

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2011

LONSKÁ Julie

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU



Hodnocení a klasifikace ve školní TV

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:

doc. PaedDr. Ludmila Fialová, Ph.D.

Vypracovala:

Julie Lonská

Praha, 2011

Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité informační zdroje a literaturu. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze, dne:

Julie Lonská

.....

.....

Evidenční list

Souhlasím se zapůjčením své diplomové práce ke studijním účelům. Uživatel svým podpisem stvrzuje, že tuto diplomovou práci použil ke studiu a prohlašuje, že ji uvede mezi použitými prameny.

Jméno a příjmení:

Fakulta / katedra:

Datum vypůjčení:

Podpis:

--	--	--	--

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla vyjádřit poděkování **paní doc. PaedDr. Ludmile Fialové, Ph.D.**, vedoucí mé diplomové práce, za odborné vedení, laskavý přístup a ochotu ke konzultacím. Dále bych také chtěla poděkovat pedagogům z oslovených škol za spolupráci a studentům za jejich ochotu při vyplňování dotazníků v rámci mého výzkumu a v neposlední řadě děkuji Karimovi Sattoutovi, za pomoc s korekcí anglického textu.

ABSTRAKT

Název: Hodnocení a klasifikace ve školní TV

Cíle: Hlavním cílem této práce je analyzovat názory současných učitelů TV na způsoby hodnocení a klasifikace ve školní TV na základních a středních školách. Jaký je vztah vyučujících ke klasifikaci a slovnímu hodnocení žáků v TV a jaká jsou jejich hlavní kritéria pro hodnocení. Dále vyhodnotit dotazníky žáků, které se týkají jejich názorů na danou klasifikaci.

Metodika: V této práci byla použita metoda dotazníkového šetření na 20 školách v Praze (10 základních a 10 středních).

První dotazník, který byl vytvořen pro učitele obsahoval čtyřicet otázek, přičemž prvních 36 mělo uzavřenou formu, zbylé 4 otevřenou, kde respondenti odpovídali vlastním názorem. Druhý dotazník byl vytvořen pro žáky, obsahoval 39 otázek. U každé byla možná pouze jedna odpověď, pouze poslední otázka měla formu otevřenou. Dotazník byl zaměřen na způsoby hodnocení žáků v tělesné výchově, kritéria pro klasifikaci v TV, nedostatky a přednosti tohoto způsobu hodnocení.

Výsledky: Z analýzy výsledků bylo prokázáno, že většina učitelů (85%) na základních a středních školách v Praze, hodnotí žáky v tělesné výchově známkou. Z rozboru výsledků bylo zjištěno, že tato forma hodnocení je pro vyučující nejjednodušší, časově nejméně náročná a výstižná. Nevýhodou této formy dle respondentů však zůstává malá škála hodnocení, demotivace a neobjektivnost. Jako hlavní kritérium pro hodnocení v hodinách tělesné výchovy shledává nejvíce vyučujících snahu a zájem, na druhém místě osobní zlepšení. Výkon pro ně není prioritní.

Klíčová slova: Tělesná výchova, hodnocení, klasifikace, slovní hodnocení, učitel, žáci, škola, známkování, výkon

ABSTRACT

Title: Evaluation and classification in academic physical education

Goals: The main goal of this work is to analyze the opinion of the current teachers of physical education on the methods of evaluation and classification in academic physical education within elementary and high schools. How is the relation of the tutors towards classification and verbal evaluation of the students within physical education and what are their main criteria for evaluation. Further, evaluate students questionnaires related to their opinion on given classification.

Methodology: The methodology used in this work was a research questionnaire within 20 schools in Prague (10 elementary and 10 high). The first questionnaire, which was created for teachers, had 40 questions where the first 36 had a closed form and the remaining 4 questions had an open form, where respondents answered with their own opinion. The second questionnaire was created for students and had 39 questions. Only one answer was possible for each question. Only the last question had an open form. The questionnaire was focused on the ways of the evaluation of students within physical education, criteria for classification within physical education, scarcities and priorities of these ways of evaluation.

Results: It was proven from the analysis of the results that 85% of the teachers in elementary and high schools in Prague evaluate students within physical education with grades. It was found out from the analysis of the results that this way of evaluation is for tutors the easiest, not time consuming and accurate. According to the respondents the disadvantages of this way are little scale of evaluation, demotivation and slant. Most of the teachers find the effort and the interest as main criteria for evaluation within the hours of physical education, personal improvement on the second place. Performance is not a priority for them.

Keywords: Physical education, evaluation, classification, verbal evaluation, teacher, student, school, grading, performance, effort.

OBSAH

I	Úvod	10
II	Teoretická část	
1	Tělesná výchova	11
1.1	Cíle tělesné výchovy	11
1.2	Současná reforma školství	15
1.2.1	Fáze transformace.....	15
1.2.2	Obsah reformy školského systému.....	17
1.2.3	Hodnocení v zahraničních systémech školní tělesné výchovy	18
2	Hodnocení v současné škole	21
2.1	Fáze hodnotícího procesu	22
2.2	Hodnocení z hlediska cíle	25
2.3	Hodnocení z hlediska předmětu porovnání	25
2.4	Hodnocení z hlediska účelu	26
2.5	Hodnocení z hlediska subjektu hodnocení	26
2.6	Historie známkování	28
2.7	Tradiční hodnocení u předmětů s převahou teoretického zaměření	30
2.8	Tradiční hodnocení v předmětech s převahou praktických a výchovných činností	31
2.9	Pozitiva a negativa klasifikace	31
3	Slovní hodnocení	34
3.1	Historie slovního hodnocení v ČR.....	34
3.2	Formy slovního hodnocení	35
3.3	Pozitiva a negativa slovního hodnocení	37
4	Klasifikace nebo hodnocení?	39

III Metodologická část

5	Cíle a úkoly	41
5.1	Vědecká otázka	41
5.2	Sledovaný soubor	42
5.3	Použité metody	42
5.4	Zpracování dat	43

IV Praktická část

6	Kapitola 1 – Výsledky dotazníků - učitelé	44
7	Kapitola 2 - Výsledky dotazníků – žáci	60
8	Diskuse	70
9	Závěr	72
	Seznam použité literatury	74
	Internetové zdroje	75
	Seznam použitých programů	75
	Seznam obrázků	76
	Seznam tabulek	76
	Seznam příloh	76
	Přílohy	77

I Úvod

Školní hodnocení je činnost, která může svými důsledky žákovi hodně pomoci, ale i ublížit. Do hry při ní vstupuje celá řada intelektuálních i emocionálních schopností a zdárný průběh i výsledek vyžaduje od učitele i žáka jejich plné nasazení. Školní hodnocení nejenom podmiňuje kvalitu výuky, ale tvoří také jednu ze složek komunikace mezi učitelem, žáky a rodiči žáků. Klasifikace a hodnocení vyvolává různé emoce, ať už kladné nebo záporné. Z hodnocení můžeme prožívat radostné okamžiky a potěšení, ale na druhé straně také smutek, frustraci, ponížení nebo dokonce odpor k danému předmětu.

Téma klasifikace a hodnocení ve školní tělesné výchově jsem si vybrala jednak proto, že sportu se věnuji takřka od dětství a tělesná výchova byla vždy můj oblíbený předmět, ale také proto, že po absolvování povinné praxe na základní škole, kde jsem měla možnost účastnit se hospitačních hodin a vidět práci místního tělocvikáře, jsem byla dosti konsternována. Po vlastní zkušenosti, kdy jsem zažila, jak se svěřenými žáky učitel jednal, talentované sportovce upřednostňoval a stále dával za vzor těm méně nadaným. Obézním žákům místo toho, aby pomohl vybudovat kladný vztah ke sportu a pohybu, tak je ponižoval a shazoval před ostatními. Dokonce při některých disciplínách, jako byl například skok do výšky, je raději nechával sedět na lavičkách se slovy, že by to stejně nezvládli, jen si ublížili a on by z toho měl problém, kdyby se zranili.

Tato situace mě vedla k zamyšlení nad jednáním některých kvalifikovaných pracovníků, a proto jsem se rozhodla, že napíši diplomovou práci právě na toto téma. Diplomová práce se skládá z teoretické a praktické části.

V první části se věnuji teorii, která se týká cílů tělesné výchovy, způsobů hodnocení, především pak známkování a slovnímu hodnocení. V praktické části jsem si kladla otázku, jaký mají názor žáci a učitelé na klasifikaci a hodnocení, jakou formou, jak často jsou v tělesné výchově hodnoceni a co je hlavním kritériem jejich hodnocení.

V rámci výzkumu jsem navštívila dvacet pražských škol, z toho deset základních a deset středních a zvolila jsem metodu dotazování. Výzkum by měl přinést informace, do jaké míry je na školách používáno slovní hodnocení, zda se učitelé zamýšlí i nad jiným hodnocením než klasifikací v podobě známkovací škály a jaké jsou jejich kritéria pro hodnocení. Dále jak žáci a studenti hodnotí činnost učitelů v hodinách vč. hodnocení jejich výkonů v hodinách TV.

II TEORETICKÁ ČÁST

1 Tělesná výchova

Jedním z významných vztahů, které člověk navazuje, je vztah k vlastnímu tělu, porozumění jeho funkcím, péče o udržení zdraví a zachování jeho normální činnosti. Tento vztah záměrně formuje tělesná výchova.

Tělesná výchova byla již v počátcích lidské společnosti důležitou složkou výchovy. Značný podíl zaujímá ve výchově antické, zejména ve Spartě. Ve středověku byla tělesná výchova zdůrazněna ve výchově feudálů, kteří se učili jezdit na koni, šermovat atd. Vlivem náboženské ideologie byla však tělesná výchova v této vývojové etapě vcelku podceňována. Se změnami názoru byl za humanismu a renesance znovu zdůrazněn její význam (Vorlíček, 1984).

Pojmu tělesná výchova se v současné pedagogice užívá ve dvojnásobném významu. V širším významu se jím označuje složka výchovy. V užším významu, se jím rozumí vyučovací předmět, který má základní podíl při uskutečňování cílů tělesné výchovy jako složky výchovy. Problémy vyučování předmětu tělesná výchova řeší učitelé a teoreticky o nich pojednává metodika (didaktika) tělesné výchovy. Cíle tělesné výchovy, jsou složky výchovy, vyučovacího předmětu tělesná výchova a jsou v příslušném rozsahu záležitostí učitelů dalších vyučovacích předmětů, třídních učitelů, rodičů a ostatních výchovných pracovníků (Vorlíček, 1984).

1.1 Cíle tělesné výchovy

Vzdělávací obsah oboru tělesná výchova je dělen na tzv. první a druhé období. První období zahrnuje spojování pravidelné každodenní pohybové činnosti se zdravím a využívá nabízené příležitosti, zvládnutí v souladu s individuálními předpoklady, jednoduché pohybové činnosti jednotlivce nebo činnosti prováděné ve skupině, usilování o jejich zlepšení, spolupráce při jednoduchých týmových pohybových činnostech a soutěžích, uplatňování hlavní zásady hygieny a bezpečnosti při pohybových činnostech ve známých prostorech školy, umění reagovat na základní pokyny a povely k osvojované činnosti.

Ve druhém období se žák 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 adekvátně reaguje. Na pokyny jedná v duchu fair play, dodržuje pravidla her a soutěží, pozná a označí zjevné přestupky proti pravidlům a adekvátně na ně reaguje, respektuje při pohybových činnostech opačné pohlaví a užívá při pohybové činnosti základní osvojované tělocvičné názvosloví, cvičí podle jednoduchého nákresu, popisu cvičení, zorganizuje nenáročnou pohybovou činnost 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 (Věstník MŠMT, 2005).

Cíle se modifikují a konkretizují ve vztazích k obsahu, prostředkům, podmínkám, učiteli, žákům. Cílem školní TV je stimulovat a rozvíjet biopsychosociálně účinný celoživotní pohybový režim, zdravotní prevenci, pohybové schopnosti, dovednosti, vědomosti, osobní vlastnosti a pozitivní postoje žáků k pohybové činnosti.

Cíle školní TV lze rozdělit dle Rychteckého a Fialové (1998) takto:

1. vzdělávací cíle

a) informativní:

- interiorizované poznatky z tělesné kultury
- osvojené postupy, metody tělesného sebezdokonalování
- zásady správné výživy
- základní pohybové dovednosti a návyky (chůze, běh, skok, házení)
- osvojení činností z gymnastiky, atletiky, dvou sportovních her, plavání, lyžování, turistiky

b) formativní:

- rozvinuté základní pohybové schopnosti (vytrvalost, síla, rychlost, obratnost, pohyblivost, rovnováha)
- kvalitní pohybový projev (harmonie, ekonomičnost, přesnost, ladnost, rytmus pohybu, správné držení těla)

- senzorické a intelektové schopnosti

2. výchovné cíle

a) všeobecné

- pozitivní charakterové a mravní vlastnosti (kolektivní cítění, chování, cílevědomost, iniciativa, kázeň, rozhodnost, odvaha)
- estetické prožívání a hodnocení, tvořivé schopnosti (zájem utvářet krásný pohyb, krásné prostředí, lidské vztahy)
- láska k přírodě a ochrana životního prostředí

b) specifické

- trvale kladný postoj k pohybové aktivitě
- rozvinuté zájmy o přiměřené druhy tělovýchovné a sportovní činnosti
- tělesný a funkční rozvoj, tělesná zdatnost
- snaha o přiměřený výkon v tělovýchovné a sportovní činnosti

3. zdravotní cíle

a) kompenzační

- kompenzace jednostranné zátěže ve škole (protahovací, vyrovnávací, dechová a relaxační cvičení)
- regenerace duševních sil a obnovování pozornosti žáků

b) hygienické

- hygienické návyky (cvičební úbor, sprcha po zátěži)
- potřeba zdravého životního stylu (dostatek pohybových aktivit v denním režimu, dostatečný spánek, zdravá výživa)

Realizací cílů získávají žáci základní tělovýchovné vzdělání, které je předpokladem zdraví, pracovní činnosti a aktivního přístupu k životu. Cíle se vzájemně prolínají a kombinují v každé vyučovací hodině. Předpokladem dobře zvládnutých pohybových dovedností jsou rozvinuté pohybové schopnosti (Rychtecký, Fialová, 1998).

Dle Houšky (1993, s. 236) lze cíle výchov obecně shrnout takto:

1. *„Rozvoj pohybových schopností a vlastností žáků, zejména jejich obratnosti a rychlosti. Žáci si mají osvojit základní pohybové dovednosti a návyky důležité pro život a práci. Pohybová aktivita by se měla stát součástí jejich životního režimu.“*
2. *„Žáci si mají osvojit správnou životosprávu a naučit se žít tak, aby si uchovali své zdraví. Jde tedy o zdravotní výchovu. K tomu je třeba, aby se seznámili s poznatky o podstatě a podmínkách zdraví, aby si uvědomili svou odpovědnost za udržení svého zdraví a věděli, jak předcházet nemocem (dostatečný spánek, odpočinek při práci, složení stravy, osobní hygiena). V souvislosti s úsilím celé společnosti vystupuje do popředí i systematická výchova k aktivnímu podílu na ochraně a zlepšování životního prostředí.“*
3. *„Vychovat citlivého člověka, který umí šťastně a bohatě prožívat život, odolného vůči stresům a neurózám. Naše evropská civilizace je na tom v tomto směru patrně hůře, než byli pravěcí předci, pojem štěstí se pro mnohé lidi stává idealistickou a vcelku směšnou chimérou, jež má tu nevýhodu, že ji nelze zpeněžit, ani z ní nějak hmotně profitovat. Většina lidí se za čímsi celý život žene a pocit štěstí nikdy neprožije.“*
4. *„Důležitým úkolem je úkol diagnostický. Klíčem ke štěstí je vyzkoušet, k čemu se člověk hodí, a dát mu možnost, aby to mohl vykonávat. Není nic tragičtějšího, než nemoci objevit, k čemu se hodíme, nebo mít pocit, že Vás okolnosti vehnaly do povolání, k němuž se nehodíte. Výchova má objevit, k čemu se kdo hodí a pomoci mu, aby v tomto oboru vyníkl. Dítě prostřednictvím výchovy nachází samo sebe.“*
5. *„Dalším úkolem je naučit se učit. Tím ovšem není míněno učení coby mechanické nabírání vědomostí z moudrých knih. Učení je schopnost přizpůsobovat se měnícím se podmínkám, schopnost pracovat sám na sobě, školu chápat jen jako impulz, iniciaci dalších životních procesů. Výchova je socializace – příprava na život.“*
6. *„Úkolem, o kterém se mluví tak mnoho, jak málo se pro jeho splnění dělá, je vychovat člověka v bytost čistou a charakterní. V současné škole se přitom děti učí opak – podvádět, získat dobré známky za každou cenu, nechat v nouzi kamaráda a nepomoci mu, naučí se nevybočovat z průměru, protože se to nevyplácí atd.“*
7. *„Novým úkolem, jehož aktuálnost byla vyvolána vývojem automobilismu, je dopravní výchova žáků. Ta směřuje k tomu, aby žáci základních škol ovládali běžné dopravní předpisy.“*

8. „*Výchova dětí a mládeže k rodičovství. Jde o komplexní výchovné působení, jehož složkou je pohlavní (sexuální) výchova. Tj. seznamování žáků s podstatou anatomických a fyziologických změn v organismu v průběhu dospívání.*“

1.2 Současná reforma školství (Fialová, 2010)

Změny v oblasti ekonomické, sociální a kulturní přinášejí také společenskou potřebu změn, týkajících se předškolního, základního, středního, vyššího odborného, vysokoškolského i dalšího vzdělávání. Hovoříme o tzv. transformaci českého školství, jež se vztahuje ke všem složkám a úrovním vzdělávání.

Do druhé poloviny dvacátého století (do roku 1989) se naše školství označovalo jako jednotné, centralistické, kolektivní, direktivní atp. Česká republika nastartovala transformaci ihned po politickém převratu v roce 1989. V době změn na konci 20. století společnost odmítala nadále podporovat centralistický systém školství. Byly hledány nové způsoby řízení a organizace vzdělávání. Podstatou dalšího vývoje byly společenské změny. Proto i výchova a vzdělávání musely být v pohybu. Požadavky na změny v chování a jednání lidí vyžadují inovace v pojetí a organizaci vzdělávání, úrovni pedagogické práce a komunikace.

Ke klíčovým principům nového pojetí školní výchovy a vzdělávání patří (RVP Z, 2004):

- rozvoj osobnosti žáka, důraz na emoční a sociální rozvoj, změny v sebehodnocení, vztah k druhým
- preference spontánní aktivity žáků, kreativní činnosti a vytváření podmínek pro skupinovou spolupráci
- nové pojetí učební činnosti (experimentování, pozorování, polemiky s druhými)
- povzbuzování výkonu žáků, naslouchání
- rozšíření edukačního prostředí nad rámec školy

1.2.1 Fáze transformace

Začátky transformace se neobešly bez chyb a to hlavně v nepromyšlenosti dlouhodobé perspektivy ve vzdělávání. Snížil se status učitele, do vysokých pozic nastoupili neodborníci. V období hospodářské recese v polovině 90. let probíhala transformace školství kroky, které můžeme nazvat „ad hoc“ (silná redukce rozpočtů, úsporná opatření, snížení úvazků a propouštění kvalifikovaných učitelů). Souběžně probíhala i vnitřní

reforma školního života. Tu uskutečňovali pedagogičtí nadšenci, bez ohledu na ocenění. Šlo zejména o humanizaci škol, změny obsahu a metod vzdělávání, hledaly se alternativní programy vzdělávání.

Přibýlo Waldorfských škol, které kladou při výuce důraz na tvůrčí schopnosti, samostatné poznávání a sociální dovednosti, nejen na znalosti. Škola Montessori je také alternativní školou, která vidí děti jako aktivní tvůrce svého vlastního rozvoje, ovlivněné přírodními, dynamickými silami, které dítěti otevírají cestu k osobnímu růstu a sebevzdělávání. Smyslem této koncepce je vytvořit prostředí umožňující normální, přirozený vývoj dětí, který je uspořádán do tzv. senzitivních fází. Zásadní roli hraje předem připravené prostředí vybavené speciálními pomůckami, které jsou klíčem k poznání světa, pomůcky jsou vytvořeny tak, aby dítě mohlo kontrolovat řešení.

Vedle alternativních škol nově vznikly školy církevní a také ve státních školách se nabízelo několik odlišných programů, z nichž si školy mohly vybírat podle jejich základní filosofie (Obecná a Občanská škola, Základní škola, Národní škola). Dokonce bylo možné vyučovat jednotlivé předměty podle různých koncepcí (Fialová, 2010).

České ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v září roku 2004 uveřejnilo schválenou verzi Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Tzv. Delorovy cíle vymezené v RVP vychází ze čtyř cílů vzdělávání (RVP Z, 2004):

- učit se poznávat
- učit se učit
- učit se být
- učit se žít s ostatními

Učivo není cílem vzdělávání, ale prostředkem k dosažení požadovaných výstupů. RVP specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jež by měli žáci na konci vzdělávání dosáhnout, vymezuje závazný vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo, zařazuje jako závaznou součást vzdělávání průřezová témata s výrazně formativními funkcemi, podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, různých metod a forem výuky ve shodě s individuálními potřebami žáků a umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných.

1.2.2 Obsah reformy školského systému

Reformu školského systému lze rozdělit na tzv. vnější a vnitřní reformu (Spilková, 2005):

Vnější reforma obsahuje:

- strukturální změny školského systému (změny v členění a délce vzdělávacích cyklů, v kontinuitě a prostupnosti uvnitř školského systému)
- změny v řízení školství
- změny ve financování školství
- změny v legislativním zakotvení jednotlivých složek vzdělávací soustavy v právních normách

Vnitřní reforma obsahuje:

- změny v koncepci vzdělání a školy
- změny v náplni učiva
- změny v pojetí vyučovacího procesu (pojetí žáka, komunikace mezi učitelem a žáky, učiteli a rodiči, metody a formy školní práce, vzdělávací klima)

Po roce 1989 byly v českém prostředí provedeny podstatné inovace na všech úrovních vzdělávacího systému, avšak dosud nebylo objektivně vyhodnoceno, jaké výsledky a efekty tyto změny způsobily. V první polovině 90. let samozřejmě došlo i u nás k výrazné změně obsahu vzdělávání. Řada učitelů změnila pouze obsah učiva, například po vydání nových osnov a učebnic, tedy hlavně informace, už ne způsoby prezentace, předávání a zvnitřňování těchto informací.

V různých srovnáních inovativní školy usvědčují školy tradiční z velmi nízké efektivity. Obě školy naučí totiž žáky zhruba stejnému množství informací, ale absolventi inovativních škol si navíc odnesou řadu dovedností, postojů, schopností i zkušeností potřebných pro život více než vědomostí. Možná ale i tradiční učitel rád občas sáhne po nějakém inovativním nápadu, který moderní pedagogové vyzkoušeli a publikovali. Někteří zastánci alternativní školy tvrdí, že tradiční škola se zaměřuje na učivo, moderní na žáka. V tradiční škole dle nich převládají slova učitele, v moderní činnosti žáka. V tradiční škole se předávají informace, v moderní škole kompetence. Tradiční učitel si plní povinnosti, moderní s nadšením realizuje nové nápady. Tradiční učitel si dělá na svém, moderní komunikuje s kolegy. Tradiční učitel něco vyžaduje, moderní vychází vstříc. Tradiční sází na jistotu, moderní hledá.

Inovativní školy se snaží o vnitřní proměnu i v rámci běžné státní školy a kladou důraz na (Spilková, 2005):

- osobnost a sociální rozvoj žáků
- kooperativní strategii učení
- otevřenou partnerskou komunikaci uvnitř školy
- propojování poznatků z různých vzdělávacích oblastí a jiné

1.2.3 Hodnocení v zahraničních systémech školní tělesné výchovy dle Chromíka (1993)

Švýcarsko

V jednotlivých částech Švýcarska existuje rozdílná úroveň školní tělesné výchovy z hlediska podmínek, obsahu, metod vyučování apod., ne však v celé zemi je hodnocení součástí vyučování tělesné výchovy. Nejrozšířenější formou hodnocení je známka, šesti nebo deseti stupňová. V předškolních zařízeních a v prvním roce povinné docházky nahrazená slovním (písemným) hodnocením. V některých částech Švýcarska nahrazuje známku z tělesné výchovy „knížka tělesných schopností“. V jednom z posledních průzkumů hodnotilo tuto formu pozitivně 72% učitelů a 65% žáků.

Německo

Ve všech spolkových zemích Německa je hodnocení součástí vyučování tělesné výchovy. Hodnotí se zde v rozsahu 6 stupňů. Přístup k němu však není stejný v jednotlivých spolkových krajích. Například v Bavorsku se hodnotí pouze motorická a kognitivní úroveň žáka. Výsledná známka se vypočítává součtem známek za „základní sporty“ a za „specializované sporty“. V některých dalších krajích, jako například v Porýní-Falcku, musí být hodnocení učitelem individualizované ve vztahu k úsilí žáka, zohledňuje se i žákovo zlepšení, komunikace ve skupině. V Porýní Severním – Westfálsku se hodnotí ve vztahu ke kritériím kognitivním, motorickým apod.

Anglie

Zde neexistují žádné direktivy, týkající se metod a forem hodnocení v tělesné výchově. Učitelé využívají pozorování, písemné testy, časté jsou i testy pohybových dovedností. V některých školách se používají tzv. záznamové listky žáků, do kterých se v průběhu školního roku zaznamenávají informace o základních charakteristikách, úsilí, zlepšení, schopnostech aj. Na některých školách dokonce existuje zkouška z tělesné výchovy. Její absolvování vyžaduje absolvování dvou let praktických, ale i teoretických hodin, protože její součástí je i písemné prověřování vědomostí z oblasti tělesné výchovy

a sportu. Výsledná známka je tvořená: 40% vědomosti a 60% praxe. Znamky jsou označovány od A do E, většina žáků dostává B nebo C, známka A je udělována vzácně.

Belgie (Education in Europe, 2009)

V Belgii se termín „hodnocení“ neobjevuje v oficiálních dokumentech, je nahrazen termínem „pozorování“. Cílem pozorování je především to, aby žák dostal ihned konkrétní informaci o výsledku své práce. Předmětem pozorování bývá oblast motoriky žáka, účelnost jeho projevů v různých situacích, zlepšení v psychomotorických ukazatelích. Jako první ho realizují sami žáci, pak až učitel. Pro co nejobjektivnější pozorování se používají záznamové listy.

Francie

Ve Francii jsou žáci v tělesné výchově hodnoceni na bodové stupnici od 0 -20, přičemž se mohou používat i desetinná čísla. Toto hodnocení je součástí vysvědčení, které žáci dostávají třikrát za rok. Průměrná hodnota v tělesné výchově je od 12 – 14, v jiných vyučovacích předmětech od 10 – 12. Kromě bodového hodnocení je na vysvědčení i prostor pro doplňující slovní hodnocení v každém vyučovacím předmětu a zároveň prostor pro celkové slovní hodnocení žáka. Vysvědčení je vyhotovené ve třech exemplářích, přičemž jeden zůstává ve škole, druhý obdrží žák a třetí jeho rodiče. Předmětem hodnocení v tělesné výchově jsou pohybové dovednosti, výkonnost žáka, poznatky a přístup k vyučování. Souhrnné hodnocení je tvořeno z uvedených oblastí přibližně v následujícím poměru: 50% dovednost a výkonnost, 25% poznatky a 25% přístup k vyučování.

Itálie

Zde se v tělesné výchově nepřikládá důležitost hodnocení výkonu, ale hodnotí se především přístup a vztah k vyučování. Používá se deseti stupňová slovní škála.

Španělsko

Zde nejsou přesně definována kritéria hodnocení, převládá formativní hodnocení zaměřené v průběhu vyučování na posouzení pokroku žáka, vědomosti, problematika učení apod.

Slovinsko (Plevník, Žižmond, 1999)

Hodnocení na základních a středních školách má stejně jako u nás stupnici od 1 do 5. Znamka 5 je však v jejich případě oceněním nejlepším. V posledních letech se začalo v nižších ročnících používat na závěr roku slovní hodnocení. Po ukončení docházky dostanou žáci potvrzení o absolvování základní školy. Hodnocení každého ročníku má

pak vliv na jejich přijetí na jednotlivé střední školy. Kromě umělecky zaměřených škol rozhoduje o přijetí žáků na střední školy pouze prospěch ze základní školy.

Lucembursko

K hodnocení žáků je v tělesné výchově používána až šedesáti bodová škála.

Řecko, Island, Švédsko

Od roku 1980 jsou žáci hodnoceni pouze na druhém stupni a to v 8. a 9. ročníku na konci školního roku ze všech vyučovacích předmětů. Používá se pěti stupňová klasifikační škála.

Norsko

Na základních školách žáci celých devět let nedostávají žádné známky a učitelé hodnotí každého žáka převážně slovně.

Finsko

Žáci se zde klasifikují sedmi stupňovou škálou od 4 – 10.

Dánsko

V této zemi je používána 13. stupňová škála.

2 Hodnocení v současné škole

V současnosti mají školy volnost ve způsobu užitého hodnocení a klasifikace. Po roce 1989 se rozvinula diskuse o tom, zda vůbec klasifikovat (pokusy neklasifikovat v první třídě, neklasifikovat výchovy), či jakými způsoby žáky hodnotit (slovní hodnocení, obrázky, známky, písmena).

Hodnocení dle Slavíka (1999) je proces soustavného poznávání a posuzování žáka, založen na:

- zjišťování (kontrola)
- zaznamenávání (evidenci)
- posuzování úrovně rozvoje osobnosti, učební činnosti žáka, jeho aktivity a chování v hodinách ve škole, ale i mimo ni.

Klasifikace je hodnocení v užším slova smyslu. Umožňuje dělat závěry a rozhodnutí, týkající se dalšího učení, míry tělesného, pohybového, intelektuálního, psychického a sociálního rozvoje, umožňuje žáky zařadit do určitých kvalitativně odlišných skupin.

Hodnocení a klasifikace se v různých zemích značně liší. Také historický vývoj ovlivňuje pohled na hodnocení. V našich zemích je běžně používána klasifikace s 5 základními stupni. Přesto se některé školy v posledních letech přiklánějí spíše ke slovnímu hodnocení. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v této oblasti již nenařizuje, ale spíše jen doporučuje (Slavík, 1999).

Druhy hodnocení lze rozlišovat na základě cíle, předmětu porovnávání, účelu a subjektu. V odborné literatuře můžeme nalézt různá vysvětlení pojmu školní hodnocení dle různých autorů:

Školní hodnocení jsou všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají“ (Slavík, 1999, s. 23-24).

„Proces stálého poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostní úrovně, pracovní a učební činnosti, jeho výsledků“ (Velikanič, 1973, s. 156-157).

„Zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáka při vyučování, které může mít v praxi nejrůznější formy: od souhlasného nebo nesouhlasného pokývnutí hlavou, přísného pohledu, tónu hlasu, kladné či negativní poznámky, zájmu o osobnost žáka, pochvaly či napomenutí, odměny či tresty až po

známku, případně podrobnější analýzu výkonu včetně závěrečného hodnotícího soudu“ (Skalková, 1999, s. 95).

„Podstatou školního hodnocení je zjištění kompetencí – vědomostí, dovedností a postojů – žáka a formulace hodnotících soudů na základě porovnání skutečného stavu se stavem předpokládaným, formulovaným jako cíle výuky“ (Kalhous, 2002, s. 104).

2.1 Fáze hodnotícího procesu

Jak uvádí Kolář a Šikulová (2005, s. 57): *„Hodnocení je neustále vystaveno zájmu a často i kritice všech účastníků vyučovacího procesu, ať to jsou učitelé nebo žáci samotní. Na první pohled může vypadat hodnotící proces jako zcela jednoduchý a jednoznačný (zvláště v případech, kdy učitel jednoduše stanoví známku a žák si odchází sednout). Náročnost této aktivity však spočívá v tom, že se děje velmi často v situaci tzv. časové tísně, od učitele se očekává, že hodnocení provede bezprostředně po výkonu žáka před celou třídou. Učitel proto nemá dostatek času, který je v některých případech nezbytný na promyšlení a zdůvodnění hodnocení, které žákovi sděluje. Tato časová tíseň při hodinách může vést k vytváření žádoucích, ale i nežádoucích algoritmů v jednání učitele nebo hodnotitele“.*

Rozdělení hodnotícího procesu dle Koláře a Šikulové (2005):

První fáze – zadání úlohy (učitel) – pochopení a přijetí úlohy (žák)

Jedná se o konkrétní situaci ve vyučování, kterou vytváří učitel s předem promyšleným cílem. Do kvality a způsobu zadání úlohy se velmi intenzivně promítá existující vztah mezi učitelem a žákem i určitá pozice konkrétního žáka ve třídě. Již zde se projevuje určitý apriorní hodnotící soud učitele nebo i zcela určitý záměr učitele (chce žákovi pomoci, chce žákovi dokázat, že to neumí).

Druhá fáze – expozice výkonu (žák) – průběžná analýza výkonu (učitel)

V této fázi jde zdánlivě především o aktivitu žáka. Žák přijal úlohu, pochopil ji a reaguje na zadání jejím řešením. Učitel v této etapě, tedy už v průběhu žákova předkládání výkonu, začíná provádět průběžnou analýzu tohoto výkonu. Při průběžné analýze výkonu žáka učitel navíc provádí prognózu žákova dalšího postupu, což mu umožňuje preventivně vstupovat do žákova výkonu a ochránit ho před možnou vážnější

chybou. Problémem v této průběžné analýze bývá, že se učitel, a podle jeho vzoru i žáci, orientují převážně na chybu žáka v průběhu jeho výkonu a analýza v podstatě jen představuje výčet více či méně závažných chyb, kterých se žák dopustil. Důležitá je zde orientace na pozitivní stránky žákova výkonu, tj. respektovat zásadu pozitivně laděného hodnocení (Červenka, 1992).

Třetí fáze – ukončení výkonu (žák) – žákovo očekávání (žák) – zpětné promítání výkonu (učitel)

Podstatná část této analýzy probíhá již v průběhu žákova výkonu, tedy v etapě expozice výkonu. Ale teprve tehdy, když jsou aktivity spojené s výkonem žáka uzavřeny, může být učitelem provedena důsledná analýza žákova výkonu. Žák se po ukončení řešení úlohy obrací na učitele a očekává jeho hodnotící posudek. V této fázi má žák prostor pro rekapitulaci svého výkonu, kterou provádí ve svém vědomí. Svůj výkon může porovnávat se svým předchozím nebo s výkony spolužáků.

Čtvrtá fáze – závěrečná analýza výkonu (učitel) – rozhodnutí (učitel)

Ukončení výkonu je výzvou pro učitele, aby zaujal stanovisko. Učitel v této etapě využívá poznatků, které získal o žákově výkonu průběžnou analýzou. Učitel musí provést komplexní analýzu výkonu, a to především s ohledem na onen výsledek. Především musí porovnat výkon s cílovou normou, musí tento výkon porovnat i s předchozími žakovými výkony a zároveň zařadit tento výkon do možných výkonů ostatních žáků.

Pátá fáze – vynesení posudku (učitel) – přijetí či nepřijetí posudku (žák)

Učitel v této fázi vyjadřuje výsledek své analyticko-syntetické činnosti ve vztahu k výkonu žáka a výsledek srovnání konkrétního analyzovaného výkonu jednak s cílovou normou, jednak s předchozím výkonem a jednak s výkony ostatních žáků v třídním kolektivu. Učitel má většinou ustálený způsob, jakým hodnotící posudek vyjadřuje. Pro žáka je důležitá nejen obsahová stránka sděleného hodnocení, ale značný význam má právě formální stránka hodnocení, tedy jakým způsobem učitel vyjádří svou spokojenost či nespokojenost s výkonem žáka. Většina žáků přijímá soudy, posudky učitele o svém výkonu velmi vážně. Je to pro ně jedno z kritérií vlastního sebehodnocení, může být pro ně motivací pro další práci, ale je to i kritérium jejich subjektivního zařazení do kolektivu třídy. Pokud žák vnímá učitelovo hodnocení jako spravedlivé, tedy takové, které

vystihuje hodnotu jeho výkonu či úsilí vložené do hodnocené činnosti, pak má toto hodnocení pro žáka jistě nejen motivační, ale i regulační funkci.

Šestá fáze – uvědomění si možných dopadů hodnocení na žáka (učitel)

Tato fáze se děje ve vědomí učitele i žáka. Učitel by si měl být vždy vědom toho, jaké může mít jeho konkrétní způsob hodnocení důsledky pro další aktivity žáka a měl by si vždy uvědomovat, že svým hodnocením reguluje další jednání a chování žáka, a co víc – ovlivňuje také jeho sebehodnocení a aspirace.

Sedmá fáze – důsledky v chování a jednání žáka a dopady na jeho další učení (žák)

(Kolář, Šikulová, 2005)

Poměrně důležitou roli tady hraje autoatribuce žáka, tj. jaké příčiny připisuje žák svým úspěchům či neúspěchům ve škole. To následně ovlivňuje jeho chování v úkolových situacích a jeho reálný výkon. Důležitá je v této souvislosti skutečnost, že utváření autoatribucí žáka je výrazně ovlivněno atribucemi učitele ve škole i atribucemi rodičů či kamarádů.

2.2 Hodnocení z hlediska cíle

Rozlišujeme (Kolář, Šikulová, 2005):

Prediktivní – vstupní hodnocení realizované na začátku učebního cyklu, jeho prostřednictvím se snažíme předvídat výkony, určit schopnost realizovat učení, prognózovat rozvoj osobnosti žáka – slouží jako podklad pro přípravu plánu práce učitele.

Formativní – průběžné hodnocení realizované v průběhu učebního cyklu – slouží ke kontrole plnění částečných úkolů, opravování a korekci chyb, informuje učitele a žáka na základě zpětné vazby o stupni osvojení vědomostí a dovedností, o tom, kde a v čem má žák problémy, pomáhá odhalovat nové postupy i strategie, které umožní žákovi vyvíjet úsilí a zdokonalovat se.

„Je zaměřené na podporu dalšího efektivního učení žáků. Dosahuje toho tím, že žákům poskytuje užitečnou zpětnou vazbu. Také učitel slouží jako zpětná vazba a zdroj informací, které mu v budoucnu pomohou lépe vycházet vstříc potřebám žáků. Toto hodnocení obvykle bývá zaměřeno na odhalování chyb, obtíží a nedostatků v práci žáka a nabízí radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšení budoucích výkonů“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 32).

Sumativní – závěrečné hodnocení – hodnotí plnění úkolů, bilancování, ověření efektivity pedagogické strategie a její modifikace, vystavení osvědčení (známkou nebo slovně na vysvědčení), informování rodičů, slouží k projektování dalších cyklů vzdělávání. Stanovuje úroveň dosažených znalostí a dovedností v určitém časovém okamžiku, obvykle na konci určitého období vyučování. Příkladem jsou známky na vysvědčení nebo výsledky oficiálních zkoušek.

2.3 Hodnocení z hlediska předmětu porovnávání

Rozlišujeme (Kolář, Šikulová, 2005):

Normativní hodnocení – posuzuje žáka vzhledem k ostatním žákům, hodnotí se dosažená úroveň žáka ve vztahu k normě, kterou představuje úroveň třídy, školy (obvykle je vyjádřena průměrnou hodnotou sledovaného ukazatele).

„Jedná se o hodnocení výkonu jednoho žáka ve vztahu k výkonům ostatních žáků. Definujeme-li jedničku jako známku odpovídající výkonu nejlepších deseti procent žáků, znamená to, že bez ohledu na to, jak dobrá nebo špatná byla úroveň předvedených výkonů, desetina nejlepších žáků bude vždy hodnocena jedničkou“ (Kolář, Šikulová, 2005, s. 32).

Kriteriální hodnocení – hodnocení absolutního výkonu, posuzuje žáka z hlediska vytyčených cílů a jejich splnění, žáka neporovnává s ostatními žáky, ale s kritériem úspěchu, individuálně určeným na začátku učebního cyklu.

„Jedná se o hodnocení jednotlivých výkonů odpovídajících tomu, zda byl konkrétní popis výkonu (kritérium výkonu) splněn. Všichni žáci, kteří splňují toto kritérium, budou hodnoceni odpovídající známkou, bez ohledu na to, jakých výsledků dosáhli ostatní“

(Kolář, Šikulová, 2005, s. 33).

Individualizované hodnocení – žák se porovnává sám se sebou, se svou výkonovou historií (individuální zlepšení).

2.4 Hodnocení z hlediska účelu

Dělíme na (Kolář, Šikulová, 2005):

Dílčí hodnocení – hodnocení splnění dílčích úkolů, vybraných ukazatelů, slouží ke sbírání podkladů na souhrnné hodnocení.

Souhrnné hodnocení – celkové zhodnocení realizované na konci důležitých etap školní docházky (pololetí, konec roku), vyjádřené známkou nebo slovním hodnocením na vysvědčení.

2.5 Hodnocení z hlediska subjektů hodnocení

Rozlišujeme (Kolář, Šikulová, 2005):

Externí hodnocení – hodnocení institucionální, hodnocení subjekty, které se přímo neúčastní pedagogického procesu, ale mohou ho ovlivňovat (vedení školy, zástupci vyšších školních orgánů, rodiče, jiní učitelé).

Interní hodnocení – hodnocení těmi, kteří se přímo účastní vyučovacího procesu:

Učitel – schopnost učitele citlivě, objektivně a spravedlivě hodnotit své žáky patří k důležitým odborným schopnostem učitele, na něm závisí celková atmosféra při vyučování, pracovní klima, ve kterém vyučovací proces probíhá, učební výkony a chování žáků, ale i vztah mezi učitelem a žákem.

Vzájemné hodnocení – hodnocení žáky navzájem, umožňuje zapojovat do procesu hodnocení ostatní žáky, a tím na ně přenášet spoluodpovědnost za řízení vyučovacího procesu.

Žák sám sebe (sebehodnocení) – hodnocení není dnes už jen výlučně činností učitele, ale i žáka, který tím participuje na řízení vyučovacího procesu, umožňuje mu to vnitřně

se ztotožnit s průběhem a výsledky celého hodnotícího procesu (Rychtecký, Fialová, 1998).

Žák se stává spoluodpovědným za jeho vlastní rozvoj, dovednost sebehodnocení vede k rozvoji osobnosti, nepoškozuje sebepojetí žáků a nezraňuje je. Sebehodnocení má individuální platnost, díky němu může probíhat hodnocení všech žáků ve třídě a následně mohou dovednost sebehodnocení využívat i v mimoškolním životě (Čechová, 2009).

SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA	
----- (jméno a příjmení)	
Zhodnot' svoji práci ve škole. Použij k hodnocení tyto symboly:	
1	výborně
2	celkem dobře
3	s obtížemi
4	skoro vůbec ne
5	netýká se mě to
Posud' sám, jak se ti daří:	Datum
organizovat svoji práci	
spolupracovat s ostatními ve skupině	
pomáhat spolužákům, kteří o pomoc požádají	
vysvětlit nové učivo svým spolužákům	
vyjadřovat svoje myšlenky v mluveném projevu	
vyjadřovat svoje myšlenky písemnou formou	
pozorně vyslechnout myšlenky jiných	
číst a porozumět psanému textu	
vyhledávat informace z jiných zdrojů než je učebnice	

Obr. 1: Ukázka sebehodnotícího listu pro žáky

(Kolář, Šikulová, s. 154)

2.6 Historie známkování

Kdo by chtěl hovořit o známkách, musí zároveň mluvit o vysvědčení, neboť jejich působení probíhá v těsné souvislosti. Pod označením známka podle stávajících jazykových zvyklostí rozumíme hodnocení jednotlivých výkonů žáka. Vysvědčení shrnuje známky delšího časového úseku.

Vysvědčení bylo původně výpovědí svědka o určité skutečnosti, kterou znal z vlastního náhledu. Známkování znamená posuzovat, zkoušet, hádat, popř. odhadovat, shrnuje tedy široké spektrum hodnotící činnosti. Pojem známka se pro používání ve škole rozšířil až poměrně pozdě. Ve škole je tento pojem spojován s číselně vyjádřeným údajem.

Již v 16. století vznikla šesti stupňová známkovací stupnice, která mohla mít i číselnou formu. 1 = optimus, 2 = bonus, 3 = mediocris, 4 = dubius, 5 = retinendus, 6 = rejiciendus (Ziegenspeck, 2002).

Historický vývoj pak dokládá, že se známka v číselné podobě prosadila, i když se počet stupňů měnil. Kolem roku 1850 existovala třibodová stupnice. 1 = nadprůměr, 2 = průměr, 3 = podprůměr (Ziegenspeck, 2002).

V 2. polovině 19. století pak převládala stupnice čtyřstupňová. 1 = vskutku dobrý, 2 = dobrý, 3 = vcelku dobrý, 4 = špatný (Ziegenspeck, 2002).

O něco později se ve škole prosadilo pětistupňové známkování, přičemž se vlastně jednalo o rozšířenou třibodovou stupnici I, II a, II, II b, III.

Existovaly však regionální rozdíly. Tak bylo v Hamburku v roce 1893 zavedeno následující ohodnocení školních výkonů (Ziegenspeck, 2002): 1 = velmi dobrý, 2 = dobrý, 3 = dostačující, 4 = s mezerami, 5 = nedostačující.

Na začátku 20. století se v některých zemích uplatnily varianty známkovací škály. Královské bavorské státní ministerstvo vnitra předepsalo dvojí hodnocení, totiž známku z mravů a známky pro výkon. Toto dvojí dělení mělo zmírnit silný kontrast mezi známkováním v předmětech, v nichž je rozhodující postoj, a v předmětech, ve kterých rozhoduje výkon.

Čtyřstupňová škála pro chování:

1 = velmi chvályhodné, 2 = hodné chvály, 3 = ne zcela dokonalé, 4 = velmi neuspokojivé.

Školní hodnocení v českých zemích našlo svou ucelenější a stálější podobu v jezuitských školách v průběhu 16. a 17. století. V 18. století se systém školního hodnocení žáků příliš neměnil, ale na jeho sklonku, v době vlády císařovny Marie

Terezie, dostával svá pevná pravidla a nabyt povahy státní normy. Na konci každého roku byly konány veřejné zkoušky a při odchodu ze školy se žákům vydávalo vysvědčení.

Klasifikovalo se čtyřmi stupni (Ziegenspeck, 2002):

- 1) návštěva školy – velmi pilná, pilná, nestálá, řídká,
- 2) mravy – velmi dobré, dobré, prostřední, školnímu řádu neodpovídající,
- 3) prospěch v jednotlivých předmětech – velmi dobrý, dobrý, prostřední, slabý.

Kromě toho se také uváděl prospěch celkový. Žák celkově prospěl s vyznamenáním, jestliže nadpoloviční většina jeho známek odpovídala stupni „velmi dobrý“ a neměl žádnou známku na stupni „prostřední“ nebo horším. Opakovat příslušný ročník školy bylo pro žáka povinné, jestliže byl na konci roku hodnocen více než třemi známkami na stupni „prostřední. Po roce 1848 přestal být používán čtvrtý stupeň pro klasifikaci školní návštěvy a mravů, zvláště se vydělilo hodnocení píle žáků a nově se upravilo hodnocení celkového prospěchu. Hodnocení bylo členěno podle dílčích dovedností žáka, např. za různé druhy počítání nebo za odlišné typy krasopisu apod., tedy nikoliv podle vyučovacích předmětů, jak je obvyklé dnes. Kromě klasifikačních stupňů byly do katalogu zapisovány i slovní charakteristiky prospěchu, které přinášely podrobnější informace o výkonech žáka.

Vývoj normovaného školního hodnocení se ustálil v roce 1905, kdy klasifikace žáků a vydávání vysvědčení bylo upraveno vyučovacím řádem škol obecných a měšťanských. Tento rakouský předpis pak platil několik desetiletí bez větších změn i v době po vzniku samostatného Československa. Jeho některé podstatné rysy (mimo jiné i pětistupňovou klasifikační škálu včetně pojmenování jejích úrovní) nacházíme ve školní praxi dodnes.

Klasifikace byla čtvrtletní a netýkala se již jednotlivých dovedností žáka, ale vztahovala se k celkovému jeho výkonu. Stanovení prospěchu záviselo na subjektivním mínění vyučujícího, ale klasifikace mravů, píle a vnější úpravy písemných prací byla určena na základě dohody vyučujících, popřípadě hlasováním na učitelské konferenci.

Na konci 80. let, zejména po roce 1990, současně se změnou politického a společenského klimatu, se mezi pedagogickou veřejností rozvíjí silná kritika negativních důsledků známkování. V Pravidlech pro hodnocení a klasifikaci na základní škole z roku 1993 je poprvé výslovně kodifikována možnost hodnotit žáky prvního až devátého stupně nikoliv za použití známek, ale pouze slovně, jestliže je u něj prokázána porucha učení a jestliže o to žákovi zástupci požádají. O použití slovního hodnocení rozhoduje za daných podmínek ředitel školy (Ziegenspeck, 2002).

2.7 Tradiční hodnocení u předmětů s převahou teoretického zaměření

(Klasifikační řád, 2003)

Stupeň 1 – výborný: žák ovládá požadované poznatky, dovednosti a zákonitosti uceleně, přesně a úplně a chápe vztahy mezi nimi. Samostatně a tvořivě uplatňuje osvojené poznatky a dovednosti při řešení teoretických a praktických úkolů, při výkladu a hodnocení jevů a zákonitostí. Jeho projev je správný a výstižný. Výsledky jeho činnosti jsou kvalitní, pouze s menšími nedostatky.

Stupeň 2 – chvalitebný: žák ovládá požadované poznatky, fakta, pojmy, definice a zákonitosti v podstatě uceleně, přesně a úplně. Samostatně a produktivně nebo s menšími podněty učitele uplatňuje osvojené poznatky a dovednosti při řešení teoretických a praktických úkolů, při výkladu a hodnocení jevů a zákonitostí. Kvalita výsledků činnosti je zpravidla bez podstatných nedostatků.

Stupeň 3 – dobrý: žák má v ucelenosti, přesnosti a úplnosti osvojení si požadovaných poznatků, faktů, pojmů, definic a zákonitostí nepodstatné mezery. Při vykonávání požadovaných intelektuálních a motorických činností projevuje nedostatky. Podstatnější nepřesnosti a chyby dovede za pomoci učitele korigovat. V uplatňování osvojených poznatků a dovedností při řešení teoretických a praktických úkolů se dopouští chyb. Uplatňuje poznatky a provádí hodnocení jevů a zákonitostí podle podnětů učitele. V projevu má nedostatky ve správnosti, přesnosti a výstižnosti. V kvalitě výsledku jeho činnosti se projevují nedostatky častěji.

Stupeň 4 – dostatečný: žák má v ucelenosti, přesnosti a úplnosti osvojení si požadovaných poznatků závažné mezery. V provádění požadovaných intelektuálních a motorických činností je málo pohotový a má větší nedostatky. V uplatňování osvojených poznatků a dovedností při řešení teoretických a praktických úkolů se vyskytují závažné chyby. Při využívání poznatků pro výklad a hodnocení jevů je nesamostatný. Jeho ústní a písemný projev má vážné nedostatky ve správnosti, přesnosti a výstižnosti. Závažné nedostatky a chyby dovede žák s pomocí učitele opravit. Je schopen pracovat pouze pod trvalým dozorem učitele.

Stupeň 5 – nedostatečný: žák si požadované poznatky neosvojil. Jeho dovednost vykonávat požadované činnosti má velmi podstatné nedostatky. V uplatňování osvojených vědomostí a dovedností při řešení úkolů se vyskytují velmi závažné chyby. Při výkladu a hodnocení jevů a zákonitostí nedovede své vědomosti a dovednosti uplatnit ani při pomoci učitele.

2.8 Tradiční hodnocení v předmětech s převahou praktických a výchovných činností (Klasifikační řád, 2003)

Stupeň 1 – výborný: žák je v činnostech velmi aktivní. Pracuje tvořivě, samostatně, plně využívá své osobní předpoklady a rozvíjí je podle požadavků osnov. Osvojené vědomosti, dovednosti a návyky aplikuje tvořivě. Má výrazně aktivní zájem o daný předmět.

Stupeň 2 – chvalitebný: žák je v činnostech aktivní, tvořivý, převážně samostatný na základě využívání svých osobních předpokladů, které úspěšně rozvíjí v individuálním a kolektivním projevu. Jeho projev má jen menší nedostatky z hlediska požadavků osnov. Žák tvořivě aplikuje osvojené vědomosti, dovednosti a návyky v nových úkolech. Má aktivní zájem o předmět.

Stupeň 3 – dobrý: žák je v činnostech méně aktivní, tvořivý, samostatný a pohotový. Nevyužívá dostatečně své schopnosti v individuálním a kolektivním projevu. Jeho vědomosti a dovednosti mají četnější mezery a při jejich aplikaci potřebuje pomoc učitele. Má malý zájem o daný předmět.

Stupeň 4 – dostatečný: žák je v činnostech málo aktivní a tvořivý. Rozvoj jeho schopností a jeho projev jsou málo uspokojivé. Úkoly řeší s častými chybami. Vědomosti a dovednosti aplikuje jen se značnou pomocí učitele. Projevuje velmi malou snahu a zájem o činnosti.

Stupeň 5 – nedostatečný: Žák je v činnostech převážně pasivní. Rozvoj jeho schopností je neuspokojivý. Jeho projev je povětšinou chybný. Minimální osvojené vědomosti a dovednosti nedovede aplikovat. Neprojevuje zájem o práci a nevyvíjí úsilí se rozvíjet. Toto hodnocení přihlíží více k individuálním předpokladům, zájmu a snaze žáka. Snaha neklasifikovat se v našem školství zatím nesetkala s úspěchem.

2.9 Pozitiva a negativa klasifikace

Pozitiva klasifikace (Amonašvili, 1987)

Klasifikaci je nutné přiznat jistá pozitiva, a to především, že je to určitá kodifikovaná forma vyjádření posudku o výkonu žáka (v současné době informuje o hodnocení žáků ve škole zákon 563/2005 Sb., § 51-53 – Hodnocení výsledků vzdělávání žáků). Klasifikační údaje představují pedagogicky a společensky významný údaj o žákovi, o stupni jeho rozvoje a o uplatnění jeho dispozice pro plnění požadavků školy. Znamka je ve škole jednoznačně významným symbolem úspěchu. Znamky poměrně rychle získávají motivační hodnotu a v závislosti na plnění této funkce pak mohou plnit i jiné funkce

školního hodnocení. Znamky svým způsobem syntetizují motivy učební činnosti a dodávají jí jednoznačnost. Veřejnost i rodiče jsou na známky zvyklí a vidí v nich úspěšnost dítěte. Vyjádření hodnocení je známkou značně zjednodušeno. Umožňuje srovnávání výkonů i chování a jako matematický symbol i statistické zpracování.

Je nutno přistupovat k žákovi jako celistvé a svébytné osobnosti, náročně přiměřeně jeho schopnostem, ale hodnotit především jeho relativní úspěchy, jeho úsilí o dobrý výkon a při nepříznivých anatomicko-fyziologických poměrech a nízké nebo jednostranné funkční úrovni, netrpět jeho ponižování spolužáky pro nízké výkony, naopak vést je k chápání jeho obtíží a k pomoci mu, orientovat se na jeho relativně příznivé funkční možnosti a kladné vlastnosti, uvědomělost, kolektivnost, čestnost apod. Takovým způsobem docílíme, že i žáci pohybově méně disponovaní získají kladný postoj k pohybové aktivitě, překonají své nedostatky, věnují se cvičením, pro něž mají lepší předpoklady nebo působí úspěšně jako organizátoři.

Spornou otázkou bývá hodnocení chování žáka v tělesné výchově při klasifikaci. Reakce žáků i rodičů potvrzují, že snížená známka z tělesné výchovy z tohoto důvodu působí nepříznivě na vztah žáka i rodičů k tělesné výchově a ke škole. Didaktická i výchovná hodnota klasifikace se tím snižuje. Správnější je hodnocení prospěchu žáka známkou z tělesné výchovy a chování zohledňovat ve známce z chování (Pávek, 1980).

Negativa klasifikace (Amonašvili, 1987)

Do známky se dokonce promítá i osobní vztah učitele a žáka. To ovšem lze jednou známkou jen velmi obtížně postihnout a vyjádřit. Proto někteří psychologové a pedagogové upozorňují na negativní atributy, které známka do školy přináší:

Znamka sice odráží stav vědomostí žáka, nepodává však informaci o sociální kvalifikaci žáka, o jeho schopnosti kooperovat, o jeho snaze, pílí, tvořivosti, vytrvalosti. Proto má známka převážně kognitivní obsah a její sociální dimenze je omezená. Objektivnost klasifikace je problematická, protože jsou rozdílné požadavky jednotlivých učitelů vycházející z jejich konkrétního pojetí úspěšného žáka. V každodenní praxi zjistíme, že žáci získají známku za znalosti, dovednosti a návyky. Pak se k nim zřídka vrací, aby si je doplnili, zdokonalili a upřesnili.

Sociální význam známky a imperativnost procesu hodnocení přinutily žáky, aby si vytvořili vlastní „tajné“ prostředky pro dosahování žádoucích známek. V rodině dítěte se známka projevuje sama o sobě, není doprovázena hodnocením. Oddělila se od něho a

rodiče v ní vidí úplně něco jiného. Už ve třetí třídě se objevuje tendence u žáků „učit se kvůli známám“, která sílí každým rokem a zeslábne až v nejvyšších ročnících. Sám fakt existence známky má neustálý vliv na charakter, intenzitu a zaměřenost učební činnosti žáka v učebních procesech a vyvolává u něj stav úzkosti. Hodnocení vyjádřené známkou plní nedokonalé funkce, které by mělo hodnocení plnit. Nevýhodou známky může být nízká objektivita, reliabilita a validita.

Známka je krajně zjednodušená a abstraktní forma hodnocení, proto má nízkou informační hodnotu (Amonašvili, 1987).

Kolář a Šikulová uvádí (2005): *„Známka skoro nic neříká o tom, co dítě skutečně zvládlo nebo na čem je potřeba pracovat. Informuje nás o umístění žáka mezi ostatními žáky, o míře jeho odlišnosti od předepsané normy“*.

Závažným důsledkem tradiční klasifikace je často ztotožnění nízkého výkonu se špatným výkonem, i když dítě v rámci svých možností pracuje svědomitě.

Kolář a Šikulová uvádí (2005): *„Normativní pojetí hodnocení vyjadřované klasifikací vede ve školní praxi k tomu, že nemůžeme vyjádřit individuální odlišnosti“*.

3 Slovní hodnocení

Slovní hodnocení je nejznámější forma alternativního hodnocení ve škole. Způsob, jakým dítě i jeho rodiče dostávají informace o procesu vzdělávání od učitele, související zásadně se způsobem výuky samotné. Slovní hodnocení není jedinou alternativou známkování. Má sice své přednosti, ale také nezanedbatelná rizika.

„Zásadou je, že by mělo být výpovědí (popisem) o činnosti (průběh učení), o výsledcích učení (co je již zvládnuto, co je dalším cílem učení) či o chování žáka, v žádném případě by ale nemělo být hodnocení žáka (jeho osoby, vlastností)“ (Adnrášová, 2006).

3.1 Historie slovního hodnocení v ČR

Se slovním hodnocením jsou u nás zkušenosti od roku 1990, kdy několik škol, které se mezi prvními vydaly na cestu změny, požádalo Ministerstvo školství o povolení experimentu. Místo známkování psali učitelé svým žákům nebo jejich rodičům kratší nebo podrobnější zprávy o tom, jak proběhlo uplynulé pololetí, jak probíhalo učení i chování dítěte.

Když se v roce 1993 sešli zástupci těchto škol, aby si vyměnili zkušenosti, jednoznačným závěrem tohoto setkání bylo ještě větší utvrzení poznatku, že výuka a hodnocení jsou spojené nádoby. Pokud chceme jinak učit, musíme jinak hodnotit, pokud chceme změnit hodnocení, musíme změnit výuku.

V další etapě bylo slovní hodnocení legalizováno novelou vyhlášky o základní škole jako alternativní možnost ke známkování v 1. - 3. ročníku (podmínkou byl souhlas rodičů). A nový školský zákon dává od 1. 1. 2005 tuto možnost jako rovnocennou s klasifikací pro všechny ročníky základních škol. Dá se říci, že až donedávna bylo slovní hodnocení považováno skoro za jedinou alternativu ke známkování (Schimuněk, 1994).

Hodnocení by mělo mít dvě základní funkce – informační a motivující. Mělo by podávat obraz o tom, co žák umí, jak intenzivně pracuje, a také by ho mělo motivovat k další práci.

V první řadě je otázka, co známkou vůbec zjistíme. Učitelé a rodiče by potřebovali mít ve známce zachyceno, kam až žák pochopil a zvládl látku obsaženou v balíku znalostí školy a kromě toho vidět pokrok, kterého žák dosáhl za určitou dobu. Mimo to by kdesi měly být zhodnoceny individuální schopnosti každého žáka vůči ostatním. Stejných známek přitom mohou dosahovat různí žáci za vynaložení naprosto odlišného úsilí. Být

úspěšný v tom, co děláme, je velmi důležité. Právě tak dítě by mělo mít ve škole pocit úspěšnosti. Dítě, které se cítí úspěšně, má o školu větší zájem, má zdravé sebevědomí, pracuje s větší chutí a má pochopitelně i lepší výsledky a vztah k učení. Špatné známky jsou naopak zpravidla zdrojem stresu, nechuti a odporu k učení. Velkým nedostatkem současného známkování však není jen způsob, jak se hodnotí, ale i to, co se vůbec hodnotí a jaká důležitost se známám připisuje. Znamky se povyšují na cíl snažení žáků a obsah výuky na prostředek hodnocení. Děti se neučí proto, že by je zajímalo, co se učí, ale proto, aby dostaly dobrou známku. V mnoha rodinách jsou známky navíc okamžitě převedeny na finanční odměnu. A navíc, je-li hodnocení tak důležité, je jasné, že nejvíce budou preferovány ty předměty, které lze jednoznačně hodnotit. To, co půjde hodnotit obtížněji, jako například tělesná výchova, automaticky se považuje za podružné (Schimunek, 1994).

3.2 Formy slovního hodnocení

Rozdělené dle Dvořákové (1994):

1) průběžné

- a) ústně – ve vyučování učitel i žáci, na třídních schůzkách, na dohodnutých konzultacích
- b) písemně – do notýsků, komentáře k písemným pracím
- c) představením konkrétní práce dětí – přímo ve vyučování, dny otevřených dveří, rodiče jako pomocníci ve vyučování nebo prezentace výsledků – místo známek nosí žáci práce domů, pořádání třídních slavností

2) závěrečné

písemně ve formě vysvědčení, které píše učitel, pro něhož je tato forma náročnější, neboť vyžaduje zvýšené kvality odborné i pedagogicko-psychologické, zejména v oblasti didaktické, diagnostické a interpretační. Učitel musí jednotlivé žáky důkladně poznat, je nucen o nich více přemýšlet, zajímat se o ně a hledat způsoby a prostředky, jak je kvalitněji poznávat. Předpokládá se, že tento úkol bude zejména v počátku pedagogické praxe velice náročný.

Aby bylo slovní hodnocení funkční, musí plnit všechny základní funkce hodnocení. Jeho použití nesmí vylučovat i ostatní formy hodnocení. Jeho formulace jednoznačně informují všechny účastníky a zainteresované. Pro žáky se stane motivací a bude

stimulovat jejich učební a poznávací aktivity, které bude regulovat, a tak povede žáky k sebeanalýze a sebehodnocení.

Jak uvádí Kolář a Šikulová (2005, s. 87): „*Při formulaci slovního hodnocení se doporučuje na počátku uvést nejprve úspěchy žáka a následně uvádět nedostatky, neúspěchy, problémy. Vždy sdělit cestu k nápravě. Používat popisné vyjadřování a naopak nepoužívat vyjadřování posuzující. Používat obsahově jasné a jednoznačné formulace, aby hodnocení bylo dostatečně informativní, uvědomit si, že hodnotíme činnost, práci, chování, ale nikoliv osobnost žáka*“.

Hodnocení a klasifikace ve školní tělesné výchově jsou významné didaktické a výchovné metody v tělovýchovném procesu. Zasahují celou osobnost žáka, zvláště její volní a emocionální složky. Znamenají pro něho informace, jak učitel hodnotí jeho výkony a úsilí v tělesné výchově a jaké je jeho místo v této oblasti mezi ostatními žáky. Pro učitele znamená hodnocení jednak tok informací o průběhu a výsledcích tělovýchovného procesu, o jeho účincích ve vědomí a chování žáků, jednak prostředek stimulace jejich aktivity a volního úsilí a jeden z podkladů pro klasifikaci jejich prospěchu (Pávek, 1980).

Podstatu hodnocení vidíme v analýze a srovnávání průběhu a výsledků tělovýchovného procesu z hlediska stanovených cílů a daných podmínek. Jeho funkce je diagnostická (zjištění výchozího stavu) a kontrolní (průběžné zjišťování dílčích a konečných výsledků). Po výchovné stránce působí zejména na volní a emocionální oblast psychiky žáka. Může působit povzbudivě ve směru kladných osobních nebo společenských hodnot, nebo tlumivě, až ve směru negace těchto hodnot, a stávat se tak brzdou zdravého rozvoje jedince ve společnosti, bránící mu v procesu jeho organické adaptace do životního prostředí. Především pak do společenského prostředí, neboť značně ovlivňuje základní postoje ke zdraví, tělesnému pohybovému vývoji, ke kolektivu, k rodině a nakonec k celé společnosti.

Hodnocení lze označit jako proces, jako trvalou součást výchovného a vzdělávacího procesu a významnou metodu pro plnění výchovných a vzdělávacích úkolů školy (Plíva, 1989).

3.3 Pozitiva a negativa slovního hodnocení

Pozitiva slovního hodnocení dle Andrášové (2006):

- povzbuzuje žáka, nestresuje ho ani jeho okolí
- zpravidla obsahuje doporučení, jak dosáhnout lepšího výkonu
- snižuje riziko diskriminace slabších žáků
- umožňuje ve své šíři zhodnotit individualitu žáka
- slovní hodnocení zaměřuje pozornost na vlastní učební činnost dítěte, rozvíjí tak vnitřní motivaci učení
- slovní hodnocení umožňuje hodnotit žáka v nejrůznějších situacích a etapách, osvojování činností, dovedností, znalostí, může tedy včas korigovat činnosti žáka
- slovním hodnocením můžeme konkrétně říci, co už žák umí, můžeme poukázat na to, kde vidíme mezery, doporučit, co je třeba zopakovat, navrhnout, na co je právě teď třeba se zaměřit


Negativa slovního hodnocení dle Andrášové (2006):

- necitlivé použití slovního hodnocení může vést k podobným chybám, jako při klasifikaci
- slovní hodnocení může vyvolat nebezpečí určitého schematického typizování (nálepkování) žáků
- učitelé nejsou vybaveni dostatečnými informacemi jak provádět pedagogickou analýzu, a proto je slovní hodnocení neúměrným požadavkem pro řadu učitelů
- slovní hodnocení je časově náročné, existuje proto nebezpečí, že učitel začne používat hodnotící schémata a klišé

Třída: 1.A Číslo v třídním výkazu: 1 Školní rok: 19 93 / 19 94
 Ročník: první

VYSVĚDČENÍ

Jméno a příjmení: Petr Bartoš
 Den, měsíc a rok narození: 5. června 1987
 Rodiště: Velká nad Labem

I. pololetí	
Chování	
<p>Milý Petře, uplynulo už pět měsíců ode dne, kdy jsi přišel poprvé do školy. Za tu dobu došlo ses mnoho naučil. Vládáš jsi už většinu písmenek a máš rád, že si dělat jde velmi dobře. Mám tě, že jsi hodně snahy nemáš dává při práci. Neměl bys totiž polpíchal a dával na, do, aby tvé písmo bylo uhlazené a práce upravené. V matematice jsem s tvou prací spokojen. Dobře rozumíš základní pravidla měření a odměřování do deseti, při řešení logických úloh pracuješ lépe pod vedením naší učitelky, nežli samostatně. Mám tě, že se necháš při vyřešování snadno vyvést a tvá práce patří mezi dobrou práci, pohodová a bez chyb. Přejí ti, aby se ti ve škole nadále líbilo a tvá práce by ti dávala</p>	
Zameškané hodiny: omluvené	3
	neomluvené 0
Celkový prospěch:	prospěl
v Velká nad Labem	dne 28. srpna 1994
	
Mgr. Miroslava Růžičkové třídní učitelka	
jméno, příjmení a podpis ředitelky (ky)	

Obr. 2: Příklad slovního hodnocení – pololetní vysvědčení

(Kolář, Šikulová, 2005, s. 148)

4 Klasifikace nebo slovní hodnocení?

Hodnocení můžeme realizovat ve vyučovacím procesu tělesné výchovy různě, například různými souhlasnými či nesouhlasnými gesty, mimikou, resp. výrazem tváře, ale i slovně, bodováním nebo klasifikací. Klasifikace je příklad školního hodnocení, který je kodifikovaný (předepsaný, určený) klasifikačním řádem. Rozdělujeme zde žáky podle dosažených výsledků do kvalitativně odlišných skupin, klasifikačních stupňů.

Po diagnostické stránce předností známek je, že jsou poměrně jednoduchým, stručným, tedy i rychlým a efektivním způsobem hodnocení. Jejich nevýhodou je, že sumují kvalitativně odlišné stránky, hodnocené v tělesné výchově (vztah, schopnosti, dovednosti, vědomosti), přičemž vzniká nová kvalita, která tyto jednotlivé stránky dostatečně necharakterizuje. Znamka z tělesné výchovy nevyjadřuje konkrétní přednosti a nedostatky žáka, to, v čem se má zlepšit, nedává jemu ani jeho rodičům dostatečně přesnou a podrobnou informaci o rozvoji jednotlivých stránek jeho osobnosti.

V poslední době se proto mluví o využití slovního hodnocení žáků. Slovní hodnocení nutí učitele důkladně poznat žáka i jeho činnost a výkon. Jeho výhodou je, že ve slovním posudku může učitel důkladněji charakterizovat žáka, zdůraznit jeho klady i nedostatky. Nevýhodou však je, že je poměrně časově náročné a ne každý učitel tělesné výchovy se umí přiměřeně a jasně slovně vyjadřovat. Proto se úroveň slovního hodnocení různých učitelů může značně lišit. Mohou zde vzniknout nepřesnosti a obraz žáka se pak stává nejasný a neurčitý. Ve školní praxi se využívají obě formy hodnocení (Chromík, 1993).

Tělesná výchova není předmět jako každý jiný. Oproti mnohým vyspělým státům je značnou částí naší veřejnosti stále ještě vnímám jako nezávazný, dosti oblíbený prostor k odreagování, který ale nemá morální právo „kazit“ vyšším číslem na škále hodnocení pěkné vysvědčení.

Hodnocení tělesné výchovy, které dlouhodobě využívá nejvýše první tři stupně hodnotící škály, je svého druhu rezignací na zkrácené názory a očekávání rodičů i žáků, a neplní tak funkce, které má. Tělesná výchova, zařazená v RVP ZV do oblasti Člověk a zdraví, má své jedinečné, výjimečné a zcela nezastupitelné postavení. Oproti jiným předmětům se zabývá cíleným a záměrným působením zejména na fyzickou stránku osobnosti.

Tělesná výchova by měla vyvolávat kladné a uvědomělé postoje k pohybové aktivitě u všech žáků bez rozdílů v úrovni jejich pohybového nadání nebo různorodých zájmů a zaměření. Z těchto předpokladů bychom měli vycházet i při hodnocení žakovských

výkonů. Za všech okolností je třeba především motivovat a získávat všechny žáky pro pravidelnou, účinnou celoživotní pohybovou aktivitu.

Co se při vyučování v učebních činnostech žáků vlastně hodnotí, závisí nejen na osobní koncepci výuky učitele, ale také na některé z obecných koncepcí vzdělávání.

Slovní hodnocení by na počátku mělo obsahovat úspěchy, dobré pohybové projevy, protože zájem o určitou činnost vzniká při očekávání úspěchu. Tím realizujeme princip priority pozitivního hodnocení. Není významné, co jedinec umí, ale spíše to, co vykonal pro zlepšení a vlastní pohybový rozvoj. Následovat by mělo naznačení nedostatků, spíše formou doporučení pro sebezdokonalování, na konci pak sdělení cesty k nápravě (co má udělat, aby se zlepšil, aby dokázal to, co mu zatím dělalo potíže aj.).

Hodnocení by obsahovat nemělo takové hodnocení, kterým žáka zařazujeme (např. výkonnostní žebříček v rámci třídy, dělení dětí do kategorií). Jediné porovnání, které bychom měli případně uvádět, je porovnání výkonů dosažených např. na začátku školního roku a po delší době. Vyhnout bychom se měli adjektivům typu šikovný, typický dvojkář, pomalý, vynikající sportovec, dobrý, špatný, líný apod. Kvalitativní přívlastky vyvolávají u žáků ohrožení a menší ochotu spolupracovat. Rozhodně do slovního hodnocení nezahrnovat ironii, sarkasmus či vyjádření pohrdání ve smyslu nemožnosti zlepšení, jednoznačného odsouzení - nikdy z něj nic nebude (Andrášová, 2006).

Kritéria hodnocení a klasifikace žáků v tělesné výchově jsou velmi složitá, složitější než v jiných vyučovacích předmětech. Proto je třeba používat jich velmi odpovědně tak, abychom dosahovali optimálních výsledků u každého žáka: funkční a pohybové úrovně přiměřeně jeho možnostem, posílení jeho kladných morálních a volních vlastností a zejména také jeho kladného, aktivního vztahu k tělesné výchově a sportu jako trvalé potřebě v budoucnu (Pávek, 1980).

III METODOLOGICKÁ ČÁST

5 Cíle a úkoly

Cílem tohoto výzkumu bylo analyzovat názory současných učitelů tělesné výchovy na způsoby hodnocení a klasifikace ve školní tělesné výchově na základních a středních školách. Jaké jsou podle nich výhody a nevýhody jednotlivých způsobů hodnocení žáků, co je podle nich při hodnocení a klasifikaci prioritní a jestli se také zajímají o jiné způsoby hodnocení, které by v budoucnu mohli případně používat. Dalším cílem bylo zjišťování názorů žáků základních a středních škol na hodnocení a klasifikaci v hodinách tělesné výchovy. Otázky byly zaměřené na názory týkající se učitele a způsobu jeho hodnocení. Dále co je podle nich předmětem hodnocení v hodinách tělesné výchovy.

Pro splnění cílů jsme stanovili následující úkoly:

- 1) Prostudování odborné literatury.
- 2) Vytvoření odpovídajících dotazníků (1x pro učitele, 1x pro žáky).
- 3) Výběr a oslovení 20 škol v Praze (10 základních a 10 středních).
- 4) Návštěva vybraných škol a realizace dotazování.
- 5) Zpracování dat.
- 6) Vyhodnocení výsledků.

5.1 Vědecká otázka, hypotézy

Jak učitelé tělesné výchovy nahlíží na hodnocení a klasifikaci tohoto předmětu?

Co je podle nich předmětem hodnocení a jaké jsou výhody a nevýhody klasifikace a slovního hodnocení?

Hypotézy týkající se učitelů:

- 1) Většina učitelů hodnotí žáky známkou spíše než slovním hodnocením.
- 2) Pro většinu učitelů je pro hodnocení prioritní výkon žáků.
- 3) Převážná většina učitelů motivuje žáky v hodinách i nonverbálně.

Hypotézy týkající se žáků:

- 1) Nejoblíbenější aktivitou v TV jsou sportovní hry.
- 2) Většina žáků se domnívá, že jsou hodnoceni na základě výkonu.
- 3) Převážná většina žáků vnímá TV jako fyzicky nenáročnou.

5.2 Sledovaný soubor

Do výzkumného souboru bylo vybráno 40 učitelů a 500 žáků ze základních a středních škol v Praze. Pohlaví respondentů bylo zjišťováno 1. otázkou v dotazníku. Z výsledků vychází, že 55% tělocvikářů byli muži, 45% ženy. Z 500 studentů pak 46,6% mužského pohlaví 55,4% ženského pohlaví, jak uvádí tabulka č. 1.

Tabulka č. 1 - Sledovaný soubor

Učitelé		Žáci	
Muži	Ženy	Muži	Ženy
22	18	233	277
55%	45%	46,6%	55,4%

5.3 Použité metody

Pro sběr dat byla zvolena forma dotazníku, který se skládal ze série otázek, jejichž cílem bylo získání názorů od jednotlivých respondentů. Bylo osloveno 20 pražských škol, kde jsme nechali vyplnit dotazník čtyřiceti tělocvikáři a pěti sty studenty. Výhodou tohoto sběru dat je rychlost, jednoduchost při vyplňování, návratnost všech dotazníků a poměrně jednoduché zpracování.

Dotazník pro učitele zahrnoval 40 otázek, kde převažovaly otázky uzavřené, tzn., že respondent vždy vybíral pouze jednu odpověď, se kterou se nejvíce ztotožňoval. Na začátku dotazníku se jednalo o osobní data (pohlaví, věk, délka pedagogické praxe). Následovaly otázky týkající se způsobu hodnocení, motivace žáků a přístupu učitele ke studentům. Na závěr dotazníku byly vloženy čtyři otázky otevřené, kde se učitelé museli zamyslet nad tím, jaké jsou podle nich výhody a nevýhody známkování a slovního hodnocení.

Dotazník pro žáky obsahoval 39 otázek, při čemž jen jedna byla otevřená. U té se žáci a studenti mohli vyjádřit k tomu, co jim v tělesné výchově chybí, co postrádají. Na začátku dotazníku byly otázky týkající se žáka (pohlaví, věku a typu školy). Následovaly otázky týkající se způsobu hodnocení v tělesné výchově, činnosti učitele v hodinách a jeho přístupu k žákům.

5.4 Zpracování dat

Zpracování dat proběhlo nejprve v programu Engafes 1.0, který výsledky dotazníků vygeneroval a následně v programu Excel a Word. V Excelu bylo využito základních statistických charakteristik (průměr, součet, rozdíl), pomocí Wordu pak zpracování grafů.

IV PRAKTICKÁ ČÁST

6 Kapitola I

Tato kapitola je věnována analýze výsledků dotazovaných učitelů na základních a středních školách. Bylo osloveno celkem 40 učitelů ze základních škol a středních škol (gymnází a středních odborných škol). Jejich úkolem bylo vyplnit dotazník obsahující 40 otázek, z toho 36 otázek bylo uzavřených a 4 otevřených, kde se zamýšleli nad výhodami a nevýhodami slovního hodnocení a klasifikace.

Tabulka č. 2 – Sledovaný soubor – učitelé

MUŽ				ŽENA			
55%				45%			
ZŠ	SOŠ	GYMNÁZIUM		ZŠ	SOŠ	GYMNÁZIUM	
27,27%	31,81%	40,90%		55,55%	16,66%	27,77%	
DÉLKA PEDAGOGICKÉ PRAXE							
0-3 roky	4-6 let	7-10 let	10 - více	0-3 roky	4-6 let	7-10 let	10 - více
9,09%	13,63%	22,72%	54,54%	5,55%	5,55%	27,77%	61,11%

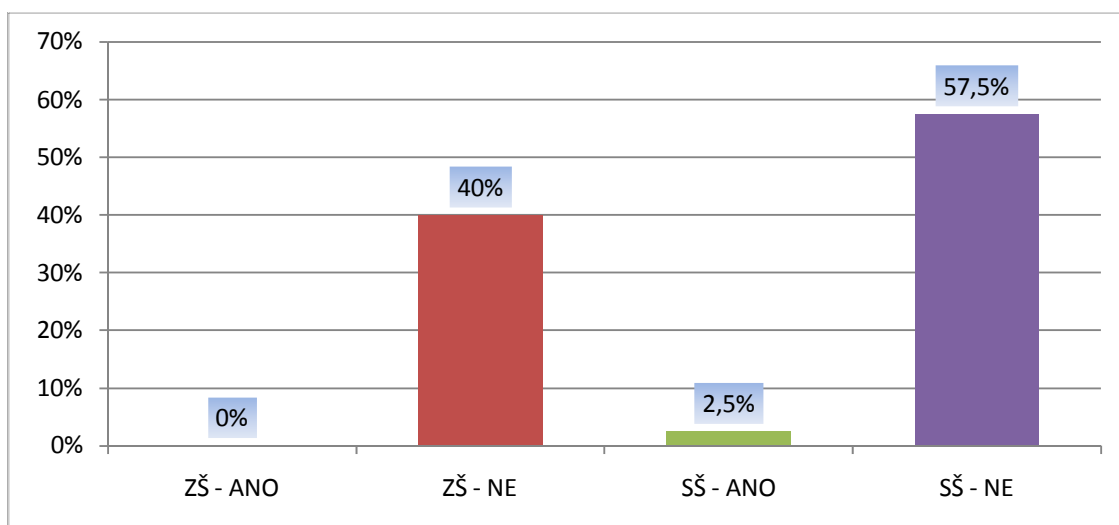
Z výše uvedené tabulky je možné vyčíst, že poměr učitelů a učitelek je téměř srovnatelný, při čemž více žen učí na základních školách, zatímco u mužů převažují střední školy. Z hlediska pedagogické praxe je u mužů i u žen největší počet v možnosti 10 a více let.

V dalším oddílu této kapitoly se zabýváme rozбором výsledků z dotazníků těchto respondentů. Pro analýzu výsledků byly vybrány nejpodstatnější otázky, nejvíce se týkající tématu této práce, které jsou níže popsány a doplněny grafem s procentuálním vyjádřením jednotlivých odpovědí. Hodnoty jsou vždy uváděny z celkového počtu dotázaných, tedy ze 40 učitelů a pedagogů tělesné výchovy na základních a středních školách.

Prvních 19 uvedených rozborových otázek mělo uzavřenou formu, tudíž mohla být vybrána vždy jen 1 odpověď, se kterou se vyučující nejvíce ztotožňují. Převažovaly zde odpovědi ANO – NE nebo výběr z několika možných variant. Zbylé čtyři otázky měly formu otevřenou, kde respondenti vyjadřovali svůj vlastní názor na danou otázku.

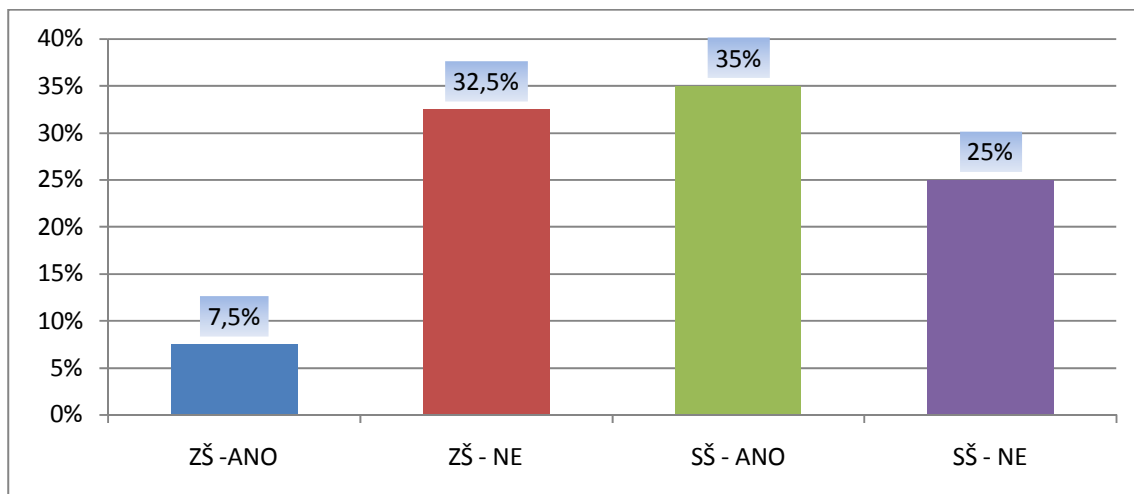
ANALÝZA UZAVŘENÝCH OTÁZEK

Otázka č. 1 – Myslíte si, že mají žáci strach z hodin TV?



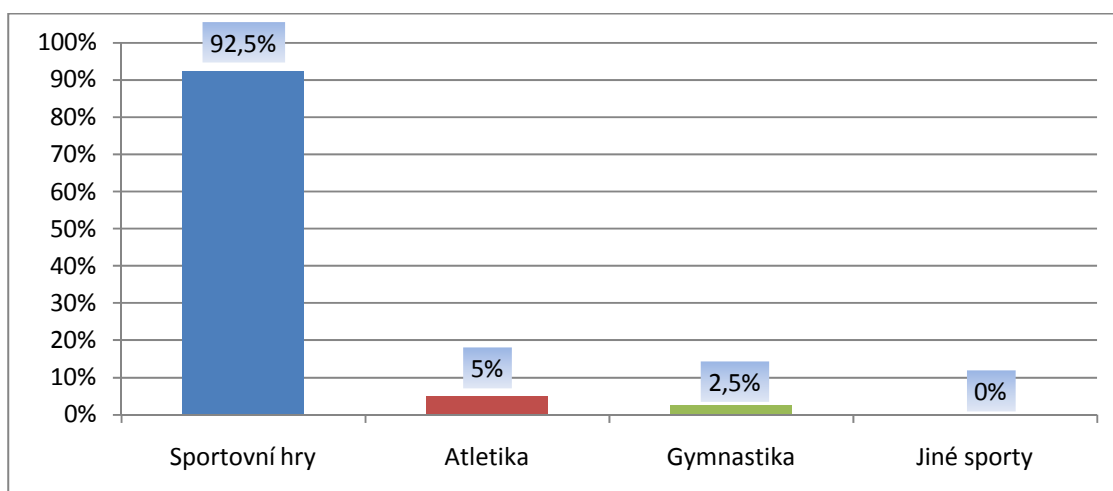
Z odpovědí na tuto otázku vyplývá, že pouze jeden dotázaný učitel se domnívá, že mají žáci z hodin TV strach. Zbýlých 39 dotázaných si myslí, že žáci strach z hodin TV nemají.

Otázka č. 2 – Myslíte si, že jsou hodiny TV pro žáky fyzicky náročné?



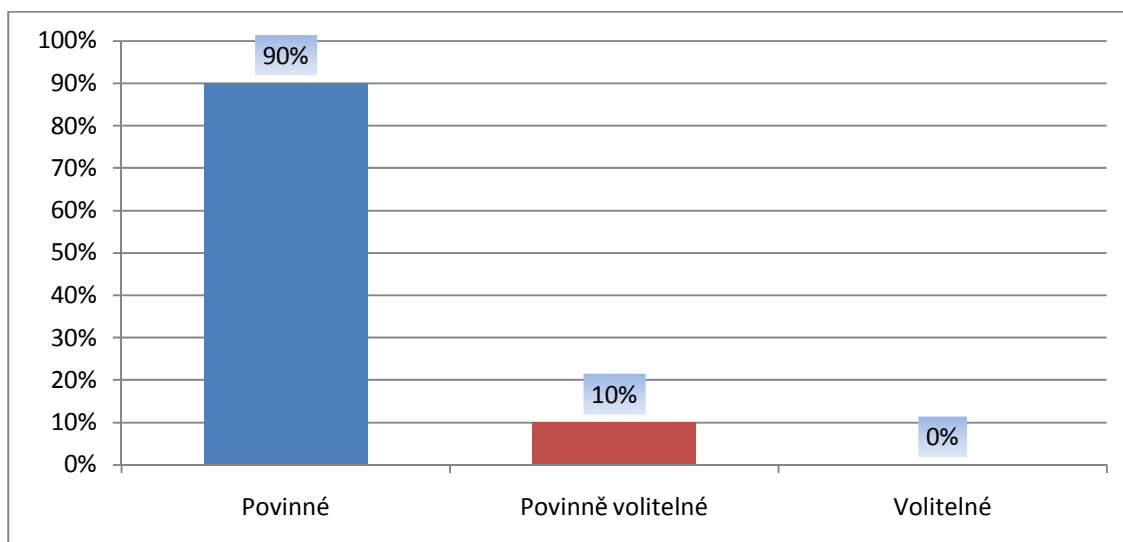
U otázky č. 2 se 42,5% dotazovaných (z toho 35% ze středních a 7,5% ze základních škol) domnívá, že TV je pro žáky fyzicky náročná. 32,5% učitelů ze základních škol a 25% ze středních škol si myslí, že hodiny TV pro žáky náročné nejsou.

Otázka č. 3 – Jaká aktivita je podle Vás v TV mezi žáky nejoblíbenější?



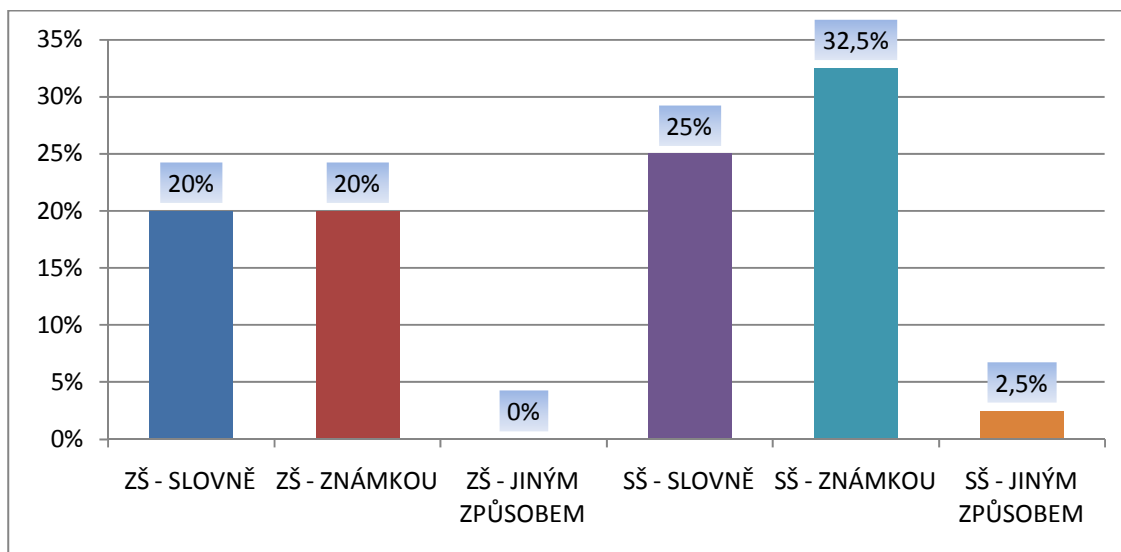
Z odpovědí na tuto otázku vyplývá, že téměř všichni dotazovaní učitelé si myslí, že pro žáky jsou nejoblíbenější náplní v hodinách TV sportovní hry. 2 vyučující si myslí, že nejoblíbenější je atletika a pouze 1 respondent uvedl gymnastiku.

Otázka č. 4 – TV bych zařadil/la mezi povinné / povinně volitelné / volitelné předměty.



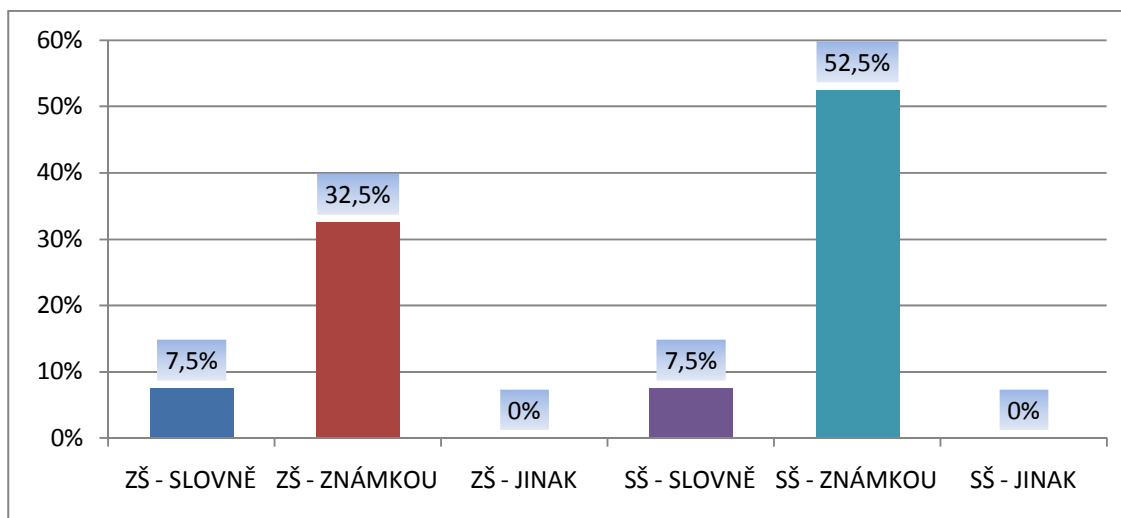
Cílem otázky č. 4 bylo zjistit, mezi jaký druh předmětu by vyučující zařadili tělesnou výchovu. Na tuto otázku odpovědělo 36 dotazovaných tak, že by TV zařadili mezi povinné předměty. Na základních školách by 15 respondentů zařadilo TV mezi povinné předměty a pouze 1 mezi povinně volitelné. Na středních školách odpovědělo 21 vyučujících, že by TV zařadili mezi povinné a 3 mezi povinně volitelné. Ani jeden z dotazovaných respondentů neodpověděl, že by TV zařadil mezi volitelné předměty.

Otázka č. 5 – Žáci by měli být hodnoceni slovně / známkou / jinak.



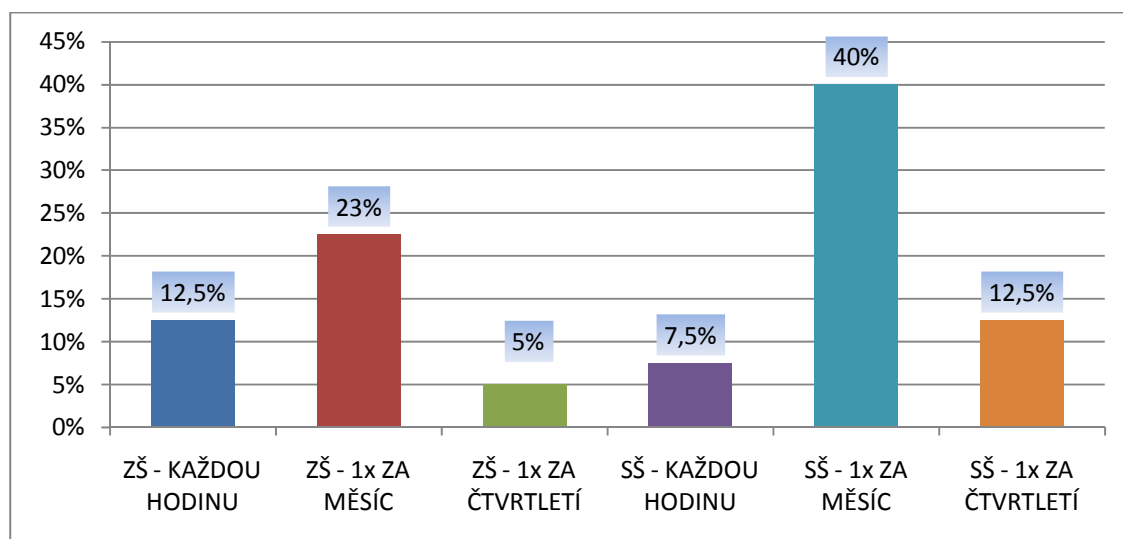
U otázky č. 5 se dotazovaní vyjadřovali k tomu, jaký způsob hodnocení tělesné výchovy by měl být dle jejich názoru používán. Z 16 vyučujících na základních školách 8 dotázaných odpovědělo, že „slovně“ a dalších 8 se nejvíce ztotožňovali se „známkováním“. Na středních školách 10 respondentů odpovědělo „slovně“, dalších 13 odpovědělo „známkou“ a pouze 1 z nich by volil jiný způsob.

Otázka č. 6 – Žáky hodnotím slovně / známkou / jinak.



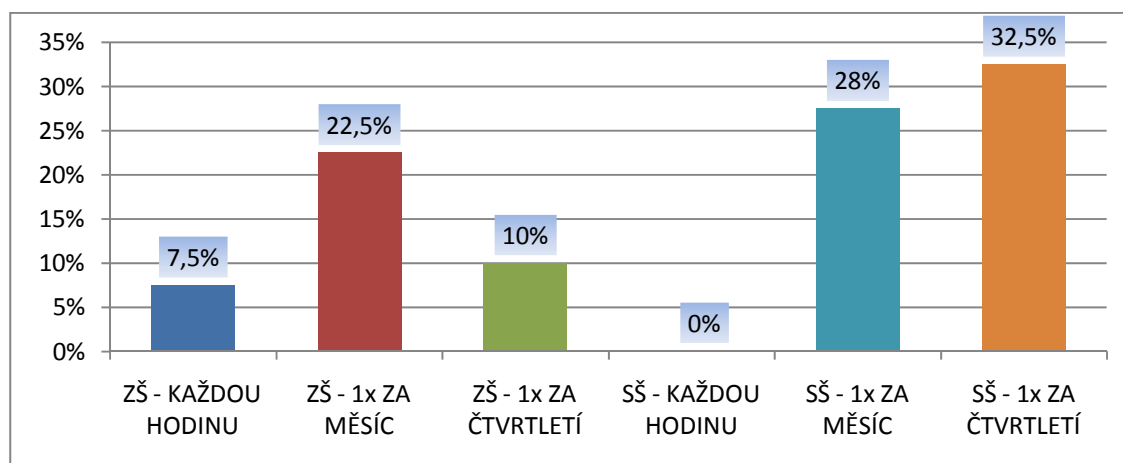
U této otázky shodně odpověděli 3 učitelé ze základních a 3 učitelé ze středních škol, že žáky hodnotí slovně. Zbylí učitelé se nejvíce ztotožnili s odpovědí, že žáky v TV hodnotí známkou. Odpověď „jinak“ nebyla zaznamenána u žádného dotazovaného respondenta.

Otázka č. 7 – Žáci a studenti by měli být hodnoceni každou hodinu / 1x za měsíc / 1x za čtvrtletí.



Otázkou č. 7 jsme zjišťovali, jak často by měli být žáci v tělesné výchově hodnoceni. Z výsledků můžeme vidět, že nejvíce dotázaných se shodlo na tom, že žáci by měli být hodnoceni 1 x za měsíc, celkem takto odpovědělo 25 dotázaných, což je v procentuálním vyjádření 62,5%. Možnost „každou hodinu“ uvedlo 5 vyučujících ze základních škol a 3 vyučující ze středních škol. 1 x za čtvrtletí by hodnotili 2 vyučující ze základních škol a 5 vyučujících ze středních škol.

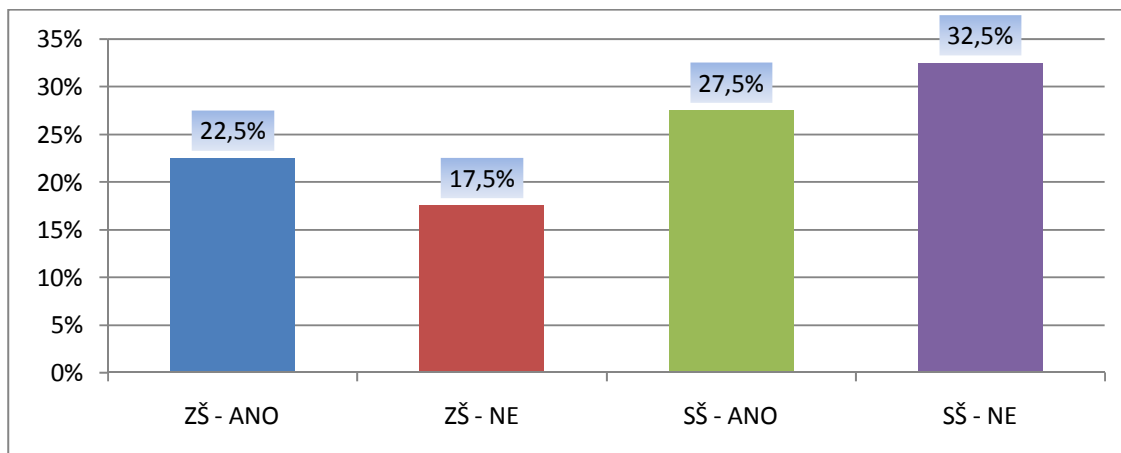
Otázka č. 8 – Žáky hodnotím každou hodinu / 1x za měsíc / 1x za čtvrtletí.



Zde nás zajímalo, jak se předešlá otázka č. 7 a otázka č. 8 shodují. Jak často by žáci měli být hodnoceni a jak často ve skutečnosti hodnoceni jsou. Zde můžeme vidět, rozdílnost u respondentů ze základních škol a ze středních škol. 3 vyučující ze základních škol uvedli, že žáky hodnotí každou hodinu, zatímco vyučující ze středních škol to neuvedl žádný. Naopak odpověď 1 x za čtvrtletí se u středoškolských učitelů objevila

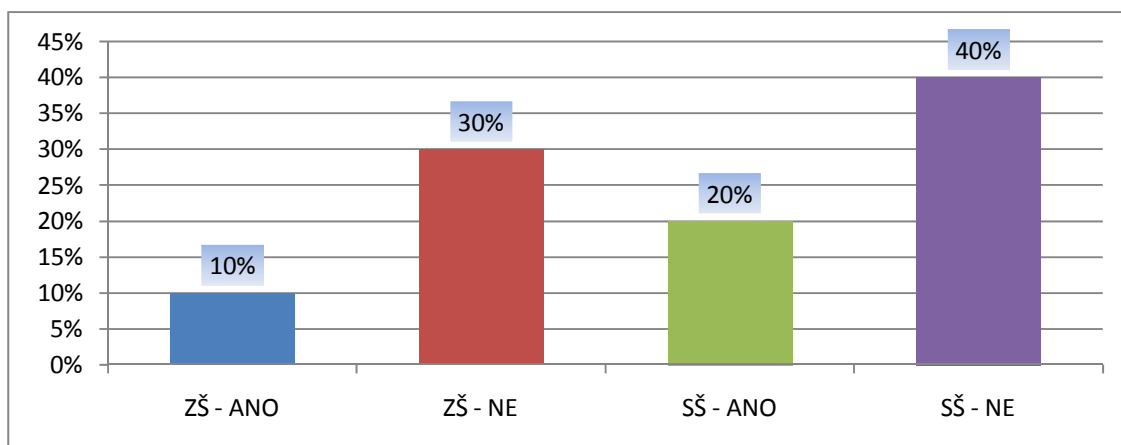
13x, zatímco u vyučujících na základních školách pouze 4x. Vyplývá z toho tedy, že žáci na základních školách jsou v hodinách TV hodnoceni častěji, než žáci na středních školách.

Otázka č. 9 – Zajímám se i o jiné způsoby hodnocení, než o to které používám?



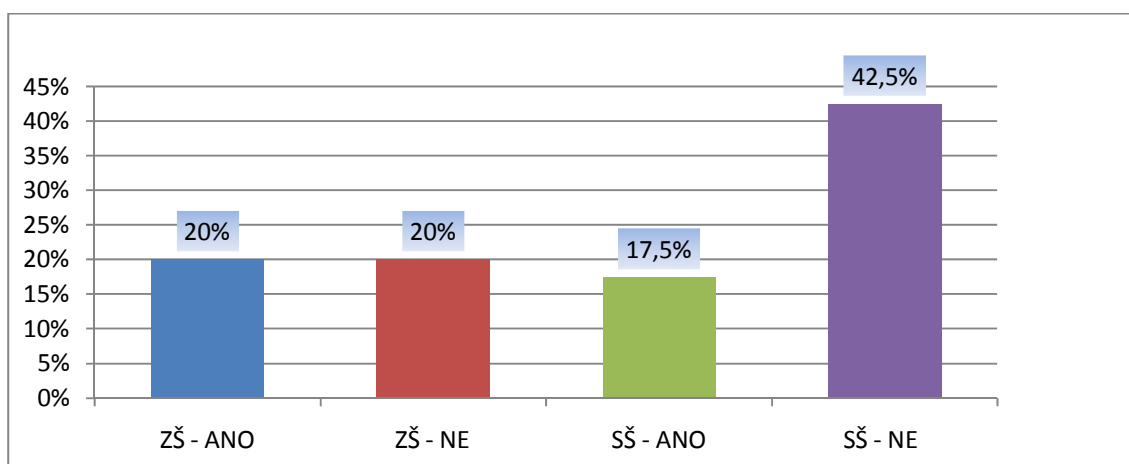
U otázky č. 9 nás zajímalo, zda se vyučující ať už s dlouholetou praxí nebo čerství absolventi zajímají i o jiné druhy hodnocení, než jaké dosud používají. Na základních školách se zajímalo pouze 9 dotazovaných, což je z celého počtu respondentů 22,5% a na středních školách 11 vyučujících, a to v procentuálním poměru vůči celkovému počtu dotazovaných dělá 27,5%. Zarážející je, že přesně polovina dotázaných učitelů se nezajímá o jiné hodnocení, než které dosud používali a používají.

Otázka č. 10 – Chtěl/la bych změnit své dosavadní hodnocení?



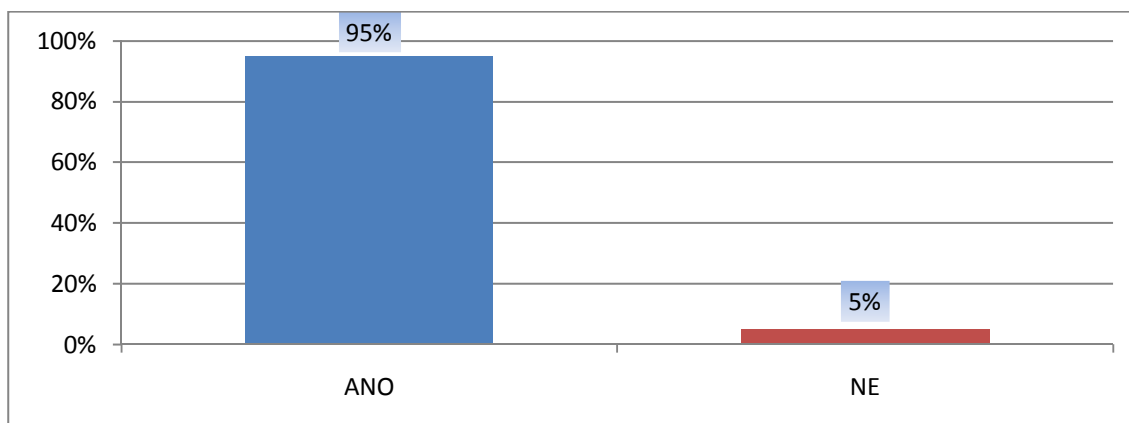
Touto otázkou jsme chtěli zjistit, zda i přes poměrně nízký počet odpovědí u předchozí otázky by učitelé chtěli své dosavadní hodnocení změnit. Z celkového počtu dotázaných by 30% z nich své dosavadní hodnocení chtělo změnit, z čehož 20% vyučujících ze středních škol a 10% ze základních škol. Další 70% vyučujících by své dosavadní hodnocení neměnilo. Poměr odpovědí u základních i středních škol je srovnatelný.

Otázka č. 11 – Snažím se hodnotit všechny činnosti v hodinách TV?



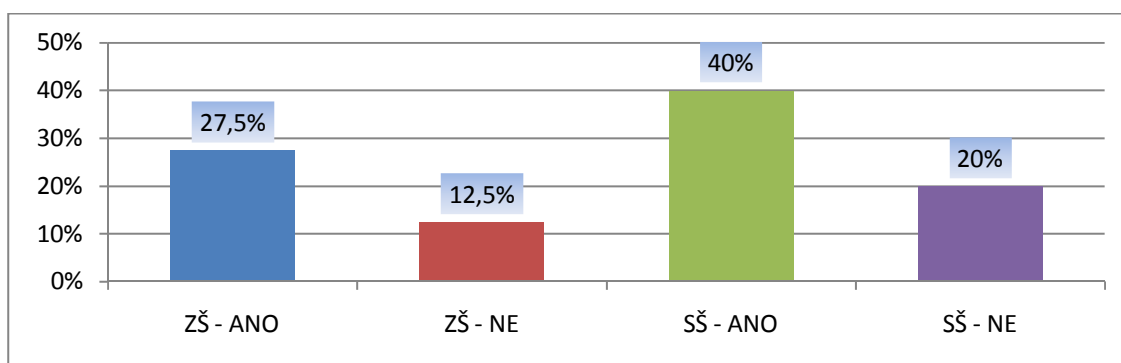
Řekli bychom, že je až překvapivě vysoké číslo u odpovědi „ANO“. Celkem totiž takto odpovědělo 15 učitelů, což je z celkového počtu 37,5%. Učitelé ze základních škol, se oproti středoškolským učitelům, spíše přiklánějí k hodnocení každé činnosti v hodinách TV.

Otázka č. 12 – Mám stanovená kritéria svého hodnocení?



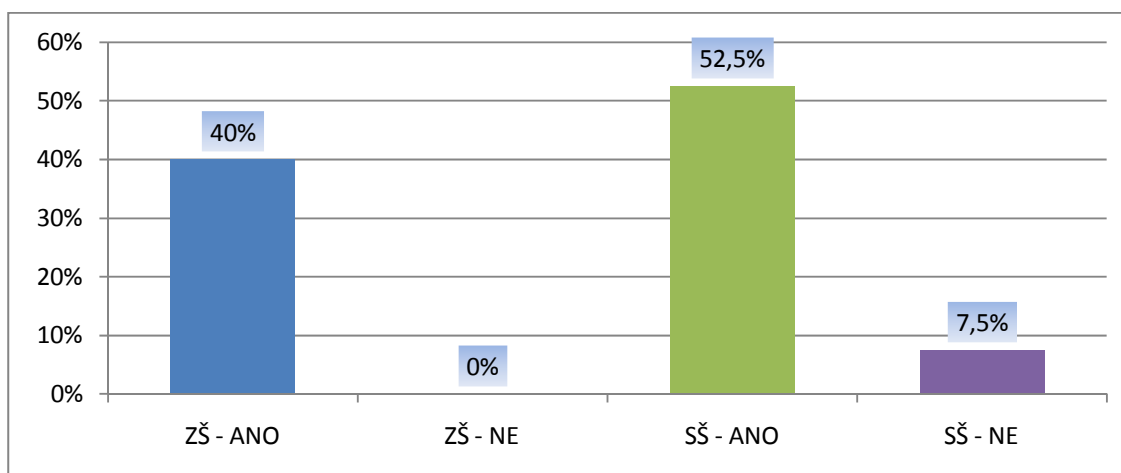
Otázkou č. 12 jsme zjišťovali, zda mají učitelé daná svá kritéria, které činnosti v tělesné výchově hodnotí a které naopak ne. U této otázky odpověděli záporně pouze 2 učitelé, při čemž oba vyučují na střední škole. Ostatní vyučující, tedy zbylých 38 odpovědělo kladně, tedy že mají stanovená kritéria jejich hodnocení.

Otázka č. 13 – Myslíte si, že žáky klasifikace motivuje?



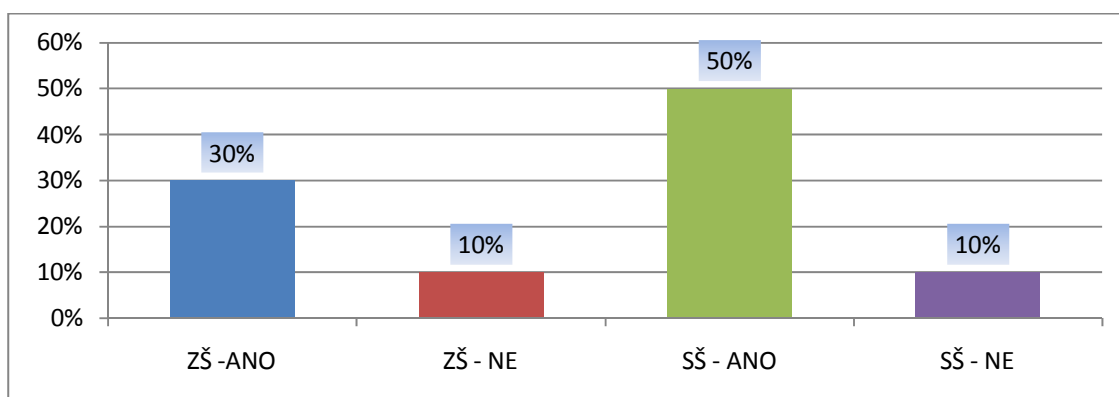
Na otázku, zda si učitelé myslí, že klasifikace žáky motivuje, odpovědělo 67,5% dotázaných, že ano. Ze základních škol takto odpovědělo 11 dotázaných a ze středních 16 dotázaných. Celkový počet těch, kteří vyplnili zápornou odpověď, bylo 13.

Otázka č. 14 – Snažíte se žáky v hodinách motivovat pochvalou?



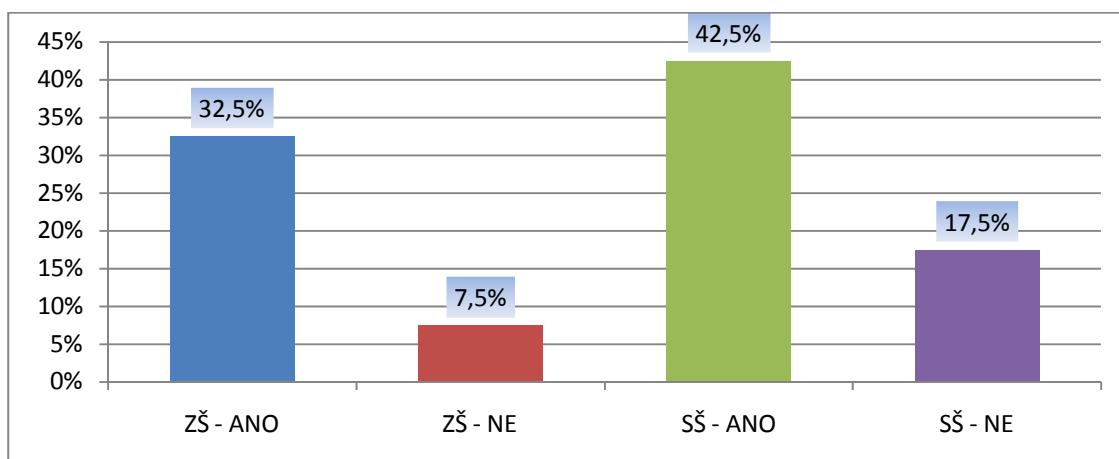
Otázkou č. 14 jsme zjišťovali, do jaké míry se snaží učitelé své žáky v hodinách tělesné výchovy motivovat pochvalou. Ti převážně odpovídali kladně, pouze 3 vyučující ze středních škol odpověděli, že se žáky v hodinách pochvalou motivovat nesnaží.

Otázka č. 15 – Odůvodňují žákům hodnocení, které za danou činnost dostávají?



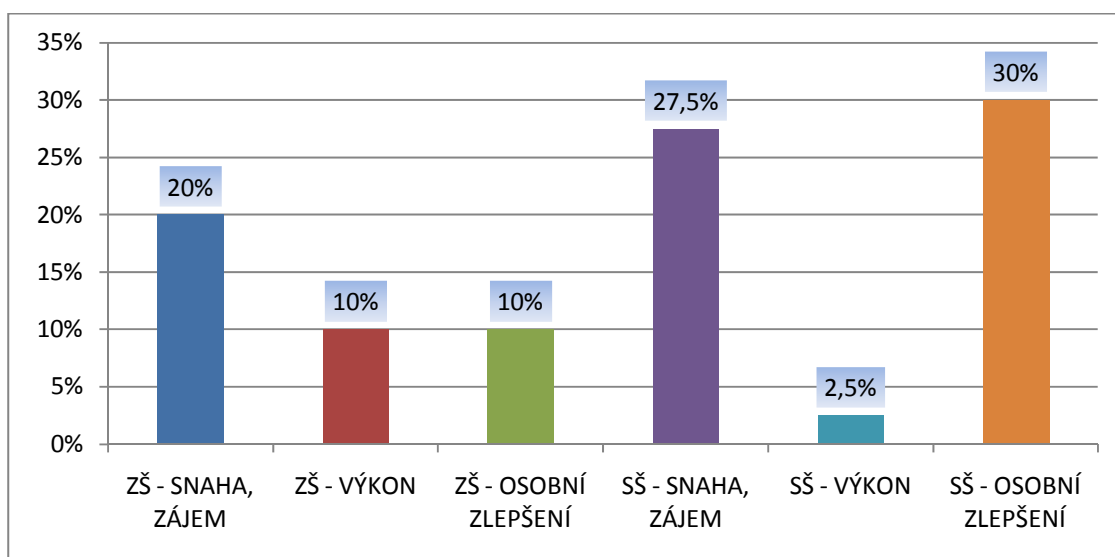
Z celkového počtu kladně odpovědělo 32 dotazovaných, při čemž u učitelů ze základních škol byl počet 12 z celkových 16 a na středních školách 20 z celkových 24 respondentů.

Otázka č. 16 – Hodnotíte žáky v hodinách i nonverbálně (úsměvem, gestem, dotykem)?



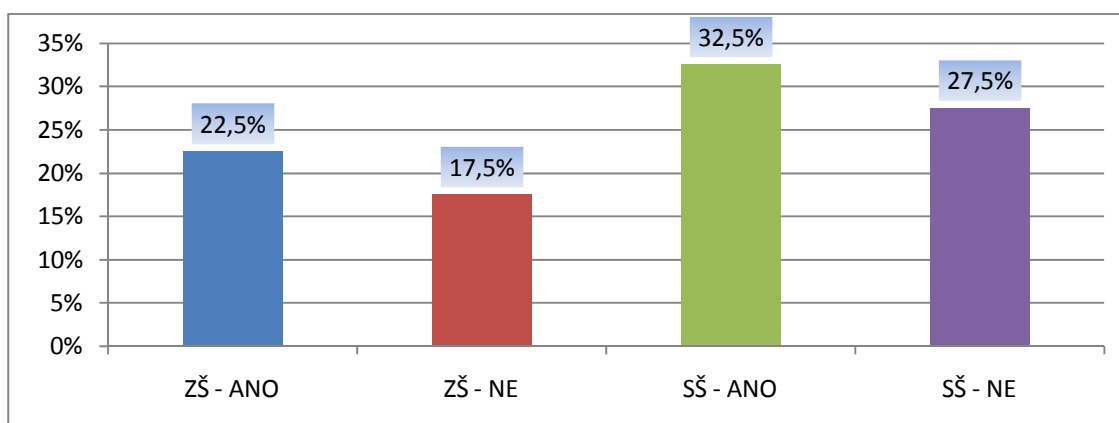
U této otázky nás zajímalo, zda vyučující berou nonverbální pochvalu jako součást hodin a zda ji v hodinách používají k lepším výkonům a motivaci žáků. Většina dotázaných ze základních škol odpověděla kladně, z 16-ti odpověděli záporně pouze 3. Na středních školách bylo odpovězeno 17x kladně a 7x záporně.

Otázka č. 17 – Na základě čeho žáky v hodinách TV hodnotíte?



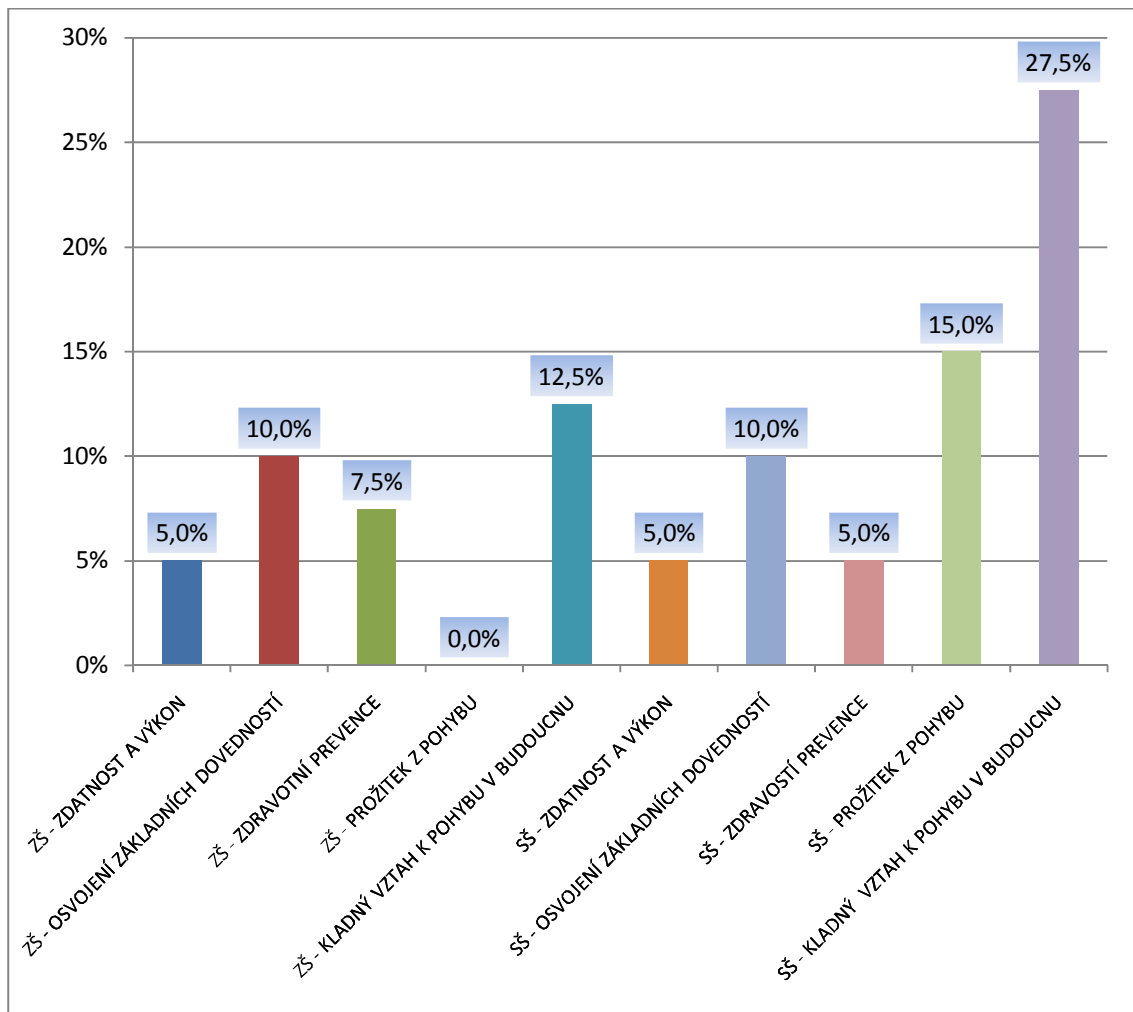
U otázky č. 17 nás zajímalo vyjádření učitelů, na základě čeho vlastně žáky v hodinách TV hodnotí. Jak můžeme vidět z grafu, na základních školách odpovědělo nejvíce učitelů (8), že žáky hodnotí na základě snahy a zájmu, shodně pak 4 odpověděli, že žáky hodnotí na základě výkonu a 4 na základě osobního zlepšení. Na středních školách učitelé hodnotí na základě výkonu ztelně méně než učitelé na základních školách. Srovnatelná jsou procenta u středních škol u odpovědi „snaha a zájem“ a „osobní zlepšení“. V grafu nejsou uvedeny další možnosti jako například „chování v hodinách“, „zapomenutý úbor“ či „účast na školních akcích“, jelikož žádnou z těchto variant neuvedl ani jeden vyučující jako hlavní kritérium jeho hodnocení.

Otázka č. 18 – Má chování žáků vliv na jejich konečné hodnocení v TV?



Z výsledků této otázky můžeme vidět, že u obou typů škol učitelé zahrnují chování žáků do konečného hodnocení. Na základních školách kladně odpovědělo 9 vyučujících a na středních školách 13 vyučujících.

Otázka č. 19 – Co je podle Vás hlavním cílem TV?



U otázky č. 19 jsme zjišťovali, co je podle učitelů hlavním cílem TV. Největší procento u obou typů škol odpovědělo „kladný vztah k pohybu v budoucnu“. Shodně stejný počet respondentů – 5% na základních i středních školách, odpovídal u možnosti „zdatnost a výkon“ a 10% u možnosti „osvojení základních dovedností“. Zvláštností je, že ani jeden tělocvikář ze základních škol neodpověděl možností „prožitek z pohybu“.

ANALÝZA OTEVŘENÝCH OTÁZEK

Otázka č. 20 – Jaké jsou podle Vás výhody klasifikace - známkování?

Tabulka č. 3 – Výhody klasifikace

Odpověď	Četnost
Časově nenáročné	12
Informuje o úrovni žáka	9
Motivace	4
Jasně, stručně, výstižné	4
Přehled pro žáka i jeho rodiče	3
Srovnání žáků mezi sebou	2
Žáci znají limity, které musí být pro danou známku dosaženy	2
Děti se orientují ve svých výkonech	1
Jednoznačné určení hodnocení	1
Špatné známky mohou motivovat	1
Transparentnost	1

U otázky č. 20 jsme zjišťovali, v čem učitelé vidí výhody klasifikace – známkování. Otázku jsme záměrně nechali otevřenou, aby se každý z nich musel zamyslet nad tím, v čem vidí výhody známkování a do budoucna se případně zamyslel, zda nezvolit i jiný druh hodnocení, který dosud nepoužíval. Odpovědi jsme shrnuli do výše uvedené tabulky. Nejvíce vyučujících vidí výhodu v časové nenáročnosti, jasnosti, stručnosti a výstižnosti, dále pak i informativnost o úrovni výkonů.

Otázka č. 21 – Jaké jsou podle vás nevýhody klasifikace – známkování?**Tabulka č. 4 – Nevýhody klasifikace**

Odpověď	Četnost
Malá škála	11
Příliš stručné	8
Žádné	4
Demotivace	4
Neobjektivnost	3
Nezobrazí konkrétní nedostatky	2
Možný stres z porovnávání mezi žáky	1
Strach ze špatné známky	1
„Škatulkování“	1
Nevyjadřuje žakovu snahu	1
Neodpovídá různosti žáků	1
Nelze jen známkou podpořit pohybový rozvoj	1

U této otázky nás naopak zajímalo, jaké vidí učitelé nevýhody klasifikace – známkování. Nejvíce z nich uvedlo, že jako největší problém vidí malou škálu známek, tento problém shledává 14 dotázaných. Další nevýhodou s nejvyšší četností byla přílišná stručnost a ve 4 případech byla uvedena demotivace.

Otázka č. 22 – Jaké jsou podle Vás výhody slovního hodnocení?

Tabulka č. 5 – Výhody slovního hodnocení

Odpověď	Četnost
Konkrétní	11
Podrobné	7
Motivace	7
Objektivnost	2
Možnost promítnutí pochvaly	2
Působí pozitivně, i když vyjádříme nedostatky	2
Žádné	2
Konkrétnější než známkování	1
Konkrétní pojmenování problémů	1
Lépe postihuje skutečnost	1
Pozvednutí sebedůvěry studentů	1

U otázky č. 22 nás zajímalo, jaké vidí učitelé výhody slovního hodnocení. Mezi nejčastější odpovědi patřila motivace, konkrétnost a podrobnost jak je uvedeno výše v tabulce.

Otázka č. 23 – Jaké jsou podle Vás nevýhody slovního hodnocení?

Tabulka č. 6 – Nevýhody slovního hodnocení

Odpo věď	Četnost
Časově náročné, zdlouhavé	24
Žádné	4
Malá slovní zásoba	2
Demotivující	2
Náročné na vyjadřování	1
Nejednoznačnost	1
Nemusí vždy dobře vystihnout a popsat nedostatky	1
Při slovní neobratnosti se žák může dotknout	1
Studenti ho berou „na lehkou váhu“	1
Subjektivnost	1
Žáci si z něj nic nevezmou	1
Žák nemá s ničím srovnání	1

U otázky, jakou vidí učitelé ve slovním hodnocení nevýhodu, více než polovina z nich odpověděla zdlouhavost a časová náročnost. Někteří vidí problematiku v náročnosti na vyjadřování a slovní zásobu. Další názory na nevýhody jsou ve výše uvedené tabulce. 4 respondenti ve slovním hodnocení nevidí žádnou nevýhodu.

Souhrn kapitoly I

Závěrem této kapitoly je shrnutí výsledků z dotazníků oslovených učitelů na základních a středních školách. Zajímavostí je srovnání otázky č. 5 a otázky č. 6, kde se učitelé vyjadřují k tomu, jak by žáci měli být hodnoceni a jak hodnoceni ve skutečnosti jsou. Téměř polovina učitelů by žáky hodnotila slovně, ale ve výsledku pouze 15% učitelů slovně hodnotí. Dalším zajímavým zjištěním je fakt, že se učitelé domnívají, že žáci by měli být hodnoceni v rozmezí „každou hodinu – 1x za měsíc“, ve skutečnosti ale učitelé na středních školách nejčastěji hodnotí činnost žáků pouze 1 x za čtvrtletí. Další zjištěním je otázka č. 9, zda se učitelé zajímají o jiné druhy hodnocení, než jaké používají. Na základních školách převažovaly kladné odpovědi, zatímco na středních školách bylo vyšší % u záporných odpovědí. Znamená to tedy, že většina z nich, způsob jakým žáky hodnotí, shledávají za nejlepší. Ve výsledcích z další otázky č. 10, zda by

učitelé chtěli své dosavadní hodnocení změnit, odpovědělo 30% kladně. Pozitivním přínosem jsou i výsledky otázky č. 17, pouze 12,5% z celkového počtu dotázaných hodnotí žáky na základě výkonu, pro zbylých 87,5% je prioritní snaha, zájem a osobní zlepšení. Zvláštností naopak je, že více než polovina z nich (celých 55%) do hodnocení zahrnuje chování žáků. Z výsledků u otázky č. 19 můžeme vyčíst, že pro 40% učitelů, je hlavním cílem TV kladný vztah k pohybu v budoucnu, druhou nejčtenější odpovědí bylo osvojení základních pohybových dovedností – 20%, pro 15% dotázaných je nejdůležitější prožitek z pohybu a zbylí učitelé jsou názoru, že hlavním cílem TV je zdravotní prevence a fyzická zdatnost.

7 Kapitola II

Tato kapitola je věnována analýze výsledků dotazovaných žáků na základních a středních školách. Bylo osloveno celkem 500 žáků. Jejich úkolem bylo vyplnit dotazník obsahující 39 otázek, z toho 38 otázek bylo uzavřených a 1 otevřená, kde se žáci měli vyjádřit k tomu, co jim v hodinách tělesné výchovy chybí.

Tabulka č. 7 – Sledovaný soubor – žáci

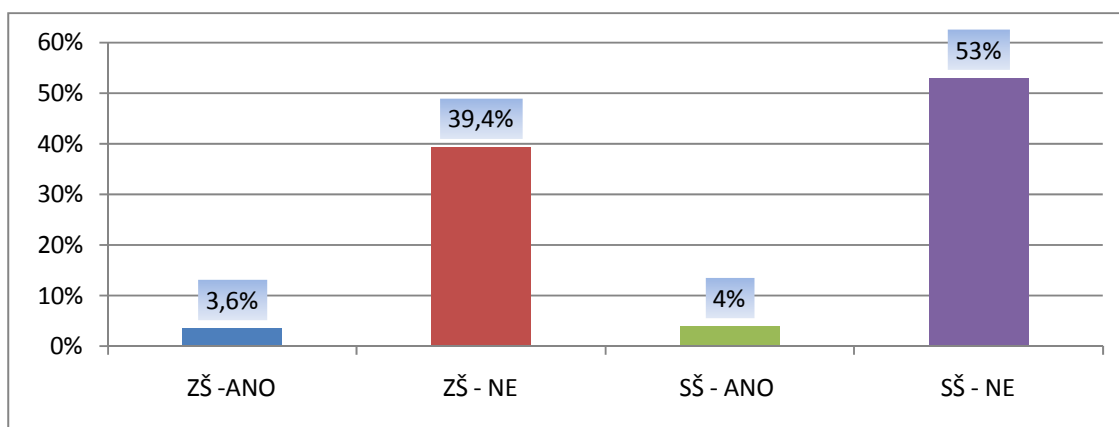
MUŽ			ŽENA		
44,6%			55,4%		
ZŠ	SOŠ	GYMNÁZIUM	ZŠ	SOŠ	GYMNÁZIUM
37,21%	23,76%	39,01%	47,65%	13,71%	38,62%

Z výše uvedené tabulky je možné vyčíst, že poměr žáků (44,6%) a žákyň (55,4%) je téměř srovnatelný. Obdobně je tomu tak i u typu škol, které navštěvují.

V dalším oddílu této kapitoly se zabýváme rozborem výsledků z dotazníků těchto respondentů. V analýze jsme použili 15 otázek, z toho 14 uzavřených, kde se žáci vyjadřovali jednak k hodinám TV, jak je vnímají a zda jsou pro ně fyzicky náročné, dále k hodnocení, které dostávají, na čem si myslí, že konečné hodnocení závisí a také k osobě učitele. Poslední otázka byla v dotazníku otevřená, žáci zde měli vyjádřit, co jim v hodinách TV chybí.

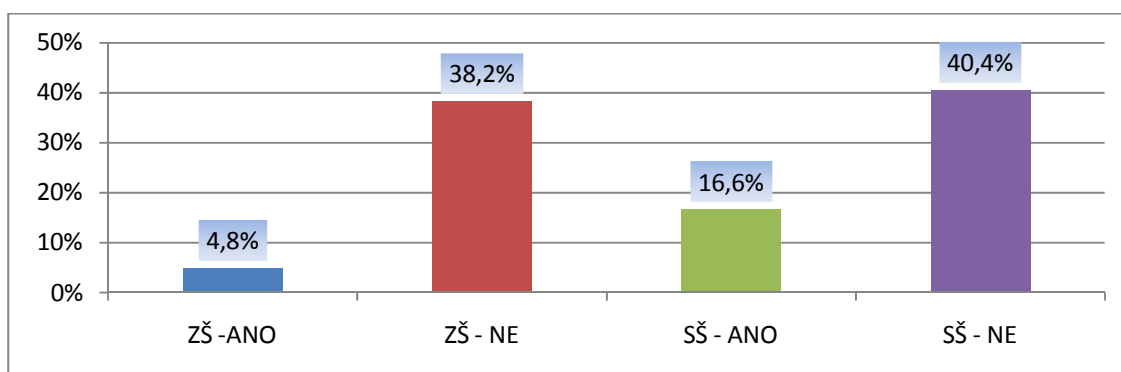
ROZBOR UZAVŘENÝCH OTÁZEK

Otázka č. 1 – Máte strach z hodin TV?



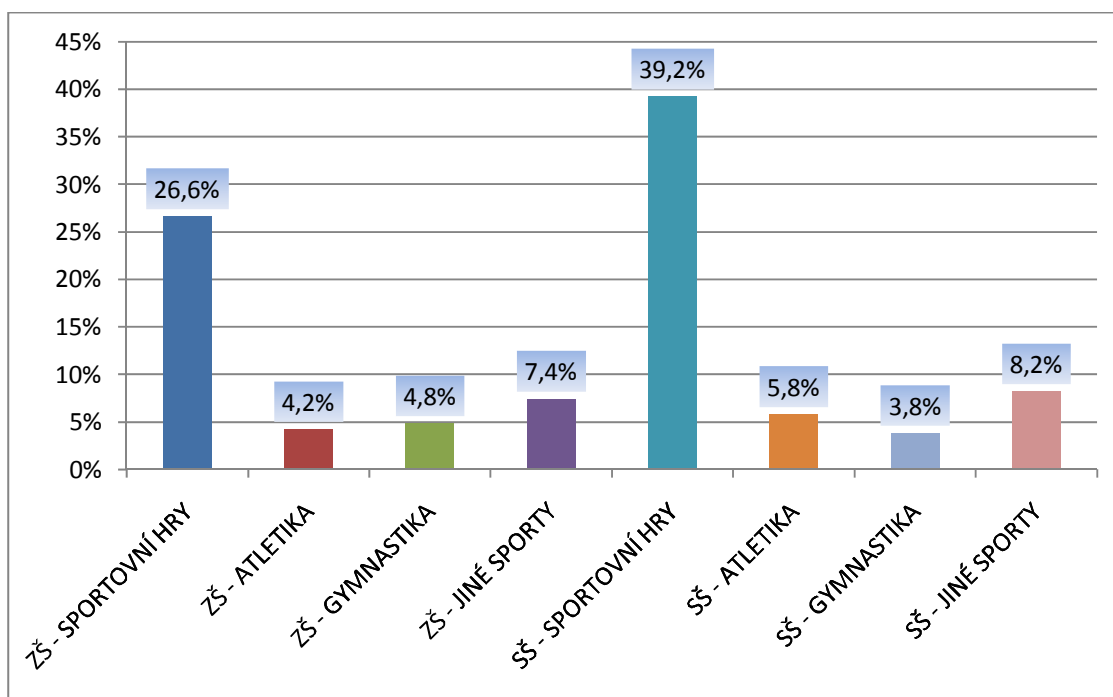
Z uvedeného grafu je možné vyčíst, že 92,4% žáků z tělesné výchovy strach nemá, je ale k zamyšlení i malé % žáků, kteří strach z těchto hodin mají a zapřemýšlet nad příčinou, proč se hodin obávají.

Otázka č. 2 – Je pro Vás TV fyzicky náročná?



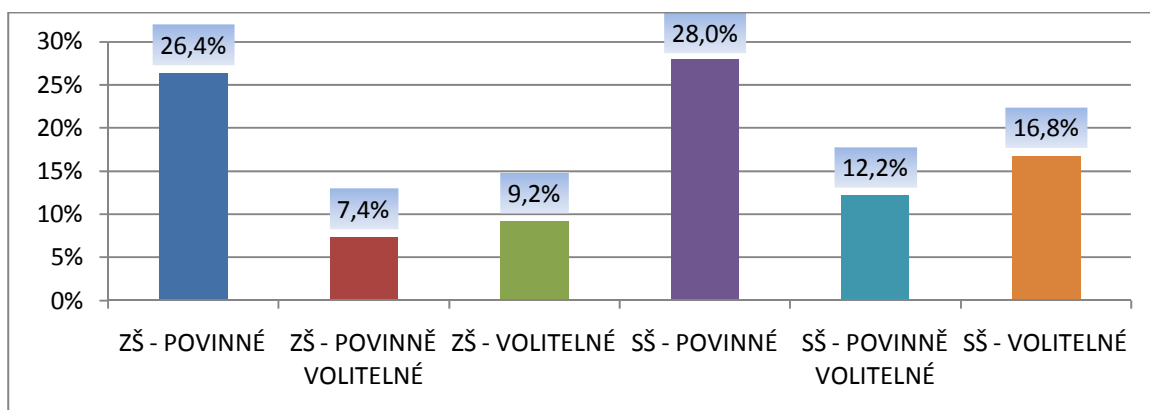
Touto otázkou jsme zjišťovali, do jaké míry je tělesná výchova pro žáky náročná. Pro 26,8% náročná je, pro zbylých 78,6% není, při čemž více žáků ze středních škol uvádělo kladnou odpověď. Z toho plyne, že tělesná výchova je pro žáky na středních školách fyzicky náročnější než pro žáky základních škol.

Otázka č. 3 – Jaká aktivita je pro Vás v tělesné výchově nejzábavnější?



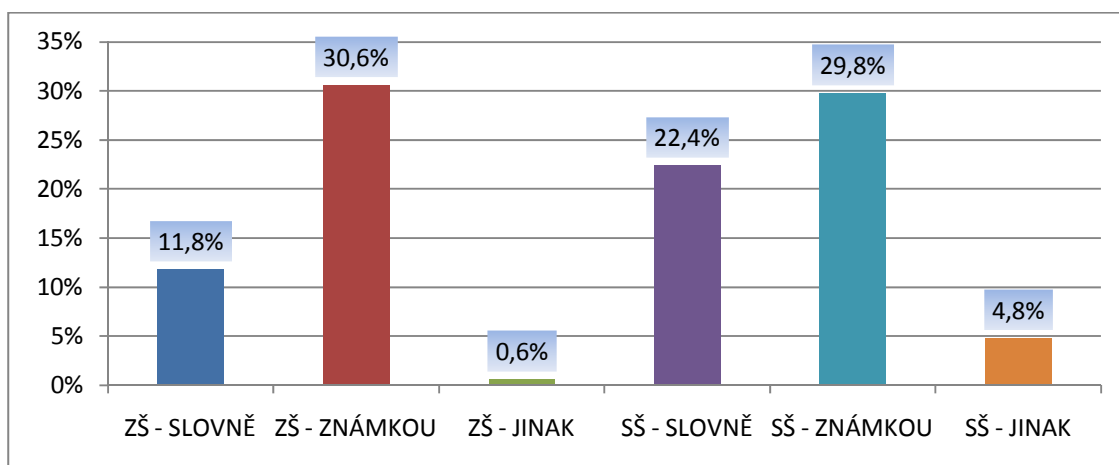
Z výsledků této otázky je zřejmé, že mezi nejoblíbenější aktivity v tělesné výchově patří sportovní hry. Atletika je pak více oblíbená na středních školách, zatímco na základních školách spíše gymnastika. Názory učitelů a žáků na tuto otázku se shodují. 92,5% učitelů z celkového počtu uvedlo, že si myslí, že mezi žáky jsou sportovní hry nejoblíbenější.

Otázka č. 4 - TV bych zařadil/la mezi povinné / povinně volitelné / volitelné předměty.



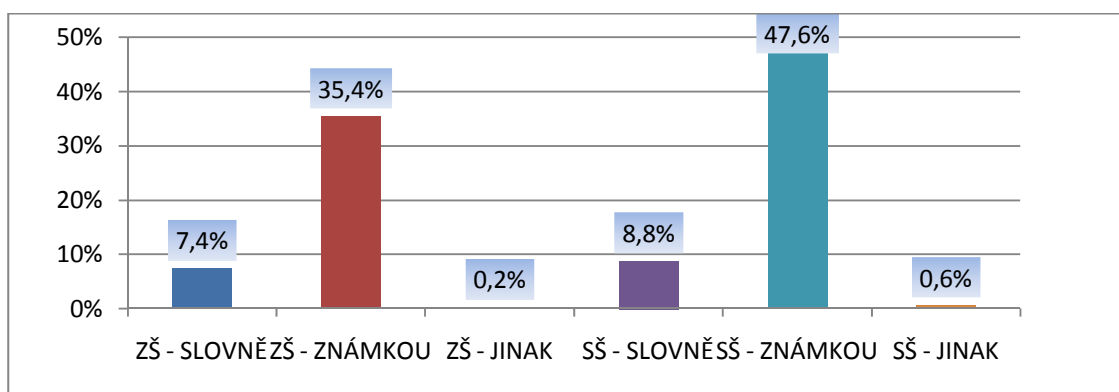
U této otázky se názory žáků a učitelů značně liší, jelikož 90% učitelů by tělesnou výchovu řadili mezi předměty povinné, zatímco téměř polovina žáků by ji řadila mezi povinně volitelné nebo volitelné. Odpovědi žáků ze základních a středních škol u možnosti „povinné“ jsou téměř totožné.

Otázka č. 5 – Žáci a studenti by měli být hodnoceni slovně / známkou / jinak.



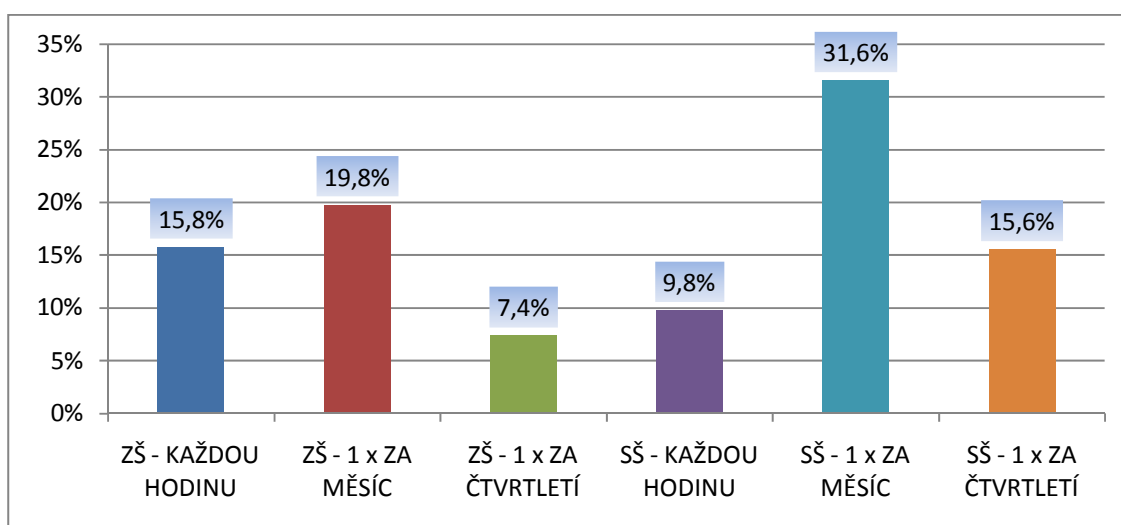
Otázkou č. 5 jsme zjišťovali, zda by žáci raději byli hodnoceni slovně, známkou nebo úplně jinak. Z výsledků můžeme vidět, že na obou typech škol převažuje hodnocení známkou. Více než 60% žáků se nejvíce ztotožňuje s touto variantou. 34,2% žáků by upřednostňovalo hodnocení slovní a 5,4% by preferovalo jiný způsob hodnocení.

Otázka č. 6 – V tělesné výchově jsem hodnocen/na slovně, známkou, jinak.



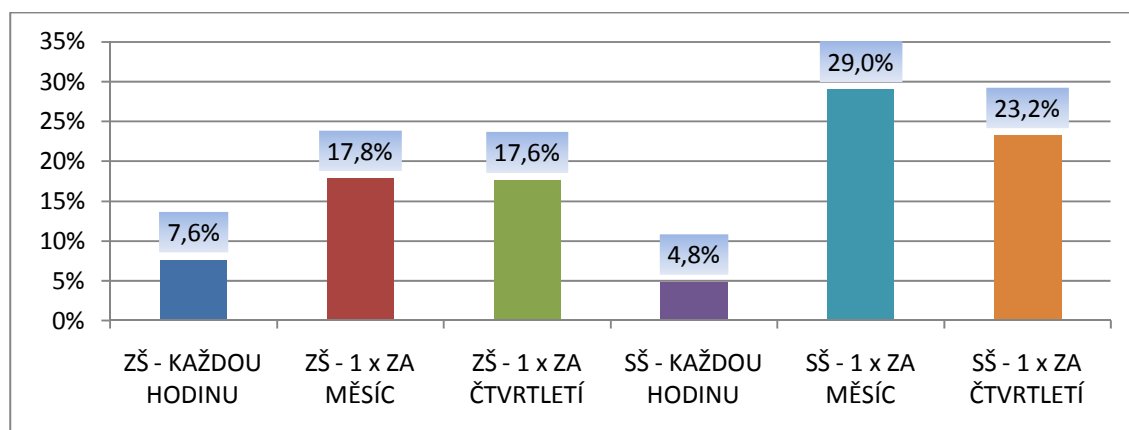
U této otázky se výsledky učitelů i žáků opět téměř shodují. 83% žáků a 85% učitelů uvedlo, že jsou v hodinách TV hodnoceni známkou a. Pouze 16,2% je hodnoceno slovně.

Otázka č. 7 – Učitel by nás měl v hodinách TV hodnotit každou hodinu / 1x za měsíc / 1x za čtvrtletí.



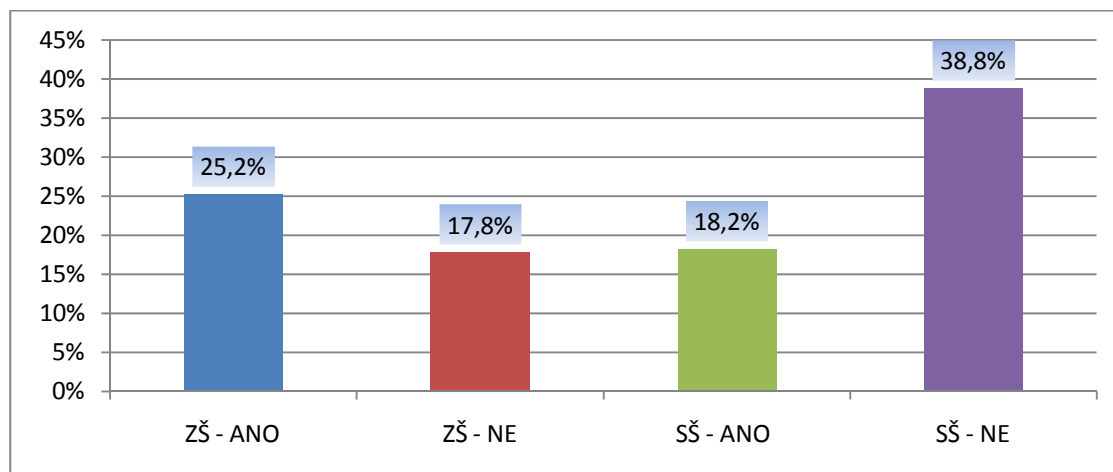
Otázkou č. 7 jsme analyzovali názor žáků na to, jak často si myslí, že by měli být v hodinách tělesné výchovy hodnoceni. 257 žáků uvedlo, že 1 x za měsíc, což dělá více než polovinu dotázaných.

Otázka č. 8 – Učitel nás v hodinách TV hodnotí každou hodinu / 1 x za měsíc / 1 x za čtvrtletí.



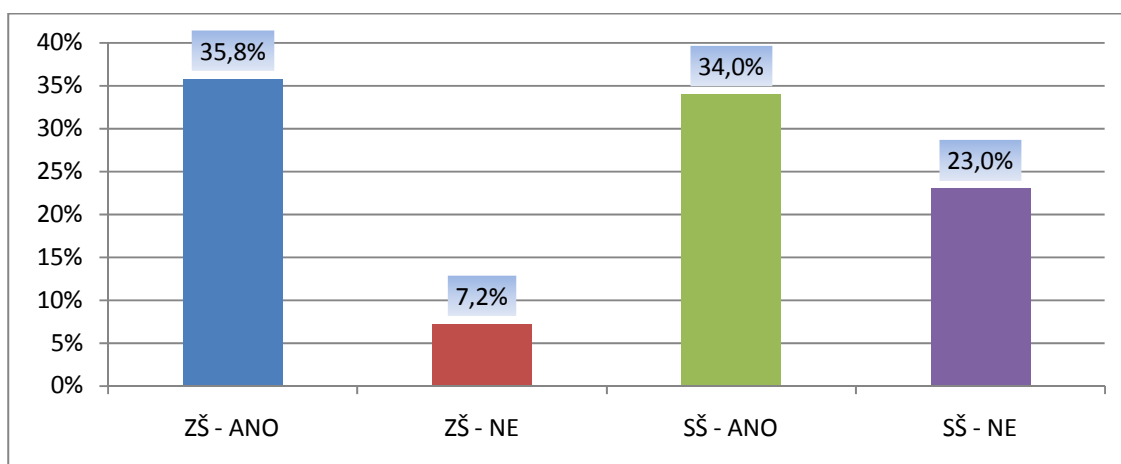
V porovnání základních a středních škol můžeme říci, že nejvíce žáků a studentů je hodnoceno průměrně 1 x za měsíc, větší procento hodnocení každou hodinu je na základních školách, naopak na středních školách převažovala odpověď 1 x za čtvrtletí. Při porovnání výsledků učitelů a žáků na tuto otázku můžeme vidět srovnatelné výsledky.

Otázka č. 9 – Motivuje Vás klasifikace v TV?



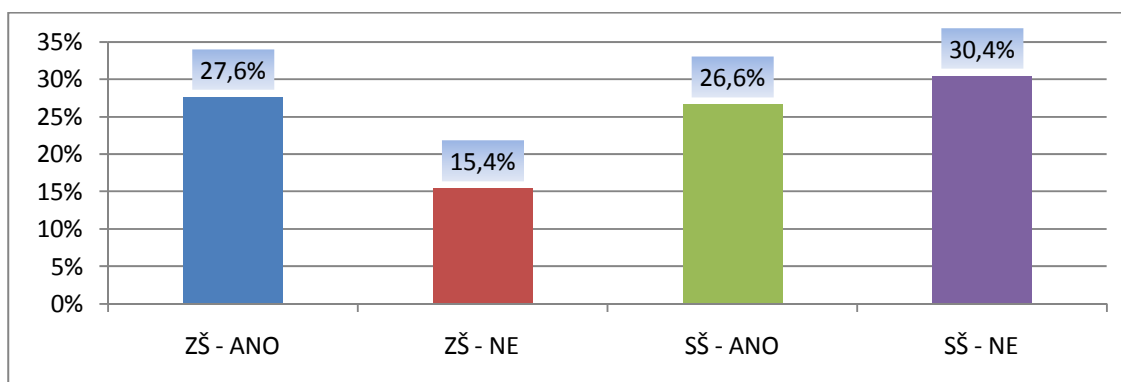
Otázkou č. 9 jsme chtěli zjistit, do jaké míry má hodnocení a klasifikace žáků v tělesné výchově vliv na jejich motivaci v těchto hodinách. Na základních školách převažovala kladná odpověď – tedy, že žáky klasifikace motivuje – téměř 24% dotázaných, zatímco u středoškolských studentů převažovala odpověď záporná. Celých 38,8% žáků totiž uvedlo, že klasifikace je nemotivuje. Zvláštní je pak srovnání názorů učitelů a žáků na středních školách. Dvě třetiny dotázaných učitelů na středních školách si myslí, že žáky klasifikace motivuje.

Otázka č. 10 – Nechá Vás učitel opravit si špatnou známku další hodinu?



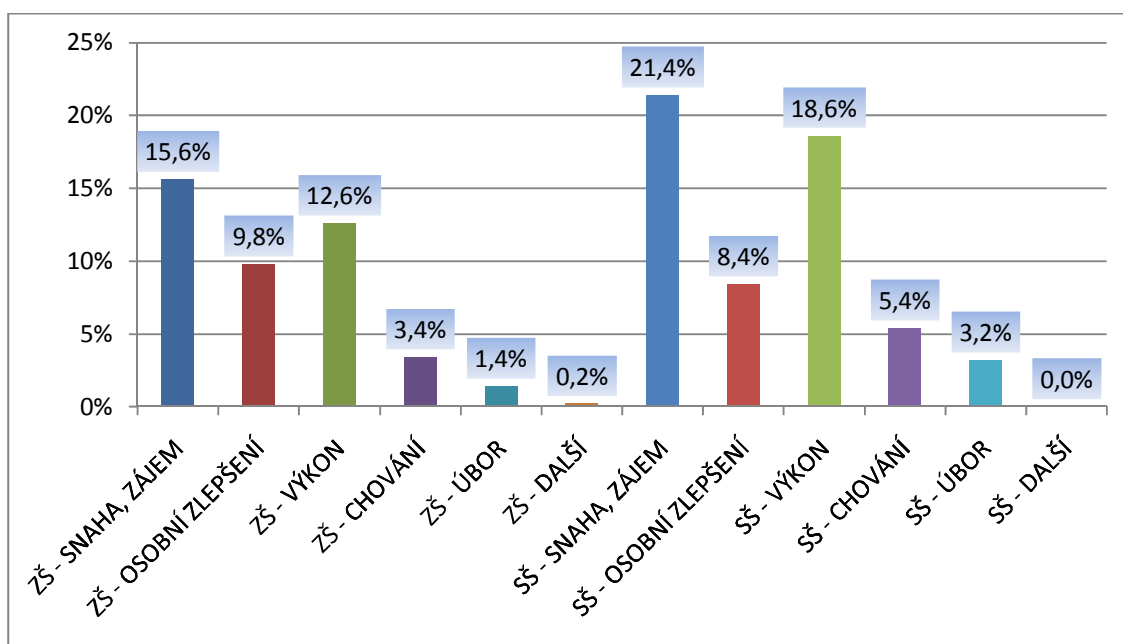
Z výsledků této otázky vyplývá, že na obou typech škol převažovala kladná odpověď, tedy, že si žáci mohou špatnou známku další hodinu opravit. Větší procento převažovalo na základních školách. Z výsledků můžeme vidět, že téměř 70% žáků odpovědělo kladně.

Otázka č. 11 – Hodnotí Vás učitel v hodinách TV i nonverbálně (úsměvem, gestem, dotykem)?



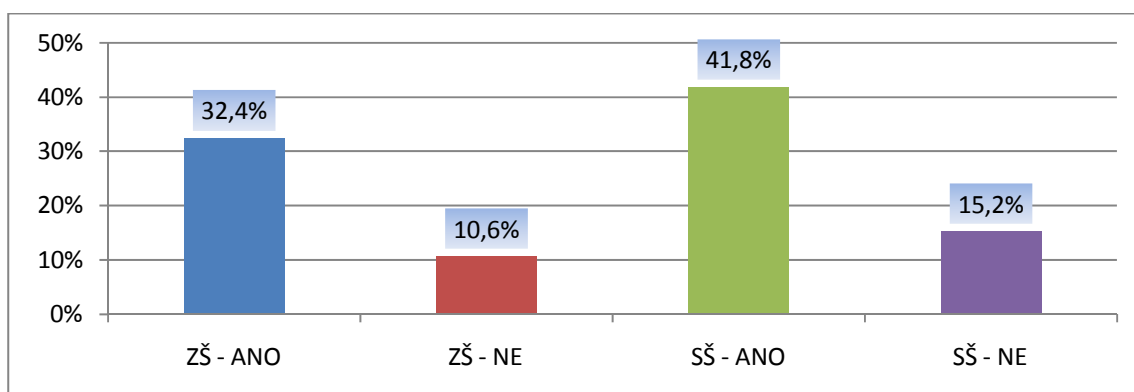
Otázkou č. 11 jsme zjišťovali, jak žáci vnímají projev učitele a zda vnímají i jiné projevy hodnocení jako je například úsměv nebo gesto. Zajímavé je srovnání učitelů a žáků středních škol. U této otázky uvedlo 42,5% učitelů z celkového počtu dotázaných, že žáky hodnotí i nonverbálně, zatímco žáci odpovídali spíše záporně. Na základních školách jsou výsledky učitelů a žáků téměř srovnatelné.

Otázka č. 12 – Na základě čeho Vás učitel v hodinách TV hodnotí?



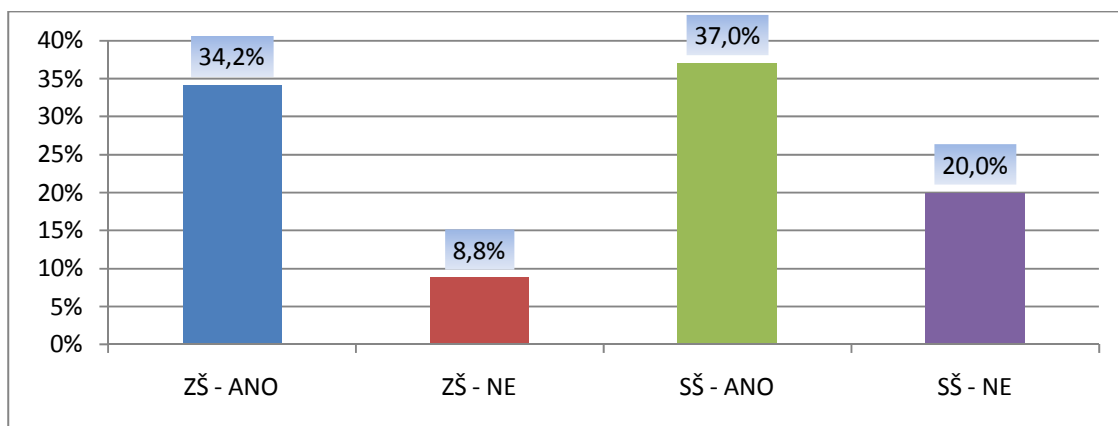
U otázky č. 12 nás zajímal názor žáků, na základě čeho jsou v hodinách TV hodnoceni. Nejprve srovnáme žáky na základních a středních školách, z výsledků je zřejmé že na prvním místě je snaha a zájem, dále pak výkon a na třetím místě osobní zlepšení. U obou typů škol se nejvíce žáků domnívá, že jsou hodnoceni na základě snahy a zájmu v hodinách – celých 37% z celkového počtu dotázaných. Dále 31,2% uvedlo, že si myslí, že prioritní je pro hodnocení výkon. Třetí nejčtenější odpovědí bylo osobní zlepšení – 18,2% dotázaných. V porovnání odpovědí učitelů a žáků můžeme vyčíst, že 47,5% učitelů hodnotí žáky na základně snahy a zájmu, na druhém místě však nejvíce z nich uvedlo osobní zlepšení a pouze 12,5% výkon.

Otázka č. 13 – Myslíte si, že má Vaše chování v hodinách TV vliv na konečnou známku?



U otázky, zda, má chování žáků v hodinách TV vliv na hodnocení zjišťujeme, že nejen učitelé, ale i žáci domnívají, že ano. 74,2% žáků odpovědělo kladně. V porovnání základních a středních škol je vyšší kladná odpověď u škol středních.

Otázka č. 14 – Má učitel TV zájem o Vaše pokroky?



Otázkou č. 14 jsme zjišťovali, zda si žáci myslí, že má učitel zájem o jejich pokroky. U obou typů škol většina žáků uváděla, že ano. Na základních školách 34,2% žáků a na středních školách 37% žáků. Můžeme tedy říci, že většina učitelů, se zajímají o výkony a pokroky svých žáků.

ROZBOR OTEVŘENÉ OTÁZKY

Otázka č. 15 – Co Vám v hodinách TV chybí?

Tabulka č. 8 – Nedostatky v hodinách TV

Odpověď	Četnost	
Nechybí mi nic	231	
Sportovní hry, netradiční sportovní hry	56	
Dobry učitel	28	
Lepší podmínky – tělocvična, hřiště	24	
Plavání a vodní sporty	20	
Akrobacie, gymnastika	18	
fotbal	10	
Baseball, softball	10	
Atletika – běhy, skoky	9	
Tanec, cvičení s hudbou	9	
Florbal	8	
Více hodin TV	8	
Volba činnosti v hodině	7	
Americký fotbal, rugby	7	
Inline bruslení	7	
Pestrost hodin	6	
Basketbal	5	
Odpočinek, relaxace, jóga	5	
Tenis, squash	5	
Beach volejbal, volejbal	4	
Posilovna, posilování	4	
Zábavná forma aktivit, přátelská atmosféra	3	
Úpolové sporty	3	
Nižší nároky tělocvikáře	2	
Ohled na nesportovce, ocenění snahy	2	
Ping - pong	2	
Spojené hodiny s dívkami, chlapci	2	
Kurzy lyžování	2	
Cvičení s náčiním, na nářadí	2	
Respekt, disciplína, spravedlivé známkování	1	

Z výše uvedené tabulky vidíme, že většině žáků v hodinách TV nic nechybí (otázkou je, zda se nechtěli zamýšlet nebo zda jim opravdu v hodinách nic nechybí). Jako druhá nejčetnější odpověď byly „sportovní hry a netradiční sportovní hry“. Nejspíše také proto, že většina žáků uvedla tuto aktivitu jako nejoblíbenější. Dále žákům v hodinách TV chybí dobrý učitel, celkem 28 žáků uvedlo tento nedostatek. Na dalších místech žáci a studenti uváděli lepší podmínky, jako jsou tělocvičny, hřiště a jejich vybavení.

Souhrn kapitoly II

Závěrem této kapitoly je shrnutí výsledků z dotazníků oslovených žáků na základních a středních školách. U otázky č. 1 nás překvapilo, že téměř 8% žáků uvedlo, že mají z hodin tělesné výchovy strach. Ačkoliv je to malé procento, je důležité se zamyslet nad důvodem jejich strachu. S tím může úzce souviset i otázka č. 2, kde se žáci vyjadřovali k náročnosti hodin TV. Celých 21,4% dotázaných uvedlo, že je pro ně tělesná výchova fyzicky náročná. I to by mohl být důvod, že celých 26% dotázaných by tělesnou výchovu zařadilo mezi volitelné předměty. Dalším problémem, který může mít na strach žáků vliv je osoba tělocvikáře, jelikož v poslední otázce, kde jsme se žáků ptali, co jim v hodinách TV chybí, 28 z nich uvedlo, že dobrý nebo lepší učitel.

U další otázky jsme zjišťovali, jaká aktivita je v hodinách TV nejoblíbenější, 65,8% žáků odpovědělo, že sportovní hry, což je s výsledky učitelů srovnatelné. Většina žáků uvedla, že by měli být v hodinách TV hodnoceni známkou – 60,4% a také, že tak hodnoceni jsou – 83% dotázaných. Zajímavým faktem je výsledek u otázky, zda žáky klasifikace motivuje. 56,6% uvedlo, že ne, zatímco učitelé se spíše domnívají, že ano. Zajímavým zjištěním je i názor žáků, na základě čeho si myslí, že jsou hodnoceni v hodinách tělesné výchovy. 37% uvedlo snahu a zájem, 31,2% výkon, 18,2% osobní zlepšení a objevily se i odpovědi jako chování nebo úbor. V poslední otevřené otázce, kde jsme analyzovali, co žákům v hodinách TV chybí. Jako nejčastější odpovědi se objevily sportovní hry, lepší učitelé, lepší podmínky a plavání.

8 Diskuse

V našem výzkumu jsme se zaměřili na názory současných učitelů na problematiku klasifikace a hodnocení v tělesné výchově. Zároveň nás zajímaly názory žáků a studentů základních a středních škol na tuto problematiku. V úvodu bychom chtěli zmínit úskalí, která mohla při vyplňování dotazníků vzniknout. Proto nemusí být výsledky především žáků, zcela validní. V některých případech, jsme zaznamenali spolupráci žáků při vyplňování, což může vést k tomu, že někteří z nich odpovídali ne zcela svým názorem. Druhým úskalím tohoto dotazníku byla otázka poslední, otevřená. Zde se žáci měli vyjádřit vlastními slovy, co jim v TV chybí, ale převážná většina z nich uvedla, že nic.

Výsledky této diplomové práce jsou jakousi sondou do problematiky hodnocení v tělesné výchově. Naše závěry nejsou platné po celém území ČR, ale naznačují přednosti a nedostatky určitého typu hodnocení.

Z výsledků analýzy vyplněných dotazníků jsme došli k závěru, že názory žáků a učitelů se u některých otázek shodují, u některých značně liší. Obě strany se shodly v odpovědi, že nejoblíbenější aktivitou v TV jsou sportovní hry. Další srovnatelné výsledky jsme zaznamenali u otázky, zda si žáci a učitelé myslí, že chování žáků má vliv na konečné hodnocení. Obě strany shodně odpověděly, že ano. U učitelů nás tato odpověď poměrně překvapila, jelikož chování by nemělo být zohledňováno do konečné známky z TV. I u následující otázky se učitelé se žáky shodli. Dotaz zněl, na základě čeho si žáci myslí, že jsou hodnoceni a učitelů jsme se dotazovali, na základě čeho žáky v hodinách TV hodnotí. Obě strany se shodly na nejčastější odpovědi „snaha a zájem“.

Na druhé straně, k rozdílným odpovědím došlo například u otázky, zda si učitelé myslí, že žáky klasifikace motivuje. Vysoké % učitelů odpovídalo, že ano, zatímco žáci se ve většině případů ztotožňují s tím, že klasifikace je nemotivuje. Díky tomuto zjištění by se dal vysvětlit případný nezáměr žáků v hodinách. Možností řešení tohoto problému do budoucna by mohl být jiný způsob motivace, než jaký učitelé dosud používali.

Nejzásadnějším problémem pro nás ale zůstává fakt, že učitelé nemají zájem se jakkoliv vzdělávat a nezajímají se o jiné způsoby hodnocení, než jaké používají. Myslíme si, že by bylo vhodné, aby se učitelé účastnili různých školení, vzdělávacích programů či rekvalifikačních kurzů, kde by byla probírána problematika jak výchov obecně, tak konkrétně tělesné výchovy. Po absolvování takových školení, by se alespoň někteří z nich do budoucna zamysleli, zda nezvolí i jiný způsob hodnocení, než jaký dosud používali, zda by nebylo vhodné změnit kritéria hodnocení a celkově přístup k žákům. Možností, jak žáky hodnotit je více, například slovní hodnocení, které používá pouze malá část

učitelů, protože v něm vidí spoustu nevýhod, jako například zdlouhavost, náročnost na slovní zásobu nebo „brání ho na lehkou váhu“ ze strany studentů. Další možností, která se dá využívat spíše na základních školách je možnost hodnocení pomocí různých obrázků, razítek, „smutných a veselých smajlíků“ apod. Na středních školách by se pak dalo hodnocení, když už tedy známkovat, rozšířit na větší hodnotící škálu, jako to je již v některých zahraničních školských systémech a v několika případech i v ČR. Škála by mohla mít formu například deseti písmen, při čemž by A znamenalo nejlepší hodnocení I by bylo nejhorší. Dále by v hodinách mohly být například 3 oddíly – osobní zlepšení, snaha a zájem a výkon, kde by se každý oddíl hodnotil zvlášť a na konci čtvrtletí by se ze tří známek udělala souhrnně jedna velká známka.

Myslíme si, že možností jak tělesnou výchovu měnit a hodnotit je spousta, problémem ale zůstává, že je brána na lehkou váhu a ve srovnání s ostatními předměty dávána do pozadí. Přitom stojí za zamyšlení, že TV má vliv na naše zdraví a vztah k pohybu a sportu do budoucna. V dnešní době je velkým problémem otázka civilizačních chorob, mezi které spadá i nadváha a obezita a i přesto, že jsou pro většinu dotázaných důležitější jiné předměty, jako je matematika, fyzika aj., pokud budou do budoucna trpět například obezitou, nebudou moci svou práci v těchto oborech vykonávat naplno. Proto je důležité se zamyslet nad tím, zda je TV a pohyb obecně opravdu až druhořadým předmětem a zda v budoucnu je pro nás opravdu na předních místech kariéra před zdravím.

9 Závěr

Na základě analýzy výsledků jsme došli k tomu, že naše hypotéza č. 1, ve které většina učitelů hodnotí žáky spíše známkou než slovním hodnocením, se potvrdila, jelikož celých 85% dotázaných odpovědělo, že žáky hodnotí a klasifikuje známkou. Příčin tak vysoké četnosti této odpovědi může být hned několik. Při dotazování, jaké jsou podle vyučujících výhody klasifikace – známkování, nejčastěji respondenti odpovídali, že jednoduchost, časová nenáročnost, výstižnost. Další příčinou, která vychází z odpovědí vyučujících je, že převážná většina z nich se nezajímá o jiné způsoby hodnocení, než jaké dosud používají. Proto pokud ve své pedagogické praxi používali vždy jen známkování a o jiné metody hodnocení se nezajímají, je logické, že nejvyšší procento odpovědí je, že hodnotí „známkou“.

Další naše hypotéza č. 2, týkající se učitelů, že pro většinu z nich, je v hodnocení prioritní výkon, se nepotvrdila. Pouze 12,5% z nich odpovědělo, že výkon je prioritní pro jejich hodnocení. Nejvíce dotázaných se ztotožnilo s odpovědí, že nejdůležitější je pro ně snaha a zájem o výuku v hodinách tělesné výchovy, celých 47,5%, na druhém místě uváděli osobní zlepšení. Příčinou označení odpovědi „výkon“ může být krátká praxe v pedagogickém oboru, kdy tělocvikáři mohli nebo mohou pracovat i jako trenéři v různých sportovních zařízeních, kde je výkon prioritní. Další příčinou, kdy učitelé hodnotí výkon, může být snaha, tímto způsobem si udržet jistou autoritu a morálku v hodinách. Někteří vyučující se dokonce domnívali, že hodnocení výkonu má i motivační charakter.

Hypotéza č. 3, že převážná většina učitelů motivuje žáky v hodinách i nonverbálně, se potvrdila. Celých 75% respondentů odpovědělo, že se snaží žáky v hodinách hodnotit a podporovat i nonverbálně, tedy gestem, úsměvem, pochvalným dotykem atd. První příčinou tolika kladných odpovědí může být fakt, že učitelé jsou si vědomi toho, že žáky tímto způsobem nejen motivují k aktivitě v hodinách, ale třeba i k lepším výkonům, od čehož se odvíjí i sebedůvěra, zdravé sebevědomí, kladný vztah k pohybu nebo začlenění do kolektivu. Další příčinou může být specifické prostředí, kde se hodiny TV konají, například hřiště a tělocvična, kde je i jednodušší a výhodnější používat nonverbální projevy z důvodu hluku, akustiky či činnosti učitele a žáků na určitou vzdálenost. Další možnou příčinou je fakt, že při některých pohybových a sportovních aktivitách, je mnohem jednodušší používat nonverbální signály. Příkladem může být i rozhodování sportovních her. Je jednodušší vyjádřit ustálené gesto, než složitě či zdlouhavě vysvětlovat, jakých chyb se žáci dopustili.

První hypotéza týkající se žáků – nejoblíbenější aktivitou v hodinách TV jsou sportovní hry, se naší analýzou potvrdila. Celých 65,8% žáků uvedlo sportovní hry na prvním místě. Příčinou vysoké četnosti u této odpovědi může být fakt, že žáci jsou soutěživí, bojovní, je zde jasný výsledek a je to činnost, ve které mezi sebou musí spolupracovat a o průběhu hry přemýšlet. Pro některé z nich mohou být sportovní hry oblíbené z důvodu, že nevynikají ve sportu obecně, a díky týmové spolupráci není tolik zjevný výsledek jedince.

Další hypotéza, kde se většina dotázaných domnívá, že jsou žáci hodnoceni na základě výkonu, se nepotvrdila. I přesto, že u odpovědi „výkon“ bylo vyšší procento odpovědí než u učitelů, nejvyšší četnost byla u odpovědi „snaha a zájem“. Dalo by se tedy říci, že žáci i učitelé vnímají jako hlavní kritérium pro hodnocení snahu a zájem o aktivity v hodinách TV spíše, než dosažení daného výkonu, což je podle nás, pro méně nadané a talentované žáky motivující a je zde větší šance, že většina z nich si vytvoří kladný vztah ke sportu obecně, než kdyby byli hodnoceni pouze na základě výkonů, splněných časových limitů apod.

Poslední naše hypotéza zněla, že převážná většina žáků vnímá TV jako fyzicky náročnou. Tato hypotéza se nám také nepotvrdila. Jelikož více než 78% dotázaných odpovědělo, že pro ně TV náročná není. Vyšší četnost odpovědi, kdy žáci TV vnímají jako fyzicky náročnou, byla zjištěna spíše u žáků středních škol. Příčinou mohou být vysoké požadavky učitelů, pro které je výkon prioritní, a proto mohou být hodiny TV pro některé studenty fyzicky náročné.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- 1 AMONAŠVILI, Š. A. *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1987.
- 2 ANDRÁŠOVÁ, H. a kol. *Slovní hodnocení na 2. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 2006. ISBN 80-86307-29-8.
- 3 ČECHOVÁ, B. H. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-388-8.
- 4 ČERVENKA, S. *Angažované učení*. Praha: Houška, 1992.
- 5 DVOŘÁKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1994.
- 6 FIALOVÁ, L. *Aktuální témata didaktiky. Školní tělesná výchova*. Praha: Karolinum 2010. ISBN 978-80-246-1854-8.
- 7 HOUŠKA, T. *Škola je hra*. Praha: Repro Future, 1993. ISBN 80-900704-9-3.
- 8 CHROMÍK, M. a kol. *Didaktika tělesnej výchovy*. Bratislava: Polygrafické stredisko 1993. ISBN 80-223-0349-6.
- 9 KALHOUS, Z. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 978-80-7367-571-4.
- 10 KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X.
- 11 PÁVEK, F. *Hodnocení výkonnosti ve školní tělesné výchově*. Praha: SPN 1980.
- 12 PLEVNIK, T., ŽIŽMOND A. *The education in Slovenija*. Ljubljana: Ministry of Education and Sport, 1999.
- 13 PLÍVA, M. *Klasifikace ve školní tělesné výchově*. Praha: SPN, 1989.
- 14 RYCHTECKÝ, A., FIALOVÁ, L. *Didaktika školní tělesné výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-659-7.
- 15 SCHIMUNEK, F. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7.
- 16 SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- 17 SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999.
- 18 SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

- 19 VELIKANIČ, J. *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Bratislava: SPN, 1973.
- 20 VORLÍČEK, CH. *Úvod do teorie výchovy*. Praha: SPN, 1984.
- 21 ZIEGENSPECK, J. W. *K problému známkování ve škole*. Pardubice: EFFE, 2002. ISBN 80-7194-402-5.

POUŽITÉ INTERNETOVÉ ZDROJE

- 1 Klasifikační řád. [online]. c2003. [cit. 2011-02-05]. Dostupný z www: <<http://web.telecom.cz/sou-ml/dokumenty/kr.htm/>>
- 2 Věstník MŠMT. [online]. 2005, č. 10 [cit. 2011-05-10]. Dostupný z www: <<http://www.msmt.cz/search.php?action=results&query=RVP+zdrav%C3%AD&x=0&y=0>>
- 3 *Education in Europe*. [online] c2009, [cit. 2011-05-20]. Dostupný z www: <<http://www.educationineurope.org.uk/>>
- 4 MŠMT ČR. *Sbírka zákonů ČR* [online]. c2008, [cit. 2011-04-16]. Dostupný z www: <<http://zakonycr.cz/seznamy/561-2004-Sb-zakon-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim-odbornem-a-jinem-vzdelavani-%28skolsky-zakon%29.html>>
- 5 RVP. *Pomůcka učitelům* [online]. [cit. 2011-02-12]. Dostupný z www: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf/>>
- 6 VÚP Praha. *Metodický portál* [online]. [cit. 2011-05-24]. Dostupný z www: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/340/POJETI-A-CILE-ZAKLADNIHO-VZDELAVANI.html/>>

SEZNAM POUŽITÝCH PROGRAMŮ

Microsoft Office Word 2007

Microsoft Office Excel 2007

Engafes 1.0

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1: Ukázka sebehodnotícího listu pro žáky	27
Obrázek č. 2: Příklad slovního hodnocení – pololetní vysvědčení	38

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Sledovaný soubor	42
Tabulka č. 2: Sledovaný soubor – učitelé	44
Tabulka č. 3: Výhody klasifikace	55
Tabulka č. 4: Nevýhody klasifikace	56
Tabulka č. 5: Výhody slovního hodnocení	57
Tabulka č. 6: Nevýhody slovního hodnocení	58
Tabulka č. 7: Sledovaný soubor – žáci	59
Tabulka č. 8: Nedostatky v hodinách TV	68

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník pro učitele	77
Příloha č. 2: Dotazník pro žáky	80

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Dotazník pro učitele

Vážený/á pane/paní tělocvikáři/tělocvikářko,

obracím se na Vás s prosbou o pomoc při vyplnění tohoto dotazníku, který slouží k vypracování mé diplomové práce na téma Hodnocení a klasifikace v TV. Zakroužkujte prosím písmeno, které nejvíce vystihuje Váš názor. Předem děkuji za Váš čas strávený vyplněním dotazníku

- | | | | | |
|-------------------------|-------------|------------|-------------|--------------|
| Pohlaví: | a) muž | b) žena | | |
| Věk: | a) 20-30 | b) 31-40 | c) 41-50 | d) 51 - více |
| Jsem učitelem TV na: | a) ZŠ | b) SOŠ | c) SOU | d) gymnáziu |
| Délka mé ped. praxe je: | a) 0-3 roky | b) 4-6 let | c) 7-10 let | d) 10 - více |
-
- 1) Mají žáci strach z hodin TV: a) ano b) ne
 - 2) TV je pro žáky fyzicky náročná: a) ano b) ne
 - 3) Žáci v TV mají nejraději: a) sportovní hry b) atletiku c) gymnastiku d) jiné
 - 4) TV bych zařadil/la mezi: a) povinné předměty b) povinně volitelné c) volitelné
 - 5) Žáci by měli být hodnoceni: a) slovně b) známkou c) jinak
 - 6) Žáky hodnotím: a) slovně b) známkou c) jinak
 - 7) Žáci by měli být hodnoceni: a) každou hodinu b) 1x/měsíc c) 1x/ čtvrtletí
 - 8) Žáky hodnotím: a) každou hodinu b) 1x/měsíc c) 1x/ čtvrtletí
 - 9) Má povaha vůči žákům je: a) přátelská b) autoritativní c) přátelsko-autoritativní
 - 10) Žáky nechávám pracovat samostatně: a) ano b) ne
 - 11) Zajímám se, co se ve třídě děje: a) ano b) ne
 - 12) Používám i jiné hodnocení než klasifikaci: a) ano b) ne
 - 13) Zajímám se o jiné možnosti hodnocení: a) ano b) ne
 - 14) Chtěl/la bych změnit své dosavadní hodnocení: a) ano b) ne
 - 15) Snažím se hodnotit všechny činnosti v hodinách TV: a) ano b) ne
 - 16) Odůvodňuji žákům známky, které dostanou: a) ano b) ne
 - 17) Mám stanovená kritéria svého hodnocení: a) ano b) ne
 - 18) Žáci si známku mohou opravit další hodinu: a) ano b) ne
 - 19) Žáky klasifikace a hodnocení motivuje: a) ano b) ne
 - 20) Žáky v hodinách motivuji pochvalou: a) ano b) ne
 - 21) Používám slovní hodnocení: a) ano b) ne

- 22) Slovní hodnocení žáky motivuje: a) ano b) ne
- 23) Žáky hodnotím subjektivně: a) ano b) ne
- 24) Chování žáků má vliv na hodnocení: a) ano b) ne
- 25) Žáky hodnotím i nonverbálně (gestem, dotykem): a) ano b) ne
- 26) Odůvodňuji žákům hodnocení, které dostanou: a) ano b) ne
- 27) Žáci vždy rozumí klasifikaci i slovnímu hodnocení: a) ano b) ne
- 28) Když si žáci nevědí rady s úkolem, pomohu jim: a) ano b) ne
- 29) Snažím se žáky pochopit: a) ano b) ne
- 30) S rodiči dětí vycházím bez problémů: a) ano b) ne
- a) Problémy jsou kvůli chování: a) ano b) ne
- b) Problémy jsou kvůli klasifikaci: a) ano b) ne
- 31) Jaké jsou podle Vás výhody klasifikace?

.....

32) Jaké jsou podle Vás nevýhody klasifikace?

.....

33) Jaké jsou podle Vás výhody slovního hodnocení?

.....

34) Jaké jsou podle Vás nevýhody slovního hodnocení?

.....

35) Co je podle Vás hlavní kritérium pro hodnocení? (vyberte 1 možnost)

- a) Výkon
- b) Snaha
- c) Osobní zlepšení
- d) Účast na školních akcích
- e) Chování
- f) Absence, omluvy
- g) Zapomenutý úbor

36) Co je podle Vás hlavním cílem TV? (vyberte 1 možnost)

- a) Zdatnost a výkon
- b) Osvojení základních dovedností
- c) Zdravotní prevence

- d) Dobrý vzhled, péče o tělo
- e) Ovlivnění charakteru
- f) Socializace žáka
- g) Prožitek z pohybu
- h) Kladný vztah k pohybu v budoucnu
- i) Další:

- 26) Vysvětlení úkolu většinou rozumím: a) ano b) ne
- 27) Tělocvikář/ka mě nechá si opravit špatnou známku: a) ano b) ne
- 28) Klasifikace v TV mě motivuje: a) ano b) ne
- 29) Učitel hodnotí i nonverbálně (gestem, dotykem): a) ano b) ne
- 30) Učitel mi vysvětlí, kde jsem udělal chybu, a pomůže mi s opravou: a) ano b) ne
- 31) Mé chování má vliv na konečné hodnocení: a) ano b) ne
- 32) Na vysvědčení učitel přihlíží k lepší známce: a) ano b) ne
- 33) Tělocvikář/ka zohledňuje úbor: a) ano b) ne
- 34) Tělocvikář/ka bere ohled na omluvy, absenci: a) ano b) ne
- 35) Tělocvikář/ka nejvíce hodnotí: (Vyberte 1 možnost)
- a) Snahu, zájem
- b) Individuální zlepšení
- c) Výkon
- d) Chování
- e) Úbor
- f) Další.....
- 36) V TV mi chybí:
-