrně precizní didaktický výklad termínů zkoušení, hodnocení a test, založen především na pracích italské a francouzské provenience. První část může být zdrojem informací pro učitele, nebo námětem k dalšímu odbornému zpracování tohoto tématu. Druhá, nebo praktická část textu prezentuje šest jednotlivých testových úloh s komentářem o jejich nevhodnosti ve třech směrech: nedostatečná reprezentativnost, komunikativnost a zapojenost do kontextu. Cílem těchto ukázek je upozornit na metodologické nedostatky při tvorbě písemných testů, nikoli vysvětlovat jak sestavit validní písemný test.

LITERATURA

- BARBIER, J. M. La valutazione nel processo formativo. Turín: Loescher, 1989. ISBN: 978-1-63482-503-0.
- CALONGHI, L. Valutazione. Brescia: Editrice La scuola, 1976. ISBN: 978-8-87144-636-3.
- D'ANNUNZIO, B. /SERRAGIOTTO, G. La valutazione e l'analisi dell'errore. [on-line]. Dostupné z: <http://venus.unive.it/filim> (6. 8. 2015).
- Treccani. La Cultura Italiana: Enciclopedia Treccani. [on-line]. Dostupné z: <http://www.treccani.it> (16. 9. 2015).
- RAFAJLOVIČOVÁ, R. /ŠTULRAJTEROVÁ, M. Škúšanie, testovanie a hodnotenie v edukačnom procese. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2002. ISBN: 80-85756-67-6.
- ROBERT, J.-P. Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paříž: Orphys, 2008. ISBN: 978-2-70801-197-7.
- Slovník spisovné češtiny. [on-line]. Praha: Ústav pro jazyk český. Dostupné z: <http://ssjc.ujc.cas.cz/> (16. 10. 2015).
- ŠTULRAJTEROVÁ, M. Skúšanie ústneho prejavu v cudzom jazyku. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2008. ISBN: 978-80-8083-636-8.
- TAGLIANTE, C. L'évaluation et le Cadre européen commun. Paříž: CLE International, 2005. ISBN: 978-2-09-033119-6.
- TESSARO, F. I fondamenti della valutazione scolastica. Laboratorio Università-Scuola RED – SSIS Veneto Roma: Armando, 2002.
- TUREK, I. Zvyšovanie efektívnosti vyučovania. Bratislava: Metodické centrum mesta Bratislava, 1997. ISBN: 80-88796-89-X.
- VELTCHEFF, C. /HILTON, S. L'évaluation en FLE. Paříž: Hachette, 2003. ISBN: 978-2-01-155225-9.

ÚDAJE O AUTORECH:

Mgr. Martin Pleško
Katedra romanistiky
Filozofická fakulta UP v Olomouci
Křížkovského 10
771 80 Olomouc
Kontakt: martin.plesko@upol.cz

Mgr. Eva Skříčková
Centrum jazykového vzdělávání a Katedra romanistiky
Filozofická fakulta UP v Olomouci
Vodární 6. Křížkovského 10
771 80 Olomouc
Kontakt: eva.skrickova@upol.cz