

# SPÄTNÁ VÄZBA AKO FAKTOR OVPLYVNÛJÛCI LINGVISTICKÛ A KOMUNIKATÛVNU ÛROVEÑ PRODUKTÛVNEJ ZRUÛNOSTI PÛSANIA

## FEEDBACK AS A FACTOR INFLUENCING LINGUISTIC AND COMMUNICATIVE LEVEL IN THE PRODUCTIVE SKILL OF WRITING

DANIELA SRŠNÛKOVÄ

### Abstrakt

*ZÄmerom ÄlÄnku je predstaviť taxonómiu, prostredníctvom ktorej sme identifikovali najÄastejšie globÄlne a lokÄlne chyby v slobových prÄcach participantov. ZÄroveň chceme vysvetliť jednotlivé kroky tohto systematického postupu, výsledkom ktorého bolo zÄískanie dÄt, na zÄklade ktorých sme porovnali poÄiatoÄnú a aktuÄlnu úroveň zÄruÄnosti pÛsania u participantov oboch skupín. Ä následne štatistickým spracovaním týchto dÄt verifikovali jednotlivé hypotÄzy o vplyvu poskytovania spätnnej väzby na rozvíjanie komunikÄtívnej a lingvistickej úrovene produktívnej zÄruÄnosti pÛsania v anglickom jazyku.*

### KPÛÄovÄ slovÄ

*spÄtnÄ väzba, zÄruÄnosť pÛsania, lingvistickÄ a komunikÄtívna úroveň*

### Abstract

*The purpose of this article is to introduce a taxonomy on whose basis we identify the most common global and local errors made in participants' essays. At the same time we explain individual steps taken in this systematic procedure. Based on this procedure we gained data that we used to compare the initial and current level of the writing skills of participants in both groups. Subsequently we verified statistically individual hypotheses that deal with the impact of feedback on the development of communicative and linguistic competence in writing in English.*

### Keywords

*feedback, writing skills, linguistic and communicative competence*

## Úvod

Hodnotenie preniká každým aspektom nášho života. Je to prirodzená a automatická činnosť, ktorá sa viaže k hodnotám a tie súvisia s ľudskými potrebami a emóciami. Súčasne je to komplexná činnosť, pomocou ktorej prisudzujeme určitú hodnotu danej osobe alebo výkonu podľa istých kritérií a noriem. Avšak školské hodnotenie (ďalej len hodnotenie) je špecifickým druhom hodnotenia, kde objekt (žiak) a subjekt (učiteľ) hodnotenia zaujímajú zvláštne postavenie, ktoré vyplýva z ich vzťahov a postavenia v určitej výchovno-vzdelávacej inštitúcii (škole). Vo všeobecnosti spoločne s Ansonom (2011) vnímame hodnotenie ako komplexnú, kontextovú a celistvú činnosť spojenú s dobrým vyučovaním a učením sa. Avšak súčasne považuje hodnotenie nielen za činnosť, ale aj určitú schopnosť, t.j. niečo, čo učiteľ môže, ale nemusí dobre ovládať; ktorá tvorí metodické jadro hodnotiacich procesov v škole a tým podmieňuje kvalitu výučby a rozsah nadobudnutých vedomostí a zručností. Preto spoločne so Slavíkom (1999) vnímame spätnú väzbu ako súčasť hodnotenia a zároveň ako faktor, ktorý vplyva na rozvíjanie vedomostí a zručností. Vzhľadom na túto skutočnosť sa pripájame k názoru Blacka a Williama (1998), ktorí spätnej väzbe pripisujú veľmi dôležitú úlohu, nakoľko vďaka využitiu vhodného typu spätnej väzby sa z priemerného žiaka môže stať žiak, ktorý bude patriť do prvej tretiny v triede za predpokladu, že bude informovaný o správnosti a kvalite hodnoteného výkonu. Inými slovami povedané, hodnotenie je pre žiaka užitočné len vtedy, ak pre neho bude dostatočne informatívne. Z tohto dôvodu zastávame názor, že kvalitné hodnotenie by malo pozostávať z efektívnej spätnej väzby, ktorá je predpokladom úspešného rozvíjania akejkoľvek hodnotenej zručnosti, ktorou v našom prípade je produktívna zručnosť písania v anglickom jazyku.

Postoj a prístup k oprave chýb a poskytovaniu spätnej väzby pri hodnotení zručnosti písania je predmetom mnohých diskusií. Na jednej strane stoja výskumníci (Higgsová, Clifford, 1982; Lalande, 1982), ktorí vyzývajú učiteľov, aby opravovali všetky chyby žiakov, nakoľko sú presvedčení, že opakovanie chybných jazykových foriem môže viesť k ich fosilizácii, a preto je nevyhnutné zabrániť ich upevňovaniu. Na druhej strane, máme odborníkov (Krashen, 1984; Cooková, 1991; Truscott, 1996), ktorí zastávajú opačný názor, pretože takýto spôsob opravy a poskytovania spätnej väzby považujú za neefektívny a kontraproduktívny. My spätnú väzbu vnímame ako kontrast k úzkemu vnímaniu opravy chýb, a preto ju považujeme za mocný zdroj zdokonaľovania sa v produktívnej zručnosti písania, vďaka ktorému informujeme žiakov o ich presnosti vo vyjadrovaní a dosiahnutej úrovni. Napriek tomu, že mnohí výskumníci (Valdman, 1975; Fathmanová a Whalleyová, 1990; Lekiová, 1991; atď.) podporujú tento názor, v súčasnosti nepoznáme presnú mieru vplyvu spätnej väzby pri rozvíjaní zručnosti písania. Preto sú-

hlasíme so Sheppardom (1992), ktorý tvrdí, že je potrebné objasniť, prehlibnúť a v konečnom dôsledku empiricky potvrdiť naše chápanie toho, čo môže byť univerzálnou tendenciou pre osvojenie si produktívnej zručnosti písania, a to predovšetkým takým spôsobom, že si budeme všímať, ako žiak pracuje s odborne poskytnutou spätnou väzbou, ako ju pochopil a využil. Náš výskumný dizajn a cieľ celého výskumného šetrenia môže byť považovaný za reakciu na Kepnerovej (1991), Reidovej (1994) i Sheppardovu (1992) výzvu pre výskum, ktorý pomôže určiť optimálnu efektívnu spätnú väzbu, ktorá umožní žiakom a aj učiteľom spolupracovať spoločným smerom k jednotnému cieľu, čo v našom prípade znamená osvojenie si zručnosti písania v anglickom jazyku v prostredie slovenského gymnázia.

Zámerom tohto článku je popísať výskumné šetrenie, ktorého primárnym cieľom bolo zachytiť proces, počas ktorého sa prostredníctvom konkrétnych krokov začal meniť postoj žiakov jedného slovenského gymnázia k spätnej väzbe, ktorá bola súčasťou hodnotenia ich zručnosti písania v anglickom jazyku a jej vplyvu na rozvíjanie tejto zručnosti. Komplexnosť výskumného problému nás donútila výskumné šetrenie rozdeliť do dvoch častí (kvalitatívnej a kvantitatívnej), ktorým predchádzal prieskum, zámerom ktorého bolo popísať východiskový stav v oblasti hodnotenia zručnosti písania do takej miery, aby sme boli schopní implementovať zmenu, t.j. rozdielne poskytovanie spätnej väzby na túto zručnosť, a súčasne monitorovať dôsledky danej zmeny. Na základe zistení z kvalitatívnej časti výskumu sme si boli istí, že existuje prepojenie medzi spôsobom poskytovania spätnej väzby a rozvíjaním zručnosti písania. Avšak jednotlivé dáta nám toto presvedčenie neumožňovali empiricky dokázať, pretože na to, aby sme dokázali, že zručnosť písania sa rozvinula vďaka poskytovaniu spätnej väzby, kapacita naučeného musela byť evidentná takým spôsobom, že by mohla byť v širšom zmysle opísaná ako behaviorálna, t.j. museli sme nájsť viditeľný dôkaz cez určitý výstup – v našom prípade to boli slohové práce participantov. Inými slovami povedané, cieľom kvantitatívnej časti výskumného šetrenia bolo štatisticky preukázať, do akej miery sa žiaci stotožnili so spätnou väzbou a dokázali ju využiť pri ďalších zadaniach a získavaní produktívnej zručnosti písania. V nasledujúcich kapitolách predstavíme teoretický kontext ku kvantitatívnej časti výskumného šetrenia, odôvodníme výber výskumnej vzorky. Následne vysvetlíme jednotlivé kroky systematického postupu pri analýze chýb v slohových prácach žiakov, na základe ktorej sme porovnali počiatočnú a aktuálnu úroveň zručnosti písania u participantov oboch skupín, čo nám umožnilo verifikovať nami stanovené hypotézy ohľadom lingvistickej a komunikatívnej úrovne žiakov.

## Teoretický kontext

Komunikatívny pedagogický prístup k vyučovaniu cudzích jazykov nám umožňuje determinovať relatívnu váhu jednotlivých chýb pri poskytovaní spätnej väzby. Avšak problematika zaoberajúca sa šírkou spätnej väzby a predovšetkým toho, aký typ chýb je v rozpore s komunikáciou, ostáva naďalej nevyriešená, nakoľko výskumy o zrozumiteľnosti chýb poskytli rad protichodných zistení. Napríklad Olssonová (1972) zistila, že vo všeobecnosti sémantické chyby blokujú komunikáciu vo väčšej miere ako syntaktické. Zatiaľ čo Johansson (1978) a Gynan (1985) dospeli k opačnému záveru, t.j. z komunikatívneho hľadiska sú syntaktické chyby závažnejšie než morfológické. Avšak pre učiteľa cudzieho jazyka nie je jednoduché určiť relatívnu závažnosť jednotlivých chýb z hľadiska komunikácie – iba ak by bol rodeným hovoriacim. Keďže sme si uvedomovali súčasnú realitu na stredných školách, t.j. nedostatok kvalifikovaných učiteľov a absolútny nedostatok dlhodobo pôsobiacich rodených hovoriacich, začali sme uvažovať nad tým, či existuje taká taxonómia chýb, podľa ktorej by bol aj nerodený hovoriaci schopný určiť relatívnu závažnosť jednotlivých chýb z hľadiska komunikácie. Pre zostavenie vhodnej taxonómie sme sa rozhodli využiť výsledky výskumu Burtovej a Kiparskej (1972), pretože ich kritériá ohľadom rozhodnutia o stupni komunikatívnej závažnosti chýb boli založené na analýze niekoľko tisíc anglických viet, ktoré obsahovali viac než dve chyby a boli vytvorené žiakmi, ktorí sa učili tento svetový jazyk ako cudzí. Chyby boli vybrané z kazetových nahrávok spontánnej konverzácie, zo slohových prác a korešpondencie. Väčšina z nich bola zozbieraná učiteľmi cudzieho jazyka a dobrovoľníkmi z organizácie nazývanej *Peace Corps*. Po zozbieraní viet a postupnom odstraňovaní jednotlivých chýb požiadali rodených hovoriacich z rôznych spoločenských vrstiev, dosiahnutého vzdelania a pracovnej pozície, aby vyjadrili svoj názor na relatívnu zrozumiteľnosť viet pri oprave jednej alebo všetkých chýb naraz. Ako príklad tejto procedúry uvádzame nasledovnú vetu, v ktorej sa nachádza šesť chýb:

### Ukážka č. 1:

*Not take this bus we late for school.*

*(Nepôjdeme týmto autobusom, meškáme do školy.)*

Rodení hovoriaci dostali päť verzií, v každej z nich bola postupne opravená jedna chyba a ich úlohou bolo určiť, ktorá z daných opráv najvýznamnejšie ovplyvňuje zrozumiteľnosť danej vety.

1. We not take this bus we late for school. (doplnenie podmetu *we*)
2. Do not take this bus we late for school. (doplnenie pomocného slovesa *do*)

3. Not take this bus we will late for school. (doplnenie pomocného slovesa *will*)
4. Not take this bus we be late for school. (doplnenie plnovýznamového slovesa *be*)
5. If not take this bus we late for school. (doplnenie spojky *if*)

Opravy jednotlivých chýb v prvých štyroch verziách boli rodenými hovoriacimi považované za nepodstatné vzhľadom na zrozumiteľnosť vety. Podľa posudzovateľov žiak, ktorý túto vetu vyprodukoval, pravdepodobne chcel vyjadriť *We shouldn't take this bus. If we do, we'll be late for school.* (Nemali by sme ísť týmto autobusom. Ak nim pôjdeme, tak prideme do školy neskoro.) Preto doplnenie spojky *if* (ak) vo verzii 5 vyjasňuje plánovaný zámer žiaka a zabraňuje nedorozumeniu. Jediné doplnenie *if* objasnilo význam vety viac ako štyri ďalšie opravy, ktoré sú skombinované vo verzii 6.

6. We do not take this bus we will be late for school.

Vo verzii 6 sa nachádza už len jedna chyba a tou je vynechanie spojky *if*. Inými slovami povedané, verzia 6 je stále nejednoznačná oproti verzii 5, ktorá jasne vyjadruje zámer žiaka aj napriek tomu, že v tejto verzii bola doplnená iba spojka a ostatné štyri chyby ostali neopravené. Rovnakú procedúru zvolili pri ostatných vetách, ktoré obsahovali viac než dve chyby. Výsledkom tohto výskumu bolo zistenie, že chyby, ktoré významne bránia porozumeniu, sú určitého typu, zatiaľ čo chyby, ktoré umožňujú žiakom komunikovať, sú iného typu. Burtová a Kiparská (1972) zistili, že chyby v písomnom prejave sa dajú rozdeliť do dvoch kategórií. Toto rozdelenie chýb na globálne a lokálne nám poslúžilo ako teoretický základ pre vytvorenie taxonómie chýb v písomnom prejave žiaka.

**Globálna chyba** je v podstate komunikatívnou chybou, ktorá **narúša komunikáciu**, t.j. rodený hovoriaci by zmysel vety nesprávne pochopil alebo by ho nepochopil vôbec. Tieto chyby vplývajú na celkovú organizáciu vety, čo spôsobuje, že čitateľ nesprávne interpretuje význam jednotlivých viet. Na základe analýzy viet z výskumu Burtovej a Kiparskej (1972) spôsobuje zlú interpretáciu zmyslu viet v prvom rade zlý slovosled. Po druhé je to chýbajúca, nesprávna alebo zle uložená spojka, viď vyššie uvedený príklad. Okrem týchto dvoch aspektov globálnej gramatiky, t.j. základného slovosledu a spojok, rozoberieme ešte dva ďalšie aspekty, ktoré sa často vyskytovali v prácach našich žiakov, t.j. psychologické predpokladanie konštrukcií a špecifické obmedzenia pri určitých typoch sloviess vo vetných doplnkoch. Oba tieto aspekty majú spoločnú charakteristiku – sú výnimkami zo zaužívaných pravidiel anglického jazyka. Bežne dokáže žiak vyprodukovať vetu na základe zvnútorneného pravidla bez toho, aby túto vetu niekde počul alebo

videl napísanú. Avšak v určitých prípadoch anglický jazyk vyžaduje, aby tieto všeobecne platné pravidlá boli porušené, a tak žiak, ktorý použije dané pravidlo následne, urobí chybu. Napríklad, neurčitky a gerundiá sú v anglickom jazyku používané vtedy, keď implicitné podmety môžu byť zmlčané, pretože sú opakovaním podmetu v hlavnej vete.

**Lokálna chyba** je lingvistickou chybou, ktorá spôsobí, že daná veta je gramaticky, resp. lingvisticky nesprávna. Napriek tomu rodený hovoriaci nemá takmer žiadne alebo len veľmi malé problémy pri pochopení zamýšľaného zmyslu vety. Tieto chyby ovplyvňujú jednotlivé prvky alebo časti vo vete, ale zvyčajne **nebránia komunikácii**, napr. slovesné časy, členy, pomocné slovesá a kvantifikátory. Príklad jednotlivých lokálnych chýb ilustrujeme na nižšie uvedenej slohovej práci. Oba druhy chýb, globálne aj lokálne chyby, sú v písomnom prejave ďalej klasifikované do štyroch podkategórií založených na nesprávnom použití alebo vynechaní štandardnej lexiky, morfológie, syntaxe a ortografie anglického jazyka:

- 1. lexikálna podkategória** zahŕňa väčšinou nevhodne použité alebo vynechané podstatné mená, slovesá, prídavné mená a príslovky;
- 2. morfológická podkategória** zahŕňa nevhodne použité alebo vynechanú viazanú morfému (napr. *uncommon* vs. *common*);
- 3. syntaktická podkategória** zahŕňa nevhodne použité alebo vynechané determinanty, modálne slovesá, kvantifikátory, predložky, spojky, väzby *there is, there are*, opytovacie zámená);
- 4. ortografická podkategória** pozostáva z pridania, vynechania alebo iného usporiadania jedného alebo viacerých písmen v lexikálnej, morfológickej alebo syntaktickej forme, resp. štruktúre.

Prostredníctvom tejto taxonómie sme identifikovali najčastejšie globálne a lokálne chyby v slohových prácach participantov oboch skupín a následným štatistickým spracovaním týchto dát sme zistili, ako dva rôzne spôsoby v poskytovaní spätnej väzby pôsobia na žiakovu schopnosť rozvíjať produktívnu zručnosť písania. Avšak predtým, ako prejdeme k deskripcii štatistického spracovania a samotnej interpretácii výsledkov, predstavíme výskumnú vzorku.

### Výskumná vzorka

Na začiatku ju tvorilo 25 žiakov tretieho ročníka gymnázia, ale po 1. polroku jeden zo žiakov prestúpil na iné gymnázium. Participantí boli vyberaní tak, aby ich charakteristiky boli maximálne variabilné, t.j. výskumná skupina pozostáva z rovnakého počtu chlapcov aj dievčat, ktorí dosahujú rôzne študijné výsledky a majú rôzne preferencie ohľadom anglického jazyka, toho

istého vyučujúceho od prvého ročníka. Okrem toho sme sa snažili, aby v skupine boli zastúpení aj žiaci, ktorí na začiatku výskumu plánovali robiť maturitnú skúšku z anglického jazyka na B1 (nižšia) a aj B2 (vyššia) úrovni. Na základe placement testu vytvoreného k danej učebnici sme zistili, že počiatočná úroveň žiakov v gramatike a slovnej zásobe bola od 15 do 45 bodov, s priemerom 32 bodov. Následne sme zisťovali ich komunikatívnu a lingvistickú úroveň v písomnom prejave s cieľom stanoviť pomer globálnych a lokálnych chýb. Žiaci nepoužívali slovníky, gramatiky alebo iné pomôcky, kým písali slohové práce. Na základe analýzy testu a slohových prác bola každému žiakovi pridelená bodová hodnota, ktorá vyjadrovala stupeň jeho komunikatívnej a lingvistickej úrovne. Následne žiaci, ktorí dosiahli približne rovnakú komunikatívnu a lingvistickú úroveň, boli náhodne rozdelení do dvoch skupín tak, aby v oboch skupinách boli žiaci s rôznou komunikatívnou a lingvistickou úrovňou:

**1. experimentálna skupina (A)** – k oprave globálnych a lokálnych chýb dochádza pomocou editovacieho kódu a poskytnutím ústnej, neskôr písomnej spätnej väzby za pomoci učiteľa, opravy v pároch a sebaopravy, t.j. hodnotenie formatívny spôsobom;

**2. kontrolná skupina (B)** – k oprave globálnych a lokálnych chýb len dochádza pomocou editovacieho kódu, t.j. hodnotenie kvantitatívnym spôsobom.

Vytvorili sme dve rovnaké skupiny žiakov A a B. V skupine A (12 žiakov) sme zaviedli experimentálnu zmenu, tým sa líši od skupiny B (12 žiakov). So žiakmi sme sa stretávali trikrát do mesiaca v priebehu dvoch školských rokov, od polovice septembra do polovice júna, s výnimkou letných a zimných prázdnin. Každé stretnutie trvalo jednu vyučovaciu hodinu. Prvá vyučovacia hodina v mesiaci bola venovaná teoreticko-praktickému inputu určitého slohového útvaru. Počas tejto vyučovacej hodiny žiaci dostali niekoľko slohových prác na rôzne témy, ale toho istého slohového útvaru. Úlohou žiakov bolo prečítať tieto ukážky, porovnať ich a na ich základe vdedukovať formálnu stránku, vhodnosť určitých gramatických štruktúr a lexikálnych výrazov pre daný slohový útvar. Ku koncu hodiny si žiaci svoje poznatky zosumarizovali v riadenej diskusii. Na nasledujúci týždeň počas druhej vyučovacej hodiny žiaci boli požiadaní, aby napísali určitý slohový útvar na tému, ktorú dopredu nepoznali a ktorá bola stanovená výskumníkom. V treťom týždni sa výskumník a žiaci nestretli, nakoľko náplňou tohto týždňa bolo hodnotenie slohových prác oboch skupín. Počas štvrtej vyučovacej hodiny boli žiakom rozdane ohodnotené práce a ich úlohou bolo slohové práce opraviť na základe poskytnutej spätnej väzby. Opravené práce boli

vrátené a opätovne boli skontrolované. Inými slovami povedané, aktivity v triede pre obe skupiny boli identické, t.j. obe skupiny dostali rovnaký teoreticko-praktický input, rovnaký čas (45 min.) na napísanie určitého slohového útvaru v rovnaký deň, hodinu a na identickú tému. Celkový počet prác napísaných v oboch skupinách dosiahol počet 14 – pre-test, 12 slohových prác napísaných počas dvoch školských rokov a post-test (maturitná slohová práca z anglického jazyka). Okrem upozornenia na chyby každá slohová práca bola ohodnotená vo forme bodov na základe spoločne vypracovaných kritérií, rešpektujúc ich kognitívnu úroveň. Participanti v kontrolnej skupine boli na svoje chyby upozorňovaní rovnakým spôsobom počas celého trvania výskumu. Na rozdiel od participantov v experimentálnej skupine, ktorí boli každý polrok na svoje chyby upozorňovaní rozdielnym spôsobom pomocou nasledujúcich troch typov spätnej väzby, pomocou ktorých sme vtiahli participantov z experimentálnej skupiny do komunikácie.

**Počas prvého polroka** (september 2006 až január 2007) chyby v texte participantov boli identifikované podčiarknutím a následne prepísané do prehľadnej tabuľky, v ktorej okrem pozície chyby dostali informáciu o type chyby a súčasne o pravidle, ktoré porušili, resp. indíciu, ako danú chybu opraviť. Poslednou časťou tabuľky bol štvrtý stĺpec, ktorý bol ponechaný prázdny a slúžil na opravu chyby. Súčasne pri odovzdávaní opravených slohových prác bola participantom poskytnutá ústna spätná väzba o celkovom hodnotení danej práce. Pre ústne vysvetlenie celkovej kvality práce sme sa rozhodli preto, aby sme sa uistili, že participanti pochopili informačnú hodnotu spätnej väzby a súčasne s našou pomocou ju dokázali prepojiť so spoločne vypracovanými kritériami hodnotenia zručnosti písania a tak zistiť svoju východiskovú pozíciu. Týmto spôsobom sme chceli participantom poskytnúť predovšetkým optimálnu spätnú väzbu zohľadňujúcu ich aktuálnu kognitívnu úroveň, aby sa postupnými krokmi dokázali naučiť samostatne opravovať svoje chyby a zlepšiť svoju úroveň zručnosti písania.

Tabuľka č. 1: **Hodnotenie a spätná väzba úrovne zručnosti písania počas prvého polroka**

Identifikácia chyby	Klasifikácia chyby	Vysvetlenie pravidla	Žiakova oprava
We had <u>philosophy</u> ...	Spelling	We write all subjects that we have at school with a capital letter.	
Celkové hodnotenie úrovne zručnosti písania			
Obsah	Členenie	Gramatika	Slovná zásoba
3	2	3	2

**Počas druhého polroku** (február 2007 až jún 2007) boli participanti na svoje chyby upozorňovaní podčiarknutím nevhodného lexikálneho výrazu alebo nesprávnej gramatickej štruktúry a následne daná chyba bola klasifikovaná pomocou editovacieho kódu priamo v texte slohovej práce. Úlohou participantov bolo samostatne identifikovať pravidlo, resp. nájsť indíciu, ktorá by im pomohla danú chybu opraviť. Celkové hodnotenie práce bolo opätovne vyjadrené vo forme bodov a opieralo sa o kritériá hodnotenia zručnosti písania, avšak nemalo už ústnu, ale písomnú formu. Dôvod zmeny ústnej formy na písomnú bol prozaický, cieľom písomnej formy bolo nielen informovať participantov o celkovej kvalite slohovej práce, ale takisto zabezpečiť, aby mali spätnú väzbu stále pri sebe, a tak mohli sledovať svoj progres.

**Počas druhého roka realizácie výskumného šetrenia** (október 2007 až február 2008) chyby v texte participantov boli identifikované podčiarknutím a použitím editovacieho kódu, ktorý uľahčil participantom klasifikovať chybu a následne nájsť vhodné riešenie na jej odstránenie. Celková kvalita práce bola hodnotená kombináciou ústnej spätnej väzby od spolužiaka a následne písomnej spätnej väzby od učiteľa, ktorá mala identickú formu ako počas druhého polroku v prvom roku realizácie výskumu. Vďaka tejto kombinácii spätnej väzby participanti dostali možnosť navzájom diskutovať a hodnotiť svoje slohové práce a následne svoje hodnotenie konzultovať a porovnať s hodnotením učiteľa. Takýto spôsob poskytol participantom priestor, v rámci ktorého si mohli vyskúšať rolu poskytovateľa spätnej väzby a porozumieť podstate hodnotenia. Ďalším dôvodom pre celkové hodnotenie kvality zručnosti písania dvoma hodnotiteľmi bola skutočnosť, že táto kombinácia umožnila zvýšiť interakciu medzi samotnými participantmi i participantom a výskumníkom, čím sme nepriamo podporili žiakovo porozumenie myšlienok a názorov iných žiakov počas získavania zručnosti písania a súčasne sme im umožnili rozvinúť ich sociálne zručnosti pri konzultácii s výskumníkom, čím sme participantov z experimentálnej skupiny v konečnom dôsledku vtiahli do komunikácie.

Vtiahnutie participantov do komunikácie bolo veľmi dôležité najmä preto, že títo žiaci doposiaľ nemali s takouto komunikáciou skúsenosť a ich predchádzajúca vzdialenosť hodnotiteľa im úplne nedovoľovala rozpoznať kritériá, podľa ktorých boli hodnotení. Boli sme presvedčení, že ak umožníme participantom podieľať sa na tvorbe kritérií hodnotenia zručnosti písania, poskytneme im jednotlivé techniky zvládnutia tejto produktívnej zručnosti a taktiež dostatok priestoru na jej precvičovanie, zažijú posun vo vnútornom vnímaní zodpovednosti za úspech pri získavaní a rozvíjaní produktívnej zručnosti písania vo väčšej miere ako participanti z kontrolnej skupiny.

## Metodológia kvantitatívnej časti výskumného šetrenia

Vyššie sme vysvetlili dôvody pre výber danej taxonómie chýb. Na základe jednej slohovej práce napísanej participantom budeme ilustrovať krok za krokom, ako chyby v písomnom prejave môžu byť klasifikované podľa taxonómie, ktorú sme opísali v predchádzajúcich riadkoch. Najskôr sme si kompozíciu celú prečítali s cieľom získať celkový dojem. Potom sme každú kompozíciu prečítali druhýkrát a podčiarkli globálne a lokálne chyby. Podčiarknuté chyby sme klasifikovali na základe taxonómie globálnych a lokálnych chýb použitím veľkých písmen „G“ a „L“ pre ich identifikáciu. K týmto písmenám sme dopísali malými písmenami jednotlivé podkategórie, aby sme bližšie špecifikovali chybu pomocou editovacieho kódu.

Ukážka č. 2:

My favourite film is Sleepy Hollow. This film was directed by Chris Lebonson. It is a mysterious horror. Johnny Depp and Christian Ricci played protagonists.

It is set in <sup>Ls</sup>the 1799. Sleepy Hollow is <sup>Ls</sup>isolated young policeman and scientist <sup>Gs</sup>arrives here to find <sup>Gl</sup>our mysterious <sup>Ll</sup>murders. Inhabitants of settlement claim that <sup>Gl</sup>people <sup>Lm</sup>kill <sup>Gl</sup>dead man. He hasn't <sup>Ll</sup>head, he <sup>Lm</sup>ride <sup>Ls</sup>on a horse and he <sup>Lm</sup>cut off heads <sup>Gs</sup>to people. Ichabot Crane doesn't believe it <sup>Ll</sup>early and he wanted to explain this mystery. <sup>Ls</sup>Young boy, Jonathan Macbeth and <sup>Ls</sup>beautiful miss Cathrina Van Dassel help him. One night, Ichabot really <sup>Lm</sup>see a dead man without <sup>Lo</sup>had. He is very <sup>Gl</sup>frighty <sup>Gl</sup>early, but he <sup>Lm</sup>decide to stop this man in killing. ...

Po rozdelení chýb na dve základné kategórie a následnej všeobecnej klasifikácii chýb do štyroch podkategórií sme chyby zapísali do tabuľky (viď príloha), ktorá bola zostavená tak, aby globálne a lokálne chyby žiaka mohli byť konvertované do dát vhodných na štatistické spracovanie. Cieľom analýzy dát bolo preukázať pravdivosť, resp. nepravdivosť týchto hypotéz:

*Hypotézy týkajúce sa komunikatívnej úrovne žiakov:*

$H_{01}$ : Neexistujú štatisticky významné rozdiely medzi poskytovaním spätnej väzby a zlepšením komunikatívnej úrovne žiakov v skupine A a B.

$H_{11}$ : Rozdielne poskytovanie spätnej väzby spôsobí štatisticky významný rozdiel medzi zlepšením komunikatívnej úrovne žiakov v skupine A a v skupine B.

*Hypotézy týkajúce sa lingvistickej úrovne žiakov:*

$H_{02}$ : Neexistujú štatisticky významné rozdiely medzi poskytovaním spätnej väzby a zlepšením lingvistickej úrovne žiakov v skupine A a B.

$H_{12}$ : Rozdielne poskytovanie spätnej väzby spôsobí štatisticky významný rozdiel medzi zlepšením lingvistickej úrovne žiakov v skupine A a v skupine B.

Sledovaním a porovnávaním globálnych a lokálnych chýb počas určitej doby nám umožnilo verifikovať uvedené hypotézy. Interpretácia týchto zistení tvorí jadro nasledujúcej kapitoly.

### **Interpretácia zistení kvantitatívnej časti výskumného šetrenia**

Aby sme mohli verifikovať uvedené hypotézy, vytvorili sme dva základné súbory dát. Prvá sada dát pochádzala z nulte j slohovej práce, ktorú účastníci napísali ešte pred začatím samotného výskumného šetrenia. Dáta z druhého súboru pochádzajú z písomnej formy internej časti maturitnej skúšky (PFIČ). Pre PFIČ sme sa rozhodli z nasledujúcich dôvodov: každý žiak má svoj kód, ktorý je známy len jemu a vedeniu školy, téma práce je zadávaná centrálnou Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu, píše sa v rovnaký deň a hodinu na celom Slovensku, práce sú hodnotené dvoma nezávislými kvalifikovanými učiteľmi anglického jazyka.

**Nezávislou premennou bolo rôzne poskytovanie spätnej väzby na písomný prejav žiaka.**

**Dve závislé premenné boli koeficient globálnych a lokálnych chýb,** ktorý bol dosiahnutý na začiatku (slohová práca označená 0) a na konci experimentu (maturitná slohová práca).

Na základe súboru dát, t.j. 6004 chýb urobených žiakmi v 28/672 slohových prácach (zahrňujúc pre-test/0 a post-test/13 plus všetky slohové práce napísané v triede, t.j. 12), sme verifikovali stanovené hypotézy.

Tabuľka č. 2: Experimentálna skupina – súhrnné výsledky

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Počet chýb	285	183	147	142	141	145	134	125	129	125	223	110	134	56	<b>2079</b>
Globálna chyba	104	39	35	31	35	28	22	29	32	31	59	24	22	3	<b>494</b>
Lokálna chyba	181	144	112	111	106	117	112	96	97	94	164	86	112	53	<b>1585</b>

Tabuľka č. 3: Kontrolná skupina – súhrnné výsledky

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Počet chýb	293	426	504	344	287	276	245	279	216	167	223	208	207	250	<b>3925</b>
Globálna chyba	87	89	118	96	66	73	79	83	45	23	59	49	54	68	<b>989</b>
Lokálna chyba	206	337	386	248	221	203	166	196	171	144	164	159	153	182	<b>2936</b>

**Analýza nezhody** bola vypočítaná na hladine významnosti 0,05 (5 %). Pričom viacnásobné identické chyby v rámci jednej slohovej práce sme počítali ako jednu. Ak sa v jednom slove nachádzali dve chyby, do analýzy sme zahrnuli tú, ktorá z komunikatívneho hľadiska bola závažnejšia, napr. *We travel to Rajec yesterday.* Žiak v danom slovese urobil dve chyby: nedodržanie času a pravopisnú chybu, t.j. nahradenie samohlásky „a“ samohláskou „e“. V takomto prípade sme chybu označili len ako  $L_m$ .

Pri dokazovaní pravdivosti (nepravdivosti) uvedených hypotéz sme postupovali tak, že sme porovnávali dva základné súbory, ktorých prvky boli navzájom nezávislé, t.j. prvky jedného súboru neboli súčasne prvkami druhého súboru. Prvý súbor tvorili výsledky žiakov zo skupiny A, t.j. žiakov z experimentálnej skupiny, a druhý súbor tvorili výsledky žiakov zo skupiny B, t.j. žiakov z kontrolnej skupiny. Pre testovanie našich hypotéz sme použili testy hypotéz o zhode priemerov  $\mu_1$  a  $\mu_2$  dvoch základných súborov, ktorých štandardné odchýlky  $\sigma_1^2$  a  $\sigma_2^2$  nepoznáme a ich rozptyly sa nerovnajú. Všeobecné tvary hypotéz sú:

$H_0 : \mu_1 = \mu_2$  – nulová hypotéza, oproti ktorej sú nasledovné alternatívne hypotézy

$H_1 : 1. \mu_1 \neq \mu_2 \quad 2. \mu_1 < \mu_2 \quad 3. \mu_1 > \mu_2$

Testovacia štatistika, ktorú sme použili pri testovaní hypotéz, má tvar:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}}, \text{ kde} \quad (TS)$$

- $n_1$  – počet prvkov prvého súboru  
 $n_2$  – počet prvkov druhého súboru  
 $\bar{x}_1$  – výberový priemer prvého súboru  
 $\bar{x}_2$  – výberový priemer druhého súboru  
 $s_1^2$  – výberový rozptyl prvého súboru  
 $s_2^2$  – výberový rozptyl druhého súboru

Výberový priemer  $\bar{x}$  vo všeobecnosti vypočítame:

$$\bar{x} = \frac{1}{N} \cdot \sum_{i=1}^N x_i, \text{ kde}$$

- $N$  – počet prvkov súboru  
 $x_i$  –  $i$ -ta hodnota súboru

Výberový rozptyl  $s^2$  vo všeobecnosti potom vypočítame:

$$s^2 = \frac{1}{N} \cdot \sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})^2.$$

Uvedenú štatistiku (TS) môžeme aproximovať Studentovým rozdelením, ktorého počet stupňov voľnosti vypočítame podľa nasledovného vzťahu:

$$d.f. = \frac{\left( \frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2} \right)^2}{\frac{\left( \frac{s_1^2}{n_1} \right)^2}{n_1 - 1} + \frac{\left( \frac{s_2^2}{n_2} \right)^2}{n_2 - 1}}. \quad (\text{DF})$$

Ak počet stupňov voľnosti vypočítaný podľa tohto vzťahu nebolo celé číslo, zaokrúhlili sme ho smerom dolu k najbližšiemu celému číslu.

Oblasti zamietnutia nulovej hypotézy:

$$1. |t| > t_{1-\alpha/2}(\text{d.f.}) \quad 2. t < -t_{1-\alpha}(\text{d.f.}) \quad 3. t > t_{1-\alpha}(\text{d.f.})$$

Pri dokazovaní **hypotéz týkajúcich sa komunikatívnej úrovne ( $H_{01}, H_{11}$ )** žiakov sme pracovali s koeficientom globálnych chýb. Pri zlepšení (zhoršení) komunikatívnej úrovne žiakov dochádza k nárastu (poklesu) tohto koeficientu, preto prvkami prvého súboru boli zmeny koeficientu globálnych chýb žiakov zo skupiny A a prvkami druhého súboru boli zmeny koeficientu žiakov zo skupiny B. Napr. ak mal žiak z experimentálnej skupiny na začiatku experimentu (slohová práca 0) koeficient globálnych chýb 0,91 a na konci experimentu (maturitná slohová práca) 1, tak prvkom prvého súboru bol

ich rozdiel, t.j.  $1 - 0,91 = 0,09$ . V nasledovných tabuľkách vidíme hodnoty jednotlivých súborov, ktoré sme použili pri testovaní hypotéz týkajúcich sa komunikatívnej úrovne žiakov:

Tabuľka č. 4: **Koeficienty globálnych chýb žiakov zo skupiny A**

Žiak	Slohová práca 0	Maturitná práca	Zmena indexu*
1	0,91	1,00	0,09
2	0,93	1,00	0,07
3	0,92	1,00	0,07
4	0,95	1,00	0,05
5	0,89	1,00	0,10
6	0,88	1,00	0,12
7	0,95	1,00	0,05
8	0,96	1,00	0,04
9	0,88	1,00	0,12
10	0,88	1,00	0,12
11	0,90	1,00	0,10
12	0,82	1,00	0,18

\* prvky prvého súboru

Tabuľka č. 5: **Koeficienty globálnych chýb žiakov zo skupiny B**

Žiak	Slohová práca 0	Maturitná práca	Zmena indexu*
1	0,94	0,98	0,04
2	0,91	0,95	0,04
3	0,84	0,98	0,14
4	0,92	0,98	0,06
5	0,87	0,97	0,10
6	0,94	0,97	0,03
7	0,93	0,96	0,03
8	0,97	0,98	0,02
9	0,98	0,98	0,00
10	0,93	0,98	0,05
11	0,94	0,98	0,04
12	0,97	0,98	0,02

\* prvky druhého súboru

Na základe vyššie uvedených vzťahov a tabuliek dostaneme potom nasledovné hodnoty:

$n_1 = 12$  – počet žiakov v skupine A

$n_2 = 12$  – počet žiakov v skupine B

$\bar{x}_1 = 0,09$  – hodnota výberového priemeru v skupine A

$\bar{x}_2 = 0,05$  – hodnota výberového priemeru v skupine B

$s_1^2 = 0,04$  – hodnota výberového rozptylu v skupine A

$s_2^2 = 0,04$  – hodnota výberového rozptylu v skupine B

$t = 0,57$  – hodnota testovacej štatistiky (TS)

$d.f. = 21$  – počet stupňov voľnosti Studentovho rozdelenia

$t_{1-\alpha(d.f.)} = 0,06$  – hodnota Studentovho rozdelenia na hladine významnosti 5 % pri počte stupňov voľnosti 21 a platí potom

$$t > t_{1-0,05(21)} \\ 0,57 > 0,06.$$

Na základe tohto výsledku hypotézu  $H_{01}$  zamietame a platí alternatívna hypotéza  $H_{11}$ , konkrétne tretia alternatívna hypotéza, kde  $\mu_1 > \mu_2$ . Dokázali sme tým, že spôsob poskytovania spätnej väzby má vplyv na zlepšenie komunikatívnej úrovne žiakov. Konkrétne v našom prípade ako úspešnejší vyšiel spôsob poskytovania spätnej väzby, ktorý bol praktizovaný v skupine A, t.j. oprava globálnych chýb pomocou editovacieho kódu a poskytnutím ústnej, neskôr písomnej spätnej väzby za pomoci učiteľa, opravy v pároch a sebaopravy, čiže hodnotenie formatívnyim spôsobom.

Pri dokazovaní **hypotéz týkajúcich sa lingvistickej úrovne ( $H_{02}, H_{12}$ )** žiakov sme pracovali s koeficientom lokálnych chýb. Pri zlepšení (zhoršení) lingvistickej úrovne žiakov dochádza k nárastu (poklesu) tohto koeficientu, preto prvkami prvého súboru pri testovaní týchto hypotéz boli zmeny koeficientu lokálnych chýb žiakov zo skupiny A a prvkami druhého súboru boli zmeny koeficientu žiakov zo skupiny B. Napr. ak mal žiak z experimentálnej skupiny na začiatku experimentu (slohová práca 0) koeficient lokálnych chýb 0,72 a na konci experimentu (maturitná slohová práca) 0,98, tak prvkom prvého súboru bol ich rozdiel, t.j.  $0,98 - 0,72 = 0,26$ . Hodnoty jednotlivých súborov pri testovaní hypotéz týkajúcich sa lingvistickej úrovne žiakov sú nasledovné:

Tabuľka č. 6: Koeficienty lokálnych chýb žiakov zo skupiny A

Žiak	Slohová práca 0	Maturitná práca	Zmena indexu*
1	0,72	0,98	0,26
2	0,87	0,98	0,11
3	0,86	0,99	0,13
4	0,87	0,98	0,11
5	0,88	0,98	0,11
6	0,86	0,98	0,12
7	0,81	0,98	0,17
8	0,89	0,99	0,11
9	0,88	0,98	0,11
10	0,79	0,97	0,18
11	0,83	0,98	0,15
12	0,85	0,98	0,14

\* prvky prvého súboru

Tabuľka č. 7: Koeficienty lokálnych chýb žiakov zo skupiny B

Žiak	Slohová práca 0	Maturitná práca	Zmena indexu*
1	0,77	0,91	0,14
2	0,68	0,88	0,20
3	0,74	0,91	0,16
4	0,72	0,93	0,21
5	0,85	0,91	0,07
6	0,87	0,95	0,07
7	0,85	0,93	0,08
8	0,91	0,94	0,03
9	0,93	0,95	0,03
10	0,88	0,94	0,06
11	0,89	0,94	0,05
12	0,91	0,95	0,04

\* prvky druhého súboru

Hodnoty výrazov potrebných pri testovaní hypotéz  $H_{02}$ ,  $H_{12}$  sú nasledovné:

$n_1 = 12$  – počet žiakov v skupine A

$n_2 = 12$  – počet žiakov v skupine B

$\bar{x}_1 = 0,14$  – hodnota výberového priemeru v skupine A

$\bar{x}_2 = 0,10$  – hodnota výberového priemeru v skupine B

$s_1^2 = 0,05$  – hodnota výberového rozptylu v skupine A

$s_2^2 = 0,07$  – hodnota výberového rozptylu v skupine B

$t = 0,47$  – hodnota testovacej štatistiky (TS)

$d.f. = 21$  – počet stupňov voľnosti Studentovho rozdelenia

$t_{1-\alpha} \text{ (d.f.)} = 0,06$  – hodnota Studentovho rozdelenia na hladine významnosti 5 % pri počte stupňov voľnosti 21 a platí potom

$$t > t_{1-0,05} (21) \\ 0,47 > 0,06.$$

Podobne ako pri testovaní predchádzajúcich hypotéz na základe tohto výsledku hypotézu  $H_{02}$  zamietame a platí alternatívna hypotéza  $H_{12}$ , konkrétne tretia alternatívna hypotéza, kde  $\mu_1 > \mu_2$ . Dokázali sme, že spôsob poskytovania spätnej väzby má vplyv na zlepšenie lingvistickej úrovne žiakov. Konkrétne v našom prípade ako úspešnejší vyšiel spôsob poskytovania spätnej väzby, ktorý bol praktizovaný v skupine A, t.j. oprava lokálnych chýb pomocou editovacieho kódu a poskytnutím ústnej, neskôr písomnej spätnej väzby za pomoci učiteľa, opravy v pároch a sebaopravy, čiže hodnotenie formatívnym spôsobom.

### Záver

Sme presvedčení, že Charles Darwin nemyslel na učiteľov cudzích jazykov počas písania svojho diela, ktoré zmenilo pohľad na vývoj ľudstva. Avšak napriek tomu zastávame názor, že ak chceme prežiť a patriť medzi najsilnejší druh, musíme výučbu cudzích jazykov vnímať ako dynamický proces bez začiatku a konca. Je treba prijať výzvu dnešnej doby, ktorá sa mení závažným tempom a žiada od nás a našich žiakov osvojiť si produktívnu zručnosť písania, ktorá je založená na sociálnom a kultúrnom povedomí. Hodnotenie tejto zručnosti je v našom chápaní úzko prepojené s poskytovaním optimálnej spätnej väzby a bezpochybne patrí k najťažším zložkám pedagogickej činnosti. K podobnému záveru sa prikláňa Veenman (podľa Průchy, 1997), ktorý na základe porovnávania celého radu výskumných štúdií zistil, že nezáležiac na type hodnotenia, táto činnosť je **potrebná**, ale zároveň aj **náročná** pre všetky zúčastnené strany. Tieto dve charakteristické vlastnosti hodnotenia spôsobili náš záujem o túto problematiku, nakoľko veríme, že podstatou pedagogickej praxe je predovšetkým dokázať správne ohodnotiť žiakovo úsilie, výsledok jeho práce a nájsť vhodný spôsob, ako s jeho študijnými výsledkami pracovať ďalej, aby sme mu pomohli rozvíjať jeho zručnosť písania. Preto podľa nášho názoru Slavík (1999, s. 61) prostredníctvom starobylého čínskeho porekadla: „Lode sú najbezpečnejšie v prístave, ale preto neboli postavené!“ vyzýva pedagógov a ďalších odborníkov, aby nabrali dostatok odvahy a začali sa touto problematikou zaoberať. Výberom tohto výskumného problému sme sa rozhodli túto výzvu prijať a lode bezpečne kotviace v prístave sme využili na účel, pre ktorý boli postavené, pričom sme

verili, že pomocou vhodnej navigácie dorazíme do cieľa s novým poznaním – štatistické spracovanie dát získaných z kvantitatívnej analýzy nám umožnilo zamietnuť nulové hypotézy a prijať platnosť tretích, alternatívnych hypotéz, čím sme dokázali, že spôsob poskytovania spätnej väzby **má vplyv** na zlepšenie komunikatívnej a súčasne aj lingvistickej úrovne produktívnej zručnosti písania v anglickom jazyku.

### Pod'akovanie

Tento článok vznikol v rámci projektu Škola: výzkum vnútorných procesů a vnějších podmínek jejího fungování (GD406/09/H040) financovaného Grantovou agenturou České republiky. Autorka ďakuje za poskytnutú podporu.

### Literatúra

- ANSON, C. *The Longman Pocket Writer's Companion*. Harlow: Logman, 2011. ISBN 0-205-74179-7.
- BLACK, P. J., WILLIAM, D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 1998, roč. 5, č. 1, s. 7–73. ISSN 0969-594X.
- BURT, M. K., KIPARSKY, C. *The gooficon: a repair manual for English*. Rowley (M.A.): Newbury House, 1972. ISBN 0912066075.
- COOK, V. *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold, 1991. ISBN 0-340-5262-62.
- FATHMAN, A., WHALLEY, E. Teacher response to student writing: Focus on form versus content. In KROLL, B. (ed.). *Second language writing: Research insights for the classroom*. New York: Cambridge University Press, 1990, s. 178–190. ISBN 0-521-38778-7.
- GYNAN, S. N. Comprehension, irritation and error hierarchies. *Hispania*, 1985, roč. 68, č. 3, s. 160–165. ISSN 0018-2133.
- HIGGS, T. V., CLIFFORD, R. The push toward communication. In HIGGS, T. V. (ed.). *Curriculum, Competence, and the Foreign Language Teacher* (ACTFL Foreign Language Education Series). Lincolnwood: National Textbook Company, 1982, s. 57–79. ISBN 0-8442-9381-4.
- JOHANSSON, S. Studies of error gravity: Native reactions to errors produced by Swedish learners of English. *Gothenburg Studies in English*, 1978, roč. 44, č. 4, s. 6–13. ISSN 0072-503X.
- KEPNER, C. An Experiment in the Relationship of Types of Written Feedback to the Development of Second-Language Writing Skills. *Modern Language Journal*, 1991, roč. 75, č. 3, s. 305–313. ISSN 0026-7902.
- KRASHEN, S. *Writing: Research, theory and applications*. Oxford: Oxford University Press, 1984. ISBN 0-08-031103-2.
- LALANDE, J. Reducing Composition Errors: An Experiment. *Modern Language Journal*, 1982, roč. 66, č. 2, s. 140–149. ISSN 1540-4781.
- LEKI, I. The Preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals*, 1991, roč. 24, č. 3, s. 203–218. ISSN 1944-9720.

- OLSSON, M. *Intelligibility: A Study of Errors and Their Importance*. Gothenburg: Department of Educational Research, Gothenburg School of Education, 1972.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- REID, J. Responding to ESL students' texts: The myths of appropriation. *TESOL Quarterly*, 1994, roč. 28, č. 3, s. 273–292. ISSN 0039-8322.
- SHEPPARD, K. Two feedback types: Do they make a difference? *RELC Journal*, 1992, roč. 23, č. 3, s. 103–110. ISSN 0033-6882.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-71278-262-9.
- TRUSCOTT, J. The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 1996, roč. 46, č. 3, s. 327–369. ISSN 1467-9922.
- VALDMAN, A. Learner Systems and Error Analysis. In GILBERT, A. J. (ed.). *Perspective: A New Freedom*. Skokie, IL: National Textbook Company, 1975, s. 219–258. ISSN 0826-435X.

#### O autorke

**Mgr. DANIELA SRŠNÍKOVÁ** vyštudovala obor anglický jazyk a literatúra na Fakulte humanitných vied Prešovskej univerzity a v súčasnej dobe je doktorskou študentkou na Ústave pedagogických vied Filozofickej fakulty Masarykovej univerzity. Oblasťou jej záujmu je výučba a hodnotenie písomného prejavu.

Kontakt: srsnikova.daniela@gmail.com

#### About the author

**DANIELA SRŠNÍKOVÁ** graduated in English Language and Literature at the Faculty of Humanities of Prešov University and is currently a student on a doctoral programme at the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University. Her particular professional interest is in the teaching and assessing of writing skills.

Contact address: srsnikova.daniela@gmail.com

Príloha 1 – prehľad výsledkov jedného žiaka z experimentálnej skupiny, t.j. skupiny A

Študent 1	0		1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13	
	Príbeh		Príbeh		List F		Opis		Esej		List Nef		List F		Review		List Nef		Správa		Esej		Opis		Článok		Maturita	
	GI	L	GI	L	GI	L	GI	L	GI	L	GI	L	GI	L	GI	L	GI	L	GI	L	GI	L	GI	L	GI	L	GI	L
prídavné mená	2		1		1		2		1														1					
príslovky			1																									
podstatné mená	2	8	0	2	4	2	1	2	2	0	2	0	1	0	1	1	1	0	1	0	2	1	1	1	1	1	1	1
zajmená																												
slovesá	4		2		1		1																					
ing.	1		1																									
množné číslo																												
väzba pod. a prís.	2	7	5	2	6	2	1	3	2	1	3	0	2	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	2	0	1	0	1
časy	2		2		1		2																					
členy	8		8		7		7																					
spojky																												
modálne slovesá	2	11	4	10	1	2	10	1	9	2	9	0	6	1	7	0	5	0	4	1	3	0	5	0	5	0	3	0
predložky			2		2		1		2		1																	
slovosled	5		4		2		2																					
prídavné písmenká	1		2																									
vynechané																												
prehodené	0	1	0	2	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1
nahradené iným																												
kombinácia viacerých																												
počet slov	67		72		117		142		149		163		167		181		186		196		189		233		249		251	
počet chýb	31		30		20		17		17		10		11		9		5		8		8		11		6		7	
GI	12		10		5		3		3		0		1		1		0		1		1		1		1		1	
L	19		20		15		14		14		10		10		8		5		7		7		10		5		6	
index GI	0,82		0,86		0,96		0,98		0,98		1,00		0,99		0,99		1,00		0,99		0,99		1,00		1,00		1,00	
index L	0,72		0,72		0,87		0,90		0,91		0,94		0,94		0,96		0,97		0,96		0,96		0,96		0,98		0,98	