

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2019

Romana Luňáková

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

**Hodnocení žáků v tělesné výchově na 1. stupni
základních škol**

**Evaluation of pupils within in physical education
at the first grade of elementary schools**

Romana Luňáková

Katedra tělesné výchovy

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Martin Dlouhý PhD.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „*Hodnocení žáků v tělesné výchově na 1. stupni základních škol*“ vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce PhDr. Martina Dlouhého PhD. samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze diplomové práce je identická s její tištěnou podobou.

V Praze dne

Podpis:

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Martinovi Dlouhému PhD. za odbornou pomoc a cenné rady, které mi ochotně poskytoval při vedení mé diplomové práce.

.....

podpis

NÁZEV

Hodnocení žáků v tělesné výchově na 1. stupni základních škol

AUTOR

Romana Luňáková

KATEDRA

Katedra tělesné výchovy

VEDOUcí PRÁCE

PhDr. Martin Dlouhý PhD.

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na hodnocení žáků v tělesné výchově na 1. stupni základních škol. Teoretická část vysvětluje pojem hodnocení. Jakou funkci plní hodnocení, jaké existují druhy a formy hodnocení. Dále jsou v práci popsány vyučovací metody. Blíže se zaměřuje na hodnocení ve školní tělesné výchově – na tělesný rozvoj, pohybové dovednosti žáka, motorické výkonnosti, vědomosti žáků a vztah žáka k tělesné výchově. V práci je také popsána tělesná výchova podle rámcového vzdělávacího programu. Praktická část popisuje výsledky dotazníkového šetření, které zkoumalo, jakým způsobem učitelé hodnotí žáky v předmětu tělesná výchova.

KLÍČOVÁ SLOVA

Hodnocení, formy hodnocení, druhy hodnocení, školní hodnocení, tělesná výchova, hodnocení ve školní tělesné výchově.

TITLE

Evaluation of pupils within in physical education at the first grade of elementary schools

AUTHOR

Romana Luňáková

DEPARTMENT

Department of Physical Education

SUPERVISOR

PhDr. Martin Dlouhý PhD.

ABSTRACT

The thesis is focused on the evaluation of pupils in physical education at primary school. The theoretical part explains the concept of evaluation. What is the function of evaluation, what are the types and forms of evaluation. Next I describe the teaching methods. It focuses on evaluation in physical education in physical education - physical development, pupil's motor skills, motor performance, pupils' knowledge and pupil's relationship to physical education. The thesis also describes physical education according to the framework educational program. The practical part describes the results of the questionnaire survey, which examined how teachers evaluate pupils in the subject of physical education.

KEYWORDS

Evaluation, forms of evaluation, types of evaluation, school evaluation, physical education, evaluation in school physical education.

OBSAH

ÚVOD	7
PROBLÉM A CÍL PRÁCE.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Vymezení pojmu hodnocení	9
1.1 Školní hodnocení.....	9
1.1.1 Funkce hodnocení	10
1.1.2 Průběh procesu školního hodnocení.....	12
1.2 Druhy hodnocení.....	13
1.3 Formy hodnocení	15
1.3.1 Tradiční hodnocení známkou.....	16
1.3.2 Slovní hodnocení.....	17
1.4 Vyučovací metody	19
2 Hodnocení ve školní tělesné výchově	27
2.1 Hodnocení tělesného rozvoje	27
2.2 Hodnocení pohybových dovedností žáka.....	28
2.3 Hodnocení motorické výkonnosti	28
2.4 Hodnocení vědomostí žáků	30
2.5 Hodnocení vztahu žáka k tělesné výchově, sociálních projevů žáka	30
3 Analýza tělesné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání	31
3.1 Charakteristika tělesné výchovy v RVP ZV	31
3.2 Vzdělávací obsah tělesné výchovy v RVP ZV.....	31
3.3 Cíle školní tělesné výchovy	32
PRAKTICKÁ ČÁST.....	35
4 Formulace hypotéz.....	35
5 Metody a postup práce	36
6 Výzkumný soubor	38
7 Zpracování a vyhodnocení jednotlivých částí dotazníku	41
7.1 Interpretace výsledků dotazníkového šetření	41
7.1.1 Přístup respondentů k TV.....	41

7.1.2	Podklady a další prostředky sledování pro hodnocení TV	43
7.1.3	Využití standardizovaných testů a testových baterií	48
7.1.4	Formy hodnocení	50
7.1.5	Motivace v hodině TV	54
8	Diskuze.....	57
8.1	Verifikace hypotéz	61
9	Závěr	63
9.1	Přínos práce a doporučení pro praxi	64
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		65
SEZNAM PŘÍLOH.....		67

ÚVOD

Pro každého učitele je hodnocení velmi náročné. Zejména pro začínajícího učitele, který si teprve svůj postup hodnocení buduje. Bohužel v dnešní době se setkáváme s tím, že žákům nelze dát horší známku než jedničku z předmětu výchovného zaměření, tj. tělesná výchova, hudební a výtvarná výchova. Zmiňuji to z toho důvodu, že jsem se již s tímto přístupem setkala. Paní učitelka žákovi čtvrtého ročníku dala na vysvědčení z hudební výchovy dvojku a ze strany zástupkyně se ozval dotaz, zda by to nešlo změnit, že je jediný, kdo dostal dvojku. Jak tedy má učitel ocenit výsledky žáka, tak aby to pro všechny strany bylo správné? Je to jedna z mála otázek, která učitelům probíhá hlavou.

Tělesná výchova se v dnešní době stává spíše herním rituálem, kdy 45 minut se snažíme žáky zabavit tak, aby nedošlo k úrazu. Pro některé žáky udělat pohyb je obtěžující a nesmyslné, natož odvést nějaké výkony. Pokládám si otázku, jak se to mohlo stát? Kde je ta příčina nechuti? Z velké části dnešní děti nemají zájem o nic. Role učitele tělesné výchovy je „přesvědčit“ děti ke kladnému vztahu k pohybu a všestranně se rozvíjet. Jak tedy vést ke spolupráci, tak abychom dosáhli výsledku, aniž bychom žáky museli vybízet k lepším výkonům například v podobně udělení známky horší než výborně. Proto je mým cílem zabývat se v práci hodnocením. Zjistit, jaké způsoby, metody a formy hodnocení učitele používají a popsat možná východiska evaluace žáků v moderním vyučování.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. První část vysvětluje pojem hodnocení. Jakou funkci plní hodnocení, jaké existují druhy a formy hodnocení. Dále jsou zmíněny vyučovací metody. Blíže se zaměřuji na hodnocení ve školní tělesné výchově - tělesný rozvoj, pohybové dovednosti žáka, motorická výkonnosti, vědomosti žáků a vztah žáka k tělesné výchově. V práci je také popsána tělesná výchova podle rámcového vzdělávacího programu. Praktická část popisuje výsledky dotazníkového šetření, vyhodnocení získaných dat a následné shrnutí výsledků šetření. Dosažením hlavního cíle je možné přispět začínajícím učitelům nahlédnout na problematiku hodnocení v tělesné výchově.

PROBLÉM A CÍL PRÁCE

Cílem práce je zjistit, jakým způsobem učitelé hodnotí žáky v předmětu tělesná výchova na 1. stupni základních škol. Výsledkem bude na základě analýzy popsat různé způsoby, metody a formy hodnocení žáků učiteli v tělesné výchově a možná východiska evaluace žáků v moderním vyučování.

Ke splnění výše uvedeného cíle směřují tyto dílčí úkoly:

- Prostudovat dostupné zdroje k této problematice.
- Přiblížit problematiku školní tělesné výchovy na 1. stupni ZŠ.
- Distribuce dotazníku.
- Zpracování dat a jejich vyhodnocení.
- Shrnutí dosažených výsledků.

Ke splnění zadaného cíle je potřeba zaměřit se na následující problémové otázky:

- Co je pro učitele důležité sledovat v hodině tělesné výchovy?
- Jaké prostředky učitelé využívají k hodnocení tělesné výchovy?
- Jaké formy hodnocení učitelé využívají v hodině tělesné výchovy?
- Jak často učitelé hodnotí žáky v hodině tělesné výchovy?
- Čím učitelé motivují žáky k lepším výkonům?

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení pojmu hodnocení

Hodnocení je součástí našeho každodenního života. Neustále pronášíme hodnotící soudy, které si zprvu ani neuvědomujeme, např. „*To se mi líbí, to je pěkné.*“ Vyjadřujeme se k činnostem, projevům, událostem, které jsou nám blízké. Většinou toto hodnocení je subjektivní, jelikož hodnotíme na základě našeho zájmu, individuálních zkušeností nebo svých subjektivních pocitů (Kolář a Šikulová, 2005).

Obecně hodnocení můžeme definovat jako porovnání něčeho s něčím. Rozhodujeme se mezi lepším a horším. Vybíráme si, co je pro nás lepší nebo se snažíme zlepšit horší. Slavík definuje hodnocení „...*jako dovednost, která umožňuje rozlišovat jevy důležité od lhostejných a mezi důležitými jevy odlišovat dobré od špatných. Hodnocení patří neoddělitelně k hodnotám, k jejich objevování, vyzdvihování, potvrzování, nebo naopak kritizování a zpochybňování.*“ (Slavík, 1999, s. 22).

1.1 Školní hodnocení

Školní hodnocení se od obecné definice hodnocení rozlišuje svými specifiky. Týká se výuky (tj. učení a vyučování) a jejich činitelů (tj. žáků a učitelů). Je zdrojem zvláštní zkušenosti, která úzce souvisí se školním prostředím. Nezbytné pro porozumění školní zkušenosti s hodnocením a hodnotami je vytvoření vlastního jazyka (Slavík, 1999).

Dalším specifikem pro školní hodnocení je jeho systematickost. Hodnocení, která provádíme v běžných situacích našeho života, má spíše všeobecný a náhodný charakter. Pro žáka tato systematickost spočívá v tom, že tuto činnost provádí učitel. Učitel připravuje, organizuje, provádí hodnocení pravidelně, v určitých časových intervalech a výsledky porovnává s normami. Tímto přístupem má hodnocení silný vliv na charakter vyučování. Žáci si dle něho řídí intenzitu učebních činností, ale i kvalitu a možnost sebehodnocení (Kolář, Šikulová, 2005).

Čím je vlastně dána systematicčnost hodnocení? Je podřízena vzdělávacími standardy, které jsou formulovány ve vzdělávacím programu školy, např. v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Učitel s nimi při vyučování pracuje, sestavuje dle nich kritéria pro hodnocení (Kolář, Šikulová, 2005).

Při hodnocení žáků ve vyučování je důležité si uvědomit, co hodnotíme a kdy hodnocení provádíme. Při běžných činnostech proces hodnocení provádíme až po ukončení na základě toho, zda jsme dosáhli předpokládaného výsledku, zajímá nás výsledek. Kdežto v procesu hodnocení ve škole pozorujeme výsledky učební činnosti, tj. osvojování znalostí, dovedností, postupů, postojů nebo již osvojených znalostí a dovedností. Dále posuzujeme i kvalitu průběhu učení, a to ve smyslu, zda žák je samostatný, chápe podstatu, zda pracuje rychle, ale s chybami, či pomalu, ale bezchybně. Zabýváme se procesy, kterými je dosahováno cílů (Kolář, Šikulová, 2005).

Kalhous (2002, s. 404) ve své publikaci uvádí: *„Podstatou školního hodnocení je zjištění kompetencí – vědomostí, dovedností a postojů – žáka a formulace hodnotících soudů na základě porovnání skutečného stavu se stavem předpokládaným.“* Toto sdělení má zásadní význam pro učitele. Pokud učitel chce vyjádřit úroveň dosažených výsledků výuky, musí mít jasnou představu o cílovém stavu. To souvisí s porozuměním teorií výukových cílů a učebních úloh, které využívá při řízení výuky. Jestliže si učitel nestanoví cíle výuky, žáci mohou propadat strachu, protože neví, co a jak bude hodnoceno. Můžeme i negativně ovlivnit žákův výsledek. Nejen pro žáka, ale i pro učitele to může být zdrojem stresu, který je nejistý při formulaci závěru hodnocení (Kalhous, Obst, 2002).

1.1.1 Funkce hodnocení

Hodnocení ovlivňuje výrazně proces učení žáků (Skalková, 1999). Mnoho odborných autorů se liší počtem kategorií, do kterých funkce hodnocení rozdělují, ale jejich významy jsou velmi podobné. Ve své práci uvádím od autora Kyriacou (1996) šest funkcí:

1. Hodnocení má být pro učitele zpětnou vazbou o prospěchu žáka – posuzuje to, jak se mu podařilo dosáhnout zamýšlených výsledků, může dokonce odhalit problémy či nepochopení, ke kterým došlo a následně ho při dalším postupu napravit.
2. Hodnocení má poskytovat žákům zpětnou vazbu o jejich zlepšení. Proto by i žáci měli mít co nejpřesnější představu o standardu, kterého mají dosáhnout. Učitelovo hodnocení by mělo být formulováno co nejpřesněji, aby bylo žákovi jasné, v čem má zlepšit svoji práci. Lze tedy říci, že učitel zadá žákovi přesnou úpravu úkolu nebo použije kroky k dosažení postupu.
3. Hodnocení má za úkol žáky motivovat. Hodnocení může být pro žáky pobídkou, aby si lépe zorganizovali svou práci, učili se tomu, co se po nich žádá, a tak dosáhli lepšího hodnocení. Informace o úspěšnosti v náročném úkolu je velmi účinným zdrojem motivace.
4. Hodnocení slouží jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka, které umožňuje rozhodování o výchovných a vzdělávacích potřebách žáků. Záznamy lze použít při jednání s učiteli a rodiči žáků. V budoucnu nám mohou pomoci při plánování možností s takovými žáky nebo skupinkami.
5. Hodnocení umožňuje poskytnout doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka, které může být základem pro vysvědčení. Hodnocení se váže k určení stupně prospívání v určitém okamžiku daného žáka.
6. Hodnocení umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení. Dále slouží jako ukazatel připravenosti žáka na zvládnutí dalšího učiva, zda je vhodná určitá forma vnitřní diferenciacce apod. Při rozhodování jak a co hodnotit, je důležité si stanovit účel hodnocení. Co svým hodnocením vlastně chceme sledovat.

Autor Turek v roce 1987 (in Kalhous, Obst, 2002) uvádí ještě funkci výchovnou a funkci rozvíjející. Výchovnou funkcí se rozumí formování pozitivních vlastností a postojů a odstraňování negativních postojů. Funkce rozvíjející má za úkol rozvíjet schopnosti sebepojetí, sebekontroly a sebehodnocení žáků.

Nesmíme opomenout pohled na školní hodnocení z pozice rodiče žáka. Pro rodiče je především prostředkem, který jim zajišťuje informace o úspěšnosti či neúspěšnosti jejich dítěte, tj. funkce informační. Dále se výrazně vyskytuje funkce

sociální, jelikož v současných podmínkách ovlivňuje zařazení jejich dítěte do určitých sociálních skupin, tedy i zařazení rodiny do sociální hierarchie. Spolu s ní se uplatňuje i funkce prognostická, kdy výsledky ovlivňují představy rodiny o vyhlídkách do budoucna jejich členů (Kolář, Šikulová, 2005).

1.1.2 Průběh procesu školního hodnocení

Základem procesu hodnocení je postihnout u žáků úroveň dosažení cílově formulované kvality a vyjádřit hodnotící soud. Učitel ve vyučovacím procesu zjišťuje, zda a jak bylo dosaženo stanovených cílů z hlediska potřebných znalostí, dovedností, zkušeností, schopností, názorů apod. Tyto procesy hodnocení lze rozdělit do čtyř fází:

- expozice výkonu,
- analýza výkonu,
- vyjádření posudku analyzovaného výkonu,
- vnitřní analýza vlastního výkonu žákem (Kolář, Navrátil, Šikulová, 1998).

Expozice výkonu

V této první fázi učitel, ale i ostatní žáci, sleduje a současně analyzuje žákův výkon. Pro učitele je průběžná analýza výkonu jedna z nejnáročnějších operací ve vyučování. Učitel žákovi pomáhá při chybě, nerozhodnosti, nejistotě nebo při hledání přiměřenější cesty dalšího postupu. Jednodušeji lze říci, že žákovi představíme výzvu a žák předvádí svůj výkon (Kolář, Navrátil, Šikulová, 1998, s. 8).

Analýza výkonu

Analýza výkonu probíhá i po ukončení expozice. Je pokračováním i vyvrcholením průběžné analýzy. Základním požadavkem této fáze je kritérium analýzy. Obsahem mohou být cíle, stanovené normy, výkony ostatních žáků, předchozí výkon daného žáka a mnoho dalších (Kolář, Navrátil, Šikulová, 1998, s. 8).

Vyjádření posudku analyzovaného výkonu

Posudek může být vyjadřován různými způsoby, např. pokývnutím, slovním zhodnocením, známkou, bodovým zařazením, vymezením chyb. S posudkem je také

spojeno vyjádření nespokojenosti po udělení trestu, nebo naopak vyjádření spokojenosti, které je spojeno například s pochvalou (Kolář, Navrátil, Šikulová, 1998).

Vnitřní analýza vlastního výkonu žákem

V této fázi žák srovnává výsledky svého sebehodnocení a hodnocení od učitele. Zde se setkává s pocitem uspokojení nebo neuspokojení se sebou samým (Kolář, Navrátil, Šikulová, 1998, s. 9).

1.2 Druhy hodnocení

Učitel neustále hodnotí žáky z různých důvodů, ať už pro zjištění, zda žáci učivu porozuměli a může podle toho přizpůsobit své vyučování, nebo aby mohl napsat vysvědčení. Orientace v těchto typech je pro učitele užitečná. Ve vyučovacím procesu tělesné výchovy se setkáváme s různými typy hodnocení. Autoři Plíva, Janouch a Tilinger (1991) uvádí dělení podle čtyř hledisek:

a) Z hlediska cíle:

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

b) Z hlediska předmětu porovnání:

- Normativní hodnocení – hodnocení, při kterém posuzujeme žáka vzhledem k ostatním žákům (určitou skupinu a její úroveň), hodnotí se dosažená úroveň žáka ve vztahu k normě, kterou představuje úroveň třídy, školy, obvykle je vyjádřena průměrnou hodnotou sledovaného ukazatele.
 - Kriteriaální hodnocení – hodnocení, při kterém posuzujeme žáka z hlediska vytyčených cílů a jejich splnění, žáka neporovnáváme s ostatními žáky nebo skupinou, ale s kritériem úspěchu, individuálně určeným na začátku učebního cyklu.
 - Individualizované hodnocení – hodnocení, při kterém se žák porovnává sám se sebou, se svou výkonovou historií.
- c) Z hlediska úplnosti:
- Dílčí hodnocení – hodnocení splnění dílčích úkolů, vybraných ukazatelů, slouží ke sbírání podkladů na souhrnné hodnocení.
 - Souhrnné hodnocení – celkové zhodnocení realizované na konci důležitých etap školní docházky (pololetí, konec roku), vyjádřené známkou nebo slovním hodnocením na vysvědčení.
- d) Z hlediska subjektů hodnocení:
- Externí hodnocení – hodnocení institucionální, hodnocení subjekty, které se přímo neúčastní pedagogického procesu, ale mohou ho ovlivňovat:
 - Vedení školy.
 - Zástupci vyšších školních orgánů.
 - Rodiče.
 - Ostatní učitelé.
 - Interní hodnocení – hodnocení těmi, kteří se přímo účastní vyučovacího procesu v tělesné výchově:
 - Učitel tělesné výchovy – 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, výkony a chování žáků, ale i vztah mezi učitelem a žáky.

- Vzájemné hodnocení – hodnocení žáky navzájem, umožňuje zapojovat do procesu hodnocení ostatní žáky a tím na ně přenášet spoluzodpovědnost za řízení vyučovacího procesu.
- Žák sám sebe hodnotí (sebehodnocení) – hodnocení dnes už není jen výlučně činností učitele tělesné výchovy, ale i žáka, který tím participuje na řízení vyučovacího procesu, umožňuje mu to vnitřně se ztotožnit s průběhem a výsledky celého hodnotícího procesu (Fialová, 2011).

1.3 Formy hodnocení

Autoři Kolář a Šikulová (2005) uvádí, že forma hodnocení je způsob, jakým učitel vyjadřuje výsledky hodnocení neboli skutečnosti vnějších projevů hodnotícího procesu. Učitel výsledky hodnocení vyjadřuje různými způsoby, a to od jednoduchých souhlasných pokývnutí hlavou, nebo mrknutím okem, přes jednoduché slovní sdělení, tj. „*Ano.*“ „*Správně.*“ „*Chyba.*“ „*Oprav se.*“

Během historického vývoje se prosazovaly a uplatňovaly nejrůznější formy. Velikanič v roce 1973 (in Kolář a Šikulová, 2005) uvádí, že první zmínky o hodnocení žáků můžeme najít již v období starověku u Quintiliana. Z této doby, ale zejména ze středověku a jezuitských škol, jsou známy tzv. „*lokace*“, to jsou zvláštní místa, určená žákům podle jejich učebních výsledků, která sloužila ke klasifikaci a selekci žáků. V tomto období bývaly běžné i tělesné tresty holí nebo metlou. Další formou hodnocení byly „*signy*“, různá znamení, která žáci museli nosit (např. špatní žáci nosili oslí uši a dobří žáci odznaky za snaživost). Existovaly také „*knihy cti*“ a „*černé knihy*“. Do 16. století učitelé hodnotili žáky většinou slovně. Žáci při ukončení celé školní docházky dostali hodnotící zprávu, kde byly stručně a všeobecně zhodnoceny výsledky žáka. Od 16. století vzrůstá počet městských škol. Dochází k rychlé změně rozvoje škol, výchovy a vzdělání. Slovní hodnocení bylo postupně nahrazeno známkami z důvodu lepší orientace třídění žáků dle určitých kritérií. Školní hodnocení se stalo nástrojem školské politiky. Roku 1775 v „*Knize metodní*“ byly uzákoněny veřejné zkoušky a při ukončení

školy se vydávalo vysvědčení. Klasifikovala se „*návštěva školy, mravy, prospěch v jednotlivých předmětech a prospěch celkový*“. Ačkoliv v roce 1905 byl ustálen vývoj školního hodnocení, tak na počátku 20. století se začaly objevovat první kritiky známkování. V hlavní vlně kritiky působil Tolstoj, který odmítal zkoušení jako vstupní etapu hodnocení a poručnícký poměr učitele k žákovi, který k tomu vede. Přestože kritik a diskuzí o tomto problému bylo mnoho, známky zůstaly nejfrekventovanější formou hodnocení ve škole.

I v posledních letech se stále pedagogičtí teoretici, ale i učitelé a rodiče, zabývají otázkou, zda hodnotit známkou nebo slovně. Hlavní důvody proti známkování byly „*úzkost, strach ze školy, psychické napětí žáků, morální deformace žáků, vytváření negativních postojů k sobě samému i ke škole*“. Tyto důvody byly podpořeny výzkumem Havlínové (1994) a Vágnerové (1995), které potvrzovaly u žáků strach, úzkost ze školy a špatných známek. V této souvislosti Skalková v roce 1995 (in Kolář a Šikulová, 2005) upozorňuje na to, že řada výše uvedených problémů vyplývá z toho, jak je se známkami ve škole nakládáno. Znamky dnes bývají jako forma zajišťování kázně, jako prostředek trestu a nátlaku.

Schimunek (1994) tvrdí, že žádná z forem hodnocení není špatná. Je potřeba, aby učitel hodnotil různými způsoby na základě pedagogického záměru, který vkládá do konkrétního hodnotícího aktu.

1.3.1 Tradiční hodnocení známkou

Spilková v roce 1994 (in Kalhous, Obst, 2002, s. 409) vytýká hodnocení známkou jako záměrné srovnávání žáků mezi sebou. „*Klade důraz na funkci kontrolní, selektivní, certifikační, z hlediska předmětu hodnocení jde převážně o posouzení znalostí, vědomostí.*“ Toto hodnocení konstatuje, nevysvětluje příčiny neúspěchu, nehledá, nenabízí prostředky k řešení problémů. Je založena na vyhledávání chyb, které považuje za patologický jev, a na jejich trestání.

Forma hodnocení známkováním se nazývá klasifikace, která patří k tradicím nejen našeho školství. Na základních a středních školách se dodnes užívá pětistupňová

klasifikace prospěchu a třístupňová klasifikace chování. Obě stupnice jsou vyjádřené slovně i číselně.

Klasifikační stupnice:

Prospěch:

1/výborně

2/velmi dobře

3/dobře

4/dostatečně

5/nedostatečně

Chování:

1/velmi dobře

2/uspokojivé

3/neuspokojivé

Stupně jsou určeny předem danými normami, které určují stupeň zvládnutí zejména kognitivního učiva. Celkový prospěch na prvním stupni základní školy je hodnocen stupni *prospěl*, nebo *neprospěl*. Klasifikování žáků se opírá o zákonné normy MŠMT. Kritéria zohledňující klasifikování žáků jsou rozsah zvládnutí poznatků, porozumění učivu, schopnost užití poznatků a jazykový projev (Švarcová, 2008, s. 217).

Osvědčenou předností klasifikace je její jednoduchost a systémovost. Je srozumitelná pro rodiče a veřejnost. Ovšem má i své nevýhody. Švarcová (2008) uvádí tři nevýhody, a to nízkou informační hodnotu známek, hrubé třídění a tím obtížné zachování relativní funkce hodnocení, značnou závislost klasifikace na subjektivním posouzení ze strany učitele.

1.3.2 Slovní hodnocení

Slovní hodnocení je považováno za kvalitativní, formativní, diagnostické, intervenující, s důrazem na funkci informační a diagnostickou. Souhrnně můžeme říci, že vyjadřuje, kde a proč jsou problémy. Je prováděno na základě individuální vztahové normy (žák je srovnáván sám se sebou, jeho aktuální výkon je porovnáván s jeho předešlým). Dále umožňuje komplexní posouzení celku osobnosti (postoje, hodnoty, dovednosti a úroveň myšlení), tvořivost, samostatnost apod. trvale v průběhu učení a dlouhodobě na základě pozorování a posuzování. Hledá příčiny, vysvětluje, naznačuje

řešení a strategie ke zlepšení. Chyba je považována za pozitivní jev v procesu učení, který bereme jako prostředek k porozumění psychického procesu žáka (Spilková, 1994, in Obst, 2002).

Švarcová (2008, s. 206) slovní hodnocení definuje následovně: „*Slovní hodnocení neobsahuje jen kvantitativní informaci o dosažených výsledcích učení, ale popisuje také postoje žáků, jejich dispozici, úsilí, zájem a snahu, čímž umožňuje celistvější posízení jejich výkonu.*“ V tomto smyslu lépe žáky motivuje a má vyšší informační hodnotu.

Schimunek v roce 1994 (in Švarcová 2008) uvádí pět hlavních požadavků slovního hodnocení, které by měly být zohledněny:

- Kognitivní schopnosti žáka - chápání, pozorování, porovnávání, zapamatování si, schopnost abstrakce, kombinování, jazykové vyjadřování, reproduktivní a tvořivé myšlení (řešení problémů), schopnost přenášení poznatků do nových situací.
- Připravenost k učení – postoje ke školní práci, postoj k práci obecně, schopnost snášet pracovní zátěž, vytrvalost, zvláštní zájmy.
- Individuální a sociální chování – převládající (základní) nálada, citový život, hodnotové postoje, schopnost kontaktu, chování ve skupině.
- Zvláštnosti ve vztahu ke škole – ztížené podmínky, dojíždění do školy, nedávná změna školy či učitele, nepravidelná výuka (vyučování na směny).
- Individuální zvláštnosti, pokud mohou být vzájemné pro prospěch ve škole.

Při slovním hodnocení je důležité dodržovat určitá pravidla, na která by měl učitel myslet. Schimunek v roce 1994 (in Švarcová, 2008, s. 219) zformuloval tato pravidla do pěti bodů:

1. *„Používat hodnocení tak, aby podporovalo rozvoj dětí a probouzelo v nich aktivitu.*
2. *Hodnoťte různými způsoby, vynalézavě, vyhýbejte se rutině.*
3. *Umožněte žákům, aby byli úspěšní.*
4. *Vyvarujte se ironie a sarkasmu.*
5. *Hodnoťte dílo, ne osobu.*“

1.4 Vyučovací metody

„*Methodos*“, slovo řeckého původu, znamená cestu, postup. Obecně lze říci, že metoda jako cesta k cíli je rozhodujícím prostředkem k dosahování cílů v každé uvědomělé činnosti (Skalková, 1999).

Lindner (in Mojžíšek, 1988) definuje metodu jako cestu, po níž učitel jde s žákem, aby dosáhl vyučovacího cíle. Chlup (in Mojžíšek, 1988) pokládá metodu za cílevědomý, promyšlený způsob nebo postup, kterého učitel soustavně užívá a jímž usiluje v soulase s podstatou vyučování o dosažení stanoveného výchovně vzdělávacího cíle. Obdobě hovoří o metodě český pedagog Kádner (in Mojžíšek, 1988), kdy metoda je pro něho plánovitým a promyšleným postupem výchovné činnosti. Pojetí metody je značně rozdílné, různě obsáhlé a pokus o definici je víceméně obrazným vyjádřením postupu, jak logicky definovat aktivity učitele a žáka ve vyučovacím procesu (Mojžíšek, 1988).

V současné době má učitel velké možnosti výběru vyučovacích metod. Naše volba metody by měla vycházet z pečlivé a všestranné diagnózy vyučovacího procesu (Sýkora, Kostková a kol., 1985). Měli bychom mít také na mysli určité vlastnosti, které by daná metoda měla obsahovat, tím zajistíme maximální didaktickou efektivitu. Kriteria hodnocení účinnosti vyučovacích metod lze stanovit podle mnoha hledisek. Mojžíšek (1988) pokládá za didakticky účinnou vyučovací metodu tehdy, pokud splňuje následující vlastnosti:

- Je informativně nosná, tj. předává nebo zprostředkuje plnohodnotné informace a dovednosti, obsahově nezkrácené.
- Je formativně účinná, tj. rozvíjí poznávací procesy.
- Je racionálně i emotivně působivá, tj. strhne, aktivuje žáka k prožitku učení a poznávání.
- Respektuje systém vědy a poznání a vede žáky k vědeckému světovému názoru.
- Je výchovná, tj. rozvíjí morální, sociální, pracovní a estetický profil žáka.
- Je přirozená ve svém průběhu i důsledcích.
- Je použitelná v praxi, ve skutečném životě, přibližuje školu životu.

- Je adekvátní žákům.
- Je adekvátní učitelům.
- Je didakticky ekonomická.
- Je hospodárná, finančně ekonomická.
- Je hygienická.

V procesu vyučování se uplatňují různé vyučovací metody souběžně a vzájemně se prolínají. Metody se během průběhu vyučovací hodiny mohou měnit, či vystřídat. Jednostranné používání metod obvykle nevede k úspěšným výsledkům. O nevhodnějších metodách se učitel rozhoduje již při plánování vyučování. Prvotní je cíl vyučovací jednotky, charakter obsahu učiva a jeho analýza, předpokládaný charakter procesu učení žáků, znalosti žáků a konkrétní situace i jeho osobní zkušenosti (Skalková, 1999).

Autoři klasifikují metody podle různých kritérií. Maňák v roce 1995 (in Skalková, 1999) uvádí podnětnou klasifikaci základních vyučovacích metod pro učitele, kterou rozděluje do šesti okruhů podle různých aspektů:

A. Aspekt didaktický - metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků:

I. Metody slovní - jsou založeny na ústním či písemném projevu. Výhodou těchto metod je, že učí žáky naslouchat druhému, ale naopak nerespektuje jejich individuální potřeby, vědomosti a motivaci (Červenková, 2013). Mezi tyto metody řadíme:

1. **Monologické metody** - jsou metody, mezi které patří např. vyprávění, přednáška, vysvětlování. Vyprávění je založeno na líčení příběhu nebo události. Nevýhodou této slovní metody je její komunikační jednosměrnost, kdy učitel podporuje žákovu pozornost, ale zpětná vazba je omezena na kladení individuálních otázek žákům. Vysvětlování je založeno na uplatňování analýzy, syntézy, dedukce, indukce, komparace apod. s přihlédnutím na dosaženou mentální úroveň žáků. Efektivní vysvětlování by mělo obsahovat pouze podstatné informace, respektovat dosavadní znalosti žáků a mělo by být podáno trpělivě a přesvědčivě. Vysvětlování je nejčastěji používáno při hromadné formě výuky, která

by měla být obohacena názornými pomůckami. Hlavním nedostatkem této metody může být nízká angažovanost žáků, zahlcení informacemi ze strany učitele a následné přetěžování dětí (Petty, 2004). Přednáška je delší souvislý projev na konkrétní odborné téma. Učí žáky naslouchat, přemýšlet o vnímaném a utvářet si vlastní úsudek. Nevýhodou přednášky je, že učitel není v úzkém kontaktu s žáky, zpětná vazba je zcela omezena (Červenková, 2013).

2. Dialogické metody – jsou metody, mezi které patří rozhovor, dialog a diskuze. Často užívanou klasickou slovní metodou je právě rozhovor. Jedná se o „*verbální komunikaci v podobě otázek a odpovědí dvou nebo více osob na dané výchovně-vzdělávací téma, které se vyznačuje svou vnitřní zaměřeností na stanovený cíl.*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 69).
3. Metody písemných prací – mezi ně řadíme kompozice a písemná cvičení.
4. Metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem.

II. Metody názorně demonstrační - jsou založeny na smyslovém vnímání jevů a praktickém poznávání skutečnosti. Patří mezi ně:

1. Pozorování předmětů a jevů - součástí předvádění jevů je jejich pozorování. Pozorování je „*sledování smyslově vnímaných jevů.*“ (Průcha a kol., 2009, s. 174). Schopnost pozorovat musí učitel s žáky trénovat, aby se žáci nezaměřovali na věci nepodstatné.
2. Metoda předvádění - „*zprostředkovává žákům prostřednictvím smyslových receptorů vjemy a prožitky, které se stávají stavebním materiálem pro následné psychické úkony a procesy.*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 78). Metoda předvádění respektuje princip názornosti, ale je náročná na výběr vhodných materiálů ze strany učitele.
3. Metoda projekce statické a dynamické – patří sem práce s obrazem a instruktáž. Práce s obrazem spočívá v „*zobrazení nějakého jevu pro využití v edukačním procesu, a to v rozmanitých podobách a modifikacích, bez ohledu na jeho konkrétní realizační formu.*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 83). Instruktáž zprostředkovává žákům „*vizuální,*

auditivní, audiovizuální, hmatové a podobné podněty k jejich praktické činnosti.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 87).

III. Metody praktické - doplňují metody slovní. Rozvíjejí motorickou a senzomotorickou složku osobnosti žáka, aktivně se podílejí na rozvoji jeho dovedností. Patří sem:

1. Návčik pohybových a pracovních dovedností.
2. Laboratorní činnosti žáků.
3. Pracovní činnosti např. v dílnách, na pozemku.
4. Grafické a výtvarné činnosti.

B. Aspekt psychologický – metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků:

I. Metody sdělovací.

II. Metody samostatné práce žáků - samostatnou práci žáků rozumíme *„takovou učební aktivitu, při níž žáci získávají poznatky vlastním úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci a vnějším vedení, a to zejména řešením problémů.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 154).*

III. Metody badatelské, výzkumné, problémové - tyto metody jsou založeny na objevování a řešení problémových situací.

C. Aspekt logický – charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací:

I. Postup srovnávací.

II. Postup induktivní.

III. Postup deduktivní.

IV. Postup analyticko-syntetický.

D. Aspekt procesuální:

I. Metody motivační.

II. Metody expoziční.

III. Metody fixační.

IV. Metody diagnostické.

V. Metody aplikační.

E. Aspekt organizační – varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků:

I. Kombinace metod s vyučovacími formami – kombinace může být s frontální, skupinovou, párovou nebo individuální formou výuky.

II. Kombinace metod s vyučovacími pomůckami – tady lze hovořit o využívání tradičních i netradičních pomůcek.

F. Aspekt interaktivní – aktivizující metody:

I. Diskuzní metody.

II. Situační metody – spočívá v navození modelové problémové situace, kterou je třeba vyřešit, i když žáci nemají dostatek vstupních informací.

III. Inscenační metody - vycházejí z prvků dramatu a zapojují žáky prostřednictvím vlastní prezentace. Cílem metody je nácvik praktických dovedností a sociální učení.

IV. Didaktické hry - aktivizační činnosti žáků s didaktickým cílem.

V. Specifické metody.

Na rozdíl od klasických didaktických metod, které vycházejí z transmisivního pojetí vyučování, jsou aktivizující didaktické metody charakteristické konstruktivním pojetím vyučování, které je východiskem modernizačních snah ve vyučování. Aktivizující metody jsou považovány za doplňující metody klasických didaktických metod (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Mojžíšek (1988) uvádí čtyři okruhy vyučovacích metod, a to metody motivační, expoziční, fixační, diagnostické a klasifikační.

Motivační metody - metody usměrňující, stimuluující zájem o učení

Často se setkáváme s neochotou žáka učit se. Žák se musí při vzdělávacím procesu dlouhodobě soustředit, překonávat studijní a pracovní překážky, porozumět abstraktnímu obsahu učiva. Musíme tedy v žácích probudit touhu a zájem učit se nebo pracovat. Nejúčinnější je pozitivní motivace, zájem, touha a přání (Mojžíšek, 1988).

V tělesné výchově je motivace prioritním faktorem, která spolurozhoduje o efektivitě vyučovacího procesu ve všech fázích. Pokud by motivace byla příliš nízká, či dokonce záporná, může dojít ke zhoršení výsledků výchovně vzdělávacího procesu (Sýkora, Kostková, 1985).

Kromě základních biologických potřeb žáka (tzn. potřeba pohybu a odpočinku, změny a opakování) je motivační stránka ve vyučovacím procesu tvořena třemi dalšími

zdroji motivů. První oblast zaujímá vnější incentiva v podobě odměny a trestu. Pomáhá ke zpevnění pohybových reakcí žáka i jako účinná forma zpevnění určitých aktů chování. Tyto vnější zákroky, které bývají nejčastěji ze strany učitele, jsou zdrojem rozvoje a utváření přiměřené motivace žáka k učení. Druhou oblastí jsou soutěžní incentivy, ve kterých si žák srovnává své výsledky s výsledky ostatních žáků, případně porovnává se svými minulými. Při tomto podnětu musíme dbát na vhodně sociálně psychologické klima třídy, které zvyšuje účinnost soutěžení. Třetí oblastí motivační stránky žáka jsou vnitřní motivy, které svým působením odkrývají stavbu a dynamiku učebního materiálu ve smyslu svobodné činnosti žáka (Sýkora, Kostková, 1985).

Metody expoziční - metody podání učiva

Do expozičních metod v první řadě patří přímé předávání kompletních poznatků. Mojžíšek (1988) uvádí, že tyto metody se užívají ve čtyřech přístupech:

- Metody přímého přenosu poznatků ze subjektu na objekt - nejčastěji se zde uplatňují verbální metody, tj. výklad, popis, vysvětlení. Užíváme je přiměřeně vzhledem k mentální úrovni žáků. K verbálním metodám patří i určité zkušenosti žáků, jejich znalost základního názvosloví a potřeba se opřít o rozumové zdůvodnění, proč se danému pohybu žáci učí.
- Metody zprostředkovaného přenosu pomocí názoru – sem patří metody demonstrační. Tyto metody se opírají o vnímání zrakem a sluchem. V první fázi vyučovacího procesu přispívají k přesnějšímu vytvoření představy o pohybu a v posledních fázích slouží ke zdokonalování pohybů. Dále sem patří metoda ukázky, která se nejvíce vyskytuje v tělesné výchově. Žákům umožňuje časoprostorové vnímání struktury pohybu a jeho dynamiku (Sýkora, Kostková, 1985).
- Metody heuristického charakteru – jsou považovány za jedny z nejmodernějších metod, které se též nazývá jako metody problémové. Podstatou této metody je objevování nových poznatků intenzivním myšlením, deduktivní nebo induktivní cestou. Žáci předložený problém řeší, hledají odpovědi na otázky, zjišťují principy (Mojžíšek, 1988).

- Metody samostatné práce žáků – jsou to metody, které se považují za vyvrcholení vyučovacího a výchovného procesu žáka. Aby žák byl samostatný, je potřeba ho vést, postupně ho připravovat (Sýkora, Kostková, 1985). Žák je pomocí této metody řízen a má se ji také naučit, operativně používat. V tělesné výchově samostatnost žáků vidíme zejména v komplexních činnostech, jako například v soutěžích či utkáních.

Metody fixační - metody opakování a procvičování učiva

Jak již název napovídá, jedná se o metody opakování a procvičování učiva. Žák ve svém vědomí poznatky upevňuje a snaží se je zvládnout tak, aby je dovedl reprodukovat a používat. Žák získává pouze instrukce o tom, jak a co konat. Musí zvládnout jednoduché i složité intelektuální, motorické a další dovednosti (Mojžíšek, 1988).

Z pohledu motorického učení probíhá zpevňování nacvičovaných dovedností na principu opakování. Patří sem metody procvičování vědomostí a metody tréninku (zpevňování) pohybových dovedností (Sýkora, Kostková, 1985).

Metody procvičování vědomostí jsou charakterizovány opakováním teoretických vědomostí za účelem zvládnutí a používání v praxi. Metody tréninku pohybových dovedností jsou charakterizovány též jako opakování výkonu za účelem vytvoření pevných a propracovaných dovedností. Vyžadují dlouhodobý nácvik nebo trénink. Společný princip všech opakovacích vyučovacích metod je realizace cvičení, tj. úmyslné organizované opakování za účelem upevnění vědomostí, dovedností a návyků. Pokud realizujeme cvičení, musíme respektovat všechny didaktické principy a obecně platné pedagogické požadavky, např. požadavky na dostatečnou frekvenci cviků, požadavky na intervaly cviků, požadavky na volní a emotivní podmínky cvičení, požadavky na kontrolu, požadavky na fyzickou a mentální hygienu opakování, požadavky na organizační, materiální a další podmínky úspěšného cvičení (Mojžíšek, 1988).

Metody diagnostické a klasifikační - metody kontroly, hodnocení a klasifikace

Uvažujeme-li o diagnostických metodách z širšího hlediska, slouží tyto metody k celkovému posuzování a hodnocení osobnosti žáka a jsou východiskem k jejich klasifikaci. Obecněji lze říci, že žákům poskytují informaci o dosažené úrovni osvojených pohybových dovedností i pohybových schopností i k jejich průběžné sebekontrolě. Diagnostická činnost je trvalou součástí práce učitele ve vyučovacím procesu.

Nejčastější je metoda pozorování, která se může opírat o systematické sledování žáka v jeho pohybových projevech.

Za nejvýznamnější diagnostickou metodu se považují testy, které jsou podřízeny obsahem vyučování. Ve vyučovacím procesu slouží jako průběžná kontrola i jako diagnostický prostředek. Existují dvě možnosti testování, buď standardní motorické testy (tj. testování pohybových schopností), nebo nestandardní testy, které zjišťují úroveň zvládnutí pohybových dovedností. Výhoda těchto testů spočívá v jejich měřitelnosti a kvantitativnímu způsobu vyjádření. Můžeme podle nich srovnávat výkonnost žáků uvnitř třídy, ale i výkonnost ostatní populace daného věku.

Další diagnostickou metodou jsou didaktické testy, které diagnostikují nejen kvantitativní, ale i kvalitativní ukazatele, např. úspěšnost pokusů, počty chyb při nácviu, počty opakování apod. Slouží jako průběžná kontrola při řízení vyučovacího procesu. Pokud je využijeme k jednorázové kontrole, sledujeme jimi účinnost nějaké vyučovací metody či postupu. Jejich výsledky jsou dílčími ukazateli při klasifikaci žáků (Sýkora, Kostková, 1985).

Autoři Rychtecký a Fialová (1998) zmiňují další metodu, kterou nazývají výchovná metoda. Tato metoda vyplývá z pedagogických teorií a empirických zkušeností. Závisí na teoretických vědomostech i praktických zkušenostech učitele. Uplatňují se zde metody kladení požadavků, přesvědčování, cvičení, odměna a trest, příklad (model chování) učitele a skupinová výchova.

2 Hodnocení ve školní tělesné výchově

Ve školní tělesné výchově se zaměřujeme především na hodnocení, které souvisí s rozvojem tělesných, pohybových a funkčních schopností žáků. Důraz klademe na úroveň tělesné zdatnosti a pohybové výkonnosti s přihlédnutím na individuální předpoklady žáka. Dále se zaměřujeme na hodnocení související s procesem učení a osvojování si pohybových dovedností a teoretických vědomostí, tj. zejména osvojení si základního a výběrového učiva učebních programů realizovaných na jednotlivých školách a získané poznatky z tělesné výchovy a sportu. Důležitým hodnocením je takové, které souvisí s posouzením chování a vychovanosti žáka, tzn. jeho vztah k pohybové aktivitě a jeho sociálního chování (Fialová, 2010).

2.1 Hodnocení tělesného rozvoje

Při hodnocení tělesného rozvoje žáků zjišťujeme úroveň v základních antropomotorických ukazatelích, tj. tělesná výška, hmotnost, obvod pasu a obvod boků. Tělesnou výšku žáka měříme antropometrem nebo pásovým měřidlem na stěně (s přesností na 0,5 cm). Žák stojí vzpřímeně a hledí přímo před sebe. Tělesnou hmotnost vážíme na lékařských nebo osobních vahách, minimálně oblečeného, s přesností na 0,5 kg. Obvod pasu měříme pásovým měřidlem minimální obvod v oblasti pasu během přestávky mezi nádechem a výdechem (na konci výdechu) s přesností na 0,5 cm. Obvod boků měříme pásovým měřidlem maximální obvod ve vzpřímeném postoji v místě největšího obvodu v oblasti pánve s přesností na 0,5 cm. Dále můžeme využít výpočet indexu tělesné hmotnosti, který umožňuje statistické porovnání tělesné hmotnosti lidí s různou výškou, tzn. indikátor podváhy, normální tělesné hmotnosti, nadváhy a obezity. Proporcionalitu těla posuzujeme pomocí BMI (Body mass index) podle vztahu:

$$\text{BMI} = \text{tělesná hmotnost (v kg)} : \text{tělesná výška}^2 \text{ (v m)}.$$

Měření provádíme jednou za rok nebo v průběhu školního roku, buď na jeho začátku, nebo konci. Sledujeme tím růst jednotlivců a skupin. Výsledky měření učitelé pomáhají při výběru pohybových aktivit (Fialová, 2010).

2.2 Hodnocení pohybových dovedností žáka

Při hodnocení pohybových dovedností žáka používáme metody odborného posuzování. Existují různé druhy posuzovacích škál, které zjednodušují učitelé posuzování a mohou pomáhat i při klasifikaci žáků. Můžeme využít i náročnější prostředky, tj. posuzování podle videozáznamu, fotografie apod. (Fialová, 2010).

V jednotlivých tematických celcích posuzujeme zejména zvládnutí techniky pohybové činnosti, přesnost a jistotu pohybu, obtížnost provedení, rytmičnost a gradaci (Fialová, 2010).

Při hodnocení kvality pohybu si všímáme správnosti, přesnosti, lehkosti, plynulosti, koordinovanosti a ekonomičnosti prováděných pohybů (Fialová, 2010).

V herních činnostech sledujeme aktivitu, iniciativu, samostatnost, pohotovost, tvořivé schopnosti, kolektivní cítění a dodržování pravidel (Fialová, 2010).

2.3 Hodnocení motorické výkonnosti

Hodnocení motorické výkonnosti patří k cílovým kategoriím školní tělesné výchovy. Základním hodnotícím prvkem jsou dosažené výsledky v motorických testech, které posuzují tělesnou zdatnost a všeobecnou pohybovou výkonnost. Oblíbeným a nejvíce používanějším testem je Unifit test 6-60, který testuje lidi ve věku od 6 do 60 let (Fialová, 2010). Kovář a Měkota (1993) rozdělili test do čtyř disciplín, a to skok do dálky z místa, leh – sed za 60 vteřin, člunkový běh 4 x 10 metrů a 12minutový běh, který může být nahrazen vytrvalostním během v tělocvičně na 20 metrů. První tři disciplíny jsou společné pro všechny věkové kategorie, 12minutový běh testuje kondici v daném věku.

Skok do dálky z místa

- Testování se provádí na neklouzavé, zpevněné podložce.
- Žák stojí mírně rozkročen na šířku chodidel, špičky za odrazovou čarou.
- Hmitem podřepmo zapaží a odrazí se se současným švihem paží vpřed nahoru.
- Měří se dva pokusy s přesností na 1 cm (započítává se lepší výsledek).

Leh – sed za 60 vteřin

- Testování se provádí na žíněnce.
- Žák leží na zádech s roznožením 20 cm, dolní končetiny pokrčené v kolenou (úhel 90°), ruce spojeny za hlavou, prsty se dotýkají podložky.
- Spolužák drží žáka za kotníky a tlačí paty k podložce.
- Na znamení žák začne provádět sed, musí se lokty dotknout kolen a vrátit zpět do lehu.
- Započítává se počet sedů z lehu za šedesát vteřin.

Člunkový běh 4 x 10 metrů

- Testování se provádí na dráze vymezené dvěma metami vzdálenými od sebe 10 metrů.
- Na povel „*připravit*“ žák zaujme za startovací čarou polovysoký postoj, na povel „*pozor, vpřed*“ vyběhne k metě. Metu oběhne a vrací se tak, aby uběhnutá dráha mezi druhým a třetím úsekem tvořila osmičku. Na konci třetího úseku metu neobíhá, pouze se jí dotkne a vrací se k cílové metě co nejkratší cestou, které se dotkne.
- Testování provádíme dvakrát (mezi pokusy alespoň 5 minut odpočinek).
- Měříme s přesností na 0,1 s a započítává se lepší čas.

12minutový běh

- Testování provádíme na atletické dráze nebo kolem hřiště.
- Žáci startují ve skupině (15-20 osob) na povel z polovysokého startu.
- Běží rovnoměrným tempem a snaží se uběhnout co nejdelší vzdálenost.
- Po signálním znamení po uplynutí dvanácti minut žáci zůstávají stát na místě. U každého žáka se vyhodnotí počet kol, délka dráhy a k výsledku se připočítá metrová vzdálenost v neukončeném kole.
- Uběhnutá vzdálenost se měří s přesností na 50 metrů (Fialová, 2010)

2.4 Hodnocení vědomostí žáků

Základním znakem k posouzení vědomostí žáka je jeho schopnost správně tyto vědomosti využívat v tělovýchovné a sportovní praxi. Jsou to speciální vědomosti související s pravidly her a soutěží, s popisem pohybové aktivity, s odbornou terminologií, s hygienou a bezpečností apod. Učitel využívá metodu pozorování. Sleduje žáka při pohybové činnosti, cvičení na nářadí, při hře apod. Úroveň osvojených vědomostí lze hodnotit i pomocí rozhovoru se žákem, kladením otázek, vytvořením problémových úkolů. Je možné využít vědomostní testy, které žákům předkládáme v závěru tematických celků nebo jednou za rok (Fialová, 2010).

2.5 Hodnocení vztahu žáka k tělesné výchově, sociálních projevů žáka

Hodnocení vychází především z aktivního přístupu žáka k vyučování, resp. k jeho pohybové aktivitě. Patří sem i docházka, dochvilnost, vhodný cvičební úbor, chování při vyučování, jeho zájem, samostatnost při plnění úkolů, nápaditost a tvořivost, účast na řízení procesu, ochota a ohleduplnost vůči učiteli i ostatním spolužákům, dodržování zásad fair-play a mnoho dalších. Lze přihlédnout i k angažovanosti žáka v zájmové školní i mimoškolní tělesné výchově a sportovní činnosti (Fialová, 2010).

3 Analýza tělesné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

„Rámcový vzdělávací program je kurikulární dokument státní úrovně, který normativně stanoví obecný rámec závazných požadavků pro jednotlivé stupně a obory vzdělávání. Definiuje rámec pro návrh učebních plánů a formuluje pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů.“ (Fialová, 2010, s. 25).

3.1 Charakteristika tělesné výchovy v RVP ZV

Vzdělávací obor Tělesná výchova v RVP pro ZV je součástí vzdělávací oblasti Člověk a zdraví. Zaměřuje se na poznání vlastních pohybových možností a zájmů, ale i poznávání účinků konkrétních pohybových činností na tělesnou zdatnost, duševní a sociální pohodu. Smyslem pohybové činnosti je schopnost samostatně ohodnotit úroveň své zdatnosti a řadit tyto činnosti do denního režimu:

- pro uspokojování vlastních pohybových potřeb a zájmů,
- pro optimální rozvoj zdatnosti a výkonnosti,
- pro regeneraci sil a kompenzaci různého zatížení,
- pro podporu zdraví a ochranu života.

Předpokladem pro osvojování pohybových dovedností je žákův prožitek z pohybu a z komunikace při pohybu, dobře zvládnutá dovednost, která zpětně umocňuje kvalitu prožitku (MŠMT, 2017).

3.2 Vzdělávací obsah tělesné výchovy v RVP ZV

Vzdělávací obsah tělesné výchovy pro 1. stupeň ZŠ je rozdělen na dva očekávané výstupy neboli období. První období zahrnuje 1. – 3. ročník a druhé období 4. – 5. ročník. V RVP ZV je učivo rozděleno do třech základních činností, a to činnosti ovlivňující zdraví, činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností a činnosti podporující pohybové učení.

Činnosti ovlivňující zdraví:

- Význam pohybu pro zdraví.
- Příprava organismu.
- Zdravotně zaměřené činnosti.
- Rozvoj různých forem rychlosti, vytrvalosti, síly, pohyblivosti a koordinace pohybu.
- Hygiena při TV.
- Bezpečnost a organizace při pohybových činnostech.

Činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností:

- Pohybové hry.
- Základy gymnastiky.
- Rytmické a kondiční formy cvičení.
- Průpravné úpoly.
- Základy atletiky a sportovních her.
- Turistika a pobyt v přírodě.
- Plavání, lyžování, bruslení a další pohybové činnosti podle podmínek školy a zájmy žáků.

Činnosti podporující pohybové učení:

- Komunikace a organizace při TV.
- Zásady jednání a chování.
- Pravidla zjednodušených osvojovaných pohybových činností.
- Měření a posuzování pohybových dovedností.
- Zdroje informací o pohybových činnostech (MŠMT, 2017).

3.3 Cíle školní tělesné výchovy

Hlavním cílem školní tělesné výchovy je: *stimulovat a rozvíjet bio-psycho-sociálně účinný celoživotní pohybový režim, zdravotní prevenci, pozitivní postoje žáků k pohybové činnosti, pohybové schopnosti, dovednosti, vědomosti a osobní vlastnosti* (Fialová, 2010, s. 8).

Fialová a Rychtecký (2010) rozdělují cíle do čtyř oblastí, a to vzdělávací, výchovné, zdravotní a socializační.

Vzdělávací cíle

Vzdělávací cíle jsou součástí školních učebních osnov a celoročních plánů učitele. Rozdělují se na informativní a formativní. Mezi informativní cíle zařazujeme poznatky, postupy, metody, zásady dobré životosprávy, základní pohybové dovednosti a návyky. Mezi formativní cíle řadíme rozvoj pohybových schopností (síla, rychlost, vytrvalost, obratnost, pohyblivost, rovnováha), kvalitní pohybový projev, trénink sensorických a intelektových schopností (Fialová, 2010).

V prostředí, kde jsou vztahy založeny na vzájemné úctě a vzájemném kontaktu mezi učitelem a žákem, mezi žáky navzájem, se zvyšuje efektivita učení. Podle Kyriacou (1996) pro zlepšení těchto vztahů by učitel měl:

- *„Dát najevo žákům, že chápe a respektuje jejich osobní názory na danou problematiku.*
- *Projevit úctu a empatii k žákům.*
- *Být dobrým příkladem.*
- *Umět použít humor.*
- *Podpořit zvyšování sebeúcty žáků, jejich důvěru ve vlastní učební schopnosti.*
- *Poskytnout pozitivní pomoc místo kritiky.*
- *Hledat příčiny nevhodného chování žáků.*
- *Poskytnout žákům značnou míru volnosti výběru a rozhodování o organizaci a řízení jejich učení, zlepšit přístup k hodnocení.“* (in Fialová, 2010, s. 92).

Výchovné cíle

Cílem výchovných cílů je vytvořit soulad s obecně uznávanými zásadami etiky. Ve školní tělesné výchově kázeň souvisí s bezpečností a efektivitou. Žáci a učitelé se řídí podle školního řádu, který stanovuje zásady slušného chování. Výchovné cíle Fialová (2010) rozděluje na všeobecně zaměřené a specifické. Mezi všeobecně zaměřené patří pozitivní charakterové vlastnosti, estetické prožívání a hodnocení, tvořivé schopnosti, láska k přírodě, ochrana životního prostředí. Mezi specifické cíle

tělesné výchovy patří kladný postoj k pohybu, zájem o sportovní činnost, tělesná zdatnost, funkční rozvoj a přiměřený výkon.

Zdravotní cíle

Zdravotní cíle jsou v posledních letech diskutovaným tématem. Jedná se o zvyšující nadváhu a obezitu mládeže. Podle výzkumu patříme mezi nejobéznější národy v Evropě. Zvyšování úrovně normální intenzity pohybové aktivity mládeže na úroveň střední a vyšší intenzity by mělo být základem strategie zdravotní podpory a prevence chorob. Zdravotní cíle rozdělujeme na kompenzační a hygienické. Do kompenzačních cílů řadíme kompenzaci jednostranné zátěže (sezení v lavicích), regeneraci duševních sil a obnovení pozornosti žáků. Hygienické cíle představují základní hygienické návyky, jako je nošení cvičebního úboru, používání sprchy po zátěži, potřebu zdravého životního stylu projevující se nedostatkem pohybu v denním režimu, potřebu spánku v dostatečné míře a zdravou výživu (Fialová, 2010).

Socializační cíle

Ve školní tělesné výchově se rozvíjí i osobnost žáka, a to po stránce tělesné, psychické a sociokulturní. Nejen učitel ale i rodina, mas média, trenéři, mezipředmětové vztahy apod. ovlivňují žákův vztah k tělesné výchově. Každý žák tyto podněty vnímá a hodnotí jinak. Socializační cíle se dělí na skupinové a individuální. Skupinové cíle obsahují například spolupráci ve družstvu, poskytnutí záchrany a dopomoci, prožívání různých rolí ve skupině, důvěru ve spolucvičence. Mezi individuální cíle například řadíme budování kladného sebepojetí, zvyšování sebedůvěry, rozvoj komunikačních schopností, učení se toleranci, přizpůsobení tempa ostatním (Fialová, 2010).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Formulace hypotéz

Hypotéza č. 1:

Předpokládám, že více jak 20 % učitelů sleduje v hodinách tělesné výchovy technickou úroveň pohybových schopností žáka.

Hypotéza č. 2:

Předpokládám, že více jak 50 % učitelů využívá testovou baterii Unifittest 6-60 pro zjišťování fyzické zdatnosti žáků.

Hypotéza č. 3:

Předpokládám, že více jak 80 % učitelů využívá slovní hodnocení každou hodinu.

Hypotéza č. 4:

Předpokládám, že více jak 50 % učitelů hodnotí žáky jednou až dvakrát za měsíc známkou.

5 Metody a postup práce

Průzkum byl proveden nejfrekventovanějším způsobem získávání dat - dotazníkem. Dotazník jsem rozeslala elektronicky ve formě internetového odkazu ředitelům základních škol Hradce Králové a požádala o rozeslání svým podřízeným. Na území Hradce Králové je vedeno 67 základních škol. Dotazník vznikl za pomoci společnosti Google, který nabízí tvorbu online dotazníku. Sběr dat probíhal v lednu roku 2019. Dotazník obsahuje celkem 22 otázek.

Jednotlivé části dotazníku jsou rozděleny a zaměřeny na:

- I. identifikaci respondentů;
- II. přístup respondentů k tělesné výchově;
- III. podklady a další prostředky sledování pro hodnocení tělesné výchovy;
- IV. využití standardizovaných testů a testových baterií;
- V. formy hodnocení;
- VI. motivaci v hodině tělesné výchovy.

Skupina I. obsahuje otázky: žena – muž, věk respondenta, délka praxe respondenta v učitelství, specializace respondenta a zjištění počtu hodin týdně tělesné výchovy.

Skupina II. zjišťuje, jaký má respondent přístup k předmětu tělesná výchova a zda upřednostňuje v hodinách tělesné výchovy prožitek před tělesnou a dovednostní výkonností.

Skupina III. Obsahuje nejvíce otázek. V otázce 8. zjišťuji, jak učitelé získávají podklady pro hodnocení. Otázky číslo 9 až 11 tvoří podskupinu předchozí otázky, které zjišťují další možnosti prostředků pro podklad k hodnocení.

Následující IV. skupina otázek odhaluje výskyt hodnotících tabulek a využívaných standardizovaných motorických testů nebo testových baterií.

Předposlední V. skupina je zaměřena na formy hodnocení. Zjišťuje, zda respondent v hodinách využívá možnost hodnocení žák – žák, v jaké míře používá hodnocení pomocí klasifikační známky a slovního hodnocení. Poslední otázkou v této

skupině je návrh respondenta na vyhovující formu hodnocení pro učitele, ale i žáka samotného.

Do skupiny VI. patří otázky týkající se motivace. Otázka 21 zjišťuje respondentův názor na důležitost motivace v tělesné výchově. V otázce 22 dávám respondentům možnost volné odpovědi, podle kterých zjistím příklady motivací. Poslední otázka zjišťuje, zda daná motivace respondentů pomáhá zlepšit žákův výkon.

V dotazníku jsem využila několik typů otázek podle Gavory (2000, s. 102), který základní otázky dělí podle stupně otevřenosti na uzavřené, polouzavřené a otevřené.

Nejčastějším typem otázky je otázka uzavřená. Celkem jsem využila 17 uzavřených otázek, z toho 10 dichotomických otázek; ANO/NE (9) a otázka zjišťující pohlaví MUŽ/ŽENA (1). Druhým využitým typem jsou polouzavřené otázky, které jsem použila ve čtyřech případech. A jednu otázku jsem vytvořila jako otevřenou.

6 Výzkumný soubor

Výzkum, který jsem v rámci své diplomové práce prováděla, byl zaměřen na učitele prvního stupně základních škol.

Celkem se do dotazníkového šetření zapojilo 239 (100 %) učitelů. Mezi respondenty byli zastoupeni jak muži, tak ženy různého věku. Tabulka 1 ukazuje rozdělení respondentů podle pohlaví.

Rozdělení respondentů podle pohlaví		
	celkem	%
MUŽ	3	1 %
ŽENA	236	99 %

Tabulka 1 Rozdělení respondentů podle pohlaví (Zdroj: Autorka, 2019)

Z tabulky 1 je viditelné, že výzkumného šetření se zúčastnili 3 (1 %) muži a 236 (99 %) žen. Převažujícím pohlavím respondentů jsou tedy ženy (99 %). V rámci výzkumu jsem nezjišťovala rozdílná hodnocení tělesné výchovy v závislosti na pohlaví, tudíž daný výzkumný soubor je dostatečně reprezentativní a dostatečný k vyvození závěrů.

Věkové rozložení respondentů		
	celkem	%
do 30 let	68	28 %
31 - 50 let	129	54 %
51 a více	42	18 %

Tabulka 2 Věkové rozložení respondentů (Zdroj: Autorka, 2019)

Tabulka 2 ukazuje věkové rozložení respondentů. Nejvíce respondentů spadá do věkové skupiny 31-50 let, tj. 129 (54 %) respondentů. Do 30 let 68 (28 %) respondentů a 42 (18 %) respondentů je starší 50 let.

Délka praxe učitelů		
	celkem	%
< 2 roky	45	19 %
3 - 10 let	71	30 %
≥ 11 let	123	51 %

Tabulka 3 Délka praxe respondentů v učitelství (Zdroj: Autorka, 2019)

Z tabulky 3 vyčteme, že 123 (51 %) respondentů má více nebo rovno 11 let praxe, praxi 3-10 let má 71 (30 %) respondentů a nejmenší zastoupení s praxí do 2 let zaujímá 45 (19 %) respondentů.

Specializace TV		
	celkem	%
specializace TV	41	17 %
bez specializace	103	43 %
jiná specializace	95	40 %

Tabulka 4 Specializace tělesná výchova u respondentů (Zdroj: Autorka, 2019)

V následující tabulce 4 vidíme, že z celkového počtu dotázaných má 41 (17 %) respondentů v rámci oboru Učitelství 1. stupně ZŠ vystudovanou specializaci tělesná výchova. 103 (43 %) respondentů nemělo možnost si specializaci zvolit a zbylých 95 (40 %) má jinou specializaci (zastoupena je výtvarná výchova, dramatická výchova, hudební výchova, speciální pedagogika, anglický jazyk, německý jazyk).

Počet hodin TV týdně		
	celkem	%
1x týdně	7	3 %
2x týdně	191	80 %
3x a více týdně	41	17 %

Tabulka 5 Počet hodin tělesné výchovy týdně (Zdroj: Autorka, 2019)

Poslední tabulka 5 ukazuje počet hodin TV týdně. 191 (80 %) respondentů vyučuje tělesnou výchovu 2x týdně, 41 (17 %) uvedlo 3x a více, pouze 7 (3 %) respondentů vyučuje 1x týdně.

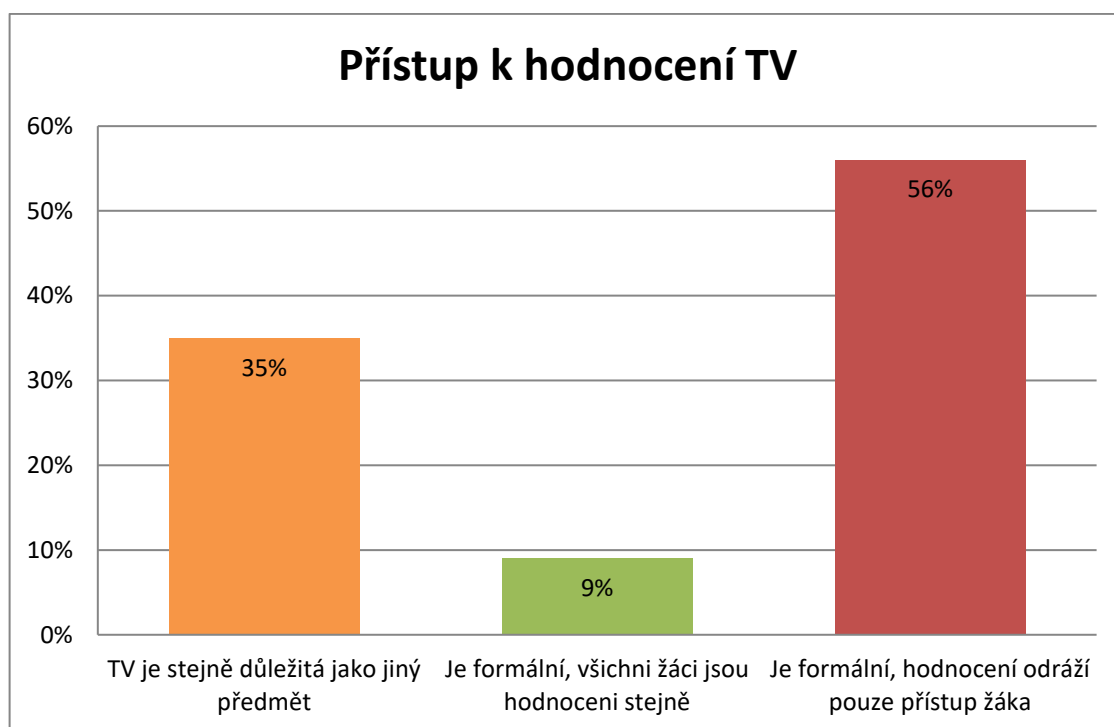
7 Zpracování a vyhodnocení jednotlivých částí dotazníku

Zpracování a interpretace dotazníkového šetření je provedeno kvantitativním vyhodnocením otázek, spočítáním absolutní četnosti a procent (zaokrouhлено na celá čísla). Pro lepší přehlednost jsou získané číselné informace uvedeny do sloupcových grafů v programu Microsoft Excel nebo tabulek v programu Microsoft Word.

7.1 Interpretace výsledků dotazníkového šetření

7.1.1 Přístup respondentů k TV

Otázka č. 6: „*Jaký je Váš přístup k hodnocení tělesné výchovy?*“

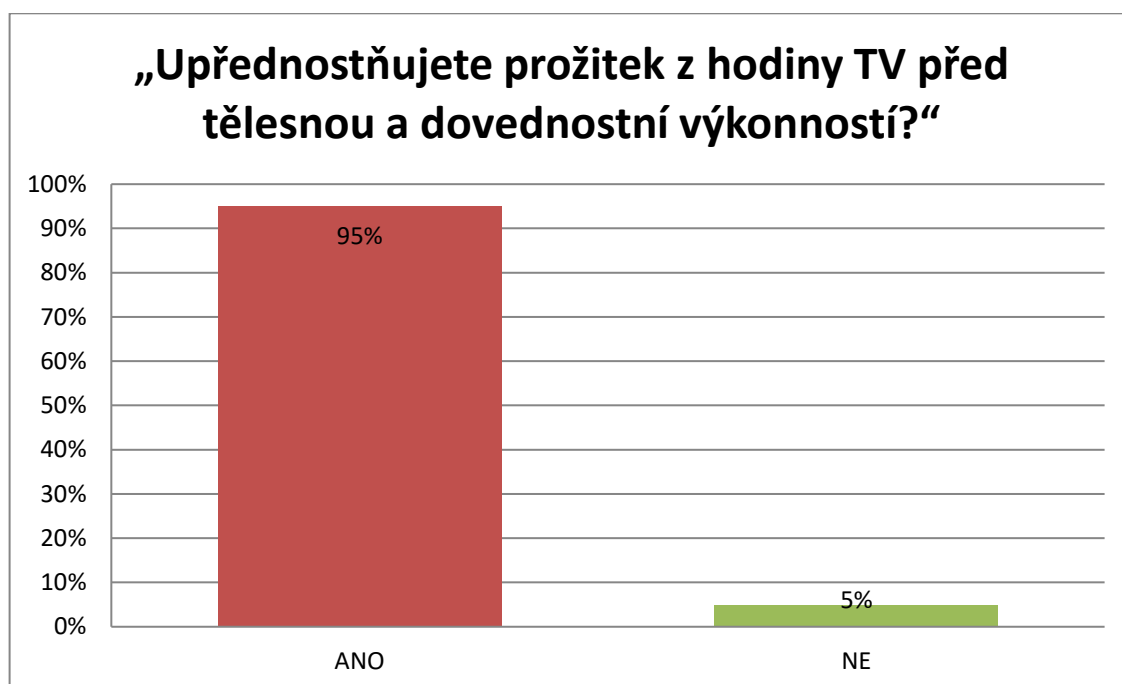


Graf 1 Přístup respondentů k hodnocení tělesné výchovy (Zdroj: Autorka, 2019)

První otázkou jsem zjišťovala přístup učitelů k hodnocení tělesné výchovy. Více jak polovina respondentů, a to 139 (56 %) odpověděla na otázku: „*Je formální,*

hodnocení odráží pouze přístup žáka“. Na odpověď: „TV je stejně důležitá jako jiný předmět“, odpovědělo 87 (35 %) respondentů a zbylých 22 (9 %) respondentů odpovědělo, že je hodnocení formální, poněvadž všichni žáci jsou hodnoceni stejně.

Otázka č. 7: „Upřednostňujete prožitek z hodiny TV před tělesnou a dovednostní výkonností?“

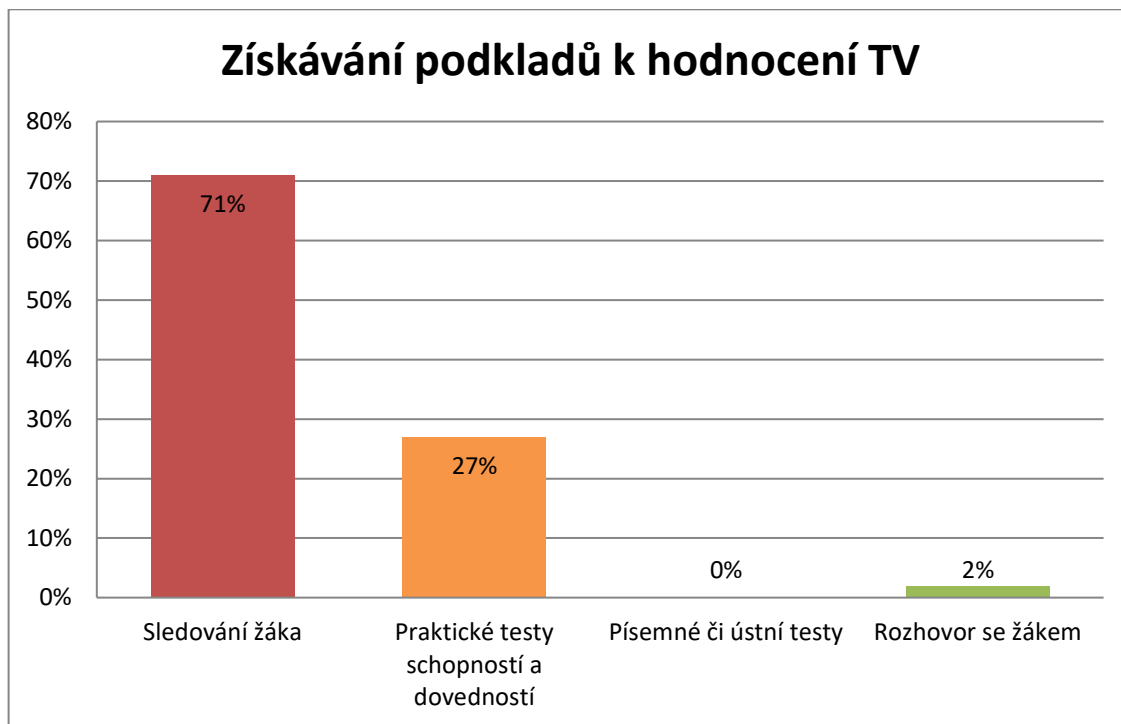


Graf 2 Prožitek z hodiny TV versus tělesná a dovednostní výkonnost
(Zdroj: Autorka, 2019)

Z grafu 2 vyčteme, že 228 (95 %) respondentů upřednostňuje prožitek před tělesnou a dovednostní výkonností. Zbylých 11 (5 %) respondentů dbá na výkonnost.

7.1.2 Podklady a další prostředky sledování pro hodnocení TV

Otázka č. 8: „Jak získáváte podklady pro hodnocení?“



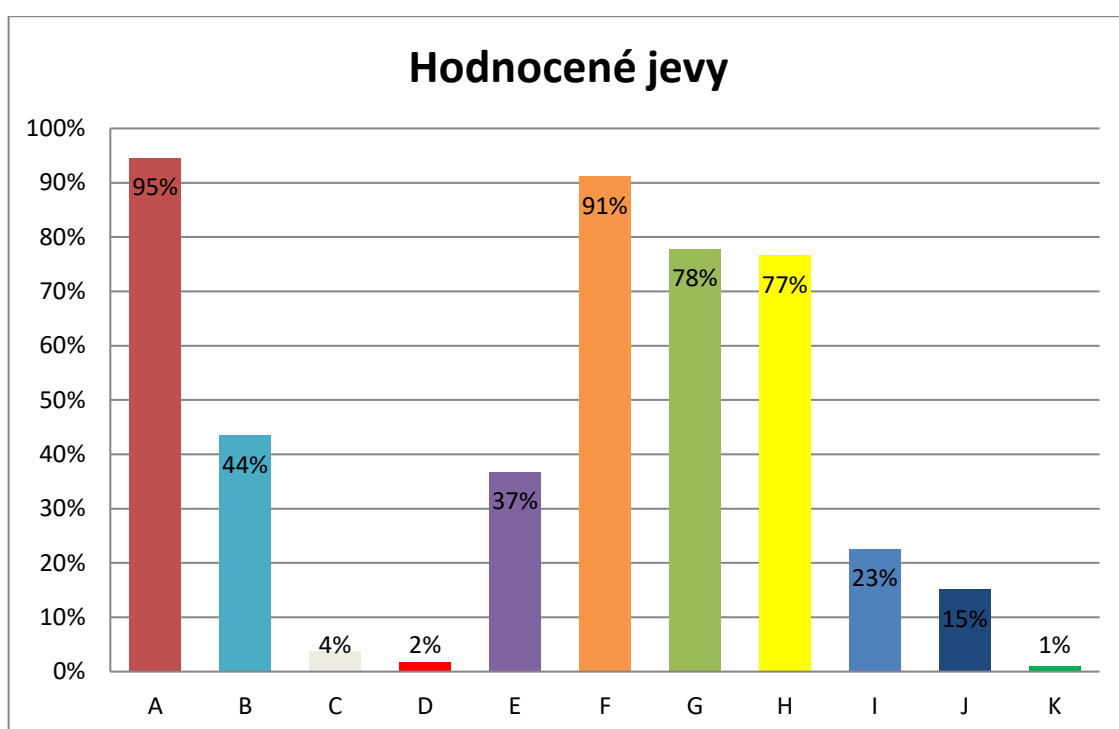
Graf 3 Podklady pro hodnocení tělesné výchovy (Zdroj: Autorka, 2019)

V osmé otázce měli respondenti možnost vybírat ze čtyř odpovědí. 225 (71 %) respondentů vybralo sledování žáka, 87 (27 %) respondentů zahrnuje praktické testy, pouhých 5 (2 %) respondentů pro hodnocení a klasifikaci využívá rozhovor s žákem. Nikdo z dotázaných nevyužívá písemné či ústní testy.

Otázka č. 9: „Co je pro Vás důležité v hodinách sledovat?“

- A. Přístup žáka v tělesné výchově, jeho zájem.
- B. Zapojení do organizace a řízení hodiny.
- C. Teoretické vědomosti.
- D. Absolutní výkonnost žáka.

- E. Morálně-volní vlastnosti žáka.
- F. Aktivita žáka.
- G. Smysl pro fair-play.
- H. Individuální zlepšení výkonnosti.
- I. Technická úroveň pohybových schopností.
- J. Cvičební úbor.
- K. Jiné.

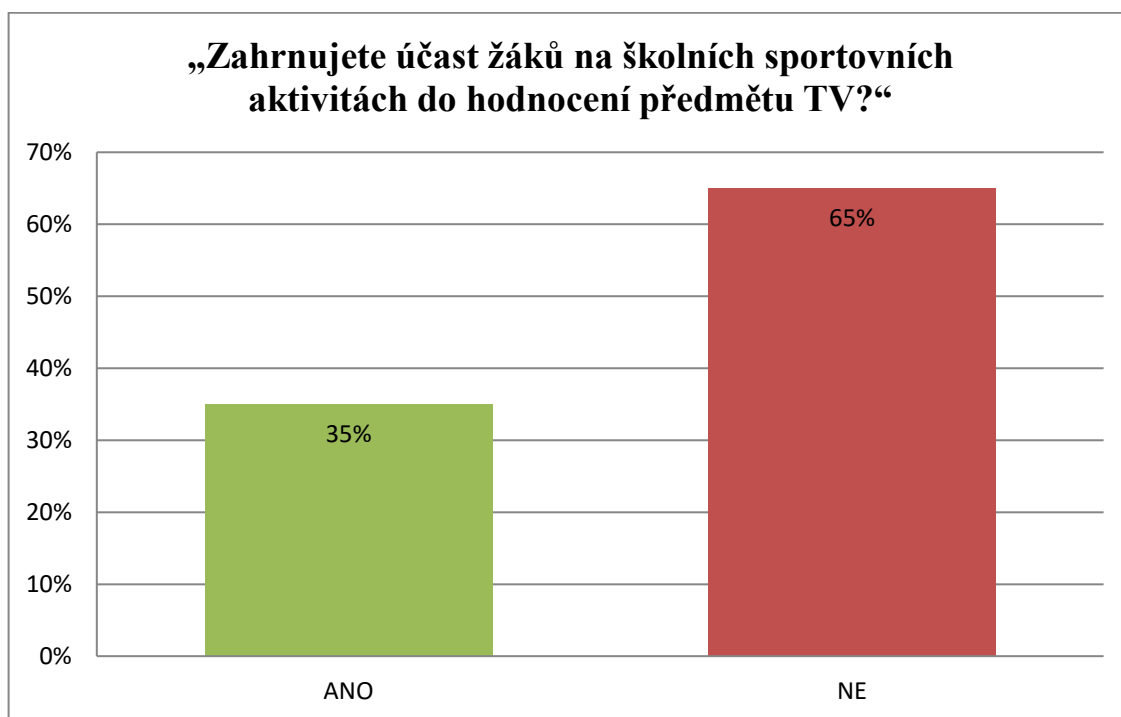


Graf 4 Hodnocené jevy v tělesné výchově (Zdroj: Autorka, 2019)

Dále jsem se respondentů tázala, co je pro ně důležité v hodinách tělesné výchovy sledovat. V této otázce bylo více variant včetně varianty vlastního sledování. „*Přístup žáka v tělesné výchově, jeho zájem*“ zaškrtnulo 226 (95 %) respondentů, 218 (91 %) respondentů označilo „*aktivitu žáka*“, 186 (78 %) respondentů „*smysl pro fair-play*“, 183 (77 %) respondenti „*individuální zlepšení výkonnosti*“, 104 (44 %) respondenti „*zapojení do organizace a řízení hodiny*“, 88 (37 %) respondentů sleduje „*morálně-volní vlastnosti*“, 55 (23 %) respondentů

se zajímá o „*technickou úroveň pohybových schopností*“, 36 (15 %) respondentů o „*cvičební úbor*“, pro 9 (4 %) respondentů jsou důležité „*teoretické vědomosti*“ a pouze 4 (2 %) respondenti uvedli „*absolutní výkonnost*“. Ve volném rozepsání se objevily odpovědi: „*zda nemá/má pomůcky*“, „*švihadlo, balon*“, „*snaha*“, „*radost z pohybu*“, které celkově zaujímají 1 % (2 respondenti).

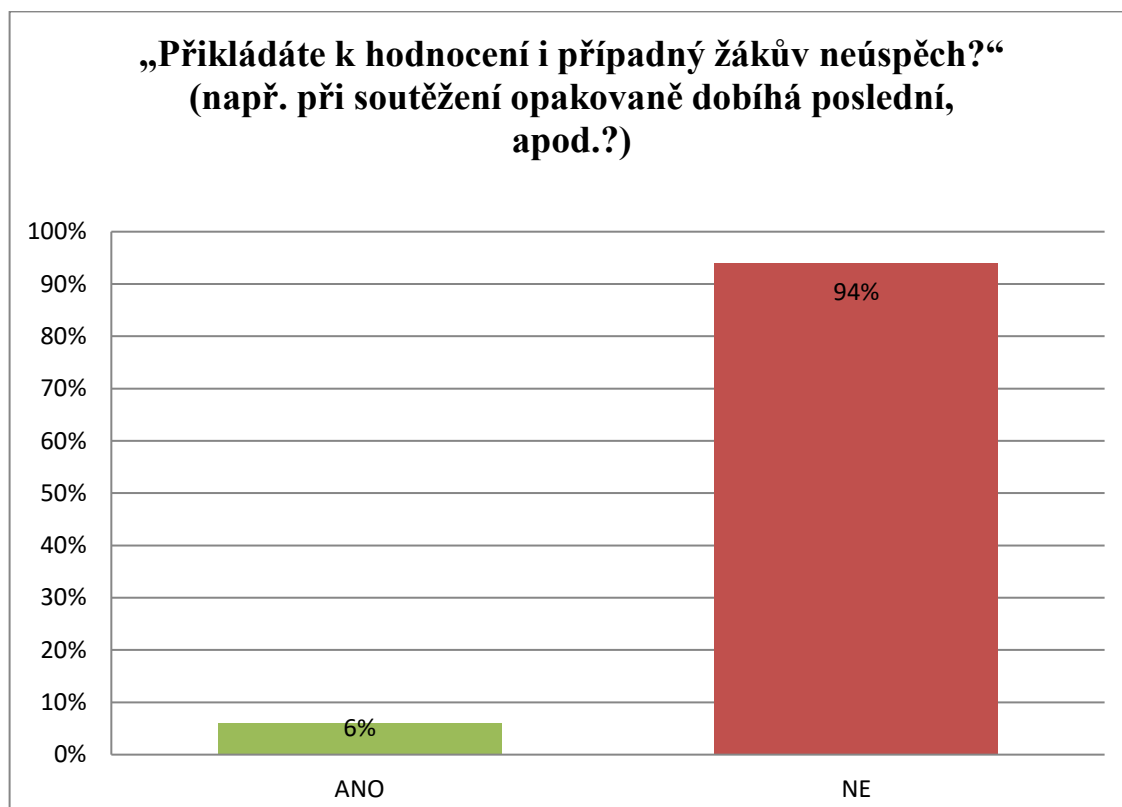
Otázka č. 10: „Zahrnujete účast žáků na školních sportovních aktivitách do hodnocení předmětu TV?“



Graf 5 Zahrnutí účasti na školních sportovních aktivitách do hodnocení
(Zdroj: Autorka, 2019)

Graf 5 vypovídá o tom, že 154 (65 %) dotázaných nezahrnuje do hodnocení účast na školních sportovních aktivitách a 85 (35 %) respondentů zahrnuje účast žáků do hodnocení.

Otázka č. 11: „Přikládáte k hodnocení i případný žákův neúspěch?“ (např. při soutěžení opakovaně dobíhá poslední, apod.?)



Graf 6 Hodnocení žákova neúspěchu (Zdroj: Autorka, 2019)

Graf 6 ukazuje, zda případný žákův neúspěch je přikládán k hodnocení. 224 (94 %) respondentů uvedlo, že žákův neúspěch nepřikládá k hodnocení, zbylých 15 (6 %) dotázaných uvedlo, že žákův neúspěch přikládá k hodnocení

Další otázky z dotazníku se týkají využívání hodnotících tabulek s hodnotami výsledků učiteli tělesné výchovy. Tato otázka je doplněna otázkou, zda ostatní učitelé na dané škole využívají tyto tabulky, aby měli možnost sledovat úroveň žáků napříč ročníky.

Otázka č. 12: „Máte stanovené hodnotící tabulky s hodnotami výsledků, které Vám slouží ke klasifikaci?“



Graf 7 Používání hodnotících tabulek (Zdroj: Autorka, 2019)

271 (91 %) respondentů uvedlo, že nemají hodnotící tabulky. 22 (9 %) respondentů uvedlo, že mají uvedené hodnotící tabulky.

Otázka č. 13: „Využívají tabulky i ostatní učitelé na Vaší škole?“

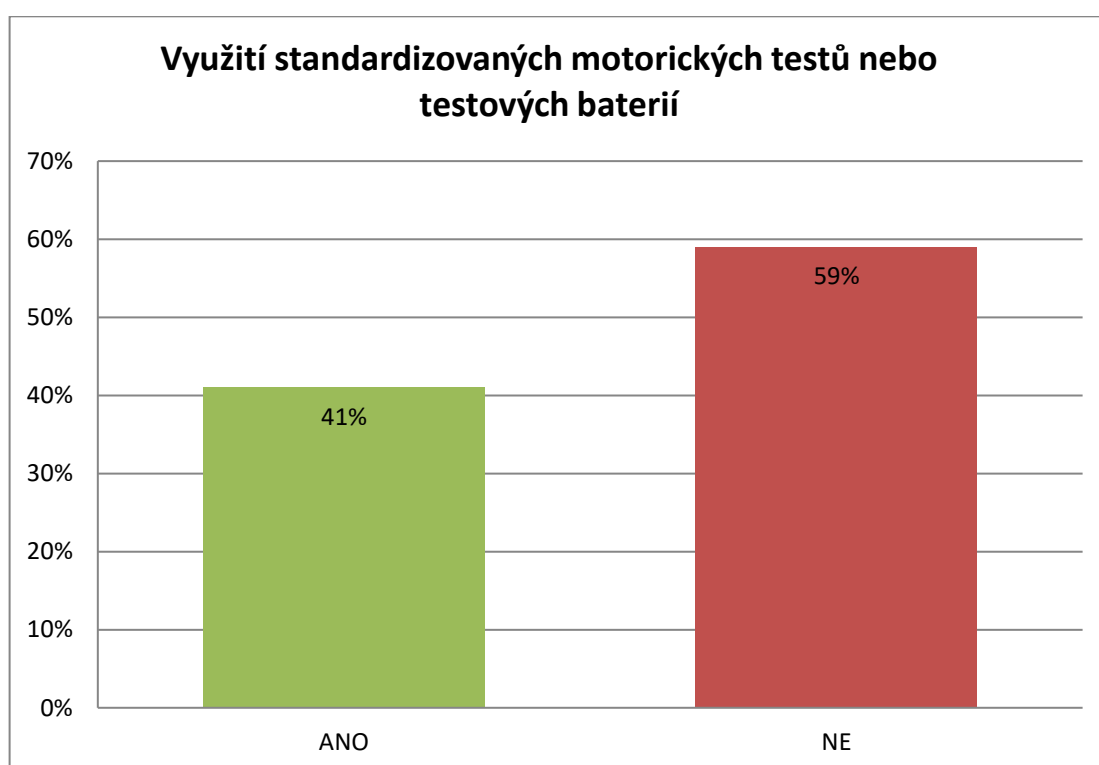


Graf 8 Využití tabulek na škole (Zdroj: Autorka, 2019)

Doplňující otázka k předchozí otázce nám ukazuje, že z 22 respondentů, kteří využívají hodnotící tabulky, tak 21 s těmito tabulkami také pracuje.

7.1.3 Využití standardizovaných testů a testových baterií

Otázka č. 14: „*Využíváte v hodinách standardizované motorické testy nebo testové baterie?*“



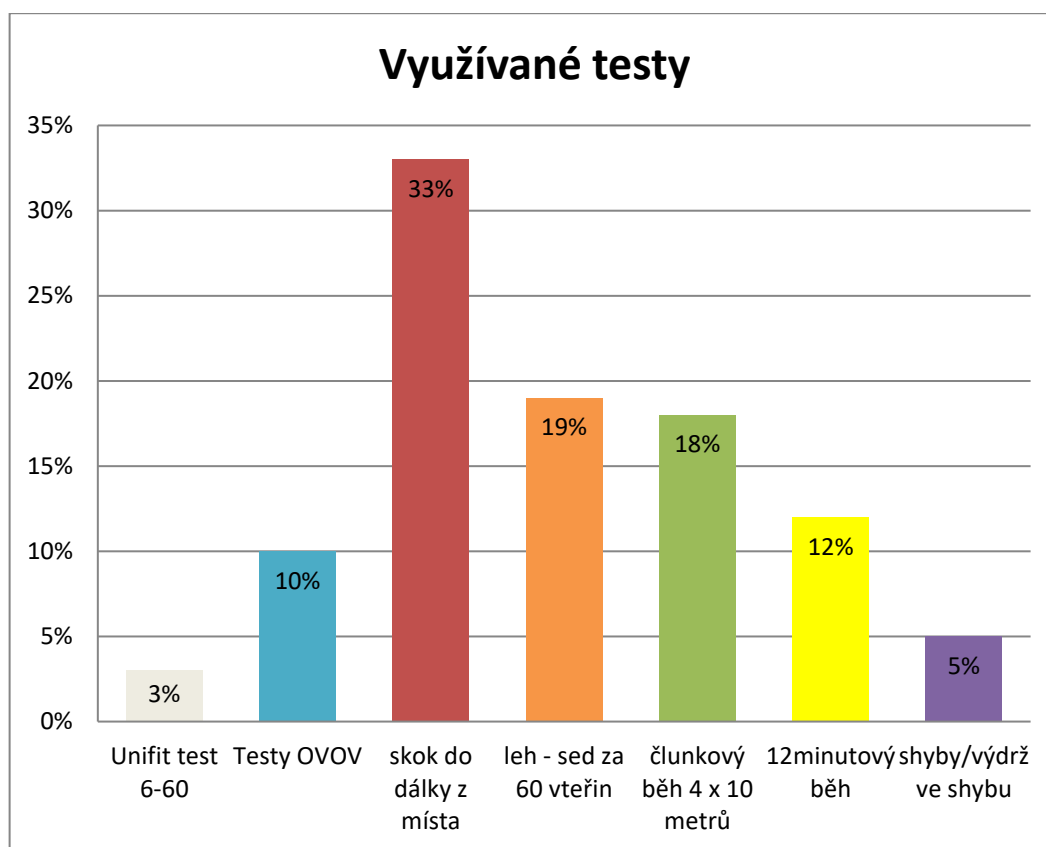
Graf 9 Využívání standardizovaných motorických testů nebo testových baterií

(Zdroj: Autorka, 2019)

V této otázce jsem zvolila uzavřenou odpověď „*ano – ne*“, aby mi v následující otázce odpovídali ti respondenti, kteří při hodinách tělesné výchovy využívají standardizované testy.

Na odpověď „*ano*“ mi odpovědělo 99 (41 %) respondentů z celkového počtu. Více jak polovina, a to 140 (59 %) respondentů žádné testy nevyužívá.

Otázka č. 15: „Pokud ano, jaké používáte?“

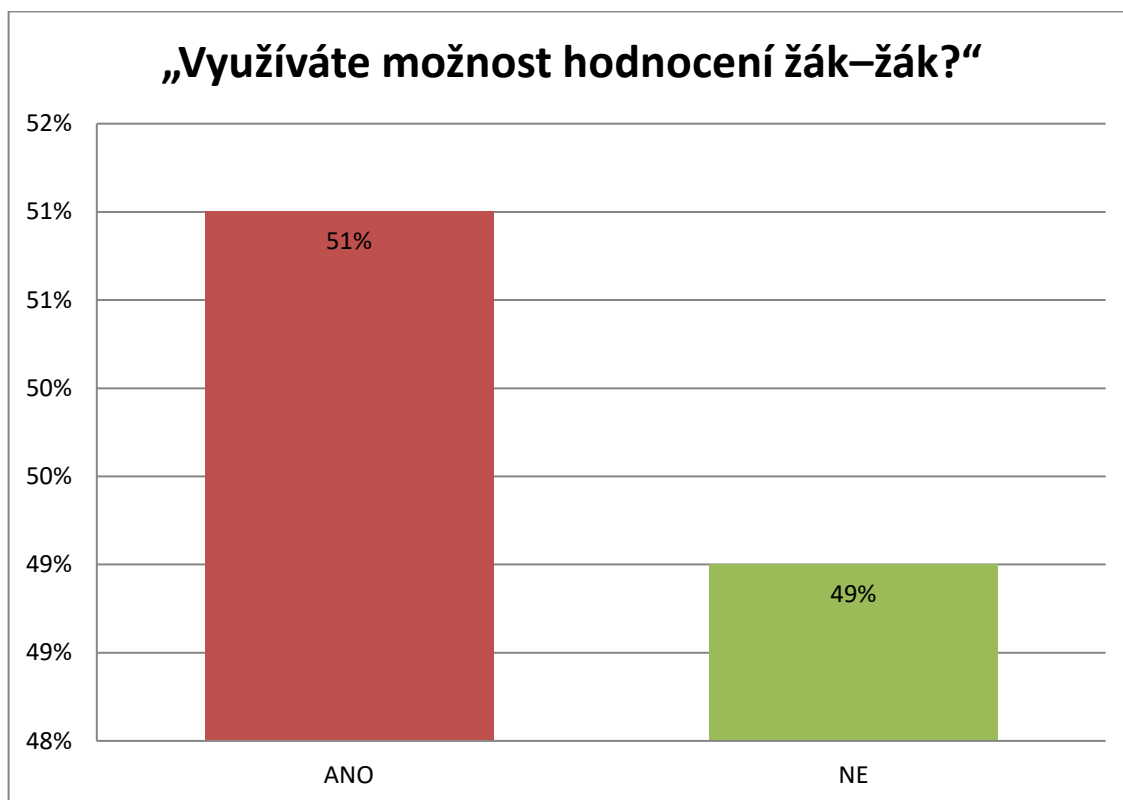


Graf 10 Využívané testy v tělesné výchově (Zdroj: Autorka, 2019)

Z grafu 10 vyčteme, že nejméně je využívána testová baterie Unifit test 6-60, a to pouze u 3 % respondentů. Druhým nejmenším zastoupením (5 %) se umístil test shyby/výdrž ve shybu, 10 % respondentů odpovědělo pro testy OVOV, 12 % využívá 12minutový běh, 18 % zařazuje člunkový běh na 4 x 10 metrů, 19 % respondentů měří leh – sed po dobu 60 vteřin a nejvíce využíván je test skoku do dálky z místa, a to využívá 33 % respondentů.

7.1.4 Formy hodnocení

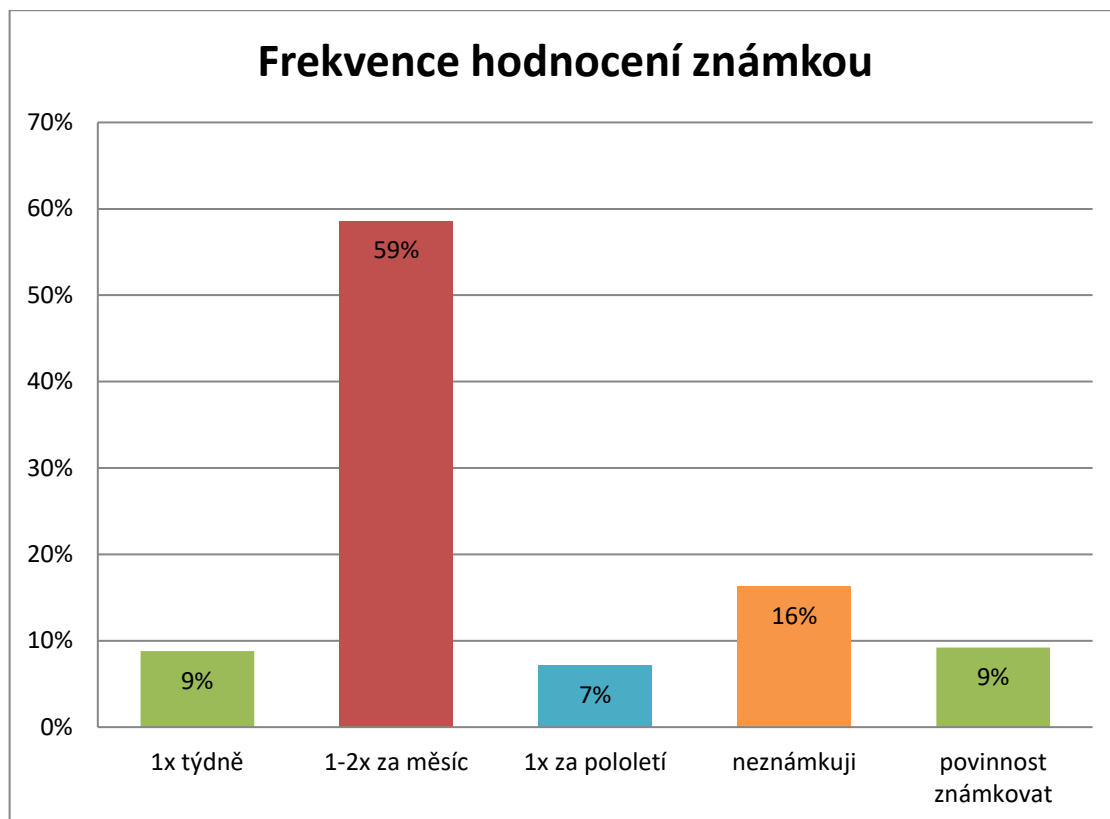
Otázka č. 16: „*Využíváte možnost hodnocení žák – žák?*“



Graf 11 Využití hodnocení žák-žák (Zdroj: Autorka, 2019)

V grafu 11 zjistíme, že výsledný počet dotázaných se rozděluje na téměř dvě stejné poloviny. 123 (51 %) dotázaných zařazuje do výuky vzájemné hodnocení žák-žák, zbylých 116 (49 %) tuto možnost hodnocení nevyužívá.

Otázka č. 17: „Jak často hodnotíte žáky známkou?“

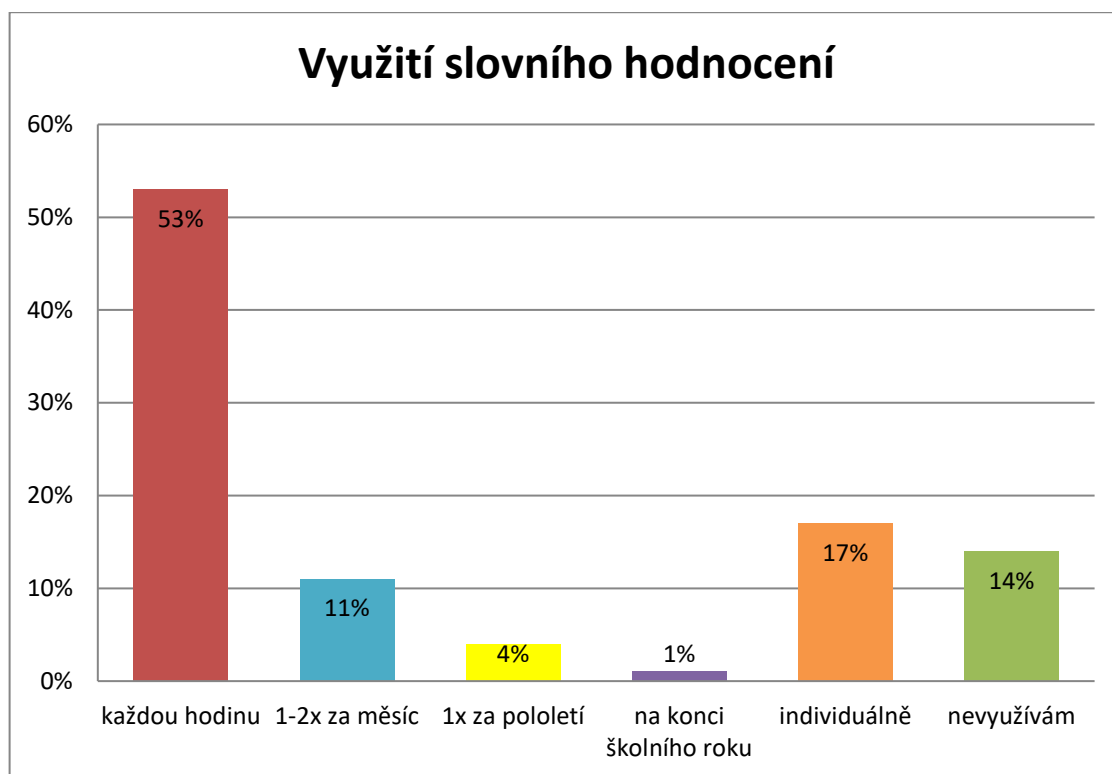


Graf 12 Frekvence hodnocení klasifikační známkou (Zdroj: Autorka, 2019)

I zde více jak polovina respondentů 140 (59 %) hodnotí pomocí známky jedenkrát až dvakrát měsíčně, 39 (16 %) respondentů odpovědělo, že neznámkuji.

Předpokládám, že tento výsledek je ovlivněn tím, že některé školy využívají slovní hodnocení jako finální, tudíž nemají důvod ke známkování. 21 (9 %) respondentů uvedlo hodnocení jedenkrát týdně a 17 (7 %) respondentů známkuje jedenkrát za pololetí. Zbýlých 21 (9 %) respondentů se shodlo, že musí známkovat z důvodu splnění podmínek klasifikačního řádu školy.

Otázka č. 18: „Využíváte v hodinách TV slovní hodnocení?“



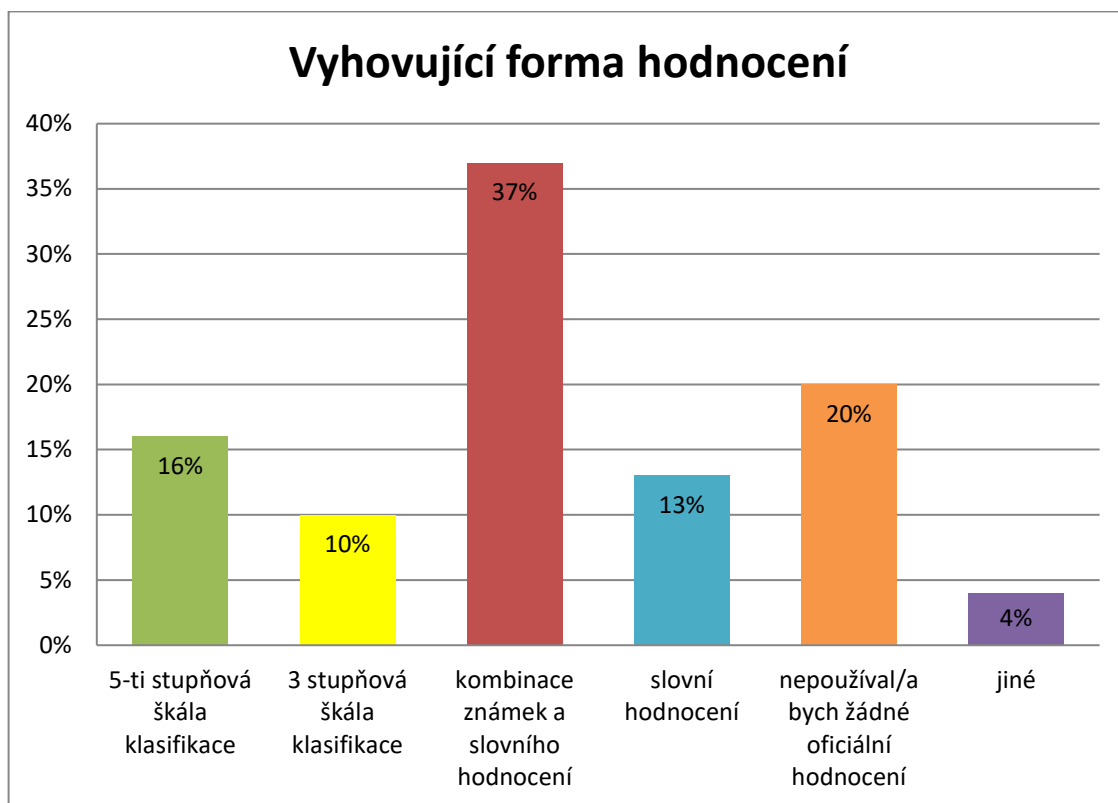
Graf 13 Využití slovního hodnocení (Zdroj: Autorka, 2019)

Více jak polovina respondentů (53 %) odpověděla, že slovní hodnocení využívá každou hodinu.

Předpokládám, že tato odpověď se vztahuje v rámci celé třídy, nikoliv k hodnocení jednotlivce. Samozřejmě každé hodnocení má smysl a žáci potřebují zpětnou vazbu. Tímto zhodnocením se můžeme vyhnout ublížení citlivějších a slabších žáků.

17 % respondentů se shodlo na odpovědi individuálního hodnocení. 14 % nevyužívá slovní hodnocení, 11 % hodnotí jedenkrát až dvakrát za měsíc, 4 % respondentů jedenkrát za pololetí a 1 % respondentů podává slovní hodnocení na konci školního roku.

Otázka č. 19: „Jaká forma hodnocení je podle Vás vyhovující pro učitele a žáky?“



Graf 14 Vyhovující forma hodnocení tělesné výchovy (Zdroj: Autorka, 2019)

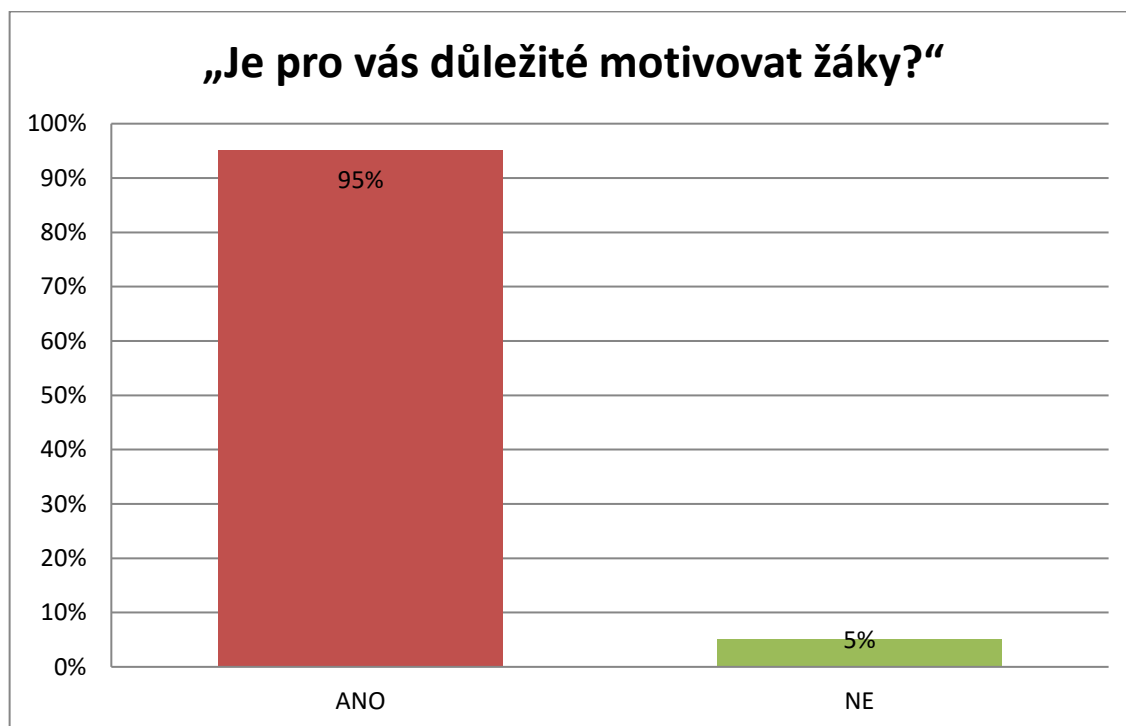
Poslední otázkou v dotazníku jsem zjišťovala, jaká forma hodnocení tělesné výchovy by byla vyhovující. Výsledky jsou překvapivě rozdílné.

88 (37 %) respondentů se shodlo na kombinaci známek a slovního hodnocení. Druhý nejvyšší počet respondentů, a to 49 (20 %), by navrhovalo nepoužívat žádné oficiální hodnocení. 38 (16 %) respondentů by zůstalo u pětistupňové škály klasifikace. 32 (13 %) respondentů by používalo jen slovní hodnocení, 24 (10 %) respondentů by využívala jen třístupňovou škálu klasifikace a 9 (4 %) respondentů odpovědělo „jiné“.

Můžeme se jen domnívat, jakou formu hodnocení by volilo například razítka nebo výrobu svého portfolia.

7.1.5 Motivace v hodině TV

Otázka č. 20: „Je pro vás důležité motivovat žáky?“



Graf 15 Důležitost motivace při hodině TV (Zdroj: Autorka, 2019)

Graf 15 ukazuje odpověď na důležitost motivování žáků. Téměř většina respondentů, a to 227 (95 %), odpověděla, že je důležité v hodinách motivovat žáky. Pouze 12 (5 %) respondentů nepovažuje motivaci za důležitou.

Otázka č. 21: „Čím motivujete žáky?“

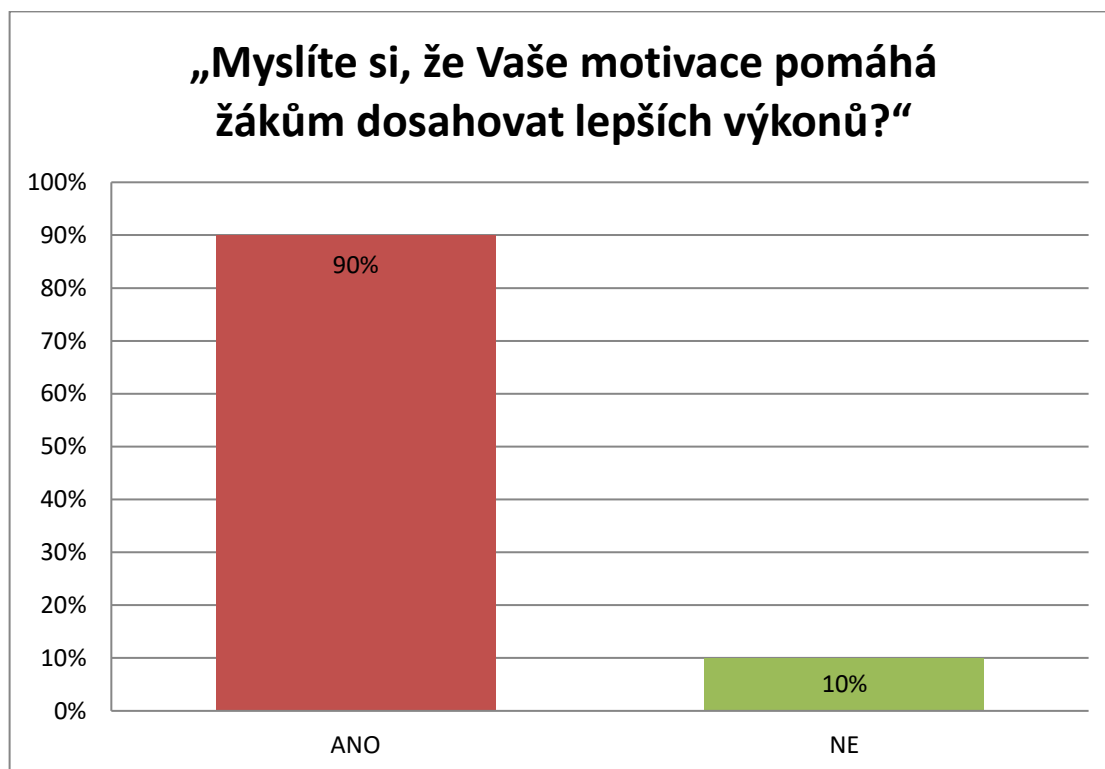
Následující otázka rozšiřuje otázku č. 20, kdy jsem se respondentů ptala, jak nebo čím žáky motivují. Po sečtení vyllynulo mnoho zajímavých motivačních prvků. Celkem se mi dostalo 171 odpovědí, které jsem zaznamenala do přehledné tabulky 6. Ze všech dotazovaných 37 napsalo, že motivují žáky pomocí her. Další motivace, která mě zaujala, je motivace pomocí motivačních příběhů. Respondenti psali zejména v rámci v prvního a druhého ročníku, kdy se v hodinách tělesné výchovy mění

na různé role. Dále bych se chtěla pozastavit nad motivací v podobě povídání si o pohybu jako vlivu na zdraví člověka a funkci svalů. 11 dotázaných napsalo, že žáky motivuje to, když ví, proč a co dělají. Myslím si, že je to skvělá motivace. Žáci by měli znát a vědět, proč je pro ně pohyb důležitý. Pouze jeden respondent motivuje pomocí klasifikační známky.

Motivační prvky	Celkem
hry	37
pochvala za individuální zlepšení	16
přístup učitele, zapojení do hodin	15
motivační příběhy	15
celková pochvala žáků za výkony	14
sestavení atraktivní hodiny	11
výběr činnosti žáků	11
vliv na zdraví člověka, funkce svalů	11
účast na sportovních soutěžích	6
přátelské klima	6
odměna	6
sportovní vzory	5
zapojení do organizace	4
odstranění strachu z neúspěchu	4
zavedení vlastního sportovního portfolia	3
výlety na kole, lyže, běžky, bazén, brusle	3
motivace není potřeba, mají zájem	2
uspořádání turnaje	2
známky	1

Tabulka 6 Seznam motivačních prvků (Zdroj: Autorka, 2019)

Otázka č. 22: „Myslíte si, že Vaše motivace pomáhá žákům dosahovat lepších výkonů?“



Graf 16 Dosahování lepších výsledků pomocí motivace (Zdroj: Autorka, 2019)

Z grafu 16 vyčteme, že 215 (90 %) dotázaných uvedlo, že jejich motivace pomáhá žákům k dosahování lepších výkonů, zbylých 24 (10 %) uvedlo, že jejich motivace nijak žákům nepomáhá.

8 Diskuze

Tělesná výchova, zvláště pak na 1. stupni základní školy, má pozitivní vliv na pohybový a mentální vývoj jedince, což je hlavním důvodem pro rozvoj pozitivního vztahu ke sportu a pro motivaci k celoživotnímu pohybu. Hlavním cílem učitele tělesné výchovy je tento pozitivní vztah rozvinout.

V současné společnosti se stále více setkáváme s dětmi, které nesportují a aktivně se nepohybují. Místo toho tráví čas doma sezením a hraním her na mobilním telefonu nebo na počítači. Děti si tak vytváří špatné životní návyky a nedostatek pohybu jim v budoucnu může způsobit mnoho zdravotních problémů. Proto učitel by měl svým přístupem v hodinách tělesné výchovy žáky zaujmout a motivovat ke sportu. Není to jen o výběru správné herní činnosti, ale velký vliv na vztah žáka k tělesné výchově má i způsob hodnocení daného žáka. Každý žák je individuální a má jiné schopnosti i nadání, jak tyto schopnosti rozvíjet, proto nelze všechny děti posuzovat stejně.

V současnosti je celkově hodnocení na základních školách velmi diskutovaným tématem. Do popředí se dostává především slovní hodnocení na úkor klasifikace. Mnoho odborníků se zabývá tím, jaká je ideální forma školního hodnocení. V našich českých školách stále převládá hodnocení známkou. Ta je odborníky často kritizována. Obě formy mají však své klady i zápory. Tělesná výchova je specifická tím, že se v ní projevuje žákovo nadání a jeho míra schopností, které nelze přesně klasifikovat. Avšak v mnoha případech může mít známka silný motivační charakter. U žáků na 1. stupni je dobrá známka symbolem úspěchu a slovní hodnocení upřesňuje přednosti, ale i nedostatky a doporučení na další zlepšení u každého žáka. Ideálním hodnocením v tělesné výchově by byla kombinace obou forem hodnocení.

Při zpracování teoretické části jsem se během studia odborných zdrojů zaměřila na vymezení pojmu hodnocení, především na školní hodnocení z hlediska funkce a průběhu procesu hodnocení, dále na druhy hodnocení a formy hodnocení a na vyučovací metody. Důležitou kapitolou v teoretické části je hodnocení ve školní tělesné výchově, a to hodnocení tělesného rozvoje, pohybových dovedností žáka, motorické výkonnosti, hodnocení vědomostí žáka a vztahu žáka k tělesné výchově.

Nedílnou součástí teoretické části je analýza tělesné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání se zaměřením na charakteristiku, vzdělávací obsah a cíle školní tělesné výchovy.

V praktické části diplomové práce jsem zpracovala a vyhodnotila data z dotazníkového šetření určeného pro učitele tělesné výchovy na 1. stupni základní školy. Cílem výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem učitelé hodnotí žáky v předmětu tělesná výchova na 1. stupni základních škol. Výsledkem výzkumu bylo na základě analýzy popsat různé způsoby, metody a formy hodnocení žáků učiteli v tělesné výchově a možná východiska evaluace žáků v moderním vyučování.

Z výzkumu jsem zjistila, že 95 % učitelů tělesné výchovy upřednostňuje prožitek v hodinách tělesné výchovy před tělesnou a dovednostní výkonností. Cílem tělesné výchovy je všestranný rozvoj. Snažíme se v hodinách žáky zaujmout a vybudovat u nich kladný vztah k pohybu jako takovému. Domnívám se, že je důležité ukázat různé formy výuky. Zařadit prožitkové hodiny tělesné výchovy, ale i výkonnostně orientované hodiny jsou nezbytnou součástí výuky. 77 % až 95 % učitelů hodnotí přístup žáka k tělesné výchově, aktivitu žáka, smysl pro fair-play a individuální zlepšení výkonnosti. 15 % až 44 % učitelů hodnotí zapojení žáků do organizace a řízení hodiny, morálně-volní vlastnosti žáka, technickou úroveň pohybových schopností a nošení cvičebního úboru. 1 % až 4 % učitelů hodnotí teoretické vědomosti žáků, absolutní výkonnost žáka, zapomínání pomůcek, radost z pohybu apod. Tyto výsledky zcela korespondují s výzkumem Šafaříkové, který proběhl v roce 2017 v Královehradeckém kraji. Šafaříková (2017, s. 45) uvádí: *Mile mě překvapily výsledky všech škol, protože v nich převažují odpovědi B (individuální zlepšení výkonosti), E (smysl pro fair play), F (aktivita při výuce) a G (přístup žáka k výuce, jeho zájem). Všechny tyto možnosti vycházejí z RVP, které jsou rozpracované v klíčových kompetencích (kompetence sociální a personální, komunikativní, pracovní aj.) RVP je východiskem pro tvorbu ŠVP, a tím pádem každá škola musí mít tyto kompetence zakomponované ve svém vzdělávacím programu.*

Z výzkumu dále vyplynulo, že 35 % učitelů zahrnuje do hodnocení tělesné výchovy účast žáků na školních sportovních aktivitách. Myslím si, že vůči ostatním žákům je to nespravedlivé. Do těchto aktivit se z velké části dostávají žáci,

kteří dosahují lepších výkonů. Slabší žáci, kteří nejsou až tak výborní sportovci, nemají šanci. Školy na tyto akce vybírají žáky tak, aby dotyční školu reprezentovali. Ostatních 65 % učitelů nezahrnuje do hodnocení účast žáků na školních sportovních aktivitách. Dále jsem se zajímala o to, zda učitelé tělesné výchovy přikládají k hodnocení případný žákův neúspěch a zda využívají hodnotící tabulky s hodnotami výsledků jako podklad pro klasifikaci. 94 % učitelů uvedlo, že žákův neúspěch nepřikládá k hodnocení, a 91 % učitelů nemá hodnotící tabulky. Z předchozích odpovědí jsme zjistili, že převážná část učitelů klade důraz na prožitek nikoliv na výkon. Z toho můžeme usuzovat, že učitelé tělesné výchovy nepotřebují žádné tabulky, které by byly podkladem pro klasifikaci. Můžeme se zamyslet nad tím, zda by bylo vhodné takové hodnotící tabulky mít. Viditelně ukazují jasná kritéria pro známku, mohou fungovat i jako motivační prvek. Zaznamenáváme pokroky jednotlivého žáka, který jasně vidí svůj pokrok. Učitelé v tabulkách mohou pozorovat úroveň schopností a dovedností žáků napříč ročníky.

Výzkumným šetřením jsem také zjišťovala, jaké prostředky učitelé využívají k hodnocení tělesné výchovy na 1. stupni základní školy. 71 % učitelů získává podklady pro hodnocení prostřednictvím sledování žáka, 27 % učitelů využívá praktické testy a 2 % učitelů hodnotí žáky na základě rozhovoru s žákem. 91 % učitelů nemá zavedeny hodnotící tabulky a 59 % učitelů nevyužívá v hodinách tělesné výchovy žádné standardizované motorické testy nebo testové baterie. Pouze 33 % učitelů využívá test skoku do dálky z místa, 19 % učitelů měří leh – sed po dobu 60 vteřin a 18 % učitelů zařazuje člunkový běh. Nejméně je využívána testová baterie Unifit test 6-60. Tyto výsledky korespondují s výzkumem Krámové z roku 2016, který probíhal v Pardubickém a Královeshradeckém kraji, kde nejvíce byl využíván test skok z místa a leh – sed a nejméně Unifit test 6-60 a Cooperův test. Krámová (2016, s. 41) uvádí: *„Zarážející je výsledek užívání UNIFIT testu. Už vzhledem k tomu, že test je určen pro děti od 6 let a jejich výsledky lze snadno porovnat se ovanou tabulkou výsledků. Příprava učitele na provedení testu není nikterak náročná.“*

Další problémová otázka se zabývala formami hodnocení žáků v hodinách tělesné výchovy. 37 % učitelů se shodlo na kombinaci známek a slovního hodnocení, 20 % by navrhovalo nepoužívat žádné oficiální hodnocení, 16 % učitelů by zůstalo u pětistupňové škály klasifikace, 13 % by používalo jen slovní hodnocení a 10 % učitelů

by využívala jen třístupňovou škálu klasifikace. 59 % učitelů hodnotí žáky pomocí známky jedenkrát až dvakrát měsíčně, 53 % učitelů využívá slovní hodnocení každou hodinu, 17 % učitelů slovní hodnocení využívá individuálně, 11 % hodnotí jedenkrát až dvakrát za měsíc, 4 % respondentů jedenkrát za pololetí a 1 % respondentů podává slovní hodnocení na konci školního roku. 14 % učitelů nevyužívá slovní hodnocení vůbec. Srovnáme-li výsledky našeho výzkumu s výzkumem Krámové (2016), která uvádí, že 49 % všech dotázaných učitelů hodnotí běžnou klasifikační známkou průběžné výchovně vzdělávací výsledky, slovní hodnocení užívá až 36 % respondentů, 11 % respondentů hodnotí mimoverbálně a zbylá 4 % využívají pro hodnocení bodování, dojdeme k výsledku, že většina učitelů využívá k hodnocení žáků v tělesné výchově známky. Z výzkumu také vyplynulo, že 51 % učitelů využívá hodnocení žák-žák. Způsob využití tohoto typu je pro učitele, ale i žáky přínosné. Žáci se navzájem učí respektovat názory vrstevníků a tím, že přebírají roli učitele, nesou za své jednání určitou zodpovědnost. Učitel se dostává do role pozorovatele a má možnost sledovat více žáků. Je potřeba, aby učitel znal dobře své žáky, mohlo by docházet k šikaně slabších jedinců. Šafaříková (2017, s. 54) k této formě hodnocení uvádí: „*Tato metoda je i vhodnou zpětnou vazbou jak pro učitele, kterým umožňuje sledovat více žáků najednou, tak pro žáky, kteří získají zpětnou vazbu od někoho jiného než je běžné a může to pro ně být motivace k lepšímu výkonu.*“

Zajímala jsem se rovněž, zda učitelé považují motivaci v hodinách tělesné výchovy za důležitou a čím učitelé motivují žáky k lepším výkonům. Z výzkumu vyplynulo, že 95 % učitelů pokládá motivaci za velmi důležitou. V dnešní době se setkáváme s nechutí žáka vzdělávat se, platí to i v oblasti tělesné výchovy. Žáci postrádají chuť a touhu po pohybu, kterou bychom měli opět navrátit. Povzbuzovat žáky k aktivitě, aby sami ze svých výkonů měli radost a chtěli se nadále zlepšovat. Dělají to pro sebe, ne pro radost učitelů. 22 % učitelů uvedlo, že motivují žáky pomocí her, 9 % pochvalou za individuální zlepšení, přístupem učitele a zapojení žáka do hodin, motivačními příběhy a celkovou pochvalou žáků za výkony. 90 % učitelů uvádí, že jejich motivace pomáhá žákům k dosahování lepších výkonů. Motivace v hodinách tělesné výchovy je velmi důležitá. Svoboda (2008, s. 64) ve své publikaci uvádí:

„Opravdová motivace je umění vytvořit prostor, v němž jedinec v sobě najde vůli přinutit se k činnosti.“

V diplomové práci byly stanoveny čtyři hypotézy, z nichž byly dvě potvrzeny dvě vyvráceny. Potvrzeny byly hypotézy, kde jsem předpokládala, že více jak 20 % učitelů sleduje v hodinách tělesné výchovy technickou úroveň pohybových schopností žáka a více jak 50 % učitelů hodnotí žáky jedenkrát až dvakrát za měsíc známkou. Vyvráceny byly hypotézy, ve kterých jsem předpokládala, že více jak 50 % učitelů využívá testovou baterii Unifit test 6-60 pro zjišťování fyzické zdatnosti žáků a více jak 80 % učitelů využívá slovní hodnocení každou hodinu.

Cíl, který jsem si stanovila na počátku práce, se mi podařilo splnit. Výsledky výzkumu, které jsem získala, mi v mnohém pomohou v mé učitelské praxi.

8.1 Verifikace hypotéz

Hypotéza č. 1:

Předpokládám, že více jak 20 % učitelů sleduje v hodinách tělesné výchovy technickou úroveň pohybových schopností žáka.

23 % učitelů uvedlo, že sleduje v hodinách tělesné výchovy technickou úroveň pohybových schopností žáka. Hypotéza se **potvrdila**.

Hypotéza č. 2:

Předpokládám, že více jak 50 % učitelů využívá testovou baterii Unifit test 6-60 pro zjišťování fyzické zdatnosti žáků.

Pouhá 3 % učitelů uvedla, že využívá testovou baterii Unifit test 6-60 pro zjišťování fyzické zdatnosti žáku. Hypotéza se **nepotvrdila**.

Hypotéza č. 3:

Předpokládám, že více jak 80 % učitelů využívá slovní hodnocení každou hodinu.

Využití slovního hodnocení každou hodinu tělesné výchovy uvedlo 53 % učitelů. Hypotéza se **nepotvrdila**.

Hypotéza č. 4:

Předpokládám, že více jak 50 % učitelů hodnotí žáky jedenkrát až dvakrát za měsíc známkou.

59 % učitelů hodnotí žáky známkou jednou až dvakrát za měsíc. Hypotéza se **potvrdila**.

9 Závěr

Diplomová práce pojednává o hodnocení žáků v tělesné výchově na prvním stupni základních škol.

V teoretické části jsme se věnovali vymezení pojmu hodnocení. Dále jsme se zabývali tím, jakou plní hodnocení funkci, jaké existují druhy a formy hodnocení. Část práce se zabývala vyučovacími metodami. Blíže jsme se zaměřili na hodnocení ve školní tělesné výchově, a to na tělesný rozvoj, pohybové dovednosti žáka, motorickou výkonnost, vědomosti žáků a na vztah žáka k tělesné výchově. Další a poslední částí práce byla analýza tělesné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, charakteristika tělesné výchovy, vzdělávací obsah tělesné výchovy a cíle školní tělesné výchovy podle Rámcového vzdělávacího plánu pro základní vzdělávání.

V praktické části jsme provedli výzkumné šetření pomocí dotazníku, ve kterém jsme zjišťovali, jak učitelé hodnotí žáky v předmětu tělesná výchova.

Vlastní výzkum byl zpracován metodou dotazníku. Dotazníky byly směřovány pro učitele prvního stupně základních škol. Dotazník obsahoval celkem 22 otázek. Otázky jsme rozdělili na šest částí. První část je zaměřena na identifikaci respondentů, druhá část na přístup respondentů k tělesné výchově, třetí je zaměřena na různé podklady a prostředky sledování v hodinách tělesné výchovy, které mohou pomoci učitelům k hodnocení. Ve čtvrté části jsou otázky zaměřeny na využití standardizovaných testů a testových baterií, další část na formy hodnocení. Poslední šestá část obsahovala otázky se zaměřením na motivaci v hodině tělesné výchovy. Celkem se do dotazníkového šetření zapojilo 239 učitelů, z toho 236 žen a 3 muži.

Na začátku jsme si stanovili čtyři hypotézy, které jsme měli za úkol ověřit. Na základě výsledků dotazníkového šetření jsme došli k těmto závěrům:

Závěr č. 1:

Více jak 20 % učitelů prvního stupně sleduje v hodinách tělesné výchovy technickou úroveň pohybových schopností žáka. (23 %)

Závěr č. 2:

Pouhá 3 % učitelů využívá testovou baterii Unifit test 6-60 k možnému zjišťování fyzické zdatnosti žáků.

Závěr č. 3:

53 % učitelů zahrnuje a využívá slovní hodnocení každou hodinu v předmětu tělesná výchova.

Závěr č. 4:

Více jak polovina dotázaných učitelů hodnotí žáky jednou až dvakrát za měsíc známkou. (59 %)

9.1 Přínos práce a doporučení pro praxi

V současné době děti ve svém volném čase málokdy vyhledávají různé pohybové aktivity. S pohybem se většinou setkávají pouze v rámci školní tělesné výchovy. Aby učitelé děti efektivněji vedli ke sportu v hodině tělesné výchovy, doporučuji:

- kombinovat slovní hodnocení s hodnocením známkou;
- využívat slovní hodnocení v každé hodině tělesné výchovy;
- využívat více hodnocení žák-žák;
- využívat více individuální přístup k dětem;
- mít pozitivní postoj k tělesné výchově;
- uvědomit si, že TV je stejně důležitá jako jiný předmět;
- jít osobním příkladem a sám být pohybově aktivní mimo školu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ČERVENKOVÁ, I. 2013. *Metody výuky a organizace vyučování*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013.
2. FIALOVÁ, Ludmila. *Aktuální témata didaktiky: školní tělesná výchova*. Praha: Karolinum, 2010, 151 s. ISBN 978-80-246-1854-8.
3. KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika. Zdeněk Kalhous, Otto Obst ... [et al.]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 447 s.
4. KOLÁŘ, Zdeněk. *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, sebehodnocení, praktické ukázky. Zdeněk Kolář, Renata Šikulová*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2005. Pedagogika. 157 s.
5. KOLÁŘ, Zdeněk, Stanislav NAVRÁTIL a Renata ŠIKULOVÁ. *Školní hodnocení a jeho současné problémy*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 1998, 36 s. ISBN 80-7044-202-6.
6. KRÁMOVÁ, Michaela. *Hodnocení v předmětu tělesná výchova na 1. stupni základní školy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 2016. 60 s. Diplomová práce.
7. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7.
8. MAŇÁK, J. - ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Brno: PdF MU, 2003. s. 69.
9. MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody. Lubomír Mojžíšek*. 3.upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Pedagogická teorie a praxe. 341 s.
10. NELEŠOVSKÁ, A. - SPÁČILOVÁ, H. 2005. *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, s. 170.
11. PETTY, G. *Teaching Today: A practical Guide*. Cheltenham: Nelson Thornes, 2004. ISBN 0 7487 8525 6
12. PLÍVA, Miroslav, Vojtěch JANOUCH a Pavel TILINGER. *Didaktika tělesné výchovy: vybrané kapitoly IV*. Praha: Karolinum, 1991, 111 s. ISBN 80-7066-416-9.

13. PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. a kol. 2009. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 174.
14. RYCHTECKÝ, Antonín a Ludmila FIALOVÁ. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 1998, 171 s. ISBN 80-7184-659-7.
15. SCHIMUNEK, Franz-Peter. *Slovní hodnocení žáků. Franz-Peter Schimunek; z německého originálu přeložil P. Kozlík*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. Pedagogická praxe. 54 s.
16. SKALKOVÁ, Jarmila, 1924-. *Obecná didaktika. Jarmila Skalková*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 1999. 292 s.
17. SLAVÍK, Jan, 1953-. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi. Jan Slavík*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. 190 s.
18. SVOBODA, Bohumil. *Pedagogika sportu*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2007. 250 s. ISBN 978-80- 246-1358-1.
19. SÝKORA, František, 1927-. *Didaktika tělesné výchovy. František Sýkora, J. Kostková ... [et al.]*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. Učebnice pro vysoké školy. 212 s.
20. ŠAFAŘÍKOVÁ, Kateřina, *Hodnocení v předmětu tělesná výchova na 1. stupni základní školy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 2017. 74 s. Diplomová práce.
21. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky*. 2., upr. a rozš. vyd. Praha: Vydavatelství VŠCHT Praha, 2008, 315 s. ISBN 978-80-7080-690-6.

Seznam internetových zdrojů

Rámcový vzdělávací program pro ZV [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2019-02-27]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/43792_1_1/

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA 1	Seznam tabulek
PŘÍLOHA 2	Seznam grafů
PŘÍLOHA 3	Dotazník

PŘÍLOHA 1 Seznam tabulek

Tabulka 1	Rozdělení respondentů podle pohlaví	38
Tabulka 2	Věkové rozložení respondentů	38
Tabulka 3	Délka praxe respondentů v učitelství	39
Tabulka 4	Specializace tělesná výchova u respondentů	39
Tabulka 5	Počet hodin tělesné výchovy týdně	40
Tabulka 6	Seznam motivačních prvků	56

PŘÍLOHA 2 Seznam grafů

Graf 1	Přístup respondentů k hodnocení tělesné výchovy	41
Graf 2	Prožitek z hodiny TV versus tělesná a dovednostní výkonnost	42
Graf 3	Podklady pro hodnocení tělesné výchovy	43
Graf 4	Hodnocené jevy v tělesné výchově	44
Graf 5	Zahrnutí účasti na školních sportovních aktivitách do hodnocení	45
Graf 6	Hodnocení žákova neúspěchu	46
Graf 7	Používání hodnotících tabulek	47
Graf 8	Využití tabulek na škole	47
Graf 9	Využívání standardizovaných motorických tesů nebo testových baterií	48
Graf 10	Využívané testy v tělesné výchově	49
Graf 11	Využití hodnocení žák-žák	50
Graf 12	Frekvence hodnocení klasifikační známkou	51
Graf 13	Využití slovního hodnocení	52
Graf 14	Vyhovující forma hodnocení tělesné výchovy	53
Graf 15	Důležitost motivace při hodině TV	54
Graf 16	Dosahování lepších výsledků pomocí motivace	56

PŘÍLOHA 3 Dotazník - Hodnocení žáků v tělesné výchově na 1. stupni základních škol

Vážené respondentky, vážení respondenti,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který Vám nezabere déle než 10 minut. Dotazník je určen pro učitele 1. stupně ZŠ a je anonymní. Dotazník je složen z 23 otázek.

Na základě tohoto výzkumu bych chtěla zjistit, jakým způsobem učitelé hodnotí žáky v předmětu tělesná výchova na 1. stupni základních škol. Výsledky dotazníku poslouží jako podklad pro mou diplomovou práci.

Předem Vám děkuji za spolupráci a čas, který věnujete pro vyplnění dotazníku.

Romana Luňáková,

studentka 5. ročníku Pedagogické fakulty v Praze, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

1. Pohlaví.

- Muž
- Žena

2. Věk.

- Do 30 let
- 31 – 50 let
- 51 a více let

3. Délka Vaší praxe v učitelství.

- < 2 roky
- 3-10 let
- ≥ 11 let

4. Máte k oboru Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ vystudovanou specializaci Tělesná výchova?

- specializace TV
- bez specializace
- Jiná specializace:

5. Počet hodin TV týdně.

- 1x týdně
- 2x týdně
- 3x a více týdně

6. Jaký je Váš přístup k hodnocení tělesné výchovy?

- TV je stejně důležitá jako jiný předmět.
- Je formální, všichni žáci jsou hodnoceni stejně.
- Je formální, hodnocení odráží pouze přístup žáků.

7. Upřednostňujete prožitek z hodiny TV před tělesnou a dovednostní výkonností?

- Ano
- Ne

8. Jak získáváte podklady pro hodnocení?

- Sledováním žáka v tělesné výchově.
- Praktickými testy schopností a dovedností.
- Písemné či ústní testy.
- Rozhovorem s žákem.

9. Co je pro Vás důležité v hodinách sledovat?

- Přístup žáka v tělesné výchově, jeho zájem
- Zapojení do organizace a řízení hodiny
- Teoretické vědomosti
- Absolutní výkonnost žáka

- Morálně-volní vlastnosti žáka
- Aktivita žáka
- Smysl pro fair-play
- Individuální zlepšení výkonnosti
- Technická úroveň pohybových dovedností
- Cvičební úbor (zaznamenávání má/nemá)
- Jiné:

10. Zahrnujete účast žáků na školních sportovních aktivitách do hodnocení předmětu TV?

- Ano
- Ne

11. Přikládáte k hodnocení i případný žákův neúspěch? (např. při soutěžení opakovaně dobíhá poslední, apod.?)

- Ano
- Ne

12. Máte stanovené hodnotící tabulky s hodnotami výsledků, které Vám slouží ke klasifikaci?

- Ano
- Ne

13. Využívají tabulky i ostatní učitelé na Vaší škole?

- Ano
- Ne

14. Využíváte v hodinách standardizované motorické testy nebo testové baterie?

- Ano
- Ne

15. Pokud ano, jaké používáte?

- Unifit test 6-60
- Testy OVOV
- Skok do dálky z místa
- Leh-sed za 60 vteřin
- Člunkový běh 4 x 10 metrů
- 12minutový běh
- Shyby/výdrž ve shybu

16. Využíváte možnost hodnocení žák-žák?

- Ano
- Ne

17. Jak často hodnotíte žáky známkou?

- 1x týdně
- 1-2x za měsíc
- 1x za pololetí
- Neznámkuji
- Jiné:

18. Využíváte v hodinách TV slovní hodnocení?

- Každou hodinu
- 1-2x za měsíc
- 1x za pololetí
- Na konci školního roku
- Individuálně
- Nevyužívám

19. Jaká forma hodnocení je podle Vás vyhovující pro učitele a žáky?

- 5-ti stupňová škála klasifikace
- 3 stupňová škála klasifikace
- Kombinace známek a slovního hodnocení

- Slovní hodnocení
- Nepoužívala bych žádné oficiální hodnocení
- Jiné:

20. Je pro Vás důležité motivovat žáky?

- Ano
- Ne

21. Čím motivujete žáky?

22. Myslíte si, že Vaše motivace pomáhá žákům dosahovat lepších výkonů?

- Ano
- Ne