

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.4.38-45>

## **Principles of Assessment and their Impact on the Teaching Atmosphere**

### **Zásady hodnotenia a ich vplyv na atmosféru vyučovania**

Katarína Tišťanová

#### **Abstract**

Assessment, as an important and sensitive part of the educational process, influences the creation of classroom climate and atmosphere. Consistent knowledge of pupils and sound assessment principles can help teachers and pupils to create such a positive climate.

**Keywords:** Pupil assessment. Principles of evaluation. Pupil. Cool climate in the classroom.

Spoločnosť, školstvo i samotný edukačný proces prechádzajú v rámci vývoja mnohými zmenami. Týmto je poznačená aj oblasť hodnotenia žiakov, ktorá tvorí neodmysliteľnú súčasť dennodennej činnosti učiteľa. Stáva sa však aj terčom ostrej kritiky zo strany žiakov, rodičov, prípadne aj iných pedagógov. Násť najvhodnejší, najhumánnejší a najobjektívnejší spôsob hodnotenia žiakov však ostáva dlhodobo nedoriešeným problémom. Takmer štyristo rokov v našom školstve pretrváva prevažne hodnotenie známku a skúsenosti so zavedením slovného hodnotenia do praxe nepadlo takmer počas 25 rokov na úrodnú pôdu. Situácia ohľadom hodnotenia žiakov bola podrobne rozoberaná v širokej pedagogickej verejnosti počas obdobia Covidu 19, kedy prešla aj táto oblasť mnohými zmenami a nutnosťou zmeny nazerania na hodnotenie žiakov. Prezenčne skúšať a hodnotiť žiakov nebolo možné, ukázalo sa, že učitelia majú značné problémy vyjadrovať slovné, výstižné formatívne hodnotenia svojim žiakom.

Hodnotenie bolo, je a bude predmetom záujmu spoločnosti. Hodnotenie je jedným zo základných procesov riadenia. Reguluje učebnú činnosť žiakov. Je sústavným procesom hľadania a nachádzanie nepoznaného (Kolář, Vališová, 2009). Je spojené so stanoveným cieľom vyučovania. Konkrétne, vhodne zvolené ciele napomáhajú pri hodnotení najmä učiteľovi. Pomocou cieľov vie učiteľ presne zisťovať dosiahnuté vedomosti žiaka, vie jednoduchšie rozhodnúť, ako budú jednotlivé úrovne vedomostí hodnotené. Podľa Gavoru (2011) má hodnotenie silnú hodnotu, pretože jedno číslo či písmeno vyjadruje celkové úsilie, snahu žiaka. Pedagóg je ten, ktorý má vo svojich rukách prostriedky k ovplyvňovaniu, usmerňovaniu činnosti žiakov (Zormanová, 2014).

Mnohokrát sa stáva, že žiak, ale aj učiteľ je pod tlakom kvôli hodnoteniu. Tlak prichádza od rodičov, kolegov, žiakov či vlastného svedomia. Učiteľ, či chce alebo nechce, hodnotiť musí. Je to pedagógov výsledok práce, ktorý od neho čakajú rodičia, žiaci, vedenie školy (Čapek, 2020). Hodnotenie je činnosť subjektívna, no na to, aby mohol učiteľ hodnotiť žiaka bez predsudkov či súdov, je nutné hodnotenie objektivizovať. Tým učiteľ eliminuje subjektivitu hodnotenia.

Pod pojmom hodnotenie rozumieme každý, verbálne vyjadrený úsudok učiteľa smerom k žiakovi, ale aj každý neverbálny prejav, zamračené tváre, úsmev na tvári, prikývnutie hlavou (súhlas), pokrčenie plecami a iné (Rafajlovičová, Štulrajterová, 2002).

Podľa Kolára a Šikulovej (2005) môžeme hodnotiť len na základe hlbokého poznania danej situácie, v ktorej sa nachádzame, ktorú práve riešime. Hodnotenie učiteľa je vo všeobecnosti proces zložitý. Školská prax poukazuje na venovanie malej pozornosti učiteľov smerom k hodnoteniu. Petlák (2000) zdôrazňuje neprítomnosť, zanedbávanie praktických zručností. Učiteľia častokrát hodnotia iba namemorované vedomosti, ktoré žiak pre bežný život nevie použiť. Vyzdvihuje wellbeing, pocit pohody, dnes tak dávaný do popredia v edukačnom procese. Hovorí o presmerovaní pozornosti edukácie. Od memorovania smerom k hĺbkovému zapamätaniu, cez praktickú činnosť. Mnohí učiteľia vnímajú hodnotenie viac menej len ako výsledok porovnania vedomostí, zručností, schopností s danou normou.

Žiaka dokáže hodnotenie motivovať k jeho osobnostnému rozvoju. Dokáže upevniť poznatky, rozvíjať jeho vôľové a charakterové vlastnosti. Na druhej strane môže žiaka negatívne hodnotenie demotivovať, zhoršiť vzťah medzi učiteľom a žiakom (Višňovský, Kačáni a kol., 2002). Hodnotenie nie je menej dôležité, než sú metódy, formy vyučovacieho procesu či v neposlednom rade klíma triedy. Je stredobodom pozornosti každodenného diania v škole (Čapek, 2019).

Človek je biopsychosociálna bytosť, preto aj hodnotenie ako také treba posudzovať z viacerých aspektov. Pozorovanie žiaka učiteľom je dôležitým momentom pri konečnom hodnotení žiaka. Učiteľ hodnotí jeho prístup k edukačným aktivitám, vzťahu žiaka ku kolektívu, pozoruje tiež jeho mimoškolské aktivity, záujmy, koncentráciu na vyučovaní. Na základe daného pozorovania dokáže žiaka hodnotiť z viacerých hľadísk. Dokáže vyzdvihnúť jeho silné stránky a poukázať na slabé stránky, ktoré treba zlepšiť (Petlák, 2016). Hodnotenie nemá dosah len na žiaka, ale i na prácu učiteľa. Je tzv. vizitkou učiteľa, ktorý vidí svoju prácu za polrok, celý školský rok v podobe klasifikácie (Turek, 2014).

Za zmienku stojí spomenúť IQ a EQ žiaka. Ide o tzv. tvrdé vedomosti (IQ) a mäkké vedomosti (EQ). V edukácii by malo dochádzať k ich prelínaniu. Ak má žiak vysoké IQ a v emocionálnej oblasti zlyháva, spôsobuje mu to značné ťažkosti. Pri skúšaní sa môže stať, že žiak, ktorý má vysoké IQ, no po emocionálnej stránke je trémista, nedokáže svoje vedomosti pri skúške

využiť. V procese hodnotenia môžeme povedať, že ide o porovnávanie výkonu počas skúšania, ale aj jeho konečné zhodnotenie.

Pod pojmom hodnotenie, či už formatívne alebo sumatívne, si často predstavíme konečnú známku v podobe čísla od 1 do 5, pričom číslo 1 predstavuje tú najlepšiu hodnotu pre žiaka. Je v kompetencii učiteľa hodnotiť žiakov výkon. Hodnotenie výkonu žiakov by malo byť kvalitné, preto je dôležitá pripravenosť učiteľa pre danú pedagogickú činnosť (Kolář, Šikulová, 2009). Hodnotenie a známkovanie je potrebné rozlišovať. Učiteľ hodnotí žiakov v každej situácii. Či ide o komunikáciu, pochvalu, pohrozenie prstom. Nie každé hodnotenie sa známkuje (Gavora, 2010). Za hodnotením sa skrýva oveľa viac. Pozadie hodnotenia tvorí celková atmosféra školy, kvalita riadenia školy, vzťah rodičov i žiakov k vzdelávaniu (Kolář, Šikulová, 2009). Hodnotíme podmienky či budú pre našu činnosť priaznivé, nepriaznivé, zmysluplnosť prostriedkov, účelnosť, vhodnosť prostriedkov, projektové ciele (Kolář, Vališová, 2009). Tak, ako si školu nevieme predstaviť bez žiakov či učiteľov, tak aj hodnotenie je jej neoddeliteľnou súčasťou. Čapek (2020) hovorí, že nepoznáme školu, ktorá by nehodnotila. Akékoľvek gesto, prikývnutie hlavou, pohrozenie prstom, či obyčajný dotyk, ktorý je prejavom podpory, toto všetko a mnohé iné je prejavom hodnotenia. Dokáže potrápiť žiakov, rodičov, učiteľov, no bez hodnotenia nemôže vyučovanie plniť svoju funkciu výchovno-vzdelávacieho procesu (Kolář, Šikulová, 2009). Je dôležité si uvedomiť, že hodnotitelia a hodnotiaci sú všetci účastníci výchovno-vzdelávacieho procesu (Kolář, Vališová, 2009). Učiteľ hodnotí žiaka, dáva mu možnosť uspieť, podporuje ho vo vzdelávaní, žiak učiteľovi podáva spätnú väzbu o účinnosti metód, ktoré použil počas edukácie (Napper, Newton, 2010). Hodnotením sa žiak posúva vpred. Posúva svoje vedomosti, zručnosti, talent, nadanie na vyšší stupeň (Vašová, 2004).

Hodnotenie ako posúdenie všetkých stránok osobnosti žiaka (intelektuálnej, afektívnej, sociálnej, psychomotorickej) v súlade s výchovno-vzdelávacími cieľmi sa podľa Harkabusovej (2014) riadi nasledovnými zásadami:

**Individuálny prístup v hodnotení** – zásada hovorí o individuálnom pohľade na žiaka. Nehovorí o predstave a podsúvaní myšlienky učiteľa či rodiča – takýto by si mal byť, takto by si sa mal učiť, takto by si sa mal správať. Každý žiak je individuálna osobnosť (Napper, Newton, 2010). Hlavným cieľom individuálneho prístupu v hodnotení žiaka je hodnotenie na základe jeho osobnostných daností, schopností. Žiak nie je porovnávaný s iným žiakom. Individuálny prístup zohľadňuje, a teda porovnáva vedomosti, zručnosti, posun samotného žiaka. Teda ako on sám napreduje pri rozvíjaní svojej osobnosti. Učiteľ požaduje od žiaka jeho najvyšší možný výkon, vzhľadom na individualitu žiaka, jeho talent, zručnosti a iné (Harkabusová, 2014). Podľa Tureka (2014a) ide o zohľadňovanie individualnosti, a teda toho, že každý žiak má svoje tempo práce, každý žiak má právo sa učiť, žiaci žijú v rozličných rodinách, každý z nich má rôzne podmienky pre učenie a mnohé iné, ktoré je potrebné zohľadňovať pri hodnotení žiaka. O individuálnom

prístupe sa zmiňuje aj Čapek (2019), ktorý ho vníma ako dôležitú súčasť pri nadobúdaní poznatkov a následnom hodnotení výkonu podľa individuálnych schopností, zručností. Podľa Gavoru (2020) žiak nie je porovnávaný na váhach. Jeho známky nie sú priemerované. Takéto hodnotenie zlepšuje prospech žiaka, jeho výkon či sebarozvoj, poskytuje mu isté bezpečie v oblasti edukácie.

**Tendencia k sebahodnoteniu a aktívny podiel žiaka na hodnotení** znamená dať možnosť, príležitosť a priestor žiakovi k sebahodnoteniu. Tým, že žiak má možnosť hodnotiť, získava skúsenosť a učí sa kriticky uvažovať, hodnotiť seba či iných spravodlivo (Nowaková, 2011). Žiak dostáva možnosť spätnej väzby, či učebný postup, ktorý si osvojil, je správny (Harkabusová, 2014).

**Positívna orientácia hodnotenia** – učiteľ nehodnotí žiaka podľa dojmu, ktorým naň pôsobí. Hodnotí jeho učebnú činnosť (Kontírová, 2006). Povzbudzuje ho k náprave chýb, používaním pozitívne formulovaných hodnotiacich výrazov. Snaží sa, aby žiak prežil pocit úspechu. Učiteľ sa snaží nájsť to, čím možno žiaka pochváliť. Nachádza v ňom jeho silné stránky a na základe nich ho povzbudzuje k náprave (Harkabusová, 2014).

**Komplexnosť hodnotenia** – pri hodnotení sa zohľadňuje celostná osobnosť žiaka. Emocionálna, sociálna, mravná, vôľová stránka nevynímajú. Tieto stránky osobnosti nemožno poprieť. Tak, ako hrajú veľkú rolu pri hodnotení poznatky, tak je tomu aj s postojmi či vlastnosťami, ktoré zohrávajú v procese hodnotenia veľkú úlohu. Ide o zohľadňovanie aktivity žiaka na hodine, priebežných hodnotení, až po záverečné hodnotenie (Harkabusová, 2014).

**Otvorenosť hodnotenia** – spočíva v hodnotení činnosti žiaka, jeho výsledkov. Učiteľ používa formatívne hodnotenie, nezaraďuje žiaka do nejakej vopred stanovenej normy či skupiny. Turek (2014) poníma otvorenosť hodnotenia ako možnosť zmeny žiaka. Učiteľ žiaka nezaraďuje do určitej skupiny, napr. slabý žiak, ktorý v nej zostane počas celého bytia na základnej škole. Učiteľ pripúšťa možnosť zmeny, kedy sa žiak dokáže zlepšiť, napr. zo slabého na priemerného či výborného. Funguje to aj opačne.

**Objektívizácia hodnotenia** – učiteľ objektívne hodnotí žiaka. Žiak je vopred informovaný o kritériách hodnotenia, ktoré sú pre všetkých žiakov rovnaké. Tým sa stáva hodnotenie spravodlivým a objektívnym (Rafajlovičová, Štulrajterová, 2002).

Hodnotenie ako také by malo byť spravodlivé pre všetkých žiakov. Malo by spĺňať určitú kvalitu, nielen pre žiaka, ale aj učiteľa. Učiteľ hodnotí výkon (vedomosti, zručnosti) žiaka tak, aby s čistým svedomím vyslovil, zapísal, podal konečné hodnotenie žiakovi. Učiteľ by mal poznať svojich žiakov, aby dokázal dlhodobo sledovať, v čom sa žiak zlepšil a naopak. Proces učenia vie zefektívniť, zlepšiť, odstrániť prípadne nedostatky. Následne dokáže žiaka hodnotiť (Doušková, Kasáčová 2014). Na druhej strane žiak prijíma a je si vedomý, že toto hodnotenie je spravodlivé, a teda kvalitné. Žiak

dokáže prijať aj negatívne hodnotenie, a to len vďaka tomu, ak je medzi ním a učiteľom vytvorená dôvera, úcta voči sebe navzájom. Pri prijímaní hodnotenia žiakom vstupujú do procesu jeho osobnostné, charakterové vlastnosti, ktoré mu pomáhajú primerane prijať a zmieriť sa s hodnotením (Eyrová, Eyr, 2013). Aj ak učiteľ dokáže vysloviť negatívne hodnotenie takým spôsobom, ktorý žiaka motivuje (Brestovanský, 2019). No pri hodnotení môže dôjsť u žiaka k pocitu krivdy či nespravodlivosti. Dané pocity vyvoláva častokrát tzv. nezvíťazenie v danej situácii. Stáva sa to najmä vtedy, ak ide o subjektívne hodnotenie, kde do popredia vstupujú sympatie, antipatie učiteľa smerom k žiakovi (Znebežánek, 2015). Učiteľ by mal hodnotiť objektívne, dokázať vysvetliť, prečo žiaka hodnotí tak, či onak. Porušením princípu objektivity sa stáva hodnotenie subjektívne. Najčastejšie ide o prípady, kedy učiteľ do testu zadáva zlý výber úloh, ktoré neprekrývajú učivo, alebo pri porušení zhodných podmienok: rôzny čas na odpovede, miestnosť písania testu a pod. (Gavora, 2010).

Pedagóg zohráva vo výchovno-vzdelávacom procese veľkú rolu. Je akýmsi sprostredkovateľom, pomyselným mostom na ceste k vedomostiam. Túto cestu dokáže uľahčiť, spríjemniť, spestriť, no vie ju urobiť trnistou, ťažkou pre žiaka. Tým viac, ak nehodnotí objektívne. Ak kritériá hodnotenia nie sú pre všetkých rovnaké. Každé hodnotenie má svoje nezastupiteľné miesto, plní svoju úlohu. Učiteľ má v rukách to, ako bude hodnotiť, akým spôsobom. Je dôležité, aby svojím hodnotením žiaka neurazil, neponížil pred ostatnými, aby hodnotenie neprinieslo viac škody ako úžitku (Čapek, 2020). Ako sme vyššie spomenuli, subjektívne hodnotenie súvisí s určitými sympatiami, dojmom, ale i celkovou osobnosťou učiteľa. Jeden učiteľ hodnotí prísnejšie než ten druhý. Tento jav sa najčastejšie vyskytuje pri hodnotení produktívnych otvorených úloh. Do popredia vstupujú spomínané sympatie, predsudky a iné. Vplyvom nich sa následne líšia hodnotiace kritériá. Pri analýze hodnotenia je dôležité si uvedomiť, že hodnotenie je vo väčšine prípadov subjektívne. Človek inklinuje k hodnoteniu podľa svojho záujmu, individuálnych skúseností, čo je pre človeka prirodzené. Aby došlo k absencii osobného záujmu, je dôležité používať rôzne kritériá pre hodnotenie. Vyžaduje sa dôkladná prípravu hodnotenia, ktorá je záväzná pre všetkých učiteľov. Pri produktívnych otvorených úlohách nie je dané, že správna odpoveď je napr.: a, b či c. Správnu odpoveď hodnotí učiteľ na základe vopred zadaných kritérií. Teda hodnotí produktivitu žiaka (Rafajlovičová, Štulrajterová, 2002).

Všetko so všetkým súvisí, a tak je tomu aj pri prijímaní hodnotenia samotným žiakom. Žiak sa tým viac naučí, čím viac je spolutvorcom samotného diania. Čím viac je v priamom kontakte s informáciami, či praktickou činnosťou, tým viac si dokáže zapamätať. Praktická činnosť, hranie rolí, či preberanie určitej zodpovednosti a mnohé iné metódy a formy vyučovania dokážu motivovať žiaka k prijímaniu poznatkov. Učenie ho baví. Dokáže a má záujem hľadať odpovede na otázky, ktoré ešte nevie. Chce sa zdokonaľiť vo svojich zručnostiach či vedomostiach. O to viac, ak sú

predmetom jeho záujmu. Hodnotenie, ktoré dostane, je pre neho motivujúce, pretože vie, čo treba zlepšiť, čomu sa treba vyhnúť a podobne (Harkabusová, 2014). Kolář, Šikulová (2009) hovoria o viacerých výhodách hodnotenia z pohľadu žiaka. Spomenieme niektoré z nich. Poukazujú na vedomosti, zručnosti, schopnosti, ktorými aktuálne žiak disponuje. Hodnotenie hovorí o jeho aktuálnej situácii, ktorú je možné zlepšiť, zdokonaľiť. Motivuje žiaka v nadobúdaní nového, nepoznaného, neprebádaného. Pomáha mu spoznať chybu ako niečo dobré, na základe čoho sa dokáže pohnúť ďalej. Premýšľa nad riešením. Zvolí iný smer či vyskúša nový postup svojej práce. Uvedomuje si, v čom je naozaj dobrý, spoznáva svoje silné stránky. Tiež slabé miesta, v ktorých sa snaží zdokonaľiť. Učí sa schopnosti argumentovať, komunikovať, prekonávať prekážky.

Učiteľ dovoľí žiakom byť jeho spolupartnermi v edukačnom procese. Žiaci sú motivovaní k sebakritickému uvažovaniu a následnému sebahodnoteniu vlastnej práce. Zohráva dôležitú rolu pri reálnej sebareflexii (Zormanová, 2014). Žiaci by mali byť vedení k ovládaniu zručnosti kriticky klásť otázky, zapájať sa do procesu rozhodovania. Mala by byť sprístupnená cesta, zväčšený priestor pre rozhodovanie, ktoré ovplyvňuje ich vzdelanie a život vo všeobecnosti (Bourke, O'Neill, 2021). Sú aktívni v tom, čo práve robia. Nordli a Odpal (2022) nám ukazujú a pripomínajú pohľad starogréckeho filozofa na vzdelávanie. Už v minulosti si Sokrates všímal aktivitu žiakov. Hovoril, že žiak, ktorý sa chce učiť, musí byť v prvom rade aktívny. Žiak sa učí to, čo robí, nie to, čo učiteľ hovorí. Žiaci sa učia hodnotiť aj seba samých. Kriticky zhodnocujú svoje vedomosti s vopred stanovenými kritériami. Zhodnotia svoj výkon (recitáciu básne, vyriešenie matematickej úlohy) sami, čo tvorí základ sebahodnotenia žiaka. Ak sa medzi žiakom a učiteľom vytvorí priateľský vzťah, dokáže tento žiak prijímať aj kritické hodnotenie (Průcha, 2002). Pedagóg má v danom prípade dôležitú úlohu. Učí žiaka hodnotiť. Učí ho, ako postupovať pri hodnotení názorov, javov, osôb, vecí, na základe hodnotovej orientácie, ktorá by mala byť pozitívna. Teda založená nie na skepticizme, negativizme, ale na pozitívnom vzťahu človeka ku kultúre, prírode, spoločnosti, k človeku. Je potrebné, aby učitelia vybavili žiakov schopnosťou reálne, skutočne hodnotiť, a tak dopomohli aj cez tento proces posudzovania vytvárať pozitívnu a bezpečnú klímu a prostredie v triede.

## Bibliografia

- BOURKE, R., O'NEILL, J.: *Children's Rights, Student Voice, Informal Learning, and School Reform*. In: Oxford Research Encyclopedia of Education. 2021.  
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1687>
- BRESTOVANSKÝ, M.: *Hodnoty, vzťahy a škola*. Trnava: SAV, 2019, 365 s. ISBN 978-80-568-0143-7.

- ČAPEK, R.: *Líný učiteľ: Jak učit dobře a efektivně*. Praha: Raabe, 2019, 139 s. ISBN 978-80-7496-344-5.
- ČAPEK, R.: *Líný učitel: Kompas moderního učitele*. Praha: Raabe, 2020, 164 s. ISBN 978-80-7496-456-5.
- DOUŠKOVÁ, A., KASAČOVÁ, B. a kol.: *Reflexia a hodnotenie v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela – Belianum, 2014, 254 s. ISBN 978-80-557-0788-4.
- EYROVÁ, L., EYR, R.: *Jak naučit' děti hodnotám*. Praha: Portál, 2013, 160 s. ISBN 978-80-7367-275-1.
- GANAJOVÁ, M. a kol.: *Formatívne hodnotenie a jeho implementácia do výučby prírodných vied, matematiky a informatiky*. Bratislava: Wolters Kluwer s. r. o., 2022, 296 s. ISBN 978-80-571-0483-4.
- GAVORA, P.: *Akí sú moji žiaci?* Nitra: Enigma Publising, 2010. 216 s. ISBN 978-80-89132-91-1.
- HARKABUSOVÁ, E.: *Rozvoj osobnosti žiaka hodnotením učebnej činnosti a výkonu*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014, 46 s. ISBN 978-80-8052-574-3.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: *Hodnocení žáku*. Praha: Grada Publishing, 2009, 160 s. ISBN 80-247-0885-X.
- KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A.: *Analýza vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2009, 232 s. ISBN 978-80-247-2857-5.
- KONTÍROVÁ, S.: *Humanizácia školského hodnotenia očami praktikantov*. In: *Pedagogická orientace*. [online]. Roč. 16, č. 1, 2006, s. 91-92. ISSN 1211-4669. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/992/805>
- NAPPER, R., NEWTON, T.: *Taktika transakční analýzy*. Praha: Grada Publishing, 2010, 264 s. ISBN 978-80-247-2915-2.
- NORDLI, I. C., OPDAL, P.A. *Økte skriveferdigheter gjennom formativ vurdering*. In: *Læring om læring*, [online]. Roč. 8, č. 1, 2022. [https://www.researchgate.net/publication/363318957\\_Okte\\_skriveferdigheter\\_gjennom\\_formativ\\_vurdering\\_Laering\\_om\\_Laering\\_81](https://www.researchgate.net/publication/363318957_Okte_skriveferdigheter_gjennom_formativ_vurdering_Laering_om_Laering_81)
- NOWAKOVÁ, O.: *Sebahodnotenie a hodnotenie žiakov: Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. 2011. <https://docplayer.cz/44772936-Sebahodnotenie-a-hodnotenie-ziakov.html>
- PETLÁK, E.: *Hĺbkové učenie a vyučovanie*. 2000. [https://www.researchgate.net/publication/365236812\\_HLBKOVE\\_UCENIE\\_A\\_VYUCOVANIE](https://www.researchgate.net/publication/365236812_HLBKOVE_UCENIE_A_VYUCOVANIE)
- PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS, 2016, 184 s. ISBN 80-89018-89-0.
- PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002, 481 s. ISBN 80-7367-047-X.
- RAFAJLOVIČOVÁ, R., ŠTULRAJTEROVÁ, M.: *Skúšanie, testovanie a hodnotenie v edukačnom procese*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2002, 54 s. ISBN 80-85756-67-6.

- TUREK, I.: *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 2014, 595 s.  
ISBN 978-80-8078-243-6.
- TUREK, I.: *Kvalita vzdelávania*. Bratislava: Iura Edition, 2014a, 231 s.  
ISBN 978-80-8078-243-6.
- VAŠOVÁ, Z.: *Školské hodnotenie a jeho vplyv na postoje žiakov k edukácii*.  
In: *Pedagogická orientace*. [online]. Roč. 14, č. 4, 2004, s. 46-47.  
ISSN 1211-4669. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8019/7251>
- VIŠŇOVSKÝ, Ľ., KAČANI, V. a kol.: *Základy školskej pedagogiky*.  
Bratislava: IRIS, 2002, 227 s. ISBN 80-89018-25-4.
- ZNEBEJÁNEK, F.: *Sociologické konflikty*. Praha: SLON, 2015, 172 s.  
ISBN 978-80-7419-177-0.
- ZORMANOVÁ, L.: *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2014, 240 s.  
ISBN 978-80-247-4590-9.

*Príspevok je výstupom projektu KEGA 012KU-4/2022 Bezpečnosť školského prostredia – nová výzva pre rozvoj vybraných kompetencií učiteľov základných a stredných škôl.*

**PaedDr. Katarína Tišťanová, PhD.**

Katedra pedagogiky a psychológie  
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta  
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok  
*katarina.tistanova@ku.sk*