PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF VERBAL FEEDBACK FROM THE STUDENTS' POINT OF VIEW

[PSYCHOLOGICKE ASPEKTY SLOVNEHO HODNOTENIA Z POHLADU ZIAKOV POCAS PANDEMIE COVID-19]

Veronika Pekarova – Lenka Kolcunova – Estera Koverova – Eva Rajcaniova – Robert Tomsik – Petra Ferencikova

doi: 10.18355/PG.2021.10.2.1

Abstract

The presented research was focused on the opinions of students on verbal feedback which they received during the distance form of education implemented in the school year 2019/2020 as a reaction to the COVID-19 pandemic. The aim of the research was to find out how students perceive verbal feedback in comparison with other forms of assessment and to examine its psychological aspects with regard to the primary school grade and gender. The research involved 309 primary school students who were administered the questionnaire developed by the authors of the study. Students in the first grade of primary school showed a greater interest in verbal feedback, which was also associated with higher efficiency, motivation, positive emotions, and perceived it as fairer and more important, compared to students in the second grade, who tended more towards the classification. How the students liked the verbal feedback was related to whether they liked going to school and also to what emotions the verbal feedback evoked in them. At the same time, the positive emotions associated with verbal feedback were also related to the degree of its effectiveness. In general verbal feedback was perceived positively and caused positive emotions.

Key words

verbal feedback, formative assessment, elementary education, distant education, COVID-19 pandemic

Anotácia

Predkladaný výskum bol zameraný na názory žiakov na slovné hodnotenie, ktoré dostávali v čase prerušenia prezenčného vyučovania v školskom roku 2019/2020, z dôvodu pandémie COVID-19. Cieľom výskumu bolo zistiť, ako žiaci vnímajú slovné hodnotenie v porovnaní s inými formami hodnotenia a preskúmať jeho psychologické aspekty vzhľadom k navštevovanému stupňu základnej školy a pohlaviu. Výskumu sa zúčastnilo 309 žiakov základných škôl, ktorým bol administrovaný nástroj vytvorený autormi. Žiaci na 1. stupni prejavovali väčší záujem o slovné hodnotenie, ktoré bolo zároveň spojené s vyššou efektívnosťou, motiváciou, pozitívnymi emóciami a vnímali ho ako spravodlivejšie a dôležitejšie, oproti žiakom na 2. stupni, ktorí inklinovali skôr k známkam. To, ako sa žiakom slovné hodnotenie páčilo súviselo tým, či radi chodia do školy a tiež s tým, aké emócie v nich slovné hodnotenie

vyvolávalo. Zároveň pozitívne emócie spojené so slovným hodnotením, súviseli aj s mierou jeho efektivity. Celkovo sa ukázalo, že slovné hodnotenie bolo žiakmi vnímané pozitívne a u väčšiny žiakov vzbudzovalo všeobecne pozitívne emócie.

Kľúčové slová

slovné hodnotenie, formatívne hodnotenie, primárne vzdelávanie, dištančné vzdelávanie, pandémie COVID-19

Úvod

Pandémia COVID-19 zasiahla do vzdelávania krajín na celom svete a ani Slovensko nezostalo výnimkou. Na základe mimoriadnej situácie, v marci 2020 Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu (MSV VaS) vydalo pokyn na prerušenie vyučovania v školách a školských zariadeniach, kedy bol zavedený dištančný spôsob výučby (Rozhodnutie MSV VaS SR číslo 2020/10610:1-A1030). Zmena nastala aj v spôsobe hodnotenia žiakov. Podľa *Usmernenia na hodnotenie žiakov základných škôl v čase mimoriadnej situácie, spôsobenej prerušením vyučovania v školách v školskom roku 2019/2020* (MSV VaS SR, 2020), sa priebežné hodnotenie vo všetkých ročníkoch základných škôl (ďalej ZŠ) nemalo realizovať prostredníctvom klasifikácie, ale prostredníctvom slovného hodnotenia. Podľa usmernenia slovné hodnotenie malo byť vo forme slovnej spätnej väzby, mať motivačný charakter, pomenovať chyby, ktorých sa žiak dopúšťa a navrhnúť postup ako ich odstrániť. Tiež malo mať individualizovaný charakter, zohľadňovať vekové a individuálne osobitosti každého žiaka a prihliadať na jeho momentálnu psychickú a fyzickú disponovanosť.

V rámci vzdelávania na Slovensku, sa za bežných okolností hodnotiaci proces riadi podľa § 55 ods. 1 zákona č. 245/2008 Z.z., v ktorom je uvedené, že hodnotenie žiaka sa vykonáva podľa úrovne dosiahnutých výsledkov, a to slovným hodnotením, klasifikáciou alebo kombináciou klasifikácie a slovného hodnotenia. Podľa správy o hodnotení vo vzdelávaní, ktorú o Slovenskej republike vypracovala v roku 2014 OECD, prevládajú v slovenskom školstve skôr normatívne formy evaluácie, uprednostňujúce sumatívne hodnotenie, konkrétne hodnotenie klasifikáciou (Claire et al., 2014). K podobným záverom dospeli aj niektoré novšie výskumy (Hall et al., 2019; Orosova et al., 2019). Ukazuje sa, že takmer 57% z opýtaných učiteľov práve klasifikáciu hodnotí ako zrozumiteľnú spätnú väzbu pre žiakov, 34% učiteľov preferuje klasifikáciu pred inými formami hodnotenia a približne 30% zastáva názor, že klasifikácia je dôležitá ako prostriedok rozvoja žiakov (Hall et al., 2019). Ako možno vidieť, na Slovensku má väčšiu prevahu sumatívne hodnotenie, zatiaľ čo formatívne hodnotenie, prostredníctvom slovného hodnotenia a spätnej väzby je využívané v oveľa menšej miere. V súvislosti s týmito zisteniami, viacerí autori poukazujú na to, že práve slovné hodnotenie a spätná väzba, ktorá je jeho súčasťou, sú dôležitým nástrojom v procese vzdelávania (napr. Ferencova, Kosturkova, Hromada, 2018; Grolmusova, 2014; Hall et al., 2020).

Slovné hodnotenie je možné chápať ako konkrétne slovné vyjadrenie, ktoré posudzuje výkon žiaka na kvalitatívnej úrovni (Grolmusova, 2014). Zahŕňa

nielen informácie o dosiahnutých výsledkoch, ale tiež informácie o postojoch žiaka, jeho vynaloženom úsilí a ďalších kvalitách jeho činnosti (Ferencova, Kosturkova, Hromada, 2018). Slovné hodnotenie sa vyzdvihuje najmä v primárnom vzdelávaní, pričom je presnejším a adresnejším vyjadrením pokroku žiaka ako známka, ktorá je mnohokrát málo výpovedná, najmä s ohľadom na identifikáciu príčin nedostatkov v procese učenia sa (Hall et al., 2020). Súčasťou slovného hodnotenia by mala byť formatívna spätná väzba, ktorá poskytuje žiakom informácie pre lepšie pochopenie problémov a ich následné riešenie (Shute, 2008; Wiliam, 2011). Hlavným vzdelávacím účelom formatívnej spätnej väzby je teda poskytnúť žiakom rady, ako by mohli svoje učenie zlepšiť (Van der Kleij, Adie, Cumming, 2017). Výskum ukazuje, že spätná väzba bola identifikovaná ako jeden z najsilnejších vplyvov na učenie žiakov (Hattie, 2009, $d = 0,73$, p. 173).

Slovné hodnotenie a jeho spätná väzba sú súčasťou formatívneho hodnotenia, ktoré zohráva dôležitú rolu pri podpore efektívneho vzdelávania žiakov (Moss, Brookhart, 2019; Wiliam, 2011). Je to proces, ktorý pomáha žiakom zámerne využívať ich kognitívne schopnosti a podporovať ich motiváciu k učeniu (Moss, Brookhart, 2019). Práve preto sa formatívne hodnotenie ukazuje ako vhodný nástroj na podporu motivačno-vôľových aspektov osobnosti a to vyzdvihnutím oblastí, v ktorých žiak robí pokroky (Hall et al., 2020). Motivovaní žiaci javia záujem o proces učenia a uvedomujú si využitie nadobudnutých poznatkov, nielen pre svoju učebnú činnosť ale aj pre život. Sú vedení k tomu, aby ich učenie nebolo limitované len získaním dobrej známky, ale túžbou po vedomostiach (Orosova et al., 2019). Práve formatívne hodnotenie, ktorého súčasťou je slovné hodnotenie, súvisí s vnútornou motiváciou žiakov, pričom podporuje a posilňuje štyri dôležité zložky motivácie: sebaúčinnosť, sebareguláciu, sebahodnotenie a sebahodnotenie (Moss, Brookhart, 2019). Pozitívne účinky formatívneho hodnotenia na motiváciu a výkon sa preukázali aj vo výskume, kde sa zistilo, že procesne orientovaná spätná väzba bola žiakmi vnímaná ako užitočnejšia oproti spätnej väzbe založenej na známkach, čo súviselo so zlepšenými výsledkami a zvýšeným záujmom o danú úlohu (Harks et al., 2014). Pri zvyšovaní motivácie u žiakov teda nie je posudzovací charakter hodnotenia taký podstatný, ako dôsledne a kontinuálne poskytovaná spätná väzba, ktorá je nevyhnutnou podmienkou k napredovaniu žiakov (Orosova et al., 2019).

Hodnotenie má výrazný vplyv na osobnosť žiaka, na proces učenia a tiež na samotné vytváranie jeho vzťahu k obsahu vyučovaného predmetu (Orosova et al., 2019). Práve učiteľ a jeho hodnotenie môžu rôznou mierou ovplyvňovať utváranie sebahodnotiacich schopností u žiakov, ktoré prispievajú k lepšiemu posúdeniu vlastnej sily a schopností, čo by im následne mohlo umožniť klásť si dosiahnuteľné ciele (Grolmusova, 2014). Na základe učiteľovho hodnotenia či správania, ktoré si žiak interpretuje vo svoj prospech či neprospech, je ovplyvňovaná nielen výkonová motivácia žiaka a jeho aspirácia, ale najmä jeho sebaaponímanie a sebahodnotenie (Kolar, Sikulova, 2009). Preto je veľmi dôležité, aby toto hodnotenie bolo čo najviac objektívne a spravodlivé. Objektivita, spravodlivosť, nestrannosť a nezaťažatosť hodnotenia sú dôležitými predpokladmi zvyšovania a udržiavania

aktivity žiaka, činiteľmi jeho morálneho formovania a duševného zdravia (Shanilova, 2010).

Spätná väzba, ktorú učitelia poskytujú žiakom, predstavuje nepochybne jeden z najsilnejších učebných nástrojov, ktorý pomáha žiakom sústrediť sa na kľúčové prvky k zlepšeniu výkonu (Stiggins, 2018). Avšak, aby spätná väzba mohla byť efektívna, musí sa takisto brať do úvahy aj pohľad samotných žiakov, ako ju prijímajú, chápu, hodnotia a následne využívajú. Spätná väzba zväčša u žiaka vyvoláva rôzne afektívne a kognitívne reakcie, ktoré často spolu súvisia. Žiak môže zažiť pozitívne emócie, ako je radosť, či pocit hrdosti, no na druhej strane žiak môže prežívať aj negatívne emócie, ako je smútok, či zdesenie. Na kognitívnej úrovni môže mať pocit, že ostatní sú naňho hrdí, no naopak pri negatívnom hodnotení môžu uňho prepuknúť starosti, ako budú rodičia alebo rovesníci reagovať na jeho neúspech a tiež môže nadobudnúť pocit, že pri výkone sklamal učiteľa alebo seba samého (Lipnevich, Berg, Smith, 2016). Spätná väzba, ktorá je pozitívna a oznamuje vynikajúci výkon, bude pravdepodobne prijatá pozitívnejšie ako spätná väzba, ktorá naznačuje slabý výkon (Voerman et al., 2014). V prípade negatívnej reflexie žiak môže nadobudnúť pocit nedostatočnej školskej kompetencie, čoho výsledkom môže byť pocit neuspokojenia, ktorý prispieva k formovaniu sebaobrazu žiaka ako neúspešného. Týmto spôsobom môžu byť vytvárané podmienky pre ďalšie zlyhávajúce (Kolar, Sikulova, 2009). Práve preto je dôležité pri poskytovaní spätnej väzby sústrediť pozornosť nielen na slabé, ale aj na silné stránky žiaka.

Na základe vyššie uvedených zistení a základných princípov a zásad, ktoré vymedzuje usmernenie MŠVVaŠ SR (2020) o hodnotení žiakov v školskom roku 2019/2020, je hlavným cieľom predkladanej štúdie zistiť, ako slovné hodnotenie, v porovnaní s inými typmi hodnotenia, vnímajú žiaci ZŠ. Zároveň je cieľom preskúmať u žiakov psychologické aspekty, ako je motivácia, či efektívnosť a emócie spojené so slovným hodnotením, a to aj s dôrazom na pohlavie a navštevovaný stupeň ZŠ.

Metóda

Participanti a procedúra

Zber dát bol realizovaný online v období od 22.6. do 28.9.2020, po ukončení školského roka 2019/2020, kedy žiaci základných škôl a ich rodičia spätne posudzovali spôsob hodnotenia v čase dištančného vzdelávania, počas pandémie COVID-19. Participanti boli pozvaní do výskumu prostredníctvom výzvy Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie (VÚDPaP) a regionálnych centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (CPPPaP). Do výskumu sa zapojilo spolu 296 rodičov a 309 žiakov základných škôl. Vzhľadom k cieľu, ktorý mala táto štúdia, neboli do analýzy zahrnuté odpovede od rodičov, ale len od žiakov (ďalšie výsledky výskumu sú prezentované v publikáciách Kövérová et al., 2021a; Kövérová et al., 2021b). Účasť vo výskume bola dobrovoľná a anonymná. Respondenti boli informovaní o účeloch výskumu a spôsobe zaobchádzania s dátami. Nasledoval informovaný súhlas, ktorý sa vzťahoval k účasti rodiča a dieťaťa. Výskumný súbor tvorilo 155 dievčat a 154 chlapcov vo veku od 6 do 16 rokov ($M = 10,52$; $SD = 2,44$). Prvý stupeň základných škôl navštevovalo

148 (47,9%) žiakov, druhý stupeň 161 (52,1%) žiakov. Väčšina detí pochádzala z obce ($n = 100$; 33,8%), ďalej z krajského mesta ($n = 72$; 24,3%), okresného mesta ($n = 66$; 22,3%) a menšieho mesta ($n = 55$; 18,6%), pričom 3 respondenti bydlisko neuviedli.

Výskumný nástroj

Demografický dotazník

Základné údaje o respondentoch boli zisťované prostredníctvom demografického dotazníka, kde boli zahrnuté informácie o pohlaví, veku, bydlisku a ročníku, ktorý dieťa navštevuje.

Vnímanie školského hodnotenia žiakmi základných škôl

Pre účely tohto výskumu bol autormi vytvorený nástroj, vychádzajúc zo súčasných poznatkov existujúceho výskumu zameraného na problematiku slovného hodnotenia (odporúčané publikácie napr. Glatznerova, 2015; Maxwell, 2005). Nástroj pozostával zo série otázok a výrokov, ktoré boli zamerané na hodnotenie žiakov základných škôl počas dištančného vzdelávania v čase pandémie COVID-19. Bol tvorený dvoma časťami, ktoré obsahovali celkovo 33 položiek.

Prvá časť bola zameraná na názory žiaka, kde bolo zisťované, ktoré hodnotenie je podľa neho spravodlivejšie, dôležitejšie, po ktorom má väčšiu chuť sa zlepšovať, ktoré ho viac zaujíma, ktoré viac zaujíma jeho rodičov, z ktorého má väčšiu radosť alebo obavy a ktoré hodnotenie by dostával radšej. Žiaci mali na výber zo 4 možností (*známky, slovné hodnotenie, obe rovnako, ani jedno*).

Druhá časť bola zameraná výlučne na slovné hodnotenie. V úvode bola administrovaná *Škála efektivity slovného hodnotenia (ŠESH)*, ktorá pozostávala zo 6 výrokov. Žiaci mali za úlohu na 3-bodovej škále uviesť mieru súhlasu s daným výrokom. V škále bolo vypočítané celkové skóre, kedy vyššie skóre znamená vyššiu efektivitu slovného hodnotenia. Pod efektivitou slovného hodnotenia možno rozumieť, do akej miery žiaci vnímajú, že im slovné hodnotenie napomáha k zlepšeniu školského výkonu. Táto škála nadobudla dostatočnú vnútornú konzistenciu, kde Cronbachova α a McDonaldova ω bola 0.89. Analýza hlavných komponentov s použitím Kaiserovno kritéria (vlastná hodnota > 1) a vizualizácie sutinového grafu preukázala existenciu jednofaktorového riešenia, ktoré vysvetľuje 64,5% celkovej variance ($KMO = 0,880$; Bartletov test sphericity $= p \leq 0,001$). Okrem toho boli žiakom položené 2 doplnujúce otázky, zisťujúce, či chodia do školy radi a či sa im slovné hodnotenia, ktoré dostávali od učiteľov páčilo. Žiaci mali za úlohu na 4-bodovej škále uviesť častosť výskytu daného tvrdenia (*0-nie nikdy – 3-áno vždy*). Posledná časť bola zameraná na emócie, ktoré slovné hodnotenie v deťoch vyvoláva. Táto časť zahŕňala 3 výroky, ktoré sa zameriavali na radosť, neistotu a pocit hrdosti v súvislosti so slovným hodnotením. Následne bola žiakom administrovaná otvorená otázka, zisťujúca aké pocity v nich vzbudzuje prečítanie slovného hodnotenia. Nástroj tiež zahŕňal položky, ktoré sa týkali obsahu slovného hodnotenia, tie však neboli predmetom skúmania aktuálnej štúdie (viac v publikácii Kövérová et al., 2021a).

Štatistické spracovanie dát

Ako prvé boli použité metódy deskriptívnej štatistiky, konkrétne frekvenčná analýza. Následne bola skúmaná štatistická závislosť použitím chí-kvadrát testu pre nominálne premenné a Pearsonovej korelácie pre škálové premenné. Pri *Škále efektivity slovného hodnotenia* bolo vypočítané hrubé skóre, ktoré následne bolo porovnávané medzi pohlaviami a stupňami základnej školy a to použitím Welchovho t-testu pre dva nezávislé výbery. Dáta boli spracované pomocou programu MS Excel, JASP (verzia 0.14.1.0) a StataSE (verzia 17). Odpovede respondentov k otvoreným otázkam boli konceptualizované a následne kategorizované. Na ich analýze sa podieľali dvaja výskumníci.

Výsledky

Ako prvé boli štatistickej analýze podrobené odpovede žiakov na otázky vzťahujúce sa k jednotlivým formám hodnotenia. Pre zistenie závislosti jednotlivých názorov, vzťahujúcich sa k daným formám hodnotenia od navštevovaného stupňa ZŠ bol použitý chí-kvadrát test štatistickej závislosti a Cramerovo V pre zistenie veľkosti účinku. Vzhľadom k malému počtu respondentov, ktorí uviedli pri daných položkách možnosť „*ani jedna z foriem hodnotenia*“ (2,3% – 4,0%), neboli odpovede týchto žiakov zaradené do analýz. Deskripcia skúmaných položiek v závislosti od stupňa ZŠ je uvedená v Tabuľke 1.

Výsledky ukázali, že preferencia, prejavovaný záujem žiaka a jeho rodičov k jednotlivým formám hodnotenia štatisticky závisí od navštevovaného stupňa ZŠ. Žiaci na 1. stupni vo väčšej miere uvádzali, že preferujú slovné hodnotenie ($\chi^2(2) = 10,17$; $p = 0,006$; $V = 0,183$), viac ich zaujíma ($\chi^2(2) = 11,24$; $p = 0,004$; $V = 0,198$) a taktiež podľa ich názoru viac zaujíma aj ich rodičov ($\chi^2(2) = 20,38$; $p = <0,001$; $V = 0,263$), v porovnaní so žiakmi na 2. stupni, ktorí častejšie uvádzali známky.

Ako ďalšie boli analyzované odpovede žiakov na otázky, ktoré hodnotenie vnímali ako dôležitejšie a spravodlivejšie. Výsledky chí-kvadrát testu preukázali, že vnímaná dôležitosť ($\chi^2(2) = 11,94$; $p = 0,003$; $V = 0,201$) a spravodlivosť ($\chi^2(2) = 12,01$; $p = 0,002$; $V = 0,203$) jednotlivých hodnotení, štatisticky závisí od navštevovaného stupňa ZŠ. Slovné hodnotenie bolo žiakmi na 1. stupni vnímané ako spravodlivejšia a dôležitejšia forma hodnotenia, v porovnaní so žiakmi na 2. stupni, ktorí sa prikláňali skôr k známkam.

Výskum sa taktiež zamerával na motiváciu a emócie spojené s jednotlivými formami hodnotenia. Ukázalo sa, že chuť zlepšovať sa po danej forme hodnotenia, závisí od navštevovaného stupňa ZŠ ($\chi^2(2) = 17,62$; $p = 0,002$; $V = 0,247$). Túto motivačnú funkciu pripisovali vo väčšej miere slovnému hodnoteniu žiaci na 1. stupni, v porovnaní so žiakmi na 2. stupni, ktorí vo väčšej miere inklinovali k známkam. Vo vzťahu k emóciám sa ukázalo, že pociťovanie pozitívnych a negatívnych emócií, teda radosť ($\chi^2(2) = 9,85$; $p = 0,007$; $V = 0,180$) a obavy ($\chi^2(2) = 9,04$; $p = 0,011$; $V = 0,173$), štatisticky závisí od navštevovaného stupňa ZŠ. Pociťovanú radosť pripisovali slovnému hodnoteniu vo väčšej miere žiaci na 1. stupni v porovnaní so žiakmi na 2. stupni, ktorí tieto pozitívne emócie pociťovali skôr pri

známkach. Obavy boli v najväčšej miere spojené so známkami a to najmä u žiakov na 2. stupni v porovnaní so žiakmi na 1. stupni.

Tabuľka 1: Deskriptívna analýza názorov žiakov vzťahujúcich sa k jednotlivým formám hodnotenia.

		1. stupeň	2. stupeň	Všetci žiaci
Preferencia	SH	46 (31,5%)	35 (22,4%)	81 (26,8%)
	Známky	18 (12,3%)	41 (26,3%)	59 (19,5%)
	Obe rovnako	82 (56,2%)	80 (51,3%)	162 (53,6%)
Záujem	SH	62 (44,3%)	44 (29,7%)	106 (36,8%)
	Známky	51 (36,4%)	83 (56,1%)	134 (46,5%)
	Obe rovnako	27 (19,3%)	21 (14,2%)	48 (16,7%)
Záujem rodičov	SH	62 (43,7%)	36 (23,7%)	98 (33,3%)
	Známky	25 (17,6%)	59 (38,8%)	84 (28,6%)
	Obe rovnako	55 (38,7%)	57 (37,5%)	112 (38,1%)
Dôležitosť	SH	54 (38,3%)	35 (22,7%)	89 (30,2%)
	Známky	52 (36,9%)	86 (55,8%)	138 (46,8%)
	Obe rovnako	35 (24,8%)	33 (31,4%)	68 (23,1%)
Spravodlivosť	SH	65 (45,8%)	43 (28,9%)	108 (37,1%)
	Známky	29 (20,4%)	54 (36,2%)	83 (28,5%)
	Obe rovnako	48 (33,8%)	52 (34,9%)	100 (34,4%)
Radosť	SH	48 (33,1%)	37 (23,4%)	85 (28,1%)
	Známky	37 (25,5%)	67 (42,4%)	104 (34,3%)
	Obe rovnako	60 (41,4%)	54 (34,2%)	114 (37,6%)
Obavy	SH	10 (7,0%)	17 (10,8%)	27 (9,0%)
	Známky	78 (54,5%)	105 (66,5%)	183 (60,8%)
	Obe rovnako	55 (38,5%)	36 (22,8%)	91 (30,2%)
Chuť zlepšovať sa	SH	62 (44,9%)	46 (30,5%)	108 (37,4%)
	Známky	44 (31,9%)	85 (56,3%)	129 (44,6%)
	Obe rovnako	32 (23,2%)	20 (13,2%)	52 (18,0%)

Poznámka. SH – slovné hodnotenie.

Ďalej sa výskum zamerával na psychologické aspekty, vzťahujúce sa výlučne k slovnému hodnoteniu. Ako prvé bola vykonaná deskriptívna analýza pre položky a celkové skóre ŠESH (Tabuľka 2). Slovné hodnotenie žiakom najviac pomáhalo poznať svoje chyby a slabiny (Položka 4), ktorým sa následne mohli vďaka nemu vyhnúť (Položka 2).

Tabuľka 2: Deskriptívna štatistika Škály efektivity slovného hodnotenia (ŠESH).

Položka	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>S_{kw}</i>	<i>K_{rt}</i>
1. SH je kľúčom k zlepšeniu mojich schopností.	1,38	0,61	-0,45	-0,65
2. SH mi pomáha, aby som sa vyhol/a podobným chybám.	1,49	0,66	-0,94	-0,28
3. SH mi pomáha premýšľať a dosahovať lepšie výsledky.	1,37	0,74	-0,71	-0,84
4. SH mi pomáha poznať moje chyby a slabiny.	1,50	0,67	-0,98	-0,24
5. SH ma motivuje, aby som sa zlepšil.	1,33	0,74	-0,60	-0,95
6. SH pomáha zlepšiť moju túžbu učiť sa.	1,09	0,75	-0,15	-1,19
ŠESH	8,20	3,34	-0,67	-0,51

Poznámka. SH – slovné hodnotenie; *M* – priemer; *SD* – štandardná odchýlka; *S_{kw}* – šikmosť; *K_{rt}* – špicatosť.

Následne bolo skúmané, či existujú rozdiely v skóre ŠESH v závislosti od pohlavia a navštevovaného stupňa ZŠ. Použitím nezávislého t-testu nebol zistený rozdiel ($t(295,95) = -0,88$, $p = 0,380$; $d = -0,102$) medzi chlapcami ($M = 8,03$; $SD = 3,29$) a dievčatami ($M = 8,37$; $SD = 3,38$) v efektívite slovného hodnotenia. Medzi 1. a 2. stupňom bol zistený rozdiel ($t(294,62) = 3,52$, $p < 0,001$, $d = 0,407$), pričom mladší žiaci ($M = 8,89$; $SD = 3,01$) dosahovali vyššie skóre v ŠESH, v porovnaní so staršími žiakmi ($M = 7,56$; $SD = 3,50$).

V ďalšom kroku boli deskriptívnej analýze podrobené odpovede na otázky, či žiak chodí do školy rád a či sa mu slovné hodnotenia, ktoré dostával od učiteľov páčilo. Analýzou sa zistilo, že až 82,8% žiakov rado chodilo do školy a 87,9% žiakov vnímaloslovné hodnotenie väčšinou alebo vždy pozitívne. Následne boli analyzované odpovede žiakov, ktoré sa týkali emócií po prečítaní slovného hodnotenia. Ukázalo sa, že až 89,3% žiakov súhlasilo s výrokom, že slovné hodnotenie ich tešilo. Väčšina žiakov tiež uviedla, že slovné hodnotenie ich nezneisťovalo (71,0%), naopak keď ho čítali boli na seba hrdí (84,2%).

Využitím Welchovho t-testu boli v spomenutých premenných skúmané rozdiely v závislosti od pohlavia a od navštevovaného stupňa ZŠ. Výsledky ukázali, že dievčatá chodili do školy radšej v porovnaní s chlapcami ($t(302,85) = -3,27$, $p = 0,001$, $d = -0,375$). V ostatných premenných nebol zistený signifikantný rozdiel medzi pohlaviami, pričom Cohenovo d variovalo medzi hodnotami -0,193 – -0,006. V závislosti od navštevovaného stupňa základnej školy bol zistený signifikantný rozdiel vo všetkých premenných. Žiaci na 1. stupni chodili do školy radšej ($t(298,04) = 4,07$, $p < 0,001$, $d = 0,467$), slovné hodnotenie sa im viac páčilo ($t(295,52) = 6,43$, $p < 0,001$, $d = 0,744$) a vyvolávalo v nich zároveň viac radosti ($t(290,22) = 3,42$, $p < 0,001$, $d = 0,392$), v porovnaní so žiakmi na 2. stupni. Takisto mladších žiakov menej zneisťovalo slovné hodnotenie ($t(289,74) = -2,99$, $p = 0,003$, d

= -0,349), ktoré v nich zároveň viac vyvolávalo pocit hrdosti ($t(288,01) = 5,09$, $p < 0,001$, $d = 0,590$) oproti starším žiakom. Deskripcia priemerov so štandardnými odchýlkami pre jednotlivé premenné v závislosti od pohlavia a stupňov je uvedená v Tabuľke 3 a 4.

Tabuľka 3: Deskriptívna tabuľka pre jednotlivé premenné v závislosti od pohlavia.

	Pohlavie			
	Chlapci		Dievčatá	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
radosť z chodenia do školy	1,97	0,70	2,23	0,69
páčenie SH	2,18	0,69	2,28	0,72
radosť zo SH	2,45	0,81	2,46	0,73
zneistenie zo SH	1,06	0,90	1,17	0,93
hrdosť zo SH	2,26	0,90	2,35	0,72

Poznámka. *M* – priemer, *SD* – štandardná odchýlka.

Tabuľka 4: Deskriptívna tabuľka pre jednotlivé premenné v závislosti od stupňa ZŠ.

	Stupne ZŠ			
	1.		2.	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
radosť z chodenia do školy	2,27	0,71	1,94	0,68
páčenie SH	2,49	0,62	1,99	0,71
radosť zo SH	2,61	0,65	2,31	0,83
zneistenie zo SH	0,95	0,85	1,27	0,95
hrdosť zo SH	2,54	0,69	2,09	0,85

Poznámka. SH – slovné hodnotenie, *M* – priemer, *SD* – štandardná odchýlka.

V Tabuľke 5 sú uvedené Pearsonove korelácie medzi jednotlivými premennými. Výsledky ukázali silný vzťah medzi tým, ako sa slovné hodnotenie žiakom páčilo a tým, akú veľkú radosť ($r = 0,65$) či hrdosť ($r = 0,59$) z neho pocítovali. Silný vzťah sa takisto preukázal aj medzi pocitom radosti a hrdosti ($r = 0,67$) pri čítaní slovného hodnotenia. Podobne, silný vzťah bol zistený aj medzi vnímanou efektivitou slovného hodnotenia a pocitom radosti ($r = 0,59$) a hrdosti ($r = 0,58$). Ďalej sa ukázal stredne silný vzťah medzi tým, ako deti radi chodili do školy a tým, ako sa im páčilo slovné hodnotenie ($r = 0,33$). Stredný, no negatívny vzťah bol medzi tým ako sa žiakom páčilo slovné hodnotenie a ich vekom ($r = -0,37$), či tým v akej miere ich toto hodnotenie zneisťovalo ($r = -0,36$).

Tabuľka 5: Pearsonove korelácie medzi skúmanými premennými.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. radosť z chodenia do školy	-					
2. páčenie SH	0,33	-				
3. radosť	0,23	0,65	-			
4. zneistenie	-0,12 †	-0,36	-0,28	-		
5. hrdosť	0,28	0,59	0,67	-0,23	-	
6. ŠESH	0,22	0,52	0,59	-0,21	0,58	-
7. Vek	-0,25	-0,37	-0,24	0,21	-0,28	-0,21

Poznámka. Pri všetkých výsledkoch je $p < 0,001$, v jednom prípade (†) $p = 0,073$.

K slovnému hodnoteniu bola takisto žiakom položená otvorená otázka, zameraná na emócie, ktoré v nich vzbudzovalo slovné hodnotenie. Deskriptívnou analýzou sa zistilo, že u žiakov prevládajú všeobecne pozitívne emócie (57,8%) a len málo žiakov (10%) uviedlo prevládajúce negatívne emócie. Niektorí uviedli, že po prečítaní slovného hodnotenia neprejavujú žiadnu reakciu alebo oň nejavia záujem (13,1%). Všetky odpovede sú znázornené v Grafe 1.

Graf 1: Emócie a reakcie žiakov po prečítaní slovného hodnotenia.

Diskusia

V čase mimoriadnej situácie, ktorá v školskom roku 2019/2020 zapríčinila prerušenie prezenčnej formy vyučovania, bolo na základe usmernenia MŠVVaŠ SR (2020), týkajúceho sa hodnotenia žiakov ZŠ, priebežné klasifikačné hodnotenie nahradené slovným hodnotením. Usmernením boli stanovené základné princípy a zásady hodnotenia, podľa ktorých, priebežné slovné hodnotenie malo mať značne individualizovaný charakter, pomôcť žiakom zlepšiť sa a motivovať ich. Vzhľadom k týmto okolnostiam bolo hlavným cieľom výskumu zistiť, ako slovné hodnotenie, v porovnaní s inými typmi hodnotenia, vnímajú žiaci ZŠ a tiež preskúmať psychologické aspekty, ako je motivácia, vnímaná efektivita slovného hodnotenia, či emócie s ním spojené a to, vzhľadom k navštevovanému stupňu ZŠ a pohlaviu žiakov.

Ako prvé sa výskum zamerlal na to, ktoré hodnotenie žiaci viac preferujú, ktoré ich a zároveň ich rodičov viac zaujíma a tiež, ktoré hodnotenie je podľa ich názoru viac dôležitejšie, či spravodlivejšie. Ukázalo sa, že vo všetkých spomenutých prípadoch boli slovnému hodnoteniu viac naklonení žiaci na 1. stupni, zatiaľ čo žiaci na 2. stupni inklinovali skôr k známkam. Tieto zistenia by mohli byť vysvetlené tým, že práve v mladšom školskom veku je pre dieťa dôležitý názor autority, kedy je ocenenie zo strany učiteľa dôležitejšie ako samotný výsledok (Vagnerova, 2012). Práve slovné hodnotenie môže u týchto detí vzbudzovať väčší záujem, pretože nepoukazuje výlučne na dosiahnuté výsledky, ale umožňuje učiteľovi oceniť aj postoje žiaka, jeho vynaložené úsilie a mnohé ďalšie kvality jeho činnosti (Ferencova, Kosturkova, Hromada, 2018). Pre deti v tomto období je taktiež dôležité pozitívne hodnotenie, ktoré podporuje sebadôveru a potrebu sebarealizácie dieťaťa (Vagnerova, 2012). To by mohlo v určitej miere saturovať slovné hodnotenie, v rámci ktorého je vyzdvihované zameranie pozornosti najmä na silné stránky dieťaťa (Voerman et al., 2014). Naproti tomu, žiaci na 2. stupni základnej školy javili viac záujem o známky, ktoré boli podľa nich dôležitejšie a spravodlivejšie. Tieto výsledky by mohli súvisieť napríklad so zmenou v postojoch k školskej práci a blížiacim sa prechodom na strednú školu. V tomto období, môžu rodičia na žiaka vyvíjať väčší tlak spojený s dosahovaním určitých výsledkov (Vagnerova, 2012). Práve títo žiaci častejšie uvádzali, že podľa ich názoru, rodičov najviac zaujímajú známky. Podobné výsledky priniesol aj predošlý výskum, kde sa ukázalo, že rodičia starších žiakov najviac preferovali známkovanie, zatiaľ čo rodičia mladších žiakov boli naklonení skôr k slovnému hodnoteniu (Koverova et al., 2021b). Znamky by v tomto prípade mohli predstavovať pre rodičov určitú záruku úspechu či neúspechu ich dieťaťa, keďže sú zjednodušeným vyjadrením hodnotenia, ktoré umožňuje jednoduché porovnávanie výkonov (Grolmusova, 2014). Dôležitosť pripisovaná známkam na 2. stupni by mohla byť takisto vysvetlená tým, že práve sumatívne hodnotenie prevláda na Slovensku (Hall et al., 2019; Orosova et al., 2019; Claire et al., 2014) a zároveň je spôsobom hodnotenia, na ktorý sú rodičia aj verejnosť zvyknutí (Grolmusova, 2014).

Ďalej bola skúmaná motivácia a efektívnosť slovného hodnotenia. Výsledky naznačujú, že slovné hodnotenie motivovalo viac žiakov na 1. stupni, zatiaľ čo žiakov na 2. stupni motivovali skôr známky. V prípade efektivity slovného hodnotenia, sa na základe výpovedí žiakov ukázalo, že slovné hodnotenie napomáhalo k zlepšeniu školského výkonu takisto viac mladším žiakom, v porovnaní so žiakmi na 2. stupni, pričom pohlavie v miere efektivity nezohrávalo žiadnu rolu. Aj v tomto prípade, možno vidieť rozdiel medzi mladšími a staršími žiakmi vo vnímaní slovného hodnotenia. Tieto zistenia by mohli súvisieť aj so samotným obsahom slovného hodnotenia. Práve žiaci na 1. stupni, v porovnaní s druhým stupňom, uvádzali v obsahu slovného hodnotenia častejší výskyt informácií o zvládnutí učiva, pokrokoch, snahe a záujme, správaní a tiež o odporúčaníach čo a akým spôsobom by mohli v budúcnosti zlepšiť (Koverova et al., 2021a). Práve správne poskytnuté slovné hodnotenie, ktoré je zároveň formatívne, môže žiakov motivovať k dosahovaniu lepších výsledkov (Hall et al., 2020; Harks et al., 2014;

Lipnevich, Smith, 2009a; 2009b; Voerman et al., 2014). Napriek týmto rozdielom medzi mladšími a staršími žiakmi, výskum ukázal, že takmer 65% rodičov celkovo uvádzalo zvýšenú motiváciu detí po prečítaní slovného hodnotenia, ktoré dostávali v čase dištančného vzdelávania (Koverova et al., 2021b). Podobne, výskumy z Nemecka a USA naznačujú, že práve formatívne hodnotenie, ktorého je súčasťou slovné hodnotenie môže mať pozitívny dopad na motiváciu a výsledky, naopak, negatívne na ne môže pôsobiť sumatívne hodnotenie, pod ktoré možno zaradiť aj známkovanie (Harks et al., 2014; Lipnevich, Smith, 2009a; 2009b). Okrem toho, na 2. stupni ZŠ môže dochádzať k poklesu vnútornej motivácie k učeniu (Vagnerova, 2012). Aj z tohto dôvodu sa formatívny spôsob hodnotenia javí pre týchto žiakov ako vhodný, keďže napomáha k napredovaniu a k prekonávaniu prekážok v učení (Hall et al., 2020).

Prežívanie pozitívnych a negatívnych emócií bolo tiež predmetom skúmania tejto štúdie. Výsledky ukázali, že žiaci na 1. stupni celkovo chodili do školy radšej, slovné hodnotenie sa im viac páčilo a vyvolávalo v nich zároveň viac radosť, v porovnaní so žiakmi na 2. stupni. Takisto, slovné hodnotenie menej zneisťovalo mladších žiakov, ktoré v nich zároveň viac vyvolávalo pocit hrdosti. Keď si žiaci mali vybrať, z ktorého hodnotenia majú väčšiu radosť, žiaci na 1. stupni najčastejšie uvádzali slovné hodnotenie, zatiaľ čo žiaci na 2. stupni uvádzali skôr známky. Jeden z dôvodov inklinácie starších žiakov k známkam by mohla byť aj v tomto prípade už skôr spomínaná tendencia k zmene vnímania školskej úspešnosti. Práve v tomto vývinovom období sa u žiakov školská snaha zväčša obmedzuje na dosiahnutie konkrétneho, osobne významného cieľa, ako je napríklad prijatie na strednú školu (Vagnerova, 2012). V tomto prípade sa práve známky môžu javiť ako lepší ukazovateľ výkonu a porovnávaní s ostatnými žiakmi. To by mohlo vysvetliť aj to, prečo starší žiaci prežívali pozitívne emócie zo slovného hodnotenia v menšej miere, v porovnaní s mladšími žiakmi. Avšak, je nutné spomenúť, že napriek vyššej preferencii známok u starších žiakov, tí istí žiaci z nich zároveň uvádzali aj najväčšie obavy, čo by mohlo súvisieť s vyvíjajúcim tlakom na dobrý prospech. Práve horšie známky môžu vyvolávať u žiakov skôr negatívne reakcie, narúšať zmysel pre sebaúčinnosť (Lipnevich, Smith, 2009a) a vyvolávať obavy spojené s výkonovými rozdielmi (Yin et al., 2008). Napriek spomenutým rozdielom vo vnímaní slovného hodnotenia medzi mladšími a staršími žiakmi, sa celkovo ukázalo, že slovné hodnotenie väčšina žiakov vnímala pozitívne (87,9%) a u viac ako polovice žiakov vzbudzovalo všeobecne pozitívne emócie (57,8%). Väčšina žiakov tiež uviedla, že ich slovné hodnotenie teší (89,3%). Slovné hodnotenie žiakov nezneisťovalo (71%), naopak, keď ho čítali boli na seba hrdí (84,2%). K podobným zisteniam prišli aj iné výskumy, ktoré naznačujú, že žiaci celkovo oceňujú získanú spätnú väzbu a uznávajú jej výhody (Gamlem, Smith, 2013; Harris, Brown, Harnett, 2014; Peterson, Irving, 2008; Williams, 2010).

Samotné hodnotenie môže mať výrazný vplyv na motiváciu, emócie, či vytváranie vzťahu žiaka k škole ako takej (Black, Wiliam, 2010; Harks et al., 2014; Lipnevich, Smith, 2009a; Orosova et al., 2019; Yin et al., 2008). Výsledky tejto štúdie ukázali, že práve to ako sa žiakom páčilo slovné hodnotenie súviselo s tým, ako deti radi chodili do školy a tiež s tým, aké

emócie v nich slovné hodnotenie vyvolávalo. Navyše, slovné hodnotenie, ktoré prinášalo pozitívne emócie súviselo aj s mierou jeho efektivity. Napriek tomu, že tieto výsledky nemožno interpretovať ako kauzálnu závislosť ale len ako koreláciu, mohli by naznačovať dôležitú rolu pozitívnych emócií v procese hodnotenia. Podobne, aj L. Voerman et al. (2014) vyzdvihujú pri podávaní spätnej väzby najmä úlohu pozitívnych emócií a silných stránok osobnosti žiaka. Ďalej uvádzajú, že spätná väzba nemusí mať vplyv iba na učenie, ale aj na emócie, ktoré žiak prežíva. Na druhej strane, samotné emócie môžu tiež ovplyvniť motiváciu, aktiváciu kognitívnych zdrojov, správanie pri učení a následne výsledky žiakov (Vogl, Pekrun, 2016).

Napriek tomu, že formatívne hodnotenie môže pomôcť všetkým žiakom, pri slabších výkonoch prináša obzvlášť dobré výsledky, kedy sa sústreďuje na konkrétne problémy pri práci a dáva žiakom jasné pochopenie toho, čo nie je v poriadku a ako by to mohli zlepšiť (Black, Wiliam, 2010). V tomto kontexte by hodnotenie malo byť hlavne povzbudivé, čo by mohlo dopomáhať k odstráneniu pocitov menejcennosti a to najmä u slabších žiakov, keďže práve tí sú vystavení častejšiemu negatívnemu hodnoteniu (Shanilova, 2010). Práve vhodne naformulované slovné hodnotenie nestresuje žiaka, pretože umožňuje klásť dôraz na pozitívne výsledky, a tým môže žiaka povzbudiť (Grolmusova, 2014). Okrem spomenutého, formatívne hodnotenie, na rozdiel od sumatívneho hodnotenia napomáha zamedzovať negatívnym javom, ako prílišné kompetitívne správanie a sprievodný strach zo zlyhania, najmä u detí s nízkym prospechom (Black, Wiliam, 2010; Yin et al., 2008).

Limity výskumu

Aktuálny výskum má svoje metodologické limity. Prvým z nich je metóda zberu dát. Vzhľadom na pandemické opatrenia, boli dáta zbierané online a názory detí, ktoré nemali prístup k internetu nemuseli byť zaznamenané. Problémová tiež mohla byť aj samotná administrácia nástroja. Keďže zber dát bol realizovaný prostredníctvom online formulára, priebeh administrácie nebol kontrolovaný. Významným limitom je absencia pilotného výskumu, ktorý neprebehol z dôvodu nutnosti rýchleho reagovania na vzniknutú mimoriadnu situáciu, čo by mohlo vplývať na samotnú validitu výskumného nástroja. Výskum tiež mohol ovplyvniť aj fakt, že dáta boli zbierané v problematickom období, ktoré je späté s pandemickou situáciou a dištančným spôsobom výučby. Slovné hodnotenie a spätná väzba, ktorá bola jeho súčasťou, tak mohli podliehať určitým špecifikám, ktoré boli zapríčinené dištančnou výučbou.

Záver

Mimoriadna situácia zapríčinená pandémiou COVID-19 a s ňou spojená zmena v hodnotení žiakov ZŠ v školskom roku 2019/2020, priniesla všetkým žiakom skúsenosť so slovným hodnotením, čím zároveň vytvorila priestor na skúmanie tohto typu hodnotenia v slovenskom prostredí. Zatiaľ čo slovné hodnotenie je často diskutovanou témou vo svete, na Slovensku mu bola venovaná len malá pozornosť. Známky zastávajú významné postavenie v našom vzdelávacom systéme, no zaujímavým zistením je, že vo väčšej miere

k nim inklinujú žiaci na 2. stupni, čo môže byť spojené s ich zameraním na výkon a lepší prospech, v súvislosti s blížiacim sa prechodom na strednú školu. Ukázalo sa, že k slovnému hodnoteniu sú vo väčšej miere naklonení žiaci na 1. stupni, ktorým môže vyhovovať tento typ hodnotenia práve z dôvodu, že jeho správna formulácia u žiaka nevyvoláva negatívne emócie, naopak vyzdvihuje jeho silné stránky. Aj napriek tomu, že známky majú významné miesto v školskom hodnotení, slovné hodnotenie bolo u väčšiny žiakov vnímané pozitívne a vzbudzovalo v nich všeobecne pozitívne emócie. Vzhľadom k vyššie spomenutým výhodám slovného hodnotenia a pozitívnym reakciám, najmä žiakov na 1. stupni, by sa slovné hodnotenie mohlo stať bežnou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu. V tejto súvislosti sa odporúča vytvoriť nové metodické pokyny, ktoré by okrem iného boli zamerané aj na hodnotenie žiakov základných škôl (viac v Hall et al., 2020).

Na základe aktuálnych výskumných zistení a vzhľadom k tomu, že v slovenskom prostredí sa slovnému hodnoteniu a formatívnej spätnej väzbe venuje len obmedzená pozornosť, je potrebné uskutočniť ďalší výskum. Budúci výskum by okrem iného mohol byť zameraný na jednotlivé individuálne charakteristiky na strane žiakov a študentov, ktoré by mohli ovplyvňovať vnímanie spätnej väzby a jej dopad na samotný školský výkon. Prehľad výskumných zistení ukazuje, že zatiaľ čo niektoré typy spätnej väzby sú pre niektorých žiakov vysoko efektívne, pre ostatných sú neúčinné, čo dokazujú veľké rozdiely medzi dopadmi spätnej väzby na učenie sa u jednotlivých žiakov (Shute, 2008). Práve individuálne charakteristiky žiakov by mohli zohrávať dôležitú úlohu v tom, ako žiaci budú spätnú väzbu prijímať a ďalej využívať (Van der Kleij, 2019). Je potrebné brať do úvahy aj dôležité faktory na strane pedagógov, vzhľadom k tomu, že správne poskytovaná spätná väzba môže významne zlepšiť procesy a výsledky učenia (Shute, 2008). Práve preto je potrebné venovať tejto problematike zvýšenú pozornosť, smerujúcu na vzdelávanie nielen budúcich pedagógov, ale aj pedagógov už pôsobiach v praxi.

Bibliographic references

- BLACK, P. – WILLIAM, D. 2010. Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. In: Phi Delta Kappan, vol. 92, n. 1, pp. 81-90. ISSN 0031-7217, 1940-6487
- CLAIRE, S. – JOHAN, VAN B. – DEBORAH, N. – PAUL, W. 2014. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Slovak Republic 2014. OECD Publishing. ISBN 978-92-64-11704-4
- FERENCOVA, J. – KOSTURKOVA, M. – HROMADA, M. 2018. Hodnotenie ako integralna sucast ucenia (sa) a rozvijania klucovych kompetencii ziakov. In: MALACH J. – VICKERKOVA, D. – CHMURA, N. (Eds.): Diagnostika vysledku vzdelavani a rozvoje klicovych kompetenci. Ostrava: Ostravska univerzita, pp. 63-82. ISBN 978-80-7599-025-9
- GAMLEM, S. M. – SMITH, K. 2013. Student perceptions of classroom feedback. In: Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, vol. 20, n. 2, pp. 150-169. ISSN 0969-594X

- GLATZNEROVA, D. 2015. Slovné hodnotenie žiakov v geografii. Osvedčena pedagogická skúsenosť edukatívnej praxe. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- GROLMUSOVA, M. 2014. Hodnotenie žiakov na prvom stupni základnej školy s dorazom na bodové hodnotenie. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-897-3
- HALL, R. et al. 2020. Odporúčania pre skvalitnenie školstva na Slovensku: To da rozum. Bratislava, MESA 10. Available online: https://todarozum.sk/admin/files/file_879_1582785616.pdf
- HALL, R. et al. 2019. Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To da rozum [online]. Bratislava: MESA 10. Available online: <https://analýza.todarozum.sk/docs/320406001mj1a>
- HARKS, B. et al. 2014. The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: the role of feedback's perceived usefulness. In: Educational Psychology, vol. 34, n. 3, pp. 269-290. ISSN 0144-3410
- HARRIS, L. R. – BROWN, G. T. L. – HARNETT, J. A. 2014. Understanding classroom feedback practices: A study of New Zealand student experiences, perceptions, and emotional responses. In: Educational Assessment, Evaluation and Accountability, vol. 26, n. 2, pp. 107-133. ISSN 1874-8597, 1874-8600
- HATTIE, J. 2009. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge. ISBN 978-0-203-88733-2
- KOLAR, Z., – SIKULOVA, R. 2009. Hodnocení zaku - 2., doplnené vydání. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-247-2834-6
- KOVEROVA, E. et al., 2021a. Obsah slovného hodnotenia na prvom a druhom stupni základnej školy počas pandémie koronavírusu (SARS-CoV-2). In: Pedagogika. sk, vol. 12, n.1, pp. 18-34. ISSN 1338 – 0982
- KOVEROVA, E. et al. 2021b. Nazory rodičov na slovné hodnotenie, jeho informáciu a motiváciu funkciu počas pandémie koronavírusu. In: STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE, vol. 20, n. 1, pp. 64-83. ISSN 1336-2232
- LIPNEVICH, A. A. – BERG, D. A. G. – SMITH, J. K. 2016. Toward a Model of Student Response to Feedback. In BROWN G. – HARRIS L. (Eds.): Handbook of human and social conditions in assessment. New York: Routledge, pp. 169-185. ISBN 978-1-317-60818-9
- LIPNEVICH, A. A. – SMITH, J. K. 2009a. Effects of differential feedback on students' examination performance. In: Journal of Experimental Psychology: Applied, vol. 15, n. 4, pp. 319-333. ISSN 1939-2192
- LIPNEVICH, A. A. – SMITH, J. K. 2009b. "I really need feedback to learn:" students' perspectives on the effectiveness of the differential feedback messages. In: Educational Assessment, Evaluation and Accountability, vol. 21, n. 4, pp. 347. ISSN 1874-8600
- MAXWELL, B. 2005. Feedback as a tool to develop professional capability: students' perceptions, experiences and use of feedback on a post-compulsory education and training initial teacher education programme. Paper presented at the Society for Research into Higher Education Conference, University of Edinburgh, pp. 13-15.

- MOSS, C. M. – BROOKHART, S. M. 2019. *Advancing Formative Assessment in Every Classroom: A Guide for Instructional Leaders*. Alexandria, VA: ASCD. ISBN 978-1-4166-2672-5
- MSVVAS SR. 2020. Usmernenie na hodnotenie žiakov základných škôl v prípade mimoriadnej situácie, spôsobenej prerušením vyučovania v školách v školskom roku 2019/2020 Available online: <https://www.minedu.sk/usmernenie-na-hodnotenie-ziakov-zakladnych-skol-doplnenie>
- OROSOVA, R. et al. 2019. Hodnotenie v prírodovedných predmetoch v podmienkach slovenskeho školstva. In: *Scientia in educatione*, vol. 10, pp. 17-32. ISSN 1804-7106
- PELLEGRINO, J. W. 2014. Assessment as a positive influence on 21st century teaching and learning: A systems approach to progress. In: *Psicologia Educativa*, vol. 20, n. 2, pp. 65-77. ISSN 1135-755X
- PETERSON, E. R. – IRVING, S. E. 2008. Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. In: *Learning and Instruction*, vol. 18, n. 3, pp. 238-250. ISSN 0959-4752
- Rozhodnutie MSVVaS SR číslo 2020/10610:1-A1030 zo dňa 26.3.2020 Available online: <https://www.minedu.sk/data/att/16003.pdf>
- SHANILOVA, I. 2010. Hodnocení základních škol. In: *Orbis scholae*, vol. 4, n. 1, pp. 41-53. ISSN 1802-4637, 2336-3177
- SHUTE, V. J. 2008. Focus on Formative Feedback. In: *Review of Educational Research*, vol. 78, n. 1, pp. 153-189. ISSN 0034-6543, 1935-1046
- STIGGINS, R. 2018. The Emotional Dynamics of Feedback from the Student's Point of View. In: LIPNEVICH, A. A. – SMITH, J. K. (Eds.): *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback*. Cambridge University Press, pp. 519-530. ISBN 9781316631317
- VAGNEROVA, M. 2012. *Vývojová psychologie. Dětsví a dospívání*. Praha: Karolinum Press. ISBN 978-80-246-2153-1
- VAN DER KLEIJ, F.M. 2019. Comparison of teacher and student perceptions of formative assessment feedback practices and association with individual student characteristics. In: *Teaching and Teacher Education*, vol. 85, pp. 175-189. ISSN 0742-051X
- VAN DER KLEIJ, F. – ADIE, L. – CUMMING, J. 2017. Using video technology to enable student voice in assessment feedback. In: *British Journal of Educational Technology*, vol. 48, n. 5, pp. 1092-1105. ISSN 1467-8535
- VOERMAN, L. – KORTHAGEN, F. A. J. – MEIJER, P. C. – SIMONS, R. J. 2014. Feedback revisited: Adding perspectives based on positive psychology. Implications for theory and classroom practice. In: *Teaching and Teacher Education*, vol. 43, pp. 91-98. ISSN 0742-051X
- VOGL, E. – PEKRUN, R. 2016. Emotions That Matter to Achievement. Student Feelings About Assessment. In: BROWN, G. T. L. – HARRIS, L. R. (Eds.): *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment*. Routledge, pp. 111-128. ISBN 978-1-317-60818-9
- WILLIAM, D. 2011. *Embedded Formative Assessment*. United States of America: Solution Tree Press. ISBN 978-1-935249-33-7

WILLIAMS, J. A. 2010. 'You know what you've done right and what you've done wrong and what you need to improve on': New Zealand students' perspectives on feedback. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 17, n. 3, pp. 301-314. ISSN 0969-594X

YIN, Y. et al. 2008. On the Impact of Formative Assessment on Student Motivation, Achievement, and Conceptual Change. In: *Applied Measurement in Education*, vol. 21, n. 4, pp. 335-359. ISSN 0895-7347

ZAKON C. 245/2008 Z.z. *Zakon o vchove a vzdelavani (skolsky zakon) a o zmene a doplneni niektorych zakonov*, Available online: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>

Mgr. Veronika Pekárová

Mgr. Lenka Kolcunová

Mgr. Estera Kövérová, PhD.

Mgr. Eva Rajčániová

PaedDr. Robert Tomšík, PhD.

PhDr. Petra Ferenčíková

Research Institute for Child Psychology and Pathopsychology

Cyprichova 42

Bratislava

Slovakia

veronika.pekarova@vudpap.sk

lenka.kolcunova@vudpap.sk

estera.koverova@vudpap.sk

eva.rajcaniova@vudpap.sk

robert.tomsik@vudpap.sk

petra.ferencikova@vudpap.sk