

Univerzita Hradec Králové
Přírodovědecká fakulta
Katedra tělesné výchovy a sportu, Pedagogická fakulta

Hodnocení v předmětu tělesná výchova na střední škole

Diplomová práce

Autor: Radka Šenková
Studijní program: N1501 Biologie
Studijní obor: 7504T265 Učitelství pro střední školy - tělesná výchova
7504T / Učitelství pro střední školy - společný základ
7504T029 / Učitelství biologie pro střední školy
Vedoucí práce: Mgr. Brigita Stloukalová, Ph.D.

Hradec Králové 2016



Zadání diplomové práce

Autor: Radka Šenková
Studium: S14BI022NP
Studijní program: N1501 Biologie
Studijní obor: Učitelství biologie pro střední školy, Učitelství pro střední školy - tělesná výchova

Název diplomové práce: **Hodnocení v předmětu tělesná výchova na střední škole**

Název diplomové práce Evaluation in P.E. classes of a secondary school
AJ:

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cíl práce: Zjistit, jaké hodnotící a diagnostické metody používají učitelé pro hodnocení žáků v předmětu tělesná výchova na střední škole, jaké cíle hodnocením sledují a jaká je převažující filozofie hodnocení. Metody: metody dotazování, analýza teoretických poznatků.

FIALOVÁ, Ludmila. Aktuální témata didaktiky: školní tělesná výchova. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1854-8. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. Hodnocení žáků. Praha: Grada Publishing a.s., 2005. ISBN 80-247--0885-X. KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. Analýza vyučování: Vyučování jako dialog, řízení učení žáků, styly a způsoby hodnocení, komunikace, kooperace a interakce. Praha: Grada Publishing a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2857-5. KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení. Praha: Portál, s. r. o., 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

Garantující pracoviště: Katedra tělesné výchovy a sportu,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Brigita Stloukalová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Dana Feltlová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 12.1.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu

V Hradci Králové dne 7. 7. 2016

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí mé práce paní Mgr. Brigitě Stloukalové Ph.D. za cenné rady při vypracovávání práce. Dále děkuji všem, kteří mi umožnili studium na vysoké škole a byli mi v jeho průběhu oporou.

Anotace

ŠENKOVÁ, Radka. *Hodnocení v předmětu tělesná výchova na střední škole*. Hradec Králové: Přírodovědecká fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 65 s. Diplomová práce.

Tato diplomová práce se věnuje hodnocení žáků ve školní tělesné výchově. V teoretické části najdeme všeobecný přehled metod, forem a způsobů hodnocení, další část teorie je zaměřena na konkrétní odlišnosti a problémy, se kterými se setkáváme při hodnocení tělesné výchovy.

Praktická část je zaměřena na již konkrétní kritéria hodnocení žáků v hodinách tělesné výchovy. Těmi hlavními se ukázaly být aktivita žáka v hodinách, jeho přístup a zájem a také absence a omlouvání se z hodin, na rozdíl od výkonnosti žáků, jenž ustupuje. Dále se práce zaměřuje na to, zda je v hodinách preferován kvantitativní či kvalitativní způsob hodnocení. Ukázalo se, že v kratším časovém horizontu je to kvalitativní způsob, v delším časovém horizontu naopak kvantitativní způsob. Posledním bodem jsou způsoby hodnocení žáků, k tomu jsou nejčastěji využívány různé druhy testů, ať už standardizovaných či nikoli. Ty však neměří absolutní výkonnost, ale spíše mají žákovi ukázat jeho individuální posun a zlepšení

Klíčová slova: hodnocení žáků, tělesná výchova, kritéria hodnocení v tělesné výchově, hodnocení žáků v tělesné výchově

Annotation

ŠENKOVÁ, Radka. *Evaluation in P. E. classes of a secondary school*. Hradec Králové: Faculty of Science, University of Hradec Králové, 2016. 65 pp. Diploma Thesis.

This thesis is devoted to the evaluation of pupils in physical education. In the theoretical part we can find a general overview of methods and means of evaluation, the other part of the thesis is focused on the specific differences and problems encountered in the evaluation of physical education.

The practical part is focused on the specific criteria of the pupils in physical education classes. The main ones have proved to be pupil activity in classes, his attitude and commitment and also the absence, in contrast to the performance of pupils, which recedes. The thesis further focuses on whether quantitative or qualitative evaluation method is preferred in classes. It turned out that in the short term it's a qualitative way, in the long run contrary quantitative way. The last points are ways of assessing pupils to the most commonly used tests of various kinds, whether or not standardized. However, they do not measure absolute performance, but rather have the student demonstrate his individual advancement and improvement.

Keywords: assessment of pupils, Physical Education, criteria for evaluation of physical education, evaluation of pupils in physical education

OBSAH

Úvod	1
1 Hodnocení a jeho stručná charakteristika	2
1.1 Význam a cíl hodnocení.....	4
1.2 Funkce hodnocení	6
1.3 Formy hodnocení	9
1.4 Dopady hodnocení na žáka	10
2 Kvantitativní a kvalitativní hodnocení	13
2.1 Kvantitativní hodnocení.....	14
2.2 Kvalitativní hodnocení.....	16
2.3 Srovnávání kvantitativního a kvalitativního hodnocení	18
3 Tělesná výchova a její současné pojetí.....	20
4 Hodnocení tělesné výchovy v současnosti	24
4. 1 Odlišnosti a specifika hodnocení tělesné výchovy	26
4. 2 Problémy vyvstávající v procesu hodnocení.....	28
4. 3 Otazníky nad obsahem hodnocení	29
5 Praktická část.....	31
5.1 Cíle a úkoly práce	31
5.2 Metodologie	31
5.3 Zlínský kraj	32
5.4 Výzkumný soubor.....	32
5.5 Komentované výsledky.....	37
5.6 Shrnutí výsledků	55
Závěr.....	59
Seznam pramenů.....	61
Monografie.....	61

Bakalářské, diplomové a rigorózní práce.....	61
Periodika	62
Elektronické prameny	63
Seznam grafů	65
Příloha.....	a

Úvod

Každý začínající učitel se ptá sám sebe, jak bude hodnotit své žáky. Přemýšlí nad tím, co je pro něj stěžejní a co nikoli. Zejména výchovy v tomto ohledu dovedou být velmi svízelné. V téhle chvíli je rada zkušenějšího k nezaplacení. Proto jsem se rozhodla zjistit, co je stěžejní pro zkušenější kolegy a jakým způsobem oni hodnotí své žáky.

V současné době přibývá otázek týkajících se spravedlivého hodnocení a objektivitu učitele. Jenže jak hodnotit spravedlivě? Jak zajistit objektivitu? Jak vlastně ocenit výsledky žáka? To vše jsou otázky probíhající hlavou nemálo učitelům. Navíc ze strany veřejnosti i vedení školy často bývá na toto téma kladen velký tlak na vyučující. Zvláště pak v tělesné výchově bývají učitelé konfrontováni, zda je jejich hodnocení objektivní a zda zbytečně nezakazili vysvědčení „dvojkou z tělocviku“.

Oblíbenost tělesné výchovy pomalu upadá a ta již nepatří k předmětům, kam žáci chodili za odměnu odpočinout si od školního shonu. Tělesná výchova se postupně stává méně a méně oblíbeným předmětem. Důvodů můžeme vyzorovat hned několik: nutnost se převlékat a nosit s sebou náhradní oblečení, žáci pak nestíhají přecházet z hodiny na hodinu, často přicházejí pozdě a navíc zpocení. Zejména u děvčat může být problém i vzhled po tělesné výchově. Krom toho vyučující po nich chtějí pohyb, což je samo o sobě pro některé žáky problém a to nemluvě o nějakých odvedených výkonech. To vše a mnohé další vytvářejí negativní pohled na tělesnou výchovu.

Způsoby a možnosti jejího hodnocení však mohou přinést nový pohled na tělesnou výchovu, ukázat ji v jiném světle. Nezaměřit se na výkony, ale na prožitek, udělat „tělocvik“ zajímavým, pestrým, lákavým a tím nedávat žákům důvody k vyhýbání se hodinám.

Proto je mým cílem zabývat se v této práci je hodnocením, zjistit, jaká kritéria jsou klíčová pro učitele tělesné výchovy, čemu věnovat v hodinách pozornost a co z toho je podstatné pro hodnocení.

1 Hodnocení a jeho stručná charakteristika

Hodnotíme dnes a denně, hodnocení využíváme při nejrůznějších příležitostech. Lidé bez ustání pronášejí nejrůznější hodnotící soudy, jako například: „to je nerozum“... Nejčastěji však tento pojem máme spojený se školstvím. Hodnocení v této oblasti je definováno následujícím způsobem: „Všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.“ (Kolář a Šikulová, 2005, str. 16)

Hodnocení je vždy porovnávání nějakého výkonu, projevu nebo i vlastnosti žáka s nějakou vztažnou soustavou. Tyto vztažné soustavy zpravidla tvoří dané nebo zvolené cíle, plány, představy, předpisy, očekávání apod. Vztažnou soustavou však také mohou být ostatní žáci s jejich cíli, plány a očekáváními. Vztažnou soustavou dokonce může být i žák sám sobě, a to porovnáním se svým dřívějším stavem. (Bělecký, 2006, str. 6)

Ve chvíli, kdy žáky hodnotíme, je důležité nesoustředit se a nehodnotit jen výsledek, ale také celý proces. Jestliže žák v průběhu procesu hodnocení udělá drobnou chybu, konečný výsledek se pak může diametrálně lišit od očekávaného výstupu, přestože zbylý postup může být správný. I z toho důvodu hodnotící akt jako aktivita zahrnuje:

- sledovaný cíl;
- určité podmínky;
- realizuje se určitým prostředkem;
- vede k určitému výsledku. (Kolář a Šikulová, 2005, str. 13)

Z předcházejících bodů je zřejmé, že hodnocení není zas tak jednoduchý proces, jak by se na první pohled mohlo zdát. Bělecký (2009, str. 6) uvádí, že při hodnocení vyučující využívají různé škály (stupnice), které vyjadřují míru (úspěšnost) dosažení cílů, úplnost (pokrytí) dosažení cílů (je-li cíl více než jeden) a často také rychlost dosažení cílů. Je tedy důležité znát nejen stupnici bodování, ale i cíl, kterého by žáci měli dosáhnout. A právě cílům hodnocení se budeme věnovat v nadcházející kapitole.

Hodnocení nelze vyjmout z učební činnosti žáka, je jeho přirozenou součástí stejně jako učitelovo řízení žákovy činnosti. Oba aktéři se každý svým dílem podílejí na hodnocení. Tato aktivita se tak stává permanentní – nezahrnuje totiž jen hodnocení ve smyslu

známky, ale hodnocením může být také přikývnutí či úsměv nebo naopak nesouhlasné zavrtění hlavou. (Kolář a Šikulová, 2005)

Na školní půdě je hodnocení žáka vnímáno i skrz podobu zpětné vazby. Jeho prostřednictvím učitel hodnotí mimo jiné i kvalitu své pedagogické práce. Z tohoto důvodu je hodnocení úzce souvisí s učitelovým pojetím výuky. (Kolář a Šikulová, 2005) Vyučující si vytvoří určitou představu úspěšného či neúspěšného žáka, tato představa jej pak provází celým procesem hodnocení. Jiný vyučující si samozřejmě vytvoří jiný obraz úspěšného žáka a tyto obrazy se nemusí ve výsledku shodovat. Žáci pak mohou být za stejnou práci hodnoceni zcela rozdílně.

Hodnocení je taktéž nedílnou součástí školní docházky, což bylo prokázáno i experimentálně. Jedním z výsledků těchto experimentů bylo zjištění, že většina žáků se učí jen kvůli výsledné známce. Přitom hodnocení může uspokojit i některé žákovy potřeby, mezi něž patří potřeba být úspěšný, potřeba výkonu, potřeba někam patřit. Plněním některých potřeb skrz hodnocení se utváří i psychické stránky osobnosti. (Kolář a Šikulová, 2005)

V průběhu hodnocení si obvykle klademe dvě otázky: Co a jak se hodnotí? Co a kdy hodnotíme? Tyto dvě otázky jsou zodpovězeny systematičností a specifičností hodnocení. Systematičnost hodnocení usměrňuje povahu vyučování, působí na intenzitu učební činnosti žáka a ovlivňuje žákovu schopnost sebehodnocení. Zatímco specifičnost je dána tím, co a kdy hodnotíme. Při hodnocení bychom se měli zaměřit jednak na výsledek a jednak i na kvalitu průběžného hodnocení. (Kolář a Šikulová, 2005)

V 70. letech minulého století tehdejší ministerstvo školství vydalo metodický pokyn, jenž byl posledním pokusem státní správy kodifikovat pravidla hodnocení žáků. Tento pokyn rozdělil vyučovací předměty do tří skupin a v každé zvlášť stanovil popis pěti úrovní výkonů žáků, odpovídajících pěti klasifikačním stupňům. Později byl tento pokyn zrušen, ale některého jeho fragmenty vidíme dodnes. (Bělecký, 2006, str. 6)

Dnes je hodnocení žáků ze zákona definováno školským zákonem a také vyhláškou o základním vzdělávání. Školský zákon nám říká, že pravidla pro hodnocení žáků musí být uvedena ve školním řádu a že výsledky žáků mají být hodnoceni vzhledem k dosahování cílů vzdělávání. Také umožňuje žáky hodnotit klasifikačním stupněm, slovně či kombinací obojího. Vyhláška o základním vzdělávání definuje, co by měly obsahovat pravidla pro hodnocení žáků. Dále by dle této vyhlášky hodnocení mělo být

srovnatelné s předem stanovenými kritérii a vycházet by mělo z míry dosažení očekávaných výsledků. (Bělecký, 2006, str. 6)

1.1 Význam a cíl hodnocení

Hodnocení má význam pro celou řadu osob. Především pro žáka samotného, ale také pro jeho učitele, rodiče, vedení školy či pro školní inspekci. Význam hodnocení pak spočívá především ve funkci informační, ta žáky informuje o jejich prospěchu. Pro vyučující a vedení školy pak slouží především jako zpětná vazba informující o tom, jak a zda jsou plněny stanovené cíle. (Lévová, 2011) Podobný názor sdílí i Ziegenspeck (2002), jenž ve své knize význam hodnocení vztahuje již na konkrétní známky.

Význam hodnocení pro žáka

Hodnocení je nejdůležitější především pro žáka, úkolem hodnocení je informovat žáka o jeho prospěchu, naplnění či naopak neplnění dílčích i dlouhodobých cílů. Hodnocení však nemá jen informovat, ale také má poskytnout určitý návod k tomu, jak se žák může zlepšit a jak má dále postupovat. Pokud má tedy zájem. Hodnocení by především mělo žáka motivovat k dalším výkonům, proto by se měl vyučující zamyslet, jakou formou hodnocení podá, zejména pokud se jedná o nepříliš dobré výsledky. V případě, že je hodnocení správně podáno, může dojít nejen ke zlepšení žákova a učitelova vzájemného vztahu, ale také i ke zlepšení celkového třídního klimatu. (Lévová, 2011)

Význam hodnocení pro učitele

Hodnocení má vyučujícímu především poskytnout zpětnou vazbu o jeho práci. Díky tomu se může přesvědčit o tom, zda žáci danou problematiku v jeho podání pochopili a která část jim naopak činí obtíže. Úkolem vyučujícího je nejen žáky správně ohodnotit, ale také je postupem času naučit sebehodnocení. Toto je velmi nesnadný úkol, ale pokud se povede, žáci mohou průběžně hodnotit nejen sebe, ale i své spolužáky případně i výuku. Za pomoci sebehodnocení si pak vyučující vytváří podklady pro závěrečné hodnocení. (Lévová, 2011)

Význam hodnocení pro rodiče

Prostřednictvím hodnocení jsou rodiče informováni o prospěchu svého dítěte. Avšak pouhá známka není dostatečná, je potřeba i stručného komentáře, aby rodiče viděli pokrok či naopak stagnaci svého potomka a mohli s ním doma efektivně pracovat. (Lévová, 2011)

Aby hodnocení neztratilo svůj význam, je třeba, aby vyučující dodržovali jedno základní pravidlo: „Žáci by měli vždy vědět, co se bude hodnotit, vědět, co je standard a co je nadstandard a co je nedostatečný výkon.“ (Kolář a Šikulová, 2005, str. 29) Nejen tomuto pravidlu, ale i hodnocení samotnému je třeba se učit, hodnocení je totiž jedním ze základních procesů řízení. Často však bývá přeceňováno. (Kolář a Vališová, 2009)

V sedmdesátých letech dvacátého století si rodiče žáků postupně začali uvědomovat, že školní výsledky a hodnocení jejich dětí výraznou měrou ovlivňuje jejich další uplatnění. Tehdy se rodiče naučili sledovat školní výkony svých dětí, sledovali aritmetický průměr známek ve čtvrtletí a pololetí, aby předem mohli lépe odhadnout výslednou známku na vysvědčení svých dětí. Dnes je celá naše společnost nastavena na výkon, soutěž a vzájemné porovnávání úspěšnosti. Soutěžení a výkon by však dnešní učitelé rozhodně neměli brát jako cíl dnešní školy, jejím cílem respektive jedním z nich by mělo být naučit děti vzájemně spolupracovat. (Pokorná, 2008)

Vzájemná spolupráce dětí jakožto cíl dnešního školství je vymezením spíše pro laika než pro odborníky zabývající se touto problematikou. Kolář se Šikulovou (2005) problematiku cílů blíže specifikují. Říkají, že člověk potřebuje formulovaný cíl a poté jeho dosažení ovlivňují:

- vnější podmínky, které vstupují do různých činností a vztahů, ve kterých se realizují a které ovlivňují chování, také je můžeme definovat jako soubor materiálních a společně uznávaných hodnot výsledků lidské práce;
- vnitřní podmínky, které jsou určeny dosavadní „výbavou“ člověka tzn. jeho úroveň dovedností a znalostí.

Vymezení konkrétních cílů v hodinách usnadňuje mnohé, od volby vyučovacích metod, pomůcek až po vhodně zvolený materiál a informační zdroje. Znalost vzdělávacích cílů a následně z nich odvozených kritérií hodnocení pomáhá především žákům. (Bělecký, 2006) Často však dojde k tomu, že žák kritéria nezná a tím dostává prostor k fabulaci, žáci mohou nabýt pocitu, že byli nespravedlivě ohodnoceni a to vede k dalším a dalším nepokojům. (Kolář a Šikulová, 2005) Jasně daná kritéria hodnocení usnadňují i komunikaci s rodiči.

Ke snazšímu pochopení a vlastnímu rozdělení cílů hodnocení nám může pomoci Bloomova taxonomie z roku 1956, již ve své knize uvádí Kolář se Šikulovou. (2005) Bloom si zde rozdělil cíle do tří kategorií:

- cíle kognitivní, s jejichž pomocí se snažíme o rozvoj poznávacích procesů;
- cíle psychomotorické, které nám říkají, abychom postupovali od nejjednoduššího ke složitěmu;
- cíle afektivní, které nám umožňují učení se postupům chování a jednání, emocionálnímu chování a jednání, často je označujeme jako postojoyvé cíle.

Dále k těmto cílům Bloom stanovil i úrovně jejich dosažení: zapamatování si specifických informací, porozumění, pochopení, aplikaci, analýzu, syntézu a hodnotící posouzení.

1.2 Funkce hodnocení

Hodnocení vždy plní určitou funkci, ať už mluvíme o hodnocení slovním či známkování. Dříve hodnocení především informovalo o prospěchu žáka, hodnocení mělo tedy funkci informativní. Dnes je však ve velké míře tato funkce nahrazována jinou, a tou je funkce motivační. Motivační funkce se postupem času stala nejrozšířenější a nejběžněji používanou. Avšak užívat hodnocení jako motivačního prostředku není nejlepším řešením. Hodnocení by mělo sloužit především jako zpětná vazba jak pro vyučujícího, tak i pro žáky.

Ve své práci jsem využila rozdělení funkcí hodnocení dle Koláře a Šikulové (2005), jenž uvádí ve své knize Hodnocení žáků. Rozdělení je následující:

- motivační funkce;
- informativní funkce;
- regulativní funkce;
- výchovná funkce;
- prognostická funkce;
- diferenciační funkce;
- sociální funkce.

Motivační funkce je jedna z nejvíce frekventovaných a nejvyužívanějších funkcí hodnocení. Jak uvádí Kolář se Šikulovou (2005) motivací žáka je „chtění“ se učit a k němu je potřebný silnější emocionální impulz – tím může být právě hodnocení. Tato motivace postupně směřuje k vlastním činům a tím i k tzv. konativní funkci.

Hodnocením můžeme žákovu motivaci buďto zvýšit, a tím žáka navnadit k dalšímu učení a poznávání. Nebo ji naopak snížit až jej zcela demotivovat a odradit od další práce. Motivace může také fungovat jako trest za nedostačující výkon a může být až zneužita jakožto prostředku k udržení pořádku a kázně ve třídě. V žákovi vyvolá každé hodnocení méně či více intenzivní prožitek, ne vždy tento prožitek vede k většímu „chtění“. K regulaci svého výkonu si žák musí být vědom, za jakých podmínek a kdy hodnocení působí.

Informativní funkci využívají kromě žáků i jejich rodiče. Učitel prostřednictvím hodnocení předává rodičům i žákovi informace o tom, jaké jsou jeho výkony v porovnání s ostatními žáky a jak kvalitně si osvojil vyučované dovednosti a znalosti. Především však hodnocení podává zpětnou vazbu o tom, do jaké míry se žák přiblížil své stanovené cílové normě, o učebním stylu žáka a v neposlední řadě hodnocení podává informace o příčinách úspěchu a neúspěchu. K tomu nám mohou sloužit nejrůznější formy hodnocení, jež také plní informační funkci. (Kolář a Šikulová, 2005)

Veškeré předchozí vysvětlení informativní funkce můžeme shrnout za pomoci tří slov: obsahová analýza výkonu. Obsahová analýza výkonu porovnává stanovenou normu s tím, co žák již zvládl. Jejím smyslem je tedy sdělit žákovi jeho chyby a zároveň mu poradit, jakým způsobem by měl dále pracovat, spolu s tím analýza zhodnocuje správnost použitých pracovních postupů. Spíše než k výsledku učební činnosti, směřuje analýza k samostatnému procesu žákova učení – k metodám, postupům, prostředkům, které žák využívá při své učební činnosti. (Kolář a Šikulová, 2005)

Regulativní funkce využívá hodnocení jakožto regulátoru pro další učební činnost žáka, spolu s tím ovlivňuje i kvalitu jeho práce. Tato regulace je dána dvěma faktory, prvním z nich je způsob, jakým vyučující řídí žákovu učební činnost a druhým je jistá sebekontrola napodobující školní hodnocení. Hodnocení ve školním procesu se stává hlavním regulátorem žákova učení, žák se řídí tím, co jednotliví vyučující hodnotí a jakým způsobem hodnotí. Součástí regulativní funkce je také zvládnutí základních prvků obsahové analýzy tedy jaké učivo již žák ovládá, kde jsou jeho slabiny a na čem by měl ještě zapracovat. Obsahová analýza souvisí i se seberegulací – žák může sám hodnotit výsledek své práce ve vztahu k průběhu své činnosti a právě v důsledku této sebereflexe je schopen postupně své jednání metodicky zkvalitňovat. (Kolář a Šikulová, 2005) Dle výsledků hodnocení pak vyučující reguluje tempo žáků.

Výchovná funkce souvisí mimo jiné i s plněním funkce předcházející, zvláště tehdy, chápeme-li výchovu jako vnější cílevědomou regulaci. (Kolář a Šikulová, 2005) Výchovnou funkci hodnocení spatřujeme v tom, že by měla vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáků jako je odpovědnost, vytrvalost, úcta k sobě samému i ke svému okolí. (Klimešová, 2009) Hodnocení může mít i opačný efekt, kdy je chápáno jako kázeňský přestupek a výchovná funkce může ztratit svůj účinek.

Prognostickou funkci můžeme smysluplně plnit využíváním klasifikační stupnice. Na základě plnění této funkce máme možnost předpovědět žákovu studijní perspektivu, podkladem pro tuto perspektivu se stává dlouhodobé hodnocení výkonů žáka a také zkoumání žakových možností. Prognostická funkce se tedy uplatňuje především při hledání vhodné střední či vysoké školy. (Kolář a Šikulová, 2005)

Diferenciační funkce úzce souvisí s prognostickou. V dřívějších dobách byla diferenciační funkce využívána například při rozdělování žáků na studijní a nestudijní třídy, toto rozdělení probíhalo na základě prospěchu jednotlivých žáků. V dnešní době tato funkce rovněž souvisí i s tzv. nálepkováním – na základě prospěchu žáky selektujeme a udělujeme jim nálepky, např. „to je typický jedničkář“, „ten se na střední školu nedostane ani za milion.“ Na základě těchto nálepek si žáky diferencujeme podobně jako v případě studijních a nestudijních tříd. Tyto nálepky mohou ovlivňovat mnohé, kupříkladu naše chování k jednotlivým žákům. (Kolář a Šikulová, 2005)

Diferenciační funkci hodnocení využívají i rodiče žáků. Slouží jim jako prostředek zajišťující údaje o úspěšnosti a neúspěšnosti svého dítěte ve škole ve srovnání s ostatními. Na základě těchto údajů získávají rodiče jisté předpoklady pro další start svého dítěte. (Kolář a Šikulová, 2005) Školní hodnocení umožňuje rozčleňovat žáky do určitých homogenních výkonnostních skupin – tyto skupiny mají různou výkonnost a učitel toho může využívat k přípravě různě obsahových či výkonnostních úloh či vhodně zvolit pracovní tempo či učební styl.

Sociální funkce ovlivňuje potenciální zařazení dítěte do dané sociální skupiny.

Výše popsané funkce hodnocení nikdy nefigurují samostatně, ale vždy vystupují v určitém komplexu. Dle našeho záměru sledování hodnocení je třeba některé funkce více či méně zdůraznit. O prioritní funkci rozhoduje především záměr vyučujícího a jeho cíle, které chce sledovat. Ve většině případů vítězí funkce motivační, ta se projeví jako snaha o dosažení dobré známky. Hodnocení je určitou zpětnou vazbou i pro vyučující, na

základě výše uvedených funkcí může vyučující vysledovat, zda je výuka pro žáky zajímavá, zda je pochopitelná a zda splňuje cíle dané učitelem samým. (Kolář a Šikulová, 2005)

Hodnocení nemusí mít jen zde uvedené funkce, většina autorů je pojmenovává nejrůznějšími způsoby, jako příklad dalšího pojmenování uvádím rozdělení Košťálové a kol. (2008) v její knize o slovním hodnocení, kde uvádí následující funkce hodnocení:

- poznávací;
- korektivně-konativní;
- motivační;
- osobnostně-vývojová.

1.3 Formy hodnocení

„Formy hodnocení žáků jsou ve skutečnosti vnějšími projevy hodnotícího procesu, jinak řečeno – jsou to způsoby, jakými učitel vyjadřuje výsledky hodnocení.“ (Kolář a Šikulová, 2005, str. 76) Existují nejrůznější způsoby od jednoduchého, jakými jsou od souhlasného pokývnutí přes prosté slovní hodnocení až po rozvinutá sdělení.

Již ve středověku měli své hodnotící formy, příkladem by mohly být lokace – což byla zvláštní místa určena žákům a sloužila k jejich selekci a klasifikaci, nejlepší žáci zaujímalí přední místa a ti méně úspěšní postupovali směrem vzad. Jednou z dalších forem hodnocení byly tzv. signy, což jsou různá znamení, jež žáci nosili, např. oslí uši či slamák, což nejsou zrovna příklady dobrého hodnocení. Kolář a Šikulová (2005) dále ve své knize uvádí, že do 16. století u nás převažovalo slovní hodnocení a poté od 16. století nastal rychlý rozvoj známek ruku v ruce s rychlým rozvojem školy.

A jaké tedy existují formy hodnocení v dnešní době?

Klasifikace

Jinak řečeno klasifikace neboli známkování. S touto formou hodnocení se v dnešním školství setkáme nejčastěji. Klasifikace nám poskytuje informace, jež zahrnují nejen vědomosti a dovednosti, ale i chování, vyjadřovací schopnosti či vztah k předmětu a žákovy pracovní návyky. Může se zde odrazit i vztah učitele k žákovi. Do kvantitativního hodnocení můžeme dále zařadit výčet dobře splněných úkolů či naopak výčet chyb,

vyjádření známky počtem bodů či procenty a také známku se zdůvodněním. (Havlíková, 2011)

Slovní hodnocení

Slovním hodnocením je myšleno konkrétní vyjádření o dosažené úrovni žáka. Toto hodnocení má vysokou informační hodnotu a může být dobrým motivátorem. Na rozdíl od klasifikace není tolik stresující a obsahuje návrhy pro další žákův rozvoj. Pro vyučující je však časově náročné. (Havlíková, 2011) Více o slovním hodnocení v dalších kapitolách.

Jednoduché mimoverbální hodnocení

Součástí tohoto hodnocení je taktéž souhlasné přikývnutí či zavrtění hlavou, úsměv, zamračení se či přísný pohled, gesto nebo dotyk učitele jako je pohlazení, podání ruky. (Havlíková, 2011)

Jednoduché verbální hodnocení

Do této kategorie zařazujeme velmi jednoduché slovní hodnocení jako dobře, špatně, ano, ne, OK. Dále kratší slovní vyjádření s emocionálním nábojem, ať už pozitivní nebo negativní, příkladem by mohlo být „dnes jsi mě zklamal“, „potěšil jsi mě.“ (Havlíková, 2011)

Oceňování výkonů

Tato skupina sdružuje nástěnky s vystavenou prací žáků, tabule úspěchů, pověření žáka náročnějším či naopak méně náročným úkolem, pověření k vedení týmu a mnohé další. (Havlíková, 2011)

Písemná a grafická vyjádření

Sem řadíme digramy, písemné charakteristiky žáka, posuzovací škály a hodnotící tabulky. (Havlíková, 2011)

1.4 Dopady hodnocení na žáka

Cílená aktivita, jakou hodnocení bezesporu je, od svého začátku učitele podněcuje k otázkám jak, co a kdy hodnotit nebo zda byly účinné použité způsoby hodnocení. Tyto otázky se učiteli honí hlavou ještě před samotným začátkem výuky přesněji ve fázi ujasňování si vlastních záměrů a cílů, jichž chce dosáhnout. Vymýšlet tedy způsoby a smysl hodnocení až v průběhu aktivity či dokonce po ní, připomíná nedobře promyšlenou

improvizaci. Hodnocení by mělo být nástrojem měření pokroku a ne jen nahodilou činností. (Slejšková a kol., 2011)

Podle Koláře a Šikulové (2005) ve školství můžeme narazit na princip objektivitu a subjektivitu hodnocení, kdy v hodnocení můžeme pozorovat kvalitu hodnocené činnosti a stejně tak kvalitu hodnotitele samého. Z toho plyne, že jakékoli hodnocení bude více či méně ovlivněno subjektivními prvky.

Spravedlivé hodnocení není jen otázkou získaného počtu bodů při testu, ale je komplexní a zahrnuje celou osobnost žáka včetně jeho vývojové tendence, s přihlédnutím ke kompenzaci silnějších a slabších stránek. Takového hodnocení je však v praxi nerealizovatelné. Vyučující, ať už chce či nikoli, je většinou subjektem hodnocení, tedy v hodnocení hrají roli i jeho osobní vlastnosti. Zatímco objektivní hodnocení je výsledkem měření či testování. Spravedlivé hodnocení by tedy mělo být „objektivně-subjektivní“, což můžeme vyložit jakožto výsledky objektivního měření s příměsí učitelovy subjektivity. (Kolář a Šikulová, 2005)

Reakce žáků na hodnocení bývá často subjektivní a je založena na konkrétních vztazích s konkrétním vyučujícím a také na vztahu k jeho předmětu. Jestliže žáci mají daného vyučujícího v oblibě, pak snadněji přijmou i horší hodnocení. Samozřejmě vše také záleží na vztahu autority učitele a hodnoty výsledného hodnocení. Jestliže má vyučující vysokou autoritu, žáci si nedovolí proti hodnocení protestovat. Přesto však by hodnocení mělo být „pedagogicky hodnotné“ tak, aby žákovi dokázalo pomoc a aby pochopil učitelovu podanou pomocnou ruku. Můžeme tedy vidět, že subjektivní přístup učitele má velký vliv na žákovo přijetí známky. Dokonce je zde jistá souvislost s teorií Vygotského o zóně nejbližšího rozvoje, kdy subjektivní přístup učitele může pomoci urychlit vývoj žáka. Subjektivita hodnocení má v určité míře velmi kladný vliv na žáka samotného i na jeho pozitivní vztah s vyučujícím, proto požadavek na objektivizaci výuky je nesmyslný a vedl by pouze k odosobnění. (Kolář a Šikulová, 2005)

Jestliže učitelé hodnotí své žáky správně, pak dokáží vystihnout podstatu jejich výkonů a procesů vedoucích k tomuto výkonu, dále dovedou vystihnout momentální situaci žáka, jeho stav a pracovní nasazení. Naopak chybnému hodnocení předchází chybné pedagogické jednání, toto hodnocení často naruší vztah mezi učitelem a žákem a častokrát vyvolá záporné reakce žáků. (Kolář a Šikulová, 2005) Je tedy třeba, aby žáci znali kritéria, dle kterých učitel hodnotí jejich práci. Předejde tak možným nepokojům ze strany žáků

či jejich obvinění, že někomu nadržoval a udělil mu lepší známku. „Učitel by se měl snažit poznat a pochopit, jak žák hodnocení přijal, a z těch dvou závěrů vyvozovat závěry pro svou další činnost.“ (Kolář a Šikulová, 2005, str. 104)

Do protipólu správného a chybného hodnocení bychom mohli zařadit pozitivní a negativní hodnocení. Pozitivní hodnocení má za úkol žáka především povzbudit, proto mohou být žákovy výkony záměrně nadhodnocovány. Pozitivní hodnocení má zaznamenat a ocenit žákovu snahu o zlepšení. Měl by zde fungovat tzv. princip pozitivní převahy, což znamená, že nejprve hodnotíme žákovy klady a teprve potom vyjmenujeme jeho zápory, toto hodnocení má silnou motivační hodnotu. Pozor bychom si však měli dávat na to, že ne vždy je nutné chválit, například pokud se žák nesnaží. (Kolář a Šikulová, 2005)

Při negativním hodnocení klademe důraz na žákovy chyby a odmítáme žákův výkon. Toto hodnocení u žáků vyvolává stres a obavy z jeho následků, také tím snižujeme rodičovskou prestiž, což se může ve výsledku obrátit proti vyučujícímu i proti škole. Negativní hodnocení časem vede k rezignaci žáka a ten pak mnohdy vyhledává situace, kde svou neúspěšnost může kompenzovat. Toto hodnocení je velmi často doprovázeno faktorem strachu, kdy se učitel orientuje na chybu a za pomoci školního hodnocení selektuje třídu, nezřídka to bývá i příčina, proč žáci podvádějí. Nejméně žádoucí situace, jaká u tohoto hodnocení může nastat, je zneužití strachu jakožto motivátoru k lepším výkonům. (Kolář a Šikulová, 2005)

Jak uvádí Pokorná (2008, str. 12) v časopisu Rodina a škola, je potřeba si dávat pozor na následující: „Pokud je dítě učiteli sympatické, pak je zapotřebí, aby se kontroloval v jeho pozitivním hodnocení. Pokud vznikne vztah antipatie, pak by učitel-profesionál měl svým emocím umět porozumět a nedat je dítěti najevo.“

2 Kvantitativní a kvalitativní hodnocení

V roce 1774 prošlo české školství výraznou reformou známou jako Felbigerův školní řád, v některých pramenech označovaný jako Všeobecný školní řád. Tento řád souvisí s dosud největšími reformami českého školství. Taktéž zavedl formu hromadného vyučování, do té doby byla uplatňována forma individuální, dále uplatnil nový metodický postup od lehčího k obtížnějšímu a od známého k neznámému. Patrně nejradikálnějším krokem bylo zavedení povinné šestileté školní docházky, kdy vzdělání mělo být poskytnuto jak chlapcům, tak i dívkám, což bylo do té doby nemyslitelné. O rok později, tedy v roce 1775, vyšla Kniha methodní, kterou sepsal sám autor školské reformy Ignác Felbiger, kde blíže rozepisuje jednotlivé metodické postupy. (Morkeš, 2004) Dle autorů Koláře a Šikulové (2005) bylo v této knize uzákoněno i školní hodnocení, jehož součástí byly i závěrečné zkoušky a vysvědčení vydávané ke konci školního roku.

Další zlom v hodnocení přišel v roce 1905, kdy byl zaveden Školský a vyučovací řád škol obecných a měšťanských, jenž upravil klasifikaci na čtvrtletní. Dále byl klasifikován prospěch na základě úsudku učitele. Kromě toho byly klasifikovány mravy a rovněž vnější úprava písma. Počátkem 20. století přišla i první kritika známkování, jedním z prvních kritiků byl Lev Nikolajevič Tolstoj. (Kolář a Šikulová, 2005)

Postupem času docházelo k vývoji hodnocení, kdy je v roce 1937 poprvé kladen důraz na komplexní přístup k hodnocení žáků. V 60. až 80. letech minulého století se začíná diskutovat o problémech školního hodnocení, hlavními tématy jsou motivační funkce hodnocení a objektivita učitele. Pravděpodobně z tohoto popudu jsou v roce 1984 vytvořeny metodické pokyny pro hodnocení jednotlivých předmětů. Teprve po roce 1989 začala sílit kritika pětistupňové klasifikace a díky legislativním změnám se ke slovu pomalu začalo dostávat slovní hodnocení. (Fišerová, 2011)

V současné době je školní hodnocení v České republice řízeno Školským zákonem z roku 2004 (zákon č. 561/2004 Sb.). Tento zákon umožňuje používat pouze následující typy hodnocení: klasifikaci, slovní hodnocení nebo kombinaci obojího. Tyto povolené typy hodnocení jsou platné pro všechny základní i střední školy a konzervatoře. Přesto však převládá klasifikace v podobě, jak ji všichni známe. Slouží nám nejen k měření jednotlivých výkonů žáků a jejich porovnání s ostatními, ale i k vzájemnému porovnávání výkonů celých tříd. Orientace na výkon a známku ale postupně oslabuje původní smysl vyučování. (Fišerová, 2011)

2.1 Kvantitativní hodnocení

Kvantitativní hodnocení je takové hodnocení, které můžeme vyjádřit za pomoci čísla. Proto nejčastějším příkladem, se kterým se běžně setkáváme, je klasifikace. Ta zahrnuje nejen vědomosti a dovednosti, ale i chování žáka. V kvantitativním hodnocení se může odrazit vztah učitele a žáka. (Kolář a Šikulová, 2005)

Kvantitativní hodnocení s sebou nese řadu pozitiv, ale i negativ. Mezi negativa bychom mohli zařadit následující:

- odráží stav vědomostí, ale nepodává informace o tzv. sociální kvalifikaci žáka;
- když děti získají za určité konkrétní znalosti, dovednosti a návyky známku, pak už se k nim zřídka kdy vracejí, aby si je doplnily, zdokonalily a upřesnily;
- už ve třetí třídě se projevuje tendence „učit se kvůli známám“, tato tendence každým rokem sílí a slábne až ve starších ročnících;
- sám fakt existence známky má neustálý vliv na charakter, intenzitu a zaměřenost učební činnosti žáka v učebních procesech a vyvolává u něho stav úzkosti;
- nevýhodou známky může být nízká objektivita, reliabilita (spolehlivost hodnocení, vlastnost hodnocení, která zaručuje jeho stálost vzhledem k času a hodnotiteli) a validita (správnost, platnost hodnocení, vlastnost hodnocení, která zajišťuje to, že hodnocení zjišťuje to, co se od něj očekává a nic jiného).

Naopak mezi pozitivní stránky klasifikace bychom mohli zařadit následující:

- klasifikační údaje jsou jedním z významných výstupů učitelovy pedagogické činnosti; představují pedagogicky a společensky významný údaj o žákovi, o stupni jeho rozvoje a o uplatnění jeho dispozice pro plnění požadavků školy;
- známka je ve škole nesporně významným symbolem úspěchu;
- školní známky poměrně rychle získávají motivační hodnotu a v závislosti na plnění této funkce pak mohou plnit i další funkce školního hodnocení;
- rodiče i ostatní veřejnost jsou na známky zvyklí a vidí v nich úspěšnost svého dítěte;

- známka značně zjednodušuje vyjádření hodnocení a umožňuje srovnávání výkonů i chování, a jako matematický symbol i statistické zpracování. (Kolář a Šikulová, 2005, str. 82 – 83)

Jak uvádím v kapitole 1.3, mezi další příklady kvantitativního hodnocení můžeme zařadit výčet dobře splněných úkolů či naopak výčet chyb, vyjádření známky počtem bodů či procenty a také známku se zdůvodněním. (Kolář a Šikulová, 2005)

I přes všechny uvedené příklady dalších možností kvantitativního hodnocení se nejčastěji setkáme s klasickou známkou, a ta jako taková má své funkce:

1. Orientační a informační funkce: známka má především informovat, slouží tedy jednak žákovi samotnému, ale i učitelům a rodičům (blíže popsáno v kapitole 1.1). Zámka nemusí svou informační funkci plnit dokonale, zejména v případě, že do hodnocení vstupuje třetí strana. Ta nemusí tušit, jak velké vychýlení od průměru je známka sledovaného žáka a známka se tak stává pouhým symbolem. (Ziegenspeck, 2002)

2. Pedagogická funkce: známka má za úkol povzbudit a podnítit snahu a zájem, u dobrých žáků motivuje, u špatných často dochází k tomu, že učitelé při jejich hodnocení mají tendence sklouzávat ke stereotypům. Zámka však může působit také jako „metla školy“, kvůli které se často podvádí. (Ziegenspeck, 2002)

3. Funkce výběru, utváření pořadí a opravňovací funkce: jsou interpretovány státem, proto můžeme konstatovat, že vysvědčení již není školní pomůckou, ale stalo se pro společnost podkladem pro eventuální vzestup. „Vysvědčení se dostává do právních a sociálně-politických vztahů, které trvale určují jeho význam.“ (Ziegenspeck, 2002, str. 44) Spolu s vysvědčením je zde blíže objasněna i známka: „Charakter známky není bezprostředně právní, jelikož známky jsou primárně udílány na základě pedagogické zodpovědnosti.“ (Ziegenspeck, 2002, str. 45)

Ziegenspeck (2002) ve své knize připouští diskuzi na téma normální rozvržení známek ve třídě. Dle Gaussovy křivky by se nejvíce žáků mělo pohybovat v okolí střední hodnoty a jejich počet by měl ubývat směrem ke krajům. Jiní autoři mu v jeho knize oponují a tvrdí, že známky nelze tímhle způsobem rozdělovat a že je třeba přihlížet k aktuálním výkonům žáků.

2.2 Kvalitativní hodnocení

Pod pojmem kvalitativní hodnocení nejčastěji rozumíme hodnocení slovní. Slovní hodnocení se začalo objevovat v 90. letech minulého století a bylo stavěno do opozice ke známám. (Kolář a Šikulová, 2005) Obdobný názor sdílí i Košťálová a kol. (2008), která souhlasí s tím, že slovní hodnocení je často uváděno jako protiklad ke známce, avšak tvrdí, že rozdíl nespočívá v podobě hodnocení, ale v jeho účelu.

„Slovní hodnocení je konkrétní slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a možnostem žáka. Jde o kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy. Slovní hodnocení má obsahovat nejen „informace o dosažených výsledcích učení, ale zahrnuje také postoje žáků, jejich úsilí a snahu, a tím umožňuje i postižení tzv. skrytého učiva.“ V tomto smyslu má slovní hodnocení vyšší informační hodnotu a může žáky lépe motivovat.“ (Ježová, 2009, str. 26 – 27)

Díky tomu, že slovní hodnocení obsahuje nejen informace, ale zahrnuje také postoje, umožňuje dosažení nejen kognitivních, ale i afektivních cílů. Tímto způsobem dochází k ovlivnění žákových postojů častokrát bez učitelova úmyslu a to jak v pozitivním, tak i negativním smyslu. Slovní hodnocení má často motivační funkci a na ostatní funkce bývá zapomínáno. Avšak největší nebezpečí, které u slovního hodnocení hrozí, je nebezpečí subjektivizace. (Kolář a Vališová, 2009)

Stejně jako klasifikace má i slovní hodnocení své klady, mezi něž můžeme zařadit:

- nestresuje žáka, protože umožňuje klást důraz na pozitivní výsledky, může žáka povzbudit;
- může obsahovat i doporučení, jak dosáhnout lepšího výkonu;
- snižuje riziko diskriminace výkonnostně slabších žáků;
- slovním hodnocením můžeme konkrétně říci, co už žák umí, můžeme poukázat na to, kde vidíme mezery, doporučit, co je třeba zopakovat, navrhnout, na co je právě teď třeba se zaměřit.

Stejně tak má i své problémy, kam bychom mohli přiřadit:

- i při slovním hodnocení může docházet k podobným chybám jak při hodnocení známkami;

- může vyvolávat nebezpečí určitého schematického typizování („nálepkování“) žáků;
- učitelé nejsou vybaveni provádět kvalifikovaně pedagogickou diagnózu, proto je slovní hodnocení pro řadu učitelů až neúměrným požadavkem;
- je časově náročné, proto zde existuje nebezpečí, že učitel časem sklouzne k používání hodnotících schémat a klišé;
- často není jasné, komu jsou zprávy o hodnocení určeny, rodiče nemusí vždy dobře a jednoznačně rozumět formulacím učitelů;
- slovní hodnocení nevytváří možnost porovnávat výkony různých žáků. (Kolář a Šikulová, 2005, str. 85 – 86)

Při slovním hodnocení je důležitý nejen obsah, ale i použitý jazyk jakožto nástroj komunikace a hodnocení. Využíváme dva typy jazyka: jazyk popisný a jazyk posuzující.

Jazyk popisný je jedním z nástrojů zpětné vazby. Popisný jazyk slouží k popisu situace, tedy prostému výčtu informací, jimiž pomocí slov nastíníme situaci, chování, výkon či pocit žáka. Popisný jazyk se zaměřuje především na posílení vnitřní motivace, tedy na pozitivní stránku žákova výkonu. Proto je třeba, aby žák znal cílový stav, aby se mohl dále zlepšovat. K tomu mimo jiné slouží kritéria, porovnáním své práce s těmito kritérii může žák zjistit, co je schopen udělat pro zlepšení. (Košťálová a kol., 2008).

Jazyk posuzující slouží k posouzení daného výkonu, příkladem by mohla být věta „máš to hezké“. Žák se však z hodnocení nedozví konkrétní informaci o tom, co je hezké, nemůže tak docházet k rozvoji kognitivních funkcí. Posuzující jazyk je často doprovázen hodnotícími soudy a nálepkováním, kdy žákovi přiřazujeme určitou vlastnost. Tomuto je třeba se vyhýbat zejména v prvních fázích hodnocení, neboť se žák více soustředí na naše hodnocení a pak mu uniká smysl jeho práce. Navíc se nálepka může stát zdrojem vnější motivace na rozdíl od popisného jazyka. Nálepky mohou být pozitivní i negativní. Pozitivní nálepky často zveličují žákův výkon, příkladem může být „on je jedničkář“. Může tak dojít k vytvoření nadměrné sebedůvěry. Naopak negativní nálepky vyvolávají negativní sebepojetí, jež jde ruku v ruce s nízkou úrovní sebeúcty, dítě se snaží vyhovět požadavkům učitele, ale toho není schopno a to v něm vyvolává negativní pocity. (Košťálová a kol., 2008)

Do slovního hodnocení zařazujeme slovní obsahovou analýzu výkonu, ocenění žáků po vyučovací hodině, zhodnocení realizovaného projektu, parafrázování výkonu (pozitivní i negativní), odměnu, vyznamenání žáka, pochvalu, tabuli cti či hanby. (Kolář a Šikulová, 2005)

Podle Košťálové a kol. (2008, str. 52) bychom se při vytváření slovního hodnocení ve škole měli držet následujících zásad:

- popisujeme vnímané, tedy to, co vnímáme našimi smysly, a to, co se vztahuje ke kritériím;
- popisujeme pokrok, zlepšení žákova výkonu ve srovnání s jeho předchozím výkonem;
- popisujeme žákovy pocity;
- dejme prostor k odhalení chyb, po popisu žakových kladných stránek mu nechme prostor, aby sám zkusil identifikovat chyby, jichž se dopustil.

2.3 Srovnávání kvantitativního a kvalitativního hodnocení

Zpočátku tyto dva způsoby – klasifikace a slovní hodnocení – byly stavěny proti sobě, jako by nic jiného neexistovalo. Tyto tendence se objevovaly počátkem 90. let 20. století, kdy někteří odborníci i z řad učitelů začali vystupovat proti klasifikaci především kvůli psychickému vypětí žáků a následnému strachu ze školy. Tyto obavy se později experimentálně potvrdily. Otázkou zůstává, zda je toto vše zapříčiněno pouhým číslem v žakovské knížce. Znamka totiž bývá často zneužívána jako forma nátlaku na žáka a je voláno po celkové změně koncepce. (Kolář a Šikulová, 2005)

Učitel by ve výuce neměl používat jen jeden typ hodnocení, ale jeho hodnocení by mělo být pestré a vynalézavé. Musíme vzít na vědomí, že na hodnocení nestojí celá výuka, hodnocení je pouze její součástí, proto nemůžeme provést zásadní změny v hodnocení bez změny celkového pojetí výuky. To je třeba si uvědomit. (Kolář a Šikulová, 2005)

„Zaměnit jeden způsob hodnocení za druhý, to rozhodně není cesta ke kvalitnímu fungování školního hodnocení jako prostředku výchovy a vzdělávání.“ (Kolář a Šikulová, 2005, str. 79)

Přestože někteří vyučující nepovažují některé formy hodnocení za hodnocení například výstavu prací žáka či účast na olympiádách, bývají tyto formy běžně součástí hodnocení

celkového. Podobně to platí i v případě krátkého slovního hodnocení typu „dobře“, „správně“, „chyba“. Často slouží jako okamžitá zpětná vazba a bývají tak v běžné výuce nejfrekventovanější, což dokazuje i výzkum z let 2001 – 2002 prováděný na 1. a 2. stupni základních škol. Kladné jednoduché slovní hodnocení tvořilo více než 41 % z celkového počtu hodnotících výroků, stejně tak i záporné krátké slovní hodnocení převažovalo nad ostatními způsoby a dosáhlo 12,5 %. Jedním z důvodů převahy těchto hodnocení může být snaha o poskytnutí okamžité zpětné vazby. (Kolář a Šikulová, 2005)

Největším problémem klasifikace, jakožto jednoho ze způsobů hodnocení, je převádění kvality žákova výkonu do kvantitativních hodnot. Kvantitativní hodnocení je jednoznačné, zatímco kvalitativní hodnocení umožňuje převést a sdělit skutečnou analýzu výkonu žáka, ale je obtížné jej posléze vyjádřit kvantitativně, což vyžaduje hodnocení sumativní. (Kolář a Šikulová, 2005)

3 Tělesná výchova a její současné pojetí

Po zrušení osnov v tělesné výchově a jejímu přechodu k rámcovým vzdělávacím programům (RVP), je současné pojetí školní tělesné výchovy následovné. Tělesná výchova pro středoškolské vzdělávání je řazena do oblasti Člověk a zdraví a skrývá v sobě dva vzdělávací obory: výchova ke zdraví a tělesná výchova. Tělesná výchova usiluje o trvalý vztah k pohybovým činnostem a o optimální rozvoj tělesné, duševní a sociální zdatnosti. Vychází především z motivující atmosféry, zájmu žáků a z jejich individuálních předpokladů. Zatímco výchova ke zdraví má především aplikační a praktický charakter. Směřuje především k hlubšímu poznávání rizikového a nerizikového chování a k osvojování praktických postupů vhodných pro všestrannou aktivní podporu osobního, ale i komunitního a globálního zdraví. (Fialová, 2010, str. 76)

Středoškolské vzdělávání svými výstupy navazuje na vzdělávací oblasti základního vzdělávání. Na gymnáziu směřuje důsledněji k získání schopnosti aktivně podporovat a chránit zdraví v rámci širší komunity. Znamená to, že „absolvent studia by měl být připraven sledovat, hodnotit a v daných možnostech řešit situace související se zdravím a bezpečností i v rámci své budoucí rodiny, pracoviště, obce. Dobře připravení absolventi studia mohou později výrazně ovlivňovat životní a pracovní postoje ke zdraví celé společnosti.“ (Fialová, 2010, str. 75 – 76)

Středoškolské vzdělávání se netýká jen gymnázií, ale jsou zde zahrnuty i nejrůznější typy středních škol a odborných učilišť. K porovnání jsem měla RVP oboru strojírenství, jako zástupce středních škol a RVP strojírenství mechanika, jako zástupce odborných učilišť. Tyto dva dokumenty se liší pouze v několika slovních formulacích, v zásadních bodech jsou totožné. Jejich hlavním cílem je navést žáky ke zdravému způsobu života a celoživotní zodpovědnosti za své zdraví. Od gymnaziálních RVP se liší jednak názvem vzdělávací oblasti, jednak tím, že zde není definována výchova ke zdraví a především menší propracovaností a detailností.

Jejich vzdělávací oblast, týkající se tělesné výchovy, Vzdělávání pro zdraví má žáky vést kupříkladu k tomu, aby si vážili svého zdraví, aby dovedli posoudit komerční vliv médií a měli kritický odstup nebo aby si dokázali vytvořit pozitivní tělesné sebepojetí. Učivo této oblasti může být zařazeno do předmětů tělesné výchovy či do jiných průřezových témat souvisejících se zdravím jako je občanská výchova nebo mohou být součástí kurzovní výuky. Poslední možností, jak může být tato oblast do ŠVP (školní vzdělávací

programy) zařazena, je v podobě samostatného předmětu pro oblast péče o zdraví. (RVP pro obor vzdělání 23-41-M/01, 2007)

U obou programů, jak pro střední školy, tak i pro odborná učiliště, je kladen důraz na prevenci závislostí, ať už se jedná o alkohol, drogy, tabákové výrobky či gamblerství. Dále se žáci učí tomu, jak na organismus působí výživa, vnější vlivy nebo pravidelná hygiena; prostor je dán také vymýcení kultu ideálního těla prosazovaného médií. (RVP pro obor vzdělání 23-51-H/01, 2007) Další obory středoškolského vzdělávání či odborných učilišť mají RVP pro tělesnou výchovu velmi podobné nebo totožné, neboť ta patří k obecnému základu.

Tělesná výchova je vždy vyučována jako samostatný předmět na rozdíl od výchovy ke zdraví, jež je ve školním kurikulu nováčkem. Může být tedy vyučována jako samostatný předmět, nebo mezipředmětově – nejčastěji bývá součástí biologie či základů společenských. Poslední možností, jak může být výchova ke zdraví vyučována, je jakožto součástí tělesné výchovy. (Fialová, 2010)

Zdravotní tělesná výchova je speciální předmět pro zdravotně oslabené žáky zohledňující pro ně nevhodná cvičení a nabízející speciální cvičení pro zmíněné oslabení. Je vyučována v rozsahu 2 hodin týdně. (Fialová, 2010, str. 111)

Podle směrnice MZ ČR č. 3/1981 a metodického pokynu MZ ČR z prosince 1990 „Úprava a výklad směrnice č. 3/1981 MZ ČR o péči a zdraví při provádění TV a sportu“ byla naše populace rozdělena do čtyř zdravotních skupin:

- I. jedinci zdraví, přiměřeně vyvinutí s vysokým stupněm trénovanosti, připraveni k plnému tělesnému zatížení;
- II. jedinci zdraví, méně trénovaní;
- III. jedinci zdravotně oslabení (trvalé nebo dočasné odchylky tělesného vývoje, tělesné stavby a zdravotního stavu) – mají určitá omezení;
- IV. nemocní jedinci.

Každé této skupině odpovídá příslušná forma tělesné výchovy (viz Tab. 1).

Tabulka 1 Formy tělesné výchovy ve vztahu ke zdravotním skupinám (Zdroj: Zdravotní tělesná výchova, str. 1)

Zdravotní skupiny	Formy tělesné výchovy	Zajištění tělovýchovného procesu
I. a II.	TV v plném rozsahu, sport bez omezení	Učitel TV, cvičitel, trenér
III.	ZTV, TV s úlevami, sportovní činnost dle druhu oslabení	Kvalifikovaný učitel TV (ZTV), cvičitel (ZTV), trenér
IV.	Léčebna TV (LTV)	Fyzioterapeuti

Dle §8 vyhlášky 391 z roku 2013 stanovuje způsobilost či nezpůsobilost k tělesné výchově pouze lékař na základě odborného posudku. (Holcát, 2013) Pokud žák není zařazen ani do povinné tělesné výchovy ani do zdravotní tělesné výchovy, nejčastěji bývá důvodem právě návrh lékaře ve znění „osvobození od tělesné výchovy“, se kterým se vyučující ve své praxi setkávají. Toto doporučení může vydat buď praktický lékař na dobu do tří měsíců, nebo sportovní lékař na dobu delší než tři měsíce. V případě úplného osvobození žáka od tělesné výchovy určuje náplň jeho času v době tělesné výchovy ředitel školy. V případě částečného osvobození či úlev žák hodiny navštěvuje, pouze se neúčastní pro něj nevhodných aktivit. (Fialová, 2010)

Zdravotní tělesná výchova je pouze doporučená forma tělesné výchovy, nikoli povinná. (Fialová, 2010) O tom, zda bude tato výuka probíhat, či nikoli, rozhoduje ředitel školy. Výuku zdravotní tělesné výchovy může vést pouze proškolený pedagog, který má kvalifikaci pro zdravotní tělesnou výchovu. Doporučený počet žáků v hodině je 12 – 15. (Doubrava, 2003)

Vyučování zdravotní tělesné výchovy klade na učitele zvýšené požadavky. Vyučující musí brát na zřetel druh zdravotního oslabení žáka, proto je zcela zásadní vhodný a přiměřený výběr aktivity. Zvýšenou pozornost je třeba věnovat také žákům, kteří mají zhoršenou orientaci v prostoru a rovnováhu či nedostatečný cit pro velikost zátěže. Na druhé straně by vyučující měl odmítat nesamostatnost žáka, zabraňovat nečinnosti a k hodině samotné by měl přistupovat aktivně a s nadšením pro věc. (Fialová, 2010)

Cíl zdravotní tělesné výchovy spočívá v odstranění nebo zmírnění zdravotního oslabení žáků a zamezení jejího zhoršování. Obsah zdravotní tělesné výchovy je tvořen jednak speciální pohybovou činností, která podporuje správné dýchání, držení těla a pozitivně ovlivňuje žákovo zdravotní oslabení. Jednak pohybovou činností rozvíjející celkový rozvoj pohybových dovedností. Je také třeba žáky upozornit na nevhodné a kontraindikační pohybové aktivity a cviky, které by jim mohly spíše uškodit. (Fialová, 2010)

4 Hodnocení tělesné výchovy v současnosti

„Hodnocení chápeme jako proces soustavného poznávání a posuzování žáka, založený na zjišťování, zaznamenávání, posuzování a hodnocení úrovně rozvoje osobnosti, jeho učební činnosti, jeho aktivity a chování v hodinách ve škole, ale i mimo ni (hodnocení v užším slova smyslu), které umožňuje činit závěry a hodnocení, týkající se jeho dalšího učení, tělesného, pohybového, intelektuálního, psychického a sociálního rozvoje a zařadit žáky do určitých kvalitativně odlišných skupin.“ (Fialová, 2010, str. 116)

Hodnocení výchov, ať už výtvarné, tělesné či ke zdraví, není lehkou záležitostí. Nejde jen o samotné mechanické předávání informací, součástí výuky a hodnocení mimo jiné bývá i formativní působení vyučujícího na žákovu osobnost. Složitost výchovných předmětů spočívá zejména ve stanovení didaktického cíle, kterým se často stává výchova a formování žádoucích postojevých a charakterových změn žáka. (Krejčí, 2007)

Krejčí (2007) dále ve svém článku uvádí tři podstatné znaky, dle kterých můžeme vysledovat, zda se nám daří plnit výchovný a výukový plán. Jsou následující:

- jsme schopni zohlednit individuální rozdílnosti žáků ve třídě;
- vyučující, personál školy a často i rodiče mají společný cíl a jsou ochotni spolupracovat;
- dítě ve svém volném čase dovede využít znalosti získané ve školním prostředí.

Rozhodujícím momentem úspěšnosti je nalezení rovnováhy mezi věcmi potřebnými pro výuku samotnou a mezi věcmi potřebnými pro život realizovaný v následujících letech.

Hlavní zásady výuky a hodnocení jsou podle Krejčí následující:

- základem je soustavný, komplexní a důkladně promyšlený plán výuky;
- výuka v tělesné výchově a výchově ke zdraví je optimálně cílena vzhledem k věku a konkrétním problémům žáka;
- výuka i hodnocení jsou založeny na osobní zainteresovanosti žáka, tzn. na pochopení a realizaci úkolu, rozvíjíme tak cit pro sebehodnocení a sebereflexi;
- žák má právo vědět, z čeho je hodnocen;
- žák má právo na chybu a vytvoření podmínek k opravě;
- hodnocení je pro žáka povzbudivé;

- vyvarujeme se formalismu při hodnocení kázně žáka. (Krejčí, 2007, str. 4)

Výše uvedené zásady mají spíše obecnější platnost, konkrétní hodnocení žáků v tělesné výchově je dle Fialové k pohybové aktivitě a jeho sociálního chování. (Fialová, 2010, str. 119)

Hodnocení a klasifikace tělesné výchovy stejně jako jiných předmětů má svůj význam. Mezi základní Fialová (2010) řadí význam informativní, kdy žáka informujeme o jeho dosažených výsledcích vzhledem k ostatním žákům. Dále motivační, kde zohledňujeme žákovu snahu, jeho předpoklady i zájem, především má hodnocení vzbudit touhu se dále zlepšovat a sportovat. V neposlední řadě je význam diagnostický, kdy klasifikace informuje vyučujícího, zda žáci danou látku zvládli či nikoli.

Hodnocení tělesné výchovy můžeme rozdělit následovně:

- a) z hlediska cíle – zde můžeme uvést kategorie prediktivního hodnocení, čili určitého vstupního hodnocení žáka ještě před jeho samotným výkonem, dále formativní, které se děje průběžně a závěrečné neboli sumativní hodnocení;
- b) z hlediska předmětu porovnání – zde existuje normativní hodnocení, kde posuzujeme žákův výkon vzhledem k normě, jež je dána úrovní třídy, dále hodnocení kriteriální, kdy žáka nesrovnáváme s ostatními, ale jeho výkon posuzujeme vzhledem k vytýčeným cílům a poslední je individualizované hodnocení, kdy se žák porovnává pouze sám se sebou a svým výkonem;
- c) z hlediska úplnosti – zde existují kategorie dílčího a souhrnného hodnocení;
- d) z hlediska subjektů hodnocení – zde bychom našli kategorii externího hodnocení, jež je zajištěno institucemi a subjekty, které neparticipují na vzdělávacím procesu a kategorii interního hodnocení, kde hodnotí ti, kteří jsou přímými účastníky vzdělávacího procesu čili vyučující tělesné výchovy, žáci navzájem a jejich sebehodnocení. (Fialová, 2010)

Celkové hodnocení tělesné výchovy bychom mohli označit jako souhrn následujících položek:

- hodnocení tělesného rozvoje: zde zjišťujeme hodnoty základních antropometrických ukazatelů žáků jako je tělesná výška či hmotnost, obvod pasu, boků...;

- hodnocení pohybových dovedností: zde posuzujeme technickou stránku pohybu, přesnost, obtížnost a jistotu provedení, k tomu nám slouží nejrůznější druhy posuzovacích škál;
- hodnocení motorické výkonnosti: hodnotíme dosažené výsledky v motorických testech;
- hodnocení vědomostí: vědomosti v tělesné výchově zahrnují znalosti pravidel jednotlivých her a soutěží a tělocvičné názvosloví, neméně důležité je i jejich správné používání v praxi;
- hodnocení vztahu k tělesné výchově: důležitý je především žákův aktivní přístup k tělesné výchově. (Fialová, 2010)

4. 1 Odlišnosti a specifika hodnocení tělesné výchovy

Na rozdíl od ostatních vyučovacích předmětů je v tělesné výchově zapotřebí zabývat se i předpoklady vedoucími k dosažení dané výkonnosti. Tyto předpoklady můžeme rozdělit následovně:

- endogenní předpoklady výkonnosti: pod něž spadají naše vrozené vlastnosti, jako jsou dovednosti (například technika), dále vlastnosti (intelektuální či snaha se prosadit), žákova somatická stavba (jeho somatotyp, tělesná stavba a morfologické parametry) a jeho motorika (kondiční a koordinační parametry);
- exogenní předpoklady výkonnosti: sem můžeme zařadit veškeré vnější vlivy působící na výuku i žáka, jako jsou zázemí (rodinné či širší sociální prostředí škola, kamarádi atd.), dále trénink (tréninkový program, přístup trenéra a jeho osobnost) a v neposlední řadě také podmínky (klubové či podmínky pro trénink);
- okolnosti: zde řadíme další předpoklady, jež nemohly být začleněny do předchozích kategorií, spadají sem zdraví (zranění, nemoc), příznivý souhrn okolností, dobrý tým či jen příležitost k uplatnění.

Na kvalitě výkonu se podílejí všechny výše uvedené složky a ve svém hodnocení by je měl zohlednit každý dobrý učitel tělesné výchovy. (Fialová, 2010, str. 118)

Hodnocení tělesné výchovy má svá specifika nejen v rámci naší republiky, ale i v zahraničí. Ve všech zemích je hodnocení tělesné výchovy součástí výchovně-vzdělávacího procesu stejně jako u nás. V zemích jako je Francie, Německo či Švýcarsko

hodnocení nabývá větší důležitosti, neboť školy v těchto zemích se více spolupodílejí na rozvoji osobnosti žáka, jejich cílem v tělesné výchově se stává především zvyšování tělesné zdatnosti a celkové pohybové zdokonalení. Menší význam hodnocení tělesné výchovy je přikládán v těch zemích, kde je hlavním cílem tělesné výchovy zejména kompenzační a rekreační charakter. Někdy dokonce zcela chybí souhrnné hodnocení žáků. Takovými zeměmi jsou například Švédsko, Španělsko či Norsko. (Fialová, 2010)

Dalším podstatným rozdílem, kterým se zahraniční státy odlišují od nás, je způsob hodnocení žáků. U nás stále převládá hodnocení pomocí klasifikačních stupňů, jak se můžeme přesvědčit na dalších stranách. Za hranicemi naší země se kromě známek přiklánějí i k hodnocení za pomoci bodů. Hlavní rozdíl však spočívá v počtu klasifikačních stupňů. Pro příklad Německo má šest stupňů, Finsko sedm, Dánsko třináct, Francie dvacet a Lucembursko dokonce šedesát. Větší počet klasifikačních stupňů umožňuje lepší diferenciaci žáků. (Fialová, 2010)

Tělesná výchova a s ní spojené pohybové aktivity by neměly být zdrojem žaludečních neuróz žáků, naopak by měly být spojením radosti z pohybu a zdrojem zábavy. Také mohou být nástrojem seznámení se se spolužáky a školním prostředím. Oba směry vzdělávací oblasti Člověk a zdraví mají přesah i do života po škole a mohou jej podstatným způsobem ovlivnit. Jejich cílem není jen psychický a biologický rozměr zdraví, ale také osobnost žáka a její rozvoj. (Krejčí, 2007)

Tělesná výchova bude totiž více než ostatní školní předměty podléhat následujícím faktorům, k nimž patří (v souvislosti se zavedením RVP)

- hlavní záměry, plány a cíle konkrétní školy;
- prostředí a okolí školy;
- komunity, které v okolí školy žijí;
- schopnosti, vlohy, zdatnosti, inteligenci žáků, popř. výběr žáků;
- velikost a počet tříd;
- vybavení a potřebná zařízení;
- rozvrh a časový harmonogram;
- vlastní učitelova specializace, tradice školy apod. (Krejčí, 2007, str. 3)

4. 2 Problémy vyvstávající v procesu hodnocení

Ziegenspeck (2002) shrnul největší nesnáze s hodnocením tělesné výchovy následovně:

- ze špatné známky z tělesné výchovy nevyplývají žádné školní důsledky;
- hodnocení má rozvržení s levou výchylnou tzn. více dobrých známek stejně jako výtvarná výchova, hudební výchova či biologie;
- přísnost známkování, čísla považuje za neadekvátní, a proto je stupnice záměrně omezena. (Ziegenspeck, 2002, str. 64)

Bělecký (2006) ve svém článku upozorňuje ještě na jednu těžkost. Tu spatřuje v tom, že hodnocení nejen výchovy tělesné, ale i dalších výchov jako jsou hudební či literární, se mnohem více odvíjí od žákových dovedností na rozdíl od ostatních předmětů. Abychom mohli dovednosti žáka lépe porovnat a hodnotit, měříme je, a to zejména v tělesné výchově. Toto měření školních výkonů musí splňovat určitá kritéria:

- objektivitu – kde se snažíme minimalizovat subjektivní okolnosti a vlivy;
- reliabilitu – spolehlivost a přesnost měření;
- validitu – do jaké míry měříme to, co změřeno má být. (Ziegenspeck, 2002)

Jedním z možných východisek měření školních výkonů je jejich agregované hodnocení, což znamená, že výkony nehodnotíme jako jednotlivé položky, ale jako jejich soubor. Tento způsob hodnocení ztěžují různé povahy měřených disciplín a také různé jednotky. Způsobem řešení tohoto problému je převod jednotlivých disciplín na bodové hodnocení a jejich následný součet podobně jako to můžeme sledovat u atletických vícebojů. (Hercig, 2000)

Dříve byla potřeba agregovaného hodnocení řešena za pomoci odznaků zdatnosti, dnes využíváme především testové baterie například UNIFIT TEST. V praxi však nejčastěji stanovujeme vlastní bodové tabulky pro jednotlivé disciplíny, kde uvádíme jednotlivé minimální hodnocení pro dosažení daného klasifikačního stupně. Je třeba vzít v úvahu, že někteří jedinci mají pro určitou disciplínu lepší predispozice. Právě zohlednění individuálních možností každého jedince agregované bodové hodnocení umožňuje. (Hercig, 2000)

Kromě hodnocení jednotlivých výkonů žáků, můžeme další problém spatřovat v počtu žáků při vyučovací hodině. V běžné školní třídě se počty žáků pohybují kolem třiceti,

zatímco ve školní tělesné výchově může na jednoho vyučujícího připadat až 36 žáků. Toto číslo podstatně zvyšuje nároky na vyučujícího nejen ve smyslu organizačním a řídicím, ale především ve smyslu úrazové prevence. V neposlední řadě jsou to také podmínky školní tělesné výchovy, ty jsou následující:

- institucionální;
- sociální;
- personální;
- materiální;
- právní. (Fialová, 2010, str. 96)

4. 3 Otazníky nad obsahem hodnocení

Pořadová cvičení a nářadový tělocvik byl v počátcích tělesné výchovy jejím hlavním obsahem, postupem času se přidávalo sezónní cvičení a hry. Do roku 1989 učební osnovy jasně stanovovaly náplň učiva pro jednotlivé ročníky, od tohoto roku je v rámci osnov vymezeno pouze základní učivo a vyučující má tak větší možnost zasahovat do obsahu svých hodin, nebo dokonce tvorba osnov bývá v rukou samotných škol a ty si vytváří osnovy vlastní. (Fialová, 2010)

Učivo vzdělávacího oboru tělesná výchova rozděluje RVP do tří oblastí: činnosti ovlivňující zdraví, činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností a činnosti podporující pohybové učení. Pohybové vzdělávání postupuje od samovolného pohybové činnosti žáků k činnosti řízené a výběrové, jejímž smyslem je schopnost samostatně ohodnotit úroveň své zdatnosti a zařazovat do denního režimu pohybové činnosti pro uspokojování vlastních pohybových potřeb i zájmů, pro optimální rozvoj zdatnosti a výkonnosti, pro regeneraci sil a kompenzaci různého zatížení, pro podporu zdraví a ochranu života. (Fialová, 2010, str. 106)

Hercig (2000) nezapomíná zdůrazňovat potřebu měření výkonů, dle jeho názoru by měření mělo být součástí dobře vedených hodin tělesné výchovy. Měření výkonů slouží jako zpětná vazba pro žáka i vyučujícího a umožňuje posuzovat vývoj žákova výkonu.

Fialová s jeho názorem úplně nesouhlasí a vydala následující doporučení: nesrovnávat žáka s ostatními, ocenit podaný výkon, povzbudit (i špatná známka nic neznamená, existují možnosti opravy), odpoutat se od výkonového hodnocení (neznámkovat to, co

žák neumí, ale to, co umí), pokud výkonové hodnocení, tak pevná kritéria (znamenají pro žáka jistotu) a nezohledňovat kázeňské nedostatky v klasifikaci tělesné výchovy. (Fialová, 2010, str. 123)

Zejména ve výchovách se výsledná známka žáka odvíjí od jeho schopností, jež jsou mu vrozené a příliš je neovlivní. Proto je zdůrazňována zejména motivační funkce hodnocení, kdy pozitivně hodnotíme zejména snahu a zájem žáka, menší důraz klademe pak na jeho výkon. Vyučující by měl při vlastním hodnocení školní tělesné výchovy vycházet z následujících elementů: žákovy dovednosti, které jsou ověřovány za pomoci kontrolních cviků, dále jeho výkonnost, kde se využívá motorických testů, jeho vědomosti, snaha a zájem zjišťované pouhým pozorováním a posledním bodem je žákův biologický věk, jenž nutně nemusí odpovídat tomu kalendářními. (Fialová, 2010)

5 Praktická část

5.1 Cíle a úkoly práce

Cílem mé práce je zjistit, jakým způsobem je hodnocena tělesná výchova na středních školách v rámci Zlínského kraje. Dále určit, jaká kritéria jsou pro vyučující rozhodující v hodnotícím procesu a zda dávají přednost slovnímu hodnocení či známám.

Prostředkem k tomuto zjištění byl dotazník, v němž jsou otázky pokrývající celý způsob hodnocení.

Úkoly:

1. Distribuce dotazníku a získání co největšího počtu respondentů.
2. Statistické zpracování dat a jejich vyhodnocení.
3. Interpretace dosažených výsledků.

5.2 Metodologie

Výzkumnou metodou byla metoda dotazování. Použila jsem dotazník, který byl zkonstruován na KTVS pro potřeby dlouhodobějšího výzkumu. Daný dotazník jsem převedla do elektronické podoby, k tomu jsem využila serveru www.vyplnto.cz. Tuto formu jsem si vybrala díky snadné dostupnosti pro celý Zlínský kraj a také díky relativní časové nenáročnosti jednak mé a především respondentů.

V dotazníku zjišťujeme kritéria vyučujících pro hodnocení žáků, způsoby a metody hodnocení, prostředky, celkový přístup vyučujících a nepřímo i školy k hodnocení v tělesné výchově. Celé znění dotazníku je v příloze 1.

V dotazníku jsou využity uzavřené otázky dvou typů, dichotomické s možností odpovědi ano-ne a polynomické s širší možností výběru. Druhým typem jsou otázky polouzavřené s možností doplnění vlastní odpovědi. V závěrečné části dotazníku jsou uvedeny identifikační otázky. Třetím typem jsou otázky, které nabízejí škálové odpovědi vyjadřující intenzitu postoje.

Pro vyhodnocení testu jsem použila vybrané statistické výpočty, zejména relativní četnost.

5.3 Zlínský kraj

Zlínský kraj najdeme ve východní části střední Moravy a tvoří jej čtyři okresy Zlín, Uherské Hradiště, Kroměříž a Vsetín, svou rozlohou je čtvrtým nejmenším krajem České republiky. K 31. 6. 2012 měl Zlínský kraj 588 tisíc obyvatel. Věkové rozložení bývalo poměrně rovnoměrné, ale v posledních letech se pomalu začíná zvyšovat počet obyvatel v poproduktivním věku. (kr-zlinsky.cz, 2012)

Z větších měst jsou nejvýznamnější městské aglomerace Zlín – Otrokovice – Napajedla a Uherské Hradiště – Staré Město – Kunovice, dále to jsou města jako Kroměříž, Vsetín a Valašské Meziříčí. V těchto místech je také největší koncentrace středních škol. (kr-zlinsky.cz, 2012)

Ve školním roce 2015/2016 bylo ve Zlínském kraji evidováno 67 středních škol, které navštěvovalo přes 24 tisíc žáků, z toho 7 tisíc žáků studovalo na 16 gymnáziích v rámci kraje. Na střední školy do prvních ročníků bylo přijato 6,5 tisíc žáků, na rozdíl od téměř 10 tisíc před deseti lety. (CZSO, 2016)

Server stredniskoly.cz (2016) uvádí pouze 66 středních škol ve Zlínském kraji, z toho se nejvíce středních škol nachází na Zlínsku, kde jich nalezneme 20, méně jich je na Uherskohradištsku a Vsetínsku, kde je jich 16 a nejméně je na Kroměřížsku, kde se nachází 14 středních škol.

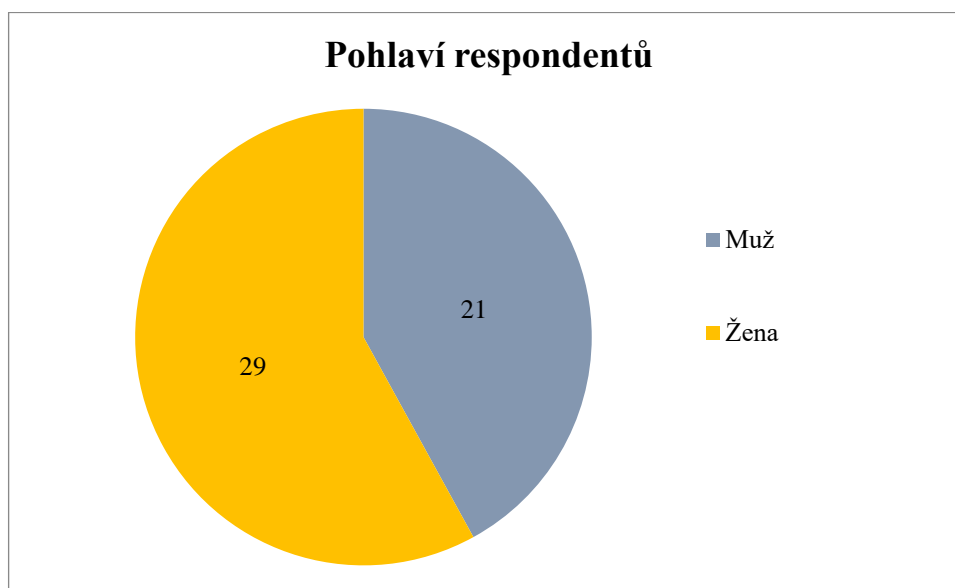
Početně nejvyšší zastoupení v kraji mají gymnázia, kterých je zde uvedeno 15, dále nejrůznější druhy a typy průmyslových škol a center odborných příprav. Přesné počty se špatně uvádějí, neboť se jedná o školy často sloučené jako například v Uherském Hradišti, kde sloučili průmyslovou, zdravotnickou a hotelovou školu v jeden komplex. Existuje zde také množství atypických středních škol, které však mají návaznost na dění v kraji. Jako příklad by mohla sloužit Střední škola filmová, multimediální a počítačových technologií, s.r.o. ve Zlíně, kde se nacházejí také zlínské filmové ateliéry či Střední škola letecká s.r.o. v Kunovicích, kde si vychovávají studenty pro zdejší letecký průmysl.

5.4 Výzkumný soubor

Celkem jsem měla k dispozici 50 vyplněných dotazníků z celého Zlínského kraje. Dotazníky jsem rozesílala elektronickou formou a návratnost dotazníků byla přibližně 30 %. Nízká návratnost mohla být způsobena elektronickým obesláním jednotlivých respondentů, avšak osobní kontakt s každým z nich nebyl z časového hlediska

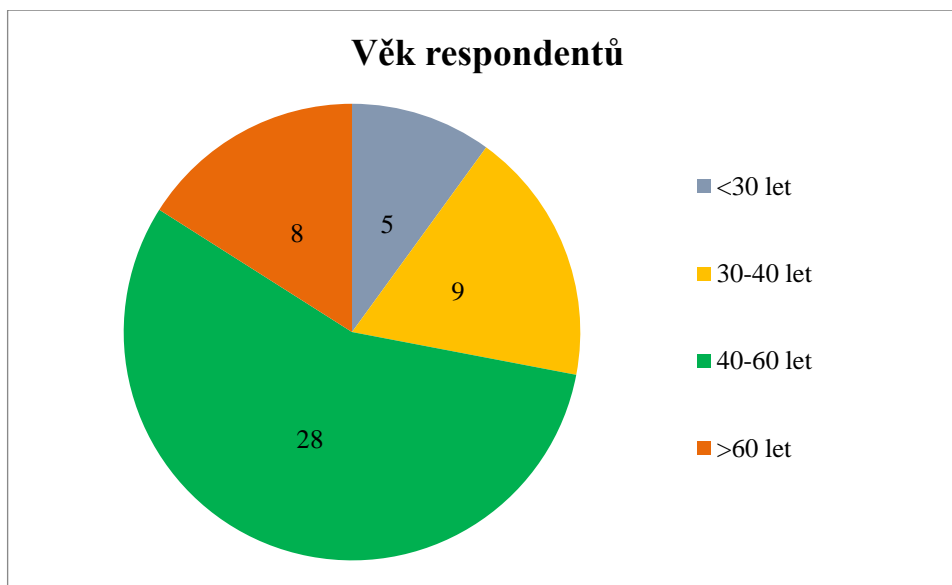
realizovatelný. Sběr dat probíhal ve dvou vlnách a to v dubnu a květnu roku 2015 a následně na přelomu listopadu a prosince téhož roku.

Dotazníky vyplňovali vyučující, jejichž aprobací je tělesná výchova. Všichni vyučující učí na středních školách nejrůznějšího typu. V dotazníku jsou zahrnuti vyučující z gymnázií, středních odborných škol, zdravotních škol či škol s ekonomickým zaměřením.



Graf 1 Pohlaví respondentů

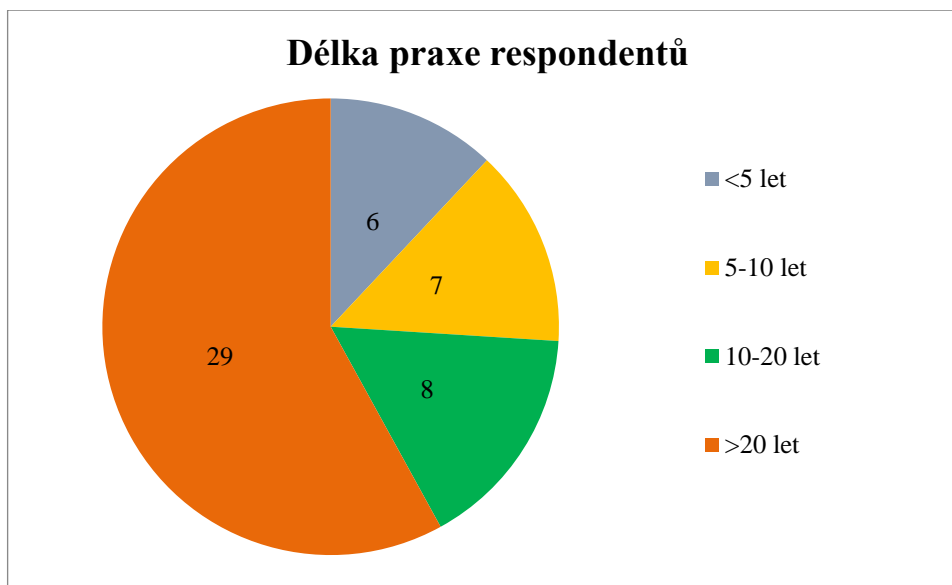
Ve výzkumném souboru byla mírná převaha žen. Toto číslo odpovídá průměru zemí OECD z roku 2015, kdy ve vyšším sekundárním vzdělávání jsou ženy zastoupeny v 58 %. (MŠMT, 2015). Taková byla i převaha žen v našem výzkumu. Přesto však bychom mohli u předmětu tělesná výchova očekávat vyšší zastoupení mužů. Muži zaujali pouhých 42 % z celkového počtu 50 respondentů.



Graf 2 Věk respondentů

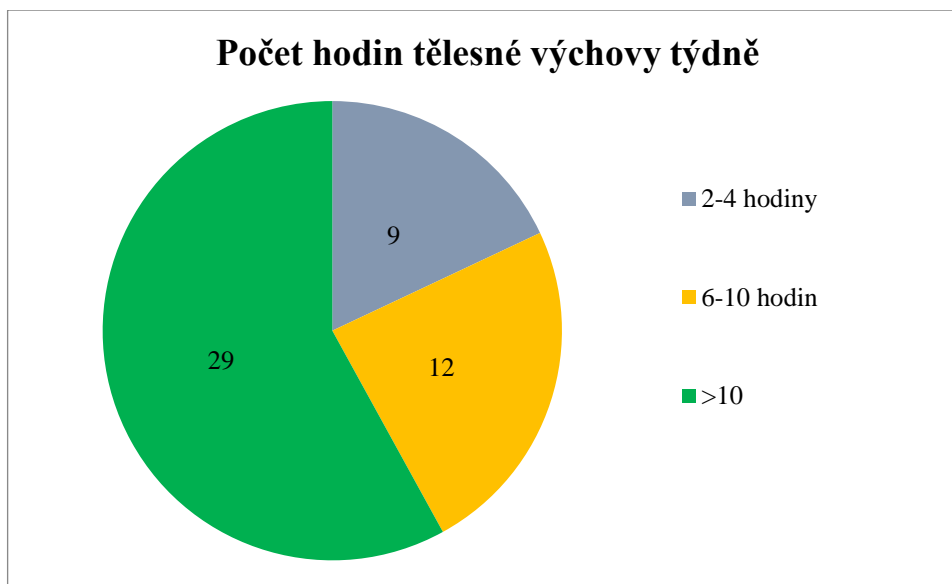
Více než polovina dotazovaných byla ve věkovém rozmezí 40 – 60 let, s tím také souvisí délka praxe, kterou pak můžeme vidět v následujícím grafu 3. Přesně na opačném pólu stupnice se nacházejí mladí učitelé do 30 let, jejichž zastoupení činí 10 %. Z tohoto nízkého čísla můžeme leccos usuzovat. Zastoupení 30 – 40 letých a starších 60 let je takřka rovnocenné. Obě skupiny oscilují kolem 17 % hodnoty.

Podle mého názoru je překvapující, že vyučujících tělesné výchovy starších 60 let je téměř dvakrát tolik jako vyučujících mladší 30 let. Otázkou zůstává, co by mohlo být příčinou této situace, zda se jedná pouze o zástup na mateřské dovolené nebo se jen čerstvě vystudovaní učitelé nechtějí věnovat školství. Příčina však může být úplně jiná.



Graf 3 Délka praxe respondentů

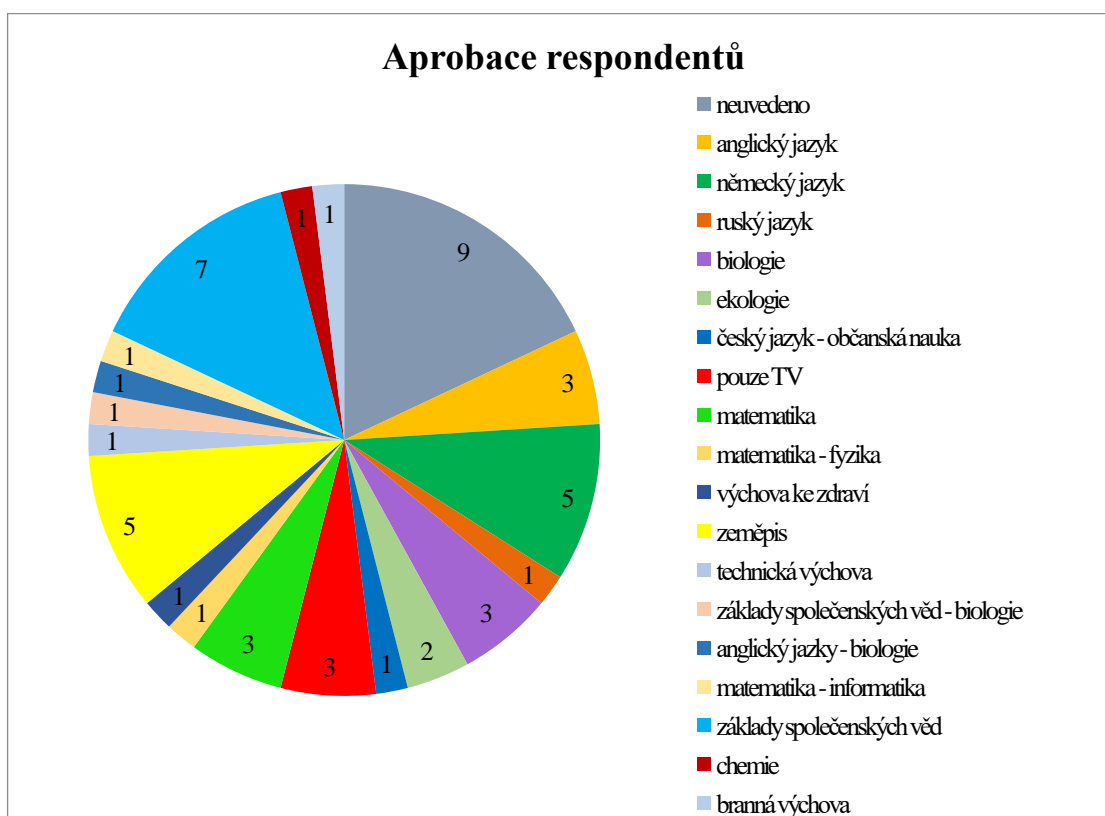
Z grafu 3 můžeme vyčíst, že u respondentů převažuje délka praxe nad 20 let, jejíž hodnota dosahuje 58 %. V souvislosti s přímou úměrou mezi věkem a délkou praxe má nejmenší zastoupení praxe kratší než 5 let, jež dosáhla hodnoty 12 %. Délka praxe v rozmezí 5 – 10 let se pohybuje na 14 % hranici a obdobně délka praxe v rozmezí 10 – 20 let dosáhla 16 %.



Graf 4 Počet hodin tělesné výchovy týdně

V grafu 4 vidíme, že více než 10 hodin tělesné výchovy týdně vyučuje 58 % respondentů, což je dle §23 zákona č. 563/2004 Sb. (Fryč, Dobšík, 2013) více než polovina úvazku vyučujícího. Nabízí se zde otázka, proč tomu tak je. Důvodem může být nízký počet

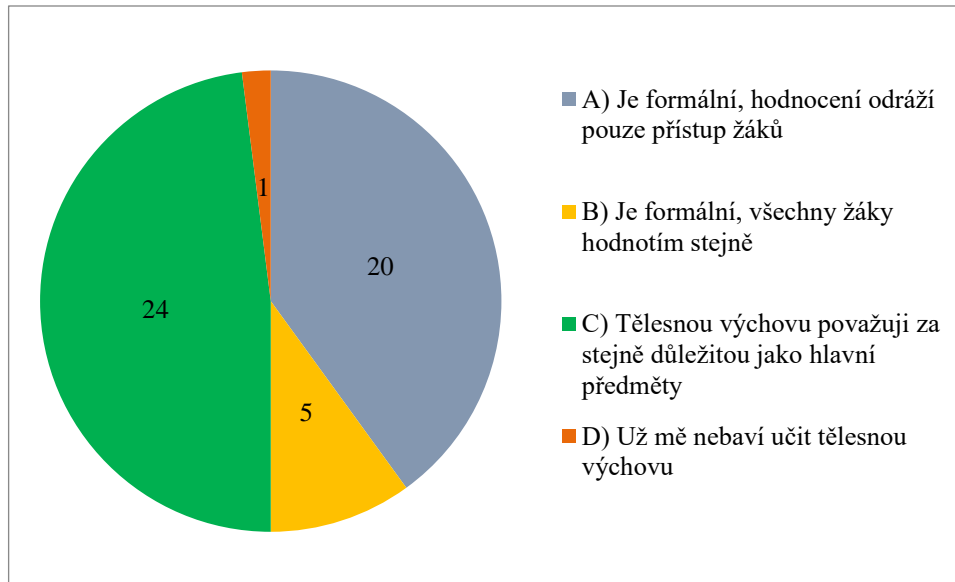
učitelů tělesné výchovy na dané škole, či učitelova/čina preference tělesné výchovy před druhým aprobačním předmětem. Čtvrtina respondentů vyučuje tělesnou výchovu v rozmezí 6 – 10 hodin týdně a necelá pětina vyučujících učí 2 – 4 hodiny týdně. Z grafu 5 je patrné, že je zastoupena celá škála druhých aprobačních předmětů, z nichž nejčastější jsou aprobace se základy společenských věd (7 respondentů), německým jazykem a zeměpisem (po 5 respondentech). Překvapivě nízké je zastoupení aprobace s výchovou ke zdraví (1 respondent), ale v tomto případě se jedná o velmi mladou aprobaci a dá se předpokládat, že v budoucnu se tato aprobace bude objevovat častěji. Ve výzkumném souboru jsou také 3 vyučující, kteří mají jednooborovou tělesnou výchovu, a 4 učitelé, kteří vyučují TV bez této aprobace. Přesto však největší podíl vyučujících je těch, kteří na tuto otázku neodpověděli, těch je 18 %, což v řeči čísel představuje 9 vyučujících.



Graf 5 Aprobace respondentů

5.5 Komentované výsledky

Otázka 1: Je pro vás hodnocení předmětu tělesná výchova formální nebo k němu přistupujete „vážně“ jako ke každému jinému předmětu?

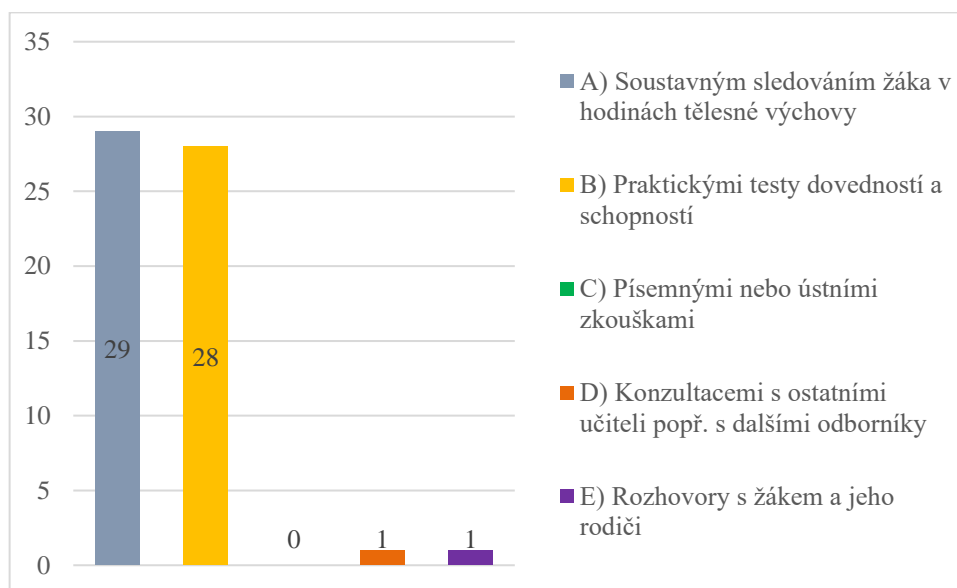


Graf 6 Přístup vyučujícího k hodnocení v tělesné výchově a k předmětu celkově

Téměř polovina respondentů považuje tělesnou výchovu za stejně důležitou jako hlavní předměty (C). Často se setkáváme s lidmi, kteří považují tělesnou výchovu, respektive předměty „výchov“ obecně, za něco méně důležitého, či dokonce nepodstatného v rozvrhu svých dětí. Není tomu tak. Každá výchova má svůj účel. Tělesná výchova má dětem ukázat možnosti pohybu, jak se mají správně hýbat a jak s pohybem začít.

Odpovědi A a B zahrnují formální hodnocení, kdy 40 % dotazovaných zodpovědělo, že hodnocení tělesné výchovy je pouze formální a odráží přístup žáka (A) a celých 10 % zodpovědělo, že hodnotí všechny žáky stejně (B). V současné době se začíná prodiskutovávat otázka, zda je vhodné známkovat a hodnotit tělesnou výchovu. Náš výzkumný soubor je rozdělen na poloviny. Polovina tělesnou výchovu hodnotí jako každý jiný předmět, druhá polovina hodnotí formálně. Také se ustupuje od hodnocení výkonů, a proto by v tělesné výchově mělo zůstat alespoň hodnocení aktivity a přístupu žáka. Jednoho respondenta již nebaví učit tělesnou výchovu (D).

Otázka 2: Jak získáváte podklady pro hodnocení a klasifikaci?



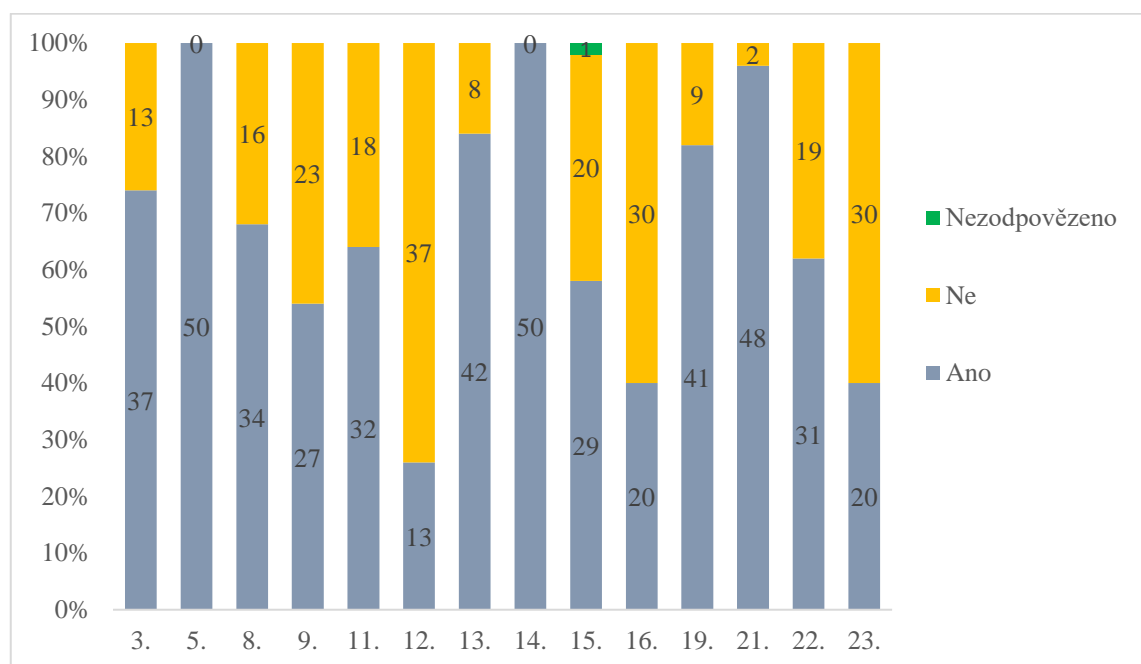
Graf 7 Zisk podkladů pro hodnocení

Při výběru odpovědí na tuto otázku si respondenti mohli zvolit více možností. Nejčastějším způsobem získávání podkladů pro hodnocení je soustavné sledování žáků v hodinách (A), tímto postupem získává podklady 58 % respondentů. Hned v těsném závěsu je způsob získávání za pomoci praktických testů dovedností a schopností (B), tuto možnost zvolilo 56 % respondentů. Zisk podkladů dle výše uvedených metod je jedním z nejjednodušších způsobů. Sledováním žáka můžeme pozorovat jeho zájem, aktivitu v hodinách či výši absencí. Tyto a další faktory pak hrají roli v rozhodovacím procesu. Praktické testy zase slouží k prokázání zlepšení výkonů žáků.

Písemné ani ústní zkoušky (C) nevyužívá ani jeden z respondentů. Tělesná výchova je předmětem spíše praktickým, přesto se však teorie zahrnuta ve vzdělávacím obsahu RVP pro gymnázia a to ve všech složkách: složka činnosti ovlivňující zdraví žáky učí o správnosti provedení a vhodnosti pohybů pro konkrétního jedince, složka činností ovlivňujících úroveň pohybových dovedností má žáka naučit postupy, jak může zlepšit svůj výkon a odstranit špatné pohybové projevy. Poslední složkou jsou činnosti podporující pohybové učení, zde je teorie zastoupena nejvíce. Žáci se učí správnému názvosloví, pravidlům nejrůznějších her a soutěží a mnohým dalším věcem, mimo jiné je zde zahrnuta i myšlenka olympionismu. (Jeřábek, Krčková a Hučínová, 2007)

Konzultace s ostatními učiteli popř. s dalšími odborníky (D) využívá pouze jeden respondent stejně jako rozhovory se žákem a jeho rodiči (E). Obě tyto metody jsou z časového hlediska náročnější a ne všichni se jim chtějí věnovat.

Následující graf 8 znázorňuje odpovědi na otázky s dichotomickou odpovědí ano-ne. Jedná se otázky číslo 3, 5, 8, 9, 11-16, 19, 21-23. Za grafem jsou výsledky otázek analyzovány a komentovány.



Graf 8 Odpovědi na otázky číslo 3, 5, 8, 9, 11 – 16, 19, 21 – 23

Otázka 3: Máte pro hodnocení dovedností stanovené nestandardizované motorické testy? Např. vlastní cvičební sestavy, testy herních činností apod.

Tři čtvrtiny respondentů využívají nestandardizované motorické testy. Žákům se tak nabízí možnost vyzkoušet si nejrůznější dovednosti a sestavy, které pro ně jejich vyučující připravili. Standardizované testy u mnohých vyvolávají obavy a strach z neúspěchu a selhání. Tento problém řeší právě nestandardizované testy, jejichž nespornou výhodou je možnost připravit je dané skupině na míru. Ve chvíli, kdy si vyučující sestaví vlastní testy, určuje míru úspěšnosti vyučující sám. V dnešní době je trend směřovat tělesnou výchovu k prožitkům a upouštět od výkonu. Tomuto trendu však standardizované testy příliš neodpovídají. Zbýlých 25 % dotazovaných používá standardizovaných testovacích metod, nebo naopak testování vůbec nevyužívá. Tento

fakt nebyl v otázce blíže specifikován. Grafické znázornění odpovědi je v grafu 8, sloupec 3.

Otázka 5: Zapojujete žáky do organizace a řízení hodiny? Např. žáci vedou rozcvičku, organizují hru, připravují nářadí a náčiní.

Všichni vyučující do jednoho zapojují své žáky do organizace a řízení hodiny. Tento přístup umožňuje vyučujícím využít širší nabídky didaktických řídicích stylů, a tím obohatit výuku. Také na žáky působí motivačně, spousta z nich má zájem participovat na průpravné části a předvést, co dokáží. To platí i v případě organizace her či turnajů. Pokud je však zapojení žáků do hodiny neúměrné a ti přebírají řídicí funkci vyučujícího, může tento přístup působit demotivačně. Jestliže však vyučující využívá zapojení žáků do hodin s rozumem, pak může být pouze přínosem. Grafické znázornění odpovědi je v grafu 8, sloupec 5.

Otázka 8: Používáte vstupní testy (na začátku roku) a výstupní testy (na konci roku či hodnoceného období) pro hodnocení individuálního zlepšení?

Vstupních a výstupních testů pro hodnocení individuálního zlepšení žáků využívá 68 % dotazovaných. Tento přístup opouští klasické testování, kdy výkon odpovídá určité známce, ale kritériem hodnocení se stává individuální posun žáka a to platí jak pro zlepšení, tak i pro zhoršení jeho výkonů. Žák sám vidí svůj posun a ten ho může motivovat k dalšímu zlepšení jeho výkonu. 32 % dotazovaných tento přístup nevyužívá. Grafické znázornění odpovědi je v grafu 8, sloupec 8.

Otázka 9: Využíváte pro hodnocení standardizované motorické testy nebo testové baterie?

Kromě nestandardizovaných testů, které si ve většině případů vymýšlejí sami vyučující, můžeme při testování žáků využít i testů standardizovaných. Ty mají několik výhod: výsledky žáků můžeme porovnávat nejen mezi sebou navzájem, ale i se standardem dané věkové populace. Žáci tak sami mohou zjistit, jaká je jejich výkonnost v rámci populace. Dalším pozitivem je jejich příprava, ta je pro vyučující mnohem jednodušší, neboť dopředu znají všechny pomůcky a také úskalí daného testování, lépe se tak mohou na

testování připravit. Těchto testů využívá 54 % respondentů, 46 % standardizovaných testů nevyužívá. Grafické znázornění odpovědi je v grafu 8, sloupec 9.

Otázka 11: Zahrnujete účast žáků na mimoškolních sportovních aktivitách do celkového hodnocení předmětu tělesná výchova?

Dvě třetiny respondentů zahrnují mimoškolní sportovní aktivity do celkového hodnocení tělesné výchovy. Mezi mimoškolní sportovní aktivity jsou řazeny především reprezentace školy ve sportovních disciplínách a účast na nejrůznějších školních olympiádách. Ve většině případů se jedná o sportovně nadané a talentované žáky a méně talentovaní žáci by mohli protestovat, že jsou znevýhodněni, proto je na každém vyučujícím, zda tyto aktivity do hodnocení zařadí či nikoli. Zbylá třetina učitelů na tyto aktivity při hodnocení nebere zřetel. Grafické znázornění odpovědi je v grafu 8, sloupec 11.

Otázka 12: Zařazujete do výuky i hodnocení „žák → žák“?

Vzájemné hodnocení žáků skýtá pro samotné žáky spousty výhod: rozvíjí jejich komunikační schopnosti a schopnost vyjadřovat se ke konkrétnímu problému, rozvíjí kritické myšlení, rozvíjí asertivní chování a je určitým předstupněm sebehodnocení. Zároveň je však časově náročné a vyžaduje jistou přípravu žáků na toto hodnocení – žákům musí být jasná kritéria, dle kterých mají hodnotit, co mají hodnotit a jak samotné hodnocení probíhá. Ne vždy je v tělesné výchově dostatek prostoru k této přípravě, a zřejmě i proto vzájemné hodnocení nevyužívá 74 % respondentů, navíc žáci dokáží být velmi krutí a hodnocení by se snadno mohlo zvrtnout nesprávným směrem. Přesto však se najde 26 % dotazovaných, kteří vzájemného hodnocení žák – žák ve svých hodinách využívají. Grafické znázornění odpovědi je v grafu 8, sloupec 12.

Otázka 13: Máte stanovené normy pro hodnocení v tělesné výchově?

Hodnocení je vždy porovnání nějakého výkonu, projevu nebo i vlastnosti žáka s nějakou vztažnou soustavou – ty zpravidla tvoří dané nebo zvolené cíle, plány, představy, předpisy, očekávání apod. (Bělecký, 2006) Z tohoto vymezení vyplývá, že každý vyučující by měl mít svou stanovenou normu pro hodnocení vlastních hodin tělesné výchovy. Tato skutečnost respektuje 84 % dotazovaných, 16 % respondentů stanovené normy pro

hodnocení tělesné výchovy nemá. Dle mého názoru je hodnocení žáků bez daných norem jen obtížně realizovatelné. Tyto normy by mohly být nahrazeny jen dlouholetými zkušenostmi. Grafické znázornění odpovědi je v grafu 8, sloupec 13.

Otázka 14: Vyžadujete sportovní oblečení?

Všichni respondenti vyžadují sportovní oblečení. Stejně jako na výtvarnou výchovu potřebujete štětec anebo do českého jazyka musí být učebnice, stejně tak v tělesné výchově je nutnost mít sportovní oblečení. Sportovní oblečení je chápáno jako didaktický prostředek ve výuce, bez kterého nelze výuku tělesné výchovy realizovat. Grafické znázornění odpovědi je v grafu 8, sloupec 14.

Otázka 15: Pokud ano, dáváte sankce za to, když ho žáci nemají?

Z grafu 8 nám vyplývá, že 40 % respondentů neuděluje tresty za zapomenutí sportovního oblečení v jejich hodinách tělesné výchovy. Naopak 58 % vyučujících sankce uděluje. Na doplňující otázku ohledně konkrétních druhů trestů však odpovědělo pouze 8 respondentů z 29 udělujících tresty. Jeden respondent na otázku neodpověděl vůbec.

Dle Pinka (2011) není příliš výhodné při motivaci využívat metodu 2.0, pro nás známější jako metoda cukru a biče, neboť její působení je pouze velmi krátkodobé. Mnohem účinnější metodou je způsob, kdy žáky motivujeme vnitřně – což v tomto konkrétním případě znamená, že žáci si sami chtějí sportovní oblečení do hodin tělesné výchovy nosit a nemají důvod jej nechávat doma. Vhodným příkladem trestu dle této metody je použití „erárního“ oblečení, jenž využívá jeden z uvedených osmi respondentů. Tato metoda mi přijde velmi účinná zejména u děvčat, která rozhodně nemají zájem nosit tento druh oblečení zejména ke konci školního roku. Většina vyučujících nemá důvod erární oblečení práť, proto zejména v červnu nabývá tento trest na účinnosti.

Další příklady sankcí využívané respondenty za chybějící sportovní úbor jsou již příklady motivace vnější: jeden z respondentů trestá žáky zápisem do notesu, pokud žák nemá adekvátní oblečení disciplíně, která se aktuálně dělá v dané hodině, tuto disciplínu tak nemůže splnit a nemá aktivní účast v hodině. Jiný z vyučujících uvádí, že pokud žáci nechají svůj sportovní úbor doma, nemají aktivitu a při 50 % neaktivní účasti v hodinách tělesné výchovy nebudou žáci klasifikováni. Podobným trestem dvěma předcházejícím je

ten, kdy si žáci zapomenou po třikráte svůj úbor a dostanou za to napomenutí učitele. Dle mého názoru začínají být tyto metody zastaralé a nemusí mít na žáky správný účinek.

Jako mnohem rozumnější a účinnější řešení mi přijde následující možnost: žáci si mohou dvakrát za pololetí vybrat „žolíka“ a necvičit, jinak se jim píše absence, pokud si oblečení znovu zapomenou. Tento způsob trestu se mi zamlouvá z následujícího důvodu – nikdo není neomylný a může se stát, že žáci svůj úbor opravdu zapomenou doma, mají tak možnost bez většího postihu z trestu určitým způsobem vyváznout. Na druhou stranu je tato možnost ohraničena počtem zapomenutí, nemohou tak zapomínat donekonečna.

Předposlední skupina sankcí může být žáky lehce zneužita. Jedná o tresty typu: necvičí a neúčastní se aktivit. Pokud se žák chce cílevědomě vyhnout určité aktivitě, není jednodušší cesty než si ten den „zapomenout“ svůj cvičební úbor.

Posledním typem trestu, jenž byl uveden v dotaznících, jsou kliky navíc pro zapomnětlivce.

Za zmínku stojí i odpověď jednoho respondenta, jenž tresty nevyužívá, neboť jeho žáci bývají na hodiny ve sportovním oblečení připraveni a sankce tak není třeba udělovat. Grafické znázornění odpovědi je v grafu 8, sloupec 15.

Otázka 16: Trestáte studenty při neúspěchu? Např. poslední dělá kliky, poražení uklízejí branky atd.

Chyba či drobný neúspěch jsou běžnou součástí života. Učitel, který chyby trestá špatnou známkou, učí vlastně žáka, že nemá smysl se snažit, neboť výhodnější je snažit se trestu za chybu vyhnout. Třeba nicneděláním. (Čapek, 2010) V našem případě se nejedná o špatnou známku, ale o kliky či jiný způsob trestu. S panem Čapkem souhlasí 40 % respondentů, kteří žáky za neúspěch netrestají, 60 % je opačného názoru. Vše záleží, v jakém duchu tuto myšlenku vyučující pojme. Jestliže žáky vyučující trestá za každý přešlap či chybu, žáci budou demotivováni a budou se jeho hodinám vyhýbat. Jestliže ale vyučující těchto trestů využívá ve správné míře, může to být pro žáky naopak motivující. Grafické znázornění odpovědi je v grafu 8, sloupec 16.

Otázka 19: Upřednostňujete prožitkové pojetí hodin tělesné výchovy před důrazem na tělesnou a dovednostní výkonnost?

Jednoznačná převaha kladných odpovědí na tuto otázku nám potvrzuje trend současné výuky tělesné výchovy, kdy se upouští od výkonnosti a upřednostňuje se prožitkové pojetí tělesné výchovy. Tento trend potvrzuje 82 % vyučujících. Výkonnost dnešní žákovské populace prudce klesá a je třeba se tomuto trendu přizpůsobit tak, aby se žáci tělesné výchově nevyhýbali, ale aby se pro ně stala běžnou součástí školní docházky. Ne všichni však tento směr respektují a i nadále je pro některé učitele výkonnost žáků jedním z hlavních měřítek, podle kterých žáky hodnotí. V tomto nás utvrzuje zbylých 18 % respondentů. Grafické znázornění odpovědi je v grafu 8, sloupec 19.

Otázka 21: Máte stanovena jasná pravidla pro hodnocení žáků v tělesné výchově, o kterých žáci vědí od začátku školního roku?

Jasná pravidla pro hodnocení žáků v tělesné výchově má stanoveno 96 % respondentů, s těmito pravidly jsou žáci seznámeni na začátku školního roku. Žáci tak mají stanovena jasná měřítka, se kterými vyučující při hodinách pracuje, a hodnocení výuky je tak transparentní. Žáci nemají pocit, že byli nespravedlivě známkováni a že je někomu „nadržováno“, v jejich očích se tak hodnocení stává více spravedlivé. Ruku v ruce s tím obvykle stoupá oblíbenost a hodnověrnost vyučujících. Pouhá 4 % dotazovaných jasná pravidla na začátku školního roku nestanovuje. Grafické znázornění odpovědi je v grafu 8, sloupec 21.

Otázka 22: Máte stanovené hodnotící tabulky s hodnotami výsledků pro známky?

Výhoda hodnotících tabulek je jednoznačná: jasnost a přehlednost. Každý z žáků si může svůj výkon najít a podívat se, jak bude hodnocen. Tuto metodu využívá 62 % dotazovaných. Nevýhoda těchto tabulek spočívá v možné demotivaci žáků. V případě, že žák nepatří k výkonnostně lepší části třídy, může jej případný neúspěch či špatná známka značně demotivovat a odradit od případných lepších výkonů. Tabulky ve své výuce nevyužívá 38 % vyučujících. Další nevýhodou zejména pro začínající učitele spočívá v časové náročnosti jejich sestavování. Je zapotřebí shromáždit určité množství dat a výkonů žáků a teprve z něj tabulky tvořit. Další možností by bylo převzít tabulky od

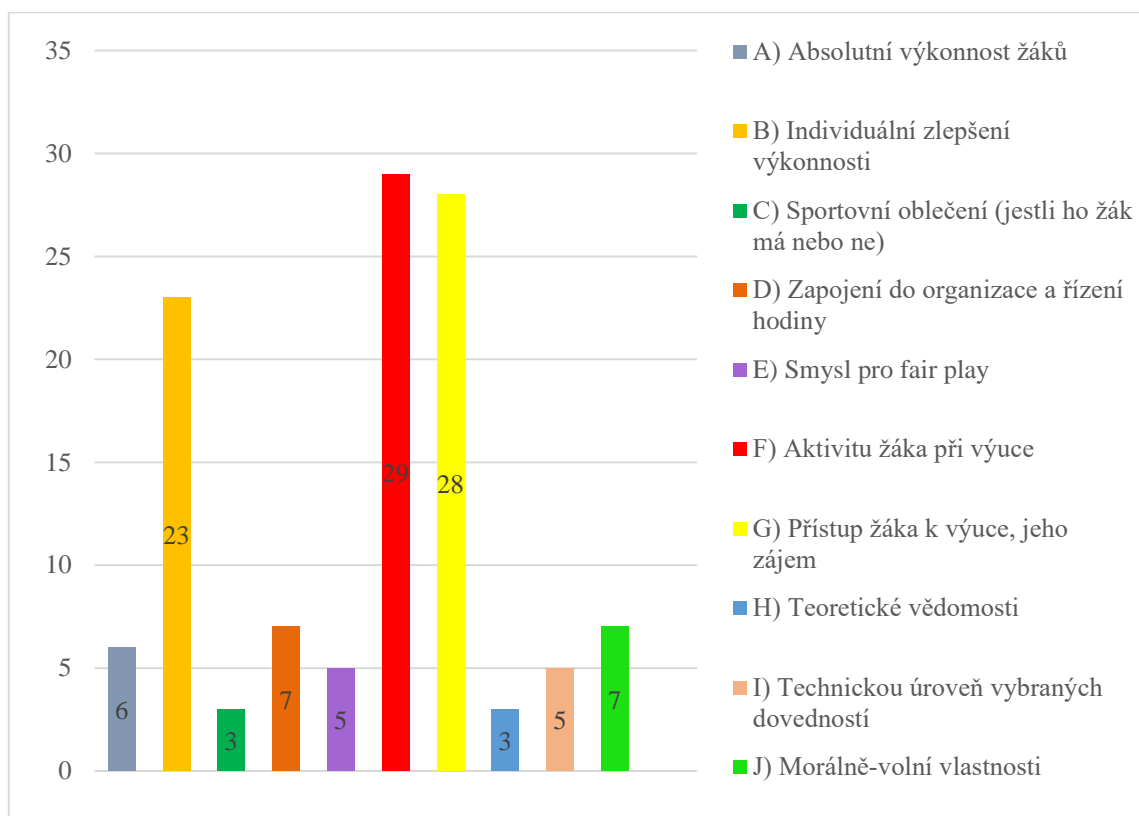
svých služebně starších kolegů. Tato metoda však zřejmě není příliš populární, což dokazuje následující otázka. Grafické znázornění odpovědi je v grafu 8, sloupec 22.

Otázka 23: Používají tyto tabulky všichni učitelé tělesné výchovy na vaší škole?

Sestavení tabulek, jež by vyhovovaly všem vyučujícím, je velmi nesnadné. Každý vyučující dává přednost jiné sportovní disciplíně i jinému důrazu na výkony. Používání stejných tabulek pro všechny vyučující určitým způsobem sjednotí výuku tělesné výchovy, otázkou zůstává, zda je to správná cesta. S tímto souhlasí 40 % respondentů a ti na svých školách využívají tabulek sestavených svým kolegou, u 60 % dotazovaných tomu tak není a tabulky si sestavují dle svých priorit či je vůbec nevyužívají. Grafické znázornění odpovědi je v grafu 8, sloupec 23.

Výše jsou uvedeny rozbory otázek s nabídkou odpovědí ano – ne. Následují otázky, které doplňují, zpřesňují, rozšiřují, ale i ověřují předcházející odpovědi. Mezi nimi je určitou výjimkou otázka číslo 6, která využívá škálového hodnocení jednotlivých položek.

Otázka 4: Co hodnotíte při hodinách tělesné výchovy?



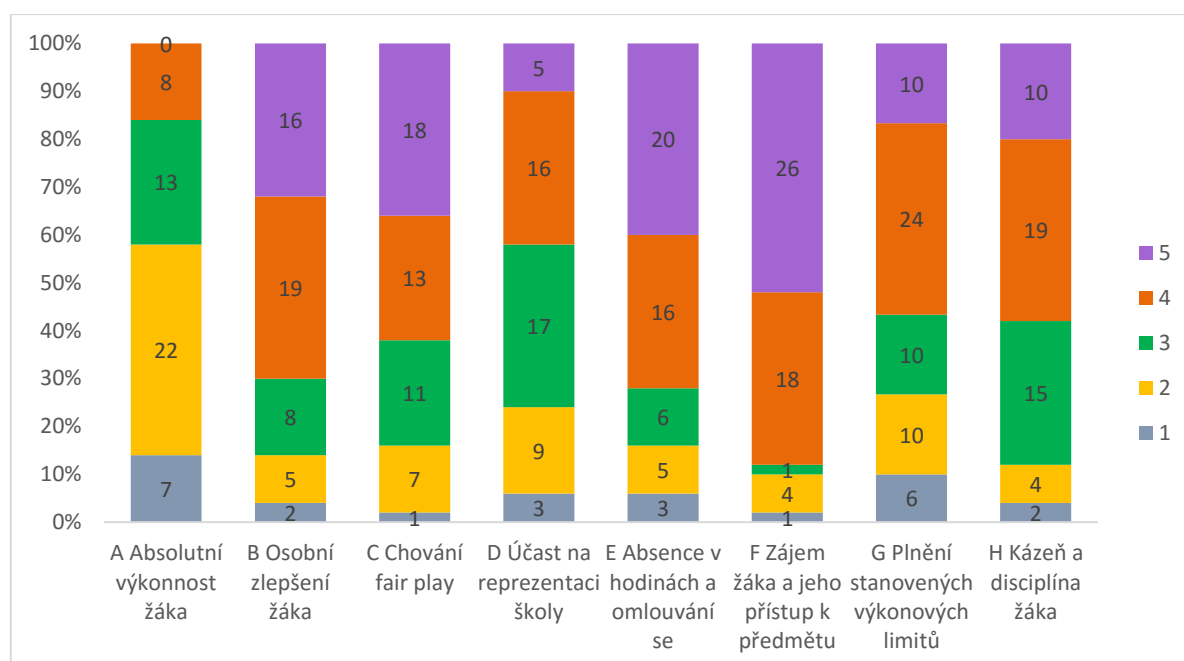
Graf 9: Hodnocení vybraných faktorů v tělesné výchově

Při zodpovídání této otázky si respondenti mohli vybrat z více možností. Žádný z respondentů neuvedl svá vlastní kritéria pro hodnocení v hodinách tělesné výchovy. Jakožto hlavní bod pro hodnocení v hodinách z výše uvedených možností 29 respondentů preferovalo aktivitu žáka při výuce a 28 respondentů upřednostnilo přístup žáka k výuce a jeho zájem. Tímto se potvrzuje ustupující trend zaměřený na výkon žáků a nastupující opačný – hodnocení přístupu a aktivity žáka v hodinách tělesné výchovy. S tímto trendem souvisí i následující kritérium, jenž hraje roli u 23 respondentů v jejich hodnocení. Tímto kritériem je individuální zlepšení výkonnosti žáka.

Další body již u dotazovaných dosáhly výrazně menší váhy, 7 respondentů přikládá váhu na zapojení žáků do organizace a řízení hodiny a také na morálně-volní vlastnosti žáků. Pouhých 6 respondentů přikládá důraz i na absolutní výkonnost žáků. Výkon žáků v jednotlivých disciplínách tak pomalu ztrácí svou váhu. Při vytváření známky se 5 respondentů dívá i na smysl pro fair play, čili zda jsou žáci schopni nebo ochotni uznat své porušení pravidel či naschvál nefaulují svého spolužáka. K technické úrovni vybraných disciplín přihlíží také 5 dotazovaných. Osobně se domnívám, že žáci by

v hodinách tělesné výchovy měli být schopni předvést alespoň základní výkon odpovídající výchozí známce příslušného ročníku, a pokud není tento výkon v jejich silách, měli by se snažit jej zvládnout alespoň v hrubé technické podobě, jakožto dobrý příklad může sloužit skok vysoký. Samozřejmě technická úroveň jednotlivých disciplín nebude jediným kritériem hodnocení, ale mohla by být alespoň jeho součástí. Nejmenší důraz je kladen na nošení sportovního oblečení a také na teoretické vědomosti, tyto faktory jsou součástí hodnocení jen u 3 vybraných respondentů.

Otázka 6: Jak velký vliv v celkovém hodnocení má:



Graf 10 Vliv vybraných faktorů na hodnocení tělesné výchovy

V nabídce odpovědí je výčet položek, které respondenti hodnotili na stupnici od jedné do pěti, kde 1 znamenalo, že této položce nepřikládají žádný vliv, a 5, že má položka stoprocentní vliv.

V grafu se opět prolíná dnešní tendence ústupu výkonů a hodnocení jiných oblastí tělesné výchovy než je právě výkon. Největší důraz respondenti kladou na zájem žáka a jeho přístup k předmětu, pro celých 52 % respondentů je to nejdůležitější kritérium a pro dalších 36 % je s jeho důležitostí hned v závěsu. Pro větší názornost okomentuji výsledky sloupec po sloupci.

Sloupec A znázorňuje absolutní výkonnost žáka. Z grafu můžeme vyčíst, že pro žádného z respondentů není tento bod při hodnocení žáků na prvním místě, naproti tomu všechna zde uvedená kritéria získala alespoň 10 % v absolutní důležitosti, tohle však ne. Pro 16 % respondentů má výkonnost žáka při jeho hodnocení na stupnici hodnotu 4 a pro dalších 26 % má výkonnost průměrný vliv na utváření známky žáka. Celých 44 % dotazovaných uvedlo, že tato položka je při vytváření známky žáků až na předposledním místě, pro 14 % vyučujících nemá zcela žádný význam, což je také nejvyšší hodnota ze všech zde uvedených možností výběru. Stručně shrnuto, opět se zde potvrzuje ustupující vliv výkonu na výslednou známku žáka z hodin tělesné výchovy.

Pod sloupcem B se skrývá osobní zlepšení žáka. Dle dosavadních výsledků bychom mohli očekávat, že tato položka dosáhne větších hodnot pro absolutní vliv na hodnocení než je pouhých 32 %. Ovlivnění výsledné známky na naší stupnici má hodnotou 4 pro celých 38 % respondentů, můžeme tedy pozorovat, že osobní zlepšení žáka zapříčiňuje určité ovlivnění, přesto však není tak vysoké, jak bychom mohli předpokládat. Pro 16 % dotazovaných má tato položka při jejich hodnocení střední vliv a pro zbývajících 14 % respondentů toto kritérium příliš neovlivní.

Sloupec C označuje chování fair play. Chování fair play při hodnocení zcela ovlivní 36 % respondentů, stalo se tak třetím nejdůležitějším kritériem ve stoprocentním vlivu hned po zájmu žáka o hodinu a absenci a omlouvání v hodinách. Chování fair play se jako jedno z mála kritérií neuplatňuje pouze v hodinách tělesné výchovy, ale existuje zde určitý transfer i do mimoškolního života. Ovlivnění fair play chováním při hodnocení je pro 26 % respondentů na stupnici 4 a pro 22 % respondentů na stupnici 3. Můžeme tedy pozorovat, že toto chování opravdu značně ovlivní výslednou známku. Pro 16 % respondentů má chování fair play při hodnocení téměř žádný až nulový vliv.

Pod sloupcem D najdeme účast na reprezentaci školy ve sportovních soutěžích. Ze sta procent má tato položka vliv na 10 % respondentů a na dalších 32 % dotazovaných je ovlivnění hodnocení tímto faktorem na úrovni 4. Tento bod je však jistým znevýhodněním pro sportovně méně nadané žáky, tito žáci se mohou sportovních soutěží obvykle zúčastnit jen s obtížemi, nejčastěji tak školu zastupují nadaní žáci, kteří však nemívají problémy s tělesnou výchovou. Nejvíce zastoupenou položkou s 34 % respondentů je průměrný vliv, opět pro 24 % respondentů má toto kritérium téměř žádný až nulový vliv.

Sloupec E ukrývá absence v hodinách a omlouvání se z hodin tělesné výchovy. Tento sloupec, jak jsem avizovala v předcházejícím odstavci, má druhý největší vliv na hodnocení u našich respondentů. Pro celých 40 % má tato položka stoprocentní vliv a pro 32 % je tento vliv na stupnici 4. Z grafu jasně vyplývá, že pro dvě třetiny respondentů je častá absence v hodinách tělesné výchovy a to i její aktivní neúčast vážným důvodem, proč žákovi snížit známku či jej zcela neklasifikovat. Značné ovlivnění známky právě tímto faktorem je zcela pochopitelné, těžko můžeme někoho hodnotit, pokud v hodině není přítomen nebo se jí aktivně neúčastní. Žádná jiná hodina nemůže být tímto faktorem ovlivněna do takové míry, jako právě tělesná výchova. Omlouvání z hodin je častým a především dlouhodobým problémem, jenž je vyučující nucen řešit. S komplexním řešením této otázky však zatím nikdo nepřišel. Střední vliv má tato položka pro 12 % dotazovaných a zbylých 8 % tento bod v hodnocení nějak výrazně neovlivní.

Sloupec F skrývá zájem žáka a jeho přístup k předmětu. Jak jsem již několikrát avizovala, zájem a přístup žáka má značnou přednost ve vytváření výsledné známky před jeho schopnostmi a výkonem. Tyto slova potvrzuje více než polovina dotazovaných, celých 52 % souhlasí s tím, že zájem a přístup žáka má absolutní vliv na jejich hodnocení a 36 % dotazovaných zájem staví hned na druhé místo, čili ve stupnici na hodnotu 4. Ostatní položky jsou téměř zanedbatelné, průměrný vliv má na 1 respondenta a zbylých 10 % se tímto bodem nenechá téměř ovlivnit.

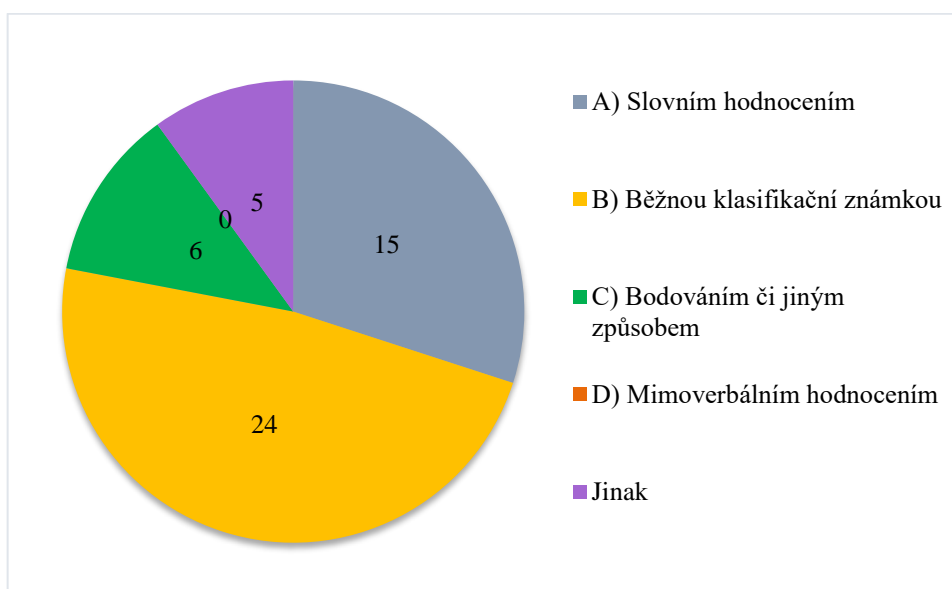
Pod sloupcem G najdeme plnění stanovených výkonnostních limitů. Na první pohled by se mohlo zdát, že sloupce G a A jsou stejné, avšak zásadní rozdíl spočívá v tom, že vyučující si v tomto případě mohou sami stanovit úroveň limitů a tím je přizpůsobit momentální výkonnosti žáků dle jednotlivých tříd. Pro 20 % respondentů má tenhle faktor stoprocentní vliv při rozhodování o výsledné známce, téměř polovina dotazovaných, přesněji 48 %, jej na stupnici od 5 do jedné hodnotí číslem 4, což můžeme označit jako podstatný či významný vliv na hodnocení. K plnění stanovených limitů přihlíží dalších 20 % respondentů přibližně z poloviny. Pro následujících 20 % dotazovaných nemá plnění těchto limitů přílišný význam a zbylých 12 % respondentů limity při jejich hodnocení vůbec neovlivní.

Ve sloupci H je zaznamenán vliv kázně a disciplíny žáka. Pětina respondentů tomuto bodu přiřazuje stoprocentní vliv, 38 % respondentů kázeň ovlivní na naší stupnici hodnotou 4. Tato čísla jsou také poměrně vysoká, neboť udržení kázně a disciplíny v tělesné výchově je důležité nejen z hlediska bezpečnosti a prevence úrazů, ale také

ovlivňuje náplň hodin. Jestliže budeme mít skupinu, kde musíme žáky neustále napomínat, potom je pro nás o to náročnější připravit pro ně zajímavou hodinu. Kázeň a disciplína v hodinách ovlivní 30 % dotazovaných přibližně z poloviny a zbylých 12 % téměř vůbec neovlivní.

Shrnutí poznatků získaných z odpovědí respondentů na tuto otázku vypadá následovně: nejvýznamnějším kritériem, jež při svém hodnocení respondenti zvažují, je zájem žáka a jeho přístup k předmětu (sloupec F), dále je to absence v hodinách a omlouvání se z hodin tělesné výchovy (sloupec E), třetím v pořadí je osobní zlepšení žáka (sloupec B). Naopak nejmenší prioritu získala absolutní výkonnost žáka (sloupec A) následována účastí na reprezentaci školy ve sportovních soutěžích (sloupec D).

Otázka 7: Jak hodnotíte průběžné výchovně vzdělávací výsledky?



Graf 11 Možnosti průběžného hodnocení výsledků

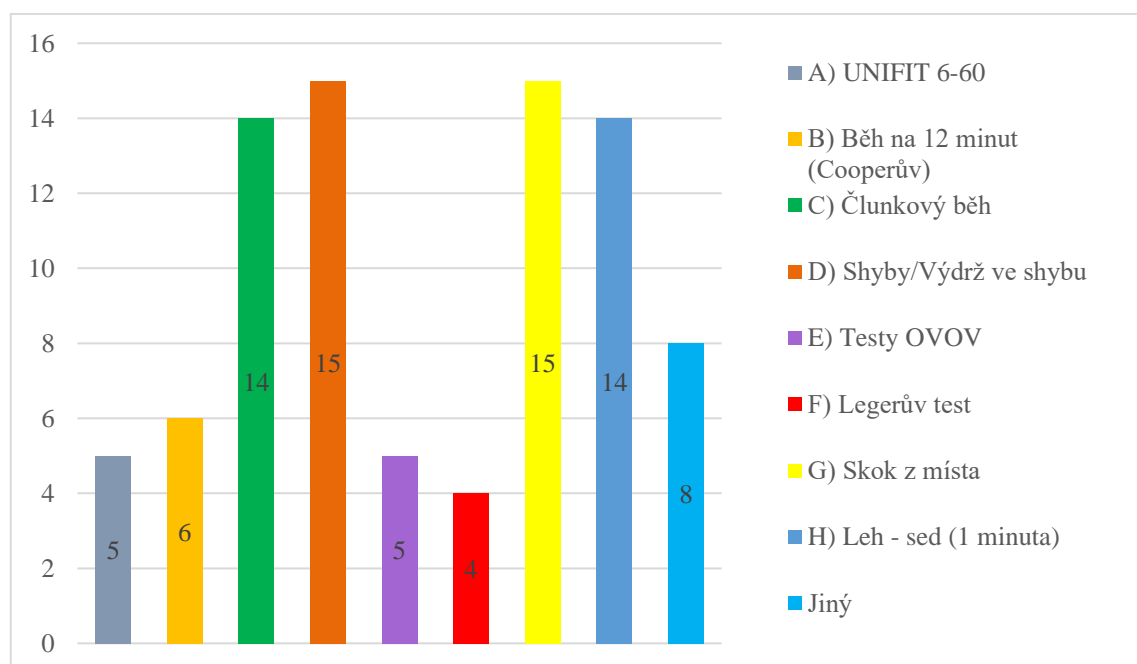
Průběžným hodnocením je zde myšleno především hodnocení jednotlivých disciplín, jež mají žáci plnit či jejich zájem a přístup k výuce.

Průběžné výchovně vzdělávací výsledky hodnotí běžnou klasifikační známkou (B) 48 % respondentů. Přibližně třetina dotazovaných využívá k průběžnému hodnocení slovní hodnocení (A), tím je zde myšlena především pochvala či slovní zhodnocení výkonu. Bodování či jiný způsob (C) využívá 12 % respondentů, tuto metodu v Hradci Králové využívá například Základní škola Milady Horákové, kdy za každou disciplínu či výhru v míčové hře žáci získají daný počet bodů, body se i odečítají například za zapomenutý

sportovní úbor, získaný počet bodů pak určí výslednou známku. Tento systém mi přijde spravedlivý především v tom, že žáci mohou sbírat body průběžně a jejich hodnocení se neodvíjí pouze od výkonu v jedné disciplíně.

Jinou možnost zvolilo 10 % respondentů. Ve všech případech se jednalo o kombinaci slovního hodnocení a běžné klasifikační známky, v jednom případě byla k této kombinaci přidána i pochvala.

Otázka 10: Pokud ano, které testy používáte?



Graf 12 Standardizované testy využívané při hodnocení tělesné výchovy

Tato otázka doplňuje odpověď na otázku číslo 9.

Nejčastěji využívaným testem při hodnocení školní tělesné jsou shyby či výdrž ve shybu a skok z místa. Tyto dva testy se skvěle doplňují – shyby využívají sílu horních končetin a naopak u skoku z místa žáci využívají dynamickou sílu dolních končetin. Tyto způsoby testování žáků jsou využívány 15 respondenty. Druhými nejvyužívanějšími testy jsou člunkový běh testující vytrvalost a leh-sedy testující sílu břišního svalstva. Tento způsob testování využívá ve svých tabulkách 14 respondentů. Dalším oblíbeným způsobem testování žáků je tzv. Cooperův test či běh na 12 minut, jenž testuje jejich vytrvalost, a využívá jej 6 dotazovaných. Cooperův test je nenáročný na pomůcky, stačí jen stopky a

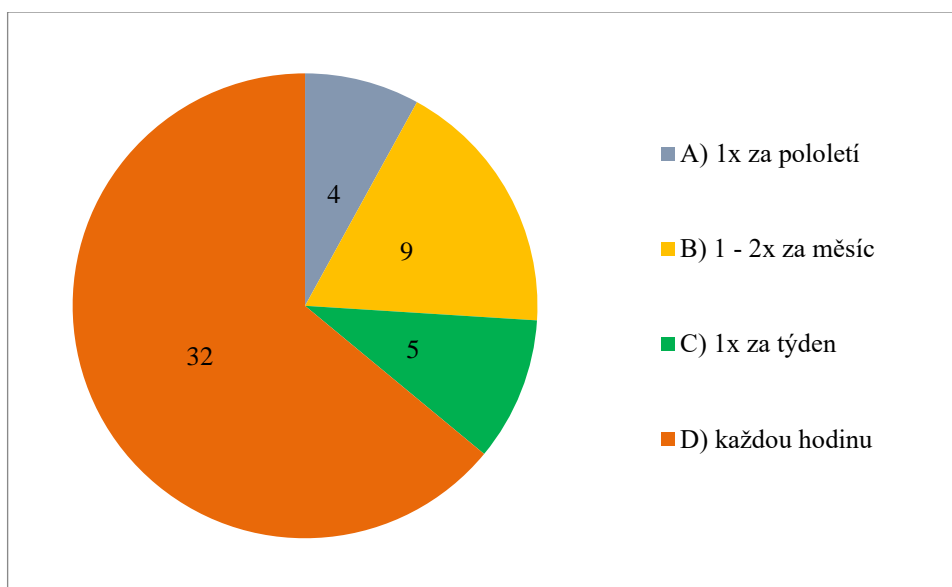
nejlépe ovál či jiná změřená trasa, u žáků samotných však Cooperův test zdaleka nedosahuje takové oblíbenosti jako je tomu u jejich vyučujících.

Dalším v pořadí se umístily testy OVOV a UNIFIT 6-60. UNIFIT 6-60 je u nás používaný od roku 1988 a jedná se o sérii testů například člunkový běh, hluboký předklon v sedu, leh-sedy, shyby či vytrvalostní běh. Toto testování má jednu nespornou výhodu, nejen že je určen široké populaci, stejně jako OVOV, ale zároveň je možné přizpůsobit jednotlivé testy kondici dané osoby – testovaná osoba si sama může zvolit druh testu na základě svého uvážení. (Chytráčková, 2002) Na podobném principu pracuje i OVOV, což je zkratka pro Odznak všestrannosti olympijských vítězů. OVOV je soubor 10 testů (stejně jako v desetiboji), z nichž jeden je volitelný. Odznak je určen především pro žáky základních a středních škol, ale může se ho zúčastnit prakticky kdokoli. Výsledky jednotlivých žáků jsou zanášeny do tabulek a později porovnány v rámci celé republiky (OVOV, 2010). Oba tyto způsoby testování jsou již náročnější jednak na pomůcky a především na přípravu a čas vyučujícího, proto jej využívá jen 5 respondentů. Nejméně používaným testem je Legerův test, používají jej pouze 4 respondenti. Tento test by se na první pohled mohl zdát stejný jako člunkový běh, rozdílnost však spočívá ve zkracování intervalů mezi jednotlivými přeběhy u Legerova testování, žáci tak musí prokázat nejen vytrvalost, ale i svou rychlost.

Poslední možností byla možnost jiného způsobu testování, než je uvedeno v nabídce. Ve dvou případech si vyučující svým způsobem vybrali z dané nabídky. Odpovědi v tom případě vypadaly následovně: využívám většinu z výše uvedených, používám nejčastěji tři z uvedených (konkrétní testy však dotyčný neoznačil). Dalším případem odpovědi byla situace, kdy vyučující častokrát volili testy z vybrané nabídky a k tomu přidali vlastní možnost. Odpovědi pak byly následující: Využívám všechny uvedené a k tomu řadu dalších podobných... přeskoky přes švihadlo. Další respondent využívá více testů – leh-sed, běh, vytrvalost, obratnost... Jiný zase používá ve svých hodinách všechny uvedené testy. Další odpovědi bylo, že respondent využívá většinu z výše uvedených. Další z respondentů uvedl, že využívá běh na 12 minut, člunkový běh, shyby, OVOV, skok z místa, leh-sedy, Jacíkův a Pavlíkův test. Posledním typem této odpovědi bylo: člunkový běh, shyby skok z místa a trojskok z místa. Jediný respondent uvedl pouze možnosti testů, které skutečně využívá nad rámec nabídky, těmi byly výskoky, step-test a hod medicinbalem. Abych shrnula další možnosti testování využívané respondenty, byly by

uvedeny následující: přeskoky přes švihadlo, Jacíkův a Pavlíkův test, trojskok z místa, výskoky, step-test a hod medicinbalem.

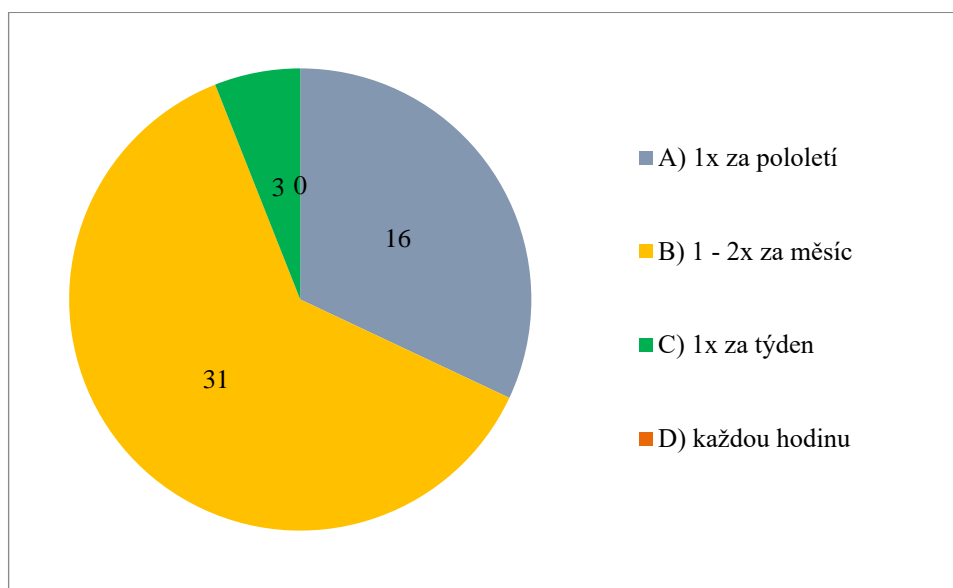
Otázka 17: Jak často používáte slovní hodnocení?



Graf 13 Frekvence používání slovního hodnocení

Každá hodina tělesné výchovy má mít svůj cíl. Jestliže si tedy definujeme slovní hodnocení jako „slovní vyjádření o dosažené úrovni žáka ve vztahu k cíli vyučování a k možnostem žáka“ (Haša, 2011, str. 11), vyplyne nám z ní, že slovní hodnocení můžeme bez obtíží využívat každou vyučovací hodinu (D), což činí 64 % procent respondentů. Hodnotit slovně můžeme žáka z několika hledisek: jak daleko je na cestě k cíli, zda cíle dosáhl, zda by mohl cíl překonat a posunout hranice své výkonnosti dále. V časových možnostech vyučujících je reálné takto hodnotit každého žáka každou vyučovací hodinu. 18 % respondentů využívá slovního hodnocení 1–2x za měsíc (B), 10 % využívá slovního hodnocení každý týden (C) a pouhých 8 % využívá slovní hodnocení 1x za pololetí (A). Záleží na daném vyučujícím, jakou frekvenci hodnocení si zvolí.

Otázka 18: Jak často hodnotíte studenty klasifikační známkou?

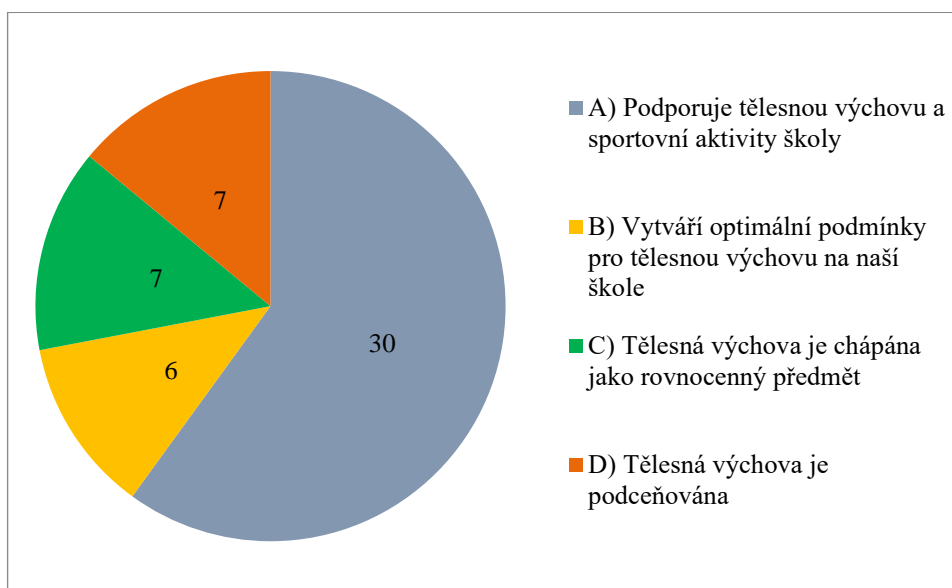


Graf 14 Frekvence používání klasifikační známky

Mohli bychom se domnívat, že klasifikační stupeň neboli známka má v České republice neporovnatelně delší tradici než slovní hodnocení, ale není tomu tak. Vůbec první zmínku týkající se hodnocení žáků nalezneme již ve starověku u Quintiliana, v Čechách najdeme zmínky o hodnocení žáků v jezuitských školách. V historických pramenech je uvedeno, že slovní hodnocení se nejvíce používalo do 15. století, kdy žáci dostávali hodnocení při odchodu ze školy. Později, od 16. století, došlo k rychlému rozvoji škol a spolu s tím se změnila funkce známkování, slovní hodnocení je tak vytlačeno známkami, které umožňují rychlejší a jasnější třídění žáků dle jejich výkonů, což vyhovovalo požadavkům tehdejší společnosti. (Tomanová, 2012)

I proto hodnotí polovina vyučujících průběžné výsledky známkou (viz otázka 7). Toto tvrzení nám dokazuje odpověď B, kdy 62 % respondentů hodnotí klasifikační známkou 1–2x měsíčně (B), s největší pravděpodobností se jedná o průběžné testování žáků či předvedení požadovaného výkonu. 32 % dotazovaných hodnotí žáky 1x za pololetí (A), kdy pouze shrnou jejich jednotlivé výkony do pololetního hodnocení na vysvědčení. 6 % využívá klasifikační známku každý týden (C). Aby bylo známkování alespoň zdánlivě spravedlivé, je třeba pečlivě uvážit veškerá kritéria, a to je náročné nejen z hlediska časového, ale i profesního. Možná právě proto hodnocení klasifikační známkou nikdo z vyučujících nevyužívá každou hodinu (D).

Otázka 20: Jak k předmětu tělesná výchova přistupuje vedení školy?



Graf 15 Přístup vedení školy ve vztahu k tělesné výchově

Tělesná výchova je, co se materiálního vybavení týče, jedním z nejnáročnějších předmětů. Nejenže potřebujete materiální vybavení, jako jsou míče, florbalové hole či fotbalové branky, ale také je za potřebí vybavená tělocvična se zázemím, kde bude probíhat výuka. Tohle specifikum nemá žádný jiný předmět na školách.

Jestliže vedení školy podporuje tělesnou výchovu a sportovní aktivity školy (A), jako je tomu u 60 % respondentů, má vyučující možnost připravit pro žáky velmi pestré hodiny a ty talentované brát na nejrůznější soutěže, kde se žáci mohou prosadit a svým úspěchem vrátit škole její investice. U 12 % dotazovaných vytváří vedení školy optimální podmínky pro tělesnou výchovu na naší škole (B). Jak jsem již uváděla, výchovy často bývají podceňovány, a proto je chvályhodné slyšet, že toto tvrzení neplatí a ve 14 % případů je tělesná výchova chápána jako rovnocenný předmět (C), u pouhých 14 % je tělesná výchova podceňována (D).

5.6 Shrnutí výsledků

Výzkumný soubor byl tvořen mírnou převahou žen. Nadpoloviční většina respondentů byla starších 40 let, spolu s tím souvisí i délka praxe, která byla opět v nadpoloviční většině delší než 10 let. Výzkumná skupina je tedy vhodný reprezentační vzorek, neboť její členové mají dostatek zkušeností z praktické výuky tělesné výchovy a dozajisté při vybírání vhodných hodnotících metod vyzkoušeli mnohé.

Většina vyučujících získává podklady pro své hodnocení především soustavným sledováním žáků v hodinách a také praktickými testy, k tomu využívají jak standardizované, tak i nestandardizované testy. Standardizované testy ve svých hodinách využívá 27 respondentů z celkových 50, mezi nejvíce oblíbené u vyučujících patří shyby a výdrž ve shybu a skok z místa (15 respondentů). Na druhé příčce se umístil člunkový běh a leh-sedy (14 respondentů). Tyto testy pokrývají největší svalové skupiny spolu s aerobní zdatností. Naopak nejméně oblíbené byl Legerův test (4 respondenti), dále testy OVOV a UNIFITTEST 6-60 (5 respondentů). Nestandardizovaných testů využívají tři čtvrtiny dotazovaných.

Tímto se potvrzuje tendence ústupu testování sportovní výkonnosti, která je nahrazována větším zastoupením testování tělesné zdatnosti žáků. (Haša, 2011)

K hodnocení je třeba mít určité normy, ty má stanoveno 42 respondentů. Aby hodnocení v očích žáků bylo objektivnější a transparentnější, je třeba stanovit jasná pravidla, nejlépe na začátku školního roku. Takto činí 48 dotazovaných. Hodnocení nám mohou usnadnit také hodnotící tabulky, těch využívá 31 vyučujících. A pouhých 20 respondentů sdílí své tabulky se svými kolegy, zbylých 30 si zřejmě vytváří tabulky vlastní či žádné nevyužívají. To v otázce nebylo blíže specifikováno.

Dalším z nastupujících trendů je náhrada měření výkonů za měření změn ve výkonu, neboli individuální zlepšení výkonnosti žáka. (Haša, 2011) Z výsledků vyplývá, že největší vliv na známku má zájem žáka a jeho přístup k hodinám, zmiňované osobní zlepšení žáka a absence v hodinách a omlouvání se z hodin. Naopak nejméně známku ovlivní výkonnost žáka, plnění výkonnostních limitů a s výkonem související reprezentace školy na sportovních soutěžích. Více než polovina vyučujících, přesněji 34, využívá vstupních a výstupních testů k hodnocení zlepšení žáka. Tyto testy jsou určitou zpětnou vazbou i pro žáka samotného, vidí své zlepšení či naopak ústup výkonu a může s touto informací dále pracovat. Můžeme tedy vysledovat, že výkonnost jakožto primární indikátor známky je opravdu na ústupu a mnohem podstatnější je zlepšení výkonnosti žáka než jeho výchozí výkonnost.

V současnosti jsou hodně diskutovány obecné trendy evropského vzdělávání, jejich snahou je zefektivnit a zkvalitnit evropské systémy odborné přípravy a samotné vzdělávací systémy. V souvislosti s evropskými trendy bylo reagováno na Lisabonskou strategii, díky níž byl schválen Program formulující cíle systémů vzdělávání a odborné

přípravy. Tento program má celkem třináct cílů a jedním z nich související s tělesnou výchovou je cíl 2.2 Zvýšení atraktivity učení (Poláčková, 2012). Jedním ze způsobů, jak zvýšit atraktivitu tělesné výchovy je ústup od výkonů a zvýšení její prožitkovosti. A právě na prožitkovost klade ve svých hodinách důraz 41 respondentů.

Další obecnou tendencí týkající se i tělesné výchovy je tendence k hodnocení žák-žák, než hodnocení žáka učitelem. Tento trend se v tělesné výchově zatím příliš neuchytil, využívá ho jen 13 respondentů. Jistý náznak zlepšení do budoucna je zapojování žáků do hodin například ve formě rozcvičení, tohoto využívají všichni dotazovaní.

Dle Haši (2011) je nastupujícím směrem tělesné výchovy ústup kvantitativního hodnocení, spolu s resultativním hodnocením a převahou klasifikace. Naopak na vzestupu by mělo být hodnocení kvalitativní, spolu s průběžným hodnocením a ústupem klasifikace. Dle zjištěných výsledků ve školní tělesné výchově stále převažuje klasifikace kvantitativní, jenž využívá 24 respondentů z celkového počtu 50, 15 z nich hodnotí kvalitativně. Avšak vzrůstá průběžné hodnocení žáků, slovně hodnotí každou hodinu 32 vyučujících, zatímco známkou nikdo. V dlouhodobějším horizontu opět vyniká klasifikace kvantitativní, kdy 1x za pololetí hodnotí známkou 16 respondentů, ve srovnání se slovním hodnocením, kde jsou 4 respondenti. A 1-2x za pololetí využívá známku 31 dotazovaných oproti 9 se slovním hodnocením. Obecně tedy můžeme říct, že slovní hodnocení je ve školní tělesné výchově využíváno zejména pro průběžné hodnocení, zatímco známky slouží k hodnocení finálnímu.

K hodnocení tělesné výchovy na středních školách se také vyjádřili někteří respondenti i mimo požadovaný dotazník. Odpověď, která mne nejvíce zaujala, je zde:

„Pěkný den, nechci být nezdvořilý, abych nereagoval na vaši snahu k získání informací pro vaši diplomovou práci. Vyjádřím tedy svůj názor. Tělesná výchova by se podle mého názoru vůbec neměla klasifikovat, jde o výchovu, při které chceme žáky motivovat k pohybové činnosti a sportovním volnočasovým aktivitám a potřebujeme je pro tuto spolupráci získat. Tělesná výchova už dávno není nejoblíbenějším předmětem, protože žáky nutí do činností, které, podle jejich názoru, většinou vůbec nepotřebují zvládnout. Proto k hodnocení TV, při kterém trváme na výkonech, přistupují s despektem. Veškerá měření a testování by měla sloužit hlavně pro ně samotné, aby získali informace o své výkonnosti. Na střední školy přichází ve stále větší míře žáci s mnoha zdravotními

problémy, každý si navíc dokáže sehnat a zajistit částečné nebo úplné osvobození. Bylo by možná potřeba se zamyslet o zavedení zdravotní TEV pro tento typ žáků...

Přeji vám, ať se vám práce podaří a hlavně ať se vám budoucí povolání zalíbí a naleznete v něm smysl života.

„podpis“

Závěr

Tato diplomová práce byla psána s cílem zjistit, jakým způsobem je hodnocena tělesná výchova na středních školách v rámci Zlínského kraje. Zjišťovala jsem, jaká kritéria jsou rozhodující v hodnotícím procesu a zda je dáována přednost slovnímu hodnocení či známám. V tomto ohledu jsem cíl práce splnila.

V teoretické části je uvedena problematika školního hodnocení na středních školách, dotkla jsem se zde podstaty hodnocení, byly uvedeny základní typy a formy hodnocení. Také zde byly zmíněny jeho funkce pro učitele, rodiče i samotné žáky. Druhá část teoretické práce je již věnována konkrétně tělesné výchově, je zde popisována její problematika a konkrétní specifika v porovnání s ostatními předměty.

Praktická část je věnována výzkumu způsobů a specifík hodnocení školní tělesné výchovy. Zjišťovala jsme, dle jakých parametrů vyučující hodnotí tělesnou výchovu a zda je preferováno kvalitativní či kvantitativní hodnocení.

Na základě interpretace výsledků z dotazníkového šetření jsem došla k následujícím závěrům: nastupující trendy tělesné výchovy jsou na většině škol zaváděny a vítány. Jediná oblast, kde ještě existují rezervy, je vzájemné hodnocení žáků žáky. V první řadě je nutné žáky na tento způsob hodnocení připravit. Je tedy otázkou, zda vzájemné hodnocení nedosahuje takových hodnot kvůli časové náročnosti nebo kvůli nedostatečné připravenosti žáků na tento způsob hodnocení.

Tendence orientovat se na žákovo individuální zlepšení byla potvrzena. Vyučující ustupují od měření absolutní výkonnosti, kterou buď žák má, nebo ne. A pokud ne, špatná známka je pro něj pouze demotivační. Objevuje se snaha zlidštit tělesnou výchovu a přiblížit ji co nejširšímu okruhu žáků. Není její snahou, aby se žáci tělesné výchově vyhýbali, právě naopak.

Při hodnocení tělesné výchovy vyučující nejčastěji využívají nejrůznějších testů, ať už standardizovaných, či nikoli. Tento způsob je objektivní a žáci si snadno mohou porovnat své výkony navzájem. Nejdůležitějším kritériem při hodnocení se ukázala aktivita žáků v hodině, jejich přístup a zájem o hodiny, individuální zlepšení a v neposlední řadě je to i absence v hodinách a omlouvání se z hodin. Do pozadí naopak ustoupila absolutní výkonnost žáka, plnění výkonnostních limitů a reprezentace školy.

Vyučující ve svých hodinách využívají jak kvantitativní, tak kvalitativní hodnocení. Ukázalo se, že slovní neboli kvalitativní hodnocení je nejčastěji využíváno v průběhu každé hodiny, méně již na konci pololetí nebo v závěru roku. Naopak kvantitativní hodnocení je využíváno v delších časových horizontech – měsíců až konec pololetí.

Velmi pozitivně také hodnotím snahu vyučujících o prožitkovost tělesné výchovy, která se vyskytla u 82 % respondentů.

Tělesná výchova se snaží přizpůsobovat současným požadavkům, jejím cílem přestává být snaha vychovávat zdatné sportovce, ale spíše snaží se ukázat žákům radost z pohybu, jeho možnosti a varianty a především vytvořit žákům správné pohybové návyky, které by jim měly sloužit do budoucích let.

Ukázalo se, že nejvhodnějším, nejvíce objektivním a zároveň velmi efektivním způsobem, jak žáky známkovat, je testování. Proto bych tento způsob hodnocení v praxi doporučila zejména začínajícím učitelům, ulehčí jim to mnohé rozhodování. Součástí výsledné známky však nemají být jen žákovy výsledky testů, hodnocení by mělo zahrnovat i další aspekty, jako je jeho chování v hodinách, jeho aktivita a celkový přístup k předmětu. To vše je třeba zohlednit a bývá na to zapomínáno.

Dalším doporučením do praxe je věnovat více času vzájemnému hodnocení žáků, umět hodnotit a říci to podstatné je důležitou a nedílnou součástí žákova vzdělání.

Práce mi ukázala, že hodnocení nelze brát na lehkou váhu, ale je třeba nad ním uvažovat. Správné hodnocení žáky dokáže žáky namotivovat a získat chuť do další spolupráce. Poukázání na tyto možnosti a způsoby je pro mne hlavním přínosem mé práce a zároveň i inspirací do další činnosti.

Seznam pramenů

Monografie

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. 1. Praha: Grada Publishing a. s., 2010, 328 s. ISBN 978-80-247-2742-4.

FIALOVÁ, Ludmila. *Aktuální témata didaktiky: školní tělesná výchova*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1854-8.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing a.s., 2005. ISBN 80-247--0885-X.

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování: Vyučování jako dialog, řízení učení žáků, styly a způsoby hodnocení, komunikace, kooperace a interakce*. Praha: Grada Publishing a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2857-5.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, s. r. o., 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

PINK, Daniel H. *Pohon*. 1. Olomouc: ANAG, spol. s r. o., 2011, 187 s. ISBN 978-80-7263-671-6.

SLEJŠKOVÁ, Lucie, Petra DRAHANSKÁ, Jana LANGROVÁ a Renáta TRČKOVÁ. *Škola zážitkem: Zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2011. ISBN 978-80-260-1046-3.

ZIEGENSPECK, Jörg W. *K problému známkování ve škole*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2002. ISBN 80-7194-402-5.

Bakalářské, diplomové a rigorózní práce

HAŠA, Marek. *Hodnocení žáků v tělesné výchově na základní škole*. Brno, 2011. Diplomová práce. Masarykova Univerzita v Brně. [online]. [cit. 2016-1-5]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/176302/fsps_m/Hodnoceni_zaku_v_telesne_vychove_na_ZS.pdf. Vedoucí práce Vlasta Vilímová.

JEŽOVÁ, Marcela. *Metody a způsoby hodnocení žáků na základní škole*. Brno, 2009. Masarykova univerzita v Brně. [online]. [cit. 2016-2-5]. Dostupné z:

https://is.muni.cz/th/152649/pedf_m/Diplomka09.txt Diplomová práce. Vedoucí práce Jan Štřáva.

KLIMEŠOVÁ, Jana. *Hodnocení žáků*. Brno, 2009. Bakalářská práce. Masarykova Univerzita v Brně. [online]. [cit. 2016-2-5]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/199757/pedf_b/. Vedoucí práce Pavel Pecina.

LÉVOVÁ, Svatava. *Formy a metody hodnocení žáků v hodinách českého a francouzského jazyka*. Brno, 2011. Bakalářská práce. Masarykova Univerzita v Brně. [online]. [cit. 2016-1-5]. Dostupné z: is.muni.cz/th/266253/pedf_b/. Vedoucí práce Oldřich Šimoník.

POLÁČKOVÁ, Ladislava. *Školní hodnocení žáků v České republice a v Anglii se zaměřením na primární vzdělávání*. Praha, 2012. Rigorózní práce. Univerzita Karlova v Praze. [online]. [cit. 2016-1-5]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/124915/>. Vedoucí práce Marie Linková.

Periodika

BĚLECKÝ, Zdeněk. Kritéria hodnocení žáků (část 1). *Učitelství*. 2006/2007, **14**(1), s. 6 - 7. ISSN 1210-7786.

BĚLECKÝ, Zdeněk. Kritéria hodnocení žáků (část 2). *Učitelství*. 2006/2007, **14**(2), s. 7. ISSN 1210-7786.

BĚLECKÝ, Zdeněk. Kritéria hodnocení žáků (část 3). *Učitelství*. 2006/2007, **14**(3), s. 12. ISSN 1210-7786.

BĚLECKÝ, Zdeněk. Kritéria hodnocení žáků (část 4). *Učitelství*. 2006/2007, **14**(4), s. 11. ISSN 1210-7786.

BĚLECKÝ, Zdeněk. Kritéria hodnocení žáků (část 5). *Učitelství*. 2006/2007, **14**(5), s. 9 - 10.

HERCIG, Stanislav. Znovuobjevené tabulky. *Těl. Vých. Sport Mlád.* 2000, **66**(1), s. 2 – 6.

KREJČÍ, Milada. Tvorba kurikul, hodnocení žáka a psychosociální konsekvence. *Tělesný výchova a Sport Mládeže.* 2007, **73**(1), s. 2 - 5. ISSN 1210-7689

POKORNÁ, Věra. Hledá se způsob hodnocení žáků. *Rodina a škola*. 2008, **55**(4), s. 10 - 12. ISSN 0035-7766.

Elektronické prameny

České školství v mezinárodním srovnání 2015. *MŠMT* [online]. [cit. 2015-12-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/ceske-skolstvi-v-mezinarodnim-srovnani-1>.

CHYTRÁČKOVÁ, Jitka (ed.). UNIFITTEST (6-60): Příručka pro manuální a počítačové hodnocení základní motorické výkonnosti a vybraných charakteristik tělesné stavby mládeže a dospělých v České republice. *zdravi.dumy.cz* [online]. Praha: Univerzita Karlova, 2002, 65 s. [cit. 2016-02-16]. Dostupné z: http://zdravi.dumy.cz/?wpfb_dl=346.

DOUBRAVA, Lukáš. Zdravotně oslabení potřebují cvičit co nejvíce. *ucitelskonoviny.cz* [online]. 2003, **2003**(20) [cit. 2016-06-23]. Dostupné z: <http://www.ucitelskonoviny.cz/?archiv&clanek=4359>

FÍŠEROVÁ, Hana. Klasifikace. *wiki.rvp.cz* [online]. 2011 [cit. 2016-03-08]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Klasifikace

FRYČ, Jindřich., DOBŠÍK, František.: Právní výklad k § 23 zákona o pedagogických pracovnících. *MŠMT* [online]. [cit. 2015-12-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/pravni-vyklad-k-23-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>.

HAVLÍNOVÁ, Hana. Hodnocení žáků. *wiki.rvp.cz* [online]. 2011 [cit. 2016-06-26]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/H/Hodnocen%C3%AD_%C5%BE%C3%A1k%C5%AF#Formy_hodnocen.c3.ad

HOLCÁT, Martin. Vyhláška 391. *zakonyprolidi.cz* [online]. 2013 [cit. 2016-06-23]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2013-391#f5122160>

JEŘÁBEK, Jaroslav, Stanislava KRČKOVÁ a Lucie HUČÍNOVÁ. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. *MŠMT* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007 [cit. 2016-06-26]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/10427_1_1/

MOKREJS, František. Největší reforma školství v dějinách, 230. výročí Všeobecného školního řádu. *ucitelskenoviny.cz* [online]. 2004, **2004**(33) [cit. 2016-03-08]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4731>

OVOV: Základní informace. *ceskosportuje.cz* [online]. 2014 [cit. 2016-02-17]. Dostupné z: <http://www.ceskosportuje.cz/sazkaolympijskyviceboj/ovov-zakladni-informace>.

RVP pro obor vzdělání 23-41-M/01 Strojírenství. *MŠMT* [online]. 2007 [cit. 2016-07-06]. Dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%202341M01%20Strojirenstvi.pdf>

RVP pro obor vzdělání 23-51-H/01 Strojní mechanik. *MŠMT* [online]. 2007 [cit. 2016-07-06]. Dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/RVP/H/RVP%202351H01%20Strojni%20mechanik.pdf>

Střední školy – Zlínský kraj. *stredniskoly.cz* [online]. 2016 [cit. 2016-06-26]. Dostupné z: <http://www.stredniskoly.cz/seznam-skol/zlinsky-kraj/>

Školství ve Zlínském kraji ve školním roce 2015/2016. *czso.cz* [online]. 2016 [cit. 2016-06-26]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/xz/skolstvi-ve-zlinskem-kraji-ve-skolnim-roce-20152016>

TOMANOVÁ, Marie. Klasické známky nebo slovní hodnocení? *jdemedoskoly.cz* [online]. 2012 [cit. 2016-06-23]. Dostupné z: <http://jdemedoskoly.cz/Clanek/3958/klasicke-znamky-nebo-slovni-hodnoceni>

Zdravotní tělesná výchova (ZTV). *muni.cz* [online]. 2012 [cit. 2016-06-23]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/do/fsps/e-learning/ztv/doc/ztv.pdf>

Zlínský kraj. *kr-zlinsky.cz* [online]. 2012 [cit. 2016-06-22]. Dostupné z: <https://www.kr-zlinsky.cz/o-kraji-cl-17.html>

Seznam grafů

Graf 1 Pohlaví respondentů	33
Graf 2 Věk respondentů	34
Graf 3 Délka praxe respondentů	35
Graf 4 Počet hodin tělesné výchovy týdně	35
Graf 5 Aprobace respondentů	36
Graf 6 Přístup vyučujícího k hodnocení v tělesné výchově a k předmětu celkově	37
Graf 7 Zisk podkladů pro hodnocení	38
Graf 8 Odpovědi na otázky číslo 3, 5, 8, 9, 11 – 16, 19, 21 – 23	39
Graf 9: Hodnocení vybraných faktorů v tělesné výchově	46
Graf 10 Vliv vybraných faktorů na hodnocení tělesné výchovy	47
Graf 11 Možnosti průběžného hodnocení výsledků	50
Graf 12 Standardizované testy využívané při hodnocení tělesné výchovy	51
Graf 13 Frekvence používání slovního hodnocení	53
Graf 14 Frekvence používání klasifikační známky	54
Graf 15 Přístup vedení školy ve vztahu k tělesné výchově	55

Příloha

Příloha 1: Strukturovaný dotazník

Dotazník pro učitele tělesné výchovy

Vážená kolegyně, vážený kolego,

jsem studentkou posledního ročníku oboru učitelství pro střední školy. Předložený dotazník je součástí mé diplomové práce, která je zaměřena na hodnocení v tělesné výchově. Cílem dotazníku je zjistit, jaký přístup k hodnocení žáků v předmětu tělesná výchova učitelé mají, jaké používají metody a prostředky pro hodnocení žáků, které aspekty hodnocení upřednostňují. Dotazník je anonymní a bude použit pouze pro účely mé práce.

Vyberte **vhodnou odpověď** na otázku a **zakroužkujte** ji. Můžete označit i více vhodných odpovědí, pokud není stanoveno jinak. V závěru dotazníku můžete vyjádřit svoje připomínky či zkušenosti, které máte s hodnocením.

Děkuji Vám za trpělivost s vyplněním dotazníku.

Radka Šenková

- 1) Je pro vás hodnocení předmětu tělesná výchova formální nebo k němu přistupujete „vážně“ jako ke každému jinému předmětu? (zakroužkujte pouze jednu odpověď)
 - A) Je formální, hodnocení odráží pouze přístup žáků
 - B) Je formální, všechny žáky hodnotím stejně
 - C) Tělesnou výchovu za stejně důležitou jako hlavní předměty
 - D) Už mě nebaví učit tělesnou výchovu

- 2) Jak získáváte podklady pro hodnocení a klasifikaci?
 - A) Soustavným sledováním žáka v hodinách tělesné výchovy
 - B) Praktickými testy dovedností a schopností
 - C) Písemnými nebo ústními zkouškami
 - D) Konzultacemi s ostatními učiteli, popř. s dalšími odborníky
 - E) Rozhovory s žákem a jeho rodiči

- 3) Máte pro hodnocení dovedností stanovené nestandardizované motorické testy? Např. vlastní cvičební sestavy, testy herních činností apod.

Ano
Ne

- 4) Co hodnotíte při hodinách tělesné výchovy?
 - A) Absolutní výkonnost žáků
 - B) Individuální zlepšení výkonnosti
 - C) Sportovní oblečení (jestli ho žák má nebo ne)
 - D) Zapojení do organizace a řízení hodiny
 - E) Smysl pro fair play
 - F) Aktivitu žáka při výuce
 - G) Přístup žáka k výuce, jeho zájem

- H) Teoretické vědomosti
- I) Technickou úroveň vybraných dovedností
- J) Morálně-volní vlastnosti žáka

Jiné:.....

- 5) Zapojujete žáky do organizace a řízení hodiny? Např. žáci vedou rozcvičku, organizují hru, připravují náradí a náčiní. Ano
Ne

- 6) Jak velký vliv v celkovém hodnocení má:

Absolutní výkonnost žáka	1	2	3	4	5
Osobní zlepšení žáka	1	2	3	4	5
Chování fair play	1	2	3	4	5
Účast na reprezentaci školy ve sportovních soutěžích	1	2	3	4	5
Absence v hodinách, omlouvání z hodin	1	2	3	4	5
Zájem žáka a jeho přístup k předmětu	1	2	3	4	5
Plnění stanovených výkonnostních limitů	1	2	3	4	5
Kázeň a disciplína žáka	1	2	3	4	5

(ohodnoťte na stupnici 1-5, kde 1 = žádný vliv, 5 = stoprocentní vliv, zakroužkujte pouze jednu odpověď)

- 7) Jak hodnotíte průběžné výchovně vzdělávací výsledky?

- A) Slovním hodnocením
- B) Běžnou klasifikační známkou
- C) Bodováním či jiným podobným způsobem
- D) Mimoverbálním hodnocením

Jinak:.....

- 8) Používáte vstupní testy (na začátku roku) a výstupní testy (na konci roku či hodnoceného období) pro hodnocení individuálního zlepšení? Ano
Ne

- 9) Využíváte pro hodnocení standardizované motorické testy nebo testové baterie? Ano
Ne

- 10) Pokud ano, které testy používáte?

- A) UNIFIT 6-60
- B) Běh na 12 minut (Cooperův)
- C) Člunkový běh
- D) Shyby/Výdrž ve shybu

- E) Testy OVOV
- F) Legerův test
- G) Skok z místa
- H) Leh – sed (1 minuta)

Jiný:

- 11) Zahnujete účast žáků na mimoškolních sportovních aktivitách do celkového hodnocení předmětu tělesná výchova? Ano
Ne
- 12) Zařazujete do výuky i hodnocení „žák → žák“? Ano
Ne
- 13) Máte stanovené normy pro hodnocení v tělesné výchově? Ano
Ne
- 14) Vyžadujete sportovní oblečení? Ano
Ne
- 15) Pokud ano, dáváte sankce za to, když ho žáci nemají? Ano
Ne

Jaké?.....
.....

- 16) Trestáte studenty při neúspěchu? Např. poslední dělá kliky, poražení uklízejí branky atd.

Ano
Ne

- 17) Jak často používáte slovní hodnocení?

- A) 1x za pololetí
- B) 1-2x za měsíc
- C) 1x za týden
- D) každou hodinu

- 18) Jak často hodnotíte studenty klasifikační známkou?

- A) 1x za pololetí
- B) 1-2x za měsíc
- C) 1x za týden
- D) každou hodinu

19) Upřednostňujete prožitkové pojetí hodin tělesné výchovy před důrazem na tělesnou a dovednostní výkonnost? Ano
Ne

20) Jak k předmětu tělesná výchova přistupuje vedení školy? (zakroužkujte pouze jednu odpověď)

- A) Podporuje tělesnou výchovu a sportovní aktivity školy
- B) Vytváří optimální podmínky pro tělesnou výchovu na naší škole
- C) Tělesná výchova je chápána jako rovnocenný předmět
- D) Tělesná výchova je podceňována

21) Máte stanovena jasná pravidla pro hodnocení žáků v tělesné výchově, o kterých žáci vědí od začátku školního roku? Ano
Ne

22) Máte stanovené hodnotící tabulky s hodnotami výsledků pro známky? Ano
Ne

23) Používají tyto tabulky všichni učitelé tělesné výchovy na vaší škole? Ano
Ne

24) Prosím zakroužkujte správnou variantu:

Pohlaví:	muž	žena		
Věk:	<30 let	30-40 let	40-60 let	>60 let
Délka praxe:	<5 let	5-10 let	10-20 let	>20 let
Počet hodin TV týdně	2-4	6-10	>10	

Aprobace:.....
.....

Vlastní

komentář:.....