

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2011

Petr Bendl

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra tělesné výchovy



Hodnocení a sebehodnocení v tělesné výchově na 1. stupni ZŠ

*

Assessment and self-assessment in physical education at primary school

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Hana Dvořáková, CSc.

Autor práce: Petr Bendl

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: Prezenční

Práce dokončena: listopad 2011

Anotace

Práce je zaměřena na problematiku hodnocení v tělesné výchově a jeho působení na sebehodnocení žáků. Teoretická část je tvořena osobnostně-sociální charakteristikou dítěte mladšího školního věku, analýzou sebehodnocení jako komponenty sebepojetí člověka a konečně teoretické zvládnutí obsahu a forem hodnocení na 1. stupni s důrazem na jeho cíle. Stěžejní kapitolou je teoretický popis konceptů hodnocení v tělesné výchově. Praktická část se věnuje zjišťování vlivu hodnocení na sebehodnocení žáků porovnáním paralelních dotazníkových šetření a průzkumu současných trendů v hodnocení v tělesné výchově.

Klíčová slova

Hodnocení, sebehodnocení žáků, slovní hodnocení, sebepojetí, mladší školní věk, komunikace, klima třídy, vztah učitel – žák

Abstract

This thesis is focused on assessment in physical education and its impact on pupils' self-esteem and self-assessment. The theoretical part consists of personality and social characteristics of a child under school age, self-analysis as components of human self-mastery, and finally the theoretical content and forms of assessment at primary school with an emphasis on its objectives. The key chapter is the theoretical description of the concepts of evaluation in physical education. Research section is then devoted to determining the impact on self-assessment by comparing the parallel surveys and exploration of current trends in assessment in physical education.

Key words

Evaluation, assessment, self-assessment, verbal rating, self-esteem, primary school age, communication, classroom climate, teacher – pupil relationship

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci napsal samostatně, s odbornou pomocí doc. PhDr. Hany Dvořákové, CSc. Veškeré zdroje informací, ze kterých jsem čerpal, jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Souhlasím, aby tato diplomová práce byla uložena v univerzitní knihovně a poskytnuta ke studijním účelům.

V Praze dne 25. listopadu 2011

.....

Podpis

Děkuji paní doc. Haně Dvořákové za odborné vedení diplomové práce, za pomoc při vyhledávání potřebných informací a za předání podnětných rad a cenných zkušeností. Dále bych rád poděkoval všem učitelům, kteří mi ve svých třídách umožnili realizovat výzkum. Velký dík také patří mým blízkým za psychickou podporu nejen v době psaní diplomové práce, ale i během celého studia na vysoké škole.

Petr Bendl

ÚVOD.....	7
PROBLÉM A CÍL PRÁCE	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Mladší školní věk.....	9
1.1 Tělesný vývoj	10
1.2 Vývoj poznávacích procesů.....	10
1.3 Emoční vývoj.....	14
1.4 Socializace.....	14
1.5 Vývoj motoriky.....	15
2 Sebepojetí člověka.....	17
2.1 Definice sebepojetí.....	17
2.2 Historie zkoumání sebepojetí	18
2.3 Struktura sebepojetí	21
2.4 Charakteristické rysy sebepojetí	24
2.5 Sebepojetí v mladším školním věku	26
2.6 Metody zkoumání sebepojetí.....	29
3 Hodnocení žáků v současné škole	31
3.1 Hodnocení a školní hodnocení	31
3.2 Souvislost školního hodnocení a vzdělávací koncepce.....	34
3.3 Funkce školního hodnocení	36
3.4 Formy hodnocení	40
3.5 Pozitivní a negativní hodnocení žáků	43
3.6 Cíle hodnocení a hodnocení jako cíl	45
4 Koncepty hodnocení v tělesné výchově.....	47
4.1 Vzdělávací obsah oboru tělesná výchova.....	47
4.2 Východiska a specifika hodnocení v tělesné výchově.....	49
4.3 Slovní hodnocení	51
4.4 Klasifikace.....	53
4.5 Sebehodnocení.....	56
PRAKTICKÁ ČÁST	59
1 Formulace hypotéz.....	59
2 Výzkumné metody a postup práce.....	60
2.1 Postup práce.....	60
2.2 Výzkumné metody	60
2.3 Průběh výzkumu	61
3 Charakteristika zkoumaného souboru.....	63
4 Vyhodnocení výzkumu	64
4.1 Výsledky dotazování učitelů	64
4.2 Výsledky hodnotícího dotazníku pro učitele.....	70
4.3 Výsledky sebehodnotících škál.....	73
4.4 Porovnání vnitřního a vnějšího hodnocení.....	80
DISKUSE.....	84
ZÁVĚR.....	86
Seznam literatury a dalších zdrojů	88
Přílohy.....	91

ÚVOD

„Základním úkolem hodnocení ve škole je komunikace o tom, co dítě zná a umí.“

Paul Boyd – Batstone

V následující diplomové práci se zaměřím na problematiku hodnocení v tělesné výchově. Hodnocení je nedílnou součástí učitelovy práce. Každý učitel by proto měl umět své žáky hodnotit. V moderním pojetí školy se hodnocení chápe nejen jako zdroj informací o žácích, ale především jako zdroj informací pro žáky. Tyto informace by měly sloužit k jejich dalšímu učení a rozvoji všeobecné zvědavosti.

V tělesné výchově navíc nejde jen o zvládnutí daného učiva, ale také o získání a upevnění kladného vztahu k pravidelné a přiměřené pohybové aktivitě, která je prostředkem prevence civilizačních chorob a podílí se významnou měrou na zdravém životním stylu jedince.

Hodnocení ve vyučovacím procesu probíhá prakticky neustále. Může mít mnoho různých forem a podob. Učitel hodnotí i tehdy, když si to sám neuvědomuje. Hodnotí verbálně, mimikou i gestikulací. Každé takové hodnocení má vliv na sebepojetí a sebehodnocení dětí v mladším školním věku, neboť v tomto období se vytváří obraz o sobě především na základě soudů druhých lidí. Učitelé by proto měli dbát na to, aby své žáky hodnotili adekvátně jejich aktuálnímu psychickému stavu. Není totiž nic horšího, než učitel, který svým špatně zvoleným přístupem k danému jedinci zapříčiní zhoršení jeho vnímání sebe sama.

Úkolem této diplomové práce bude sestavit a teoreticky popsat vhodné koncepty hodnocení v tělesné výchově tak, aby šly naproti cílům tělesné výchovy, jak je definuje Rámcový vzdělávací program, a zároveň aby napomáhaly rozvoji přijatelného sebehodnocení žáků v primární škole.

První část obsahuje teoretický vhled do problematiky, ve druhé části dojde k výzkumnému šetření, které má ověřit předpokládaná tvrzení v návaznosti na uvedenou teorii.

PROBLÉM A CÍL PRÁCE

Výzkumným problémem této diplomové práce je posouzení vlivu hodnocení učitele v tělesné výchově na žákovské sebehodnocení s cílem navrhnout vhodné koncepty hodnocení, které napomáhají příznivému rozvoji nejen pohybových schopností a dovedností, ale také sebehodnocení žáků.

Výzkumné otázky

1. Které faktory působí na rozvoj sebehodnocení žáků?
2. Je klasifikace vhodným výstupním hodnocením v tělesné výchově na prvním stupni?
3. Lze u žáků s vysokým pohybovým nadáním pozorovat objektivnější schopnost hodnocení vlastních pohybových schopností a dovedností?
4. Jak by měl učitel tělesné výchovy hodnotit, aby jeho hodnocení bylo formativní?

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část se opírá o tři hlavní východiska. Těmi jsou psychologie, pedagogika a didaktika tělesné výchovy vždy s ohledem na dítě mladšího školního věku, které učitel ve škole hodnotí a na které toto hodnocení působí.

1 Mladší školní věk

Tato vývojová etapa začíná vstupem dítěte do školy. Můžeme ji tedy ohraničit věkem šest až deset, resp. sedm až jedenáct let.

Vstup do školy je velmi důležitým mezníkem v životě dítěte. Jedná se o společensky významnou událost, která začíná již zápisem do prvního ročníku a vrcholí v první školní den, kdy dítě definitivně přijímá novou sociální roli. Stává se z něj žák. Tato nová role s sebou nese velké množství změn.

„Pro dítě to znamená zvýšenou tělesnou i duševní zátěž a je třeba, aby se brzy novým podmínkám přizpůsobilo. Předpokladem proto není pouze školní zralost, ale i respektování věkových zvláštností dítěte a vhodné pedagogické postupy učitele při práci v první třídě. Děti se většinou na vstup do školy těší a s radostným očekáváním věcí příštích přijímají roli žáka. Mnoho dětí však už po několika týdnech pocítuje zklamání a nechutí ke školní práci, bohužel i proto, že učitel nedokáže dostatečně respektovat v pedagogických postupech možnosti dětí, popřípadě nevytvoří vhodné sociální klima ve školní třídě.“ (Trpišovská, 2006, s. 47).

Škola tedy zásadním způsobem ovlivní průběh dalšího života dítěte. Projeví se v kognitivní oblasti, osobnostním a sociálním rozvoji, ale také v oblasti sebehodnocení a nahlížení sama na sebe. Především pocit selhání ve škole může mít rozhodující význam pro další životní směřování. Učitel by proto měl pečlivě vážit prostředky komunikace s dětmi, především v oblasti hodnocení.

1.1 Tělesný vývoj

Podle Dvořákové (2000) je tělesný vývoj v tomto období charakterizován intenzivním růstem (6 – 8 centimetrů za rok). Tělesná výška i hmotnost se zvyšuje proporcionálně. Spolu s tím se rozvíjí i další orgány, krevní oběh, plíce a jejich vitální kapacita a pokračuje osifikace kostí. Postupně se ustaluje zakřivení páteře, které na začátku období není ještě zcela trvalé. Proto je třeba, zejména v nejnižších ročnících, dbát na nepřetěžování dětí dlouhodobým sezením v lavicích, které může mít za následek vznik různých deformací páteře (skolióza, kyfóza). Dochází ke změnám tvaru těla, nastávají příznivější pákové poměry mezi trupem a končetinami, čímž se vytváří předpoklady pro rozvoj větší škály pohybových schopností a dovedností.

Podle Trpišovské (2006) je vývoj mozku v tomto věku již ukončen, přestože je ještě asi o 150 g lehčí, než mozek dospělého člověka. Stále však dozrávají nervové struktury v mozkové kůře, dochází k diferenciaci korových buněk. To má za následek, že děti se brzy unaví, potřebují často odpočinek nebo obnovení pozornosti změnou činnosti.

Nastávají příznivé podmínky pro vznik nových podmíněných reflexů, neboť nervový systém je již po šestém roce věku dostatečně zralý pro vykonávání pohybů náročnějších na koordinaci. Nervový systém je značně plastický (rychle se střídají procesy podráždění a útlumu), proto nastává příhodná doba pro rozvoj rychlostních a koordinačních schopností.

1.2 Vývoj poznávacích procesů

Vnímání

Poznávací procesy dítěte se po vstupu do školy výrazně mění. Podle Vágnerové (2005) dochází k výrazným změnám především v oblasti percepce, která je považována za jednu ze složek školní zralosti. V této době dosahuje zraková a sluchová percepce takové úrovně, jaká je potřebná pro zvládnutí výuky v první třídě. Mění se způsob, jakým dítě vnímá různé podněty, jak je interpretuje. Vnímání se stává diferencovanějším a integrovanějším, strategie vnímání se rozvíjejí v interakci s vývojem rozumových schopností. Děti však stále ještě nerozlišují přesně rozdíly v hmotnosti, délce, vzdálenosti ani rychlosti. Využívají se především diferenciací v prostoru a čase.

„Ve školním věku nabývá na významu koordinace a integrace různých způsobů vnímání, především zrakového a sluchového. Mnohé činnosti vyžadují účast obou modalit. Rozvoj této složky závisí na zralosti i propojení jednotlivých oblastí mozku, určitý význam má i zkušenost a zautomatizování takových spojení.“ (Vágnerová, 2005, s. 241).

Myšlení

„Vývoj myšlení prochází v této etapě dvěma základními fázemi. První fáze se přibližně kryje se dvěma prvními roky školní docházky a myšlenková činnost žáka připomíná ještě myšlení předškolního dítěte. Učební látka je příliš konkretizována, děti se při osvojování učiva opírají o reálné předměty nebo jejich názorné zobrazení. Převládá konkrétně – pojmové myšlení. Postupně se však vytváří schopnost žáků abstrahovat od konkrétního a přichází další fáze rozvoje myšlení.“ (Trpišovská, 2006, s. 49). Piaget tuto fázi nazývá „fáze konkrétních logických operací“, která je typická pro děti mladšího školního věku (8 – 11 let). Této fázi předchází „fáze názorného myšlení“.

„Užití určitého způsobu myšlení závisí na kontextu. Logické myšlení ještě není natolik zafixováno, aby mohlo fungovat v jiných než známých a srozumitelných situacích. Když má dítě řešit problém, o němž mnoho neví a nemá s ním potřebnou zkušenost, použije spíše vývojově nižší, primitivnější strategii uvažování. Stejně tak se bude chovat i v zátěžové situaci.“ (Vágnerová, 2005, s. 242). V mladším školním věku tedy běžně dochází k určitým výkyvům uvažování. Pokud má dítě problém s řešením zadaného úkolu, může k jeho řešení použít intuitivní způsob myšlení nebo problém zjednodušit, třebaže tím může dospět ke zkresleným či chybným závěrům.

Myšlení dítěte mladšího školního věku je spojeno s realitou. Mladší žák je tedy schopen uvažovat o něčem určitém, co už zná, s čím má zkušenost z minulosti. Je zaměřen na poznání skutečného světa, chce vědět, jaký je, jak se v něm orientovat a postupně začíná chápat pravidla, podle nichž svět funguje. Tato pravidla změní jeho uvažování, což je velmi důležité pro další rozvoj poznávacích procesů. Dětské poznávání se postupně stává objektivnějším a přesnějším.

„Spolu s vývojem myšlení se rozvíjí i řeč. Vyšší logické formy myšlení mohou vzniknout jen na základě řeči, proto je řeč nevyhnutelnou podmínkou pro vývoj abstraktního myšlení. Jazykové schopnosti dítěte se výrazně rozvinou zejména tím, že se naučí číst a psát. Řeč je ve škole předmětem, je jí věnována velká pozornost. Obohacuje se především slovní zásoba, a to nejen kvantitativně, ale i kvalitativně, neboť se zpřesňuje obsah pojmů i jejich

hierarchizace. Dobrá úroveň jazykových schopností je tedy podmínkou úspěšné školní práce a dalšího vzdělávání.“ (Trpišovská, 2006, s. 49 – 50).

Podle Řičana (2004) je problém v používání řeči. Děti lépe vzdělaných rodičů si osvojují tzv. Bernsteinův kód řeči – jsou zvyklé užívat obecných pojmů, gramaticky složitějších vět a dalších prvků, které znamenají ve školní práci výrazný náskok. Tento náskok trvá patrně proto, že trvá rozdíl v sociokulturní úrovni rodin. Řičan má ve své publikaci na mysli především děti z romských rodin, které vlivem nedostatečně rozvinutých řečových schopností a nízké aspirační úrovně rodičů často nedosahují takových výsledků ve školní práci, jakým odpovídá jejich skutečná kapacita rozumových schopností a vrozených dispozic. Způsob řešení tohoto problému však již nezmiňuje. Dle mého názoru by k určitému zlepšení mohla přispět výchova mladých romských učitelů, kteří mají bližší vztah k romské kultuře a tradicím. Jistě by tak pro romské děti na „neromských“ školách byli přirozenějším partnerem ve výchovně vzdělávacím procesu. Otázkou však zůstává, jak motivovat mladé lidi romského původu ke studiu učitelství a následně k výkonu tohoto povolání.

Paměť

K intenzivnímu rozvoji paměti dochází mezi 6 – 12 rokem života. Tento rozvoj je způsoben nejen zráním mentálních funkcí, ale také charakteristickou stimulací, kterou poskytuje školní prostředí. (Vágnerová, 2005). Paměť umožňuje dítěti uchovávat minulou zkušenost. V tomto vývojovém období se vyznačuje názorností a konkrétností. Rozvíjí se paměť obrazová i slovní.

Často se stává, že žáci použijí mechanické zapamatování i tam, kde by mohli dojít k zapamatování logickému, přestože s využitím logických souvislostí si pamatují víc. Příčinou může být např. malá slovní zásoba nebo také učitel, který preferuje bezchybnou interpretaci mechanicky zapamatovaného před správným pochopením s drobnými chybami.

V mladším školním věku dochází k rozvoji rychlosti zpracování a zapamatování informací, což zejména v tělesné výchově může vést ke kvalitnějšímu zvládnutí pohybové dovednosti a lepším výsledkům v prováděné činnosti.

Pozornost

Schopnost soustředit se na činnost nebo výklad po určitou nezbytně nutnou dobu dozrává na počátku školní docházky, a proto ji lze považovat za jednu ze složek školní zralosti. Školák již nevystačí pouze s pozorností bezděčnou, stále více se musí soustředit záměrně, žádoucím směrem. Pozornost je také jedním z prostředků regulace psychické aktivity, především

poznávacích procesů. Udržení pozornosti přispívá k orientaci v prostředí, uvědomění si nároků a míry jejich splnění. (Vágnerová, 2005).

Pro práci učitele je důležité respektovat vývojové zvláštnosti dětské pozornosti. Dítě v první třídě udrží pozornost přibližně 5 – 10 minut a tento interval se prodlužuje každý rok o jednu až dvě minuty. Učitel musí počítat s tím, že vzhledem k nezralosti CNS je pozornost dítěte ovlivňována aktuálními citovými stavy a (ne)přitažlivostí tématu – u dětí na prvním stupni často dochází k přenesení pozornosti na okolní dění, které může být zajímavější než školní práce. Mělo by tedy docházet k častému střídání činností, práce by měla být pestrá a všestranná.

„Je třeba respektovat i rozsah pozornosti, dítě se nemůže soustředit na větší množství prvků pozorovaného objektu. Dítě také nemůže rozdělovat pozornost, neboť nemá jednotlivé činnosti zautomatizovány. Uvedené vlastnosti pozornosti je nutné respektovat, protože neúměrné požadavky na výkon pozornosti jsou pro žáka značnou neuropsychickou zátěží a vyčerpávají ho.“ (Trpišovská, 2006, s. 48).

Z hlediska tělesné výchovy je nutné zmínit, že pro žáka mladšího školního věku není koncentrace na různé druhy podnětů stejně náročná. V tělesné výchově se jedná především o podněty sluchové a vizuomotorické, jejichž nevýhodou je krátká doba trvání. Dítě se k nim nemůže vrátit pokud je nezachytí, neboť ještě nedokáže ovládat zaměření pozornosti. Tato schopnost dozrává mezi 8. a 11. rokem života. Na začátku školní docházky může být jistou výhodou didaktický styl „s nabídkou“, jenž dává žákům na výběr z několika různých činností, které jsou písemně zaznamenány a žáci se na jejich zadání mohou koncentrovat libovolně dlouho. Je však třeba volit takové činnosti, které žáci dobře znají a mají již vytvořenou představu o průběhu vykonávaného pohybu.

Představy

Pro žáky, zejména v mladším školním věku, mají představy velký význam, neboť nahrazují pojmy. Podle Trpišovské (2006) jsou představy dítěte spojeny s jeho bezprostředními zážitky. Záleží tedy na tom, jak podnětné je prostředí, v němž dítě žije. Na bohatosti představ dítěte závisí mj. rozvoj myšlení a jeho školní úspěšnost.

Pro rozvoj osobnosti dítěte jsou důležité také fantazijní představy, které pomáhají přetvářet dětské představy. Fantazie je nutná k rozvoji vlastní kreativity, a proto by se neměla potlačovat, ale naopak usměřňovat tak, aby dítě nevzdalovala od skutečného života.

1.3 Emoční vývoj

Vlivem zrání CNS ztrácejí emoce v mladším školním věku afektivní charakter. Postupně se zvyšuje emoční stabilita a odolnost vůči zátěži, rozvíjí se emoční inteligence, dítě začíná být schopno regulovat své chování podle norem, ačkoli motivace k jejich plnění zůstává nadále individuálně emocionální. „Dítě chce udělat radost rodičům, paní učitelce. Počáteční nekritická identifikace s učitelem má svůj vývojový smysl, pomáhá překonávat nejistotu v cizím školním prostředí a adaptovat se na školní požadavky.“ (Valentová, In: Hadj-Mousová, 2005, s. 53).

Ve školním věku dochází k propojení emočního hodnocení a racionálního uvažování v závislosti na rozvoji poznání. To se projevuje především změnou pojetí strachu. Žák se postupně přestává bát předmětů a bytostí vymyšlených a city strachu se přesouvají do reálných situací (např. strach z trestu, strach ze špatné známky ve škole, strach o osud rodičů nebo také obavy z napjatých vztahů v rodině).

U mladších školáků již jsou emoce více vnitřně regulovány. Děti často ovládají své pocity např. tím, že na ně přestanou myslet. Uvědomují si, že někdy je nutné své emoce ovládnout, zejména ty, jež jsou společností považovány za rušivé, neimponující (zlost, strach, úzkost). Potřeba přijetí sociální skupinou tedy reguluje a stimuluje citový rozvoj dítěte.

„Nástup do školy, spojený s většími požadavky ze strany rodičů i této instituce, tlakem na přijetí povinností, jejichž plnění je specifickým způsobem klasifikováno, může zhoršit emoční bilanci a stimulovat rozvoj negativních emocí, především úzkosti a strachu. Adaptaci na školní režim usnadňuje emoční zralost i zkušenost. V tomto směru navazuje na dřívější poznatky, především jistotu pozitivní naděje, kterou dítě získává v prvních letech života. Ve školním věku se projevuje přesvědčením, že neúspěch lze vždycky napravit.“ (Vágnerová, 2005, s. 264).

1.4 Socializace

Začlenění dítěte do společnosti se prohlubuje vstupem do školy. Významnými osobami se stávají kromě rodičů také učitel a spolužáci, podle kterých dítě modeluje své vlastní vzorce chování.

„Pokud jde o způsoby sociální reaktivity, dává skupina dítěti příležitost k četnějším a rozlišenějším interakcím. Reakce dítěte na druhé děti má jiný ráz než reakce na dospělé – dítě je dítěti bližší svými vlastnostmi, svými zájmy i svým postavením mezi lidmi. Právě proto se jen ve skupině dětí může učit takovým důležitým sociálním reakcím, jako je pomoc slabším, spolupráce, ale i soutěživost a soupeřivost.“ (Langmeier, 2006, s. 130).

Učitel je pro dítě v prvním ročníku takřka bezvýhradnou autoritou. Většina dětí jej obdivuje, respektuje a snaží se získat si jeho přízeň. Podle Trpišovské (2006) žákům dokonce víc záleží na přízni učitele než na přízni spolužáků. Postupně vztah přechází ve střízlivý realismus, který je důsledkem žákovy poznání. Školák rozumem překonává zdání smyslů a získává kritičtější pohled. Učitel by měl být pro dítě příkladem zaujetí pro vědění, pracovitosti, spravedlnosti a ochoty. „Zpočátku dítě bez přemýšlení věří, že takový opravdu je, stále více se o tom však potřebuje přesvědčovat a ověřit si to v konkrétním, „hmatatelném“ kontaktu.“ (Říčan, 2004, s. 155).

Obecně lze říci, že děti v mladším školním věku jsou optimisticky laděné, často věří, že vše dobře dopadne, jsou velmi komunikativní a upřímné ke svému okolí. Erikson toto období pojmenoval obdobím „píle a snaživosti“, z čehož plyne hlavní vývojový úkol: totiž pracovat, být aktivní, poznávat svět kolem sebe a dělat radost paní učitelce (panu učiteli) a rodičům.

1.5 Vývoj motoriky

Vývoj motoriky je ovlivněn funkcí nervové soustavy. Závisí na tělesném růstu, osifikaci kostí a na celkové výkonnosti svalového aparátu – posturálních a fázických svalových skupin. V mladším školním věku dochází ke zdokonalování pohybové činnosti, zlepšuje se souhra jednotlivých částí těla a koordinace pohybových činností se smyslovými podněty – senzomotorika. Ta však na prvním stupni přechází v psychomotoriku, tedy pohyb, jenž je spojen s prožíváním různorodých situací s nutnou myšlenkovou účastí.

Dle Periče (2004) je charakteristickým znakem učení novým pohybovým dovednostem schopnost rychle a přesně zvládnout pohybovou strukturu, ale nízká trvalost jejího uchování a dalšího použití. Proto se doporučuje časté a dlouhodobé opakování pohybových dovedností, aby došlo k jejich zapamatování.

Perič (2004) dále charakterizuje rysy dětské motoriky v tomto období jako neúsporné, s množstvím přídavných, zbytečných pohybů a to především proto, že v nervové soustavě stále ještě převažují procesy podráždění nad procesy útlumu. Mladší školní věk, přibližně od 8 do 12 let, však nazývá zlatým věkem motoriky, kdy nastává senzitivní období pro rozvoj koordinace a obratnosti, zpřesňování složitějších pohybových struktur, zvyšování jistoty prováděných činností a kdy jsou děti schopny naučit se velké množství nových pohybových dovedností pouze na základě ukázky – nápodobou. Pohybová aktivita je pro děti v tomto období jednou ze základních životních potřeb. V zájmu zdravého tělesného i duševního vývoje je proto nutné tuto potřebu uspokojovat.

Podle Říčana (2004) působí školákům nově získané pohybové dovednosti a stoupající výkonnost velkou radost a to nejen proto, že si své pokroky uvědomují, ale výcviku obratnosti věnují často větší pozornost než teoretickým předmětům ve škole také proto, že tělesná síla a obratnost, zvláště u chlapců, rozhoduje o jejich postavení v kolektivu. Malí, slabí a neobratní se dostávají do nevýhodné situace outsiderů, a to se projeví i na jejich povahovém vývoji – mnohem více, než v předškolním věku.

Všechny výše zmíněné aspekty motorického vývoje tedy působí nejen na tělesný, ale také na psychický obraz jedince. Prostřednictvím rozvoje motoriky dochází k rozvoji pohybového spektra dítěte, objevování nových možností, zdokonalování jemné i hrubé motoriky. To bezpochyby ovlivňuje pohled dítěte na sebe samého. Dítě se může prostřednictvím motoriky a pohybu všeobecně realizovat, pohlíží na sebe jako na jedince schopnějšího, výkonnějšího, což v prvních letech školní docházky výrazně ovlivňuje jeho sebepojetí a celkový sebeobraz.

2 Sebepojetí člověka

V této kapitole shrneme poznatky z teorie sebepojetí ve vztahu k hodnocení a jeho vlivu na sebehodnocení žáků. Pojem sebepojetí představuje v rámci většiny teorií osobnosti nejvyšší řídicí a integrační instanci v duševním životě člověka. Já (self) jsme si vědomi jako centrální soukromé oblasti každého z nás. Já hraje klíčovou roli v našem vědomí, osobnosti i celém organismu. Já představuje jádro naší osobnosti, které, ač labilní a nenápadné, často přebírá kontrolu nad veškerým našim jednáním a chováním. (Blatný, 2003).

2.1 Definice sebepojetí

Pojmem sebepojetí označujeme souhrn představ a hodnotících soudů o sobě. V nejširším smyslu tedy sebepojetí chápeme jako percepci sebe samého. Tato percepce je formována a ovlivňována především prostředím, ale také pro jedince významnými druhými osobami.

Podle Blatného (2003) je sebepojetí složitým konstruktem, který implikuje kognitivní struktury, ač ne výlučně, pozůstávající z verbálně nebo sémanticky zakódovaných generalizací, do nichž se integrují nové údaje a snad také pro subjekt specificky významné behaviorální vzorky. Tato zevšeobecnění zahrnují vlastnosti, schopnosti, vědomosti, hodnoty, postoje a sociální role, zkrátka všechno, čím se subjekt definuje a zhodnocuje. Jsou to především ty charakteristiky, které považuje za sebeurčující a na nich závisí, jak bude s jakoukoli personální informací naloženo.

Z hlediska formování sebepojetí je potřeba věnovat pozornost jednak faktorům utváření sebepojetí, ale také definování vlastního Já (vytváření vlastní identity), neboť vědomí Já podmiňuje rozvoj sebepojetí, uchovává kontinuitu osobnosti v čase, sjednocuje veškerou zkušenost a je centrem integrace a koordinace všech psychických projevů.

„Já lze chápat ze dvou hledisek, jako Já aktivní, prožívající, poznávající a jednající, a Já pasivní, které je poznávané a regulované. Takovým způsobem diferencoval obě složky již William James (1842 – 1910)¹ na konci 19. století a podobný přístup se objevuje i dalších teoriích. Komplex Já zahrnuje soubor všech poznatků o sobě (kognitivních schémat), které jsou produktem aktivního Já, ale projevuje se v něm i názor na sebe sama a vztah k sobě

¹ Americký psycholog, který jako první ve svém díle *The Consciousness of Self* rozpracoval koncepci Já, kde rozlišil dva základní aspekty Já, jež odrážejí dualitu lidského vědomí.

samému jako objektu, tj. míra sebeakceptace. Uvedené složky je často obtížné oddělit, protože spolu velice úzce souvisejí, jsou ve stále interakci a jejich diferenciaci má spíše teoretický význam.“ (Vágnerová, 2010, s. 298).

Vztah k sobě samému je specifickým vztahem, neboť vlastní osobnost je pro nás subjektivně důležitější, než ostatní lidé. Poznávání a hodnocení sebe sama podléhá určitým zvláště, a proto se může lišit od přístupu k hodnocení jiných lidí. Člověk se snaží podvědomě vnímat sám sebe v lepším světle, mnohdy neobjektivně, ovlivněn spíše emocemi než rozumem. Vnímání vlastní osobnosti se vyvíjí na základě srovnávání s druhými lidmi v rámci sociální skupiny, ale stává se také kritériem pro jejich posuzování.

„Vědomí Já, resp. sebepojetí a vztah k sobě samému je specifickým základním vztahem, odlišným od vztahu k jiným lidem, od nichž se člověk může oddělit, ale sám sebou zůstává stále.“ (Vágnerová, 2010, s. 300).

2.2 Historie zkoumání sebepojetí

Mezi nejvýznamnější osobnosti zkoumající sebepojetí patřili William James, symboličtí interakcionisté Ch. D. Cooley a G. H. Mead a také Carl Rogers, jenž byl představitelem holistického humanistického směru v psychologii.

William James

Jak již bylo zmíněno dříve, W. James je považován za zakladatele psychologie Já. Jako první rozlišil dva základní aspekty Já: Já jako subjekt duševní činnosti, původce duševního života, poznávajícího, konajícího a Já jako objekt duševní činnosti, poznávaného, poznaného, jeho obrazu. Tuto dualitu ukotvil pojmově v anglickém jazyce jako „I“ (I-self) – subjekt a „Me“ (Me-self) – objekt (tato oblast bývá dnes označována právě jako „sebpójetí“).

Jamesův přínos byl však daleko širší, než jen teoretické rozlišení Já jako procesu a jeho výsledného obsahu. Vyslovil celou řadu významných myšlenek, z nichž celá řada přesahuje i do dnešních výzkumů. Považujeme za důležité zmínit alespoň hierarchické uspořádání sebepojetí, konzistenci jednotlivých obsahů, možnosti uskutečnění a volby různých životních rolí a také předpokládané zdroje sebehodnocení.

James definoval sebepojetí jako „sumu všeho, co člověk může nazvat svým vlastním“. Tento celek můžeme rozdělit do tří komponent – materiální, sociální a duchovní. Materiální

Já obsahuje kromě veškerého vlastnictví (majetek, běžné osobní věci) také představu o vlastním těle. Sociální Já zahrnuje zpětné vazby od druhých osob. James se domnívá, že člověk má tolik sociálních Já, s kolika lidmi majícími o něm nějakou představu se zná. Duchovní Já představuje charakteristiky vlastní osoby, dispozice, ale i hodnoty a morální soudy.

Kromě této dimenzionality James vyslovil i její hierarchické uspořádání. Na nejnižší příčce stojí materiální Já, následuje sociální Já, jehož rozvoj je podmíněn materiální složkou a na nejvyšší příčce stojí duchovní Já.

„Důležitým parametrem rozmanitosti sociálních Já je jejich konzistence. Jednotlivá Já mohou být podle Jamese buď v souladu, nebo mezi nimi může existovat „disonantní rozštěpení“. V podstatě jde o vliv situačního kontextu na aktivaci různých či přímo protikladných stránek sociálního Já – v současné terminologii mluvíme o aktivovaném sebepojetí, které v dané chvíli a situaci plní roli centrální, řídicí složky sebepojetí. Konflikt mezi různými Já může vyplývat i z neslučitelnosti sociálních rolí, které by si člověk chtěl v dospělosti osvojit. Pro tento aspekt sebepojetí užívá současná psychologie termínu „možná Já“. V této souvislosti zdůrazňuje James aktivitu člověka a nutnost volby ve vlastním osobním rozvoji.“ (Blatný, 2003, s. 95).

V otázce hledání zdrojů hodnot vlastního Já jsou podle Jamese primárním faktorem aspirace a jejich uskutečňování. Domnívá se, že příznivé sebehodnocení jedince není dáno pouze úhrnem životních úspěchů, ale reprezentuje poměr mezi úspěchy a aspiracemi. Nedostatek úspěchů v oblasti, pro kterou nemáme aspirace, tedy nemusí nutně vést k narušení sebepojetí.

Symboličtí interakcionisté

K významným představitelům této skupiny patřili především C. D. Cooley a G. H. Mead. Zabývali se utvářením sebepojetí pod vlivem sociálních interakcí. Podle nich představuje Já primárně sociální konstrukci, která se vyvíjí v průběhu symbolických především jazykových interakcí.

„Cooley (1902) takto postulované Já označil metaforicky termínem „zrcadlové Já“. Podle Cooleyho významní druzí pro člověka představují jakési „sociální zrcadlo“ zobrazující názory a mínění druhých lidí o nás. Jinými slovy, Já je naše představa o tom, co si druzí myslí o našem vzhledu, vystupování, motivech a skutečích, o našem charakteru atd. Názory druhých jsou v průběhu dospívání internalizovány do stálé psychické struktury, označované Cooleyem jako „představa sebe“. Představa sebe má podle Cooleyho tři složky: a) představu o tom, jak

se jevíme druhé osobě, b) představu o tom, jak jsme druhou osobou hodnoceni, c) určitý druh citu k sobě, jako je hrdost či zahanbení.

Mead (1934) ještě ve větší míře kladl důraz na význam sociálních interakcí, zejména prostřednictvím jazyka. Zavádí také pojem „zobecněného druhého“, v němž je obsažena myšlenka, že lidé přejímají postoje k sobě spíše od generalizované skupiny významných osob, které na ně sdílejí určitý společenský pohled, než že by reagovali na konkrétní osoby v konkrétních situacích. Mead se zabýval i zdroji těchto postojů v dětství. Formuloval dvě vývojové fáze osvojování postojů druhých lidí k sobě, které označil jako „hraní si“ a „hru“. Nižší fáze, hraní si, spočívá v imitování rolí dospělých, následná fáze, hra, spočívá v osvojování si pravidel sociálního kontaktu a ve vytváření vědomí existence rozmanitých rolí ostatních účastníků hry, které musí být respektovány. Organizované reakce ostatních se pak stávají oním „generalizovaným druhým“, jenž v rámci sebepojetí představuje složku kontroly našeho chování. V současné terminologii je tato stránka sebepojetí vyjádřena v takových pojmech jako jsou osobní standardy či osobní vodítka nebo ideální a požadované Já.“ (Blatný, 2003, s. 96).

Carl Rogers

Člověk je osobnost, která si neustále uvědomuje sebe sama, své sebeurčení a hranice své subjektivní svobody. Pro pochopení osobnosti je potřeba porozumět tomu, jak sám sebe pojímá – jeho sebepojetí, neboť hlavním životním motivem je právě seberealizace, sebeuplatnění a sebeaktualizace. Humanistická psychologie, jejímž byl Rogers zakladatelem, přináší tento nový pohled na člověka. Zdůrazňuje potřebu svobody, touhu rozvinout svou osobnost a schopnosti určitým směrem. Tato potřeba má pravděpodobně kořeny v Rogersově dětství, neboť jeho přísní rodiče mu příliš osobní svobody nedávali a jeho výchova podléhala ortodoxním protestantským vlivům. Možná právě proto si později své osobní svobody tolik cenil.

„Základní kategorií Rogersovy teorie je pojem Já (self), který je vykládán i jako sebepojetí. Já je konzistentním celkem, který zahrnuje nejenom chápání sebe sama, ale i vztahy k jiným lidem, resp. celému světu. Vyjadřuje názor na vlastní osobnost, který se utváří v průběhu života a zároveň je i rámcem, jenž slouží k hodnocení sebe sama i osobního světa. Rogers kladl důraz na dynamickou povahu jáského systému, na jeho potenciál nejenom ve směru sebepoznání, ale i seberegulace. Sebepojetí nezahrnuje jen aktuální obraz vlastní osoby, tj. reálné Já, ale i ty charakteristiky, které daný jedinec nemá, ale přál by si je mít, resp. si myslí, že by je měl mít, tj. ideální Já. Jejich rozdíl může být velmi důležitý a může dost

zásadním způsobem ovlivnit život daného jedince, především jeho sebeakceptace, sebeúctu a pocit osobní pohody.“ (Vágnerová, 2010, s. 313).

Podle Frieda (2007) považuje Rogers za nejdůležitější aspekt zdravého formování Já bezpodmínečně kladné přijetí ze strany pečujících osob. Jedním z nejdůležitějších momentů sebezpečování dítěte je to, že ho rodiče milují. Bez pozitivního přijetí druhými lidmi si dítě nemůže vytvořit pozitivní přijetí vůči sobě samému.

Současný pohled

Podle Blatného (2003) je v současnosti zdůrazňována multifacetová², hierarchicky uspořádaná struktura a dynamika fungování v závislosti jak na tzv. Já motivech, tak na situačním kontextu. (Bandura, 1999). Tuto představu již navrhoval W. James před více než sto lety. Hovoříme tedy o zdůraznění určitých aspektů, nikoli o zcela novém přístupu.

2.3 Struktura sebepojetí

„Sebepojetí zahrnuje různé dílčí aspekty: je to jednak popis, tj. obraz sebe sama, dále komplex názorů na sebe sama, sebehodnocení, ale i vztah k sobě, včetně míry sebeakceptace, a nakonec i schopnost regulovat vlastní projevy a aktivity. Na dílčí složky sebepojetí lze nahlížet i podle toho, zda jsou uvědomované (explicitní) nebo neuvědomované (implicitní), reálné nebo pouze hypotetické (to znamená, že by je člověk chtěl mít, nebo se naopak obává, že by je mohl mít).“ (Vágnerová, 2010, s. 306).

1. Sebehodnocení

V některých odborných titulech jsou pojmy „sebepojetí“ a „sebehodnocení“ uváděny jako synonyma. Podle Blatného (2003) by však mělo dojít k jejich jasnému rozlišení, neboť sebepojetí obsahuje vedle hodnotící složky také popisné znalosti o sobě.

Sebehodnocení z kognitivního hlediska definujeme jako ocenění vlastních kompetencí a kvalit, z emočního hlediska se jedná o mentální reprezentaci vztahu k sobě, resp. míru přijetí sebe samého. V sebehodnocení se odráží, do jaké míry je jedinec sám se sebou spokojen, zda

² Multifacetová struktura znamená, že sebepojetí je tvořeno řadou dílčích mentálních reprezentací Já. Tyto nazýváme percepce, schémata či prototypy a mohou se lišit v řadě aspektů (pozitivita, negativita, čas, centralita, možnost uskutečnění).

o sobě uvažuje pozitivně či negativně, ale také poměr těchto pozitivních a negativních atributů, jenž přičítá své osobnosti.

Sebehodnocení, jako jedna ze složek sebepojetí osobnosti, je výsledkem srovnávání a sebeuposuzování na základě pozorování vlastní činnosti. Děje se tak pomocí sebehodnotících kritérií, které se zakládají na mnoha faktorech: osobnost jedince, schopnosti, dovednosti, zkušenosti, názory jiných lidí (převážně blízkých – rodina, přátelé, kolegové, authority).

Podle Vágnerové (2010) se lidé mohou hodnotit v jednotlivých oblastech různě, nemusí si všech svých vlastností cenit stejně. To je dáno jejich osobnostními vlastnostmi a preferencemi, ale i normativním hodnotovým systémem platným v daném společenství. Sebehodnocení nemusí být vždy přiměřené realitě, může být z různých důvodů zkresleno, ať už jde o emočně podmíněnou neschopnost přijmout nepříjemné poznatky, o nepřesnosti dané dlouhodobým působením názorů jiných lidí, s nimiž se člověk časem ztotožní, nebo o důsledek nepochopení některých souvislostí a vztahů.

Sebehodnocení je vždy do jisté míry relativní, neboť každý člověk se posuzuje v rámci srovnávání sebe sama s někým, resp. něčím jiným.

2. Sebevědomí, sebedůvěra, sebeúcta

„Sebehodnocení vychází ze sebepoznání, ale zároveň mu dává určitou hodnotu, zahrnuje i emoční vztah k sobě a s tím související sebevědomí a sebedůvěru. Míra sebedůvěry ovlivňuje anticipaci budoucího dění a spoluurčuje rozvoj motivace i úroveň cílů, které si daný jedinec troufne stanovit. Přijatelná sebedůvěra je spojena s pocitem možnosti kontroly a ovlivnění vlastního života. Jestliže je sebehodnocení spíše pozitivní, bývá přijatelná i důvěra ve vlastní schopnosti. Pozitivní sebehodnocení mívá i stabilnější charakter. Lidé mívají dlouhodobě stejný názor na své žádoucí charakteristiky, zatímco hodnocení těch negativních a tudíž nežádoucích se mění.“ (Vágnerová, 2010, s. 309).

„Z hlediska sociálně kognitivní psychologie je komplex sebepojetí (self) vnímán jako neustále se proměňující, neboť je v permanentní interakci s okolním prostředím. Významným elementem sebepojetí je představa o možnostech ovlivňování vlastního života, která produkuje důvěru ve vlastní schopnosti a kompetence. Této schopnosti důvěry v sebe říkáme osobní zdatnost a znamená, že jedinec má dostatečné předpoklady k tomu, aby zvládl nároky, jenž jsou na něho kladeny a dosáhl žádoucího úspěchu.“ (Bandura, 1999).

Přesvědčení o vlastní zdatnosti je důležité pro dosažení úspěchu bez ohledu na to, zda je člověk skutečně tak schopný, nebo má jen zvýšenou sebedůvěru či motivaci zdolávat překážky.

3. Sebeakceptace a sebeláska

Sebepojetí má taktéž citový aspekt. Ten je vyjádřen mírou sebeakceptace, která je výsledkem různorodých pocitů (někdy i negativních či protikladných). Emoční sebehodnocení má spíše celostní charakter, více vypovídá o vztahu jedince k sobě samému.

Sebeláska je chápána v různých psychologických teoriích různě. Z pohledu psychoanalýzy může dosahovat až erotických konotací. Freud (1996) označil sebelásku termínem narcismus. Ten je u malých dětí označován jako primární vztah k sobě a předznamenává schopnost lásky k jiným lidem v dospělosti.

Naproti tomu neoanalytik E. Fromm (1966) vnímá sebelásku jako projev důvěry ve vlastní chování a jednání. Sebeakceptace slouží jako potvrzení hodnoty vlastní existence, ovšem za předpokladu, že věříme ve vlastní schopnosti a správnost svých rozhodnutí.

4. Seberegulace

„Jáský systém má i svou exekutivní, resp. regulační složku. Ta se vztahuje k aktivitám tohoto systému a zahrnuje monitoring sebe sama, rozhodování a kontrolu vlastního života i chování. Bývá spojena se zaměřením na dosažení žádoucích cílů, resp. na snížení diskrepance mezi reálným sebepojetím a jeho ideální variantou, na snížení rizika zavržení, neúspěchu a selhání. Sebehodnotící a exekutivní složka jsou samozřejmě propojené – nízké sebehodnocení bude stimulovat jiné strategie chování než vysoké ocenění sebe sama, které bývá spojené s větší důvěrou ve vlastní schopnosti. Výkonné Já představuje mechanismus, který neovlivňuje jen jednání, ale sekundárně i prožívání, uvažování a hodnocení.“ (Vágnerová, 2010, s. 312).

Podmínkou fungování systému sebepojetí je propojení a soulad všech jeho dílčích složek. Jakýkoli nesoulad dílčích součástí může vyvolat nepříjemné pocity, tenzi, či navodit potřebu k jeho eliminaci. K tomu však může dojít jedině získáním nových zkušeností či poznatků, což je nezřídka velmi obtížné a může být spojeno se změnou nazírání druhých (blízkých) osob na daného jedince.

E. T. Higgins (1987) tento rozpor nazývá diskrepancí mezi ideálním a reálným Já, tedy mezi tím, jaký člověk je a jaký by chtěl být. Nelze však uvažovat tento rozpor pouze jako hodnotící, neboť je zde také jeho motivační charakter, který může předurčovat směr dalšího vývoje jedince. Zmíněné ideální a reálné Já tedy představují jisté ohraničení sebehodnocení, ve kterém se jedinec pohybuje a snaží se co možná nejvíce přiblížit svému ideálu, neboť ve

většinou případů onoho ideálu nelze dosáhnout (příčinou mohou být například osobnostní vlastnosti, zvýšená míra neuroticismu³).

2.4 Charakteristické rysy sebepojetí

Existuje několik kognitivních aspektů, které charakterizují sebepojetí jako celek a zároveň ovlivňují jeho fungování. Jedná se především o úroveň sebepojetí (vysoká, nízká), stabilitu, konzistentnost, komplexnost, jasnost, či kontinuitu.

1. Úroveň sebepojetí

„Míra přijatelnosti sebepojetí závisí na relaci pozitivních a negativních atributů, které si člověk přičítá. Lze ji chápat jako signál osobní spokojenosti a vyrovnanosti, která primárně vychází ze základních osobnostních dispozic (temperamentových, ale i osobnostních rysů a různých schopností), i když je vždycky ovlivněna i zkušenostmi. Sebehodnocení souvisí s celkovým přístupem ke světu, nejde o izolovaný a z kontextu vytržený názor na vlastní osobu.“ (Vágnerová, 2010, s. 323).

Vysoké sebehodnocení bývá obvykle více konzistentní a stabilní. Jedinec s vysokým sebehodnocením si přičítá větší množství kladných vlastností. Podle Vágnerové (2010) bývají lidé s tímto sebehodnocením spíše optimisté, emočně stabilní, spokojení a nepodléhají často stresu. Mají dostatečnou důvěru v sebe sama, více riskují a často chtějí dosahovat různých úspěchů (pozitivních výsledků) a tolik se nevěnují eliminaci možných rizik.

Vágnerová dále dodává, že vysoké sebehodnocení může znamenat také méně příznivé tendence – může např. vést k nadměrnému sebeprosazování, přílišné dominanci a někdy až agresi. Zejména pokud není spojeno s dostatečnou sebejistotou, může se projevat zvýšenou potřebou neustálého sebepotvrzování (nezřídka se však jedná o jedince, kteří mají spíše nízké sebehodnocení a tímto způsobem si jej kompenzují). Takový jedinec však bývá často ohrožen rizikem neúspěchu, neboť si klade příliš nerealistické cíle. Naproti tomu jedinec s přiměřeným sebehodnocením je často realističtější a tomu odpovídá úroveň jeho cílů i uspokojení.

³ Neuroticismus bývá obvykle spojen s větším rozparem mezi ideálním a reálným Já, tedy s vyšší mírou nespokojenosti se sebou samým. V důsledku toho si jedinec jako přirozenou obranu stanovuje nerealisticky vysoké cíle, kterých těžko dosáhne nebo příliš nízké cíle, které nevedou k jeho dostatečnému uspokojení.

Nízké sebehodnocení znamená menší stabilitu i konzistentnost. Osobnosti s nízkým sebehodnocením mají obvykle sklony k pesimismu, často o sobě pochybují, můžou se u nich projevovat též stavy úzkosti, ale také obavy ze selhání, nespokojenost se sebou samým i s celým okolím. Jedinec s nízkým sebehodnocením často apriori přijímá roli outsidera, poraženého či neúspěšného.

2. Stabilita sebepojetí

„Sebepojetí dospělého člověka, tj. jeho názor na sebe sama, vykazuje v průběhu celého života určitou stabilitu, která pod vlivem vnějších okolností jen mírně kolísá. Závisí spíš na osobnosti daného jedince než na leckdy značně proměnlivých vnějších vlivech, a může tudíž sloužit jako zdroj jistoty a referenční rámec k hodnocení čehokoli. V průběhu lidského života se střídají období, kdy se sebepojetí v rámci celkového vývoje osobnosti mění, a období, které žádné výraznější proměny nepřináší. Stabilita sebepojetí je relativně nízká v dětství, narůstá v průběhu adolescence a mladé dospělosti, ale v raném stáří začne znovu mírně klesat.“ (Vágnerová, 2010, s. 324 – 325).

Stabilita sebepojetí je důležitější vlastností, než jeho úroveň. Lidé se stabilně vyšším sebehodnocením bývají odolnější vůči stresovým situacím, neboť nepochybují o svých schopnostech, mají dostatečnou sebedůvěru a jsou tedy schopni překonávat různé problémy a nesnáze.

Naopak nestabilita sebepojetí může v člověku vyvolávat úzkost, větší uzavřenost do sebe a pochybnosti, což může vést k nižšímu sebehodnocení. Osobnost jedince je tím narušena, neboť sebepojetí není schopno poskytnout spolehlivý rámec dalšího směřování jedince.

3. Konzistentnost sebepojetí

Relativní stálost sebepojetí znamená, že jedinec má potřebu držet charakteristiky své osobnosti v harmonii. Tato tendence se projevuje především v selekci k němu přicházejících informací na ty, které jsou s ním v souladu a ty, které harmonii jeho osobnosti narušují.

„Nesoulad dílčích složek sebepojetí se projevuje nejistotou a pochybnostmi, vnitřní tenzí a kolísajícím, resp. zhoršeným sebehodnocením. Signálem nekonzistentního a nevyrovnaného sebepojetí bývá i zvýšená vnímavost k jakékoli kritice, resp. negativní zpětné vazbě obecně, a tendence reagovat na ni emotivně, ať už zlostí či nárůstem smutku, poklesem pocitu pohody a spokojenosti se sebou samým. Napětí a nepříjemné pocity vyplývající

z disharmoničnosti sebezpečí stimulují tendenci je nějak zredukovat, i když obvykle jde o neuvědomovaný proces. (Vágnerová, 2010, s. 328).

4. Komplexnost sebezpečí

Komplexní sebezpečí je takové, které obsahuje množství reálných Já schopných uspokojit potřeby jedince. Projevuje se „bohatšími“ možnostmi dosažení žádoucího sebeuspokojení a sebezpečování. Jedinec s takovýmto sebezpečím snáze odolává neúspěchům, neboť jsou pro něho dostupné další zdroje uspokojení. Např. pokud někdo považuje za zdroj sebeuspokojení svou rodinu, profesi, přátele nebo záliby, může se po rozpadu jedné z těchto entit opřít o další. Pokud je sebezpečí redukováno, tyto možnosti jedinci chybí.

Nevýhodou příliš komplexního sebezpečí je, že ztěžuje nebo prodlužuje rozhodování. Jedinec musí nezdědkou zvažovat, který aspekt upřednostní před jiným.

5. Jasnost sebezpečí

„Jasnost sebezpečí je jednoduše definováno jako míra, do jaké jsou obsahy sebezpečí jasně a přesvědčivě zformulovány, jak jsou vnitřně konzistentní a časově stabilní. Je spojena s dobrým sebezpečováním a ve svém důsledku vede k větší sebejistotě a celkově kladnému emočnímu postoji k sobě.“ (Blatný, 2003, s. 112).

6. Kontinuita sebezpečí

Kontinuita, resp. neustálé trvání vlastního sebezpečí se projevuje uvědomováním si své identity a dalších neměnných znaků osobnosti jedince, jako je pohlaví, relativně stálá podoba, jméno, osobnostní vlastnosti, sociální příslušnost, ale také místo, kde se člověk narodil, kde žije a kam patří. Tato kontinuita je ověřována a posilována reakcemi ostatních blízkých lidí.

2.5 Sebezpečí v mladším školním věku

Pro rozvoj dětského sebezpečí je důležitý zejména subjektivní obraz osobnosti dítěte, neboť dětské sebezpečí vyplývá ze zkušenosti se sebou samým. Tyto zkušenosti jsou zpracovány adekvátně k momentální dosažené úrovni emoční vyspělosti a způsobu uvažování. Na počátku školní docházky bývá dětské sebezpečování nepřesné a je ovlivněno aktuálními prožitky (dítě např. řekne, že je chytré, protože právě splnilo nějaký úkol). Je tedy zapotřebí

rozlišit dítě nadměrně sebevědomé (nebo naopak nedostatečně sebevědomé) a dítě, které jen nepřiměřeně generalizuje získanou zkušenost.

„Dětské sebepojetí je významným způsobem spoluurčováno názory, postoji a hodnocením jiných lidí, které nekriticky akceptují. Ve školním věku je přijímá jako danost, zejména pokud by šlo o názor nějak významného člověka (authority, milované bytosti atd.). Přibližně od 7 let začíná být dítě schopné uvažovat o tom, co si o něm ostatní lidé myslí. Nemusí jít jen o verbálně vyjádřené názory, hodnocení druhých se projevuje i v jejich emočním vztahu a chování k dítěti.“ (Vágnerová, 2005, s. 305).

Takovým vztahem je emoční přijetí, které je projevem pozitivního citového vztahu, lásky nebo sympatie. Pro dítě je toto přijetí signálem, že je pro někoho důležité, žádoucí, a tedy vysoce ceněno. Dle Vágnerové (2005) nemusí mít toto emoční přijetí žádný konkrétní důvod, ale i kdyby jej mělo, dítě to příliš nezajímá. Pro ně je důležité, jaký k němu má určitý člověk vztah. Prožitkem citové akceptace dodává dítěti sebedůvěru a podporuje jeho sebeúctu.

Rozvoj sebedůvěry dítěte je podporován také rozumovým hodnocením. Pozitivní hodnocení výkonu nebo chování je potvrzením dosažení určité úrovně, která je pro danou situaci přijatelná. Jak již bylo řečeno v předchozí kapitole, období mladšího a středního školního věku je podle Eriksona nazýváno „obdobím píce a snaživosti“. Osobní identita dítěte je určována tím, že dokáže něco, co je společensky oceňováno (např. školní úspěšnost, chování k ostatním lidem). Základním vývojovým úkolem pro dítě mladšího školního věku tedy je, naučit se pracovat a spolehnout samo na sebe, což vede k sebeprosazení a rozvoji sebeurčení v dalším životě.

„Významným prostředkem potvrzení vlastní hodnoty je výkon, v tomto smyslu se stává součástí sebepojetí. I ve vztahu k vlastnímu výkonu dochází během prvních let školní docházky k výrazné proměně.“ (Vágnerová, 2005, s. 306).

Předškolnímu dítěti stačilo pro rozvoj pozitivního sebehodnocení splnění nějakého úkolu. Školák je ke svému výkonu kritičtější, neboť jeho výkon je posuzován nejen ve vztahu k normě stanovené autoritou, ale také ve vztahu k ostatním spolužákům. Jde mu tedy o to, aby splnil úkol dobře, či dokonce ze všech nejlépe. Postoj autorit významně ovlivňuje vztah k aktuálním i minulým výkonům, ale také očekávání do budoucna, avšak dětská identita je ovlivňována také názorem vrstevníků. Vágnerová (2005) však cituje výsledky výzkumu, které potvrzují, že více než názor jednotlivce (kamaráda) ovlivňuje sebehodnocení jedince spíše názor celé skupiny spolužáků. Pokud se jedinci příliš nedaří, zvyšuje se riziko vzniku negativního sebehodnocení či pocitu méněcennosti. Naopak poznání úspěchu a radosti

z dobře vykonané práce dává dítěti pozitivní zkušenost, která napomáhá k vytvoření kladného vztahu k práci a aktivnímu ovlivňování svého budoucího života, čímž napomáhá k rozvoji zdravého sebepojetí a sebeurčení.

Dětská identita je pozitivně ovlivňována také příslušností k sociální skupině. Tato příslušnost navozuje v dítěti pocit bezpečí – identifikuje se s lidmi, kteří jsou pro něho důležití, disponují určitými společnými charakteristikami či zájmy.

- **Rodinná identita** se začíná budovat již v předškolním věku. Rodina je pro dítě primární sociální skupinou, jejíž základ je tvořen matkou a otcem. Fungující rodina poskytuje svým dětem potřebu citové jistoty. Sounáležitost s rodiči se projevuje společným domovem, příjmením, ale také vytvářením rodinné historie. Tato zkušenost s nejbližšími osobami je základem pro vytvoření citového vztahu k jiným lidem v dospělosti a založení vlastní rodiny.
- **Vrstevnická identita** nabývá na významu v průběhu školní docházky. Dítě se vymezuje vůči ostatním dětem jako např. žák 2.B nebo člen party spoluhráčů z oddílu kopané.
- **Příslušnost k instituci** je také součástí dětské identity. Dítě se považuje za součást základní školy, již navštěvuje, případně za člena nějakého sportovního klubu. To se projevuje drobnou rivalitou při soutěžích či příležitostných setkáních žáků z různých škol.

(Vágnerová, 2010)

V mladším školním věku postupně dochází k proměně vnímání sebe sama v závislosti na dosažení určité úrovně konkrétního logického myšlení – školáci se již dovedou posuzovat decentrovaně, z více hledisek, již tolik neulpívají na egocentrismu. Změna vnímání vlastní identity závisí také na zralosti vnímání emočního prožívání. Podle Vágnerové (2005) je sebehodnocení v oblasti psychických vlastností a citových prožitků obtížnější než posouzení výkonu. Pro dítě jsou příliš abstraktní, nebo příliš proměnlivé, a proto je zatím často hodnotí zjednodušeně nebo zkresleně.

Hodnocení psychických vlastností nebo projevů sebe samých začínají aplikovat již 8leté děti. Toto jejich hodnocení je však značně jednostranné, dopouští se často chybných generalizací, neboť neberou v úvahu, že se člověk může chovat různým způsobem podle okolností. Děti 9 – 10leté si již uvědomují, že je možno reagovat více než jedním způsobem. Jejich hodnocení říkáme dvojdimenzionální (např. dítě se považuje za úspěšné, protože má dobré známky, ale někdy se mu tolik nedaří v matematice). V deseti letech jsou již děti

schopny formulovat obecnější pojmy. Už o sobě neuvažují způsobem „buď a nebo“ (jsem chytrý nebo hloupý), ale vychází stále více ze srovnání s ostatními dětmi. V tomto věku se dětské sebepojetí stává integrovanější, komplexnější a přesnější. Vytváří se také globální sebepojetí vlastní osobnosti.

Vstupem do školy začíná být sebepojetí ovlivňováno vrstevnickou skupinou, ale i názorem autorit. Záleží na schopnostech každého dítěte, jak se dokáže vyrovnat se školními požadavky a začlenit do sociální skupiny spolužáků. Učitel by však měl posuzovat výkony a schopnosti žáků spíše pozitivně, neboť toto je obrana proti vzniku pocitu méněcennosti či maladaptace.

„Většina negativních pocitů o vlastním Já pramení z hodnocení dítěte. Někteří učitelé (vychovatelé) příliš často poučují, vyčítají, moralizují, podceňují, nálepkují a kritizují. Pokud dítě uvěří, že je nešikovné, hloupé, nesamostatné (díky neustálému negativnímu nebo kritickému hodnocení od blízkých dospělých), přestává si věřit. Negativní sebehodnocení může ovlivnit chování dítěte, jeho školní práci, vztahy s vrstevníky, současnou i budoucí životní spokojenost.“ (Valentová, In: Hadj-Moussová, 2005, s. 58 – 59).

2.6 Metody zkoumání sebepojetí

Mezi nejpoužívanější metody výzkumu sebepojetí patří různé třídící techniky, sebesposuzovací škály, sledování reakčního času na podnětová slova, metoda volné výpovědi či strukturované dotazníky.

Jednou z nejznámějších metod je tzv. metoda Q-třídění, kterou vytvořil W. Stephenson z chicagské univerzity (1953). Tato metoda je založena na třídění rozmanitých sebestopisných výroků, které diagnostikovaný jedinec rozdělí podle toho, do jaké míry si myslí, že jsou pro něj charakteristické. Q-třídění lze použít také k odhadu ideálního a reálného Já. Klient příslušné výroky třídí podle toho, jaký je a jaký by chtěl být. C. Rogers (Vágnerová, 2010) tuto metodu používal na začátku v průběhu a na konci terapie, tedy sloužila mu jako indikátor úspěšnosti terapeutické práce.

K orientačnímu posouzení sebepojetí slouží sebehodnotící škály, které vycházejí z úrovně globálního vztahu k sobě. Velmi používanou je např. Rosenbergova škála sebehodnocení (1965), která byla původně vyvinuta pro adolescenty, později se rozšířila i na další věkové kategorie. Škála je tvořena deseti položkami, které jsou zaměřeny na posouzení

pozitivních a negativních aspektů sebepojetí. Některé slouží k hodnocení vlastních kvalit, především těch, které lze posoudit na základě srovnávání s jinými lidmi, jiné se vztahují spíše k sebeakceptaci a subjektivnímu posouzení sebe sama.

Škálovým metodám se velmi podobají dotazníková šetření. Tyto se používají k posouzení např. školní úspěšnosti, interpersonálních vztahů či osobnostních charakteristik. Podle Blatného (2003) má řada odborníků ke strukturovaným dotazníkům výhrady, neboť je diskutabilní, do jaké míry dokážou postihnout skutečné sebepojetí respondentů, kteří jsou omezeni zvolenými výroky (např. adjektivní charakteristiky), ale i oblastmi, ke kterým se vztahují.

V tomto směru originální technikou je metoda volné výpovědi, která není omezena nabídkou výroků ani charakteristik. Respondent je požádán, aby o sobě v určitém čase řekl vše, co považuje za důležité a co si myslí, že jej nejlépe vystihuje. Výpověď může být hodnocena obsahovou analýzou či kategorizací výroků s následným statistickým vyhodnocením.

Metoda sledování reakčního času při odpovědi na podnětová slova je spíše validizační metodou, která slouží k ověření výsledků volných výpovědí a sebeposuzovacích škál, neboť osobní významnost výroku je dána délkou reakčního času mezi položením otázky a sdělením odpovědi.

Pohled žáka na sebe samého, jeho sebehodnocení a seberealizace je výrazně ovlivňován řadou faktorů. Jedním z těchto faktorů, a nikoli zanedbatelným, je školní hodnocení. V následující kapitole analyzujeme školní hodnocení nejen jako nástroj učitelovy pedagogické diagnostiky, jeho různé podoby a možnosti použití, ale také dovednost, kterou by si měli osvojit sami žáci.

3 Hodnocení žáků v současné škole

„Hodnocení žáků je nedílnou součástí výchovně-vzdělávací činnosti ve škole. Jedná se o proces, jehož zvládnutí můžeme považovat za dovednost tím složitější a závažnější, čím je složitější objekt, jenž podléhá hodnocení. Smyslem hodnocení je rozlišit jevy důležité od nedůležitých a mezi těmi důležitými odlišit dobré od špatných. Hodnocení tedy neoddělitelně patří k hodnotám, k jejich objevování, charakterizování, vyzdvihování, potvrzení, kritizování či zpochybnění.“ (Slavík, 1999).

Podle Mareše (1991) je hodnocení složitou aktivitou, jenž obsahuje prvky zorientování se, rozhodování mezi možnostmi, porozumění, ocenění, uspořádání, zaujetí stanoviska, reagování na skutečnost.

Kolář (2009) charakterizuje hodnocení jako vynášení posudku, ocenění nějakého jevu, a to na základě hlubokého poznání, pochopení funkčnosti tohoto jevu pro určité situace a jejich řešení.

Hodnocení na prvním stupni navíc ovlivňuje budoucí vztah žáků k hodnoceným dovednostem a znalostem, ale i ke vzdělání a vzdělávání obecně. Představuje také jeden z faktorů podílejících se na utváření sebepojetí žáků. Je proto nezbytné vážit každé slovo vyřčené na adresu žáka, neboť to může znamenat, a většinou znamená, nezáměrné či nevědomé hodnocení.

3.1 Hodnocení a školní hodnocení

Podle Slavíka (1999) je školní hodnocení zvláštním případem hodnocení. Platí pro něj stejné zákonitosti a charakteristiky jako pro hodnocení obecně, má však svá specifika: týká se jedinečné sociální instituce – školy a vztahuje se ke zvláštnímu procesu – výuce (vyučování) a jejím činitelům (žákům a učitelům). Školní hodnocení je zdrojem zcela nové zkušenosti, kterou nelze získat jinde než ve škole nebo v těsné souvislosti se školou, a proto potřebuje svůj vlastní jazyk, svou vlastní teorii pro porozumění jedinečné školní zkušenosti s hodnocením a hodnotami.

Školní hodnocení může mít mnoho forem a podob. Učitelé hodnotí své žáky slovem, číselným vyjádřením (známkami), ale také úsměvem, gestem či pokývnutím hlavy. Žáci, nejen že jsou ve výuce hodnoceni, ale také hodnotí – sami sebe, své spolužáky i své učitele.

Sami učitelé se pak také zamýšlejí a hodnotí svou vlastní pedagogickou činnost, přemýšlejí nad postupy i výsledky své práce a to i za přispění dalších posuzovatelů – kolegů, inspektorů, rodičů žáků nebo žáků samých. Je tedy velice obtížné v jedné definici sumarizovat všechny podoby a vztahy školního hodnocení. Slavík (1999) považuje za školní hodnocení všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají. Takto široké pojetí školního hodnocení poukazuje na to, že i zdánlivě nenápadné hodnotící procesy, které nějak souvisejí s výukou, mohou mít vliv na její průběh a na její výsledky. Anebo mohou vypovídat o její kvalitě do té míry, pokud jim dokážeme dobře porozumět.

„Hodnocení žáků ve vyučování je také jediné hodnocení v životě člověka, které je ve své podstatě systematické. Všechna ostatní hodnocení, se kterými se člověk v životě setkává, mají charakter až příliš všeobecný a značně náhodný. Také hodnocení, která jedinec sám provádí v každodenních běžných situacích, nemusí mít systematický charakter.“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 18).

Systematičnost školního hodnocení se projevuje v činnosti učitele. Hodnotící činnosti ve škole jsou pečlivě plánovány, připravovány, organizovány, prováděny pravidelně v určitých časových intervalech. Právě tato odlišnost (systematičnost, pravidelnost) od běžného hodnocení je příčinou silného vlivu na kvalitu i schopnost sebehodnocení žáků a na povahu vyučování vůbec.

System ve školním hodnocení je dán vzdělávacími standardy, které jsou formulovány v Rámcovém vzdělávacím programu. Tyto standardy můžeme definovat jako kritéria pro hodnocení, které vymezují jednak co se na určitém typu a stupni školy hodnotí, ale také jakým způsobem se hodnotí.

Specifikum školního hodnocení se projevuje také v jeho zaměření. Ve vyučovacím procesu nejde pouze o hodnocení výsledků činnosti (na rozdíl od většiny ostatních činností), ale především o jeho průběh. Předmětem hodnocení je tedy to, zda žák promýšlí své kroky, pracuje rychle a s chybami či pomalu a bez chyb, jaké vynakládá úsilí, zda umí spolupracovat s ostatními žáky nebo pracuje samostatně apod. V hodnocení průběhu činnosti se odráží vztah žáka k práci, vzdělávacímu oboru či obecně vzdělanosti, ale také k učiteli a spolužákům. (Kolář, Šikulová, 2009).

Další velmi specifickou vlastností školního hodnocení je, že se výraznou měrou podílí na utváření psychických stránek osobnosti každého žáka. Školní hodnocení zasahuje oblast žákova sebevědomí, sebehodnocení, vědomí vlastního Já, ovlivňuje jeho aspirace, motivační

struktury, postavení ve skupině spolužáků, vztahy s ostatními lidmi, ale i perspektivy do budoucna a možnosti dalšího uplatnění, zájmu a sebeprosazení.

Prostřednictvím školního hodnocení jsou saturovány některé žákovy potřeby. Zejména potřeba úspěchu významně ovlivňuje žákovu chování a jednání. Potřeba pozitivního hodnocení je považována za jeden z nejdůležitějších motivů lidského konání. Každý člověk potřebuje být považován druhými lidmi jako hodnotný, cenný. Pozitivní hodnocení je tedy zdrojem uspokojení této potřeby.

„S potřebou úspěchu souvisí i potřeba podávat dobré výkony. Potřeba výkonu se rozvíjí na základě zkušenosti, tzn. že předcházející zkušenost žáka bude určovat, jaký výkon bude hodnocen pozitivně a jaký negativně. Na základě vlastních minulých výkonů a jejich sociálního ocenění si žák stanoví budoucí cíle. Představa o budoucím výkonu, tj. úroveň osobní aspirace, bude determinována představou o jeho dosažitelnosti, úrovni sebehodnocení a intenzitou potřeby dosáhnout určitého výkonu a jeho prostřednictvím i úspěchu.“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 21).

Pro dítě je důležité zejména pozitivní hodnocení (od osobně významných lidí), neboť posiluje motivaci a zároveň ukazuje, jaké chování a výkony jsou žádoucí. Úspěch zajistí žákovi místo ve vrstevnické skupině, zajistí tedy pozitivní přijetí. Tím je uspokojena potřeba někam patřit. Každý žák potřebuje být pozitivně přijímán, někam patřit. Bez kladného přijetí druhými lidmi si nelze vytvořit kladné přijetí sebe samého, bez kladného hodnocení nelze dojít ke kladnému sebehodnocení.

Déle trvající neúspěchy ve škole mohou mít za následek tendenci kompenzovat nepříznivé školní hodnocení pozitivním hodnocením v jiných aktivitách a oblastech zájmu (sport, umělecká činnost apod.). Kompenzace se však většinou odehrává v partě kamarádů, kde se nejedná o příliš náročné činnosti, které však zaručí sociální uznání, ačkoli se často jedná o činnosti asociální či dokonce sociálně patologické.

Posledním specifickým školního hodnocení je skutečnost, že prostřednictvím hodnocení žáků hodnotí učitel i sám sebe, kvalitu své pedagogické činnosti. Podle Koláře (2009) úroveň kvality, které žáci dosáhli, hodnotí spolutvůrce (učitel) zjišťované kvality, která je hodnocena. To platí za předpokladu, že je vyučování chápáno jako spolupráce učitele a žáků při dosahování určitých kvalit žáků. Situace je pro učitele o to náročnější, že na rozdíl od žáků, kteří se mohou hodnotit navzájem, je učitel při hodnocení své práce „sám“, tzn. nemá ve výuce partnera, který by ohodnotil jeho výkon.

3.2 Souvislost školního hodnocení a vzdělávací koncepce

Existuje těsná spojitost mezi školním hodnocením a celkovým pojetím školního vzdělávání, neboť hodnocení nelze oddělit od školy jako celku. Zcela bez nadsázky zde platí, že jaké je školní hodnocení, taková je škola a naopak. V souvislosti se školním hodnocením se tedy musíme zajímat o širší rámec – koncepci, ve které se hodnocení uplatňuje.

Slavík (1999) definuje vzdělávací koncepci jako „rozsáhlý a vnitřně provázaný systém idejí a přesvědčení o způsobu vzdělávání, jenž vyznává určitá skupina lidí a který se projevuje v jejich chování i v komunikaci“. Koncepce vzdělávání rozhodujícím způsobem ovlivňuje, který z hodnotících vztahů či která z forem a metod hodnocení budou ve škole akceptovány nebo odmítány.

Vzdělávacích koncepcí bylo v pedagogické teorii vymezeno již několik. Pro účely této diplomové práce postačí charakteristika pouze jedné z nich – koncepce R. Meighana (1993), který je velmi přehledný, a zároveň na něm lze velmi dobře demonstrovat vazby mezi koncepcí školního vzdělávání pojetím školního hodnocení. R. Meighan uvádí ve své terminologii tři koncepce: 1. transmisivní, 2. interpretativní, 3. autonomní.

Transmisivní koncepce

Podle Slavíka (1999) klade transmisivní koncepce důraz především na předávání (transmisi) poznatků a dovedností. Učitel je veden k tomu, že ve výuce zaměřuje hodnocení především na míru, do jaké žák zvládl jím předložené učivo, jeho obsah i rozsah. Hlavním úkolem učitele je výklad učiva a korekce žakových chyb. Žák má za úkol především osvojování učiva. Žák je zde chápán jako objekt výchovného a vzdělávacího působení učitele. Tato koncepce bývá někdy nazývána jako „imperativní“, neboť charakteristickým rysem vyučovacího procesu je zde imperativnost, jenž je založena na apriorním předpokladu, že žáky nelze k učení přivést bez donucení.

„Souvislost hodnocení s tímto pojetím vyučování spatřujeme v tom, že imperativnost výuky zanechává stopy rovněž na charakteru činnosti pedagoga a jeho vztahu k žákům. Pozice učitele v imperativním vyučování je podmíněna jeho vyučovací činností. Učitel vysvětluje, vykládá, ukazuje, dokazuje, diktuje, procvičuje, dotazuje se, žádá, zkouší a hodnotí. Žáci mají povinnost pozorně poslouchat, pozorovat, pamatovat si, plnit úkoly, odpovídat. V případě, že tak nečiní, může učitel sáhnout po nejrůznějších sankcích a donucovacích prostředcích, mezi nimiž obzvláště důležitou roli hrají známky, jako prostředek trestání ve vyučovacím procesu.“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 24).

Hodnocení stojí většinou na konci určité etapy a je chápáno jako porovnání kvality žákovských výkonů s určenými standardy a normami.

Interpretativní koncepce

„V této koncepci je zdůrazňováno vyzdvihování poznatků z osobní zkušenosti žáka do ohniska jeho vědomé pozornosti a jejich následné vykládání (interpretace) spojené s rozvíjením, zpřesňováním a doplňováním poznání.“ (Slavík, 1999, s. 27).

„Koncepce využívá v procesu vzdělávání předchozích zkušeností a představ žáků, tzv. prekonceptů, a systematicky s nimi pracuje (žák je chápán jako objekt i subjekt procesu učení). Tato koncepce má blízko k tzv. konstruktivistickým a personalistickým teoriím vzdělávání, úlohou učitele je prostřednictvím dialogu se žáky vést je k prezentování svých zkušeností, vzájemně své zkušenosti porovnávat a interpretovat a ve spolupráci s učitelem vyvozovat nové poznatky.“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 24).

Hodnocení v interpretativní koncepci má funkci zpětné vazby a provází celý proces výuky. Má zároveň motivační charakter a vede žáky k poznání prostřednictvím vzájemného porovnávání zkušeností. Žáci jsou systematicky vedeni k přemýšlení nad výsledky své práce.

Autonomní koncepce

„Autonomní koncepce staví do popředí sebevzdělávání, sebereflexi, svéprávnost žákovy vlastní cesty k poznání. Je příbuzná sociálním (ekologickým, kritickým) teoriím vzdělávání či tzv. pedagogickému rekonstrukcionismu, opírajícímu se o přesvědčení, že školy mají připravovat budoucí dospělé občany k tomu, aby se dokázali samostatně rozhodovat a uskutečňovat společenské změny.“ (Slavík, 1999, s. 28).

Autonomní přístup je cestou ke střízlivé kritičnosti a sebekritice, rozvíjí sebedůvěru a psychickou odolnost žáků, podněcuje k samostatné aktivitě. Autonomní koncepce vzdělávání rozvíjí také tzv. „myšlení vyššího řádu“, které umožňuje člověku reflektovat své vlastní konání a jednání, zamýšlet se nad svými činy a nést za ně osobní zodpovědnost.

Učitel je v této koncepci organizátorem žákovy vlastní učební činnosti, pomáhá s ovládnutím poznávacích procesů, přivádí žáky k samostatnému posouzení a rozhodnutí. Žáci by měli zvládnout proces získávání poznatků.

Hodnocení by mělo postupně přecházet ze strany učitele na stranu žáka podle toho, do jaké míry žák zvládá proces samostatného učení a mělo by poskytovat kvalitní zpětnou vazbu a poznatky o jeho učebním procesu.

Výše zmíněné koncepce vzdělávání se nemusí vyskytovat v „čisté“ podobě, jejich rysy se často prolínají. V pedagogické praxi jsou prosazovány prostřednictvím učitelova osobního pojetí vyučování. Každá koncepce přistupuje k procesu hodnocení jiným způsobem, ale vždy v souladu se svými cíli a s ohledem na celkovou filozofii koncepce. Vzdělávací a výchovné cíle jsou tedy východiskem pro vymezení předmětu hodnocení.

3.3 Funkce školního hodnocení

Podle Koláře (2009) je vymezení funkcí hodnocení velmi široké a často dochází k tomu, že k označení jedné funkce se užívá více výrazů. Ve své publikaci proto uvádí šest funkcí, které považuje za důležité z hlediska řízení učební činnosti žáků a z hlediska rozvoje žákovy osobnosti.

Motivační funkce

Prostřednictvím hodnocení můžeme ve výuce dosáhnout zvýšení motivace žáka k učebním činnostem, ale také jej zcela nebo částečně demotivovat k učební činnosti.

„Hodnocení může žáka významně povzbudit, může být pro žáka významnou pobídkou, ale stejně tak, v rukou netaktního učitele, může stejného žáka výrazně „otrávit“, znechutit mu práci v některém předmětu nebo u konkrétního učitele, v horším případě jakoukoli práci ve škole. Hodnocení může ovšem fungovat i jako potrestání za nedostatečný výkon.“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 46).

Motivační funkce je nejfrekventovanější funkcí hodnocení, v učitelské praxi je hodnocení k tomuto záměru nejčastěji využíváno a někdy také zneužíváno, pokud je učitelem použito jako prostředek k udržení kázně ve třídě.

Učitel je ve škole tím, kdo hodnotí, tedy na základě jeho hodnocení žáci prožívají úspěch či neúspěch, jenž bývá motivem k další aktivitě a výkonům. Hodnocení se podílí na uspokojování potřeb žáků – potřeba úspěchu, uznání, splnění jistých očekávání či vyhnutí se nepříjemnostem. Tyto potřeby významně ovlivňují žákovu chování a jednání. „Motivace je založena na potřebách člověka, zejména na potřebách sociální povahy. Mezi ně můžeme zařadit potřebu osobního vztahu, potřebu výkonu, úspěchu, uznání druhými lidmi, potřebu úcty a sebeúcty, potřebu být kladně hodnocen a kladně přijímán, potřebu kompetence, potřebu poznání, potřebu seberealizace. Motivační hodnota hodnocení ve škole je značná, protože se

všech těchto potřeb více či méně týká. Jaká bude efektivita působení učitelova hodnocení závisí na tom, jak učitel konkrétního žáka zná, jak také pochopil, které potřeby jsou u žáka prioritní, které je třeba hodnocením podporovat, posilovat a které naopak spíše oslabovat.“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 46 – 47).

Motivace žáka ve škole tedy znamená, že žák se chce učit, chce se něco nového dozvědět a k tomu je vždy zapotřebí silnějšího emocionálního impulsu. Tímto impulsem může být právě hodnocení. Podle Koláře (2009) může školní prospěch ovlivňovat rozvoj žákovy osobnosti pouze v případě, pokud se stane pro žáka zážitkem, pokud svoje učební výsledky bude hodnotit a subjektivně prožívat, ať už jako úspěch či neúspěch.

Hodnocení však neplní motivační funkci automaticky. Aby mohl učitel prostřednictvím hodnocení usměrňovat učební činnost žáků, musí si být vědom, kdy a za jakých podmínek působí hodnocení ve smyslu pozitivní motivace, neboť tato podněcuje žáky k vyššímu učebnímu výkonu. Žák si pod vlivem hodnocení mění svůj hodnotový systém, zaměřuje svou pozornost a zájem určitým směrem. Některé hodnoty přijímá jako významné, případně odmítá jako nežádoucí.

Informativní funkce

„Ve vyučování hraje důležitou roli zpětná vazba. Zpětnou vazbu chápeme jako korekční informaci určenou žákovi, který se chce dozvědět, jak probíhá proces, na němž se podílí. Jde o zpětné informace o výkonu žáka, o jeho učební činnosti, o vynaloženém úsilí.“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 48).

Hodnocení zprostředkovává žákovi informace o tom, do jaké míry se přiblížil požadovanému výkonu, na jaké úrovni je jeho výkon ve srovnání s výkony ostatních žáků, jaká je úroveň jeho učebních činností či kvalita osvojených norem chování a jednání. Tyto informace jsou prostřednictvím hodnocení předávány žákovi, jeho rodičům, jiným učitelům, vedení školy, apod.

Podle Koláře (2009) vychází informační hodnota hodnocení ze srovnání aktuálního stavu žakových dovedností a vědomostí s normou, která měla být zvládnutím těchto činností dosažena. Kolář spatřuje problém v tom, že žák většinou nezná cílovou kvalitu, ke které učitel řízením žákovy učební činnosti směřuje. Nemá ani dost kritérií pro srovnání skutečného stavu a požadované výkonové normy. Tyto skutečnosti mu znesnadňují možnost provádět kritický rozbor své činnosti. Platí to tím více, čím mladší jsou žáci, ačkoli některé způsoby vedení výuky dokazují, že děti systematicky vedené k samostatnosti a k účasti v procesech hodnocení jsou schopné velmi aktivně a kriticky hodnotit své výkony.

„Aby učitelovo hodnocení mělo pro žáka skutečně informační hodnotu, měl by učitel provádět tzv. obsahovou analýzu výkonu. Obsahová analýza výkonu znamená, že učitel sám nebo společně se žákem (či společně s ostatními žáky) sdělí žákovi informaci o tom, co již žák zvládl v porovnání se stanovenou normou, co se naučil, co umí, s jakým nasazením, úsilím, popřípadě s jakou pomocí to zvládl. Smyslem takové analýzy je zhodnotit i správnost použitých pracovních postupů (případně učebního stylu), informovat žáka o chybách, kterých se dopustil, o nesprávných pracovních postupech, poradit mu, jak dál pracovat, na co se zaměřit, jak zlepšit svou práci.“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 49).

Tato souhrnná analýza má pro žáka nejen informační, ale také motivační hodnotu. Zkvalitňuje také vztah mezi učitelem a žákem, buduje větší důvěru žáka v učitele. Obsahová analýza výkonu směřuje spíše k průběhu žákova učebního procesu než k samotnému výsledku. To je považováno za důležitou oblast v práci učitele, neboť naučit žáky učít se je významným cílem, ke kterému by měla každá škola inklinovat.

Regulativní funkce

„Hodnocením učitel reguluje každou další učební činnost žáka. Záměrně prostřednictvím hodnocení ovlivňuje kvalitu žákovy práce, a to nejen v konečném výsledku, ale především již při činnosti samotné. Zaměřuje svou pozornost na intenzitu žákovy činnosti, používání metod a učebních postupů, na žákův styl i jeho volní úsilí.“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 50).

Kolář (2009) dále uvádí, že učitelovy hodnotící komentáře doprovázející žákovu činnost, mohou za určitých podmínek fungovat jako důležitý prostředek směřující žáky ke kvalitnějšímu výkonu. Prostřednictvím hodnocení učitel reguluje tempo i směr výuky žáků.

Regulativní funkce hodnocení je však naplňována pouze tehdy, když učitel provádí podrobnou analýzu výkonu, včetně analýzy metod učebních činností žáka a doporučení, které postupy a kdy má žák volit při dalším učení.

Hodnocení zprostředkovává žákovi informace o úspěšnosti jeho učení, ale také potvrzení o vynaloženém úsilí. Hodnocení také zpřesňuje učitelovy požadavky – žák se řídí především podle toho, co a jakým způsobem učitelé hodnotí, na co zaměřují svou pozornost. Hodnocením tak dochází k seberegulaci – žák přijímá hodnocení, případně hodnotí průběh své činnosti vzhledem k dosaženým výsledkům. Později mohou žáci hodnotit i metodické prostředky, jakými daných výsledků dosáhli. Takto kvalitní sebereflexe se stává nástrojem zkvalitňování žákovy práce a zlepšování jeho výkonů v daných činnostech. To však platí pouze za předpokladu, že učitel provádí již zmiňovanou obsahovou analýzu výkonu žáka, tedy postihuje vztah mezi výsledkem činnosti a jejím průběhem.

Výchovná funkce

Hodnocení je v podstatě vnesením soudu o výkonu žáka, jeho konkrétním činu, do kterého však, ať chceme nebo ne, zahrnujeme námi vnímanou kvalitu jeho osobnosti.

Výchovná funkce hodnocení spočívá v tom, že každé hodnocení by mělo formovat pozitivní vlastnosti osobnosti a postojů žáků k sobě i ke svému okolí. Pozitivně laděné hodnocení velmi výrazně ovlivňuje aspirace žáka, jeho hodnoty, sebevědomí i celkové sebepojetí. Hodnocení může všechny tyto charakteristiky posilovat nebo naopak narušovat, proto je potřeba volit vhodné hodnotící prostředky. Nezřídka se učitelé uchylují k tomu, že zneužívají hodnocení jako prostředku k udržení kázně. Žáci se naopak snaží těmto prostředkům vyhnout, přičemž si také vytvářejí soustavu nelegálních nástrojů ve snaze vyhnout se špatným známám a poznámkám (časté zapominání a ztráty žákovských knížek, opisování při testech apod.).

Prognostická funkce

Podle Koláře (2009) má hodnocení významnou prognostickou funkci, neboť na základě především důkladného poznání žákových možností a dlouhodoběji prováděného hodnocení výkonů žáka můžeme s jistou pravděpodobností predikovat další žakovu studijní perspektivu.

Prognostickou funkci může, při velkém počtu žáků, smysluplně plnit klasifikace (případně jiné kvantitativní hodnocení), neboť číslice plní funkci tzv. opěrných bodů a slouží učitelům k upamatování si na jednotlivé žáky a jejich školní výkony. Číselná řada rovněž sehrává významnou roli při sledování vývoje žákovských výkonů. Aby však učitel byl dobrým prognostikem, musí žáky dobře znát, orientovat se v jejich slabínách a silných stránkách a měl by také znát jejich osobnostní charakteristiky.

Diferenciační funkce

Tato funkce umožňuje rozčleňovat žáky do určitých homogenních skupin. Ty se odlišují např. úrovní zvládnutí učiva, respektováním určitých zvláštností, stanovených pravidel, učebním stylem či tempem apod. Učitel této funkce využívá při diferenciaci výuky – zadávání různých úloh, ať už obsahem či obtížností.

3.4 Formy hodnocení

Typů a forem hodnocení je v současné škole celá řada. Je potřeba si uvědomit, že žádná z těchto podob hodnocení není ani špatná ani dobrá sama o sobě. Záleží vždy na tom, za jakých okolností ve vyučování dojde k jejímu použití, neboť jde právě o to, aby bylo hodnocení co nejúčinnější.

Formy hodnocení žáků jsou vnějšími projevy učitelova hodnotícího procesu. Můžeme říci, že se jedná o způsoby, jimiž učitel předává žákům výsledky hodnocení. Může se jednat o nejruznější neverbální či jednoslovná vyjádření, udělení známky, stanovení počtu získaných bodů, ale také složité obsahové analýzy výkonu žáků, které zpravidla bývají spojeny se závěrečným slovním hodnocením.

V počátku 90. let minulého století, kdy byla zahájena transformace českého školství, byly formy hodnocení ve škole velmi diskutovaným problémem. Často byl tento problém zúžen na otázku, zda známkovat či hodnotit slovně. „Ozývaly se hlasy pedagogů a psychologů, které zatracovaly hodnocení žáků formou klasifikace a podle zahraničních vzorů některých alternativních škol prosazovaly využívání širšího slovního hodnocení a hodnotících charakteristik žáků. Probíhaly časté diskuse o neblahých účincích a dopadech známkování na psychiku žáků. Hlavní argumenty proti známkování byly: úzkost a strach ze školy, psychické napětí žáků a v důsledku toho snižování výkonu žáků, morální deformace žáků (např. nejruznější způsoby vyhnutí se špatné známce, užívání podvodů k získání dobré známky), vytváření negativních postojů k sobě samému, ke škole a v neposlední řadě i ke vzdělávání jako takovému. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 79 – 80).

Formy hodnocení dělíme podle toho, v jaké fázi vyučovacího procesu dojde k jejich uplatnění na sumativní a formativní hodnocení.

Sumativní (z lat. *suma* – úhrn, celek) naznačuje konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech. Smyslem tohoto typu hodnocení je kvalitativně roztřídit posuzovaný soubor žáků. Jeho cílem je rozhodnout, zda konkrétní žák splnil určitá kritéria, či dosáhl určitých norem a tedy může postoupit dál nebo v případě jejich nesplnění postoupit nemůže. K sumativnímu hodnocení patří písemné práce, zkoušení u tabule, desetiminutovky, ale také vysvědčení či přijímací zkoušky na vyšší stupeň školy. „Je to hodnocení, na které se žáci obvykle s větším či menším napětím, mnohdy i s úzkostí, zvláště připravují a jež neprobíhá jako společné zamýšlení učitele se žákem nad učivem, ale jako jisté „vyšetřování“, co a jak dobře se žák naučil.“ (Slavík, 1999, s. 38). Sumativní hodnocení se často omezuje pouze na známkování, přestože může být sděleno pomocí shrnujících slovních charakteristik. Pro

posuzovaného (žáka) znamená sumativní hodnocení informací o tom, jak se umístil na hodnotové škále (přijít – nepřijít, postupuje – nepostupuje do vyššího ročníku, apod.). Podle Slavíka (1999) je sumativní hodnocení potřebné, neboť bilancuje a porovnává a měří výkony z hlediska dlouhodobé perspektivy. Nelze jej proto nahradit ničím jiným ani se mu jednoduše vyhnout. Mělo by však navazovat na práci s formativním hodnocením.

Formativní (z lat. *formo* – přetvářím) hodnocení bychom mohli nazvat korektivní či zpětnovazební nebo také jednoduše pracovní. Toto hodnocení poskytuje zpětné hodnotící informace v průběhu vzdělávacího procesu, tedy v době, kdy se určitá činnost dá ještě zdokonalit či zlepšit. „Cílem formativního hodnocení je poukázat na klady, resp. nedostatky proto, aby bylo možné cíleně ovlivňovat průběh hodnocené činnosti. Typickým příkladem formativního hodnocení jsou učitelovy připomínky a korekce v průběhu žákovy práce, dialogy řešitelů nějakého pracovního nebo výzkumného projektu, hodnotící komunikace žáků při skupinové práci apod.“ (Slavík, 1999, s. 39). Formativní hodnocení má zpravidla dialogický charakter, tedy probíhá jako rozhovor nad průběhem činnosti. Učitel a žáci nebo žáci mezi sebou si vyměňují zkušenosti, přemýšlí nad hodnocenou činností, uvažují, jak by se dala zlepšit. Proto má formativní hodnocení vliv na kognitivní i konativní sféry žáka. Ze strany posuzovaného je toto hodnocení vnímáno jako pomoc, prostředek k vlastnímu zlepšení, nikoli pouze umístění na hodnotové škále či rozsudek. Formativní hodnocení by mělo být jedním z primárních nástrojů výchovy. Mělo by tedy nejprve usilovat o zdokonalení hodnoceného subjektu, až na druhém místě zlepšení jeho výkonu. Podle Slavíka (1999) představuje formativní hodnocení komplexní metodu pedagogické práce, která není závislá na určité formě hodnocení (slova, známky, body, atd.).

Sumativní hodnocení nabádá hodnocené žáky ke skrývání svých nedostatků a záměrnému prezentování předností. Formativní hodnocení naopak dochází ve vlastním zájmu žáka k ukazování jeho nedostatků s cílem napomoci jejich odstranění. To může v praxi působit na žáky stresujícím dojmem a obavami. Je proto důležité navodit ve třídě vstřícné a tolerantní sociální klima.

Dále můžeme formy hodnocení třídit podle toho, jaké použijeme měřítko k rozlišení lepších a horších výkonů. Zde nám slouží normativní a kriteriální hodnocení.

Normativní hodnocení používá k měření výkonu žáka sociální normy stanovené vzhledem k určité sociální skupině žáků. Výkon jedince je tedy poměřován s výkony ostatních členů skupiny, kteří plní stejný úkol. Takovému způsobu hodnocení říkáme zkouška relativního výkonu. V případě, že by tento jedinec dosáhl horšího výsledku než všichni ostatní žáci, bude hodnocen jako neúspěšný, i kdyby svůj úkol splnil, neboť nedosáhl na úroveň

normy. Typickým příkladem normativního hodnocení je např. hodnocení podle počtu chyb, kdy práce s nejmenším počtem chyb je hodnocena nejlépe, s přibývajícimi chybami se hodnocení, zpravidla známka, snižuje.

Kriteriální hodnocení naopak měří výkon žáka bez ohledu na to, zda byl splněn lépe nebo hůře v porovnání s ostatními výkony spolužáků. S nadsázkou lze říci, že při kriteriálním hodnocení stačí použít dva stupně: vyhověl – nevyhověl. Jde tedy o zkoušku absolutního výkonu, kdy nezáleží na výkonu ostatních. Tato forma hodnocení je účinná pouze tehdy, máme-li dobře stanovená kritéria. Pokud tato podmínka není splněna, výsledek je až příliš závislý na posuzovateli, který na rozdíl od normativního hodnocení nemůže použít k posouzení výkonu normu, která by mu zajistila jednotné měřítko pro všechny hodnocené subjekty.

Kritéria hodnocení

„Významnou profesní dovedností učitele je umět konkrétně a přesně popsat očekávanou kvalitu žákovy činnosti. V praxi se projeví kvalitnější práci s cíli a povede k lepší znalosti o žákově pokroku i jeho potřebách.“ (Košťálová, 2008, s. 80).

Učitel formuluje, čím by se měl žákův přijatelný výkon v určité činnosti vyznačovat. Tyto znaky dobrého výkonu odvozuje od cílů učení v konkrétních činnostech – co se žáci naučí, když budou předložené zadání vypracovávat.

„Kritérium je název pro vlastnost, která se vyskytuje u více rozmanitých objektů, ale případ od případu nabývá různé míry hodnoty. To znamená, že onu určitou a pro nás závažnou vlastnost objekt buď má, nebo nemá, nebo ji má pouze v nějaké míře – a podle toho je hodnocen. (Slavík, 1999, s. 41).

Podle Slavíka (1999) jsou kritéria společná pro více objektů, a právě proto můžeme v jejich rámci různé objekty hodnotově porovnávat. Čím více problém analyzujeme, dokážeme zvolit „jemnější“ kritérium, tím menší bude úsek na jeho cestě k případné nápravě. Pomocí kritérií tedy vymezujeme v jednom „hlavním“ problému dílčí podproblémy – např. při nácviku plaveckého způsobu prsa se nejprve zaměříme na nácvik základních plaveckých dovedností (dýchání, splývání, vznášení, atd.), později na pohyby dolních končetin, pohyby horních končetin a teprve po zvládnutí těchto dílčích činností přistoupíme k nácviku techniky jako celku. Zvládnutí každé dílčí dovednosti je indikováno určitými kritérii (žák se nebojí vody, při dýchání do vody zvládne vydechnout nosem i ústy, při nácviku pohybu nohou provádí pohyb oběma nohama současně, apod.).

Kritérium hodnocení tedy symbolizuje určitý „most“, jenž vede od prvních krůčků až po úplnou samostatnost a kompetenci. Úkolem učitele je převést své žáky z jednoho konce na druhý – na ten, který znamená poznání a pochopení.

3.5 Pozitivní a negativní hodnocení žáků

„Princip priority pozitivního hodnocení by měl být jedním ze základních pravidel moderního vyučování. Každý, kdo se trochu zabývá didaktikou, psychologii nebo kdo vyučuje, ví, že pozitivní hodnocení posiluje kladné vztahy člověka ke svému okolí i k sobě samému, na rozdíl od negativního hodnocení, které je spíše překážkou rozvoje osobnosti žáka. Účinky pozitivního a negativního hodnocení však nejsou zcela jednoznačné.“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 109).

Pozitivní hodnocení je takové, kterým učitel chválí žáka za dosažení určitého výkonu, chování či zdokonalení. Jde o hodnocení, jež je spojeno s prožíváním úspěchu, radosti či uspokojení. Pozitivní hodnocení nemusí vždy znamenat nejlepší možnou známku. Žák, který patří k prospěchově slabším, může vnímat pozitivně čtyřku, pakliže jeho předchozí známka byla pětka. V takovém případě i čtyřka, která pro jiného žáka může znamenat špatnou známku, funguje jako prostředek uznání a navozuje pocit úspěchu či zlepšení. V tomto smyslu lze jako pozitivní hodnocení chápat i takové hodnocení, kterým učitel záměrně nadhodnotí skutečný výkon žáka ve snaze motivovat ho k ještě kvalitnější práci. Takové hodnocení však představuje pro žáka jistý závazek, k jehož naplnění dojde pouze za předpokladu, že jej žák akceptuje. Naopak záměrné podhodnocení výkonu žáka může také znamenat jistý pozitivní komponent v hodnocení a to za předpokladu, že je doplněno vyjádřením přesvědčení, že možnosti žáka sahají výše, než tento jeho současný výkon.

Skalková (1998) vysvětluje účinnost kladného hodnocení pomocí teorie podmiňování pomocí posilování. Zastává názor, že každá sebemenší snaha o lepší výkon by měla být učitelem zpozorována a pozitivním oceněním posílena.

Kolář (2009) klade důraz na prosazování tzv. principu pozitivního hodnocení. Tento princip spočívá v tom, že nejprve oceníme pozitivně, co v žákově výkonu bylo pozitivní, co se povedlo. Poté budeme analyzovat a hodnotit to, co žák ještě nezvládl, případně kde udělal chybu. Nakonec vyjádříme důvěru v jeho schopnosti a víru v jeho zlepšení a dosažení

úspěchu v další školní práci. Takové hodnocení přispívá k rozvoji bezpečného klimatu ve třídě, humánních sociálních vztahů a podporuje formativní charakter vyučování.

Pozitivní hodnocení má také silnou motivační hodnotu, neboť posiluje žákův zájem o danou problematiku, posiluje důvěru ve vlastní schopnosti a možnosti. Princip převahy pozitivního hodnocení však podle Koláře (2009) neznamená úplnou eliminaci negativního hodnocení. Výkon žáků nikdy není úplně bez chyb, žáci ne vždy projevují zájem o dané učivo a celkově práci ve škole, všechny předměty pro ně nejsou stejně přitažlivé a nedaří se jim ve všem stejně. Ve vyučování se vždy může objevit něco, za co nelze žáky pochválit. Můžeme však podniknout kroky k tomu, abychom daný předmět žákům více přiblížili, vyjádřili jeho nezbytnost nebo jim práci nějakým způsobem ulehčili.

Negativní hodnocení je takové, které „zdůrazňuje žákovy chyby, odmítá žákův výkon jako špatný, nesprávný, nedokonalý, výkon oceňuje známkou v horní polovině klasifikační stupnice nebo body u nejnižší hranice bodového systému, doprovází výkon žáka negativními emocionálními projevy učitele, někdy i rozčilením a bohužel někdy i posměchem.“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 112).

Negativní hodnocení často navozuje v žácích stres, obavy z následků, nepříjemné pocity, vyvolává problémy v rodině, neboť rodič špatné známky svého dítěte může vnímat jako snížení rodičovské prestiže. Z dlouhodobého hlediska může znamenat projevy negativních emocí, vzdor, odpor k učitelům, ale i vzdělávání, pocity méněcennosti. Žák se pak začne považovat za neschopného, permanentně neúspěšného, který se nemusí v ničem snažit, neboť je to již předem ztraceno.

V takovém případě nastává celková rezignace a žák začne hledat jiné oblasti zájmu, ve kterých bude úspěšný. Jak jsme již zmínili v předchozím textu, ne vždy se jedná o činnosti prospěšné, právě naopak. Vyhledává pochybné sociální skupiny, které se často vyznačují asociálními jednáními – drobné krádeže, vandalství, apod.

Kolář (2009) poznamenává, že negativní hodnocení bývá často spojováno se strachem, což vyplývá ze selektivní kvality školního hodnocení a z jeho orientace na chybu ve vyučování. Tento strach bývá příčinou tradičních žakovských školních podvodů a snah vyhnout se negativnímu hodnocení, ale často je ze strany učitele využíván jako motivace žáků k lepším učebním výkonům, ale dokonce zneužíván jako prostředek udržení kázně ve školní třídě. Tento přístup však poškozují učební činnost žáků, narušuje vztahy ve třídě a vzbuzuje celkový nezájem žáků o školu a vzdělání.

Účinky pozitivního a negativního hodnocení ve vyučování nejsou jednoznačné. „Učitel by si měl být vědom, jak a za jakých okolností působí různé podoby pozitivního a

negativního hodnocení na žáky povzbudivě. Není pochyb o tom, že pozitivní i negativní hodnocení může působit na žáky motivačně a stimulačně ke zvýšení výkonu a naopak. Rozdílný účinek pozitivního a negativního hodnocení plyne z toho, že obě kvality hodnocení mohou být prožívány jako úspěch, nebo neúspěch. I když se má za to, že pozitivní hodnocení vede k prožitkům úspěchu a záporné k prožitkům neúspěchu, neplatí to obecně.“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 113).

Obecně lze říci, že v běžné české škole je upřednostňováno pozitivní hodnocení, nelze však popřít, že i negativní hodnocení může mít jistý pozitivní význam pro motivaci a zvýšení výkonu v učení. Jde o to, v jakých konotacích je zasazeno do vyučovacího procesu jako celku.

3.6 Cíle hodnocení a hodnocení jako cíl

V předchozích kapitolách jsme se věnovali rozmanitým podobám školního hodnocení, jejich významu ve vyučovacím procesu a důsledkům. Nyní se zaměříme na cíle, které pomocí hodnocení sledujeme a kterých chceme dosáhnout. Abychom tyto cíle dokázali snáze definovat, položíme si otázku: „Proč, za jakým účelem hodnotíme?“

Pedagogické hodnocení slouží řadě různých cílů. Pro učitele představuje zpětnou vazbu o prospěchu žáků, která mj. umožňuje usoudit, jak úspěšně učitel zvládl dosáhnout výsledků vzdělávacího procesu, odhalit problémy či nedorozumění, které bude nutné v dalším vyučování odstranit a napravit. Hodnocení poskytuje zpětnou vazbu také žákům, umožňuje porovnat výkon s očekávanou normou či ostatními spolužáky. Poskytuje jim zpětné informace k tomu, aby mohli zlepšit svou práci či zpřesnit chápání souvislostí a požadavků v zadaných úkolech. Hodnocení zároveň motivuje žáky k další činnosti, slouží jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu, umožňuje poskytnout doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka nebo posuzuje připravenost žáka pro další učení.

Všechny výše zmíněné cíle a úkoly školního hodnocení se týkají hodnocení jako pedagogického nástroje, jenž slouží učiteli jako diagnostický prostředek, pomocí kterého učitel rozpoznává žákovy úspěchy, problémy, upozorňuje na kvalitu jeho práce, posiluje žákovy projevy, které považuje za žádoucí a naopak tlumí méně přijatelné. Je zde však ještě jeden pohled na školní hodnocení, a to na hodnocení jako pracovní nástroj žáka.

Podle Slavíka (1999) je zřejmé, že ve škole jde právě o to, aby žák na konci školní docházky přestal být závislý na svých učitelích, aby dokázal samostatně nebo jen s minimální

pomocí uplatnit co největší část toho, co se ve škole naučil. Mělo by to platit také pro dovednost hodnotit. Skutečnost však bývá mnohdy odlišná. „Hodnocení v úloze výchovného prostředku fakticky pro žáka zastírá svůj pravý smysl – být k dispozici pro dialog při pracovní spoluúčasti a sloužit jako zpětná vazba pro úpravy vlastního jednání. Místo toho se žákovi ukazuje jako nedostupný mocenský, snad až magický prostředek určený k souzení a někdy i k odsouzení. Kromě toho, že se hodnocení žákovi odcizuje, zároveň se v jeho očích odtrhává od jeho vlastní práce. Vždyť žákovi práci neustále zjevně hodnotí pouze učitel a protože výsledky učitelova hodnocení jsou nezřídka to jediné, co zajímá i rodiče, nakonec ustupuje do pozadí i sama školní práce a školní hodnocení se stává pro žáka tím nejdůležitějším, o čem škola je.“ (Slavík, 1999, s. 111).

Slavík (1999) ve své publikaci dále zmiňuje, že jestli má školní hodnocení překonat tento neuspokojivý stav, mělo by být především srozumitelné, komunikovatelné a do potřebné míry zvladatelné pro všechny účastníky školního dění. Žáci by měli školnímu hodnocení nejen rozumět, ale měli by o něm také umět přemýšlet a mluvit. To je právě moment, kdy hodnocení přestává být pouze prostředkem výchovy, ale stává se jejím cílem, resp. kompetencí, jenž je pro žáky přístupná a zvládnutelná. Hodnocení se pak stává autonomním, tedy takovým, které žák sám zvládne, kterému rozumí a dokáže jej vysvětlit nebo v případě potřeby obhájit.

Chce-li učitel naučit své žáky kvalitnímu sebehodnocení, musí se nejprve naučit hodnotit sám sebe. O kvalitním hodnocení hovoříme tehdy, pokud je žákům užitečné – předává nějaké informace, pomocí kterých se žák může zlepšit či napravit své chyby. Takovému hodnocení říkáme informativní. „Informativní hodnocení je pro žáka rádcem, co a jak má dělat, nikoli trestem za to, co neudělal nebo pokazil.“ (Slavík, 1999, s. 112).

Zpětnovazební informace jsou nejčastěji předávány formou slovních sdělení (písemných nebo ústních). Abychom tyto informace mohli sdělit co nejpřesněji, musíme formulovat co je cílem konkrétních činností, jaká jsou kritéria jejich splnění a jaký koncept hodnocení bude nejučinnější – nejlépe žákům napoví, jakou cestou dojdou k nápravě chyb či zdokonalí svůj výkon.

4 Koncepty hodnocení v tělesné výchově

V následující kapitole shrneme předchozí poznatky a na jejich základě teoreticky analyzujeme koncepty hodnocení v tělesné výchově, především z hlediska vlivu na rozvoj sebehodnotící kompetence a z hlediska účinnosti v jednotlivých pohybových činnostech. Hlavním východiskem je zde didaktika tělesné výchovy a také Rámcový vzdělávací program.

4.1 Vzdělávací obsah oboru tělesná výchova

„Vzdělávací obor Tělesná výchova jako součást komplexnějšího vzdělávání žáků v problematice zdraví směřuje na jedné straně k poznání vlastních pohybových možností a zájmů, na druhé straně k poznávání účinků konkrétních pohybových činností na tělesnou zdatnost, duševní a sociální pohodu. Pohybové vzdělávání postupuje od spontánní pohybové činnosti žáků k činnosti řízené a výběrové, jejímž smyslem je schopnost samostatně ohodnotit úroveň své zdatnosti a řadit do denního režimu pohybové činnosti pro uspokojování vlastních pohybových potřeb i zájmů, pro optimální rozvoj zdatnosti a výkonnosti, pro regeneraci sil a kompenzaci různého zatížení, pro podporu zdraví a ochranu života. Předpokladem pro osvojování pohybových dovedností je v základním vzdělávání žákův prožitek z pohybu a z komunikace při pohybu, dobře zvládnutá dovednost pak zpětně kvalitu jeho prožitku umocňuje.“ (Rámcový vzdělávací program – základní vzdělávání, 2007, s. 72).

Podle RVP ZV jsou na prvním stupni obsahem vzdělávacího oboru tělesná výchova tyto tři druhy činností: činnosti ovlivňující zdraví (zdravotně zaměřené činnosti, rozvoj pohybových dovedností, kompenzace zatížení, hygiena a bezpečnost v TV), činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností (pohybové hry, základy gymnastiky, atletiky, plavání, základy sportovních her, turistika a pobyt v přírodě, průpravné činnosti, úpoly, apod.) a činnosti podporující pohybové učení (komunikace v TV, organizace činností, zásady chování, zjednodušená pravidla osvojevaných her a činností, zdroje informací).

Z těchto činností pak vedou očekávané výstupy (podle RVP ZV):

1. období

Žák

- spojuje pravidelnou každodenní pohybovou činnost se zdravím a využívá nabízené příležitosti
- zvládá v souladu s individuálními předpoklady jednoduché pohybové činnosti jednotlivce nebo činnosti prováděné ve skupině; usiluje o jejich zlepšení
- spolupracuje při jednoduchých týmových pohybových činnostech a soutěžích
- uplatňuje hlavní zásady hygieny a bezpečnosti při pohybových činnostech ve známých prostorech školy
- reaguje na základní pokyny a povely k osvojované činnosti a její organizaci

2. období

Žák

- se podílí na realizaci pravidelného pohybového režimu, uplatňuje kondičně zaměřené činnosti, projevuje přiměřenou samostatnost a vůli po zlepšení úrovně své zdatnosti
- zařazuje do pohybového režimu korektivní cvičení, především v souvislosti s jednostrannou zátěží nebo vlastním svalovým oslabením
- zvládá v souladu s individuálními předpoklady osvojované pohybové dovednosti, vytváří varianty osvojených pohybových her
- uplatňuje pravidla hygieny a bezpečného chování v běžném sportovním prostředí, adekvátně reaguje v situaci úrazu spolužáka
- jednoduše zhodnotí kvalitu pohybové činnosti spolužáka a reaguje na pokyny k vlastnímu provedení pohybové činnosti
- jedná v duchu fair play: dodržuje pravidla her a soutěží, pozná a označí běžné přestupky proti pravidlům a adekvátně na ně reaguje, respektuje při pohybových činnostech opačné pohlaví
- užívá při pohybové činnosti základní osvojované tělocvičné názvosloví, cvičí podle jednoduchého nákresu, popisu cvičení
- zorganizuje nenáročnou pohybovou činnosti a soutěže na úrovni třídy
- změří základní pohybové výkony a porovná je s předchozími výsledky
- orientuje se v informačních zdrojích o pohybových aktivitách a sportovních akcích ve škole i v místě bydliště, samostatně získá potřebné informace

Z popisu činností a očekávaných výstupů z nich plynoucích je zřejmé, že dovednost hodnotit nejen sebe, ale i spolužáky patří k průřezovým tématům, zvláště pak v tělesné výchově, a proto by ji měl zvládnout každý žák. V tělesné výchově totiž nejde jen o zvládnutí pohybových dovedností, rozvoj pohybových schopností a dosahování výkonů, ale především o vytvoření celoživotně kladného vztahu k pohybu, s čímž souvisí schopnost zhodnotit svůj aktuální tělesný i psychický stav a odhadnout jakou pohybovou činnost a v jaké intenzitě jedinec potřebuje k jejich optimalizaci a regeneraci.

4.2 Východiska a specifika hodnocení v tělesné výchově

„Hodnocením v tělesné výchově si představujeme 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, 2002, s. 88).

K hodnocení v tělesné výchově jsou často využívány termíny kontrola, evidence a klasifikace. Kontrola znamená činnost zaměřenou na zjišťování průběžných, ale i celkových výsledků výchovně vzdělávacího procesu, evidencí rozumíme zaznamenání této kontroly, ale také podmínek, v nichž byla výchovně vzdělávací práce realizována a klasifikace představuje jednu z forem hodnocení, jenž třídí žáky podle toho, do jaké míry se přiblížili určité obecně uznávané normě.

„Hodnocení v tělesné výchově má společenskou, didaktickou a výchovnou funkci. Základní společenskou funkcí hodnocení není jen docílit stále lepší výsledky v přípravě žáků na život, ale učit je život plnohodnotně prožívat. Didaktická funkce spočívá v tom, že v jeho průběhu se korigují, upřesňují a prohlubují vědomosti, dovednosti a návyky a rozvíjejí schopnosti žáků, utvářejí se mezipředmětové vazby a spojení školy se životem. Výchovná funkce hodnocení spočívá v tom, že v soustavě výchovných vlivů má hodnocení důležitý účinek na utváření osobnosti žáka.“ (Vilímová, 2002).

„Hodnocení je výsledkem sledování učební činnosti dětí, a mělo by být vždy podněcující (i přes vytknutí chyby) a individuální. Hodnotit se mohou i děti navzájem a je vhodné vést je i k uvědomělému sebehodnocení, na které navazuje konzultace s učitelem o kvalitě své dovednosti.“ (Dvořáková, 2007, s. 62).

„Základními principy hodnocení ve školní tělesné výchově, které by měl učitel znát a kterých by se měl držet, jsou:

- hodnocení má být nerozlučně součástí výchovně vzdělávacího procesu v tělesné výchově
- žák se má hodnotit v jeho vývoji komplexně, v hodnocení se mají vedle sociálně vztahových norem více využívat i individuální vztahové normy
- hodnocení má respektovat individuální, zejména zdravotní a tělesné předpoklady žáků
- hodnocení má být spravedlivé, pravdivé, výstižné
- objektivní a spravedlivé hodnocení žáka je možné jen na základě výsledků jeho různorodé činnosti
- hodnocení se má orientovat zejména na kladné stránky osobnosti žáka, žák musí ve škole dostat prostor na dosažení školního úspěchu
- hodnocení má působit motivačně pozitivně, při hodnocení by učitel tělesné výchovy neměl brát žákovi důvěru ve vlastní síly, možnost na zlepšení
- hodnocení má přispívat ke zlepšení atmosféry vyučování, vztahy mezi učiteli tělesné výchovy a žáky a k socializaci žáka“ (Vilímová, 2002).

Hodnocení je, jak již bylo řečeno v předchozích částech diplomové práce, učitelská dovednost. V tělesné výchově je její aplikace náročnější, neboť našim cílem je nejen rozvoj schopností a dovedností jedince, ale především dosažení zdravotně orientované zdatnosti. Proto je důležité předávat žákům relevantní zpětné informace o osvojovaných činnostech, ale také rozvíjet hodnotící a sebehodnotící kompetence.

Dlouhodobým problémem v tělesné výchově je příliš jednostranné hodnocení, které je často omezeno na klasifikaci podle toho, jak je konkrétní jedinec pohybově nadaný. Klasifikační stupnice je navíc pouze třístupňová. Růžička (2006) se domnívá, že tento způsob hodnocení v tělesné výchově je dávno zastaralý, neboť nemůže zohlednit všechny aspekty tak rozvětvené oblasti, jakou je tělesná a pohybová výchova v kontextu edukačního procesu jako celku.

V následujících kapitolách se pokusíme shrnout koncepty hodnocení, které podporují dosažení výše zmíněných cílů. Zaměříme se především na možnosti slovního hodnocení a postupné dosahování žákovy autonomie v hodnotícím procesu výchovně vzdělávací činnosti.

4.3 Slovní hodnocení

„Slovní hodnocení je hodnocení žáků nikoli známkami, nýbrž verbálními výroky. Verbální forma hodnocení je obsažnější a může být velice výstižná. Umožňuje vyzdvihnout žákovy přednosti a zároveň přesně popsat jeho nedostatky, jakož i navrhnout jakým způsobem pracovat na jejich odstranění.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 215).

Spilková (1996) označuje slovní hodnocení jako podrobnější popis dosažené úrovně žáka ve vztahu ke stanoveným vzdělávacím cílům i jeho individuálním možnostem.

Dle Staré (2006) je slovní hodnocení nejznámější formou alternativního hodnocení ve škole a tento způsob, jimž žák i jeho rodiče dostávají informace o výsledcích výchovně vzdělávací práce od učitele, zásadně souvisí s pojetím samotné výuky.

Miková (2007) spatřuje v výhody slovního hodnocení v tom, že umožňuje širší informovanost žáků i jejich rodičů, učitelé usnadňuje postihnout osobnost žáka v plné šíři a tím napomáhá k jejímu hlubšímu poznání. Učitel, který hodnotí slovně tak musí neustále sledovat a mapovat všechny projevy žáka a jednotlivé složky jeho výkonu, včetně tzv. dovedností vyššího řádu (kooperace, tolerance, empatie, schopnost práce s informacemi, apod.).

„Slovní hodnocení je diagnostickou zprávou o dítěti, která posuzuje jeho výkony a kvalitu osobnosti ve vztahu k jeho předpokladům, srovnává aktuální výkon s minulým a ne ve vztahu k jiným žákům. Tím umožňuje ocenit i dílčí zlepšení u slabého žáka a povzbudit ho. Slovní hodnocení nejen konstatuje stav, ale hledá příčiny, vysvětluje výkony, navrhuje řešení a strategie ke zlepšení.“ (Spilková, 1996).

Slovní hodnocení se tak stává nástrojem kvalitativní zpětné vazby, která má v tělesné výchově své opodstatnění, neboť ne všichni žáci jsou obdařeni stejnými pohybovými předpoklady pro dosažení cílů a naplnění požadovaných očekávaných výstupů. „Proto bychom se měli snažit hodnotit individuální zlepšení každého žáka, jeho snahu zdokonalit své schopnosti a dovednosti a v neposlední řadě i jeho přístup k hodinám tělesné výchovy.“ (Stará, 2006, s. 72).

Slovní hodnocení však skýtá i některá úskalí. Dle Mikové (2007) je náročnější na čas, s čímž souvisí také možné obtíže se správnou formulací hodnocení. Zároveň učitel posuzuje žákovy projevy ze svého zorného úhlu, čímž hrozí nebezpečí až přílišné subjektivity tohoto hodnocení. Dalším problémem slovního hodnocení je, že svádí jen k hodnocení pozitiv, což může v žákovi vyvolat efekt tzv. „nepodloženého optimismu“, neboť žák zdaleka nezvládá to, co by podle verbálního hodnocení zvládat měl. Učitel, ve snaze podpořit žáka v dosahování

lepších výkonů vyzdvihuje jeho pozitivní stránky, chce mu dát šanci na zlepšení a zbavit jej strachu, ale žák se v takovýchto hodnoceních ztrácí, těžko hledá, co mu vlastně nejde, v čem by se měl zlepšit a jakým způsobem zlepšení dosáhnout. Příliš častá pochvala může navíc začít fungovat jako známka – stává se cílem žákova snažení a z vnitřní motivace k učení se tak stává vnější.

Hodnocení by proto mělo být spíše věcné a mírně pozitivně charakterizovat realitu žákova výkonu. Slovní hodnocení by se tedy nemělo stát jen prázdnými frázemi, které zobecňují žákův výkon, nemělo by být psáno posuzujícím (nálepkujícím), nýbrž popisným jazykem a mělo by jít o srozumitelný text, který respektuje žáka jako partnera v hodnotícím dialogu. (Miková, 2007).

Slovní hodnocení v tělesné výchově

Ve školní tělesné výchově převažuje hodnocení formativní (díličí), tedy takové, které pomáhá formovat žákův pohybový projev a udává směr rozvoji pohybových schopností a dovedností. K tomuto účelu lze použít slovní hodnocení, stejně tak jako v jiných vzdělávacích oborech.

Domníváme se, že slovní hodnocení je v tělesné výchově žádoucí zejména kvůli kvalitě zpětné vazby, kterou poskytuje. Především proces motorického učení vyžaduje sdělení ústní zpětné informace, tedy informace o tom, jak byl žák při vykonávání činnosti úspěšný a zároveň co a jakým způsobem má ještě zlepšit. Po zvládnutí určitého celku ve výchovně vzdělávacím plánu by pak mělo následovat písemné zhodnocení práce žáků, ocenění pozitiv jejich výkonu, upozornění na slabá místa a návrh dalšího směřování.

Při psaní slovního hodnocení tedy uplatňujeme princip priority pozitivního hodnocení, nedostatky naznačujeme spíše formou doporučení a vždy sdělíme cestu k nápravě (co má jedinec udělat, aby se zlepšil). Růžička (2006) uvádí, že spíše než vztahovat hodnocení k očekávaným výstupům obecně formulovaným v RVP ZV je příhodnější diferencované posouzení pohybové úrovně, zdatnosti a postojů každého žáka vzhledem k cílům tělesné výchovy.

Slovní hodnocení by nemělo obsahovat srovnání jedince s ostatními žáky, nemělo by vyzdvihovat výkon jednoho žáka nad všechny ostatní, nemělo by také dojít k jakékoli kategorizaci či klasifikaci výkonu jedince v rámci třídy. Jediné srovnání, které je v rámci slovního hodnocení možné, je porovnání aktuálního výkonu jedince s jeho předchozími naměřenými výkony. Měli bychom se také vyvarovat ironie či vyjádření nemožnosti zlepšení.

Slovní hodnocení v tělesné výchově, pokud je správně formulováno, má nesporný pozitivní vliv na osobnost žáka. Slabší žáky zbavuje stresu z hodnocení a tím i celého

vzdělávacího oboru, naopak zdatnější motivuje k další práci a rozvoji. Slovní hodnocení také napomáhá rozvoji sebehodnotící kompetence, neboť žák ví, na co se učitel při jeho hodnocení zaměřuje a jakým způsobem jeho výkony charakterizuje. Snaží se pak tento způsob napodobit při posouzení své vlastní práce.

Myslíme si, že slovní hodnocení tělovýchovné aktivity dětí v sobě skrývá velký potenciál, který v současné době začíná být objeven. Cílem této diplomové práce je mj. napomoci tomu, aby slovní hodnocení přestalo být vnímáno jako alternativní, neobvyklé či pouze doplňkové, ale aby začalo být chápáno jako zcela legitimní a veskrze správný způsob hodnocení žáků na základní škole. Jak již bylo řečeno, se změnou pojetí hodnocení žáků souvisí změna chápání celého výchovně vzdělávacího procesu, k čemuž zejména v tělesné výchově dochází velmi pomalu.

4.4 Klasifikace

„Forma hodnocení vzdělávacích výsledků a chování žáků, vyjádřená kvantitativně hodnotícím stupněm nebo verbálně hodnotícími výroky.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 98).

„Klasifikace je pokládána za dílčí složku hodnocení žáků, která prostřednictvím číselné formy zdůrazňuje umístění hodnoceného výkonu na škále lepší – horší.“ (Průcha, 2009).

Dle Slavíka (1999) nám známky neříkají více, než v jaké vzdálenosti od vynikajícího nebo málo přijatelného pólu hodnot se žákův výkon nacházel v určitém časovém období. Znamky jsou tedy číslice, jenž určují pořadí, které zaznamenává kvalitu žákova školního výkonu ve vztahu k zadané úloze.

„Žádnou jinou informaci než stanovení pořadí ze známky nezískáme, kdybychom se snažili sebevíc. V tom je její velká slabina, ale zároveň i její síla, neboť nejzákladnější úlohou hodnocení v systému duševních procesů je rozlišovat hodnoty a uspořádat vztahy člověka k nim.“ (Slavík, 1999, s. 124).

Jak jsme již uvedli v předchozí části práce, hodnocení má v dnešní měnící se škole řadu jiných funkcí, které však známka v tomto tradičním pojetí neplní. Kolář (2009) uvádí, že známka sice odráží stav vědomostí žáka, nepodává však informace o tzv. sociální kvalifikaci žáka, o jeho schopnosti kooperovat, o jeho snaze, pílí, tvořivosti, vytrvalosti.

Dle Mikové (2007) je vážným nedostatkem známek „škatulkování“, kdy žák označovaný jako „jedničkář“ sice nějakou dobu zažívá příjemné pocity z žádoucího hodnocení, nicméně ve svém důsledku to může vést až k vyčlenění z kolektivu, neboť takový žák má často zcela jiné zájmy, které jsou kolektivem zřídka akceptovány. Podobně jsou na tom „pětkaři“ – jde zkrátka o to, že známkováním se do sebepojetí dítěte vtiskne „razítko“ s příslušnou číslicí, která je okolním světem buď velmi oceňovaná nebo velmi odsuzovaná. Žák je označen známkou s nějakou hodnotou, která se stává trvalým charakteristickým znakem jeho osobnosti a tak ovlivňuje jeho sebepojetí.

„Závažným důsledkem tradiční klasifikace je často ztotožnění nízkého výkonu se špatným výkonem, i když dítě v rámci svých možností pracuje svědomitě. Normativní pojetí hodnocení vyjadřované klasifikací vede ve školní praxi k tomu, že nemůžeme vyjádřit individuální odlišnosti žáka.“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 86).

Naproti tomu vidí Miková (2007) nespornou výhodu klasifikace v její jednoduchosti. Znamky se snadno evidují, dají se matematicky zpracovat, čímž je možné získat srovnání mezi jednotlivými třídami i školami, a číselná hodnota pomáhá vyvolat si z paměti další a často podrobnější informace o žákovi. Kolář (2009) spatřuje výhodu klasifikace v tom, že známka je pro žáky nesporně významným symbolem úspěchu.

Slavík (1999) zdůrazňuje, že známka jako jedna z forem hodnocení sama o sobě v úplnosti nerozhoduje o kvalitě pedagogického hodnocení, ani o tom, jak bude na žáky působit. Známkování není metoda, ale jen způsob vyjádření hodnocení, se kterým může učitel zacházet lépe nebo hůře. Dodává, že nejvíce škod je napácháno tehdy, nejsou-li učitelé schopni žáky zaujmout výukou a hodnocení jim slouží především jako „cukr a bič“. Zámka pak upozadí všechny ostatní možné motivy, včetně motivu učení se ze zájmu o problém, z touhy po poznání.

Klasifikace v tělesné výchově a její možnosti použití

Jak jsme již zmínili, klasifikační stupnice v tělesné výchově dávno pozbyla svou účinnost, pokud ji kdy měla. V hodinách tělesné výchovy však existují momenty a činnosti, při kterých může být právě klasifikace pomocníkem či dokonce nástrojem kvalitní zpětné vazby.

„Ohodnocení pohybového výkonu předpokládá, že rozpoznáme nebo zjistíme aktuální stav žáka a porovnáme ho se stavem předchozím či s úrovní jiných žáků (např. s průměrnou úrovní třídy). Na základě tohoto srovnání zařadíme žáka do určité, předem charakterizované skupiny – kategorie. Výsledkem je tzv. kategorizující diagnóza, která je východiskem pro diferencované vyučování.“ (Mužík, Krejčí, 1997, s. 59). Právě toto zařazování můžeme

realizovat pomocí klasifikace, kdy vlastně porovnáváme úroveň schopností žáků a podle toho je zařadíme do výkonnostní skupiny.

Známka může mít pro žáka velkou vypovídací hodnotu v průběhu ncviku nové dovednosti. Žák okamžitě po provedení pohybu ví, jak byl úspěšný a může se srovnat s ostatními žáky. To však platí pouze tehdy, pokud je ncvik rozdělen na jednotlivé fáze pohybové dovednosti – např. při ncviku kotoulu vpřed oznámujeme nejprve tzv. „kolíbkou“, než se pustíme do další fáze nebo při ncviku skoku dalekého ohodnotíme známkou tzv. ostré koleno při odraze, jinými slovy se toto známkování týká pouze diskrétních a sériových dovedností. Domníváme se, že pro žáka může mít taková známka určitou motivační hodnotu. Neměla by se však promítat do celkového hodnocení, a zároveň je vhodné tento přístup k hodnocení žákům předem vysvětlit.

Klasifikaci používáme také v případě, pokud se rozhodneme žáky testovat (např. motorické testy). Domníváme se však, že zde není nutné výkon převádět na stupnici, ale k samotnému třídění a uspořádání postačí naměřené konkrétní výkony žáků. Ty je pak možno zahrnout do komplexního např. slovního hodnocení žáka.

Mužik (1997) dále doporučuje, vyhnout se klasifikaci typu uspěl – neuspěl, neboť tento typ hodnocení snižuje výkony žáků i jejich ctizádost zlepšovat se a navíc není kompatibilní s klasifikací v jiných předmětech, čímž se podílí na znevažování hodnoty tělesný výchovy. Naopak bychom měli žáky motivovat k dosahování stále lepších výkonů pomocí předem stanovených cílů. Zjistíme-li např. že žák při skoku dalekém z místa překoná vzdálenost 70 cm, stanovíme po vzájemné domluvě při dalším testování vzdálenost 73 cm. Vycházíme tedy ze zjištěného výkonu a respektujeme žákovo tempo, čímž přispíváme k jeho účinnějšímu rozvoji.

Myslíme si, že klasifikace má i v měnícím se pojetí vzdělávání stále své místo. Pokud však má být tato forma hodnocení účinná a přijatelným způsobem rozvíjet žakovské sebepojetí, mělo by být její použití promyšlené a vždy doplněné o slovní komentář žakova výkonu naznačující jeho chyby a další směřování. Klasifikaci rozhodně nelze chápat jako všemocnou formu hodnocení, kterou lze použít vždy a za všech okolností.

4.5 Sebehodnocení

„Jedna z výchovných metod, díky níž si žák konfrontuje svůj pohled na sebe sama, své výkony s pohledy vyučujících, spolužáků a dospívá k reálnějšímu sebepojetí.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 209).

Dle Slavíka (1999) znamená sebehodnocení jistou svéprávnost, schopnost samostatného rozhodování, vlastní volby cílů a prostředků k jejich dosažení. Žákova autonomie je hlavním cílem zejména v autonomní koncepci vyučování, ale svým způsobem o ni usilují i ostatní koncepce, neboť žák na konci školní docházky opouští svého učitele a má se v životě rozhodovat sám.

„Základem pro rozvoj procesu sebehodnocení je poznání sebe sama a důležitou oporou pro žáka je zároveň hodnotící činnost učitele a hodnocení spolužáků. Sebehodnocení můžeme vnímat jako proces zpětné kontroly, který žáka vede k přemýšlení o minulých činnostech a získaných zkušenostech, znovuvybavení si toho, co se stalo, vyjmenování toho, co se žák naučil, co zvládl, čeho dosáhl a k formulování toho, co se mu nepodařilo, čeho nedosáhl a co mu ještě chybí ke splnění úkolu.“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 151).

Košťálová (2008) předpokládá, že žák schopný sebehodnocení:

- rozpozná ty složky vlastní práce, které dokazují, že dosáhl vytyčeného cíle
- popíše je a objasní, proč je považuje za zvládnuté
- najde složky, jejichž zvládnutí musí ještě zlepšit
- popíše je a ujasní, v čem se liší od očekávaného výkonu
- identifikuje, co přispělo k dosažení cílů nebo co mu bránilo v lepší práci
- naplánuje si, co příště udělá jinak, aby jeho práce byla lepší

Dle Slavíka (1999) musí být k zavedení sebehodnocení do výuky motivován sám učitel, neboť nové metody přinášejí úspěch tehdy, je-li o jejich užitečnosti přesvědčen. Autonomní hodnocení představuje pro učitele více pedagogické práce, vynaložení více času i úsilí. Motivací pro žáky může být sama existence sebehodnocení., neboť přináší do výuky více zodpovědnosti za vlastní činnost ve vzdělávacím procesu a přenáší na žáky, alespoň částečně, něco z učitelovy náplně práce.

Problémem sebehodnocení žáků může být jeho nerealističnost (přílišná sebekritičnost nebo naopak absence zdravé sebekritiky). Rozvoj sebehodnocení je nejvýrazněji ovlivňován rodinným prostředím, neboť sebevědomí, na němž závisí sebehodnocení a očekávání budoucího úspěchu či neúspěchu je v předškolním a mladším školním věku ovlivňováno právě rodiči, s nimiž se dítě nekriticky identifikuje. Na počátku školní docházky se dítě

podobným způsobem identifikuje i se svým učitelem. Právě učitel by měl u svých žáků regulovat a eliminovat tyto extrémy v nerealistickém sebehodnocení.

„Děti hodnotí samy sebe jako žáky podle toho, jak jsou hodnoceny učitelem. Soustředíme-li se při učení na výkon, aniž bychom se zároveň zaměřili na budování sebevědomí, je to pouze polovičaté vzdělávání. Výzkumy soustavně ukazují korelaci mezi sebeúctou a výkony ve čtení, psaní, matematice a jiných předmětech.“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 154).

Dle Slavíka (1999) znamená rozvoj zdravého a přiměřeného sebehodnocení především změnu celého pojetí vyučování. V souvislosti se sebehodnocením zmiňuje pedagogický směr – konstruktivismus, v jehož rámci došlo ke zcela odlišnému chápání chyby než v jiných směrech. Základním principem konstruktivismu je, že učení je procesem, v němž žák aktivně nachází v učivu individuální smysl, konstruuje své poznání tím, že přetváří své primární poznatkové struktury (prekoncepty) a takto dochází k rozvoji zkušenosti a porozumění světu.

Sebehodnocení v tělesné výchově

Rozvoj sebehodnocení je v tělesné výchově poměrně obtížný, neboť za normálních podmínek žáci s sebou v tělocvičně nemají psací potřeby, tudíž nemohou vyplňovat sebehodnotící archy, psát „dopisy sobě“, apod. Sebehodnocení v tělesné výchově má tedy pouze ústní formu a pokud chce učitel se žáky psát např. hodnotící zprávu, případně vést sebehodnotící sešit, zápisy v něm trpí jistým časovým odstupem, neboť toto je možné až po skončení vyučovací hodiny.

„Podíl žáků na hodnocení může mít různou podobu: např. smluvní, kdy každý žák stanoví své cíle a také důsledky, které bude mít jejich dosažení na klasifikaci, nebo ve formě zprávy o vlastním zlepšení. Případně je možné zapojit žáka do konstrukce testů.“ (Mužík, Krejčí, 1997, s. 60).

Sebehodnocení můžeme rozvíjet pomocí několika didaktických stylů. První z nich je styl se sebehodnocením, u něhož je podíl autonomie žákových činností značný. „Vede k uvědomělému přístupu ke svým dovednostem a výkonům. Dětem je ponechán čas na cvičení a dosahování určitých dílčích cílů a zhodnocení dílčích kritérií. Součástí mohou být i dlouhodobější „domácí úkoly“. Tento styl je vhodný také při dlouhodobém sledování a opakované aplikaci (záznam výkonů v průběhu delšího období, měření srdeční frekvence, postup k obtížnějším úkolům), kdy může být podkladem konečného hodnocení.“ (Dvořáková, 2007, s. 69). Dle Mužíka (1997) nejsou děti mladšího školního věku pro tento styl výuky

vyspělé, my se však domníváme, že v případě vhodně zvoleného pohybového úkolu a dlouhodobějšího vedení k rozvoji sebehodnocení, lze tento styl uplatnit.

Dalšími vhodnými didaktickými styly jsou ty, které jsou založeny na určité míře autonomie v rozhodování žáka (styl se samostatným a řízeným objevováním, styl s autonomním rozhodováním). Tyto styly podporují samostatnost žáků, žáci vyhledávají různé varianty řešení, ale i samotný didaktický styl, jenž povede k dosažení cílů daného učiva. Pro uplatnění takového přístupu je nutné dlouhodobě vést žáky k odpovědnosti za své jednání a chování, orientaci na požadovaný výsledek, schopnosti hodnotit svou vlastní práci a zároveň v nich pěstovat náklonnost k neustálému objevování něčeho nového.

Sebehodnocení žáků je náročnou dovedností, ke které lze dojít pouze cíleným a dlouhodobým procvičováním. Myslíme si, že cvičení této dovednosti v tělesné výchově je žádoucí, vzhledem k jejím zdravotně preventivním vlivům. Žák na konci školní docházky by si měl být těchto vlivů vědom a zároveň by se měl umět rozhodnout jakou činnost a v jaké intenzitě bude provádět, aby této zdravotně orientované zdatnosti dosáhl.

PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části dojde k ověření hypotéz užitím několika dotazníkových šetření. Získané údaje budou vyhodnoceny kvantitativními metodami.

1 Formulace hypotéz

Vzhledem k cílům diplomové práce bylo stanoveno několik hypotéz. Tyto budou verifikovány v následujícím výzkumu. Hypotézy H1 a H2 budou ověřeny z hlediska kvantitativní analýzy, hypotézy H3 a H4 naopak podrobíme kvalitativnímu vyhodnocení.

H1: V tělesné výchově na prvním stupni 60 % učitelů hodnotí kladně.

H2: Na prvním místě mezi faktory ovlivňujícími sebehodnocení dětí je podle názoru učitelů hodnocení žáků učitelem.

H3: 80 % žáků, kteří jsou učitelem hodnoceni jako vysoce pohybově nadaní, mají vyšší míru shody s hodnocením učitele v oblasti pohybových schopností a dovedností. Nejméně 50 % žáků, kteří jsou učitelem hodnoceni jako průměrně či málo pohybově nadaní, se s hodnocením učitele neshodují, tedy se podceňují či přeceňují.

H4: 70 % žáků, kteří jsou učitelem hodnoceni pozitivně, má pozitivní sebehodnocení, naproti tomu 70 % negativně hodnocených žáků má sebehodnocení negativní.

2 Výzkumné metody a postup práce

2.1 Postup práce

V počátcích výzkumu je nutné ujasnit si postup, který povede k dosažení vytyčených cílů. Vzhledem k záměru diplomové práce bude výzkum probíhat v následujícím sledu kroků.

1. Výběr vhodných metod pro realizaci výzkumu
2. Zajištění zkoumaného souboru
3. Realizace výzkumu, administrace dotazníku
4. Analýza získaných dat (vnějšího a vnitřního hodnocení žáků zkoumaného souboru)
5. Vyhodnocení informací, grafické znázornění, popis výsledků
6. Formulace závěrů

2.2 Výzkumné metody

K ověření stanovených hypotéz jsme použili metodu dotazníkového šetření. Byly sestaveny tři nestandardizované dotazníky, každý s jiným cílem, které byly postupně administrovány. První byl administrován dotazník pro učitele tělesné výchovy, jenž čítal sedm položek. V tomto dotazníku byly použity jak polouzavřené, tak i škálové otázky. Cílem tohoto dotazníku bylo zjistit, jaký pohled mají současní učitelé tělesné výchovy na hodnocení, jaké jsou jejich preference co se týče forem hodnocení, cílů tělesné výchovy a prostředků jejich dosažení.

Druhá část výzkumu byla zaměřena na porovnání hodnocení žáků učitelem s jejich sebehodnocením a ověření některých zákonitostí mezi nimi. Sestavili jsme hodnotící dotazník pro učitele, v němž bylo prostřednictvím uzavřených otázek formulováno sedm kritérií a míra jejich zvládnutí. Pro žáky jsme připravili sebehodnotící škálový dotazník, který byl tvořen patnácti výroky a stupnicí, na níž žáci znázorňovali míru souhlasu s jednotlivým výrokem – *Likertova škála*. Cílem tohoto dotazníku bylo rovněž posouzení stejných kritérií, jako v případě hodnotícího dotazníku pro učitele.

Při tvorbě škál jsme vycházeli z *Dotazníku sebepojetí školní úspěšnosti* prof. Matějčka. Žádný z uvedených výroků však nebyl okopírován ani přeformulován, jedná se tedy o autorskou práci. Matějček navíc ve svém dotazníku uvádí bipolární škály, my jsme však chtěli citlivěji rozlišit míru souhlasu s jednotlivými výroky, proto jsme zvolili Likertovu stupnici. Výroky byly formulovány tak, aby postihly nejen konkrétní dovednosti a schopnosti žáků, ale také vztah k tělesné výchově. Některé výroky se zaměřují na porovnání výkonu jedince v kontextu třídy.

Všechny tři dotazníky uvádíme v příloze diplomové práce.

Škály budou vyhodnoceny přepočtem na koeficient. Nejpříznivějším hodnotám na škále přiřadíme koeficient 5, nejméně příznivým 1. Následně zjistíme frekvenci voleb jednotlivých poloh stupnice na dané škále. Tyto dvě hodnoty mezi sebou vynásobíme. Získané hodnoty sečteme a vydělíme počtem respondentů, čímž získáme průměrný koeficient dané škály. Tento způsob vyhodnocení škál umožňuje vzájemné porovnávání škál mezi sebou.⁴

Porovnání obou hodnotících dokumentů není jednoduchou záležitostí. Pro zachování objektivitu v nejvyšší možné míře jsme zvolili následující postup. Koeficienty výroků, jež se zaměřují na posouzení určitého kritéria sečteme u každého žáka zvlášť, čímž získáme bodový zisk žáka za dané kritérium. Poté vypočítáme průměrný bodový zisk za každé kritérium a porovnáme bodové zisky s učitelským hodnocením. Učitelské hodnocení rovněž převedeme na číselné vyjádření a to podle standardní klasifikační stupnice. Porovnáním tedy v podstatě zjišťujeme míru shody mezi učitelským hodnocením a sebehodnocením žáka. Čím jsou si tyto hodnoty blíže, tím reálnější je hodnocení resp. sebehodnocení daného žáka.

2.3 Průběh výzkumu

Na začátku výzkumu bude administrován dotazník pro širší okruh učitelů tělesné výchovy. Tento dotazník má zjišťovat aktuální trendy ve vývoji hodnotícího procesu v tělesné výchově a zároveň ověřuje hypotézy H1 a H2.

⁴ Tento způsob vyhodnocení škál je uveden v publikaci GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000.

Následně dojde k porovnání vnějšího a vnitřního hodnocení žáků. Oslovené učitelky budou mít za úkol ohodnotit své žáky do předem připraveného hodnotícího archu. Žáci paralelně vyplní škálový sebehodnotící dotazník, který opět uvádíme v příloze.

Oba tyto hodnotící dokumenty se zaměřují na kritériální hodnocení. Největší důraz klademe na úroveň pohybových schopností a dovedností, schopnost učit se a osvojovat si nové pohybové dovednosti, velmi důležitým kritériem je kooperace jedince při řešení pohybového úkolu v rámci skupiny či při sportovní hře a celkový vztah k tělesné výchově a sportu obecně.

V hodnocení zohledňujeme také pohybové nadání, ačkoli jsme si vědomi toho, že stojí trochu stranou od těchto kritérií, neboť se nedá tak snadno zdokonalovat. Přesto jsme jej do hodnotících formulářů zařadili, protože úroveň pohybového nadání je charakteristikou, která všechny ostatní do značné míry ovlivňuje.

Porovnáním výsledků obou hodnotících formulářů by mělo dojít nejen k ověření hypotéz H3 a H4, ale také k objasnění celkového vztahu mezi subjektivním a objektivním hodnocením.

3 Charakteristika zkoumaného souboru

V první části výzkumu byla použita typická kvantitativní výzkumná metoda – dotazník. Ve snaze dosáhnout co největší objektivitu byl distribuován širokému okruhu učitelů a to formou elektronické komunikace, převážně na pražské základní školy. Dotazník byl zaslán řediteli s prosbou o předání učitelům tělocviku na dané základní škole, nebo přímo konkrétním učitelům, pokud byl dostupný kontakt na ně. Byly osloveny dvě desítky škol s různým zaměřením, včetně fakultních, výběrových či jinak specializovaných škol, což v součtu znamená soubor 50 – 60 učitelů různého věku a délky praxe.

Vzhledem k návratnosti bylo nakonec vyhodnoceno 35 dotazníků. Toto číslo není nijak závratné, přesto si myslíme, že se jedná o dostatečně reprezentativní soubor, také s ohledem na jeho výše zmiňovanou různorodost.

Ve druhé části – porovnání vnitřního a vnějšího hodnocení se jedná taktéž o kvantitativní šetření. Bylo osloveno pět tříd na čtyřech různých školách, z čehož nakonec čtyři třídy souhlasily s realizací výzkumu. Jednalo se o dva páté, jeden čtvrtý a jeden třetí ročník. Školy byly opět vybírány z co nejširšího spektra, aby bylo dosaženo požadované objektivitu a validity výzkumu. Byl kladen důraz především na různorodost jednotlivých vzdělávacích programů škol a s tím související různé učitelovo pojetí výuky. Zkoumaný soubor žáků čítá dohromady 64 jedinců.

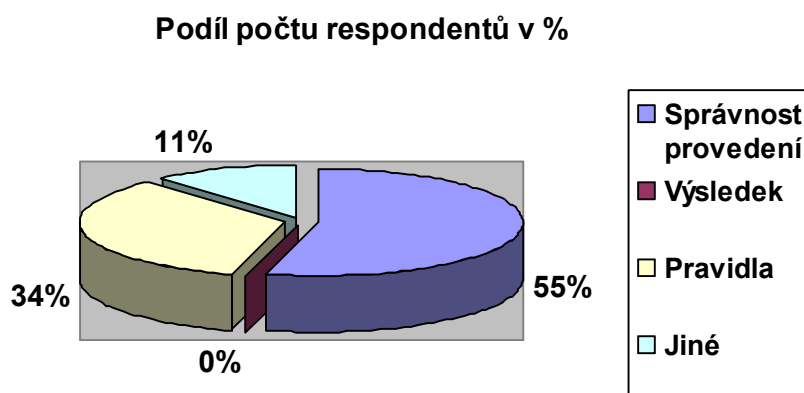
4 Vyhodnocení výzkumu

Nejprve bude vyhodnocen dotazník pro učitele, čímž dojde k ověření hypotéz H1 a H2. V dotazníku byly použity polouzavřené a škálové otázky, proto za nejvhodnější formu vyhodnocení považujeme grafické znázornění.

4.1 Výsledky dotazování učitelů

Otázka č. 1

Na co se učitelé při hodnocení tělesné výchovy nejvíce zaměřují?

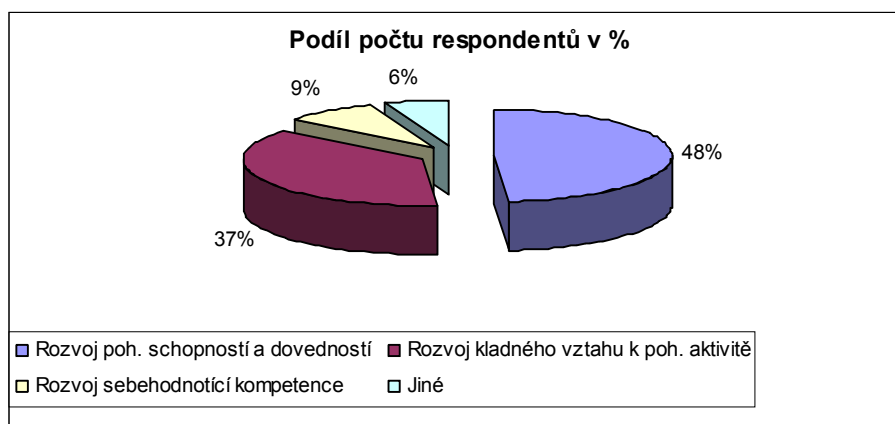


Pozn.: V možnosti „Jiné“ byl uveden osobní rozvoj, zlepšení žáka či kombinace ostatních možností.

Jak můžeme vidět, nadpoloviční většina dotázaných učitelů považuje v tělesné výchově za nejdůležitější správnost provedení, kam řadíme techniku, kooperaci, plynulost, ale také správné názvosloví či držení těla. Na druhém místě následují pravidla, zásady bezpečnosti, zásady hygieny, fair play či samotná pravidla her a soutěží. Nikdo z dotázaných nepovažuje za důležitý výsledek (naměřený čas, překonanou vzdálenost či vítězství v soutěži).

Otázka č. 2

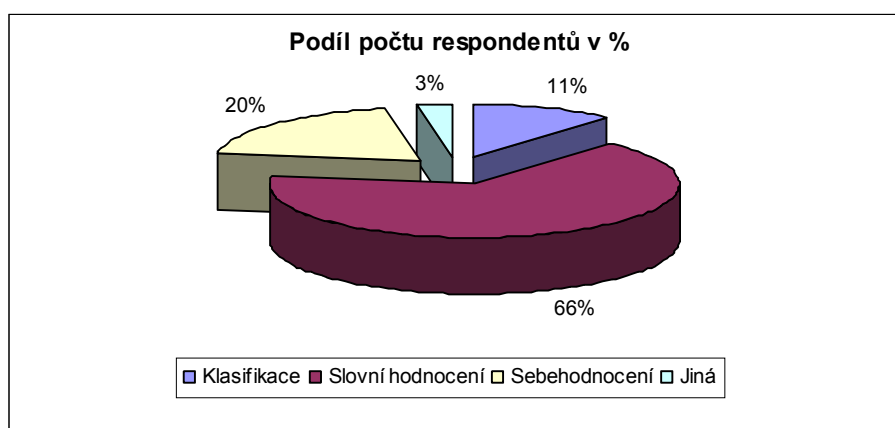
Které očekávané výstupy v tělesné výchově považujete za klíčové?



Dle tohoto znázornění téměř polovina oslovených učitelů preferuje u svých žáků rozvoj pohybových schopností a dovedností, následuje rozvoj kladného vztahu k přiměřené a pravidelné pohybové aktivitě. Necelých deset procent respondentů upřednostňuje rozvoj sebehodnotící kompetence. V možnosti „Jiné“ byla opět uvedena kombinace výše zmíněných kompetencí.

Otázka č. 3

Jaká je podle Vás nejefektivnější forma hodnocení v tělesné výchově?

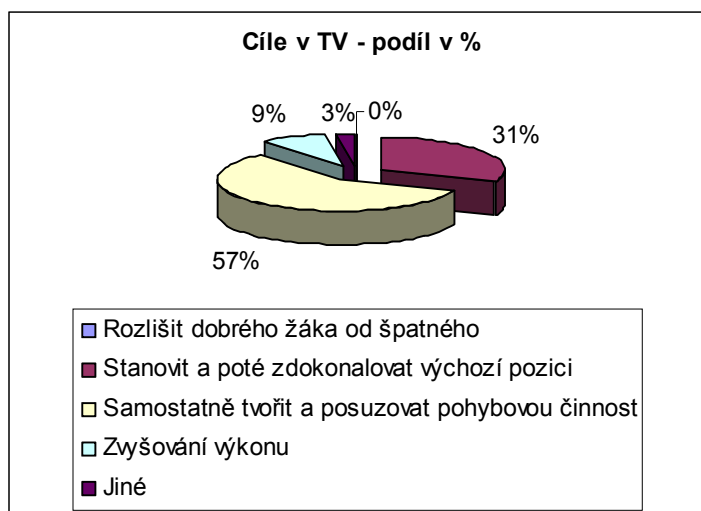


Na tomto grafu můžeme vidět, že nadpoloviční většina respondentů považuje za nejefektivnější koncept slovní hodnocení. Na druhém místě v tomto průzkumu figuruje

sebehodnocení, pro které hlasovala necelá čtvrtina dotázaných a na třetím klasifikace. Pro možnost „jiná“ se rozhodl hlasovat jediný respondent, který uvedl, že nejefektivnější je klasifikace doplněná o slovní vyjádření.

Otázka č. 4

Co je hlavním cílem v tělesné výchově?



Dle provedeného šetření považuje skoro 60 procent dotázaných za hlavní cíl v tělesné výchově rozvoj schopnosti samostatného posuzování a tvoření pohybové činnosti. Téměř třetina respondentů v tělesné výchově stanoví výchozí pozici svých žáků a snaží se o její zdokonalení. Zbylé možnosti volilo poměrně zanedbatelné procento učitelů.

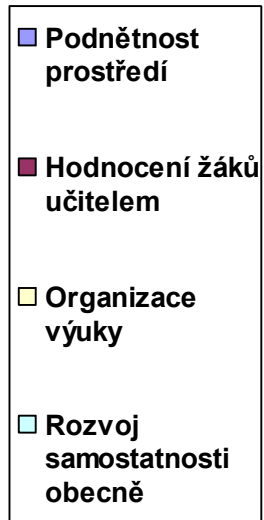
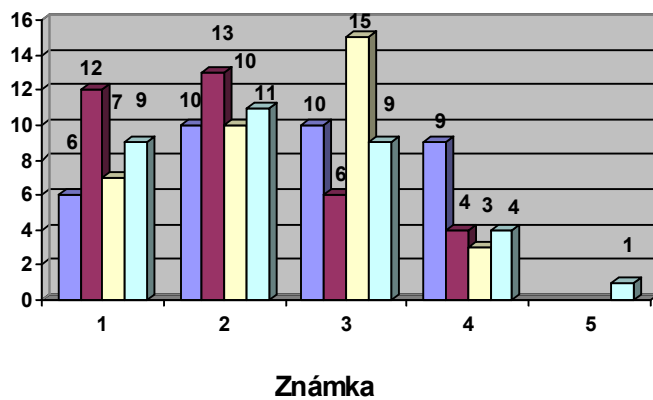
Otázka č. 5

Které faktory působí na rozvoj sebehodnocení žáků? Uvedené možnosti označte podobně jako ve škole: 1 – nejvíce ovlivňuje, 5 – nejméně ovlivňuje.

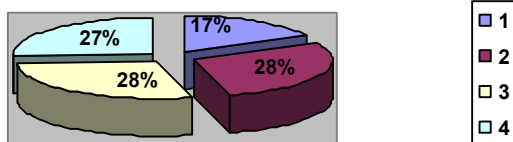
V dotazníku byly uvedeny tyto možnosti: 1. podnětnost prostředí, 2. hodnocení žáků učitelem, 3. organizace výuky, 4. rozvoj samostatnosti všeobecně, 5. jiné (tuto možnost nikdo z respondentů nevyužil, proto s ní nebude dále kalkulováno).

Nejprve vyhodnotíme počty známek u jednotlivých faktorů, poté procentuální skladbu známek u každého faktoru zvlášť.

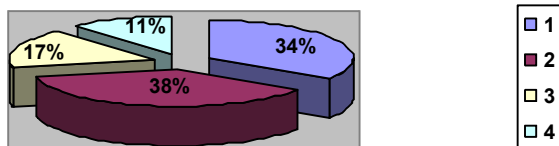
Skladba známek jednotlivých faktorů



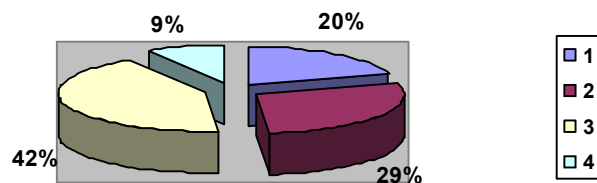
Podnětnost prostředí - procentuální skladba známek



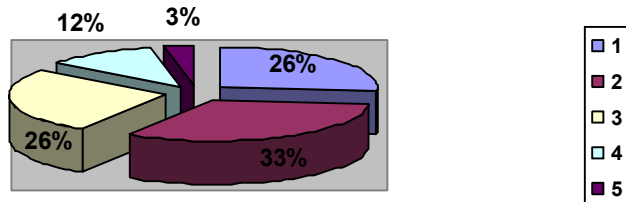
Hodnocení žáků učitelem - procentuální skladba známek



Organizace výuky - procentuální skladba známek



Rozvoj samostatnosti obecně - procentuální skladba známek



Tabulka hodnot aritmetického průměru a mediánu známek u jednotlivých faktorů

	Podnětnost prostředí	Hodnocení žáků učitelem	Organizace výuky	Rozvoj samostatnosti
Aritmetický průměr	2,62	2,02	2,4	2,28
Medián	3	2	3	2

Jak můžeme vidět, dotázaní učitelé hodnotí jako nejsilněji ovlivňující faktor hodnocení žáků učitelem. Na druhém místě figuruje rozvoj samostatnosti všeobecně, na třetím organizace výuky a jako nejméně působící faktor se souboru respondentů zdá být celková podnětnost prostředí.

Z dosažených hodnot je však zřejmé, že rozdíly mezi jednotlivými faktory nejsou příliš výrazné. Už z prvního grafu (Skladba známek u jednotlivých faktorů) můžeme vidět, že respondenti udělili největší počet známek s hodnotou 2 a 3. V následné procentuální analýze lze pozorovat, že procentuální rozložení známek je u všech faktorů až na výjimky velmi podobné.

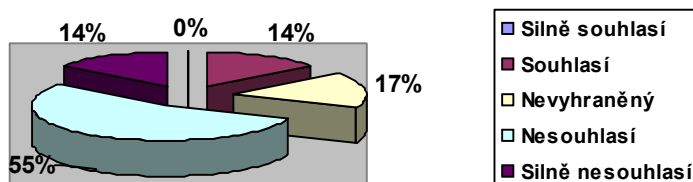
Tento fakt jasně vypovídá o vzájemné provázanosti všech faktorů. Přestože hodnocení žáků učitelem dopadlo v průzkumu nejlépe, a tedy nejsilněji působí na žákovské sebehodnocení, nelze toto tvrdit zcela jednoznačně, neboť proces sebehodnocení podléhá, jak bylo zjištěno, širšímu spektru vlivů.

V předchozí části diplomové práce jsme však uvedli, že sebehodnocení, potažmo sebepojetí jedince, je zejména v mladším školním věku determinováno především názorem dospělých lidí, tím více autorit (rodiče, učitelé). Předpokládejme tedy, že vnější hodnocení spadá do kategorie výroků, které tuto definici splňují.

Otázka č. 6

Klasifikace v tělesné výchově je vhodným výstupním hodnocením žáků na prvním stupni.

Názor na klasifikaci jako vhodné výstupní hodnocení žáků na 1. stupni

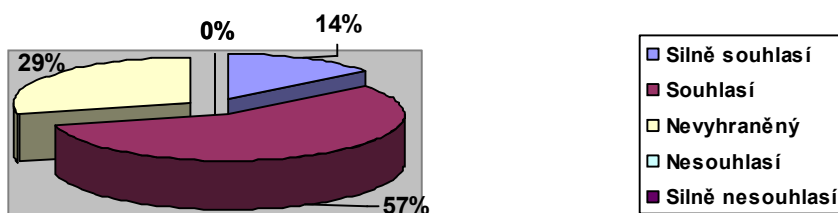


Na tomto grafu můžeme vidět, že podle průzkumu s tímto výrokem nesouhlasí více než polovina dotázaných učitelů, téměř 15 procent dokonce nesouhlasí silně. Naproti tomu 17 procent učitelů stále váhá, zda se odpoutat od této formy hodnocení a 15 procent ji stále preferuje.

Otázka č. 7

V tělesné výchově na 1. stupni převažuje kladné hodnocení žáků.

Názor na kladné hodnocení v TV na 1. stupni

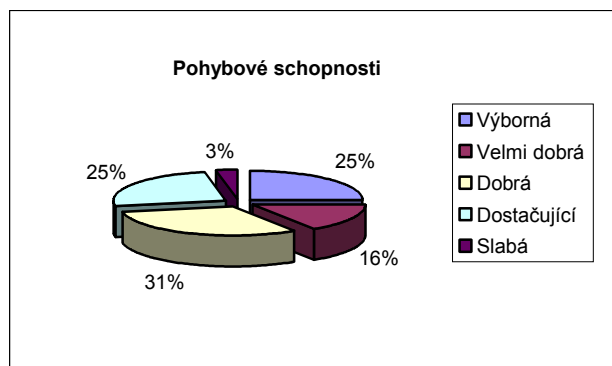


Podle názoru zainteresovaných učitelů je na tomto grafu jasně patrné, že v tělesné výchově převládá kladné hodnocení. Nikdo z respondentů neuvedl možnost nesouhlasí či dokonce silně nesouhlasí.

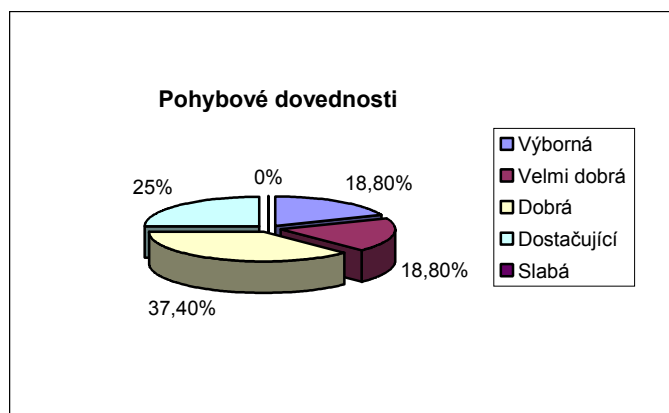
4.2 Výsledky hodnotícího dotazníku pro učitele

Hodnotící dotazník pro učitele vyhodnotíme pomocí kvantitativní analýzy, následně sebehodnotící dotazník pro žáky. Ten vyhodnotíme přepočtem na koeficient (Gavora, 2000). Nakonec oba dotazníky porovnáme a ověříme hypotézy H3 a H4.

Úroveň pohybových schopností žáků zkoumaného souboru

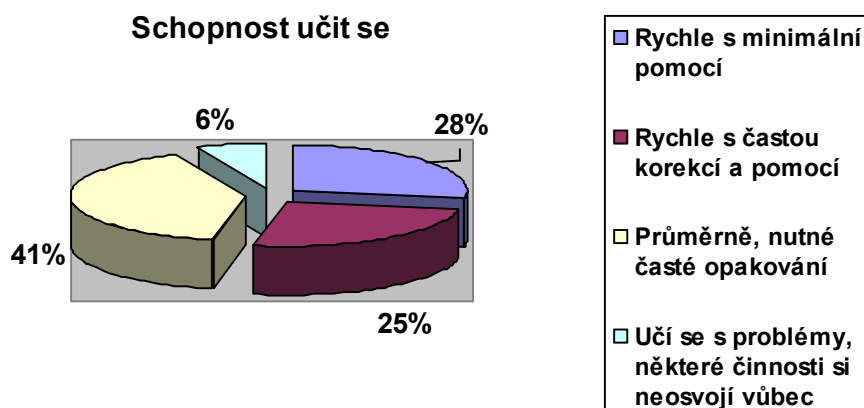


Úroveň pohybových dovedností žáků zkoumaného souboru



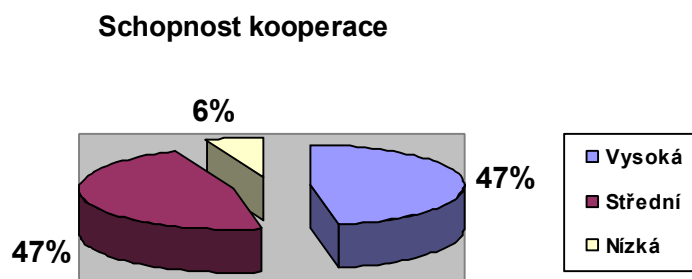
K posouzení pohybových schopností a dovedností bylo záměrně vybráno těchto pět možností, z nichž ani jedna nemá vyloženě negativní konotaci, abychom splnili podmínku, že formativní hodnocení by mělo pozitivním jazykem vyjádřit aktuální stav daného kritéria. V obou grafech můžeme tedy vidět, že největší procentní podíl má úroveň „dobrá“ (31 % v prvním a 37,5 % ve druhém kritériu). Grafy jsou si velmi podobné, u druhého z nich však lze pozorovat nepatrně větší podíl průměrně hodnocených žáků na úkor pozitivně hodnocených.

Schopnost učit se novým věcem (pohybovým dovednostem)



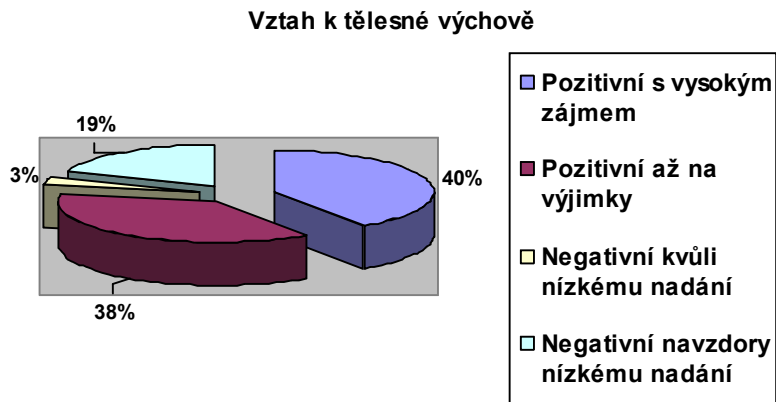
Z grafu vidíme, že největší podíl žáků (40,6 %) se učí průměrně, čtvrtina souboru se učí rychle, ale potřebuje častou korekci a opakování, o něco málo více žáků se učí rychle, bez větších problémů a jen malá část (6,3 %) žáků se učí špatně. Toto kritérium jsme zařadili proto, neboť se v něm výrazně prolíná pohybové nadání, úroveň pohybových schopností a také vztah k tělesné výchově.

Schopnost kooperace se spolužáky



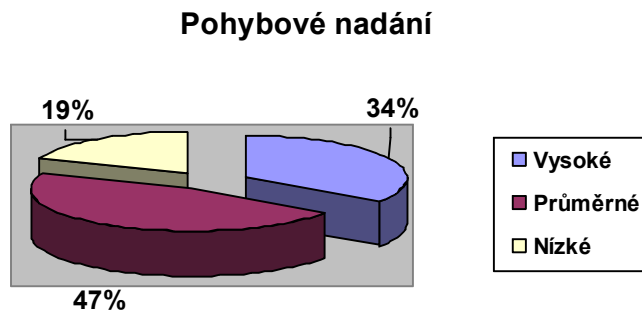
Z tohoto grafu vyplývá, že 47 % žáků souboru bylo svými učiteli ohodnoceno vysokou měrou schopností kooperace, stejný počet dosahuje na úroveň střední. Pouhých 6 % žáků má s kooperací problémy.

Vztah k tělesné výchově



Na tomto zobrazení můžeme vidět, že 40 % žáků souboru tělesná výchova baví, 38 % žáků tělesná výchova baví s výjimkou některých činností, 3 % tělesná výchova nebaví kvůli jejich nízkému pohybovému nadání a 19 % žáků má k tělesné výchově kladný vztah, přestože mají nízké pohybové nadání.

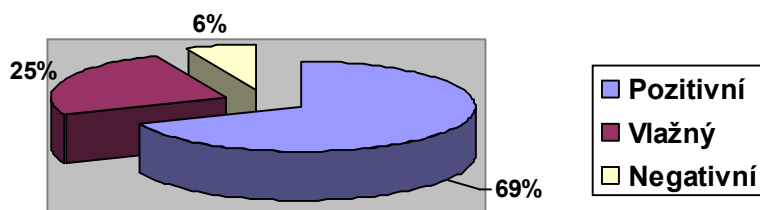
Úroveň pohybového nadání



Tento graf je důležitý pro další výzkum, neboť se ho přímo týká hypotéza H3. Dotázaní učitelé ohodnotili 31,3 % dětí souboru jako vysoce nadané, více než polovinu jako průměrně nadané a 12,5 % žáků má nízké pohybové nadání. Můžeme zde vidět zmiňovanou souvislost mezi schopností učit se a pohybovým nadáním, neboť spodní polohy obou grafů mají podobnou hodnotu. Ačkoli se může zdát, že dětí s nízkým nadáním je poměrně malé množství, není tento výsledek zcela jednoznačný, neboť dětí s vyloženě vysokým pohybovým nadáním, tedy takových, které je myšleno v hypotéze H3, také není mnoho.

Vztah ke sportu obecně (z hlediska mimoškolních aktivit apod.)

Vztah ke sportu obecně



Na konec dotazníku pro učitele jsme zařadili tuto doplňkovou otázku, neboť kladný vztah ke sportu se v tělesné výchově nemusí projevit. Velké množství dětí chodí do sportovních oddílů či kroužků mimo školu a jejich kladný vztah ke sportu se v hodinách nemusí projevit, třeba proto, že jsou jinak zaměřeny nebo je obsah hodin příliš nebaví, což však ještě neznamená, že vztah ke sportu nemají. Velmi potěšující je proto fakt, že téměř 70 % žáků souboru má vztah ke sportu pozitivní. Pouhá čtvrtina žáků má podle učitelů neutrální vztah ke sportu a zanedbatelných 6 % negativní.

4.3 Výsledky sebehodnotících škál

1. *Tělesná výchova mi dělá potíže, nikdy se na hodiny příliš netěším.*

	Silně souhlasí	Souhlasí	Neumí odpovědět	Nesouhlasí	Silně nesouhlasí
Koeficient	1	2	3	4	5
Počet respondentů	0	2	2	20	40
Průměrný koeficient	4,53				

Z této tabulky můžeme vidět, že nejvíce respondentů s výrokem silně souhlasí, průměrný koeficient je téměř přesně mezi hodnotami 4 a 5. Tento výrok postihuje vztah k tělesné

výchově. Srovnáme-li jak toto kritérium u svých žáků ohodnotili v předchozím dotazníku učitelé, dostaneme se k velmi podobným hodnotám. Můžeme tedy říci, že většina žáků zkoumaného souboru má k tělesné výchově velmi kladný vztah.

2. Myslím, že jsem pohybově nadaný, učitel mě často chválí.

	Silně souhlasím	Souhlasím	Neumím odpovědět	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím
Koeficient	5	4	3	2	1
Počet respondentů	2	28	24	6	4
Průměrný koeficient	3,28				

Tento výrok postihuje pohybové nadání. Průměrný koeficient se blíží spíše střední hodnotě stupnice. Jedná se však pouze o aritmetický průměr, který může být do jisté míry zavádějící. Pokud bychom srovnali tuto škálu s hodnocením učitele, dojdeme opět k velmi podobným výsledkům. Největší podíl žáků souboru disponuje průměrným pohybovým nadáním.

3. Patřím k nejrychlejším dětem ze třídy.

	Silně souhlasím	Souhlasím	Neumím odpovědět	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím
Koeficient	5	4	3	2	1
Počet respondentů	6	24	8	20	6
Průměrný koeficient	3,06				

Další z řady výroků posuzuje pohybové schopnosti. Průměrný koeficient se, stejně jako u předchozího výroku blíží střední hodnotě. V tomto případě je však průměrná hodnota způsobena dvěma přibližně stejně velkými skupinami, z nichž každá je na opačném pólu škály – jedna skupina považuje své rychlostní schopnosti za dobré, druhá nikoli. Při srovnání tohoto výroku s hodnocením učitele můžeme vidět poměrně značnou odlišnost. Učitelé

hodnotí většinu žáků průměrně a jen menší podíl žáků se odlišuje ať již v pozitivním či negativním hodnocení, zatímco žáci mají na své schopnosti poměrně jasně vyhraněný názor.

4. *Nikdo se mnou nechce být při soutěži nebo při hře.*

	Silně souhlasím	Souhlasím	Neumím odpovědět	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím
Koeficient	1	2	3	4	5
Počet respondentů	0	0	12	40	12
Průměrný koeficient	4				

Tento výrok se zabývá posouzením schopnosti kooperace, ačkoli to, zda žáci chtějí či nechtějí s někým být ve skupině je ovlivňováno řadou faktorů. Pro mnoho žáků tato skutečnost představuje spíše měřítko oblíbenosti. Průměrný koeficient odpovídá přesně stupni čtyři, což znamená, že většina žáků souboru se vidí spíše jako „kolektivem oblíbený“.

5. *Bojím se vody a plavání mi nikdy moc nešlo.*

	Silně souhlasím	Souhlasím	Neumím odpovědět	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím
Koeficient	1	2	3	4	5
Počet respondentů	0	2	6	24	32
Průměrný koeficient	4,34				

Tato škála posuzuje plavání a vztah k vodě – velmi specifický vztah. Jak ukazuje průměrný koeficient, většina žáků výběrového souboru má k vodě kladný vztah a vody se nebojí.

6. Často reprezentuji školu při sportovních akcích.

	Silně souhlasím	Souhlasím	Neumím odpovědět	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím
Koeficient	5	4	3	2	1
Počet respondentů	14	18	10	12	10
Průměrný koeficient	3,16				

Tento výrok postihuje několik kritérií. Aby žák mohl reprezentovat školu, musí mít dobrou úroveň pohybových schopností a dovedností, musí umět dobře spolupracovat s ostatními žáky v týmu. Jak se zde ukazuje, poměrně značná skupina žáků souboru se v těchto ohledech vidí v lepším světle. Můžeme zde sledovat opět rozpor mezi učitelským hodnocením a sebehodnocením.

7. Tělesná výchova mě baví.

	Silně souhlasím	Souhlasím	Neumím odpovědět	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím
Koeficient	5	4	3	2	1
Počet respondentů	50	12	0	2	0
Průměrný koeficient	4,71				

Další z výroků je typickým ukazatelem vztahu k tělesné výchově. Průměrný koeficient se blíží nejvyšší hodnotě na škále. Opět se tedy ukazuje, že velká většina žáků souboru má kladný vztah k tělesné výchově a takto je vidí i jejich učitelé.

8. *Myslím, že mám docela velkou sílu.*

	Silně souhlasím	Souhlasím	Neumím odpovědět	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím
Koeficient	5	4	3	2	1
Počet respondentů	4	36	18	4	2
Průměrný koeficient	3,56				

Opět výrok, který se věnuje posouzení pohybových schopností. V tomto případě se jedná o sílu. Průměrný koeficient je mezi hodnotami 3 a 4, největší skupina žáků však o svých silových schopnostech smýšlí spíše pozitivně, což opět nepříliš odpovídá shodě s učitelským hodnocením.

9. *Neumím moc přesně měřit.*

	Silně souhlasím	Souhlasím	Neumím odpovědět	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím
Koeficient	1	2	3	4	5
Počet respondentů	4	10	6	38	6
Průměrný koeficient	3,18				

Škála posuzující pohybové dovednosti. Největší část žáků souboru s výrokem nesouhlasí, tedy vnímá své dovednosti (konkrétně dovednost měřit) spíše pozitivně.

10. Při hodu míčkem jsem dohodil nejdál ze třídy.

	Silně souhlasím	Souhlasím	Neumím odpovědět	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím
Koeficient	5	4	3	2	1
Počet respondentů	4	12	24	22	2
Průměrný koeficient	2,9				

Průměrný koeficient tohoto výroku odpovídá střední hodnotě. Obě krajní skupiny jsou přibližně stejně početné.

11. Mimo školu chodím do sportovního kroužku.

	Silně souhlasím	Souhlasím	Neumím odpovědět	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím
Koeficient	5	4	3	2	1
Počet respondentů	36	12	6	8	2
Průměrný koeficient	4,12				

Výrok posuzuje vztah žáků ke sportu a sportovním aktivitám obecně. Ukazuje se, že poměrně značná část žáků souboru se věnuje nějaké sportovní aktivitě mimo školu, což také potvrzuje učitelské hodnocení.

12. V porovnání s jinými předměty mě tělesná výchova nejvíce unavuje.

	Silně souhlasím	Souhlasím	Neumím odpovědět	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím
Koeficient	1	2	3	4	5
Počet respondentů	4	10	12	18	20
Průměrný koeficient	3,62				

Tento koeficient se přiklání spíše k hodnotě 4, což znamená, že tělesná výchova není pro většinu žáků souboru náročným předmětem, ale spíše předmětem odpočinkovým, relaxačním.

13. Ostatním dětem jde tělesná výchova lépe než mně.

	Silně souhlasím	Souhlasím	Neumím odpovědět	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím
Koeficient	1	2	3	5	5
Počet respondentů	10	12	16	12	14
Průměrný koeficient	3,3				

Posoudit výkon spolužáka není jednoduché, neboť to obvykle vyžaduje zvládnutí posuzovaného výkonu jeho posuzovatelem. Hodnoty na této škále ukazují, že žáci výběrového souboru jsou téměř rovnoměrně rozděleni k jednotlivým polohám škály.

14. Při nácviu něčeho nového obvykle potřebuji více času.

	Silně souhlasím	Souhlasím	Neumím odpovědět	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím
Koeficient	1	2	3	4	5
Počet respondentů	4	10	22	24	4
Průměrný koeficient	3,21				

Tato škála posuzuje schopnost žáků učit se novým pohybovým dovednostem. Průměrný koeficient se blíží střední hodnotě. Ukazuje se však, že je zde poměrně početná skupina žáků, kteří tuto schopnost hodnotí spíše pozitivně, ačkoli podle učitelského hodnocení jsou žáci rozděleni do dvou přibližně stejně početných skupin, z nichž jedna disponuje spíše pozitivním a druhá spíše negativním hodnocením. V případě sebehodnocení mají žáci tendenci hodnotit se spíše pozitivně, případně se ohodnotit nedokáží.

15. V soutěži nebo sportovní hře většinou vyhrávám.

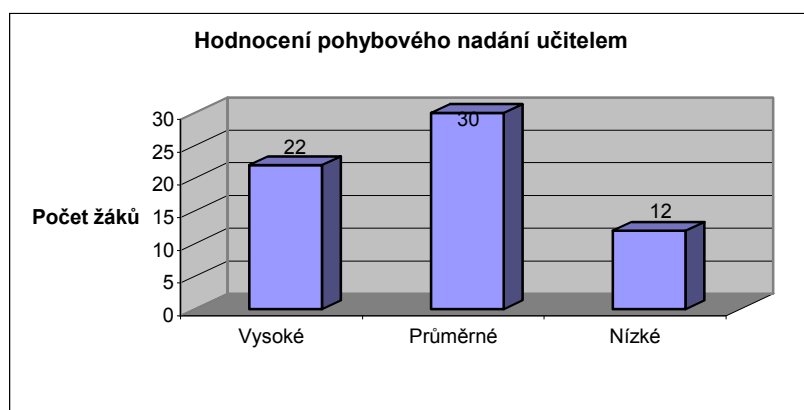
	Silně souhlasím	Souhlasím	Neumím odpovědět	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím
Koeficient	5	4	3	2	1
Počet respondentů	4	30	20	8	2
Průměrný koeficient	3,31				

Výsledky tohoto výroku jsou velmi podobné předchozímu. Koeficient se je opět téměř shodný se střední hodnotou, ale je zde lehká převaha pozitivně se hodnotících žáků. Jako poražený se podle této škály vnímá málokdo.

4.4 Porovnání vnitřního a vnějšího hodnocení

V předchozích kapitolách jsme uvedli výsledky kvantitativní analýzy obou hodnotících dokumentů. Nyní se zaměříme na posouzení některých vztahů mezi nimi.

Vztah mezi nadáním a hodnocením pohybových schopností a dovedností.



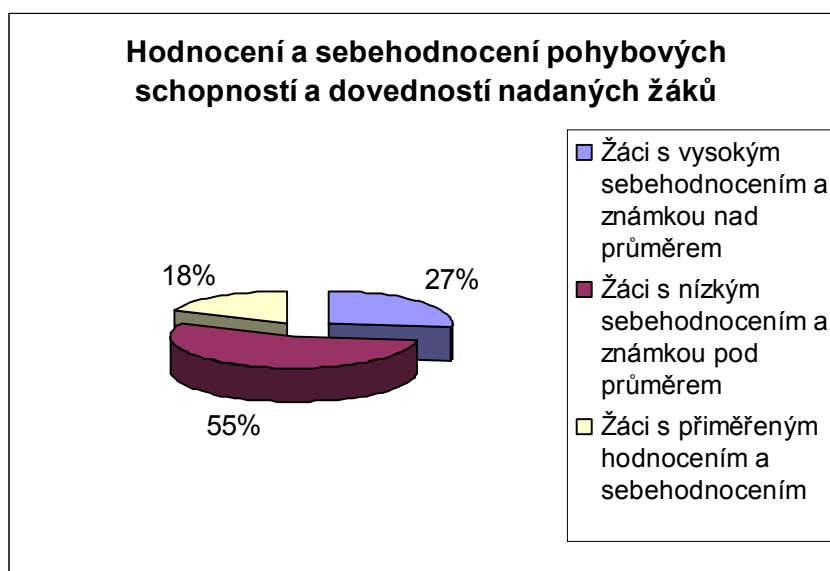
Z grafu vidíme, že podle hodnocení učitelů disponuje vysokým pohybovým nadáním přibližně třetina z celkového počtu 64 žáků zkoumaného souboru.

Tabulka průměrných známek a bodového ohodnocení žáků

	Vysoké pohybové nadání	Nízké nebo průměrné pohybové nadání
Průměrná známka	1,4	3,3
Průměrný bodový zisk v sebehodnocení	40	34

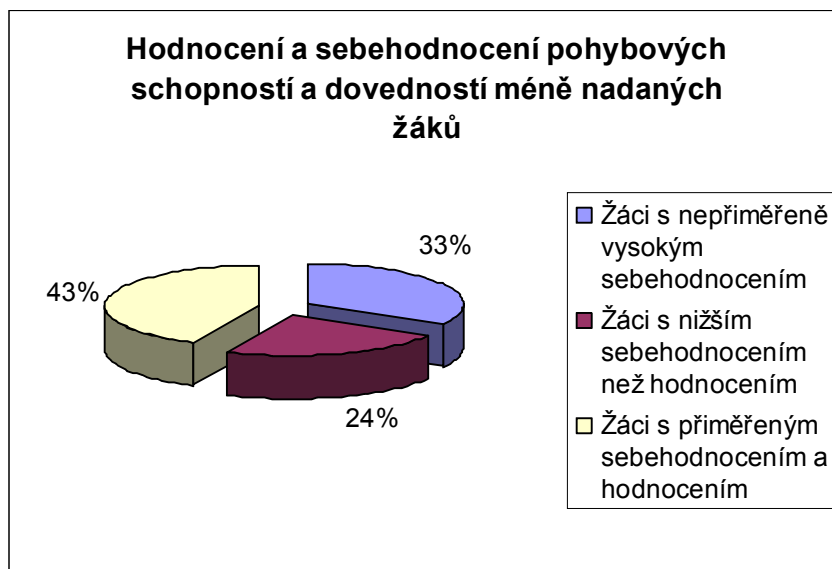
Z tabulky je patrné, že průměrný bodový zisk méně nadaných žáků je nižší než žáků nadaných, zatímco průměrná známka obdržena od učitele je vyšší.

V následujícím grafu porovnáme podíl reálného hodnocení a sebehodnocení pohybových schopností a dovedností žáků zkoumaného souboru, kteří byli učitelem hodnoceni jako vysoce nadaní.



Zde vidíme, že 55 % žáků dosáhlo nižšího bodového zisku v sebehodnocení, než odpovídá jejich skutečnému hodnocení, 27 % žáků souboru se vidí až příliš pozitivně v porovnání s učitelským hodnocením. Pouhých 18 % žáků z této skupiny vysoce nadaných dosahuje sebehodnocení přiměřeného učitelskému hodnocení.

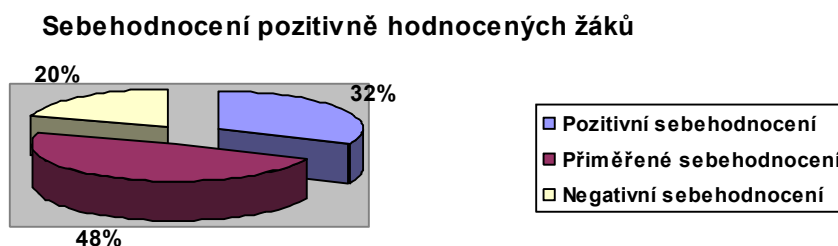
V tomto grafu se zaměříme na podíl reálného hodnocení a sebehodnocení pohybových schopností a dovedností žáků, kteří byli učitelem ohodnoceni jako průměrně či málo pohybově nadaní.



Můžeme vidět, že ve skupině méně nadaných žáků dosahuje přiměřeného (reálného) hodnocení méně než polovina žáků výzkumného souboru. 33 % žáků se v porovnání s hodnocením učitele nadhodnocuje a 24 % vidí svoje hodnocení horší, než jaké ve skutečnosti je.

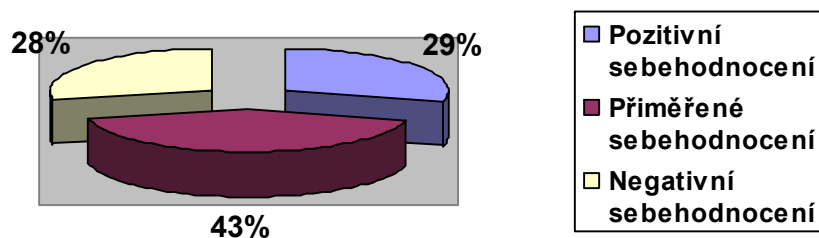
Vztah mezi pozitivním a negativním hodnocením a sebehodnocením

V prvním grafu uvedeme procentní podíl pozitivního, přiměřeného a negativního sebehodnocení u žáků, kteří byli učitelem pozitivně hodnoceni.



Druhý graf uvádí podíl pozitivně, přiměřeně a negativně sebehodnocených žáků, kteří byli učitelem hodnoceni negativně.

Sebehodnocení negativně hodnocených žáků



První graf ukázal, že mezi učitelem pozitivně hodnocenými žáky má pozitivní sebehodnocení celých 80 % žáků, z nichž 48 % se ohodnotilo přiměřeně a 32 % dokonce lépe, než je ohodnotil jejich učitel. 20 % žáků této skupiny pozitivně hodnocených se vidí v horším světle, než je vnímá jejich učitel.

Mezi učitelem negativně hodnocenými žáky se naopak 71 % ohodnotilo negativně. Z těchto negativně sebehodnocených žáků se 43 % hodnotí přiměřeně učitelskému hodnocení, 28 % se vidí dokonce jako horší a 29 % na sebe pohlíží lépe než jejich učitel.

Můžeme tedy konstatovat jednoznačný vliv učitelského hodnocení na žakovské sebehodnocení

DISKUSE

Na začátku výzkumné části jsme stanovili hypotézy, neboli předpokládané odpovědi na výzkumné otázky diplomové práce. Cílem výzkumu tedy bylo ověřit validitu těchto odpovědí.

V úvodu výzkumu proběhla administrace dotazníku, jehož cílem bylo pomocí kvantitativní analýzy nahlédnout současné problémy a souvislosti školního hodnocení v tělesné výchově.

Hypotéza H1, která vyjádřila předpoklad, že 60 % dotázaných učitelů v tělesné výchově hodnotí spíše pozitivně, se potvrdila, neboť na škále, která tento výrok ověřovala s ním souhlasilo 57 % respondentů a dalších 14 % vyjádřilo dokonce silný souhlas s tímto tvrzením.

Hypotéza H2, podle níž nejvíce ovlivňujícím faktorem žákovského sebehodnocení je hodnocení žáků jejich učitelem, se sice potvrdila, ale zde považujeme za nutné podotknout, že toto tvrzení nelze kvantitativním šetřením zcela jednoznačně ověřit, neboť všechny zmiňované faktory (rozvoj samostatnosti všeobecně, organizace výuky, podnětnost prostředí), a jistě i mnohé další, působí na rozvoj žákovského sebehodnocení a sebeurčení kontinuálně. Jak se však ukázalo v následující kvalitativní analýze, a budeme se tomu věnovat v dalších částech diskuse, hodnocení žáků učitelem ovlivňuje sebehodnocení žáků velmi výrazně.

V odpovědích na některé další položky dotazníku můžeme pozorovat velmi zajímavý rozpor. Přestože nadpoloviční většina dotázaných učitelů tělesné výchovy považuje za hlavní cíl rozvoj autonomie v činnostech i jejich posuzování, pouhých 20 % preferuje hodnocení pohybové aktivity pomocí autonomní činnosti žáků, tedy sebehodnocení. Ještě menší procento (konkrétně 8,6 %) respondentů pak přikládá důležitost rozvoji sebehodnotící kompetence v tělesné výchově, která jistě může být prostředkem rozvoje výše zmíněné schopnosti samostatného a tvůrčího posuzování pohybové činnosti, stejně tak jako sebehodnocení žáků.

Odhadnout příčiny tohoto rozporu je velmi složité. Domníváme se však, že příčinou může být například zvýšená náročnost přípravy vyučovací hodiny se sebehodnocením, resp. s řízeným či autonomním objevováním, případně nedostatek vybavení či podnětů k autonomní činnosti na školách.

V další části výzkumu jsme se zaměřili na kvalitativní porovnání hodnocení žáků učitelem a žákovského sebehodnocení, které jsme realizovali taktéž pomocí porovnání hodnotících dotazníků pro učitele a sebehodnotících dotazníků pro jejich žáky.

Hypotéza H3 se skládá ze dvou částí. Jejím cílem je ověřit souvislost mezi pohybovým nadáním a sebehodnocením v oblasti pohybových schopností a dovedností. V první části jsme předpokládali, že 80 % žáků, kteří jsou učitelem hodnoceni jako pohybově nadaní, se shodují ve svém sebehodnocení s hodnocením učitele v oblasti pohybových schopností a dovedností.

Můžeme říci, že šetření prokázalo výsledky zcela opačné, neboť pouhých 18 % pohybově nadaných žáků má sebehodnocení přiměřené učitelskému hodnocení, 55 % nadaných žáků má nižší sebehodnocení než učitelské hodnocení a 27 % žáků má sebehodnocení vyšší než učitelské hodnocení.

Druhá část této hypotézy předpokládala, že nejméně 50 % žáků, kteří jsou učitelem hodnoceni jako méně pohybově nadaní, případně bez pohybového nadání, se ve svém sebehodnocení pohybových schopností a dovedností neshodují s hodnocením učitele. Tento předpoklad se potvrdil, neboť výsledky výzkumu ukázaly, že 43 % žáků souboru má sebehodnocení přiměřené učitelskému hodnocení, 24 % žáků má sebehodnocení nižší než hodnocení učitele a 33 % má v porovnání s učitelským hodnocením nepřiměřeně vysoké sebehodnocení.

Přestože druhá část hypotézy H3 se potvrdila, nemůžeme jednoznačně potvrdit souvislost mezi pohybovým nadáním a hodnocením v oblasti pohybových schopností a dovedností.

Poslední stanovená hypotéza ověřovala vliv pozitivního a negativního hodnocení na sebehodnocení žáků. Předpoklad byl, že 70 % žáků s pozitivním hodnocením učitele má zároveň pozitivní sebehodnocení a naopak 70 % žáků s negativním učitelským hodnocením má negativní sebehodnocení.

Tento předpoklad se potvrdil, neboť z pozitivně hodnocených mělo 80 % žáků pozitivní sebehodnocení. 48 % z těchto žáků mělo pozitivní sebehodnocení přiměřené, 32 % dokonce lepší než učitelské hodnocení. Z negativně hodnocených žáků mělo 71 % negativní sebehodnocení, 43 % přiměřeně negativní a 28 % dokonce velmi negativní sebehodnocení.

Zde se tedy potvrzuje velmi značný vliv hodnocení učitele na sebehodnocení žáka, který jsme zmínili už v hypotéze H2.

V závěru teoretické části byly formulovány a teoreticky popsány koncepty hodnocení, které napomáhají žákovskému rozvoji z hlediska cílů tělesné výchovy a zároveň z hlediska rozvoje sebehodnocení a vlastního sebepojetí žáků mladšího školního věku.

Aby hodnocení v tělesné výchově plnilo funkci formativního hodnocení, mělo by rozvíjet žákovu osobnost a z hlediska tělesné výchovy také schopnost samostatně tvořit pohybovou činnost, posuzovat ji u sebe i ostatních a také vyvíjet u žáků potřebu pravidelné a přiměřené pohybové aktivity.

Všechny tyto výše popsané koncepty mohou plnit úlohu formativního hodnocení, avšak jejich použití by mělo být v souladu s konkrétní tělovýchovnou činností a obecným charakterem vyučovací jednotky.

Slovní hodnocení je samo o sobě formativním hodnocením. Jeho jediným úskalím mohou být potíže se správnou formulací hodnocení. Učitel tělesné výchovy jej používá prakticky neustále v ústní formě při sdělování zpětných informací žákům. Je možné použít také jeho písemnou formu na konci úseku studia. Z výzkumu vyplynulo, že učitelé jej považují za nejvhodnější formu hodnocení v tělesné výchově.

Co se týče klasifikace, možnosti jejího užití jsou podstatně užší než v případě slovního hodnocení. Hlavní pozitivum klasifikace spočívá především v jednoduchosti jejího sdělení a rychlosti předání zpětné vazby. Žák ví prakticky okamžitě, nakolik byl úspěšný v prováděné činnosti a může svůj výsledek porovnat s ostatními spolužáky. Pokud učitel doplní udělenou známku krátkým verbálním vyjádřením, může i klasifikace plnit úlohu formativního hodnocení. Klasifikace jako sumativní hodnocení je však naprosto nevhodná, protože svádí k udělení lepší známky než odpovídá skutečnému výkonu žáků, a především se nepodílí na předání relevantních informací, které pomohou jejich dalšímu rozvoji, ale pouze třídí žáky podle dosaženého výkonu.

Sebehodnocení je forma hodnocení s nejvyšší mírou autonomie žáků. Sebehodnocení vede žáky k přemýšlení nad vlastním výkonem, učí je rozeznat podstatné jevy od méně podstatných a přináší do výuky vysokou míru zodpovědnosti za vlastní rozhodnutí. Tím pomáhá formovat zdravé sebevědomí a sebeúctu. Nevýhodou sebehodnocení je zvýšená náročnost na přípravu, neboť zavedení této formy hodnocení obvykle souvisí s celkovou změnou pojetí vyučování.

ZÁVĚR

Na základě dotazníkových šetření a porovnání vnitřního a vnějšího hodnocení byla zjištěna tato fakta:

Dotázaní učitelé považují kladné hodnocení v tělesné výchově za převládající. V souladu s tímto tvrzením a další částí výzkumu můžeme také konstatovat, že klasifikace není vhodnou formou výstupního hodnocení v tělesné výchově na prvním stupni, neboť právě následkem klasifikace je ono výše zmíněné kladné a tedy nerealistické hodnocení v převaze.

Mezi faktory, které ovlivňují žákovské sebehodnocení, zaujímá vedoucí pozici hodnocení žáků učitelem. Jak ukazuje výzkum, ostatní faktory (rozvoj samostatnosti všeobecně, organizace výuky, podnětnost prostředí) nelze bagatelizovat, či nějakým způsobem reálně odstupňovat jejich vliv. Objektivnější je kontinuální náhled na tyto faktory.

Vliv pohybového nadání na shodu sebehodnocení v oblasti pohybových schopností a dovedností s hodnocením učitele, se prokázal pouze u méně nadaných žáků. U vysoce nadaných žáků, což je skupina, kde bychom to spíše očekávali, se tento vliv neprokázal.

Z teoretické analýzy konceptů hodnocení v tělesné výchově vyplynulo, že všechny koncepty mohou za určitých podmínek působit na žáky formativně. Každý z nich postihuje určitý okruh činností a forem vyučování v tělesné výchově, čímž dochází k jejich vzájemnému prolínání. Proto nelze stanovit jeden nejúčinnější koncept hodnocení v tělesné výchově, neboť jako nejefektivnější se zdá být kombinace všech výše zmíněných konceptů.

Seznam literatury a dalších zdrojů

ANDRÁŠOVÁ, H., a kol. *Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ*. 1. vyd. Praha: Raabe, 2006. ISBN 80-86307-29-8.

BLATNÝ, M., PLHÁKOVÁ, A. *Temperament, inteligence, sebepojetí*. 1. vyd. Brno, Tišnov: Psychologický ústav AV ČR Brno, Sdružení SCAN, 2003. ISBN 80-86620-05-0.

DVOŘÁKOVÁ, H. *Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí a dětí s hendikepy*. 1. vyd. Praha: UK-Pedf, 2000. ISBN 80-7290-005-6.

DVOŘÁKOVÁ, H. *Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí*. 1. vyd. Praha: UK-Pedf, 2007. ISBN 978-80-7290-298-9.

FRIED, M. *Překlad a ověření Butlerova dotazníku sebepojetí dětí*. Praha, 2007. 85 s. Diplomová práce na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy na katedře psychologie. Vedoucí diplomové práce PhDr. Jaroslav Šturma.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOŠŤÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 4. vyd., přeprac. a dopl. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

MUŽÍK, V., KREJČÍ, M. *Tělesná výchova a zdraví*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 1997. ISBN 80-85783-17-7.

PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. aktualizované. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PERIČ, T. *Sportovní příprava dětí*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0683-0.

RŮŽIČKA, L. Člověk a zdraví, tělesná výchova. In ANDRÁŠOVÁ, H. *Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ*. 1. vyd. Praha: Raabe, 2006. ISBN 80-86307-29-8.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. vyd. přepracované. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7376-124-7.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. rozšiř. a dopl. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

SPILKOVÁ, V. Znamky či slovní hodnocení. *Učitelské noviny*. Praha: Gnosis, 1996, roč. 99, č. 8.

STARÁ, J. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. 1. vyd. Praha: Raabe, 2006. ISBN 80-86307-28-X.

TRPIŠOVSKÁ, D. *Ontogenetická psychologie*. 1. vyd. Ústí n. Labem: UJEP, 2006. ISBN 80-7044-792-3.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010.
ISBN 978-80-246-1832-6.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005.
ISBN 80-246-0956-8.

VALENTOVÁ, L. Problémy mladšího a středního školního věku. In HADJ-MOUSSOVÁ, Z. *Pedagogicko psychologické poradenství I – vybrané problémy*. 1. vyd. Praha: UK-Pedf, 2005.
ISBN 80-7290-215-6.

VILÍMOVÁ, V. *Didaktika tělesné výchovy*. 1. vyd. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-033-6.

Další zdroje

www.rvp.cz

Přílohy

Příloha 1

Stejnopis dotazníku pro učitele

Příloha 2

Stejnopis hodnotícího dotazníku pro učitele

Příloha 3

Stejnopis škálového dotazníku sebehodnocení dětí

Dotazník pro učitele

Autor: Petr Bendl

Předkládáme Vám dotazník, jehož cílem je zjistit jaké tendence a přístupy v současné době převládají v hodnocení žáků v tělesné výchově a jak ovlivňují žákovské sebehodnocení. U každé otázky jsou možnosti odpovědí. Prosím, zakroužkujte vždy jen jednu z nich.

Otázky:

1. Na co se při hodnocení v tělesné výchově nejvíce zaměřujete?

- a) na správnost provedení (technika, kooperace, držení těla, názvosloví)
- b) na výsledek (naměřený čas, vzdálenost, vítězství v soutěži)
- c) na dodržování pravidel (bezpečnost, zásady hygieny, fair play, pravidla her a soutěží)
- d) jiné (uved'te)

2. Které očekávané výstupy považujete za klíčové?

- a) rozvoj pohybových schopností a dovedností
- b) rozvoj kladného vztahu k přiměřené a pohybové aktivitě
- c) rozvoj sebehodnotící kompetence
- d) jiné (uved'te)

3. Jaká je podle Vás nejefektivnější forma hodnocení v tělesné výchově?

- a) klasifikace
- b) slovní hodnocení
- c) sebehodnocení
- d) jiná (uved'te)

4. Co je hlavním cílem hodnocení v tělesné výchově?

- a) rozlišit dobrého žáka od špatného (pomocí kritérií a norem)
- b) stanovit u každého žáka výchozí pozici pohybové úrovně a snažit se ji zdokonalit
- c) rozvíjet schopnost samostatného posuzování a tvoření pohybové činnosti žáky
- d) zvyšování výkonu
- e) jiné (uved'te)

**5. Které faktory působí na rozvoj sebehodnocení žáků? Uvedené možnosti
oznámkujte podobně jako ve škole: 1 – nejvíce ovlivňuje, 5 – nejméně ovlivňuje.**

- a) podnětnost prostředí
- b) hodnocení žáků učitelem
- c) organizace výuky
- d) rozvoj samostatnosti všeobecně
- e) jiné (uved'te)

**6. Klasifikace v tělesné výchově je vhodným výstupním (sumativním) hodnocením
žáků na prvním stupni:**

silně souhlasím – souhlasím – nemám vyhraněný názor – nesouhlasím – silně nesouhlasím

7. V tělesné výchově na 1. stupni převažuje kladné hodnocení žáků.

silně souhlasím – souhlasím – nemám vyhraněný názor – nesouhlasím – silně nesouhlasím

Hodnocení žáků učitelem

1. Úroveň pohybových schopností

- a) výborná
- b) velmi dobrá
- c) dobrá
- d) dostačující
- e) slabá

2. Úroveň pohybových dovedností

- a) výborná
- b) velmi dobrá
- c) dobrá
- d) dostačující
- e) slabá

3. Schopnost učit se novým věcem (pohybovým dovednostem)

- a) rychle se učí s minimální pomocí, schopnost uchování dovednosti je vysoká, naučí se vše
- b) učí se poměrně rychle, ale potřebuje častou korekci učitele a dlouhodobé procvičování
- c) učí se průměrně, některé dovednosti s problémy
- d) některé dovednosti se naučí pomalu, jiné vůbec, potřebuje korekci učitele nebo spolužáků

4. Schopnost kooperace se spolužáky

- a) vysoká
- b) střední
- c) nízká

5. Vztah k tělesné výchově

- a) baví ho všechny činnosti, těší se na hodiny
- b) některé činnosti ho nebaví, ale na hodiny se vždy těší
- c) tělesná výchova ho nebaví, protože má nízké pohybové nadání
- d) tělesná výchova ho baví, přestože má nízké pohybové nadání, chce vyzkoušet vše

6. Pohybové nadání

- a) vysoké
- b) průměrné
- c) nízké

7. Vztah ke sportu obecně (z hlediska mimoškolních aktivit apod.)

- a) pozitivní
- b) vlažný (neutrální)
- c) negativní

Dotazník pro žáky

Autor: Petr Bendl

Tímto dotazníkem se chceme dozvědět, jak ti jde tělesná výchova, jestli tě baví a jak by ses ohodnotil v některých činnostech. Zakroužkuj vždy takovou odpověď, která pro tebe platí. Vyplňuj dotazník pečlivě a podle pravdy.

1. Tělesná výchova mi dělá potíže, nikdy se na hodiny příliš netěším.

silně souhlasím – souhlasím – neumím odpovědět – nesouhlasím – silně nesouhlasím

2. Myslím, že jsem pohybově nadaný, učitel mě často chválí.

silně souhlasím – souhlasím – neumím odpovědět – nesouhlasím – silně nesouhlasím

3. Patřím k nejrychlejším dětem ze třídy.

silně souhlasím – souhlasím – neumím odpovědět – nesouhlasím – silně nesouhlasím

4. Nikdo se mnou nechce být ve družstvu při soutěži nebo hře.

silně souhlasím – souhlasím – neumím odpovědět – nesouhlasím – silně nesouhlasím

5. Bojím se vody a plavání mi nikdy moc nešlo.

silně souhlasím – souhlasím – neumím odpovědět – nesouhlasím – silně nesouhlasím

6. Často reprezentuji školu při sportovních akcích.

silně souhlasím – souhlasím – neumím odpovědět – nesouhlasím – silně nesouhlasím

7. Tělesná výchova mě baví.

silně souhlasím – souhlasím – neumím odpovědět – nesouhlasím – silně nesouhlasím

8. Myslím si, že mám docela velkou sílu.

silně souhlasím – souhlasím – neumím odpovědět – nesouhlasím – silně nesouhlasím

9. Neumím moc přesně mířit.

silně souhlasím – souhlasím – neumím odpovědět – nesouhlasím – silně nesouhlasím

10. Při hodu míčkem jsem dohodil nejdál ze třídy.

silně souhlasím – souhlasím – neumím odpovědět – nesouhlasím – silně nesouhlasím

11. Mimo školu chodím do sportovního kroužku (závodně sportuji).

silně souhlasím – souhlasím – neumím odpovědět – nesouhlasím – silně nesouhlasím

12. V porovnání s jinými předměty mě tělesná výchova nejvíce unavuje.

silně souhlasím – souhlasím – neumím odpovědět – nesouhlasím – silně nesouhlasím

13. Ostatním dětem jde tělesná výchova lépe než mně.

silně souhlasím – souhlasím – neumím odpovědět – nesouhlasím – silně nesouhlasím

14. Při nácviku něčeho nového obvykle potřebuji více času.

silně souhlasím – souhlasím – neumím odpovědět – nesouhlasím – silně nesouhlasím

15. V soutěži nebo sportovní hře většinou vyhrávám.

silně souhlasím – souhlasím – neumím odpovědět – nesouhlasím – silně nesouhlasím

Děkuji Vám za spolupráci