

Zkoušky z cizího jazyka u státní maturity

Příklad 3.1 Zkoušky z cizího jazyka u státní maturity

Zkouška z cizího jazyka u státní maturity má obdobnou formu, jako mají zkoušky z cizích jazyků u prestižních organizací, které udělují mezinárodně platné certifikáty.

Východiskem pro stanovení kombinace forem zkoušky je potřeba prověření následujících dovedností, které jsou v cizích jazycích pokládány za klíčové: receptivní (poslech a čtení), produktivní (písemný a ústní projev) a interaktivní řečové dovednosti a strategie (ústní interakce). Odtud vychází i forma zkoušky, která se skládá z didaktického testu, jehož součástí je i část řešená na základě poslechu, dále písemná zkouška vyžadující produkci odpovědi od žáků a ústní zkouška. Je zřejmé, že bez těchto tří forem zkoušky by nebylo možné plnohodnotně zjišťovat dovednosti v cizím jazyce. Na vlastnosti didaktického testu zaměříme pozornost níže. Společné pro všechny části zkoušky je to, že musí vycházet z daného teoretického rámce, který danou zkoušku specifikuje. U státní maturity tuto úlohu hraje *Katalog požadavků k maturitní zkoušce*.

Nyní si všimneme dalších nároků příznačných pro písemnou a ústní část zkoušky.

Pro obě tyto části zkoušky se hledají postupy pro minimalizaci vlivu subjektivity hodnotitelů. Tyto postupy jdou v zásadě třemi směry:

1. podrobným vypracováním metodiky hodnocení s popisem kritérií pro hodnocení,
2. proškolením a certifikací hodnotitelů,
3. dohledem nad procesem hodnocení.

V souvislosti s postupy standardizace uvedenými v příkladu 3.1 je řešeno několik metodologických dilemat:

Ad 1. Zde se řeší dilemata kritérií holistických (celostních) vs. analytických (o těchto kritériích více v kapitole 2), nezávislost kritérií vs. jejich částečná podmíněnost³⁸, obecnost popisů vs. konkrétnost pro určité konkrétní zadání zkoušky s příklady žakovských řešení naplňujících vzorově určitá kritéria. Tyto poslední nároky dostávají do konfliktu nároky na proškolení a požadavek na utajení zadání zkoušky. Čas mezi zadáním a hodnocením by měl být minimální, a tedy se velmi obtížně do tohoto času vkládá specifické proškolení.

Ad 2. Zde se řeší dilemata zmíněná výše, a sice proškolení podle obecných metodik vs. proškolení a nácvik pro hodnocení pro určité specifické zadání. Dále jsou ve hře otázky trvalosti certifikace a jejího obnovování, parametry na stanovení podmínek pro udělení certifikátu (shoda hodnotitele s nastavenými etalony hodnocení).

Ad 3. Je možné využívat dvojité nezávislé hodnocení s následnou dohodou obou hodnotitelů či postoupení neshod třetímu superviznímu hodnotiteli. Je možné namátkově kontrolovat hodnocení hodnotitelů. Již samotná možnost této realizace vytváří tlak na objektivitu

³⁸ Zda mají mít kritéria „splnění zadání“ či „splnění požadovaného rozsahu“ výsadní postavení v tom smyslu, že pokud všechna nebo jedno z nich nejsou naplněna, práce není hodnocena v kritériích ostatních a je celkově hodnocena jako nevyhovující. Komplikace spočívá v tom, že i posouzení v kritériu „splnění zadání“ vykazuje v případech některých posuzovaných prací vysokou míru subjektivity hodnotitele. A právě práce „na hraně“ bývají argumentem pro to, aby žádné kritérium takové výsadní postavení nemělo a výsledné hodnocení práce bylo výsledkem součtu bodů z jednotlivých kritérií. Viz mediálně diskutované hodnocení písemných prací v českém jazyce u státní maturity v roce 2012, kdy výsadní postavení kritéria „splnění zadání“ způsobilo zvýšené procento neúspěšných maturantů a současně poukázalo na problém subjektivity při tomto posuzování.