

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra tělesné výchovy a sportu

Hodnocení ve školní tělesné výchově na vybraných středních školách

Bakalářská práce

Autor: Tereza Karlecová
Studijní program: B1501 Biologie
Studijní obor: Biologie se zaměřením na vzdělání
Tělesná výchova a sport se zaměřením na vzdělání
Vedoucí práce: Mgr. Dita Culková, Ph.D.
Oponent práce: PhDr. Růžička Ivan, Ph.D.

Zadání bakalářské práce

Autor:	Tereza Karlecová
Studium:	S19BI159BP
Studijní program:	B1501 Biologie
Studijní obor:	Biologie se zaměřením na vzdělávání, Tělesná výchova a sport se zaměřením na vzdělávání
Název bakalářské práce:	Hodnocení ve školní tělesné výchově na vybraných středních školách
Název bakalářské práce AJ:	Evaluation of physical education at selected secondary schools

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cíl práce: Cílem je monitoring hodnocení ve školní tělesné výchově na čtyřletých gymnáziích napříč královéhradeckým krajem a analýza vybraných proměnných.

kvantitativní výzkum, dotazníkové šetření, analýza, syntéza

Cihlár, D., & Fialová, L. (2019). *Hodnocení ve školní tělesné výchově a postoje žáků k pohybové aktivitě*. Karolinum

Fialová, L. (2010). *Aktuální témata didaktiky: školní tělesná výchova*. Praha: Karolinum

Kolář, Z., & Šikulíková, R. (2005). *Hodnocení žáků* (1. vydání). Praha: Grada

Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2012). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení* (2. vydání). Portál

Ziegenspeck, J. W. (2002). *K problému známkování ve škole*. Pardubice: Univerzita Pardubice

Zadávací pracoviště: Katedra tělesné výchovy a sportu,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Dita Culková, Ph.D.

Oponent: PhDr. Ivan Růžička, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 5.1.2022

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce Hodnocení ve školní tělesné výchově na vybraných středních školách je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK). Bakalářskou práci jsem vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování

Ráda bych touto cestou velmi poděkovala Mgr. Ditě Culkové, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost, cenné rady a připomínky při vedení mé práce, které mi pomohly k vypracování této bakalářské práce. Dále děkuji budoucím kolegům učitelům, kteří vyplnili dotazník a tím mi umožnili získat potřebná data pro bakalářskou práci.

Anotace

KARLECOVÁ, Tereza. Hodnocení ve školní tělesné výchově na vybraných středních školách. Hradec Králové: Přírodovědecká fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023 s. 63. Bakalářská práce.

Bakalářská práce má za cíl zjistit, zda dochází k odlišnému hodnocení ve školní tělesné výchově na čtyřletých gymnáziích napříč Královéhradeckým krajem, co je při hodnocení ve školní tělesné výchově upřednostňováno a zda se hodnotí podle výkonnostních tabulek. V teoretických východiscích jsou v podkapitolách přiblíženy pojmy hodnocení a školní hodnocení, další podkapitola se věnuje legislativnímu ukotvení hodnocení. Zároveň zde naleznete porovnání hodnocení ve vybraných evropských zemích, historii tělesné výchovy a hodnocení v tělesné výchově. V praktické části jsou zhodnoceny výsledky dotazníkového šetření, které zkoumá přístup učitelů k hodnocení žáků v hodinách tělesné výchovy.

Klíčová slova: hodnocení, školní tělesná výchova, střední školy, hodnocení v tělesné výchově, legislativa

Annotation

KARLECOVÁ, Tereza. Evaluation of physical education at selected secondary schools. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 63 pp. Bachelor Degree Thesis.

The bachelor's thesis aims to find out whether there is a different assessment in school physical education at four-year high schools across the Hradec Králové region, what is prioritized in school physical education assessment and whether it is still assessed according to performance tables. In the theoretical starting points, the sub-chapters describe the concepts of evaluation and school evaluation, another sub-chapter is devoted to the legislative anchoring of evaluation. At the same time, you will find here a comparison of evaluations in selected European countries, the history of physical education and assessment in physical education. In the practical part, the results of a questionnaire survey are evaluated, which examines the approach of teachers when evaluating pupils in physical education classes.

Keywords: assessment, school physical education, secondary schools, assessment in physical education, legislation

OBSAH

Úvod	9
1 Teoretická východiska	11
1.1 Hodnocení	11
1.1.1 Historie hodnocení	11
1.1.2 Vymezení pojmu školní hodnocení	12
1.1.3 Vymezení v legislativě	13
1.1.4 Formy hodnocení	14
1.1.5 Typy hodnocení	15
1.1.6 Hodnocení ve vybraných evropských zemích	18
1.2 Tělesná výchova	21
1.2.1 Historie tělesné výchovy	21
1.2.2 Historie tělesné výchovy v českých zemích	23
1.3 Hodnocení v tělesné výchově	25
2 Cíl práce, výzkumné otázky, úkoly práce	30
3 Metodika práce	31
3.1 Popis výzkumného vzorku	31
3.2 Organizace výzkumu	36
3.3 Metody získávání a zpracování dat	36
4 Výsledky a diskuse	37
Závěr	55
Referenční seznam	57
Seznam použité literatury	
Seznam použitých tabulek a grafů	
Seznam příloh	

SEZNAM ZKRATEK

EU – Evropská unie

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

RVP – Rámcový vzdělávací program

Sb. – Sbírka (zákonů)

ŠVP – Školní vzdělávací systém

TV – Tělesná výchova

ÚVOD

Hodnocení je nedílnou součástí našich životů. Doprovází nás od útlého věku, kdy malé děti ve školce pronáší hodnotící soudy o obrázcích, které namalovaly, o hračkách, které se jim líbí či nelíbí, dále pak při dospívání ve vzdělávacích institucích až po zaměstnání, kde jsme ohodnoceni platem. Hodnocení může být chápáno jako zpětná vazba s cílem získat co největší užitek z dané činnosti a zároveň se ponaučit z chyb pro budoucí činnost.

Hodnocení je často spojováno s procesem rozhodování, které člověku umožňuje si v určitých situacích vybrat jednu alternativní možnost, nebo dát přednost jedné alternativě před druhou. Rozhodnutí děláme na základě hodnotící analýzy, do které vstupují nejen naše zájmy a potřeby, ale také hodnotové struktury, které jsme si osvojili během let, a které mohou být ovlivněny rodinou či prostředím, ve kterém žijeme (Kolář a Šikulová, 2009).

Velikanič (1973, s. 156 – 157) chápe školní hodnocení jako „proces stálého poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostní úrovně, pracovní a učební činnosti, jeho výsledků.“ Hodnocení má ocenit žákovu práci, případně naznačit směr cesty, jak nedostatky odstranit.

Hodnocení ve školní tělesné výchově je diskutovaným tématem, stále častěji se setkáváme s názory, zda je nutné výchovné předměty vůbec hodnotit. Žáci mívají stále častěji méně pohybových aktivit ve svém volném čase, tudíž nejsou schopni plnit požadavky v hodinách školní tělesné výchovy. Pokud by měl být jejich výkon ohodnocen podle výkonnostních tabulek, jejich známky budou spíše horší. Pokud učitel tyto známky udělí, jsou pro žáky demotivující, jejich snaha a vůle pracovat aktivně v hodinách tělesné výchovy se vytrácí.

Cílem mé bakalářské práce je monitoring hodnocení ve školní tělesné výchově na čtyřletých gymnáziích napříč královéhradeckým krajem a analýza vybraných proměnných. Tento konkrétnější výběr byl záměrný, jelikož bych ráda učila na gymnáziu a zajímal mě přístup k hodnocení v kraji, kde žiji. V teoretických východiscích se zabývám vysvětlením pojmů hodnocení a nahlédnutím do historie hodnocení. Další podkapitoly se zaměřují na legislativní ukotvení hodnocení a na porovnání českého vzdělávacího systému s finským a francouzským. Volba těchto dvou zemí byla pro mě zřejmá, Finsko shledávám jako jednu z nejnávštěvnějších a nejinnovativnějších zemí ve vzdělávání. Ve Francii studovali moji rodinní příslušníci, proto mi je tato země blízká. Dále v této práci nesmí chybět odborný výklad forem a typů hodnocení. Poslední teoretická kapitola se věnuje tělesné výchově a jejímu hodnocení. Empirická část je postavena na dotazníkovém šetření, jehož cílem je zjistit, jaký přístup

k hodnocení žáků učitelé mají, jaké při hodnocení používají metody a formy, jaká kritéria hodnocení upřednostňují při hodnocení jednotlivých pohybových aktivit.

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1.1 HODNOCENÍ

Hodnocení je proces posuzování, ohodnocování nebo zhodnocování nějakého objektu, jevu nebo situace na základě určitých kritérií nebo standardů. Může se jednat o posouzení kvality, účinnosti, úspěšnosti, bezpečnosti, spolehlivosti nebo jiných aspektů daného objektu nebo činnosti. Proces hodnocení se využívá ve všech oblastech našeho života. Jeho cílem je získat informace pro další rozhodování, zlepšování a optimalizaci procesů, situací nebo výsledků (ChatGPT, 2023).

1.1.1 HISTORIE HODNOCENÍ

První zmínka o stálejší podobě školního hodnocení v českých zemích spadá do období 16. a zejména 17. století, konkrétně do jezuitských škol, kde nebylo zavedeno pouze hodnocení, ale i vyučovací řád, který bychom v dnešní době mohli přirovnat k rozvrhu. V době vlády císařovny Marie Terezie dostal systém školního hodnocení žáků svá pevná pravidla a nabyl povahy státní normy. Klasifikovalo se čtyřmi stupni ve třech oblastech – návštěva školy, mravy a prospěch v jednotlivých předmětech (Ziegenspeck, 2002).

Po roce 1848 se přestal používat čtvrtý stupeň pro klasifikaci školní návštěvy a mravů, do katalogu se zapisovaly nejen klasifikační stupně, ale také slovní charakteristiky prospěchu. V průběhu 19. a 20. století se obraz školního hodnocení, zejména známkování, příliš nezměnil, byl veden společenský nátlak na třídicí úlohy známkování, které se opíraly o kodifikovaný systém (Ziegenspeck, 2002).

Od roku 1905 až po samostatný vznik Československa byla klasifikace upravena vyučovacím řádem obecných a měšťanských škol, došlo k úpravě klasifikační škály na pětistupňovou včetně pojmenování jejích úrovní, které nacházíme ve školní praxi dodnes. V roce 1937 byl vydán zkušební a klasifikační řád pro střední školy, který apeloval na udělení výsledné známky s ohledem na žakovu práci během celého posuzovaného období, nikoli na udělení výsledné známky na základě aritmetického průměru (Ziegenspeck, 2002).

Ihned po roce 1945 byly zrušeny všechny protektorátní předpisy a znovu zavedeny normy z let 1937. V roce 1948 vychází první poválečná monografie a dlouho také jediná, která se věnuje školnímu hodnocení (Ziegenspeck, 2002, s. 28). „Při zkouškách zpravidla vyniknou žáci, kteří mají dobrou paměť, kdežto žáci mysliví a bystří, avšak se slabší pamětí, mívají někdy

výsledky horší. Nejcennější výsledek vyučování, tj. schopnost využít poznatků při řešení praktických úkolů... (Vrána, 1948., s. 9)“.

V šedesátých až osmdesátých letech 20. století vývoj hodnocení směřoval k uplatňování jiných forem hodnocení, převážně byl kladen důraz na pochvaly a posilování dobrých výkonů žáků. Znamka ovšem byla hlavní formou ocenění žákova výkonu. Po roce 1990 se mezi pedagogickou veřejností objevila silná kritika negativního dopadu známkování na žáky. V roce 1993 byl na základních školách kladen důraz na slovní hodnocení žáků, u kterých byla prokázána porucha učení, pokud o to jeho zákonní zástupci zažádali (Ziegenspeck, 2002).

Nyní se na některých školách preferuje slovní závěrečné hodnocení, na většině stále přetrvává klasifikační známka. O výhodách či nevýhodách jsou stále vedeny diskuse mezi pedagogickou veřejností.

1.1.2 VYMEZENÍ POJMU ŠKOLNÍ HODNOCENÍ

Školní hodnocení by mělo být objektivní a spravedlivé pro všechny žáky a mělo by se opírat o stanovená kritéria a měřítko. Učitelé by měli poskytnout žákům zpětnou vazbu o jejich výkonu a pomoci jim identifikovat oblasti, ve kterých mohou zlepšit své dovednosti a schopnosti.

Hodnocení může být prováděno různými metodami, od písemných testů, ústních zkoušek, projektů, prezentací až po průběžné hodnocení během výuky. Hodnocení je součástí procesu vzdělávání, které by mělo být zaměřeno na to, aby žáci dosahovali svých potenciálních schopností a rozvíjeli své znalosti a dovednosti (Kolář a Šikulová, 2009, s. 18). „Hodnocení žáků ve vyučování je také jediné hodnocení v životě člověka, které je ve své podstatě systematické (Pasch, 1998, s. 104)“. Dle (Kolář a Šikulová, 2009) tato systematická hodnocení ve výuce je prováděna činností učitele, kterou pravidelně připravuje, organizuje a provádí ji v pravidelných intervalech, výsledky jsou porovnávány s nastavenými normami. U řady lidských činností se hodnotí až konečný produkt, dosažení či nedosažení předem zadaného cíle, jednoduše řečeno nás zajímá výsledek provedené činnosti, ovšem u hodnocení žáků nás nezajímá pouze výsledek učební činnosti žáka, ale také kvalita průběhu učební činnosti (Kolář a Šikulová, 2009). Úkolem hodnocení je informovat. Učitele informuje o tom, zda jsou jeho výukové postupy a metody účinné pro každého jednotlivce. Žákovi poskytuje informace o jeho úsilí dosáhnout určitého cíle. Rodičům sděluje, jak úspěšné je jejich dítě v procesu učení (Košťálová et al., 2012). Je dobré zamyslet se nad tím, jak rozsáhlý dopad může mít špatná

známka pro žáka, může ovlivnit jeho rodinnou situaci či ovlivnit budoucí postoj ke vzdělávání (Košťálová et al., 2012, s. 17).

„Hodnocení žákovy práce nesmí nikdy vést k tomu, aby se bál nebo cítil potřebu něco skrývat, či dokonce podvádět, nebo aby se cítil jako oběť hodnocení (Tierney, 2000)“.

1.1.3 VYMEZENÍ V LEGISLATIVĚ

Na začátek je dobré zmínit, že učitelé nehodnotí ze své dobré vůle, pouze plní, co jim ukládá zákon. Pravidla pro hodnocení a konkrétnější specifika jsou stanovena školním řádem, ve kterém je uvedeno, zda závěrečné hodnocení bude vyjádřeno klasifikační známkou nebo slovním komentářem. Zákon ukládá, že toto nařízení musí navrhnout ředitel ve školním řádě a školská rada konkrétní školy ho musí schválit. Důležité je zmínit, že by hodnocení nemělo být ovlivněno učitelovým subjektivním pohledem, což může být problémem zejména ve výchovných předmětech, jako jsou výtvarná, hudební a tělesná výchova. V těchto předmětech je obtížné nastavit kritéria tak, aby zohledňovala individualitu žáka, a přitom docházelo k objektivnímu a odbornému hodnocení ve vztahu ke stanoveným cílům. Zatím není česká legislativa ve výchovných předmětech nastavena tak, aby se hodnotilo, ale neklasifikovalo. Jak uvádí školský zákon (Zákon č. 561/2004 Sb., § 2) hodnocení je jednou ze zásad „hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování cílů vzdělávání stanovených tímto zákonem a vzdělávacími programy.“

Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky se vyjadřuje k hodnocení takto:

Vyhláška č. 48/2005 Sb., (2005):

Hodnocení žáků, § 14

(1) Hodnocení výsledků vzdělávání žáků vychází z posouzení míry dosažení výstupů pro jednotlivé předměty školního vzdělávacího programu. Hodnocení je pedagogicky zdůvodněné, odborně správné a doložitelné a respektuje individuální vzdělávací potřeby žáků a doporučení školského poradenského zařízení.

(2) Pravidla hodnocení žáků jsou součástí školního řádu a obsahují zejména:

- a) zásady a způsob hodnocení a sebehodnocení výsledků vzdělávání a chování žáků, včetně získávání podkladů pro hodnocení,
- b) kritéria pro hodnocení.

Tato bakalářská práce se zaměřuje na čtyřletá gymnázia, která spadají pod střední školy, proto je na místě zmínit především vyhlášku 13/2005 Sb. o středním vzdělávání.

Vyhláška 13/2005 Sb. o středním vzdělávání (2005):

Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků, § 4

Pravidla pro hodnocení vycházejí z požadavků rámcových a školních vzdělávacích programů, jsou součástí školního řádu a obsahují vždy:

- a) zásady průběžného hodnocení a hodnocení výsledků vzdělávání na vysvědčení,
- b) kritéria stupňů prospěchu,
- c) podrobnosti o komisionálních zkouškách,
- d) průběh a způsob hodnocení ve vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- e) průběh a způsob hodnocení vzdělávání v nástavbovém studiu a ve zkráceném studiu pro získání středního vzdělání s výučním listem a středního vzdělání s maturitní zkouškou,
- f) průběh a způsob hodnocení ve večerní, dálkové, distanční a kombinované formě vzdělávání.

Jak vyplývá z uvedené vyhlášky či zákona, ani jeden z nich nevymezuje prostor pro formativní (zpětnovazebné) hodnocení jako hodnotící nástroj učitele. Spousta autorů (Košťálová, Miková, Spurná nebo Starý) upozorňují na nedostatečný prostor formativního hodnocení v českém výchovně-vzdělávacím procesu. Náznaky změn byly patrné i ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020, jejíž cílem bylo rozvíjet opatření s cíli „přizpůsobovat výuku individuálním potřebám jednotlivých žáků, sledovat pokrok každého žáka, poskytovat sumativní i formativní hodnocení“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2014, s. 27). Tento dokument byl schválen vládou v květnu 2014, ale potřebné změny nenastaly. Je na místě zmínit, že i v nejaktuálnější Strategii vzdělávací politiky 2030+ je opět zmínka o formativním hodnocení.

1.1.4 FORMY HODNOCENÍ

Formy hodnocení jsou způsoby, kterými učitel vyjadřuje výsledky učební činnosti jedince. Formu hodnocení může vyučující vybrat podle nejrůznějších kritérií, které berou zřetel na povahu a náročnost předmětu, věk a individuální dovednosti žáka či předpoklady žáka. Učitel by měl být schopný odhadnout vhodnou formu hodnocení, která bude žáka motivovat k další aktivitě vzdělávacího procesu. Formy hodnocení můžeme rozdělit do čtyř základních způsobů podle (Kolář a Šikulová, 2009e, s. 93 – 94):

- jednoduché mimoverbální hodnocení
- jednoduché verbální hodnocení

- kvantitativní hodnocení (vyjádření známky podle klasifikační stupnice)
- slovní hodnocení

Autoři (Kolář a Šikulová, 2009) ještě k výše zmíněným formám přidávají také označování žáků podle výkonnosti či chování, oceňování výkonů, písemných a grafických vyjádření. Rozhodně není vhodné dávat přednost jedné formě hodnocení před druhou, učitel by měl využívat pozitivních stránek všech forem a optimálně s nimi pracovat ve prospěch žáka.

Stále přetrvávají diskuse, zda známkovat či hodnotit slovně, některé výzkumy prokázaly, že když se na určitý čas vyřadila klasifikace z vyučování, učitelé si ji během této doby nahradili vlastním bodovacím systémem s podobnými účinky jako má klasifikace. Ukázalo se, že pokud by se měla odstranit klasifikace a nahradit slovním hodnocením, je potřeba změnit také obsah, cíle, metody a celkově změnit učební činnost žáků i učitelů (Kolář a Šikulová, 2009).

Dle (Kolář a Šikulová, 2009, s.79) jsou hlavními argumenty, proč neznámkovat „úzkost a strach ze školy, psychické napětí žáků a v důsledku toho snižování výkonu žáků, morální deformace žáků, vytváření negativních postojů k sobě samému, ke škole...“ Většina odborníků se shoduje, že preferování jedné formy před druhou není řešením, jak docílit zkvalitnění výchovně-vzdělávacího procesu.

1.1.5 TYPY HODNOCENÍ

V odborné literatuře nalezneme různé dělení typů hodnocení, a to především podle zvolených kritérií, já si vybrala rozdělení dle (Kolář a Šikulová, 2009):

- formativní hodnocení
- finální (sumativní, shrnující) hodnocení
- normativní hodnocení
- kritériální hodnocení
- diagnostické hodnocení
- interní (vnitřní) hodnocení
- externí (vnější) hodnocení
- neformální hodnocení
- formální hodnocení
- průběžné hodnocení
- závěrečné hodnocení

Formativní hodnocení je takové hodnocení, které předává žákovi informace o aktuálním stavu jeho dovedností a vědomostí, vlastně se jedná o zpětnou vazbu, která má žákovi sdělit, kde se právě nachází ve výchově-vzdělávacím procesu a co má udělat proto, aby byl jeho rozvoj ještě efektivnější (Starý et al, 2016, s. 13). „Žáci nechodí do školy, aby byli hodnoceni. Hodnocení jsou proto, abychom jim mohli pomoci v další vzdělávací cestě (La Sala, 2013).“ Zní to možná jednoduše, ale není tomu tak. Ve školách je běžným standardem, že jsou žáci klasifikováni, důležité je zmínit, že známky nejsou formativním způsobem hodnocení. Podle (Starý et al, 2016) není vhodné známky ze vzdělávacího systému úplně odstranit, ale je dobré si uvědomit jejich omezující vlastnost. „Hlavní argumenty pro používání formativního hodnocení spatřujeme v tom, že žáci mají v důsledku formativního hodnocení lepší výsledky, zlepšuje se pracovní klima ve třídě a žáci se učí přijímat hodnocení jako přirozenou součást života“ (Starý et al, 2016, s. 21). Podle (Spurná, 2019) jsou největšími negativy formativního hodnocení časová náročnost, spolupráce celé školy v hledání nedostatků a také fakt, že formativní hodnocení nelze zavádět plošně. Významnou roli hraje formativní hodnocení také v připravované Strategii vzdělávací politiky 2030+, a to díky zjištěné efektivitě pokroků v rozvoji žákových kompetencí. Na zamyšlenou je také fakt, že o formativním hodnocení se vůbec nezmiňuje školský zákon č. 561/2004 Sb., v něm je legislativně ukotveno pouze sumativní hodnocení, a to v podobě slovního hodnocení, klasifikační známky, nebo kombinací obojího.

Sumativní hodnocení je chápáno jako finální hodnocení a shrnuje, jak dotčený žák zvládl učební proces za určité období. Hlavním adresátem sumativního hodnocení má být rodič nebo přijímací řízení na střední či vysokou školu. Někteří autoři se shodují, že by upustili od sumativního hodnocení, nemá se úplně odstranit, ale měla by se dát přednost formativnímu hodnocení, které přináší žákovi průběžnou informaci o jeho učebním procesu, a ne až finální verdikt jeho práce. Jak uvádí (Čapek, 2019, s. 74) „Nebezpečí sumativního hodnocení spočívá v tom, že se nebezpečně blíží posuzování. Hodnocení pomocí posuzujícího jazyka lze označit jako nálepkování žáků, protože nepřináší konkrétní informace o jejich výkonu.“ Podobný názor zastává také (Spurná, 2019, s. 31) „Doporučuji, aby byly vytvořeny podmínky k využívání formativního hodnocení učiteli a aby sumativní hodnocení ustoupilo do pozadí. K tomu je nezbytné upravit legislativu, aby tento typ hodnocení více podporovala.“ Faktem je, že přínos známek pro rozvoj učebního procesu žáka je značně malý. Pro porovnání sumativního a formativního hodnocení přikládám tabulku.

Tabulka 1

Charakteristika sumativního a formativního hodnocení

Charakteristika	Sumativní hodnocení	Formativní hodnocení
Cíl	změřit výkon žáka na konci procesu shrnout dosažené výkony porovnávat výkony žáků mezi sebou	identifikovat vzdělávací potřeby žáků a přizpůsobit těmto zjištěním výuku Vylepšit učební výsledky všech žáků
Načasování	konečné (na konci nějaké etapy, studijního období)	průběžně (poskytovat v procesu učení)
Účel	<i>assessment of learning</i> (hodnocení učení; kontrola žákova učení)	<i>assessment of learning</i> (hodnocení pro učení; podpora žákova učení)
Komu primárně slouží	učiteli rodiči škole, na kterou se žák hlásí vzdělávací politice	žákovi
Role učitele	měřit úroveň naučeného a udělovat známky	poskytovat okamžitou, konkrétní zpětnou vazbu a podporovat žákovo učení
Zapojení žáků	minimální	žádoucí
Motivace žáků	vnější	vnitřní
Efekt na učení	slabý prechavý	silný pozitivní dlouhodobý

Zdroj: Starý et al., Formativní hodnocení ve výuce, 2016, s. 20

Normativní hodnocení je hodnocení, které je ovlivněné nejlepším výkonem jednotlivce z daného kolektivu. Podle něj se pak určuje hranice pro hodnocení ostatních. Pokud jsou nastavena určitá kritéria, která musí být splněna, aby došlo k procesu hodnocení, jedná se o kriteriální hodnocení.

Diagnostické hodnocení má za cíl odhalit chybu, která žáka omezuje v dosažení efektivity výchovně-vzdělávacího procesu. Interní hodnocení provádí učitel, který má ke třídě vztah, kdežto externí hodnocení může provádět osoba mimo školu, která nemá s hodnotícím objektem vztah.

Neformální hodnocení je výsledkem pozorování běžných činností žáků, na rozdíl od formálního hodnocení, které je provedeno po upozornění, že k hodnocení dojde a žáci se na něj mohou připravit. K průběžnému hodnocení dochází, jak název napovídá, během časového období, kdežto závěrečné hodnocení je konečné hodnocení.

Dalším typem hodnocení, který stojí za zmínění, je sebehodnocení. Z pedagogického hlediska můžeme sebehodnocení vnímat jako kompetenci, kterou je potřeba rozvíjet nejen pro školní život, ale také pro pracovní a osobní. Sebehodnocení má žáka donutit, aby si uvědomil,

jak daný úkol zpracoval, jestli se přiblížil či splnil stanovený cíl, a hlavně jakou získal zkušenost pro další plnění stejného nebo jiného úkolu. S tímhle vším by mu měl být nápomocen učitel. Měl by být průvodcem žákova procesu sebehodnocení a napomáhat mu vhodnými otázkami, které povedou žáka k posouzení své kvality. Úskalím v rozvoji sebehodnocení žáka může být jeho nedůvěra ve vlastní schopnosti, nebo také může docházet ke zbytečnému přeceňování a tehdy je potřeba, aby sebehodnocení žáka nebylo subjektivní.

1.1.6 HODNOCENÍ VE VYBRANÝCH EVROPSKÝCH ZEMÍCH

Pro porovnání tuzemského vzdělávacího systému a zahraničního jsem si vybrala dvě země. Jednu, která je severovýchodně situovaná od České republiky, Finsko. Finsko je známé pro svůj inovativní vzdělávací přístup, který by mohl být příkladem pro mnoho zemí. Zároveň patří mezi skandinávské země, které se pyšní ekonomickou a sociální vyspělostí a také materiálním blahobytem občanům. Druhou zemí jsem volila Francii, jakožto zástupce států ležících jihozápadně od České republiky, která má o něco blíže k našemu vzdělávacímu systému. Zároveň lze tyto země porovnat i mezi sebou. Francie je totiž druhou nejlidnatější zemí EU, s čímž nelze srovnávat necelých šest milionů finských obyvatel, což může mít vliv na množství a kvalitu škol. Co se také může projevit při vzdělávání, jsou jazyky, kterými se v uvedených zemích hovoří. Finsko má dva úřední jazyky – finštinu a švédštinu, zatímco Francie pouze francouzštinu.

Hodnocení ve Francii

Francouzský vzdělávací systém je značně odlišný od českého. Učitelé ve Francii z právního hlediska spadají pod ministerstvo, jsou tudíž přímými zaměstnanci ministerstva školství, nikoli zřizovatele či jednotlivé školy jako tomu je u nás. Do konkrétní školy jsou přidělováni ministerstvem, nedochází k výběru učitele do učitelského sboru ředitelem.

Další odlišností je udělování sumativního hodnocení, které je ve Francii třikrát do roka, vždy na konci trimestru. Průběžné hodnocení není hodnoceno pomocí pětibodové škály, ale používá se dvacetibodová, kdy vyšší počet bodů označuje lepší výsledek. Tato škála je zavedena od roku 1890 a slouží k hodnocení zkoušení, písemek či jiných výstupů žáka.

Stejně tak jako v České republice, tak i ve Francii se vedou debaty o smysluplnosti známkování, poradní orgán francouzského ministerstva školství dokonce navrhl omezení známkování napříč výchovně-vzdělávacím systémem a doporučil nahrazení jinými hodnotícími formami (Starý et al., 2016).

Některé alternativní školy se tímto nařízením nechaly inspirovat, příkladem může být základní škola Gabriel Séailles v regionu Toulouse v jižní Francii, která úplně zrušila známkování a nahradila ho hodnocením kompetencí jednotlivce. Tento experiment vedl k pozitivnějšímu postoji žáka ke škole, větší motivaci a k vytvoření pozitivního obrazu sebepojetí. Učitelé hodnotí pomocí červených a zelených bodů osvojené kompetence žáka podle předem stanovených kritérií. Klasifikační známka je ukazatelem závěrečného hodnocení, které je ovšem ještě doplněné slovním komentářem sledované učební práce žáka za určité období (Starý et al., 2016).

Co také stojí za zmínku a možná i inspiraci, je tzv. osobní knížka kompetencí, do které žák během svého studia dostával potvrzení od učitelů, že nabyl příslušné kompetence. Výhoda spočívala v tom, že žák vnímal tuto knihu jako určitou reflexi svojí práce, věděl, v čem má nedostatky a mohl na nich pracovat. Nevýhodou byla časová zátěž pro učitele, kteří odmítali kreativnější způsob hodnocení, na základě jejich stížností byla tzv. osobní knížka kompetencí zjednodušena a zkrácena.

Dalším systémem, který je v některých školách zaveden, a jehož průkopníkem je F. Oury, je systém barevných pásek. Pro každou dovednost jsou nastaveny úrovně, podle zvládnutí konkrétní úrovně dané kompetence dostane žák příslušnou barvu pásky. Výhody tohoto systému jsou nepřeceňování žáků, učitel je schopen díky barevnosti pásek rozpoznat úroveň dovedností daného jedince a podle toho připravit přiměřenou obtížnost dosažitelnosti jeho cíle. Další výhodou je rozvoj vrstevnického učení a podpora kooperace žáků. Jedinec, který chce dosáhnout další úrovně dovednosti a získat vyšší barvu, si při problémech se zvládnutím úkolu může nechat poradit od spolužáků, kteří danou barvu již získali. Také na těchto školách funguje doučování žáků mezi sebou, ti, kteří mají tmavší barvu pásky, doučují ty se světlejší barvou. Učitelé na začátku stanoví podmínky, které se během doučování dodržují – doučující žák se doučovanému nevysmívá a napomáhá mu hledat cesty při hledání odpovědi, kterou nevyzrazuje předem. Tento systém pásek je určitě vhodný na první stupeň základní školy, otázkou je, do jaké míry by byl realizovatelný i na středních školách, kde každý předmět vyučuje jiný učitel a je pochopitelné, že každý jedinec vyniká v jiných oborech. Muselo by být tedy více sad pásek s názvem předmětu, které by si žáci měnili.

Z výše zmíněných odstavců je patrné, že francouzský vzdělávací systém je mnohem pestřejší a nabízí více způsobů hodnocení. Tyto typy hodnocení by však v českém školství mohly být složitěji uplatněny, jelikož český systém funguje velmi rozdílně. České školství je

spíše o memorování, za to francouzský systém klade větší důraz na individualitu, na diskusi a také na přicházení s vlastním řešením.

Hodnocení ve Finsku

Finský vzdělávací systém je odlišný v mnoha směrech oproti tomu tuzemskému. Nejvýraznějším rozdílem je, že prvních šest let docházky jsou finské děti hodnoceny pouze slovně a jediný standardizovaný test, který musí podstoupit je na konci střední školy. Atmosféra ve třídách je přátelská a uvolněná, třída má maximálně dvacet žáků. Ve školách je kladen důraz na vztah učitel-žák, je naprosto normální, že žáci mají stejného učitele klidně déle jak šest let, obvyklé je také oslovení učitele křestním jménem. Tento symbiotický vztah je výhodný nejen pro žáka, ale i pro učitele, jelikož dobře zná svého žáka a je schopen mu připravit výuku přesně pro jeho individuální potřeby, aby došlo k co nejefektivnějšímu dosažení žákova cíle. Odlišný je také přístup k učitelům, kteří nejsou placeni pouze za vzdělávání žáků, ale také za profesní rozvoj sebe samých, na což mají právo dvě hodiny týdně. Podmínkou, aby mohli učitelé učit, je mít magisterský titul a vystudovaných pět let na univerzitě (Česká škola, 2018, 1. únor).

Pokud bychom se podívali obecněji na rozdílnost finského a českého vzdělávacího systému, tak ve Finsku mají pouze pár soukromých škol, a to jen ve velkých městech. Tyto školy jsou z části financované státem a za vzdělávání si nesmí rodičům účtovat žádné poplatky. Státní školy mezi sebou mají minimální rozdíly kvality, není dobrých a špatných škol. Všechny jsou si rovny a rodiče nemusí své děti zapisovat do vzdálenějších škol, jen kvůli tomu, že se domnívají, že jsou prestižnější a kvalitnější, tak jako tomu je u nás. Dalším zásadním rozdílem je absence inspekce ve Finsku, kde za kvalitu zodpovídají ti, kteří v tom mají zkušenosti, tedy učitelé a ředitelé. Školy mají obrovskou svobodu při tvoření vlastní koncepce (Ondřej Kania, 2017, 25. červen). Rodiče důvěřují učitelům a ředitelům, ti zase důvěřují žákům. Stát do školství téměř nezasahuje, za to ho dostatečně podporuje a financuje. Politici si dobře uvědomují, že finské vzdělávání je jejich budoucností, čím více vzdělaných a vyučených lidí budou mít, tím více prosperující jejich stát bude.

Finský vzdělávací systém umožňuje žákovi postoupit do dalšího ročníku, i přestože nemá dostatečné známky, pokud jsou vyučující přesvědčeni, že další ročník žák zvládne. Finský přístup se neztotožňuje s názorem, že použití stejných prostředků, v tomto případě opakování ročníku, umožní dosáhnout jiných výsledků, tedy zvládnutí ročníku napodruhé. Další inovativní metodou je, že si děti samy vybírají, co se v týdnu chtějí naučit. Nejen že se musí ve skupině dohodnout, ale také stráví dny tím, co je baví. A to se učí mnohem snadněji než věci, které je

nebaví či o ně nejeví zájem. Závěrem lze říct, že finský přístup zastává názor, že kompetence a schopnosti jsou důležitější než memorování, měření výkonů a jejich převádění na známky (Ondřej Kania, 2017, 25. červen).

1.2 TĚLESNÁ VÝCHOVA

Tělesná výchova patří společně s hudební a výtvarnou výchovou mezi tzv. výchovné předměty. V těchto předmětech by měl být kladen důraz na dovednosti, schopnosti a možnosti žáka. Tělesná výchova má za cíl zlepšovat fyzickou kondici a zdraví žáků, je povinným předmětem s dotací dvou až tří hodin týdně. Na sportovních školách bývá dotace vyšší, případně jsou přidány volitelné pohybové předměty (Spurná, 2019).

1.2.1 HISTORIE TĚLESNÉ VÝCHOVY

Historii tělesné výchovy můžeme řadit až do doby kamenné, tělesná výchova jako tělesná kultura vzniká z přirozených pohybů člověka jako jsou chůze, běh, skok, lezení, šplhání apod. Dříve než začalo docházet ke vzniku starověkým městským civilizacím, si pravěký člověk uvědomoval důležitost tělesné přípravy a zdatnosti v úspěšnosti lovu. Starší členové učili mladší zkušenostem a znalostem, nejrozšířenější formou předávání rad, ale i způsobem samotné výchovy, byla hra. Hry byly koncipovány tak, aby svým průběhem co nejvíce odrážely realitu lovu, bojů, výrobu nástrojů a rozvíjely schopnosti jedince. V dnešní době bychom to přirovnali k rozvoji kompetencí ve výchovně – vzdělávacím procesu (Švec, 1996). Hry nebyly pouze odrazem reality, ale snažily se rozvíjet kreativitu jedince při tvorbě tradic a obyčejů. Jak uvádí (Švec, 1996, s. 10) „Tělesná výchova vznikla jako životní potřeba a stala se nedílnou součástí výchovy. Tělesná kultura je jevem společenským a je dostupná v prvobytně pospolné společnosti všem jejím členům. Je přímo nutná pro každého.“

V období starověku se tělesná kultura rozvíjela napříč všemi oblastmi světa, ovšem přizpůsobovala se konkrétním přírodním podmínkám či podnebí, v zásadě se opírala o přírodu. Nejstarší tělovýchovná literatura a první zmínky o cvičeních tělesné soustavy jsou známy z Číny. Kung – Fu je vyobrazením zdravotní a léčebné gymnastiky. Ostrovní stát Japonsko upřednostňovalo různé podoby zápasů – sumo, judo, kendo. Indie kladla důraz na harmonii tělesné a duševní složky. Zdůrazňovala spojení ducha s pohybem, jednalo se o alternativu jógy. V oblasti Přední Asie, kde vzniklo spousta států, Sumerů, Asyřanů, Chetitů, Babyloňanů a Peršanů, bylo potřeba si své území mocensky obhájit. Tudíž bylo nutností mít zdatné vojsko,

proto se tyto státy zaměřovaly na rozvoj běhu, jízdy na koních, lukostřelbu, plavání a zápasy. Jeden z nejstarších států světa, Egypt, věnoval velkou pozornost tělesné přípravě, důraz byl kladen na hry, plavání, tanec, ovládání plavidel a objevovala se zde i akrobacie. Akrobacie se objevovala také na Krétě, kde byla spojena s odvahou při krétských zápasech s posvátnými býky. Americké národy Aztéků, Mayů, Olméků a Močiků se v tělesné přípravě věnovaly hrám, akrobacii a tancům, které doprovázely náboženské rituály (Švec, 1996).

Odlišnost výchovných systémů ve Spartě a Athénách je obecně známá. Spartská tělesná výchova byla pilířem pro vojenský výcvik, byla státní a bez rozdílu pohlaví. Kdežto athénská byla soukromá, pouze pro chlapce. Byla harmonická, šlo o rozvoj nejen tělesný, ale i duševní. V tělesné přípravě se věnovali gymnastice, atletice, hrám, plavání, později pětiboji a všeboji. Pozoruhodné je, že v Řecku zákon přímo stanovoval občanům pěstování tělesné kultury a zdokonalování tělesné zdatnosti. Samotní řečtí velikáni jako Platon, Aristoteles ale také Hypokrates vnímali tělesnou výchovu jako nezbytnou pro rozvoj výchovy mládeže a snažili se o její zapojení do výchovných procesů. Vrcholem tělesné zdatnosti a dokonalosti byly olympijské hry, které se poprvé konaly v roce 776 př. Kristem. Řeckou vizí tělesné kultury se nechala inspirovat i ta římská, tedy konkrétně tou spartskou. Tělesná výchova byla zaměřena spíše vojenským směrem, i kvůli imperiální politice. Tělesná cvičená vycházela z přirozeného pohybu (běh, skok, šplh, lezení), ale také se chodili dlouhé pochody se zbraní, zápasilo se, házelo se oštěpem i diskem (Švec, 1996).

Ve středověku tělesná kultura upadla v důsledku církevní filozofie, která odsuzovala lidské tělo jako tělesnost a upřednostňovala péči o duši. Stoupal odpor proti kultuře a vzdělanosti, systém vzdělávání se rozdělil na tři oblasti. Na rytířskou výchovu, jejíž základem bylo sedm rytířských cností: jízda na koni, lov, střelba, plavání, zápas, šachy a umění veršovat. Druhou oblastí byla měšťanská tělesná příprava, zde byly přejaty některé prvky z rytířské výchovy např. šerm, střelba a jízda na koni. Poslední oblastí byla lidová tělesná výchova, tato výchova byla nejaktivnější, zprvu byla ovlivněna pohanskými zvyky a přirozenými pohyby člověka. Později se zde začaly objevovat hry, které daly základ dnešní kopané či házené (Švec, 1996).

Novověk je charakterizován návratem k antickým ideálům, opět byl kladen důraz na harmonii těla a ducha. Přetrvává rytířský pětiboj jako hlavní pilíř tělesné přípravy. Spousta humanistů zdůrazňuje nutnost tělesné přípravy do společenského života občanů. Objevilo se nově otužování jako prevence k lepšímu zdraví, byla napsána učebnice o technice a výuce plavání, popsal se zdravotní význam gymnastiky jako prostředek rekonvalescence a prevence.

Nejvýznamnější osobností této doby byl Jan Ámos Komenský, který důležitost tělesné výchovy zdůrazňoval skoro ve všech svých dílech. Nejdůležitějším prostředkem tělesné výchovy viděl hru. Definoval sedm zákonů, aby hra byla hrou.

Podle (Švec, 1996):

- hra není v životě hlavní, ale vedlejší,
- hra slouží nejen ke zdraví těla, ale i ducha,
- hra nesmí být nebezpečná,
- hra má být přípravou k vážné činnosti,
- hru je nutno včas ukončit,
- při hře je potřeba dozor,
- hru je nutno brát vážně (s. 24).

V osvícenství se tělesný pohyb přesunul na čerstvý vzduch, začala spolupráce mezi pedagogy a lékaři. Vznikly encyklopedie o tělesné výchově, popsala se aktivní i pasivní tělesná cvičení. Byl kladen důraz na otužování, kladný vztah k přírodě a čerpání z přirozených pohybů (chůze, běh, skok, šplh, lezení). V Dánsku byl založen učitelský ústav, který ovlivnil vývoj tělocviku v Evropě. Objevily se také první náznaky kloubních cvičení a jejich metodika u dětí. Ovšem někteří osvícenci byli názoru, že pohybová zdatnost nezachrání vše a její vliv na jedince přeceňovali (Švec, 1996).

Kapitalistická společnost měla vyšší požadavky na náročnost tělesné přípravy, proto se více začala prosazovat do škol a konkretizovaly se cíle – výchovný, rekreační, zdravotní, nacionální a branný. Také sport se dostává na mezinárodní scénu, jednotlivé státy si vytvořily své tělovýchovné systémy. Německý systém se opíral o pořadová cvičení, cvičilo se na bradlech, hrazdě, koni apod. Ve Švédsku využívali soustavu, kde byly ribstoly, kladiny, lavičky, stoly, kužele a stuhy. Právě mezi těmito státy došlo v pozdějších letech ke sporu o tělocvičnou soustavu, konkrétně ke sporu o bradla. Ve Spojených státech amerických byla v oblibě atletika a hry, rozšířila se odtud hlavně odbíjená, softball a košíková. V Rusku byl kladen důraz na hry a kritizován německý a švédský systém. V Anglii se rozvinuly různé druhy sportovních her – kriket, rugby, veslování a boxing. Na přelomu 19. a 20. století se rozvíjel estetický a rytmický tělocvik, do popředí se dostala tělesná výchova žen a dětí (Švec, 1996).

1.2.2 HISTORIE TĚLESNÉ VÝCHOVY V ČESKÝCH ZEMÍCH

V Čechách se hry, sporty a tance objevovaly v lidových tradicích a zvycích. V Českých zemích bylo spousty reformátorů, kteří se snažili o prosazení školního tělocviku. Mezi učitele,

kteří se snažili využívat hry a lidové tance, patřil Jan Jakub Ryba, který jako odměnu za práci ve škole umožnil hromadné mytí žáků. Dalším, který využíval dětské radovánky, byl Josef Rautenkrantz nebo také autor časopisu „Posel z Budče“ Karel Amerling či Jan Evangelista Purkyně. Počátky tělocviku ale nebyly úplně šťastné, nové zákony, které byly přijaty, odmítaly tělocvik zařadit do školního procesu. Až reforma Exner – Bonitzová zavedla tělocvik na středních školách, roku 1860 byl zaveden nepovinný tělocvik do obecných škol a učitelských ústavů. Rozhodujícím rokem pro rozvoj tělocviku byl rok 1869, kdy byl tělocvik zaveden jako povinný a zároveň nařídil stavbu tělocvičných prostor. Sice byl zaveden povinný tělocvik, ale jeho úroveň nebyla vysoká, a to ze dvou důvodů. Prvním důvodem byla nedostatečná kvalifikovanost učitelů a druhým byla nevybavenost tělocvičen. V roce 1874 vznikly nové osnovy, které zprvu platily jen pro německé školy, v následujících třech letech byly rozšířeny do Slezska, Moravy, a nakonec do Čech (Švec, 1996).

Na středních školách se upřednostňovaly hry, bruslení a plavání, kladl se důraz na budování tělocvičných zařízení. Roku 1890 se zavedl ve větších městech povinný tělocvik i na gymnáziích. Povinná tělesná výchova byla na dívčích středních školách až roku 1913. Za rozvoj tělesné výchovy na vysokých školách se zasloužil německo-český Akademický tělocvičný spolek, který je spojen s Karlovou univerzitou. Důležitou osobností, kterou je potřeba zmínit byl dr. F. Smotlacha, který byl prvním docentem tělesné výchovy, založil Vysokoškolský sport, což byla organizace pro dobrovolnou vysokoškolskou tělovýchovu (Švec, 1996).

Kvůli nekvalitnímu vzdělání učitelů vyučujících tělesnou výchovu se roku 1870 zavedl předpis, ve kterém každý kandidát učitelství musel složit teoretické a praktické zkoušky. Pro zvýšení úrovně se pořádaly kurzy pro vzdělávání učitelů tělesné výchovy, tyto kurzy zaštiťovala lékařská fakulta a trvaly dva roky. Od roku 1913 bylo podmínkou pro splnění kandidátských zkoušek absolvování výše zmíněného kurzu. Zároveň se mohl tělocvik studovat s druhým aprobačním předmětem. Mnohem těžší situaci se studiem učitelství tělesné výchovy měly ženy, od roku 1889 se mohly přihlásit ke zkouškám kandidátů učitelství, ale na kurz již nesměly, proto jejich praktické znalosti byly velmi nízké. Až Josef Klenka umožnil účast učitelek na jednoročním kurzu (Švec, 1996).

V roce 1918 byl řídicím orgánem školní tělesné výchovy ministerstvo školství a národní osvěty. Problematiku v tělesné výchově a sportu mapoval Poradní sbor pro tělesnou výchovu a sport, v jehož čele byl prof. MUDr. Karel Weigner, který byl také ředitelem Českého vzdělávacího kurzu pro učitelství tělesné výchovy na středních školách. V roce 1933 byly modernizovány osnovy, kladly důraz na více přirozených cvičení, her, rytmického tělocviku

a pobytů v přírodě v rámci kurzů. Pokud byl někdo učitelem na obecné nebo měšťanské škole, byly pro něj připraveny státní tělovýchovné kurzy „odborné učitelství TV“. Učitelé středních škol byli vzděláváni na kurzech v Praze a Brně. Po skončení druhé světové války byla tělesná výchova povinná na odborných školách a zároveň došlo k zajištění vysokoškolského vzdělání pro všechny učitele TV. Vznikly pedagogické fakulty na univerzitách v Praze, Brně, Olomouci a Bratislavě. Od roku 1948 se v tělesné výchově objevují také branné prvky. V roce 1997 byly vytvořeny nové osnovy pro výuku TV a zároveň vznikly sportovní třídy nebo školy, které se věnovaly sportovně nadaným žákům. Při ohlédnutí se za historii a vývojem tělesné výchovy je dobré zmínit, že nebyla natolik ovlivněna politickou situací na našem území jako jiné školní předměty, například dějepis (Švec, 1996).

1.3 HODNOCENÍ V TV

V České republice se používá pro hodnocení klasifikační stupnice s pěti stupni, podle výzkumu (Cihlár a Fialová, 2019) se na základních a středních školách hodnotí především pomocí tří klasifikačních stupňů. Je prokázáno, že stěžejním faktorem pro hodnocení je aktivní účast žáků při hodinách či vztah k tělesné výchově. Pozitivní postoj k TV mají žáci sportujících rodičů, je tedy logické, že tito žáci mívají také lepší známku z tělesné výchovy. Dalším důležitým faktorem, který ovlivňuje výkonnost, a tedy i známku z tělesné výchovy, je počet hodin věnovaný volnočasovým pohybovým aktivitám, což může opět vycházet ze životního stylu a výchovy rodiny. Na důležitost volnočasových aktivit upozorňuje také (Bondar, 2013, s. 18, překlad autora, 2023) „organizování volného času, který je určen hrám, procházkám, sportu, tělesné kultuře a tréninkům zlepšující zdraví, umění, techniku a dalším užitečným činnostem dle vlastního výběru a zálib žáků.“

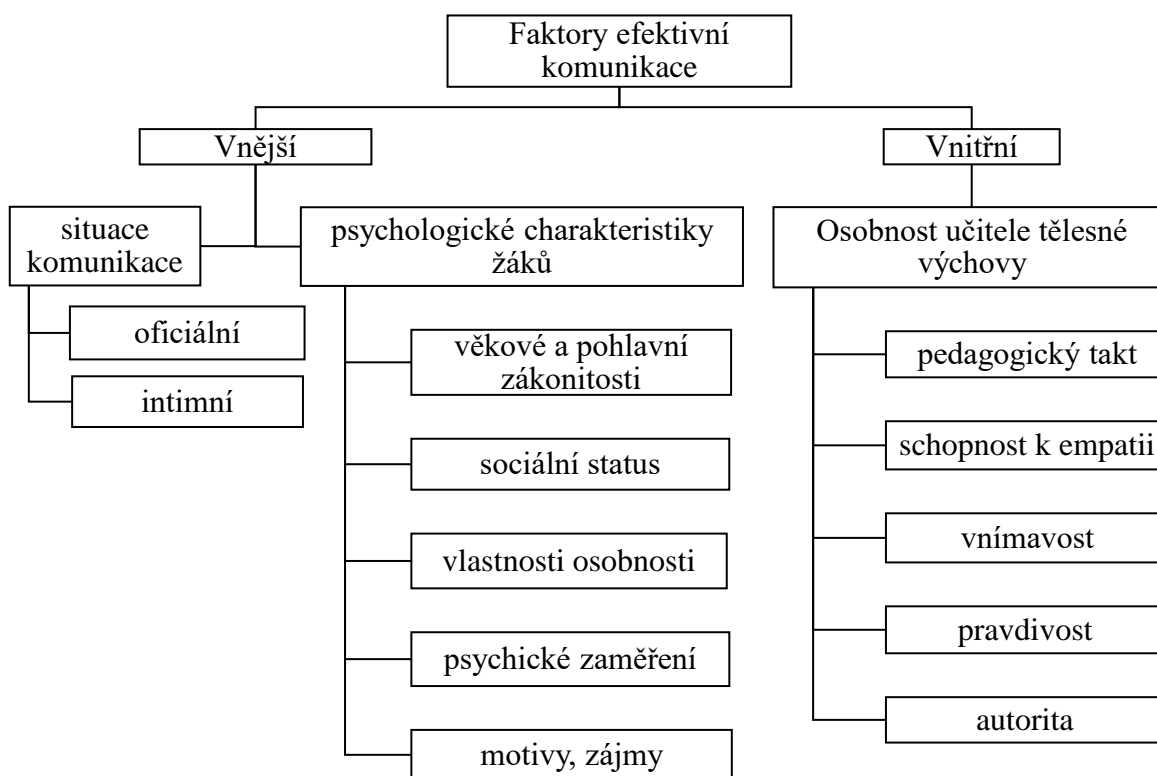
Dalším významným činitelem při budování pozitivního vztahu k tělesné výchově a sportu je učitel, jehož cílem by měl být rozvoj pohybových dovedností, vědomostí a pozitivního vztahu k tělesné výchově žáka. Podle (Vilímová, 2009, s. 15) dominantní role učitele spočívá „v řízení vyučování i ve společenské odpovědnosti za výsledky vzdělání a výchovy.“ Učitel tělesné výchovy by měl oplývat nejen vědomostmi, ale také schopnostmi a dovednostmi. Takovými schopnostmi například jsou pedagogické, které souvisejí s jeho zájmy, přesvědčením, charakterem nebo hodnotami. Rozhodně musí disponovat pohybovými schopnostmi a dovednostmi, aby byl schopen předvést žákům široké spektrum pohybových a sportovních činností. Nesmíme opomenout ani didaktické schopnosti, které umožní učiteli si

stanovit vhodné metodické postupy či cíle. Dále pak percepční schopnosti, kterými vnímá a diagnostikuje psychiku žáka.

Ovšem asi nejdůležitější schopností, která se promítá do hodnocení žáka, je expresivní a komunikativní schopnost učitele. Tělesná výchova patří k těm předmětům, kde může docházet ke zpětné vazbě (hodnocení) také pomocí gest a mimiky, patří tedy „k důležitým dispozicím učitele tělesné výchovy, poněvadž jimi řídí vyučovací proces. Jejich význam je podepřen i tím, že učitel jimi předává informace žákovi v druhoznákové – slovní podobě, čímž přispívá k poznání a interiorizaci nových pojmů i rozvoji vědomosti žáků“ (Rychtecký a Fialová, 1998, s. 108). Efektivní a adresní hodnocení žáka je zaručené vhodnou komunikací a zpětnovazebnými výroky. Zmíněnou adresnost ještě umocňují doprovodné mimiky a gesta. Všechny tyto prostředky, schopnosti a dovednosti učitele jsou vhodným nástrojem pro hodnocení žáka, pokud s tím umí učitel patřičně zacházet (Rychtecký a Fialová, 1998).

Tabulka 2

Faktory podmiňující efektivitu pedagogické komunikace



Zdroj: Rychetský a Fialová, Didaktika školní tělesné výchovy, 1998, s. 110

Podle (Vilímová, 2009) má hodnocení v tělesné výchově několik funkcí. Didaktická funkce hodnocení rozvíjí schopnosti dovednosti a návyky žáků. Výchovná funkce utváří osobnost žáka na základě jeho hodnocení učitelem. Kontrolní, diagnostická a regulační funkce hodnocení umožňuje učiteli prostřednictvím jeho hodnotící činnosti poznat schopnosti

a vlastnosti žáků, pomocí komunikace (zpětné vazby) zjišťuje, jak žák pracuje, v čem se mu daří či v čem se může zlepšit. Výběrová funkce hodnocení napomáhá k identifikaci pohybově nadaných žáků a těch, kterým je potřeba věnovat speciální pozornost pro dosažení jejich pohybových cílů. Prognostická funkce hodnocení umožňuje na základě poznatků žáka určit prognózy jeho dalšího učení.

Základní principy hodnocení v TV, které by měl podle (Vilímová, 2009) znát každý učitel tělesné výchovy:

- hodnocení má být nerozlučně součástí výchovně-vzdělávacího procesu v tělesné výchově,
- žák se má hodnotit ve svém vývoji komplexně, v hodnocení se mají vedle sociálně-vztahových norem více využívat i individuální vztahové normy,
- hodnocení má respektovat individuální, zejména zdravotní a tělesné předpoklady žáků,
- hodnocení má být spravedlivé, pravdivé, výstižné,
- objektivní a spravedlivé hodnocení žáka je možné jen na základě výsledků jeho různorodé činnosti,
- hodnocení se má orientovat zejména na kladné stránky osobnosti žáka, žák musí ve škole dostat prostor k dosažení školního úspěchu,
- hodnocení má působit motivačně pozitivně, při hodnocení by učitel tělesné výchovy neměl brát žákovi důvěru v jeho vlastní síly, možnost na zlepšení,
- hodnocení má přispívat ke zlepšení atmosféry vyučování, vztahů mezi učiteli tělesné výchovy a žáka, k socializaci žáka (Antala, 1993), (s. 95).

Mezi odbornou veřejností dochází k diskusi, zda ve výchovných předmětech, mezi které spadá i tělesná výchova, hodnotit pomocí klasifikačních známek nebo slovně. Výhodou známek je poměrně rychlý, stručný a jednoduchý způsob hodnocení, ovšem převažující nevýhodou je, že nevypovídá nic o tom, v čem by se měl žák zlepšit či v čem vyniká v tělesné výchově. Pouze je přiřazen do kvalitativně odlišných skupin na základě svého výkonu. Tento způsob hodnocení nedává ani žákovi, ani jeho rodičům přesnou informaci o rozvoji jednotlivých stránek jeho osobnosti. Výhodou slovního hodnocení je nutnost hlubšího poznání žáka, aby následně došlo k jeho důkladnější charakteristice a poukázání předností a nedostatků. Nevýhodou je časová náročnost a obtížnost, ne každý učitel tělesné výchovy se umí přiměřeně verbálně vyjádřit (Vilímová, 1998).

Momentálně probíhají změny ve vzdělávacích systémech a ve školní tělesné výchově se vyskytují nové trendy v hodnocení.

Tabulka 3*Základní ideje současného přístupu k hodnocení edukačního procesu v TV*

Stav (dřívější nebo současný)		Trend (vyskytující se nebo preferovaný)
mění se pojetí Tv	➡	mění se přístupy k hodnocení v Tv
zmenšuje se evaluační činnost učitele	➡	vzrůstá podíl žáků na evaluační činnosti
pouze hodnocení: učitel → žáci	➡	stále více i hodnocení: žáci → učitel
více vnějšího hodnocení	➡	více sebehodnocení
více hodnocení: učitel → žák, učitel → žáci	➡	více hodnocení: žák → žák, žák → žáci, žáci → žáci
více interhodnocení a komparace	➡	více intrahodnocení a hodnocení individuálních změn
více kvantitativní	➡	více kvalitativní
více výkon	➡	více změny výkonu a další efekty
více testování sportovní výkonnosti	➡	více testování zdatnosti
více testování	➡	více alternativní a autentické hodnocení (portfolio apod.)
více výsledek	➡	více průběh
více resultativního (finálního)	➡	více bezprostředního a průběžného (formativního)
více klasifikace	➡	více hodnocení, ale méně klasifikace
sekundární motivace hodnocení	➡	primární motivace hodnocení
více odpovědnosti na učiteli	➡	více odpovědnosti na žácích
méně veřejné kontroly	➡	více veřejné kontroly
méně etických omezení	➡	více etických omezení
více celotřídního	➡	více skupinového a individuálního
větší orientace na nedostatky	➡	větší orientace na klady

Zdroj: Cihlář a Fialová, Hodnocení ve školní tělesné výchově a postoje žáků k pohybové aktivitě, 2019, s. 12

Někteří odborníci se shodují, že by nadále měla zůstat klasifikace (známky) jako nástroj hodnocení na českých školách. Přínos vidí ve chvíli, kdy špatná známka má donutit žáka, který si neuvědomuje nutnost pohybových aktivit jako stěžejní podmínku pro zdraví k tomu, aby se alespoň minimálně zapojil do aktivit při hodinách a snažil se dostat lepší známku. Je ale nutností rozeznat, který žák má aktivní, a který pasivní přístup v hodinách tělesné výchovy. „Pokud bychom chtěli hodnotit žáka, který nemá předpoklady na dosažení dobrých výsledků v TV, ale projevuje snahu, aby dosáhl alespoň průměrného zlepšení, má poznatky a zná přínos pohybových aktivit pro zdraví člověka, potom klasifikace ztrácí význam“ (Vilímová, 1998, s. 97).

2 CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY, ÚKOLY PRÁCE

Cílem je monitoring hodnocení ve školní tělesné výchově na čtyřletých gymnáziích napříč královéhradeckým krajem a analýza vybraných proměnných. Dílčími cíli jsou zaměření na konkrétnější problematiku při hodnocení.

Vědecké otázky:

Vědecká otázka 1.: Jaké jsou rozdíly v hodnocení ve školní tělesné výchově na vybraných gymnáziích?

Vědecká otázka 2.: Jaké faktory jsou v hodnocení převažující?

Úkoly:

- stanovení cíle, vědeckých otázek a úkolů
- studium odborné literatury s touto tematikou
- vytvoření dotazníku a distribuce do oslovených škol
- zpracovávání a vyhodnocení získaných dat
- vyhodnocení získaných výsledků pomocí grafů
- sumarizace výsledků výzkumu

3 METODIKA PRÁCE

Bakalářská práce je vypracována kvantitativním výzkumem, je zde použito dotazníkové šetření. Výhodou online dotazníkového šetření je nízká časová a nulová finanční náročnost, pro respondenty je výhodou vysoká anonymita a časová nenáročnost vyplnění. Dalším pozitivem je opakované použití dotazníku pro srovnávací šetření. Nevýhodou dotazníkového šetření je zkreslenost ze strany respondentů, mohou se vykreslit v lepším světle, či odpovědět nepravdu (Hrabalová, 2012, 6. února).

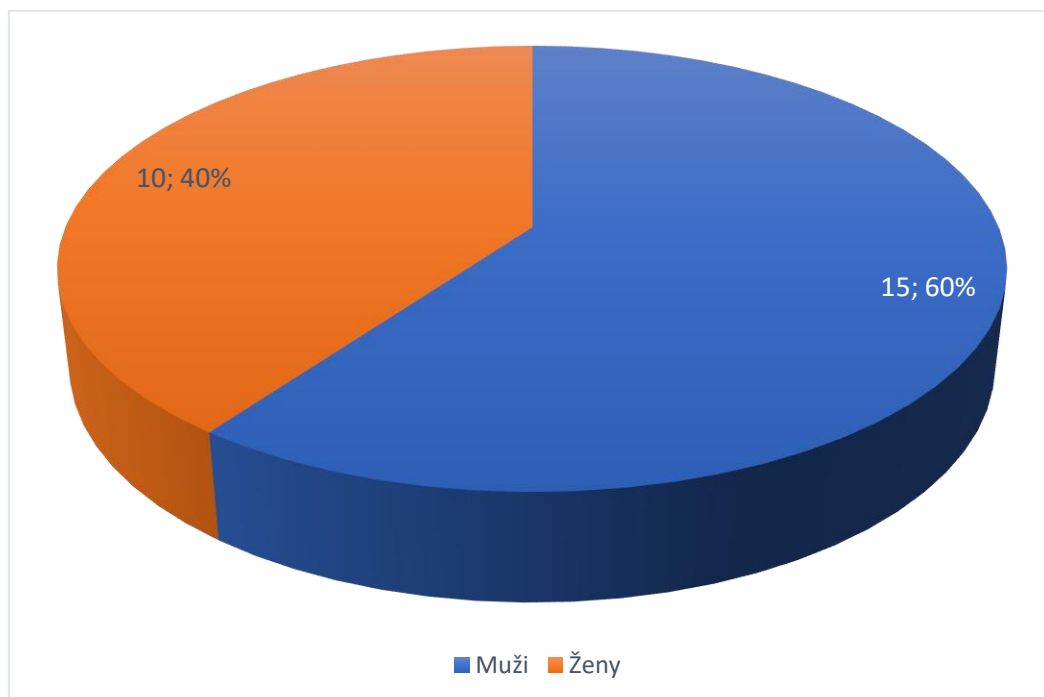
3.1 POPIS VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Respondenty byli vyučující, kteří ve školním roce 2022/2023 vyučují tělesnou výchovu na čtyřletých gymnáziích v královéhradeckém kraji nehledě na to, zda mají aprobaci z daného předmětu. Oslovila jsem 17 gymnázií s předpokladem, že na větších školách budou tři vyučující TV a průměrných a menších školách dva, odhad návratnosti byl 37 odpovědí. V dotazníkovém šetření se vrátilo 25 odpovědí, celková návratnost byla 67,57 %. Oslovila jsem ředitele následujících škol:

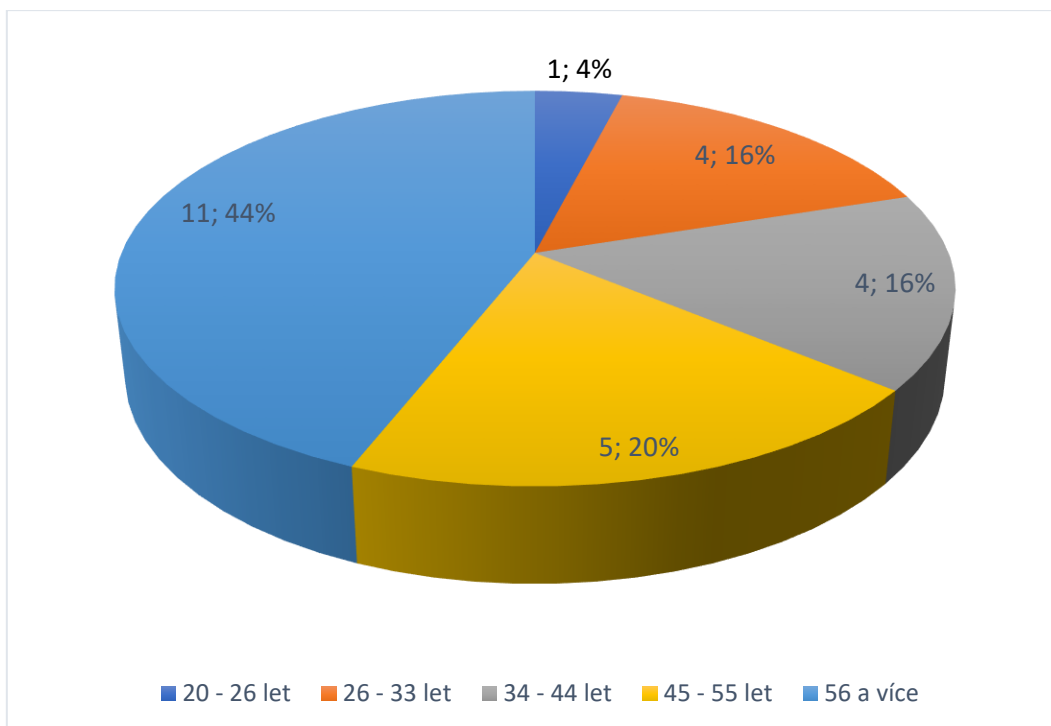
- Městské gymnázium a střední odborná škola Úpice
- Hořické gymnázium
- Biskupské gymnázium Hradec Králové
- Gymnázium a Střední odborná pedagogická, Nová Paka
- Gymnázium Františka Martina Pelcla, Rychnov nad Kněžnou
- Gymnázium J. K. Tyla, Hradec Králové
- Gymnázium Jaroslava Žáka, Jaroměř
- Gymnázium Broumov
- Gymnázium Dobruška
- Gymnázium Dvůr Králové nad Labem
- Gymnázium, Střední odborná a Vyšší odborná škola, Nový Bydžov
- Gymnázium Trutnov
- Jiráskovo gymnázium, Náchod
- Krkonošské gymnázium a Střední odborná škola, Vrchlabí
- Lepařovo gymnázium, Jičín
- První soukromé gymnázium Hradec Králové
- Střední škola Sion High School, Hradec Králové

Navrátilo se mi 9 odpovědí, tedy 24, 3 % z předpokládané návratnosti. Návratnost byla 100 % pouze ze školy, kde jsem studovala, a kde se známe osobně. V druhé fázi jsem oslovila přímo tělocvikáře. Na webových stránkách každé školy jsem si dohledala kontakt přímo na ně, přibylo dalších 12 odpovědí, celková návratnost byla v tu chvíli 56, 76 %. Ovšem je dobré zmínit, že jsem oslovila přímo učitele, kteří jsou vedeni jako tělocvikáři, tudíž s největší pravděpodobností mají také aprobaci z tohoto předmětu. V dotazníku zmiňuji i možnost, že může předmět vyučovat někdo, kdo má pouze pedagogické minimum. Tudíž nemusí být na webových stránkách veden jako tělocvikář a jeho vyplnění dotazníku se mi mohlo vyhnout. Po druhé fázi oslovení o vyplnění dotazníku mi přišly odpovědi ze 13 z 17 oslovených škol.

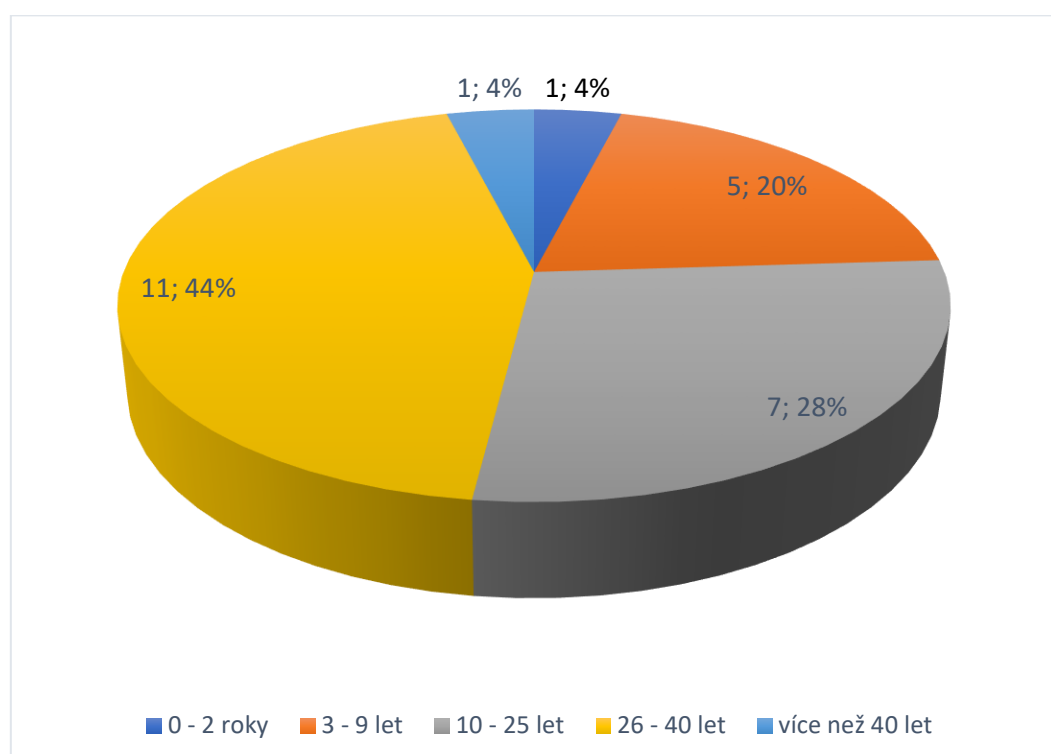
V poslední fázi jsem poprosila mého rodinného známého, který má kontakty na dvou školách, ze kterých odpovědi nepřišly. Po této fázi přibyly další čtyři odpovědi ze dvou škol, návratnost tedy byla 67, 57 % z mého předpokladu.



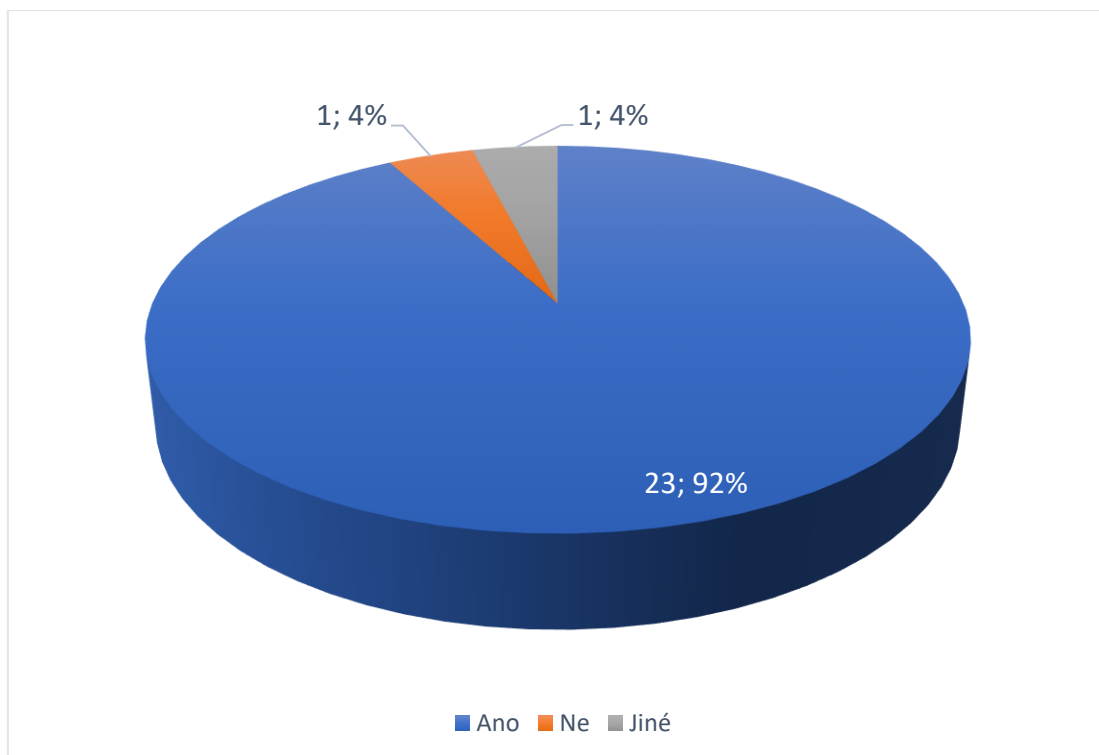
Graf 1
Pohlaví respondentů



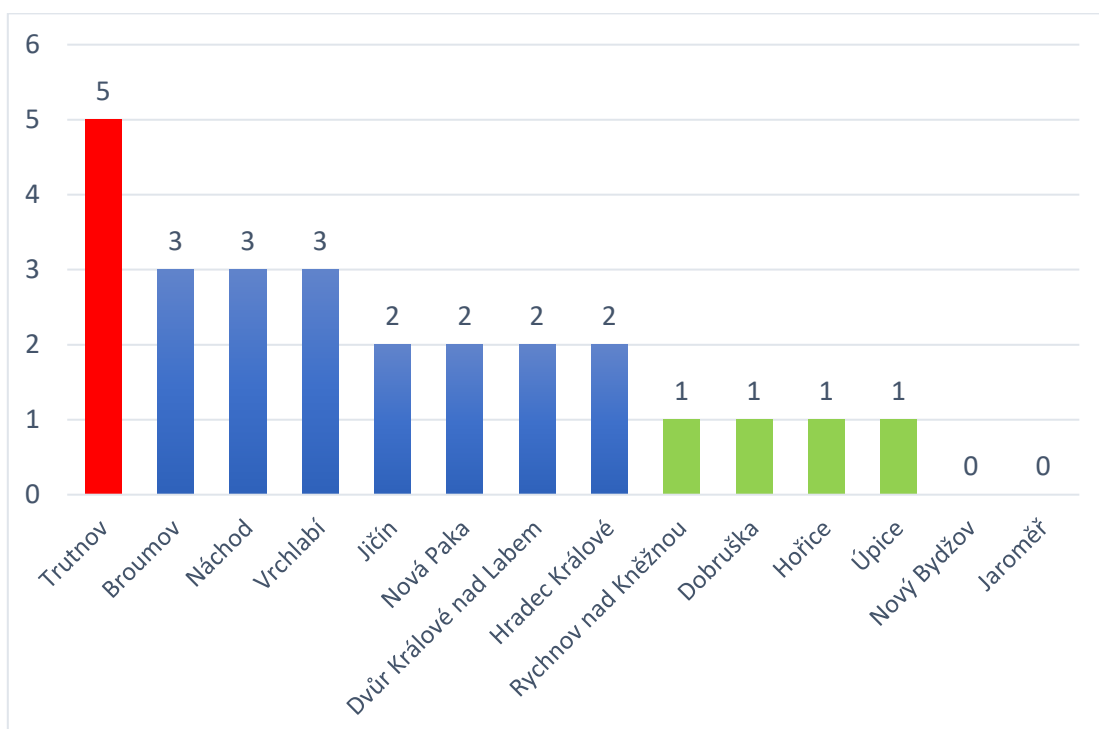
Graf 2
Věk respondentů



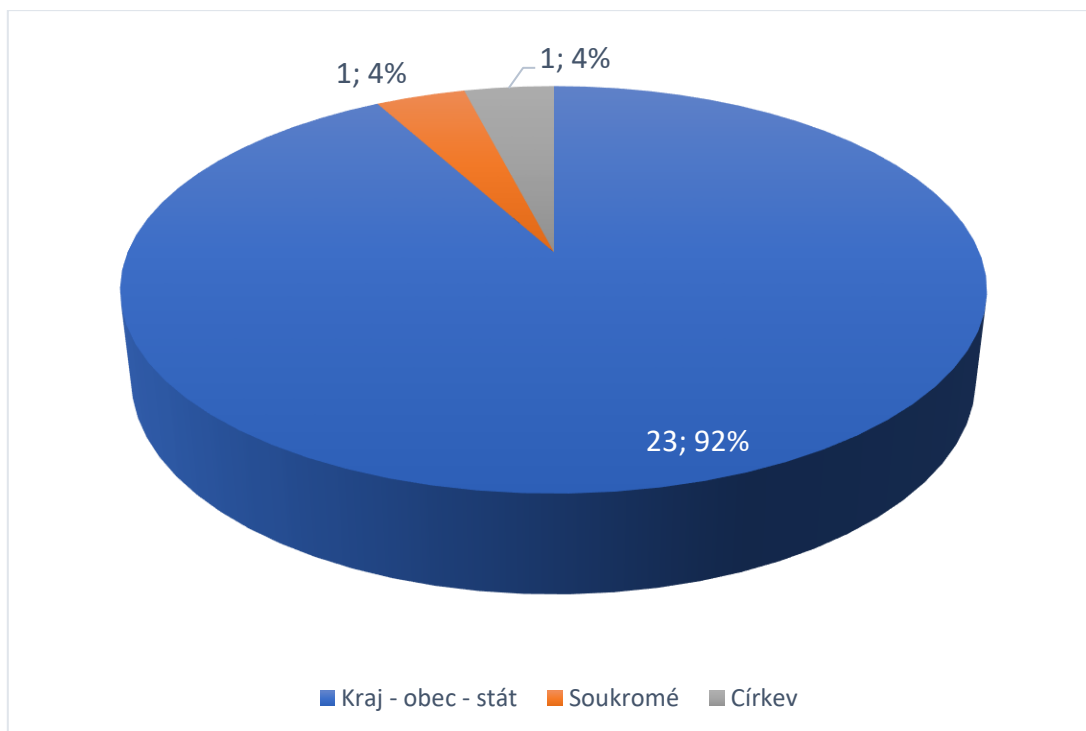
Graf 3
Praxe v oboru TV



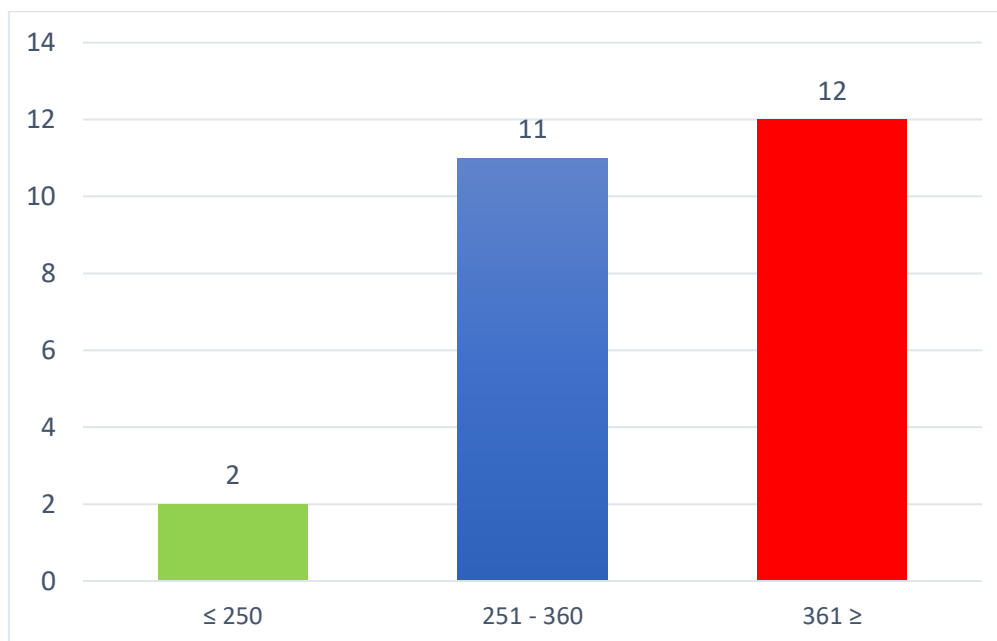
Graf 4
Aprobace respondentů k TV



Graf 5
Město, kde učí tělesnou výchovu



Graf 6
Zřizovatel školy



Graf 7
Velikost školy podle žáků

Zpětně jsem vyhodnotila tuto otázku č. 8, že je pro mě irelevantní, spíše jsem se měla dotazovat přímo na počet tříd s čtyřletým oborem. Výsledky tohoto grafu jsou pro mě zkreslující, jelikož jsou započítány i třídy s osmiletým oborem, případně třídy s jiným oborem (pokud se jednalo o spojení gymnázia a jiného typu školy v „jedné budově“).

3.2 ORGANIZACE VÝZKUMU

Dotazník byl vytvořen přes českou internetovou platformu Survio, která umožňuje tvorbu a distribuci online dotazníků. Odkaz na dotazníky jsem rozeslala vedením škol na e-mailové adresy s prosbou o rozeslání svým kolegům vyučující tělesnou výchovu. Adresy na vedení škol jsem našla v elektronickém katalogu škol. Předpokládala jsem, že pokud se jedná o čtyřletý obor, budou na škole mít dvě až tři třídy v závislosti na velikosti školy a počtu nabízených studujících oborů.

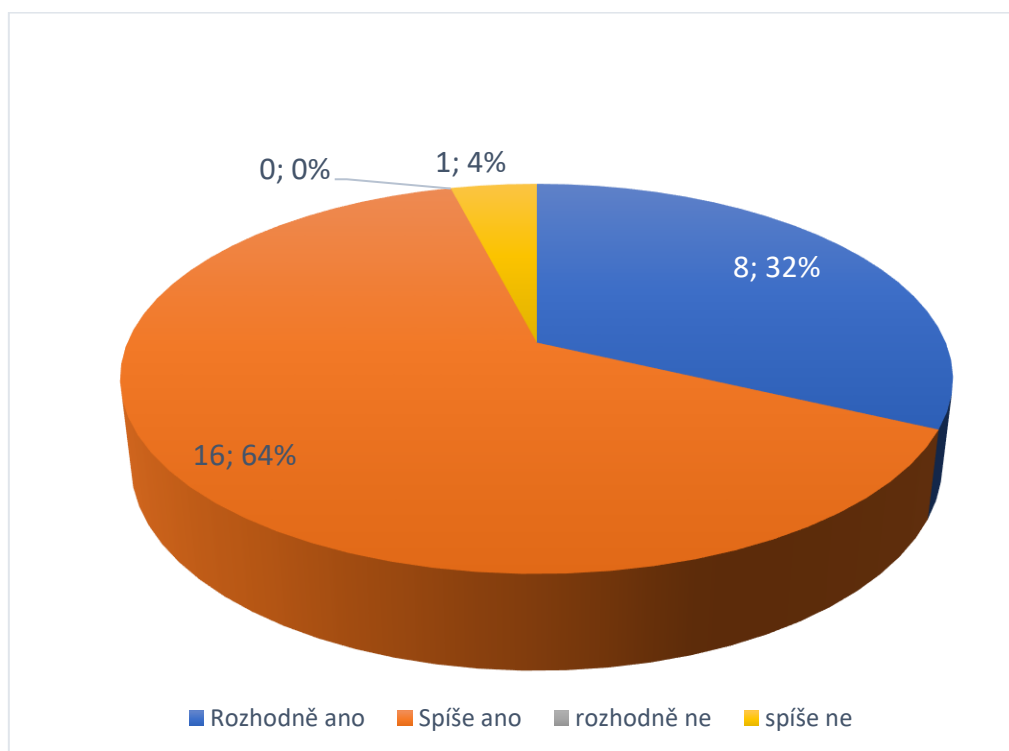
3.3 METODY ZÍSKÁVÁNÍ A ZPRACOVÁNÍ DAT

K zjištění dat jsem zvolila metodu dotazníkového šetření, pro volbu tohoto způsobu šetření jsem se nechala inspirovat v literatuře Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vytvořila jsem vlastní dotazník, nechala jsem se inspirovat některými otázkami z diplomové práce od Kohoutové (2021). Dotazník má 32 otázek, rozdělených do několika oblastí. První část se zaměřuje na respondenta – pohlaví, věk, délku praxe, další část je zaměřena na školu – místo, velikost, zřizovatel, otázky ve třetí oblasti se zaměřují na sumativní hodnocení, čtvrtá část na formativní hodnocení a v poslední části jsou doplňkové otázky.

Výsledky dotazníkového šetření se zaznamenaly do platformy Survio, kde jsem výsledky zanalyzovala a převedla do pruhových a výsečových grafů, porovnávala a popsala.

Dotazník byl distribuován v březnu 2023 přes vedení jednotlivých gymnázií.

4 VÝSLEDKY A DISKUSE



Graf 8

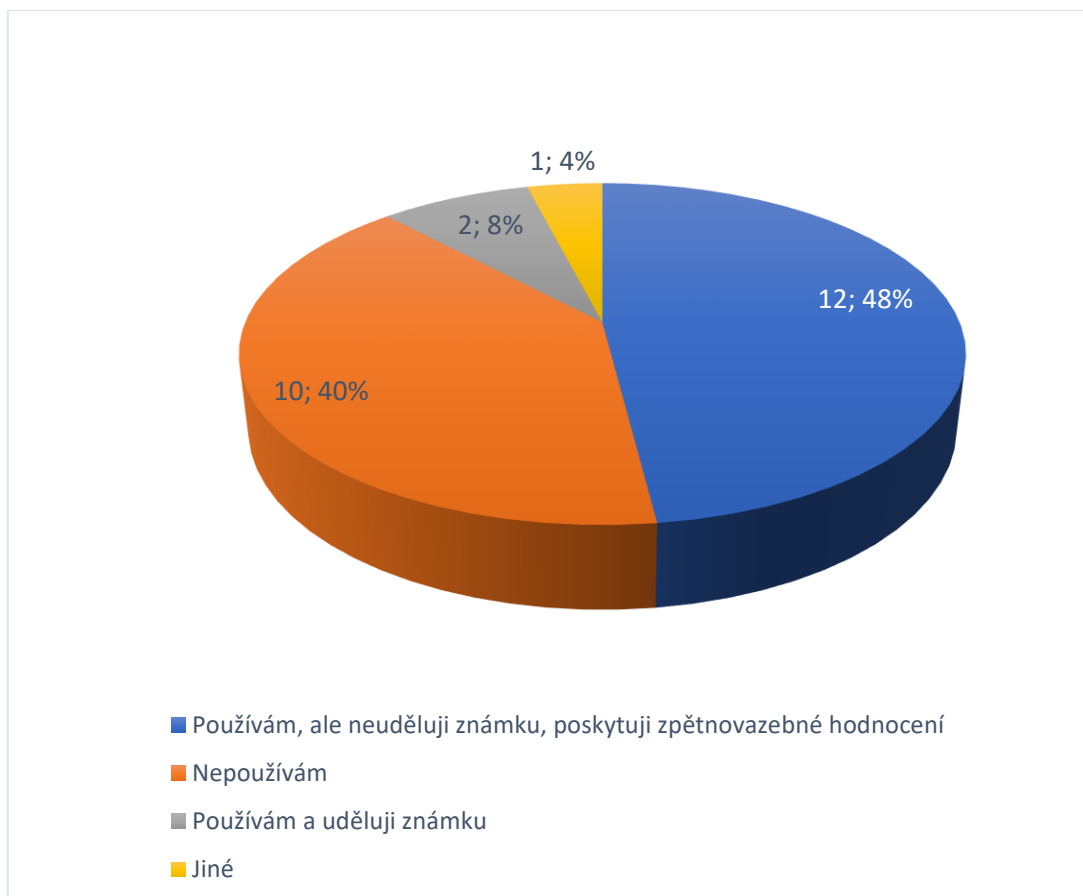
Spokojenost se způsobem hodnocení TV na škole

V odpovědích na otázku č. 5 většina respondentů uvedla, že je spokojena se způsobem hodnocení na svých školách. Pouze jeden dotázaný odpověděl, že převážně spokojen není.

Otázka č. 9

Hodnotí se na Vaší škole slovně nebo klasifikací?

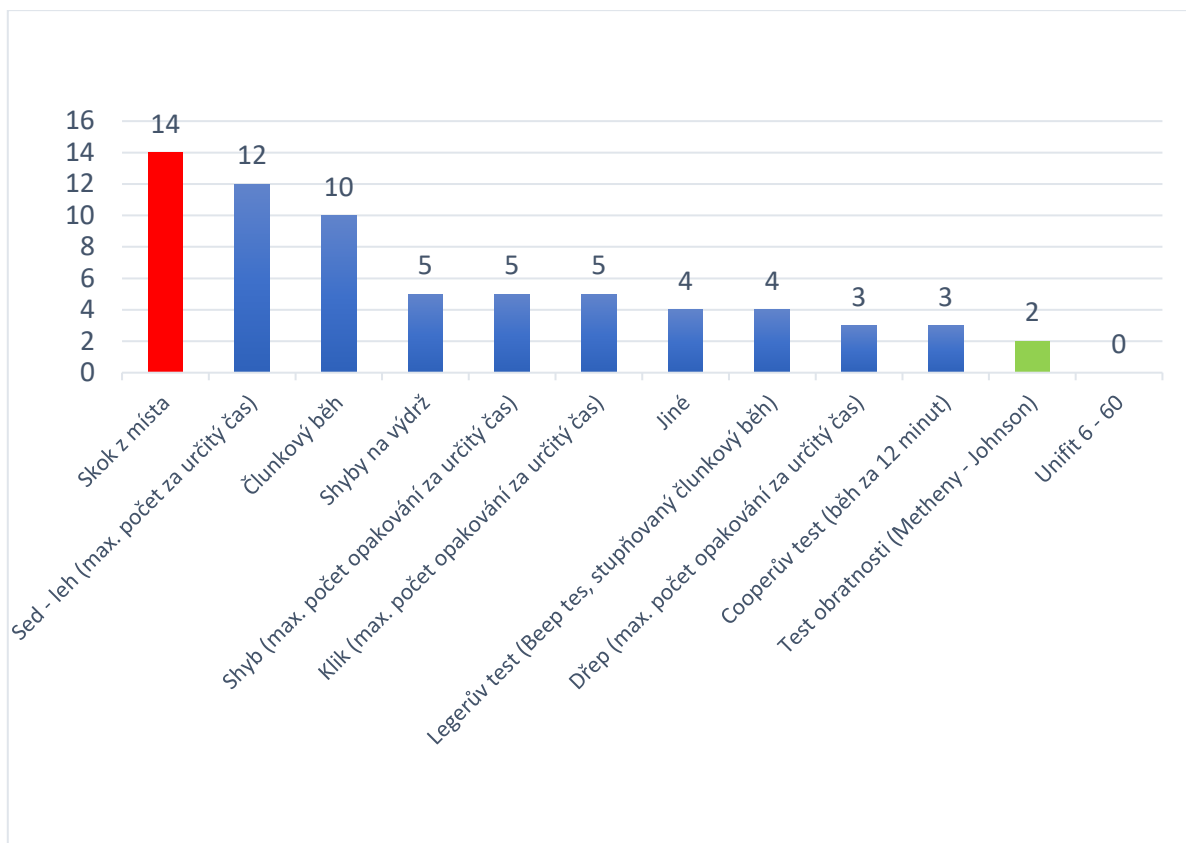
Všichni respondenti uvedli, že na středních školách hodnotí slovně na konci pololetí. Ovšem lze tuto otázku také chápat jako hodnocení průběžné, tedy i slovní zpětná vazba na konci hodiny, což respondenti nepochopili. Otázka byla mnou špatně specifikována.



Graf 9

Použití vstupních a výstupních testů pro zjištění individuální úrovně žáka

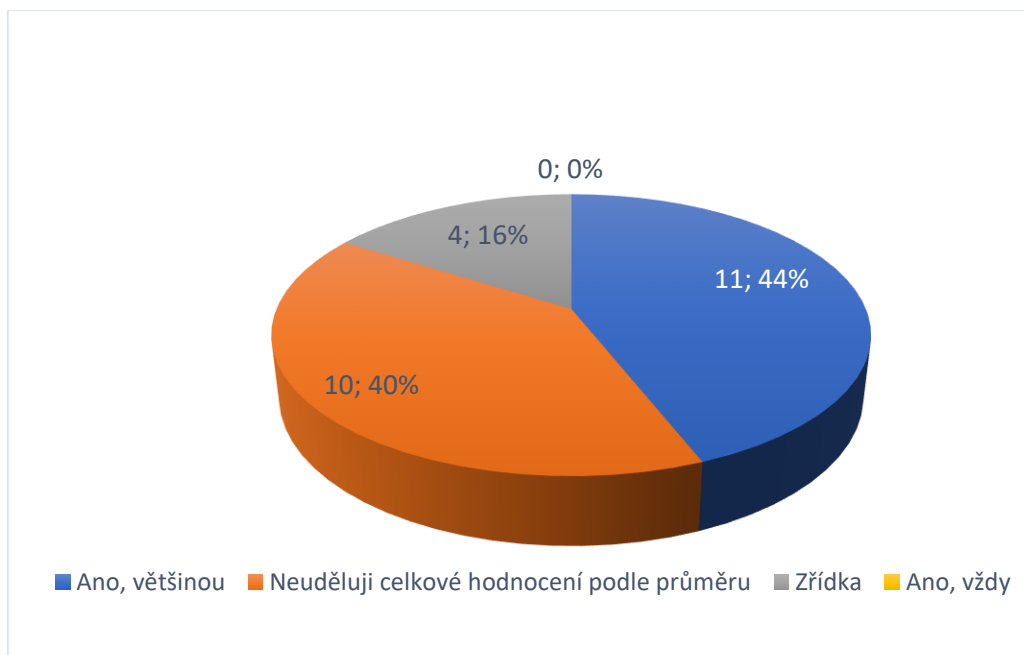
Z grafu k otázce č. 10 vyplývá, že více jak polovina učitelů používá vstupní a výstupní testy. Pouze dva respondenti uvedli, že výsledky těchto testů hodnotí. Otázkou je, zda hodnotí pouze zlepšení mezi vstupním a výstupním testem, pak by to bylo v pořádku. Pokud by se ale hodnotilo i zhoršení a během výuky by nebyl prostor pro trénování testovacích aktivit, je na místě uvážit, zda je to pro žáka vůbec přínosné a co tím učitel sleduje.



Graf 10

Typy testů v případě jejich používání

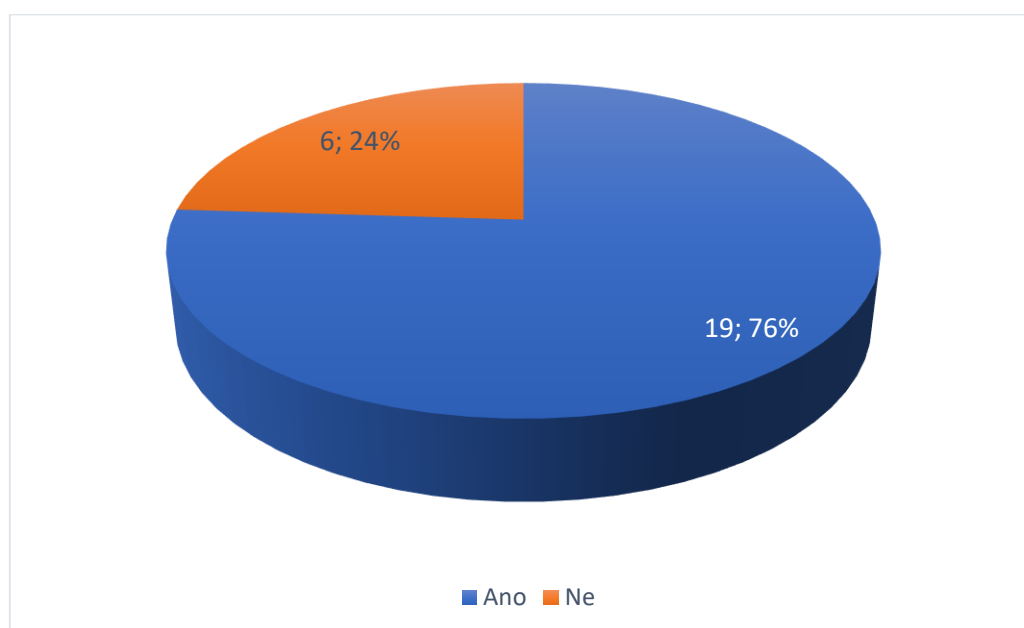
V odpovědích na otázku č. 11 jednoznačně zvítězily testovací aktivity, které jsou rychlé a snadné na přípravu a organizaci třídy. Předpokládám, že shyby na výdrž jsou používány při testování dívek, naopak shyby na maximální počet opakování jsou využívány u chlapců. Překvapila mě četnost výskytu Legerova testu, který pro běžnou školní populaci je na můj vkus až příliš náročný a já osobně bych ho zařadila spíše do testování sportovců. Na druhou stranu, pokud je cílem Legerova testu ukázat žákovi jeho zlepšení, kterého za určitý čas dosáhne a žák díky tomu začne věřit sám sobě a svým pohybovým dovednostem, určitě to je přínosem.



Graf 11

Hodnocení žáků průměrem známek

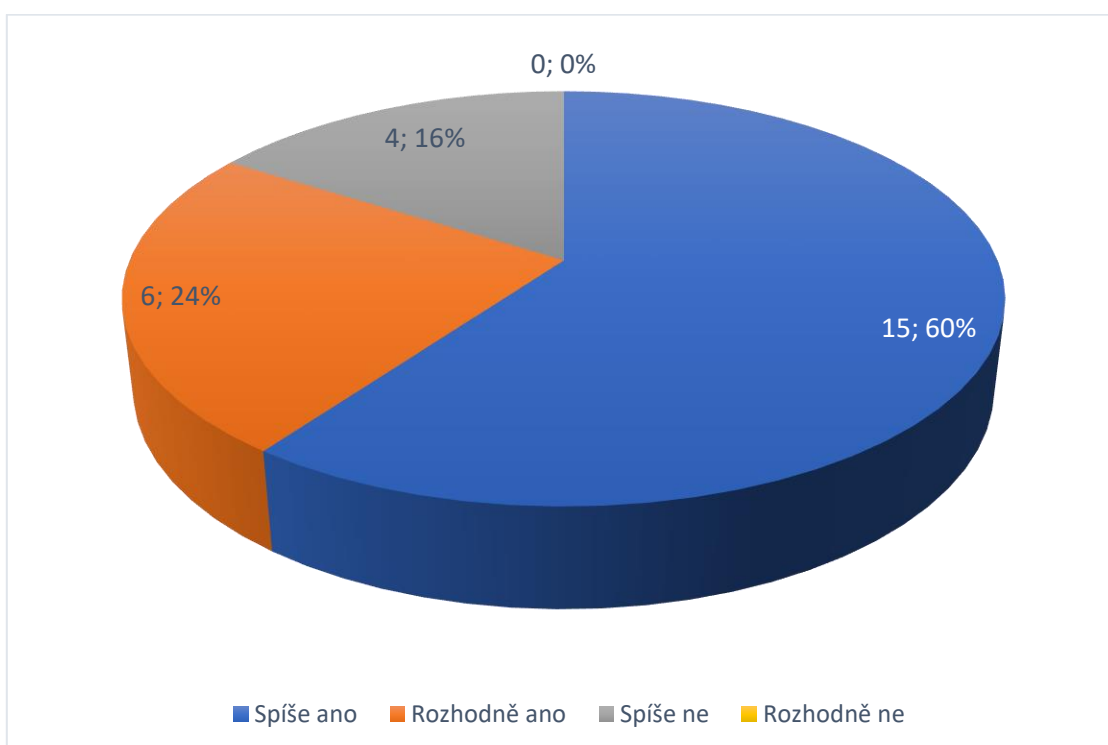
Nečekala jsem, že v otázce č. 12 se tolik vyučujících tělesné výchovy při udělení závěrečné známky neřídí průměrem. Pokud učitel bere v potaz snahu a aktivitu žáka během daného pololetí a udělí jinou známku, než ukazuje průměr, určitě to je dobrý krok ke změně v přístupu hodnocení a k přenastavení pohledu na „důležitost“ klasifikačních známek a průměrů ve společnosti.



Graf 12

Vliv docházky na závěrečné hodnocení

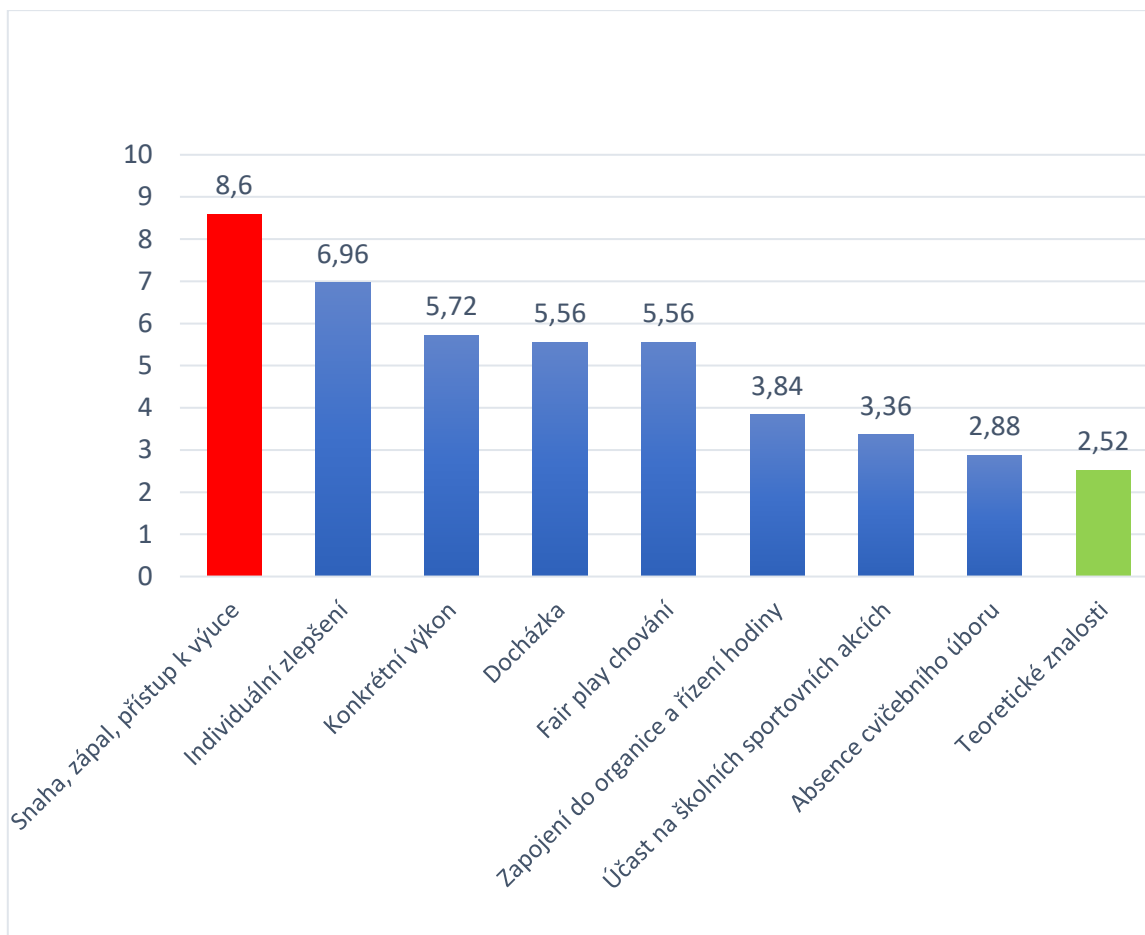
V odpovědích na otázku č. 13 většina respondentů odpověděla, že se řídí průměrem při závěrečném hodnocení. Mnohé studie dokazují, že docházka dívek na hodinách tělesné výchovy na středních školách je nízká. Dívky jsou ve věku, kdy se nechtějí hýbat anebo spíše být viděny při pohybu. Proto dochází k častému omlouvání z hodin rodiči, sebou samými anebo ke zdravotnímu uvolnění lékaři. Je tedy obtížné najít hranici, kdy se jedná o odůvodněné uvolnění z hodin tělesné výchovy a kdy o úmyslné vyhýbání, proto rozumím tomu, že docházka je jedním z pilířů, na kterém hodnocení z dlouhodobého hlediska stojí.



Graf 13

Snížení požadavků na výkony žáků během praxe

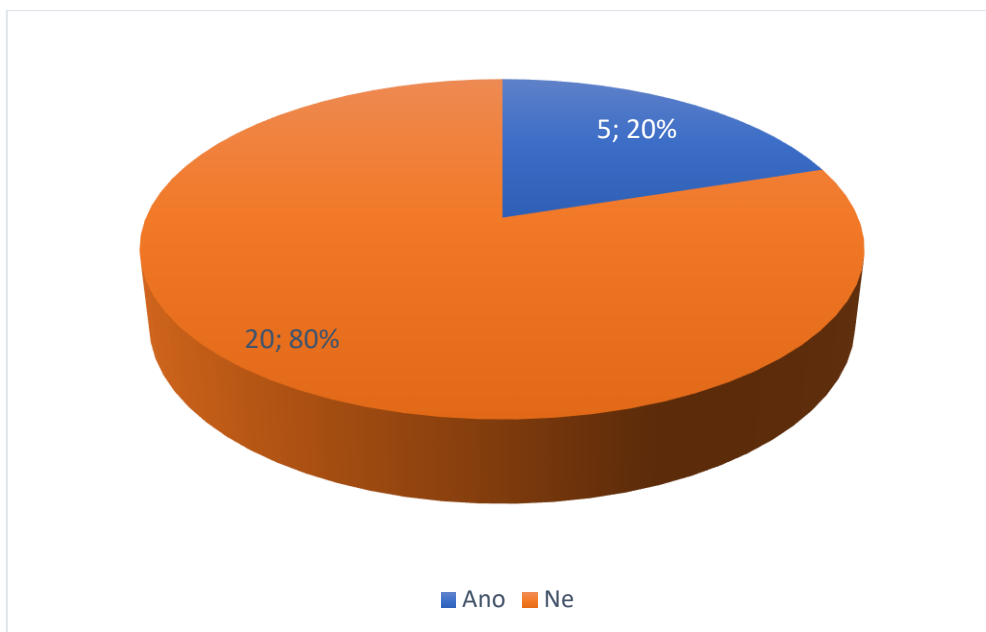
Odpovědi na otázku č. 14 jsou částečně spojeny s grafem č. 3. Je tu přímá úměra mezi délkou praxe a snížením nároků na žáky. Vzhledem ke zvýšené obezitě dětí a méně pohybových aktivit ve volném čase, je logické, že nebudou schopny zvládnout požadavky, které si učitelé vytvořili před deseti, patnácti či dvaceti lety.



Graf 14

Jednotlivá kritéria pri záverečnom hodnotení TV

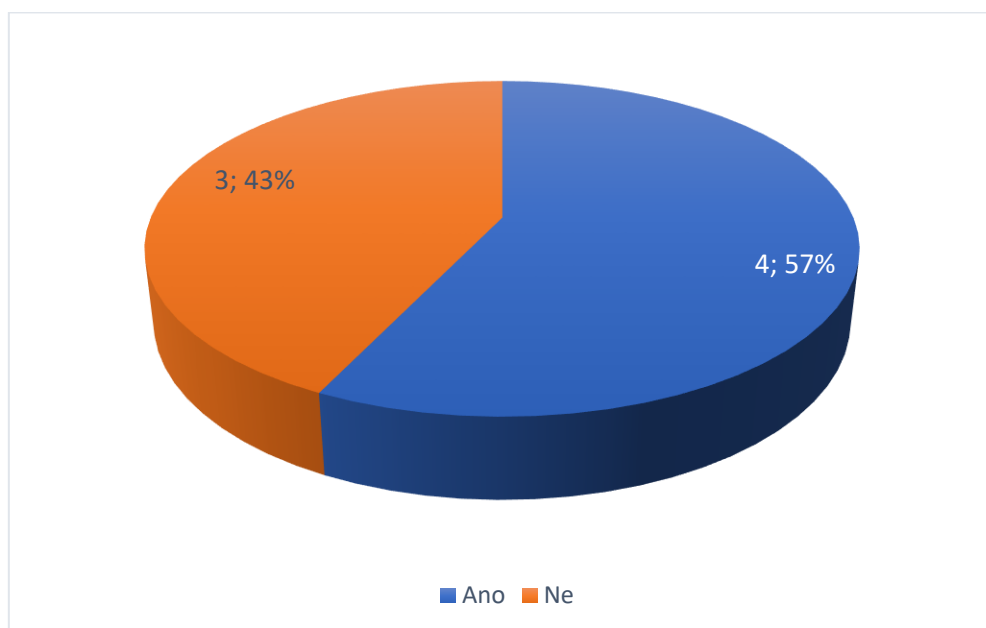
Výsledky odpovedí na otázku č. 15 potvrdzuje i graf č. 10, kedy hlavné hodnotenie je za snahu, zápal a prístup žaka k výuce. Je ale na uváženie, prečo fair play chovanie a zapojenie do organizácie a riadenia hodiny je na škále dôležitosti udelenie záverečného hodnotenia až za konkrétnym výkonom a dochádzkou. Není práve chovanie fair play a zapojenie sa do organizácie ktorejkoľvek aktivity rozvojom kompetencií, ktoré chýbajú i ve skutočnom živote mimo školu?



Graf 15

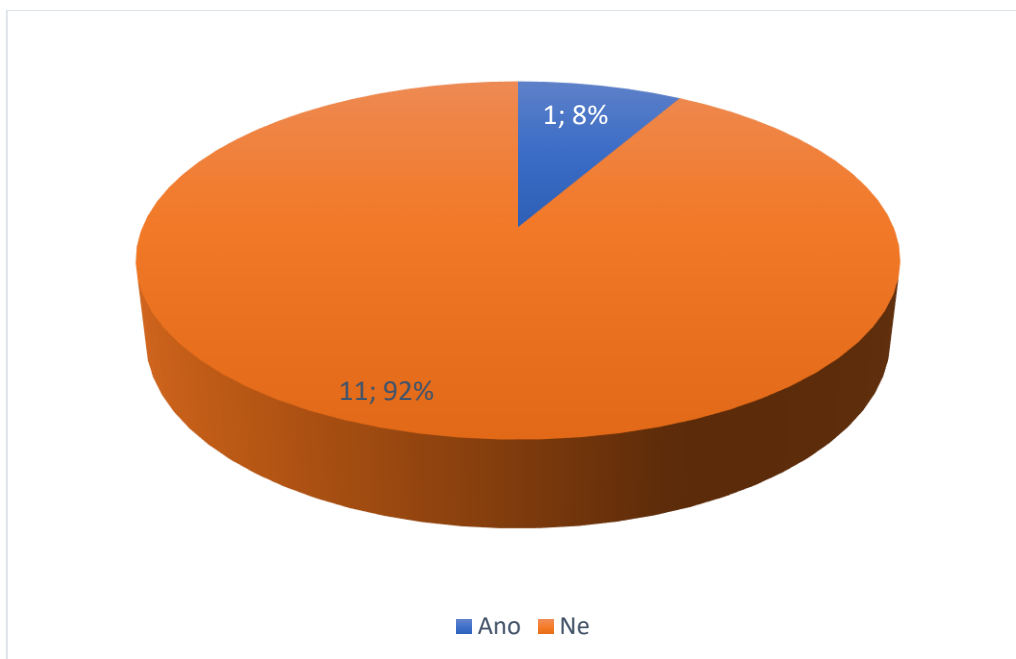
Použití stanovených hodnotících tabulek

Odpovědi na otázku č. 16 vyvrátily mou domněnku, že se výkony, převážně měřitelné při atletice, hodnotí pomocí výkonnostních tabulek. Pouze 20 % respondentů používá hodnotící tabulky, ovšem závaznost tabulek pro těchto 5 (20 %) učitelů je těžké určit, jelikož mi v následujícím grafu (otázka č. 17) odpověděli dva učitelé navíc, kteří nejspíše nepochopili návaznost otázek.



Graf 16

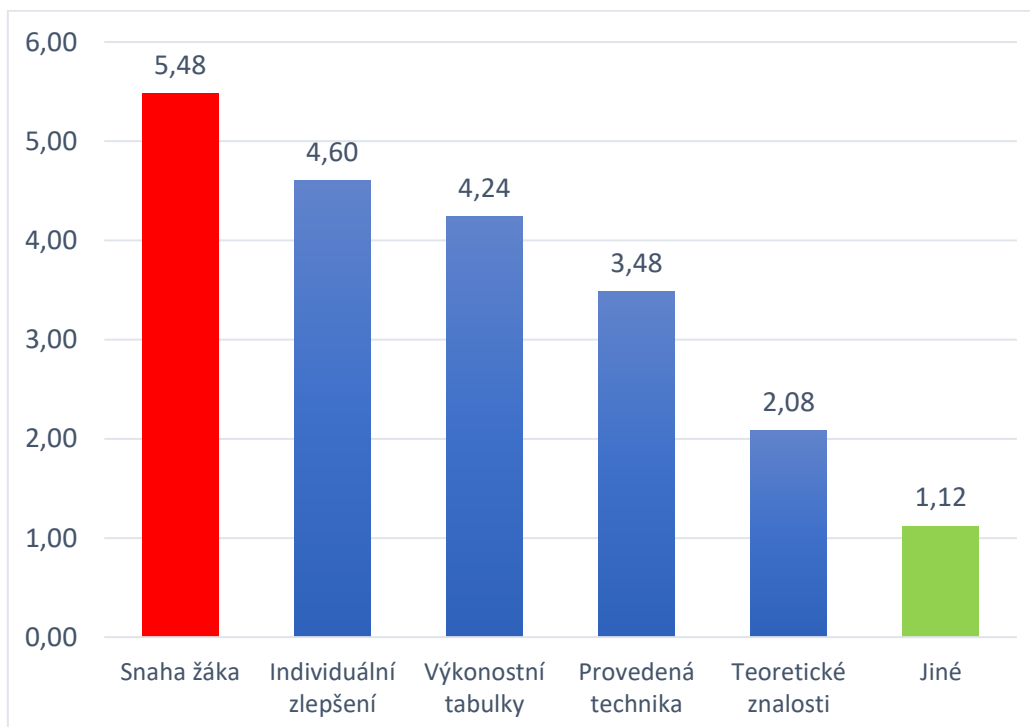
Závaznost tabulek pro všechny vyučující TV



Graf 17

Nepovinné použití závazných tabulek

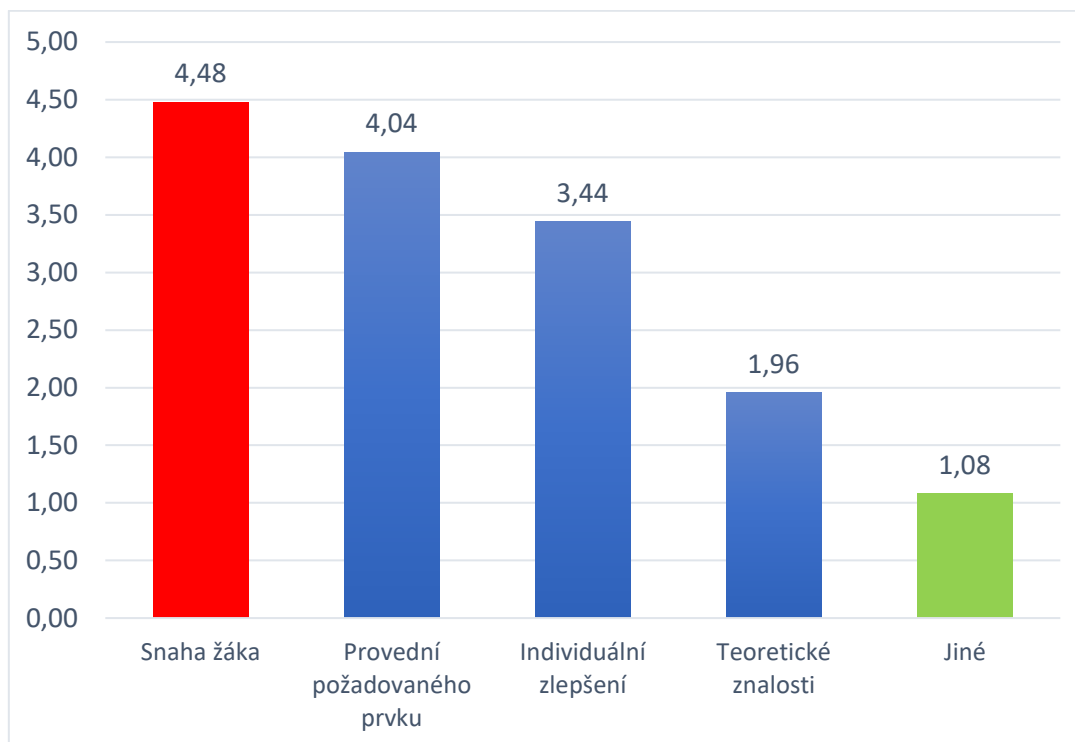
Z odpovědí na otázku č. 18 vyplývá, že i když nejsou tabulky povinné pro učitelé, stejně 8 % (tedy 1 respondent) hodnotící tabulky používá.



Graf 18

Seřazení hlavních kritérií, podle kterých respondenti hodnotí měřitelné disciplíny (např. atletiku)

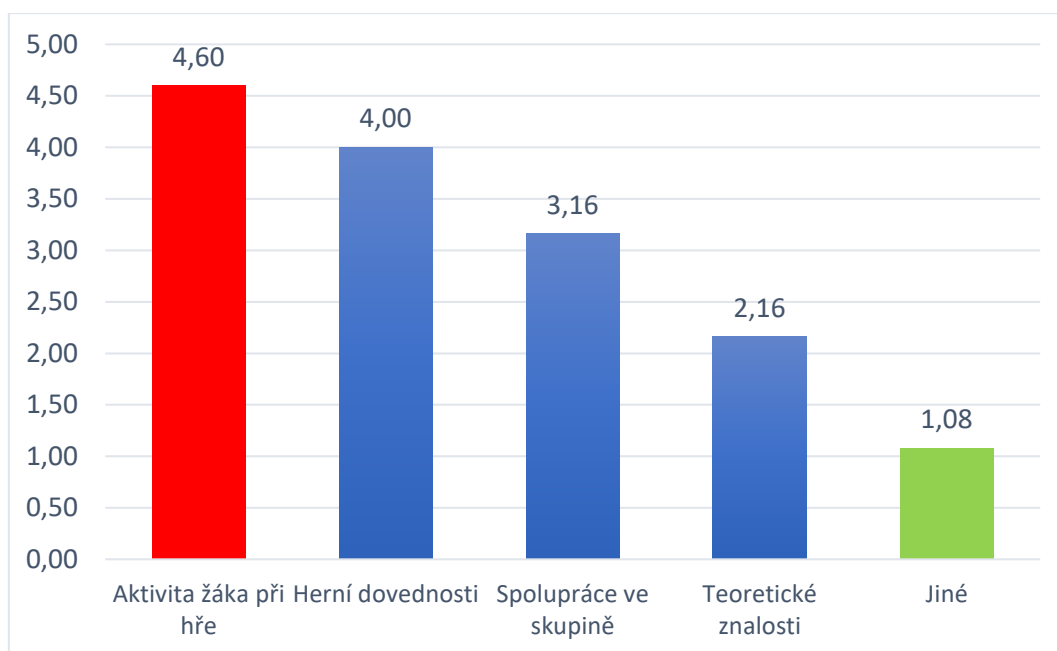
Překvapující jsou odpovědi na otázku č. 19, kdy nejdůležitějším atributem v hodnocení žáků je jejich snaha a individuální zlepšení a až poté konkrétní výkon a provedená technika. I v tomto vidím pokrok pro lepší motivaci žáků a zlepšení přístupu k tělesné výchově.



Graf 19

Seřazení hlavních kritérií, podle kterých respondenti hodnotí technické disciplíny (např. gymnastiku)

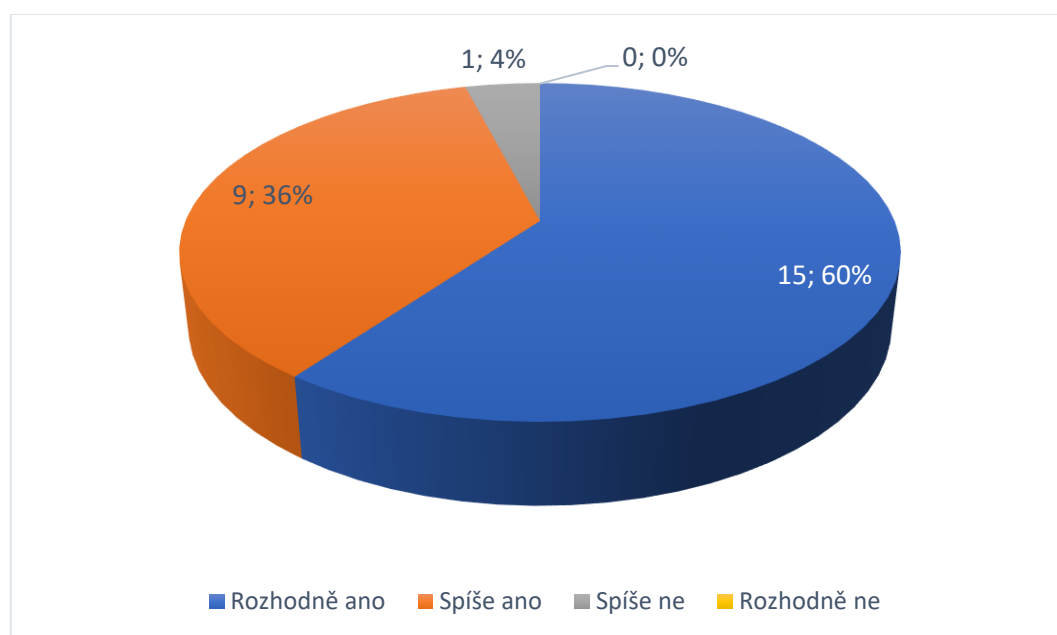
V odpovědích na otázku č. 20 je opět na prvním místě je důraz kladen na snahu žáků, jelikož se jedná o gymnastiku, je důležitá správná proveditelnost daného prvku i z bezpečnostního hlediska, proto je zřejmě technika provedení hodnocena takto vysoko.



Graf 20

Seřazení hlavních kritérií, podle kterých respondenti hodnotí sportovní hry

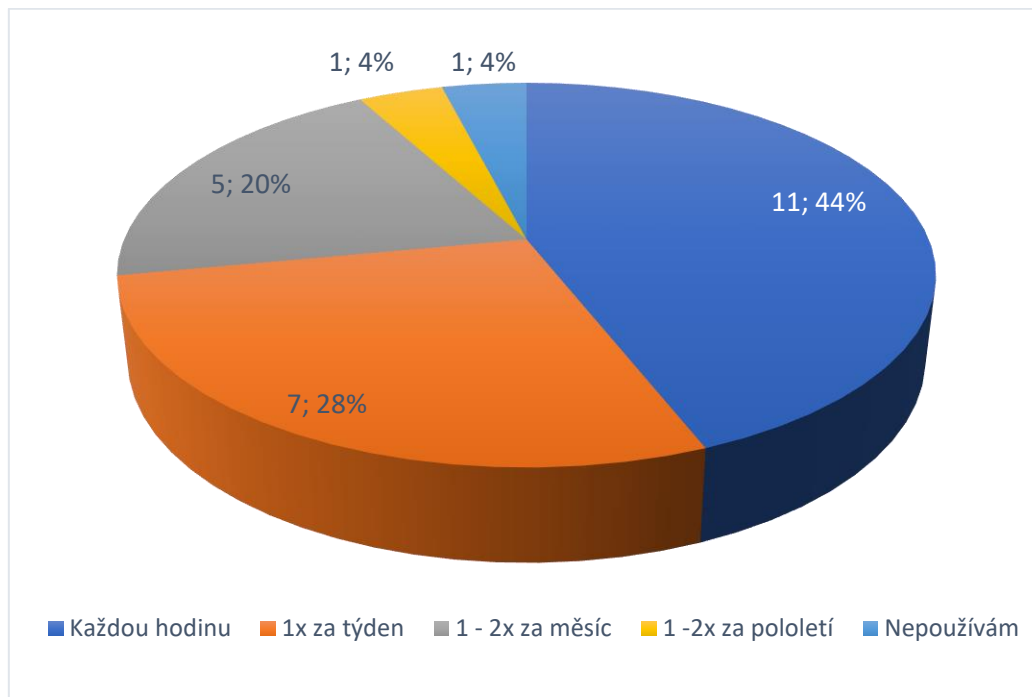
Jak jsem již jednou avizovala, i tady jsou odpovědi na otázku č. 21 zarážející. Spolupráce ve skupině je na třetím místě v důležitosti kritérií při hodnocení. Umět spolupracovat a domluvit se ve skupině, je jednou z kompetencí, kterou si člověk přenáší i do pracovního a soukromého života, proto sledávám, že by toto kritérium mělo být více rozvíjeno při hodinách a zároveň zohledněno při hodnocení.



Graf 21

Upřednostnění prožitkového pojetí hodin tělesné výchovy před výkonnostním

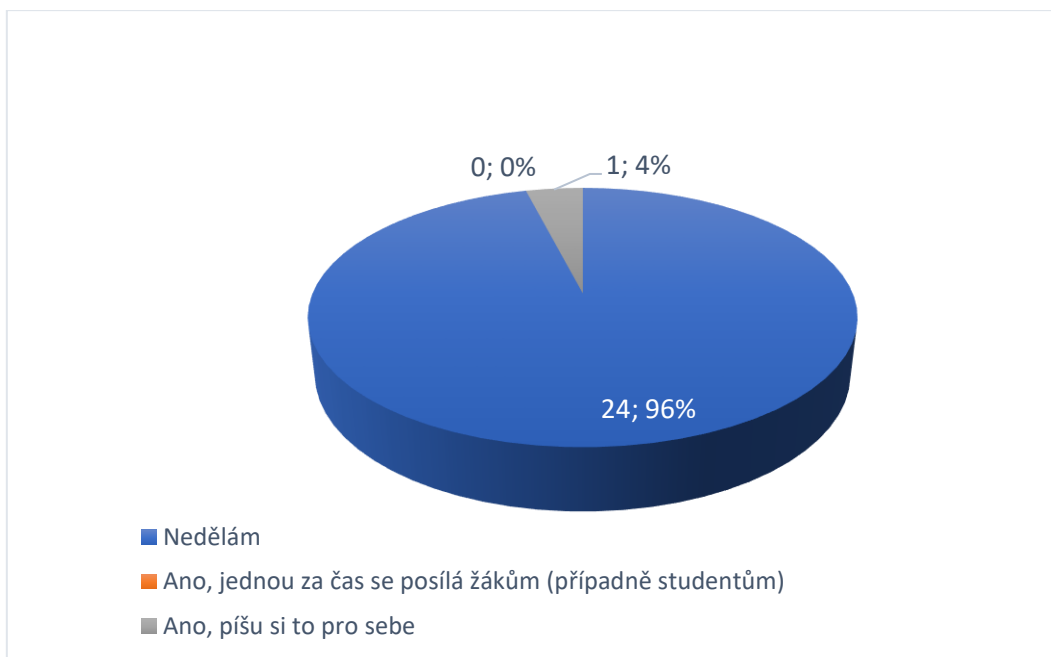
Podle odpovědí na otázku č. 22 se většina tělocvikářů snaží o prožitkové a zábavné pojetí hodin tělesné výchovy bez ohledu na délku praxe, kterou mají. Zajímala by mě atraktivita hodin respondenta, který uvedl, že se spíše nesnaží o prožitkové pojetí hodin tělesné výchovy.



Graf 22

Použití slovního individuálního zpětnovazebného hodnocení

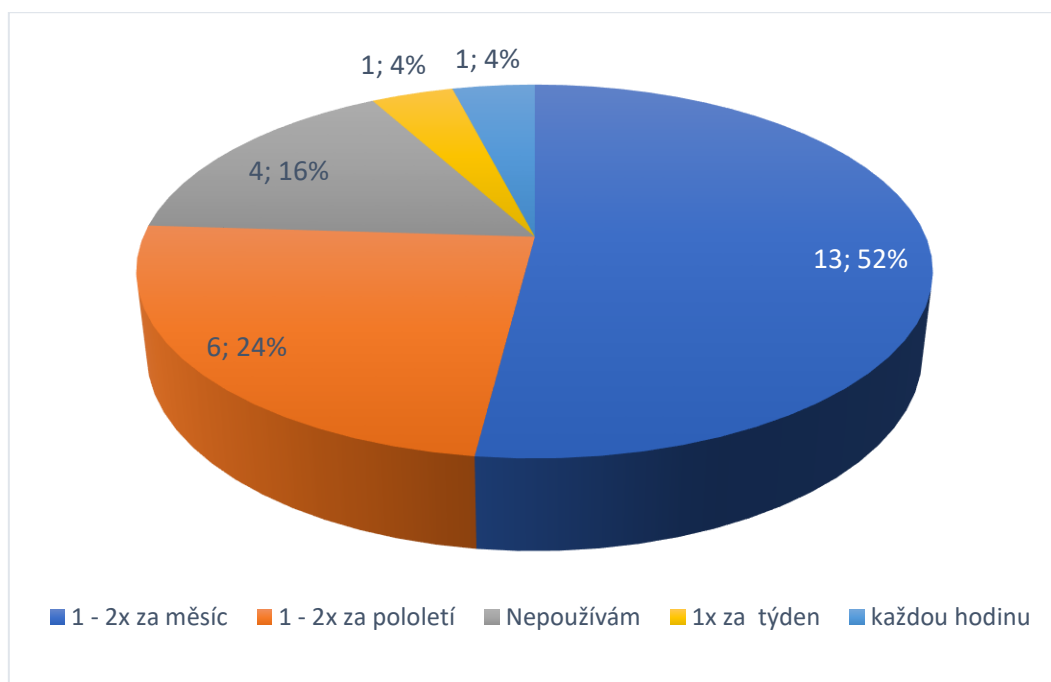
Z odpovědí na otázku č. 23 vyplývá, že 44 % respondentů používá zpětnovazebné hodnocení každou hodinu. Na formativní hodnocení není kladen důraz ani v RVP, proto je milé zjištění, že si k němu učitelé intuitivně našli cestu. Nedokážu si představit, co si odnášejí žáci z hodin respondenta, který uvedl, že zpětnovazebné hodnocení nepoužívá.



Graf 23

Písemná slovní hodnocení během školního roku

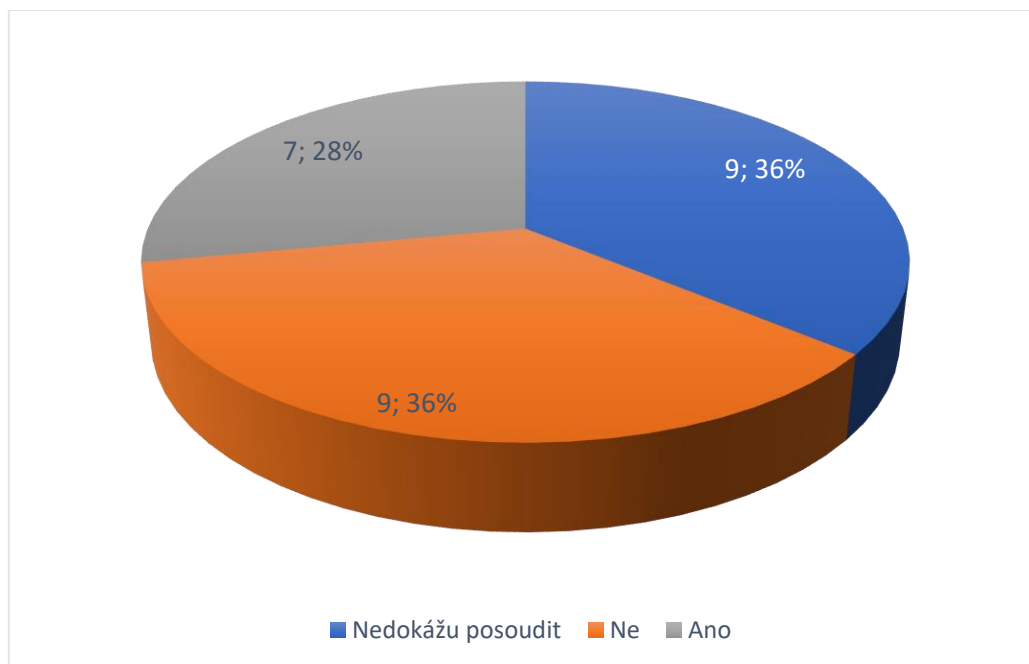
Z odpovědí na otázku č. 24 vyplývá, že 96 % dotázaných nedělá slovní hodnocení během školního roku. V otázce č. 23 ale uvedlo 44 % respondentů, že používá zpětnovazebné hodnocení každou hodinu. Nejsem si jistá, zda došlo k nepochopení otázky, nebo zpětnovazebné hodnocení v předchozí otázce podávají písemně.



Graf 24

Frekvence hodnocení žáků klasifikační známkou během školního roku

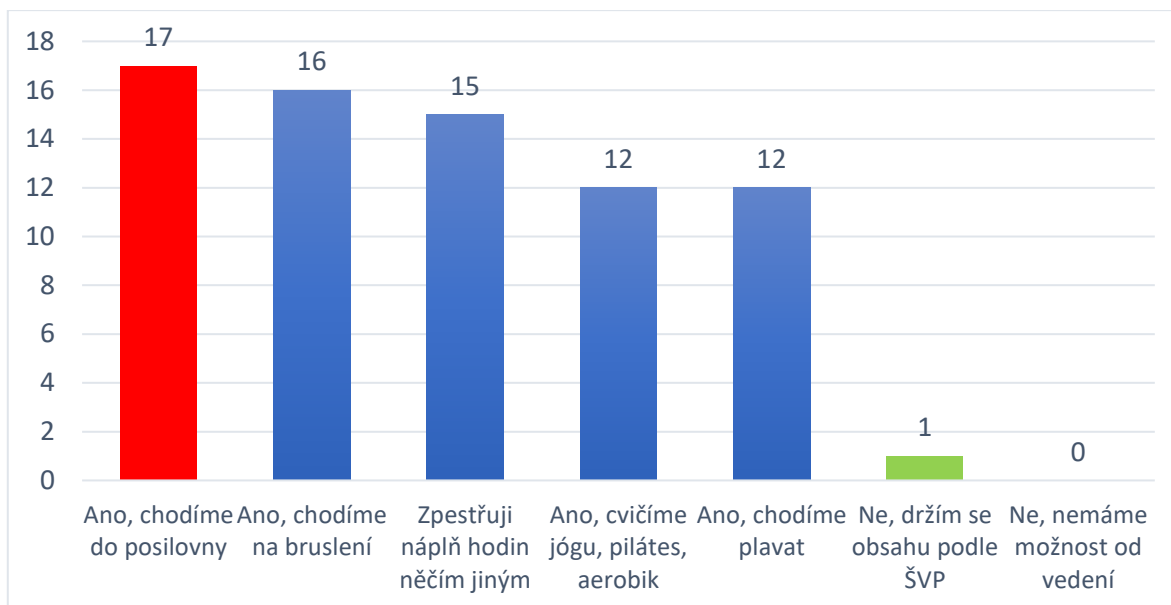
Z odpovědí na otázku č. 25 jsem zjistila, že 16 % respondentů nepoužívá hodnocení klasifikační známkou, což na středních školách je neobvyklé. V odpovědích se často objevuje četnost výskytu hodnocení 1 – 2x za pololetí. Ovšem nečekané je také to, že jeden respondent hodnotí každou hodinu.



Graf 25

Známka jako motivující faktor pro žáky

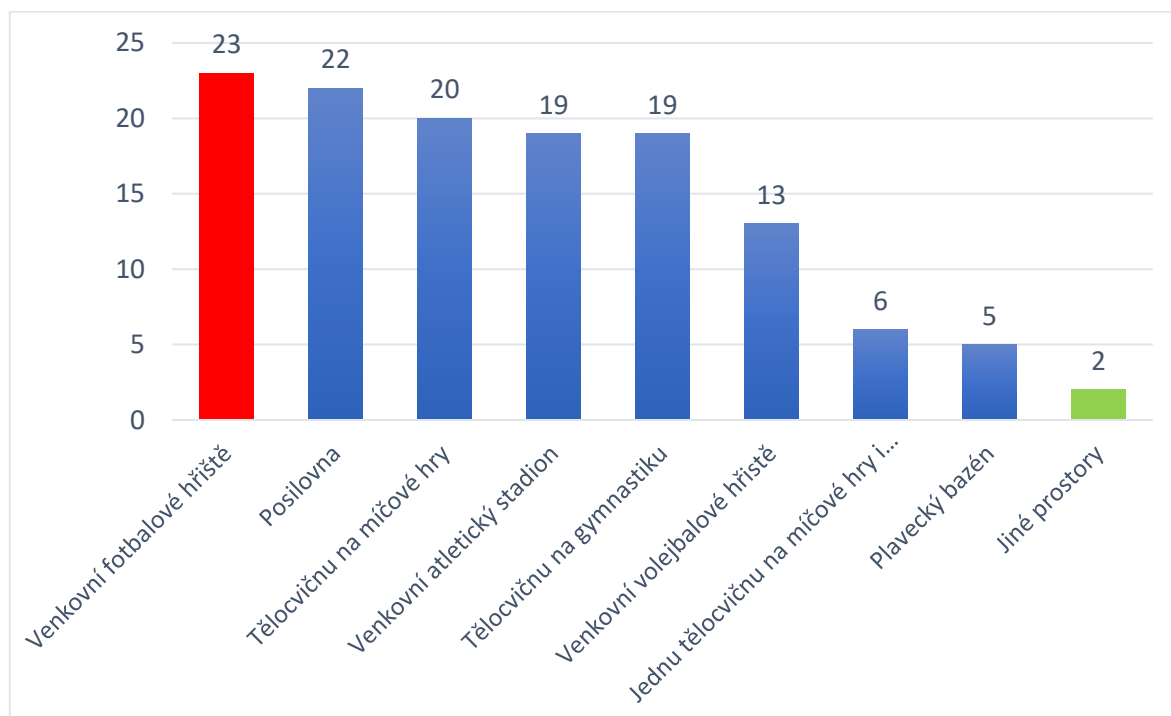
Nečekaným zjištěním z odpovědí na otázku č. 26 je, že 1/3 učitelů neví, zda jsou známky motivující pro žáky. Mohla jsem zde přidat navazující otázku, co je tedy pro žáky motivující. Nepřekvapuje mě, že 28 % respondentů uvedlo, že je známka motivujícím faktorem pro žáky. Zámka z tělesné výchovy zasahuje totiž do celkového průměru a o ten mnohdy žákům na gymnáziích jde.



Graf 26

Obohacení náplně hodin něčím jiným nad rámec běžné náplně

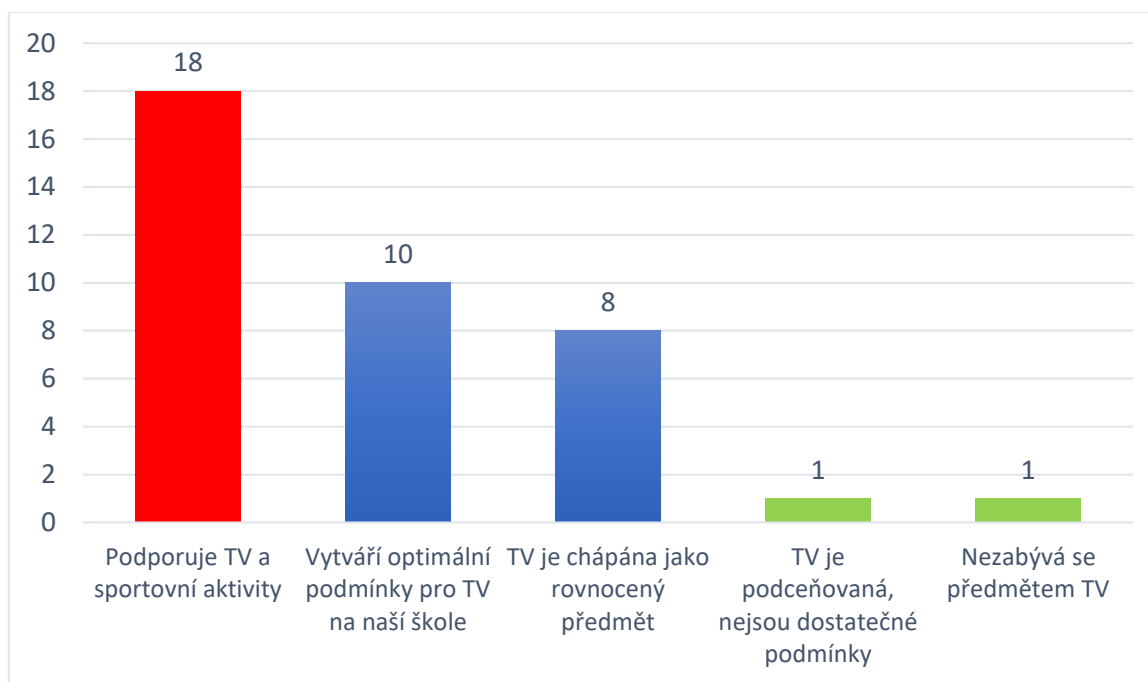
Z odpovědí na otázku č. 27 vyplývá, že 68 % učitelů využívá posilovnu výuce TV. Je zřejmé, že u většiny škol bude součástí sportovního vybavení také posilovna. Vysoká obliba v bruslení může být dána snazší organizací činnosti a bezpečnosti než třeba plavání.



Graf 27

Vybavenost škol pro realizaci hodin tělesné výchovy

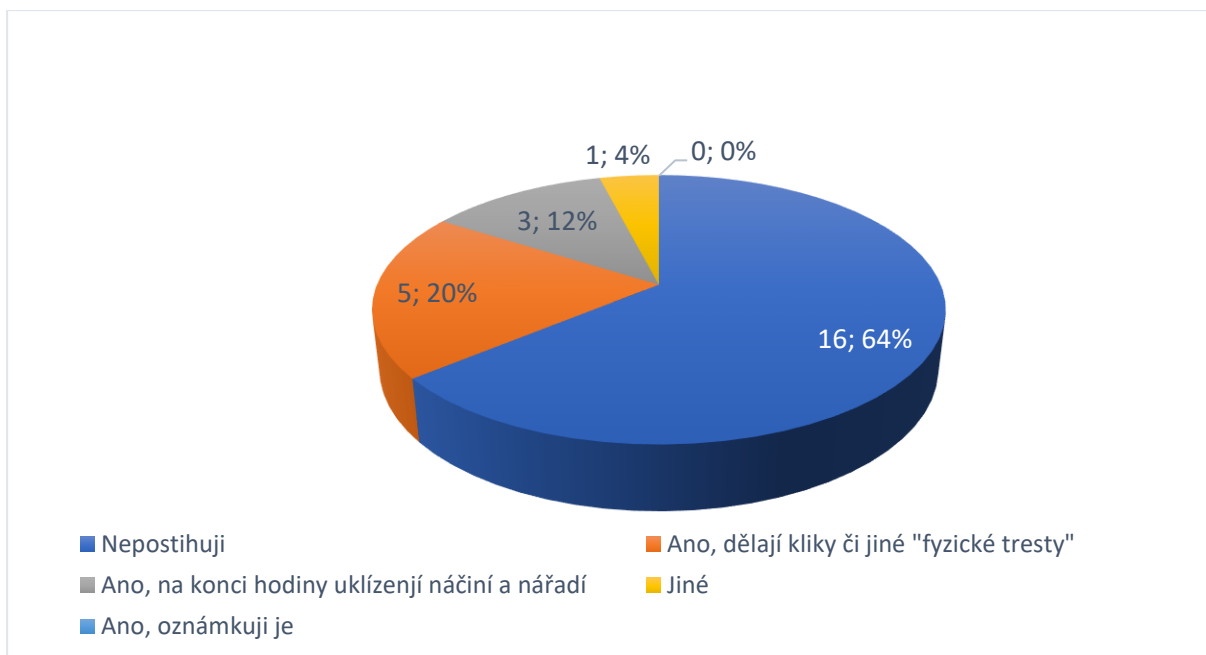
V odpovědích na otázku č. 28 byla neočekávaně vysoká četnost výskytu venkovního volejbalového hřiště a plaveckého bazénu. Vnímám to jako velmi prospívající do budoucna, pokud si gymnázia bez specifického zaměření mohou dovolit nabídnout širokou škálu pohybových aktivit na vlastních sportovištích, je to jediné dobře pro pohybový rozvoj žáků.



Graf 28

Přístup vedení školy k výuce tělesné výchovy

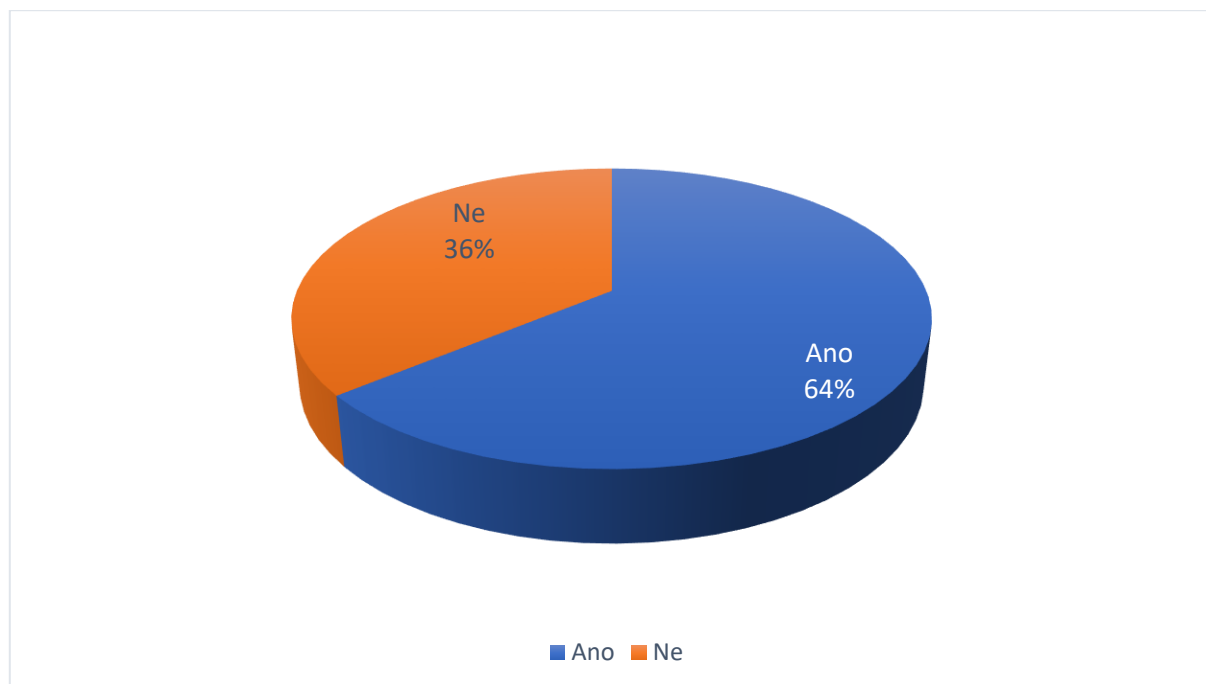
Respondent, který odpověděl na otázku č. 29, že vedení školy se nezabývá předmětem tělesné výchovy, je tentýž, který v otázce č. 5 odpověděl, že spíše není spokojený se způsobem hodnocení tělesné výchovy na jeho škole.



Graf 29

Postih žáků při neúspěchu (poražený tým při sportovních hrách)

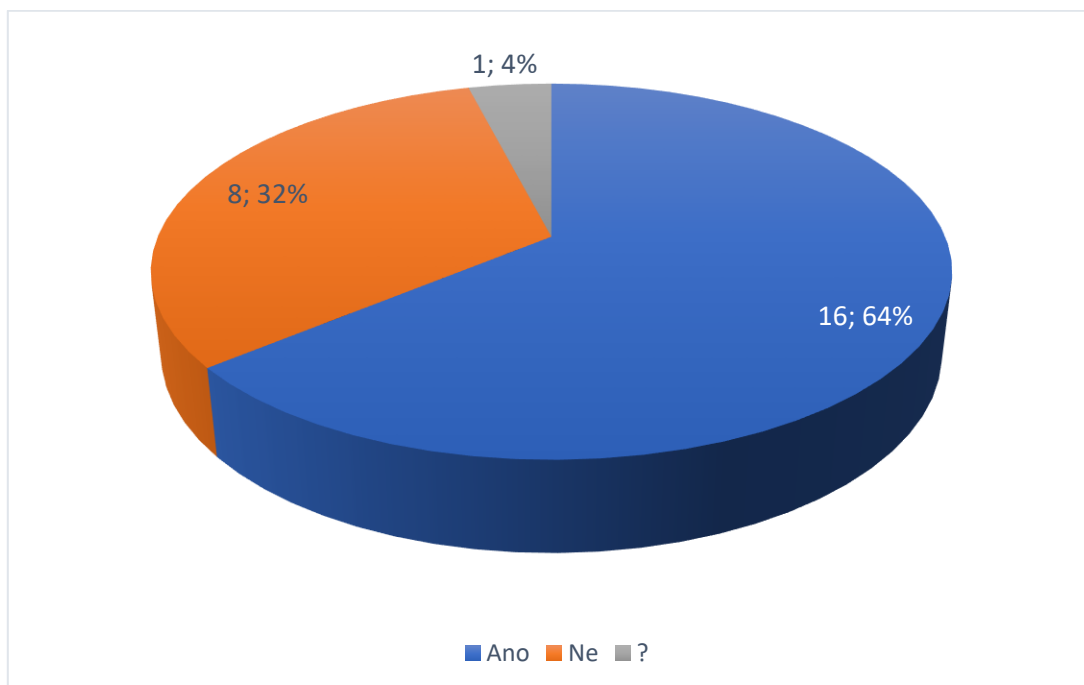
V předchozích otázkách bylo udáváno, že nejdůležitějším kritériem hodnocení je snaha, zde v otázce č. 30 uvádějí, že 32 % respondentů, dává poraženému týmu při sportovních hrách za úkol uklidit nářadí, náčiní nebo dělají „fyzické tresty“. Otázkou je, jestli to není kontraproduktivní, přestože žáci poraženého týmu projeví snahu, mají být za ni postihnuti?



Graf 30

Hodnocení pouze podle ŠVP

Respondenti, kteří v otázce č. 31 odpověděli, že nehodnotí pouze podle ŠVP, se shodují, že hodnotí fair play chování, snahu, osobní postoj k pohybu, kreativitu a že součástí jejich hodnocení jsou veškeré aktivity žáků.



Graf 31

Promítnutí do hodnocení osvojování klíčových kompetencí

Někteří respondenti konkrétně odpověděli v otázce č. 32, že hodnotí také týmovou spolupráci, kreativitu, fair play chování anebo osvojování klíčových kompetencí na sportovních akcích a tematických kurzech.

Shrnutí výsledků

Vědecká otázka 1: Jaké jsou rozdíly v hodnocení ve školní tělesné výchově na vybraných gymnáziích?

Na královéhradeckých gymnáziích se hodnotí obdobně. Na kvalitu hodnocení nemá vliv ani velikost školy, ani zřizovatel a ani velikost města, ve kterém se gymnázium nachází. Všichni vyučující tělesnou výchovu mají podobný přístup k hodnocení žáků v hodinách TV. Spokojenost se způsobem hodnocení na dané škole je 96 % ze všech dotázaných, z čehož můžeme usoudit, že učitelé mají také vhodné podmínky, podporu od kolegů a vedení na proces hodnocení žáků.

Vědecká otázka 2: Jaké faktory jsou v hodnocení převažující?

Z dotazníkového šetření vyplývá, že převažujícím faktorem při hodnocení je snaha, zápal a přístup k výuce. Dalším důležitým faktorem pro udělení známky je individuální zlepšení v dané pohybové činnosti, až poté ovlivňuje známku konkrétní výkon, docházka a fair play chování.

Výsledky této bakalářské práce ukázaly, že dominujícím faktorem při hodnocení žáků v tělesné výchově je snaha a aktivita v hodinách, určitě by bylo vhodné, aby učitelé v tomto duchu pokračovali i do budoucna. Domnívám se, že změna přístupu žáků k tělesné výchově musí začít už na základních školách. Na prvním stupni se hodnotí převážně formativním způsobem, je tedy na místě, aby v tomto způsobu hodnocení pokračovali i na druhém stupni a středních školách. Nepotřebujeme mít z žáků vrcholově sportovní společnost, ale zdravou společnost.

K zásadní změně dojde, pokud se legislativně ukotví také formativní hodnocení a bude s tímto hodnocením pracováno na všech stupních vzdělávání ve všech předmětech. Patřičná změna tedy musí přijít z vyšších řad než z těch učitelských.

ZÁVĚR

V teoretických východiscích jsem nastínila historii hodnocení, přiblížila pojem školní hodnocení. Také jsem popsala legislativní ukotvení hodnocení v českém vzdělávacím systému, neopomněla jsem ani podkapitoly ohledně forem a typů hodnocení. Nastínila jsem inovativnější přístupy ve vzdělávacím systému Finska a Francie. Poslední teoretická kapitola se věnovala tělesné výchově. Připomněla jsem světovou historii, ale také historii v českých zemích. Stěžejní samostatnou kapitolou celé bakalářské práce je hodnocení v tělesné výchově.

Cílem je monitoring hodnocení ve školní tělesné výchově na čtyřletých gymnáziích napříč královéhradeckým krajem a analýza vybraných proměnných. Porovnat a zjistit, co vše je rozhodujícím kritériem při hodnocení žáků. Vyzkoumala jsem, zda stále přetrvává hodnocení výkonů podle tabulkových kritérií a zda je snaha žáka hlavním hodnotícím faktorem. Vše se mi podařilo zjistit a cíl bakalářské práce byl splněn.

Na gymnáziích napříč královéhradeckým krajem převažuje podobný přístup učitelů k hodnocení. Většina se snaží hodiny zpestřovat i jinými aktivitami, než které se objevují v ŠVP, jde jim hlavně o prožitkové pojetí hodin tělesné výchovy. Téměř všichni se shodli, že snaha žáka při všech sportovních aktivitách v hodinách tělesné výchovy je jedním z nejdůležitějších atributů pro udělení známky. Pouze 5 učitelů ze všech dotázaných má ve škole stanovené hodnotící tabulky, a pro většinu (4 učitele) z nich jsou závazné. Toto zjištění zcela vyvrátilo moji domněnku o přetrvávání hodnocení výkonů pomocí tabulek. Otázkou je, když ustupuje hodnocení podle tabulek na středních školách, zda je nutností přetrvávání splnění limitních požadavků na budoucí učitele na vysokých školách v oborech tělesné výchovy. Zda by nebylo vhodnější, aby stěžejním kritériem pro splnění dané disciplíny bylo technické provedení požadavků a budoucí učitelé si tak nepřenašeli návyky hodnotících tabulek i do své praxe.

Důležitým zjištěním při dotazníkovém šetření bylo, že se učitelé tělesné výchovy snaží každou hodinu podávat zpětnou vazbu žákům. To shledávám jako základní pilíř pro změnu přístupu v hodnocení nejen ve výchovných předmětech výchovně-vzdělávacího systému. Je na místě, aby učitelé tělesné výchovy při hodnocení žáků brali v potaz genetické predispozice jedinců. Učitelé by si měli být vědomi, že z každého žáka nebude Železný nebo Hejnová, a než hodnotit výkon je důležitější ocenit snahu a motivovat k rozvoji v dané sportovní aktivitě. Hlavním cílem učitelů tělesné výchovy by měla být nabídka široké pohybové škály žákům tak, aby každý jedinec si našel své zalíbení v některé sportovní aktivitě a snažil se jí věnovat i ve svém volném čase. Kdo jiný by měl přivést děti k pohybu, když ne rodina?

Doporučení do praxe

Na základě zjištěných výsledků doporučuji následující:

- legislativně ukotvit formativní hodnocení do školského zákona
- brát ohled na genetické predispozice žáků, tedy nadále upřednostňovat hodnocení snahy a pozitivního přístupu před hodnocením výkonu
- přistupovat k individuální výkonnosti žáka a předávat zpětnovazebné hodnocení jeho výkonu
- nastavit, aby TV byla prostředkem, který nabízí spousty pohybových aktivit, zážitků a druhů sportů, které žáci budou moci vyhledávat i ve svém volném čase.

Referenční seznam

Seznam literatury

Albatros Media a.s. (2018, 1. února). *Finský „vzdělávací zázrak“ v 25 bodech. Rozhovor s Pekka Juhani Mattilou.* <http://www.ceskaskola.cz/2018/02/finsky-vzdelavaci-zazrak-v-25-bodech.html>

Bondar, T., S. (2013). Classification of physical education of adolescent by subjects of pedagogical influence. Physical education of students. <https://sportedu.org.ua/index.php/PES/article/view/286/244>

Cihlář, D., & Fialová, L. (2019). *Hodnocení ve školní tělesné výchově a postoje žáků k pohybové aktivitě.* Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

Čapek, R. (2019). *Líný učitel: Jak dobře a efektivně učit.* Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o.

Čapek, R. (2021). *Formativní hodnocení.* https://robertcapek.cz/wp-content/uploads/2023/03/Formativni-hodnoceni.pdf?fbclid=IwAR1N5Z2GkdFvPcpx1UP4V3Rak77irxQ9HfXzSqU_Ue9KyGUAhispnMOFU0

Hrabalová, E. (n.d.). *Dotazník.* <https://wiki.knihovna.cz/index.php?title=Dotazn%C3%ADk>

Kania, O. (2017, 25. červen). *Finský sen: Dokument o finském školství.* https://www.youtube.com/watch?v=_e-xziXbbmw

Kohoutová, I. (2021). *Hodnocení žáků v tělesné výchově pohledem učitelů základních a středních škol.* [Diplomová práce, Univerzita Hradec Králové]. <https://theses.cz/id/0b4344/STAG95339.pdf?zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3DKohoutov%C3%A1%202021%20Univerzita%20Hradec%20Kr%C3%A1lov%C3%A9%26start%3D1>

Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků.* Grada.

Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2012). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení.* Portál.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Strategie vzdělávací politiky 2020.* <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020.* https://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

Rychetský, A., & Fialová, L. (1998). *Didaktika školní tělesné výchovy.* Karolinum

Spurná, M. (2019). *Podkladová studie – Analýza stavu hodnocení žáků V ČR a v zahraničí.* https://www.npi.cz/images/podkladov%C3%A1_studie/analyza_stavu_hodnoceni_vysledku_zaku.pdf

Starý, K., Laufková, V., Stará, J., Novotná, K., Šťastný, V. & Svobodová, Z. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce.* Portál.

Švaříček, R., Šedřová, K., & kol. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Portál.

Švec, J. (1996). *Stručná historie tělesné kultury: (pro studenty oboru tělesná výchova).* Gaudeamus.

Vilímová, V. (2009). *Didaktika tělesné výchovy.* Masarykova univerzita

Zákon č. 541/2004 Sb., paragraf 69, druhý a třetí odstavec. (n.d.).
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text=541%2F2004>

Zákon č. 561/2004 Sb., § 2. (n.d.). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Ziegenspeck, J., W. (2002). *K problému známkování ve škole: obecná problematika a empirické výzkumy*. Univerzita Pardubice.

Seznam použitých tabulek a grafů

Graf 1 Jaké je Vaše pohlaví?

Graf 2 Jaký je Váš věk?

Graf 3 Jak dlouhou máte praxi v oboru tělesná výchova?

Graf 4 Jste aprobovaný učitel tělesné výchovy?

Graf 5 Jste spokojeni se způsobem hodnocením TV na Vaší škole?

Graf 6 Ve kterém městě učíte předmět tělesná výchova?

Graf 7 Kdo je zřizovatelem Vaší školy?

Graf 8 Kolik žáků chodí do Vaší školy?

Graf 9 Používáte vstupní a výstupní testy pro zjištění individuální úrovně žáka?

Graf 10 Pokud ano, které?

Graf 11 Při zadávání pololetní (závěrečné) známky se řídíte průměrem?

Graf 12 Má nízká docházka vliv na závěrečné hodnocení?

Graf 13 Snížili jste požadavky na výkony žáků během Vaší praxe?

Graf 14 Jaký vliv mají jednotlivá kritéria při Vašem závěrečném hodnocení TV?

Graf 15 Máte ve škole stanovené hodnotící tabulky?

Graf 16 Pokud ano, je tabulka závazná pro všechny vyučující TV?

Graf 17 Pokud ne, používáte je?

Graf 18 Seřaďte hlavní kritéria, podle kterých hodnotíte měřitelné disciplíny (např. atletiku)

Graf 19 Seřaďte hlavní kritéria, podle kterých hodnotíte technické disciplíny (např.

gymnastiku)

Graf 20 Seřaďte hlavní kritéria, podle kterých hodnotíte sportovní hry

Graf 21 Dáváte přednost prožitkovému pojetí hodin tělesné výchovy před výkonnostním?

Graf 22 Jak často používáte slovní individuální zpětnovazebné hodnocení?

Graf 23 Děláte písemné slovní hodnocení během školního roku?

Graf 24 Jak často hodnotíte žáky klasifikační známkou během školního roku?

Graf 25 Myslíte si, že jsou známky motivujícím faktorem pro žáky?

Graf 26 Obohacujete náplň hodin i něčím jiným nad rámec běžné náplně?

Graf 27 Uveďte, co máte k dispozici pro realizaci hodin tělesné výchovy?

Graf 28 Jak podle Vás k předmětu tělesná výchova přistupuje vedení školy?

Graf 29 Postihujete žáky při neúspěchu (poražený tým při sportovních hrách)?

Graf 30 Hodnotíte pouze to, co je v ŠVP?

Graf 31 Promítáte do hodnocení i osvojování klíčových kompetencí?

Tabulka 1 Charakteristika sumativního a formativního hodnocení

Tabulka 2 Faktory podmiňující efektivitu pedagogické komunikace

Tabulka 3 Základní ideje současného přístupu k hodnocení edukačního procesu v TV

Seznam příloh

Příloha 1 Dotazník

1. Jaké je Vaše pohlaví?
 žena muž jiné
2. Jaký je Váš věk?
 20 – 26 27 – 33 34 – 44 45 – 55 56 a více
3. Jak dlouhou máte praxi v oboru tělesná výchova?
 0 – 2 roky 3 – 9 let 10 – 25 let 26 – 40 let více než 40 let
4. Jste aprobovaný učitel tělesné výchovy?
 ano ne jiné (pedagog. minimum apod.)
5. Jste spokojeni se způsobem hodnocení TV na Vaší škole?
 rozhodně ano spíše ano spíše ne rozhodně ne
6. Ve kterém městě učíte předmět tělesná výchova?

<input type="radio"/> Úpice	<input type="radio"/> Jaroměř
<input type="radio"/> Hořice	<input type="radio"/> Broumov
<input type="radio"/> Trutnov	<input type="radio"/> Dobruška
<input type="radio"/> Hradec Králové	<input type="radio"/> Dvůr Králové nad Labem
<input type="radio"/> Nová Paka	<input type="radio"/> Nový Bydžov
<input type="radio"/> Rychnov nad Kněžnou	<input type="radio"/> Náchod
<input type="radio"/> Vrchlabí	<input type="radio"/> Jičín
7. Kdo je zřizovatelem Vaší školy?
 kraj-obec-stát soukromý církev
8. Kolik žáků chodí na Vaši školu? (*Otázka na velikost školy*)
9. Hodnotí se na Vaší škole slovně nebo klasifikací?
 slovně klasifikací slovně i klasifikací
10. Používáte vstupní a výstupní testy pro zjištění individuální úrovně žáka?
 nepoužívám
 používám, ale neuděluji známku, poskytuji zpětnovazebné hodnocení
 používám a uděluji známku
11. Pokud ano, které?
 Cooperův test (běh na 12 min.)
 Unifit 6-60
 člunkový běh
 sed-leh (max. počet opakování za určitý čas)

- dřep (max. počet opakování za určitý čas)
- klik (max. počet opakování za určitý čas)
- shyb (max. počet opakování za určitý čas)
- shyby na výdrž
- skok z místa
- Legerův test (Beep test, stupňovaný člunkový běh)
- test obratnosti (Metheny – Johnson)
- jiné (dopište)

12. Při zadávání pololetní (závěrečné) známky se řídíte průměrem?

- ano, vždy
- ano, většinou
- zřídka
- neudělují celkové hodnocení podle průměru

13. Má nízká docházka vliv na závěrečné hodnocení?

- ano
- ne
- v případě potřeby vysvětlete

14. Snížili jste požadavky na výkony žáků během Vaší praxe?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne

15. Jaký vliv mají jednotlivá kritéria při Vašem závěrečném hodnocení TV?

U jednotlivých kritérií vyberte vždy jen jedno číslo: 1 = největší vliv, 5 = žádný vliv

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| <input type="radio"/> konkrétní výkon | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> snahu, zápal, přístup k výuce | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> individuální zlepšení | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> fair play chování | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> docházka | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> teoretické znalosti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> zapojení do organizace a řízení hodiny | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> účast na školních sportovních akcích | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> absence cvičebního úboru | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

16. Máte ve škole stanovené hodnotící tabulky?

- ano
- ne

17. Pokud ano, je tabulka závazná pro všechny vyučující TV?

- ano
- ne

18. Pokud ne, používáte je?

- ano
- ne

19. Seřad'te hlavní kritéria, podle kterých hodnotíte měřitelné disciplíny (např. atletika).

Nejdůležitější kritérium podle Vás bude mít hodnotu 5, nejméně důležité hodnotu 1.

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| <input type="radio"/> výkonnostní tabulky | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> snaha žáka | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> individuální zlepšení | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- provedená technika 1 2 3 4 5
- teoretické znalosti 1 2 3 4 5
- vlastní kritérium (uveďte příklad i hodnotu)

20. Seřad'te hlavní kritéria, podle kterých hodnotíte technické disciplíny (např. gymnastiku).

Nejdůležitější kritérium podle Vás bude mít hodnotu 5, nejméně důležité hodnotu 1.

- provedení požadovaného prvku 1 2 3 4 5
- snaha žáka 1 2 3 4 5
- individuální zlepšení 1 2 3 4 5
- teoretické znalosti 1 2 3 4 5
- vlastní kritérium (uveďte příklad i hodnotu)

21. Seřad'te hlavní kritéria, podle kterých hodnotíte sportovní hry.

Nejdůležitější kritérium podle Vás bude mít hodnotu 5, nejméně důležité hodnotu 1.

- herní dovednosti 1 2 3 4 5
- aktivita žáků ve hře 1 2 3 4 5
- teoretické znalosti 1 2 3 4 5
- spolupráce ve skupině 1 2 3 4 5
- vlastní kritérium (uveďte příklad i hodnotu)

22. Dáváte přednost prožitkovému pojetí hodin tělesné výchovy před výkonnostním?

- rozhodně ano spíše ano spíše ne rozhodně ne

23. Jak často používáte slovní individuální zpětnovazebné hodnocení?

- každou hodinu
- 1x za týden
- 1-2x za měsíc
- 1-2x za pololetí
- nepoužívám

24. Děláte písemné slovní hodnocení?

- nedělám
- ano, píšu si to pro sebe
- ano, jednou za čas se posílá žákům (případně rodičům)

25. Jak často hodnotíte žáky klasifikační známkou?

- každou hodinu
- 1x za týden
- 1-2x za měsíc
- 1-2x za pololetí
- nepoužívám

26. Myslíte si, že jsou známky motivujícím faktorem pro žáky?

- ano ne nedokážu posoudit

27. Obohacujete náplň hodin i něčím jiným nad rámec běžné náplně?

- ano, chodíme plavat
- ano, chodíme do posilovny
- ano, chodíme na bruslení
- ne, nemáme možnost od vedení
- ne, držím se obsahu podle ŠVP
- jiný způsob zpestření náplně (uved'te)

28. Uved'te, co máte k dispozici pro realizaci hodin tělesné výchovy. Možnost výběru více odpovědí.

- tělocvičnu na míčové hry
- tělocvičnu na gymnastiku
- posilovnu
- plavecký bazén
- venkovní fotbalové hřiště
- venkovní atletické hřiště
- venkovní volejbalové hřiště
- jednu tělocvičnu na míčové hry i gymnastiku
- jiné prostory (napište)

29. Jak podle Vás k předmětu tělesná výchova přistupuje vedení školy? Možnost výběru více odpovědí.

- podporuje tělesnou výchovu a sportovní aktivity
- nezabývá se předmětem tělesná výchova
- vytváří optimální podmínky pro tělesnou výchovu na naší škole
- tělesná výchova je chápána jako rovnocenný předmět
- tělesná výchova je podceňována, nemáme dostatečné zázemí
- jiné (popište)

30. Postihujete žáky při neúspěchu? (*např. poražený tým při sportovních hrách*)

- ano, dělají kliky či jiné fyzické aktivity
- ano, na konci hodiny uklízejí nářadí a náčiní
- ano, oznámkuji je
- nepostihuji
- jiné

31. Hodnotíte pouze to, co je v ŠVP?

- ano
- ne, hodnotím i něco jiného (popište co)

32. Promítáte do hodnocení osvojování klíčových kompetencí?

- ano, promítám
- ne, nepromítám
- otevřená odpověď (vysvětlete)