

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2016

Jan Pár

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra tělesné výchovy a sportu

**Hodnocení v tělesné výchově na základní škole:
monitoring v hodinách tělesné výchovy**

Diplomová práce

Autor: Bc. Jan Pár
Studijní program: N7503
Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň základní školy
Vedoucí práce: Mgr. Brigita Stloukalová, Ph.D.

Hradec Králové 2016



Zadání diplomové práce

Autor: Bc. Jan Pár

Studium: P14P0366

Studijní program: N7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - anglický jazyk a literatura, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - tělesná výchova

Název diplomové práce: **Hodnocení v tělesné výchově na základní škole: monitoring v hodinách tělesné výchovy**

Název diplomové práce A): Evaluation in PE at elementary school: PE lessons monitoring

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem je zjistit, jaké hodnotící metody a formy používají učitelé pro hodnocení žáků v předmětu tělesná výchova. Metody: strukturované pozorování a záznam hodin tělesné výchovy, analýza hodin prostřednictvím CODENETu.

FIALOVÁ, Ludmila. Aktuální témata didaktiky: školní tělesná výchova. Praha: Karolinum, 2010.

KOHOUTEK, Rudolf. Psychologie v teorii a praxi [online]. 2009. Dostupné z:

<http://rudolfkohoutek.blog.cz>. VILÍMOVÁ, V. Didaktika tělesné výchovy. Brno: MU, 2002.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

Garantující pracoviště: Katedra tělesné výchovy a sportu,
Pedagogická fakulta

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

Oponent: Mgr. Dana Feltlová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 12.1.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 11. 7. 2016

Poděkování

Děkuji Mgr. Brigitě Stloukalové, Ph.D. za odborné vedení práce, poskytování cenných rad.

Anotace

PÁR, Jan. *Hodnocení v tělesné výchově na základní škole: monitoring v hodinách tělesné výchovy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 69 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zaměřuje na hodnocení v hodinách tělesné výchovy. V teoretické části je vysvětlen pojem hodnocení. Jaké typy a formy hodnocení existují a jaké funkce hodnocení plní. Práce se také zabývá strukturou osobností učitele a typologií učitelovy osobnosti. Cílem práce je zjistit jakým způsobem učitelé hodnotí v hodinách školní tělesné výchovy. Práce zjišťuje relativní četnost pozorovaných aktivit učitelů. Po vyhodnocení přímého pozorování s videozáznamem, znázorňuje relativní četnost do grafů. Práce se zamýšlí nad výsledky a vyvozuje z nich závěry.

Klíčová slova: hodnocení, základní škola, tělesná výchova

Annotation

PÁR, Jan. *Evaluation in the Physical Education: monitoring of the Physical Education lessons*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2016. 69 pp. Master's Thesis.

The thesis is focused on evaluation in physical education lessons. There is a description of the term evaluation in the theoretical part, which types and forms exist and what function of an evaluation fulfill. The work deals with the structure of a teacher personality and its typology. The goal of the thesis is to find out how teachers actually evaluate in PE classes. The thesis establishes relative frequency of teachers' observed activity. After evaluation of direct observing and video recordings, illustrates teachers' relative frequency with charts. The thesis takes a think over the results and creates the conclusion out of it.

Keywords: evaluation, elementary school, physical education,

Obsah

Úvod.....	1
Teoretická část	2
1 Hodnocení.....	2
1.1 Hodnocení ve vyučování	4
1.2 Funkce školního hodnocení	5
1.2.1 Motivační funkce hodnocení	6
1.2.2 Informativní funkce hodnocení.....	6
1.2.3 Regulativní funkce hodnocení	7
1.2.4 Výchovná funkce hodnocení	8
1.2.5 Prognostická funkce hodnocení	8
1.2.6 Diferenciační funkce hodnocení	8
1.3 Typy školního hodnocení.....	9
1.3.1 Formativní a sumativní hodnocení	10
1.3.2 Normativní a kriteriální hodnocení.....	11
1.4 Formy hodnocení	12
1.4.1 Klasifikace	13
1.4.2 Slovní hodnocení	14
1.4.3 Zpětná vazba	15
1.5 Hodnocení v tělesné výchově	17
2 Osobnost učitele.....	21
2.1 Struktura učitelovy osobnosti	22
2.1.1 Motivace	23
2.1.2 Schopnosti.....	24
2.1.3 Temperament	25
2.1.4 Charakter.....	25
2.2 Typologie učitelovy osobnosti.....	26
2.2.1 Döringova typologie	26
2.2.2 Vorwickelova typologie.....	27
2.2.3 Caselmannova typologie.....	28
2.2.4 Lewinova typologie	29
Empirická část.....	31
3 Cíle, výzkumná otázka a úkoly výzkumu	31

3.1 Cíl výzkumu.....	31
3.2 Výzkumná otázka	31
3.3 Úkoly výzkumu.....	31
4 Metodika výzkumu	32
4.1 Charakteristika výzkumného souboru	32
4.2 Metody získávání dat	32
4.3 Metody zpracování a vyhodnocení dat	32
4.3.1 CodeNet	32
4.3.2 Matematicko statistické metody	34
4.3.3 Grafické metody	34
5 Výsledky a diskuse	35
5.1 Učitel X.....	35
5.1.1 Hodina X1	35
5.1.2 Hodina X2	38
5.1.3 Hodina X3	41
5.1.4 Závěrečné shrnutí učitele X	43
5.2 Učitelka Y	44
5.2.1 Hodina Y1	44
5.2.2 Hodina Y2	47
5.2.3 Závěrečné shrnutí učitelky Y:.....	50
5.3 Učitelka Z	51
5.3.1 Hodina Z1	51
5.3.2 Hodina Z2	54
5.3.3 Hodina Z3	57
5.3.4 Závěrečné vyhodnocení učitelky Z.....	60
5.4 Diskuze	61
6. Závěr	66
6.1 Závěry empirického výzkumu.....	67
6.2 Závěry a doporučení pro další teorii	68
6.3 Závěry a doporučení do praxe.....	68
Seznam pramenů.....	69
Seznam obrázků.....	73
Seznam grafů	73

Úvod

Učitel je společensky důležité povolání v oblasti vzdělávání a výchovy. Toto povolání je náročné, neboť je na učitele v dnešní době kladena celá řada požadavků. Hodnocení patří mezi ty nejnáročnější. Každý učitel, by měl být spravedlivý a při hodnocení měřit každého žáka stejným metrem. Problematika hodnocení je již několik let obsahem diskuzí v odborných kruzích, ale i mezi širokou veřejností. Hodnocení ve vyučování je složitá činnost, která ovlivňuje žáka v hodině. Může ho motivovat k dalším výkonům nebo vyvolat nepřátelství vůči učiteli, či předmětu. Napomáhá k posouzení současných výkonů a předává informace pro další postup, proto výrazně ovlivňuje kvalitu výchovně vzdělávacího procesu.

Ačkoliv v posledních letech dochází k postupné transformaci školní tělesné výchovy, která směřuje od finálního kvantitativního hodnocení k průběžnému kvalitativnímu pojetí, kde je důležitější srovnání dvou výkonů jednoho žáka, než srovnání výkonů dvou žáků. Klasifikační řády si však vytváří každá škola sama, což přispívá k určité volnosti.

V diplomové práci se proto věnuji hodnocení v hodinách tělesné výchovy. Záleží pouze na učiteli, jakou formu a způsob hodnocení použije. Teoretická část obsahuje seznámení s hodnocením jako takovým. Jaké jsou typy a formy hodnocení. Jaké funkce hodnocení plní. Dále se zaměřuji na učitele a na strukturu jeho osobnosti. Představíme si také jednotlivé typologie učitelských osobností, protože se domnívám, že osobnost učitele ovlivňuje i jeho přístup v hodinách.

Cílem praktické části je zjistit, jakým způsobem učitelé hodnotí v hodinách tělesné výchovy. Toho jsem dosáhl přímým pozorováním hodin tří učitelů na Znojemsku. Během pozorování jsem provedl videozáznam, který mi pomohl stanovit četnost hodnocení v hodinách. Výsledná data jsou znázorněna do grafů, ze kterých vyvozují závěry o hodnocení v hodinách tělesné výchovy. Používání formy a metody hodnocení jsem vztáhl k různým typům osobnosti učitele.

Teoretická část

1 Hodnocení

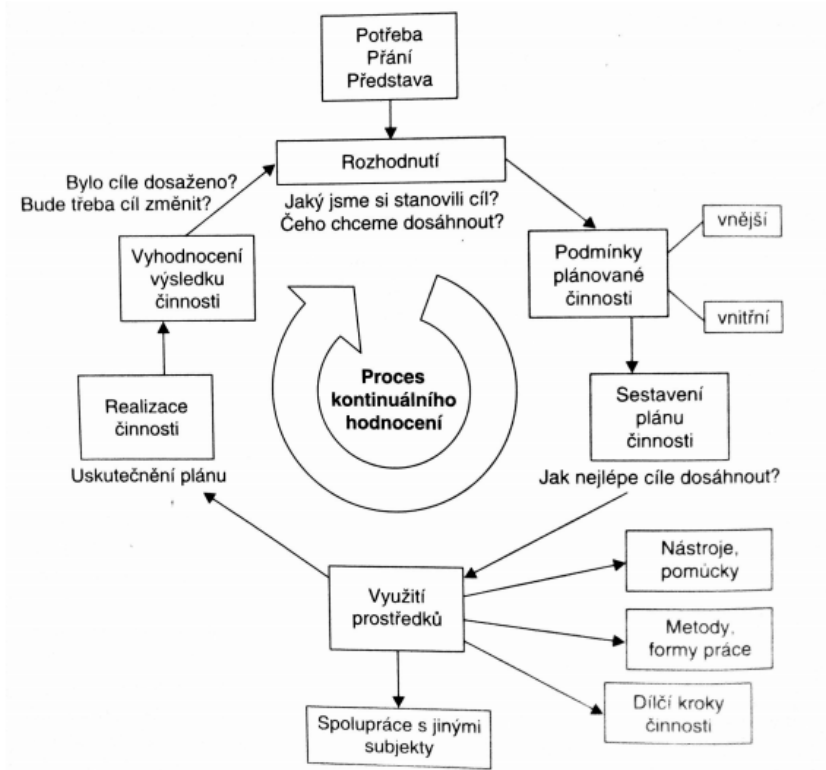
Téměř každá lidská činnost, operace či aktivita se snaží dosáhnout nějakého cíle. Tyto operace často bývají záměrné, člověk je motivován k dosažení určitého cíle. Člověk se často snaží něčeho dosáhnout, ať už pro sebe nebo pro ostatní. Lidská činnost má však několik prolínajících a vzájemně podmiňujících etap.

Na začátku každé činnosti stojí potřeba, přání či představa, díky které je člověk schopen formulovat cíl této činnosti. Po vytvoření představy se člověk snaží uvědomit si všechny podmínky, za pomoci kterých bude činnost realizovat. Tyto podmínky se dělí na vnější, kam zařadíme soubor materiálních a společensky uznávaných hodnot, vztahy ve skupině, ve které se činnost realizuje atp. Další podmínky jsou podmínky vnitřní. Sem patří úroveň znalostí a dovedností jedince, emočně motivační vlastnosti, volní vlastnosti a také zkušenosti (Kolář a Šikulová, 2009).

Po zvážení všech podmínek se učitel snaží naplánovat činnosti, jak nejlépe je možné. Na rozdíl od ostatních živočichů člověk dokáže rozfázovat svoji činnost do jednotlivých kroků, které ho dovedou ke kýženému cíli. V průběhu plánování je důležitou součástí výběr konkrétních prostředků, s jejichž pomocí dosahujeme cíle. Týká se to výběru nástrojů, pomůcek, metod atd.

Po plánování činnost následuje etapa uskutečnění plánu, ve které zrealizujeme plánovanou činnost. Po jejím uskutečnění následuje vyhodnocení výsledku, kde hlavní částí této etapy je hodnocení. Srovnáváme zde dosažený výsledek s prvotní představou. Součástí je vyhodnocení podmínek, prostředků atd. Hodnocení je naprosto organickou součástí lidské činnosti (Kolář a Šikulová, 2009). Slavík (1999, s. 22) tvrdí, že: *„hodnocení je dovednost intelektuálně vysoce náročná, na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité od nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných. Hodnocení patří neoddělitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním, potvrzováním nebo zpochybňováním a kritizováním.“*

Celý tento proces nazýváme proces kontinuálního hodnocení a můžeme ho vyjádřit prostřednictvím schématu na Obrázku 1.



Obrázek 1 Proces kontinuálního hodnocení (Zdroj: Kolář a Šikulová, 2009)

Hodnocení je součástí každodenního jednání společně s procesem rozhodování. Podle Dorotíkové (1999, s. 29-31) „*se člověk ve svém životě vlastně neustále rozhoduje, ať se jedná o zdánlivé maličkosti, nebo závažnější aktivity, postupy, postoje atd. Rozhodování umožňuje člověku, který se nachází v situaci alternativních možností, volit jednu z nich, neboli dát přednost jedné alternativě před jinou.*“ Rozhodnutí vytváříme na základě hodnotící analýzy, kterou ovlivňují osobní potřeby a zájmy či jiné preference. Proto každé lidské rozhodnutí je výsledkem porovnání podmínek a naší hodnotové orientace (Pešková a Schücková, 1991). Hodnocení užíváme v běžném životě, závisí na něm naše veškerá činnost jako taková. Hodnocení je součástí hodnot, které slouží k jejich objevování, zpochybňování či potvrzování, nebo naopak jejich kritice.

Připadá nám samozřejmé vyjádření, že hodnocení se týká hodnot. Nutné je ale podotknout, že každý člověk vyznává hodnoty jiné a podle těchto hodnot sám hodnotí druhé. Proto máme sklony hodnotit ostatní negativně, když nesdílí naši soustavu hodnot.

„Nezvládat dost dobře hodnocení, to mimo jiné znamená ztrácet orientaci ve světě hodnot (Slavík, 1999, s. 23).“

1.1 Hodnocení ve vyučování

Výchova a vzdělávání bývají označovány za záměrné, cílevědomé ovlivňování člověka s cílem dosáhnout změny v jeho poznání, proto je hodnocení organickou součástí výchovně-vzdělávací činnosti. Nejde pouze o vyhodnocení výsledků, nýbrž i samotný proces výchovy. Vychovatel a vychovávaný jsou hodnoceni podle jejich vybavenosti k dané činnosti a předpokladů dosáhnout jejich cíle (Kolář a Šikulová, 2009).

V rámci pojetí výchovy každý hodnotící akt formulujeme jako aktivitu, která:

- sleduje cíl, tj. snaží se ovlivnit osobnost žáka, motivovat ho k další činnosti či poskytnout zpětnou vazbu;
- děje se za určitých podmínek, které jsou dány vztahem mezi učitelem a žákem. učitelovou autoritou, pozici žáka v kolektivu atd.;
- realizuje se prostředkem, kterým je např. známkování pořadí v závodě či slovní analýza výkonu;
- dosahuje nějakého výsledku, např. žák reaguje na hodnocení, žák zaujme nová stanoviska at' už k sobě, k práci atd. (Kolář a Šikulová, 2009).

„V tomto smyslu můžeme i každou činnost, která se týká hodnocení, formulovat jako výchovný proces, jako výchovnou aktivitu (odtud je také odvozena jedna z významných funkcí školního hodnocení – funkce výchovná). Hodnocení je přítomno v každé lidské činnosti a je tedy i přirozenou součástí učební činnosti žáků a řízení této učební činnosti učitele.“ (Kolář a Šikulová, 2009, s. 14).

Kvalitu výchovně vzdělávacího procesu ve vyučování významně ovlivňuje hodnocení. Umožňuje učiteli posuzovat úspěšnost jeho vyučování, výběr metod nebo ovlivní plánování cílů a jejich naplnění. Poskytuje zároveň žákovi informace o jeho postupu v učení. Což má význam pro motivaci k učení. Učitelé hodnotí žákovské výkony a chování slovem, známkou, ale také úsměvem či pochvalou apod. Hodnocení ovlivňuje povahové vlastnosti žáka, podněcuje jeho motivaci a sebevědomí (Smolíková, 2008)

V odborné literatuře se autoři různí ve vysvětlení školního hodnocení. Jan Slavík (1999, s. 23-24) pod tímto pojmem rozumí „*všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají.*“ Skalková (1971, s. 95) zase tento pojem chápe jako „*zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování, které může mít v praxi nejrůznější formy.*“ Za formy považuje pokývnutí hlavou, přísný pohled, tón hlasu, kladné či negativní poznámky, zájem o osobnost žáka, pochvalu i napomenutí, odměnu i trest. Hodnocením je i známka, slovní podrobnější analýza výkonu včetně závěrečného hodnotícího soudu. Tuček (1966, s. 5) uvádí, že hodnocení je „*každé a veškeré projevené mínění učitele a školy o vlastnostech a činech žáka.*“

V České republice se školní hodnocení řídí Vyhláškou č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některé náležitosti plnění školní docházky a Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Slavík, 1999).

Školní hodnocení vychází ze vzdělávacích standardů daných pro základní školu Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a musí splňovat určitá specifika zejména v kognitivní oblasti rozvoje osobnosti. Dále je specifikováno, co a kdy učitel hodnotí. Hodnotí se především učební činnost žáků, zároveň však nesmíme zapomínat na hodnocení kvality učebních činností v jejím průběhu (Slavík, 1999).

Nesmíme zapomínat na utváření psychických stránek osobnosti, na kterém má školní hodnocení velký podíl. Působí totiž na žákovu sebevědomí, sebehodnocení, motivaci, perspektivu nebo dokonce postavení ve skupině či možnost se prosadit. Často však způsobuje demotivaci, destabilizaci, projevy konfliktů (Slavík, 1999).

1.2 Funkce školního hodnocení

Školní hodnocení se považuje za předpoklad k účinnému vyučovacímu procesu. Hodnocení motivuje a ovlivňuje žákův výkon. Zpětná vazba výkon reguluje, žák je tedy schopen opravovat své chyby. Ovlivňuje zároveň i úroveň psychických procesů – city, pocity či aspirační úroveň. Působí na průběh učení a mění postoje k němu. Zároveň ovlivňuje osobnostní vlastnosti jako je třeba žákovu sebevědomí, či vztah ke spolužákům.

Autoři se různí v počtu funkcí hodnocení. My se zaměříme na ty funkce, které považujeme za důležité z hlediska řízení hodiny a rozvoje žákovy osobnost.

1.2.1 Motivační funkce hodnocení

Kolář a Šikulová (2009, s. 46) tvrdí, že *„hodnocením můžeme sledovat a dosáhnout zvýšení motivace žáka v učebních činnostech. Na druhou stranu můžeme prostřednictvím hodnocení žáka zcela nebo jen částečně demotivovat pro učební činnosti.“*

Žáci na základě hodnocení prožívají úspěch či neúspěch, který je motivuje k dalším výkonům. Hodnocení žáka může povzbudit či ho významně pobídnout za odvedený výkon. Stejně jako ho může otrávit a znechutit mu práci v hodinách, pokud je učitel netaktní.

V horším případě, demotivuje žáka od jakékoliv práce ve škole. Motivační funkce je nejužívanější funkcí hodnocení. V praxi se tato funkce záměrně často zneužívá. V případech, kdy učitel použije hodnocení k udržení kázně ve třídě. Motivace se zakládá na potřebách člověka, zejména těch sociálních. Zařadíme zde potřeby osobního vztahu, výkonu, úspěchu, potřebu uznání druhými lidmi, potřebu úcty, sebeúcty a seberealizace. Motivační hodnota hodnocení je značná, protože se týká všech výše zmíněných potřeb. Důležité je si pamatovat, že nikdy na žáka nepůsobí pouze jedna, ale celý soubor potřeb. Efektivita působení hodnocení závisí na znalosti konkrétního žáka a jeho prioritních potřebách. Učitel, který chce prostřednictvím hodnocení usměrňovat a podněcovat učební činnost žáků, musí vědět, kdy a za jakých podmínek využít hodnocení jako pozitivní motivaci. Žák si v takovém případě bude postupně vytvářet systém hodnot a zaměřovat pozornost a zájem žádaným směrem (Kolář a Šikulová, 2009).

1.2.2 Informativní funkce hodnocení

Jak tvrdí Kolář a Šikulová (2009), ve vyučování hraje důležitou roli zpětná vazba. Tento proces chápeme jako korekční informaci pro žáka, jak si při vyučování vede, o jeho výkonu a úsilí. Prostřednictvím hodnocením se žák dozvídá informace, na jaké úrovni je jeho výkon ve srovnání s ostatními, jak jsou na tom jeho učební činnosti nebo na jaké úrovni je jeho chování a jednání. Informace o hodnocení vychází ze srovnání aktuálního stavu žákových vědomostí a dovedností s normou zvládnutých činností. Vždy jde o konkrétní informaci, jak daleko je žák od splnění normy nebo zda žák dané normy dosáhl. Hodnocení učitele proto slouží jako zpráva o jeho správném či chybném výkonu. To

žákovi pomáhá k vytvoření kritické analýzy své činnosti a vede i ke zlepšení jeho výkonu (Kolář a Šikulová, 2009).

Hodnocení formulované pouze známkou bez příslušného komentáře je chabou informací o výkonu, jelikož učitel žákovi nevysvětlil, proč takovou známku udělil (Kolář a Šikulová, 2009). Aby učitel dokázal předat motivační a regulační hodnotu žákovi, musí při udělování známky provést obsahovou analýzu výkonu. Při této analýze učitel kromě známky žákovi sdělí, co se naučil, s jakým nasazením a úsilím úkol zvládl nebo jak si vedl v porovnání se stanovenou normou. Tato souhrnná informace ovlivňuje žákův proces učení. Nabízí žákovi nové metody, postupy a prostředky, které mu dopomohou k dosažení cíle. Zároveň však zlepšuje vztah mezi učitelem a žákem (Amonašvili, 1987).

Učitelé však používají školní hodnocení ke zjištění úrovně a kvality vyučovacích činností. Na základě známek získají informace o kvalitě jejich práce. Informační funkce pro učitele tudíž plní i funkci diagnostickou a kontrolní.

1.2.3 Regulativní funkce hodnocení

Učitel využívá hodnocení k regulaci další učební činností žáka. Hodnocení plní regulativní funkci tehdy, když učitel podrobí žákův výkon podrobnější analýze s orientací na metody učební činnosti, či doporučením jak má žák dále postupovat (Kolář a Šikulová, 2009).

Regulativní funkci má vlastně každé hodnocení, jestliže výchovu chápeme jako vnější cílevědomou regulaci kvalitativních změn v osobnosti žáka. Prostřednictvím hodnocení žák získává zprávu o výsledcích své činnosti a potvrzení o vynaloženém úsilí. Pro žáka je školní hodnocení hlavním regulátorem jeho učení. Žák se řídí především podle toho, co jednotliví učitelé hodnotí a jak náročně hodnotí. Hodnocení žákovi konkretizuje učitelovy požadavky (Kolář a Šikulová, 2009). Žák si může sám zhodnotit svůj průběh činnosti i jeho výsledek. Zároveň může ohodnotit užité metodické prostředky a prostřednictvím sebereflexe zkvalitňovat svůj výkon.

Tuto funkci může plnit jen hodnocení podané s obsahovou analýzou výkonu. Tu však není učitel schopen předávat při každém žakově výkonu. Je však důležité využívat alespoň základní prvky v podobě slovního hodnocení – co žák zvládl, jeho slabiny a návrhy na zlepšení. Profesionalita učitele spočívá ve znalosti, kdy je nejvhodnější takovou analýzu

provést, kdy bude skutečně účinná a bude splňovat regulativní funkci (Kolář a Šikulová, 2009).

1.2.4 Výchovná funkce hodnocení

Každé hodnocení je vynesemím určitého posudku nejen o výkonu žáka. Zároveň však každý učitel zahrnuje do svého posudku vnímanou kvalitu osobnosti žáka.

Hodnocení s výchovnou funkcí by mělo formovat pozitivní vlastnosti a postoje žáků (zodpovědnost, vytrvalost, svědomitost), ať už k sobě samému nebo ke svému okolí. Zvláště pozitivním hodnocením učitel může ovlivnit žákovu aspiraci, jeho hodnotovou orientaci, či jeho sebevědomí. Učitel tak může dobrým hodnocením pozitivně ovlivňovat jeho postoje, nevhodně zvolené hodnocení může naopak některé oblasti osobnosti narušovat (Kolář a Šikulová, 2009).

1.2.5 Prognostická funkce hodnocení

Hodnocení splňuje i funkci prognostickou. Učitel je schopen předpovědět na základě dlouhodobě prováděného hodnocení žáka a znalosti žákových možností s určitou pravděpodobností studijní perspektivu žáka. V tom učiteli pomáhá při velkém počtu studentů používání klasifikace či jiné kvantitativní hodnocení, které slouží jako opěrné body pro snadnější zapamatování žákových výkonů (Slavík, 2003).

Tuto funkci uplatní učitel nejvíce při žákově rozhodování o dalším vzdělání (výběr střední či vysoké školy). V této souvislosti může učitel pomoci žákovi vybrat školu podle jeho schopností, dovedností a znalostí a vyvarovat ho tak budoucího zklamání z neúspěchu.

1.2.6 Diferenciační funkce hodnocení

Diferenciační funkce hodnocení s prognostickou blízce souvisí. Prostřednictvím školního hodnocení jsme schopni roztrždit žáky do homogenních výkonnostních skupin. Odlišnosti jednotlivých skupin jsou např. různá úroveň zvládnutí učiva, respektování pravidel, pracovní tempo, společné zájmy apod. Díky tomu je učitel schopen připravit různě náročné úlohy a diferencovat tak vlastní přípravu na výuku (Slavík, 1999).

Diferenciace není však vždy vhodně využívána. Nevhodným příkladem diference na základě hodnocení je tzv. škatulkování. Kdy je žák posuzován pouze podle svých známek.

Zejména nevhodné je diferencovat žáky v případě, kdy jejich prospěch je hlavním kritériem pro přijetí na střední školu, či do výběrové třídy. Toto hodnocení má funkci selektivní. Moderní didaktika však usiluje o minimalizaci selektivní povahy hodnocení (Slavík, 1999).

1.3 Typy školního hodnocení

V současné době existuje celá řada typů, forem a metod hodnocení. Žádná obdoba hodnocení se nedá považovat za špatnou či dobrou. Vždy totiž záleží na pedagogickém využití. Každý typ hodnocení má svůj smysl, je však na učiteli, aby promyslel a zohlednil souvislosti s vytyčenými cíli výuky. Hodnocení je aktivita, která vychází ze zkušeností učitele a psychologické vyspělosti žáků. Obsahuje zaujetí stanoviska, porozumění problému, reakci na skutečnost atd. Proto můžeme zahrnout hodnocení do pedagogického mistrovství, neboť se jedná o dovednost, které není snadno dosáhnout. Jurčo (1971) tvrdí, že školní hodnocení:

- působí motivačně na výkon žáka;
- působí regulačně na žákův i učitelův výkon;
- působí při psychických procesech;
- působí na následovný průběh učení i chování;
- ovlivňuje žákovy vlastnosti, jeho osobnost;
- poskytuje údaje o tom, jak je žák zapojen do vyučovacího procesu;
- poskytuje údaje o řízení vyučovacího procesu.

Typů hodnocení je velice široká škála, proto dochází k častému propojování. Slavík (1999) na prvním místě uvádí hodnocení bezděčné a záměrné. Do bezděčného hodnocení můžeme zařadit učitelovo gesto či úsměv, pokývnutí hlavy nebo i dlouhý oční kontakt. Jedná se o typ hodnocení, který provádíme bezmyšlenkovitě, proto je těžké tento typ ovládat. Jde o hodnocení spontánní, citové, holistické, založené na celkovém dojmu z žáka a jeho aktivity. Učitelé se snaží vyvarovat většině negativního hodnocení, protože nekontrolované vyjádření o žákově výkonu či chování spojené s posměchem či pohrdáním odradí žáka od aktivity v hodině.

Na druhé straně je hodnocení záměrné, které se dá snadno analyzovat a formalizovat neboť je uvědomělé a pod kontrolou vědomí a vůle. Dochází k analytickému hodnocení jak

vybraných dílčích vlastností, tak i žáka jako celku, které se formalizuje do srozumitelné formy - známky apod (Slavík, 1999).

1.3.1 Formativní a sumativní hodnocení

Formativní hodnocení se zaměřuje na podporu učení žáka, řídí vzdělávání a výchovu žáka. Poskytuje informace ke zlepšení žákova výkonu ve chvíli, kdy ji žák potřebuje. Navíc pomáhá učitelé rozhodovat o dalším postupu ve výkonu žáka. Formativní hodnocení pomáhá oběma účastníkům vyučovacího procesu dosáhnout cíle. Probíhá formou rozhovoru, výměny postřehů, poznatků, návrhů a zkušeností. Žák tento rozhovor vnímá jako prostředek k vlastnímu zlepšení, to se odráží na jeho motivaci. „*Cílem formativního hodnocení je změna hodnoceného, až v druhé řadě směřuje ke změnám výkonu. Výsledky jsou tedy ovlivňovány pomalejší, náročnější, ale pedagogicky hodnotnější cestou.*“ (Slavík, 1999, s. 39) Formativní hodnocení má komplexní charakter, není závislé na formě, v níž se hodnocení projevuje, např. slovem, známkou, body atd.

Většina učitelů usiluje o to, aby všichni jejich žáci dosáhli vytyčených cílů. Petty (2004) tvrdí, že toho dosáhneme:

- individuálně objasňováním věcí žákům tak dlouho, jak to bude nutné;
- poskytnutím takové procvičování, kolik žáci potřebují;
- přesným definováním dovedností potřebných pro úspěšné zvládnutí úkolu, aby procvičování mělo smysl;
- jasným sdělením žákům, proč neuspěli, aby mohli své chyby opravit, či se přiblížit k požadovanému standardu;
- umožněním libovolného počtu pokusů.

Ve školní praxi však narážíme na častý problém s časovou dotací. Učitelé jsou vázáni školním vzdělávacím programem a závaznými výstupy, proto ne vždy je možné dodržet všechny Pettyho zásady. Je však nutné k žákům přistupovat individuálně a připravovat odlišnou náročnost úkolů.

Sumativní hodnocení (z lat. summa, což znamená úhrn, celek, stručné vyjádření) je získání celkového přehledu o dosahovaných výkonech nebo kvalitativní roztřídění posuzovaného souboru. Jeho cílem není žáka průběžně vést, ale zařadit, ať již se záměrem diagnostikovat kvalitu jeho výkonu, nebo ho informovat o jeho úspěšnosti po nějakém delším úseku

vykonané práce. Vyjadřujeme ho formou ano - ne, vyhovuje - nevyhovuje, může postoupit – nemůže postoupit dál (Slavík, 1999) Ve vyučování narazíme na tento typ hodnocení při zkoušení, pětiminutovkách nebo u písemných prací. Žáci nervózně očekávají, jak zvládnuli učitelovo testování, napjati, jak to dopadlo. Vyhnout se mu nelze. Důležité je respektovat žákovu osobnost, zohlednit jeho úsilí a brát v úvahu možnost omylu. Závěrem však můžeme říct, že sumativní hodnocení podporuje žáka v tom, aby se snažil skrývat své nedostatky a naopak záměrně se snažil ukázat své přednosti. Naopak je tomu při formativním hodnocením, kde by žák ve svém zájmu neměl skrývat své potíže, protože cílem formativního hodnocení je odstranění žákových chyb. V praxi může být i formativní hodnocení přijato s obavami. Je proto nutné nastolit ve třídě přátelskou a tolerantní atmosféru (Slavík, 1999).

1.3.2 Normativní a kriteriální hodnocení

Hlavním rozdílem mezi normativním a kriteriálním hodnocením je měřítko, které rozlišuje lepší výkon od horšího. U normativního hodnocení poměříme výkon jedince s výkony ostatních, plnicích ten samý výkon. Měřítkem je tedy sociální norma stanovená určité populační skupině. Tento způsob nazýváme zkouškou relativního výkonu (Slavík, 1999).

„Měřítkem kriteriálního hodnocení je splnění úkolu, bez ohledu na to, zda byl úkol splněn lépe nebo hůře v porovnání s ostatními řešiteli. Jde o zkoušku absolutního výkonu – nezáleží na výkonech ostatních.“ (Slavík, 1999, s. 40)

Podle Rýdla (2010) je kritérium objektivním měřítkem, které posuzuje nějaký objekt, znak nebo charakteristiku tohoto objektu. Kritérium je specifikovanou mírou kvality, které je vždy porovnáváno, zda je posuzovaný jev stejný, lepší nebo horší než srovnávací měřítko. Toto měřítko bývalo ve školách užíváno jako sociální norma. Výkon nejlepších žáků je označen za výborný, výkon těch nejhorších žáků jako nedostatečný a zbytek třídy obsadí zbývající známky na pětistupňové hodnotící stupnici.

Kriteriální hodnocení má několik výhod oproti hodnocení podle sociální normy. Učitelé jsou nuceni rozmyslet si, co zadáním sledují, aby byli schopni vytyčit dílčí cíle. Nutí formulovat kritéria a indikátory srozumitelně tak, aby jim žáci plně rozuměli. Jednotlivá kritéria dávají žákovi vodítka, čeho musí dosáhnout, proto mu pomáhají v učení. Zároveň

však jasně stanovují žákův momentální výkon, kde on sám zhodnotí zlepšení na cestě k vytyčeným cílům (Žežulová, 210).

Důležité je však také stanovit indikátory (ukazatele). Indikátor chápeme jako jev, prvek nebo proces, který splňuje tyto kvalitativní charakteristiky:

- musí být relevantní vůči vizi, cíli, projektu;
- je snadno pochopitelný z hlediska běžných informací a osobních zkušeností pro všechny zúčastněné;
- je snadno měřitelný;
- přináší využitelné a spolehlivé informace (Rýdl, 2010, s. 8).

„V praxi je nastavení ukazatelů důležité, jelikož právě prostřednictvím indikátorů budeme měřit a hodnotit aktivity žáků (Rýdl, 2010, s. 8).“

1.4 Formy hodnocení

Formy hodnocení chápeme jako „způsob, jakým je vyjádřen hodnotící posudek“ (Kolář a Šikulová, 2009, s. 77). Prostřednictvím těchto způsobů učitel hodnotí žáky v průběhu vyučování, po zkoušení či testu nebo na konci školního roku. Míra účinnosti je stanovena učitelem. Je na učiteli, kdy a který způsob hodnocení zvolí.

Jednou z možností jsou nonverbální signály, pokývnutí hlavou (souhlasné, nesouhlasné), mimika, mrknutí nebo dlouhý oční kontakt. Může však zvolit jednoduché verbální podněty vyjadřující pochvalu nebo kritiku („správně“, „výborně“, „téměř správně, oprav si to“, „špatně“). K dispozici má však i komplexnější způsoby jak žáka ohodnotit. Např. za pomoci analýzy žákových výsledků posoudí učitel výkon žáka. V praxi se můžeme setkat s různými méně obvyklými formami hodnocení. Např. může jít o využití různých značek červených a černých puntíků za dobře či špatně odvedenou práci, obrázků vyjadřujících úspěch či neúspěch atd. Způsobem nejpoužívanějším je samozřejmě klasifikace známkami. Jedná se o základní formu hodnocení, která je však v posledních letech terčem kritiky. Často se diskutuje o špatném dopadu známkování na psychiku žáků, které může vzbuzovat úzkost a strach ze školy. To vše vede ke snižování žákovských výkonů. Jako protiklad klasifikaci se staví slovní hodnocení, které tyto negativní dopady nemá. Podle školského zákona č. 561/2004 Sb. mohou školy v současné době používat obě formy hodnocení (Kolář a Šikulová, 2009).

1.4.1 Klasifikace

Známkování za pomoci stupnice jedna až pět je nejpoužívanější způsob klasifikace v České republice. Tato forma hodnocení je označována jako kvantitativní. „*Učitel při klasifikaci hodnotí nejen vědomosti a dovednosti žáka, ale zahrnuje do hodnocení i žákovo chování, vyjadřovací schopnosti, jeho zájmy, motivy, sleduje, jak se utvářejí jeho pracovní a mravní návyky, jaký je vztah žáka k předmětu, k učení apod. Do známky může promítat i osobní vztah učitele k žákovi* (Kolář a Šikulová, 2009, s. 84).“

Jde o formální vyjádření, které je lehce srozumitelné žákům i rodičům. Učitelé užívají známky jako měřítko, které ukazuje pořadí, udává míru odlišnosti od předepsané normy a to jak průběžné výsledky žáků, tak průběh jejich činnosti.

Pětistupňová stupnice má u nás mnohaletou tradici. Základní informace o hodnocení žáků najdeme v zákoně č. 561/2004 Sb. tzv. školský zákon, § 51- §53 (Hodnocení výsledků vzdělávání žáků). Kritéria pro jednotlivé stupně klasifikace si však každá škola určuje sama. Obecně však platí:

- 1 – výborný: pracuje samostatně, soustavně, je aktivní, ovládá požadované poznatky;
- 2 – chvalitebný: pracuje s občasnými výkyvy, aktivní;
- 3 – dobrý: pracuje s podporou a pomocí, překonává obtíže;
- 4 – dostatečný: je nesamostatný, pracuje s obtížemi;
- 5 – nedostatečný: je pasivní, nezískal motivaci k učení, nedokáže pracovat ani s pomocí (Slavík, 1999).

Kvantitativní hodnocení sebou nese řadu pozitiv, která přispívají výchovně vzdělávacímu procesu. Kolář a Šikulová (2009, s. 86) tvrdí, že: „*školní známky poměrně rychle získávají motivační hodnotu a v závislosti na plnění této funkce pak mohou plnit i další funkce školního hodnocení.*“ Podle Amonašviliho (1987, s. 64) „*známky svým způsobem rychle syntetizují motivy učební činnosti a dodávají jí jednoznačnost.*“ Můžeme však říct, že známka ve škole symbolizuje žákův úspěch. Pro učitele je známka matematickým symbolem a statistickým zpracováním, které zjednodušuje vyjádření hodnocení a umožňuje srovnání výkonů. Což je na středních školách, které přijímají žáky na základě klasifikace, nezbytnost. Proto od škol hodnotících své žáky pouze slovním hodnocením vyžadují vyjádření v podobě známek (Kolář a Šikulová, 2009).

Někteří pedagogové i psychologové však kritizují známky pro jejich negativní atributy, které do školy přinášejí. Tvrdí, že známka sice může odrážet stav vědomostí, nic však nesděluje o sociální kvalifikaci žáka, jak je schopen kooperovat, jeho píli a vytrvalost, případně jak tvořivě se k úkolu postavil. Zámka má kognitivní obsah, ale často postrádá objektivitu, reliabilitu (časová stálost hodnocení) a validitu (platnost či správnost hodnoty, která se od ní očekává.) Má nízkou informační hodnotu. Sice sdělí žákovi, čím se liší od předepsané normy a umístění mezi spolužáky, nic však o tom, co zvládl nebo na čem musí zapracovat (Kolář a Šikulová, 2009).

Proces hodnocení pomocí známky nutí žáky vytvořit si vlastní prostředky pro dosahování žádoucích známek. V praxi zjistíme, že děti poté, co jsou ohodnoceni známkou za konkrétní znalosti a dovednosti, zřídka si znalosti doplní nebo zdokonalí v již oznámkované činnosti, protože činnost vykonávaly s cílem dosáhnout dobrého ohodnocení. Správné zvládnutí dovednosti pro ně není prioritou. Již od třetí třídy se žáci učí kvůli známkám. Samotná existence známky neustále ovlivňuje charakter žákovy práce a vyvolává u žáka stavy úzkosti (Amonašvili, 1987).

V současné době inovační pedagogické proudy přikládají známkám menší roli, než bylo obvyklé. Některé školy od klasifikace úplně upouští, snaží se o humanizaci školy, vyzdvihují vztah mezi učitelem a žákem a přistupují individuálně k osobnosti dítěte. Snaží se školu zbavit stresu. V takových školách se základem stává slovní hodnocení (Kolář a Šikulová, 2009).

1.4.2 Slovní hodnocení

Slovní hodnocení je formou kvalitativního hodnocení zdůrazňujícím informační a diagnostickou funkci (Kalhous a Obst, 2009). Slovně posuzuje žákův výkon či chování. Tento způsob hodnocení obsahuje podrobnější analýzu žákova výkonu, komentuje kvalitu dosaženého výkonu, sdělí příčiny jeho neúspěchu, zahrne zde snahu a motivaci žáka. Případně navrhne způsob jak žákův výkon zlepšit.

Učitel využívá slovního hodnocení jako možnost, jak žákovi a jeho rodičům sdělit míru úspěchu či neúspěchu v příslušné činnosti. Na rozdíl od klasifikace pozitivně podporuje a rozvíjí žáka. Soustředí se na jeho kooperaci s učitelem nebo spolužáky a odstraňuje tlak na

výkon. Snižuje diskriminaci výkonnostně slabších žáků a napomáhá jejich vnitřní motivaci k učení. Všeobecně se slovní hodnocení soustředí na žákovu individualitu (Kolář a Šikulová, 2009).

Na druhé straně je slovní hodnocení málo přehledné. Navíc se žáci špatně srovnávají mezi třídami či školami. Proto dle vyhlášky vydané MŠMT musí žák při přechodu na jinou školu být klasifikován ze všech předmětů. Další nevýhodou je časová náročnost (Kolář a Šikulová, 2009). „*Aby mohl učitel hodnotit žáka, musí umět dobře diagnostikovat zvládnutou úroveň vědomostí, dovedností, zájmů, schopností aj.*“ (Kolář a Šikulová, 2009 s. 89). Navíc musí učitel formulovat hodnocení srozumitelně pro žáka i jeho rodiče, musí zvolit přijatelné výrazy a pojmy, aby nedocházelo k nedorozumění. To vše zabere notnou dávku času a stojí učitele spoustu úsilí. Ne však vždy učitel dostává zpětnou vazbu, bez které je učitelovo snažení marné (Petty, 2004).

1.4.3 Zpětná vazba

Nejčastějším způsobem hodnocení je však zpětná vazba. Zpětná vazba je informace, kterou učitel poskytne žákovi s cílem průběžně informovat o tom, jak si aktuálně vede v procesu učení. Zpětná vazba přichází bezprostředně po podaném žákově výkonu (Šed'ová a Švaříček, 2010).

„Má sice své pevné místo v komunikační struktuře, avšak je jí vlastní jistá vyprázdňenost, neboť učitelé jeví tendenci vyhýbat se explicitním hodnotícím výroky. Zpětná vazba však vždy obsahuje nějaké prvky hodnocení“ (Šed'ová a Švaříček, 2010, s. 61). Také ji můžeme definovat *„jako interpretační a komunikační proces, který poskytuje diagnostické informace o porovnatelných kvalitách učebních výkonů a chování žáků s cílem zvyšovat kvalitu učení a efektivitu vyučování“* (Slavík, 1999, s. 187).

Podle Mareše a Křivohlavý (1990) má zpětná vazba čtyři hlavní funkce:

- 1) Funkce regulativní – umožňuje řízení žákovy činnosti
- 2) Funkce sociální – utváření vztahů mezi učitelem a žákem
- 3) Funkce poznávací – žák může lépe poznat učivo, učitele nebo i sebe sama
- 4) Funkce rozvojová - žák využije zpětnou vazbu k vlastnímu rozvoji

Zpětná vazba je vlastně typem hodnotící zprávy, kterou žáci mohou dostat během komunikace ve vyučovací hodině. K tomu nám např. dopomůže koncept lešení (scaffolding) či dialogické lešení (scaffolding dialogue). Koncept byl vytvořen na základě pozorování matky a dítěte. Ukazuje dialogické lešení při komunikaci matky s dítětem, při které matka imituje dítě, ale následně mírně opraví jeho odpověď. Tento jejich dialog pomáhá dítěti pochopit význam jednotlivých slov. Rodič poskytuje rady a kontinuálně pomáhá dítěti zdolat překážku, dokud dítě nerozpozná význam samo (Mareš a Křivohlavý, 1990).

Ten samý princip můžeme použít při pedagogické komunikaci. Pomyslné lešení je chápáno jako dialog mezi žákem a učitelem, kde řeč je klíčem ke kognitivnímu rozvoji dítěte. Na vzdělávání se proto nahlíží jako na dialogický proces, ve kterém vyučující i žáci vnáší významy, které společně reflektují a zpracovávají. V této souvislosti užíváme výraz interdentální rozvojová zóna, což znamená, že v dialogu mezi učitelem a žákem je reprezentováno myšlení a vyjadřování, ke kterému by se žák měl přiblížit. Tento typ výuky má několik názvů. Názvy se liší dle autorů. Šed'ová a Švaříček (2010) popisují testování těchto teorií, které provedli např. Gayle, Preis a Allen v roce 2006 nebo Parker a Hurry v roce 2007. Ti se zaměřili na zkoumání především učitelských otázek, jejich otevřenost a kognitivní náročnost. Zjistili, že ve výukovém dialogu, který je základním kamenem metody lešení, většinou převazují uzavřené otázky nízké kognitivní náročnosti. To se ukazuje jako značně nepříznivé. Další (Smithová a Higgins, 2006) prokazovali důležitost zpětné vazby užitím videozáznamů v běžném vyučování. Aby zjistili, zda učitel pokládá otevřenou či uzavřenou otázku, je nutné zjistit, jak reaguje na žakovské odpovědi. Stává se, že učitel očekává jedinou variantu odpovědi na svou otázku. Ostatní varianty považuje za špatné. Tento jev se nazývá dodatečné uzavírání otázek. Výsledky prokázaly, že právě zpětná vazba určuje kvalitu třídního dialogu (Šed'ová a Švaříček, 2010).

Učitelé však často ignorují fakt, že jejich otázky jsou problematické pro žáky, přesto vyžadují, aby žáci správnou odpověď uhodli, aniž by mu napomohli ke správné odpovědi. To vzbuzuje pocit, že učitel poskytuje žákům spíše svěřací kazajku než lešení. Vaňkův výzkum, o kterém se zmiňují Mareš a Křivohlavý (1990), ukázal, že čeští učitelé využívají pouze úzkou škálu zpětnovazebních postupů. Převládá pozitivní odpověď a přechod k dalšímu tématu. Šed'ová a Švaříček (2010), zároveň však upozorňují, že zpětná vazba nenásleduje každou odpověď.

„Zpětná vazba je přímo zabudována do struktury pedagogické komunikace. Je organizována do sekvencí, které sestávají ze tří složek. Bývají označovány písmeny I-R-F (iniciace-replika-feedback), případně I-R-E (iniciace-replika-evaluace). Hodnocení žákovských replik má své pevné místo v komunikaci mezi učitelem a žákem“ (Šed'ová a Švaříček, 2010, s. 68). Zpětná vazba je často implicitní, učitel často nevynese žádný hodnotící výrok a celou sekvenci uzavře, či pokračuje dál – pozitivní zpětná vazba. V opačném případě položí otázku znovu či ji reformuluje a přidá další požadavek – negativní zpětná vazba. Nejběžnější způsob pozitivní vazby učitelé užívají při příliš snadných otázkách, za které žáky pozitivně ohodnotí. V takovém případě se funkčnost do jisté míry vytrácí. Situace s negativní zpětnou vazbou nastávají, když je učitel podrážděn kázní ve třídě. Tehdy je správná odpověď považována za normální. Nesprávná odpověď je naopak považována za deviaci. Tento jev označujeme jako zamlčené hodnocení, kde sice dojde ke zpětnovazebnímu prvku, ale žáci nedostanou explicitní hodnotící zprávy (Šed'ová a Švaříček, 2010).

1.5 Hodnocení v tělesné výchově

„Hodnocení v tělesné výchově si představujeme jako proces soustavného poznávání a posuzování žáka, založený na zjišťování, zaznamenávání, posuzování a hodnocení úrovně jeho osobnosti, jeho učební a pracovní činnosti v tělesné výchově a chování v hodinách ve škole, ale i mimo školu“ (Vilímová, 2009, s. 88). Místo pojmu hodnotit můžeme použít termíny jako posuzovat, rozhodovat, označovat a soudit.

Hodnocení ve školní tělesné výchově probíhá ve třech fázích:

- 1) Kontrola – zjišťování průběžných a celkových výsledků práce žáků v tělesné výchově.
- 2) Evidence – zastupuje zaznamenávání výsledků žákovské práce, jak vzdáleně se odchýlil od normy nebo jakého času dosáhl.
- 3) Klasifikace – průběžně a závěrečné hodnocení dosažených výsledků. (Vilímová, 2009).

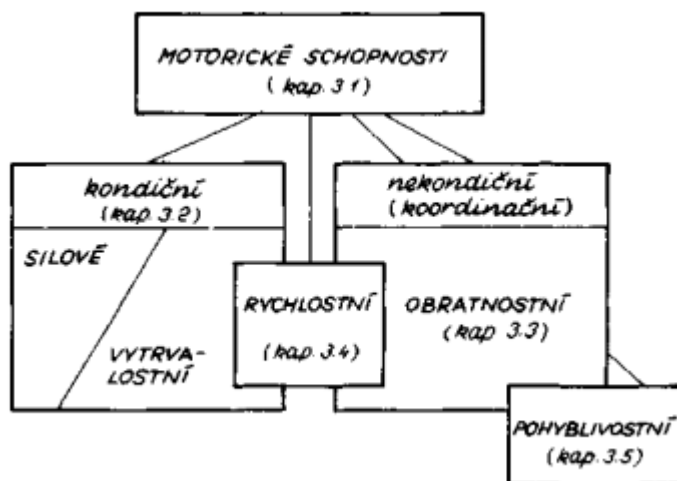
Učitel vymezí žákův výkon zařazením do pětistupňové klasifikační škály. Podle Fialové (2010) klasifikace učiteli umožní učinit závěry o žákově dalším pohybovém rozvoji.

Hodnocení ve školní tělesné výchově se především zaměřuje na „úroveň tělesné zdatnosti a pohybové výkonnosti s přihlédnutím na individuální předpoklady žáka“ (Fialová, 2010, s. 119), zohledňuje však proces osvojování si nových pohybových dovedností. Posoudit však musí i žákův vztah k pohybové aktivitě a jeho chování v průběhu činnosti.

Jedním z prostředků ke klasifikaci v tělesné výchově při osvojování pohybových dovedností je především odborné posuzování. Učitel při tom může využít různé odborné posuzovací škály. Ty jsou pro něj zjednodušením při hodnocení. Využít však může i technických pomůcek, jako je videozáznam nebo fotografie. Princip škálování posoudí zvládnutí techniky, přesnost pohybu, jistotu a obtížnost provedení, rytmičnost a gradaci. Při hodnocení kvality pohybu si dále všímáme správnosti, přesnosti, lehkosti, plynulosti, koordinovanosti, ekonomičnosti prováděných pohybů v herních činnostech i aktivity, iniciativy, samostatnosti, pohotovosti, tvořivé schopnosti, kolektivního cítění a dodržování pravidel (Fialová, 2010).

V určitých tematických celcích jako je např. atletika, plavání nebo i sportovní hry, posuzujeme osvojení pohybových dovedností měřením (Fialová, 2010). Význam tohoto prostředku stojí na základě kvantifikovaných údajů. Díky nim zjistíme úroveň žákových dovedností (Vilímová, 2009). Nejčastěji se k měření využívají testy speciální pohybové výkonnosti. V atletice měříme čas různých běhů, vzdálenost hodů a vrhů nebo například ve skoku do dálky. Ve sportovních hrách to může být střelba na koš po dvojtaktu, fotbalové vedení míče se změnami nebo odbíjení obouruč vrchem o stěnu. V plavání měříme časy zaplavané určitým plaveckým způsobem.

Dalším prostředkem k posouzení žáka je využití různých motorických testů, kterými hodnotíme motorickou výkonnost. Každý z motorických testů se zaměřuje na specifickou pohybovou schopnost. Motorické schopnosti rozdělujeme na sílu a vytrvalost, rychlost, obratnost a pohyblivost.



Obrázek 2 Rozdělení motorických schopností (Zdroj: Měkota a Blahuš, 1983, s. 100)

Na každou motorickou schopnost najdeme v literatuře spoustu příkladů testů. Testy silových schopností se dělí podle toho, která část těla překonává vnější odpor a zda výkon probíhá za přístupu kyslíku či nikoliv. Může se jednat o skok do dálky z místa, počet shybů za minutu nebo výdrž ve shybu. V obratnosti jde především o správnou koordinaci pohybů, která se například testuje Jacíkovým testem. Rychlostní a vytrvalostní schopnosti se měří za pomoci stopek. Můžeme měřit rychlost různě dlouhých běhů, např. 60 m pro rychlostní schopnost, pro tu vytrvalostní užíváme Cooperův běh nebo Legerův test. Motorické testy zaměřené na pohyblivost měří fyziologický kloubní rozsah, ten se testuje například dotykem prstů za zády, mostem a dalšími testovacími testy (Fialová, 2010)

Motorickou výkonnost můžeme však testovat komplexně. Pro posouzení všeobecné pohybové výkonnosti využíváme různých testových baterií. Unifittest, Eurofittest nebo Fitnessprogram jsou baterie, jejichž cílem je motivace žáků k pohybové aktivitě pomocí sledování vlastního výkonu a následná autoevaluace, kterou by měl učitel podporovat. Zároveň však slouží pro snadné sledování výkonnosti žáků. Při testování si učitel musí uvědomit prostorovou a časovou náročnost jednotlivých baterií. Učitel musí vzít v úvahu veškerá úskalí a snažit se jim vyhnout (RVP, online).

Hodnocení v tělesné výchově nevychází pouze z podávání co nejlepších výkonů. Do výsledné známky je nutné zahrnout vztah žáka k tělesné výchově, vycházet i z jeho přístupu k vyučování. Ten se projeví jeho činnostmi nebo nečinnostmi v hodinách. Podle Fialové (2010, s. 122) v hodinách TV *“hodnotíme také žákovu docházku, dochvilnost,*

používání vhodného cvičebního úboru, chování při vyučování, jeho zájem, samostatnost při plnění úkolů, zaujetí pro činnost, jeho nápaditost a tvořivost, jeho účast na řízení procesu, ochotu pomoci spolužákům a respektování ostatních, ochotu být ohleduplný a nápomocný učiteli, dodržování zásad fair-play atd.“

Základem výsledné známky jsou zvládnuté pohybové dovednosti a stav pohybových schopností, dále by měl učitel přihlídnout k žákově snaze a jeho individuálním předpokladům. Zároveň se doporučuje ve výchovách využívat motivační funkci hodnocení, tudíž hodnotit žáka lépe, než jsou jeho výsledky. Proto v praxi se známka občas upravuje a o stupeň zlepšuje (Fialová, 2010). Na základě specifik hodnocení TV lze vyslovit tato doporučení:

- nesrovnávat žáky s ostatními;
- ocenit žákovský podaný výkon;
- povzbudit je, že jednou špatnou známkou svět nekončí;
- odpoutat se od výkonového hodnocení, pokud ano, tak mít pevná kritéria;
- při klasifikaci TV nezohledňovat nedostatek kázně.

2 Osobnost učitele

Učitelova osobnost výrazně ovlivňuje průběh výchovně vzdělávacího procesu. Učitel předává žákům nejen nové vědomosti a dovednosti, ale formuje jejich postoje, hodnoty a pomáhá utvářet jejich osobnost (Čáp a Mareš, 2001). „*Působení učitele má dalekosáhlý, dlouhodobý a sugestivní dopad na vývoj osobnosti, chování a prožívání žáků a studentů. Osobní příklad učitele a vliv jeho osobnosti jsou nenahraditelné*“ (Kohoutek, 2009a).

V dnešní době existuje celá řada názorů a teorií o osobnosti učitele, proto není lehké tento pojem vymezit. Osobnost je složitý mnohovýrovňový pojem. Psychologie pojmem osobnost popisuje člověka s biologickými, sociálními a psychologickými aspekty. Některé tyto aspekty jsou odlišné od všech ostatních, protože každá osobnost je individuum. Liší se od ostatních vlastnostmi, zájmy nebo životním stylem (Čáp a Mareš, 2001). Osobnost proto chápeme jako komplexní soubor nejrozličnějších charakteristik a vlastností člověka, které ho formují.

Definovat pojem učitel však také vůbec není jednoduché. V odborné literatuře najdeme spoustu pohledů, jak pedagoga a jeho osobnost charakterizovat. Helus (2009, s. 261), propagátor osobnostního pojetí, tvrdí, že: „*učitel/učitelka je odborně vybaveným profesionálně zdatným, kompetentním vůdčím aktérem školní edukace dítěte.*“ Jůva (2001) obsáhle charakterizuje pedagoga jako iniciátora a organizátora výchovně vzdělávacího procesu. Jako součást své práce provádí vstupní, průběžnou a výstupní analýzu, při které hodnotí dosažené výsledky žáků. Učitel rozhoduje o metodách, formách a prostředcích, kterými upravuje a řídí výchovný proces. Nezapomíná však na věkové a individuální zvláštnosti žáků.

V současné době se výrazně rozvíjí pedeutologie, což je věda o osobnosti učitele. Ta uplatňuje dva přístupy při studiu učitelovy osobnosti: normativní a analytický. Cílem normativního přístupu je analyzovat, jaký má učitel být a jaké má mít vlastnosti (viz Obrázek 3), aby v pedagogické praxi uspěl. Při normativním přístupu se k určení ideálního obrazu pedagoga využívá deduktivní metoda. Tomu by se měl každý pedagog co nejvíce blížit. U analytického přístupu se používá metoda induktivní. Ta zjišťuje reálné vlastnosti konkrétního pedagoga (Kohoutek, 2009).

Temperamentové	Schopnosti			Charakterové
	Emocionální	Volní	Intelektuální	
= zdatnost psychomotorická psychosomatická = stabilita neuropsychická sebeovládání = tolerance psychická frustrační = senzibilita smyslová citová = způsobilstvo aktivizační iniciační stimulační motivační = osobnostní odolnost rozvážnost houževnatost vyrovnanost rozhodnost trpělivost zralost optimismus smysl pro humor	= láska a úcta k člověku k živému tvoru k životnímu prostředí k neživé přírodě ke kultuře k vědě k technice ke svobodě k hodnotám = zanícení pro povolání = sebeúcta	= aktivita = asertivita = sebedůvěra = sebekázeň = autoregulace = sebekontrola = autokorekce = hodnotová orientace prosociální = touha po sebevzdělání, sebevýchově = kooperace = realistická sebereflexe, sebepojetí, vystupování, jednání, postoje, zájmy	= mentální potence = schopnosti	= empatické = sociální = otevřenost = upřímnost = ochota ke směně = ochota ke změně = respekt k povinnostem = spolehlivost = svědomitost = zásadovost = spravedlnost = odpovědnost morální právní = samostatnost = cílevědomost = důslednost = slušnost, taktnost = pokora, skromnost = laskavost = nezištnost = pracovitost = tolerantnost = ohleduplnost = družnost, srdečnost = čestnost = hodnověrnost = přívětivost = pravdomluvnost

Obrázek 3 Osobnostní psychické vlastnosti učitele (Zdroj: Prokešová, 1997, s. 24)

Kromě ideálních vlastností, které by měl učitel mít, jsou podle Mikšíka (2007) významné komponenty: adaptabilita, jako schopnost hledání alternativního řešení v různých situacích, adjustabilita, jako psychická flexibilita, osvojování nových poznatků a empatie.

2.1 Struktura učitelovy osobnosti

Každá osobnost je jedinečná, osobnost každého jedince je těžko měřitelná a uchopitelná. Jinak si nestojí ani osobnost učitele. Učiteli však jeho vzdělání a společenská role umožňuje svoji osobnost poznat a ovládat ji. K tomu mu pomohou otázky, které si položí učitel sám, aby charakterizoval svoji strukturu osobnosti.

- I. *„Proč člověk dělá, to co dělá? Co ho k tomu pobízí, které potřeby, zájmy, motivy?*
- II. *Jak dobře člověk vykonává to, co dělá, jak dobře je schopen vykonávat činnost?*
- III. *Jakým způsobem se člověk chová, jak jedná, jak vykonává činnost? Vykonává ji klidně nebo se vzrušením, s dobrým sebeovládáním nebo bez něj? Vykonává vytrvale nebo již při malých překážkách této činnosti zanechává?*
- IV. *Pracuje člověk svědomitě, odpovědně? Jaké jsou jeho názory a jaký má vztah k sobě, k lidem a k práci? Jaké má povahové vlastnosti“ (Čáp, 1993, s. 83)*

Otázky se týkají jeho motivace, schopností, temperamentu a charakteru (Čáp, 1993).

2.1.1 Motivace

Motivace je hnací silou jednání člověka, odvíjí se od ní naše zájmy, je důležitým činitelem v učení, vzdělávání a všeobecné dosahování cílů. Velkou roli tu hraje uznání a sebeúcta.

Všichni učitelé přistupují ke své profesi odlišně, tím odlišně ovlivňují postoj ke vzdělání a motivaci u žáků. Aby učitel žáky zaujal svým předmětem, musí sám vidět smysl ve svém konání. Právě jeho kladný postoj a zápal pro předávání informací, ovlivní žakovu motivaci nejvíce. V rámci pozitivní motivace je důležitá orientace na naději na úspěch, než strach z neúspěchu. Negativistický přístup, chlad či odměřenost učitele bez nadšení znechutí zájem o vzdělání i těm jedincům, kteří ho původně měli (Čáp, 1993).

Každý učitel by se už při volbě tohoto povolání měl zamyslet nad svým postojem k dětem. Právě to určuje kvalitu vzájemných vztahů ve třídě. Motivace pomáhat druhým, rozvíjet žakovské schopnosti nebo charakterovou zralost je vlastnost, se kterou by měl učitel do pedagogického procesu vstupovat. Učiteli by mělo přinášet uspokojení pomáhat žákům dosahovat dílčí vzdělávací cíle. Silnou motivací pro učitele může být srovnání s modelem výborného učitele, kterého učitel zažil ještě jako student. Nebo naopak úsilí stát se lepším, touha odchytil se od negativního modelu obávaného či nenáviděného učitele může být

silnou motivací. Motivaci v učitelském povolání může ovlivnit příliš silná dominance, úsilí vyniknout nebo nedostatek sebejistoty.

2.1.2 Schopnosti

Ke správnému vykonání činnosti využíváme soubor schopností a dovedností. Schopnosti představující složitější operace jsou univerzálnější než dovednosti. Dělíme je na několik druhů, zejména intelektové, senzomotorické, umělecké a sociální. Klasifikují se podle činností, ve kterých se uplatňují. Dovednosti, uváděné též jako kompetence, převažující v učitelské profesi jsou dovednosti komunikační, organizační a diagnostické

Porozumění vlastnímu oboru se považuje za samozřejmost. Odborná, vysokoškolská kvalifikace předpokládá nadprůměrnou úroveň intelektu. Vysoký intelekt však nezaručuje dovednost správného předání informací. Klíčem k němu jsou didaktické dovednosti a zkušenosti. Učitel musí být schopen analyzovat a rekonstruovat učivo, diagnostikovat žáka. Dále musí znát a správně aplikovat výchovné a vzdělávací postupy, organizovat činnosti žáků, případně celého vyučování. Nesmí zapomínat na rozvíjení myšlení dětí a jejich pracovních návyků, v neposlední řadě však musí respektovat jejich individualitu a přispívat k utváření jejich svobodné vůle. To vše závisí na pedagogickém nadání, vnímání a přemýšlení (Čáp, 1993).

V pedagogické práci učitel musí prokázat jistou míru tvořivosti. Tvořivost není podmíněna vysokou inteligencí, jde spíše o pružnost a otevřenost pro novou zkušenost. Tvůrčí myšlení a představivost výrazně pomohou při řešení nečekaných a náročných situací. „*Učitel ve své práci nemůže postupovat podle „hotových receptů“, ani kopírovat postupy jiných učitelů, ale uplatňovat zkušenosti své i jiných s přihlédnutím k individuálním zvláštnostem svých žáků. Od učitele se žádá, aby pracoval racionálně, ale na druhé straně se nesmí bát intuice a konfrontace racionálního s intuitivním.*“ (Čáp, 1993, s. 266) Tvůrčí učitel nepodléhá rutině, je otevřený kritice a nebojí se hledání nového řešení.

Učitel při své práci provádí několik dílčích činností zároveň (píše na tabuli, diktuje, plánuje co dělat s textem, kontroluje kázeň ve třídě), které případně spojí v celek. To vše ovládá bez přehnaného soustředění, disponuje-li senzomotorickými dovednostmi. Tyto činnosti jsou spojené s vnímáním a pozorností (Čáp, 1993).

Mezi nejdůležitější však patří vyjadřovací schopnosti, které učitelé pomáhají vyjádřit se srozumitelně tak, aby význam každý pochopil. Tuto schopnost především postrádají začínající učitelé. Jejich sdělení postrádají logiku a nejsou termínově správné a logicky na sebe nenavazují. Žáci proto často dostávají stručné informace, které nechápou, a proto nejsou schopni následovat učitelovy pokyny (Šimoník, 1995).

2.1.3 Temperament

Temperament chápeme jako biologické dispozice spojené s charakterovými vlastnostmi. Právě temperament ovlivňuje atmosféru ve třídě. Ovlivňuje totiž způsob, jak reagujeme, jak se chováme nebo jak prožíváme určité situace. Zvláště potom jak prožíváme nově vzniklé city a pocity, jak jsou silné, jak se střídají a hlavně jak se projevují navenek.

Eysenkova typologie osobnosti, tedy klasické rozdělení sangvinik, choleric, melancholik a flegmatik dnes již není vhodným dělením, protože takto jednoznačně vyhranění jedinci téměř nejsou (Čáp, 1993). V literatuře se dnes pracuje v jednotlivých dimenzích – labilita, extroverze. Dle Čápa (1980) nevhodnými kandidáty pro učitelskou profesi jsou krajní introverti, ale také i krajní extroverti, protože se vyznačují zvýšenou labilitou. Můžeme také vyvodit, že bez ohledu na extroverzi, pro vysoce labilní jedince také nebude učitelství správnou volbou. To potvrzuje Helus (2007), který tvrdí, že u jedinců s vyšším neuroticismem nastupuje únava dříve, proto bývají emočně labilní, celistvost jejich osobnosti je narušena a proto snadno rezignují a stávají se neurotickými učiteli.

2.1.4 Charakter

„Charakter považujeme za složku, součást, morální jádro psychiky a osobnosti, jehož podstatou je svědomí (internalizované morální řízení individuálního chování).“ (Kohoutek, 2009b) Utváří se již od dětství, ovlivňován ostatními složkami osobnosti jako jsou vůle, temperament či lidské potřeby. Je ovlivněn zkušeností a odráží se v něm vztahy k sociálním hodnotám, okolnímu světu, k práci i dokonce k sobě samému (Kohoutek, 2009b).

Je těžké oddělit charakter od temperamentu, neboť jsou navzájem spjaty. Zatímco temperament je biologicky podložená citová reakce na různé podněty, charakter je determinován sociálně a má hlavně morální význam. Proto člověk, který zná svůj temperament, je schopen ho v určité míře svými volnými vlastnostmi regulovat.

Sebeovládání ovšem zvládne pouze vyspělá a zralá osobnost, kterou by učitel měl bezesporu být. Zralý učitel dokáže včas poznat a regulovat své motivy, nálady, podráždění nebo zklamání. Takový učitel se nenechá vyprovokovat ke křiku, nereaguje na projevy žáků hrubě či agresivně. Své pocity sděluje přiměřenými formami a nenechá se jimi ovládnout. Zralý učitel totiž projeví svoji vnitřní převahu, věcně předloží své argumenty a požadavky. Tím si sám nesnižuje možnost výchovně působit (Kohoutek, 2009b)

Ruku v ruce se sebeovládáním se pojí pedagogický takt a trpělivost. Pedagogický takt chápeme jako naučenou sociální dovednost, která se formuje v průběhu pedagogické praxe. Kde „*Učitel zachycuje sociální percepce podstatný signál, zpracovává ho (pokud možno rychle) srovnáním se zkušeností, volí adekvátní reakci, popřípadě modifikuje svou činnost.*“ (Čáp, 1993, s. 330)

Dobrému učiteli by jistě neměl chybět optimismus, smysl pro humor a životní nadhled. Lidé, kteří se umí zasmát sami sobě, jasně dokazují, že znají sami sebe, své kladné vlastnosti, ale i ty špatné. Berou sebe takové, jací jsou. Sebe přijetí je důležitou vlastností, která tvoří sebeúctu a sebehodnocení. Pokud dobře známe sami sebe, nebojíme se čelit kritice či opozici (Fontana, 1997).

2.2 Typologie učitelovy osobnosti

Typologie pochází z řeckého slova typos, které přeložíme jako obraz, ráz, tvárnost či podobu, která se do něčeho vyráží či vbíjí. Typologie učitelů, kterou zde rozebereme, se zabývá souborem vlastností, které se vyskytují u více pedagogických osobností. Pomáhá rozdělit pedagogy do typologických skupin. To nám pomůže pochopit jejich projevy chování. Typologie slouží pro učitele jako zrcadlo, díky kterému mohou sami sebe lépe poznat a sebevýchovou odstranit negativní vlastnosti (Kohoutek, 2009a).

V odborné literatuře najdeme celou řadu typologií učitelské osobnosti, uvedeme zde ty nejznámější.

2.2.1 Döringova typologie

Nejčastěji uváděná typologie vytvořená W. O. Döringem vychází ze všeobecné typologie osobnosti, kterou vytvořil německý psycholog E. Spranger. Tato teorie je založena na

základních životních hodnotách, které značně ovlivňují vyučovací styl. Döring v ní popisuje základních šest typů pedagogické osobnosti. Připouští však, že by mohly existovat smíšené typy (Kohoutek, 2009b).

- I. Náboženský typ učitele je spolehlivý, často vážný a uzavřený. Ačkoliv je spolehlivý, chybí mu smysl pro humor a dětskou hru, proto se pouze zřídka sblíží se svými studenty. Pro ně je to pouze nudný puntičkář, který ve všem hledá vyšší princip.
- II. U estetického typu převažuje intuice a cit v jeho učebním procesu. Prožívá utváření žákovy osobnosti, podporuje jeho individualitu a nezávislost. V kráse, harmonii, symetrii a stylu vidí tu nejvyšší hodnotu, zatímco přehlíží racionalitu myšlení a jednání.
- III. Sociální typ učitele chce ze svých studentů vychovat společensky prospěšné lidi, proto se spíše soustředí na celou třídu, než jednotlivce. Je trpělivý a tolerantní. Nad vědomostí a dovedností žáků staví lásku k lidem a vzájemné pochopení. Nejen proto je u žáků oblíbený.
- IV. Opakem je teoretický typ, který se nesnaží blíže poznat a rozvinout žákovu osobnost. Jeho hlavním zájem je jeho předmět, kde usiluje o předání co nejvíce teoretických poznatků. Teoretický typ bývá často obávaným pedagogem, který vyžaduje velkou míru znalostí a dovedností. Často se věnuje výzkumné činnosti a publikuje své nové poznatky.
- V. Ekonomický typ bývá často velice úspěšným metodikem. Dosahuje maximálních žákovských výsledků, s minimálním vynaložením vlastních sil. Studenty vede k samostatné práci, aby tak rozvinul jejich praktické vědomosti a dovednosti. Hlavní zájem je efektivita a užitečnost praxi, proto často přehlíží teorii a originalitu.
- VI. Mocenský typ často až agresivně prosazuje své názory a postoje. Je náročný a velice rád žáky trestá. Kladné vztahy s žáky ho nezajímají. Užívá si pocit, když se ho žáci bojí. Vědomí vlastní převahy a moci mu přináší uspokojení.

2.2.2 Vorwickelova typologie

Vorwickel při tvorbě své typologie vychází z faktu, že část pedagogů věnuje pozornost vzdělávání žáků a na jejich výchovu zapomíná. Na základě pozorování a indukce rozdělil základní typy na věcný a osobní. Ty následně rozvádí do podtypů striktně či oduševněle věcný a naivně nebo uvědoměle osobní. Jeho typologie se v praxi využívá dodnes. (Kohoutek, 2009b)

- I. Striktně věcný typ se jednostranně zaměřuje na látku, kterou pečlivě didakticky předává. Respektuje členění látky v učebnici a oceňuje mechanicky naučené pojmy uložené v paměti. Ignoruje však tvořivost a samostatnost.
- II. Oduševněle věcný typ využívá učební látku k formování intelektu a poznávacích procesů žáků. Učivo rozděluje do nejmenších detailů. Tvořivé myšlení nemívá v jeho hodinách uplatnění. Spolupracuje pouze s žáky, kteří látku chápou.
- III. Naivně osobní typ je benevolentnější při výběru a předávání učiva. Jeho zájem je v rozvíjení žákovské osobnosti. Úspěšně působí na city a pocity žáků, proto s ním spolupracují žáci i v menších skupinách. Rozhoduje se srdcem a věří své intuici, proto jsou jeho výkony kolísavé.
- IV. Uvědoměle osobní typ stojí nad učební látkou. Neprosazuje kvantitu ve vyučování ale spíše kvalitu. Vyzdvihuje správné myšlenkové pochody žáků, u kterých je oblíben. Díky tomu se snaží dosáhnout i výchovného působení.

2.2.3 Caselmannova typologie

Typologie švýcarského psychologa také vychází z učitelových preferencí. Dělí se podle jeho zaměření. Logotrop je učitel kladoucí důraz na jeho učební předmět a vzdělání žáka. Zatímco pajdotropovi jde o utváření jeho osobnosti. Tato dvě kritéria následně rozpracoval na čtyři typy učitelů (Kohoutek, 2009a).

- I. Filozoficky orientovaný logotrop je učitel, který se snaží kromě předání znalostí, také vstřípit žákům jeho osobní názor na svět. Bývá často subjektivní, ačkoliv názory a zkušenosti studentů nerespektuje. Studenti nejsou vždy dostatečně vyspělí, aby přijmuli jeho názory.
- II. Odborně-vědecky orientovaný logotrop se již od mládí soustředil na svůj obor. Díky tomu vlastní velkou zásobu vědomostí ze svého oboru. Nebojí se být konkrétní, protože se snaží své žáky co nejvíce naučit a za důležité považuje téměř všechno. Má velký vzdělávací vliv, umí u žáků vzbudit zájem o předmět a metodicky vysvětlit učivo. Výchovně však působí méně. Často přehlíží věkové a individuální zvláštnosti, bývá strohý a přísný.
- III. Cílem individuálně psychologicky orientovaného pajdotropa je pochopit každého žáka ve třídě, získat si jeho sympatie a formovat jeho osobnost. Usiluje až o rodičovský vztah k žákům, který ovlivňuje úspěch ve vyučování. Jde mu především

o výchovu ve třídě, soustředí se na pořádek a disciplínu. Často se stává výchovným poradcem, protože to nevzdává ani s žáky s poruchami chování.

- IV. Obecně psychologicky orientovaný pjadotrop kromě formování osobnosti žáků, se soustředí i na další výchovné cíle. Žákům pomáhá cvičit paměť a překonávat nechuť k méně zajímavému učivu. Často však slevuje z požadavků na znalosti a dovednosti (Kohoutek, 2009a)

Ve spojení s pjadotropem a logotropem mluvíme také o autoritativním a sociálním typu učitele. Autoritativní typ učitele se často vyskytuje u logotropů, kteří prosazují svojí autoritu a důsledně kontrolují správné plnění úkolů. Zatímco sociální typ se naopak pojí s pjadotropem, který vede hodinu benevolentněji. Nechává žáky vyjádřit jejich názor, či nadání. Jeho hodiny jsou volnější, protože sociální typ učitele chce být žákům spíše přítelem, který organizuje výuku. Na to však často doplácí zhoršenou kázní (Kohoutek, 2009a).

2.2.4 Lewinova typologie

Poslední z uvedených typologií patří americkému psychologovi Lewinovi. Ten rozdělil pedagogy dle stylu jejich výchovy na dominantní, liberální a demokratické. (Kohoutek, 2009a)

- I. V dominantním (autoritativním, diktátorském) stylu výchovy učitel „*hrozí, trestá, vyhledává a záporně hodnotí chyby žáka, málo respektuje přání a potřeby dětí, má pro ně málo porozumění, neumožňuje jim projevit samostatnost tvořivost a iniciativu. Je direktivní, velmi náročný, nepřipouští diskuzi, žádá poslušné a bezpodmínečné plnění požadavků bez jakýchkoliv připomínek*“ (Kohoutek, 2009b, online). Díky tomu ve třídě panuje atmosféra strachu, kde žáci sice podávají vysoké výkony, ale jen pod kontrolou učitele. Slabší jedinci tíhnou k submisivitě a malé iniciativě, zatímco silné typy žáků se uchylují k opozici až agresivitě vůči učiteli.
- II. Liberální (nezasahující) styl využívají učitelé, kteří žáky vedou málo nebo vůbec. Tito učitelé žákům nerozkazují, jejich požadavky jsou však neosobní. Žáci jsou proto nejistí a pracují chaoticky, chybí jim potřebná kontrola, proto nedosahují výsledků, kterých by mohli.
- III. Demokratický styl též nazývaný jako integrační, je vyvážením mezi výchovným působením a dostatkem kontroly na jedné straně a samostatností,

iniciativou a důležitostí interpersonálních vztahů na druhé straně. Učitel trestá žáky spravedlivě, díky tomu ve třídě panuje dobrá atmosféra, která přispívá ke spolupráci žáků s pedagogem. Žáci mají jasný přehled o učitelových požadavcích, proto nemají potíže s dosažením požadovaného cíle. Demokratický styl rozvíjí psychosociální zralost žáka a pomáhá utvářet dobrý kolektiv. Je však dost náročný pro učitele. Pouze málo učitelů vlastní soubor ideálních vlastností pro tento styl. Zpravidla bývá spíš cílem, kterému se učitel musí naučit. Potlačit v sobě nevhodné vlastnosti a upevňovat ty žádoucí.

Existuje samozřejmě celá spousta dalších rozdělení učitelovy osobnosti. Např. rozdělení založené na vztahu dominantních a integrujících forem chování (manažerský přístup, facilitací přístup, pragmatický přístup). (Kohoutek, 2009b)

Nakonec je nutné zmínit, že existují i typologie závislé na tom, na jakém stupni či druhu školy učitel pracuje, jeho aprobaci nebo jak na žáky působí. Právě žákovská typologizace je velice zajímavá, protože ji žáci vytvářejí sami podle toho, jak se učitel projevuje a jak na žáky působí. Často však vznikají různé přezdívky a označení učitelů, které nejsou vždy pochvalné.

Důležité je upozornit, že typologizace učitelů neslouží k tzv. škatulkování, ale ke schematizování učitelovy osobnosti s cílem pomoci učiteli analyzovat sám sebe. Typ sice zastupuje dominantní stránky osobnosti, to však neznamená, že učitel striktně spadá do jednoho typu. Typologie učiteli pomáhají v lepší orientaci, které vlastnosti jsou dominantní nebo jak vzdáleně se od příslušného typu odlišuje. Závěrem můžeme s mírnou nadsázkou říci, že kolik je skutečných učitelů, tolik najdeme typů osobnosti (Kovaříková, 2012).

Empirická část

3 Cíle, výzkumná otázka a úkoly výzkumu

3.1 Cíl výzkumu

Cílem práce bylo zjistit, jaké hodnotící metody a formy používají učitelé pro hodnocení žáků v předmětu tělesná výchova.

3.2 Výzkumná otázka

Jaké nejčastější formy hodnocení používají učitelé tělesné výchovy?

3.3 Úkoly výzkumu

Pro naplnění našeho cíle jsme definovali následující úkoly:

- Zpracovat teoretická východiska práce.
- Realizovat přímé pozorování a provést videozáznam hodiny.
- Zpracovat videozáznamy v CodeNetu a vyhodnotit získané výsledky.

4 Metodika výzkumu

4.1 Charakteristika výzkumného souboru

Pro svůj výzkum jsem vybral tři pedagogy ze Znojemska. Jednalo se o dvě učitelky a jednoho učitele. Všichni pracují na plný úvazek, což je 22 hodin týdně.

Učitel (X), druhou aprobační učitel chemie, má více než pět let praxe. Starší učitelka (Y) s druhou aprobační anglický jazyk má praxi přes deset let. Mladší učitelka (Z) s další aprobační zeměpis učí teprve druhým rokem.

Učitel X učí na základní škole v menším městě Miroslav. Učitelky Y a Z učí ve Znojmě, učitelka Y na víceletém gymnáziu ve Znojmě a učitelka Y na základní škole.

Datum pozorování bylo stanoveno podle dohody s jednotlivými učiteli. Výzkum jsem prováděl anonymně, proto nezmiňuji jména učitelů, a nadále budu účastníky pozorování uvádět pod výše zmíněnými písmeny. Pro jednoduché rozlišení hodin jsem za písmena přidal číslici označující chronologické pořadí hodin, jak byly pořízeny (X1, X2, X3 atd.).

4.2 Metody získávání dat

Pro výzkum jsem výkony jednotlivých učitelů zaznamenal kinematografickou metodou. Z důvodu nutného pohybu učitele po tělocvičně jsem použil videokameru se stativem, se kterým jsem se pohyboval tak, abych zaznamenal každou učitelovu činnost. Po dohodě s ředitelem jednotlivých škol a samotnými učiteli jsem se zaručil, že záznamy hodin slouží výhradně pro potřeby vyhodnocení výsledků této práce a proto nejsou přiloženy v příloze ani nejsou nikde zveřejněny.

4.3 Metody zpracování a vyhodnocení dat

4.3.1 CodeNet

Po vyhodnocení jednotlivých videozáznamů z hodin jsem použil program CodeNet. Tento program byl vyvinut na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové pro kvantitativní zpracování a analýzu dat získaných kinematografickými metodami. Po konzultacích

s vedoucí práce jsem v programu CodeNet nastavil deset aktivit učitele, na které jsem se při analýze soustředil. Tyto aktivity byly vybrány tak, abych zjistil četnost hodnotících činností učitele v hodině. Následně jsem vyhodnocoval videozáznamy jednotlivých hodin. V pětisekundových intervalech, jsem zaznamenával do programu CodeNet pozorované aktivity, podle toho, jakou činnost učitel právě vykonával. Následně program vyhodnotil četnost jednotlivých aktivit během hodiny.

Pozorované aktivity a činnosti, které zahrnují:

- I. Učitel mlčí, pozoruje žáky: Učitel sleduje žáky, nekomentuje jejich činnost.
- II. Učitel mluví, motivuje, instruuje, organizuje: Zde, je zahrnut verbální projev učitele většinou před aktivitou, ve kterém učitel oznamuje žákům, co je čeká před započítím aktivity. Do této aktivity jsme zahrnuli i organizaci hodiny, jako je příprava tělocvičny, nošení a příprava náradí a náčiní. Jako organizaci chápeme i rozhodování během her, dodržování pravidel atd.
- III. Učitel napomíná žáky, usměrňuje jejich chování: Učitel záměrně koriguje kázeň ve třídě s jednotlivci nebo s celou třídou, může tak činit i neverbálně.
- IV. Učitel se nevěnuje svým žákům: Učitel provádí činnost, která nesouvisí s výkonem, tudíž se nesoustředí na žáky. Patří sem např. užívání mobilního telefonu, opuštění místa výuky, konverzace s někým, kdo do hodiny nepatří atd.
- V. Učitel opravuje, dává rady k opravě: Učitel předává pokyny a doporučení, vedoucí k nápravě chyb při činnosti, které přiblíží žákův výkon k žádané normě.
- VI. Učitel dává zpětnou vazbu: Pojem zpětná vazba chápeme jako učitelovu reakci na žákův výkon. Hlavní funkce zpětné vazby v TV je neustálá aktivizace žáka, proto se pod touto aktivitou skrývá komentář žákovských výkonů bez hodnotících, či nápravných prvků, odpověď na otázku, či jen non verbální gesto.
- VII. Učitel hodnotí dílčí aktivitu: Při této aktivitě učitel hodnotí slovně..
- VIII. Učitel klasifikuje: Učitel během hodiny využije kvantitativní klasifikaci žákova výkonu.
- IX. Učitel povzbuzuje žáky k sebehodnocení a vzájemnému hodnocení: Učitel dává příležitost žákům, aby ohodnotili svůj či spolužákův výkon nebo nechá žáky samotné vytvořit stejně silné týmy.
- X. Učitel hodnotí hodinu v závěru: Učitel na konci hodiny ohodnotí výkony žáků.

4.3.2 Matematicko statistické metody

Výsledná data byla exportována do programu Excel, ve kterém probíhalo další zpracování dat. Pracoval jsem s absolutní četností výskytu pozorovaných aktivit učitele v hodině a s relativní četností.

4.3.3 Grafické metody

Hodnoty absolutní četnosti výskytu pozorovaných aktivit jsem zaznamenal do grafů a tabulek. Jednotlivé grafy jsem okomentoval. V komentářích jsem pro větší názornost četnost jednotlivých aktivit vyjádřil v minutách a sekundách. Každá četnost zaznamenaná programem CodeNet odpovídá 5 vteřinám. Toto vyjádření je lepší pro zpracování a pochopení, jak jsou jednotlivé aktivity v hodinách tělesné výchovy rozloženy. Nakonec jsem sečetl výsledné časy hodnocené dílčí aktivity.

5 Výsledky a diskuse

5.1 Učitel X

5.1.1 Hodina X1

Hodina se uskutečnila 23. 10. 2015 šestou vyučovací hodinu u žáků osmých tříd v tělocvičně školy. Chlapci nastoupili v počtu 14 cvičících a dalších 7 necvičilo. Trvání hodiny bylo 36 minut, protože žáci se dlouho převlékali.

Cílem hodiny byl rozvoj silových schopností zejména horních končetin. Aby toho X dosáhl, rozdělil třídu na dvě skupiny. Zatímco jedna posilovala na žíněnkách, druhá skupina šplhala s dopomocí na tyči. Poté, co se obě skupiny vystřídaly, došlo na opakování skoku přes kozu a kotoulu vpřed.

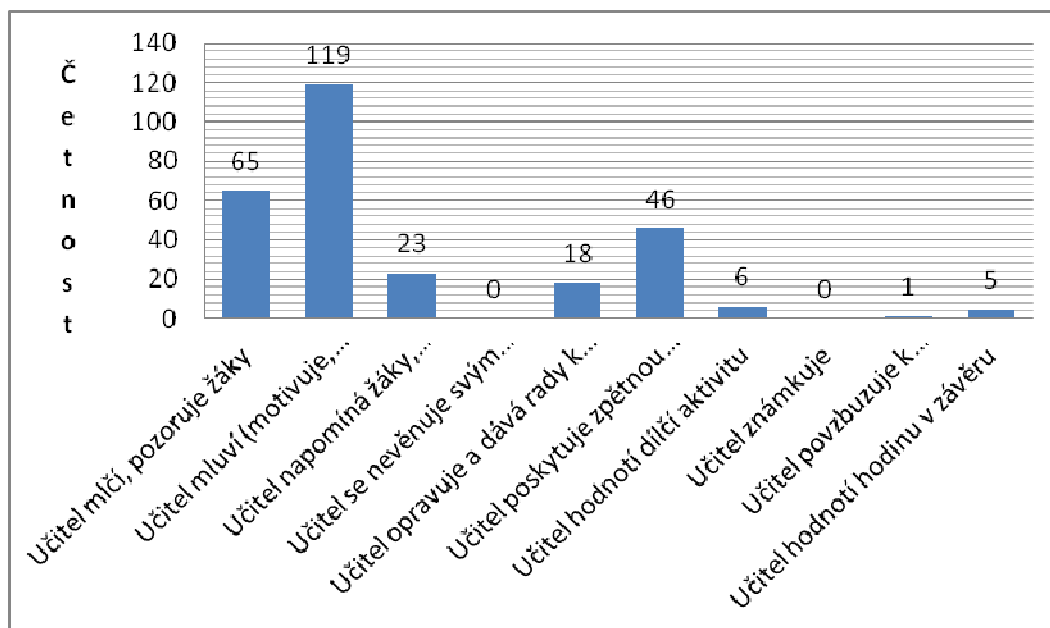
VYUČOVACÍ JEDNOTKA TĚLESNÉ VÝCHOVY

Škola: Zš Miroslav	Učitel: X
Třída: 8. A, 8. B	Datum: 24.10.2015
Počet žáků: 14	
Pomůcky: lana, žíněnky, koza, odrazový můstek	Místo VJ: Tělocvična
Cíl hodiny: Posil horní končetiny, HSS. Zopakovat přeskok přes kozu a kotoul vpřed.	
Zdravotní přínos: podpora správného držení těla	

Část/ čas	Obsah učiva, metodické postupy, grafický záznam	Organizace, pomůcky (formy, metody, DŘS)
2:50	Úvodní část: -seznámení se s tématem hodiny -vyřízení organizačních náležitostí	Hromadná forma Příkazový DŘS Motivační metody
1:00	Rušná část: - Oběhnutí tělocvičny	
2:07	Průpravná část: - Vedena žákem - Nedůsledná, špatně naučené zásady rozcvičky	Úkolový DŘS
27:03	Hlavní část: Skupina A: - posilování: kliky, sedy lehy, výdrže ve vzporu Skupina B: - šplh o tyči Přeskok přes kozu Kotoul vpřed	Skupinová forma Metody expoziční Metody fixační
1:20	Závěrečná část: Zhodnocení hodiny, oznámení co žáky čeká v budoucnu	Hromadná forma

Obrázek 4 Hodina X1

V tělocvičně panovala rozverná atmosféra, kterou učitel do jisté míry toleroval, pokud žáci pracovali tak, jak měli. Několikrát však žakovskou kázeň korigoval. Ze začátku byli žáci rozptýleni kamerou, to se však brzy vytratilo a dál se chovali přirozeně.



Graf 1 Četnost pozorovaných aktivit v hodině X1

V grafu je vidět, že učitel nejčastěji mluví a informuje žáky o dalším postupu hodiny, což odpovídá 9 minutám a 55 vteřinám. Druhou nejčastější činností s celkovým časem 5 minut a 25 vteřin je pozorování žáků bez komentáře. Učitel během hodiny po dobu 3 minut a 50 vteřin podával žákům zpětnou vazbu. Takovou aktivitu prováděl především proto, aby udržel žáky aktivizované. Korigování kázně se věnoval téměř dvě minuty. Polovinu času však napomínal necvičící. Pouze 90 vteřin se pokoušel poradit žákům, jak se přiblížit žádané normě pohybu. To si myslím, že je málo. Myslím si, že v hodině, kde žáci šplhají o tyči a skáčou přes kozu, je potřeba opravovat techniku více. Co však považuji za správné, je zhodnocení dílčí aktivity, které bylo prováděno 30 vteřin a závěrečné hodnocení, kterému se učitel věnoval přibližně 25 vteřin. Učitel podporoval sebehodnocení žáků pouze jednou. Pokud sečteme veškerý čas, který učitel věnoval hodnocení žáků, je to 55 vteřin.

Shrnutí činností učitele v hodině X1:

Učitel X po krátké rušné části, kde žáci jen obíhali tělocvičnu, nevedl, ani neopravoval žákem předváděnou rozcvičku. Rozcvička postrádala zásady správného strečinku. Pro přípravu hodiny – nošení náradí, příprava šplhacích tyčí - využíval žáky a korigoval jejich činnost. Nedostatečně je však motivoval pro samostatné posilování, které později ani nekontroloval, proto žáci necvičili tak, jak měli. Věnoval se však záchraně při šplhu a zároveň žákům opravoval chyby v technice. Při následném přeskoku prováděl záchranu jak

při roznožce, tak při skrčce. Žáci přeskok povětšinou zvládali, ale těm, kteří potřebovali zlepšit techniku, učitel předával rady. U kotoulů vpřed neopravoval chyby v technice.

5.1.2 Hodina X2

Další pozorování hodiny s učitelem X jsem provedl 17. 2. 2016 v hodině s žáky sedmých tříd. Hodina se konala v odlehlé tělocvičně, která se nachází mimo areál školy, kam dorazilo patnáct cvičících a čtyři necvičící žáci. Hodina proto měla trvání 33 minut a 34 sekund.

Hodina byla čistě herní. Jejím cílem bylo zlepšit herní kombinace ve fotbale. Učitel na začátku provedl rychlou rozcvičku zaměřenou zejména na svaly a klouby dolních končetin. Žáky nechal samostatně rozdělit do družstev. Skutečnost, že žáci si mohli vybírat na základě výkonnosti, podpořila vzájemné hodnocení mezi žáky. Následovala hlavní část hodiny, ta se týkala hry fotbalu. Zvláštností bylo, že se do hry zapojoval učitel. Sloužil jako devátý hráč na hřišti, kde hrál s tím týmem, které drželo míč, a pouze nahrával. Ve chvíli, kdy družstvo ztratilo míč, pomohl s přihrávkami druhému týmu.

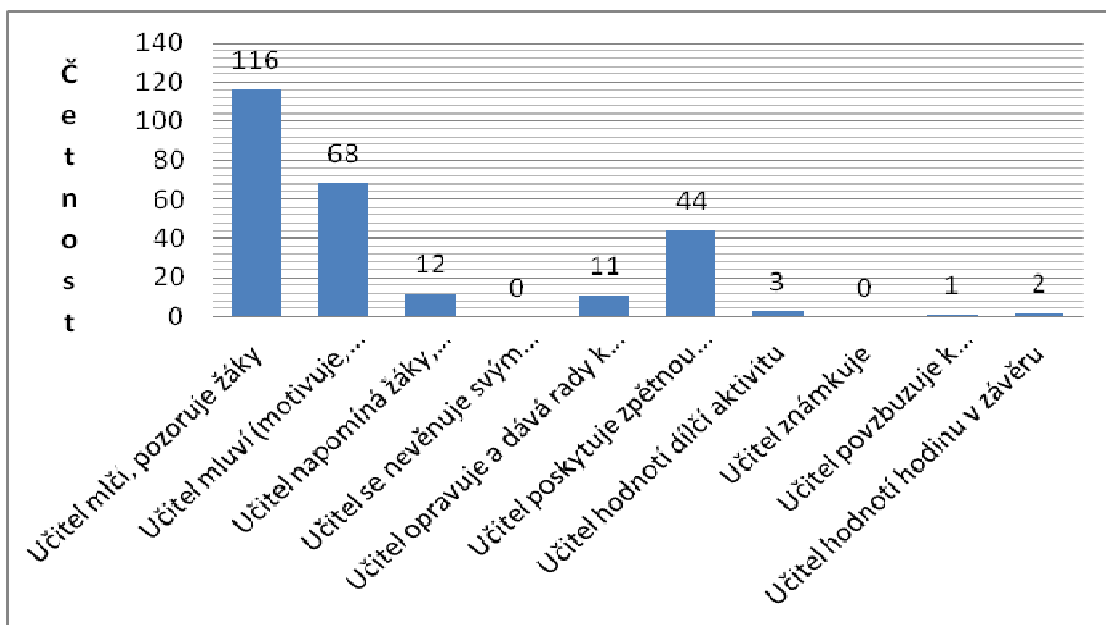
VYUČOVACÍ JEDNOTKA TĚLESNÉ VÝCHOVY

Škola: ZŠ Míroslav Třída: 7.A, 7.B Počet žáků: 15 Pomůcky: fotbalový míč, žíněny	Učitel: X Datum: 17.2.2016 Místo VJ: Sokolovna
Cíl hodiny: Vylepšit fotbalový herní projev, Naučit nové herní kombinace.	
Zdravotní přínos: Zvýšení aerobní zdatnosti	

Část/ čas	Obsah učiva, metodické postupy, grafický záznam	Organizace, pomůcky (formy, metody, DŘS)
1:30	Úvodní část: - Seznámení s kamerou a plánem hodiny	Hromadná forma Příkazový DŘS Motivační metody
2:57	Rušná část: - Oběhnutí tělocvičny - Běžecská abeceda	Expoziční Metody
2:30	Přípravná část: - Vedená učitelem - Krátká, soustředěná na svaly trupu a dolních končetin	Příkazový DŘS
21:14	Hlavní část: - Hra: fotbal - Učitel hraje za „třetí“ stranu, která přihrává tomu týmu, který drží míč	Hromadná forma Metody fixační Reciproční DŘS
0:25	Závěrečná část: - Úklid tělocvičny	Příkazový DŘS

Obrázek 5 Hodina X2

Atmosféra ve třídě byla přirozená. Přítomnost kamery nikomu ze žáků nevadila. Žáci byli aktivní a zapojovali se do hry. Skutečnost, že hráli se svým učitelem, žáky neustále motivovala k výkonu.



Graf 2 Četnost pozorovaných aktivit v hodině X2

Nejpoužívanější aktivitou v této hodině je tiché pozorování žáků, které učitel prováděl 9 minut a 40 sekund. Většinu tohoto času však hrál s žáky. Informace o organizaci předával učitel 6 minut a 40 vteřin. Učitel při hodině žáky mimo jiné aktivizoval i předáváním zpětné vazby, kterou předal 3 minuty a 40 vteřin. Korekci kázně se věnoval 60 sekund z vyučovací hodiny. O 5 sekund méně se věnoval korekci chyb. Během 15 vteřin ohodnotil dílčí aktivitu a na závěr během 10 sekund zhodnotil hodinu. Podpořil vzájemné hodnocení žáků mezi sebou, tím, že je nechal rozdělit týmy. Učitel se v hodině plně věnoval žákům. Pokud sečteme veškerý čas, který učitel věnoval hodnocení žáků, je to 25 vteřin.

Shrnutí činností učitele v hodině X2:

Učitel žáky zahřál svižnou chůzí do tělocvičny, která je přibližně 8 minut vzdálená od školy, proto rušnou část minimalizoval pouze na oběhnutí tělocvičny a modifikovanou běžeckou abecedu. Při průpravné části vybíral jednotlivé cviky, které volil dle zásad správného rozcvičení. Rozcvička byla krátká, ale soustředil se na svalové skupiny, které žáci potřebovali pro plán hodiny. Neopravoval však špatně prováděná protažení. Před konečnou hrou mi však chyběla různá napodobivá cvičení na rozvoj herních činností jednotlivce. Především na rozvoj přihrávek. Účast učitele při hře, kdy hrál za „třetí stranu“, která přihrávala pouze tomu týmu, který držel míč, efektivně motivovala žáky. Navíc jeho přihrávky ukázaly žákům nové herní kombinace. Co však učitel opomenul, bylo vyhlášení vítěze a závěrečný strečink, alespoň na tři nejvíce zatěžované svalové skupiny.

5.1.3 Hodina X3

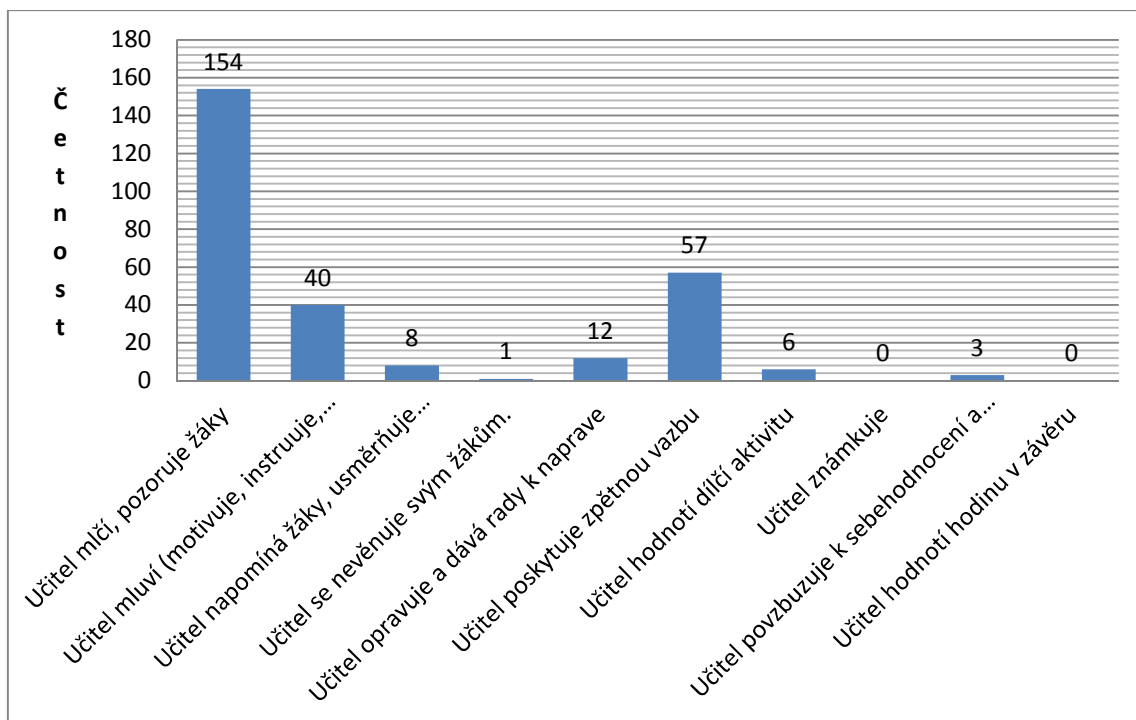
Třetí pozorování z důvodu časových neshod se uskutečnilo také 17. 2. 2016 v hodině s žáky deváté třídy, šestou vyučovací hodinu. Hodina se konala opět ve stejné sokolovně s 8 cvičícími a 2 necvičícími. Trvání hodiny bylo 33 minut a 54 sekund.

Žáci devátých tříd absolvovali herní hodinu florbalu. Cílem hodiny byl totiž rozvoj herních florbalových dovedností. Žáci, kteří zahřáli organismus rychlou chůzí do sokolovny, před protažením oběhli třikrát tělocvičnu. Po krátkém protažení následovala hra. Závěrečná část, ve které by proběhlo shrnutí a zhodnocení hodiny a žáků, chybí.

VYUČOVACÍ JEDNOTKA TĚLESNÉ VÝCHOVY		
Škola: ZŠ Miroslav		Učitel: X
Třída: 9.A, 9.B		Datum: 17. 2. 2016
Počet žáků: 8		
Pomůcky: Florbalové hole, míčky, branky		Místo VJ: Sokolovna
Cíl hodiny: Zlepšit herní projev ve florbalu. Zlepšit herní kombinace.		
Zdravotní přínos: Zvýšení aerobní zdatnosti		
Část/ čas	Obsah učiva, metodické postupy, grafický záznam	Organizace, pomůcky (formy, metody, DŘS)
0:00	Úvodní část: - Uskutečnila se po cestě	Hromadná forma Metody motivační
0:32	Rušná část: - 3krát oběhnutí tělocvičny	Příkazový DŘS
1:00	Průpravná část: - Individuální rozcvička	DŘS se sebehodnocením Individuální forma
31:12	Hlavní část: - Hra: Florbal	Hromadná forma Fixační metody DŘS úkolový
0:20	Závěrečná část: - Podání rukou - Úklid tělocvičny	

Obrázek 6 Hodina X3

Atmosféra ve třídě byla přátelská. Žáci kameru vůbec nevnímali. Bylo na nich vidět, že jim téma hodiny vyhovuje. Dále byl vidět přátelský vztah, který mají žáci s učitelem.



Graf 3 Četnost pozorování aktivit v hodině X3

Učitelovou nejčastější činností bylo v této hodině znovu pozorování žáků při hře. To mu zabralo 9 minut a 40 vteřin. Důvodem byla hra – Fotbal, které se také zúčastnil. 5 minut a 40 vteřin však instruoval žáky o další činnosti, organizoval hodinu nebo prováděl činnost hlavního rozhodčího. Aby udržel žáky aktivizované, podával zpětnou vazbu 3 minuty a 40 vteřin, což si myslím, že je dostatečná aktivizace. Celých 60 vteřin se učitel věnoval kázni, jednalo se však o usměrnění žákovského zapojení do hry. Učitel 55 vteřin opravoval žákům herní techniku. Při hře během 15 vteřin ohodnotil dílčí aktivitu a na závěr se věnoval hodnocení 10 vteřin. Během hodiny jednou podpořil žakovské vzájemné hodnocení. Pokud sečteme veškerý čas, který věnoval hodnocení žáků, je to 25 vteřin.

Shrnutí činností učitele v hodině X3:

Organizaci hodiny provedl učitel během příchodu do tělocvičny. Krátké trvání rušné části nebylo na škodu, neboť žáci zahřáli organismus rychlou chůzí do tělocvičny. Avšak průpravná část byla nedostatečná. Individuální rozcvička způsobila, že většina žáků protažení pouze předstírala. Učitel, ačkoliv s žáky konverzoval, neopravoval techniku ani nedonutil žáky protáhnout tři nejdůležitější svalové skupiny. Kloubní pohyblivost dolních i horních končetin byla vynechána úplně. Svaly dolních končetin byly protaženy nedostatečně. V hlavní části byli žáci úspěšně motivováni a aktivizováni skutečností, že

učitel se účastnil hry také. Pomáhal s rozehrávkou tomu týmu, který měl míč v držení. Tím zároveň otevřel nové možnosti pro kombinaci, tudíž žáci procvičovali uvolnění hráče bez míče a přihrávky. Žáci hráli v plném nasazení po celou hodinu. Učitel vhodně využil necvičící jako rozhodčí, kteří se v polovině vystřídali. To považuji za výborný způsob, jak zapojit necvičící, a předejít nápadu, že necvičící nemusí během hodiny dělat nic. Navíc si takhle žáci zapamatují pravidla dané pohybové aktivity. Co však v hodině chybí, jsou průpravné hry pro herní činnosti jednotlivce nebo ukázka nové herní kombinace, kterou mohou žáci využít. Samotná hra byla dynamická a udržela žáky v aerobním zatížení po celou hodinu. Týmy byly vyrovnané. Na závěr utkání si všichni, i učitel, podali ruce. O tom si myslím, že je skvělý způsob, jak žáky naučit fair play a myšlenky olympismu. Co však závěru hodiny chybělo, bylo protažení zatěžovaných kloubních a svalových skupin.

5.1.4 Závěrečné shrnutí učitele X

Učitel X má více než pět let praxe právě na základní škole v Miroslavi. Mimo školu působí v místním volnočasovém centru Domeček, kde vede několik tělovýchovných kroužků a kurzů. I na jeho přístupu je vidět, že ho pedagogická práce baví. Jeho verbální projev je uvolněný, tichý. Proto žáky svolává k sobě, aby nezatěžoval zbytečně hlasivky. K získání jejich pozornosti využívá píšťalku, která mu visí na krku. Jeho rušné části jsou krátké. Žáci nemohou stihnout tělo dostatečně zahřát pro průpravnou část, kterou se moc nezaobírá. Věnuje jí minimum času a nekontroluje správnost protažení. Zato věnuje vše hlavní části, která je převážně herní. Učitel se snaží žákům předat co nejdelší prožitek. V hodinách se snaží komentovat výkony žáků, aby udrželi pozornost a hodiny je bavily. Ať už to bylo v čistě herních hodinách, nebo i hodině zaměřené na přirozené posilování. Závěrečné části jsou krátké nebo žádné. Při přechodech ze školy do sokolovny a zpět se však baví s jednotlivými žáky. Nejen z toho lze poznat, že učitel usiluje o přátelský vztah s žáky. Důvěřuje jim a díky tomu je mezi žáky opravdu oblíben. Z hlediska typologie se učitel blíží nejvíce individuálně psychologicky orientovanému pajdotropovi, který usiluje o blízký vztah s žáky. Působí na jejich city, to zase odkazuje na naivně osobní typ u Vorwickelovy teorie. Podporování individualit klasifikoval Döring jako estetický typ. Jeho liberální přístup z pohledu Lewina dokazuje fakt, že zaukoluje žáky, ale následně nekontroluje splnění úkolu. Uvolněná atmosféra v tělocvičně zapříčiňuje občas zvýšený hluk v hodině, který X toleruje. To poukazuje na stabilní a extrovertnější temperament. Po vyhodnocení četností všech pozorovaných aktivit usuzuji, že učitel věnuje velkou dávku úsilí a energie do vyučování. Značně největší četnosti měly jeho instrukce a organizace

hodiny. Je s žáky často v kontaktu. Kromě instrukcí učitel žáky podporuje i při jejich výkonech, kde hojně aktivizuje a motivuje. V případě potřeby radí žákům, jak odstranit chyby v technice. Párkrát za hodinu hodnotí dílčí aktivity. Klasifikaci pro hodnocení v našich hodinách nepoužil. Žáci v jeho hodinách poctivě cvičí a hodiny s učitelem X je baví právě kvůli jeho přátelskému a aktivnímu přístupu.

5.2 Učitelka Y

5.2.1 Hodina Y1

První pozorování hodiny se uskutečnilo 4. 12. 2015 s žákyněmi 4. třídy na osmiletém gymnáziu třetí a čtvrtou vyučovací hodinu. Žákyně nastoupily v počtu 14 cvičících a 2 necvičící. Hodina trvala 69 minut bez přestávky, jednalo se o dvouhodinovou vyučovací jednotku.

Hodina byla zaměřená na basketbalový driblink. Žákyně po modifikované honičce začaly rozcvičkou s míčem. V hlavní části se soustředily na cíl hodiny. Po vysvětlení a ukázce správné techniky žákyně driblovaly postavenou dráhou. Jedna za druhou probíhaly slalomem. Následně byly rozděleny do týmů, které soutěžily mezi sebou v závodivých štafetách. První část hodiny zakončily basketbalem. Následoval přesun do malého gymnastického sálu, ve kterém posilovaly svaly hlubokého stabilizačního systému pomocí kruhového tréninku. Ve zbylém čase si žákyně zopakovaly kotouly vpřed a vzad. V závěrečné části proběhlo protažení.

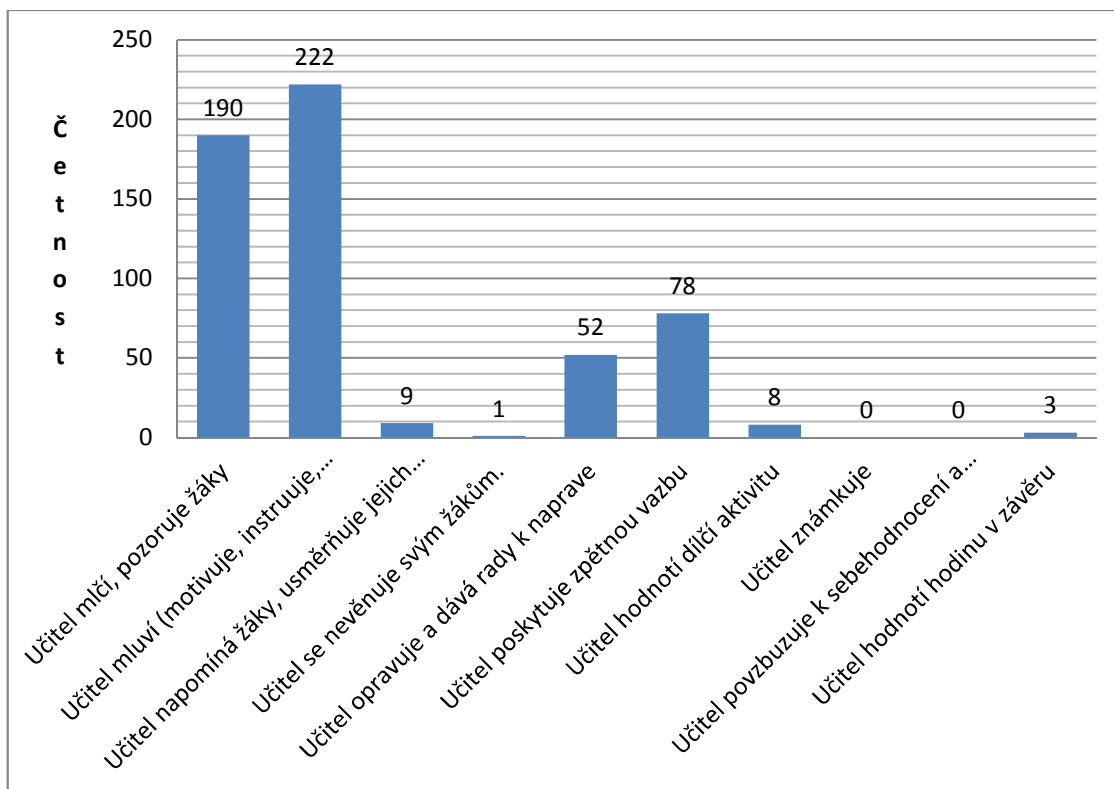
VYUČOVACÍ JEDNOTKA TĚLESNÉ VÝCHOVY

Škola: GSoŠPg Třída: G.4.A Počet žáků: 12 Pomůcky: basketbalové míče, kužely, žíněnky, stepry	Učitel: Y Datum: 14.12. 2015 Místo VJ: tělocvična, g. sál
Cíl hodiny: Zopakovat provedení driblinku. Posílit HSS	
Zdravotní přínos: Posílení HSS, Podpora správného držení těla, Zvýšení aerobní zdatnosti	

Část/ čas	Obsah učiva, metodické postupy, grafický záznam	Organizace, pomůcky (formy, metody, DŘS)
2:07	Úvodní část: - Seznámení s kamerou a plánem hodiny	Hromadná forma Příkazový DŘS Motivační metody
4:27	Rušná část: - Modifikovaná honička na Mrazíka - Předávání baby b. míčem - Rozmrznout => oběhnout	Expoziční Metody Motivační metody
8:16	Přípravná část: - Vedená učitelkou	Příkazový DŘS
46:55	Hlavní část: - Teorie driblinku - Slalom - Závodivé hry - Hra: Basketbal Přesun do gymnastického sálu - Posilování HSS: kruhový trénink - Zopakování kotoulů vpřed i vzad	Hromadná forma Metody expoziční Skupinová forma Metody fixační Hromadná metoda Metody fixační
1:55	Závěrečná část: - Protahení posilovaných svalů - Relaxace - Zhodnocení hodiny	Hromadná forma Metody fixační

Obrázek 7 Hodina Y1

Začátek hodiny byl rozverný. Před hodinou navštívil žákyně školní čert a Mikuláš, proto byly některé umazané od uhlí. Žákyně brzo překonaly začátečnický ostych z kamery a brzo panovala veselá atmosféra ve třídě. V hodině jsem cítil, jak se odráží dobrý vztah mezi učitelkou a žákyněmi.



Graf 4 Četnost pozorovaných aktivit v hodině Y1

Organizace a instrukce byla nejčetnější aktivitou učitelky, činila tak po dobu 18 minut a 30 vteřin. Učitelka tiše pozorovala žáky 15 minut a 50 vteřin. Celkem po dobu 6 minut a 30 vteřin aktivizovala žáky zpětnou vazbou. Tuto četnost hodnotím jak dostatečnou. Opravováním techniky a předáváním rad strávila Y 4 minuty 20 vteřin. Tuto hodnotu považuji za nadprůměrnou. Učitelka se věnovala 6 minut a 30 vteřin korekci chyb, o čemž si myslím, že je přiměřené nácvičku nové činnosti, který v hodině probíhal. Zhodnocení dílčích aktivit zabralo učitelce 40 vteřin, závěrečnému hodnocení se učitelka věnovala 15 vteřin. Tato hodnota je naprosto nedostatečná. Tyto hodnoty hodnotím jako průměrné až podprůměrné. Učitelka napomínala žákyně celých 45 vteřin, většinou šlo však o jednoslovné připomenutí, aby dávaly žákyně pozor. Sečtením veškerého času, který věnovala učitelka hodnocení žákům, dostaneme 55 vteřin.

Shrnutí činností učitelky v hodině Y1:

Učitelka Y svižně obeznámila žákyně s náplní hodiny a vysvětlila důvod videozáznamu z hodiny. Na rozehrátí hrály žákyně modifikaci známé honičky. Po rušné části, při které žákyně obíhaly tělocvičnu, proběhla rozcvička s basketbalovými míči. Žákyně si tak mohly míč osahat a zvyknout si na jeho váhu a velikost. Samotná průpravná část byla vedena

učitelkou, která kontrolovala správnost provedení cviků. Správné protažení od velkých svalových skupin k malým trvalo přiměřenou dobu, navíc pro žákyně netradiční využití míčů přispělo k atraktivitě průpravné části. Učitelka zopakovala, jak správně driblovat a následně opravovala chyby v technice během slalomu. Při závodivých hrách neustále žákyně aktivizovala, díky tomu byly studentky zapálené pro vítězství. Jejich zápal neopadl ani při samotné hře, v které učitelka figurovala jako rozhodčí. Pravidla basketbalu byla zjednodušena pro větší plynulost hry. To si myslím, že je jeden z důvodů proč žákyně hra bavila. Hra byla zhodnocena stejně jako jednotlivé výkony šikovných žákyň. Následoval přesun do gymnastického sálu, kde se všichni zapojili do přípravy kruhového provozu dle instrukcí Y. Při posilování Y motivovala a vysvětlila, co a proč posilují. Zároveň pustila rychlejší hudbu, pro navození atmosféry. V kruhovém provozu se střídaly posilované partie, zejména svaly hlubokého stabilizačního systému. Při cvičení učitelka předávala zpětnou vazbu žákyním, komentovala jejich cvičení a snažila se je udržet v dobré náladě. Po něm následovala relaxace pro uvolnění svalů. Ve zbylém čase si žákyně zopakovaly kotouly vpřed a vzad. Učitelka při dopomoci odstraňovala chyby v technice. V závěrečné části se žákyně protáhly a uvolnily nejvíce zatěžované svaly. Učitelka celé instruovala a přidala na konci zhodnocení hodiny.

5.2.2 Hodina Y2

Pozorování druhé hodiny proběhlo dne 20. 4. 2016. Třída G. 3. A nastoupila na školní hřiště druhou a třetí hodinu v počtu 20 žákyň. Hodina měla trvání 68 minut a 26 minut.

Hodina byla cílena na volejbalové odbití obouruč spodem i vrchem. Po seznámení s technikou byly do hodiny zařazeny aktivity pro procvičení nových dovedností. Učitelka hodinu prokládala cvičeními pro rozvoj akční rychlosti. Na závěr hodiny žákyně hrály přehazovanou.

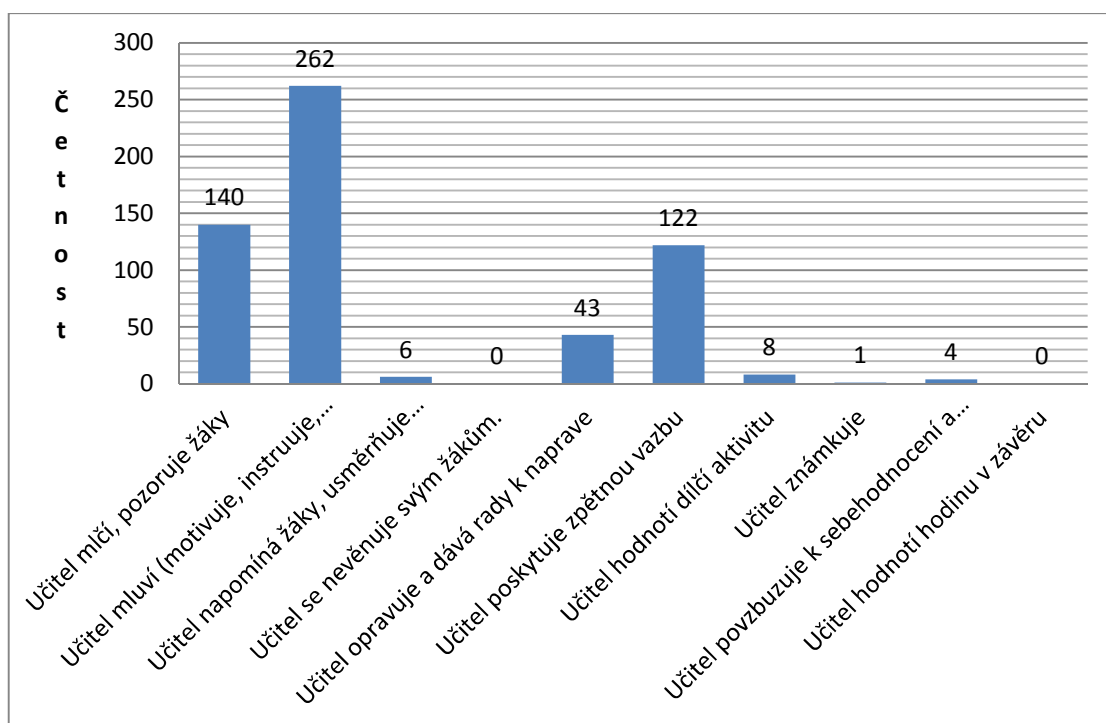
VYUČOVACÍ JEDNOTKA TĚLESNÉ VÝCHOVY

Škola: GSoŠPg Třída: G.3.A Počet žáků: 20 Pomůcky: volejbalové míče, kužely,	Učitel: Y Datum: 10.4. 2016 Místo VJ: Školní hřiště
Cíl hodiny: Seznámit s odbitím obouruč vrchem a odbitím obouruč spodem, Zvýšit rychlost a rychlostní vytrvalost	
Zdravotní přínos: Otuzování, Zlepšení rychlostní vytrvalosti	

Část/ čas	Obsah učiva, metodické postupy, grafický záznam	Organizace, pomůcky (formy, metody, DŘS)
2:10	Úvodní část: - Seznámení s kamerou a plánem hodiny	Hromadná forma Příkazový DŘS Motivační metody
10:30	Rušná část: - Volná vybíjená, přidávání honičů - Kopírování pohybu dvojice. Kam běžíš ty, tam i já - Člunkové běhy – „lajny“ - Běžecká abeceda	Expoziční Metody
2:29	Přípravná část: - Vedená učitelkou	Příkazový DŘS
51:53	Hlavní část: Volejbal - Volejbalové rozházení: specializovaná průprava - teorie OOV - Procvičování OOV ve dvojicích - Aktivity na procvičení OOV ve čtveřicích - Teorie OOS - První pokusy OOS Závodivé hry na rozvoj rychlosti: - Žákyně se snaží dohnat tu před sebou v běhu okolo hřiště Hra: Přehazovaná	Hromadná forma Metody expoziční Hromadná forma Metody expoziční Metody fixační Úkolový DŘS
0:17	Závěrečná část: - Zhodnocení hry - Organizace odchodu do školy	Metody motivační

Obrázek 8 Hodina Y2

Na začátku hodiny kvůli chladnému počasí na hřišti převládala otrávená atmosféra. Ta se po zahřátí proměnila v uvolněnou a radostnou. Žákyně cvičily tak, jak měly, bez větších kázeňských výstřelků. Kamera žákyním nevadila.



Graf 5 Četnost pozorovaných aktivit v hodině Y2

Opět nejčastější aktivitou učitelky byla její instrukce a organizace hodiny. Organizací hodiny strávila 21 minut a 50 vteřin, pozorováním žákovské činnosti bez slovního zásahu strávila celkem 11 minut a 40 vteřin. Zpětnou vazbu Y podávala po dobu 10 minut a 10 vteřin. Tuto hodnotu považuji za nadprůměrnou. Opravování techniky se Y zabývala 3 minuty a 35 vteřin, opravovala zejména techniku odbití obouruč jak vrchem, tak spodem. Ohodnocení dílčí aktivity trvalo 40 vteřin. Y korigovala kázeň v hodině 30 vteřin, přičemž se nejednalo o kázeňské přestupky, ale spíš o přesměrování energie žákyň do cvičení. Tato nízká četnost zrcadlí dobré vztahy mezi žákyněmi a Y. Zároveň učitelka podporovala ve 20 vteřinách vzájemné hodnocení žákyň. Závěrečné hodnocení na konci hodiny však neudělala. Učitelka udělila šikovným žákyním známku za zvládnutí techniky odbití obouruč vrchem. Y se plně věnovala žákyním celou hodinu. Pokud sečteme veškerý čas, který učitelka věnovala hodnocení žáků, je to 40 vteřin.

Shrnutí činností učitelky v hodině Y2:

Začátek hodiny byl opožděn kvůli náročnější organizaci přesunu na hřiště z důvodu konání maturit. Po úspěšném přesunu Y v krátkosti vyřídila organizační záležitosti a obeznámila žákyně s plánem hodiny. Rušnou část Y vhodně zvolila delší a důkladnější z důvodu chladného počasí venku. Po volné vybijené následovaly člunkové běhy a po nich běžecká

abeceda pro kloubní průpravu dolních končetin. Přes 10 minut dlouhá rušná část dostatečně připravila žákyně na průpravnou část. Rozcvičku vedla učitelka sama. Soustředila se na svaly trupu a svaly dolních končetin, které žákyně nejvíce potřebovaly při rozvoji rychlosti. Myslím si však, že zápěstí a prsty byly rozcvičené nedostatečně. Žákyně je potřebovaly při nácviku odbití obouruč vrchem nejvíce, proto jim měla být věnována větší pozornost. Před nácvikem volejbalové přihrávky následovala specializovaná volejbalová rozcvička ve dvojicích, která byla zaměřena především na přípravu ramenního kloubu. Při nácviku odbití obouruč učitelka vysvětlila techniku a následně obcházela pinkající dvojice a dávala rady k nápravě techniky. Šikovné žákyně, které zvládly techniku odbití, byly oznámkovány. Učitelka tak využila motivační funkci klasifikace. Po nácviku Y zařadila do hodiny závodivé hry na rozvoj rychlosti. Vhodně tak proložila statický trénink techniky odbití dynamickou aktivitou a znovu tak zahřála žákyně. Žákyně obíhající hřiště měly za úkol chytnout spolužačku před sebou. Tato aktivity rozvíjí rychlost a rychlostní vytrvalost. Po závodivých hrách následovala statictější hra na odpočinek. Žákyně dostaly na výběr mezi vybíjenou a přehazovanou, poté se vlastním výběrem rozdělily do týmu. Hra samotná žákyně bavila, protože nevyžadovala větší náročnost na techniku. Y u hry figurovala jako rozhodčí a trenérka předávající rady. Já však výběr hry vzhledem k zaměření hodiny nehodnotím kladně. Po nácviku techniky měly žákyně dostat příležitost využít své nově nabyté dovednosti ve hře. Modifikace volejbalu či minivolejbalu by byly pro zaměření hodiny vhodnější. Závěru hodiny chybí důkladnější zhodnocení hry a protažení zatěžovaných svalů. Učitelka sice pochválila žákyně za snahu, učinila tak však jednou větou, poté následně přešla k organizaci odchodu, který byl náročnější z důvodu konajících se maturit ve škole.

5.2.3 Závěrečné shrnutí učitelky Y:

Učitelka Y má z našich učitelů nejdelsí praxi, střídavě učí více než deset let. Z toho většinu času na její současné škole. To se projevuje její naprostou vyrovnaností a klidem. Učitelka nevyužívá píšťalku, píská však na prsty. Rušné části Y jsou dostatečně dlouhé, proto jsou žákyně připraveny na rozcvičku. Ty vede Y sama a zároveň kontroluje správnost provedení. Délku rozcvičky považuji také za dostatečnou. Právě délce průpravné části hodiny prospívá fakt, že na škole jsou dvouhodinové tělovýchovné jednotky. V hlavní části často střídá činnosti, tudíž žákyně nedělají jednu činnost příliš dlouho, a tak se nezačnou nudit. Při výuce opravuje techniku žákyním, které to potřebují. V závěru její hodiny, kde posilovala svaly, zařadila na závěr relaxaci a strečink, ve venkovní hodině ho však

neprovedla. Učitelka měla s žákyněmi ve výuce přátelský vztah, což podporoval její veselý a aktivní přístup. Y je oblíbena mezi žákyněmi, proto neměla problém s kázní. Kdybychom měli Y přiblížit k jednotlivým typologiím, tak z pohledu Döringa se Y blíží k sociálnímu typu. Je tolerantní a soustředí se na celou třídu. Tím, že se často v hodinách soustředí na opravování chyb, prosazuje správné provedení jako uvědoměle osobní typ ve Vorwickelově typologii. Její správná metodika při nácviu nových dovedností odkazuje k zásobě vědomostí a zkušeností ve svém oboru. V Caselmannově typologii to odkazuje na odborně orientovaného logotropa, který je spíše sociálním typem. Podle Lewinovy typologie se Y nejvíce blíží k demokratickému stylu výchovy, který vyvažuje dobré interpersonální vztahy a jasné požadavky v hodině. Temperament Y je stabilní a extrovertnější. Z vypořádaných četností si jsem zjistil, že učitelka Y v porovnání s X a Z nejčastěji organizuje a instruuje v hodinách. Tiché pozorování provádí dle zaměření hodiny, při posilování bylo druhou nejčastější činností Y. Tam učitelka spíše kontrolovala čas a provedení, které žákyně zvládaly, protože cvičily známou sérii. U cvičení však hojně podávala aktuální zpětnou vazbu, která přispívala k aktivitě v hodině. V případě nácviu nových dovedností však obcházela jednotlivé žákyně a poskytovala individuální rady. Hodnocení dílčích aktivit užívala málo. Žákyně v jejích hodinách byly uvolněné, proto občas vyrušily učitelku. Ta však pár slovy nasměrovala jejich energii zpět do cvičení. Y využívá ve svých hodinách motivační funkci hodnocení.

5.3 Učitelka Z

5.3.1 Hodina Z1

První hodina natáčení s učitelkou Z proběhla 3. 12. 2015. Žákyně sedmých tříd nastoupily v počtu 13 cvičících a 9 necvičících. Hodina trvala 34 minut 48 vteřin.

Zaměřením hodiny byla střelba na koš. Učitelka zvolila její procvičení za pomoci závodivých štafet. Po nich následovaly soutěže o nejlepšího střelce. Při jedné z nich nejlepší střelkyně dostala privilegium vybrat závěrečnou hru. Tou se však stala další střelba na koš.

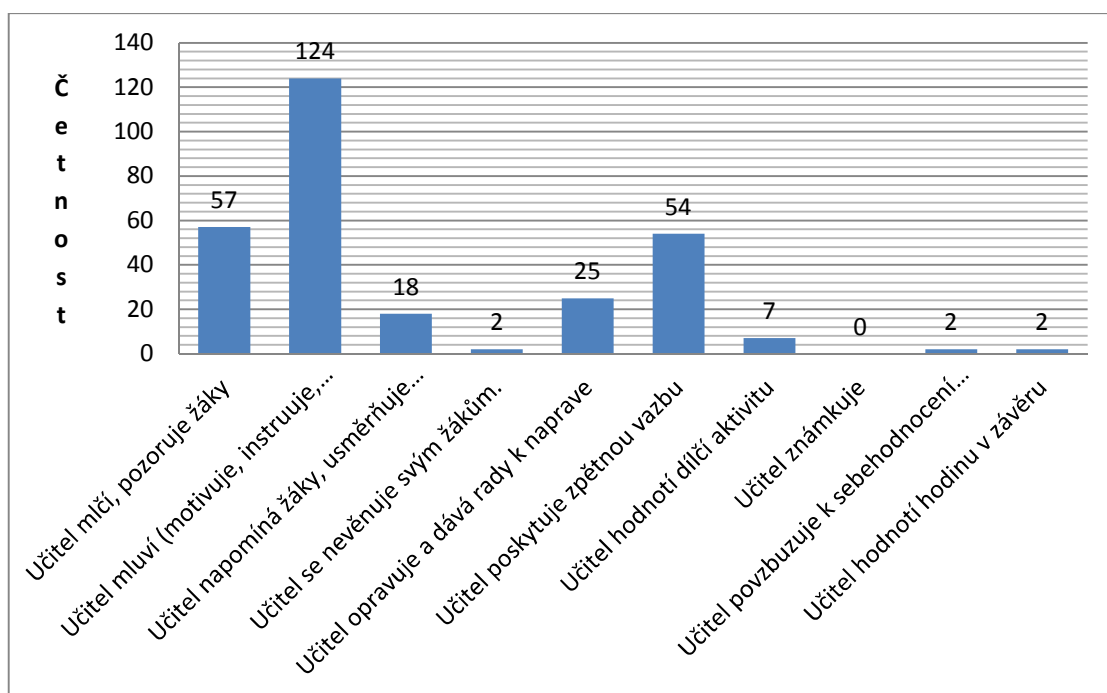
VYUČOVACÍ JEDNOTKA TĚLESNÉ VÝCHOVY

Škola: ZŠ Mládeže	Učitel: Z
Třída: 7.A, 7.B	Datum: 3. 12. 2015
Počet žáků: 13	Místo VJ: tělocvična
Pomůcky: fotbalový míč, branky	
Cíl hodiny: Zlepšit střelbu na koš.	
Zdravotní přínos: Zvýšení aerobní zdatnosti	

Část/ čas	Obsah učiva, metodické postupy, grafický záznam	Organizace, pomůcky (formy, metody, DŘS)
2:34	Úvodní část: <ul style="list-style-type: none"> - Seznámení s kamerou a plánem hodiny - Vyřízení omluvenek 	Hromadná forma Příkazový DŘS Motivační metody
2:55	Rušná část: <ul style="list-style-type: none"> - Hra: Mrazík - Rozmrznutí pomocí =>podlezení 	Expoziční Metody
3:30	Průpravná část: <ul style="list-style-type: none"> - Vedená žákyní - Krátká, soustředěná na svaly trupu a dolních končetin 	Úkolový DŘS
25:02	Hlavní část: <ul style="list-style-type: none"> - Basketbal: 3x oběhnout tělocvičnu s driblingem - Rozdělení na poloviny = střelba na koš - Vedení míče ve dvojicích a střelba - Závodivé štafety ve 3 skupinách: dribling, střelba - Král střelců ve dvojicích: vítěz volí závěrečnou hru 	Hromadná forma Metody expoziční Příkazový DŘS
0:20	Závěrečná část: <ul style="list-style-type: none"> - Vyhodnocení poslední hry 	Metody fixační DŘS s nabídkou Motivační metody

Obrázek 9 Hodina Z1

Žákyně byly z počátku zaskočeny kamerou, ale po krátkém čase ji přestaly vnímat. Atmosféra byla v tělocvičně roztěkaná, žákyně byly rozverně, činnosti v hodině prováděly s občasným komentářem. Cíl hodiny však plnily všechny.



Graf 6 Četnost pozorovaných aktivit v hodině Z1

Z grafu se lze vyčíst, že nejčastější aktivitou byla znovu organizace v hodině. Verbální instruktáž o následující činnosti zabrala Z 10 minut a 20 vteřin z hodiny. Tiché pozorování provedla Z pouze po dobu 4 minuty a 45 vteřin. Dle mého názoru jde o nadprůměrnou hodnotu, protože se učitelka ve zbylých 30 minutách hodiny plně věnovala žákům. Z toho 4 minuty a 30 sekund se věnovala zpětné vazbě. Tato hodnota ukazuje, že učitelka věnuje spoustu energie, aby udržela studenty aktivizované. 2 minuty a 5 vteřin opravovala techniku žákyň. Napomínání žáků se Z věnovala 1 minutu a 40 vteřin. Dle mého názoru to značí zvýšenou nekázeň v hodině. Z hodnotila 35 vteřin dílčí aktivitu, což považuji za průměrné. Povzbuzování k vzájemnému hodnocení proběhlo v 10 vteřinách. Dále se učitelka nechala rozptýlit a 10 vteřin z hodiny se nevěnovala žákům. A závěrečnému zhodnocení hodiny se věnovala 10 vteřin, což je nedostatečná hodnota. Pokud sečteme veškerý čas, který učitelka věnovala hodnocení žáku, je to 45 vteřin.

Shrnutí činnosti učitele v hodině Z1:

Učitelka si na začátku hodiny vyslechla hlášení a následně vysvětlila téma hodiny a důvod mé přítomnosti. Poté žákyně zahřála oblíbenou formou honičky – Na Mrazíka. Mezitím vyřídila omluvenky nadměrného počtu necvičících. Při průpravné části, kterou vedla vybraná žákyně, kontrolovala, aby cvičili všichni cvičící. Správnost protažení však příliš nekorigovala. Samotná rozcvička byla vedena „od shora dolů“ a nerespektovala pravidlo

protahování od velkých svalových skupin. Následně pro získání pocitu míče, žákyně užitím basketbalového driblinku obíhaly tělocvičnu. U toho učitelka chválila techniku cvičících. Poté žákyně ve dvojicích probíhaly slalom za komentáře učitelky. Další aktivitou jsou štafetové závody skupin zaměřené na driblink a střelbu na koš, během, které učitelka předávala zpětnou vazbu, nebo radila jak provést správnou techniku hodů. Posléze se třída sama rozdělila do dvojic, které společně házely na jeden koš. Z informovala žákyně, že nejlepší střelkyně dostane privilegium vybrat další hru. Proto jsou žákyně motivované házet co nejlépe. Mezitím učitelka obcházela jednotlivce a opravovala techniku. Po skončení hry sice žákyně dostaly možnost zvolit hru, ale nejlepší dvě se nemohly dohodnout, proto učitelka z nedostatku času zvolila znovu hod na koš. Kdo dal koš, mohl odejít, kdo ne, před odchodem oběhl kolečko. Myslím si, že by se to stát nemělo. Učitelka měla dodržet slovo, aby motivační funkce soutěžení fungovala i v budoucnu. Zároveň neprovedla žádnou závěrečnou část. Závěrečné shrnutí hodiny provedla krátce a ne před všemi studentkami.

5.3.2 Hodina Z2

Hodina Z2 se konala 19. 4. 2016 na školním hřišti. Žákyně sedmých tříd nastoupily šestou hodinu v počtu 16 cvičících a další 4 žákyně necvičily. Trvání hodiny bylo 35 minut a 45 vteřin.

Cílem hodiny bylo vylepšit herní projev ve fotbale. Aby toho žákyně docílily, učitelka je po nástupu poslala oběhnout třikrát hřiště. Po žákyní vedené rozcvičce se žákyně samy rozdělily do dvou týmů a hrály fotbal. To však některé ze žákyň bojkotovaly a nehrály, za což byly odeslány běhat okolo hřiště. V závěrečné části učitelka pouze organizovala odchod zpět do školy.

VYUČOVACÍ JEDNOTKA TĚLESNÉ VÝCHOVY

Škola: ZŠ Mládeže

Učitel: Z

Třída: 7.A, 7.B

Datum: 17.2.2016

Počet žáků: 16

Pomůcky: fotbalový míč,

Místo VJ: Školní hřiště

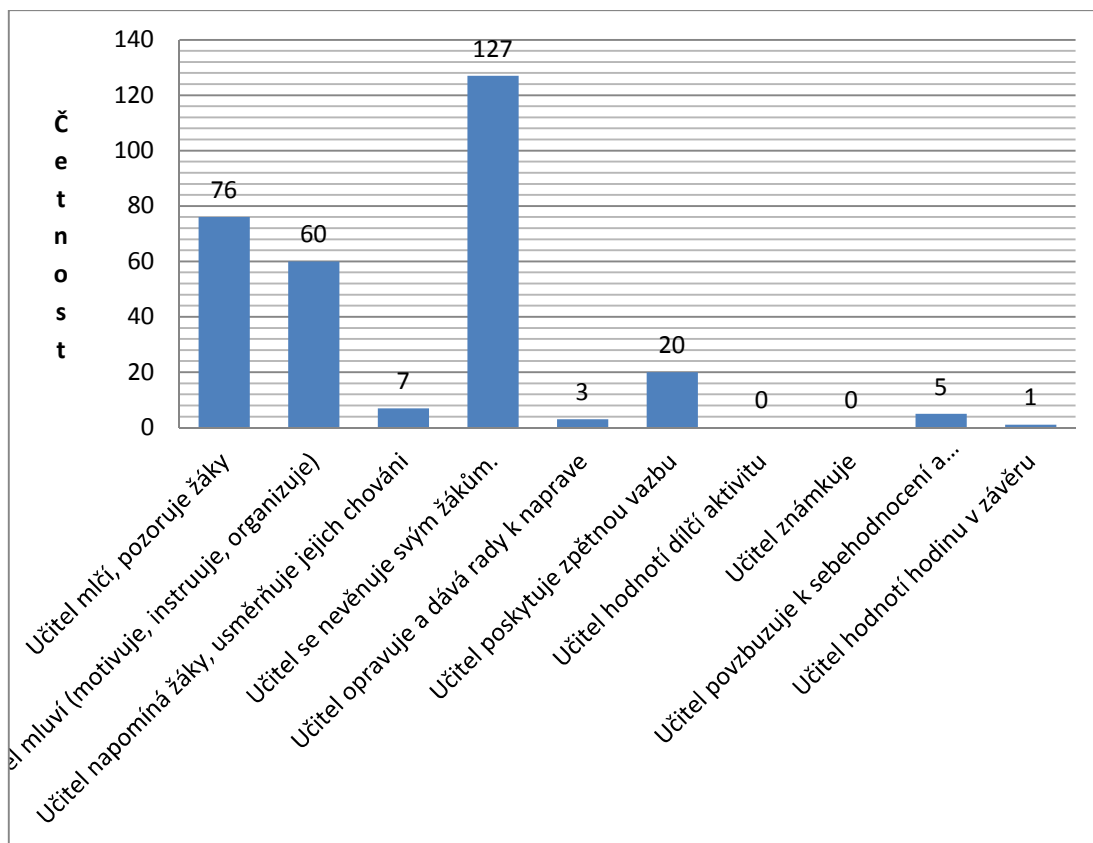
Cíl hodiny: Vylepšit fotbalový herní projev,

Zdravotní přínos: Zvýšení aerobní zdatnosti

Část/ čas	Obsah učiva, metodické postupy, grafický záznam	Organizace, pomůcky (formy, metody, DŘS)
1:30	Úvodní část: - Seznámení s kamerou a plánem hodiny	Hromadná forma Příkazový DŘS Motivační metody
2:25	Rušná část: - Oběhnutí školního hřiště 3X	Expoziční Metody
3:29	Průpravná část: - Vedená žákyní - Krátká, „od shora dolů“	Úkolový DŘS
27:34	Hlavní část: - Rozdělení žákyň do dvou družstev - Hra: fotbal - Učitelka se odešla bavit s kolegyní - Řešení necvičících žákyň	Příkazový DŘS Hromadná forma Metody fixační
0:19	Závěrečná část: - Zhodnocení aktivity žákyň - Organizace odchodu do školy	Metody motivační

Obrázek 10 Hodina Z2

Atmosféra v hodině byla zpočátku klidná, avšak v průběhu hodiny se zhoršila. Příčinou byly vzájemné antipatie žákyň, které narušily průběh hodiny. Kamera žákyňím nevadila.



Graf 7 Četnost pozorovaných aktivit v hodině Z2

Graf z hodiny Z2 nám ukazuje, že učitelka Z nevěnovala pozornost žákům 10 minut a 35 vteřin, během kterých se bavila s kolegyní učitelkou zády k žákyním. To považuji za nepřijatelné. Nejenže žákyně necvičily tak, jak měly, ale v horším případě mohlo dojít ke zranění. Druhou nejčetnější aktivitou bylo pozorování žáků, což odpovídá 6 minutám a 20 vteřinám. Učitelka věnovala organizaci hodiny 5 minut, to považuji za nedostatečné, jelikož za 5 minut je krátká doba pro pedagogické působení. Tato skutečnost odráží fakt, že učitelka Z se notnou část hodiny bavila s jinou učitelkou. Ten samý případ se projevil u předávání zpětné vazby, ta zabrala 1 minutu a 40 vteřin z hodiny. Učitelka napomínala žákyně 30 vteřin, dle mého názoru by kázeň korigovala více, kdyby se žákům věnovala plně. Sebehodnocení a vzájemné hodnocení však podporovala 25 vteřin, kdy nechala žáky zvolit si své spoluhráče. Učitelka dávala rady k nápravě 15 vteřin, jelikož hodina nebyla zaměřena na novou aktivitu, nýbrž všem známý fotbal, hodnotím tuto hodnotu jako průměrnou. Učitelka Z se věnovala celkem 5 vteřin hodnocení žáků.

Shrnutí činnosti učitelky v hodině Z2:

Po příchodu hodina Z2 začala nástupem a hlášením žákyň. Ty se posléze dozvěděly téma hodiny. V rušné části oběhly třikrát hřiště. Následovná průpravná část vedená žákyní proběhla „od shora dolů“ bez následování zásad správné rozcvičky. Učitelka nijak nezasahovala do provedení rozcvičky. U vyřizování organizačních věcí korigovala pouze kázeň. Následně určila kapitánky, které si vybraly své spoluhráčky. Tím podpořila vzájemné hodnocení žáků. To však nesplnilo záměr, jelikož se do jednoho družstva dostala skupina žákyň, které využily nepozornosti učitelky a necvičily. Poté co určila kapitány, odešla na druhou polovinu hřiště, kde si sedla zády ke třídě a bavila se s další učitelkou. Tohle bych učitelce vytknul, protože její nepozornost způsobila nezáměr žaček. Navíc mohlo snadno dojít ke zranění. Hra po chvíli probíhala pouze na jedné polovině, kde jedna strana byla pod neustálým nátlakem. To otrávil zbylé hráčky a ty postupně přestaly hrát také. Následně si některé žákyně stěžovaly učitelce, která přerozdělila týmy a problémové žákyně poslala obíhat hřiště do konce hodiny. Zbylou část hodiny byla přítomna hře a předávala zpětnou vazbu. Zároveň kontrolovala obíhající žákyně. V závěru velice krátce ohodnotila hodinu a zorganizovala přesun do školy. Tuto hodinu hodnotím záporně, protože nevěnovat pozornost žákům po tak dlouhou dobu je nejen nepedagogické, ale i nebezpečné.

5.3.3 Hodina Z3

Pozorování hodiny Z3 se uskutečnilo 21. 4. 2106. Žákyně šestých tříd nastoupily na školní hřiště v počtu 24 cvičících a další 4 žákyně necvičily. Hodina trvala 36 minut a 26 vteřin.

Cíl hodiny byl rozvoj rychlosti a výbušné síly dolních končetin. Žákyně rozdělené do 4 družstev závodily mezi sebou v týmových štafetách, zaměřených hlavně na dolní končetiny. Po různých bězích následovaly skoky a poskoky, aby Z rozvíjela jejich silové a rychlostní schopnosti. Rozdělení do čtyř týmů zůstalo, dva z nich se utkaly v modifikované házené, zatímco zbylé dva týmy odpočívaly. Následně se vystřídaly sedící týmy s hrajícími. V závěru učitelka určila role pro úklid hřiště a náčiní, v krátkosti zhodnotila hodinu. Závěrečné protažení chybělo.

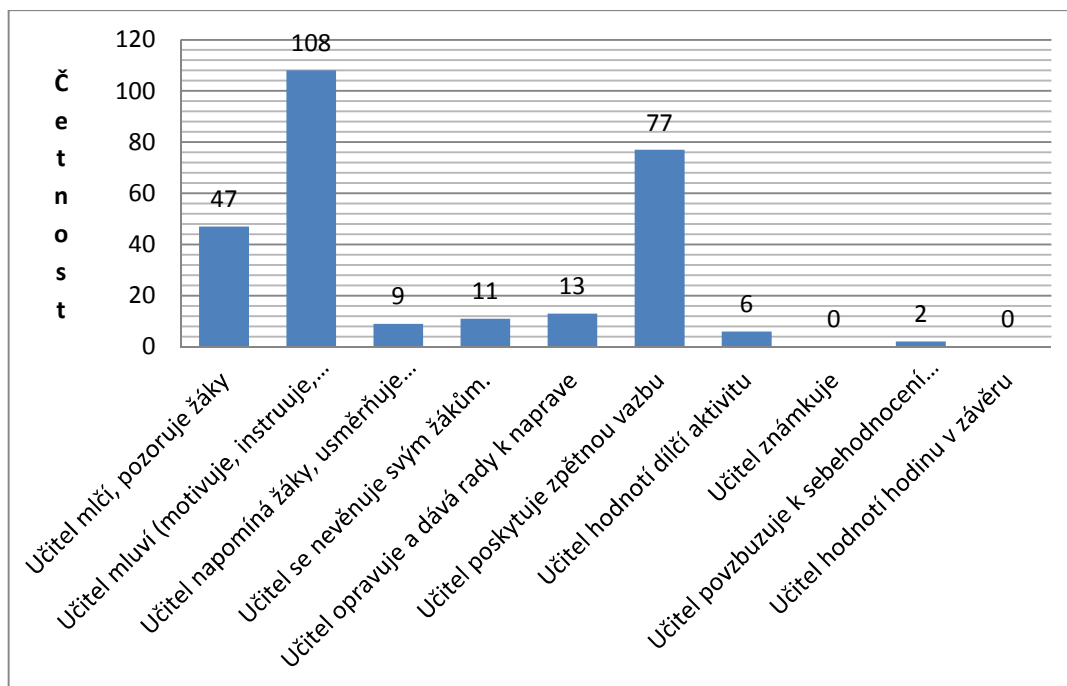
VYUČOVACÍ JEDNOTKA TĚLESNÉ VÝCHOVY

Škola: ZŠ Mládeže	Učitel: Z
Třída: 6.A, 6.C	Datum: 21.4.2016
Počet žáků: 16	
Pomůcky: štafetový kolík, volejbalový míč,	Místo VJ: Školní hřiště
Cíl hodiny: Rozvinout rychlost, Zahrát modifikovanou házenou	
Zdravotní přínos: Zvýšení aerobní zdatnosti, Rozvíjení rychlostní schopnosti	

Část/ čas	Obsah učiva, metodické postupy, grafický záznam	Organizace, pomůcky (formy, metody, DŘS)
3:40	Úvodní část: - Nástup a hlášení - Seznámení s kamerou a plánem hodiny	Hromadná forma Příkazový DŘS Motivační metody
2:50	Rušná část: - Oběhnutí školního hřiště 2X - Honička, předání dotekem štafetového kolíku	Expoziční Metody
5:08	- Přidání honičů	
22:48	Průpravná část: - Vedená žákyní - S komentářem učitelky	Úkolový DŘS Expoziční metody
0:19	Hlavní část: - Rozdělení do 4 družstev - Závodivé hry na rozvoj rychlosti a dynamické síly dolních končetin Rozdělení do skupin - Skupina A: Hra – Modifikovaná házená - Skupina B: volná aktivita Prostředování skupin Závěrečná část: - Organizace odchodu do školy	Příkazový DŘS Hromadná forma Metody fixační

Obrázek 11 Hodina Z3

Atmosféra v hodině byla uvolněná. Děvčatům kamera nevadila a nezdálo se, že by je rozptylovala. Spíše naopak, braly to s humorem. Navíc byly ukázněné, takže hodina probíhala hladce.



Graf 8 Četnost pozorovaných aktivit v hodině Z3

V hodině Z3 učitelka Z nejčastěji instruovala a organizovala, tuto aktivitu prováděla 9 minut z hodiny. Tuto hodnotu posuzují jako dostatečnou a přiměřenou. Učitelka organizovala hodinu dostatečně, ale zároveň nechávala žákyním prostor cvičit. Druhou nejčastější aktivitou bylo poskytování zpětné vazby, učitelka aktivizovala žáky svým komentářem 6 minut a 25 vteřin. Myslím si, že četnost této aktivity je nadprůměrná, z 36 minut dlouhé hodiny strávila 6 minut a 25 vteřin komentováním výkonů žáků. Pozorováním strávila pouhých 5 minut a 55 vteřin. Opravování techniky trvalo 1 minut a 5 vteřin. Šlo především o správné provedení žabáků a poskoků snožmo. Učitelka 55 vteřin z hodiny konverzovala s ředitelkou a nevěnovala žákům pozornost. Kázeň řešila po dobu 45 vteřin, což je průměrná četnost. Pochvalu za provedení a nasazení v dílčích aktivitách dostávaly žákyně 30 vteřin, na konci hodiny učitelka Z zhodnotila hodinu v krátkosti 10 vteřin. Sečtením veškerých časů, které učitelka strávila hodnocením žáků, dostaneme 30 vteřin.

Shrnutí činnosti učitele v hodině Z3:

Učitelka Z v krátkosti žákyně seznámila s programem hodiny a důvodem přítomnosti kamery. Následně žákyně poslala oběhnout dvakrát školní hřiště. Poté si děvčata zahrála hru na babu, kdy babu předávaly štafetovým kolíkem. Následovala průpravná část vedená vybranou žákyní. Protážení Z kontrolovala, komentovala a opravovala špatnou techniku.

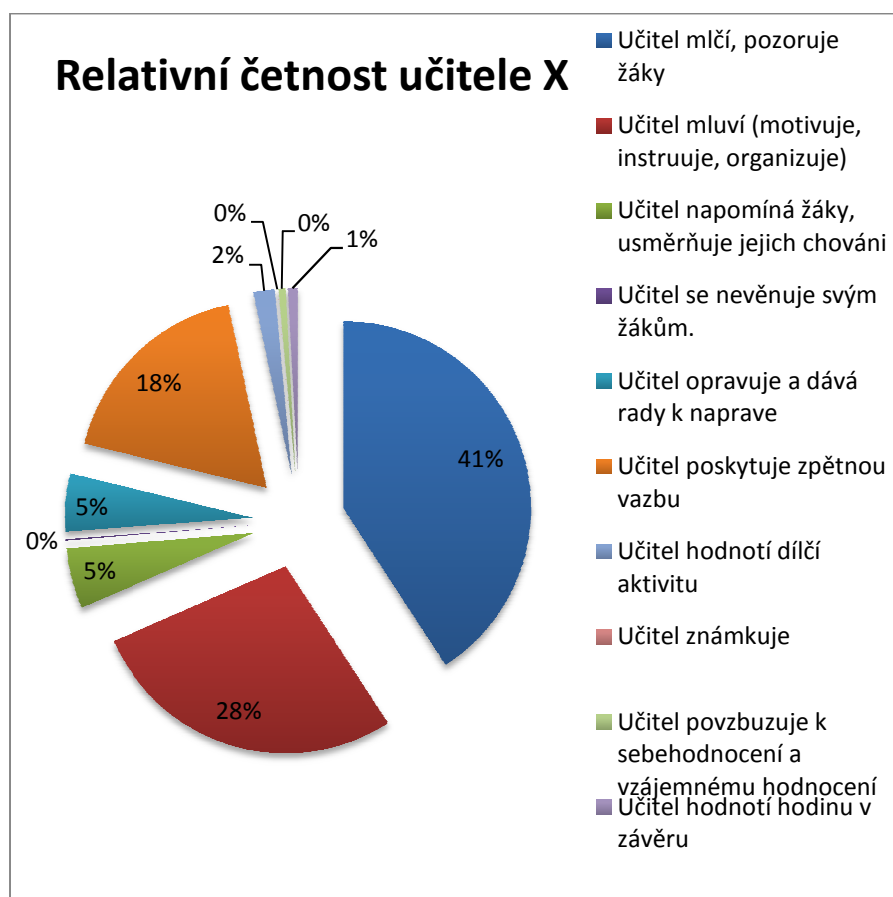
Poté rozdělila hráčky do čtyř týmů rozpočítáváním. Týmy soutěžily proti sobě ve štafetových závodech, během kterých udržovala žákyně aktivní užitím zpětné vazby. U skoků a poskoků, kontrolovala správnost snožného odrazu. Určovala pořadí v jednotlivých bězích, ale celkové pořadí týmů si nepamatovala. Vyhodnotila je však podle přiznaných výsledků žákyň. Další aktivitou byla modifikovaná házená, kterou vysvětlila pouze polovině týmů. Pouze těm, co měly aktuálně hrát, zatímco další dva týmy seděly. Myslím si, že by bylo vhodnější vysvětlit pravidla všem najednou, a ušetřit tak čas. Během hry Z figurovala jako rozhodčí (kontrola pravidel a rozhodování sporných situací) a jako trenérka, která nejenže radí jak hrát lépe, ale také povzbuzuje k lepším výkonům. Při střídání týmů přišla na hřiště ředitelka školy, se kterou Z krátce konverzovala a nevěnovala se žákyním. Po skončení konverzace znovu vysvětlovala pravidla hráčkám, které je předtím neslyšely. Došlo tedy ke zdržení více než 2 minuty, kterému se dalo předejít. V závěru hodiny chyběl strečink pro kompenzaci zatěžovaných svalů. Proběhlo pouze krátké shrnutí hodiny a organizace návratu do školy.

5.3.4 Závěrečné vyhodnocení učitelky Z

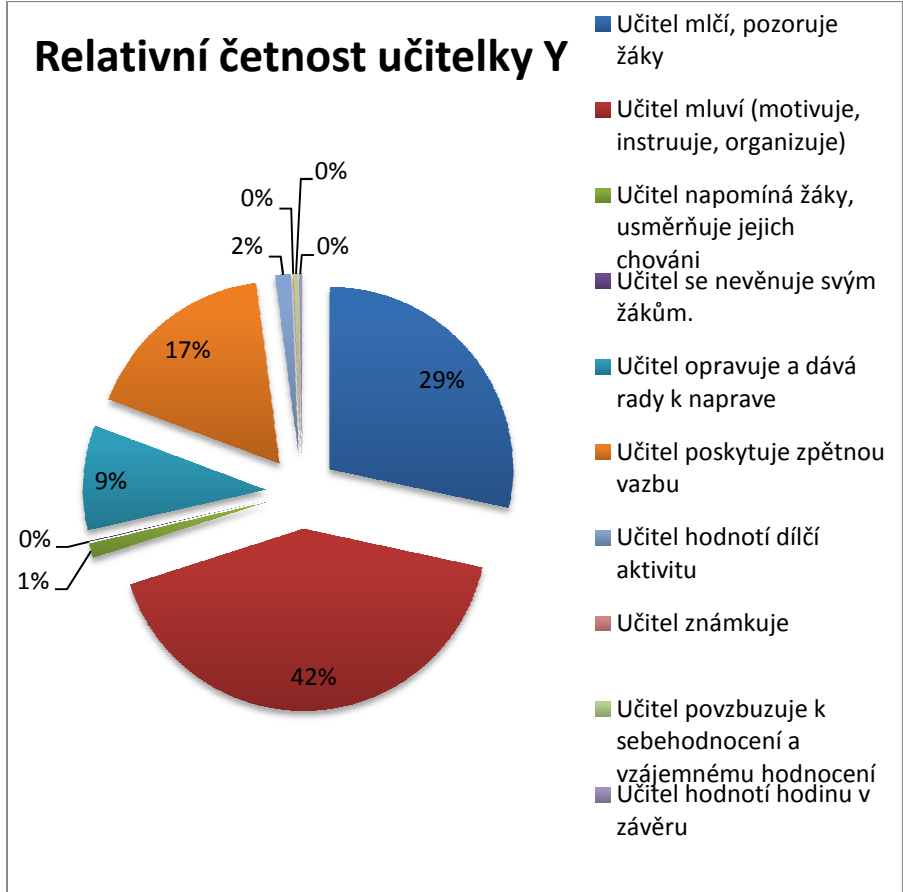
Učitelka Z působí na škole ve Znojmě druhým rokem, má proto nejkratší praxi. Z přistupuje ke svým hodinám zodpovědně. Její verbální projev je hlasitější. Tomu by mohla předejít častějším užitím píšťalky, kterou má u sebe. Rušné části, které provádí sama, jsou průměrně dlouhé, tím pádem zvládnou žákyně připravit organismus na rozcvičku, kterou nechává Z vést žákyně, které sama vybere. Jelikož zřejmě na začátku roku žákyně nenaučila zásady správné rozcvičky, proto jsou rozcvičky prováděné nedostatečně. Děvčata cvičí „od shora dolů“ bez dostatečně dlouhých výdrží. Učitelka sice kontroluje techniku provedení konkrétního cviku, ale posloupnost a délku výdrže už ne. V hlavní části se snaží provést cíl hodiny. Ne vždy však hodina probíhá podle plánu. Z má problémy s organizací hodiny, což odráží fakt, že učitelka učí krátce. V závěru vynechává protažení a zhodnocení hodiny. Učitelka byla v hodinách aktivní, starala se o správné provádění náročnějších cviků. Cvičení, které žákyně znaly a měly předvádět samy, byla povětšinou bez kontroly. Oproti ostatním učitelům, měla nejvíce necvičících ve všech hodinách. To může být náhoda nebo to může poukazovat na neoblíbenost Z. Avšak v jejích hodinách jsem nezpozoroval nějaké známky antipatií k učitelce. Z hlediska Döringovi typologie bych zařadil Z do sociálního typu, protože pomíjí jednotlivce, ale soustředí se na celou třídu. Navíc je tolerantní a chápavá. Její benevolence k výběru a předávání učiva a kolísavé žákovské výkony poukazují na naivně osobnostní typ ve Vorwickelově typologii.

Při zkoumání z pohledu Caselmannovy typologie, bych ji přiřadil k obecně psychologicky orientovanému pajdotropovi, který pomáhá žákům při neoblíbeném učivu a slevuje ze svých požadavků. Temperamentem Z směřuje k extroverzi, ale mírné labilitě učitelky. Nejčtenější pozorovanou aktivitou byla ve dvou hodinách organizace a instruktáž. V jedné hodině to byla nepozornost k žakovské aktivitě, což by se stávat nemělo vůbec, natož aby touto činností učitel strávil největší část z hodiny. Učitelka však nevěnovala pozornost žákům i v hodině Z3. Četnost zpětné vazby je však nadprůměrná v hodinách, kde Z pracovala celou hodinu. V jejích hodinách byla mírně zhoršená kázeň, kterou taky více korigovala. Opravováním chyb stráví podprůměrně času. Dílčí aktivity hodnotila průměrně často. Závěrečného hodnocení by dle mého názoru mělo být více. Ve svých hodinách však nezapomíná na podporu vzájemného hodnocení a sebehodnocení.

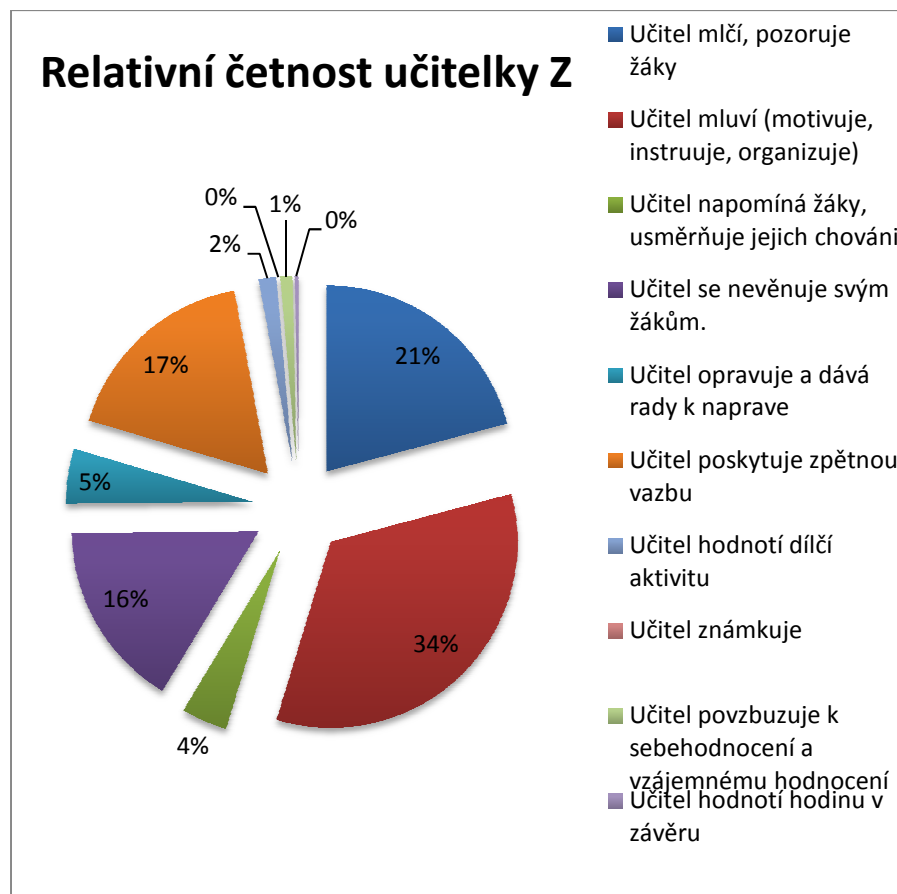
5.4 Diskuze



Graf 9 Relativní četnost pozorovaných aktivit učitele X



Graf 10 Relativní četnost pozorovaných aktivit učitelky Y



Graf 11 Relativní četnost pozorovaných aktivit učitelky Z

Po vyhodnocení učitelů X, Y, Z jsem zjistil, že v hodině je nejčastější aktivitou organizace hodiny, ve které učitelé instruuji své žáky, jaké mají přinést pomůcky, a informují je o dalším postupu. Tuto hodnotu jsem mohl očekávat, neboť učitel musí plnit svou řídicí funkci. Nejvíce času strávila organizací hodiny Y. Časté střídání aktivit, vyžaduje častější instruktáž. I přes to organizaci hodiny zvládla nejlépe. To přisuzuji faktu, že učí z našeho výzkumného vzorku nejdéle.

Druhou nejčastější aktivitou bylo tiché pozorování žáků. Pod touto aktivitou se skrývají veškeré analytické metody. Učitel pozorováním zjišťuje aktuální stav žakovských dovedností. Nesmí však docházet k situaci, která nastala v hodině Z2, kde učitelka pustila žáky z dohledu a bavila se s kolegyní. Učitel se musí v hodině vždy plně věnovat žákům. Učitel X spojil pozorování s aktivním zapojením do hodiny, kterými napomáhá k utváření vztahů s žáky. To je však pro učitele náročnější, neboť rozděluje svoji pozornost.

Aktivita s třetí nejčastější četností je podávání zpětné vazby. Ne vždy musí obsahovat hodnotící výrok, plní především poznávací funkci. V tělesné výchově však má nejčastěji regulativní funkci, především usměrňuje žákovo zapojení do hodiny. Zpětnou vazbu nejvíce předávala Y, nadprůměrně hodnotím četnost rovněž u X a Z, s výjimkou Z2. Největší efekt na aktivitu žáků v hodině měl X s jeho zapojením do herních hodin.

Opravování chyb a předávání rad jak správně splnit úkol bychom také mohli zařadit pod zpětnou vazbu. Četnost této aktivity koreluje s cílem hodiny. V hodinách s novou pohybovou dovedností se vyskytuje častěji než v hodinách herních, či opakovacích. Nejčastěji opravovala techniku Y, která při hodinách obcházela a radila jednotlivcům, jak odstranit chyby. Nejkolísavější četnost měla učitelka Z. Tuto skutečnost spojuji s faktem, že má učitelka nejkratší praxi.

Hodnocení dílčích aktivit u X, Y, Z považuji za průměrnou hodnotu. Při aktivním poskytování zpětné vazby není zapotřebí rozsáhlé hodnocení. Jde spíše o to zopakovat uzlové body cvičení pro lepší zapamatování. Zato hodnotu četnosti závěrečného hodnocení v hodinách považuji za nízkou u všech učitelů. Všeobecná absence správné závěrečné části, která obsahuje zklidnění organismu a kompenzaci po cvičení, napomáhá nedostatku závěrečného zhodnocení, ve kterém by se žáci měli dozvědět, jak dostáli učitelovým požadavkům a očekáváním. Závěrečné hodnocení je důležitou motivační složkou zvláště pro méně nadané žáky, kteří potřebují ocenit za jejich výkon v hodině.

Klasifikaci jsem během pozorování zaznamenal pouze jednou a to u Y, která ohodnotila šikovně žákyně za výkon v hodině. Četnost této aktivity poukazuje na fakt, že učitelé tělocviku používají většinou jen normativní hodnocení. V určitých tematických celcích (atletika, plavání, sportovní hry atd.) osvojení dovednosti kvantifikovatelně změří, zapíše do tabulek, ze kterých vychází při klasifikaci. Na tyto hodiny jsem však během svého výzkumu nenarazil.

Atmosféra v hodinách tělesné výchovy bývá uvolněnější než v ostatních hodinách. To vede ke zvýšené hladině hluku. Toleranci této hladiny má každý z našich učitelů jinou. Nejčastěji se však kázní zabývala Z. Tuto skutečnost může odrážet její nezkušenost a slabší organizační schopnosti. Nutné je však podotknout, že se nejednalo o hrubé kázeňské přestupky, nýbrž o mírné projevy nepozornosti, které učitelé vždy v krátkosti vyřešili.

Poslední aktivitou je podpora vzájemného hodnocení a sebehodnocení. Četnost této aktivity hodnotím jako podprůměrnou. Učitelé používají formu vzájemného hodnocení pouze při rozdělování hráčů do týmů, když si žáci volí spoluhráče na základě jejich dovedností. Další formu této aktivity jsem v hodinách nezpozoroval.

Z mého pozorování vyvozují, že hodnocení v hodinách školní tělesné výchovy se příliš nezměnilo. Učitelé změní během roku žákovské výkony v jednotlivých tematických celcích, ze kterých na konci roku vychází při tvorbě závěrečného hodnocení s přihlédnutím na žákovskou aktivitu a přístup v hodinách. Tento přístup je úpravou normativního hodnocení, při kterém žák se špatnými výkony vůči normě může dostat dobrou známku, pokud jeví zájem o hodinu a své zlepšení, je aktivní a bezproblémový.

6. Závěr

Hodnocení je součástí každodenního života. Je logické, že žáci jsou ve školách hodnoceni za jejich odvedené výkony. Hodnocení totiž přináší podněty pro jejich osobní rozvoj. Ovlivňuje jejich sebevědomí, motivaci, postavení ve skupině, perspektivu. V tělesné výchově je však důležité zohledňovat individuální pokrok žáka, nejen jeho aktuální výkon.

Diplomová práce se zabývá hodnocením v hodinách tělesné výchovy. Teoretická část vysvětluje problematiku hodnocení. Popisuje, jaké plní hodnocení funkce, jaké jsou typy hodnocení a jakými formami učitelé hodnotí. Dále charakterizuje specifika hodnocení v hodinách tělesné výchovy. Popisuje také, jak osobnost učitele ovlivňuje pedagogickou práci.

V praktické části jsem představil výsledky přímého pozorování učitelů. Pozorování bylo zaměřeno na hodnotící činnosti učitele v hodině, jejichž výskyt jsem generoval a vyhodnotil pomocí počítačového programu CodeNet. Z výsledků jsem zjistil, že nejčastější aktivitou učitele je organizační složka hodiny, ve kterém učitel organizuje přesun a rozmístění náradí a náčiní, vysvětluje pravidla či techniku pohybového úkolu aj. Výsledky však také odhalily absenci hodnocení v hodinách. Učitelé běžně nepoužívají klasifikaci v hodinách ani hodnocení dílčích aktivit nebo v závěru hodiny. Nevyužívají tak motivační a regulační funkci hodnocení. Nahrazují ho podáváním zpětné vazby, jejíž efektivita záleží čistě jen na dovednostech, zkušenosti a osobnosti učitele. Proto ne vždy efekt zpětné vazby působí tak, jak by klasifikace ve spoustě případů mohla působit.

Hodnocení v tělesné výchově je však důležité. Ukáže žákům jejich aktuální výkonnost. Důležité je však přistupovat ke každému žákovi individuálně a hodnotit žáka za jeho pokrok. Samotné zlepšení může žáka motivovat k další aktivitě v hodinách, neboť uvidí rozdíl, který by bez měření nedokázal představit. Proto je důležité nevyhýbat se hodnocení v hodinách tělesné výchovy, neboť má své opodstatnění pro průběžné hodnocení žáků a posuzování jejich individuálního progresu.

Cíl své práce jsem splnil. Pro mě osobně se práce stala přínosem. Seznámil jsem se s různými typy učitelů/učitelek, s jejich přístupy k žákům, k předmětu tělesná výchova a

k učitelské profesi vůbec. V mnohém se pro mě stali inspirací, ale zároveň jsem si ujasnil, kterým směrem se ve své nastávající učitelské praxi jít nechci.

6.1 Závěry empirického výzkumu

Ve výzkumné části diplomové práce jsem se zabýval aktivitami učitele v hodinách TV, které jsem předem definoval. Pro splnění cíle jsem zvolil výzkumnou otázku.

Jaké nejčastější formy hodnocení používají učitelé tělesné výchovy?

Z vypořádaných četností jsem zjistil, že nejčastější formou hodnocení je zpětná vazba. Hodnotící výrok, který v krátké zprávě podává okamžitou odezvu o žákově výkonu. Cílem této zprávy může být motivovat a udržet žáka aktivizovaného, opravování techniky nebo předávání rad jak se přiblížit k žádané normě provedení. Tento výrok však není komplexní informací o celkovém provedení.

Pro komplexnější analýzu žákova výkonu slouží slovní hodnocení, které by v hodinách tělesné výchovy mělo následovat jednotlivé dílčí aktivity. Hodnocení dílčích aktivit se však v pozorovaných hodinách vyskytovalo minimálně. Slovní hodnocení by mělo být zejména v závěrečné části, kde by učitel měl shrnout výkony a celkové snažení. Udělit pochvaly a navrhnout souhrnné řešení vzniklých problémů. Závěrečnému hodnocení učitelé věnovali žádné, či mizivé množství času.

Nejméně častou formou hodnocení byla klasifikace, která byla použita pouze jednou za správné zvládnutí techniky. To poukazuje na stále stejný systém klasifikace, kde jsou žáci hodnoceni za měřený výkon, který je hodnocen dle tabulky. I tento systém klasifikace má svá pozitiva. Motivuje žáka k co nejlepšímu výkonu, který ho často nutí překonávat své limity i sám sebe. Právě takové pocity mohou ovlivnit žákův dlouhodobý vztah k pohybovým aktivitám. Ne však každý je schopen plnit všechny limity a proto je ohodnocen nižším stupněm klasifikace, což dlouhodobě může demotivovat. Proto by měl učitel při klasifikaci zohledňovat i žákovo zlepšení, než opakované nesplnění limitu. Právě pro takové žáky je vhodné využít motivační funkci klasifikace a do hodin ji zařadit.

Formy hodnocení chápeme jako „*způsob, jakým je vyjádřen hodnotící posudek*“ (Kolář a Šikulová, 2009, s. 77). Vyjádření každé formy hodnocení zabere určitou dobu. Pro slovní hodnocení je třeba svolat celou třídu k sobě. Při klasifikaci musí učitel předem zorganizovat žáky, aby věděli, jaký pohybový úkol mají splnit. To vše zabere spoustu času a zastaví to žákův pohyb či jakoukoliv činnost. Jsou to statické formy hodnocení. Zatímco zpětná vazba je formou dynamickou.

Tělesná výchova se od ostatních předmětů liší tím, že jsou žáci stále v pohybu a jakákoliv organizace pro klasifikaci či slovní hodnocení by pohyb zastavila. Zpětná vazba je okamžitá, krátká zpráva, která nezastaví žádnou činnost a přitom splní svoji funkci. To považuji za hlavní důvod, proč je zpětná vazba nejužívanější formou hodnocení.

6.2 Závěry a doporučení pro další teorii

Výsledky z výzkumu umožňují další bádání a možnost zjistit, proč učitelé nevyužívají závěrečné hodnocení. Je však důležité pamatovat, že výsledky mého výzkumu mají omezenou platnost, neboť pozorovaných hodin je málo. Další výzkum by se mohl týkat četnosti zpětné vazby s ohledem na zaměření hodiny či vliv osobnosti učitele a četnosti zpětné vazby v hodinách TV.

6.3 Závěry a doporučení do praxe

Výsledky naší práce ukazují, že učitelé nepoužívají klasifikaci jako motivaci pro aktivitu v hodinách. Dále nehodnotí dílčí aktivity a v závěru hodiny.

Doporučuji tedy zařazovat klasifikaci do běžných hodin tělesné výchovy pro motivaci a aktivizaci žáků. Dále doporučujeme nevynechávat slovní hodnocení jednotlivých aktivit, ale hlavně v závěru hodiny. Poslední doporučení je spíše na zvážení. Zjistil, jsem také, že nejčastější aktivitou učitele je organizace hodiny, proto by se měl každý učitel snažit o minimalizaci tohoto času.

Seznam pramenů

AMONAŠVILI, Šalva Aleksandrovič. *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků: (experimentální pedagogická studie)*. Praha: Ústřední knihovna OBIS Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 1987. 400s.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 380 s.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-706-6534-3.

DOROTÍKOVÁ, Soňa. *Filosofie-výchova-hodnoty: sborník k významnému životnímu jubileu prof. PhDr. Jaroslavy Peškové, CSc.* Praha: UK-Pedagogická fakulta, 1999. 114 s.

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

FIŠER, Jan a Josef VOLNÝ. *Osobnost učitele a učení: sborník studií*. Praha: Univerzita Karlova, 1972. Sborník pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-717-8063-4.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

JURČO, Milan. Problémy hodnotenia žákov. In: *Psychologické otázky základného vzdelania*. Bratislava: SPN 1971, 239 s.

JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-859-3195-8.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

KOVAŘÍKOVÁ, Veronika. *Ideální učitel žáků kvarty*. Brno, 2012. Diplomová práce. Masarykova Univerzita. Vedoucí práce Jan Mareš.

LINHART, Josef. *O pozorování a hodnocení žáků: sborník prací*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1962. Na pomoc učiteli.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-042-1854-7.

MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologická charakteristika osobnosti*. 2., přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1304-8.

OBST, Otto. *Didaktika sekundárního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1360-4.

Osobnost učitele tělesné výchovy: sborník prací ze 7. mezinárodní vědecké konference: 17. - 22. září 1978. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1981.

PEŠKOVÁ, Jaroslava a Ladislava SCHÜCKOVÁ. *Já, člověk: jak dělat vědu o člověku dnes a zítra*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. Učebnice a příručky pro vysoké školy.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-717-8978-X.

PROKEŠOVÁ, Miriam. *Osobnost učitele, aneb, Ten, který miluje*. Ostrava: VAVA, 1997. ISBN 80-902-3578-6.

- RÝDL, Karel. Ukazatel. *Cesta ke kvalitě*. 2010, 1(2), s. 8-9. ISSN 1804-1159.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. Pedagogická teorie a praxe.
- SLAVÍK, Jan. Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení - aktuální problém pedagogické teorie a praxe. *Pedagogika*. 2003, 53(1), 5-25.
- SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-717-8262-9.
- SMITH, Heather a Steve HIGGINS. Opening classroom interaction: the importance of feedback. *Cambridge Journal of Education*. 2006, 37(4), 485-502. ISSN 0305-764x.
- SMOLÍKOVÁ, Blanka. *Hodnocení žáků na Zš. Zlín*, 2008. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati. Vedoucí práce Karla Hrbáčková
- ŠEĐOVÁ, Klára a Roman; ŠVAŘÍČEK. Zamlčené hodnocení: zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia pedagogica*. 2010, 10(2;), 61-66.
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-0944-6.
- TUČEK, Alexandr. *Problémy školního hodnocení žáků*. Praha, 1966.
- VILÍMOVÁ, Vlasta. *Didaktika tělesné výchovy*. Vyd. 2., přeprac., (1. vyd. v MU). Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4936-9.
- ZACIORSKIJ, Vladimír Michajlovič. *Základy teorie testování a hodnocení v tělesné výchově a sportu*. Praha: Univerzita Karlova, 1981.
- ŽEŽULOVÁ, Kateřina. Kritérium. *Cesta ke kvalitě*. 2010, 1 (2), s. 9. ISSN 1804-1159.

Internetové zdroje

KOHOUTEK, Rudolf. Charakter jako složka osobnosti. In: *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 2009b [cit. 2016-06-19]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0812/osobnost-a-charakter>.

KOHOUTEK, Rudolf. Osobnost učitele. In: *Psychologie v teorii a praxi* [online]. 2009a [cit. 2016-06-18]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-osobnosti-ucitele-a-vychovatele>.

MĚKOTA, Karel a Petr BLAHUŠ. *Motorické testy v tělesné výchově: příručka pro posluchače studijního oboru tělesná výchova a sport* [online]. Praha: SPN, 1983 [cit. 2016-06-22]. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). Dostupné z: <http://web.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/obsahmek1.htm>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2016-10-02]. Dostupné z [www:<http://www.nuv.cz/file/433_1_1/>](http://www.nuv.cz/file/433_1_1/)

Testování zdatnosti. *Metodický portál rvp.cz* [online]. [cit. 2016-11-06]. Dostupné z: <http://pav.rvp.cz/testovani-zdatnosti-2>

Seznam obrázků

Obrázek 1 Proces kontinuálního hodnocení (Zdroj: Kolář a Šikulová, 2009).....	3
Obrázek 2 Rozdělení motorických schopností (Zdroj: Měkota a Blahuš, 1983, s. 100).....	19
Obrázek 3 Osobnostní psychické vlastnosti učitele (Zdroj: Prokešová, 1997, s. 24).....	22
Obrázek 4 Hodina X1	36
Obrázek 5 Hodina X2	39
Obrázek 6 Hodina X3	41
Obrázek 7 Hodina Y1	45
Obrázek 8 Hodina Y2	48
Obrázek 9 Hodina Z1.....	52
Obrázek 10 Hodina Z2.....	55
Obrázek 11 Hodina Z3.....	58

Seznam grafů

Graf 1 Četnost pozorovaných aktivit v hodině X1	37
Graf 2 Četnost pozorovaných aktivit v hodině X2	40
Graf 3 Četnost pozorování aktivit v hodině X3.....	42
Graf 4 Četnost pozorovaných aktivit v hodině Y1	46
Graf 5 Četnost pozorovaných aktivit v hodině Y2	49
Graf 6 Četnost pozorovaných aktivit v hodině Z1	53
Graf 7 Četnost pozorovaných aktivit v hodině Z2.....	56
Graf 8 Četnost pozorovaných aktivit v hodině Z3.....	59
Graf 9 Relativní četnost pozorovaných aktivit učitele X.....	61
Graf 10 Relativní četnost pozorovaných aktivit učitelky Y	62
Graf 11 Relativní četnost pozorovaných aktivit učitelky Z.....	63