

# MERANIE A HODNOTENIE VÝSLEDKOV CUDZOJAZYČNEJ EDUKÁCIE V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

*Mária Lalinská*

Katolícka univerzita v Ružomberku

**Abstract:** In this paper we try to develop the issue of measurement and evaluation of language competences at primary level in European context of foreign language education. Then we approach the creating process of appropriate tools for measurement of foreign language educational results and finally we point out some internationally recognized methods of evaluation of these tools.

**Key words:** measurement, evaluation, test, foreign language, language competence

**Abstrakt:** V tomto príspevku sa pokúsime rozvinúť problematiku merania a hodnotenia jazykových kompetencií na primárnom stupni v európskom kontexte vzdelávania a hodnotenia cudzích jazykov. Ďalej priblížime proces tvorby vhodných nástrojov merania výsledkov cudzojazyčnej edukácie pre tento stupeň a napokon poukážeme na medzinárodne uznávané spôsoby vyhodnocovania týchto nástrojov.

**Kľúčové slová:** meranie, hodnotenie, test, cudzí jazyk, jazyková kompetencia

## 1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY MERANIA JAZYKOVEJ KOMPETENCIE V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Vzdelávanie cudzích jazykov na primárnom stupni a jeho implementácia do národných vzdelávacích programov väčšiny krajín Európskej únie je odrazom medzinárodnej jazykovej politiky Rady Európy a Európskej komisie. V súvislosti s touto problematikou vzniká požiadavka na vytvorenie vhodných nástrojov merania a hodnotenia jazykových kompetencií žiakov tohto stupňa. Napriek zvýšenému záujmu výskumníkov v oblasti tvorby a zdokonaľovania jazykových skúšok, problematike merania a hodnotenia jazykových kompetencií na primárnom stupni nebola doposiaľ venovaná dostatočná pozornosť.

V každom prípade si jazykové skúšky v primárnom vzdelávaní zasluhujú pozornosť, a to z nasledujúcich dôvodov (Johnstone, 2000, s. 123):

- merajú efektívnosť vynaložených verejných investícií,
- poskytujú spätnú väzbu rodičom a odbornej verejnosti,
- poskytujú spätnú väzbu tvorcom národných vzdelávacích programov,
- vedú k autoevalvácii na úrovni inštitúcií rezortu školstva, učiteľov a žiakov.

Johnstone (2000, s. 125) ďalej uvádza tri kontexty, v ktorých môže prebiehať jazyková skúška na tomto stupni vzdelávania:

1. Prvý kontext je tzv. *vonkajší kontext*, v ktorom sa používajú štandardizované testy s cieľom rozhodovania o vzdelávacích programoch, prípadne o jednotlivcoch. V tomto kontexte sa rozhoduje o ovládaní/neovládaní jazyka jednotlivcom na príslušnej referenčnej úrovni, prípadne o udeľovaní certifikátov a diplomov, o prijatí alebo odmietnutí uchádzača a podobne.
2. Druhý kontext je *vnútorný kontext triedy*, kde sa jazykový didaktický test používa ako súčasť hodnotenia vzdelávacieho procesu.
3. Tretí kontext je *výskumný kontext*, v ktorom sa jazykový didaktický test používa ako nástroj na zber údajov s cieľom testovať výskumné hypotézy a zodpovedať výskumné otázky spojené s osvojovaním si cudzieho jazyka.

Medzi hlavné problémy, s ktorými sa stretávajú tvorcovia jazykových skúšok v súvislosti s hodnotením jazykových kompetencií v primárnom vzdelávaní, patrí veľká miera variability obsahu vzhľadom na jednotlivé základné školy, vysoké finančné náklady pri zostavovaní validných nástrojov merania, ktoré by boli príťažlivé pre dieťa vzhľadom na jeho vek či záujmy a primerané jeho úrovni (sem možno zaradiť aj kreovanie originálneho a pôvodného audiovizuálneho materiálu, ktorý je pre tento stupeň a úroveň veľmi dôležitý).

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (ďalej SERRJ) explicitne nestanovuje spoločné deskriptory, ktoré by presne vymedzovali predpokladanú úroveň A1.1. Z tohto dôvodu je veľmi náročné zostavovať validne nástroje merania pre túto úroveň, ktoré by bolo možné administrovať celej populácii žiakov na výstupe z primárneho vzdelávania.

## 2 PRÍNOS ALTE DO JAZYKOVÝCH SKÚŠOK V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

ALTE (Association of Language Testers in Europe) je medzinárodnou inštitúciou združujúcou v súčasnosti viac ako 30 členov, ktorí zabezpečujú medzinárodne uznávané testovanie a certifikovanie jazykových kompetencií

v 27 cudzích jazykoch. Tieto jazykové skúšky sú určené pre rôzne vekové a záujmové skupiny uchádzačov a uskutočňujú sa štandardnou alebo počítačom podporovanou formou.

V posledných dvoch desaťročiach členovia ALTE sústreďujú svoju pozornosť aj na kreovanie a administrovanie jazykových skúšok pre deti a mládež. V roku 2001 (Európsky rok jazykov) päť členov ALTE (Cambridge ESOL, Alliance Française, Goetheho inštitút, Lisabonská univerzita a Univerzita v Salamance) založilo novú partnerskú spoluprácu v oblasti výskumu zameraného na testovanie jazykových kompetencií detí mladšieho školského veku na medzinárodnej úrovni. Uvádzame niekoľko podnetov, ktoré viedli ALTE k realizovaniu myšlienky testovania detí v cudzích jazykoch.

1. *Zmeny v medzinárodnom kontexte*, ktoré možno vnímať z dvoch uhlov pohľadu:
  - Geopolitické a ekonomické zmeny v Európe súvisiace s vývojom udalostí a novou politickou situáciou v Európe, najmä po roku 1989.
  - Výskum realizovaný Radou Európy v oblasti cudzojazyčnej edukácie a kreovanie nástrojov poskytujúcich jednotné referenčné normy pre jazyky (SERRJ a jazykové portfólio pre deti, ktoré obsahujú odkazy na výučbu cudzích jazykov u detí).

V súvislosti s týmito zmenami dochádza k znižovaniu vekovej hranice detí, ktoré sa začínajú učiť cudzí jazyk. Zároveň z tohto dôvodu vzniká požiadavka zo strany školských orgánov na poskytnutie nástrojov overujúcich jazykové komunikačné zručnosti žiakov.

2. *Požiadavky zo strany vzdelávacích inštitúcií a učiteľov*. Predstavitelia oboch týchto skupín sú často postavení pred hotové rozhodnutia zo strany legislatívnych činiteľov. Tie im však neraz poskytujú iba všeobecné a nejasné opisy výučbových postupov a materiálov, ktoré majú použiť v rámci vyučovacieho procesu alebo pri formačných školeniach učiteľov.
3. *Záujem zo strany rodičov*. Rodičia niekedy vnímajú vyučovanie cudzieho jazyka, ako nejakého vedľajšieho predmetu, ktorý zaberá čas potrebný na iné „dôležitejšie“ predmety. Jedným z dôvodov takéhoto prístupu môže byť aj to, že v rámci predmetu cudzí jazyk nedochádza k celkovému overovaniu cieľov a vzdelávacích výsledkov. Nemenej dôležitá je aj otázka motivácie detí, pre ktoré je pochvala práve zo strany rodičov kľúčovým faktorom pri preukázaní vôle učiť sa cudzí jazyk.

Členovia ALTE pri tvorbe testov pre primárne vzdelávanie postupovali s ohľadom na tieto ciele:

- Ponúknuť učiteľom materiály, ktoré sú prispôsobené potrebám detí vo veku od 7 – 12 rokov vzhľadom na ich úroveň ovládania cudzieho jazyka a témy, ktoré sú pre tieto deti zaujímavé.
- Vytvoriť testy s využitím príťažlivých a motivujúcich komunikatívnych metód, ktoré sú založené na vizuálnych podporných dokumentoch a zábavných úlohách vychádzajúcich z každodenného rodinného a školského života.
- Poskytnúť dieťaťu prvú skúsenosť so serióznou formatívnou skúškou. Napriek tomu, že testy sú skôr koncipované na to, aby motivovali žiakov, pomáhajú im pripraviť sa na neskoršie preverovanie ich vedomostí prostredníctvom jazykového testu.

Pri tvorbe testov brala skupina tvorcov do úvahy aj učebnice, ktoré učitelia používali. Takto zostali jazykové skúšky prepojené so vzdelávacím procesom. Testy boli postupne kreované v úzkej spolupráci medzi partnermi. Ako prvý výsledok tejto spolupráce vznikli testy pre jazykovú skúšku v angličtine známu pod názvom Cambridge ESOL, konkrétne Young Learners Tests, ktoré možno ďalej diferencovať do troch úrovní: Starters (A1.1), Movers (A1), Flyers (A2). Neskôr vznikli na základe jazykovej a kultúrnej adaptácie obdobné verzie jazykových testov pre ďalšie jazyky (francúzština, španielčina, portugalčina). Testové materiály boli podrobené pre-testu v rôznych regionálnych kontextoch (Európa, Amerika, Ázia) s cieľom validovania ich obsahu. V nasledujúcom texte uvádzame niekoľko príkladov konkrétnych jazykových skúšok určených na meranie cudzojazyčnej kompetencie detí mladšieho školského veku:

#### *Anglický jazyk*

Príprava jazykovej skúšky pod gesciou: University of Cambridge, Veľká Británia

Administrovanie jazykovej skúšky: prebieha v spolupráci s British Council

Názov jazykovej skúšky/certifikátu: Cambridge ESOL *Young Learners English* (YLE)

Stupne: YLE Starters (A1.1), YLE Movers (A1.2), YLE Flyers (A2)

Cieľová skupina: deti vo veku 7 – 12 rokov

#### *Francúzsky jazyk*

Príprava jazykovej skúšky pod gesciou: Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP), Francúzsko

Administrovanie jazykovej skúšky: prebieha v centrách Alliance Française

Názov jazykovej skúšky/certifikátu: DELF *Prim*

Stupne: DELF Prim A1.1, DELF Prim A1, DELF Prim A2

Cieľová skupina: deti vo veku 8 – 12 rokov

*Nemecký jazyk*

Príprava jazykovej skúšky pod gesciou: Goethe Institut, Nemecko

Administrovanie jazykovej skúšky: prebieha v centrách Goetheho inštitútu

Názov jazykovej skúšky/certifikátu: Fit in Deutsch

Stupne: Fit in Deutsch 1 (A1), Fit in Deutsch 2 (A2)

Cieľová skupina: deti vo veku 10 a viac rokov

Príprava jazykovej skúšky pod gesciou: Österreich Institut, Rakúsko

Administrovanie jazykovej skúšky: prebieha v centrách Österreich Institut

Názov jazykovej skúšky/certifikátu: ÖSD KID/Österreichisches Sprachdiplom

Deutsch –Kompetenz in Deutsch 1, 2

Stupne: KID 1 (A1), KID 2 (A2)

Cieľová skupina: deti vo veku 10 a viac rokov

Všetky tieto jazykové skúšky predstavujú spoľahlivé a konzistentné nástroje merania vzdelávacích výsledkov z cudzieho jazyka určené deťom. Sú navrhnuté tak, aby zábavnou a vizuálne príťažlivou formou nielen testovali elementárne vedomosti dieťaťa v cudzom jazyku, ale ho aj motivovali k ďalšiemu progresu v učení sa cudzieho jazyka.

V rámci týchto jazykových skúšok je hodnotená úroveň ovládania cudzieho jazyka vzhľadom na základné komunikačné zručnosti: počúvanie s porozumením, čítanie s porozumením, písanie a hovorenie. Jednotlivé zručnosti sú hodnotené zvlášť (nezávisle od seba) a sú interpretované prostredníctvom *dizjunktného skóre*. Na to, aby uchádzač/žiak celkovo uspel v jazykovej skúške, musí dosiahnuť minimálny počet bodov v každom subteste vzhľadom na jednotlivé komunikačné zručnosti. To znamená, že nedostatočné ovládanie jednej zručnosti nemožno kompenzovať lepším ovládaním inej zručnosti.

### **3 NÁSTROJE MERANIA CUDZOJAZYČNEJ KOMPETENCIE V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ**

Lingválna (jazyková) kompetencia v sebe zahŕňa viaceré zložky, ktoré sú predmetom merania: počúvanie s porozumením, čítanie s porozumením, jazykové prostriedky (lexikálne, morfosyntaktické), písomnú a ústnu produkciu.

Meranie a hodnotenie komunikačných zručností počúvanie s porozumením,

čítanie s porozumením a písanie sa uskutočňuje zväčša písomnou formou prostredníctvom jazykového testu. Test by mal pozostávať z troch subtestov (častí), kde každý subtest meria jednu komunikačnú zručnosť. Ústna produkcia (dialóg, monológ) sa meria najčastejšie individuálnou formou prostredníctvom ústnej skúšky (priama interakcia medzi skúšajúcim(i) a žiakom). V súvislosti s ústnou skúškou v kontexte primárneho vzdelávania zohráva významnú úlohu ochota a odvaha žiaka hovoriť v cudzom jazyku, čo vo významnej miere ovplyvňuje celkový výsledok jazykovej skúšky. V nasledujúcom texte sa budeme podrobnejšie venovať bližšiemu špecifikovaniu jednotlivých častí jazykovej skúšky v kontexte primárneho vzdelávania.

- *Počúvanie s porozumením* – prvý subtest zvykne pozostávať z položiek, ktoré sú skonštruované na základe elementárnych komunikačných potrieb žiaka primárneho stupňa vzdelávania. Podporné dokumenty položiek (nahrávky) sú založené na konkrétnych situáciách z bežného života dieťaťa. Dokumenty sú prezentované vo forme monológu a dialógu. Vyznačujú sa krátkymi a jednoduchými vyjadreniami. Dĺžka jednej zvukovej sekvencie je maximálne 10 – 15 sekúnd (2 – 3 krátke jednoduché vety). Optimálne sú dva posluchy tej istej nahrávky za sebou. Otázka (položka) po formálnej a grafickej stránke by mala byť pre dieťa dostatočne zrozumiteľná a pútavá, sprevádzaná názornými obrázkami, ktoré môžu dieťaťu pomôcť lepšie pochopiť situačný kontext otázky (vizuálna podpora). Dĺžka trvania 1. subtestu býva maximálne 15 minút.
- *Čítanie s porozumením* – druhý subtest sa týka celkového porozumenia krátkych a jednoduchých výpovedí, inštrukcií, oznamov v písanej forme. Podporné dokumenty (texty) pozostávajú zo známych a elementárnych výrazov, tematicky sú primerané veku a záujmom dieťaťa. Dokumenty vychádzajú z reálnych situácií každodenného života dieťaťa a sú didakticky upravované, resp. celkom vymyslené/skonštruované. Použitie autentických neupravených dokumentov môže byť pre úroveň A1.1 nevhodné vzhľadom na neprímeranú obťažnosť, a preto sa pre tento stupeň vzdelávania neodporúča. Dĺžka textu by nemala presiahnuť 3 – 4 krátke jednoduché vety v celkovom rozsahu cca 20 – 25 slov (vrátane členov a spojok). Vďaka vizuálnym podporným dokumentom (obrázky, schémy, nákresy...), ktoré sprevádzajú texty, si žiak opäť môže utvoriť konkrétnejšiu predstavu o ich obsahu. Dĺžka trvania 2. subtestu býva maximálne 15 minút.
- *Písomný prejav* – tretí subtest je neoddeliteľnou súčasťou merania jazykovej kompetencie žiaka. Vzhľadom na jazykové prostriedky (lexikálne,

morfosyntaktické), ktorými žiak na úrovni A1.1 disponuje, sa meranie a hodnotenie orientuje na meranie a hodnotenie schopnosti žiaka písať jednoduché vety, výrazy a slová na jemu blízke témy. Napríklad žiak má napísať krátky odkaz, pohľadnicu, poďakovanie, vyplniť nejaký jednoduchý formulár svojimi osobnými údajmi, písať čísla a dátumy a podobne. Položky by mali byť skonštruované tak, aby dieťa posúvali do perspektívy reálnych situácií, s ktorými sa stretáva v bežnom živote. Dĺžka trvania 3. subtestu býva maximálne 15 minút.

- *Ústny prejav* – meranie a hodnotenie tejto komunikačnej zručnosti sa realizuje prostredníctvom individuálnej ústnej skúšky formou vzájomnej interakcie medzi skúšajúcim(i) a žiakom. Žiak na úrovni A1.1 na základe osvojených jazykových prostriedkov dokáže reagovať na jednoduché otázky týkajúce sa jeho osoby, bezprostredne blízkeho okolia (škola, rodina), pocitov, prípadne dokáže jednoducho opísať nejaký predmet alebo osobu. Jeho výpoveď je charakterizovaná krátkymi izolovanými vetami. Dĺžka trvania ústnej časti jazykovej skúšky spravidla nepresahuje 20 minút (z toho 10 minút na prípravu).

## **4 ALGORITMUS TVORBY JAZYKOVÉHO TESTU**

Konštruovanie jazykového testu je systematický proces, ktorý podlieha istým pravidlám a postupnosti krokov. Tie sa pokúsime opísať v tejto časti príspevku.

### **4.1 Konštrukt merania**

Konštrukt merania vymedzuje rámcový obsah učiva (koncept, oblasť), ktorý ideme merať s ohľadom na cieľovú skupinu (napr. žiaci na výstupe z 1. stupňa ZŠ, žiaci 9. ročníkov ZŠ, maturanti) a na účel merania (napr. meranie na regionálnej, národnej, medzinárodnej úrovni). V súvislosti s jazykovou skúškou konštrukt zároveň určuje jednotlivé jazykové komunikačné kompetencie, ktoré budú predmetom merania. Konštrukt testu je fixný základný element celého merania, od ktorého sa odvíjajú všetky ďalšie etapy tvorby výskumného nástroja merania, to jest tvorba položiek, vytvorenie testu a jeho variantov, administrovanie testu, oprava a skórovanie testu, spracovanie, analýza a samotná interpretácia výsledkov testovania.

## 4.2 Špecifikácie testu

Špecifikácie testu slúžia na spresnenie jeho obsahu prostredníctvom vytvorenia skupiny technických charakteristík testu. Tie umožňujú zistiť celkovú štruktúru testu (počet subtestov, počet a formát položiek), dĺžku trvania testu (testovací čas potrebný na riešenie jednotlivých subtestov), prípadne počet a formu variantov didaktického testu. Subtest predstavuje časť testu, ktorou meriame parciálne komunikačné kompetencie žiaka. Špecifikácia sa môže v priebehu tvorenia testu mierne meniť a upravovať.

## 4.3 Tvorba testových položiek

Na základe konštruktu a špecifikácií jazykového testu možno pristúpiť k ďalšej etape tvorby nástroja merania, a tou je etapa, ktorá v sebe zahŕňa tvorbu testových úloh, resp. položiek, ich formálnu a obsahovú kontrolu (jazyková správnosť, primeranosť položky k predpokladanej jazykovej úrovni žiaka), validovanie položiek (overovanie kvality položky vzhľadom na konštrukt iným tvorcom položiek alebo expertom) a korekcie položiek na základe predchádzajúceho kroku. Kontrola a validovanie položiek je dôležitou súčasťou ich tvorby. Pomáha odhaliť rôzne úskalia položky, prípadne jej chybné atribúty ako napríklad gramatické a logické chyby, zlú funkčnosť, resp. nefunkčnosť kľúča (správnej odpovede) a distraktorov (nesprávnych odpovedí), nejednoznačnosť správnej odpovede, zavádzanie v položke (biased items), nesúlad položky s konštruktom merania, neprimeranosť položky vzhľadom na referenčnú úroveň a cieľovú skupinu atď.

V prípade väčších certifikačných skúšok sa v rámci tejto etapy tvorí tzv. *banka položiek*, ktorá disponuje väčším počtom položiek pochádzajúcich od viacerých tvorcov. Tieto položky sa obvykle viacnásobne validujú iným tvorcom položiek, resp. expertom. Každé položke môžu byť priradené atribúty (parametre obtiažnosti, diskriminácie, pseudonáhody) na základe výsledkov *pilotného testovania*. Toto priradovanie kvalitatívnych vlastností na základe pilotáže sa nazýva *kalibrovanie položiek*. Následne tieto položky môžu byť v banke položiek ponechané, odporúčené na korekciu alebo celkom z banky položiek vylúčené.

## 4.4 Tvorba testu a jeho variantov

Táto etapa v sebe zahŕňa zostavenie testu a jeho subtestov na základe výberu vhodných položiek pridržajúc sa konštruktu a špecifikácie testu. Konečnú ver-



ziu testu a jeho variantov opäť posudzujú kompetentní odborníci na predmetnú oblasť. Predmetom hodnotenia je predovšetkým spôsob rozmiestnenia položiek v teste, gradovanie náročnosti položiek, technická kvalita testu a sprievodných dokumentov zvukového a vizuálneho charakteru a podobne.

Určiť, aký druh položiek zahrnúť do testu, je kľúčové rozhodnutie. Výber formátu položiek prispieva vo veľkej miere k celkovej objektivite testu. Vo všeobecnosti by sme sa mohli mylne nazdávať, že uzatvorené položky sú objektívne a otvorené položky sú subjektívne. Pojem objektívna testová položka je nesprávny (Wiersma, Jurs, 1990). V skutočnosti istý stupeň subjektivity nájdeme v položke každého formátu. Subjektivita je totiž prítomná už pri samotnom výbere témy tvorcom položky a príprave podporného materiálu. O objektivnosti položky možno hovoriť iba v súvislosti s jej vyhodnocovaním (skórovaním). Tu možno naozaj konštatovať na základe výsledkov empirických výskumov, že uzatvorené položky sú objektívnejšie skórovateľné ako položky otvorené.

Pre testovanie nižších referenčných úrovní psychometrici odporúčajú do jazykového testu zaradiť prevažne uzatvorené položky. Avšak pri tomto type položiek výraznejšie pôsobí faktor uhádnutia správnej odpovede tipovaním.

Túto možnosť náhodného určenia správnej odpovede možno zohľadniť pri celkovom posudzovaní dosiahnutých výsledkov v jazykovom teste. V súvislosti s uzatvorenými položkami, ktoré majú  $k$  možností výberu a  $k-1$  distraktorov, sa nám ponúka tzv. korekčný vzorec získaného skóre. Tento vzorec možno použiť na opravu (korekciu) nameraného skóre, ktoré žiak získal v teste pozostávajúcom z položiek s výberom odpovede. Formulujeme ho takto:

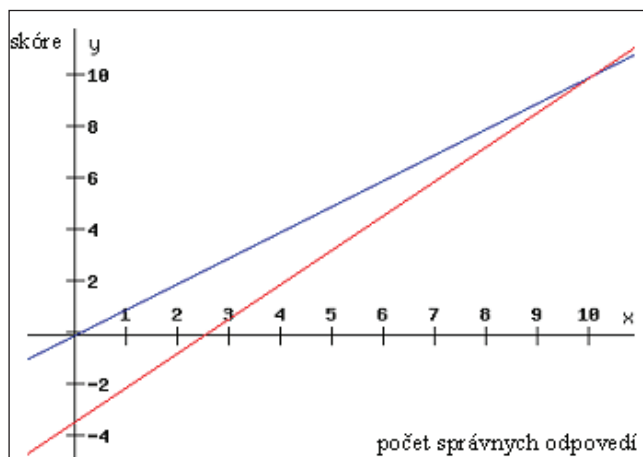
$$X_c = \text{počet správnych odpovedí} - \text{počet chybných odpovedí} / (k - 1),$$

kde  $X_c$  je opravené skóre (corrected score) a  $k$  je počet alternatív (možností) položiek s výberom odpovede,  $k - 1$  je teda počet distraktorov. Nasledujúci obrázok (obr. 1) graficky zobrazuje vzťah medzi funkciou neopraveného skóre<sup>1</sup> a funkciou opraveného skóre<sup>2</sup> testu, ktorý pozostával z 10 položiek, kde každá položka poskytovala výber zo 4 možností s jednou správnou odpoveďou.

---

<sup>1</sup> Funkcia je daná predpisom:  $y = x$ , kde  $x$  je počet správnych odpovedí v teste pozostávajúcom z 10 položiek s možnosťou výberu odpovede.

<sup>2</sup> Funkcia je daná predpisom korekčnej formuly:  $y = x - (10 - x)/3$ , kde  $x$  je počet správnych odpovedí v teste pozostávajúcom z 10 položiek s možnosťou výberu odpovede.



Obr. 1

**Vzťah medzi neopraveným skóre testu (vyššia priamka) a opraveným skóre testu (nižšia priamka) vzhľadom na možnosti náhodného určenia správnej odpovede**

Korekčný vzorec možno použiť pri určení kritéria hraničného skóre testu, ktorý pozostával z uzatvorených položiek s možnosťou výberu odpovede.

Určenie počtu položiek je takisto jedným z najdôležitejších rozhodnutí pri plánovaní testu. Toto rozhodnutie sa uskutočňuje na základe obsahu merania, úrovne cieľovej skupiny a formátu položiek, ktoré budú zahrnuté do testu. Položiek v teste by malo byť dost' na to, aby primerane a rovnomerne pokryli celý obsah učiva, ale zároveň dĺžka testu by nemala presiahnuť psychické a fyzické kapacity žiaka. Je zrejmé, že žiak na primárnom stupni vzdelávania udrží pozornosť kratšie ako starší žiak či dospelý. Čas určený na vyplnenie testu musí byť primerane stanovený počtu úloh, inak by sme hodnotili nielen jazykovú kompetenciu žiaka, ale aj rýchlosť žiaka test dokončiť.<sup>3</sup>

V súvislosti s problematikou merania jazykovej kompetencie žiakov v primárnom vzdelávaní je potrebné vziať do úvahy, že žiak disponuje často nedostatkom potrebných zručností spojených so samotným písaním testu. Žiaci nie sú zvyknutí na písanie testu, na otázky s výberom odpovede a často ani na spôsob zadania úlohy v písomnej forme. Je preto dôležité, aby administrovanie

<sup>3</sup> CIEP (Centre International d'Études Pédagogiques), francúzska inštitúcia zaoberajúca sa meraním, hodnotením a certifikovaním jazykových kompetencií v zmysle SERRJ, odporúča pre úroveň A1.1 vzhľadom na vek uchádzačov (8 – 12 rokov) stanoviť čas trvania písomnej jazykovej skúšky na 45 minút (15 minút pre testovanie príslušnej komunikačnej zručnosti).

testu bolo sprevádzané jasnými zadaniami jednotlivých úloh nielen písomnou, ale aj ústnou (zvukovou) formou.<sup>4</sup>

#### 4.5 Priebeh testovania

Etapa súvisí s priamym administrovaním testu a štandardizáciou podmienok jazykovej skúšky. S cieľom korektného priebehu testovania sa odporúča vopred vytvoriť tzv. sprievodné dokumenty testu pozostávajúce z informácií a pokynov pre administrátora testovania, informácií a pokynov pre žiaka, metodických pokynov pre jednotlivé súčasti jazykového testu, pokynov pre hodnotiteľa o spôsobe opravy a udeľovania skóre za odpovede žiakov na konkrétne testové položky.

#### 4.6 Vyhodnotenie testu

Vyhodnotenie testu začína opravou jednotlivých testov na základe pokynov pre hodnotenie (skórovanie) položiek. Výsledky opravy testu sa spracujú do prehľadnej tabuľky (vhodný je excel). Táto tabuľka obsahuje základné údaje o žiakoch (meno, riešený variant, škola, meno učiteľa, prípadne ďalšie atribúty, ktoré by mohli mať vplyv na výkon žiaka v teste) a odpovede žiakov na jednotlivé položky. V prípade položiek s výberom odpovede je vhodné do tabuľky zapísať aj možnosť, ktorú si žiak v danej položke zvolil, čo umožní neskôr vykonať analýzu distraktorov pri týchto položkách. Súčasťou excelovskej tabuľky môže byť aj parciálne skóre, ktoré žiak dosiahol v jednotlivých subtestoch a jeho celkové skóre.

Počiatkové údaje v excelovskej tabuľke sú následne spracované do požadovaného formátu s ohľadom na výber modelu analýzy údajov a použitý softvér na spracovanie údajov. Následne tieto namerané a spracované údaje môžu byť podrobené analýze v zmysle *klasickej teórie testov* (Classical Test Theory/CTT) a *teórie odpovede na položku* (Item Response Theory/IRT).

Podstata klasickej teórie testov, resp. teórie skutočného (pravdivého) skóre, spočíva v rozložení nameraného (pozorovaného) skóre žiaka na dva hypotetické komponenty, a to na skutočné skóre a chybu merania. Dôležitou súčasťou psychometrických analýz v zmysle CTT je práve zisťovanie skutočného

---

<sup>4</sup> Testy DELF Prim, ktoré administruje CIEP deťom vo veku 8 – 12 rokov sú sprevádzané nahrávkami, ktoré majú presne a zrozumiteľne nahovorené inštrukcie ku každej úlohe, resp. skupine úloh testu.

skóre žiaka, ktoré sa od nameraného pozorovaného skóre líši o chybové skóre (štandardnú chybu merania/SEM). Pri výpočte skutočného skóre sa berú do úvahy rôzne činitele, ktoré môžu ovplyvniť výkon žiaka v teste (únava, nepozornosť, tipovanie správnej odpovede, opisovanie, technická chyba testu a podobne). Z formálneho matematického hľadiska ide o vzťah medzi smerodajnou odchýlkou nameraných skóre v celej populácii testovaných žiakov a koeficientom spoľahlivosti nástroja merania (Kuder-Richardsonovým koeficientom). Odhad skutočného skóre  $j$ -teho žiaka je daný predpisom intervalu s 95 % spoľahlivosťou  $\langle x_j - 1,96.SEM; x_j + 1,96.SEM \rangle$ , kde  $x_j$  je namerané skóre  $j$ -teho žiaka. Význam klasickej testovej teórie je takisto spojený s konceptom reliability, t. j. s určením miery spoľahlivosti nástroja merania a vplyvu náhody na dosiahnuté výsledky v jazykovom teste.

Pri konštruovaní a vyhodnocovaní jazykových testov sa stále viac do popredia dostáva moderná testová teória známa aj pod názvom teória odpovede na položku. Táto teória má v porovnaní s doposiaľ preferovanou klasickou teóriou testov niekoľko zásadných výhod. Jednou z výhod IRT je invariantnosť údajov vzhľadom na parameter osoby (kognitívna schopnosť žiaka) a parametre testovej položky (obťažnosť, diskriminácia – stupeň rozlíšenia slabších žiakov od silnejších, pseudošanca – pravdepodobnosť uhádnutia správnej odpovede tipovaním). Teda pri aplikovaní IRT odhady schopnosti žiaka nie sú závislé od konkrétneho testu, zároveň parametre položky nie sú viazané na konkrétnu skupinu skúšaných žiakov. Týmto spôsobom sa rieši problém nedostatku miery porovnateľnosti medzi skupinami skúšaných osôb vzhľadom na rôzne testy, resp. varianty testov, čo má veľký význam najmä pri väčších certifikačných jazykových skúškach (maturitná skúška, monitor, štátna jazyková skúška a podobne).

Hlavná myšlienka teórie odpovede na položku spočíva v odhade pravdepodobnosti správnej odpovede na konkrétnu testovú položku u konkrétneho žiaka. To znamená, že modely IRT sú probabilistické modely. Základná charakteristika všetkých modelov IRT je založená na vzťahu medzi latentnou vlastnosťou žiaka (kognitívnu schopnosťou), položkovými parametrami (obťažnosť, diskriminácia, pseudošanca) a pravdepodobnosťou správnej odpovede na položku. Teda výkon žiaka, resp. jeho reakciu na testovú položku možno predvídať alebo vysvetliť na základe skupiny latentných (skrytých) faktorov.

Existujú rôzne modely IRT, ktoré sa navzájom od seba líšia matematickým predpisom charakteristickej funkcie položky (monotónna rastúca funkcia) vzhľadom na počet špecifických parametrov. Podľa počtu položkových parametrov rozlišujeme logistický model s jedným parametrom (obťažnosť) – Raschov 1 PL model, logistický model s dvomi parametrami (obťažnosť, diskriminácia) – 2 PL model a napokon najkomplexnejší logistický model s tromi parametrami (obťažnosť, diskriminácia, hádanie) – Lordov 3 PL model.

## 5 ZÁVER

Na záver možno poznamenať, že v súčasnosti už nikto nepochybuje o dôležitosti skorého učenia sa cudzieho jazyka. Čím skôr sa dieťa začne učiť cudzí jazyk pomocou správneho pedagogického prístupu, tým rýchlejšie a efektívnejšie sa tento cudzí jazyk naučí. To je dobrý predpoklad na vytvorenie pevného základu ďalšieho napredovania dieťaťa v štúdiu. Testy, ktoré majú byť vytvorené na to, aby merali dosiahnuté výsledky dieťaťa v cudzom jazyku, by nemali byť pre dieťa stresujúce. Skôr naopak, mali by dieťa zábavnou formou stimulovať a motivovať ho k tomu, aby sa chcelo dozvedieť viac, aby chcelo používať cudzí jazyk na náročnejšej úrovni.

### Literatúra

- BACHMAN, L. F.: *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- BACHMAN, L. F.: *Modern language testing at the turn of the century: Assuring that what we count counts*. In.: *Language Testing* 17 (1), 2000. s. 1-42 [online] [citované 27/05/2013]. Dostupné na: <http://ltj.sagepub.com/content/17/1/1.full.pdf+html>
- BEACCO, J.C. – BYRAM, M.: *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education* (main version). Strasburg: Council of Europe, Language Policy Division, 2003 [online] [citované 27/05/2013]. Dostupné na: [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang)
- BUTAŠ, J.: *Meranie výsledkov vzdelávania pomocou testov*. Ružomberok: Pedagogická fakulta KU v Ružomberku, 2009.
- BUTAŠ, J. – BUTAŠOVÁ, A. – FOLNY, V.: *Tvorba testov pre meranie úrovne A1, A2, B1 a B2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky*. Ružomberok: Vydavateľstvo KU VERBUM, 2011.
- CIEP (Centre International d'Études Pédagogiques): *DELFF Prim A1.1 – livret de l'examineur*. Paris – Sèvres: CIEP - Département évaluation et certifications, 2009 [online] [citované 27/05/2013]. Dostupné na: [www.ciep.fr](http://www.ciep.fr)
- CLIFF, P.: *Cambridge Young Learners English Tests – Starters*. Oxford University Press, 2007.
- CROCKER, L. – ALGINA, J.: *Introduction to Classical & Modern Test Theory*. New York: Holt, Rinehart and Wiston, Inc., 1986.
- DICKENS, P. – TOURNOIS, J. – FLIELLER, A. – KOP, J. L.: *La psychométrie*. Paris: Presses universitaires de France, 1994.
- EDELENBOS, P. – VINJÉ, M. P.: *The assessment of a foreign language at the end of primary (elementary) education*. In: *Language Testing* 17 (2). 2000.

- s. 144-162 [online] [citované 27/05/2013]. Dostupné na: <http://ltj.sagepub.com/content/17/2/144>.
- ETIENNE, S.: *Créer des parcours d'apprentissage pour le niveau A1.1*. Paris: Didier, 2008.
- HALADYNA, T. M.: *Developing and Validating Multiple-Choice Test Items*. New Jersey: Arizona State University West, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2004.
- JOHNSTONE, R.: *Context-sensitive assessment of modern languages in primary (elementary) and early secondary education: Scotland and the European experience*. In.: *Language Testing*, 17 (2). 2000. s.123-143 [online] [citované 27/05/2013]. Dostupné na: <http://ltj.sagepub.com/content/17/2/123>
- KLEIN WALKER, D.: *Socioemotional measures for preschool and kindergarten children (A handbook)*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1973.
- KUBEROVÁ, H. – PLÁVKOVÁ TINÁKOVÁ, A.: *The Use of Teaching Methods in English Language Teaching*. In: *Revue internationale des sciences humaines et naturelles*. Fribourg: Sciences, éducation, cultures, traditions, n1/12, 2012.
- MADSEN, H. S.: *Techniques in Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- MÜGLOVÁ, D. a kol.: *Cudzí jazyky s deťmi – kreatívne a hravo*. Nitra: FF UKF, 2010.
- SCHULZ, E. M. – KOLEN, M. J. – NICEWANDER, W. A.: *A rationale for defining achievement levels using IRT-estimated domain scores*. In.: *Applied Psychological Measurement*, 23, 1999. s. 347-362 [online] [citované 27/05/2013]. Dostupné na: <http://apm.sagepub.com/content/23/4/347.full.pdf>
- ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV: *Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, ISCED 1 Primárne vzdelávanie z 30.6. 2008* [online] [citované 27/05/2013]. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/documents//20//isced1\\_jun30.pdf](http://www.statpedu.sk/documents//20//isced1_jun30.pdf)
- UNIVERSITY of CAMBRIDGE: *ESOL Examinations: Cambridge Young Learners English – Starters*. University of Cambridge, 2006 [online] [citované 27/05/2013]. Dostupné na: <http://www.cambridgeesol.org>
- WEIR, C. J.: *Communicative Language Testing*. Prentice Hall International (UK) Ltd. 1990.
- WIERSMA, W. – JURIS, S. G.: *Educational Measurement and Testing*. Massachusetts: Allyn and Bacon, 1990.

Mária Lalinská  
Katedra cudzích jazykov  
Pedagogická fakulta  
Katolícka univerzita v Ružomberku  
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok  
[maria.lalinska@ku.sk](mailto:maria.lalinska@ku.sk)