

9. Hodnotenie školského výkonu žiakov

V kontexte školského vyučovania má špecifické miesto hodnotenie výkonu žiakov. Zatiaľ čo hodnotenie výsledkov v oblasti správania sa žiakov nie je natoľko diferencované a prepracované, hodnotenie výsledkov učenia sa môže oprieť o systém poznatkov, ktorých časť pochádza z oblasti psychologického výskumu a psychometrie. Konkrétne ide o poznatky, ktoré sa týkajú funkcie školských známok, ďalej objektivity, validity a reliability známkovania, ktoré opisujú používanie rôznych vzťahových systémov pri školskom známkovaní a napokon, ktoré sa venujú chybám zvyčajne doprevádzajúcim školské hodnotenie žiakov.

9. 1. Funkcia školských známok

Rollettová (1997), o prácu ktorej sa v tejto časti opierame, uvádza tieto funkcie známok:

1. Spätná väzba pre učiteľa. Citovaná autorka v prípade tejto funkcie vyjadruje pochybnosť o objektívnosti hodnotenia a zároveň nastavuje zrkadlo učiteľom takýmto konštatovaním: „Ak by známky boli obrazom skutočného výkonu žiakov, potom by si mohli učitelia utvoriť pomocou nich obraz o úspešnosti vlastného vyučovania.“ (Rollettová, 1997, str.171). Toto jej konštatovanie reprezentuje krajnosť, ktorá predpokladá, že za známku je iba práca učiteľa a neberie sa do úvahy žiak a jeho podiel na výkone. Podnetnejší je názor Fontanu (1997), ktorý uvádza v súvislosti s funkciami skúšania takéto konštatovanie: funkciou hodnotenia (aj pomocou známok) je diagnóza. To znamená, že učiteľ by mal získať nielen predstavu o tom, čo žiaci vedia alebo nevedia, ale aj prečo to nevedia, resp. čo vedia nesprávne. Citovaný autor však dodáva, že učitelia spravidla iba hodnotia, ale nediagnostikujú, a to predovšetkým v dôsledku časovej tiesne a v dôsledku zdôrazňovania výsledkov práce žiakov na úkor procesov a stratégií, ktoré k týmto výsledkom viedli. Diagnostikovanie ide podľa Fontanu (1997) ďalej ako len obyčajné hodnotenie a usiluje o to, aby žiaci objasnili aj procesy a stratégie, ktoré u nich k určitým vedomostiam viedli. Ak žiak nevie, alebo sa mu neobjasní, prečo dospel k nesprávnym vedomostiam, chybným výsledkom alebo inak slabému výkonu, potom je zlepšenie jeho budúceho výkonu ohrozené.
2. Spätná väzba pre žiaka – je to informácia o miere zvládnutia látky žiakom. Nielen učiteľ získava informáciu, ako látku zvládli žiaci, ale aj žiaci potrebujú vedieť, čo zvládli primerane, resp. nedostatočne. Znamka by mala poskytovať informáciu žiakovi, ako

v príslušnej oblasti pokročil, čo ešte potrebuje zlepšiť a v čom sú jeho vedomosti nedostatočné.

3. Informačná funkcia – myslí sa tým predovšetkým informácia o učebnom výkone žiakov pre rodičov. Je žiaduce poznamenať, že niektorí rodičia pripisujú známkam veľký význam a často reagujú karhaním, trestami, zákazmi voľnočasových aktivít - uvedené opatrenia sú však väčšinou nevhodné na to, aby sme u niekoho vzbudili záujem o učenie alebo radosť z učenia a v konečnom dôsledku sú preto nevyhovujúce.
4. Podnecujúca (motivujúca) funkcia. Názor, že zlá známka môže žiaka motivovať k lepšiemu výkonu je, až na malé výnimky, podľa Rollettovej (1997) nesprávny. Pôsobí skôr demotivujúco a vytvára priestor pre vznik pocitov rezignácie. Inak povedané, žiak sa snaží ešte menej ako predtým. Ďaleko vhodnejšie je žiaka po slabom výkone povzbudiť a ukázať mu, ako sa to v budúcnosti dá urobiť lepšie. Ak známky majú podnecujúcu funkciu, potom podľa citovanej autorky, skôr pre rodičov ako pre žiakov – rodičia zvyknú po zlých známkach niečo podniknúť. Pedagogicky je to však sotva vhodné – pretože rodičia nie sú spravidla pedagogicky vzdelaní a ťažko možno predpokladať, že použijú vhodnejšie prostriedky ako učitelia.
5. Známky môžu byť použité na dosiahnutie disciplíny – túto funkciu možno považovať skôr za zneužitie znáмок. Známky majú byť objektívnym obrazom výkonov žiakov. Použiť známku ako prostriedok na dosiahnutie disciplíny, ako trest, je z tohoto pohľadu neférový prostriedok. Nielenže sa zhorší motivácia žiakov k učeniu, ale narušia sa aj vzťahy k učiteľovi a dôvera žiakov k nemu.
6. Socializačná funkcia znáмок. Aj dieťa v predškolskom veku sa naučí každý deň niečo nové a zo strany svojich rodičov za to väčšinou zažíva akceptáciu a pochvalu. Konfrontácia so školou, so záväznými výkonovými normami mu dáva pocítiť, že nie všetko, čo sa naučí, je akceptované alebo pozitívne hodnotené, a preto očakávania obidvoch – aj rodičov, aj dieťaťa - musia byť zvyčajne modifikované (najčastejšie znížené). Známky, dobré aj zlé, sa dotýkajú sebaobrazu a sebaocenenia dieťaťa, a tak sa stávajú prostriedkom, ktorý reguluje jeho správanie, na základe ktorého sa dieťa naučí, čo sa od neho zo strany dospelých očakáva.
7. Klasifikačná funkcia – pomocou znáмок sú žiaci kategorizovaní na prospievajúcich (výborne, veľmi dobre..) a nepospievajúcich.
8. Selektívna funkcia – na základe znáмок môžu byť žiaci vyradení z možnosti ísť na niektorú zo škôl.

9. Určovacia/prirad'ovacia funkcia. Iba tí mladí ľudia majú možnosť získať dobrú prácu, ktorí prinajmenšom majú ukončenú strednú školu, a to s veľmi dobrým prospechom. (Poznámka: autorka, na prácu ktorej sa odvolávame, takto charakterizuje túto funkciu školských známok v podmienkach Rakúska).
10. Vyrovnávací funkcia – (problematická) – niektorí učitelia používajú známky ako prostriedok vyrovnania nespravodlivosti. Napríklad deti učiteľov sa môžu často stať objektom negatívnejšieho hodnotenia, pretože títo to majú „akože“ ľahšie.

9. 2. Objektivita, validita a reliabilita známkovania

V psychológii boli za účelom hodnotenia vlastností psychologických testov vyvinuté tri kritéria, uplatnením ktorých možno zlepšiť aj presnosť školského hodnotenia.

Objektivita

Známkovanie je objektívne, ak rôzni učitelia hodnotia ten istý výkon žiaka rovnako. Weiss (1965, podľa Rollettovej, 1997) požiadal hodnotiť 92 učiteľov dve slohové úlohy. V oboch prípadoch mohli učitelia dať známky 1 až 5. A tu sú výsledky:

známky					slohová úloha
1	2	3	4	5	
10%	18%	41%	24%	7%	„Mikuláš a čert“
7%	28%	39%	22%	4%	„Osamelý pes na ulici“

Jeden a ten istý text hodnotili skúmaní učitelia úplne odlišne: zatiaľ čo jedni (10, resp. 7%) dali prvej slohovej úlohe známku jedna, iní (7, resp. 4%) ju hodnotili známkou päť.

Výskumy s inými témami alebo na iných predmetoch viedli k podobným výsledkom. Na prekvapenie aj v prípade testu z matematiky bolo rozloženie hodnotení podobné. Pretože ľudia, a teda aj učitelia sú dobrí v relatívnych úsudkoch, prispôsobujú svoje hodnotenia triednym mierkam. Pritom je prehladané, že existujú triedy s vysokou výkonovou úrovňou a s nízkou výkonovou úrovňou, a preto sú tieto hodnotenia relatívne.

Reliabilita – spoľahlivosť

Je to vlastnosť (testu, nástroja, hodnotenia), ktorá vypovedá o tom, že nástroj, test, hodnotenie sa pri opakovanom meraní nemení. Vlnový efekt (bude opísaný ďalej) však napovedá, že to so spoľahlivosťou školského hodnotenia nebude vyzeráť príliš priaznivo. Ešte v roku 1930 Eells (podľa Rollettovej, 1997) predložil 61 učiteľom na posúdenie 3 práce z biológie a 2 z histórie, a potom im tie isté práce dal opäť posúdiť po 11 týždňoch. Keď

vypočítal koreláciu medzi prvým a druhým hodnotením zistil, že táto vôbec nie je blízka hodnote 1, ako by sme to pri perfektnej spoľahlivosti hodnotenia boli očakávali, naopak, korelácia bola menšia ako $r = .50$. Podobne aj Dicker (1973, podľa Rollettovej, 1997) zistil, že z 24 učiteľov, ktorí opakovane, po 3 mesiacoch hodnotili tú istú úlohu z matematiky (riešenú žiakmi), iba 8 dalo pri druhom hodnotení tú istú známku.

Validita (platnosť)

Pod validitou, resp. platnosťou sa v psychológii rozumie požiadavka, aby test alebo známkovanie skutočne meralo to, čo merať má. Napríklad, ústne skúšanie pred triedou môže často byť skôr testom toho, či osoba má, resp. nemá sociálny strach, ako objektívnym posúdením jej výkonu. Ak by sme si pomohli pojmom z ekológie, mohli by sme povedať, že hodnotenie skutočného výkonu – teda toho, čo žiak naozaj vie, bolo „kontaminované“ jeho trémou a učiteľ v skutočnosti nemohol posúdiť jeho skutočné vedomosti.

Mnohí učitelia si myslia, že „výbornú“ si zaslúžia iba tí žiaci, ktorí vedia aj niečo navyše, ako len to, čo sa naučili v škole. Domnievajú sa, že známka by mala integrovať aj hodnotenie niečoho takého, ako je záujem o vec, o predmet. Ak by napríklad rodičia dieťaťa mali k príslušnému predmetu príbuzné povolanie, mohlo by to viesť k tomu, že žiak v tejto oblasti získava dodatočné informácie z domácich rozhovorov. Potom by kritérium „vedieť niečo navyše“ spĺňal iba ten, kto má takýchto rodičov, čo by však rozhodne málo súviselo s tým, čo si žiak osvojil v škole. Inak povedané, validne hodnotenie nemôže byť ľubovoľné a malo by mať presne definovaný obsah.

Validita nejakého nástroja, testu, v našom prípade známok, musí byť overiteľná. Na overenie validity sa používajú rôzne, najčastejšie vonkajšie kritéria. Špeciálnym prípadom overenia platnosti alebo validity známok je overenie ich predpovednej hodnoty. Z výskumov je zatiaľ známe, že známky zo základnej školy majú slabú predikčnú hodnotu vo vzťahu k známkam z vyšších stupňov. Požiadavky na obidvoch stupňoch sú totiž natoľko odlišné, že rozdiely vo výkone na obidvoch typoch škôl sú veľmi časté: ak dieťa na ZŠ uprednostňovalo učenie sa naspamäť, malo to na tomto stupni ľahšie. Po prechode na gymnázium zistí, že táto technika mu už nepostačuje, pretože je tam požadované napríklad chápanie a samostatné usudzovanie. Avšak aj veľmi bystré deti, ktoré sa počas ZŠ nemuseli takmer vôbec učiť, sú po prechode na vyšší stupeň prekvapené svojimi horšími známkami, pretože ani im už nestačí, iba chodiť do školy - nevytvorené návyky systematicky sa učiť, „vykonajú“ svoje.

Možno zhrnúť: známky nie sú spoľahlivým prediktorom neskorších výkonov a v skutočnosti sa na takúto prognózu hodia iba v obmedzenej miere. Je potešiteľné, ak dieťa má dobré známky, tieto však v žiadnom prípade nemožno považovať za záruku úspechu

v ďalšom živote, práve tak, ako zlé známky vôbec nemusia znamenať, že dieťa bude v živote neúspešné.

9. 3. Vzťahové systémy používané pri školskom známkovaní

Empirické výskumy ukázali, že učiteľmi sú používané tri vzťahové systémy (učitelia si toho nemusia byť vedomí), na základe ktorých hodnotia výkony žiakov:

1. Hodnotenie orientované na normy

Učitelia v prípade tohoto systému berú do úvahy určitý sociálny vzťahový systém (rámec), najčastejšie triedu. Z vyššie povedaného je jasné, že takéto hodnotenie nebude spravodlivé. Byť najlepším žiakom v zlej triede alebo najhorším v dobrej triede, nie je to isté ako v stredne výkonnej triede. (Rollettová uvádza ironický príklad: rodičom by sme mohli poradiť - ak chcú, aby ich dieťa malo dobré známky, dať ho do zlej triedy. Je evidentné, že tento vzťahový systém môže viesť k absurditám).

Časť učiteľov však tento vzťahový systém používa. Niektorí sa dokonca riadia presnými, dopredu stanovenými kvotami, ktoré si sami stanovili. Napríklad, učiteľ si dopredu – pred písomkou stanoví, koľko jednotiek, dvoják atď. v určitej triede dá. V prípade takého hodnotenia sa žiaci môžu učiť koľko chcú, aj tak môžu dosiahnuť iba zvýšenie náročnosti hodnotenia, ale nie zlepšenie vlastných známok. Je dokázané, že takýto systém hodnotenia má veľmi zlý vplyv na motiváciu žiakov k učeniu. „Ako zdanlivo vedecky zdôvodnený systém býva niektorými 'expertami' odporúčaný postup ..., aby školské známky boli dávané v súlade s modelom Gaussovej krivky. Je to nezmysel aj preto, lebo školské triedy nepredstavujú náhodne vybrané vzorky. Zjednodušene povedané, pri tomto systéme sa predpokladá veľa priemerných a veľmi málo veľmi dobrých, resp. veľmi zlých známok. Ide tu vlastne o na normu orientované hodnotenie len v inom odeve, a preto je taktiež odmietané“ (Rollettová, 1997, str. 177).

2. Na kritérium zameraný vzťahový systém hodnotenia (tzv. vecná vzťahová norma)

Problémy s objektivitou, spoľahlivosťou a validitou hodnotenia súvisia zvyčajne s tým, že nemáme jasnú predstavu o tom, čo na výkone chceme hodnotiť: napríklad jeden učiteľ matematiky považuje za postačujúce, že sa žiak dopracuje k výsledku, iný môže hodnotiť postup a jeho správnosť a samotný výsledok považuje za druhoradý. Je preto dôležité, vopred presne stanoviť, čo majú žiaci zvládnuť a podľa akých kritérií bude ich výkon hodnotený. Učiteľ môže hodnotiť rôzne odpovede ako rôzne obtiažne, musí to však platiť pre všetkých žiakov rovnako. Takýto výsledok možno považovať potom za objektívny obraz o vedomostiach žiakov.

Poznámka: jednej situácie sa mnohí učitelia obávajú - hlavne tí, ktorí si zvykli na sociálny vzťahový systém – čo, ak všetci napíšu test veľmi dobre? Vtedy väčšinou konštatujú, že to bol ľahký test, a nepredpokladajú, že môže za tým byť ich kvalitný výklad skúšanej látky, resp. dobrý výkon žiakov, ktorí sa na test starostlivo pripravili.

3. Individuálny vzťahový systém pri hodnotení

Zatiaľ čo v predchádzajúcom prípade boli všetci žiaci hodnotení podľa toho istého kritéria, existuje v mnohých predmetoch možnosť využiť výhody tretieho vzťahového kritéria – ich vlastný výkon. Ide o predmety, ktoré sú viazané na nadanie a talent žiakov: hudobná výchova, výtvarná výchova, telesná výchova.

Napríklad cieľom telesnej výchovy je, umožniť žiakom prežívať radosť z pohybu. V tomto prípade nie je dôležité, či ide o nejaký významný výkon alebo o výkon, ktorý treba porovnávať s výkonom iných žiakov. V prípade používania tohoto vzťahového systému sa odporúča nasledovný postup: na úvod sa určí tzv. bazálna úroveň individuálneho výkonu žiaka. Za každé zlepšenie – musí sa presne určiť, čo sa za takéto zlepšenie považuje - sa pridelujú body, ktoré môžu viesť k lepšej známke. Prirodzene, žiakom musí byť vysvetlené, ako a prečo sú body pridelované individuálne, aby vedeli akceptovať fakt, že aj niekto, kto v absolútnom porovnaní (v porovnaní s vecnou normou alebo so sociálnou normou) nepodáva príliš vysoký výkon, dostal dobrú známku.

Trudewind (podľa Rollettovej, 1997) overil účinok tejto vzťahovej normy u žiakov 1.- 4. ročníka a dospel k takémuto výsledku: zatiaľ čo sa žiaci hodnotení podľa sociálneho a individuálneho vzťahového systému v 1. ročníku vo výkone nelíšili, v poslednom ročníku boli rozdiely: žiaci hodnotení podľa sociálnej vzťahovej normy boli úzkostlivejší a častejšie sa vyhýbali vynakladaniu námahy, žiaci hodnotení podľa individuálnej vzťahovej normy si viac verili a očakávali úspech.

9. 4. 1. Všeobecné chyby hodnotenia

1. Efekt kontrastu – ak po viacerých veľmi slabých (napr. slohových) úlohách posudzujeme priemernú úlohu, máme sklon ju posúdiť lepšie. Platí aj opak, po výbornej odpovedi jedného žiaka máme tendenciu hodnotiť priemernú odpoveď iného žiaka ako horšiu.
2. Haló - efekt – je dokázané, že u dobrých žiakov máme tendenciu ich prípadné chyby prehliadnúť a u zlých žiakov ich vidíme aj tam, kde niekedy vôbec nie sú. Napríklad, ak sa v texte objaví dvakrát tá istá chyba u dobrého žiaka, započítame ju iba raz, u zlého ju započítame dvakrát, resp. považujeme opakovanie tej istej chyby za veľmi veľkú chybu.

3. Vlnový efekt – výkon ľudí (v tom zmysle aj hodnotenie iných) je väčšinou multikauzálne ovplyvnený, napríklad záujmom, únavou atď. Ak posudzujeme väčšie množstvo produktov, na úvod sme prísni, postupne z náročnosti zľavujeme. Ak učiteľ pri posudzovaní dosiahne určitú hladinu, povie si, mal by som byť miernejší. Pri veľkých seriách opravovaných úloh je to väčšinou v podobe viacerých takýchto vln.

Okrem týchto všeobecne platných chýb pri posudzovaní je známa aj tzv. individuálne podmienená chyba: u niekoho má podobu individuálneho sklonu k extrémnym hodnoteniam, u iných, naopak, má podobu tendencie hodnotiť všetkých priemerne: sú učitelia, ktorí majú ťažkosti dať zlú známku, existujú však iní, ktorí dávajú prevažne zlé alebo dobré známky.

9. 4. 2. Špecifické chyby školského hodnotenia

Okrem vyššie spomenutých chýb, ktoré sú pre ľudské hodnotenie typické, existujú aj špecifické chyby, ktoré sa týkajú predovšetkým školského hodnotenia žiakov.

Weinert (1974) hovorí v tejto súvislosti o omyloch školského hodnotenia a uvádza tieto druhy omylov:

1. Väčšina učiteľov predpokladá, že aj školský výkon, podobne ako mnoho javov v živej prírode, má normálne rozloženie. Podľa krivky normálneho rozloženia sa predpokladá (pozri vyššie), že časť žiakov (cca 28 %) sa nenaučí takmer nič a časť sa naučí takmer všetko. V skutočnosti je to inak: v prípade dobrého vyučovania sa všetci žiaci niečo naučia.
2. Všeobecne sa predpokladá, že výkonové rozdiely medzi žiakmi sú stabilné v čase. Mandl (podľa Rollettovej, 1997) napríklad zistil, že na základe výsledkov žiakov v prvom ročníku bolo možné predpovedať pomerne presne ich štúdijné výsledky v druhom ročníku. Neplatilo to však pre predpoveď výsledkov v tretej tretom ročníku. Dôvod: v tretej triede dochádza k zmene učiteľa (v Nemecku). Mandl to interpretoval takto: stabilita výkonu bola spôsobená očakávaniami učiteľa a keďže ten sa po 3. ročník nemenil, nemenili sa ani jeho očakávania voči žiakom – koho považoval učiteľ v 1. ročníku za dobrého, toho považoval za dobrého aj v 2. ročníku. Prirodzene, s príchodom nového učiteľa, ktorý nemal vo vzťahu k žiakom žiadne špecifické očakávania, sa zmenilo aj hodnotenie žiakov. Rosenthal a Jacobson (1968) vplyv špecifických očakávaní potvrdili vo výskume, ktorý publikovali v knihe „Pygmalion im Klassenzimmer“. Títo autori oznámili učiteľom, že na základe inteligenčného testu predpovedajú u časti žiakov výrazný nárast inteligencie a výkonu. V skutočnosti týchto žiakov náhodne vyžrebovali (takže predpoveď bola vymyslená). Ten istý test bol daný žiakom po trištvrtroku opäť.

Výsledok? Žiaci, u ktorých bol „predpovedaný“ zlepšený výkon a táto predpoveď bola oznámená učiteľom, ktorí žiakov učili, ho skutočne dosiahli. Ďalšie výskumy, ktoré robili iní autori, takéto zmeny nepotvrdili. Ako si však vysvetliť fakt, že Rosenthal a Jacobson to vo svojom výskume zistili? Ukázalo sa, že príčinou bolo to, že títo autori svoj výskum veľmi silne popularizovali a navodili tým u učiteľov zmenu postoja k žiakom: Venovali sa im ďaleko intenzívnejšie, ako to bolo v priemere, počúvali ich odpovede s väčšou trpezlivosťou, boli ochotní poskytnúť im častejšie informácie o správnosti postupu a pod. Takýto prístup, pravdaže, vedie k zlepšeniu výkonu žiaka.

3. Tretí omyl súvisí s chybnou predstavou, že výkon žiaka je takmer úplne determinovaný jeho inteligenciou. V skutočnosti je to podľa Rollettovej (1997) inak: je pravdou, že vyššia inteligencia nie je pri učení zbytočná - šetrí čas a množstvo vynaloženého úsilia. Výkony sa však dostavia iba vtedy, ak sa k vysokej inteligencii pridá aj veľa pracovného úsilia. Je známe, že inteligencia vysvetľuje cca 25% výkonu, zvyšok sa považuje za produkt pohotovosti vynakladať úsilie a motivácie. Nezanedbateľná časť súvisí s už nadobudnutými vedomosťami (tzv. predvedomosťami, resp. vedomostná základňa).
4. Mylná je podľa Rollettovej (1997) aj predstava, že inteligencia ako činiteľ školského výkonu je jednotná schopnosť. Stručne povedané, predpokladá sa, že buď je niekto inteligentný alebo nie je inteligentný. V skutočnosti existuje viacero faktorov inteligencie, a preto je celkom prirodzené, že niekto v jednej oblasti podáva dobrý výkon, v inej môže zaostávať. Thurstone už v roku 1938 vyslovil hypotézu, že inteligencia je tvorená 7 dimenziami: chápanie slovných významov, vykonávanie jednoduchých matematických operácií, priestorové prestavy, plynulá produkcia slov, mechanická pamäť, tvorenie úsudku, rýchle rozpoznanie detailov. V posledných rokoch preferuje Sternberg (2000) rozlišovanie troch druhov inteligencie: analytická, produktívna a praktická.

9. 5. Druhy skúšok

Rollettová (1997) uvádza, že pri skúškach ide o to, aby sa zvládnutie určitého učebného materiálu zdokumentovalo. Dobrá skúška musí preto primerane pokryť tú oblasť, pre vyskúšanie ktorej bola vytvorená. Nemalo by sa stať, že jedna časť látky bude skúšaná veľmi podrobne a iná vôbec nie. Ďalšou podmienkou je, aby skúšaný mal príležitosť sa s látkou oboznámiť: mal by byť skúšaný iba ten obsah, ktorý bol buď preberaný na vyučovaní alebo ktorý bol zadaný na štúdium z učebnice.

Po zohľadnení uvedeného stojí učiteľ pred otázkou, ako skúšať, ústne alebo písomne? Výhodou ústnych skúšok je to, že možno otázky prispôbiť každému skúšanému. Ak otázka

nebola žiakom správne zodpovedaná, môže byť položená ďalšia otázka, ktorá pomôže objasniť, či žiak látku ovláda alebo nie. Ak by sa stalo, že otázke nerozumel, môže sa skúšajúceho opýtať a tým sa uistiť o správnosti jej pochopenia (aj pri určitých formách písomného skúšania možno otázku na požiadanie skúšaného zopakovať). Ak učitelia dokážu pri ústnom skúšaní vytvoriť atmosféru akceptácie, môže byť ústne skúšanie priaznivejšie pre tých, ktorí zo skúšania majú strach. Z uvedeného však vyplýva, že ústne skúšanie je subjektívnejšie ako písomné. Platí ďalej, že opísané chyby hodnotenia negatívnejšie účinkujú v prípade ústneho skúšania ako v prípade písomného skúšania.

Rozhodujúcou výhodou písomného skúšania je jeho (potenciálne) väčšia objektivita. V prípade potreby je možné overiť hodnotenie aj z hľadiska formálnych kritérií (objektivita, reliabilita a validita), možno vypočítať, do akej miery bola skúška prísna, resp. do akej miery boli jednotlivé úlohy ľahké alebo ťažké (zistením percentuálneho výskytu správnych odpovedí) a v prípade potreby urobiť pred ďalším použitím otázok nevyhnutné korektúry.

Čo sa týka písomného skúšania, uvádza Rollettová (1997) niekoľko jeho foriem.

a) Esej (Fontana, 1997, používa pomenovanie písomná práca)

Pri tomto type je zadaná jedna alebo viac obsiahlych otázok, na ktoré má skúšaný odpovedať alebo si z nich vybrať jednu, na ktorú bude odpovedať. V druhom prípade však musí byť zabezpečené, aby otázky boli približne rovnako ťažké, resp. aby pokrývali približne rovnako rozsiahlu oblasť. Po položení otázok je žiaduce overiť, či boli žiakmi pochopené.

Napríklad otázka: Aká je úloha emócií vo vyučovacom procese? Ak by skúšajúci očakával, že skúšaný by mal nielen analyzovať vzájomný vzťah emocionálneho prežívania a toho, čo sa deje na vyučovaní, ale chcel by, aby skúšaní charakterizovali obidve oblasti zvlášť (emócie a vyučovací proces), mal by to pri zadávaní úlohy uviesť.

Vyhodnotenie je spravidla vtedy objektívnejšie, ak skúšajúci má vypracovaný systém kritérií – mali by ich poznať aj skúšaní – podľa ktorých sa vyhodnocovanie bude robiť. Táto esejistická forma poskytuje skúšaným dostatočný priestor na preukázanie ich vedomostí. Na druhej strane je možnosť porovnávať učebné výkony žiakov značne obmedzená.

Fontana (1997) neuvádza presnejší návod, akým spôsobom písomnú skúšku realizovať, uvádza však jej vlastnosti a predovšetkým výhody. Domnieva sa, že sa využíva často v humanitných a spoločenskovedných predmetoch a že prináša veľmi dobré výsledky vtedy, ak chceme zistiť pokrok v zložitejších kognitívnych úrovniach vedomostí (syntéza a hodnotenie), a že sa menej hodí na zisťovanie faktov (porovnaj Rollettová, 1997). Dodáva, podobne ako Rollettová (1997), že prínos písomných prác možno zvýšiť, ak učitelia ešte pred

jej písaním jasne uvedú žiakom svoje požiadavky a vysvetlia im podrobne svoj postup pri známkovaní.

Citovaný autor tvrdí, že hlavnou alternatívou k písomnej práci je tzv. objektívny test, v ktorom každá otázka obsahuje iba jednu správnu odpoveď. Rollettová (1997) používa pre túto formu skúšania pomenovanie krátke otvorené otázky.

b) Krátke otvorené otázky (resp. objektívny test)

Otázky sú v tomto prípade formulované tak, aby odpoveďové možnosti boli čo do počtu limitované. Porovnávanie odpovedí rôznych žiakov je, na rozdiel od esejí, veľmi ľahko realizovateľné, avšak to predpokladá, že učiteľ si pripravil kritériá, podľa ktorých rozhodne, ktorú alebo za akých podmienok odpoveď uzná ako správnu.

Napríklad otázka (v tomto prípade požiadavka): Vymenujte osem základných (fundamentálnych) emócií. Tieto krátke otázky je možné pomocou vhodnej formulácie buď sťažiť alebo urobiť ich ľahšími. Ak chceme, aby otázka bola ťažšia, z uvedeného príkladu by sme vynechali údaj o počte (osem). Skúšaný tak stráca oporu, ktorá mu uľahčuje zorientovať sa v tom, že otázka sa týka Plutchikovej klasifikácie bazálnych emócií (počet emócií je podľa rôznych autorov rôzny, Plutchik ich počet stanovil na osem, Izard na desať) a predpokladá sa vedomosť o existencii rôznych klasifikácií. Pri odpovedi by potom mal skúšaný uviesť, o klasifikáciu ktorého autora v otázke ide. Naopak, ak chceme, aby bola otázka ľahšia, potom by mohla znieť napríklad takto: Vymenujte najmenej päť z ôsmich bazálnych emócií.

Čo sa týka kritérií vyhodnocovania, mal by si skúšajúci presne stanoviť, za čo dá bod, resp. pol boda (vždy však ešte pred opravovaním testu, kritériá sa nemajú meniť v priebehu vyhodnocovania). V uvedenom príklade by to bolo napríklad tak, že ak by skúšaný vymenoval 8 fundamentálnych emócií, dostal by dva body, ak 5 – 7, 1 bod a ak 3 – 4 bazálne emócie, dostal by pol boda.

Varianty krátkych otvorených otázok môžu byť rozmanité. Nemusí ísť iba o vymenovanie určitých javov alebo prvkov, môže ísť napríklad o definície, o analýzu vzájomného vzťahu určitých javov, o vedomosť o určitom experimente a jeho výsledkoch atď. Aj v tomto prípade je potrebné dopredu určiť, kedy bude odpoveď hodnotená ako akceptovateľná, za akých podmienok bude udelený plný počet bodov.

Fontana (1997) ponúka opis štyroch krokov, ktoré by mal skúšajúci dodržať pri tvorbe objektívneho testu:

- Na základe cieľov vyučovacích hodín, ktoré chce učiteľ hodnotiť, zostaviť súpis tých výkonov, ktoré by mali žiaci zvládnuť. Tieto výkony určia oblasť, ktorá má byť skúšaná.

- Na základe obsahu vyučovacích hodín sa zostaví súpis vedomostí a porozumenia (prípadne ďalších spôsobilostí), ktoré by mali byť v spomínaných výkonoch obsiahnuté.
- Ciele vyučovacích hodín (výkony, ktoré majú žiaci zvládnuť) a obsahy vyučovacích hodín (poznatky, vedomosti a ďalšie postupy, prostredníctvom ktorých sa ciele dosahujú) sa usporiadajú do dvoch stĺpcov a na základe ich vzájomného porovnávania sa určí dôležitosť položiek, ktoré sú vybrané z látky, ktorá má byť skúšaná.
- Až na základe tohoto porovnania sa pripraví a formulujú testové otázky. Vhodné je, ak za otázkou nenasledujú možné odpovede, z ktorých si odpovedajúci vyberá, ale jeho úlohou je odpoveď doplniť. Tento typ otázok preveruje vybavenie (vedomosti, porozumenie atď.), a preto ich možno považovať za ťažšie, zatiaľ čo uzavreté otázky (pozri nižšie) sú ľahšie, lebo skúšajú znovupoznanie.

Fontana (1997) uvádza, že zostavovanie testov tohoto druhu zaberie podstatne viac času, ako písomná skúška (esej), ale dodáva, že tieto testy sa omnoho rýchlejšie známkujú a učitelia získavajú uspokojenie z vedomia, že vyskúšali práve tie vedomosti, porozumenia alebo aplikácie, ktoré vyskúšať chceli. A ďalej, žiaci sú viac motivovaní, aby si predpísané učivo osvojili, pretože vedia, že z neho nedostanú iba vybraný zlomok, ako je to v prípade písomnej práce, ale že z predpísaného obsahu budú preskúšaní v celom rozsahu. Ďalej, žiaci môžu mať istotu, že dobré známky naozaj znamenajú, že príslušnú oblasť skutočne zvládli.

c) Uzavreté otázky a ich formy

- Texty s vynechanými časťami. V tomto prípade je predložený určitý text, v ktorom chýbajú určité časti a ktoré má skúšaný doplniť. Napríklad: Analýza, syntéza, abstrakcia a generalizácia sú..... (Odpoveď: základné myšlienkové procesy). Aj tento typ otázok poskytuje určitý priestor pre individualizovanú odpoveď. Čím je však otázka jednoznačnejšie formulovaná, tým je spektrum odpoveďových možností menšie. V určitých prípadoch existuje iba jedna správna odpoveď.
- Správne - nesprávne odpovede. Sú vhodné vtedy, ak naozaj existujú jednoznačne správne, resp. nesprávne odpovede (v niektorých spoločenských vedách jednoznačné riešenia nie sú známe alebo možné). Napríklad: Inteligencia nezávisí od faktorov prostredia. A – správne. B – nesprávne. Okrem toho, že uvedený príklad obsahuje dvojité zápor, čo môže u niektorých žiakov spôsobovať problémy s chápaním otázky (tento nedostatok sa dá odstrániť lepšou formuláciou otázky), hlavnou nevýhodou tohoto typu skúšania je to, že je veľká (50%) pravdepodobnosť, že odpovede môžu byť uhádnuté, aj keď správnu odpoveď skúšaný nepozná. Ak by sme v tomto prípade stanovili kritérium pre úspešné zvládnutie celého testu na úrovni 50% správnych odpovedí na všetky položené otázky,

potom by úspešným mohol byť aj ten, kto odpovede iba hádal. Kombinácia tohoto typu otázok s krátkymi otvorenými otázkami predstavuje zaujímavú možnosť, ktorá však zvyšuje náročnosť vyhodnocovania. Napríklad: Inteligencia závisí iba od faktorov prostredia. A – správne. B – nesprávne. Odôvodnite svoju odpoveď.....

- Úlohy na priradenie. Skúšaný má v tomto prípade rozhodnúť, ktoré prvky z radu A patria k prvkom radu B. Napríklad: Rozhodnite, ktorá definícia patrí ku ktorému pojmu. Odpoveď zapíšte do štvorčeka uvedením príslušného čísla:

A	B
1. Objektivita	test meria to, čo merať má
2. Reliabilita	vyhodnotenie testu je nezávislé od hodnotiteľa
3. Validita	spoľahlivosť nástroja

- Viacnásobné odpovede (viacnásobný nútený výber). Tu sa zvyknú používať viaceré formy, v ktorých je uprednostnená buď iba jedna správna odpoveď alebo viac správnych odpovedí. V tomto prípade je hádanie znížené na tú mieru, koľko alternatív je uvedených v odpovedi na príslušnú otázku. Ak sú uvedené napríklad štyri alternatívne odpovede a iba jedna z nich je správna, potom je pravdepodobnosť, že žiak môže odpoveď uhádnuť 25%. Ak by sme chceli pravdepodobnosť uhádnutia správnej odpovede ešte viac znížiť, museli by sme počet alternatív zvýšiť. Častou výhradou voči tomuto druhu písomných testov je, že nesprávne alternatívy (tzv. rušiace odpovede) môžu mať odlišný stupeň podobnosti so správnou odpoveďou a ďalej, že tieto nesprávne alternatívy si môže žiak počas skúšania osvojiť. Predovšetkým teoretici operantného učenia tvrdia, že ak zodpovie žiak otázku s viacnásobným núteným výberom nesprávne, môže si nevedome vytvoriť mentálnu asociáciu medzi otázkou a nesprávnou odpoveďou. Aby sa tomu zamedzilo, Rollettová (1997) odporúča prihliadať na určité pravidlá: Každá alternatíva sa musí javiť pre skúšaného, ktorý sa nič neučil rovnako pravdepodobná. Nemali by existovať žiadne nevhodné poukazy na to, ktorá odpoveď je správna (rušiace odpovede by nemali byť napríklad jednoduchšie alebo kratšie a podobne). Je potrebné vedieť, že negatívne formulácie sú podstatne ťažšie ako pozitívne. Dôležité je zväziť spôsob pridelenia bodov a premyslieť si aj špeciálne situácie: napríklad, ak niekto zakrúžkuje všetky alternatívy, ale správne boli iba dve z piatich a podobne.

Rollettová (1997) v súvislosti so skúšaním odporúča uvážiť ešte vzťah cieľov vyučovania a obsahu otázok. V ideálnom prípade by mali otázky obsiahnuť všetko to, čo bolo formulované v cieľoch vyučovania. V praxi to však zvyčajne tak nie je. Príčiny toho sú často ešte vo fáze

formulácie vyučovacích cieľov: vyučujú sa často „obsahy alebo didaktické koncepcie, ktoré už boli prekonané, avšak ostávajú naďalej súčasťou vyučovania, lebo umožňujú formulovať atraktívne skúšobné otázky. To platí napríklad pre ... klasické učenie o štyroch temperamentových typoch alebo žiadanie rokov na vyučovaní dejín“. (Rollettová, 1997, str. 187). Aj skúšani veľmi skoro zistia, ktoré otázky sú očakávané a obmedzia sa iba na učenie sa týchto obsahov. Všeobecne platí, že formulovať dobré skúšobné otázky, pomocou ktorých by bolo možné overiť vyučovacie ciele, napríklad okrem vedomostí aj chápanie, aplikáciu, syntézu alebo hodnotenie, je značne namáhavé a mnoho učiteľov na túto skutočnosť rezignuje.