

## O zmysluplnom hodnotení študentov

Majstrovská sveta v atletike 2019, Doha, Saudská Arábia. Päťdesiat šprintérov sa v rozbehoch na 100 m pokúša kvalifikovať do semifinále. Najlepší čas (9,98 sekundy) dosahuje budúci majster sveta Američan Christian Coleman. Ďalšie poradie určujú časy, ktoré sa od najlepšieho líšia postupne o 3 až 42 stotín sekundy. Poradie je jednoznačne stanovené nameranými časmi a poradím atlétov v jednotlivých rozbehoch. Je teda objektívnym zhodnotením výkonov šprintérov.

Pokúsme sa na základe týchto nameraných výkonov všetkých atlétov ohodnotiť známkami od A-FX. Jedna z možností je, že všetkým, ktorí sa nekvalifikovali do semifinále, udelíme FX, keďže nespĺnili požiadavky nastavené pravidlami súťaže. Keď sa však pozrieme do tabuľky, rozdiel medzi posledným kvalifikovaným a prvým nekvalifikovaným šprintérom je presne nula sekúnd. O kvalifikácii šťastnejšieho atléta rozhodlo, že štartoval v rozbehu, v ktorom sa umiestnil s rovnakým časom na vyššej priečke, ako jeho kolega, ktorý v rozbehu súťažil s rýchlejšími borcami. Pritom stačilo, aby bolo na atletickom ovále o jednu dráhu navyše a kvalifikovať sa mohli ďalší traja atléti. Ilustruje to, že hranica určujúca, kto sa kvalifikuje do ďalšieho kola, je arbitrárna a má čisto technické dôvody. Fakt, že dvaja atléti s tým istým časom sú hodnotení dvomi odlišnými známkami zásadne ovplyvňujúcimi ich osud naznačuje, že s hodnotením FX šprintérov, ktorí nepostúpili do ďalšieho kola, je potrebné zaobchádzať nanajvýš opatrne.

Zatiaľ sme riešili iba otázku, kde postaviť hranicu medzi prosperel-neprosperel. Nech teda prospeli iba tí atléti, ktorí postúpili do semifinále. Ohodnotme ich známkami na základe časov, ktoré dosiahli. Prvý Coleman zabehol rozbeh za 9,98 sekundy, dvadsiatyštvrtý (bežali sa tri semifinále po ôsmych bežcoch) Brit Ojie Edoburun 10,23 sekundy. Prvý scenár: rozdeľme 25 stotín sekundy, reprezentujúcich rozdiel medzi prvým a posledným kvalifikovaným šprintérom, po 5 stotínach a každému intervalu pridáme postupne A až E. Druhý scenár: A udelíme iba Colemanovi (bol najlepší a jediný bežal pod 10 sekúnd) a zvyšných 23 stotín rozdeľme na 4 intervaly (B-E) po 5 až 6 stotínach. Tretí scenár: neudelíme žiadne A, svetový rekord Usaina Bolta je 9,58 sekundy a A by mal dostať iba atlét, ktorý bude bežať na jeho úrovni (alebo rýchlejšie). Coleman si zaslúži B, alebo ešte lepšie C; záver behu odflákol a vie bežať aj rýchlejšie (v semifinále zabehol za 9,88 a vo finále 9,76 sekundy). Štvrtý scenár:...

Príklad so šprintérmi ilustruje, že aj v prípade, keď vieme zostaviť poradie súťažiacich podľa objektívne merateľných ukazovateľov, je ich rozdelenie do arbitrárnych skupín zaťažené subjektívnym určením hraníc medzi nimi. O to ťažšie je to v prípade, že objektívne merateľné ukazovatele nemáme k dispozícii. Tu je niekoľko príkladov, ktoré uvádza Albert-Laszló Barabási vo svojej knižke *The Formula: The Universal Laws of Success*:<sup>1</sup>

Súťaž vín je pre vinárov nielen možnosť predstaviť svoje produkty. Medaila na etikete zvyšuje cenu vína i prestíž vinárstva. Vína hodnotia skúsení someliéri, ktorých

---

<sup>1</sup> Barabási, A.-L. (2018). *The Formula: The Universal Laws of Success* (Little, Brown and Company).

komunita vinárov akceptuje ako expertov na posúdenie kvality, a tak i stanovenie objektívneho poradia súťažiacich vín. Pritom, na základe výsledkov experimentu Roberta Hogsona vieme, že ak ten istý someliér ochutná to isté víno počas súťaže trikrát (náhodne zaradené medzi ostatné vzorky), v 82 percentách prípadov mu dá tri veľmi odlišné hodnotenia. To znamená, že okrem variability hodnotenia medzi jednotlivými someliérmi, ten istý someliér je nekonzistentný pri hodnotení toho istého nápoja. To isté víno hodnotené viackrát tým istým človekom sa tak ocitá raz v šedej zóne priemerných a o chvíľu medzi zlatými medailistami.<sup>2</sup>

Prestížna súťaž talentovaných interpretov klasickej hudby. Členmi poroty sú etablovaní odborníci, ktorí z desiatok hudobníkov vyberú tých najlepších, ktorí tak okrem finančnej odmeny získavajú cenný bonus pre úspešný štart ich kariéry. Okrem oficiálnej súťaže paralelne prebieha aj hlasovanie amatérov. Výsledok: poradie sa do veľkej miery prekrýva s poradím stanoveným expertami. A to napriek tomu, že amatérski porotcovia súťažiacich iba videli na videu, na ktorom bol vypnutý zvuk. Dokonca tí, ktorí nepočuli interpreta sa s profesionálnymi porotcami zhodovali viac ako tí, ktorí ho videli aj počuli.<sup>3</sup> Parameter, na základe ktorého mali byť súťažiaci hodnotení, sa tak ukázal ako nedôležitý pre zostavenie poradia.

Zato poradie, v ktorom súťažiaci vystupujú, môže byť dôležité pre ich umiestnenie. Súťaž mladých interpretov klasickej hudby *Queen Elisabeth International Music Competition* sa uskutočňuje s krátkymi prestávkami od roku 1937. Má prísne pravidlá, ktoré zaručujú spravodlivé posúdenie súťažiacich. Napríklad všetci hrajú tú istú skladbu, ktorá bola zložená iba pre potreby súťaže a na jej nacvičenie majú ten istý čas. Aby bola zabezpečená rovnosť šancí, poradie, v ktorom vystúpi v priebehu šiestich dní, si vylosujú. Práve toto pravidlo však vedie k tomu, že za vyše 70 rokov nevyhral interpret, ktorý vystúpil prvý deň, dvaja víťazi vystúpili na druhý deň a iba jeden laureát predviedol svoje umenie posledný deň súťaže. Polovica víťazov vystúpila pred porotou v priebehu piateho dňa súťaže. Štatistická analýza výsledkov viedla k záveru, že viac ako kvalita vystúpení rozhodovalo poradie, v ktorom sa súťažiaci predstavili.<sup>4</sup> A neplatí to iba pri hudobných súťažiach, ale napríklad aj pri krasokorčuľovaní, kde sa známky v kvalifikačnom kole systematicky zvyšujú podľa poradia, v ktorom nastupujú súťažiaci na ľad napriek tomu, že poradie si pred súťažou losujú.<sup>5</sup> Podobne, výber sudcov v Španielsku prebieha počas jedného týždňa pred porotou, pričom poradie adeptov určuje los. Hlavným prediktorom ich úspechu je pritom deň, kedy predstúpia pred hodnotiteľov (pre zaujímavosť, pondelok je katastrofa, zatiaľ čo piatok poskytuje 75 percentnú šancu uspieť).<sup>1</sup>

Ísť posledný je výhodou i pri ústnych prijímacích pohovoroch na postdoktorálny pobyt na prestížnych amerických univerzitách. Nie je to preto, že uchádzači, ktorí sa dostanú na rad neskôr, lepšie odpovedajú na otázky členov komisie, ale preto, lebo členovia komisie vďaka skúsenostiam, ktoré získali pri spovedaní predchádzajúcich adeptov, kladú lepšie otázky. Bonusom zvyšujúcim šancu na úspech môže byť

---

<sup>2</sup> Derbyshire, D. (2013). Wine-tasting: it's junk science. *The Guardian*; <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2013/jun/23/wine-tasting-junk-science-analysis>

<sup>3</sup> Tsay, C.J. (2013). Sight over sound in the judgment of music performance. *Proc. Natl. Acad. Sci. USA* 110, 14580–14585.

<sup>4</sup> Flôres, R.G., and Ginsburgh, V.A. (1996). The Queen Elisabeth Musical Competition: How fair is the final ranking? *Stat. R. Stat. Soc.* 45, 97–104.

<sup>5</sup> Bruine de Bruin, W. (2005). Save the last dance for me: Unwanted serial position effects in jury evaluations. *Acta Psychol. (Amst)*. 118, 245–260.

zvláštne tetovanie, chytľavý smiech, či kriľavé tenisky, teda ukazovatele, ktoré síce vyčleňujú adepta spomedzi ostatných, vôbec však nesúvisia s parametrami, ktoré sú predmetom pohovorov.<sup>1</sup> Hodnotenie uchádzačov tak nereflektuje ich kvalitu, ale mentálne nastavenie hodnotiteľov.

Je potrebné dodať, že uvedené problémy s hodnotením nastávajú v prípadoch, že v posudzovanej množine sú kandidáti, ktorí prešli primárnym kolom selekcie. Do rozbehov na 100 metrov sa na majstrovstvách sveta dostanú iba atléti, ktorí splnia prísne časové limity; do prestížnej súťaže vín sa nedostanú vzorky, ktoré nespĺňajú všeobecne akceptovateľné kritériá; v hudobných súťažiach typu *Queen Elisabeth International Music Competition* nie sú účastníci, ktorí by výborne neovládali svoj nástroj; na ústne pohovory na postdoktorálnu pozíciu na špičkovú univerzitu sú pozývaní uchádzači vybraní na základe písomných materiálov.

V skupine, ktorej príslušníci sa v nej ocitli na základe prísneho výberu, tak nevyhnutne vznikajú problémy s ich odlišením podľa kvality. Zvlášť, keď nie je k dispozícii spôsob, ako ich objektívne zmerať: súťaže interpretov klasickej či populárnej hudby, literárne a filmové ceny, súťaže o najlepšie vína, meranie kvality učiteľov, hodnotenie grantových projektov [v tomto prípade sa ukazuje ako najlepšia stratégia losovanie]<sup>6</sup>... a známkovanie vysokoškolských študentov, ktorí boli vybratí na príslušný študijný program na základe prijímacích pohovorov (s predpokladom, že tieto prijímacie pohovory úspešne nezvládnu všetci zúčastnení).

Sme v zajatí našej ambície výkony ľudí v týchto činnostiach deliť do kategórií: vynikajúci-výborný-priemerný-podpriemerný-nevyhovujúci, A-B-C-D-E-FX, 1-2-3-4-5. Richard Dawkins v knihe *Príbeh predka*<sup>7</sup> túto ambíciu nazýva *delusion of discontinuity* (ilúzia prerušovanosti), kde máme pocit, že spojitý rad je možné arbitrárne rozdeliť na diskkrétne skupiny. To, odvolávajúc sa na evolučného biológa Ernsta Mayra, bolo okrem iného dôvodom, prečo sa v duchu platónovského esencializmu druhu považovali za stále jednotky, pričom rozdielnosti ich individuálnych príslušníkov boli interpretované ako odchýlky od ideálu (esencie). Dnes vieme, že hranice medzi biologickými druhmi sú veľmi rozmazané a napríklad v prípade prokaryotických mikroorganizmov sa už od koncepcie druhu *sensu stricto* postupne upúšťa.<sup>8</sup> Dawkins v *Príbehu predka* problém ilúzie prerušovanosti (ktorý neskôr nazval terorom prerušovanej mysle)<sup>9</sup> ilustruje na hodnotení študentov známami. Zaradenie študentov do kategórií (napríklad A,B,C...FX) je praktickým nástrojom pri udeľovaní štipendií, ubytovania na internátoch, vyznamenaní pri promóciách, či pri posudzovaní žiadosti o prijatie na vyšší stupeň štúdia alebo do zamestnania. Výkony študentov na skúškach však predstavujú kontinuálny rad a aj keď máme kvantitatívne merateľné parametre (napríklad body zo skúšobného testu), z analogického príkladu so šprintermi je zrejmé, že objektívne rozdelenie tohto spojitého radu do nespojitých kategórií je prinajmenšom problematické. Kde je hranica medzi FX (neprospe) a A-E (prospe)? 20 percent, 50 percent, alebo 75

<sup>6</sup> Adam, D. (2019). Science funders gamble on grant lotteries. *Nature* doi: 10.1038/d41586-019-03572-7.

<sup>7</sup> Dawkins, R., and Wong, Y. (2004). *The ancestor's tale: a pilgrimage to the dawn of evolution* (Houghton Mifflin Harcourt).

<sup>8</sup> Tettelin, H., Maignani, V., Cieslewicz, M.J., Donati, C., Medini, D., Ward, N.L., Angiuoli, S. V., Crabtree, J., Jones, A.L., Durkin, A.S., et al. (2005). Genome analysis of multiple pathogenic isolates of *Streptococcus agalactiae*: Implications for the microbial "pan-genome." *Proc. Natl. Acad. Sci. USA* 102, 13950–13955.

<sup>9</sup> Dawkins, R. (2014). Essentialism. In *What Scientific Idea Is Ready for Retirement?*, J. Brockmann, ed., edge.org.

percent bodov? A chceme X percent zo všetkých otázok, alebo 100 percent z konkrétnych otázok, ktoré tvoria X percent testu? A keď sa rozhodneme, že napríklad stačí, aby študent ovládal polovicu skúšaného učiva, ako rozdeliť zvyšné hodnotenia? Paritne? Alebo A môže dostať študent iba za perfektný (100 percentný) výkon? Tieto otázky sú dokonca zložitejšie, ako v prípade príkladu so šprintermi, pretože zatiaľ čo všetci šprintéri majú prebehnúť rovnakých 100 metrov, rôzni študenti na tej istej skúške môžu mať rôzne náročné testy. Netriviálnosť týchto otázok podčiarkuje aj fakt, že pokiaľ by boli ľahko zodpovedateľné, tak všetci učitelia používajú rovnakú hodnotiacu škálu.

Ešte zložitejšie je hodnotenie esejí, ústnych skúšok alebo obhajob záverečných prác, pri ktorých (do istej miery alebo úplne) absentujú merateľné ukazovatele študentovho výkonu. Keď hudobní experti ohodnotia interpretov v hudobnej súťaži rovnako „dobré“ ako amatéri, ktorí muzikantov vôbec nepočujú, akú máme istotu, že pri skúšaní študentov nevedome nepoužívame rovnaké kritériá? Ak skúsení someliéri to isté víno v priebehu jednej ochutnávky vyhodnotia raz ako skvost a o chvíľu ako priemer, akú máme istotu, že sa táto nekonzistencia neprejavuje aj pri našom hodnotení študentov? Ak pri posudzovaní kvality krasokorčuliarov, adeptov na španielskych sudcov, či uchádzačov o akademický post je rozhodujúcejšie poradie, v ktorom sa dostanú pred komisiu, ako ich výkon, ako vieme skontrolovať, že všetkých študentov posudzujeme podľa rovnakých kritérií?

Tieto otázky nenaznačujú, že by sme mali prestať študentov hodnotiť; pri technike hodnotenia by sme sa mali zamyslieť, čo je jeho hlavným zmyslom. Pravdaže, známky sú užitočné z praktických dôvodov spomínaných vyššie (napr. štipendiá, internáty, prijímacie pohovory). Hlavným cieľom hodnotenia študentov by však mala byť pozitívna motivácia študentov k štúdiu. Inými slovami, hodnotenie by malo študenta emočne naladiť tak, aby mal zo štúdia potešenie. Akú úlohu v naplnení tohto cieľa zohrávajú známky?

Hoci môžeme mať pocit, že zlá známka môže študenta motivovať k lepším výkonom, empirické dáta túto úvahu nepodporujú. Naopak, dôraz na známky často znižuje motiváciu pre učenie a môže v konečnom dôsledku viesť k horším výsledkom tých študentov, ktorí sú najviac motivovaní získaním lepšej známky. [Psychológ William Perry, ktorý sa venoval kognitívnemu vývinu študentov počas ich vysokoškolského štúdia, v tomto kontexte citoval študenta: „*I cannot afford to get interested in this course because I have to get a good grade*“]<sup>10</sup>. Naopak, ani najlepší študenti väčšinou neuvádzajú známky ako hlavnú motiváciu; skôr vykazujú vysokú mieru vnútornej motivácie niečo sa naučiť.<sup>10</sup> Mimochodom, platí to aj v prípade hodnotenia učiteľov; zlé hodnotenie učiteľa študentami v anketách nevedie k pozitívnym, ale často skôr k negatívnym zmenám v jeho učiteľskom výkone.<sup>11</sup>

Keď zlé známky neplnia úlohu, ktorú má hodnotenie študenta, ako je to s dobrými známkami? Tu do istej miery platí ekonomické pravidlo: ak je dobrá známka ťažko získateľná, je to cenená komodita. Ak je jej výskyt promiskuitný, stráca na hodnote. Dostávame sa do zdanlivo neriešiteľnej situácie: zlé známky ich držiteľov nemotivujú, dobré známky majú hodnotu iba v prípade, že sú zriedkavé.

<sup>10</sup> Lin, Y.G., McKeachie, W.J., and Kim, Y.C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learn. Individ. Differ.* 13, 251–258.

<sup>11</sup> Svinicky, M., and McKeachie, W.J. (2013). *McKeachie's Teaching Tips* (Cengage Learning).

Známkovanie univerzitných študentov, predovšetkým tých, ktorí sú poslucháčmi výberových študijných programov, tak predstavuje tri problémy v jednom: (1) známkujeme skupinu ľudí, ktorých výkony predstavujú kontinuálny rad a napriek tomu ich rozdeľujeme do diskretných kategórií, ktoré tvoríme na základe vágnych pravidiel; (2) známky často nie sú odrazom reálnej kvality výkonu študenta, ale subjektívnych pocitov skúšajúcich alebo iných okolností, ktoré priamo nesúvisia s hodnoteným výkonom; a (3) známky nie sú ideálnym nástrojom na emočnú motiváciu študenta k štúdiu.

Tento trojjediný problém sa dá vyriešiť vyslobodením z tyranie prerušovanosti, znížením váhy známkovania a zvýšením váhy spätnej väzby.<sup>12</sup> Ak je to možné, zoradíme študentov do poradia podľa merateľných ukazovateľov (napr. body z testu); robme však časté priebežné testovanie a poradie zostavme zo všetkých testov. Federer, Nadal či Djokovič nie sú najlepší svetoví tenisti preto, lebo vyhrali jeden z turnajov *Grand Slam*, ale preto, že dlhodobo na všetkých turnajoch (včítane tých z Veľkej štvorky) postupujú do najvyšších kôl. Tam, kde nie sú k dispozícii kvantitatívne parametre (ústne skúšky, obhajoby, eseje), pokúsme sa takéto poradie urobiť s vedomím, že bude zaťažené subjektívnou chybou. Uvedomujúc si, že sa jej určite dopustíme, skúsme ju aspoň znížiť: ku každému študentovi si napíšme dôvody, prečo sa ocitol na tom mieste v poradí, ktoré sme mu prideliili. Študentov okrem známky vyhodnoťme aj slovne, v diskusii s nimi vyzdvihnime pozitíva, upozorníme na nedostatky. Nemusíme im povedať, na ktorom mieste v poradí sa ocitli; oveľa dôležitejšia spätná väzba je, že sme identifikovali silné i slabšie stránky ich výkonu. [To, že spätná väzba je pre študentov skutočne dôležitá, vyplýva aj z dotazníkového prieskumu medzi našimi študentami (**Príloha 1**)]<sup>13</sup>. Musíme byť pritom úprimní. Chválu nedevalujeme superlatívami („vynikajúci“, „úžasný“, „fantastický“), keď to nemyslíme vážne. Nepodliehajte ilúzii, že chválenie za každú cenu je vždy pozitívnou motiváciou. Študent túto falošnú pochvalu ľahko odhalí a tá bude mať úplne opačný efekt. A naopak, pri sumarizovaní negatív buďme prísni, ale majme ich podložené argumentmi a buďme ochotní o nich so študentom diskutovať. Nevymýšľajte si negatíva len preto, že máme pocit, že našou úlohou je nejaké uviesť. Spomeňme si, s akým pocitom sme čítali posledný posudok na náš ťažko odpracovaný článok, v ktorom posudzovateľ v snahe byť kritický dlhým zoznamom neopodstatnených negatívnych komentárov presvedčil editora, aby manuskript odmietol bez poskytnutia možnosti sa k posudku vyjadriť. Akú negatívnu emóciu, frustráciu sme po čítaní posudku prežili! Vyhnime sa podobnej chybe, byť kritický neznamená byť negativistický. Naším cieľom ako učiteľov je študentom pomôcť, nie ich poškodiť.

Známky môžu byť užitočné; na tom sa asi zhodne väčšina univerzitných učiteľov i študentov. Nemali by sme sa však nimi nechať uväzniť do ilúzie prerušovanosti, teda že výkony študentov je možné jednoznačne rozdeliť do diskretných kategórií. Pri ich hodnotení by sme nemali známkam dávať väčšiu váhu ako si reálne zaslúžia a na strane druhej využiť hodnotenie na skutočne pozitívnu motiváciu študentov k spoločnému potešeniu z ich (i nášho) vzdelávania.

Ľubomír Tomáška

---

<sup>12</sup> Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Rev. Educ. Res.* 77, 81–112.

<sup>13</sup> Detailné dáta a ich vyhodnotenie sú k dispozícii u autora.

## **Príloha 1. Výsledky dotazníkového prieskumu o postojoch študentov**

**k spôsobu hodnotenia ich študijných aktivít.** Dotazník bol anonymne vyplnený študentami (n=41) navštevujúcimi kurz *Molekulárna biológia bunky 1* (19.11.2019). Výber tejto skupiny bol založený na tom, že (1) ide o študentov, ktorí boli na študijné programy (genetika, biochémia, fyziológia rastlín, resp. mikrobiológia) vybraní a (2) majú za sebou celé bakalárske štúdium, t. j. skúsenosti s rôznym hodnotením všetkých typov kurzov (včítane obhajob záverečných prác). Študenti mali za úlohu krížikom označiť, či s príslušným výrokom súhlasia (ÁNO), nesúhlasia (NIE), alebo nemajú jednoznačný názor (NEV). Okrem toho mali do dotazníka uviesť hodnotenie základných kurzov Genetika a Biochémia, kurzu Metódy v molekulárnej a bunkovej biológii a Obhajoby bakalárskej práce. Z týchto hodnotení bol urobený pre každého študenta priemer (A-1; B-1,5; C-2; D-2,5; E-3); celkový priemer = 1,57731 +/-0,3548, medián = 1,5. Pre grafické znázornenie výsledkov boli počítané percentá zo všetkých odpovedí, resp. z odpovedí študentov s nadpriemerným (1,00-1,25; n=9), resp. podpriemerným (2,00-2,33; n=9) priemerom (pre presné čísla viď tabuľky pod grafmi). Cieľom bolo zistiť, či v jednotlivých odpovediach sa študenti s lepšími, resp. horšími výsledkami odlišujú od celkovej distribúcie (pri porovnávaní je potrebné zohľadniť fakt, že percentá v jednotlivých skupinách sú počítané z rôznych základov (41 vs. 9).

Z uvedených dát (sú k dispozícii u autora), berúc do úvahy nízkočetnosť respondentov (zvlášť platí pre študentov s lepším a horším priemerom), je možné dedukovať, že:

- (1) Študenti považujú za hlavnú motiváciu študijného snaženia získať čo najlepšie vzdelanie (niektorí však evidentne ako hlavnú motiváciu uviedli aj známky aj vzdelanie).
- (2) Úloha známok (dobrých i zlých) pri motivácii k lepšiemu študijnému výkonu bola hodnotená veľmi heterogénne, úlohu zohráva u zhruba 1/3 študentov.
- (3) Študenti jednoznačne preferujú spätnú väzbu učiteľa (pozitívnu i negatívnu) pre známku ako zhodnocovacím parametrom ich študijného výkonu.
- (4) Pre drvivú väčšinu študentov je známka menej dôležitá ako to, čo sa na kurze naučia.
- (5) Študenti (a prekvapivo ani tí nadpriemerní) nepovažujú za dôležité vyzdvihovanie tých, ktorí z kurzu získali tie najlepšie výsledky. Zároveň všetci (tentokrát asi neprekvapivo) nechcú, aby učiteľ pri vyhodnocovaní kurzu explicitne poukazoval na tých ktorí dosiahli (pod)priemerné výsledky.
- (6) Zo spôsobov hodnotenia kurzov sa študentom najobjektívnejšiou zdá byť ústna skúška (menej písomný test a najmenej esej).
- (7) K hodnoteniu obhajob záverečných prác známkami študenti nemajú vyhranený názor.
- (8) Variant hodnotenia obhajob prospel/neprospel so slovným hodnotením sa zdá byť prijateľnejší pre väčšinu (2/3) študentov pričom cca a 1/4 k tomu nemá vyhranený názor. Najnerozhodnejšia je skupina študentov s lepším priemerom.
- (9) Väčšina študentov by nebola za úplné zrušenie známok, zároveň však drvivá väčšina by privítala ich kombináciu so spätnou väzbou (vo forme slovného hodnotenia) učiteľa.