

Plasticosť vytvárania hodnotenia z pohľadu študenta vysokej školy

Lukáš Bomba, Jana Trabalíková

Katedra pedagogických štúdií FHV ŽU v Žiline, Žilina

Anotácia: *Plasticosť vytvárania hodnotenia z pohľadu študenta vysokej školy.*

Štúdia sa zaoberá hodnotením a známkovaním na vysokej škole. Cieľom štúdie je pomocou empirického skúmania predstaviť hodnotenie študentov z ich perspektívy. Štúdia vychádza z výskumov skrytého kurikula v školách. Postupne prezentuje dáta z kvantitatívneho výskumu, ktoré ukazujú tri váhovo rovnocenné stratégie zvládania skúšania u študentov. Tieto stratégie zároveň považujeme za štrukturálne charakteristiky systému, ktoré sa študenti naučia a preberú z okolia ako (rolové) stratégie správania sa. V druhej, kvalitatívnej časti výskumu, sa podrobnejšie zaoberá celým procesom hodnotenia na vysokej škole v kontexte kvality výsledku zo skúšky. V štúdiu prichádzame k záveru, že procesy hodnotenia začínajú pri samotnej výučbe a sú podmienené mnohými faktormi. Na udelenie výsledku hodnotenia je potrebné pozerat' aj ako na vyjednávaný a obchodovaný artikel, ktorý v konečnom dôsledku vypovedá o kvalitách študenta.

PEDAGOGIKA.SK, 2015, ročník 6, č. 3: 141-159

Kľúčové slová: *hodnotenie, skúšanie, skryté kurikulum, univerzita, výsledok skúšky.*

The Plasticity of the Assessment from the Perspective of University Student.

This study focuses on assessment and classification at the university. The aim of this study is to present the proces of students' assessment as a complex and plastic system in contrast to widely extended idea of act of classification. We conduct our research on the basis of other research projects of hidden curriculum in the school. In the first part of our research we present the data of three strategies used in everyday reality of the university life in the relation to assessment and examination. We consider these strategies as a structural characteristics of the university education system. These strategies are taken and learned by students from social milieu as a social roles. In the next part, based on qualitative research, we present the proces of assessment at the university more deeply in the context of the exam result quality. We conclude that the processes of the assessment are based on multiple factors. The assessment is need to be seen also as a negotiable article, which may indicate students qualities.

PEDAGOGIKA.SK, 2015, Vol. 6 (No. 3: 141-159)

Key words: *assessment, examination, hidden curriculum, university, exam result*

Úvod

Hodnotenie vysokoškolského študenta vysokoškolským učiteľom môžeme vnímať ako ustavične živú tému, azda hlavne kvôli jeho rozpornosti vyplývajúcej aj zo zúženého chápania verejnosťou. O hodnotení sa hovorí najmä v súvislosti *so špecifickou diagnostickou činnosťou učiteľa, ktorá vyúsťuje do klasifikácie* (Slavík, 1999, s. 16; Kalhous, Obst, 2002, s. 214) a akcentuje sa *longitudiálnosť a plánovitosť procesu* diagnostikovania (Gavora, 1999, s. 10) s dôrazom na skutočnosť, že učiteľ a ďalší aktéri potrebujú na základe výsledku priebežne získaných výsledkov diagnostických činností vysloviť súd o študentovi – diagnózu. Axiologický aspekt procesu hodnotenia je zložitou štruktúrou vyplývajúcou z jeho relačného charakteru a z jeho spoločenskej podstaty. Relačný charakter dynamického hodnotenia, reprezentovaný vytvorením vzťahu medzi subjektom a objektom hodnotenia tak zahŕňa celý komplex fenoménov, dokonca veľkú časť života žiaka – bez toho, aby si to väčšina zúčastnených uvedomovala (Baďuríková a kol., 2001, s. 200). Práve uplatňujúce sa osobné štandardy posudzovateľa odrážajúce vzťah medzi hodnotiacim a hodnoteným sa stávajú zdrojom rozdielov v hodnotení jedného študenta rôznymi učiteľmi (Ďurič, Bratská, 1997, s. 104). Existujúce všeobecné i špecificky upravené pedagogické normy sú stanovené rámcovo a každý učiteľ ich musí rešpektovať vzhľadom na osobitosť hodnoteného prípadu.

V kontexte univerzitného prostredia možno na hodnotenie nazerať vo viacerých súvislostiach. Už na seminároch, počas priamej interakcie, vysokoškolský učiteľ reaguje zaujatím určitého stanoviska na ním pozorovanú prácu študentov. Percepcia žiaka učiteľom (Helus, 2001, s. 176) nie je len odrazom toho, aký je žiak a jeho výkony v skutočnosti. Tento zložitý konštrukt obsahuje dojem, aký si učiteľ o žiakovi vytvorí, informácie, ktoré dostáva o žiakovi, očakávania i predpoklady o žiakovi a uspokojenie či sklamanie z toho, či im žiak zodpovedá alebo nie. Aj žiak však má určitú predstavu o svojom učiteľovi. Citlivo reaguje na každé hodnotenie, na každú nesúhlasnú i súhlasnú spätnú väzbu. V súvislosti so situáciou hodnotenia možno dnes postrehnúť, že akt udelenia klasifikačného stupňa má dnes tendenciu byť čoraz silnejšie vnímaný ako samozrejma povinnosť vysokoškolského učiteľa. Dôvody sú rôzne, od jeho vnútorného pocitu „nepokaziť študentovi život“, cez zaviazanie sa inštitúcii, ktorej financovanie je závislé od počtu študentov, až po skutočnosť, že externí študenti štúdium platia a ide o poukázanie nie malej finančnej sumy. Vysokoškolský učiteľ teda pri hodnotení berie do úvahy nielen *vedomosti študenta*, ale často aj jeho *životnú situáciu (nepokaziť študentovi život)*, *záujmy vysokej školy* – prepočítaný počet študentov a absolventov je jedným z kritérií premietajúcich sa do celkovej sumy dotácií zo štátneho

rozpočtu, *spoločnosť* – hodnotí tak, aby bolo hodnotenie primerané (Mám mu „dať“ známku len preto, že je externým študentom a platí za štúdium? Mám mu „ne-dať“ známku“ a v konečnom dôsledku ho tak vylúčiť z vysokej školy? – tu uvažuje o tom, že sa takýto študent v praxi neosvedčí, nebude pripravený vykonávať profesijné činnosti na požadovanej úrovni a pod.). Rovina zodpovednosti za hodnotenie študenta sa tak výrazne nakláňa smerom k vysokoškolskému učiteľovi. Je diskutabilné do akej miery odôvodnene. Čo však zodpovednosť študenta za vlastné hodnotenie? V čom konkrétne sa prejavuje? Samotný študent môže vnímať hodnotenie ako dôležitú podporu v zorientovaní sa, aká je úroveň jeho výsledkov na vysokej škole. Navyše, každé hodnotenie by malo byť aj *utváraním vzťahu* vzájomnej náročnosti učiteľa a študenta na prácu a výkony toho druhého, vzťahu spolupráce, spoločného hľadania riešení v oblasti zvládania poznania a pod. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 43). Je možné, že práve toto je cesta posilnenia prirodzenej autority učiteľa a zároveň posilnenia sebavedomia študentov, ale aj ich schopnosti kritického pohľadu na javy a veci (a to aj na svoje vlastné výkony).

Spôsob a kvalita procesu hodnotenia vysokoškolských študentov ich učiteľom sa posúva podaním študentmi v podobe subjektívne upravenej informácie, a to ďalej ako len po dvere učebne. Dostáva sa rôznymi cestami do povedomia širokej verejnosti a v konečnom dôsledku sa táto, záhadnými cestami prenesená a primerane upravená informácia podieľa na výbere školy uchádzačmi. Existujúca možnosť **subjektívne hodnotiť** vykonávaná učiteľmi je výrazom a symbolom profesijnej kompetencie učiteľov, lebo práve oni majú vo svojom povolaní jedinečné právo i povinnosť zodpovedne posudzovať kvalitu výsledkov študenta (Slavík, 1999, s. 9). Korigovanie učiteľovho pedagogického myslenia a cieľenie jeho spôsobilosti posudzovať výsledky študentov sa môže prejavovať v rešpektovaní jasných pravidiel hodnotenia. V súčasnej podobe školského hodnotenia v praxi vysokých škôl možno sledovať aj iný trend, a tým je prechod od viac-menej osobnej výpovede (svedectva) učiteľa o študentovi (základom je ústna skúška) k hodnoteniu, ktoré zahŕňa rozličné administratívne (a byrokratické) opatrenia, ako je zabezpečovanie a vytváranie dokumentov (až dôkazov) fixovaných k písomnej podobe skúšky. Dôvody sú rôzne, Kompoltová (2005, s. 178) uvádza napr. počet študentov, elektronické testovacie systémy a pod.

Spomenutý trend sa dnes stáva zaužívaným. Snahou totiž je postupne obmedziť subjektívnosť hodnotenia zo strany vysokoškolského učiteľa objektívnym edumetrickým prístupom (Kompolt, 2001, s. 200), keďže hodnotenie stále možno považovať aj za „viac či menej objektívny odhad celkovej úrovne vzdelanosti“ (Švec, 2008, s. 24). Požiadavka, aby bolo hodnotenie spravodlivým a objektívnym zároveň, sa aj podľa Klebera (1995, In

Baďuríková et al., 2001, s. 202) ukazuje byť utopistickou. Cieľom môže byť len kontrolovaná subjektivita.

Skryté kurikulum a hodnotenie študenta

Práve otázky o subjektívnom hodnotení učiteľa, vnímaní objektívnosti a subjektívnosti hodnotenia pohľadom študenta nás priviedli k otázke o skúmaní skrytého kurikula na vysokej škole. Ako vieme, skryté kurikulum je fenoménom, ktorý má veľmi široké interpretácie toho, čo ním vlastne je. Výskumov uskutočnených na túto tému je vskutku nepreberné množstvo, a to najmenej z dvoch dôvodov. Na jednej strane je to preto, že skryté kurikulum dokáže vysvetliť extrakurikulárne javy v škole – teda napr. inštitucionalizáciu dieťaťa do roly žiaka, socializáciu žiaka v škole, pôsobenie učiteľa na žiaka a vplyv spolužiakov na žiaka či spôsoby uplatňovania poriadku v škole zo strany učiteľa. Na druhej strane existuje ešte významnejší dôvod, prečo je skrytému kurikulu v škole venovaná vo výskume pozornosť. Skryté kurikulum sa často spája s teóriami sociálnych nerovností a je konceptom, ktorý dokáže vyčerpávajúco vysvetliť a zdôvodniť na rovine každodennosti reprodukciu triednych nerovností, pričom „hranicu medzi skrytým a formálnym kurikulumom je neľahké stanoviť“ (Bomba, 2013, s. 28).

Výskumných zámerov skúmania toho, čo môžeme schovať pod hlavičku teórie skrytého kurikula, je množstvo (napr. Joughin, 2010; Becker, Geer, & Hughes, 1968, cit. 1995; Snyder, 1971; Miller & Parlett, 1974; Apple, 1990; Giroux & Penna, 1979; Giroux, 1981; Mareš a Rybářová, 2003; Kaščák a Filagová, 2007; Jackson, 1966; LeCompte, 1978; Anyon, 1980 a mnohé ďalšie). Skryté kurikulum sa dá skúmať v prostredí škôl rôzneho stupňa vzdelávania, a dokonca aj rôznych druhov vzdelávania. My sme sa rozhodli, že nadviažeme na výskum skrytého kurikula Millera a Parletta z roku 1974 v prostredí vysokej školy a pokúsime sa vsadiť problém skrytého kurikula do dnešnej debaty o hľadaní objektivizujúcich edukometrických činiteľov.

Miller a Parlett (1974) vychádzali zo skúmania každodennosti na univerzite. Autori výskumu sa snažili zistiť akú úlohu, resp. aký podiel má na vytváraní známky zo skúšky učiteľ a aký študent, a to z pohľadu samotného študenta (a aj učiteľa). Autori pracovali s predpokladom, že študenti si vytvárajú obraz o katedre a čo je dôležité, budujú si identitu člena katedry, stotožňujú sa s katedrou.

Študenti podľa autorov predpokladajú, že musí existovať význam každého konania učiteľa. Podľa nich študenti stále hľadajú zmysel a význam v testoch. Testy tak nie sú len formálne stanovenými otázkami. Z pohľadu študenta je skúšanie živé v tom zmysle, že *niekto* je autorom testov.

Pochopenie učiteľa počas semestra, jeho rozmyšľania, poskytuje priestor na prípravu na skúšky. Študent tak hľadá signály, ktoré ho môžu viesť ku splneniu

skúšky. Snaží sa identifikovať a následne interpretovať všetko, čo bolo povedané či urobené, následne sa o tom diskutuje v kruhu študentov. Podľa autorov je dôležité pre študenta nájsť si akési „Ariadnine nite“, ktoré ho dovedú ku splneniu skúšky, lebo v chápaní študenta je skúška priamo spojená jednak s formálnou stránkou plnenia požiadaviek, ale aj s medziľudskými vzťahmi.

Na základe rozhovorov so študentmi sa identifikovali tri skupiny študentov:

1. cue-seekers (hľadači signálov) – hľadajú a interagujú s učiteľmi. Diskutujú o problémoch, o úlohách. Snažia sa získať čo najviac informácií od učiteľa. Pýtajú sa na povahu skúšky, na otázky v teste, povahu otázok, množstvo otázok, kritériá posudzovania atď. Veria tomu, že treba hrať túto doslova „HRU“, aby človek zvládol vysokú školu a úspešne ju ukončil. Majú teda špecifické techniky na hľadanie informácií. V ich prípade je neúspech na skúške externalizovaný do týchto techník zvládania skúšky. Objavujú sa interpretácie, že skúšku neurobili, pretože neporozumeli zadaniu úlohy, nesprávne pochopili otázku, nečakali takéto otázky či čakali niečo iné, prípadne úlohy neboli dobre vysvetlené, alebo otázky boli nastavené tak, aby nebolo možné skúšku spraviť.

2. cue-conscious (vedomí si signálov) – títo študenti majú komponenty na hru na signály, ale na rozdiel od hľadačov nevyvíjajú žiadnu aktivitu. Sú oboznámení so signálmi. Vedia, že existujú a zároveň ich aj používajú na uspenie na skúškach, ale sami nerobia kroky na ich získanie. Sú veľmi typický tým, že veria na šťastie na skúške. V ich videní skúšania a testovania je potrebné mať šťastie na dobré otázky, ale pripraviť sa na ne musia sami a toho sú si vedomí.

3. cue-deaf (hluchí k signálom) sú treťou skupinou študentov, ktorí veria, že je potrebné splniť kritériá, ktoré sa vyžadujú na uspenie na skúške. Nepoznajú komponenty hry, teda nepoznajú konkrétne informácie, ktorými by sa mohli pri učení sa na skúšku riadiť a ani nevyvíjajú aktivitu na získanie takýchto informácií. Svoj neúspech pri skúške kladú do súvislosti so svojou prípravou na skúšku.

System tvorby známky z pohľadu študenta v troch stratégiách

Na základe východísk prezentovaných v predchádzajúcom texte sme vytvorili projekt výskumu. Výskum pozostával z dvoch na seba nadväzujúcich častí. V nich sme skúmali nasledujúce, pre náš výskum zásadné otázky: 1. Ktoré stratégie zvládania skúšky preferujú študenti v jednotlivých fázach semestra? 2. Aká je rozmanitosť týchto stratégií pri detailnejšom pohľade? V prvej časti sme sa snažili identifikovať na základe kvantitatívneho merania prítomnosť kategórií študentov, ako ich popísali Miller a Parlett (1974). Operacionalizovali sme ich popis do troch kategórií študentov. Požiadali sme študentov, aby zhodnotili, nakoľko je im predložený obraz, prezentovaný v niekoľkých

výrokoch, podobný. Bolo im predložených 15¹ obrazov zvládania prípravy na skúšku a každodennosti v škole, teda 15 vyjadrení na zhodnotenie (podrobne v tabuľke 1). Niektoré obrazy boli kombinovanými typmi dvoch kategórií z troch. Súhlas vyjadrovali študenti na 5-stupňovej Likertovej škále, pričom 1 znamenala súhlas a 5 nesúhlas. V druhej časti výskumu sme študentov požiadali, aby vytvorili pojmovú mapu dvoch subjektov v škole – učiteľa a žiaka. Pojmová mapa sa mala v tomto prípade spájať so subjektmi v kontexte kvality výsledku zo skúšky. Prieskum sme robili na Žilinskej univerzite v Žiline v priebehu akademického roka 2013/2014. Oboch častí výskumu sa zúčastnilo 210 študentov, ktorí boli rozdelení do dvoch skupín. Prvú skupinu tvorili študenti humanitných vied, spoločenských vied a učiteľstva na Fakulte humanitných vied a druhá skupina bola tvorená študentmi technických odborov a náuk zo Stavebnej fakulty a z Elektrotechnickej fakulty Žilinskej univerzity v Žiline.

Tabuľka č. 1: **Váha stratégií študentov**

Stratégie študentov	
Má význam pýtať sa učiteľa na to, ako bude prebiehať skúška z predmetu, pomôže mi to (CS 1).	68,4 %
Na úspešné ukončenie skúšky je dobré, keď poznám názor učiteľa na otázku, na ktorú odpovedám (CSCC 1).	45,7 %
O skúške platí to, že je potrebné správne odpovedať na položené otázky, ktoré sa predtým musím naučiť (CD 1).	56 %
To, či skúšku urobím alebo nie, je vlastne o šťastí (CC 1).	32,92 %
Ak sledujem počas semestra to, čo sa deje na hodinách (cvičeniach či prednáškach), uľahčuje mi to urobenie skúšky (CC 2).	50,24 %
Keď skúšku neurobím, tak je to dôsledok hlavne mojej slabej prípravy na skúšku (CD 2).	41,1 %
Je vlastne zbytočné vyvíjať aktivitu smerom k podrobnému vyzvedaniu sa o povahe skúšky (CDCC 1).	29,58 %
Rozhoduje náhoda položených otázok, ktoré dostanem – o tom, či skúšku urobím alebo nie (CC 3).	42,42 %
Aby som skúšku zvládol/zvládla, je potrebné vedieť, ako učiteľ skúša (CC 4).	43,66 %
Môj neúspech na skúške je často možné pripísať nejednoznačnému formulovaniu otázok či nezrozumiteľnosti (CS 2).	32,21 %
Je len vhodné, keď sa na predmete „dobře zapíšem“ (CSCC 2).	35,71 %
Vyzvedanie sa informácií o skúške od učiteľa mi nepomôže k lepšej známke zo skúšky (CD 3).	32,77 %
Moje odpovede na skúške (písomnej či ústnej, či v práci, ktorú napíšem) sú závislé od toho, ako ich učiteľ interpretuje (CS 3).	39,11 %
Najefektívnejší spôsob, ako urobiť skúšku, je naučiť sa všetky otázky, a to aj robím (CD 4).	44,69 %
Pýtam sa učiteľa na podrobnosti o skúške. Je to nevyhnutné na urobenie skúšky (CS 4).	35,71 %

Neexistujú jednoznačne odmietavé či jednoznačne uprednostňujúce tendencie ani pre jednu z troch definovaných kategórií študentov. Skôr ako

¹ CS – cue-seakers; CC-cue-conscious; CD-cue-deaf; CSCC – kombinácia cue-seakers a cue-conscious; CDCC – kombinácia cue-deaf a cue-conscious.

o kategóriách či typoch študentov by sa tak dalo hovoriť o stratégiách, ktoré študenti používajú pri zvládaní skúšok na vysokej škole. Túto situáciu dokladá tabuľka.

Váha stratégií² popisuje silu jednotlivých obrazov. Pripomíname, že odpoveď 1 na Likertovej škále znamenala silný súhlas a 5 silný nesúhlas. Ako vidíme, nie je možné povedať, že by bola niektorá stratégia vnímaná ako dôležitejšia či významnejšia, než tá druhá. Určité prevládajúce fenomény, javy, ktoré sa z pohľadu študenta odzrkadľujú v procese diagnostikovania, sa detailnejšie vykryštalizovali v druhej časti výskumu. V nej sme sa zároveň zamerali na skúmanie miery vplyvu týchto javov na výsledok hodnotenia prostredníctvom študentmi pomenovaných konkrétnych činností, v ktorých sa prejavuje ich zodpovednosť za vlastné učenie. Môžeme si všimnúť, že v každej kategórii dosahuje jeden meraný obraz hodnotu nad 50 %. (Čím je váha nižšia, tým je profil silnejší.) V každom definovanom type existuje len jeden relatívne slabší obraz a ostatné sú podobné. Neexistujú jednoznačné odpovede na otázku o väčšej preferencii jednej zo stratégií. Namerané dáta sa tak môžu zdať ploché, alebo málo výpovedné, ale nie je tomu tak.

Myslíme si, ako sme uviedli vyššie, že skôr ako o kategóriách či skupinách študentov, by sme veľmi prirodzene mali hovoriť o stratégiách každodennosti v škole. Študenti skôr konkrétnu stratégiu preberajú, namiesto toho, aby ju vytvárali. Existujú všeobecne definované stratégie a študenti sa ich (pravdepodobne) v priebehu nižších stupňov vzdelávania naučia používať. Tieto stratégie potom používajú podľa toho, ako sa to v konkrétnej situácii javí ako potrebné alebo vhodné. Stratégie existujú vedľa seba a sú používané situačne všetkými študentmi a študentkami. Nepredpokladáme však, že by individuálne charakteristiky nezasahovali do preberania konkrétnych stratégií u konkrétnych študentov.

Konkrétne situácie, s ktorými sa učiteľ každodenne na vysokej škole stretáva, sú podľa nás vytvárané štruktúrne, a to práve očakávaniami a napĺňaním očakávaní. Napriek predstave o snahe o objektivitu posudzovania výkonu študenta môžeme vidieť, že stratégia zvládania skúšania je skôr sociálnou štruktúrou ako individuálnu snahou vyučujúceho. Očakávanie hodnotenia a naplnenie očakávaní je socio-kultúrnou štruktúrou rolí študenta a učiteľa. Vytváranie hodnotenia tak môžeme vidieť aj ako výsledok rolových hier. Nevieme síce, ako veľmi sú stratégie funkčné vzhľadom na mieru váhy pri vytváraní známky, ale môžeme predpokladať, že určite ovplyvňujú

² Váhu stratégií sme vypočítali ako percentuálny podiel súčtu všetkých hodnôt k počtu odpovedí (študentov). 0 % hodnotenia by dosiahol obraz v prípade, ak by ho všetci študenti a študentky hodnotili na Likertovej škále hodnotou 5. Čím je percentuálny podiel obrazu nižší, tým vyššie existuje všeobecné stotožnenie sa s týmto obrazom.

výsledok skúšania, a to v minimálnej interpretácii v subjektívnom hodnotení samotnými študentmi a študentkami a v maximálnej interpretácii priamo ovplyvňujú tvorbu známky.

Snahy o objektívne hodnotenie študentov majú svoje limity, ktoré môžeme vidieť práve v existencii stratégií študentov na zvládanie skúšok. Testovanie predpokladá študenta informovaného o forme skúšania – pod objektivitou skúšania však dnes rozumieme predovšetkým formálne požiadavky na splnenie skúšky (napr. je potrebné mať 60 % získaných bodov zo 100 %). Objektivita skúšania však nespočíva v naplnení požiadaviek, ale v kvalite naučeného a porozumeného kurikula. Pravdepodobne však jediným objektívnym v tomto procese je daný vyučujúci, ktorý dokáže zhodnotiť kvalitu prípravy.

Vo všeobecnosti je možné na základe nameraných dát (tabuľka 1) tvrdiť, že študenti si podľa toho, ako subjektívne považujú za potrebné či vhodné na získanie čo najlepšieho hodnotenia (alebo aspoň lepšieho ako *FX*), adoptujú buď stratégiu, kedy sa učiteľa priamo pýtajú na to, z čoho bude skúška či konkrétna forma hodnotenia pozostávať, aké otázky je potrebné si naštudovať, na čo dávať pri vlastnom študovaní dôraz (CS 4), ale zisťujú aj informácie o danom vyučujúcom a spôsobe jeho skúšania medzi konškolákmi. Rovnako významné ako dané zisťovanie informácií sa však ukázalo aj pripisovanie neúspechu na skúške osobe vyučujúceho/vyučujúcej, forme polozenia otázok a neporozumenie medzi tým, ako študent/študentka odpovedal/-a a čo považoval/-a vyučujúci/vyučujúca za odpoveď hodnú hodnotenia (CS 2, CS 3). Druhou stratégiou, rovnako tak používanou, je sledovanie „prieskumu terénu pred skúšaním“, ktorý vykonávajú hľadači signálov. Sledovanie informácií, ktoré vyhľadávajú spolužiaci, je chápané študentmi a študentkami taktiež ako efektívne (CSCC 1, CC 2). Ako významná sa opäť ukázala osoba vyučujúceho/vyučujúcej v procese hodnotenia (CC 4) a chápanie šťastia (CC1, CC 3) ako určujúceho činiteľa. Je potrebné upozorniť na to, že vlastná angažovanosť hľadačov signálov v tomto procese „prieskumu terénu“ môže strhávať pozornosť vyučujúcich na subjekty, ktoré prieskum realizujú. Tretia stratégia, stratégia nesledovania signálov, je odlišná od prvých dvoch. Táto stratégia ráta s tým, že na úspešné zvládnutie skúšky je potrebné naučiť sa (resp. preštudovať si) všetko, čo bolo formálne stanovené. Čo môžeme o tejto stratégii na základe nameraných dát povedať, je to, že prikladá malý vplyv informáciám, ktoré boli poskytnuté pred skúškou na podobu hodnotenia (CD 3), a zároveň neprikladá výraznú významnosť formálne stanoveným kritériám na skúšku a ich naplneniu a vidí za hodnotením ďalšie faktory (CD 1).³

³ Medzi študentmi a študentkami sme nenamerali štatistické rozdiely. Podrobnejšie dáta k tomu meraniu v článku neuvádzame.

Stratégie zvládania každodennosti v detailoch

Na základe výsledkov prvej časti výskumu nemožno usudzovať, že je niektorá stratégia zvládania skúšky pre študentov dôležitejšia či významnejšia, než tá druhá. Miller a Parlett (1974) skúmali i podiel učiteľa a študenta na vytváraní známky. Nadväzujúc na to sme druhú časť výskumu realizovali s cieľom presnejšie definovať, ktoré fenomény, javy sa odzrkadľujú v procese diagnostikovania študenta vysokoškolským učiteľom najčastejšie a aký význam/mieru vplyvu jednotlivým kategóriám vysokoškolskí študenti prikladajú. Skúmali sme teda druhú, pre náš výskum zásadnú otázku: Ako sú tieto stratégie zvládania skúšky jemnejšie, detailnejšie štruktúrované? V nich by sme mohli odkryť, porozumieť aj tomu, či tieto študentské stratégie smerujú skutočne len účelovo k „odmene“, t. j. hodnotenie je z ich perspektívy len „vyjednávanej a obchodovanej artiklom“ alebo sa u vysokoškolákov predsa len objavuje záujem a vedomie toho, že sa chcú zo svojho odboru skutočne aj niečo dozvedieť a pri skúške si potvrdiť kvalitu vlastných vedomostí.

V kvalitatívnom výskume sme použili pojmovú mapu ako nástroj na zachytenie vizuálneho zobrazenia pojmov, ktoré vo vnímaní študenta majú vplyv na jeho individuálny výsledok zo skúšky. Išlo nám o konkrétnejšie pomenovanie javov, činností, ktoré sa vo formálnej či neformálnej (až skrytej) podobe podieľajú na ovplyvnení kvality výsledku študenta zo skúšky. Študenti mali do ohraničenej schémy zapísať čo najviac svojich myšlienok súvisiacich s činnosťami, ktorými ako vysokoškolskí študenti ovplyvňujú kvalitu výsledku zo skúšky a do ďalšej schémy myšlienky súvisiace s činnosťami vysokoškolského učiteľa, ktorými ovplyvňuje kvalitu výsledku študenta zo skúšky. Mali použiť krátke výroky alebo pojmy, napísať čo najviac spontánnych, podvedomých nápadov, sústrediť sa na kvantitu nápadov a rôzne uhly pohľadu. (V inštrukcii ďalej bolo: *Ak je to vhodné, môžete vybrať aj ďalšie činnosti, ktoré spresňujú, súvisia s kľúčovými činnosťami. Každý výrok (pojmem) označte číslom 1 až 5, pričom 1 znamená najmenej dôležitá činnosť, 5 znamená najviac dôležitá činnosť.*)

Pri explorácii sme získané dáta skúmali kvalitatívne i kvantitatívne – obsahovou analýzou. Vo výskume sme použili kvantitatívne zistenia ako podporné, pomocné. Na systematickú klasifikáciu, roztriedenie a redukciu dát sme vytvorili kategoriálny systém (ad hoc) zo získaného empirického materiálu, do ktorého sme kodovali získané slová. Odhalili sme tak určité pravidelnosti, línie vo výpovediach respondentov. Vytvorené kategórie sme zjemnili subkategóriami. Získané dáta analyzujeme a interpretujeme s názvami prevzatými z procesu kódovania, pričom ich považujeme za dostatočne bohaté a hlboké.

V našom ponímaní majú nami položené otázky význam hlavne v zmysle sumarizovania škály pohľadov študentov rôznych študijných odborov na otázky viažuce sa k procesu hodnotenia ich výsledkov.

V zásade bolo možné zachytiť niekoľko línií, dimenzií, s ktorými sa spájajú spontánne, podvedomé myšlienky študentov v súvislosti s činnosťami, javmi, ktorými môžu na jednej strane oni a na druhej strane vysokoškolský učiteľ ovplyvniť výsledok ich skúšky. Nami zachytené dimenzie popisujeme na základe frekvencie ich výskytu, ale i študentmi pripisovanej významnosti.

Reflexia študentov k navodenej úlohe zahŕňa línie spojené s procesom prípravy na skúšku, samotnou osobnosťou vysokoškolského učiteľa a študenta, aj aktuálnou situáciou na skúške a samotným hodnotením. Vysokoškolskí študenti si tak zjavne, aj na základe zažitej skúsenosti, nezužujú hodnotenie svojho výsledku na krátku jednorazovú aktivitu.

Prípravná fáza

V súvislosti s činnosťami študenta najviac študentov uvádza činnosti, javy súvisiace s **prípravnou fázou na skúšku**, t. j. ich *vlastnú prípravu pred skúškou, prístup k predmetu*, ako aj *zodpovednosť, snahu naučiť sa čo najviac, schopnosť študovať samostatne a budovať svoje poznatky na predchádzajúcich poznatkoch, používané stratégie učenia a sústredenosť pri učení*⁴. Toto by sme mohli nazvať akousi „otvorenosťou“, „pripravenosťou“ naučiť sa čo najviac. Znamená to, že študenti si uvedomujú, že v ich hodnotení sa vo vysokej miere odzrkadlí kvalita ich vlastnej práce, vlastný prínos a azda sú si vedomí vysokej miery zodpovednosti za svoje učenie sa, potencialít, ktoré im poskytujú riadenie ich vlastného učenia. Autoregulácia učenia by už mohla byť u študentov vysokej školy úspešne rozvíjaná po vyučovaní v základnej a strednej škole, avšak v slovenských podmienkach asi len výnimočne samotnými učiteľmi (tu sa stotožňujeme s Foltýnovou, 2009, s. 73). Skôr ide o to, ako uvedomelo samotný žiak, študent dospeje k vlastnému najvhodnejšiemu štýlu učenia sa. Nevyhnutnosť metakognitívnych stratégií akcentuje dnes v tendenciách a snahách modernej pedagogiky, pedagogickej psychológie a psychodidaktiky.

Uvedené skutočnosti študenti často spájali s **priebežnou prípravou na skúšku** – *účasťou na prednáškach a cvičeniach, priebežným čítaním literatúry* a tiež so **zabezpečením vhodných psychohygienických podmienok** – čím rozumieme zabezpečenie *pohody, spánku, relaxu, odreagovanie sa vykonávaním športových činností*. V rámci tejto kategórie menej študentov pomenovalo **zorganizovanie si času** v prípravnej fáze skúšky potrebného na

⁴ Hlavné kategórie i v ďalšom texte označujeme tučným písmom, subkategórie kurzívou.

naučenie sa študijných materiálov potrebných na skúšku. Okrem toho študenti považujú za podstatnú **podporu okolia** aj v zmysle *vhodného prostredia na učenie*, „kamarátov, ktorí neotravujú s tým, aby chodili von“ či „do krčmy“.

Predchádzajúce línie uviedlo síce najviac študentov, najvyššiu významnosť však študenti pripisujú v rámci prípravnej fázy organizácii času spolu s prípravou pred skúškou.

Bezprostrednej príprave študenta pred skúškou predchádza **kvalita edukačnej činnosti učiteľa**. Práve táto činnosť a jej kvalita boli najčastejšie pomenované študentmi v súvislosti s činnosťami, ktorými môže ovplyvniť priebeh ich skúšky vysokoškolský učiteľ. Študenti jednotne najčastejšie v rámci spomínanej kategórie uviedli **kvalitu prednášok** spočívajúcu v *schopnosti vysokoškolského učiteľa vysvetliť* študentom im blízkym spôsobom prezentované učivo, *dokázať vysvetliť učivo názorne, na príkladoch*, ale zároveň na vysokej odbornej úrovni, **kvalitu seminárov**, pričom tu zdôrazňujú nielen *precvičovanie učiva* vysvetleného na prednáškach a *adekvátnu spätnú väzbu* zo strany vyučujúceho, ale najmä *uplatňovanie moderných metód vyučovania, kreatívnych aktivít*. V kvalite prednášok a seminárov sa odzrkadľuje **odbornosť vysokoškolského učiteľa**. Táto všeobecne súvisí s *prístupom učiteľa k predmetu, zaujatosťou predmetom až v rovine nadšenia pre predmet*, jeho osobnými názormi, ako aj *vzdelávaním sa vo svojom odbore*.

Pokiaľ hovoríme o význame, ktorý jednotlivým kategóriám študenti pripisujú, zisťujeme, že študenti humanitných, spoločenských vied a učiteľstva za najdôležitejšiu považujú najskôr kvalitu prednášok, odbornosť učiteľa a vplyv na ich výsledok zo skúšky má tiež kvalita seminárov. U študentov technických odborov odbornosť učiteľa a kvalita seminárov predchádzala kvalite prednášok.

Niektorí študenti v súvislosti s kvalitou edukačnej činnosti učiteľa uviedli jeho **schopnosť študentov motivovať** alebo **nezaťažovať ich zbytočne**, vadí im *zaťažovanie zbytočnými prácami, informáciami*, ale celkovo aj *zaťažovanie zbytočnými predmetmi*.

Môžeme si všimnúť pragmatický model videnia priebehu výučby, prípravy na skúšku a samotnej skúšky. Dôležité sú pre študentov hlavne informácie, ktoré sa budú týkať merita vecí skúšky. V prípravnej fáze, ako sa ukazuje, nie je možné špecificky a jednotlivo identifikovať už spomenuté tri stratégie. Zdôrazňovaná je však osoba učiteľa a objavuje sa hodnotenie jeho výkonu. Práve tento moment naznačuje vnímanie jeho postavenia pri hodnotení skúšky ako významného, a to z toho dôvodu, že on v stratégiách každodennosti funguje ako interakčný partner pre študentov a študentky.

Podpora skúšky počas semestra

Ďalšia línia, najčastejšie pomenovaná študentmi, sa spájala so zabezpečením podpory skúšky, pričom študenti najčastejšie považovali za potrebné **mat' poznámky**, skriptá alebo jednotlivé témy, ktoré sú *kvalitne, kompletne vypracované a dostupné*. V rámci podpory skúšky sú ďalej pre nich zaujímavé samotné **informácie o skúške**, teda, *z ktorého učiva bude*, aká je *náročnosť skúšky a spôsob skúšania*, či ide o *test alebo ústnu skúšku*. Samotná informovanosť o skúške je spojená s určitou **kooperáciou študentov**, teda *pomocou študenta spolužiakom a pomoc od spolužiakov pri získavaní týchto informácií až v zmysle akéhosi naznačeného vyzvedania*.

V rámci tejto línie študenti humanitných, spoločenských vied a učiteľstva považujú za najdôležitejšie informácie o skúške, študenti technických odborov väčší význam pripisujú kompletným poznámkam.

Podpora skúšky je študentmi často spomínaná nielen v súvislosti s javmi spočívajúcimi s činnosťou študenta, ale aj vysokoškolského učiteľa. Tu študenti považujú za najdôležitejšie zabezpečiť zo strany vysokoškolského učiteľa pre študentov **materiály na skúšku**. Tieto materiály by im vysokoškolský učiteľ mal *zabezpečiť dostatočne skoro* a podľa možnosti by mali *obsahovať čo najmenej „omáčok“*. Domnievame sa, že tu sa vo vnímaní študentov odráža realita súčasnosti smerujúca k encyklopedizmu ako preťažnosti učiva množstvom izolovaných, prakticky málo využitelných poznatkov, neumožňujúcich pochopiť vzájomné súvislosti (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 69). Študenti totiž málo oceňujú povinnosť oboznámiť sa so širokým spektrom relevantnej študijnej literatúry, skôr očakávajú, že na skúšku budú mať „hotové“, „upravené“ poznatky. Študenti humanitných, spoločenských vied a učiteľstva následne zdôraznili, že vysokoškolský učiteľ by ich mal **informovať o priebehu skúšky**, o jej *forme, priebehu*, podať im *presné inštrukcie, tézy*, ako aj **stanoviť jasné požiadavky** pri skúšaní, zahrnuté už v jasných požiadavkách na zvládnutie predmetu a teda *jasné, férovo pripravené testy a zrozumiteľne položené otázky*. Uplatnené didaktické diagnostické metódy sa teda tiež premietajú do udeleného klasifikačného stupňa zo skúšky. Niektorí študenti uviedli aj to, že učiteľ by im mal **poskytnúť otázky**, ich zoznam, resp. *cvičiť podobné otázky*, ako budú na skúške, a tým, že *použije len materiály, na ktorých sa so študentmi vopred dohodol*, im vlastne uľahčí prípravu na skúšku a tiež by im mohol *poskytnúť možnosť doučovania, konzultácií*.

V prípravnej fáze neboli identifikovateľné stratégie každodennosti zvládania skúšky u študentov jednotlivo. Študenti zdôrazňujú dostatok informácií, ktoré potrebujú na zvládnutie skúšky. Z dát však skôr vyplýva, že ide o jednotnú štruktúru očakávaní na učiteľa, ktorú môžeme, práve zdôrazňovaním jej

existencie študentmi a študentkami, považovať za inštitucionalizovanú v prostredí vysokej školy. Zároveň nemôžeme spájať tieto očakávania so stratégiou *Cue-deafs*, pretože tá skôr ráta s naučením sa všetkého, čo sa predpokladá, že bude študent ovládať, zatiaľ čo jednotná štruktúra očakávaní ráta s existenciou inštitucionalizovaného prostredia vzťahov na vysokej škole. Skúška v ponímaní študentov v tejto fáze vyzerá skôr ako byrokratický úkon, než ako preukázanie znalostí.

Osobnosť študenta

Po činnostiach súvisiacich s prípravou na skúšku a zabezpečením informácií k nej je podľa študentov podstatná osobnosť študenta ako taká, to znamená **študentove vlastnosti** ako je jeho *poctivosť, učenlivosť, snaha* či *dôslednosť* a taktiež **ašpirácie študenta** zahrňujúce jeho *chuť, záujem* vidieť v študovanom odbore či učive *zmysel až záľubu* a *spojitosť s využitím v budúcnosti*. Ašpirácie študenta považovali študenti technických odborov za dôležitejšie ako samotné vlastnosti jeho osobnosti, študenti humanitných, spoločenských vied a učiteľstva opačne.

Študenti a študentky priamo hovoria o svojich vlastnostiach ako o intervenujúcich premenných, ktoré ovplyvňujú konečné hodnotenie ich výkonu. Stratégie každodennosti zvládania skúšky, ich prítomnosť v školskej realite je teda prežívaná samotnými študentmi a študentkami. Tieto stratégie sú charakterizované vlastnosťami či ašpiráciami študentiek a študentov a týmito vlastnosťami či ašpiráciami, ako ich oni samotní a ony samotné pomenávajú, môžeme nájsť jednu spoločnú kategóriu, a tou je prístup ku štúdiu. Aktívny výkon ich roly alebo pasivita, podľa nich samotných, rozhoduje o hodnotení, ktoré dostanú.

Situácia na skúške

Následne bola v rámci činností učiteľa pomenovaná aktuálna situácia na skúške. Podľa študentov práve **učiteľova aktuálna nálada**, jeho *pozitívny prístup, názor na jednotlivých študentov*, jeho *podpora*, dokonca to, či učiteľ *poradí odpoveď na skúške* a je *ochotný „dokopať“ študenta k odpovedi*, keď *dostanú okno, férovosť* zo strany učiteľa pri skúške sú dôležité. Ide teda o pomenovanie toho, že pozitívna atmosféra na skúške môže pozitívne ovplyvniť výsledok skúšky. Ten môže byť ďalej čiastočne ovplyvnený aj tým, aký je **druh skúšky** – či je skúška písomná, alebo ústna a či v tomto prípade má študent *dostatočný priestor na odpoveď*. Študenti však spomenuli aj iné stránky situácie na skúške. Máme na mysli správanie, ktorým *vysokoškolský učiteľ rozrušuje študenta, stres*, ktorý má samotný vysokoškolský učiteľ a jeho *ochota tolerovať trému* študenta.

Vzhľadom na aktuálnu situáciu na skúške sa do konečného výsledku zo skúšky pretaví, v javoch súvisiacich so študentom, najmä **prejav študenta** – v jazyku študentov to, *aké vyjadrovacie schopnosti študent má*, jeho *kreativita*, ako aj *pružné reagovanie na otázky*. Študenti pripisujú význam aj *šťastiu* či dokonca *čakaníu na zázrak*. Pomenované tu však bolo aj **podvádzanie** prostredníctvom *klamstva*, *táhakov*, *odpisovania* alebo *vzájomného radenia si* študentov, alebo aj pochopenie – *vedieť, čo učiteľ vlastne chce*.

Súčasťou sociálnej roly učiteľa je podľa študentov a študentiek ochota byť nápomocný aj pri samotnom skúšaní. Pomoc od učiteľa však má viacero polôh, a to od priamej pomoci až po dodržiavanie dohody medzi ním a študentmi a študentkami o povahe, forme či obsahu otázok, ktoré budú kladené na samotnej skúške. Všetko to, čo sa na skúške odohráva, je situačne ukotvené. V závislosti od správania sa učiteľa študent či študentka používajú rôzne stratégie – ukotvené v stratégiách každodennosti zvládania skúšky. Buď priamo vyvíjajú aktivitu na samotnej skúške na dosiahnutie cieľa, ktorým je naplnenie kritérií pre udelenie hodnotenia, a to tak, že sa dopytujú učiteľa na otázky, ktoré položil, snažia sa prispôsobiť vlastné odpovede predpokladaným očakávaniam učiteľa, alebo používajú rôzne druhy „táhakov“. V prípade, že nie je možné použiť ani jednu ani druhú stratégiu, zostáva tretia, a tou je jednoduchá kapitulácia na situáciu a vloženie zodpovednosti do „šťastia“, teda akási transcendencia aktuálnej situácie. Práve samotné skúšanie už je moment, kedy sa jasnejšie ukazujú existujúce stratégie každodennosti zvládania skúšky. Stratégie je tak vidieť ako prítomné až po riadne zapísanie známky do výkazu o štúdiu, pretože ich ukotvenie je v rolách samotných aktérov.

Vzájomná interakcia

V tejto línii študenti zachádzajú do oblasti medziľudského vzťahu. Naznačujú, že celkový **prístup vysokoškolského učiteľa ku študentom**, ktorý nazývajú raz *ľudským prístupom*, inokedy *priateľským prístupom*, *tolerancia* a *ochota komunikovať* so študentmi, sa určitým spôsobom podieľajú na konečnom výsledku pri hodnotení skúšky. V rovine vzťahu medzi učiteľom a študentom sa objavila i požiadavka **pochopiť problémy študenta**, a to jeho *osobné*, *zdravotné* alebo *rodinné problémy*.

Vzájomná interakcia medzi učiteľom a študentom môže v očiach študentov nadobúdať rozličné kvality. Študenti tu spomenuli, *ako si s ním sadnem*, *ani nie šprt*, *ani nie drzý*, či *pôsobiť podriadene*, *nie však slabo*, ale môže ísť aj o sympatiu či vzájomný rešpekt. Môžeme povedať, že takto charakterizujú vyrovnaný vzájomný postoj učiteľa a študenta, dostávajú sa však aj do inej roviny a naznačujú, že sa tu objavuje *zaliečanie sa*, určitá servilnosť prejavujúca sa v *koketovaní*, *pätolizačstve* a v úmysloch zapôsobiť na učiteľa,

napr. aj *zapájaním sa na prednáškach*. Niekedy študenti čakajú od učiteľa počas skúšky *pomoc*.

Až v rámci tejto línie sme u študentov zaznamenali zameranie sa na **osobnosť učiteľa** a možnosti, akými môže svojou *trpezlivosťou, empatiou, asertivitou a cieľavedomosťou*, ale aj *príjemným vystupovaním a profesionalitou* v konečnom dôsledku prispieť ku konečnému hodnoteniu skúšky. Zároveň však študenti myslia na určitú citlivú mieru autoritatívnosti, ako *snaha byť/nebýť nadradený*, ale pomenovali aj to, že učiteľ môže pôsobiť už samotným svojím vekom a výzorom.

Hodnotenie

Nemožno si nevšimnúť, že študenti menej explicitne vyjadrovali svoje myšlienky k samotnej **objektívite** či jasnej **spravodlivosti** hodnotenia ich výsledku. Uvedenú kategóriu stroho spomenuli v tom zmysle, že učiteľ by mal *dôsledne opravovať a neprehrádať ich odpovede*, či *zohľadniť snahu*. Očakávali sme, že vo výpovediach sa objavia znaky prispievajúce k objektívite hodnotenia, napr., že (najmä sumatívne) hodnotenie by sa malo dať preveriť, dokázať, že je pravdivé a neskreslené alebo zmienka o „očistení“ hodnotenia od sociálne vzťahovej roviny, či vyhýbanie sa skresľujúcemu hodnoteniu kauzálnou atribúciou, haló efektom a pod. (Slavík, 1999, s. 61 – 67). Táto rovina hodnotenia však ostala študentmi nepomenovaná. Z našich zistení vyplýva, že tejto požiadavke na vysokoškolského učiteľa predchádza príprava študenta na skúšku, kvalita edukačných činností učiteľa či existujúca podpora študenta na skúšku. Dodajme ešte, že samotnej objektívite a spravodlivosti hodnotenia prispieva študentmi pomenované stanovenie jasných požiadaviek, ich zahrnutie do požiadaviek na zvládnutie predmetu i vytvorenie kvalitných testov, čo sme v našom výskume zahrnuli do línie podpory študenta na skúšku zo strany vysokoškolského učiteľa. Aj z uvedeného teda vyplýva, že za každých okolností by malo ísť o to, aby študent mohol hodnotenie vnímať ako objektívne a spravodlivé, hodnotenie primerane náročne postavených požiadaviek a kritérií.

Zhrnutie

Situácia sa javí tak, že v spontánnych vyjadreniach študentov v súvislosti s činnosťami, ktorými samotný vysokoškolský študent ovplyvňuje kvalitu svojho výsledku zo skúšky, má najvýraznejšie miesto príprava študenta na skúšku, podpora skúšky cestou zabezpečenia si informácií, samotná osobnosť študenta, až potom aktuálna situácia na skúške, ako aj vzájomná interakcia vysokoškolského študenta s učiteľom. V rovine činností, ktorými vysokoškolský učiteľ ovplyvňuje kvalitu výsledku skúšky študenta, to je najmä

kvalita edukačnej činnosti učiteľa, tiež podpora skúšky prostredníctvom zabezpečenia informácií študentom, aktuálna situácia na skúške, vzájomná interakcia medzi vysokoškolským študentom a učiteľom, následne osobnosť učiteľa a napokon objektivita samotného hodnotenia. Z tohto možno tiež usúdiť, že študenti rozumejú tomu, že ich vlastná zodpovednosť za výsledky štúdia spočíva v ich záujme cieľavedome skutočne študovať, nielen jednoducho „získať“ známku.

Študenti teda hodnotenie vnímajú ako proces pozostávajúci z prvkov, ktoré je možné zahrnúť do nasledujúcich línií:

- prípravná fáza (príprava študenta, edukačná činnosť učiteľa, zabezpečenie informácií na skúšku);
- osobnostný rámec (samotná osobnosť učiteľa a študenta, ich vzájomná interakcia);
- situácia na skúške a
- hodnotenie.

Záver

Ako môžeme vidieť na kvalitatívnych a aj kvantitatívnych dátach z prieskumu so študentmi na univerzite, v ich samotnom vnímaní existuje znalosť o prítomnosti prvkov hodnotenia, ktoré vytvárajú konečnú podobu hodnotenia. Študentky a študenti si adoptujú určitú konkrétnu stratégiu, ako zvládnuť skúšku. Táto nespočíva len v príprave na skúšku učením sa danej látky či príprave „ťahákov“. Systém skúšania a hodnotenia je tak plastickejší, ako sa niekedy môže zdať a diskusia o objektivite hodnotenia študenta sa nesmie obmedzovať na diskusiu o validite testov či zabezpečení anonymity testovania.

Kvalitatívne dáta z výskumu ukazujú, že študenti a študentky využívajú pri každodennom kontakte s učiteľom konkrétne stratégie správania sa, ktoré, ako oni a ony samotní a samotné veria, sa odzrkadlia v konečnom hodnotení. Reflektujú vlastnú pozíciu v škole ako pozíciu podriadenosti, niekedy až servilnosti, ale zároveň vedia, že nesmú ukázať slabosť. Tento formatívny efekt školských ritualizácií považuje McLaren (1999, In Kaščák, 2010, s. 32) za základný konformizačný a disciplinačný prostriedok v rámci školy v súvislosti s „utváraním študentského tela kondicionovaného na akceptovanie stavu vecí“. Často tu dochádza k vyjednávaniu o povahe skúšky. Študenti sa snažia zistiť informácie o skúške (aj otázky, ktoré budú položené) preto, aby vedeli *správne* odpovedať a uspieť na skúške. Citlivosť a „vypestovanie si šiesteho zmyslu“ na skúšanie, hodnotenie a nakoniec honorovanie študenta titulom, si vytvárajú učiteľia dlhé roky. Pokiaľ v predstavách vyučujúcich existuje študent, ktorého porozumenie problematike tkvie v štúdiu dostatočne širokého spektra

literatúry, tak v predstavách študenta existuje vyučujúci, ktorý poskytne na skúšku zoznam otázok spoločne s vypracovanými odpoveďami.

Mareš a Rybářová (2003) vo svojej štúdií ukázali niekoľko dimenzií skrytého kurikula (napr. práca so študijným materiálom, vyrovnávanie sa s prístupom učiteľov, organizačný chod fakulty či strata ideálov počas štúdia), o ktorých dodnes nie veľmi často uvažujeme a konštatujeme, že skúmaniu skrytého kurikula na vysokej škole nie je venovaná výrazná pozornosť. Z pozície, z ktorej ku skúmaniu pristúpili (klíma školy), nemohli dospieť k explicitnému pomenovaniu faktu, že skryté kurikulum neovplyvňuje len štúdium študenta – ako štruktúrna charakteristika vysokoškolského štúdia (čo je ich téza), ale aj priamo vytvára hodnotenie študenta, a tým aj úspešnosť jeho vysokoškolského štúdia.

Ako môžeme vidieť aj na našom výskume, dá sa hovoriť priamo o tom, že inštitúcia skúšania a hodnotenia má vlastné vnútorné pravidlá. Je to preukázateľne komplexná sieť zahŕňajúca vzťahy učiteľov a študentov, kurikulum, klímu školy a atmosféru vyučovania a zasahuje aj osobnostný rámec samotných aktérov. Pod hodnotením a skúšaním na vysokej škole máme vždy na mysli práve tento fakt. V každej jednej z troch popisovaných stratégií v kvantitatívnej časti prieskumu, a rovnako aj v kvalitatívnej časti, ako veľmi významný faktor vystupuje osoba vyučujúceho/vyučujúcej. Dáta naznačujú, že vyučujúci/vyučujúca nie sú chápaní študentmi a študentkami ako nositelia poznania, ktorí zhodnocujú prípravu študenta/študentky na základe akéhosi prirovnania ich vedomostí k objektívnym faktom, ale ako osoby, ktoré rozhodujú o hodnotení aj na základe iných kritérií. Študenti a študentky však sami akcentujú potrebnosť prihliadania na iné ako akademické kritériá hodnotenia vedomostí.

Dnešný posun k systému vysokoškolského štúdia, v ktorom väčší priestor dostáva testovanie, písomné preverovanie s vopred štruktúrovanými odpoveďami, komisionálne skúšanie a iné neosobné formy skúšania, vytvárajú iný model inštitúcie skúšania a hodnotenia. V takto inštitucionalizovanom skúšaní a hodnotení sa priestor na stratégie ako sme ich popísali a ukázali, znižuje a do popredia sa dostáva inštitúcia skúšania a hodnotenia, v ktorej sa nevyhnutne zdôrazňuje naplnenie nadosobne stanovených kritérií. Neosobný systém s cieľom profesionalizovať hodnotenie však môže u budúcej inteligencie obmedzovať citlivosť na osobnostný rámec problému. Na druhej strane však vidíme, že súčasný systém hodnotenia, aspoň podľa samotných študentov a študentiek, neskrýva obsahujúce neakademické prvky v ich hodnotení. Je pre nás samých otázkou, ako výrazne a kam sa posunie inštitúcia skúšania, hodnotenia a udeľovania titulov v neosobnej inštitúcii hodnotenia a skúšania.

LITERATÚRA

- ANYON, J. 1980. Social class and the hidden curriculum of Work. In *Journal of Education*, vol. 162, no. 1, s. 67 – 92.
- APPLE, M. W. 1990. *Ideology and curriculum*. London: Routledge.
- BAĎURÍKOVÁ, Z. et al. 2001. *Školská pedagogika*. Bratislava: UK. 253 s. ISBN 80-223-1536-2.
- BECKER, H. S., GEER, B., & HUGHES, E. C. 1995. *Making the grade*. New Brunswick, London: Transaction Publishers. 160 s. ISBN: 978-156-000-80-71.
- BOMBA, L. 2013. Skryté kurikulum vo svetle metodologického holizmu a metodologického individualizmu. In *Pedagogická orientace*, roč. 23, č. 1, s. 27 – 47.
- ĎURIČ, L., BRATSKÁ, M. et al. 1997. *Pedagogická psychológia: Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN. 433 s. ISBN 80-08-02498-4.
- FOLTÝNOVÁ, D. 2009. Vliv metakognitívnych stratégií na rozvoj dovedností žáků autoregulovat své učení. In *Pedagogická orientace*, roč. 19, č. 2, s. 72 – 88. ISSN 1805-9511.
- GAVORA, P. 1999. *Aki sú moji žiaci: Pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava: PRÁCA. 239 s. ISBN 80-7094-335-1.
- GIROUX, H. A., & PENNA, A. N. 1979. Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. In *Theory and research in Social Education*, vol. 7, No. 1, s. 21 – 42.
- GIROUX, H. A. 1981. *Ideology, culture, and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press. 168 s. ISBN: 978-087-722-37-02.
- HELUS, Z. 2001. *Úvod do sociální psychologie*. Praha: UK. 194 s. ISBN 80-7290-054-4.
- JACKSON, P. W. 1966. The student's world. In *The Elementary School Journal*, vol. 66, No. 7, s. 345 – 357.
- JOUGHIN, G. 2010. The hidden curriculum revisited: A critical review of research into the influence of summative assessment on learning. In *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 35, No. 3, s. 335 – 345. ISSN: 0260-2938.
- KALHOUS, Z., & OBST, O. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.
- KAŠČÁK, O., & FILAGOVÁ, M. 2007. *Javisko a zákulisie školy: O materskej škole a skrytom kurikule*. Trnava: Typi Universitatis Tynaviensis. 157 s. ISBN 978-80-8082-169-2.
- KAŠČÁK, O. 2010. *Škola ako rituálny priestor*. Trnava: VEDA. 176 s. ISBN 978-80-8082-360-3.
- KOLÁŘ, Z., & ŠIKULOVÁ, R. 2005. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada. 160 s. ISBN 80-247-0885-X.
- KOMPOLT, P. 2001. Diagnostikovanie. In Z. Baďuríková et al., *Školská pedagogika*. Bratislava: UK. 253 s. ISBN 80-223-1536-2.
- KOMPOLTOVÁ, S. 2005. *Pedagogika*. Bratislava: Ekonóm. 181 s. ISBN 80-225-1988-X.

- MAREŠ, J., & RYBÁŘOVÁ, M. 2003. Skryté kurikulum – málo známy parametr klimatu vysoké školy. In S. Ježek (Ed.), *Psychosociální klima školy I.* s. 99 – 122. Brno: MSD. 152 s. ISBN: 80-86633-13-6.
- MILLER, C. M. L., & PARLETT M. 1974. *Up to the mark: A study of the examination game.* London: Society for Research into Higher Education. 128 s.
- LeCOMPTE, M. D. 1978. Learning to work: The hidden curriculum of the classroom. In *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 9, No. 1, s. 23 – 37.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SLAVÍK, J. 1999. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi.* Praha: Portál. 190 s. ISBN 80-7178-262-9.
- SNYDER, B. R. 1971. *The hidden curriculum.* New York: Knopf. 214 s.
- ŠVEC, Š. 2008. *Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky.* Bratislava: IRIS. s. ISBN 978-80-89256-21-1.

Lukáš Bomba je odborným asistentom na Katedre pedagogických štúdií Fakulty humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline. Vyštudoval sociológiu na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre, kde v roku 2013 získal aj doktorát v rovnakom odbore. Venuje sa predovšetkým sociológii výchovy a vzdelávania a reflexii súčasného stavu vzdelávania na Slovensku.

Jana Trabalíková je odbornou asistentkou na Katedre pedagogických štúdií Fakulty humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline. Doktorát získala v roku 2008 z teórie vyučovania na Trnavskej univerzite v Trnave. Vo výskumnej činnosti sa orientuje na inovácie vo výchove a vzdelávaní na rôznych stupňoch vzdelávania.

Mgr. Lukáš Bomba, PhD.
Katedra pedagogických štúdií
Fakulta humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline
Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina
E-mail: lukas.bomba@fhv.uniza.sk

Mgr. Jana Trabalíková, PhD.
Katedra pedagogických štúdií
Fakulta humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline
Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina
E-mail: jana.trabalikova@fhv.uniza.sk