

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra tělesné výchovy a sportu

Hodnocení v předmětu tělesná výchova na střední škole

Diplomová práce

Autor: Bc. Anna Bergerová

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství pro střední školy – společenské vědy

Učitelství pro střední školy – tělesná výchova

Vedoucí práce: Mgr. Dana Urbanová (Feltlová), Ph.D.

Hradec Králové 2018



Zadání diplomové práce

Autor: Anna Bergerová

Studium: P15P0414

Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství pro střední školy - základy společenských věd, Učitelství pro střední školy - tělesná výchova

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

Název diplomové práce AJ: Evaluation in P.E. classes at secondary schools

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

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

ČÍHALOVÁ, E. a MAYER, I. Klasifikace a slovní hodnocení. Praha : Agentura STROM, 1997.
CHOBOTOVÁ, H., RUBEŠOVÁ, J. a ŽÁKOVÁ, M. Hodnocení a klasifikace žáků. Praha : VÚP, 1992.
KOLÁŘ, Z., NAVRÁTIL, S. a ŠIKULOVÁ, R. Školní hodnocení a jeho současné problémy. Ústí nad Labem : PedF UJEP. MUŽÍK, V. a KREJČÍ, M. Tělesná výchova a zdraví. Olomouc : Hanex, 1997.
MOJŽÍŠEK, L. Vyučovací metody. Praha : SPN, 1988. VILÍMOVÁ, V. Didaktika tělesné výchovy. Brno : MU, 1997. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

Garantující pracoviště: Katedra tělesné výchovy a sportu,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Dana Feltlová, Ph.D.

Oponent: doc. PaedDr. Dana Fialová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 29.1.2016

Prohlášení

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

V Hradci Králové dne 20.6.2018

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:..... Podpis:.....

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování vedoucí diplomové práce Mgr. Daně Urbanové (Feltlové), Ph.D. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce.

Anotace: Tato diplomová práce se věnuje hodnocení žáků ve školní tělesné výchově. Teoretická část se zabývá významem tělesné výchovy pro rozvoj a následné využití v každodenním životě jedince. Zaměřuje se na specifika školní tělesné výchovy, její cíle, kvalitu a nechybí zde zahraniční názory a porovnání jednotlivých hodnocení se systémem v České republice. Zpracováno je zde i období adolescence a s ním měnící se vztah k pohybové aktivitě žáků středních škol. Dále osobnost učitele, jeho činnosti, možnosti a role hodnotitele. Za důležitou je považována část zabývající se hodnocením ve školní tělesné výchově, druhy hodnocení a testováním. V praktické části jsou díky výsledkům z dotazníku vyhodnocena data týkající se používaných diagnostických metod učiteli na středních školách. Je zde poukázáno na to, co je pro učitele v hodnocení důležité, jakou vhodnou motivaci používají a jaké cíle hodnocením sledují.

Klíčová slova: hodnocení, výchova tělesná, kurikulum

Annotation: This Master's Thesis evaluates students of physical education in schools. The theoretical part deals with the importance of physical education for the development and subsequent use in the everyday life of individuals. It focuses on the specifics of physical education in schools, its goals and quality, including opinions from abroad and the comparison of each evaluation with the system in the Czech Republic. This part also covers the adolescence period and the changes in attitude of high school students to physical activity. Furthermore, personality of the teacher, their performance, possibilities and the role of an evaluator. An important part of the paper deals with the evaluation process in physical education in schools, evaluation types and performance testing. The practical part uses the questionnaire results to evaluate data related to the diagnostic methods used by high school teachers. It highlights what is important for teachers when evaluating their students, what motivation methods they use, and what objectives they monitor.

Keywords: evaluation, education physical, curriculum

OBSAH

ÚVOD	10
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA	11
1.1 Tělesná výchova a sport jako celoživotní proces	11
1.2 Koncepce vzdělávání a teorie kurikula.....	11
1.2.1 Tělesná výchova jako obor oblasti Člověk a zdraví	12
1.3 Předmět školní tělesná výchova	13
1.3.1 Postavení předmětu tělesná výchova ve společnosti a mezi ostatními předměty.....	13
1.3.2 Cíle školní tělesné výchovy.....	14
1.3.3 Kvalita školní tělesné výchovy.....	15
1.3.4 Význam školní tělesné výchovy pro Evropu.....	15
1.4 Období adolescence a vztah ke sportovním aktivitám	16
1.5 Učitel tělesné výchovy.....	17
1.5.1 Individuální přístup k žákovi.....	17
1.5.2 Prostředí a možnosti učitele pro jeho zlepšení	18
1.6 Hodnocení.....	18
1.6.1 Pojem školní hodnocení	19
1.6.2 Hodnocení ve vyučovacím procesu.....	19
1.6.3 Hodnocení ve vztahu k osobnosti žáka.....	19
1.6.4 Porovnávání žáků a problém negativního hodnocení.....	21
1.6.5 Spor klasifikace a slovního hodnocení žáků.....	22
1.7 Hodnocení v předmětu tělesná výchova	22
1.7.1 Hodnocení ve školní tělesné výchově v zahraničí.....	23
1.7.2 Specifika hodnocení ve školní tělesné výchově	24
1.7.3 Druhy hodnocení ve školní tělesné výchově	24
1.7.4 Testování ve školní tělesné výchově	25
2 CÍL, VĚDECKÉ OTÁZKY, ÚKOLY PRÁCE.....	27
2.1 Cíl.....	27
2.2 Vědecké otázky	27
2.3 Úkoly.....	27
3 METODIKA PRÁCE.....	28
3.1 Organizace výzkumu.....	28
3.2 Charakteristika výběrového souboru	28
3.3 Metody zpracování a vyhodnocení dat	32
4 VÝSLEDKY A DISKUSE	33

5	ZÁVĚR	55
5.1	Závěry empirického výzkumu	55
5.2	Závěry a doporučení pro teorii	56
5.3	Závěry a doporučení pro praxi	56
	Referenční seznam	58

ÚVOD

Hodnocení je proces, který je součástí každodenního života všech. Vytváříme si o lidech nebo situacích kolem nás určité hodnotící soudy, ze kterých pak vychází naše chování či jednání.

V současné době přibývá otázek týkajících se spravedlivého hodnocení a objektivitu učitele v hodinách tělesné výchovy. Otázkou však je, jak hodnotit spravedlivě? Jak zajistit objektivitu? Jak vlastně ocenit výsledky žáka? To jsou otázky, které jistě zajímají každého začínajícího a jistě i zkušeného pedagoga. Diskuse se konkrétně vedou o kvalitě, funkčnosti, formách, kritériích a důsledcích hodnocení na rozvoj osobnosti žáka.

Tělesná výchova se postupně stává méně oblíbeným předmětem. Zejména u děvčat na středních školách klesá zájem o pohybové aktivity a je třeba zajistit takový systém výuky, který se tomu pokusí zabránit. Východiskem může být právě zvolení si správného systému hodnocení, který se nezaměří pouze na výkony, ale i na prožitek a rozmanitost hodin tělesné výchovy. Kvalita a funkčnost hodnocení je závislá na promyšlenosti a důkladné přípravě pedagoga. Proto je mým cílem zabývat se v této práci hodnocením učitelů tělesné výchovy a zjistit, jaká kritéria jsou pro ně klíčová.

Vzhledem k tomu, že stále klesá fyzická zdatnost a výkonnost žáků a objevují se civilizační onemocnění, jako například obezita, již v dětském věku, stává se tělesná výchova důležitějším předmětem. Na problematiku hodnocení v tělesné výchově by proto měl být kladen větší zřetel. Praktická část by měla směřovat k naplnění cíle práce, kdy jsem díky dotazníkům zjišťovala fakta o používání diagnostických metod učiteli na středních školách. Analýza těchto výsledků by mohla pomoci především začínajícím učitelům utříbit si své požadavky a stanovit si vlastní hodnocení, které by vedlo k efektivní činnosti žáků a bylo vzorem pro pohybovou aktivitu i v pozdějším věku.

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1.1 Tělesná výchova a sport jako celoživotní proces

To, co si osvojí jedinec v dětství, může úspěšně využít v dospělosti a v pozdějším věku. Je třeba osvojovat si takové pohybové dovednosti, které jsou schopné transferu i do pozdějších fází života. Pokud jsou ale dospělí jedinci pohybově gramotní, pak se lépe učí novým dovednostem a pohybovým aktivitám, které jsou pro ně určitou výzvou (Vašíčková, 2016).

Již v listopadu roku 1978 na Generální konferenci UNESCO v Paříži byla vydána Mezinárodní charta tělesné výchovy a sportu. Přístup k tělesné výchově a sportu by všichni lidé měli mít zajištěný a garantovaný. Je tím podporováno užší souznění mezi lidmi a mezi jednotlivci, solidarita, přátelství, vzájemný respekt a pochopení. Charta bere v úvahu diverzitu různých forem trénování a vzdělávání ve sportu, jež existuje ve světě, ale i přes tyto rozdíly mezi tradičními sporty různých národů je zřejmé, že tělesná výchova a sport se vztahuje nejen k fyzickému pocitu pohody a zdraví, ale také přispívá k plnému a vyváženému rozvoji jedince (Vašíčková, 2016).

Cesta k rozvoji jedince po jeho fyzické i duševní stránce započala již v Antice. Této tematice se těžko vyhne kterýkoliv z teoretických modelů, který vychází ze systémového pojetí výchovy a jehož cílem je mnohostranný rozvoj člověka. Změnit životní styl a přijmout zodpovědnost za svůj zdravotní stav je v dospělém věku již obtížné. Proto je tak důležité, aby výchova ke zdravému životnímu stylu provázela děti a mládež po celý průběh školní docházky. Svým zaměřením vytváří podmínky především v oblasti fyzického rozvoje. Je to specifická lidská činnost, která je charakterizována snahou po optimálním zvládnutí určité pohybové činnosti. Vedle obsahového zaměření tělesné výchovy, které nachází svůj cíl v optimálně tělesně a pohybově rozvinutém jedinci, se staví na stejnou úroveň i zaměření, které je charakterizováno zájmem dětí, radostí z pohybu a setkání, užitečně vyplněným volným časem. Jen tak můžeme předpokládat, že pohybové aktivity zůstanou součástí životního stylu většiny občanů (Horkel, 2001).

1.2 Koncepce vzdělávání a teorie kurikula

Koncepce vzdělávání představuje pojetí podstaty vzdělání, jeho hlavních principů a hodnot, cílů a funkcí vzdělání ve společnosti (Průcha aj., 2003).

Kurikulární dokumenty jsou pedagogické dokumenty, které vymezují legislativní a obsahový rámec potřebný pro tvorbu Školního vzdělávacího programu. Rámcové vzdělávací programy (RVP) jsou kurikulární dokumenty státní úrovně, které normativně stanovují obecný rámec pro jednotlivé etapy vzdělávání a jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Školní vzdělávací programy (ŠVP) jsou kurikulární dokumenty školní úrovně. Každý učitel zpracovává školní vzdělávací program podle odpovídajícího rámcového vzdělávacího programu. Vzdělávací oblasti jsou orientačně vymezené celky vzdělávacího obsahu. Jsou tvořeny jedním nebo více vzdělávacími obory, které vymezují vzdělávací obsah (očekávané výstupy a učivo). Například rámcový vzdělávací program pro gymnázia obsahuje osm vzdělávacích oblastí. Vzdělávací obsah vymezuje očekávané výstupy a učivo na úrovni vzdělávacích oborů a dále je rozpracován na úrovni školních vzdělávacích programů (ŠVP) (Fialová, 2010).

Kurikulum obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení (Průcha aj., 2003).

1.2.1 Tělesná výchova jako obor oblasti Člověk a zdraví

Do vzdělávací oblasti Člověk a zdraví patří dva obory: Tělesná výchova a Výchova ke zdraví. Školní tělesnou výchovu lze považovat za nejrozšířenější, nejmasovější organizovanou formu pohybové aktivity dětí a mladistvých. (Rychtecký a Fialová, 1998).

Zařazení oblasti Člověk a zdraví do rámcového vzdělávacího programu (RVP) umožňuje prohloubit vztah žáků ke zdraví, posílit rozumové a citové vazby k dané problematice a rozvinout praktické dovednosti potřebné v dalších etapách života. Zařazení této vzdělávací oblasti vychází i z předpokladu, že dobře připravení a motivovaní absolventi studia mohou později výrazně ovlivňovat životní a pracovní postoje ke zdraví v celé společnosti. Minimální předepsaný rozsah výuky tělesné výchovy jsou dvě hodiny týdně (Fialová, 2010).

Tělesná výchova vychází především z motivující atmosféry, zájmu žáků a z jejich individuálních možností. Využívány jsou specifické emoční prožitky, sociální situace a bioenergetické zátěže v individuálně utvářené nabídce pohybových činností (od zdravotně rekreačních až po výkonnostní). Význam má bezpečnost a úrazová prevence při pohybových činnostech. Nemalá pozornost je věnována i rozvoji pohybového nadání a korekcím pohybových znevýhodnění (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007).

Je však možný nesoulad mezi vzdělávacími programy a terénní praxí. Systém školních soutěží je výkonnostně orientován a na soutěže jezdí většinou děti již trénující v různých sportovních klubech. Chybí tedy projekty pro zapojení nespoutujících a netalentované mládeže. Česká republika dle Vašíčkové nedostatečně podporuje citelné zaostávání za ostatními vyspělými státy Evropské unie (Vašíčková, 2016).

1.3 Předmět školní tělesná výchova

Hlavním úkolem současné školní tělesné výchovy v České republice je stimulovat a rozvíjet bio-psychosociálně účinný celoživotní pohybový režim, zdravotní prevenci, pohybové schopnosti, dovednosti, vědomosti, osobní vlastnosti a pozitivní postoje žáků k pohybové činnosti. Žáci by měli inklinovat k celoživotní pohybové aktivitě, přinášející zdravotní benefity pro tělesnou zdatnost a preferovat takový způsob života, který eliminuje zdraví ohrožující návyky, činnosti a situace (Filová, 2010).

1.3.1 Postavení předmětu tělesná výchova ve společnosti a mezi ostatními předměty

Problém je často s přijetím tělesné výchovy jako důležitého a neméněcenného předmětu. Obyvatelé České republiky považují tělesné aktivity za nedůležité, přístup k nim někdy hraničí i s pohrdáním. Lidé většinou nemají zodpovědný přístup k vlastnímu zdraví, což může být důsledkem následujících skutečností:

- Češi mají světové prvenství v úmrtnosti na rakovinu tlustého střeva, každý den na ni zemře 16 lidí.
- 52 % obyvatel trpí nadváhou, 17 % obezitou (patříme mezi nejobéznější národy v Evropě).

Toto je důsledkem špatného životního stylu, tedy především nezdravého stravování a nedostatku pohybu. Přístup společnosti ke školní tělesné výchově a sportu je obdobný. Pohyb bývá považován za méně důležitý než jiné aktivity, převládá povědomí, že tělesná výchova má oproti ostatním předmětům, například matematice, menší význam. Tento názor panuje ve společnosti jako celku, tedy i u leckterých ředitelů, rodičů a také samotných žáků a studentů (Fialová, 2010).

To, že je tělesná výchova významnou složkou všestranné harmonické výchovy člověka, potvrzuje i fakt. Že funkci tělesné výchovy vyzdvihovali i významné osobnosti, jako byli Komenský, Galenos a jiní. Tělesná výchova je jednou ze základních složek tělesné kultury

vedle sportu, pohybové rekreace (sport pro všechny), turistiky a pohybového umění, (Vilímová, 2002).

Tělesná výchova se od většiny ostatních vyučovacích předmětů liší v mnoha ohledech:

- Všestrannost a různorodost cílů.
- Diferenciace žáků podle pohlaví.
- Variabilnost obsahu.
- Kompenzační charakter.
- Vysoká fyziologická náročnost.
- Variabilita a odlišnost podmínek.
- Různorodost didaktických forem a metod.
- Vysoká organizační náročnost.
- Vyšší emocionálnost.
- Sportovní oblečení žáků.
- Náročnost na bezpečnost procesu (Fialová, 2010).

1.3.2 Cíle školní tělesné výchovy

Cíl je integrujícím prvkem pojetí vyučování, zásadně podmiňuje celou strukturu vyučovacího procesu, vzdělávací strategie, učivo, metody, organizační formy, i způsob a obsah hodnocení. Cíl se promítá do učební činnosti žáka i do pedagogické činnosti učitele v naplňování vzdělávacích strategií, ovlivňuje součinnost učitele a žáka. Veškeré postupy v učení žáků jsou hodnoceny a optimalizovány právě z hlediska cíle. Výukové cíle tedy podmiňují i cíle hodnocení, vazbu na převažující funkce hodnocení, formy a metody hodnocení i způsob vyjádření hodnotících posudků (Kosíková, 2011).

Za současný cíl školní tělesné výchovy lze považovat zkvalitnění celkového zdravotního stavu dětí. K tomuto základnímu cíli je podle něj nutno modifikovat cíle další, které jsou následně stanoveny pro oblast rozvoje pohybových dovedností a schopností, vědomostí, zdatnosti a výkonnosti, sociálních norem a utváření pozitivních postojů k pohybovým aktivitám (Horkel, 2001).

1.3.3 Kvalita školní tělesné výchovy

Velmi často je mezi autory řešena také kvalita výuky. Jakkoliv se otázka kvality tělesné výchovy vztahuje přednostně na úroveň výuky, berou se v úvahu také indikátory kvality na institucionální úrovni. Kvalita je zkoumána ve čtyřech oblastech:

- Cíle vyučování a učení – obsahový soulad cílů, společenská závažnost cílů, stupeň jejich individualizace a diferenciací, závaznost cílů.
- Kvalifikace učitelů – zákonné podmínky pro přípravu učitelů a jejich další vzdělávání.
- Rámcové podmínky vyučování – prostorové podmínky, časové podmínky, pojetí tělesné výchovy na škole.
- Ověřování kvality úřady – konkrétní opatření sloužící k ověření kvalifikace učitelů, dosažení cílů daných učebním plánem, k vytvoření rámcových podmínek potřebných k realizaci výuky tělesné výchovy (Janík a Švec, 2009).

Kvalitu výuky tělesné výchovy nezpochybnitelně ovlivní především učitel. Právě učitelé mají jedinečnou možnost vytvářet situace, ve kterých žáci mohou zjistit, zda jsou dobří a které je baví, a naopak pomáhat jim v oblastech, kde se silně necítí. To se týká nejen jejich pohybové kompetence, ale také jejich motivace, sebedůvěry, vědomostí a pochopení. Proto podpora pohybové gramotnosti v rámci vzdělávání je nezbytná pro posilování touhy studentů, jejich zájmů, důvěry a kompetence participovat na tělesné výchově v průběhu jejich života. Všechny zkušenosti a dovednosti, které získají v rámci vzdělávání, jim pak připraví cestu v dospělosti (Vašíčková, 2016).

1.3.4 Význam školní tělesné výchovy pro Evropu

Evropský parlament se zabývá významem sportu a školní tělesné výchovy pro rozvoj jednotlivce i celé společnosti. Existující učební osnovy poskytují slabé stimuly a jsou v protikladu ke společenským trendům a tendencím v rámci mimoškolních činností. Orientace je především na soutěživost a činnosti, kterým dominuje sport, tedy jsou orientovány na výkon. Často se mluví o boji proti nadváze a obezitě. K tomu je však potřeba podporovat takové prvky učebních osnov, které budou atraktivní pro všechny skupiny žáků, tedy i ty méně zdatné. Potřeba propagace aktivního životního stylu mezi mladistvými je nutná především v době, kdy se počítače stávají nejoblíbenějším koníčkem. Pro tyto skupiny mladých lidí má tradiční obsah tělesné výchovy nevelký význam a souvislosti s jejich životním stylem (Evropský parlament, 2007).

1.4 Období adolescence a vztah ke sportovním aktivitám

V době dospívání se sebeobraz a sebepojetí prakticky od základů přebudovává. Důležité je pro dospívající sebehodnocení a také hodnocení okolím. Potřebuje výrazně tyto informace pro upřesnění či přetvoření toho, čím sám je (Lašek, 2005).

Hlavní příčinou četných intrapsychických i meziosobních konfliktů může být rozpor (neuvědomovaný i uvědomovaný) mezi fyzickou a sociální dospělostí. Lze toto období vnímat jako určitý předěl mezi dětstvím a dospělostí. V rovině sociální se dokončuje rozvrstvení hodnot, nezávislost a z toho vyplývající interiorizace sociálních norem a postojů, vyšší emocionální stabilita a odpovědnost za produkci své vlastní činnosti. Ve vztahu k těmto sociálně-psychologickým dimenzím se dokončuje vývoj osobních vlastností (Vilímová, 2002).

Motorický a senzomotorický vývoj jsou v období adolescence dokončeny. Motorická docilita se zlepšuje i díky účinnější koncentraci pozornosti, konzistentní motivaci, cílevědomějšímu přístupu k učení i zvýšené mentální intelektové kapacitě. Studenti jsou již schopni osvojit si i koordinačně velmi náročné pohybové dovednosti a činnosti. Lze toto období označit za vrchol v motorickém vývoji jedince (Vilímová, 2002).

V období, kdy žák navštěvuje střední školu, je důležité, aby byla pohybová gramotnost nadále rozvíjena. To lze nejlépe realizovat právě v hodinách tělesné výchovy. Ve volném čase pak může být rozvoj inicializován ve sportovních klubech či organizacích nebo by za rozvoj měli být odpovědní rodiče, pokud děti organizovaně nesportují (Vašíčková, 2016).

Práce s adolescenty v hodinách tělesné výchovy i obecně není snadná a vyžaduje znát určitá specifika tohoto období. Adolescenti uplatňují rady rodičů a dalších autorit a uvědomují si, že jsou schopni jim pomoci. Rovněž jsou schopni akceptovat perspektivy rodičů, které se jich týkají proto, že postojům rodičů více rozumějí než dříve. Stejně tak jsou schopni vnímat ty učitele, kteří svými postoji dávají najevo ochotu pomoci, umí vystoupit z role učitele, je-li to třeba a kteří se snaží porozumět jejich názorům a postojům (Lašek, 2005).

Vztah ke školní tělesné výchově se u studentů diferencuje. Mění se vztah k hodnotám a kategoriím, které mladí lidé od různých forem tělesné výchovy očekávají. Při utváření pozitivních postojů k pohybové činnosti je třeba vycházet z typických, reálných reakcí a stanovisek adolescentů. Značné změny v očekávání důsledků a výsledků souvisí se změnami

v hodnotovém systému. Dochází k všeobecnému poklesu zájmu dívek o sportovní aktivity s důrazem na výkonnost. Naopak pozitivně přijímají cvičení s hudbou a cvičení zaměřené na zlepšení tělesného image. U chlapců jsou zvýšené nároky na tělesnou zátěž většinou vyhledávány a oblíbeny (Rychtecký a Fialová, 1998).

Zvyšuje se kritičnost k obsahu i organizačním formám ve školní tělesné výchově. Adolescenti preferují nové druhy sportovních činností, což souvisí s vyšší ztuhlostí stávajících osnov a lpění na tradičních sportech. Mládež má více zájem o činnosti a sporty, které lze provádět ve volném čase. Jde nejčastěji o fotbal, cyklistiku, skateboard, florbal a další (Vilímová, 2002).

1.5 Učitel tělesné výchovy

Učitel je součástí vzdělávacího procesu a má nezpochybnitelně velký vliv na rozvoj žáků. Všichni učitelé základních i středních škol mají povinné vysokoškolské vzdělání již od roku 1959. To je předpokladem pro úspěšnou výuku a výchovu žáků (Štekr, 1999).

Činnosti učitele tělesné výchovy zahrnují souhrn profesních, vyučovacích i výchovných aktivit učitele i jeho osobnostních dispozic a vlastností. Jako objekt i subjekt zprostředkovává učitel realizaci záměrů projektu výchovy a vzdělání na rozvoj osobnosti žáků. Plánuje, řídí a hodnotí průběh výchovně-vzdělávacího procesu co nejefektivněji. Jeho dominantní role spočívá i ve společné odpovědnosti za výsledky vzdělávání a výchovy a v celkovém řízení vyučování (Vilímová, 2002).

Učitel tělesné výchovy se potýká s různými specifiky, které tento předmět má. Zabezpečení výuky tělesné výchovy je často ovlivněno nedostačujícími prostorami, které jsou často pouze v pronájmu škol. Docházením do takovýchto prostor ztrácí učitel mnoho času, který by mohl věnovat výuce. Bezpečnost ploch i vybavenost náradím a náčiním v takovýchto prostorách nemůže většinou prakticky ovlivnit (Fialová, 2010).

1.5.1 Individuální přístup k žákovi

Častým tématem je individuální přístup k žákovi. Uzlovým momentem optimální úrovně individuálního přístupu učitele k žákovi v hodinách tělesné výchovy je poznání jeho reálných možností. V konkrétní hodině se tento přístup projevuje v diferenciaci kvalitativní a kvantitativní, v diferenciaci metod práce, metod hodnocení i motivace. Tyto pozitivní tendence poskytují žákovi větší prostor pro vlastní aktivitu. Učitel má zároveň lepší přehled o dění ve třídě (Somrová In Fialová, 2010).

Učitel se v průběhu hodin tělesné výchovy bez ohledu na počet žáků v třídním kolektivu dostává málo do kontaktu s jednotlivci. Obsahově je jeho činnost v této interakci zaměřená převážně na instrukci a organizační pokyny. Existují značné rozdíly v komunikaci různých učitelů, ale i v komunikaci téhož učitele s různými žáky. Učitelé komunikují častěji se žáky dobře prospívajícími než s neprospívajícími. Žák něčím zajímavý, učitelem oblíbený, se dostává do interakce s učitelem častěji a učitel také častěji opravuje jeho chyby prováděné pohybové činnosti. Naopak žák lhostejný k učivu budí často v učiteli averzi a učitel kontakt s takovým žákem nevyhledává (Karásková In Fialová, 2010).

1.5.2 Prostředí a možnosti učitele pro jeho zlepšení

Na to, jak se budou žáci učit a efektivně rozvíjet má velký vliv také prostředí. Dobré podmínky budou tam, kde jsou vztahy založeny na vzájemné úctě a kontaktu mezi učitelem a žákem i mezi žáky navzájem. Pro zlepšení vztahu učitele k žákům by měl učitel:

- Dát najevo žákům, že chápe a respektuje jejich osobní názory na danou problematiku.
- Projevit úctu a empatii k žákům.
- Být dobrým příkladem.
- Umět použít humor
- Podpořit zvyšování sebeúcty žáků, jejich důvěru ve vlastní učební schopnosti.
- Poskytnout pozitivní pomoc místo kritiky.
- Hledat příčiny nevhodného chování žáků.
- Poskytnout žákům značnou míru volnosti výběru a rozhodování o organizaci a řízení jejich učení, zlepšit přístup k hodnocení (Kyariacou, 1996).

1.6 Hodnocení

„Hodnocení je dovednost intelektuálně vysoce náročná, která umožňuje člověku 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.“ (Slavík, 1999, s. 22).

V Bloomových kognitivních cílech je hodnocení, dosažení schopnosti realizovat hodnotící soudy, hodnotit situace, činnosti, jevy, osobnosti v nejvyšších patrech hierarchie kognitivních cílů. Navíc procesy (v projevech) hodnocení jsou významně prostoupeny kognitivními a afektivními složkami. Hodnocení je ještě složitější v tom, že do jeho procesu významně

vstupují i prožitky, postoje, názory, vztahy, hodnoty hodnotitelů i hodnocených (Bloom In Kolář a Vališová, 2009).

1.6.1 Pojem školní hodnocení

Je třeba upozornit na nebezpečnou tradici hodnocení dle Gaussovy křivky normálního rozložení (tedy na známkování od nejlepší po nejhorší). Je třeba, aby se žáci posuzovali vzhledem ke kritériu individuálních možností každého žáka. Úkolem učitele je zajištění souladu kurikula a hodnotících metod a postupů (Kovalik, 1995).

Pojem hodnocení lze vysvětlit i jako zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům (Skalková, 1999).

Jiní chápou hodnocení jako přisuzování určité hodnoty výkonu nebo trvalejší vlastnosti jedince na základě srovnání hodnoceného projevu s příslušnou normou, cílem nebo ideálem (Kusák a Dařílek, 2002).

Za školní hodnocení můžeme považovat všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají. Hodnocení je tak jakékoliv porovnávání něčeho s něčím, při čemž rozlišujeme lepší a horší (Slavík, 1999).

1.6.2 Hodnocení ve vyučovacím procesu

Vyučování je hodnocením přímo prostoupeno proto, že učební činnost žáků ve vyučování a řídicí činnost učitele ve vyučování patří k základním činnostem člověka. Dále pak, že specifikum řízeného učení vyžaduje permanentní hodnocení, protože je to neustálý proces hledání a nalézání něčeho nového a neustálý proces rozhodování. Hodnocení by nemělo nahrazovat ostatní prostředky, kterými učitel řídí učební činnost žáků a pomáhá žákům v intelektuálním, sociálním, afektivním i psychomotorickém rozvoji (Kolář a Vališová, 2009).

1.6.3 Hodnocení ve vztahu k osobnosti žáka

Pedagog svým hodnocením hodnotí celou žakovu osobnost a žák také toto hodnocení jako hodnocení celé své osobnosti vnímá. Vzhledem k času stráveném ve škole, pak může ono vnímané žakovo já silně poznamenat celé jeho sebepojetí v dalším životě (Lašek, 2001).

Učitel má obvykle značné množství žáků, velké množství učiva a neužívá dostatečně diagnostických pomůcek, má tedy tendenci podvědomě zjednodušovat. Tím kategorizuje žáky

do skupin podle zjednodušených kritérií, dominujících právě ve výkonu žáka – tedy pomocí prospěchu (Lašek, 2005).

Při hodnocení žáků ve škole nejde o nahrazování psychologického vyšetření, ale možnosti včasného podchycení schopností a dovedností, úrovně motivace učení, zájmů a ideálů, životního zaměření a dále také volných vlastností, jako jsou svědomitost, cílevědomost, schopnost přemáhat překážky a další. Důležitá je podle něj výchova mravních zásad, jako jsou poctivost, pravdomluvnost, smysl pro spravedlnost a vztah k druhým a ke společnosti. Tyto znaky může pedagog zachytit při každodenní práci ve škole. Nelze souhlasit s těmi názory, které se vyskytují naštěstí jen zřídka, že je třeba přistupovat k žákům jen z hlediska kvantitativního pohledu na výkon bez ohledu na zvláštnosti osobnosti (Langer, 2006).

Důležité je uvědomění si možných dopadů hodnocení na žáka. Tento moment komplexu hodnocení by se měl dít ve vědomí učitele, který by si měl propojit vnější projevy hodnoceného žáka, znalost jeho osobnosti (jeho aspirací, stylu učení, hodnot, zájmů, kvality schopností) a pravděpodobné vnitřní zpracování daného konkrétního hodnocení. Následovat by tak mohly například takovéto otázky:

- Motivuje jej ke kvalitnější učební činnosti?
- Spatřuje v hodnocení nespravedlivost?
- Dokonce snad jakési záměrné ublížení?
- Uvažuje o sobě s nadějí na pozitivní závěry?
- Vede jej k uvažování o způsobech své učební práce?
- Posiluje to jeho sebevědomí?
- Snižuje to jeho sebevědomí?
- Zbavuje jej schopnosti rozumět věcem?
- Omezují se jeho úvahy jen na zcela konkrétní situaci, nebo je to uvažování v širších souvislostech?

Pokud učitel žáka dobře zná, tedy nejen výsledky jeho práce a způsob učení, ale i hlubší kvality žáka, je nezbytné, aby si učitel dal práci a občas se zamyslel, jak asi dopadlo jeho hodnocení na žáka. Důležitější tedy je, co s žákem dané hodnocení udělalo, nejen jak to přijal (z vnějšího pohledu), ale i jaký může být pravděpodobně i dlouhodobější, rozsáhlejší důsledek (Kolář a Vališová, 2009).

Zapojení žáků do hodnotících procesů může prospět komunikaci mezi učitelem a žákem. Asymetrický model komunikace se proměňuje, vzniká v něm více prostoru pro komunikování o výsledcích a průběhu učení samotným žákem a komunikaci se sebou samým (Kratochvílová aj., 2005).

1.6.4 Porovnávání žáků a problém negativního hodnocení

Dalším velkým tématem v hodnocení žáků je problém jejich porovnávání. Ve třídě přirozeně vidíme, že někdo zvládá úkoly lépe a někdo hůře. Porovnávání bývá však obecně velkým zdrojem nepřesností a může tak vést k malé vypovídací hodnotě známek. Proto by se mělo hodnocení týkat pouze žáka, tedy jediným srovnáváním by měla být stanovená kritéria výkonů. Vyjádření jako že žák patří k nejlepším, k průměru, mezi nejrychlejší atd. jsou zavádějící, pokud příjemce zprávy nemá dostatek objektivních informací o tom, jaké úrovně dosáhli ostatní (Hansen Čechová, 2009).

Otázkou je, zda by hodnocení mělo být více pozitivní nebo negativní. Pokud neustále někomu opakujeme, že něco dělá špatně, může to být demotivující. Vyslechnou-li si žáci kritiku, mohou vložit do učení méně snahy, což povede k další kritice a nejspíš i k tomu, že to žáci zcela vzdají. Hodnocení by mělo fungovat spíše jako podpora, mělo by žákovi říkat, že je na správné cestě, motivovat k vyvíjení většího úsilí, pokroku, což by vedlo k většímu upevnění znalostí. Problém ale je, že zpětná vazba musí někdy být kritická, aby se výkon žáka zlepšil. Proto je lepší svá hodnocení udržovat v rovnováze (Wiliam a Leahy, 2016).

Princip priority pozitivního hodnocení by měl být jedním ze základních pravidel moderního vyučování. (Kolář a Šikulová, 2005)

Tento princip neznamena, že budeme opomíjet chyby, nedostatky, špatnou práci, ale že vždy budeme vycházet z ocenění toho, co bylo v žákově výkonu, chování, pracovním postupu pozitivní. Například co žák zvládl, dokázal, uměl, vymyslel, udělal. Lze projevit i osobní potěšení, že to žák takto zvládl. Teprve poté můžeme analyzovat chyby, nedodělky, ba i absenci úsilí, snahy nebo nasazení myšlení. I zde je vhodné projevit osobní znepokojení, tím spíše, když problém je v nedostacích snahy nebo v nezájmu. Učitel prý vkládá do procesu rozvíjení svých žáků celou svou osobnost, proto by v procesech hodnocení měl žák pocítit osobní účast učitele od radosti z úspěchu žáka až po určitou úroveň rozmrzelosti při nedostatečnosti. Osobní projevy je však třeba pečlivě vážit vzhledem k intenzitě projevů, ale i

ve vztahu ke konkrétním žákům. Jde o pedagogicky promyšlené, a posléze i realizované chování a jednání (Kolář a Vališová, 2009).

1.6.5 Spor klasifikace a slovního hodnocení žáků

Jedná se o spor tzv. kvantitativního hodnocení, což je u nás v podstatě tradiční klasifikace a slovního hodnocení. Není tak podstatné, jakou formou se bude školní hodnocení realizovat, ale spíše to, jak bude hodnocení ve vyučování přispívat k rozvíjení osobností všech žáků, že hodnocení nebude žáky poškozovat, ale bude jim v podstatě pomáhat, jako pomáhají v jejich rozvoji i jiné prvky v procesu vyučování (Kolář a Vališová, 2009).

Spor klasifikace a slovního hodnocení není spor o povahu hodnocení, ale spíše spor o povahu tzv. sumárního hodnocení, tedy vysvědčení. V běžném vyučování se totiž pracuje jak se známkami, tak se slovním hodnocením. Učitel velice často provádí hodnocení prostřednictvím tzv. obsahové analýzy výkonu. Pokud by ovšem bylo i vysvědčení analýzou dlouhodobého výkonu (např. za pololetí), mohlo by být pro žáka výhodné, méně stresující a regulativní. Problém může být, že i takovéto hodnocení je provedeno jenom v kognitivní poloze a vůbec ne v poloze afektivní, ke které významně směřují klíčové kompetence žáků nebo výstupní kvality. Slovní hodnocení totiž významně umožňuje ocenit také dosažení afektivních cílů. Při hodnocení známkami je to vyjádřeno tónem hlasu učitele, jeho mimikou, gestikulací. Bohužel je možné, že by takové hodnocení mohlo být vyplněno různými slovními klišé, a možná by byla i převaha deskripce nad hodnotícími soudy (Kolář a Vališová, 2009).

Důležité je žákovi jasně sdělit, co má s daným hodnocením dělat. I slovní hodnocení jsou efektivnější, pokud z nich jasně vyplývá, co a jak mají žáci dělat. Nejlepší je, když žáci dokážou sami určit, zda na hodnocení zareagovali správně (Wiliam a Leahy, 2016).

1.7 Hodnocení v předmětu tělesná výchova

Hodnocení žáka ve školní tělesné výchově se zaměřuje především na hodnocení související s rozvojem tělesných, pohybových a funkčních schopností žáků, zejména pak na úroveň tělesné zdatnosti a pohybové výkonnosti s přihlédnutím na individuální předpoklady každého žáka. Hodnocení souvisí s procesem učení a osvojováním si pohybových dovedností a teoretických vědomostí, zvláště s osvojováním základního a výběrového učiva učebních programů a získanými poznatky z tělesné výchovy a sportu. V neposlední řadě hodnocením učitel posuzuje chování a vychovanost žáka, zvláště jeho vztah k pohybové aktivitě a jeho sociální chování. (Rychtecký a Fialová, 1998)

Při hodnocení vztahu žáka k tělesné výchově a sociálních projevů lze vycházet především z aktivního přístupu. Všimnout si můžeme angažovanosti žáka při vyučování a projevů, které s ním souvisí (snaha, aktivita, samostatnost, tvořivost nebo kooperace). Dále můžeme hodnotit jeho 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 a další. Přihlédnout můžeme také k angažovanosti žáka v zájmové školní i mimoškolní sportovní činnosti (Fialová, 2010).

Při klasifikaci v tělesné výchově by učitel měl vycházet z hodnocení následujících prvků:

- Dovednosti – kontrolní cviky, výkon u měřitelných disciplín.
- Výkonnost – motorické testy.
- Vědomosti – vědomostní testy, pravidla, chování.
- Snaha, zájem – pozorování.
- Biologický věk (nemusí být v souladu s kalendářním věkem) – individuální rozdíly ve vývoji i v předpokladech jedinců (Fialová, 2010).

Základ známky pak tvoří zvládnuté pohybové dovednosti a přiměřeně rozvinuté pohybové schopnosti. Vhodné je přihlížet ke snaze, zájmu a individuálním předpokladům žáka. Znamky z výchov mají motivovat, tedy lze hodnotit o něco lépe, než co odpovídá výsledkům (Fialová, 2010).

1.7.1 Hodnocení ve školní tělesné výchově v zahraničí

Otázka hodnocení se řeší i v ostatních evropských zemích. Z komparativních studií vyplývá, že hodnocení v tělesné výchově je ve všech zemích součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Větší význam mu přiřkládají například ve Francii, v Německu, Švýcarsku a Rakousku, kde škola více spoluzodpovídá za rozvoj osobnosti žáka a kde jsou v tělesné výchově vytýčeny i cíle v oblasti zvyšování tělesné zdatnosti, výkonnosti a pohybového zdokonalování. V těch zemích, kde převládají spíše cíle rekreačního, léčebného a kompenzačního charakteru, se hodnocení přiřkládá o něco menší význam a někde dokonce zcela chybí forma souhrnného hodnocení žáků. Je to například ve Švédsku, Norsku a Španělsku. Na středních školách převládá hodnocení známkami, případně body. Hodnocení v tělesné výchově se neliší od hodnocení v ostatních vyučovacích předmětech. Rozdílné je však samotné známkování, kde většinou převládá vyšší počet klasifikačních stupňů než u nás. To umožňuje větší diferenciaci

žáků. Ve Francii je to například 20 stupňů, ve Finsku 7 stupňů, v Dánsku 13 stupňů, v Lucembursku 60 stupňů, v Německu 6 stupňů a v Itálii 10 stupňů. Na základních školách, zejména na prvním stupni, se v mnohých zemích od známek zcela upouští. Slovní hodnocení tak používají například ve Švédsku, Dánsku, Itálii a Portugalsku (Antala aj. In Fialová, 2010).

1.7.2 Specifika hodnocení ve školní tělesné výchově

Hodnocení v tělesné výchově má určitá specifika, kterými se liší od ostatních vyučovacích předmětů. V tělesné výchově by pedagog neměl žáka srovnávat s ostatními, měl by ocenit podaný výkon, povzbudit v případě neúspěchu nebo špatné známky, odpoutat se od výkonového hodnocení (neznámkovat to, co žák neumí, ale to, co umí), pokud chce využívat výkonové hodnocení, tak jen s pevnými kritérii a nezohledňovat kázeňské nedostatky (Plíva aj., 1991).

Ve výchovách je obecně zdůrazňována motivační funkce hodnocení, a proto se doporučuje spíše pozitivní hodnocení vztažené ke snaze a zájmu žáků. V popředí je, na rozdíl od ostatních naukových předmětů, formativní působení učitele na osobnost žáka. Nelze jen předávat informace. Složitost výchovného předmětu je právě v didaktickém cíli, tedy výchově a formování žádoucích změn v postojích a charakteru žáků (Mužík a Süß, 2007).

1.7.3 Druhy hodnocení ve školní tělesné výchově

V procesu vyučování tělesné výchovy se setkáváme s více druhy hodnocení žáka. Lze je dělit:

a) Z hlediska cíle

- Prediktivní hodnocení – vstupní hodnocení realizované na začátku učebního cyklu, jehož prostřednictvím se snažíme předvídat výkony, určit schopnost realizovat učení, prognózovat rozvoj osobnosti žáka, slouží jako podklad pro přípravu učitele.
- Formativní hodnocení – průběžné hodnocení realizované v průběhu učebního cyklu, slouží ke kontrole plnění částečných úkolů, opravování a korekci chyb a činnosti žáka, informuje učitele a žáka na základě zpětné vazby o stupni osvojení pohybových dovedností, o tom, kde a v čem má žák problémy, pomáhá odhalovat nové postupy, strategie, které umožní žákovi dále vyvíjet úsilí a zdokonalovat se.
- Sumativní hodnocení – závěrečné hodnocení slouží ke zhodnocení plnění úkolů, bilancování, ověření efektivity pedagogické strategie a její modifikace známkou

nebo slovním hodnocením, informování rodičů, projektování dalších cyklů vzdělávání.

b) Z hlediska předmětu porovnání

- Normativní hodnocení – posuzuje se žák vzhledem k ostatním žákům, hodnotí se dosažená úroveň žáka ve vztahu k normě, kterou představuje úroveň třídy, školy, obvykle je vyjádřena průměrnou hodnotou sledovaného ukazatele.
- Kriteriaální hodnocení – posuzujeme se žák z hlediska vytyčených cílů a jejich splnění, porovnává se s kritériem úspěchu, individuálně určeným na začátku učebního cyklu.
- Individualizované hodnocení – žák se porovnává sám se sebou, se svou výkonovou historií.

c) Z hlediska úplnosti

- Dílčí hodnocení – hodnocení splnění dílčích úkolů, vybraných ukazatelů, slouží ke sbírání podkladů na souhrnné hodnocení.
- Souhrnné hodnocení – celkové hodnocení realizované na konci důležitých etap školní docházky (pololetí, konec roku), vyjádřené známkou nebo slovním hodnocením na vysvědčení.

d) Z hlediska subjektů hodnocení

- Externí hodnocení – institucionální, hodnocení subjekty, které se přímo neúčastní pedagogického procesu, ale mohou ho ovlivňovat (zástupci vyšších školních orgánů, rodiče, ostatní učitelé).
- Interní hodnocení – hodnocení těmi, kteří se účastní přímo vyučovacího procesu v tělesné výchově. Tedy učitel a jeho schopnost citlivě, objektivně a spravedlivě hodnotit své žáky, vzájemné hodnocení žáky a sebehodnocení (Plíva aj., 1991).

1.7.4 Testování ve školní tělesné výchově

Motorická výkonnost je jednou z cílových kategorií školní tělesné výchovy. K posouzení tělesné zdatnosti a všeobecné pohybové výkonnosti se používají baterie motorických testů a grafický postup individuálního hodnocení žáka (Fialová, 2010).

Unifit test 6-60 testuje lidi ve věku od šesti do šedesáti let a pro střední školy se skládá ze čtyř disciplín: skok do dálky z místa, leh – sed za 60 vteřin, 12minutový běh nebo alternativně vytrvalostní člunkový běh v tělocvičně (Legerův test) a výdrž ve shybu pro dívky, počet shybů pro chlapce (Fialová, 2010).

K posouzení osvojení vědomostí v tělesné výchově jde především o speciální vědomosti související s pravidly her a soutěží, s popisem pohybové aktivity, s odbornou terminologií, s hygienou a bezpečností při cvičení. To vše by měl učitel hodnotit pozorováním žáka při pohybové činnosti, při hře, cvičení na nářadí, případně si může vytvořit i pomocné vědomostní testy. Úroveň osvojení těchto vědomostí lze upřesňovat i rozhovorem se žákem, kladením otázek nebo například problémovými úkoly (Fialová, 2010).

2 CÍL, VĚDECKÉ OTÁZKY, ÚKOLY PRÁCE

2.1 Cíl

Hlavním cílem této diplomové práce je zjistit, jaké hodnotící a diagnostické metody používají učitelé střední školy pro hodnocení žáků v předmětu tělesná výchova. Jaké cíle tímto hodnocením sledují a jaký je jejich vztah k předmětu.

2.2 Vědecké otázky

- Vědecká otázka 1

Bude více jak 50 % oslovených pedagogů sledovat v hodnocení žáků více jejich osobní přístup k předmětu a aktivitu v hodině tělesné výchovy než absolutní výkonnost žáků?

- Vědecká otázka 2

Mají Fair play a morálně-volní vlastnosti žáků významný vliv na celkové hodnocení pedagoga?

- Vědecká otázka 3

Převažuje u pedagogů hodnocení běžnou klasifikací nad slovním hodnocením?

2.3 Úkoly

Pro naplnění vytýčených výzkumných cílů jsem definovala následující úkoly práce:

- Studium odborných zdrojů tematiky a volba oblasti výzkumu;
- zpracování teoretických východisek práce;
- stanovení metodologie výzkumu: cíl, vědecké otázky a úkoly práce;
- realizace výzkumu a sběr dat;
- zpracování a vyhodnocení získaných údajů;
- vypracování textu výzkumné části práce vč. prezentace výsledků;
- vyslovení závěrů a doporučení pro teorii a praxi.

3 METODIKA PRÁCE

3.1 Organizace výzkumu

K naplnění hlavních a dílčích cílů jsem si zvolila metodu dotazování, konkrétně dotazník (Příloha č. 1).

Použila jsem dotazník vlastní konstrukce, který jsem převzala z diplomové práce Otmarové (2014). Dotazník byl vytvořen na Katedře tělesné výchovy a sportu a jeho cílem je zjistit, jak učitelé v předmětu tělesná výchova hodnotí, jaký je jejich celkový přístup k hodnocení v tělesné výchově, jaké prostředky a formy a metody hodnocení používají a jak se v praxi přibližují k teoretickým požadavkům na hodnocení žáků.

Dotazník prošel drobnými změnami a je využíván, v rámci Katedry tělesné výchovy a sportu v Hradci Králové, k zjišťování metod používaných učiteli k hodnocení tělesné výchovy v rámci celé České republiky. Celý dotazník je vyobrazen v příloze č.1.

Ve většině škol jsem uskutečnila osobní návštěvu a předala tak dotazník s krátkým představením mé práce přímo respondentům. V několika případech jsem buď požádala jednoho z vyučujících, aby dotazníky předal i ostatním možným respondentům na škole, nebo jsem dotazníky připravila k předání některým z žáků vybrané školy.

V průběhu roku 2017, konkrétně měsíce dubna, jsem rozdala celkem 68 dotazníků. Výběr dotazníků nebyl zcela jednoduchý, ale i přes počáteční obtíže se podařila 91% návratnost.

3.2 Charakteristika výběrového souboru

V rámci své diplomové práce jsem záměrně oslovila učitele tělesné výchovy na školách, které znám ze svého působení např. při absolvování praxí, při mimoškolních aktivitách apod. Snažila jsem se, aby školy spadaly do vybraného okolí, které jsem si předem určila. Jednalo se obecně o školy Královéhradeckého kraje. Na základě bližšího vymezení se jednalo o školy z Náchoda, Červeného Kostelce, Malých Svatoňovic, Úpice, Nového města nad Metují, Jaroměře, Litomyšle a Hradce Králové. Výběr souboru výzkumu se uskutečnil v březnu roku 2017.

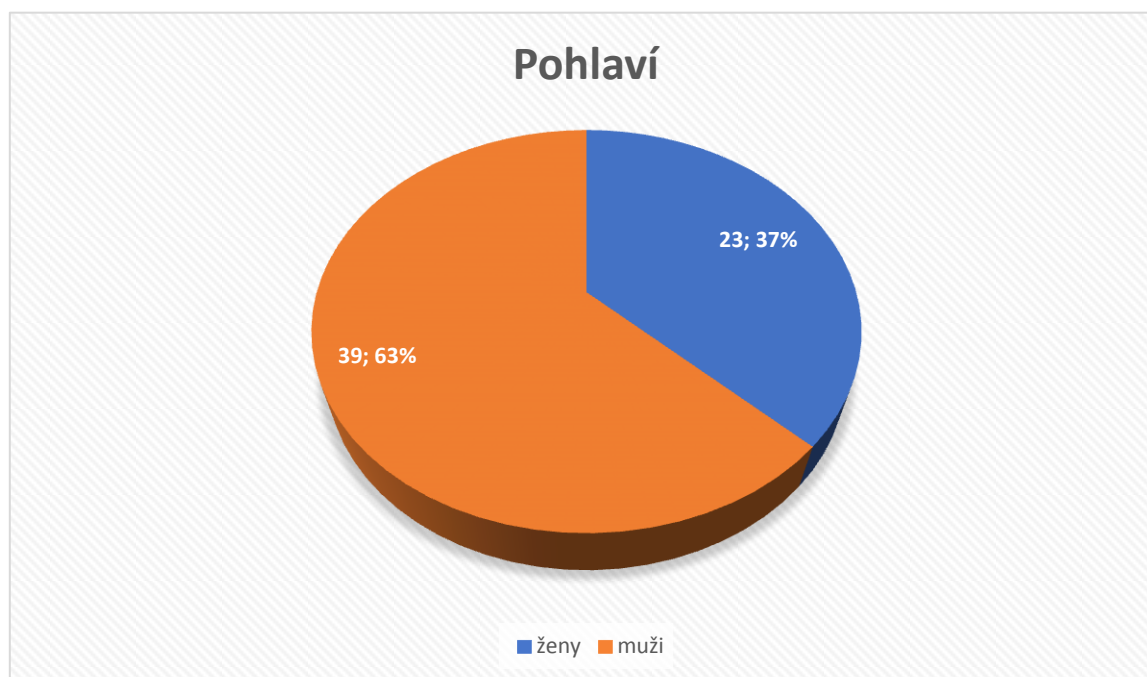
Z níže uvedených obrázků vyplývá charakteristika výzkumného vzorku, který byl vytvořen z 62 respondentů. Konkrétně se jednalo o 23 žen (37 %) a 39 mužů (63 %) vyučujících tělesnou výchovu (Obrázek 1).

Jejich věková hranice se pohybovala nejčastěji v rozmezí 40-60 let (39 respondentů, 63 %). 17 pedagogů (27 %) uvedlo, že jim je 30-40 let a nad 60 let bylo 6 (10 %) z oslovených pedagogů (Obrázek 2).

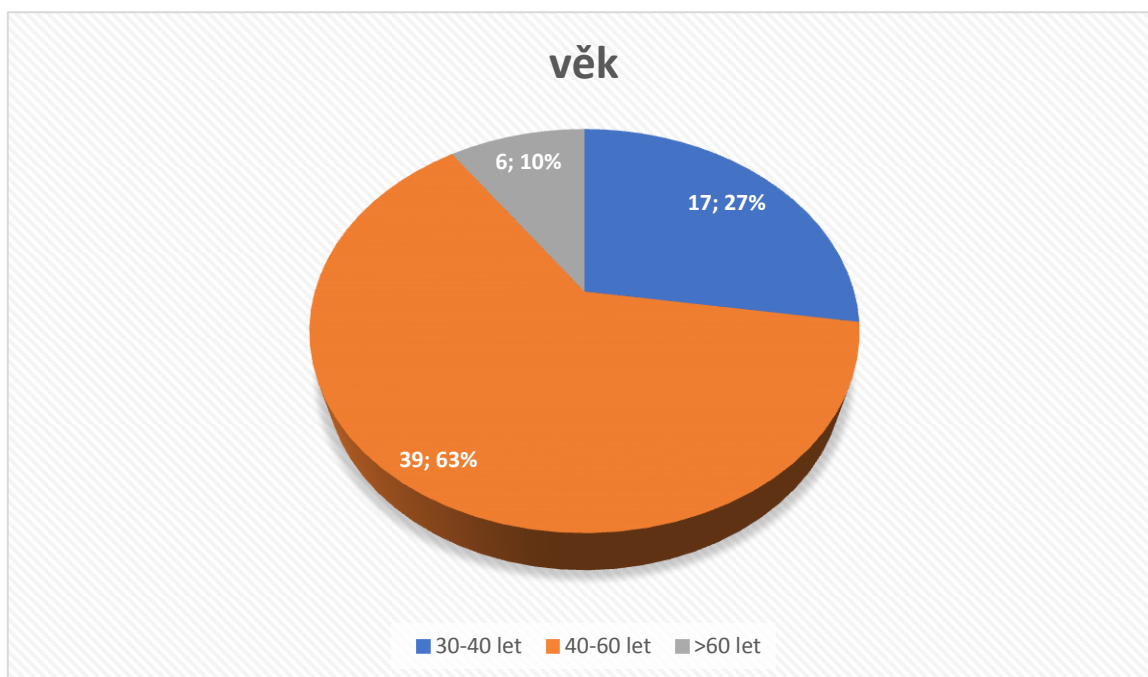
Délka praxe výzkumného souboru byla rozmanitá a korespondovala s již zmiňovaným věkem. Oslovení se skládali z 9 učitelů (15 %) s praxí 5–10 let, 19 učitelů (31 %) pracujících ve školství 10–20 let a z 34 učitelů (55 %) s nejdelší praxí, a to dlouhou více jak 20 let (Obrázek 3).

Jejich úvazek byl tvořen různorodým počtem hodin tělesné výchovy za týden. U 6 respondentů (10 %) se pohyboval od 2 do 4 hodin za týden. 26 oslovených (42 %) vyučovalo tělesnou výchovu 6–10krát za týden a ostatních 30 dotazovaných (48 %) mělo ve svém úvazku více jak 10 hodin tělesné výchovy týdně (Obrázek 4).

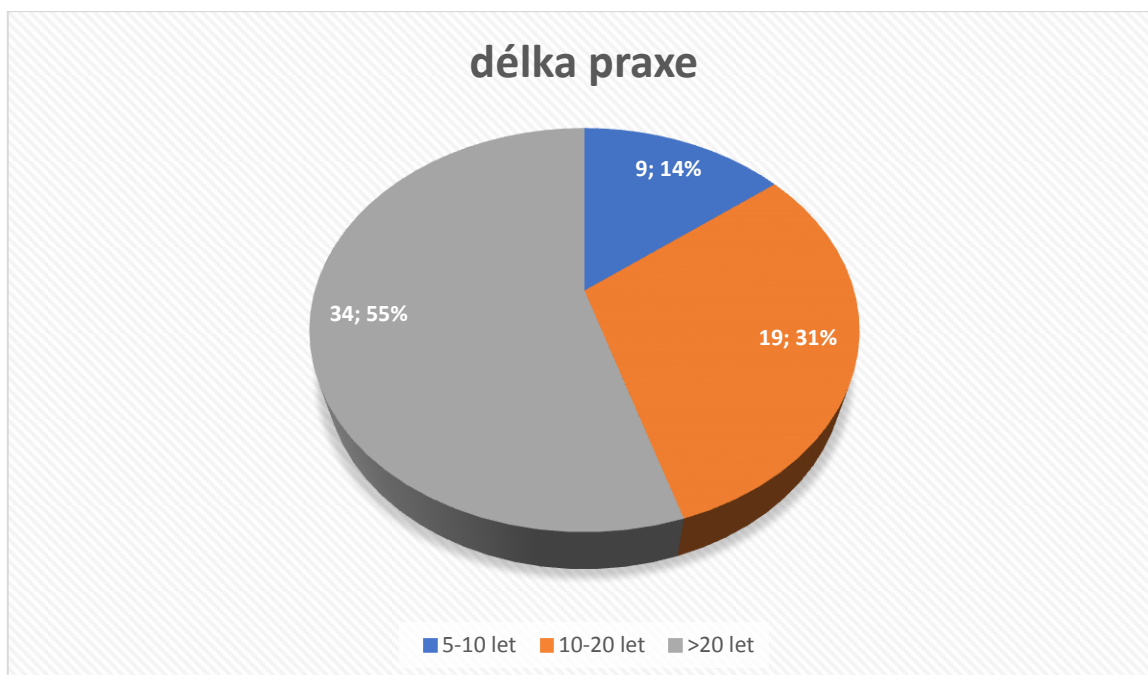
Obrázek 1: Pohlaví respondentů



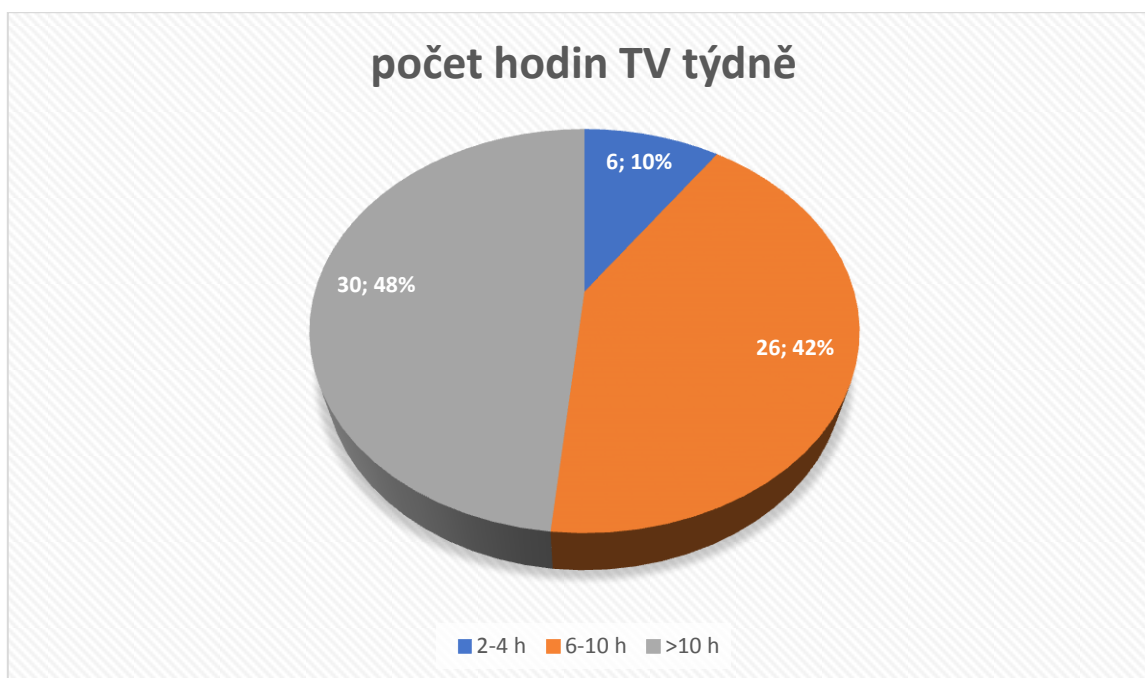
Obrázek 2: Věk respondentů



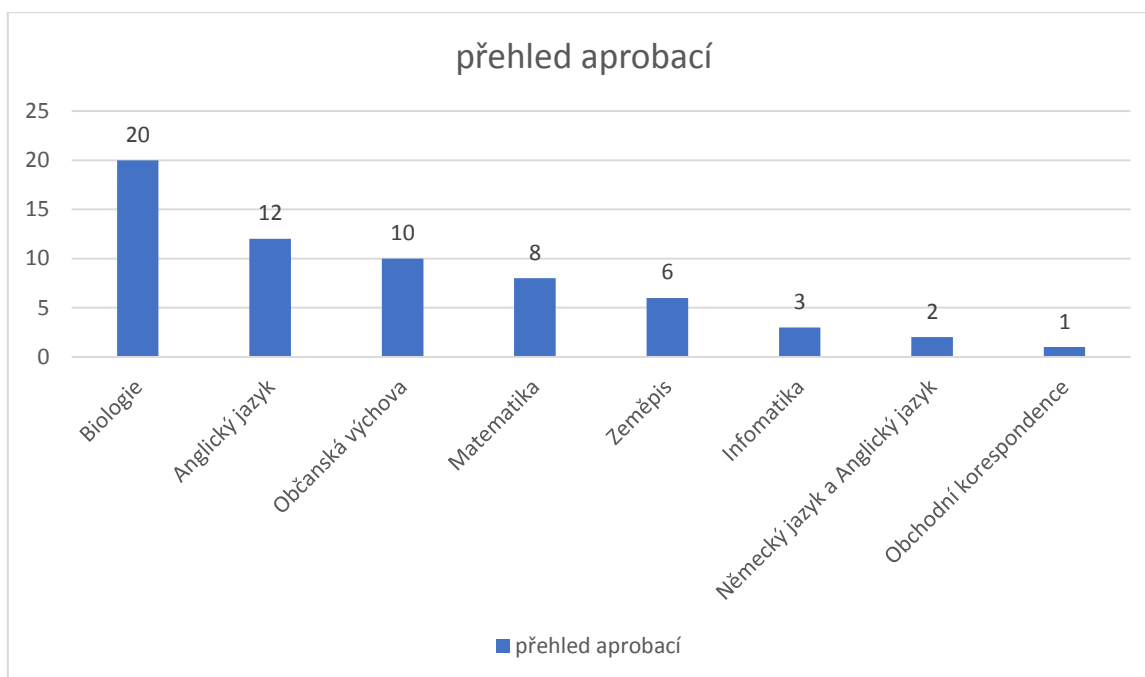
Obrázek 3: Délka praxe respondentů



Obrázek 4: Počet hodin tělesné výchovy týdně, v úvazku respondentů



Obrázek 5: Přehled aprobací



Z výše uvedeného (Obrázek 5) je zřejmé, že aprobace oslovených respondentů je poměrně rozmanitá. U respondentů bylo zjištěno 9 oborů. Nejčetnějším oborem k tělesné výchově je biologie (20 respondentů, 32 %), anglický jazyk (12 respondentů, 19 %), občanská výchova (10 respondentů, 16 %), matematika (8 respondentů, 13 %) a zeměpis (6 respondentů, 10 %). Ostatní obory s kombinací tělesná výchova se vyskytují sporadicky (zbývajících 10 % dotazovaných).

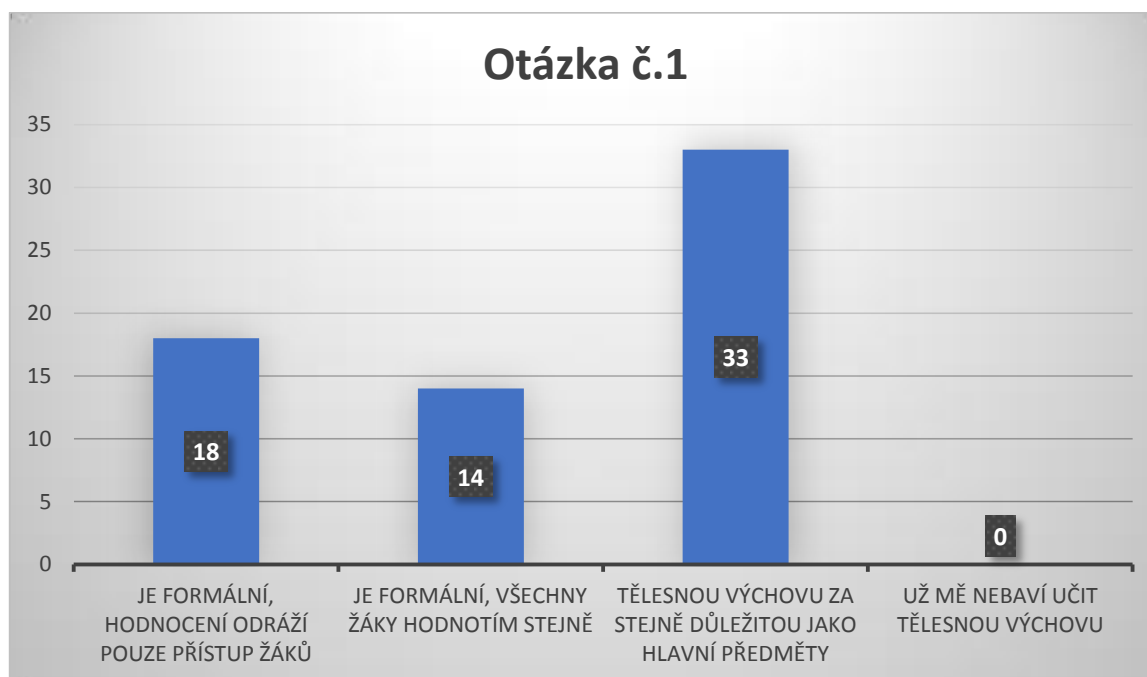
3.3 Metody zpracování a vyhodnocení dat

U dotazníků jsem provedla analýzu výsledků. Pro zpracování získaných dat jsem zvolila matematicko-statistické a grafické metody. Jednotlivé dílčí a celkové výsledky byly zpracovány do tabulek a grafů tříděných na základě sledovaných parametrů. Pro vyhodnocení získaných dat byly užity logické metody analýzy, syntézy, indukce, dedukce, komparace a zevšeobecnění. Výsledky níže jsou vyjádřeny absolutní a relativní četností.

4 VÝSLEDKY A DISKUSE

Otázka číslo 1. Je pro vás hodnocení předmětu tělesná výchova formální nebo k němu přistupujete „vážně“ jako ke každému jinému předmětu? (zakroužkujte pouze jednu odpověď)

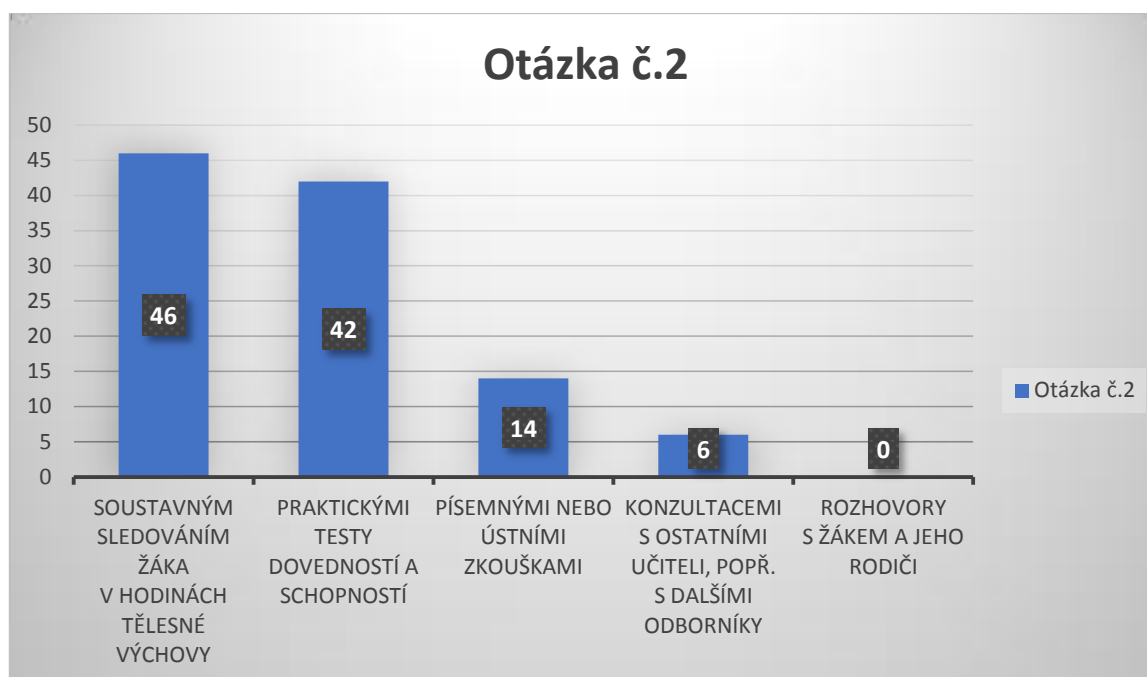
Obrázek 6: Přístup učitelů k hodnocení předmětu tělesná výchova



Z výše vyobrazených údajů (Obrázek 6) je zjevné, že většina, což odpovídá 33 vyučujícím, hájí svůj předmět a považuje ho za stejně důležitý jako ostatní předměty. Naopak nezájem o předmět se neobjevil u nikoho z respondentů. Za formální považuje hodnocení tělesné výchovy 32 tělocvikářů s rozdílem, že 14 z nich hodnotí všechny žáky stejně, oproti tomu zbylých 18 se zaměřuje při hodnocení na individuální přístup žáka.

Otázka číslo 2. Jak získáváte podklady pro hodnocení a klasifikaci?

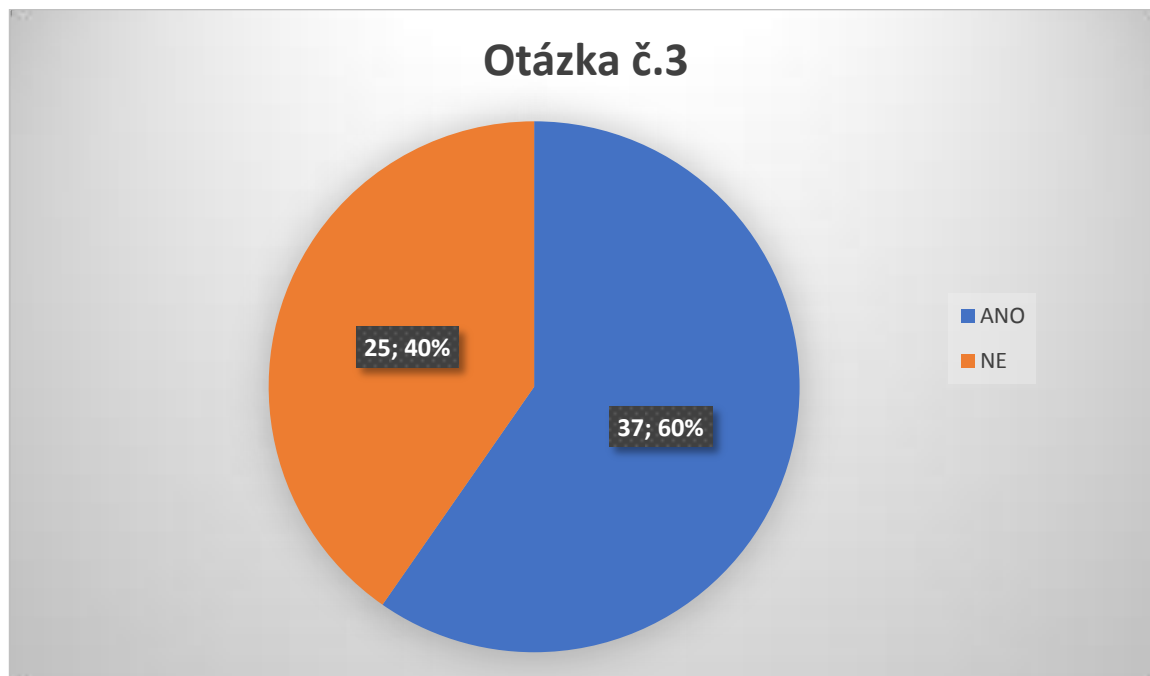
Obrázek 7: Způsob získání podkladů pro hodnocení a klasifikaci



Nejvíce respondentů, konkrétně 46, se přiklání k tomu, že pro hodnocení tělesné výchovy je nejpodstatnější soustavné sledování žáků, díky němuž pak mohou žáka klasifikovat. Praktické testy, na jejichž základě stanoví žákovu známku využívá 42 z oslovených respondentů. Písemné či ústní zkoušení využívá v hodině tělesné výchovy 14 vyučujících. Celkem 6 respondentů konzultuje působení žáka s jinými učiteli či odborníky. Nikdo z dotazovaných nevedl, že by konzultoval své hodnocení s žákem a jeho rodiči.

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

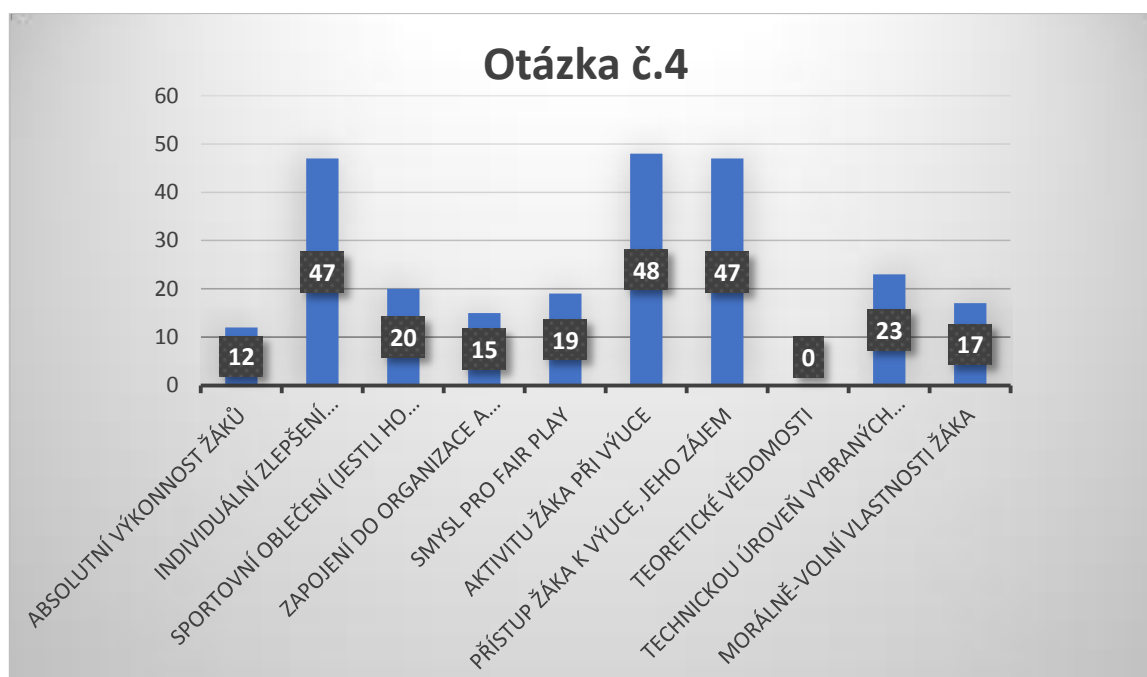
Obrázek 8: Nestandardizované motorické testy



Z grafu (Obrázek 8) vyplývá, že 37 respondentů (60 %), využívá vlastní motorické testy, které napomáhají k hodnocení pohybových dovedností.

Otázka číslo 4. Co hodnotíte při hodinách tělesné výchovy?

Obrázek 9: Co respondenti hodnotí v hodinách tělesné výchovy



Z grafu (Obrázek 9) je patrné, že výkonnost v tělesné výchově se odsunula až mezi poslední pozice požadovaného. Absolutní výkonnost žáků hodnotí pouze 12 z celkového počtu 62 respondentů. Méně už mají pouze teoretické vědomosti, které neoznačil ani jeden z oslovených. Naopak na nejvyšší příčce stojí aktivita žáka při výuce (48 respondentů), individuální zlepšení výkonnosti společně s přístupem žáka k výuce a jeho zájem. Obě varianty zvolilo 47 vyučujících. První tři nejčastěji zvolené možnosti také korespondují s druhou otázkou dotazníku, kdy vyučující volili jako adekvátní možnost soustavné sledování. Trochu do rozporu se však díky tomu staví morálně-volní vlastnosti, které by se daly taktéž pozorovat a na jejichž úrovni závisí i přístup žáka. Avšak tuto možnost zvolilo pouze 17 oslovených. Nesoulad vidím také v tom, jak ovlivňuje hodnocení nošení sportovního oblečení, tuto možnost vybralo pouze 20 respondentů, přičemž otázky týkající se cvičebního úboru vykazují zcela jiné názory (viz níže u otázek číslo čtrnáct a patnáct). Zapojení do organizace a řízení hodiny hodnotí 15 pedagogů. Smysl pro fair play zvolila méně jak polovina oslovených, přesně se jedná o 19 učitelů. Technická úroveň vybraných dovedností se zdá důležitá pro hodnocení 23 osloveným.

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

Přestože v předchozí otázce (Otázka č.4) zvolilo pouze 15 respondentů, že by hodnocení ovlivnilo zapojení žáků do organizace hodiny, neznamená to, že by tuto formu výuky vůbec nezařazovali. Všichni dotazovaní žáky zapojují do organizace hodiny i jejího řízení. Lze se domnívat, že učitelé tuto aktivitu nepovažují za adekvátní náplň pro hodnocení, mohou ji brát pouze za běžnou součást vyučujícího procesu.

Otázka číslo 6. Jak velký vliv v celkovém hodnocení má: (ohodnoťte na stupnici 1-5, kde 1 = žádný vliv, 5 = stoprocentní vliv, zakroužkujte pouze jednu odpověď)

Tabulka 1: Co má vliv na celkové hodnocení tělesné výchovy a jak velký je

Jak velký vliv v celkovém hodnocení má:	1	2	3	4	5
Absolutní výkonnost žáka	9; 15 %	22; 35 %	16; 26 %	6; 10 %	9; 15 %
Osobní zlepšení žáka	3; 5 %	3; 5 %	19; 31 %	11; 18 %	26; 42 %
Chování fair play	6; 10 %	6; 10 %	27; 44 %	8; 13 %	15; 24 %
Účast na reprezentaci školy ve sport. akcích	14; 23 %	6; 10 %	19; 31 %	12; 19 %	11; 18 %
Absence v hodinách, omlouvání z hodin	4; 6 %	1; 2 %	14; 23 %	29; 47 %	14; 23 %
Zájem žáka a jeho přístup k předmětu	3; 5 %	0; 0 %	13; 20 %	31; 50 %	15; 24 %
Plnění stanovených výkonnostních limitů	6; 10 %	18; 29 %	20; 32 %	15; 24 %	3; 5 %
Kázeň a disciplína žáka	6; 10 %	3; 5 %	21; 34 %	29; 47 %	3; 5 %

V předchozí otázce (Otázka 4) označilo pouze 12 respondentů hodnocení vlivu absolutního výkonu žáků. Zde (Tabulka 1) se ukazuje, že většina učitelů zůstává u spodní hranice tohoto vlivu. 9 z dotazovaných (15 %) dokonce označilo žádný vliv. Nejvíce, 22 učitelů (35 %), souhlasí s nižší mírou vlivu a středové označení škály vlivu na hodnocení připadá 16 z oslovených pedagogů (26 %). U dalších 6 (10 %) je to dokonce vyšší míra vlivu a 9 pedagogů (15 %) označilo na stupnici nejvyšší vliv.

Osobní zlepšení žáka, oproti předchozímu, koresponduje s výsledky předchozí otázky. Vypovídá o tom označení nejvyššího stupně vlivu u 26 tělocvikářů (42 %). Pouze o jeden stupeň menší vliv označilo 11 vyučujících (18 %). Střední míru vlivu vybralo 19 pedagogů (31 %). Nižší vliv pouze 3 z oslovených ((5 %) a nejnižší stupeň vlivu osobního zlepšení využili taktéž pouze 3 z dotazovaných tělocvikářů (5 %).

Chování fair play přiřadilo nejvíce respondentů ke střední míře vlivu, přesně se jednalo o 27 pedagogů (44 %). Nejvyšší vliv označilo 15 respondentů (24 %). Smysl fair play staví k vyšší míře vlivu 8 oslovených (13 %). Naopak k nižšímu vlivu se přiklání 6 oslovených (10 %) a zbylých 6 pedagogů (10 %) k nejnižšímu vlivu.

Středovou hranici míry vlivu účasti na sportovních soutěžích a vzorné reprezentaci školy zaujímá 19 z 62 dotazovaných (31 %). K žádnému vlivu se přiklání 14 tělocvikářů (23 %). Vyšší vliv označilo 12 pedagogů (19 %), nejvyšší vliv 11 dotazovaných (18 %) a nižší vliv vybralo 6 oslovených (10 %). Zde tedy nebylo hodnocení příliš jednoznačné a volby jednotlivých pedagogů se poměrně rovnoměrně rozdělily mezi jednotlivé možnosti označení.

Mezi další aspekt ovlivňující hodnocení patří absence v hodinách a omlouvání se z nich. Vyšší míra vlivu se stala pro nejvíce respondentů nejčastěji zvolenou možností. Přesně se jednalo o 29 oslovených (47 %). Nejvyšší míru vlivu zvolilo 14 dotazovaných (23 %), stejně tak jako středovou hranici. Nejnižší vliv v absenci a omlouvání se z hodin viděli 4 respondenti (6 %). O jeden stupeň vyšší míru označil pouze jeden tělocvikář (2 %).

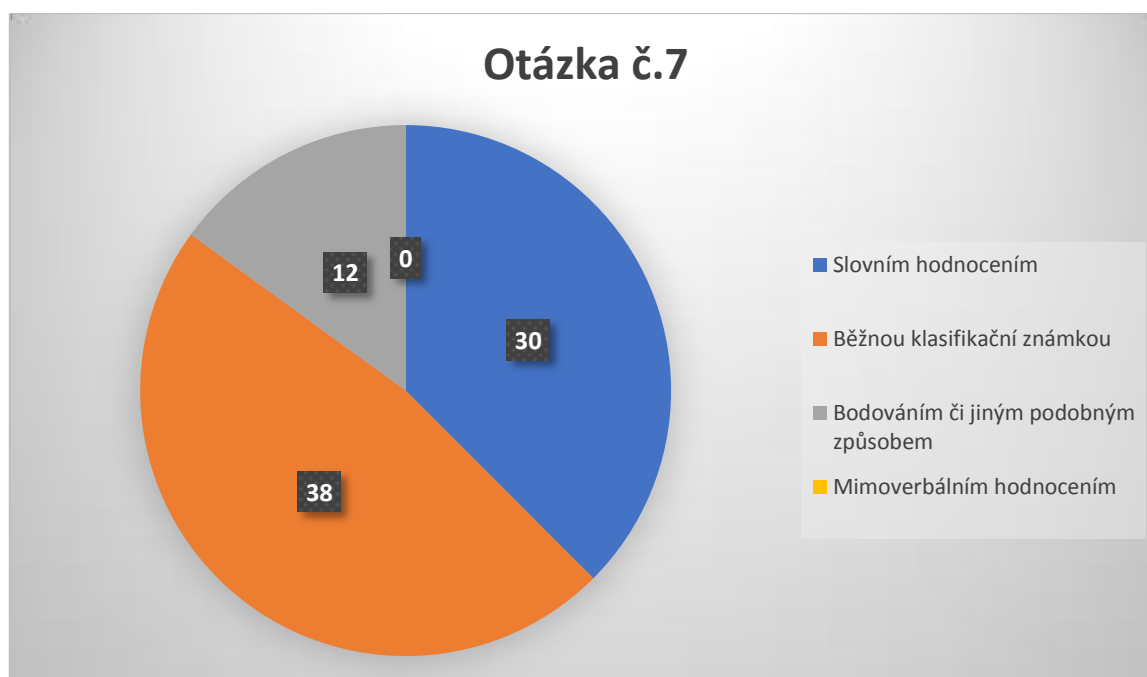
Stejně jako osobní zlepšení žáka koresponduje i zájem žáka a jeho přístup k předmětu s výsledky z předchozí otázky (Otázka č.4). Vyšší míru vlivu ovlivňující celkové hodnocení v tělesné výchově označilo 31 dotazovaných (50 %). Nejvyšší stupeň vlivu přiřadilo k tomuto aspektu 15 oslovených (24 %). Střed zvolilo 13 dotazovaných (20 %). Druhý stupeň ovlivňující hodnocení neoznačil nikdo. A žádný vliv pouze 3 respondenti (5 %). Vysoká míra vlivu na celkové hodnocení je tedy zjevná.

Plnění stanovených výkonnostních limitů označilo 20 dotazovaných (32 %) na středním stupni míry vlivu. O stupeň níže hodnotilo 18 učitelů (29 %) a o stupeň vyšší míru vlivu zvolilo 15 respondentů (24 %). K nejnižšímu stupni se přiklonilo 6 pedagogů (10 %). Naopak nejvyšší míru vlivu zvolili pouze 3 oslovení (5 %). Zde se tedy většina dotazovaných držela střední hranice mezi extrémny.

Poslední aspekt v tabulce je kázeň a disciplína žáka, u které je patrná vyšší míra vlivu na hodnocení. Ke čtvrté stupnici míry vlivu se přiklání 29 učitelů (47 %) a 21 pedagogů (34 %) zvolilo střední stupeň odrážející se v celkovém hodnocení. K žádnému vlivu se přiklání 6 respondentů (10 %). Pouze 3 učitelé (5 %) označili nižší stupeň míry vlivu a zbylí 3 (5 %) zvolili nejvyšší stupeň.

Otázka číslo 7. Jak hodnotíte průběžné výchovně vzdělávací výsledky?

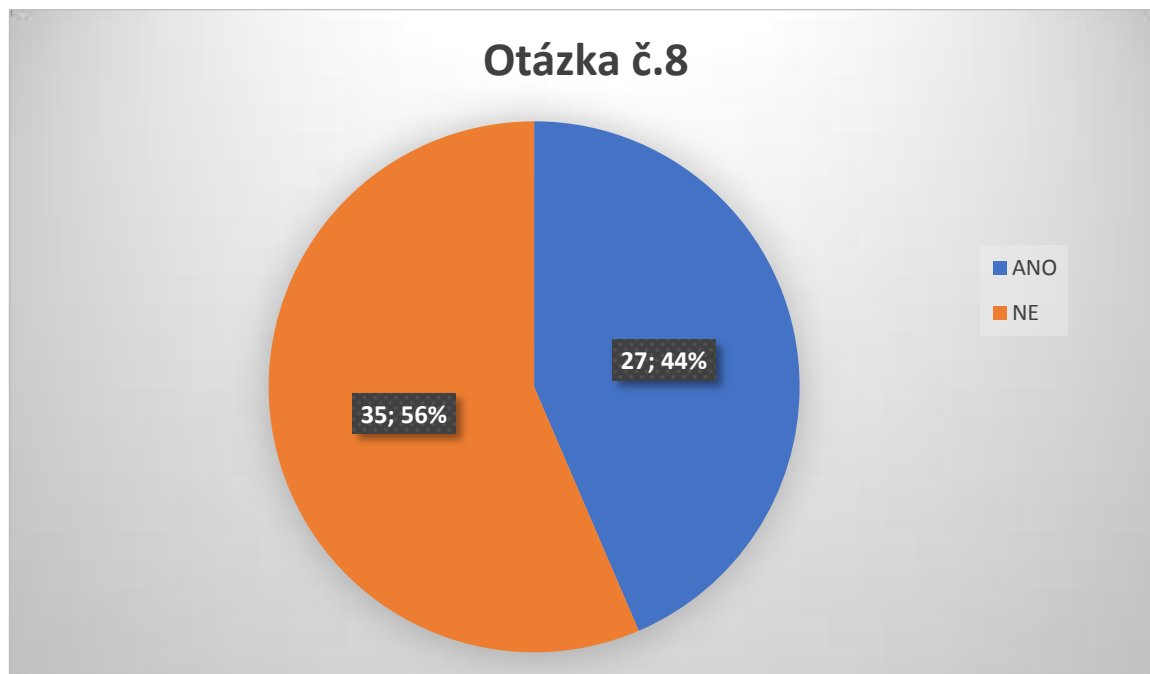
Obrázek 10: Hodnocení průběžných výsledků v tělesné výchově



Z výše uvedeného grafu (Obrázek 10) jednoznačně vyplývá, že nejčastější způsob pro hodnocení tělesné výchovy je tradiční klasifikace běžnou známkou. Tuto možnost uvedlo 38 oslovených. Druhá nejčastější možnost pro hodnocení průběžných výsledků žáků je slovní hodnocení, k této variantě se přiklání 30 učitelů. Poslední nejčastější možností je bodování či jiný podobný způsob. Z výsledků je zřejmé, že pedagogové svá hodnocení kombinují.

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

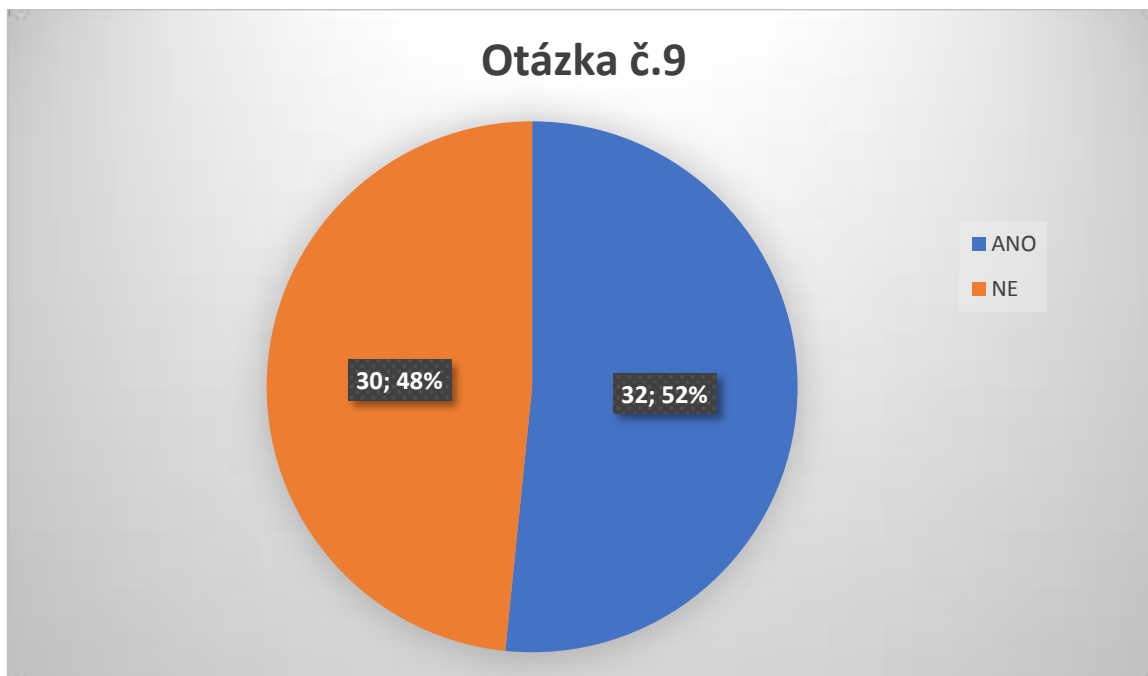
Obrázek 11: Používání vstupních a výstupních testů



Z výše uvedeného grafu (Obrázek 11) vyplývá, že více respondentů, přesně 35 oslovených (56 %), vstupní a výstupní testy pro hodnocení individuálního zlepšení nepoužívá, přestože individuální zlepšení výkonnosti bylo nejčtenější odpovědí u otázky týkající se výběru z možností ovlivňující hodnocení (Otázka č. 6). Absence těchto testů u oslovených učitelů lze vysvětlit tím, že nejčtenější odpovědí bylo také v jedné z otázek (Otázka č. 2) soustavné sledování žáka v hodinách tělesné výchovy, což se však může jevit jako velice subjektivní a nepřesné.

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

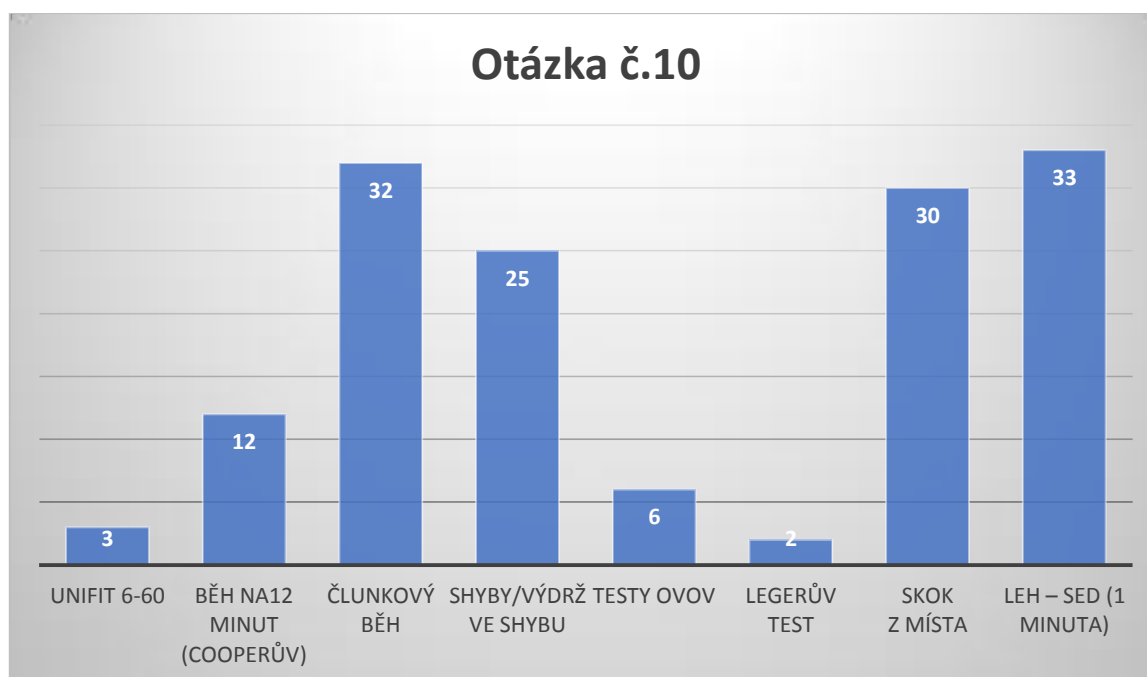
Obrázek 12: Využívání standardizovaných testů a testových baterií



U standardizovaných testů a testových baterií je tomu obráceně, než tomu bylo při užívání testů vstupních a výstupních, přestože se jedná téměř o polovinu pro a proti. Přesně jde o 32 vyučujících (52 %), kteří standardizované testy využívají. U 30 pedagogů (48 %) je tomu naopak. Nelze však popřít, že tyto testy mohou učitelé provádět vícekrát a využívat je tak k individuálnímu zlepšení žáka, tím pádem se mohou vyhnout užívání vstupních a výstupních testů.

Otázka číslo 10.: Pokud ano, které testy používáte?

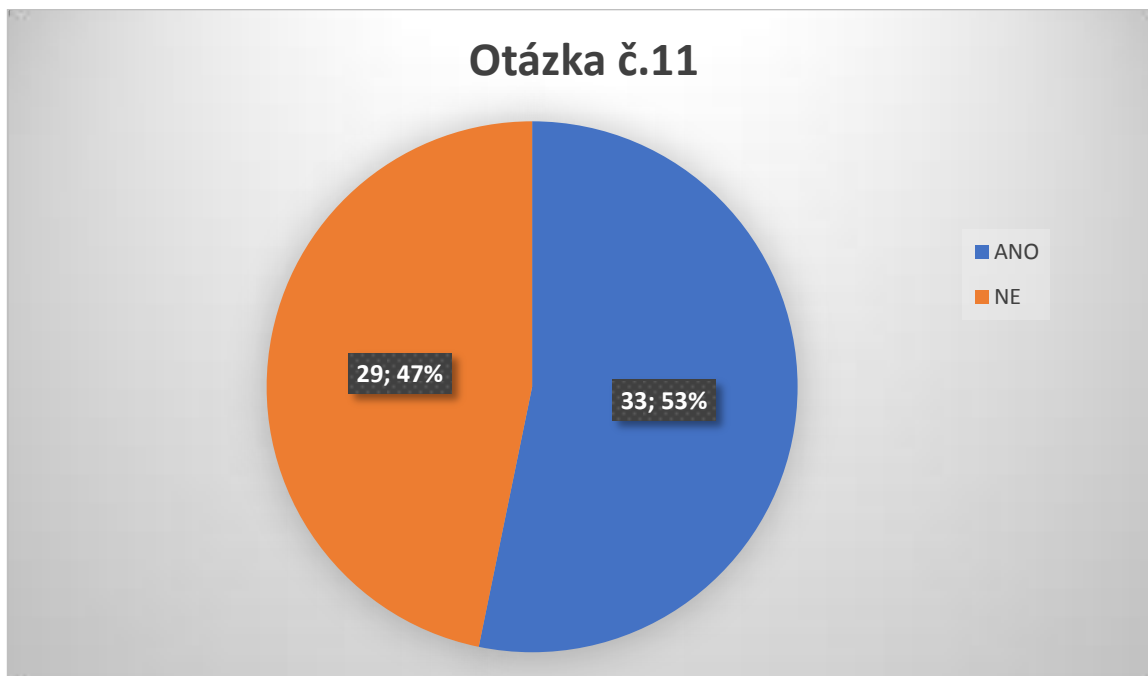
Obrázek 13: Druhy používaných motorických testů



Z grafu (Obrázek 13) je patrné, že nejpoužívanějšími motorickými testy je leh-sed (33 oslovených), člunkový běh (32 pedagogů), skok z místa (30 dotazovaných) a shyby nebo výdrž ve shybu (25 učitelů). Obecně lze tedy říci, že nejčastěji používané testy jsou zaměřeny na testování svalových schopností dolních končetin a středu těla i paží. Z testů na běžeckou zdatnost a vytrvalost pak je to již zmiňovaný člunový běh a poměrně zaostává běh na 12 min, který označilo 12 dotazovaných. Mezi testy na vytrvalost je řazen také tzv. Legerův test, který je taktéž člunkovým během, kdy se běhá vzdálenost 20 m v určitém intervalu, který se postupně zkracuje. Toto testování vyžaduje složitější přípravu, tomu nasvědčuje výběr pouze 2 z oslovených. Na výběr měli učitelé také testové baterie zjišťující pohybovou všestrannost či více pohybových schopností najednou. Testy OVOV neboli Odznak všestrannosti olympijských vítězů zavedli olympijští medailisté v desetiboji, Robert Změlík a Roman Šebrle, s cílem motivovat děti ke sportu na základě vlastní zkušenosti. Žáci plní v rámci OVOV devět disciplín a k tomu jednu ze tří volitelných. Na základě zlepšování výkonů mohou získat bronzové, stříbrné, zlaté a diamantové odznaky. Toto testování by mohlo být pro žáky velmi zajímavé, zábavné a motivující. Z dotazovaných jej označilo 6 respondentů. Další testovou baterií je UNIFIT 6–60, u které je použitelnost v tělesné výchově poměrně složitá z důvodu doplnění o diagnostiku základních somatických ukazatelů. Nicméně 3 respondenti uvedli využívání tohoto testování v hodinách tělesné výchovy.

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

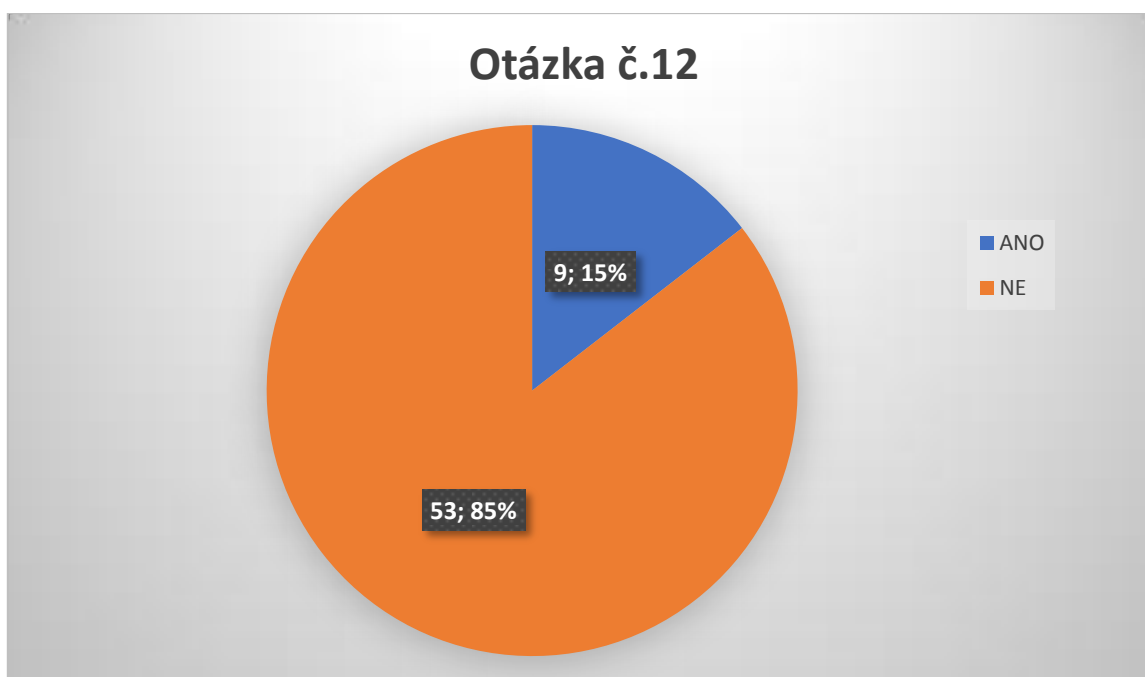
Obrázek 14: Zařazení mimoškolních sportovních aktivit do hodnocení tělesné výchovy



Z výše vyobrazeného grafu (Obrázek 14) vyplývá, že 29 respondentů (47 %), není ovlivněno při hodnocení tím, zda žáci reprezentují školu na mimoškolních sportovních akcích. Rozdíl není natolik markantní. Účast na soutěžích se v hodnocení odráží u 33 dotazovaných (53 %).

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

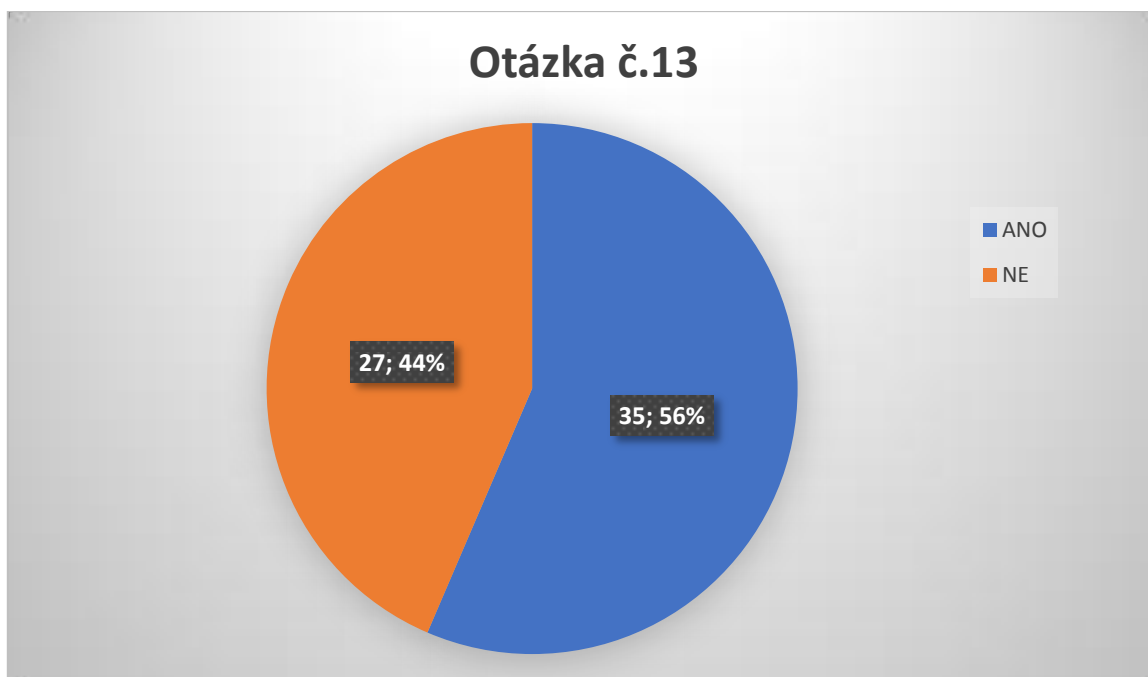
Obrázek 15: Zařazení hodnocení „žák → žák“ do výuky



Školní hodnocení může mít různé podoby. Jednou z nich je hodnocení žáků navzájem. Tuto formu zařazuje do hodnocení v tělesné výchově pouze 9 dotazovaných pedagogů (15 %). Více učitelů, což odpovídá 53 tělocvikářům (85 %), hodnocení „žák – žák“ do výuky nezařazuje.

Otázka číslo 13. Máte stanovené normy pro hodnocení v tělesné výchově?

Obrázek 16: Stanovení norem pro hodnocení v tělesné výchově



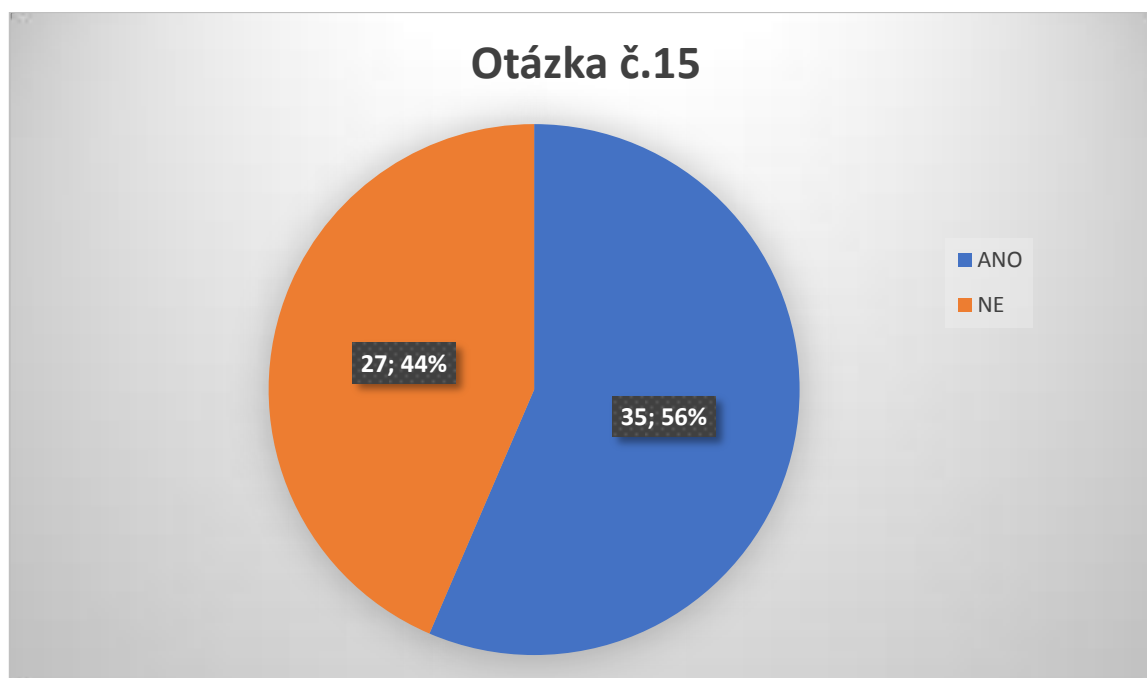
Pojem norma lze chápat zcela odlišně, což mohlo ovlivnit výběr odpovědi. Normy pro hodnocení v tělesné výchově má stanoveno 35 dotazovaných (56 %). Ostatní oslovení (44 %) nemají normy pro hodnocení přesně vymezené.

Otázka číslo 14. Vyžadujete sportovní oblečení?

Odpověď dotazovaných byla na tuto otázku zcela jednoznačná. Všichni respondenti se shodli na tom, že sportovní oblečení je pro hodiny tělesné výchovy nutností.

Otázka číslo 15. Pokud ano, dáváte sankce za to, když ho žáci nemají? Jaké?

Obrázek 17: Sankce za nenošení cvičebního úboru

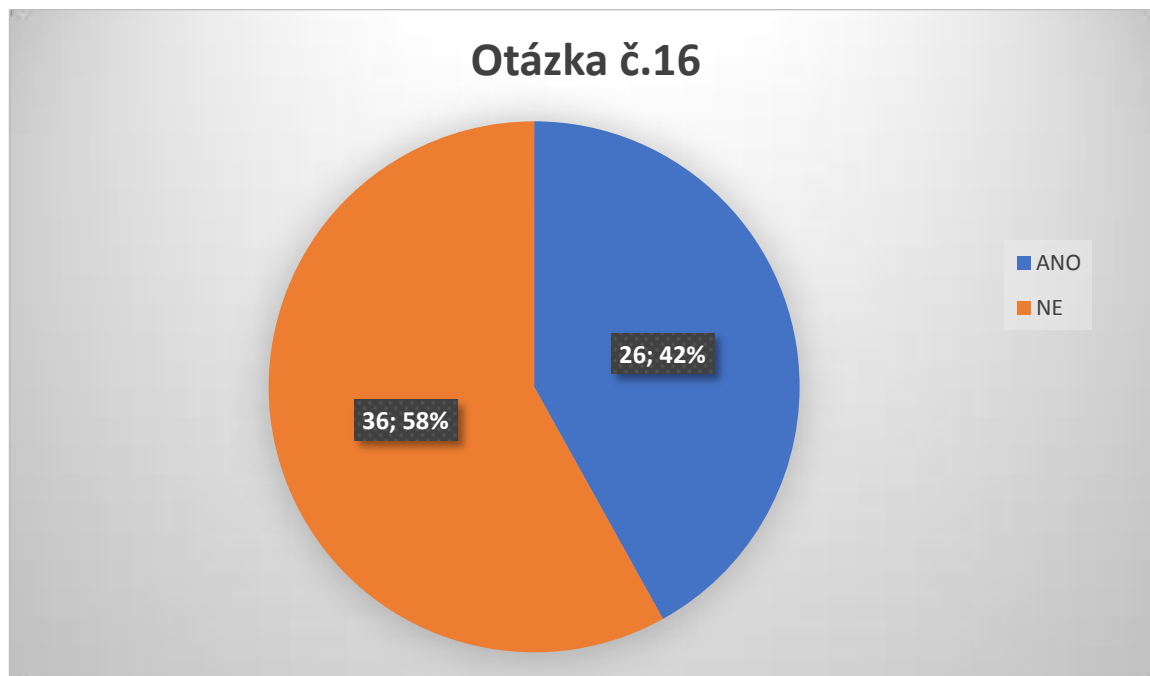


Z předchozí otázky (Otázka č.14) bylo jasné, že úbor vyžaduje každý z dotazovaných tělocvikářů. Rozdíl je v tom, zda vyučující ukládá sankce za jeho nenošení. Z dotazníků vyplynulo, že 35 oslovených (56 %) postih za zapomínání ukládá. Ostatních 27 pedagogů (44 %) zapomínání opomíjí.

Z důvodu zjištění, jaké sankce vyučující používají, byla otázka koncipována jako polootevřená. Díky tomu lze jako nejčastější trest za zapomínání cvičebního úboru uvést napomenutí, které uvedlo 12 učitelů, přičemž při opakovaném zapomenutí tento problém promítnou do klasifikace žáka. Absencí řeší zapomenuté oblečení žáka 8 respondentů. Domluvou to řeší 3 vyučující a 2 z dotazovaných udělují znaménko minus, které má opět vliv na závěrečné hodnocení.

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

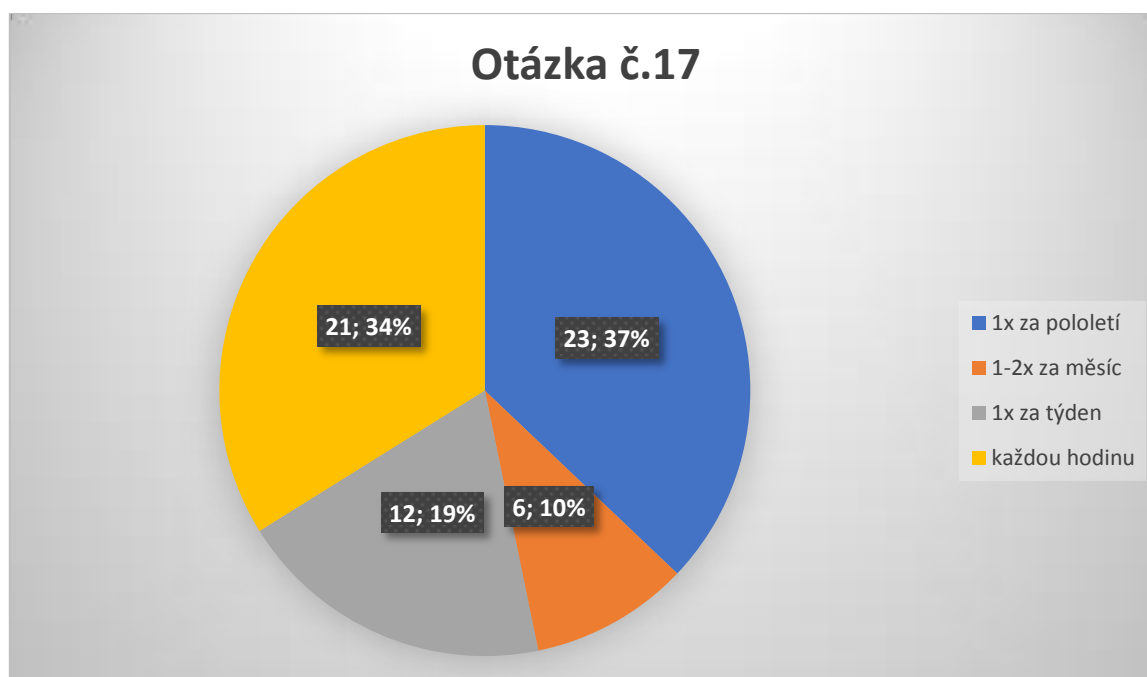
Obrázek 18: Trestání žáků při neúspěchu



Sankce za neúspěch neukládá 36 pedagogů (58 %). K trestání žáků při neúspěchu se přiklání zbylých 26 dotazovaných (42 %).

Otázka číslo 17. Jak často používáte slovní hodnocení?

Obrázek 19: Používání slovního hodnocení

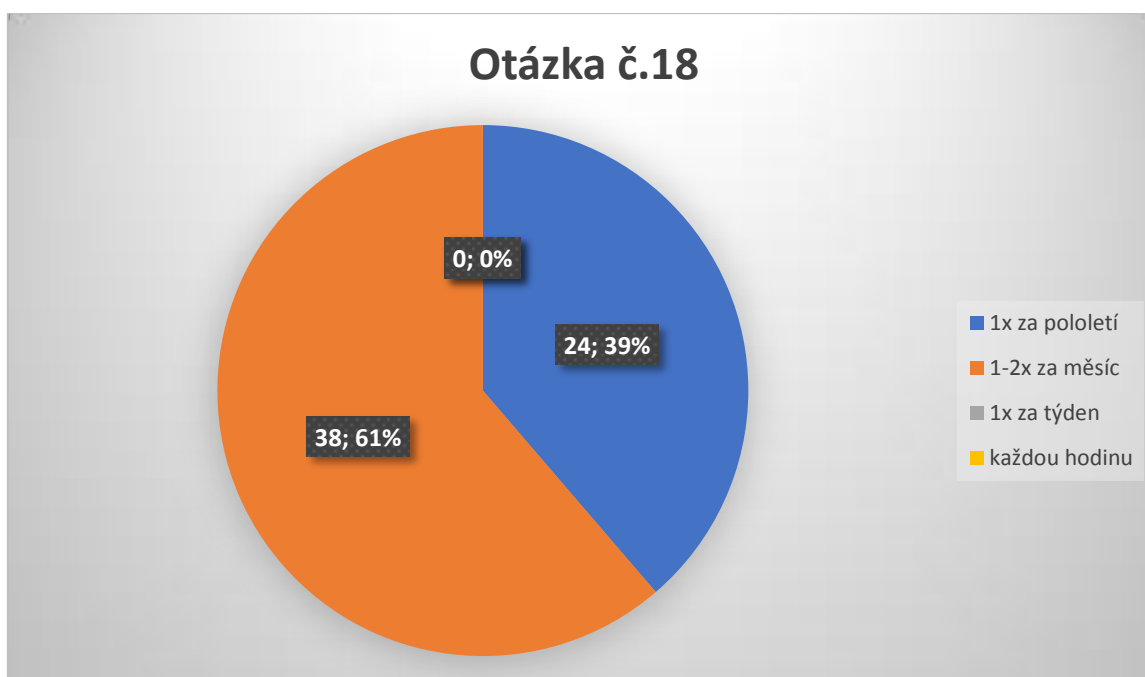


Přestože u předchozí otázky (Otázka č.7) vybralo možnost hodnocení pomocí slovního hodnocení 30 z 62 respondentů, odpověď na tuto otázku nevynechal ani jeden z oslovených. Lze usuzovat o tom, že u každé otázky respondenti slovní hodnocení pochopili v jiném smyslu.

Slovní hodnocení 1x za pololetí využívá 23 dotazovaných (37 %), jedná se o respondenty, kteří vybrali i slovní hodnocení u otázky číslo sedm, bude se tedy pravděpodobně jednat o písemné slovní hodnocení na vysvědčení. Druhou nejčastější odpovědí bylo využití slovního hodnocení každou hodinu, tuto možnost zvolilo 21 vyučujících (34 %). Tito respondenti slovní hodnocení pravděpodobně nepovažovali za formu hodnocení. Každý týden hodnotí pomocí slovního hodnocení 12 tělocvikářů (19 %). Pouze 6 respondentů (10 %) uvedlo možnost využívání slovního hodnocení 1 - 2krát do měsíce.

Otázka číslo 18.: Jak často hodnotíte studenty klasifikační známkou?

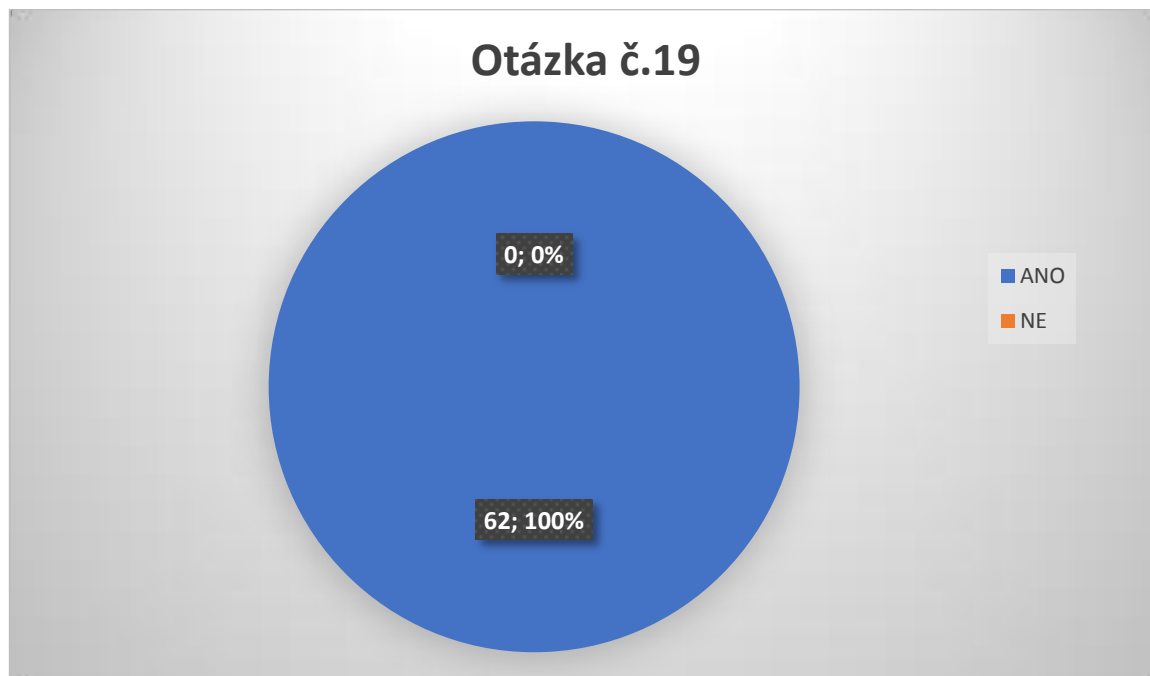
Obrázek 20: Hodnocení klasifikační známkou



Z výše uvedeného grafu (Obrázek 20) je na první pohled zjevné, že nejčastěji hodnotí vyučující klasifikační známkou 1-2 x za měsíc. Tuto možnost zvolilo 38 vyučujících (61 %). Jednou za pololetí hodnotí žáky známkou pouze 24 vyučujících (39 %), což je pravděpodobně na vysvědčení. Každý týden nebo každou hodinu nehodnotí ani jeden z dotazovaných pedagogů.

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

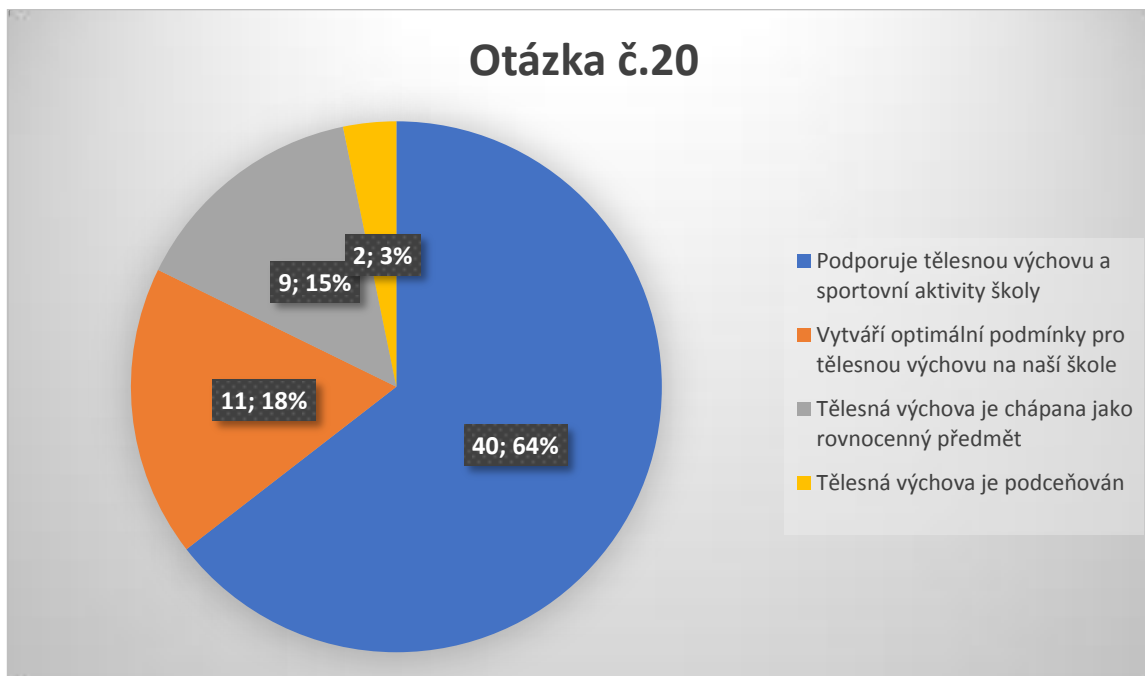
Obrázek 21: Upřednostňování „prožitkovosti“ před výkonností



Z výše uvedeného grafu (Obrázek 21) jednoznačně vyplývá, že tělocvikáři upřednostňují v hodinách tělesné výchovy prožitkovost před výkonem. Tuto možnost totiž označili všichni dotazovaní učitelé.

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

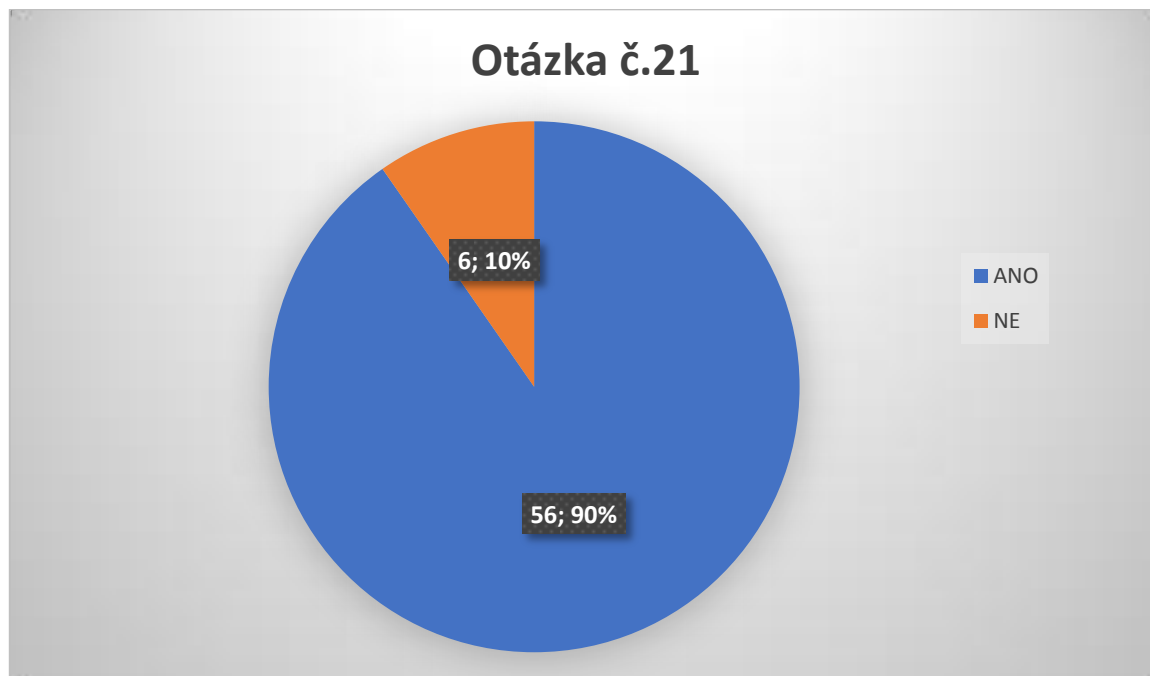
Obrázek 22: Přístup školy k tělesné výchově



Podpora tělesné výchovy na oslovených školách je z uvedeného grafu (Obrázek 23) jednoznačná, tuto možnost uvedlo 40 pedagogů (64 %). Pozitivní je také to, že druhou nejčastější odpovědí bylo vytváření optimálních podmínek ze strany školy. K této možnosti se přiklání 11 tělocvikářů (18 %). Že je předmět chápán jako rovnocenný uvedlo 9 dotazovaných (15 %). Pouze 2 učitelé (3 %) smýšlí o přístupu vedení školy k tělesné výchově negativně. Svědčí o tom výběr možnosti, že je ve škole tělesná výchova podceňována.

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

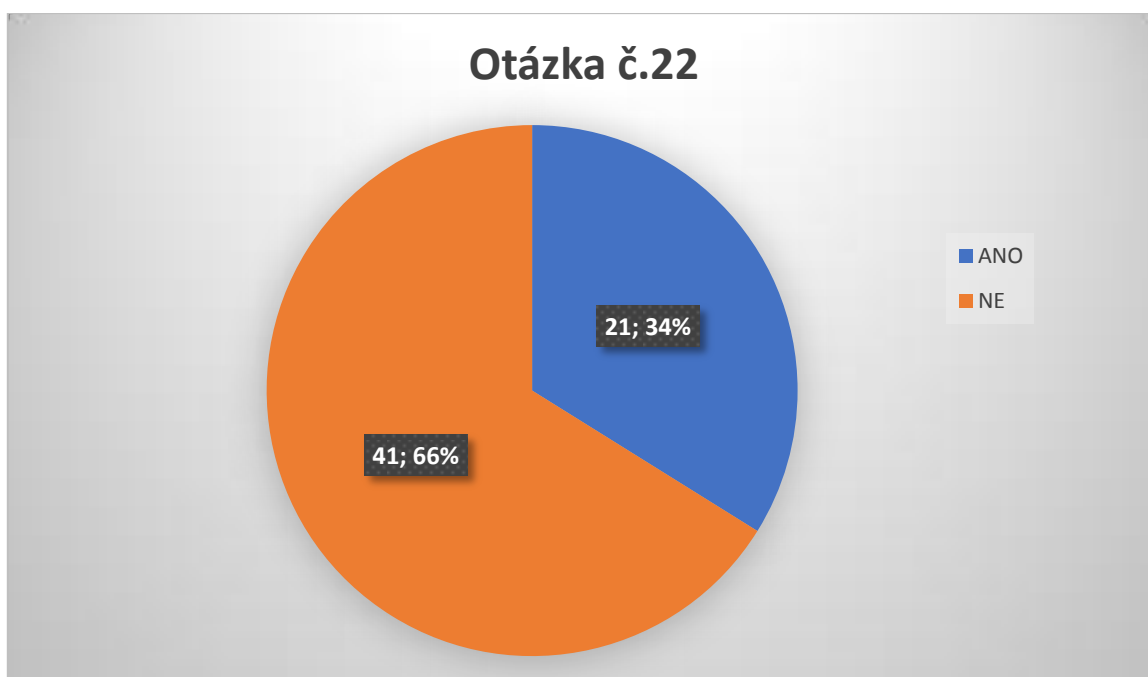
Obrázek 23: Normy pro hodnocení žáků



Je zjevné, že téměř všichni, konkrétně se jedná o 56 oslovených (90 %), mají přesně stanovené podmínky pro hodnocení. Zbýlých 6 pedagogů (10 %) má nejspíš zaveden jiný systém.

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

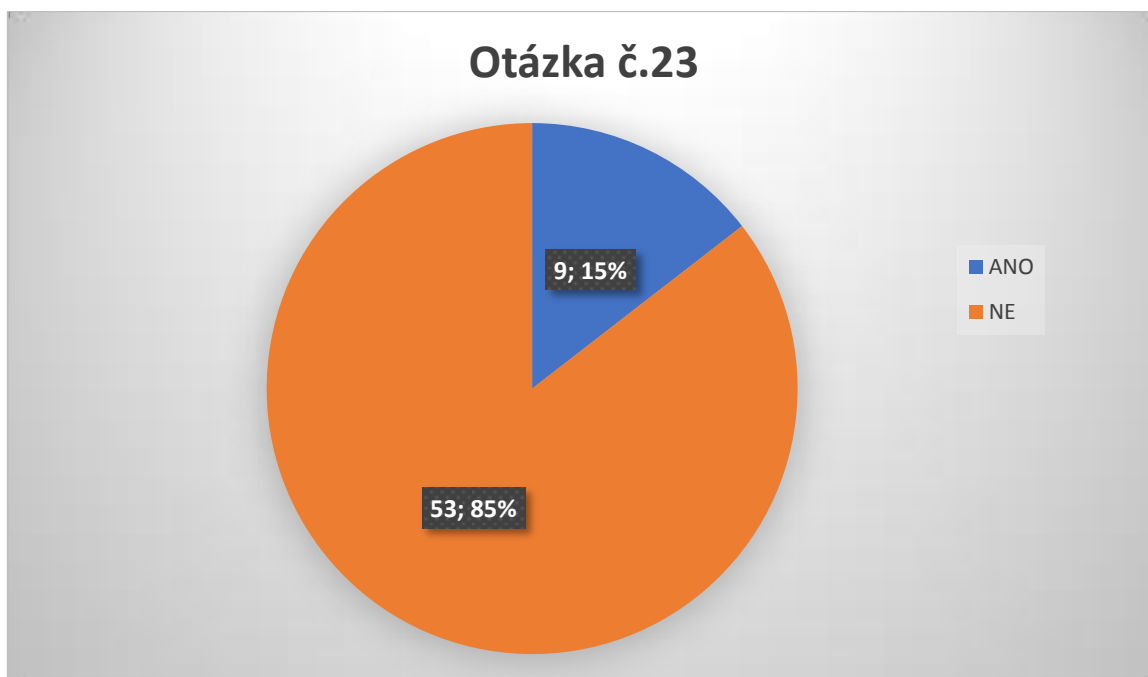
Obrázek 24: Stanovení hodnotících tabulek



To, že respondenti nevybrali v předcházejících otázkách za nejpodstatnější výkon, koresponduje pravděpodobně i s nejčtenější odpovědí na otázku, zda mají učitelé tělesné výchovy stanovené hodnotící tabulky s hodnotami výsledků pro známky. Tabulky související s výslednou známkou přesto využívá 21 všech oslovených (34 %). Větší část dotazovaných, konkrétně 41 pedagogů (66 %) stanovené tabulky nemá.

Otázka číslo 23. Používají tyto tabulky všichni učitelé tělesné výchovy na Vaší škole?

Obrázek 25: Používání tabulek ostatními pedagogy



To, že na škole využívají tabulky i ostatní pedagogové uvedlo pouze 9 pedagogů (15 %). Značně větší část oslovených, konkrétně 53 vyučujících (85 %), však označila, že ostatní pedagogové na škole tabulky nevyužívají. U 21 z nich je patrné, že ani oni sami s tabulkami nepracují.

5 ZÁVĚR

5.1 Závěry empirického výzkumu

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké hodnotící a diagnostické metody používají učitelé středních škol pro hodnocení žáků v předmětu tělesná výchova. Na základě dotazníků bylo zjištěno, jaké cíle učitelé hodnocením sledují a jakou má pro ně hodnocení podstatu.

Praktická část směřovala k naplnění cíle práce, kdy jsem díky dotazníkům zjišťovala fakta o používání diagnostických metod učiteli. Všechny zjištěné výsledky byly v práci zaznamenány pomocí grafů a jejich následného komentáře, z tohoto důvodu budou níže shrnuty pouze ty nejdůležitější a nejzajímavější poznatky.

K dispozici pro tuto práci bylo 62 dotazníků od 23 žen a 39 mužů. Nejčastěji obsazenou věkovou kategorií byla skupina ve věku od 40 do 60 let, s čímž korespondovala i nejfrekventovanější odpověď na délku praxe více jak 20 let.

Na otázku ohledně přístupu k hodnocení každý odpověděl pozitivně. Nejčastější odpověď byla ta, že tělesnou výchovu považují respondenti za stejně důležitou jako hlavní předměty.

Podklady pro hodnocení získávají převážně soustavným sledováním žáků v hodinách tělesné výchovy a praktickými testy dovedností a schopností.

Pro cíl práce bylo podstatné, co konkrétně respondenti hodnotí při hodinách tělesné výchovy. Nejčtenějším výběrem byla možnost individuálního zlepšení, aktivita žáka při výuce a jeho zájem v hodině tělesné výchovy. Za zmínku také stojí využívání vstupních a výstupních testů pro hodnocení individuálního zlepšení a používání standardizovaných testů či testových baterií. Přesto, že vyučující považují za nejdůležitější individuální zlepšení žáka, pouze 44 % oslovených používá testy zjišťující individuální úroveň.

Ke splnění cíle empirické části byly zvoleny konkrétní vědecké otázky a úkoly práce.

Ve vědecké otázce 1 jsem předpokládala, že více jak 50 % oslovených pedagogů bude sledovat v hodnocení žáků více jejich osobní přístup k předmětu a aktivitu v hodině tělesné výchovy než absolutní výkonnost žáků.

Vědecká otázka 1 byla potvrzena, protože absolutní výkonnost žáků podle šetření hodnotí pouze 12 z celkového počtu 62 respondentů. Naopak na nejvyšší příčce stojí aktivita žáka při výuce (48 respondentů), individuální zlepšení výkonnosti společně s přístupem žáka k výuce a jeho zájem.

Ve vědecké otázce 2 jsem předpokládala, že fair play a morálně-volní vlastnosti žáků mají významný vliv na celkové hodnocení pedagoga.

Vědecká otázka 2 nebyla potvrzena, protože chování fair play přiřadilo nejvíce respondentů ke střední míře vlivu, přesně se jednalo o 27 pedagogů (44 %). Nejvyšší vliv označilo 15 respondentů (24 %). Mezi morálně-volní vlastnosti žáků řadím i kázeň a disciplínu, u které je podle šetření patrná vyšší míra vlivu na hodnocení. Není ovšem tak významná, jak jsem předpokládala. Přiklání se k ní 29 učitelů (47 %) a 21 pedagogů (34 %) zvolilo střední stupeň odrážející se v celkovém hodnocení.

Ve vědecké otázce 3 jsem předpokládala, že u pedagogů převažuje hodnocení běžnou klasifikací nad slovním hodnocením.

Vědecká otázka 3 byla potvrzena, protože z šetření vyplývá, že nejčastější způsob pro hodnocení tělesné výchovy je tradiční klasifikační známka, kterou učitelé používají nejčastěji 1x za pololetí. Slovní hodnocení se zařadilo na druhé místo, přičemž vznikly značné rozpory pravděpodobně v nejasnění, co pro koho slovní hodnocení znamená. Ne všichni respondenti slovní hodnocení využívají, přesto odpověděli, jak často ho používají, a to ve většině případů každou hodinu. Z této odpovědi lze usuzovat, že v ho považovali pouze za formalitu nikoli druh využívaného hodnocení.

5.2 Závěry a doporučení pro teorii

Takto získané a aplikované výsledky umožňují bádání v dalších oblastech jako například srovnání hodnocení učitelů tělesné výchovy na základních a středních školách, srovnání hodnocení pedagogů do 40 let a pedagogů starších 40 let. Rovněž by bylo zajímavé zamyslet se nad tím, zda by podobné šetření vedené mezi žáky nepřineslo jiné výsledky, a to například v části prožitkové výuky tělesné výchovy.

5.3 Závěry a doporučení pro praxi

Výsledky mé práce ukazují, že učitelé středních škol nemají zcela stanovené normy pro svá hodnocení. Standardizované motorické testy nebo testové baterie pak téměř polovina z dotazovaných vůbec nevyužívá.

Doporučuji tedy do praxe lepší propracování oblasti hodnocení v hodinách tělesné výchovy. Je třeba, aby učitelé věděli, co a jak mají hodnotit a k jakému cíli směřovat. Vzhledem k

nepochopení některých pojmů v dotazníku pokládám srozumitelnost dané problematiky pro učitele za ne zcela jasnou.

Pro téměř polovinu dotazovaných pedagogů je hodnocení v tělesné výchově formální. Hodnocení pro tyto učitele buď odráží pouze přístup žáků k předmětu anebo hodnotí všechny žáky stejně.

Takovýto přístup k hodnocení a k tělesné výchově obecně považuji za nedostačující. Pokud má být tělesná výchova váženým předmětem a porovnatelná s ostatními vyučovacími předměty, je třeba i hodnocení v předmětu mít propracované, vypovídající a brát ho zodpovědně. Tento krok pak může vést ke zlepšení celkové prestiže učitele tělesné výchovy.

Téma jsem si vybrala především proto, že pro začínající učitele může být velmi přínosné se v dané problematice zorientovat. Hodnocení tradiční i slovní je stále velmi aktuálním tématem, tak jako problém mládeže s pohybovou aktivitou obecně a jejich malé aktivní účasti v hodinách tělesné výchovy na školách. Toto téma je tedy velmi aktuální a považuji za vhodné se jím i nadále zabývat.

Referenční seznam

FIALOVÁ, Ludmila. *Aktuální témata didaktiky: školní tělesná výchova*. Praha: Karolinum, 2010, 151 s. ISBN 978-80-246-1854-8.

HANSEN ČECHOVÁ, Barbara. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál, 2009, 117 s. ISBN 978-80-7367-388-8.

HORKEL, Vladimír. *Transformace školní tělesné výchovy*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2001, 139 s., [7] s. obr. příl. Acta Universitatis Purkynianae. ISBN 80-7044-386-3.

JANÍK, Tomáš a Vlastimil ŠVEC. *K perspektivám školního vzdělávání*. Brno: Paido, 2009, 278 s., [4] l. obr. příl. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-193-5.

JANÍK, Tomáš, Petr KNECHT a Petr NAJVAR. *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno: Paido, 2010, 213 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-209-3.

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009, 230 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2857-5.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005, 157 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0885-X.

KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011, 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2433-1.

KOVALIK, Susan, Jana NOVÁČKOVÁ a Karen D. OLSEN. *Integrovaná tematická výuka: model*. 2. opr. vyd. Kroměříž: Spirála, 1995, 304 s.: il.; 24 cm. ISBN 80-901873-1-5.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, Hana HORKÁ a Lucie ŠKARKOVÁ. *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, 177 s. ISBN 978-80-210-7894-9.

KUSÁK, Pavel a Pavel DARŮLEK. *Pedagogická psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, 2 sv. (234, 150 s.). ISBN 80-244-0293-9.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996, 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7.

LANGER, Stanislav. *Předlohy pro hodnocení osobnosti žáků: příspěvek k problematice školní diagnostiky*. 3. vyd. Hradec Králové: Kotva, 2006, 356 s. ISBN 80-902210-4-1.

LAŠEK, Jan. *Komponenty sebehodnocení pubescentů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, 133 s. Acta Universitatis Reginaehradecensis. Facultas paedagogica. Paedagogica et psychologica. Supplementum. ISBN 80-7041-103-1.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, 161 s. ISBN 80-7041-088-4.

MUŽÍK, Vladislav a Vladimír SÜSS. *Tělesná výchova a zdraví pro 21. století: (myšlenky, které by měly usměrňovat tvorbu školních vzdělávacích programů) : sborník vybraných příspěvků ze semináře "Svatoňova Stráž 2006" pořádaného ve spolupráci Fakulty tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy a Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity pod záštitou sekce pedagogické kinantropologie České kinantropologické společnosti ve Stráži nad Nežárkou ve dnech 6.-8. října 2006*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 97 s. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. ISBN 978-80-210-4258-2.

OTMAROVÁ, Helena. *Hodnocení v předmětu tělesná výchova na základní škole* [online]. Hradec Králové, 2014 [cit. 2018-06-25]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/lisuyc/>>.

Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Přírodovědecká fakulta. Vedoucí práce Mgr. Brigita Stloukalová, Ph.D.

PLÍVA, Miroslav, Vojtěch JANOUCHE a Pavel TILINGER. *Didaktika tělesné výchovy: vybrané kapitoly IV*. Pr FIALOVÁ, Ludmila. *Body image jako součást sebepojetí člověka*. Praha: Karolinum, 2001, 269 s. ISBN 80-246-0173-7.aha: Karolinum, 1991, 111 s. ISBN 80-7066-416-9.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

RYCHTECKÝ, Antonín a Ludmila FIALOVÁ. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 1998, 171 s. ISBN 80-7184-659-7.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999, 292 s. Pedagogika. ISBN 80-85866-33-1.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999, 190 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-262-9.

ŠTEKR, Vlastimil. *Historie školní tělesné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999, 29 s. ISBN 80-7067-966-2.

VAŠÍČKOVÁ, Jana. *Pohybová gramotnost v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016, 155 s. Monografie. ISBN 978-80-244-4883-1.

VILÍMOVÁ, Vlasta. *Didaktika tělesné výchovy*. Brno: Paido, 2002, 103 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-033-6.

WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Druhé revidované vydání. Praha: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUkační LABoratoř, [2016], xxvi, 243. ISBN 978-80-906082-7-6.

Internetové zdroje

Mezinárodní charta tělesné výchovy. UNESCO, 1978.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216489E.pdf>

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007. [cit. 2008].
http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPG-2007-07_final.pdf

Zpráva o úloze sportu ve vzdělávání. Evropský parlament, 2007.
<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-%2F%2FEPF%2F%2FTEXT%20REPORT%20A6-2007-0415%200%20DOC%20XML%20V0%2F%2FCS>

Přílohy

Příloha č. 1 Dotazník Pro učitele tělesné výchovy

Dotazník pro učitele tělesné výchovy

Vážená kolegyně, vážený kolego,

jsem studentkou posledního ročníku oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy. Předložený dotazník je součástí mé diplomové práce, která je zaměřena na hodnocení v tělesné výchově. Cílem dotazníku je zjistit, jaký přístup k hodnocení žáků v předmětu tělesná výchova učitelé mají, jaké používají metody a prostředky pro hodnocení žáků, které aspekty hodnocení upřednostňují. Dotazník je anonymní a bude použit pouze pro účely mé práce.

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

Děkuji Vám za trpělivost s vyplněním dotazníku.

Jméno a příjmení

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

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

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

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

J) Morálně-volní vlastnosti žáka

Jiné:

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

6) Jak velký vliv v celkovém hodnocení má:

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

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

7) Jak hodnotíte průběžné výchovně vzdělávací výsledky?

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

Jinak:

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

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

10) Pokud ano, které testy používáte?

- A) UNIFIT 6-60
- B) Běh na 12 minut (Cooperův)
- C) Člunkový běh
- D) Shyby/Výdrž ve shybu
- E) Testy OVOV
- F) Legerův test
- G) Skok z místa
- H) Leh – sed (1 minuta)

Jiný:

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

Jaké?.....

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

- 17) Jak často používáte slovní hodnocení?

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

- 18) Jak často hodnotíte studenty klasifikační známkou?

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

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

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

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

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

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

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

- 24) Prosím zakroužkujte správnou variantu:

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

Aprobace:.....

Vlastní komentář:.....

(Otmarová, 2014)