

Sršníková, Daniela

Vnímanie hodnotenia písomného prejavu študentmi : (akčný výskum)

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická. 2007,
vol. 55, iss. U12, pp. [127]-135

ISBN 978-80-210-4472-2

ISSN 1211-6971

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/104594>

Access Date: 23. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

DANIELA SRŠNÍKOVÁ¹

**VNÍMANIE HODNOTENIA PÍSOMNÉHO PREJAVU
ŠTUDENTMI (AKČNÝ VÝSKUM)**
STUDENTS' PERCEPTION OF WRITTEN WORK EVALUATION
(THE ACTION RESEARCH)

Úvod

Už pred dávnymi rokmi jeden z najznámejších starovekých filozofov Aristoteles odporúčal, že ak chceme niečomu porozumieť, musíme sa tým zaoberať. Už počas vlastných štúdií som si uvedomovala dôležitosť hodnotenia, ktoré považujem za zdroj motivácie a neoceniteľných informácií nielen pre učiteľa ale i študenta samotného. Pomocou hodnotenia vieme rozlíšiť čo je podstatné a čo nepodstatné, čo robíme dobre a čo robíme zle. Podľa Slavíka (1999, s. 119), ktorý v tejto súvislosti poukazuje na skutočnosť, že ten kto nevie určitú činnosť hodnotiť, ten ju ani nevie dobre ovládať, nerozumie jej a v podstate ani nedokáže prostredníctvom nej dobre obohatiť ani seba ani druhých. Z týchto slov vyplýva, že hodnotíme preto, aby sme sa naučili s danou činnosťou, ktorú hodnotíme lepšie narábali, lepšie jej porozumeli nielen pre vlastné poučenie ale hlavne pre úžitok iných.

Jeden z hlavných dôvodov môjho záujmu o túto oblasť je fakt, že spôsob akým učiteľ poskytuje študentovi spätnú väzbu na jeho písomný prejav je ešte stále kontroverznou oblasťou nie len u nás ale aj v zahraničí. Napriek tomu, že poskytovanie spätnej väzby by malo byť vnímané ako kľúčový prvok, pomocou ktorého umožňujeme študentovi zdokonaľiť sa (Gibbs, 2002). Avšak tejto oblasti sa venovalo len niekoľko výskumníkov (Hemmerich & Whiley, 2002; Voss & Whiley, 2001; Britt & Aglinskas, 2002), ktorí sa prevažne sústredili na rôzne typy opráv chýb a na ich dôsledky zlepšenia písomného prejavu študenta. Veľmi málo výskumu sa uskutočnilo v oblasti ako samotní študenti vnímajú kritériá, podľa ktorých sú hodnotené ich práce a spôsob poskytovania spätnej väzby. Vzhľa-

¹ Mgr. Daniela Sršníková pôsobí na Katedre anglického jazyka a literatury Fakulty prírodných vied Žilinskej univerzity a súčasne je doktorskou studentkou na Ústave pedagogických vied FF MU.

dom na túto skutočnosť som sa rozhodla zaoberať výskumným problémom, ktorý predstavuje názory a postoje študentov gymnázia na hodnotenie písomného prejavu z cudzieho jazyka. Predpokladala som, že práve toto subjektívne vnímanie ovplyvňuje ich schopnosť zdokonaľovať sa v danej oblasti. Cieľom tohto článku je na základe realizovaného akčného výskumu ilustrovať a komentovať názory a postoje študentov.

Metodológia výskumu

Výskumný projekt prebiehal od septembra 2006 do februára 2007,² počas ktorého som sa snažila pomocou **akčného výskumu** empiricky zodpovedať hlavnú výskumnú otázku: **Ako študenti gymnázia vnímajú hodnotenie písomného prejavu?** Metodológia akčného výskumu mi umožnila nielen popísať východiskový stav v oblasti hodnotenia písomného prejavu študenta na gymnáziu Hlinská, ale aj implementovať zmenu t.j. vypracovanie nových kritérií hodnotenia písomného prejavu spolu so študentmi a monitorovanie dôsledkov danej zmeny. K zberu dát zachytávajúcej túto zmenu som použila pološtrukturované otvorené rozhovory, ktoré boli nahrávané na diktafón, doslovne prepísané a následne analyzované. Rozhovory prebiehali v dobe po vyučovaní respektíve počas voľných hodín študentov a každý z 12 študentov zapojených do výskumu dostal možnosť vyjadriť svoj názor. Jednotlivé rozhovory trvali od 20 do 50 minút.

Výskumnú vzorku tvorilo 12 študentov tretieho ročníka gymnázia Hlinská, ktorí boli vyberaní tak, aby ich charakteristiky boli maximálne variabilné t.j. výskumná skupina pozostávala z chlapcov aj dievčat, ktorý dosahujú rôzne študijné výsledky a majú rôzne záujmy. Okrem toho som sa snažila, aby v skupine boli zastúpení aj študenti, ktorí v súčasnej dobe plánujú robiť maturitnú skúšku z cudzieho jazyka na B1 a aj B2 úrovni.³

Na začiatku realizácie výskumného projektu som bola presvedčená, že moja pozícia bývalej učiteľky a kolegyne mi bude len prospešná a uľahčí mi vstup do terénu, pretože poznám nielen pedagógov ale aj študentov a samotnú klímu školy. Avšak na moje veľké prekvapenie sa táto pozícia počas prvého rozhovoru ukázala ako problematická. Napriek tejto skutočnosti som sa snažila, aby rozhovory prebiehali v uvoľnenej atmosfére, aby sa mi podarilo docieľiť čo najväčšiu otvorenosť respondentov. Otvorenosť som sa snažila posilniť aj uistením každého jedného študenta o zachovaní anonymity a poukázaním na skutočnosť, že bez ich pomoci by sa daná téma nedala riešiť a tak v skutočnosti oni samotní môžu napomôcť k zlepšeniu hodnotenia písomného prejavu.

² Výskumný projekt je súčasťou výskumu zaoberajúceho sa korekciou písomného prejavu a jej vplyvom na učebný proces.

³ Spoločné referenčné úrovne: B1 odráža špecifikáciu prahovej úrovne jazyka (Threshold-hranica), B2 odráža špecifickú úroveň jazyka (Vantage-rozhľad).

Po analýze skupinového rozhovoru⁴ a prvých 12 rozhovorov, ktoré boli uskutočnené začiatkom decembra 2006 bolo zrejme, že sa študenti v podstate nezaoberajú hodnotením písomného prejavu. Vnímajú ho ako nutnosť, ktorej sa prispôbajú a preto hodnotenie nevyužívajú na zlepšenie. Písomný prejav študentov do septembra 2006 bol hodnotený známku, ktorá v prevažnej miere odzrkadľovala ich schopnosť resp. neschopnosť správne sa gramaticky vyjadrovať. Inými slovami stupeň udelenej známky závisel od počtu gramatických chýb v práci a členenia textu do paragrafov. Avšak je nevyhnutné podotknúť, že udelenie určitého stupňa známky sa neopieralo o dopredu stanovenú škálu, ktorá by presne určovala rozmedzie počtu chýb pre jednotlivé stupne známok. Jednotlivé chyby boli opravované pomocou editovacieho kódu bez poskytnutia pripomienok alebo návrhov, ktoré by mohli študentovi pomôcť uvedomiť si chybu, ktorú urobil a pomocou určitej náповede ho doviest' k opraveniu chyby.

Po zistení tejto skutočnosti sme sa spolu so študentmi stretli po vyučovaní a spoločne vypracovali kritéria hodnotenia písomného prejavu, podľa ktorých boli hodnotené ich slohové práce od septembra 2006 do januára 2007. Pre hodnotenie písomného prejavu sme sa rozhodli použiť štyri kritéria: obsah, organizácia, gramatika a slovná zásoba. Váha všetkých štyroch kritérií bola rovnocenná. Inými slovami jednotlivé kritéria sa rovnocenne podieľali na celkovom výsledku hodnotenia. Každé kritérium bolo vymedzené piatimi hodnotovými úrovňami, ktoré bolo možné v rámci kritéria dosiahnuť. Každá hodnotová úroveň mala svoj vlastný popis, v ktorom bola vymedzená príslušná študentova kompetencia tak, aby bolo možné jej uplatnenie identifikovať a posudzovať. V deň odovzdávania polročných vysvedčení bola realizovaná druhá séria rozhovorov, ktorej cieľom bolo zistiť či došlo k zmene vo vnímaní hodnotenia písomného prejavu alebo nie.

Výsledok tohto snaženia sa dá interpretovať ako správa o tom, ako študenti gymnázia vnímajú hodnotenie ich písomného prejavu a či sa ich názory a postoje k hodnoteniu písomného prejavu zmenili, keď ich práce boli hodnotené podľa nových kritérií a oni samotní boli vystavení inému typu hodnotenia. Avšak je nevyhnutné podotknúť, že vzorka dvanástich študentov je príliš malá na to, aby mali získané výsledky všeobecnú platnosť. Prostredníctvom analýzy som výpovede študentov porovnala a roztriedila do štyroch kategórií: (1) vnímanie kritérií, (2) vnímanie opravy, (3) práca s opravenou slohovou prácou, (4) vnímanie hodnotenia. V nasledujúcom texte sa pokúsím popísať obsah dvoch kategórií, t.j. vnímanie kritérií a vnímanie opravy.

⁴ Skupinový rozhovor bol realizovaný začiatkom septembra 2006. Avšak pre moju vlastnú začiatočnicu nerozvážnosť výskumníka nebol nahrávaný, len uchovaný vo forme poznámok. Vzhľadom na túto skutočnosť som sa v decembri 2006 rozhodla urobiť rozhovor s každým jedným študentom, aby jednotlivé dáta dostali konkrétnejšiu podobu. Je však nevyhnutné si uvedomiť, že séria prvých individuálnych rozhovorov prebiehala v čase, keď študenti už boli vystavení inému typu hodnotenia a opravy. Napriek tejto skutočnosti som presvedčená, že študenti sa dokázali vrátiť späť do doby pred septembrom 2006 a ich výpovede súhlasia s výpoveďami zo skupinového rozhovoru z daného obdobia.

Vnímanie kritérií

Je všeobecne známe, že odborník sa od laika líši práve v tom, že v málo prehľadnej, zmapovanej situácii, za ktorú môžeme jednoznačne v našom prípade považovať hodnotenie písomného prejavu, dokáže nájsť najvhodnejšie kritérium (kritéria) pre hodnotenie. S daným názorom súhlasí i Slavík (1999, s. 45), ktorý v tejto súvislosti tvrdí, že vhodná voľba posudzovaného kritéria je dôležitým príznakom odbornosti. V tomto zmysle je schopnosť voľby kritéria nutnou podmienkou pre úspešné zvládnutie ktorejkoľvek činnosti a preto hrá v školskom hodnotení tak dôležitú úlohu.

Zo skupinového rozhovoru a série prvých rozhovorov a odpovedí na otázku ako študenti vnímajú kritéria, podľa ktorých im je hodnotený ich písomný prejav vyplynulo, že v podstate nie sú si istí, či nejaké kritériá⁵ vôbec existujú.

„No, pravidlá asi nemá... aspoň si myslím.“

„Podľa mňa nie. Znamku dostaneš podľa toho, čo dostávaš z testov alebo odpovedí pred tabuľou.“

„Nie som si istá, či má nejaké pravidlá. Asi áno.“

Po ďalších kladených otázkach som sa dozvedela, nielenže čiastočné kritéria existujú, ale aj názor študentov na ne. Dané kritéria študenti na jednej strane charakterizovali za primerané a ľahko splniteľné:

„Myslím, že sú v norme. Keď chceš dostať jednotku, tak musíš mať sloh bez chýb. No možno dve ešte môžeš mať alebo tak. No nie veľa, aby to bolo červené more..“

„...musíš deliť sloh do paragrafov, čo väčšina zabúda a udržať úpravu, čo je jasné ... a mať dobrú gramatiku a potom máš jednotku. Fakt to nie je ťažké.“

Na druhej strane, keď som sa študentov pýtala, čo by zmenili na daných kritériách, tak z daných odpovedí vyplynulo, že tieto kritéria považujú za nejasné, neadekvátne a neobjektívne:

„Možno by bolo celkom fajn keby nám profesorka okrem známok povedala aj prečo máme takú známku.“

„Rozhodne by som každú prácu opravovala individuálne – teda neporovnávavala. A mala by som nejaké pravidlá... a potom by som nebrala do úvahy ostatné známky lebo aj trojkár môže písať dobré slohy. ...Páčilo by sa mi, keby nám profesorka povedala, že toto je dobré a tu treba pridať a urobíme to takto. Možno by bolo fajn, keby to opravoval niekto kto nás nepozná, čiže nemôže nadržiavať.“

Z daných výpovedí je evidentné, že študenti považujú spätnú väzbu vo forme udelenia stupňa známky, ktorý nie je prepojený s určitou škálou resp. kritériami za neefektívny, pretože tento spôsob im nepomáha zlepšiť svoju zručnosť písania. Aj sám Ramsden (2002, s. 193) sa veľmi kriticky vyjadril o tomto spôsobe poskytovania spätnej väzby, tvrdiac že: „Študenti sú oprávnené nahnevaní, keď spätná väzba, ktorá je im poskytnutá na ich písomný prejav pozostáva len zo

⁵ Študenti v prvej sérii rozhovorov označovali kritériá pojmom pravidlá.

známky.“ Takúto formu spätnej väzby považuje za neprofesionálne správanie, ktoré by nemalo byť tolerované. Zelina (1996) navrhuje pri hodnotení známku, doplniť takéto hodnotenie slovným hodnotením, ktoré by si bližšie malo všímať vstup – priebeh činnosti – výstup, výsledok a podmienky, za ktorých ho študent dosiahol inak formálne hodnotenie známku bez slovného hodnotenia môže viesť k formálnym výkonom študentov.

Rovnakú otázku ohľadom kritérií som položila študentom po skončení prvej časti projektu, počas ktorej písomný prejav študentov bol hodnotený iným spôsobom podľa vopred stanovených kritérií, ktoré sme spoločne so študentmi prediskutovali následne vymedzili a tematizovali. Podľa Hounsella (1987) každý jeden spôsob poskytovania spätnej väzby môže byť neefektívny, ak sa učiteľove a študentove vnímanie hodnotiacich kritérií odlišuje, preto je veľmi dôležité, aby sa učiteľ dohodol so študentmi na hodnotiacich kritériách. Z nasledujúcich výpovedí študentov je zjavné, že samotnú možnosť zúčastniť sa na tvorení kritérií vnímali pozitívne a k tvorbe samotných kritérií pristupovali veľmi zodpovedne.

„Veľmi sa mi páčilo, že si nám to nedoniesla ako hotovú vec, ale mali sme tie dva papiere a išli sme postupne, čo sa nám zdalo dobré a čo už bolo prehnané. Jednoducho bolo dobré, že sme sa aj my na tom mohli podieľať lebo takto nikto už nebude môcť povedať, že sú zlé alebo tak lebo každý mal možnosť sa k nim vyjadriť... Keď sme skončili mala som z toho veľmi dobrý pocit a tiež je fajn, že sa nás na to teraz pýtaš lebo je iné o tom rozprávať, keď ťa nimi ešte nehodnotili ako keď už si tie kritéria zažila na vlastnej koži aj keď si ich sama tvorila.“

„Super bolo, že sme sa k nim mohli vyjadriť aj my lebo niekedy si vy učiteľia myslíte, že nemáme názory lebo ich nehovoríme, ale my ich máme len väčšina z vás sa opýta, ale neberie to do úvahy alebo sa pýtajú len tých, čo im odpovedia podľa ich predstáv, ale tu mal každý tie dva papiere a ty si to spisovala do počítača a my sme to videli pred sebou na stene ako tie kritéria vznikajú aj keď sme mali predlohu tých dvoch kritérií a vyberali a upravovali sme to, čo sa nám na nich páčilo, ale robili sme to my. Každý mal možnosť vyjadriť sa či už ústne alebo na tých papierikoch.“

Podľa Zelinu (1996, s. 78), „Jednou zo základných metód motivovania detí je taktika zadávania individuálne náročných úloh. Ideálne by bolo, keby každá jedna otázka smerovala mierne nad schopnosti dieťaťa.“ V písomnom prejave je to možné docieľiť tým, že zadávame síce rovnakú úlohu pre všetkých študentov, ale kritéria hodnotenia písomného prejavu vypracujeme tak, aby adekvátne ohodnotili študentom zvolenú náročnosť vypracovania úlohy. V našom prípade sme kritéria hodnotenia zostavili tak, aby každá jedna oblasť hodnotenia pozostávala z päťbodovej škály, ktorá by umožňovala nielen získať bod každému ale hlavne by umožnila vyniknúť študentom, ktorí chcú vedieť viac a očakávajú, že za to budú adekvátne ohodnotení. Vzhľadom na skutočnosť, že študenti dostali možnosť tvoriť kritéria hodnotenia písomného prejavu, vnímali ich ako adekvátne a spravodlivé, podporujúce individuálne schopnosti a hlavne za motivujúce.

(1) adekvátne

„*To, že sú jasné a normálne akože nestrhávajú sa ti body za to, že škaredo píšeš alebo že vysloviš názor, ktorý je v protiklade s názorom toho kto opravuje.*“

„*Sú náročné, to je pravda, ale nie až tak, že by sme to nemohli zvládnuť. Asi to by mohlo byť brané ako negatívum, ale keďže sme sa na tom dohodli a každý sa mohol vyjadriť a súhlasil s ich náročnosťou, tak je to v poriadku.*“

(2) spravodlivé

„*Sú jasné a spravodlivé lebo všetci sme s nimi súhlasili a spravodlivé sú preto lebo pozostávajú z tých 4 oblastí a každá z nich je bodovo hodnotené rovnako a v každej oblasti sa dá získať bod aj keď máš veľmi zlú angličtinu.*“

(3) podporujúce individuálne schopnosti každého jedného študenta

„*To je na nich asi to najlepšie lebo každý je dobrý v niečom inom a tie kritéria dávajú šancu aj tým, čo sú viac na gramatiku a menej na tvorivosť.*“

„*Kritérium slovnej zásoby je tiež dobré lebo dáva vyniknúť ľuďom, ktorí používajú inú slovnú zásobu ako je priemer. Ja napríklad sa učím veľa slovíčok z piesní a keď príde brácho z USA, tak ma pár super slov naučí. Jasné, že to nepoužijem v tom formálnom štýle, ale v neformálnom prečo nie. No, ale keby som to urobil u pani D tak by mi to podčiarkla lebo by to slovíčko nehládala ako ty alebo by ma obvinila, že som to skopčil z internetu. ... tieto kritéria berú ohľad aj na ľudí ako som ja dokonca by som povedal, že nám umožňujú aj vyniknúť. Mňa až tak gramatika neberie, ale tá slovná zásoba áno a napríklad Kaťa zas frčí na gramatike a má možnosť vyniknúť tam, takže v tomto sú tie kritéria dobré.*“

(4) motivujúce

„*Podľa mňa je dobré, že sme sa dohodli, že zrušíme tú nulu lebo takto je to dobré lebo každý niečo napíše a aby za to niečo dostal nič aj keď to nie je bohviečo, tak by ho to asi nepovzbudilo, ale keď mu dáš čo i len bod hoci ostatní majú viac, tak ho to možno povzbudí a bude chcieť aj on mať viac bodov. Vždy sa začína lepšie z niečoho ako z ničoho.*“

„*Napríklad mne gramatika niekedy uletí, ale hrozne rada píšem. Ved' ma poznáš, stále s notesom. Vieš, ja som tieto slohy nepísala sucho, pretože som sa nebála, že keď urobím veľa chýb, tak dostanem zlú známku. Vieš, to, že sa hodnotili štyri oblasti bolo super lebo som vedela, že na obsahu a slovnej zásobe alebo organizácii to vytiahnem.*“

Z porovnania daných výpovedí študentov vyplýva, že kritéria by mali byť predovšetkým adekvátne, zrozumiteľné, aplikovateľné, spravodlivé a do určitej miery zvládnuteľné pre všetkých študentov. Inými slovami, študenti majú kritériám hodnotenia nielen rozumieť ale ich aj ovládať, vedieť o nich rozprávať, uvažovať a hlavne ich aplikovať. Pokiaľ sa učiteľovi a jeho študentom podarí vytvoriť takéto kritéria, tak sa tieto kritéria pre nich stávajú určitým nástrojom pomocou ktorého sa hodnotenie pre študenta mení na informatívne, ktoré mu napomáha

ako a čo má robiť, aby sa zlepšil a nie sú preňho trestom za to, čo neurobil respektíve pokazil.

Vnímanie opravy

V tejto časti textu sa zameriam na porovnanie ako študenti vnímali spôsob opravy ich chýb pred septembrom 2006 a po dokončení prvej časti projektu, počas ktorej chyba nebola chápaná ako prejav neposlušnosti, nesústredenosti alebo nedostatku úsilia, ale jej samotné diagnostikovanie mi umožnilo poskytnúť študentom efektívnu stratégiu práce s informáciami, tak aby narastala ich schopnosť riadiť vlastný proces učenia sa.

Rozbory časti rozhovorov zaoberajúcich sa vnímaním spôsobu opravy pred septembrom 2006 poukázali na skutočnosť, že na jednej strane študenti v podstate o oprave slohových prác (SP) nepremýšľali a akceptovali daný stav, pretože samotnej oprave SP neprikladali význam vzhľadom na postoj ich vyučujúcej, nenáročnosť pravidiel a následnej práce s opravenou SP, frekvenciu písania daných prác a vnímanie dôležitosti známky.

Na druhej strane je však zrejmé, že akceptácia tohto stavu bola len čiastočná, nie úplná, pretože sami študenti mali pocit nespravodlivosti pri práci s opravenou SP a vyjadrili nespokojnosť s daným spôsobom opravy a to hlavne nad nejasnou existenciou jednotných pravidiel, viacnásobnou a neadekvátnou penalizáciou a predovšetkým nad "nálepkovaním" študentov podľa celkových študijných výsledkov z daného predmetu.

Podstatou nového spôsobu opravy písomného prejavu bolo určenie typu chyby, ktorú študent urobil a náprava tejto chyby nespočívala v jej priamom opravení vyučujúcim, ale v nepriamom upozornení na chybu pomocou editovacieho kódu a poskytnutí jednotlivých krokov a vysvetlení, ktoré mali zaistiť, aby študent chybu zbytočne neopakoval a bol schopný si chybu samostatne opraviť. Hlavnou súčasťou tohto spôsobu opravy bolo umožniť študentom zvládnuť správneho štýlu učenia – *naučiť svojich študentov učiť sa*. Tento spôsob opravy študenti vnímali predovšetkým ako výzvu, ktorá ich motivovala dokázať si, že dokážu dosiahnuť lepšie výsledky. Prekvapujúce zistenie je, že túto výzvu boli ochotní prijať aj napriek tomu, že samotná oprava chýb trvala oveľa dlhšie a bola náročnejšia ako pôvodná priama oprava chýb.

(1) výzva

„No hlavne to, že aj keď si nám opravila chyby, tak si vždy tú chybu pomenovala. Teda čo to je za chybu a aj keď si napísala, že ako ju opraviť. V podstate si to nenapísala. No, vieš, keď som urobila chybu trebárs v tých hnusných časoch, tak si mi tam dala pravidlo alebo stranu z knihy kde sme to brali, ale nenapísala si mi, že to mám zmeniť na minulý čas, čiže som fakt musela rozmýšľať. A ešte čo sa mi úplne páčilo bolo, že keď som to opravila, tak som to dala pani profesorke a Ty si ďalšiu stredú nabehla a vrátila si nám tie opravy, že nie všetci to opravili dobre a bolo tam ďalšie vysvetlenie. Ako to som fakt nečakala. Vieš myslela som

si však to nejako opravím a bude dobre, ale jednoducho si ma donútila sa nad tým zamyslieť a prísť na to sama.“

„...že si nás nepodceňovala a dala si nám možnosť na to prísť samým.“

(2) motivácia

„Áno preto som aj začala používať tie spojky. (Smiech) A keď si mi napísala, že ich mám používať aj správne, tak som sa teda zamyslela kam ich dám a čo s nimi pospájam. Chcem sa zlepšiť lebo so prišla na to, že to nie je až také ťažké ako som si myslela.“

Pri porovnaní týchto názorov na vnímanie opravy so súčasnými názormi je zrejmé, že došlo k určitej zmene. Študenti začali vnímať spôsob opravy ako určitý nástroj, ktorý ich ťahá dopredu a napomáha im, aby dosiahli lepších výsledkov a to nie jednoduchým prepisovaním učiteľom opravenej chyby, ale samostatným rozmyšľaním nad tým prečo danú chybu urobili a ako postupovať, aby daný typ chyby už neurobili. Aj keď si študenti uvedomovali, že tento spôsob opravy od nich vyžadoval viac času a kládol na nich väčšie požiadavky brali to viac za pozitívum ako negatívum, čo vystihuje výpoveď jedného zo študentov:

„Na jednej strane bolo dobré, že sme na to museli prísť sami aj keď si nám to v podstate v tých pravidlách naznačila, ale na druhej strane musíš rátať s tým, že nie každý sa s tým bude prpláť lebo ja som to robil deň pred tým ako som ti to mal odovzdať a niekedy aj v škole, čo sa dvakrát nedalo lebo som nemal slovník. Viem, že sme mali na to týždeň, ale pre mňa z hľadiska času by som bral to, že mi to tam napíšeš ako to opraviť, ale zas na druhej strane to bolo zas o tom, že si nás nepodceňovala a dala si nám možnosť na to prísť samým. ... aj párkrát ponadával lebo v tých slovníkoch je toľko vysvetlení k tým výrazom, že až. Ale keď si mi potom povedala, že som to perfektne opravil, tak to bol tak fajn pocit. Myslím, že nikto z nás nerátal, že sa k tým opravám vrátiš. ... Myslím, že keď študent vidí zmysel toho, čo robí a že to niekto ocení, tak to robí rád nezáväziac na tom, že musí nad tým stráviť viac času.“

Záver

Hodnotenie písomného prejavu bezpochybne patrí k jedným z najťažších zložík pedagogickej činnosti. K podobnému záveru sa prikláňa S. Veenman (podľa Průchy, 1997, s. 212), ktorý na základe porovnávaní celej rady výskumných štúdií zistil, že nezáväziac na type hodnotenia, táto činnosť je potrebná, ale zároveň aj náročná pre všetky zúčastnené strany. Výskum, ktorý som sa snažila v tomto texte zachytiť poukázal na skutočnosť, že ak je študentom daná možnosť vytvoriť si s pomocou učiteľa vlastné kritéria, tak potom sú ochotní sa týmito kritériami nielen riadiť, ale ich aj využiť, aby pomocou nich dosiahli svoje vlastné ciele a zlepšili sa. Tiež by bolo vhodné zamyslieť sa nad faktom, že napriek

náročnosti spoločne vytvorených kritérií, ktoré od študentov vyžadovali oveľa viac ako pôvodné, boli ochotní ich prijať a hlavne mali obrovskú radosť z náročného hodnotenia, vďaka ktorému získali pocit dôležitosti a úspech vnímali ako veľkú satisfakciu, čo je v rozpore so súčasnými humanistickými tendenciami študentov priveľmi nekritizovať a nežiadať od nich niečo viac ako je v učebných osnovách.

LITERATÚRA

- BRITT, A. M., AGLINSKAS, C. Improving student s ability to use source information. *Cognition and Instruction*, 2002, roč. 20, č. 40, s. 485–522.
- GIBBS, G. *Evaluating the impact of formative assessment on student learning behaviour*. Paper presented at the Early-Northumbria Assessment Conference, 28–30 August 2002.
- HEMMERICH, J. A., WILEY, J. *Do argumentation tasks promote conceptual change about volcanoes*. Paper presented at the Twenty-Fourth Annual Conference of the Cognitive Science Society. 1. August 2002.
- HOUNSELL, D. Essay writing and the quality of feedback. In Richardson, J. T. E., Eysenck, M., Warren Piper D. (eds.) *Student learning: Research in education and cognitive psychology*, Milton Keynes: SRHE & Open University Press, 1987.
- RAMSDEN, P. *Learning to Teach in Higher Education*. London and New York: Routledge/Falmer, 2002. 275 s. ISBN 0–415–30345–1.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80–7178–170–3.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha, Portál, 1999. 192 s. ISBN 80–7178–262–9.
- VOSS, J. F., WILEY, J. Developing understanding in history. In Smith, P. K., Pellegrini, A. D (eds.) *Psychology of Education: Major Themes*. London: Routledge/Falmer, 2001. 680 s. ISBN 0521838738.
- ZELINA, M. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 1996. 230 s. ISBN 8096701347.

SUMMARY

The aim of this article was to explore how students perceive the marking criteria and the written feedback about essay assignments. The analysis of the students' opinions has revealed that the discrepancy between students and teachers about various aspects of such feedback may cause miscommunication and ineffective teaching and learning. Therefore, the implication of this research recommends that teachers start classroom discussions about the marking criteria, in order to help students understand how feedback can improve their writing skills.