

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2014

Helena Otmarová

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra tělesné výchovy a sportu

Hodnocení v předmětu tělesná výchova na základní škole
Diplomová práce

Autor: Helena Otmarová
Studijní program: Matematika
Studijní obor: Učitelství matematiky pro střední školy
Učitelství pro střední školy – tělesná výchova
Vedoucí práce: Mgr. Brigita Stloukalová, Ph.D.

Hradec Králové 2014

Univerzita Hradec Králové
Přírodovědecká fakulta

Zadání diplomové práce

Autor: **Bc. Helena Otmarová**

Studijní program: N1101 Matematika

Studijní obor: Učitelství matematiky pro střední školy
Učitelství pro střední školy - tělesná výchova

Název závěrečné práce: **Hodnocení v předmětu tělesná výchova na základní škole**

Název závěrečné práce AJ: Evaluation in P.E. classes at the second stage of elementary schools

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cíl práce: Zjistit, jaké hodnotící a diagnostické metody používají učitelé pro hodnocení žáků v předmětu tělesná výchova na 2. stupni základní školy, jaké cíle hodnocením sledují a jaká je převažující filozofie hodnocení. Metody: metody dotazování, analýza teoretických poznatků. Doporučená literatura: KOLÁŘ, Z., NAVRÁTIL, S. a ŠIKULOVÁ, R. Školní hodnocení a jeho současné problémy. Ústí nad Labem : PedF UJEP. MOJŽÍŠEK, L. Vyučovací metody. Praha : SPN, 1988. VILÍMOVÁ, V. Didaktika tělesné výchovy. Brno : MU, 1997. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

Garantující pracoviště: Katedra tělesné výchovy a sportu, Pedagogická fakulta

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

Konzultant:

Oponent: Mgr. Dana Feltlová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 23. 1. 2014

Datum odevzdání závěrečné práce: 12. 12. 2014

Anotace

OTMAROVÁ, Helena. *Hodnocení v předmětu tělesná výchova na základní škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2014. 66 s. Diplomová práce.

Tato diplomová práce se zabývá hodnocením tělesné výchovy na 2. stupni základních škol. První – teoretická část pojednává o jednotlivých vyučovacích metodách a přistupuje k nim z hlediska pohledu na tělesnou výchovu. Poukazuje na to, jak je hodnocení v tělesné výchově důležitý a složitý komplex a na co všechno je důležité si dát pozor.

Druhá - praktická část zjišťuje, jaké diagnostické metody učitelé používají pro hodnocení žáků. Ukazuje, jak učitelé k diagnostice přistupují a jaký systém hodnocení mají. Zaměřuje se na to, co učitelé nejčastěji hodnotí a co všechno je pro ně v tělesné výchově důležité.

Klíčová slova: výchovně vzdělávací proces, vyučovací metody, diagnostické metody, hodnocení, základní škola

Annotation

OTMAROVÁ, Helena. *Evaluation in P.E. classes at the second stage of elementary schools*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Kralove, 2014. 66 p. Master thesis.

This master thesis deals with the evaluation of physical education at the second grade of elementary schools. The first section (theoretical) introduces the various teaching methods and approaches them from the point of view of physical education. It shows how the evaluation in physical education is important and complex system, and what is important to watch out for.

The second section (practical) explores how teachers use diagnostic methods for assessing pupils. It shows how teachers approach to diagnosis and evaluation system, which they have. It focuses on what teachers most frequently evaluated and what is their importance in physical education.

Key words: teaching, teaching methods, diagnostic methods, assessment, elementary school

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně s odbornou pomocí vedoucí diplomové práce Mgr. Brigity Stloukalové, Ph.D. V práci jsem uvedla všechny použité literární a odborné zdroje.

V Hradci Králové dne 12. 12. 2014

Děkuji Brigitě Stloukalové za pomoc a cenné rady, které mi poskytla. Dále bych chtěla poděkovat všem těm, kteří mi pomohli při psaní diplomové práce, ale i těm, kteří mě podporovali při mém studiu a věřili mi.

Obsah

1	Úvod	1
2	Rozbor pramenů a literatury	3
3	Teoretická východiska	5
3.1	Vyučování a učení	9
3.1.1	<i>Vyučování</i>	9
3.1.2	<i>Učení.....</i>	10
3.1.3	<i>Motorické učení.....</i>	12
3.2	Vyučovací metody	13
3.2.1	<i>Vyučovací metody a jejich rozdělení</i>	13
3.3	Tělesná výchova jako školní předmět	21
3.3.1	<i>Cíle tělesné výchovy v současnosti.....</i>	21
3.3.2	<i>Organizační formy zaměřené na TV.....</i>	23
3.3.3	<i>Vzdělávací nabídka.....</i>	26
3.4	Hodnocení ve školní tělesné výchově	27
3.4.1	<i>Typy hodnocení.....</i>	30
3.4.2	<i>Formy hodnocení.....</i>	32
3.4.3	<i>Metody a prostředky hodnocení</i>	34
3.4.4	<i>Jak by mělo vypadat kvalitní hodnocení?.....</i>	35
4	Cíle a úkoly	38
5	Výzkumné šetření	39
5.1	Metodologie práce.....	39
5.1.1	<i>Rozbor dotazníku.....</i>	39
5.2	Charakteristika výzkumného souboru.....	41
5.3	Výsledky	42
6	Diskuze a závěr.....	57
7	Seznam literatury	60
8	Seznam obrázků, grafů a tabulek.....	63
9	Přílohy.....	64

1 Úvod

Čím více praxe na školách absolvujeme, tím více se ukazuje, jak je téma hodnocení ve školní tělesné výchově důležité. V tělesné výchově se nedá využít pouze písemných testů a ústních zkoušek. Hodnocení musí být komplexnější a mělo by zahrnovat všechny aspekty, které můžou být hodnoceny. To ale zcela komplikuje situaci a z hodnocení ve školní tělesné výchově se stává zajímavý a propracovaný systém.

Je neuvěřitelné, že většina odborných publikací na toto téma v naší provenienci byla vydána v šedesátých až osmdesátých letech minulého století. Přitom dnešní doba už vypadá zcela jinak. Škola a charakter práce ve škole se změnily a změny zasáhly i tělesnou výchovu.

Tělesná výchova, jako povinný předmět, byla zavedena do školních osnov po porážce Rakouska ve válce s Pruskem, v roce 1869. Základ osnov byl stanoven školním a vyučovacím řádem, kde byly vymezeny tři základní okruhy tělesných cvičení – pořadová, prostná a nářadová. Cílem tělesné výchovy bylo zaměření na rozvoj síly, obratnosti, jistoty, odvahy a sebedůvěry a žáci na tento rozvoj měli dvě vyučovací hodiny týdně. Tento zákon zavedl tělesnou výchovu jako povinnou do obecných škol a na učitelské ústavy. Na reálkách a gymnáziích byl tělocvik nepovinný. K rozmachu cvičení u nás přispěl Dr. Miroslav Tyrš.¹

Vývoj školské soustavy i školní tělesné výchovy se změnil po druhé světové válce. Více se zde prosazovaly tendence ke sportovnímu zaměření a byla nastolena cesta uplatňování norem v hodnocení a klasifikaci. V rozvoji pohybových schopností se uplatňovaly některé modifikované metody sportovního tréninku. V roce 1954 byly na školách zavedeny normativní osnovy tělesné výchovy, kdy před žáky i učitele byly stavěny konkrétní úkoly ve formě zvyšujících se výkonnostních limitů a kontrolních cviků.²

Po roce 1989 se cíle tělesné výchovy posunuly a zaměřovaly se více na prožitek z pohybu, tělesné sebepojetí, stimulaci rozvoje pohybových schopností, zvládnutí dovedností, socializaci a utváření pozitivních postojů k pohybové činnosti. V prvé řadě k tomu přispěl program Základní škola, kde byla pevně stanovena týdenní hodinová dotace

¹ VILÍMOVÁ, Vlasta. *Didaktika tělesné výchovy*, 2002.

² RYCHTECKÝ, Antonín a Ludmila FIALOVÁ. *Didaktika školní tělesné výchovy*, 2002.

i obsah učiva. Více se o to však zasloužily rámcové vzdělávací programy a školní vzdělávací programy, které umožňují pružně a lépe reagovat na místní podmínky, přizpůsobit vzdělávání praxi a především samotným žákům. V rámcových vzdělávacích programech je dána volnost ve stanovení hodinové dotace. Větší otevřenost osnov by měla přispět k respektování senzitivních period v ontogenetickém vývoji dětí, jejich zájmů, interindividuálních rozdílů a zvláštností a měla by podněcovat rozvoj vědomostí, dovedností, pohybových schopností, efektivní socializace a vést k utváření pozitivních postojů k pohybu.³

Změna tradičního pojetí a přístupu k tělesné výchově se musí odrazit i v hodnocení tělesné výchovy. Jestliže se cílem tělesné výchovy stala radost z pohybu a prožitek, za co a jak má učitel hodnotit žáky? Bude snad praktickými či písemnými testy měřit úroveň jejich pozitivních prožitků? Jaká bude jednotka tohoto měření? Při praxi jsem se navíc setkala s tím, že tělesná výchova ztrácí na oblíbenosti u žáků. Jak je to možné, když cílem je radost a prožitek? Otázek je pochopitelně mnohem více. Já jsem se nakonec ve své kvalifikační práci zaměřila na téma hodnocení v procesu tělesné výchovy na základních školách. Díky učitelům z libereckého a královéhradeckého kraje jsem mohla zjistit, jak dnes hodnocení na našich školách probíhá a na co se učitelé především zaměřují. Výsledky mého dotazování jsou pro mě přínosné a inspirativní.

³ VILÍMOVÁ, Vlasta. *Didaktika tělesné výchovy*. Brno: Paido, 2002.

2 Rozbor pramenů a literatury

Při hledání informací na dané téma diplomové práce jsem se snažila najít co největší množství kvalitních a důležitých zdrojů. Nejvíce odborné literatury mi poskytly knihovny, knihkupectví a internet – vycházela jsem tedy z rozboru především teoretických dat, pramenů a literatury. Z oblasti didaktiky je poměrně velká část publikací z 60. - 80. let 20. století. Tyto publikace se však zabývají systémem, který je pro dnešní školy zastaralý a neaktuální a proto jsem se snažila více informací čerpat z těch novějších publikací, i když to bylo občas značně náročné. Literatura byla využita hlavně při psaní teoretické části, při psaní praktické části jsem vycházela z dotazníků, které jsem učitelům rozeslala.

Monografie

V první části, kterou jsem zaměřila více na didaktiku, jsem nacházela inspiraci u známých autorů, kteří ale své knihy napsali již před skoro třiceti až čtyřiceti lety. V těchto knihách jsem našla mnoho věcí, které platí nehledě na dobu nebo politický režim naší země. Samozřejmě je tam mnoho částí, které člověk dnešní doby musí přeskočit nebo je brát s rezervou a nadhledem. V knihovnách najdeme i díla ze současnosti, která se tímto tématem zabývají, ale ta se často obrací na starší literaturu a čerpají opět z ní. Když jsem zaměřila do tématu, které se soustředí na hodnocení, byla jsem mile potěšena, že se zde nachází mnohem více současné literatury, která se dotýká dnešních problémů na školách a jejich řešení. Poslední oblast, ze které jsem čerpala, tvoří legislativní literatura. Jedná se především o Národní program vzdělávání v České republice – Bílá kniha a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání.

Internetové zdroje

Internetové zdroje jsou zárukou rychle dostupných informací, ovšem ne vždy kvalitních a věrohodných, a proto jsem je používala omezeně. V dnešní době je možné si mnoho knih stáhnout z internetu v elektronické podobě, což velmi urychluje a zpříjemňuje podmínky a práci. Internet jsem také použila jako zdroj legislativních materiálů, jednalo se především o server Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (<http://www.msmt.cz/>). Zde se nachází vše od základních údajů o našem vzdělávacím systému přes všechny důležité dokumenty až k nejnovějším informacím o vzdělávání. Mezi další zajímavé a užitečné servery patří také Metodický portál RVP (<http://rvp.cz/>), který nabízí informace a zkušenosti s rámcovými vzdělávacími programy.

Periodika

V periodikách bylo hledání trochu složitější. Jediným univerzálním, odborným zdrojem se pro mé psaní stal časopis Tělesná výchova a sport mládeže, který do roku 2008 vycházel 8x ročně. Nyní vychází už jen 6x ročně. Časopis je zdrojem informací a tvorby názorů učitelů, trenérů a cvičitelů mládeže. Fakulta tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy v Praze, která časopis vydává, plní jeho prostřednictvím nezastupitelnou úlohu v dalším vzdělávání všech profesionálů v oblasti pohybových aktivit.

Rozhovory a konzultace

Mnoho cenného mi přinesly průběžné a souvislé praxe, které jsem absolvovala v rámci výuky na Katedře tělesné výchovy a sportu Univerzity Hradec Králové. Jelikož jsem prošla nejednou školou v Hradci Králové, mohla jsem sledovat, jak zkušené učitelé vyučují a jak hodnotí práci a snahu svých studentů. Všechny pozitivní přínosy jsem si nejen nechala pro sebe a svoji budoucí praxi, ale také využila v této diplomové práci. Ale i z těch negativních věcí se dá mnohé pozitivní vzít.

Jednotlivé části práce jsem konzultovala s učiteli Katedry tělesné výchovy a sportu Univerzity Hradec Králové.

3 Teoretická východiska

Vzdělávání je základní lidskou potřebou, poskytuje širokou škálu vědomostí, dovedností a návyků, které nám slouží v průběhu života a umožňují nám učit se i mimo instituce, zapojit se do ekonomických a sociálních aktivit a přizpůsobovat se změnám. Pro existenci lidské společnosti nestačí jen zajištění peněz a půdy, důležité je předávání kvalitních informací, osvojování kultury a socializace.⁴

Vzděláváním rozumí ŠIKULOVÁ a KOLÁŘ⁵ proces získávání a rozvíjení vědomostí, schopností a dovedností. Vztahuje se spíše k formování kognitivních stránek osobnosti a schopnosti a dovednosti jednat na základě znalostí a názorů založených na poznání. Vzdělání je potom výsledek - určitý dosažený stav rozvinutosti člověka.

Vzdělání potom není jenom suma vědomostí, ale ke vzdělání patří i jistá obratnost, aktivita, akceptovatelnost nových hodnot, ovládnutí řeči, duševní růst, ucelenost myšlení a povznesení člověka ke kultuře.⁶

Někteří teoretici používají pojem edukace, kterým souhrnně označují pojem „výchova a vzdělávání“, a proto se v některých publikacích nachází místo výchovně-vzdělávacího procesu proces edukační. Nejen že je to pojem kratší, ale také od sebe neodděluje výchovu a vzdělávání, což je dobré, protože se obě složky prolínají. Edukační procesy jsou činnosti, při nichž dochází k učení jednoho subjektu, jemuž je exponován nějakým druhým subjektem určitý druh informace. Jednodušeji řečeno „edukační proces je jakákoli činnost, jejímž prostřednictvím nějaký subjekt instruuje (vyučuje) a nějaký subjekt se učí.“⁷

J. Dewey zmínil tři vlastnosti výchovně - vzdělávacího procesu a to stanovit cíle, metody a disciplínu. Důležité je, aby si mladí lidé osvojili dostatečné množství informací a dovedností, stejně jako normy slušného chování, postoj, poslušnost a vnímavost.⁸

PRŮCHA⁹ definuje vyučování jako „jednání vedoucí k vytváření učebních situací za účelem sdělování poznatků, stimulování procesů myšlení a podněcování osobnostního

⁴ KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*, 2002.

⁵ ŠIKULOVÁ, Renata a Zdeněk KOLÁŘ. *Kapitoly z obecné pedagogiky*, 2003.

⁶ GRECMANOVÁ, Helena. *Obecná pedagogika I.*, 1999.

⁷ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*, 2002, s. 75.

⁸ DEWEY, John. *Experience and education*, 1938.

vývoje. Učení znamená získávání zkušeností, utváření a pozměňování jedince v průběhu jeho života. Naučené je opakem vrozeného.“

Vyučování je záměrný a cílevědomý proces, při kterém dochází k poznání, k rozvoji schopností a dovedností. V tomto pojetí, kdy je vyučování cílevědomé a plánovité, je spatřena úzká souvislost mezi výchovou, vzděláváním a vyučováním. Funkcí vyučování není jen osvojování vědomostí a dovedností, ale také směřuje k osvojování sociálních norem a hodnotových postojů. Vyučování je také považováno za jednu z organizačních forem výchovně vzdělávacího procesu.¹⁰

„Vyučování (jako činnost učitele) a učení (jako činnost žáka) jsou dva procesy, které tvoří jádro pedagogické komunikace ve škole. Učitel svou vyučovací činností (vyučováním) podněcuje, v souladu s výukovými cíli, odpovídající učební aktivity žáků. Například zaměřuje pozornost žáků na klíčové informace, vyvolává diskuzi o učivu, zadává jim úlohy pro samostatnou práci apod. Učením si žáci pod vedením učitele osvojují vědomosti, dovednosti, návyky, ale např. i postoje a rozvíjejí své schopnosti. Učení je proto právem považováno za složitější proces, na němž se podílejí pozornost, představivost, paměť, myšlení atd.“¹¹

KALHOUS¹² charakterizuje vyučovací metodu jako cestu k dosažení stanovených výukových cílů. Jedná se o koordinovaný systém, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených a žáky akceptovaných výukových cílů. Tato interakce mezi učitelem a žákem je právě realizována pomocí vyučovacích metod.

„Vyučovací metody chápeme jako způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům.“ Takto pojímá vyučovací metody SKALKOVÁ.¹³

MAŇÁK a ŠVEC¹⁴ tyto metody nazývají výukové a rozumí jimi určitý dynamický prvek, který se mění a přizpůsobuje novým cílům. Výukové metody zařazují jako jeden z prvků výchovně - vzdělávacího procesu.

⁹ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*, 2002, s. 76 a 308.

¹⁰ GRECMANOVÁ, Helena. *Obecná pedagogika I.*, 1999.

¹¹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*, 2003, s. 15.

¹² KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*, 2002.

¹³ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*, 2007, s. 166.

V průběhu vývoje společnosti se měnily požadavky na výchovu a vzdělávání i jejich funkce a s tím se měnil i obsah pojmu didaktika. Jak uvádí SKALKOVÁ¹⁵ „didaktiku vymezujeme jako teorii vzdělávání a vyučování. Zabývá se problematikou obsahů, které se jakožto výsledky společensko-historické zkušenosti lidstva stávají v procesu vyučování individuálním majetkem žáků. Zabývá se zároveň procesem, který charakterizuje činnosti učitele a žáků a v němž si žáci tento obsah osvojují, tedy vyučováním a učením.“

Didaktika je dílčím pedagogickým oborem a je chápána jako věda o vzdělávání. Nejpropracovanější částí didaktiky je teorie vyučování, která zkoumá cíle, principy a prostředky a podmínky vyučování.¹⁶

Otázkami vzdělávání v obecné rovině se zabývá obecná didaktika a oborové didaktiky aplikují tyto obecné principy do své vědní oblasti. Zároveň ale poskytují obecné didaktice náměty a inspirativní podněty. Při vymezení obsahu se nejčastěji objevují pojmy vzdělávání, vyučování a učení. Teorie vzdělávání řeší především otázku „čemu učit“ (cíle a obsah). Teorie vyučování se zabývá otázkami vlastního procesu (vyučovací zásady, organizační formy výuky, vyučovací metody).¹⁷

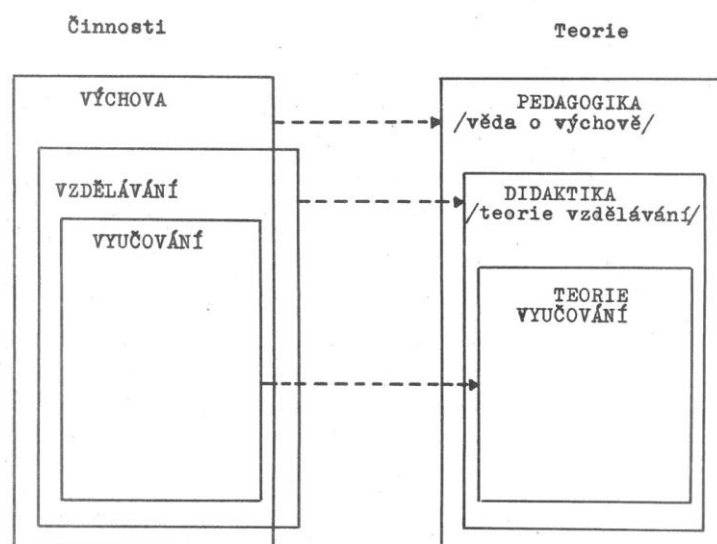
Vztah mezi pojmy výchova, vzdělávání a vyučování názorně ukazuje následující schéma:

¹⁴ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*, 2003.

¹⁵ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*, 2007, s. 15.

¹⁶ ŠIMONÍK, Oldřich. *Didaktika*, 1987.

¹⁷ JANIŠ, Kamil. *Obecná didaktika - vybraná témata*, 2006.



Obrázek 1 Vztah mezi výchovou, vzděláváním a vyučováním¹⁸

Jak je vidět, ve vývoji jedince tyto pojmy od sebe oddělit nejde, jelikož se navzájem doplňují. Výchova je záměrné působení na člověka za účelem utváření charakteru, vůle a citů. Učení je proces, který vede k získávání poznatků. Vzdělávání je pak celoživotní proces, který formuje jedince. Výsledkem těchto procesů je potom vychovaný a vzdělaný jedinec. Dnes je nezbytné se učit po celý život. Jen tak člověk neztrácí krok se stále se zrychlujícím tempem světa. Vzdělávání je stále více záležitostí celého lidského věku, protože všechny obory lidské činnosti se mění.¹⁹

Dalším důležitým pojmem, který je zapotřebí vymežit, je vyučovací proces. Vyučovací proces definujeme jako záměrné, cílevědomé navozování kvalitativních změn ve vědomostech, dovednostech a návycích žáka. Vyučovací proces se skládá z vyučování a učení. Jedná se o aktivní činnost učitele a aktivní činnost žáků. Vyučovací proces tvoří souhrn postupných a vzájemně propojených činností učitele a žáků, se záměrem uvědoměle je kdykoliv použit v životě. Nejdůležitější je, co nejpříznivější vzájemné působení všech komponentů s vyučovacími cíli. Vyučovací metody, organizační formy a obsah vzdělávání mají zabezpečit ve vzájemném působení uvědomělé osvojení poznatků a vést žáky k tvořivé činnosti.²⁰

¹⁸ ŠIMONÍK, Oldřich. *Didaktika*, 1987, s. 6.

¹⁹ FIALOVÁ, Ludmila. *Aktuální témata didaktiky: školní tělesná výchova*, 2010, s. 9.

²⁰ JANIŠ, Kamil. *Obecná didaktika - vybraná témata*, 2006.

Při vyučování a učení se rozlišují dvě roviny. Jedna se týká obsahu a druhá se týká vlastního procesu. Obsah bývá relativně stabilní, v prostředí školy se vyvíjí spirálovitě. Naopak procesní složka se vyznačuje dynamičností na pozadí interakce učitel – žák, právě ta se nazývá vyučovací proces. Z pohledu obecné didaktiky vnímáme vyučovací proces jako systém, který zahrnuje cíl, obsah, podmínky, prostředky a výsledky výuky. Ve vyučovacím procesu rozeznáváme aktivity subjektů takto:

- 1) činnost učitele, kterou označujeme jako vyučování,
- 2) činnost žáků, která vede k získání vědomostí, kterou označujeme jako učení.²¹

3.1 Vyučování a učení

Výše jsme si definovali, co rozumíme pod pojmem vyučování a co pod pojmem učení. Takové chápání uvedených pojmů předpokládá komunikaci mezi učitelem a žákem/žáky. Při komunikaci vedené v rámci vzdělávacího procesu je nutné dodržení některých podmínek:

- musí existovat zdroj (vysílač) informací, kterým zpravidla bývá učitel, ale někdy i počítač nebo učebnice,
- musí existovat příjemce informací, kterým zpravidla bývá žák nebo posluchač,
- mezi zdrojem a příjemcem informací musí existovat komunikační kanál, který představuje oboustranné působení mezi nimi.²²

3.1.1 Vyučování

Jedná se tedy o činnost učitele ve vyučovacím procesu, jehož psychologickou podstatou je interakce učitele a žáka. V působení učitele nelze vyučovací a výchovné činnosti od sebe oddělit. V užším slova smyslu však mají vyučovací činnosti blíže k informativní stránce výchovně vzdělávacího procesu a výchovné činnosti mají blíže k formativní stránce výchovně vzdělávacího procesu. Ve výchovně vzdělávacím procesu rozlišujeme vyučovací činnosti nepřímé (plánovací, strategické) a přímé (interakční).²³

Vyučovací činnosti učitele lze klasifikovat na:

- 1) **Přípravnou etapu** – ta je charakteristická nepřímou interakcí mezi učitelem a žákem. Dominuje v ní stanovení cílů, výběr učiva, prognóza výsledků včetně návrhu kritérií

²¹ JANIŠ, Kamil. *Obecná didaktika - vybraná témata*, 2006.

²² JANIŠ, Kamil. *Obecná didaktika - vybraná témata*, 2006.

²³ RYCHTECKÝ, Antonín a Ludmila FIALOVÁ. *Didaktika školní tělesné výchovy*, 2002.

pro hodnocení a sestavení plánu budoucího výchovně vzdělávacího procesu. Výběr učiva vyplývá z cílů a úkolů školní tělesné výchovy, diagnostiky žáků, nabídky učiva v osnovách a zkušeností učitele.

Plán je završen přijetím rozhodnutí, ve kterém je zahrnuto: stanovení cílů vyučování, konkrétní vybrané učivo, zvolení didaktického stylu, organizace vyučování, druh motorického učení, rozložení nácviku v čase, zvolený vyučovací postup, volba vyučovacích metod, kritéria pro průběžnou a finální diagnostiku. Výsledkem této etapy je zpracovaný roční plán, tematický celek či příprava na vyučovací jednotku.

- 2) **Realizační etapu** – probíhá v přímé interakci mezi žáky a učitelem. Jsou zde důležité také podmínky, ve kterých je vyučování prováděno (sociální, materiální, právní). Průběh odráží kvalitu přípravné části. Naše tvořivost dokáže zabránit výskytu „plató efektu“ v učení. Výběrem vhodné metody, adekvátními změnami didaktických stylů, vyučovacích způsobů, druhů učení, postupů, můžeme nejen zvýšit efektivitu vyučovací jednotky, ale také prohloubit obsah a prožívání prováděných cvičení a činností.
- 3) **Kontrolní etapu** – která se zabývá hodnocením průběžných a finálních výsledků vyučování.²⁴

3.1.2 Učení

Učení je velmi komplexní a mnohostranný proces, který je rozhodujícím faktorem v adaptaci člověka na jeho prostředí i v rozvoji jeho osobnosti. Učení v nejširším slova smyslu je vlastně přizpůsobování a nemá věkové hranice. Jako učební činnosti jsou označovány ty činnosti, které vedou ke vzniku nových struktur ve vědomí a jednání člověka. Ve vyučování se setkáváme spíše se záměrným učením, kde žák vstupuje se záměrem naučit se něčemu. Ovšem i při realizaci záměrného zvládnutí znalostí a dovedností vstupují do procesu učení i prvky učení nezáměrného, učení bezděčného.²⁵

Pro školní potřeby je nejvhodnější klasifikace učení ve vazbě na dominující produkty - výsledky učení, která vyčleňuje následující druhy učení:

1. Učení poznatkům – tradiční učení ve škole, nazýváme často verbální učení, pamětní učení, jehož výsledkem jsou vědomosti a poznatky.

²⁴ RYCHTECKÝ, Antonín a Ludmila FIALOVÁ. *Didaktika školní tělesné výchovy*, 2002.

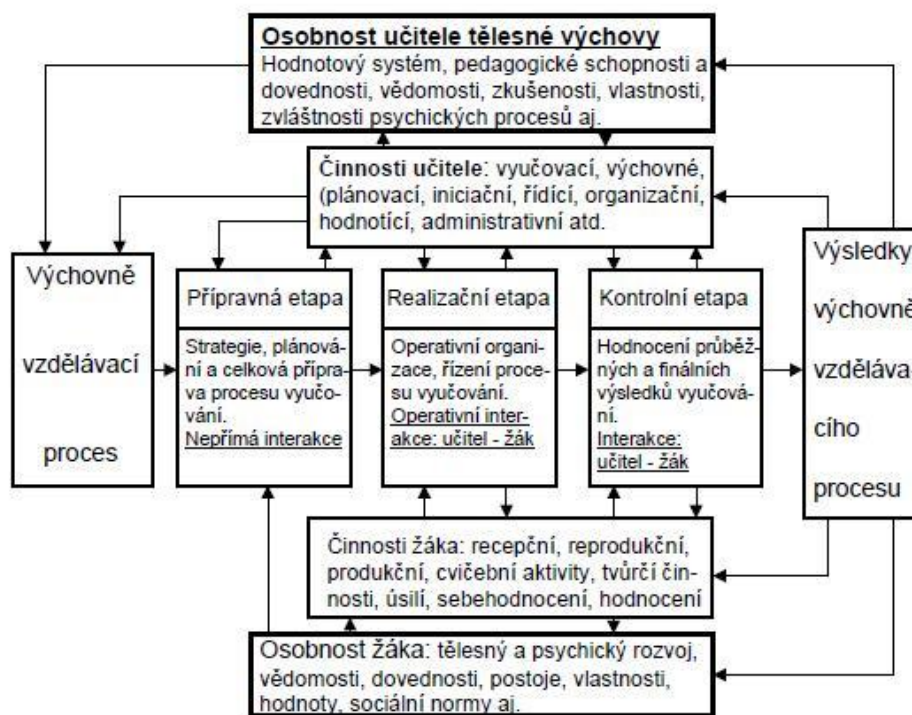
²⁵ KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování: vyučování jako dialog, řízení učení žáků, styly a způsoby hodnocení, komunikace, kooperace a interakce*, 2009.

2. Učení senzomotorickým činnostem – jedná se o učení dovednostem, které často také nazýváme motorickým učením. Výsledkem jsou dovednosti a návyky.
3. Učení intelektuálním činnostem – osvojování rozumových operací, které přispívá k rozvoji myšlení a tvořivosti. Výsledkem jsou rozumové operace.

Učení sociálnímu chování – osvojování sociálního vědomí, cítění a jednání. Výsledkem jsou interiorizované postoje, sociální normy, role a rysy osobnosti.²⁶

Často se také vychází z toho, jaké procesy a mechanismy probíhají v procesu. Potom se učení dělí na tyto druhy:

1. Učení napodobováním
2. Učení podmiňováním
3. Motorické učení
4. Verbální učení pojmové učení
5. Učení řešením problému
6. Učení formováním rozumových operací²⁷



Obrázek 2 Interakce učitele a žáka ve vyučovacím procesu²⁸

²⁶ RYCHTECKÝ, Antonín a Ludmila FIALOVÁ. *Didaktika školní tělesné výchovy*, 2002.

²⁷ VILÍMOVÁ, Vlasta. *Didaktika tělesné výchovy*, 2002.

3.1.3 Motorické učení

V tělesné výchově je specifickou činností ve vyučování proces osvojování, zdokonalování a upevňování pohybových návyků a dovedností a také potřebných vědomostí, který nazýváme motorické učení. Pohybový návyk je dosažená úroveň přesně vymezených pohybů, činností a operací při relativní stabilitě vnitřních a vnějších podmínek, která je získána učením a opakovaným vykonáváním pohybů, činností a operací. Pohybová dovednost je získaná plastická pohotovost vykonávat zautomatizované pohyby a činnosti i za změněných vnějších nebo vnitřních podmínek. Jejím znakem je proměnlivost a přizpůsobivost různým podmínkám. Vědomosti potom představují pochopené a zapamatované poznatky, fakta a vztahy mezi nimi. Racionální způsob vykonávání pohybových činností označujeme pojmem: technika pohybových činností.²⁹

Při nácviku pohybových dovedností jsou důležité také kognitivní procesy, jako je kontrola výsledků činnosti a zpětná vazba. Hlavní funkcí hodnocení je právě zpětná vazba jako informace o výsledku učení. Jedna z nejvýznamnějších je forma autokontroly, při které žák sám aktivně přijímá, zpracovává a hodnotí zpětné informace. Motorické učení lze již v průběhu korigovat zpětnou vazbou, a tím dosáhnout požadovaných cílů rychleji. Vhodně volené instrukce a správná zpětná vazba usnadňují celkově motorické učení.

Motorické učení se vztahuje k vědomému osvojování si pohybů příčně pruhovaného svalstva, ale nezahrnuje pohyby hladkého svalstva. Motorické učení zahrnuje oblast činností člověka, která sehraává důležitou roli v ontogenetickém vývoji jedince. Patří sem základní učení se pohybovým dovednostem (chození, psaní, běžné pohybové úkony) i profesionální pohybové dovednosti řemeslníků a umělců. Specifickou částí je oblast tělovýchovných a sportovních pohybových dovedností. Pokud bychom se zaměřili na klasifikaci obsahu, pak je motorické učení protikladem učení sensorického. Avšak v motorickém učení je zastoupeno učení sensorické, a naopak.³⁰

Sýkora³¹ vymezuje motorické učení jako: „déle trvající změnu v úrovni pohybových dovedností, která je měřitelná retencí a získaná během časové periody.“

²⁸ RYCHTECKÝ, Antonín a Ludmila FIALOVÁ. *Didaktika školní tělesné výchovy*, 2002, s. 116.

²⁹ VILÍMOVÁ, Vlasta. *Didaktika tělesné výchovy*, 2002.

³⁰ SÝKORA, František et al. *Didaktika tělesné výchovy*, 1985.

³¹ SÝKORA, František et al. *Didaktika tělesné výchovy*, 1985.

Tělovýchovné a sportovní pohybové činnosti mohou mít znaky hry, rekreace (důležitý prožitek), nebo preventivního, rozvojového záměru (zdraví, výkon). Motorické učení zahrnuje složku poznávací (kognitivní), citovou (emotivní) a snahovou (volní). Mezi pedagogické aspekty motorického učení patří motivační předpoklady (které jsou založeny na potřebách, na vnějších a vnitřních motivech, na zájmech); pohybové předpoklady (odpovídající úroveň pohybových schopností); cíl vyučování (žák má pochopit, proč se učí požadovanou dovednost); stimulace (optimální aktivační úroveň, jeho emoce by měly být stenické); percepce a prezentace úkolů (první pokusy, pomocí zpětné vazby pohyb reguluje); zpevňování a retence (odměna za zlepšení, vhodně zvoleným opakováním dochází k zapamatování); integrace a transfer (spojování částí v celek a přenos nacvičované dovednosti do jiné oblasti).³²

3.2 Vyučovací metody

Metodami, formami a zásadami vyučování se zabývá didaktika. Didaktika je brána jako teorie vzdělávání a vyučování, ale například J. A. Komenský chápal pod tímto pojmem celou pedagogiku. Podle něj se jedná o vědu o všeobecném umění jak všechny učit všemu, o výuku nejen vědomostem a dovednostem, ale i o výuku a výchovu mravům a tělesné zdatnosti. Didaktika je možná nejvíce rozpracovaná část pedagogiky a řeší vzdělávání a vyučování, zabývá se cíly vyučování, obsahem, metodami, organizací, všímá si osobnosti pedagoga i žáka, stavby školy, učeben i jejich vybavení, řeší teorii vyučovacích principů i teorii individuálních přístupů.³³

Název didaktika pochází z řeckého slova „didasko“ a znamená: vyučuji, učím. Toto pojmenování se využívá běžně od 17. století. Nad didaktickými otázkami se však lidé zamýšleli již dávno před tím. Zmínky můžeme najít např. ve spisech Platónových, Aristotelových a u řady starověkých orientálních i evropských autorů. Avšak první skutečnou a ucelenou soustavu vytvořil až J. A. Komenský.³⁴

3.2.1 Vyučovací metody a jejich rozdělení

Řecké slovo „methodos“ znamená cestu, postup. Obecně lze tedy metodu charakterizovat jako cestu k cíli, jako rozhodující prostředek k dosažení cíle v každé

³² RYCHTECKÝ, Antonín a Ludmila FIALOVÁ. *Didaktika školní tělesné výchovy*, 2002.

³³ MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Didaktika: Teorie vzdělání a vyučování*, 1988.

³⁴ KLAPKA, Václav. *Didaktika*, 1978.

činnosti. Vyučovací metoda v didaktice je chápána jako způsob záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují k danému cíli. Vyučovací metody procházejí dlouhým vývojem a měnily se v závislosti na společensko-historických podmínkách.³⁵

Již J. A. Komenský se snaží o vymezení funkce a pojmu metody. Hovoří o metodě spíše v širším slova smyslu a v užším slova smyslu ji charakterizuje jako druh a způsob činnosti učitele a žáka. Říká, že „metoda vyučovací se musí zakládat na umění.“ Přípodobňuje vyučování k pěstování, kdy stejně jako sadař tak i učitel musí znát své umění, pracovat obezřele a dobře vědět co, kdy, kde a jak má udělat. Avšak někdy se nepodaří dosáhnout cíle, ale to není nedopatření nebo náhoda, nýbrž umění, kterak jde těmto jevům předcházet.³⁶

Metodu jako cílevědomý, promyšlený způsob nebo postup, který učitel užívá pro dosažení výchovně vzdělávacího cíle, popisuje O. Chlup. Už J. Dewey žádal, aby učitel především organizoval prostředí kolem žáka a aby žáci sami objevovali fakta a zjišťovali souvislosti mezi nimi. Nebezpečí podle něho skrývalo oddělování vyučovacích metod od obsahu. On sám však podcenil systém výuky a tím snížil vzdělání na praktické minimum.³⁷

Americký pedagog E. L. THORNDIKE³⁸ vysvětluje vyučovací metodu jako způsob, jak učitel dává působit vyučovacím prostředkům a silám na povahu člověka tak, aby dosáhl vytyčeného výsledku. Hodně záleží na učiteli a na žácích, kteří jsou velmi rozdílní, a proto se také musí volit vhodné metody, které mohou právě proto mít rozdílné výsledky.

Klasifikace vyučovacích metod

Je mnoho dělení vyučovacích metod, avšak pro potřeby pedagogické praxe se jeví jako nejkomplexnější přehled, který k členění metod využívá jednotlivé fáze vyučovací hodiny (přepis):³⁹

- I. Metody motivační – usměrňující, stimuluje zájem o učivo**
- II. Metody expoziční – podání učiva**
 - A. Metody přímého přenosu poznatků ze subjektu na objekt

³⁵ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*, 2007.

³⁶ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*, 1948, s. 101.

³⁷ MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*, 1975.

³⁸ THORNDIKE, Edward Lee. *Education: A first book*, 1914.

³⁹ MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*, 1975.

1. Monologické metody
 - Přednáška
 - Metoda vyprávění
 - Popis
 - Vysvětlování
 - B. Metody zprostředkovaného přenosu poznatků pomocí názoru
 1. Metody demonstrační
 - Exkurzní demonstrace
 - Demonstrace trojrozměrných pomůcek
 - Pohybová demonstrace
 - Demonstrace dvojrozměrných pomůcek
 - Ilustrace
 2. Metoda dlouhodobého pozorování jevů
 3. Manipulační metody (didaktická demontáž a montáž)
 4. Pracovní metody
 - Laboratorní metody
 - Metoda praktické práce v dílnách
 - Metoda systematické pracovní praxe
 5. Hra jako vyučovací metoda
 - C. Metody heuristické povahy (metody problémové)
 1. Dialogické problémové metody
 - Metoda sokratovská, heuristická
 - Beseda
 2. Komplexní problémové metody
 - Problémová metoda verbálně meditativní
 - Projektová metoda (organizačně tvořivá)
 - D. Metody samostatné práce žáků. Metody autodidaktické. Samostatná práce s knihou
 - E. Metodické systémy individualizovaného vyučování
 1. Daltonský plán a winnetská soustava
 2. Programování jako vyučovací metodický systém
 - F. Metody bezděčného učení
- III. Metody fixační – opakování a procvičování učiva**
- A. Metody opakování a procvičování vědomostí
 1. Metoda otázek a odpovědí
 2. Metoda opakování pomocí učebnice
 3. Souvislý ústní projev jako metoda opakování
 4. Metoda memorování nazpaměť
 5. Kompoziční úkoly, diktáty, kresba, modelování, hra
 - B. Metody opakování a procvičování dovedností
 1. Motorický trénink. Návik pohybových dovedností
 2. Návik rozumových dovedností. Intelektuální trénink
- IV. Metody diagnostické a klasifikační – hodnocení, kontrola a klasifikace**
- A. Klasické diagnostické metody
 1. Ústní zkouška
 2. Klasické písemné a grafické zkoušky
 3. Didaktické testy. Modelování diagnostické úlohy
 4. Klasické výkonové zkoušky. Modelově diagnostické úlohy
 - Metoda hodnocení čteného textu

- Metoda hodnocení písemného projevu
 - Metoda hodnocení obrazu a jiných názorných objektů
 - Metoda hodnocení pracovní aktivity žáků
 - Metoda hodnocení žákova souvislého projevu, referátu, řečnického cvičení
 - Metoda hodnocení žákovy vědeckovýzkumné práce
 - Metoda hodnocení tvůrčího projevu
 - Metoda hodnocení žákova organizačního výkonu
- B. Malé formy vědeckovýzkumných diagnostických metod
1. Metoda dlouhodobého systematického pozorování
 2. Pozorování žáka v uzlových, mezních situacích
 3. Rozbor žákovských prací
 4. Explorační metody
 5. Anamnéza
 6. Metody hodnocení žákovské skupiny
 - Speciální diagnostické metody
- C. Metody třídění diagnostických údajů
- D. Metody vyhodnocování a zobecňování diagnostických údajů
- Interpretační metody
- E. Klasifikační metody a klasifikační symbolika

Metody motivační

Vzdělávací proces není pro žáky snadný, žáci se musí dlouhodobě koncentrovat, musí promýšlet problémy a překonávat mnohé překážky, nechť k abstraktnímu obsahu i nezajímavým částem učiva. Motivací se usměřňuje zájem o vyučování. Didakticky nejčinnější jsou vnitřní motivy, které vycházejí z uvědomění, z pocitu potřeb a zájmů. Učitel se pomocí těchto metod snaží v žácích vzbudit zájem o poznání, jeho touhu a přání a vkládá proto do úvodu hodiny i do jejího průběhu krátké motivační výzvy, které podněcují k další aktivitě. Bez motivace učení ztrácí smysl, stává se nevýrazným a žák nevidí jeho význam. Je důležité jak oživit staré vzpomínky na učivo, které bylo již dříve poznáno a které navazuje na učivo nové, tak uvést cíle hodiny, které dávají smysl další práci.⁴⁰

Motivace žáků rozhoduje o příští efektivitě učení ve všech fázích. Smyslem je zajistit vyšší aktivitu a osobní zainteresovanost vzhledem k cílům učebního procesu. Aktivitu žáků rozlišujeme do dvou úrovní, kdy první - motivační odkrývá a rozvíjí vztah žáka k tělesné výchově a druhá – operační ukazuje orientaci žáka v učivu. Motivační metody ovlivňují vztah žáka k učení, jeho iniciativu, trvalost a intenzitu volního úsilí a při jejich použití je nutné vycházet ze základního schématu tvorby motivace, z potřeb a incentívů. Potřeby představují vnitřní podmínky, které jsou velmi rozmanité a individuální.

⁴⁰ MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*, 1975.

Incentivy představují nabídky a pobídky a jejich vliv ovlivňuje učitel, například odměnou, vhodnou organizací soutěží i utvářením vhodného klimatu ve třídě. Je možné vyčlenit 3 možné přístupy učitele při vytváření optimální motivace: individuální přístup, který je zaměřen na konkrétního žáka, ale jeho použití při větším počtu žáků je omezené, typologický přístup, který vytváří společný motiv pro celou třídu (záleží na homogenitě), topologický přístup, který utváří více různých motivů a žák si vybírá a nalézá cíle, které pro něj mají osobní smysl.⁴¹

Metody expoziční

Často se tyto metody označují jako metody podání učiva, kam ovšem nelze zařadit heuristický objev poznatků a proto se navrhuje také název metody expozice učiva. Do expozičních metod řadíme především metody, které přímo předávají žákům hotové a komplexní poznatky. Nacházejí se zde i další skupiny metod, které umožňují poznávat jevy zprostředkovaně pozorováním objektů. Patří sem i ty metody, které umožňují heuristický přístup, ty metody, při kterých žák nové poznatky objevuje postupně, zkoumá terén, sokratovsky diskutuje, beseduje a laboruje. Při metodách samostatné práce, které také patří do expozičních metod, je objekt výchovy a výuky tak didakticky vyspělý, že se může čít téměř samostatně.⁴²

Učitel svým výkladem obohacuje slovník žáka a opakované termíny si žáci lépe pamatují. Obohacováním slovníku žáka se zjemňuje diferenciatní proces rozlišování skutečnosti a tak se zpřesňuje i myšlení žáka. To vede k rozvíjení schopnosti přesně se vyjadřovat a rozumět slovům učitele. Znalost terminologie má nejen význam filologický a vědně teoretický, ale někteří autoři se domnívají, že podporuje rychlejší vytváření dovedností.⁴³

Sportovní hry, ve kterých řešení herní situace ukazuje použití otevřených pohybových dovedností, zahrnují všechny aspekty pro použití problémových metod, stejně jako úpolové sporty nebo orientační běh. Učivo, které se zaměřuje spíše na uzavřené pohybové dovednosti, je možné těmito metodami pouze oživovat. Samostatná práce žáků záleží především na jejich vyspělosti a to nejen tělesné ale i mentální. Důležité jsou také zkušenosti žáků a fáze nácviku, ve které se zrovna studenti pohybují. Samostatná práce

⁴¹ VILÍMOVÁ, Vlasta. *Didaktika tělesné výchovy*, 2002.

⁴² MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*, 1975.

⁴³ MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*, 1975.

žáků jako expoziční metoda nachází uplatnění spíše v komplexních činnostech jako je například hra, turnaj, uspořádání soutěže či rozhodování.⁴⁴

K hojně používaným metodám v tělesné výchově patří pohybová demonstrace. Objevuje se názor, že bez pohybové demonstrace a pohybových představ není možné, aby vznikl správně vykonaný pohybový prvek. Nelze pochybovat o významu zrakových představ při tělovýchovných výkonech, avšak není možné vykonávat pohyb, který si nedovedeme představit nejen zrakově, ale i pohybově a kinesteticky. Vedle zrakového ústrojí hrají roli také sluchové, vestibulární a samozřejmě svalové receptory. Jestliže učitel popisuje demonstrováný pohyb a současně jej vysvětluje, vede to k lepšímu zapamatování poznatků. Ještě efektivnější je však kombinovaná metoda, při níž učitel při demonstraci pohybů klade otázky a dává úkoly k přemýšlení. Nejeftivnější je ovšem třetí varianta kombinované metody, v níž jsou slovní popis, poučení o výkonu a demonstrace spojená s řízeným přednácvikem sloučeny dohromady. Řízený přednácvik má charakter pohybových výkonů na povel v přesných dimenzích určených slovem učitele.⁴⁵

Metody fixační

Často označovány jako metody opakování a procvičování učiva, kdy nestačí jen seznámení žáka s poznatkem, ale žák musí poznatky také upevnit ve svém vědomí, a tím je schopen je kdykoliv reprodukovat a používat. Konání žáka se musí dostat do podoby dovedností a žák tyto dovednosti musí provádět ekonomicky a bez chyb. Často jsou zautomatizovány a mají nezbytnou míru adaptability a pružnosti. Poznatky vědy se tedy nestávají vědomostmi pouhým sdělením, ale vyvíjí se od prvního stádia smyslové informace (pokusu) postupným narůstáním zkušeností až do zobecněné znalosti (dovednosti). Už J. A. Komenský kladl velký důraz na procvičování a opakování, protože věděl, že málokterý jedinec si pamatuje hned napoprvé a to jen ty prožitky, které svou silou podnětu výrazně dominují. V literatuře, která se zabývá didaktikou, nejsou tyto metody moc dobře rozpracovány, a proto sem mohou být zařazeny téměř všechny vyučovací metody, které mají charakter expozičních metod s cílem opakování. Pro přehlednost bývají rozdělovány podle obsahu na metody cvičení a procvičování vědomostí,

⁴⁴ RYCHTECKÝ, Antonín a Ludmila FIALOVÁ. *Didaktika školní tělesné výchovy*, 2002.

⁴⁵ MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*, 1975.

kteře jsou charakterizovány opakováním teoretických vědomostí a na metody procvičování dovedností za účelem vytvoření pevných, propracovaných dovedností.⁴⁶

Fixační metody se rozdílně uplatňují při převaze vyučovacího cíle, který může být zaměřen na nácvik nových pohybových dovedností nebo na cvičení zaměřené na rozvoj pohybových schopností. Při nácviku nových pohybových dovedností je důležité především odstranění souhybů, zpřesnění rytmu, zlepšení kinestetické kontroly, aktualizace vztahu mezi vnitřní a vnější zpětnou aferentní, optimalizace úsilí a vytvoření účinného systému autokontroly nad prováděným pohybem. U fixačních metod záleží na podávání zpětných informací, optimalizace počtu opakování a dávkování zátěže. Pro učícího se je důležité vytvoření efektivního systému autokontroly, a proto proces učení a zpevňování musí být zaměřen na neustálé zvyšování účinků sebekontroly v řízení pohybu. Při používání fixačních metod s častým opakováním může dojít ke ztrátě nebo poklesu motivace a mohou se také měnit cíle. Při rozvoji pohybových schopností se nejčastěji využívá spojení zatěžování a zotavení (super kompenzace), pro které je důležitá frekvence, intenzita, trvání, délka a druh odpočinku. Ve školní praxi se často shledáváme s metodou opakování úsilí, která se zaměřuje na rychlost, sílu a pohyblivost, a u které se dbá na přiměřenost zátěží, intervalů odpočinku a na věkové zákonitosti a individuální zvláštnosti žáků. Další využívanou metodou bývá nepřerušovaná metoda, která se zaměřuje na vytrvalost a u které se dbá na přiměřenost zvolené zátěže a na délku jejího trvání.⁴⁷

Metody diagnostické

„Aby měl učitel představu, jak je žák vzdělán, jaké jsou jeho znalosti, a to nejen v konečné fázi vzdělávání, ale i v jeho průběhu a na počátku, je významné poznat objektivní stav jeho zkušeností, vědomostí, dovedností a zájmů, je potřebné provádět hodnocení, kontrolu a zjištění stavu vědomostí, dovedností, návyků, postojů, jednání a stanovit jejich diagnózu a klasifikaci.“⁴⁸

Kontrolní metody napomáhají zjištění, zdali žák svůj úkol splnil. Metody hodnocení a klasifikace usilují o kvantitativní nebo kvalitativní posouzení. Tato diagnóza může být uskutečněna popisem stavu nebo symbolicky (slovně, bodově, procentuálně), může být aproximativní nebo exaktní, kdy je poznání vyjádřeno kvantitou. Jan Amos

⁴⁶ MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*, 1975.

⁴⁷ RYCHTECKÝ, Antonín a Ludmila FIALOVÁ. *Didaktika školní tělesné výchovy*, 2002.

⁴⁸ MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*, 1975, s. 221.

Komenský zdůrazňoval smysl hodnocení a kontroly a nyní je stále více známo, že diagnóza umožňuje zasahovat do procesu výchovy, měnit podmínky a postupy a to nejen s ohledem na žákovu osobnost ale také na časovou ekonomičnost a pracovní úsilí. Mezi nejdůležitější důvody diagnostiky a diagnózy patří: zjišťování didaktické a výchovné efektivity a ekonomiky práce učitele, realizace individuálního přístupu, přehled žáka o stavu svých znalostí a o charakteru svého chování, kontrola práce učitele, plánování další vyučovací a výchovné práce a klasifikace žáků.⁴⁹

Škola bez hodnocení je nereálná a málo efektivní. Z hlediska průběhu můžeme použít metody vstupní diagnostiky, jejímž cílem je zjistit stav organismu pro budoucí nácvik dovedností a pohybových činností. Řadí se sem standardní motorické testy pro rozvoj pohybových schopností nebo testy k ověření stavu rozvoje dovedností. Průběžná diagnostika prověřuje dílčí úspěšnost v učení a díky ní může učitel upravovat učební program a jeho cíle. Finální diagnostika uzavírá cykly učiva a proto je aplikována po půlroce až roce.⁵⁰

Výchovné metody

Výchovné metody vyplývají z pedagogických teorií a empirických zkušeností a jejich aplikace závisí na zkušenostech učitele. Tyto metody mohou často zůstat pozorovateli skryté a řadí se mezi ně: kladení požadavků, přesvědčování, cvičení, odměna a trest, příklad a skupinová výchova. Kladení požadavků učitele a jejich zvnitřnění žáky závisí na aspiracích a pedagogické situaci. Zatímco vysoké, nedosažitelné cíle nemotivují, nízké cíle také nestimulují, a proto učitel ovlivňuje aspirační úroveň žáků tak, aby byla přiměřená k jejím schopnostem. U cvičení se záměrně vytváří pedagogické situace, které mají stimulovat a vyžadovat určitou žádoucí reakci. Při přiměřenosti a správné frekvenci zvyšují kvalitu výchovného působení. S odměnou a trestem se musí jednat opatrně. Při použití odměn je důležité myslet na frekvenci v užití a její velikost, při použití trestů je třeba respektovat přiměřenost. Skupinová výchova může vést jak ke stimulaci, tak k destimulaci chování, kdy pro žáky jsou atmosféra ve skupině a vztahy mezi žáky velmi důležitými prvky.⁵¹

⁴⁹ MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*, 1975.

⁵⁰ RYCHTECKÝ, Antonín a Ludmila FIALOVÁ. *Didaktika školní tělesné výchovy*, 2002.

⁵¹ RYCHTECKÝ, Antonín a Ludmila FIALOVÁ. *Didaktika školní tělesné výchovy*, 2002.

3.3 Tělesná výchova jako školní předmět

Je důležité překonat chápání tělesných cvičení jen fyzikálně, jako mechanistické pohybové vzorce, vždyť pohyb může mít silný psychologicko-prožitkový dopad ve smyslu sebereflexe, imaginace, meditace a sebeaktualizace. Tvrzení, že tělesná výchova je pouze prostředkem pro zachování zdraví, není správné a je velmi omezené. Tělesná výchova a sport má mnohem vyšší účel, a to ovlivňovat náplň celého našeho života. A proto by se na cvičence mělo působit nejen ve fyzickém rozměru, ale také v rozměru duševním a duchovním. Zduchovení znamená působení v etických a estetických hodnotách. Nejčastější motivy, pro tělesná cvičení z hlediska fyzického uspokojení, jsou dobrá tělesná kondice, upevnění a zachování zdraví, kontrola hmotnosti a zdatnost. Z hlediska psychického se prosazuje dobrá duševní pohoda, radost z pohybu, prožitek, odpoutání od každodenních starostí a chuť do dalších činností. Ze sociálního hlediska je pak důležité navazování nových přátelství, možnosti měření sil a způsob trávení volného času.⁵²

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání najdeme tělesnou výchovu v oblasti Člověk a zdraví, ve které je snahou vyvážený stav tělesné, duševní a sociální pohody žáků. Žáci si tak osvojují zásady zdravého životního stylu a snaží se je uplatnit ve svém životě. Důležitým předpokladem pro osvojování pohybových dovedností je v základním vzdělávání hlavně prožitek z pohybu a z komunikace při pohybu a samozřejmě dobře zvládnutá dovednost pak tento prožitek výrazně prohlubuje. V tělesné výchově je důležité především motivační hodnocení žáka, které vychází z jeho somatotypu a je postaveno na jeho osobních výkonech a jeho zlepšení, ne na porovnávání žáků podle výkonových norem. Tato vzdělávací oblast pomáhá rozvíjet klíčové kompetence tím, že vede žáky k chápání zdatnosti, dobrého fyzického vzhledu i duševní pohody jako významného předpokladu pro zvládání každodenních životních situací a k propojování činností a jednání souvisejících se zdravím a zdravými mezilidskými vztahy se základními etickými a morálními postoji.⁵³

3.3.1 Cíle tělesné výchovy v současnosti

Cíle vzdělávání a výchovy se mění s dobou. Význam tělesné výchovy byl posilován ve válečných dobách, v začátcích však byl důraz kladen na vědomosti a dovednosti a s postupem času se tento význam měnil spíše k prožitku, k zdravotně orientované

⁵² RYBA, Jiří. *Základy psychologie tělesné výchovy a sportu*, 1998.

⁵³ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání*, 2013.

zdatnosti, estetice a kreativitě. V dnešní době by hlavním cílem vzdělávání mělo být osvojování takzvaných klíčových kompetencí, což znamená, že žáci by měli více umět než znát a tím by se mělo odstranit pouhé memorování učiva. Proto hlavním obecným cílem tělesné výchovy v České republice je rozvíjet bio-psychosociálně účinný celoživotní pohybový režim, zdravotní prevenci, pohybové dovednosti, schopnosti, vědomosti a pozitivní postoje žáků k pohybové činnosti. V praxi by to potom mělo znamenat, že žáci budou schopni rozpoznat, co ohrožuje tělesné a duševní zdraví, vyrovnávat nedostatek pohybu a jednostrannou zátěž nejen tělesnou ale i duševní.⁵⁴

Cílů tělesné výchovy je hned několik:

- **Formální cíl (organizační)** má za úkol zahájit a ukončit vyučovací jednotku a zajistit ukázněný a bezpečný průběh vyučovací jednotky.
- **Výchovný cíl** zajišťuje kladný postoj žáku k pohybové aktivitě, kladný postoj k všestrannému tělesnému rozvoji, uvědomělé podřizování pravidlům, aktivní uplatňování rozvíjených dovedností, návyků a vědomostí a vhodné interpersonální vztahy při pohybových aktivitách.
- **Diagnostický cíl (kontrolní)** udává informace nutné pro úspěšný průběh vyučovací jednotky a zjištění tělesného a psychického stavu žáků.
- **Vzdělávací cíl** zajišťuje věku odpovídající úroveň pohybových schopností, stimulaci pozitivního transferu do jiných druhů pohybů i do jiných činností, schopnost uplatňovat získané návyky, dovednosti i vědomosti v adekvátně méně známém prostředí.
- **Zdravotní cíl** se uplatňuje při ochraně a upevňování zdraví, fyzické a psychické zdatnosti organismu, otužování organismu, pozitivním postoji ke zdraví, návycích správné životosprávy a při odstraňování či omezování případných civilizačních vad.
- **Psychologický cíl** má za úkol odreagovat žáky od předcházejících školních povinností, motivovat žáky a navodit žádoucí úroveň aktivity pro nastávající činnost.

⁵⁴ FIALOVÁ, Ludmila. *Aktuální témata didaktiky: školní tělesná výchova*, 2010.

- **Přípravný cíl** má optimálně připravit žáky na zatížení, všestranně procvičit žáky se snahou o co nejlepší kloubní pohyblivost a funkční připravenost organismu, zvýšit tepový a minutový objem srdce, plicní ventilaci a mobilizaci energetických zdrojů.⁵⁵

3.3.2 Organizační formy zaměřené na TV

Organizační formu chápeme jako vnější uspořádání didaktických a organizačních podmínek vyučování, v nichž se realizuje výchovně-vzdělávací proces. Rozumíme tím relativně stálý systém souvislostí výchovně vzdělávacího procesu vyznačující se uspořádáním podmínek z hlediska obsahu, místa a času. Vyučovací jednotka označuje organizační formu, při které učitel v průběhu přesně stanoveného času a na výhradně určeném místě vede kolektivní činnost skupiny. Každá vyučovací jednotka je relativně samostatným celkem, relativně uzavřeným, ale vždy v úzké kontinuitě s předcházejícími i následujícími vyučovacími jednotkami.⁵⁶

V tělesné výchově je základní organizační formou vyučovací hodina. Všechny organizační formy tělesné výchovy můžeme rozčlenit na skupiny: povinné, nepovinné, doplňkové a zájmové. Do povinných patří kromě vyučovací jednotky, která je v rozsahu 45 minut minimálně 2x týdně, také výchova v přírodě, která je doporučena v rozsahu 3-4x 60 minut v roce, a zdravotní tělesná výchova, která je doplňujícím předmětem pro zdravotně oslabené žáky v rozsahu 2 vyučovacích hodin. Nepovinné činnosti obsahují sporty a jiné pohybové aktivity, které jsou vhodné pro daný věk a pro které má škola vytvořeny odpovídající podmínky. Takové aktivity pak škola nabízí žákům v rozsahu 2 vyučovacích hodin týdně. Doplňkové jsou vymezeny jako pohybově rekreační program, který zahrnuje zdravotně kondiční činnosti v dalších částech dne ve škole. Zájmové činnosti představují součásti programu tělesné výchovy (kluby a kroužky) a další organizační formy (kurzy, soutěže, zájezdy).⁵⁷

Organizační formy mají dlouhou historii a vlivem herbartizmu se systém frontálního vyučování stal mechanicky používanou šablonou bez ohledu na charakter látky, zájmy nebo potřeby. Postup, kdy všichni žáci byli nuceni pracovat stejným tempem při probírání stejného materiálu, vyvolal na počátku 20. století vlnu kritiky. To dalo za

⁵⁵ RYCHTECKÝ, Antonín a Ludmila FIALOVÁ. *Didaktika školní tělesné výchovy*, 2002.

⁵⁶ FRÖMEL, Karel. *Vyučovací jednotka tělesné výchovy*, 1983.

⁵⁷ VILÍMOVÁ, Vlasta. *Didaktika tělesné výchovy*, 2002.

následek, že se začaly objevovat pokusy o realizaci skupinového a individualizovaného vyučování a z tzv. pracovních škol vzešlo také skupinové vyučování. Ve všech pestrých organizačních formách, které se vyvinuly až do dnešní doby, můžeme vyčlenit jako základní: frontální vyučování (hromadné), skupinové a kooperativní vyučování, individualizované a diferencované vyučování, domácí učební práce žáků. Tyto formy se často v praxi prolínají a učitel je volí v závislosti na cíli své práce, charakteru látky, připravenosti a potřebách žáků.⁵⁸

Vyučovací jednotka tělesné výchovy

Předmět tělesná výchovy je určen pro všechny žáky ve všech ročnících, žákům se zdravotním oslabením pak s příslušným omezením nebo s úpravou. Vyučovací jednotka tělesné výchovy je relativně stálý, uspořádaný systém hlavních faktorů výchovně vzdělávacího procesu a jejich vztahů, ovlivňovaný obsahem a cílem učiva, prostorem, časem, psychickou i fyzickou úrovní žáků, zkušenostmi a předpoklady učitele a řadou dalších skutečností. Základní organizační formou tělesné výchovy je vyučovací jednotka, která trvá 45 minut 2x týdně. Pokud jsou dobré podmínky, je doporučováno zařadit i 3. vyučovací jednotku tělesné výchovy týdně. Vyučovací jednotku řídí učitel, který má dominantní postavení a zodpovídá za výsledky výchovně vzdělávacího procesu.⁵⁹

Žáci mají v hodinách tělesné výchovy získat základy tělovýchovného vzdělání, tj. naučit se dovednostem s příslušnými poznatky a vědomostem ze základního, popřípadě prohlubujícího se, učiva. Učivo je koncentrováno do jednotlivých témat, kde každé téma zahrnuje určitý počet hodin po sobě jdoucích, na sebe navazujících a končících závěrečným hodnocením. Stavba hodiny a způsob vedení mají být v souladu s poznatky z moderní medicíny. Na školách byla a je dosud uplatňována klasická skladba hodiny, kdy na sebe navazují části: 1. úvodní, 2. průpravná, 3. hlavní a 4. závěrečná.⁶⁰

Stavba vyučovací hodiny je ovlivněna mnoha činiteli a není vhodné lpět na doporučené podobě. Obecné doporučení o stavbě hodiny je nutno chápat jako vodítko, které je třeba tvořivým způsobem přizpůsobit konkrétnímu úkolu, tělesné připravenosti a výkonnosti žáků, psychickému stavu a k vnějším podmínkám. Doporučená skladba pak vypadá takto:

⁵⁸ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*, 2007.

⁵⁹ RYCHTECKÝ, Antonín a Ludmila FIALOVÁ. *Didaktika školní tělesné výchovy*, 1995.

⁶⁰ BERDYCHOVÁ, Jana. *Tělesná výchova pro studující učitelství základní školy*, 1981.

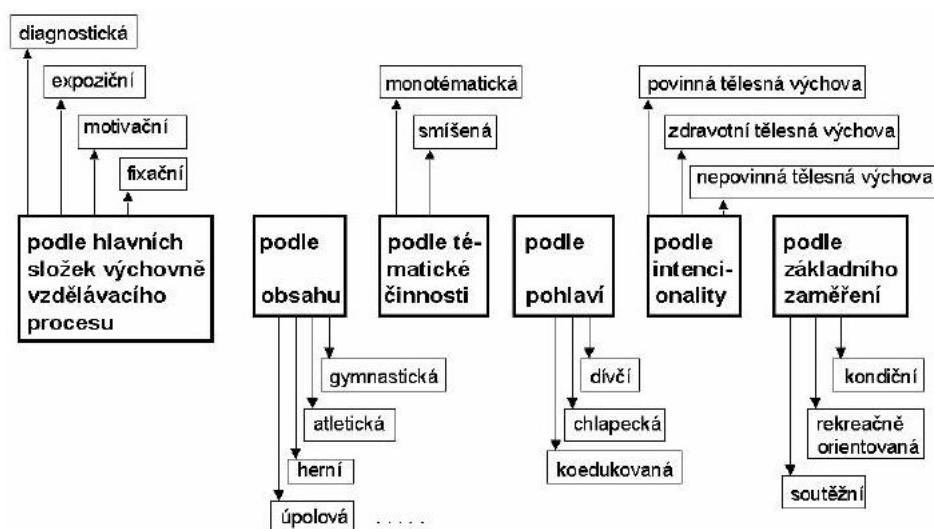
1. **Úvodní část** – uvedení žáků do vyučovací hodiny a vytvoření předpokladů pro splnění cílů vyučovací hodiny. Úvodní část trvá asi 2 minuty, kdy tento čas je věnován nástupu, navození pracovní atmosféry a seznámení s obsahem a cílem hodiny.
2. **Průpravná část** – je vymezena asi 8 – 10 minutami, kdy je důležité protažení všech důležitých částí těla, které připravují hybný systém na zátěž a zároveň jsou prevencí proti jeho poškození. Mezi základní úkoly patří: preventivní příprava hybného systému, cílevědomé protažení svalových skupin, které mají tendenci ke zkracování, funkční a metabolická příprava a optimalizace aktivační úrovně nervové soustavy.
3. **Hlavní část** – je doporučeno zařadit nácvik nových pohybových dovedností na začátek hlavní části, poté teprve nácvik. V následující fázi je vhodné zařadit pohybové činnosti s rychlostně silovými nároky. V závěru hlavní části je doporučeno zařadit opakování pohybových dovedností nebo rozvoj vytrvalostních schopností zvyšováním aerobní kapacity organismu. Tato část by měla trvat kolem 30 minut.
4. **Závěrečná část** – důležitá na zařazení kompenzačních cvičení, které předcházejí vzniku mikrotraumat a svalových dysbalancí. Je vhodné využít strečinkové sestavy cviků s delší výdrží v maximálních polohách než v úvodní části. Cílem této části je celkové zklidnění a uvolnění. Je dobré nezapomínat na závěrečné zhodnocení a pochválení, což vede k motivování žáků do dalších hodin tělesné výchovy.⁶¹

Typologie vyučovací jednotky

Pro lepší orientaci je vhodné vymežit nejdůležitější typy vyučovacích jednotek. Ani tato typologie však není závěrečná, avšak přidržuje se hlavních praktických kritérií, která jsou ve výchovně vzdělávacím procesu školní tělesné výchovy nejčastěji aplikována. Z hlediska hlavních složek výchovně vzdělávacího procesu rozlišujeme jednotky na motivační (vzbuzují zájem), expoziční (seznamují), fixační (upevňování) a diagnostické (kontrola). Diagnostická hodina je často řazena na začátek i konec větších tematických celků. Dobře zorganizovaná a řízená diagnostická vyučovací jednotka se zapojením co nejvíce žáků do diagnostické činnosti má i odpovídající fyziologickou účinnost. Podle obsahu zařazených sportů rozlišujeme jednotky na: gymnastické, atletické, herní, úpolové, aj. Na základě tematické činnosti četnosti sportů rozlišujeme jednotky monotematické a smíšené. Na základě pohlaví rozlišujeme jednotky dívčí, chlapecké a koedukované. Na

⁶¹ VILÍMOVÁ, Vlasta. *Didaktika tělesné výchovy*, 2002.

základě intencionality rozlišujeme jednotky: povinné tělesné výchovy, zdravotní tělesné výchovy, léčebné tělesné výchovy a nepovinné tělesné výchovy. Podle základního zaměření lze pracovat v jednotce nácvikové, kontrolní, kondiční, rekreačně orientované a soutěžní. Ve školní tělesné výchově se málokdy setkáváme pouze s jednotlivými typy vyučovacích jednotek. Většinou se jedná o formy smíšené, které jsou účinnější.⁶²



Obrázek 3 Typologie vyučovacích jednotek⁶³

3.3.3 Vzdělávací nabídka

Aby žáci zvládali osvojované pohybové dovednosti a tvořivě je aplikovali ve hrách, v soutěžích i rekreačních činnostech, je jim nabízeno mnoho aktivit, které ovlivňují úroveň pohybových dovedností. Mezi nejvíce využívané patří pohybové hry, které mohou být různě modifikovány a mohou mít netradiční pojetí. Převážně v zimním období učitelé mohou využívat prvky gymnastiky, různá akrobatická cvičení, přeskoky a cvičení s náčiním a na náradí. Oblíbené se staly také základy sebeobrany v podobě úpolových sportů, kde nejen chlapci, ale také dívky ocení umění obrany s prvky aikidó, judó a karatedó. Pokud počasí přeje, mohou žáci využívat atletických disciplín, které velmi přispívají ke zvyšování úrovně pohybových dovedností. Při skokách do dálky, běhu v terénu nebo při hodů míčkem není potřeba skoro žádného vybavení a je možno je provádět téměř kdekoli v okolí. Při lepším školním vybavení je možno zařadit i skok do výšky, vrh koulí, běh na dráze nebo základy překážkového běhu. Velmi oblíbené mezi

⁶² RYCHTECKÝ, Antonín a Ludmila FIALOVÁ. *Didaktika školní tělesné výchovy*, 1995.

⁶³ RYCHTECKÝ, Antonín a Ludmila FIALOVÁ. *Didaktika školní tělesné výchovy*, 1995, s. 142.

žáci jsou sportovní hry a je doporučeno zařadit alespoň dvě sportovní hry - podle možností školy. Významný přínos má také turistika a pobyt v přírodě, kdy žáci nejen poznávají okolní přírodu, ale mohou si také osvojit základy orientačního běhu, práci s mapou, pravidla bezpečnosti silničního provozu, táboření i ochranu přírody.⁶⁴

V průběhu povinné školní docházky se žáci musí setkat také s plaváním. Pokud neproběhla základní plavecká výuka, musí předcházet adaptace na vodní prostředí a základní plavecké dovednosti a až po základní plavecké výuce může následovat zdokonalovací plavecká výuka. Podle podmínek školy je zařazováno také bruslení a mezi stálé aktivity patří také lyžování a nově i snowboarding v zimním období. Pokud je možnost a školní podmínky to dovolí, je dobré zařadit i přežití v přírodě, orientaci v terénu, ukrytí, zajištění vody, potravy a tepla.⁶⁵

3.4 Hodnocení ve školní tělesné výchově

Podstatou školního hodnocení je zjištění kompetencí (vědomostí, dovedností a postojů), které žák získal, a formulace hodnotících úsudků na základě porovnání skutečného stavu se stavem předpokládaným. Tento předpokládaný stav značíme jako cíle výuky. Nejdůležitější funkcí hodnocení je zpětná vazba, která ukazuje učiteli, jak se mu podařilo dosáhnout zamýšlených výsledků, a žákovi jeho výkon a prospěch.⁶⁶

Je důležité rozlišovat sport a tělesnou výchovu. Sport je kritériální záležitostí, kde je mnoho výrazných znaků, které jsou předmětem měření a hodnocení. Sociální odezva a uznání je jednou z největších psychologických odměn. Sociální srovnávání je vlastně přímo v základech logiky sportovní činnosti, kdy vytváří ze sportu model konkurenčního prostředí. Proměnlivost ve sportu je předpokladem zájmu o sport, protože i outsider může porazit favorita. Hodnocení je aktem porovnávání. Psychologicky nejdůležitější je, k čemu se výkon vztahuje, jaká vztahová norma se použije. Jedná se buď o vztahovou normu sociální (interpersonální nebo o vztahovou normu individuální (intrapersonální). Sociální vztahové normy jsou typické pro sport, znamenají porovnávání a vytváření pořadí, určování nejlepšího a nejhoršího. Problémy vznikají při použití těchto norem u sportu rekreačního nebo školního. Toto hodnocení není vhodné pro netalentované a nešikovné žáky. Jsou vždy na konci pořadí a to vede ke špatnému sebehodnocení a po čase přijdou na

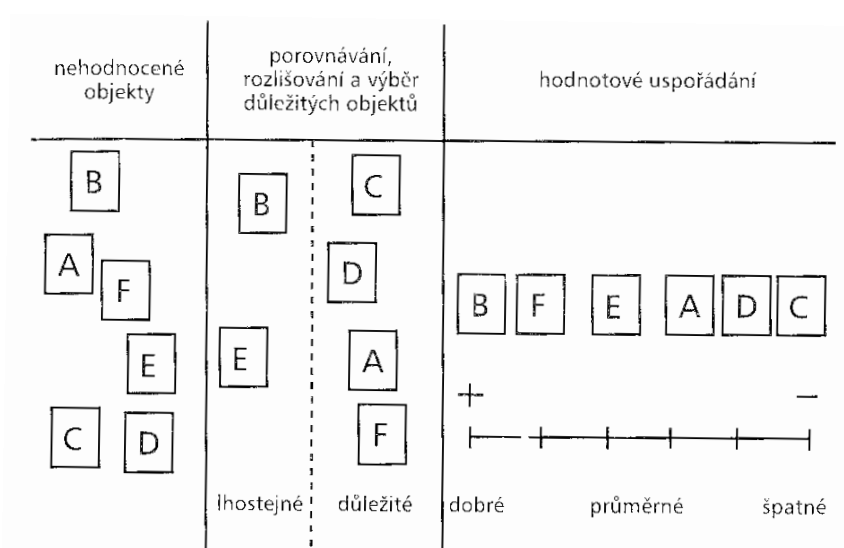
⁶⁴ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání*, 2013.

⁶⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání*, 2013.

⁶⁶ KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*, 2002.

to, že to není pro ně a sportování zanechají. Ale oni právě pohybové podněty ke svému rozvoji nejvíce potřebují. Individuální vztahové normy znamenají hodnocení vztahené k jednotlivci, jeho výkon se posuzuje na základě jeho předchozího výkonu. Zlepšení je úspěchem, i když absolutní výkon není nejlepší. Užití této normy je vhodné všude tam, kde sportují talentovaní a netalesovaní dohromady, v heterogenním prostředí.⁶⁷

„Hodnocení je proces porovnávání, rozlišování, výběru a uspořádání objektů. Hodnocení pro hodnotitele zavádí kvalitativní pořádek ve věcech. Nejdříve je mezi sebou porovnává, aby rozlišilo důležité od lhostejných a vybralo to důležité. Potom opět porovnává důležité věci mezi sebou, aby je uspořádalo podle míry hodnoty.“⁶⁸



Obrázek 4 Hodnocení jako proces porovnávání, rozlišování a výběru⁶⁹

Hodnocení v tělesné výchově představuje proces soustavného poznávání a posuzování žáka, založený na zjišťování a hodnocení úrovně jeho osobnosti, učební a pracovní činnosti a chování v hodinách tělesné výchovy i mimo nich. Za objekt hodnocení bývá považována činnost žáka a jeho výsledek. Při hodnocení můžeme srovnávat žákův výkon buď s jeho předcházejícím výkonem, nebo s určitou obecnou představou správného provedení, někdy také s výkonem jiných žáků. Samozřejmě se tyto způsoby prolínají a navzájem doplňují, aby hodnocení bylo úplné a objektivní. V praxi ve školní tělesné

⁶⁷ SLEPIČKA, Pavel, Václav HOŠEK a Běla HÁTLOVÁ. *Psychologie sportu*, 2009.

⁶⁸ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*, 1999, s. 17.

⁶⁹ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*, 1999, s. 17.

výchově se často používají ve vztahu k hodnocení i termíny kontrola, klasifikace a evidence.⁷⁰

Hodnocení v životě člověka plní různé funkce. Člověk některé věci přijímá a některé odmítá – to je motivační funkce hodnocení, která souvisí s emocionální stránkou hodnocení a zasahuje do intimní osobní sféry. Hodnocení také umožňuje, aby člověk pronikl k významům a smyslu všeho, co ho obklopuje – to je poznávací funkce hodnocení, která souvisí především s rozumovou stránkou hodnocení. Hodnocení také směřuje k aktivnímu působení na skutečnost a k jejím změnám – to je konativní funkce hodnocení, která souvisí s lidskou vůlí k činu.⁷¹

Pro učitele plní hodnocení informační funkci – získává informace o úrovni, které žáci dosahují. Jelikož učitel zasahuje hodnocením také do učební činnosti žáků, plní hodnocení i funkci regulační. Na základě informací pak učitel reguluje i svou vlastní řídicí činnost. Učitelovo hodnocení ovlivňuje i přístupy žáka k učební činnosti, k ostatním lidem, ke společenské a přírodní realitě – plní funkci výchovnou. Školní hodnocení má pro učitele, žáky a pro jejich rodiče i funkci selektivní – prostřednictvím výsledků rozděluje učitel žáky do homogenních skupin a diferencovaně s nimi pracuje se záměrem vytvořit předpoklady pro jejich optimální rozvoj.⁷²

I přes to vše je hlavním účelem hodnocení motivovat žáka a poskytnout mu nezbytnou zpětnou vazbu. Je však důležité, aby si kvalitní zpětnou vazbu dovedli žáci brzy vytvářet i sami a naučili se vlastnímu kritickému sebehodnocení. Proto by hodnocení žáka mělo být co nejvíce objektivní a spravedlivé (nestranné a nezaujaté). Mělo by také být povzbudivé, protože prožitky a radost žáka z úspěchu vedou k posílení jeho zájmu o učení. Pozitivní výsledky mnohdy odstraňují pocity méněcennosti. Avšak nelze přehlédnout vliv kauzální atribuce neboli připsování příčin svého úspěchu či neúspěchu jiným osobám, které by se v hodnocení mohli projevit.⁷³

⁷⁰ VILÍMOVÁ, Vlasta. *Didaktika tělesné výchovy*, 2002.

⁷¹ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*, 1999.

⁷² KOLÁŘ, Zdeněk, Stanislav NAVRÁTIL a Renata ŠIKULOVÁ. *Školní hodnocení a jeho současné problémy*, 1998.

⁷³ *Orbis scholae*, Martin Chvál, Stanislav Michek, Milan Pol, 2010.

3.4.1 Typy hodnocení

Typů, forem a metod hodnocení je ve školách mnoho. Každý z pojmenovaných typů hodnocení má ve škole svůj jedinečný smysl a vyžaduje zvláštní způsob práce. V diskuzích o různých typech hodnocení se obvykle stavějí typy hodnocení jako protikladné dvojice.

Hodnocení sociálně normované a individuálně normované

O těchto dvou typech hodnocení již byla zmínka již na začátku této kapitoly, kde byly naznačeny rozdíly mezi sportem a tělesnou výchovou. Hodnocení sociálně normované umožňuje, aby učitel použil stejné měřítko pro všechny žáky. Učitel zadává stejnou úlohu ve stejném časovém okamžiku pro všechny žáky a ti jsou vystaveni do pozice soutěžících a řadí se na určitou pozici do jistého žebříčku. Důsledkem tohoto porovnávání však často bývá skutečnost, že část žáků je stále úspěšná a část je stále téměř neúspěšná. Je také vyvíjen psychický tlak na žáky, kteří jsou vystaveni obavám o pozici mezi ostatními a úzkosti ze ztráty prestiže či lásky. Při individuálně normovaném hodnocení učitel sleduje individuální výkon žáka a hodnotí jeho dílčí postupné úspěchy. Zde může i slabší žák získat pochvalu a zažít pocit úspěchu, čímž je podporována i důvěra žáka ve vlastní síly.⁷⁴

Bezděčné a záměrné, holistické a analytické hodnocení

Pro žáka ve škole jsou hodnocením i bezděčné projevy učitele, kam můžeme zařadit pokývnutí, úsměv, odmítavé gesto atd. Emoce, které se ukazují v bezděčném hodnocení, podmiňují jeho celistvost, a proto je bezděčné hodnocení holistické – povšechné. Tedy, že je založeno na celkovém dojmu z hodnoceného objektu a můžeme ho vyjádřit buď jako líbivé, či nelíbivé. Pak to vypadá, že je objekt posuzován jako nedělitelný celek, který slýchává. To je báječné! Jsi prostě nemožný! Je to úplně špatně! Pokud učitel při hodnocení neztrácí nervy a dovede účinně zacházet i se svým hněvem, je to pro žáky velká opora. Záměrné hodnocení probíhá pod zřetelnou kontrolou vědomí a dá se dobře analyzovat. Analytické hodnocení neposuzuje hodnocený objekt jako celek, ale je zaměřeno na jeho dílčí vlastnosti a tím se stává protikladem holistického hodnocení.⁷⁵

⁷⁴ KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*, 2009.

⁷⁵ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*, 1999.

Sumativní a formativní hodnocení

Jelikož slovo suma, pocházející z latiny, znamená celek, je jasné, že smyslem sumativního hodnocení je získat konečný celkový přehled o dosavadních výkonech. Často se sumativní hodnocení nazývá také finální. Jeho cílem tedy není žáka průběžně vést, to je cílem formativního hodnocení, ale zařadit či vybrat ty nejúspěšnější. Příkladem finálního hodnocení jsou přijímací zkoušky na vysokou školu nebo testy při pracovních konkurzech. Proto se také stává, že hodnocení provádějí vnější hodnotitelé, kteří se posléze nepodílejí na výuce. Jiný typ finálního hodnocení se uplatňuje na konci určitého období za účelem shrnujícího posouzení toho, co se žák naučil. Velmi oblíbeným typem tohoto hodnocení je zkoušení nebo písemné práce. Formativní hodnocení poskytuje zpětnou vazbu ve chvíli, kdy se dá určitý výkon nebo činnost ještě zlepšit. Učitel jím řídí vzdělávání a výchovu žáka a žák jím hledá lepší cestu k cíli. Formativní hodnocení je orientované na podporu efektivního učení žáků a nabízí radu a vedení. Cílem je poukázat na vady a nedostatky, aby je bylo možné cíleně ovlivnit, a tím je většinou chápáno jako pomoc, prostředek k vlastnímu zlepšení a sebepoznání. Zatímco sumativní hodnocení povzbuzuje hodnoceného žáka, aby skrýval své nedostatky, formativní hodnocení má napomoci k odstranění chyb a je ve vlastním zájmu hodnoceného žáka, aby tyto chyby netajil.⁷⁶

Normativní a kriteriální hodnocení

Normativní hodnocení popisuje výkon jednoho žáka ve vztahu k výkonům ostatních žáků. Nezáleží na tom, zda žák splnil či nesplnil úkol, ale na tom, zdali byl lepší nebo horší než ostatní. Znamená to, že bez ohledu na to, jaká je úroveň předvedených výkonů, nejlepší žáci budou vždy hodnoceni jedničkou. Opakem je kriteriální hodnocení, neboli hodnocení absolutního výkonu, kdy je hodnoceno splnění jednotlivých výkonů. Tedy všichni žáci, kteří splnili dané kritérium, budou hodnoceni odpovídající známkou bez ohledu na ostatní. Tato metoda je spolehlivá jen tehdy, jsou-li dobře určena kritéria.⁷⁷

Ostatní

Mezi další hodnocení se řadí interní a externí hodnocení, kdy interní hodnocení provádí učitel, který ve třídě daný předmět běžně vyučuje a externí hodnocení provádí osoba mimo školu. Neformální hodnocení je založené na pozorování výkonů, které žáci provádějí jako součást běžných činností, naproti tomu při formálním hodnocení je žák předem upozorněn, že bude hodnocen. Průběžné hodnocení ukazuje na dílčí zhodnocení

⁷⁶ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*, 1999.

⁷⁷ KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*, 2009.

žákovi úrovně, zatímco závěrečné hodnocení vypovídá o konečném zhodnocení prospěchu žáka. V dnešní době se také objevuje hodnocení autentické, kdy zjišťování daných vědomostí a dovedností probíhá v podmínkách blízcích se reálným situacím. Mezi alternativní hodnocení patří portfoliové hodnocení, které hodnotí na základě souboru různých produktů vytvořených žákem.⁷⁸

3.4.2 Formy hodnocení

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR dříve považovalo slovní hodnocení jako alternativu hodnocení. Jen při hodnocení prospěchu žáka v prvním až třetím ročníku ZŠ mohlo být použito širší slovní hodnocení, jinak bylo závěrečné (pololetní) hodnocení formou klasifikace. Slovní hodnocení sloužilo jako doplněk běžného hodnocení. To už ale dnes neplatí a změny, které přinesl nový školský zákon, se dotkly i slovního hodnocení. Výsledky vzdělávání mají být popsány tak, aby byla zřejmá úroveň vzdělání žáka. Tedy slovní hodnocení může úplně nahradit klasifikační stupnici.⁷⁹

Klasifikace

Klasifikace, jako forma kvantitativního hodnocení, má nejenom v České republice dlouholetou tradici. Na základních a středních školách se využívá pětistupňová klasifikace prospěchu a čtyřstupňová klasifikace chování. Stupně jsou určitými předem danými normami, které určují, jak moc žák zvládnul dané učivo, a jestli si správně osvojil dovednosti, vědomosti a návyky. Kritéria, podle kterých je žák klasifikován, zohledňují rozsah zvládnutí poznatků, porozumění učivu, schopnost užití poznatků a jazykový projev. Mezi přednosti klasifikace patří jednoduchost, systémovost a srozumitelnost pro rodiče a veřejnost. K nevýhodám patří zejména nízká informační hodnota, hrubé třídění, atmosféra honby za výsledky a subjektivní posouzení ze strany učitele.⁸⁰

Problémem klasifikace je skutečnost, že se jedná o zobecněné informace. Učitel známkou vyjadřuje nejen vědomosti a dovednosti žáka, ale také chování, vyjadřovací schopnosti, jeho zájmy, motivy a vztah žáka k předmětu. Znamky mají neustálý vliv na charakter, intenzitu a zaměřenost učební činnosti žáka a mohou způsobovat stav úzkosti. Známkou není řečeno, co žák doopravdy zvládnul nebo na čem musí ještě pracovat. Avšak školní známky poměrně rychle získávají motivační hodnotu a jsou jedním z významných

⁷⁸ KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*, 2009.

⁷⁹ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Vyhlaška MŠMT ČR*, 1993.

⁸⁰ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky*, 2005.

výstupů učitelovy pedagogické činnosti. Klasifikace je vlastně založena na takzvaném tradičním pojetí vyučování, kdy jde hlavně o to, zdali si žáci osvojili soubor vědomostí a dovedností.⁸¹

Nespornou výhodou známkování, nebo bodování, je to, že dovoluje pohodlně srovnávat různá hodnocení mezi sebou, srovnávat minulé výkony s výkony nynějšími. Kdyby byly výkony psány slovně, bylo by velmi těžké je porovnat. Avšak za stejnými číslicemi se mohou skrývat naprosto nesrovnatelné významy. Znamka je pouze způsob vyjádření hodnocení, nerozhoduje o kvalitě pedagogického hodnocení. Závažnou skutečností známkování je, že má za úkol rozřadit žáky podle zjištěných dovedností. Jako nejznámější příklad slouží maturita – kdo ji nesložil, nemůže se ucházet o vyšší vzdělání.⁸²

Slovní hodnocení

Slovní hodnocení kvalitativně posuzuje žákovy výkony a chování a tím poskytuje celistvější informace o jeho silnějších a slabších stránkách. Žák potřebuje vědět, kde dělá chybu a jaké jsou jeho přednosti a čím lepší zpětnou vazbu dostane, tím rychlejší budou jeho pokroky v učení. Výhoda spočívá také v dialogové formě hodnocení, kdy učitel promlouvá k žákovi jako k partnerovi v rozhovoru a sděluje mu, co se mu líbí více a co méně. Slovní hodnocení snižuje riziko diskriminace výkonnostně slabších žáků. Široká variabilita při slovním hodnocení může více vystihnout individualitu žáka. Toto hodnocení také může poukázat a doporučit, co by žák měl ještě zopakovat a na co je potřeba se zaměřit. Hodnocení typu „to se mi líbí, to je pěkné“ není vypovídající a neudává žákovi přesnou zpětnou vazbu, proto by učitel měl důkladněji popsat své vyjádření. Slovní pochvala v hodnocení může fungovat jako velká motivace a žák se bude snažit nezklamat učitelovo očekávání.⁸³

Slovní hodnocení při velkém počtu žáků může znamenat větší pracovní vytížení a může sklouznout k ustáleným slovním klišé. Proto se častěji využívá v situacích, kde učitel žáky dobře zná a jejich počet není moc veliký. Je uváděno až pět vlastností, které by slovní hodnocení mělo obsahovat a to kognitivní schopnosti žáka (chápání, pozorování, zapamatování, schopnost abstrakce, jazykové vyjadřování, tvořivé myšlení, aj.), připravenost k učení (postoje ke školní a jiné práci, vytrvalost), individuální a sociální

⁸¹ KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*, 2009.

⁸² SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*, 1999.

⁸³ KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*, 2009.

chování (citový život, hodnotové postoje a další), zvláštnosti ve vztahu ke škole (nepravidelná výuka, dojíždění do školy, atd.), tělesné a zdravotní zvláštnosti (pokud ovlivňují vzdělávání a výchovu ve škole). Toto hodnocení má za úkol ukázat, jak a proč bylo či nebylo dosaženo daných výsledků.⁸⁴

Jednoduché mimoverbální a verbální hodnocení

Mezi mimoverbální hodnocení patří gesta, mimika, proxemika, haptika. Často si učitel ani neuvědomuje, že svým postojem nebo očním kontaktem sděluje žákovi mnohé. Ať se jedná o přikývnutí, úsměv nebo pohlazení, vždy žák vycítí, zdali postupuje správně nebo zdali chyboval. Jednoduché verbální hodnocení je charakterizováno krátkými, ale výstižnými větami typu: „dobře“, „špatně“, „chyba“, „dnes jsi mě potěšil“, „zase jsi to zkazil“.⁸⁵

3.4.3 Metody a prostředky hodnocení

Mezi diagnostické metody, které se dotýkají tělesné výchovy, se řadí pohybové a motorické zkoušky, přesné výkonové zkoušky (didaktické testy) a systematické pozorování žáků. Moderní didaktické testy se snaží zjišťovat nejen pamětní data, ale také jak žáci dokážou používat svých vědomostí a dovedností v praxi. Výhodou didaktických testů je, že dávají žákům stejné možnosti a úkoly za stejných podmínek, zmenšují variaci a subjektivitu posuzování, ověřují efektivitu vyučování, umožňují provádět diferenciaci podle výkonů. Známé jsou testy pro sebekontrolu, testy v učebnicích pro samoučení, testy spojené s programováním, testy spojené s opakováním (bez klasifikace) a testy klasifikační. Didaktické testy zkoumají stav vědomostí, dovedností, a to motorických i intelektuálních. Dělení didaktických testů podle náročnosti a exaktnosti rozlišuje dva typy testů, testy nestandardizované a standardizované.⁸⁶

Nestandardizované testy

Sem patří testy orientační neboli informační a takové testy si učitel může sestavovat sám. Učitel by měl ovládat základní techniku sestavování těchto testů, protože není reálné, aby byly didaktické testy zaváděny celostátně a to z důvodů odlišných školních vzdělávacích programů, odlišných učebních plánů, osnov a učebnic. Nejsou známy

⁸⁴ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky*, 2005.

⁸⁵ KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*, 2009.

⁸⁶ MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*, 1975.

všechny vlastnosti těchto testů, protože každý učitel si je volí sám podle potřeb žáků, podle místních podmínek. Tyto testy by proto měl sestavovat sám učitel.⁸⁷

Standardizované testy

Standardizované testy obsahují větší úseky učiva a jsou přitom vyzkoušeny na větším množství žáků různého věku. Výsledky jsou zpracovány na základě statistických zjištění a jejich pomocí se má dospět k určité normě, k průměrnému požadavku. Standardizované testy by měly ukázat stav vědomostí žáků s přihlédnutím k normě. Následkem toho je možnost porovnat nejen úspěšnost žáků, ale také odvedenou práci učitelů. Tyto testy ale vycházejí z laboratorních podmínek neexistující školy a bylo by dobré přihlédnout k nesčetným variabilním podmínkám škol. Standardizované testy tudíž připravují profesionální instituce – v České republice nejznámější SCIO nebo CERMAT, který pracuje při MŠMT.⁸⁸

3.4.4 Jak by mělo vypadat kvalitní hodnocení?

Bílá kniha upozorňuje na změnu přístupu u hodnocení: „Hodnocení by zásadně mělo vycházet z jasně zadaných úkolů či oblastí vzdělávání a z předem známých pravidel a kritérií. Musí být především zaměřeno na odhalování toho, co žák zná, ne na chybu a neznalost.“⁸⁹

Aby bylo hodnocení testů kvalitní, je důležité, aby mělo tyto vlastnosti:⁹⁰

- Validita – odpovídá požadavkům na přesnost. Hodnocení je vysoce validní, když ukáže na reálnou úroveň znalosti učiva.
- Spolehlivost (reliabilita) – při opětovném použití u stejných žáků přinese stejné výsledky.
- Objektivita – hodnocení je objektivní tehdy, když na žáka nepůsobí subjektivní činitelé.
- Citlivost (senzibilita) - umožňuje zjistit i nepatrné rozdíly v žákových odpovědích. Zde se může ukázat i diskriminační hodnota, kdy určitý úkol má velkou diskriminační hodnotu pokud dobří žáci úkol splní a slabší ne.
- Použitelnost – se vyznačuje jednoduchým provedením a snadnou opravou.

⁸⁷ Druhy a příklady didaktických testů. *Infogram: Portál pro podporu informační gramotnosti*, 2008.

⁸⁸ MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*, 1975.

⁸⁹ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*, 2001, s. 49.

⁹⁰ MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*, 1975.

- **Ekonomičnost** – práce nezabere mnoho času pro zpracování materiálu a není finančně náročná.

Efektivnost

Efektivní hodnocení je účelné – přináší dostatek údajů, ale není ho ani moc ani málo. Neobtěžuje a nevyžaduje nadměrnou námahu ani od učitelů ani od žáků – je přirozené. Efektivní hodnocení vyplývá ze společné práce učitele a žáka a přináší dostatek údajů o průběhu práce. Takové hodnocení neobtěžuje až tak, že není možné probrat novou látku.⁹¹

Spolehlivost (reliabilita)

Spolehlivost se týká stálosti výsledků hodnocení. V ideálním případě by hodnocení určitého typu mělo přinášet stále stejné výsledky bez ohledu na to, kdo nebo kdy je využívá. Často tomu tak není, protože výsledky jsou často ovlivněny chybami, které vyplývají ze změn psychického a fyzického stavu a rozpoložení. Subjektivní hodnocení bývá obvykle méně spolehlivé než standardizované testy. Tento problém však odpadá v činnostech, kde se kvalita výkonu dá přesně měřit. Praktickým a dobrým prověřením spolehlivosti je nalezená shoda mezi více posuzovateli při použití stejné metody nebo shoda po opakovaném hodnocení stejného výkonu.⁹²

Validita

Validita je vlastnost hodnocení, která zaručuje, že hodnocení zjišťuje jen to, co se od něj očekává. Mezi vlastnosti, které by učitel měl mít, patří spravedlnost a objektivnost. Cesta k takovým vlastnostem vede přes jasné a zřetelné vymezení toho, co se hodnotí a podle jakých kritérií - tím mohou mít děti jistotu, že se všem měří bez rozdílu stejně. Nedodržování pravidel hry a různá kvalifikace projevu žáků může vést ke ztrátě těchto vlastností.⁹³

Hodnocení výkonů ve školní tělesné výchově by nemělo být ovlivněno chováním žáka, které nemělo nic společného s výkonem. Rozlišuje hned několik validit a to validitu obsahovou, konstruktovou, souběžnou a predikční. Obsahová validita o souladu mezi obsahem hodnocení a obsahem hodnocené oblasti. Konstruktová validita uvádí, nakolik se hodnocení týká toho pojmu (kompetence), o který při hodnocení mělo jít. Souběžná

⁹¹ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*, 1999.

⁹² SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*, 1999.

⁹³ SOLFRONK, Jan. *Zkoušení a hodnocení žáků*, 1996.

validita je zjišťována porovnáním výsledků jednoho druhu hodnocení s druhým. Souběžná validita je vysoká, pokud se všechny použité metody ve výsledcích shodují. Predikční validita se týká předpovědní hodnoty – nakolik lze z výsledků studenta předpovědět úspěšnost v budoucím průběhu.⁹⁴

⁹⁴ SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*, 1999.

4 Cíle a úkoly

Cílem této diplomové práce je zjistit jaké formy hodnocení učitelé na 2. stupni základních škol používají, jak velký význam žakově připravenosti a jeho dovednostem dávají.

Druhotným cílem se v průběhu práce stalo ověření dotazníku pro jeho využití v dalším výzkumu.

Úkoly:

1. Studium literatury z oblasti pedagogiky, didaktiky.
2. Příprava a distribuce dotazníku pro učitele.
3. Statistické vyhodnocení získaných informací.

5 Výzkumné šetření

5.1 Metodologie práce

Hlavní výzkumnou metodou bylo dotazování. Použila jsem dotazník vlastní konstrukce, který jsem konzultovala s vedoucí práce, a rovněž jsem požádala o vyjádření respondenty.

Využila jsem školní praxe, které jsem absolvovala v rámci studia, a oslovila jsem učitele ze škol v Hradci Králové. Část učitelů jsem znala z vlastní školní docházky na základní škole. Kontaktovala jsem je e-mailem nebo osobně přímo na školách.

Dotazníky jsem distribuovala v březnu 2014 a pokračovala jsem až do června, protože ne všechny dotazníky se mi vrátily zpět a ne všichni byli ochotní je vyplnit. Otázky do dotazníku jsme volily jasné a zřetelné, aby byly všem srozumitelné a nečinily nikomu problémy.

5.1.1 Rozbor dotazníku

1. Prosím zaškrtněte správnou variantu

Otázka uzavřená, identifikační. Dotazovala jsem se na pohlaví, věk, délku praxe a aprobaci.

2. Používáte vstupní testy a závěrečné testy pro možné porovnání?

Otázka uzavřená typu ano - ne.

3. Jak získáváte podklady pro hodnocení a klasifikaci?

Otázka uzavřená. Učitelům zde byly nabídnuty možné varianty, kde zaškrtovali z možností ano - ne. U této otázky měli učitelé možnost zaškrtnout více odpovědí.

4. Co ještě hodnotíte při hodině tělesné výchovy?

Otázka polouzavřená, s místem na případné doplnění jiných kritérií hodnocení. U možných nabídek učitelé zaškrtovali ano - ne. U této otázky měli učitelé také možnost zaškrtnout více odpovědí.

5. Jak velký vliv má absolutní výkon v hodnocení?

Otázka uzavřená. U této otázky učitelé vybírali ze škály od 1 do 5, kde číslo 1 znamená žádný vliv a číslo 5 znamená stoprocentní vliv na hodnocení.

6. Jak velký vliv má osobní zlepšení v hodnocení?

Opět otázka uzavřená s výběrem ze škály od 1 do 5, kde číslo 1 znamená žádný vliv na hodnocení a číslo 5 znamená stoprocentní vliv na hodnocení.

7. Jak velký vliv má fair play v hodnocení?

Opět otázka uzavřená s možným výběrem ze škály od 1 do 5, kde 1 znamená žádný vliv na hodnocení a 5 znamená stoprocentní vliv na hodnocení.

8. Jak hodnotíte výchovně - vzdělávací výsledky?

Otázka polouzavřená s místem na případné doplnění nabídnutých odpovědí. U této otázky měli učitelé možnost zaškrtnout více odpovědí.

9. Využíváte motorické testy nebo testové baterie. Jaké?

První část otázky je otázka typu ano - ne. Pokud učitel odpoví, že nepoužívá motorické testy, nemusí už odpovídat na druhou část otázky. V druhé části otázka polouzavřená s místem na případné doplnění nabídnutých odpovědí. U této otázky měli učitelé také možnost zaškrtnout více odpovědí.

10. Zařazujete do výuky i hodnocení žák → žák?

Otázka typu ano - ne.

11. Máte stanovená jasná pravidla pro hodnocení TV, o kterých studenti předem vědí?

Otázka typu ano - ne, jejímž záměrem je zjistit, zdali učitelé sdělují již na začátku roku žákům, jaké pohybové dovednosti, časové limity a počty opakování musí v daných disciplínách a hrách zvládnout, aby byli odměněni určitou známkou. Otázka ne úplně vhodně zvolená a podaná.

12. Máte stanovené škálové tabulky s hodnotami výsledků? Používají tyto tabulky všichni učitelé na vaší škole?

Obě otázky jsou typu ano - ne.

13. Vyžadujete cvičební úbor? Pokud ano, dáváte sankce za to, že ho studenti nemají?

Obě otázky jsou typu ano - ne a je možnost k nim doplnit, jaké sankce učitelé používají.

14. Trestáte studenty při neúspěchu?

K této otázce typu ano - ne je ještě v závorce doplněno, zdali učitelé využívají toho, že poslední dělá kliky nebo poražení uklízejí branky a jiné pomůcky. Při běžných hodinách se to vlastně nebere ani jako trest a žáci s tím vlastně počítají. Proto bylo nutné udat do závorky příklady, protože často ani učitelé to neberou jako trestání.

15. Jak často hodnotíte studenty?

Otázka uzavřená, kde učitelé zaškrtovali, jak často žáky hodnotí. Počítala jsem s tím, že neverbální komunikaci (úsměv, pokývání, odvrácení, postoj těla) učitelé běžně používají každou hodinu.

Celý dotazník je v příloze č. 1.

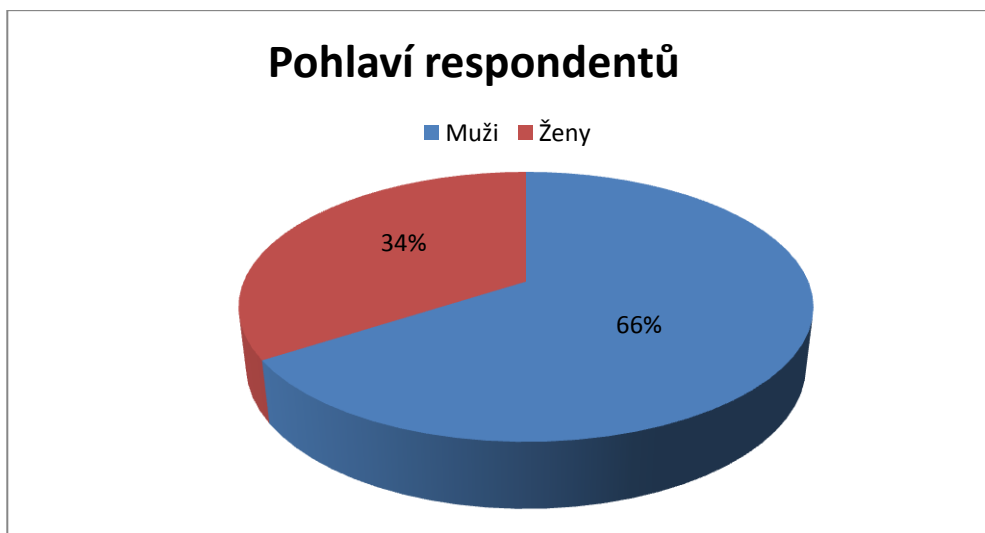
5.2 Charakteristika výzkumného souboru

Respondenty byli učitelky/é tělesné výchovy 2. stupně základních škol. Ne vždy se mi podařilo všechny dotazníky získat zpátky a z některých škol se mi podařilo získat jen jeden dotazník, ačkoliv učitelů tělesné výchovy tam je mnohem více. Dotazníky prošly městy jako Hradec Králové, Turnov, Lomnice nad Popelkou, Jičín a také Nové Město nad Metují. Ze 102 rozeslaných dotazníků se mi jich celkem vrátilo 41 vyplněných.

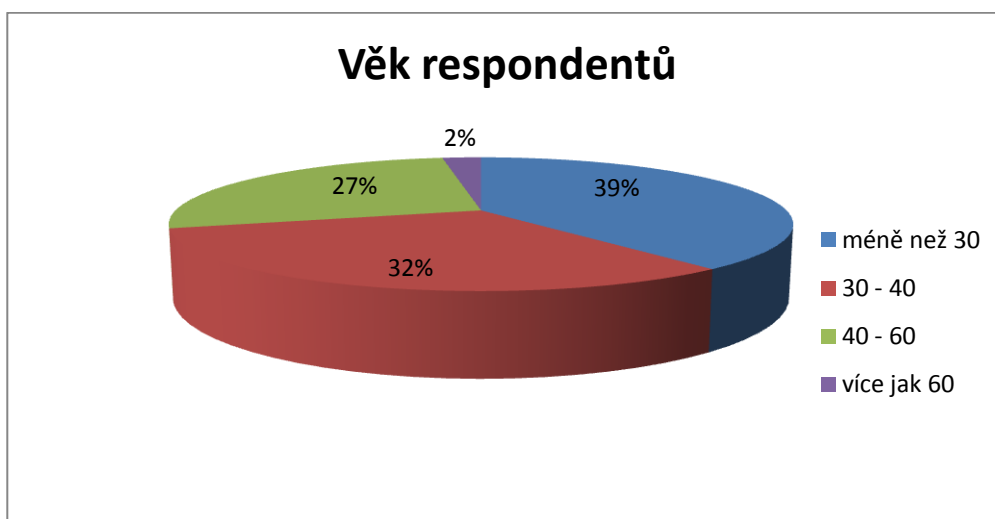
5.3 Výsledky

Otázka 1

Celkem vyplnilo dotazník 41 respondentů, z toho bylo 27 mužů a 14 žen. Věk nad 60 let přesáhla jen jedna osoba. Nejvíce dotazníků vyplnili učitelé pod 30 let (16), méně dotazníků (13) vyplnili učitelé, jejichž věk se pohyboval mezi 30 – 40 lety. Učiteli, v rozmezí mezi 40 – 60 lety, bylo vyplněno 11 dotazníků.



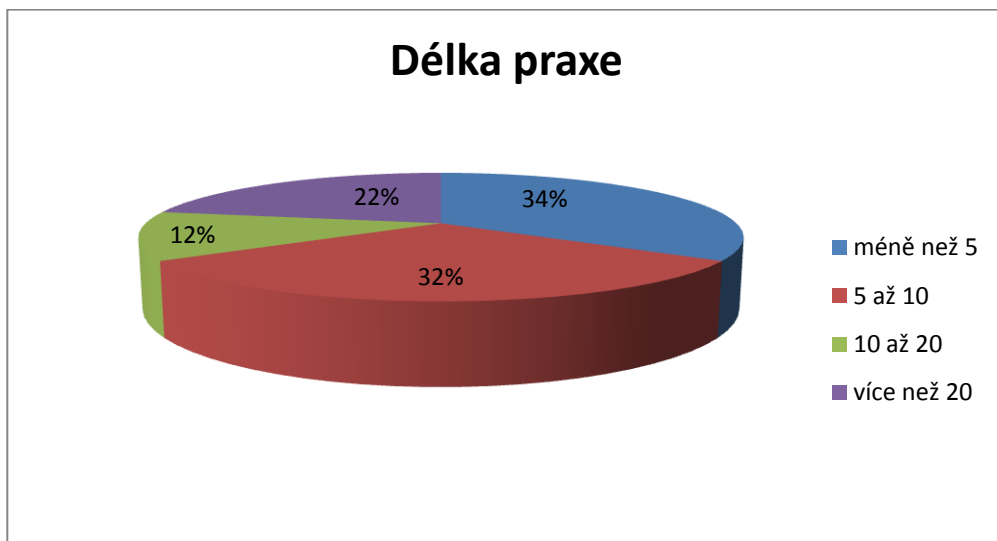
Graf 1 Pohlaví respondentů



Graf 2 Věk respondentů

Délka praxe, kterou učitelé již měli za sebou, byla převážně do 10 let. Čtrnáct dotazovaných pak mělo praxi vyšší jak 10 let, z toho 9 dotazovaných mělo praxi vyšší než

20 let. To, že nejvíce učitelů mělo krátkou praxi, souvisí s jejich nižším věkem, a proto se našlo 14 dotazovaných, jejichž délka praxe nepřesáhla ještě 5 let.



Graf 3 Délka praxe

Různorodost oborů vyučovaných s tělesnou výchovou byla veliká. Našlo se celkem 14 různých oborů, které učitelé učí spolu s tělesnou výchovou. Samozřejmě je zde i 5 učitelů, kteří učí jen tělesnou výchovu. Mezi nejvíce frekventované obory patří pracovní činnosti (Pč), biologie (Bi), matematika (Ma) a občanská nauka (On). Zastoupení měl také dějepis (Dě), zeměpis (Ze), německý jazyk (Nj), informatika (Inf) a fyzika (Fy). Méně časté obory, které se objevují u dotazovaných s tělesnou výchovou, jsou ruský jazyk (Rj), český jazyk (Čj), anglický jazyk (Aj), chemie (Ch) a výtvarná výchova (Vv).

Předmět	Bi	Ma	Dě	Aj	Rj	Čj	Nj	Ch	Pč	On	Fy	Vv	Ze	Inf	Jen TV
Počet učitelů	4	4	3	1	1	1	2	1	6	5	2	1	3	2	5

Tabulka 1 Obory vyučované s tělesnou výchovou

2. Používáte vstupní testy a závěrečné testy pro možné porovnání?

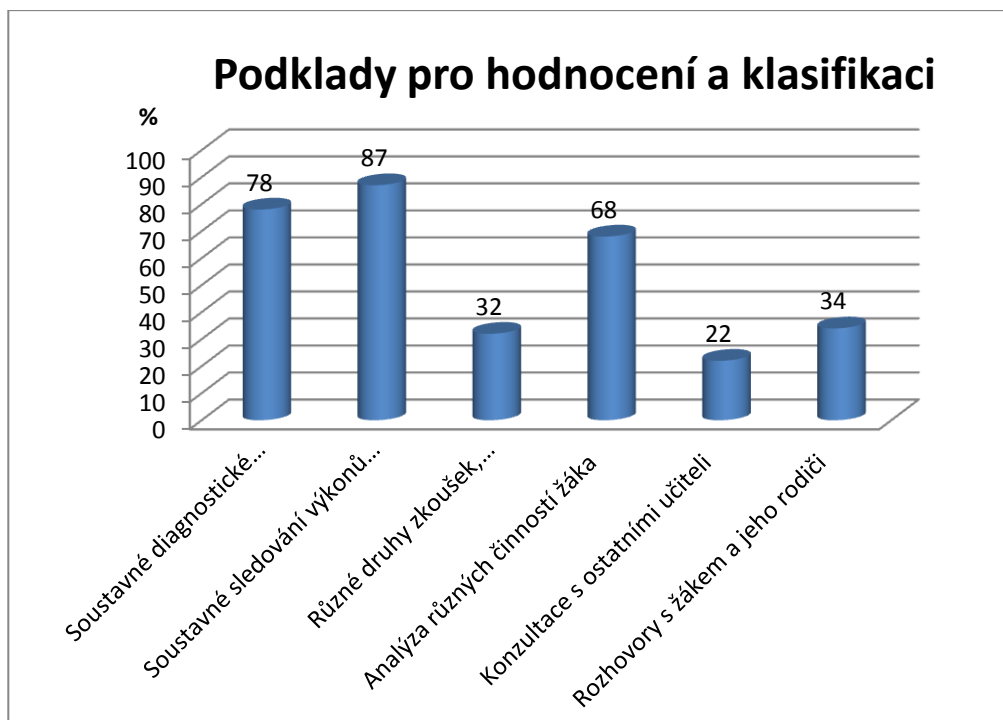
Vstupní a závěrečné testy používá 21 učitelů a zbylých 20 je nepoužívá. Dle dotazníků však nezáleží na věku ani na délce praxe. Mnozí starší učitelé testují své žáky stejně jako mladí učitelé, kteří jsou ve škole jen pár let.



Graf 4 Využívání vstupní a závěrečných testů

3. Jak získáváte podklady pro hodnocení a klasifikaci?

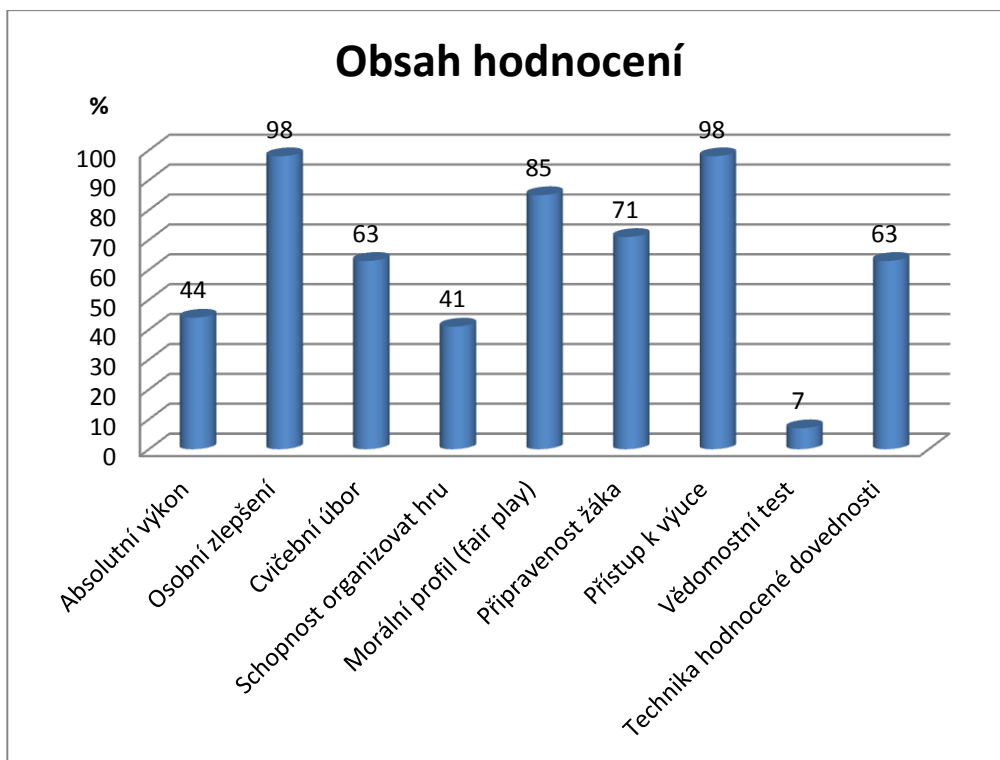
Nejčastěji získávají učitelé podklady pro své hodnocení sledováním výkonů žáka a jeho připravenosti. Často také využívají soustavného diagnostického pozorování, které také slouží pro hodnocení a klasifikaci. Učitelé mnohdy pracují i s analýzou různých činností žáka. Mezi méně využívané praktiky pak patří různé druhy zkoušek a motorických testů, konzultace s ostatními učiteli a jinými odborníky a rozhovor s žákem a jeho rodiči. O sledování výkonů žáka a jeho připravenosti se zajímá 36 dotazovaných učitelů a o soustavné diagnostické pozorování se jich zajímá 32. Analýzu různých činností využívá 28 učitelů a polovina těchto učitelů si vybírá pro své podklady rozhovory s žákem a jeho rodiči. Nejméně oblíbené jsou různé druhy zkoušek a motorických testů, které používá 13 učitelů, a konzultace s ostatními učiteli, které označilo jen 9 učitelů.



Graf 5 Podklady pro hodnocení

4. Co ještě hodnotíte při hodině tělesné výchovy?

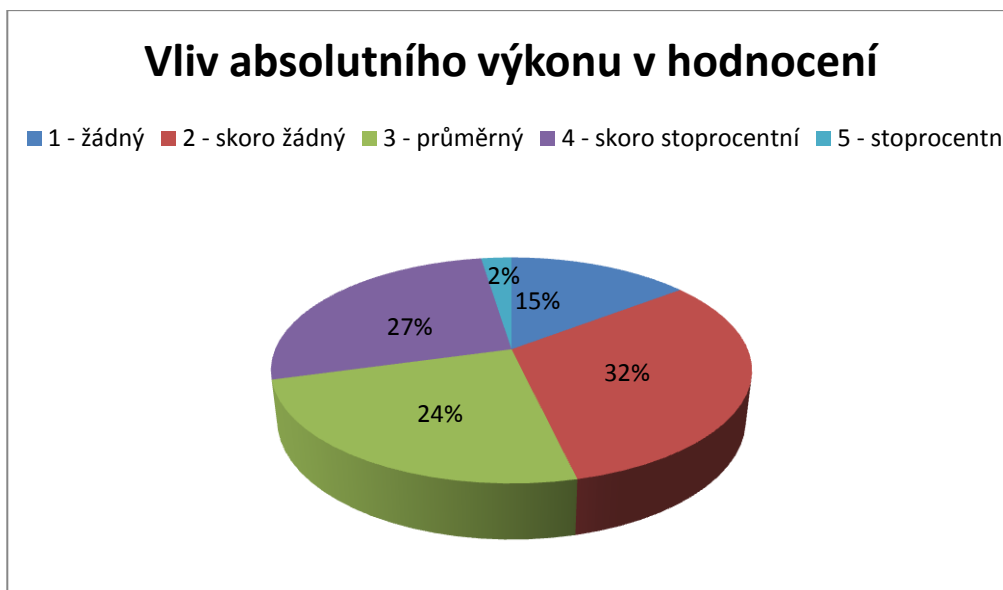
Nejvíce učitelé hodnotí osobní zlepšení a přístup žáka k výuce. Skoro naprostá většina, 40 učitelů, si myslí, že mezi nejdůležitější faktor hodnocení patří právě osobní zlepšení a přístup žáka k výuce. Už celá staletí je u sportovců vyzdvihován morální profil - to jak se dokážou chovat podle fair play, což zahrnuje do svého hodnocení i 35 učitelů. Více jak polovinu učitelů zajímá, jak jsou žáci připraveni na hodinu. Ke kritériu zvládnutí techniky hodnocené dovednosti se přiklání 26 učitelů a stejný počet se také ohlíží na to, zdali mají žáci cvičební úbor. To, jak jsou žáci schopni organizovat hru, sleduje 17 dotázaných učitelů. Ač by se mohlo zdát, že absolutní výkon hraje v tělesné výchově velkou roli, není tomu tak a dokazuje to i fakt, že pouze 18 učitelů hodnotí absolutní výkon při hodině tělesné výchovy. Nejméně se při hodnocení tělesné výchovy používá vědomostní test, pouze 3 učitelé označili vědomostní test jako jednu z možností hodnocení. Mezi další hodnocené faktory učitelé zařazovali také pomoc s pomůckami a reprezentaci školy.



Graf 6 Obsah hodnocení

5. Jak velký vliv má absolutní výkon v hodnocení?

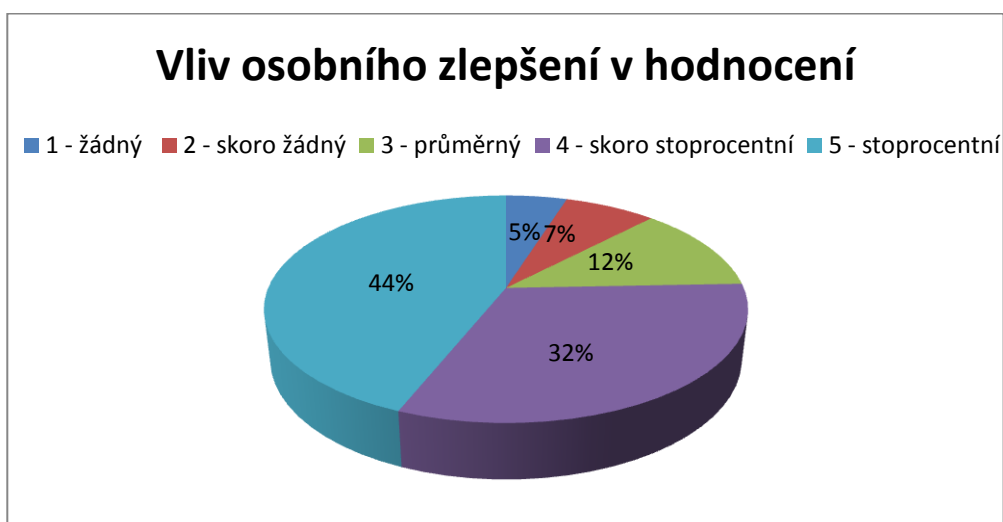
Pro 6 učitelů nemá absolutní výkon žádný význam v hodnocení a jen pro jednoho učitele má vliv absolutní. Zbýlých 34 učitelů se rozprostřelo svými názory do škály od 2 – 4, kde dvojka znamená – nemá skoro žádný vliv, trojka znamená – má průměrný vliv a čtyřka znamená – má skoro stoprocentní vliv. Nejvíce učitelů, 13, se zařadilo k názoru, že absolutní výkon nemá skoro žádný vliv na hodnocení. Absolutní výkon má průměrný (střední) vliv v hodnocení u 10 učitelů a 11 učitelů je zastánci toho, že absolutní výkon má skoro stoprocentní vliv v jejich hodnocení.



Graf 7 Vliv absolutního výkonu v hodnocení

6. Jak velký vliv má osobní zlepšení v hodnocení?

Z celkového součtu názorů má osobní zlepšení velký význam v hodnocení. Je vidět, že učitelé nejen hodnotí výkony v tělesné výchově, ale také že pozitivně hodnotí osobní zlepšení při pohybových činnostech. Pro celkem 18 učitelů má osobní zlepšení absolutní vliv v hodnocení a dalších 13 zastává názor, že osobní zlepšení má skoro stoprocentní vliv na hodnocení. Ukazuje se, že pro dva učitele nemá osobní zlepšení žádný význam a že je nezajímá progres v jejich pohybových schopnostech a dovednostech. Další 3 učitelé si stojí za tím, že osobní zlepšení nemá skoro žádný vliv v jejich hodnocení a že ho skoro neberou v potaz. To, že osobní zlepšení má průměrný vliv v hodnocení, vykazuje zbylých 5 učitelů.



Graf 8 Vliv osobního zlepšení v hodnocení

7. Jak velký vliv má fair play v hodnocení?

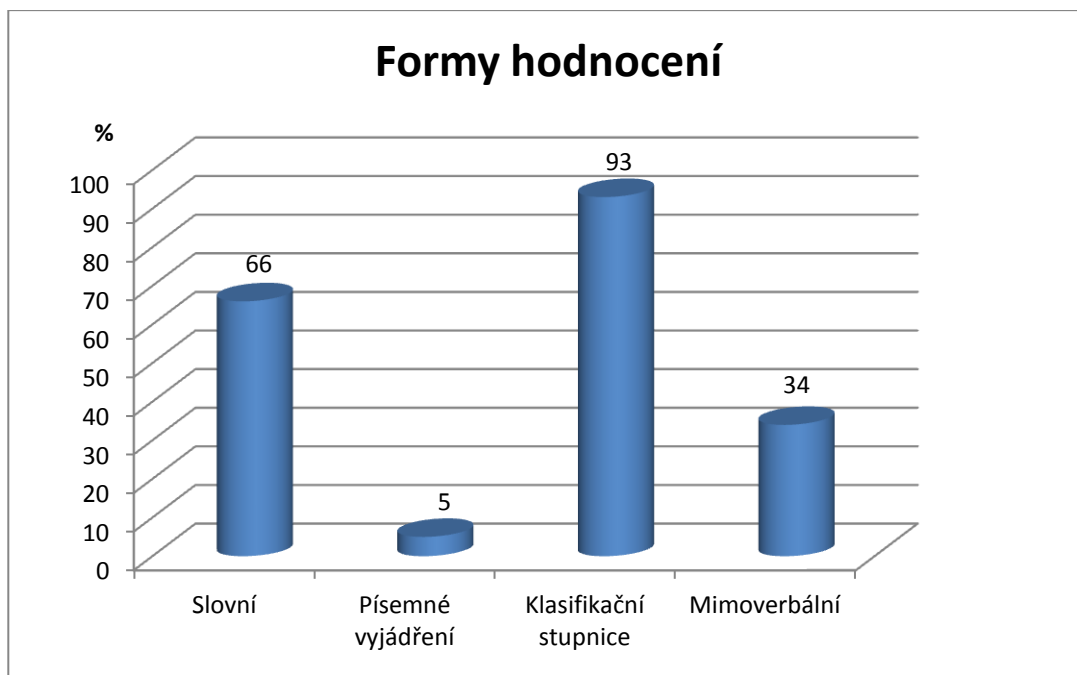
Pro 21 učitelů má fair play skoro stoprocentní vliv při hodnocení. Dalších 7 učitelů bere fair play velmi významně a proto pro ně má fair play stoprocentní význam při hodnocení. Z celkového součtu je vidět, že pro 36 učitelů je fair play důležité pro hodnocení, z toho 8 učitelů zastává názor, že fair play má alespoň průměrný vliv na hodnocení. Zbylí 4 učitelé nepřikládají fair play v hodnocení žádný význam a jeden učitel skoro žádný význam.



Graf 9 Vliv fair play v hodnocení

8. Jak hodnotíte výchovně - vzdělávací výsledky?

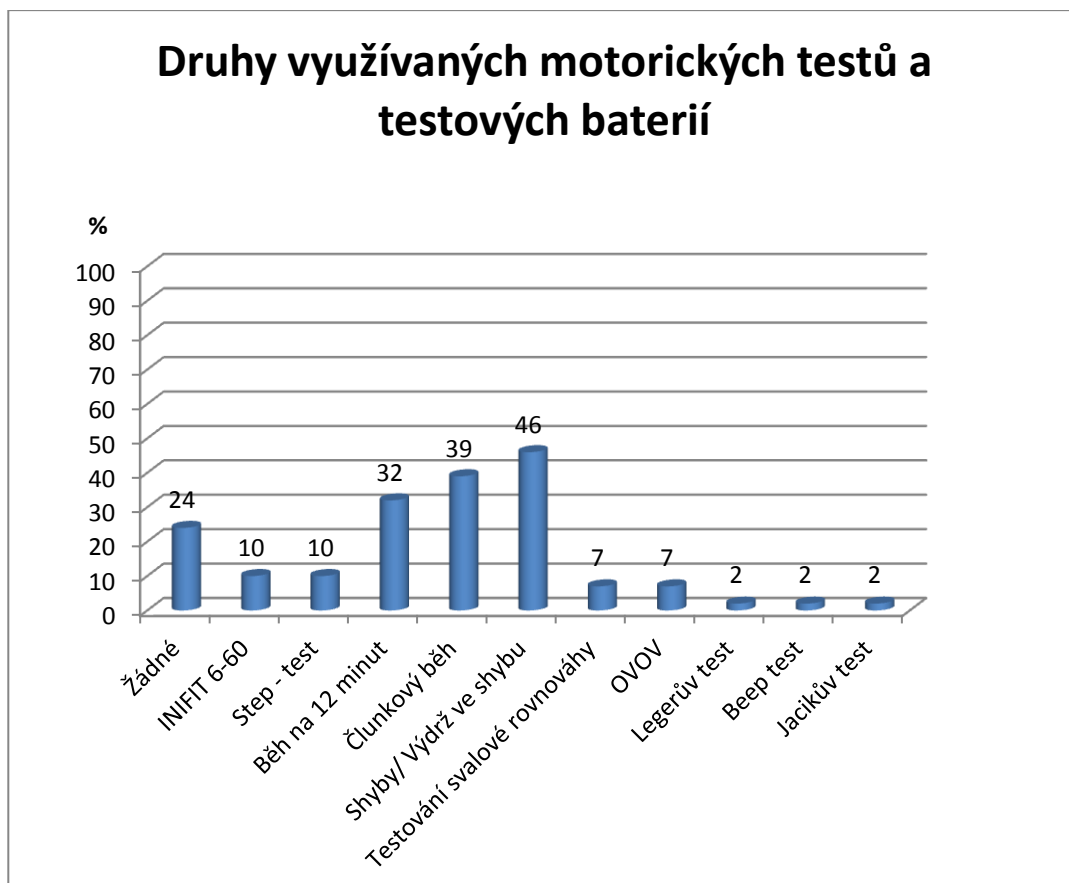
Nejčastějším formou hodnocení pro učitelé je klasifikační stupnice a slovní hodnocení. Až na 3 učitele všichni používají klasifikační stupnici a 27 jich využívá slovní hodnocení. Formou písemného vyjádření hodnotí výchovně vzdělávací výsledky pouze 2 učitelé. Gesty, mimikou a jiným mimoverbálními činnostmi hodnotí celkem 14 učitelů.



Graf 10 Formy hodnocení

9. Využíváte motorické testy nebo testové baterie, jaké?

Jedna čtvrtina z dotazovaných vůbec nevyužívá motorické testy nebo testové baterie. Ze zbylých 31 učitelů jich 19 používá shyby nebo výdrž ve shybu. Mezi další dva nejvyužívanější motorické testy patří člunkový běh, který využívá 16 učitelů, a běh na 12 minut, který praktikuje v tělesné výchově 13 učitelů. Stejný počet učitelů (4) testuje své žáky pomocí step-testu a UNIFIT 6-60 testu. Pouze 3 učitelé zařazují testování svalové rovnováhy. Učitelé měli možnost vepsat i jiné testy, které v hodinách tělesné výchovy používají. U 3 učitelů se objevil OVOV test, 2 z nich jiný test než tento nepoužívají. Po jednom se objevil Legerův test, Beep test a Jacíkův test.



Graf 11 Druhy využívaných motorických testů a testových baterií

10. Zařazujete do výuky i hodnocení žák → žák?

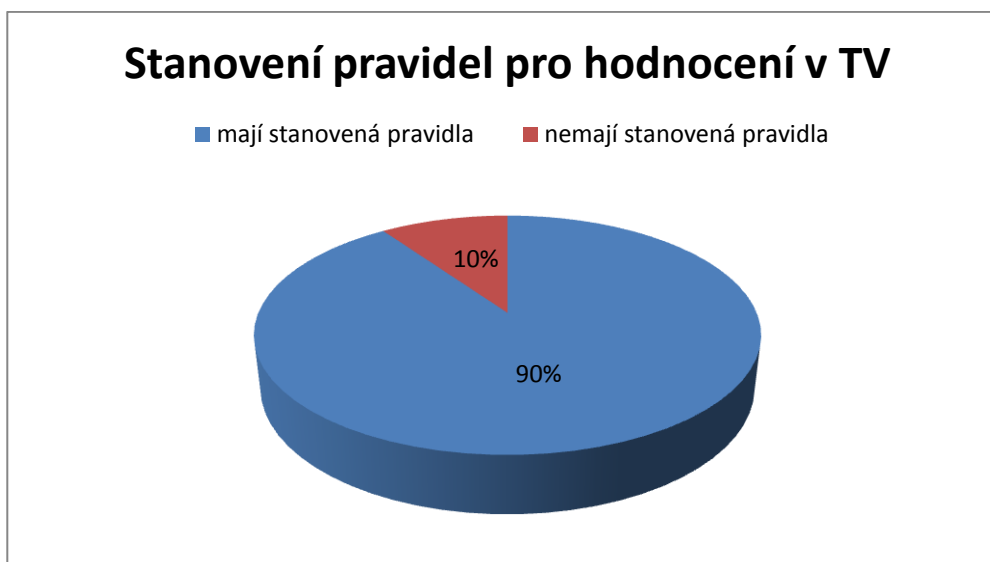
Ne vždy toto hodnocení může učitel v hodinách tělesné výchovy využívat, protože hodně záleží na vyspělosti žáků a na jejich schopnosti korekce. Mnohdy však může pomoci při velkém počtu žáků. Celkem 11 učitelům toto hodnocení pomáhá ve výuce, zbylých 30 učitelů ho nevyužívá.



Graf 12 Použití hodnocení žák → žák

11. Máte stanovená jasná pravidla pro hodnocení TV, o kterých studenti předem vědí?

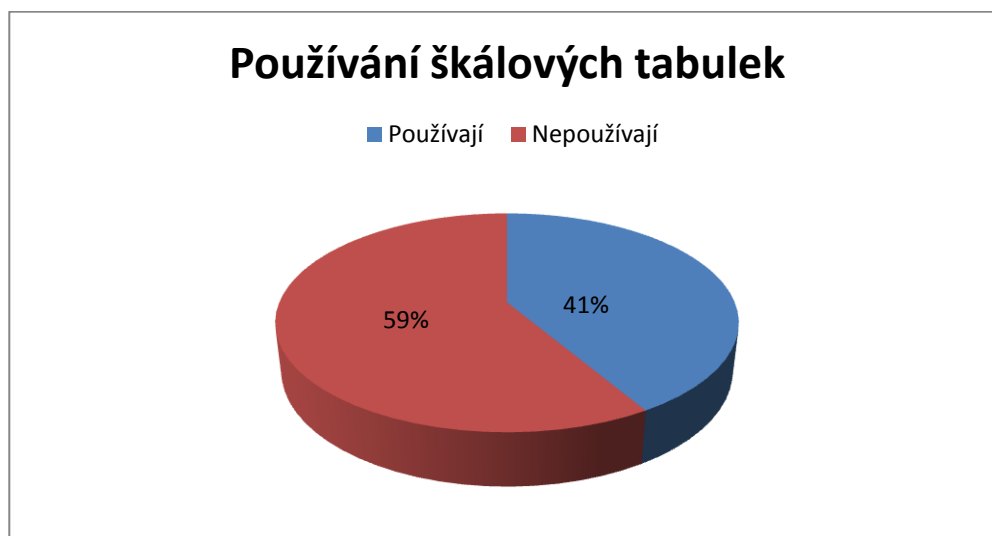
Skoro naprostá většina dotázaných učitelů má stanovená jasná pravidla pro hodnocení v tělesné výchově. U 37 učitelů žáci předem přesně vědí, z čeho budou hodnoceni a na co se mají připravit. Zbylí 4 učitelé hodnotí podle průběhu a vývoje obsahu hodin.



Graf 13 Stanovení pravidel pro hodnocení v TV

12. Máte stanovené škálové tabulky s hodnotami výsledků?

V praxi u některých učitelů jsem se setkala, že preferují škálové tabulky, kde nejenže jasně hned vědí, kam žáka zařadit, mohou ale také porovnávat výsledky z let minulých se současnými ročníky. Těchto škálových tabulek využívá 17 dotazovaných učitelů a 24 ostatních učitelů je ke své práci nevyužívá. Není ovšem lehké tyto tabulky nastavit, je důležité nepřeceňovat ani nepodceňovat žáky a najít vyvážený systém, který hodnotí objektivně.



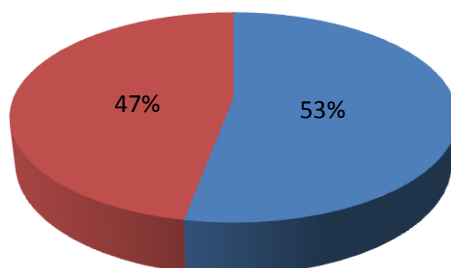
Graf 14 Používání škálových tabulek

Používají tyto tabulky všichni učitelé TV na vaší škole?

Ze 17 učitelů, kteří využívají škálových tabulek, ještě 9 učitelů spolupracuje s ostatními učiteli na škole a využívají tyto tabulky všichni společně. Hodnocení je potom na školách více přehledné a porovnávat se mohou žáci z různých ročníků i tříd.

Využívání škálových tabulek ostatními učiteli na škole

■ Využívají je ■ Nevyužívají je



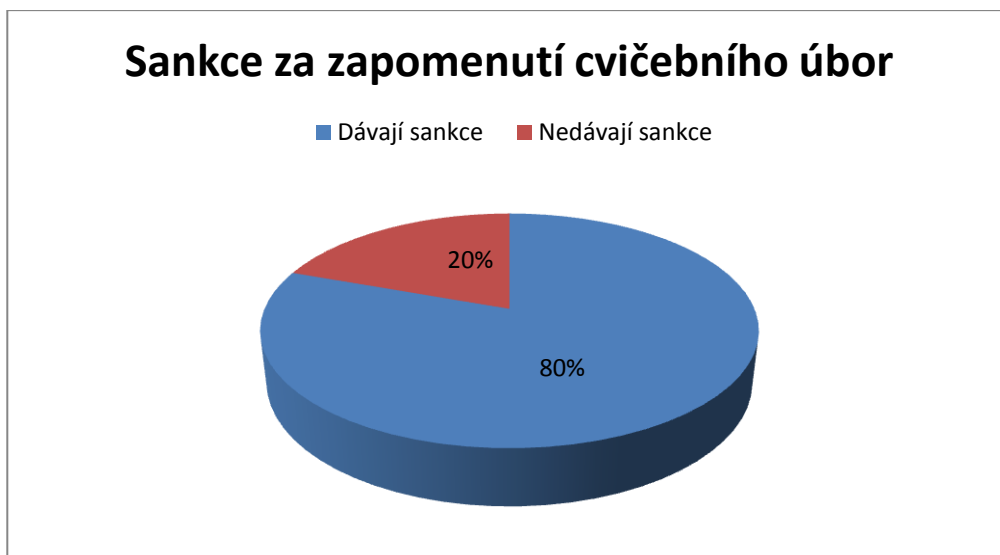
Graf 15 Využívání škálových tabulek ostatními učiteli na škole

13. Vyžadujete cvičební úbor?

Všichni učitelé vyžadují při své hodině tělesné výchovy cvičební úbor. Je to důležité nejen z hygienických důvodů, ale také ze zdravotních důvodů. Do cvičebního úboru a ke vhodnému sportovním oblečení zařazujeme také vhodnou obuv, která může předcházet zraněním.

Dáváte sankce za to, že ho studenti nemají?

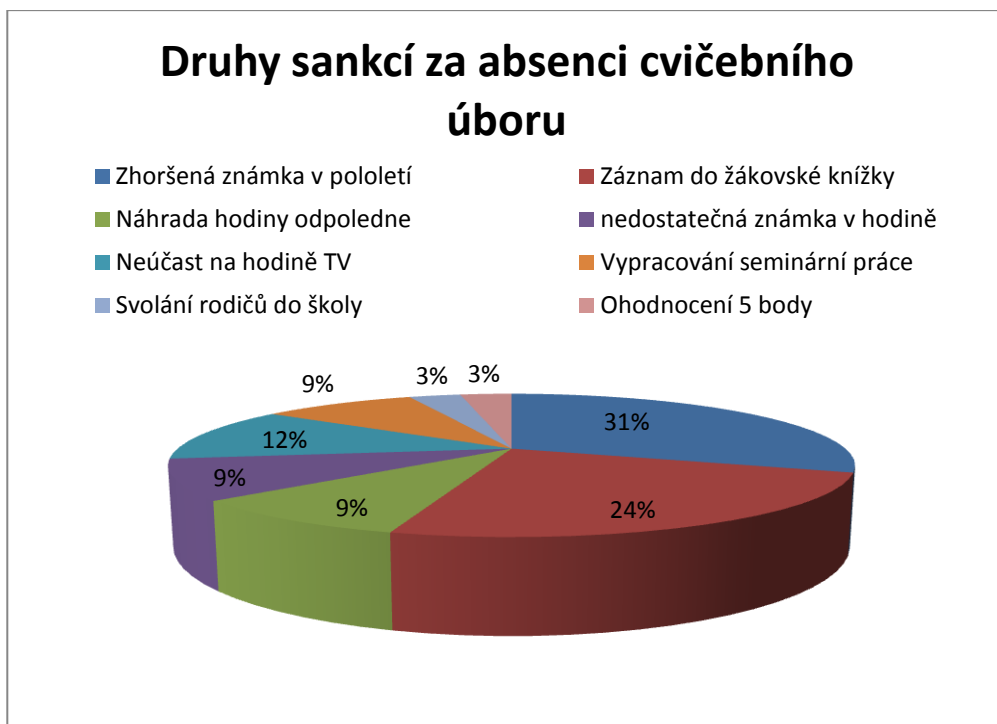
Zatímco všichni učitelé vyžadují cvičební úbor, sankce za jeho nenošení dává celkem 33 učitelů. Zbýlých 8 učitelů neřeší to, že žáci úbor nemají, ale v hodinách tělesné výchovy ho vyžadují.



Graf 16 Sankce za zapomenutí cvičebního úboru

Jaké?

Ze všech dotazovaných učitelů 33 učitelů dává tresty a sankce za to, že žáci cvičební úbor nemají. Tresty to jsou různorodé, ale v mnohých se učitelé různých škol sešli. Nejvíce oblíbeným trestem se u učitelů stala zhoršená známka z tělesné výchovy. Není to samozřejmě hned u prvního zapomenutí úboru, povětšinou se známka zhoršuje o jednu klasifikační stupnici na vysvědčení až při třetím, pátém zapomenutí za pololetí. Učitelů, kteří tuto sankci využívají, se našlo celkem 10. Druhým nejvíce objeveným trestem se ukázal záznam nebo poznámka do žákovské knížky, který se osvědčil 8 učitelům. Neúčastí na hodinách tělesné výchovy řeší absenci cvičebního úboru 4 učitelé. Tři učitelé trestají své žáky za zapomenutí cvičebního úboru vypracováním seminární práce na určité téma a stejný počet učitelů nechává žáky nahradit si hodinu tělesné výchovy v odpoledních hodinách. Tři učitelé jsou také ochotni nenošení cvičebního úboru oklasifikovat známkou nedostatečnou, která se přispisuje ke všem ostatním známkám z tělesné výchovy. Jeden z učitelů je ochoten si za opakované nenošení cvičebního úboru svolat do školy rodiče. Našel se i učitel, který má v hodinách své vlastní bodování a ten zapomenutí cvičebního úboru hodnotí 5 body.



Graf 17 Druhy sankcí za absenci cvičebního úboru

14. Trestáte studenty při neúspěchu (poslední dělá kliky, poražení uklízejí branky, atd.)?

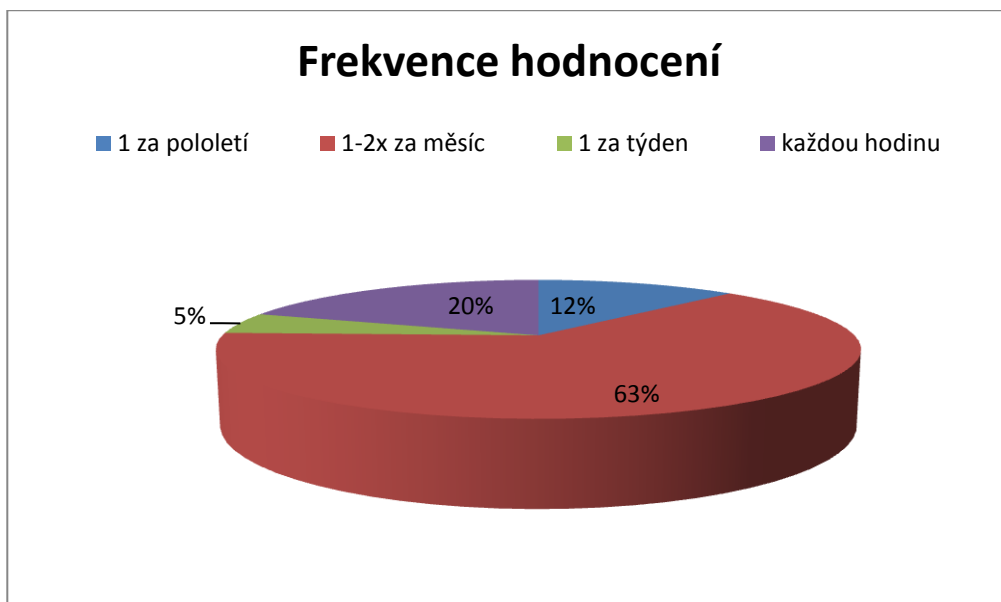
Tato otázka byla velmi vyrovnaná, co se odpovědí týče. Výsledkem je 21 hlasů pro netrestání žáků ve výuce. Učitelé tedy za prohru v zápase nechtějí, aby žáci poraženého týmu uklízeli branku, odnášeli míče nebo běhali trestné kolo kolem tělocvičny navíc. Ostatních 20 učitelů tyto drobné sankce za porážku používá.



Graf 18 Trestání za neúspěch

15. Jak často hodnotíte studenty?

Nejčastější odpovědí se stalo hodnocení 1-2x za měsíc, které potvrdilo 26 učitelů. Osm dotazovaných učitelů podává zpětnou vazbu svým žákům každou hodinu. Dalších 5 učitelů hodnotí své žáky pouze jednou za pololetí a zbylí dva učitelé hodnotí žáky při tělesné výchově jednou za týden.



Graf 19 Frekvence hodnocení

6 Diskuze a závěr

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jak učitelé tělesné výchovy na základních školách hodnotí a jak přistupují k hodnocení v tělesné výchově. Jednalo se o pilotní práci, ve které jsem se chtěla zaměřit na dnešní pojetí školního hodnocení. O pilotní práci se jednalo proto, že jsem potřebovala vyzkoušet vytvořený dotazník, jestli jsou otázky vhodně položeny a zabývají se tím nejdůležitějším z oblasti hodnocení. Učitelé mi vraceli vyplněné dotazníky s možnými náměty, jak by bylo možné ještě dotazník upravit. Takto nově vytvořený dotazník bude v budoucnu použit pro další výzkum v oblasti hodnocení v tělesné výchově. Jedna z věcí, kterou jsem v průběhu psaní práce zjistila, byla, že současných publikací reflektujících změny v pojetí školní tělesné výchovy za uplynulých dvacet pět let je nedostatek a nejsou komplexní.

Mezi připomínkami k dotazníku bylo například upravení otázky č. 3, kde jednotlivé příklady odpovědí nebyly dobře formulovány. Jeden z učitelů by přidal ještě otázku „Kolik minut průměrně stráví žák za vyučovací jednotku aktivním pohybem?“ I otázka č. 8 mohla být pro učitele lehce matoucí a nejasná. Bylo také podotknuto, že v dnešní době už se označení „cvičební úbor“ nepoužívá a že by je bylo vhodné nahradit například „sportovním oblečením“. Pro budoucí práci je nezbytné dotazník opravit a upřesnit.

Ačkoliv se mi po vytvoření dotazníku zdáli otázky jasné a výstižné, při čtení vyplněných dotazníků jsem teprve viděla, kde jsou otázky nevhodně položeny nebo kde nabídka odpovědí není úplná. Proto bych opravila otázku č. 3. – vynechala bych navrhovanou odpověď „analýzou různých činností žáka“ a sjednotila bych odpovědi „soustavným diagnostickým pozorováním“ a „soustavným sledováním výkonů žáka a jeho připravenosti“. Upravila bych také otázku č. 4. – přidala bych tam jako možnou odpověď „reprezentace školy“. Předělala bych celou otázku č. 8. Ta je nevhodně položená, protože klasifikační stupnice je vlastně i písemné vyjádření, to samé slovní hodnocení také bývá písemně vyjádřeno. Proto bych odstranila variantu „písemné vyjádření“. Nabídla bych více možností k otázce č. 9. Přidala bych tam test OVOV, Legerův test i Beep test, které jsou učiteli používány. Spojila bych otázku č. 11 a 12 a přepsala bych ji na otázku: Máte stanovené normy pro hodnocení v TV? Předělala bych i otázku č. 15. Mnoho učitelů hodnotí v hodinách slovně a na vysvědčení klasifikační stupnicí, proto se několikrát stalo, že byla zaškrtnuta varianta, že hodnotí jen jedenkrát za pololetí. Rozdělila bych proto

otázku na dvě části, v první bych se ptala na frekvenci hodnocení klasifikační známkou v průběhu pololetí a v druhé části bych se ptala na frekvenci slovního hodnocení. Nezdá se mi totiž, že by učitelé za celé pololetí neohodnotili své studenty, ani slovně ani mimoverbálně, a hodnotili by je pouze známkou na vysvědčení. Přidala bych otázku, jak velký vliv na hodnocení má technika prováděných dovedností. A doplnila bych otázku o hodnocení žák → žák, protože by bylo zajímavé zjistit, jestli ho učitelé nevyužívají z důvodů nevyspělosti studentů nebo kvůli jiným důvodům.

Z výzkumného šetření vyplývá, že dnešní učitelky/é hodnotí především osobní zlepšení, fair play a přístup k výuce. Do pozadí se dostává absolutní výkon, který bývá nahrazen právě osobním zlepšením. Proto učitelé využívají nejen vstupních a závěrečných testů, ale také motorických testů, díky kterým mohou posuzovat zlepšení svých žáků. Jejich přístup tedy nasvědčuje tomu, že chtějí žákům co nejvíce zpříjemnit a přiblížit tělesnou výchovu a snaží se najít jen to dobré, co v žácích je. Z vyplněných dotazníků také vyplývá, že u většiny učitelů žáci předem vědí, jaké požadavky budou během roku plnit. Učitelky/é se neshodli na tom, zdali žáky trestat po neúspěchu. Polovina učitelů dává drobné sankce za neúspěch (poslední odnáší branky, dělá pět kliků). Velký důraz je kladen na cvičební úbor, všichni učitelé se shodli, že je nezbytné mít cvičební úbor, což je velmi důležité z hlediska bezpečnosti, hygieny a zdraví žáků. Učitelé vnímají hodnocení v tělesné výchově velmi citlivě a snaží se prosadit do popředí hlavně prožitky z pohybu. Jejich cílem je nenásilnou cestou vtisknout žákům dobré pohybové návyky, které přetrvají a vydrží s ohledem na zdraví až do stáří. Podle mého výzkumu jsou tendence v tělesné výchově takové, že se učitelé zaměřují převážně na žáka, na jeho osobní zlepšení a progres. Snaží se ukázat pozitivní stránky tělesné výchovy, které pak ovlivňují nejen náš fyzický, ale také psychický stav. Pokud takto vhodně motivují své žáky při výuce, je to jen a jen v pořádku. Pokud ale ani tak se žáci na hodiny tělesné výchovy netěší a nepatří mezi jejich oblíbené předměty, bylo by potřeba něco pozměnit.

Hodnocení v tělesné výchově je podstatné a nejde ho opomíjet. Jeho nejdůležitější funkcí je zpětná vazba, která je v učení nepostradatelná. Tělesná výchova je dnes na 2. stupni základní školy ne moc oblíbeným předmětem žáků a je jen na nás (učitelích) vytvořit takové podmínky, aby žáci měli rádi nejen tělesnou výchovu, ale i jakoukoliv pohybovou činnost. V některých státech světa se opět vrátili k tabulkám a normám pro

hodnocení, a tím ukázali, že přiměřená soutěživost, která k pohybovým činnostem občas patří, není v tělesné výchově na škodu.

7 Seznam literatury

Monografie

1. BERDYCHOVÁ, Jana. *Tělesná výchova pro studující učitelství základní školy*. Vyd. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. 231 s. Učebnice pro vysoké školy.
2. DEWEY, John. *Experience and education*. New York, 1938. 40 s. Dostupné z: <<http://ruby.fgc.edu/courses/ndemers/colloquium/experiencededucationdewey.pdf>>
3. FIALOVÁ, Ludmila. *Aktuální témata didaktiky: školní tělesná výchova*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010. 151 s. ISBN 978-802-4618-548.
4. FRÖMEL, Karel. *Vyučovací jednotka tělesné výchovy*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav, 1983. 235 s.
5. GRECMANOVÁ, Helena. *Obecná pedagogika I*. dotisk. Olomouc: Hanex, 1999. 231 s. ISBN 80-857-8320-7.
6. JANIŠ, Kamil. *Obecná didaktika - vybraná témata*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. 108 s. ISBN 80-704-1584-3.
7. KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-717-8253-X.
8. KLAPKA, Václav. *Didaktika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. 267 s.
9. KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování: vyučování jako dialog, řízení učení žáků, styly a způsoby hodnocení, komunikace, kooperace a interakce*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 230 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4728-575.
10. KOLÁŘ, Zdeněk, Stanislav NAVRÁTIL a Renata ŠIKULOVÁ. *Školní hodnocení a jeho současné problémy*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP v Ústí nad Labem, 1998. 35 s. ISBN 80-704-4202-6.
11. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. 199 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4728-346.
12. KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948. 252 s.
13. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-731-5039-5.
14. MOJŽIŠEK, Lubomír. *Didaktika: Teorie vzdělání a vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 216 s.
15. MOJŽIŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975. 328 s.

16. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
17. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2.přepr. a akt.vyd. Praha: Portál, 2002. 488 s. ISBN 80-717-8631-4.
18. PRŮCHA, Jan. *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Vyd. 1. V Brně: Masarykova univerzita, 1996. 166 s. ISBN 80-210-1333-8.
19. RYBA, Jiří. *Základy psychologie tělesné výchovy a sportu*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. 254 s. ISBN 80-704-1722-6.
20. RYCHTECKÝ, Antonín a Ludmila FIALOVÁ. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995, 187 s. ISBN 80-718-4127-7.
21. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
22. SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. 190 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8262-9.
23. SLEPIČKA, Pavel, Václav HOŠEK a Běla HÁTLOVÁ. *Psychologie sportu*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2009. 240 s. ISBN 978-802-4616-025.
24. SOLFRONK, Jan. *Zkoušení a hodnocení žáků*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1996.
25. SÝKORA, František et al. *Didaktika tělesné výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. 216 s.
26. ŠIKULOVÁ, Renata a Zdeněk KOLÁŘ. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta, 2003. 81 s. ISBN 80-704-4485-1.
27. ŠIMONÍK, Oldřich. *Didaktika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 138 s.
28. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: VŠCHT, 2005. 290 s. ISBN 80-708-0573-0.
29. THORNDIKE, Edward Lee. *Education: A first book*. New York: The MacMillan company, 1914. 292 s.
30. VILÍMOVÁ, Vlasta. *Didaktika tělesné výchovy*. Brno: Paido, 2002. 103 s. ISBN 80-731-5033-6.

Periodika

1. *Orbis scholae*. Martin Chvál, Stanislav Michek, Milan Pol. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010, 4., 1. ISSN 1802-4637. Dostupné z: <<http://www.orbisscholae.cz/>>

Elektronické zdroje

1. *Druhy a příklady didaktických testů*. Infogram: Portál pro podporu informační gramotnosti [online]. 2008 [cit. 2014-10-30]. Dostupné z: <<http://www.infogram.cz/article.do?articleId=2149>>
2. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Vyhláška MŠMT ČR*. [online]. 1993 [cit. 2014-10-27]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/>>
3. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání*. [online]. Praha: MŠMT, 2013. [cit. 2014-10-14]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>

8 Seznam obrázků, grafů a tabulek

Seznam obrázků

Obrázek 1 Vztah mezi výchovou, vzděláváním a vyučováním	8
Obrázek 2 Interakce učitele a žáka ve vyučovacím procesu	11
Obrázek 3 Typologie vyučovací jednotky	26
Obrázek 4 Hodnocení jako proces porovnávání, rozlišování a výběru	28

Seznam grafů

Graf 1 Pohlaví respondentů	42
Graf 2 Věk respondentů	42
Graf 3 Délka praxe	43
Graf 4 Využívání vstupní a závěrečných testů	44
Graf 5 Podklady pro hodnocení	45
Graf 6 Obsah hodnocení	46
Graf 7 Vliv absolutního výkonu v hodnocení	47
Graf 8 Vliv osobního zlepšení v hodnocení	47
Graf 9 Vliv fair play v hodnocení	48
Graf 10 Formy hodnocení	49
Graf 11 Druhy využívaných motorických testů a testových baterií	50
Graf 12 Použití hodnocení žák → žák	51
Graf 13 Stanovení pravidel pro hodnocení v TV	51
Graf 14 Používání škálových tabulek	52
Graf 15 Využívání škálových tabulek ostatními učiteli na škole	53
Graf 16 Sankce za zapomenutí cvičebního úboru	54
Graf 17 Druhy sankcí za absenci cvičebního úboru	55
Graf 18 Trestání za neúspěch	55
Graf 19 Frekvence hodnocení	56

Seznam tabulek

Tabulka 1 Obory vyučované s tělesnou výchovou	43
---	----

9 Přílohy

Příloha 1 Dotazník pro učitele tělesné výchovy

1) Prosím zaškrtněte správnou variantu:

Pohlaví: muž žena

Věk: <30 30-40 40-60 >60

Délka praxe: <5 5-10 10-20 >20

Aprobace:

2) Používáte vstupní testy a závěrečné testy pro možné porovnání? Ano Ne

3) Jak získáváte podklady pro hodnocení a klasifikaci?

Soustavným diagnostickým pozorováním Ano Ne

Soustavným sledováním výkonů žáka a jeho připravenosti Ano Ne

Různými druhy zkoušek (písemné, ústní), didaktickými testy Ano Ne

Analýzou různých činností žáka Ano Ne

Konzultacemi s ostatními učiteli, popř. s dalšími odborníky Ano Ne

Rozhovory s žákem a jeho rodiči Ano Ne

4) Co ještě hodnotíte při hodině tělesné výchovy:

Absolutní výkon Ano Ne

Osobní zlepšení Ano Ne

Cvičební úbor Ano Ne

Schopnost organizovat hru Ano Ne

Morální profil (fair play) Ano Ne

Připravenost žáka	Ano	Ne
Přístup žáka k výuce	Ano	Ne
Vědomostní test	Ano	Ne
Techniku hodnocené dovednosti	Ano	Ne
Jiné:		

5) Jak velký vliv má absolutní výkon v hodnocení?

(1- žádný, 5- stoprocentní) 1 2 3 4 5

6) Jak velký vliv má osobní zlepšení v hodnocení?

(1- žádný, 5- stoprocentní) 1 2 3 4 5

7) Jak velký vliv má fair play v hodnocení?

(1- žádný, 5- stoprocentní) 1 2 3 4 5

8) Jak hodnotíte výchovně vzdělávací výsledky?

Slovní hodnocení Ano Ne

Písemné vyjádření Ano Ne

Klasifikační stupnice Ano Ne

Mimoverbální hodnocení Ano Ne

Jiné:

9) Využíváte motorické testy nebo testové baterie, jaké?

Ano Ne

UNIFIT 6-60 Ano Ne

Step – test Ano Ne

