

Technická univerzita v Liberci
**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A
PEDAGOGICKÁ**

Katedra: Tělesné výchovy
Studijní program: UČITELSTVÍ PRO 2. STUPEŇ ZŠ
Kombinace: Geografie – Tělesná výchova

**KLASIFIKACE TĚLESNÉ VÝCHOVY NA
ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH**

**CLASSIFICATION PHYSICAL EDUCATION OF
PRIMARY SCHOOL**

10 – FP – KTV – 249

Autor:
Andrea Laibnerová

Podpis:

.....

Adresa:
Havlíčková 995
Mladá Boleslav 29301

Vedoucí práce: Mgr. Jaroslav Kupr

Počet

stran	slov	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
87	16 250	34	5	30	2

V Liberci dne: 29. 7. 2010

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2009/2010

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Andrea LAIBNEROVÁ**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obory: **Učitelství geografie pro 2. stupeň základní školy**
Učitelství tělesné výchovy pro 2. stupeň základní školy
Název tématu: **Klasifikace TV na základních školách.**
Zadávající katedra: **Katedra tělesné výchovy**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl : Zjistit hlavní východiska učitelů TV na ZŠ pro klasifikaci žáků ve školní TV. Dílčí cíle:
1)Přehled publikovaných poznatků. 2)Dotazníkové šetření hlavních východisek klasifikace TV.
3)Zhodnocení výsledků a výstupy pro praxi.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: tištěná

Seznam odborné literatury:

ČÁP, J.; MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Praha : Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X. MACÁK, I.; HOŠEK, V. Psychologie tělesné výchovy a sportu. 1. vyd. Praha: SPN, 1989. 221 s. MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. Výukové metody. Brno : Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5. PLÍVA, M. a kol: Didaktika tělesné výchovy: Vybrané kapitoly 1-4, Univerzita Karlova, Praha, 1991. SVOBODA, B.: Pedagogika sportu, Univerzita Karlova, Praha, 2000.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jaroslav Kupr
Katedra tělesné výchovy

Datum zadání diplomové práce:

30. října 2009

Termín odevzdání diplomové práce:

23. dubna 2010



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



PaedDr. Jindřich Martinec

vedoucí katedry

dne

Prohlášení o původnosti práce:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla veškerou použitou literaturu.

V Liberci dne 29. 7. 2010

Podpis:

Prohlášení k využívání výsledků DP:

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 o právu autorském zejména § 60 (školní dílo).

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) má právo na uzavření licenční smlouvy o užití mé diplomové práce a prohlašuji, že souhlasím s případným užitím mé diplomové práce (prodej, zapůjčení, kopírování. apod.).

Jsem si vědoma toho, že užít své diplomové práce či poskytnout licenci k jejímu využití mohu jen se souhlasem TUL, která má právo ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, vynaložených univerzitou na vytvoření díla (až do jejich skutečné výše). Diplomová práce je majetkem školy, s diplomovou prací nelze bez svolení školy disponovat.

Beru na vědomí, že po pěti letech si mohu diplomovou práci vyžádat v Univerzitní knihovně Technické univerzity v Liberci, kde bude uložena.

V Liberci dne 29. 7. 2010

Podpis:

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Jaroslavu Kuprovi za odborné vedení, konzultace, cenné rady a připomínky. Mé poděkování patří také mé rodině, která mě podporovala po celou dobu mého studia, všem učitelům a žákům ze základních škol v Mladé Boleslavi, kteří se ochotně zúčastnili mého výzkumu.

Anotace

Cílem diplomové práce je zjistit hlavní východiska hodnocení učitelů na základní škole ve školní tělesné výchově. Úkolem je shromáždit údaje a kritéria, které jsou považovány za základ klasifikace v Tělesné výchově a navrhnout doporučení s možností objektivizace hodnocení tohoto předmětu. Pomocí dotazníků, vytvořených na základě poznatků z publikací o školním hodnocení budou zjišťovány, porovnávány a vyhodnoceny metody, zásady a názory učitelů, pohledy žáků a následné porovnání těchto poznatků.

Summary

The thesis aims to identify the main point of departure from a school teacher in school physical education. The task is to collect the data and criteria, which are considered as a basis for classification in physical education and to propose recommendations to the possibility of objectification of the evaluation of this course. Using a questionnaire, developed on the basis of the publications of academic assessment will be collected, collated and evaluated the methods, principles and beliefs of teachers, pupils' views and comparing these findings.

Annotation

Das Ziel dieser Diplomarbeit ist haupt Ausgangspunkten der Einschätzung die Lehrer auf der Grundschule im Sportunterricht feststellen. Die Aufgabe ist die Daten und die Kriterien versammeln, welchen sind für Grund der Klassifikation im Sportunterricht befunden und vorschlagt Anpreisen mit der Möglichkeit der Objektivierung Einschätzung dieses Fach. Mit Hilfe des Fragebögen, erstellen auf der Basis der Erkenntnisse aus der Publikation über der Schuleklassifikation werden sein ermitteln, vergleichen und auswerten die Methode, Prinzipien und Ansichten der Lehrer, Blicke der Schüler und nachvollgende der Vergleich dieser Erkenntnisse.

Obsah

Úvod	10
1 Cíle práce, hypotézy	11
2 Školní hodnocení	12
2.1 Historie a současnost hodnocení.....	12
2.2 Hodnocení jako součást jakékoli lidské činnosti	13
2.2.1 Hodnocení žáků ve vyučování a jeho specifika	15
2.2.2 Vymezení pojmu „školní hodnocení“	15
2.2.3 Specifika školního hodnocení.....	16
2.2.4 Hodnocení žáků a cíle vyučování.....	17
2.3 Typy hodnocení	20
2.3.1 Alternativní hodnocení	22
2.4 Funkce školního hodnocení	23
2.4.1 Motivační funkce hodnocení	24
2.4.2 Informativní funkce hodnocení	25
2.4.3 Výchovná funkce hodnocení	25
2.4.4 Prognostická funkce hodnocení.....	26
2.5 Význam školního hodnocení pro rodiče	26
2.6 Formy hodnocení	26
2.6.1 Slovní hodnocení	27
2.6.2 Výhody a nevýhody slovního hodnocení	29
2.6.3 Formy slovního hodnocení	30
2.6.4 Klasifikační stupně – známkování.....	31
2.6.5 Výhody a nevýhody známkování	31
2.7 Prostředky hodnocení	32
2.8 Objektivita školního hodnocení	33
2.9 Zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků	33
2.10 Nesplnění podmínek pro hodnocení	34
2.10.1 Opravné zkoušky	35
3 Školní klasifikace.....	36
3.1 Klasifikační řád.....	37
3.2 Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků.....	38
3.3 Metodické pokyny pro hodnocení a klasifikaci.....	41

3.3.1	Získávání podkladů pro hodnocení a klasifikaci	41
3.4	Klasifikace chování	42
3.4.1	Kritéria pro jednotlivé stupně klasifikace chování	42
4	Tělesná výchova.....	43
4.1	Vyučovací hodina tělesné výchovy	43
4.2	Klasifikace ve vyučovacích předmětech s převahou výchovného zaměření....	43
4.2.1	Kritéria pro klasifikaci výchovně vzdělávacích výsledků.....	44
4.3	Kritéria klasifikačních stupňů.....	45
4.4	Hodnocení chování v tělesné výchově	46
4.5	Kritéria celkové klasifikace v Tělesné výchově	46
5	Metodická část.....	48
5.1	Charakteristika souboru	48
5.2	Kvalitativně orientovaný výzkum	50
5.2.1	Dotazník	50
5.2.2	Dotazníkové šetření - žáci	51
5.2.3	Dotazníkové šetření – učitelé	61
5.3	Vyhodnocení obecných výsledků	72
	Závěr	74
	Seznam použité literatury	76
	Přílohy.....	79

Úvod

Hodnocení ve vyučování přispívá k plnění základní funkce školy, a sice předávání kulturního bohatství a optimálně rozvíjí osobnost žáka. O významu, kvalitě a funkčnosti školního hodnocení je po dlouhá léta diskutováno nejen ve školách, mezi učiteli, žáky a rodiči, ale také představováno v mnoha odborných didaktických publikacích, na něž tato práce zčásti navazuje. Je mnoho pohledů na hodnocení a v následujících kapitolách o něm bude hovořeno od jeho samotných počátků a historie.

Motivací tohoto tématu byly vlastní zkušenosti ze školní praxe, kde bylo možno setkat se na různých školách a v různých městech s několika způsoby a metodami hodnocení. Důvodem bylo poznat a určit, na jakém základě probíhá školní hodnocení a z jakých kritérií učitelé na základních školách vychází. Každá škola má svůj vlastní školní řád a pokyny k hodnocení, ovšem ne vždy jsou striktně dodržovány, neboť mnoho učitelů má pro tuto funkci individuální přístup. Otázkou zůstává, jak často a v jaké míře se tyto přístupy odhýlí od klasifikačního řádu, který má být základním konceptem školního hodnocení.

Tato práce je zaměřena na hodnocení žáků ve vyučování, které je nezbytnou součástí výchovně vzdělávacího procesu, a dotýká se tak každého jeho účastníka. Jejím cílem je zjistit hlavní východiska hodnocení učitelů na základní škole ve školní tělesné výchově. Úkolem je shromáždit údaje a kritéria, které jsou brány za základ klasifikace v Tělesné výchově a navrhnout doporučení s možností objektivizace hodnocení tohoto předmětu. Pomocí dotazníků, vytvořených na základě poznatků z publikací o školním hodnocení budou zjišťovány, porovnávány a vyhodnoceny metody, zásady a názory učitelů, pohledy žáků a následné porovnání těchto poznatků.

1 Cíle práce, hypotézy

Hlavní cíl

Cílem diplomové práce je zjištění základních východisek učitelů Tělesné výchovy na základních školách při hodnocení žáků v tomto předmětu.

Dílčí úkoly:

- 1) Porovnání rozdílů výsledků odpovědí chlapců a děvčat.
- 2) Porovnání rozdílů výsledků odpovědí učitelů prvního a druhého stupně.

Hypotézy:

- 1) Na základě publikovaných poznatků a pozorování na základních školách se předpokládají rozdílné odpovědi učitelů prvního a druhého stupně.
- 2) Na základě rozdílného stupně psychického vývoje na druhém stupni základní školy se očekávají rozdílné odpovědi dotázaných chlapců a děvčat u více než deseti otázek.
- 3) Očekává se, že dotazovaní učitelé budou upřednostňovat spojení známkování a slovního hodnocení.

2 Školní hodnocení

Hodnocení ve škole bezesporu patří k jedné z nejobtížnějších složek pedagogické činnosti učitelů. Také pro žáky je školní hodnocení velmi důležitou součástí jejich školní aktivity. Hodnocení je činnost nesnadná, mnohdy časově velmi náročná, vyžadující odbornou práci pedagogického pracovníka a patřičnou spolupráci žáků a rodičů. Ovlivňuje žákovu motivaci k učení, podmiňuje jeho pocity ve výuce, přispívá k dobrému pracovnímu klimatu školy a třídy, je nejsilnějším komunikačním prostředkem mezi školou a rodiči. Školní hodnocení má vypovídat o úspěšnosti průběhu výuky a jejích výsledků. Kvalitní hodnocení je předpokladem úspěšného průběhu vyučovacího procesu. V České republice je hodnocení na základních a středních školách řízeno vyhláškou ministerstva školství.

2.1 Historie a současnost hodnocení

Už ve starověku hledali učitelé a vychovatelé nejvhodnější způsoby trestů a odměn a uplatňovali různé formy hodnocení. Nejlepší žáci seděli v předních lavicích, zatímco ti, co nesplňovali přesné výukové cíle, zaujímali místa vzadu či po stranách, čímž jim učitelé dávali najevo svůj negativní postoj. Tělesné tresty byly na denním pořádku a neméně ponižující byla různá potupná označení, která méně prospěšní žáci museli nosit, např. oslí uši.

Do 16. století převládalo především slovní hodnocení ve psané formě. Od 16. století se školy začaly více rozvíjet, čemuž nemálo přispěl Jan Ámos Komenský. Ten byl přesvědčen o důrazu přípravy na život, a že o hodnotách člověka nerozhodují známky.

S vydáním Všeobecného školního řádu císařovnou Marií Terezií roku 1774 a zavedením povinné školní docházky bylo také nutné začít používat určitou klasifikaci žáků, která by umožnila učitelům, rodičům i žákům sledovat celkový vývoj žákovských výkonů ve škole. Přibližně v této době bylo také zavedeno vysvědčení, které se ovšem nepatrně lišilo od toho dnešního. Neudělovalo se na konci každého školního roku, nýbrž až na samém konci studia, kdy žáci opouštěli školu. Podobně jako na dnešním vysvědčení byla hodnocena docházka do školy, chování, prospěch v jednotlivých

předmětech a celkový prospěch. Hodnoceno bylo převážně slovně v psané podobě jako dobrý, pilný, slabý, přiměřený apod.

Přesto slovní hodnocení bylo postupně nahrazeno známkami, které se jevily jako jednodušší a přehlednější, a hlavně výstižnější při porovnávání výkonů dětí zejména v době nastupující buržoazie. Vývoj školního hodnocení se ustálil ve 20. století, kdy školský a vyučovací řád škol obecných a měšťanských upravil klasifikaci žáků a vydávání vysvědčení. (Kolář, Šikulová 2005)

Později sice vyvstaly různé pochybnosti o klasifikaci, ovšem používání klasifikačních stupňů tj. známek zůstalo dodnes jako nejčastější formou hodnocení na našich školách.

Na počátku 90. let si žáci prvních tříd poprvé na svých pololetních vysvědčeních odnášeli nikoliv známky, ale slovní hodnocení svého prospěchu. Upřednostňuje ho i dnes se souhlasem ministerstva školství řada základních škol, nevyjímaje alternativní školy 20. století a to především v nižších postupných ročnících.

Podle školského zákona z roku 2004 je prospěch žáka na vysvědčení vyjádřen „...klasifikačním stupněm, slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy za souhlasu školské rady“. Od ledna 2005 se výrazně změnila podoba pololetního vysvědčení prvňáčků – ti již na svém prvním vysvědčení nemají pouze „jednu velkou známku“, ale jednotlivé známky ze všech vyučovacích předmětů. (Učitelské noviny, 2010)

Nejpodstatnějším pro žáka by ale neměla být známka na vysvědčení či jiná výrazná klasifikace v jejich školním životě ale celoživotní touha po poznání, vzdělávání, pozitivní sebepojetí, uvědomění si vlastních ale i životních hodnot, kvalit a stát se tak dobrým člověkem.

2.2 Hodnocení jako součást jakékoli lidské činnosti

Naprostá většina lidských činností, operací a aktivit směřuje k dosažení nějakého cíle. Lidská činnost je tedy v naprosté většině smysluplná, záměrná, člověk je jí zaujat, protože jejím prostřednictvím sleduje dosažení nějakého cíle. Člověk chce touto činností něčeho dosáhnout – pro sebe, pro někoho jiného, pro větší celek atd. A lidská

činnost má v této souvislosti několik významných, prolínajících se, ale i vzájemně se podmiňujících etap. (Kolář, Šikulová, 2005)

První etapou rozumíme jakousi prvotní potřebu, přání či představu, které jsou třeba zpočátku mlhavé, ale postupně přesnější, a ve finále víceméně přesná formulace cíle. Druhou etapou lidské činnosti je zmapování a uvědomění si podmínek, ve kterých a za pomoci kterých se aktivita bude realizovat. Nezbytnou etapou je plánování činnosti, jak nejlépe cíle dosáhnout. Jde o promyšlení a sestavení postupu, naplánování jednotlivých kroků, o časový harmonogram či organizace dílčích aktivit, které nás dovedou ke stanovenému cíli. Následuje etapa uskutečnění stanoveného plánu čili realizace samotné činnosti a po ní následuje vyhodnocení výsledku dané činnosti. Hlavní stránkou této etapy lidské činnosti je vlastně hodnocení. Hodnocení je zcela organickou součástí jakékoliv lidské činnosti. Co vlastně děláme, když hodnotíme? Jak odpovědět na otázku: Co je to hodnocení? Zde je uvedeno několik názorů: (Kolář, Šikulová, 2005)

„Hodnocení je dovednost intelektuálně vysoce náročná, která umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité od nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných. Hodnocení patří neoddelitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním, potvrzováním nebo zpochybňováním a kritizováním.“(Slavík, 1999).

„Hodnocení je vynášení posudku, ocenění nějakého jevu, a to na základě hlubokého poznání tohoto jevu, na základě případné analýzy tohoto jevu a na základě poznání, pochopení funkčnosti tohoto jevu pro určité situace, jejich řešení atd. “ (Kolář, Šikulová, 2005)

Hodnocení dle J. Mareše (1991) je složitá aktivita, která obsahuje prvky zorientování se, rozhodování mezi možnostmi, porozumění, ocenění, uspořádání, zaujetí, stanoviska, reagování na skutečnost atd.

V každé lidské činnosti se určitým způsobem hodnocení projeví. Je přirozenou součástí učební činnosti žáků a jejího řízení učitelem. Pokud má hodnocení pro člověka nezastupitelný význam, je důležité, aby se každý člověk naučil hodnotit. Naučit člověka hodnotit však není snadné, nelze ho nějak hodnotit a předpokládat, že si tak osvojí naše

hodnotící kritéria. Je třeba dát mu příležitost a vytvořit ve výchovně-vzdělávacím procesu podmínky pro to, aby se sám mohl zapojit do hodnotících aktivit, které by mu umožnily získat dovednosti a kritéria potřebná pro sebepoznání a sebe hodnocení, ale i pro poznání a hodnocení jiných. (Kolář, Šikulová, 2005)

2.2.1 Hodnocení žáků ve vyučování a jeho specifika

Pro řízení, ovlivňování a usměrňování učebních činností žáků používá učitel celou řadu prostředků. Jedním ze základních prostředků učitele je hodnocení žákovských výkonů a chování, řízení a usměrňování učební činnosti. (Kolář, Šikulová, 2005)

Učební a poznávací činnosti žáka je možno považovat za jednotný systém, který funguje, pokud součástí této činnosti je také hodnocení, která upravuje a podněcuje tuto činnosti jako celek. Hodnocení je tedy neoddělitelnou součástí činností učitele a činností žáků ve škole. (Amonašvili, 1987)

2.2.2 Vymezení pojmu „školní hodnocení“

V odborné pedagogické literatuře je možno nalézt různá pojetí a definice pojmu školní hodnocení. Uvedena pro zajímavost jsou některá z nich:

J. Slavík (1999) rozumí školním hodnocením „všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají“.

J. Velikanič (1973) chápe hodnocení jak „proces stálého poznávání a posuzování žáka, jeho vědomostní úrovně, pracovní a učební činnosti, jeho výsledků“. Hodnocení má vyjádřit ocenění žákovy práce, nebo naznačit cestu, jak nedostatky napravit.

M. Pasch a kol. (1998) hovoří o hodnocení jako „systematickém procesu, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků, je to činnost systematická, tj. činnost připravená, organizovaná a opakovaně prováděná, jejíž výsledky jsou podrobovány revizím či opravám“.

Jinými slovy a velmi stručně řečeno je hodnocení kvantitativní či kvalitativní posouzení výsledků výkonu žáka. Je úzce spjato s klasifikací, která označuje prokázanou úroveň žáka podle určité stupnice.

2.2.3 Specifika školního hodnocení

Hodnocení žáků ve vyučování je také jediné hodnocení v životě člověka, které je ve své podstatě systematické (Pasch, 1998). Všechna ostatní hodnocení, se kterými se člověk ve svém životě zákonitě setkává, mají charakter až příliš všeobecný značně náhodný (vyplývají buď z okamžité situace kontaktu s dospělými nebo s vrstevníky, nebo i ze specifiky sociálních aspektů některé činnosti člověka). (Kolář, Šikulová, 2005)

Systematičnost hodnocení žáků ve výuce můžeme spatřovat v tom, že tuto činnost učitel připravuje, organizuje, provádí ji pravidelně, v určitých časových intervalech a výsledky jsou porovnávány se zvolenými normami. A právě touto kvalitou (systematičností, permanentností) má školní hodnocení nesmírně silný vliv na povahu vyučování vůbec, na intenzitu učebních činností žáků i na kvalitu a schopnost sebehodnocení žáků. Systematičnost školního hodnocení je dána tím, že při vyučování učitel pracuje s tzv. vzdělávacími standardy, které jsou formulovány ve vzdělávacím programu školy i v jiných dokumentech (např. v Rámcovém programu pro základní vzdělávání). Vzdělávací standardy můžeme chápat jako kritéria, která se používají pro hodnocení. Tyto standardy vymezují, co se v určitém typu a stupni školy hodnotí, a mohou ovlivňovat i to, jak se hodnotí. Tyto standardy jsou kritérii především v kognitivní oblasti rozvoje osobností žáků. (Kolář, Šikulová, 2005).

Specifičnost hodnocení žáků ve vyučování je dána také tím, co hodnotíme na sledované činnosti a kdy hodnocení provádíme. V procesu hodnocení žáků ve škole jde o hodnocení jednak výsledků „učební činnosti žáků“, a to ve smyslu osvojování si znalostí, dovedností, postupů, postojů, ale zároveň jde o hodnocení samotné kvality učební činnosti, kdy posuzujeme kvalitu průběhu učení. Předmětem hodnocení je potom to, zda žák pracuje samostatně, promyšleně a s pochopením, či mechanicky, rychle a s chybami, pomalu, ale bez chyb, s dopomocí, jaké vynakládá úsilí ke zvládnutí určité činnosti apod. (Kolář, Šikulová, 2005)

Potřebnost a nezbytnost hodnocení žáků ve vyučování je dalším významným specifickým atributem školního hodnocení. Potřeba hodnotit žákovu práci a její výsledky ve vyučování byla plně prokázána některými experimenty, které se ve světě i u nás v této souvislosti realizovaly. Experimenty prokázaly významný vliv hodnocení

na učební činnost žáků. Byly orientovány na zjištění, která z podob hodnocení (pozitivní hodnocení, negativní hodnocení nebo „nehodnocení“) bude zvyšovat motivaci žáků a povede ve svém důsledku ke zvýšení učební aktivity žáků. Zejména u žáků, kteří byli v průběhu experimentu učitelem pozitivně hodnoceni, byl zjištěn významný nárůst aktivity. Byl rovněž prokázán mírný nárůst učební aktivity žáků pod vlivem negativního hodnocení /učitel si všiml je chybných výkonů, hodnotil pouze negativně, žáky huboval, káral, napomínal). Důležitým zjištěním těchto experimentů však bylo, že tam, kde učitel výkony žáků vůbec nehodnotil (tedy ignoroval jakékoliv projevy žáků k tomu, ať dobré, či špatné), došlo ke zhoršení učební činnosti a žáci vykazovali horší výsledky než před započítím experimentu. Absence hodnocení vedla žáky k tomu, že přestali usilovat o dobré výsledky, protože jim chyběl motiv (Skalková, 1999).

Uvedený příklad na jedné straně vypovídá o důležité funkci hodnocení ve vyučování, na straně druhé je jím odhalována asi největší slabina naší školy a zároveň jedna z největších slabin celého systému hodnocení. Ukázalo se, že většina žáků se učí především pro zmíněné ohodnocení, pro dobrou známku. Pak bychom se asi měli zamyslet nad otázkou: Jak dosáhnout toho, aby žáci nepracovali jenom pro ono hodnocení, aby se neučili je pro známku? Nebo: Jakých prostředků mimo známky ještě ve vyučování využívat ke zvyšování učební aktivity žáků? Jak za pomoci vnějších motivačních prostředků postupně probudit v žákovi vnitřní motivy, které se stanou regulátorem žákova procesu učení? (Kolář, Šikulová, 2005)

2.2.4 Hodnocení žáků a cíle vyučování

Hodnocení žáků je mimo jiné vždy spojeno s cílovou kategorií, tj. s cíli vyučování. M. Pasch a kol. (1998) vidí vzájemnou souvislost mezi cíli výuky a hodnocením dosažených výsledků. Konkrétně formulované cíle na výuku umožňují učiteli dobře tuto výuku naplánovat, efektivně ji realizovat i zhodnotit, zda žáci stanovených cílů dosáhli. Vhodně formulované dílčí cíle zároveň usnadní učiteli ujasnit si, jak bude prováděno zjišťování dosažených výsledků a jak budou různé úrovně výsledků žáků hodnoceny. Můžeme tedy říci, že cílová kategorie je v podstatě základním kritériem každého hodnocení. (Kolář, Šikulová, 2005)

Školní praxe je mnohdy taková, že cíl zná většinou učitel a on sám promýšlí k němu cestu. Často se soustředí na plánování svých vlastních činností, na časové rozvržení vyučovací hodiny, nad řízením práce žáků a méně už na to, k jakým cílům mají dospět sami žáci a jak splnění cílů bude kontrolováno a hodnoceno. V praxi se setkáváme s tím, že si učitelé výukové cíle neformulují, žákům je nesdělují a to, co skutečně ve výuce sledují, se plně projeví až v jejich způsobech hodnocení, co hodnotí, a jak hodnotí. Pro žáky je pak obtížné pochopit, co se od nich očekává, a často mají pouze rámcovou představu toho, co od nich učitel vyžaduje či co lze nazvat „kvalitní prací“. (Kolář, Šikulová, 2005)

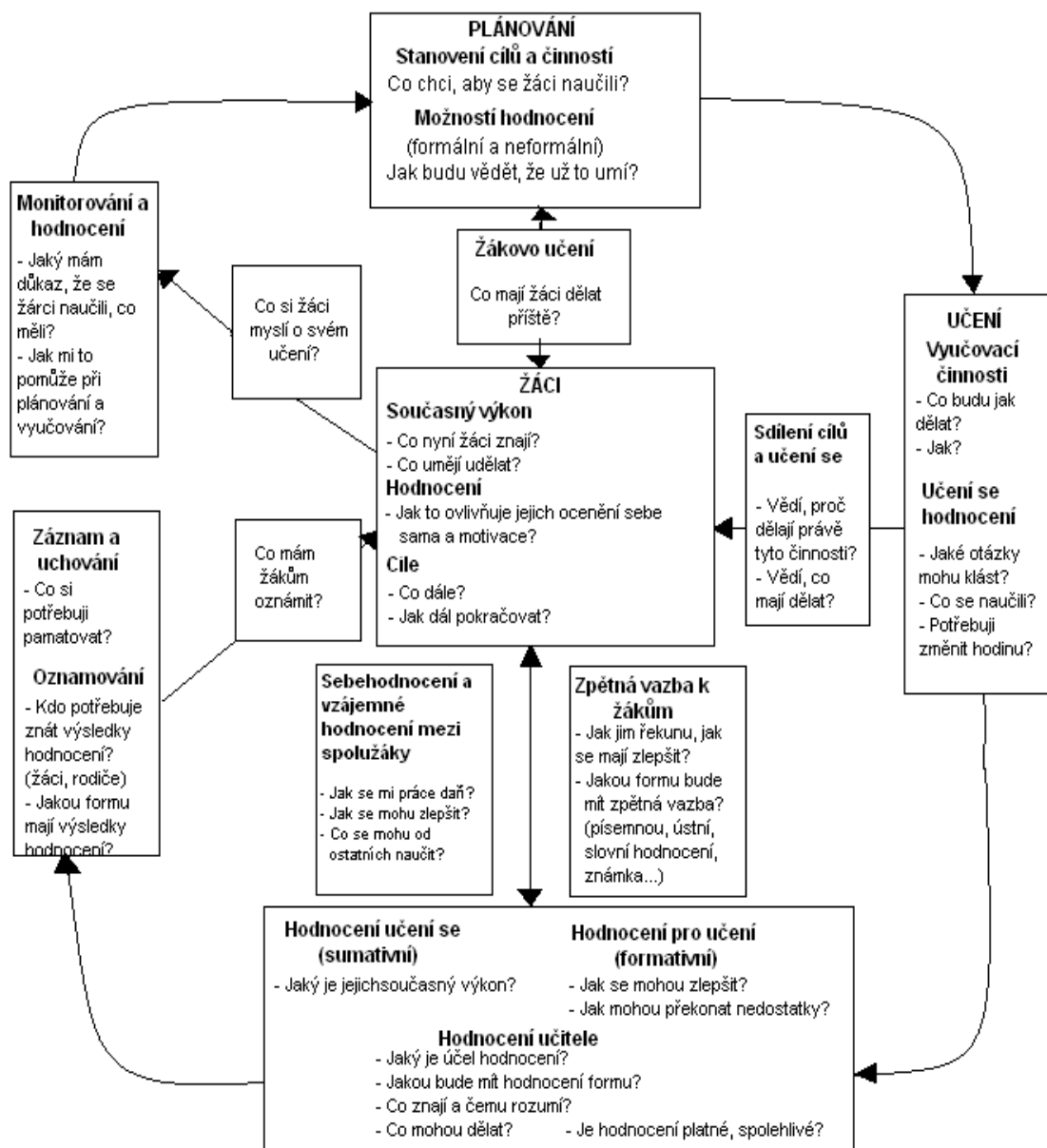
Pokud má mít žák možnost pochopit konkrétní operaci hodnocení a účastnit se efektivně procesu hodnocení, musí učitel žákům vysvětlit, co se od nich očekává a co lze považovat za kvalitní práci. J. Slavík (2003) je toho názoru, že se z pohledu žáka učení hodnocení žákovi „odcizuje“. Protože žák většinou nezná kritéria učitelova hodnocení, zůstává mu utajen vztah mezi jeho výkonem a učitelovým hodnocením nebo je pro něj způsob udělování hodnocení málo srozumitelný. Pokud má mít žák možnost pochopit konkrétní operaci hodnocení a zúčastnit se efektivně procesu hodnocení, musí učitel žákům vysvětlit, co se od nich očekává a co lze považovat za kvalitní práci. Žáci by měli rozumět kritériím úspěchu a účastnit se spoluvytváření těchto kritérií způsobem, který je jim blízký. (Kolář, Šikulová, 2005)

Každé konkrétní učivo má své specifické cíle a ne vždy to musí být cíle v úrovni nejvyšší náročnosti. V odborné literatuře hýbá nejčastěji citovaná oblast kognitivních cílů, kterou Bloom rozpracoval do několika úrovní postupujících podle náročnosti. Tabulka 1. ukazuje, jaké hodnotící aktivity, postupy, operace by pravděpodobně byly funkční u jednotlivých cílů kognitivní povahy. Nejde vždy o hodnocení známkou nebo jiným kvantitativním vyjádřením (bodováním, procenty), ale spíše o způsoby, jakými lze ohodnotit dosažení dané úrovně cíle. Znamky (či jiné vyjádření tohoto typu) může učitel podle potřeby, rozsahu a úrovně výkonu žáka vždy doplnit. (Kolář, Šikulová, 2005)

Tab. 1 – Úrovně cílů ve vyučování (B. S. Bloom, 1956)

Cílové kategorie	Co hodnotíme	Jak hodnotíme
Zapamatování specifických informací	reprodukcí, určení, seřazení, výběr	ocenění úplnosti, výzvou k doplnění, návratem k lepšímu seřazení, oceněním výběru důležitého
Pochopení, porozumění	vypočítat, vyjádřit vlastními slovy, ilustrovat, opravit	diskusí o správnosti a přesnosti vlastních slov, ilustrací, požadavkem zdůvodnění výpočtu, řešení, smysluplnými opravami
Aplikace	návrh řešení podle vzoru	diskusí o postupu při řešení nové situace, oceněním volby nové situace pro řešení, pochvalou, správnou a přesnou demonstrací
Analýza	rozbor na prvky s vymezením jejich významů a vztahů	oceněním přesnosti nejen rozboru ale i zachováním posloupnosti a vztahů, (známkou nebo body)
Syntéza	obecnější závěry kombinace v klasifikaci	obecný poznatek se shoduje (známka)
Hodnotící posouzení	porovná, kritizuje, zařadí do širších souvislostí, osobní názor, ocenění významu smyslu	učitel společně se žáky provádí korekturu, žáci hodnotí vzájemně své práce, diskuse

Základním pravidlem školního hodnocení je obeznámit žáky s tím, co se bude hodnotit a jaké jsou cíle dané učební látky. Jestli žákovi bude stačit zapamatování si faktů, či musí pochopit jisté souvislosti apod. Ve schématu na obr. 1 lze pozorovat náročnost učitelovy přípravy na vyučování z hlediska plánování, formulování dílčích cílů výuky a hledání způsobů, jak hodnotit výkony žáků a na jaké kvality se při hodnocení žáků zaměřovat.



Obr. 1 – Schéma cílů vyučování a hodnocení, návod nad jakými otázkami by měl učitel přemýšlet. (Kolář, Šikulová, 2005)

2.3 Typy hodnocení

Ve vztahu cílů výuky a hodnocení žáků je důležité zaměřit pozornost na typy hodnocení, které může učitel ve vyučování uplatňovat. Je nutno podotknout, že každý z níže vymezených typů hodnocení má ve škole svůj smysl a je učitelovým záměrem právě tento typ pro daný výkon použít. V odborné literatuře se můžeme setkat s různými

typy hodnocení, které autoři rozdělují podle zvolených hledisek. Např. B. Kosová (1998) rozlišuje podle zdroje hodnocení, tedy podle toho, kdo je subjektem hodnocení:

- **hodnocení vnější**, kdy zdroj hodnocení objektu leží mimo,
- **hodnocení vnitřní**, kdy zdrojem hodnocení je objekt sám

Z hlediska toho, jakou vztahovou normu při hodnocení učitelé využívají, můžeme rozlišovat:

- **hodnocení sociálně normované**, ve kterém jsou porovnávány výkony hodnoceného žáka s výkony ostatních členů třídy
- **hodnocení individuálně normované**, ve kterém je výkon žáka porovnáván s jeho předcházejícími výkony (Kolář, Šikulová, 2005)

Hodnocení sociálně normované umožňuje učiteli užít stejného měřítko pro všechny žáky a tím i srovnatelnost jednotlivých výkonů. Toto srovnání je možné provádět na základě stejných úloh, které žáci řeší v jediném časovém okamžiku. Tento typ hodnocení staví žáka symbolicky, ale i fakticky do pozice soutěžícího, který se zažije na základě porovnávání s ostatními „hráči“ na určitou pozici v žebříčku. Je tak vytvářena iluze objektivního hodnocení. Důsledkem tohoto porovnávání je však skutečnost, že část žáků je stále úspěšná a část je téměř stále neúspěšná. (Kolář, Šikulová, 2005). J. Slavík (1999) upozorňuje na to, že „hodnocení podle sociální normy představuje pro žáky psychickou zátěž zejména v prostředí zaměřeném na výkon a úspěch. Promítají se do něj sociální vztahy – obavy o pozici mezi ostatními, úzkost ze ztráty prestiže nebo lásky apod.“

Při individuálně normovaném hodnocení učitel sleduje výkon žáka a porovnává ho s jeho předchozími výkony. Toto hodnocení umožňuje učiteli a také žákovi samotnému sledovat kvalitu dílčích výkonů a zaznamenávat i drobné pokroky směrem ke stanovenému cíli. V tomto případě i „slabší“ žák může získat pochvalu a zažít pocit úspěchu. Současně je tím podporována i důvěra žáka ve vlastní síly, což má příznivý vliv na formování jeho sebehodnocení. (Kolář, Šikulová, 2005)

- *Formativní hodnocení* – je zaměřené na podporu dalšího efektivního učení žáků. Dosahuje toho tím, že žákům poskytuje užitečnou zpětnou vazbu. Také učiteli

slouží jako zpětná vazba a zdroj informací, které mu v budoucnu pomohou lépe vycházet vstříc potřebám žáků. Toto hodnocení obvykle bývá zaměřeno na odhalování chyb, obtíží a nedostatků v práci žáka a nabízí radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšení budoucích výkonů.

- *Finální (sumativní, shrnující) hodnocení* – stanovuje úroveň dosažených znalostí v určitém časovém okamžiku, obvykle na konci určitého období vyučování. Příkladem jsou známky na vysvědčení nebo výsledky oficiálních zkoušek.
- *Normativní hodnocení* – jedná se o hodnocení výkonu jednoho žáka ve vztahu k výkonům ostatních žáků.
- *Kriteriální hodnocení* (hodnocení absolutního výkonu) – jedná se o hodnocení jednotlivých výkonů odpovídajících tomu, zda byl konkrétní popis výkonu splněn. Všichni žáci splňují toto kritérium, budou hodnoceni odpovídající známkou, bez ohledu na to, jakých výsledků dosáhli ostatní (př. testy ve sportu)
- *Diagnostické hodnocení* – překrývá se s formativním hodnocením, speciálně se však zaměřuje na odhalení učebních potíží a problémů žáků.
- *Interní (vnitřní) hodnocení* – jedná se o hodnocení prováděné učiteli, kteří ve třídě běžně vyučují ty které předměty.
- *Externí (vnější) hodnocení* – hodnotící činnosti navrhuje a vyhodnocuje osoby mimo školu, vyhodnocení může provést i kmenový učitel a předložit k namátkové kontrole.
- *Neformální hodnocení* – je hodnocení založené na pozorování výkonů, které žáci provádějí jako součást běžných činností ve třídě.
- *Formální hodnocení* – následuje po předchozím upozornění žáků, že bude prováděno. Žák tak má možnost učivo si zopakovat a na hodnocení se připravit.
- *Průběžné hodnocení* – jedná se o dílčí zhodnocení úrovně období, stává se základem pro sumativní hodnocení.
- *Závěrečné hodnocení* – jedná se o konečné zhodnocení stupně prospěchu žáka, o hodnocení, které bylo provedeno pouze na konci výuky předmětu nebo uceleného pracovního programu (Kolář, Šikulová, 2005).

2.3.1 Alternativní hodnocení

V posledních letech roste zájem o vývoj alternativních možností zjišťování znalostí a dovedností a jejich hodnocení. Jedním z alternativních přístupů k hodnocení

je autentické hodnocení. Jedná se o zjišťování znalostí a dovedností v situacích blížících se reálným situacím, soustřeďuje se větší pozornost na úkoly důležité pro praktický život (např. výrobky, exponáty nebo praktické činnosti).

Další alternativní přístup k hodnocení klade důraz na shromažďování žákovských prací v portfoliu. Zastánci tohoto způsobu hodnocení většinou usilují právě o autentické hodnocení. Portfoliovým hodnocením se rozumí hodnocení na základě souboru různých produktů vytvořených žákem a dalších záznamů o dítěti (různé typy výrobků, exponátů, písemných prací, sešitů, pracovních listů, projektů..) (Kolář, Šikulová, 2005).

Některé přístupy učitelů k hodnocení jsou založeny na podpoře takové atmosféry ve vyučování, která podporuje hodnocení žáka žákem neboli vrstevnické hodnocení a sebehodnocení. Znamená to, že sami žáci se mají naučit hodnotit svou práci a hledat cesty k jejímu zlepšování. Hodnocení, které je svěřeno žákovi, se nazývá autonomní hodnocení. Podle J. Slavíka (1999) je předpokladem autonomního hodnocení předcházející pedagogická práce s formativním hodnocením, na jehož základě se žáci učí postupně posuzovat svoji práci. K tomuto hodnocení využívají prvků portfolia, kde učitel vytváří podmínky pro to, aby se žák učil sebehodnocení, učil se hodnotit práci spolužáků a měl příležitost se vyjádřit i k práci učitele a k vyučování.

Příkladem kritériálního hodnocení je „mastery leasing“ neboli zvládající učení (Petty, 1996, Průcha, 1997). Vychází z přesvědčení, že všichni žáci mohou úspěšně dosáhnout všech cílů, pokud jim bude poskytnut v případě potřeby dostatečný čas na studium a případně i určitá pomoc (Kolář, Šikulová, 2005).

2.4 Funkce školního hodnocení

V životě člověk hodnocení slouží k různým cílům a plní různé funkce. Je třeba poukázat na to, jaké úkoly plní školní hodnocení v práci učitele, co vše může učitel prostřednictvím hodnocení výkonů žáků ovlivnit, a co může záměrně hodnocením sledovat. Jaké informace přináší hodnocení žákům samotným, jaký význam má pro žákovy rodiče? (Kolář, Šikulová, 2005)

Školní hodnocení je významným předpokladem účinného vyučovacího procesu. Hodnocení působí:

- motivačně na výkon žáka (činnosti, chování, vlastnosti)
- regulačně na výkon žáka i učitele (zpětná vazba)
- na průběh psychických procesů (na city, pocity, na aspirační úroveň)
- vyvolává průvodní fyziologické změny
- působí na následující průběh učení a chování (na aspirační úroveň, na postoje)
- ovlivňuje vlastnosti osobnosti (sebevědomí, vztah k lidem)
- poskytuje údaje o žákovi při jeho začleňování
- poskytuje údaje o řízení učebního procesu ve skupině (M. Jurčo, 1971)

Vymezení funkcí hodnocení je velmi široké a dochází k tomu, že k označení jedné funkce se užívá více výrazů. Nastíním tedy ty funkce, které považuji za důležité z hlediska řízení učební činnosti žáků a z hlediska rozvoje žákovy osobnosti.

2.4.1 Motivační funkce hodnocení

Hodnocením můžeme sledovat a dosáhnout zvýšení motivace žáka v učebních činnostech. Na druhou stranu můžeme prostřednictvím hodnocení žáka zcela nebo jen částečně demotivovat pro učební činnosti. Motivační funkce je nejfrekventovanější a nejvyužívanější funkcí hodnocení a v praxi školy je hodnocení k tomuto záměru nejčastěji využíváno (Kolář, Šikulová, 2005).

Motivační funkci neplní ovšem hodnocení automaticky. Každé učitelovo hodnocení vyvolává sice v žácích více či méně intenzivní prožitek úspěchu nebo neúspěchu, ale ne vždy vede tento prožitek k větší snaze a vyššímu učebnímu výkonu. Žák si pod vlivem hodnocení postupně vytváří a mění svůj systém hodnot, něco přijímá jako hodnotné a významné, něco odmítá jako nežádoucí, něco je mu lhostejné (Kosová, 1998).

2.4.2 Informativní funkce hodnocení

Ve vyučování hraje důležitou roli zpětná vazba. Zpětnou vazbu chápeme jako korekční informaci určenou žákovi, který se chce dozvědět, jak probíhá proces, na němž se podílí (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Prostřednictvím hodnocení předává učitel žákovi informaci o tom, jak se přiblížil k cílové normě, na jaké kvalitativní úrovni je jeho hodnocený výkon ve srovnání s ostatními hodnocenými výkony žáků, na jaké úrovni je jeho učební činnost tj. znalosti, dovednosti a na jaké úrovni je jeho chování a jednání.

Tyto informace předává učitel prostřednictvím hodnocení nejen žákovi, ale i rodičům žáka, případně dalším zájemcům o žákovy výkony (jiným učitelům, vedení školy).

Je však třeba upozornit na to, že poskytnutí zpětné vazby žákovi ještě neznamená, že ji žák dokáže správně využít. Učitel by měl žáka naučit zpětnou vazbu správně vnímat, umět „číst“ to, co se mu sděluje a dokázat zpětnou vazbu náležitě zpracovat (Mareš, Křivohlavý, 1995)

2.4.3 Výchovná funkce hodnocení

Výchovnou funkci hodnocení lze spatřit v tom, že by mělo vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáků (př. odpovědnost, vytrvalost, svědomitost aj.) k sobě samému i ke svému okolí. Hodnocením, zejména pozitivně laděným, může učitel velmi výrazně ovlivňovat aspirace žáka, jeho hodnotovou orientaci a oblast žákova sebevědomí.

Někdy je také možné se setkat s tím, že učitelé využívají hodnocení jako kázeňského prostředku. Žáci se „trestajícímu hodnocení“ snaží bránit tím, že si vytvářejí soustavu nelegálních prostředků, které jim mají pomoci vyhnout se špatným známám a poznámkám do žákovských knížek apod. (Mareš, Křivohlavý, 1995).

2.4.4 Prognostická funkce hodnocení

Na základě především důkladného poznání žákových možností a dlouhodoběji prováděného hodnocení výkonů žáka můžeme s jistou pravděpodobností předpovědět další žakovu studijní perspektivu. Především v souvislosti s rozhodováním o volbě dalšího stupně školy je prognostická funkce nesmírně cenná, protože může (při správném použití učitelem) pomoci žákovi vyvarovat se budoucích zklamání, deziluzí atd (Kolář, Šikulová, 2005).

2.5 Význam školního hodnocení pro rodiče

Je nezbytné podívat se na školní hodnocení také z pozice rodičů. Co pro ně školní hodnocení znamená? Je pro ně především prostředkem, který jim zajišťuje informace o úspěšnosti či neúspěšnosti jejich dítěte ve škole. Zároveň je pro ně hodnocení, a to především v kvantitativní podobě (klasifikace), předpokladem startu jejich dítěte do dalšího života, přesněji řečeno předpokladem úspěšného vstupu na vyšší stupeň školy. Pro rodiče má tedy školní hodnocení kromě tradiční funkce informační výrazně funkci sociální, protože v současných podmínkách stále ovlivňuje možnost zařazení jejich dítěte do určitých sociálních struktur, a tím i zařazení rodiny do sociální hierarchie (Kolář, Šikulová, 2005).

Charakter hodnocení i jeho důsledky se liší podle toho, která funkce v hodnocení momentálně převládá. Kromě toho každá z funkcí hodnocení může mít podle okolností rozdílně dopady na psychiku žáků. Proto by měl učitel rozlišovat různé funkce hodnocení a v závislosti na nich upravit svůj hodnotící postup nebo předem zvolit určitou metodu hodnocení (Slavík, 1999).

2.6 Formy hodnocení

Známkovat či hodnotit slovně, použít kombinaci obojího nebo zaměřit pouze na jediné? To je téma velmi dlouho a intenzivně diskutované na našich školách. Vzorem jsou často zahraniční alternativní školy, kde je tento způsob hodnocení zaveden a zdá se, že je plně funkční. Ovšem argumenty jsou natolik vyvážené, že se prozatím stále setravává u běžné klasifikace s možným dodatečným slovním vyjádřením.

Dle početných názorů různých pedagogů vyplývá několik stěžejních informací. Jednou z nich je například to, že nelze zásadně zaměnit způsob hodnocení, tj. známkování za slovní hodnocení či naopak. Je třeba, aby každý učitel přizpůsobil hodnocení danému předmětu s důrazem na potřebu převahy toho, či onoho způsobu hodnocení.

V 70. letech J. Velikanič a J. Rosina provedli na základních školách experiment týkající se několika variant hodnocení prospěchu a chování. V několika třídách použili jednotlivé formy způsobu hodnocení a zkoumali jeho vliv na učební činnost žáka. Ten ale zůstal neobjasněn, stejně jako se nepotvrdila hypotéza, předpokládající nezbytnou změnu koncepce vyučování. Zásadní změna školního hodnocení by vyžadovala mnohem více, celý systém vyučování by musel projít rozsáhlou transformací, která by zasáhla i do legislativy a narušila by tím tak dlouhodobě vytvářený proces ministerstva školství (Kolář, Šikulová, 2005)

2.6.1 Slovní hodnocení

Slovní hodnocení je nejznámější formou alternativního hodnocení ve škole. Jedná se o kvalitativní formu hodnocení, která vyjadřuje konkrétní sdělení o dosažené úrovni žáka. Způsob, jakým dítě i jeho rodiče dostávají informace o procesu vzdělávání od učitele, souvisí zásadně se způsobem výuky samotné. Slovní hodnocení není jedinou alternativou známkování. Je protiváhou hodnocení prostřednictvím známek. Má své přednosti, ale také nezanedbatelná rizika, na které je třeba se zaměřit. Jednou z hlavních zásad tohoto typu hodnocení je to, že by mělo být jen popisem o průběhu učení, o jeho výsledcích a cílech, o chování žáka. V žádném případě by neměla být hodnocena jeho vlastní osoba a jeho vlastnosti.

Přestože je tato část zaměřena především na hodnocení výsledků žáka, je třeba podotknout, že sem patří také pravidelné vyjadřování žáků k práci učitele – jak se jim výklad jevil, zda byl srozumitelný, poučný, zajímavý, praktický pro život apod. Tento procesem také nazýváme jako „zpětná vazba“.

Slovní hodnocení představuje hodnocení „neměřitelných“ schopností, jako je kreativita, fantazie nebo myšlenkové operace, které stojí často na okraji zájmu známkování (Schimunek, 1994).

Pokud je žádoucí hodnotit žáky objektivně a spravedlivě, je třeba, aby každý žák, učitel a rodič věděl, o čem konkrétní známka vypovídá. Zapsání určitého stupně známky do klasifikačního archu nikomu nic nevysvětlí. Naopak brání vytvářet u žáků pozitivní motivaci a to nejen k pohybové činnosti. Tato motivace není správná, neboť nabádá žáky k podvádění a není výchovná. Po žácích je třeba chtít, aby se učili za účelem získání vědomostí a dovedností, ne kvůli známce.

V následující tabulce je názorně popsáno, jak lze určitý stupeň klasifikace vyjádřit slovně – stručně, ale výstižně.

Tab 2. Charakteristika klasifikačních stupňů s užitím slovního hodnocení

klas. st.	učivo	úroveň myšlení	vyjadřování	aplikace, řešení	píle, zájem
1	ovládá na výborné úrovni	pohotový, bystrý, dobře chápe souvislosti	výstižné, přesné vyjadřování	spolehlivě, uvědoměle, užívá vědomostí, pracuje svědomitě, samostatně, s jistotou	aktivní, zájem
2	ovládá	uvažuje samostatně	celkem výstižně	užívá vědomostí a dovedností při řešení úkolů, malé, ne časté chyby	učí se svědomitě
3	v podstatě ovládá	menší samostatnost v myšlení	nedovede se dost přesně vyjádřit	úkoly řeší za pomoci učitele, s pomocí odstraňuje své chyby	v učení a práci nepotřebuje větších podnětů
4	ovládá se značnými mezerami ve vědomostech	myšlení nesamostatné	myšlenky vyjadřuje se značnými potížemi	dělá podstatné chyby, nesnadno je překonává	malý zájem o učení, potřebuje pobídky a pomoc
5	neovládá	myšlení nesamostatné	i na návodné otázky odpovídá nesprávně	praktické úkoly nedovede splnit ani za pomoci učitele	veškerá pomoc a pobízení jsou neúčinné

Zdroj: Základní škola a mateřská škola Olomouc (2010)

2.6.2 Výhody a nevýhody slovního hodnocení

Výhody

- má vždy převážně pozitivní charakter, není pro žáka tak stresující jako samotná známka
- je pro žáka motivačním aspektem a návodem jak zvýšit úroveň jeho výkonu
- je individuální pro každého jedince, nesrovnává ho s ostatními, je srovnáván pouze sám se sebou, necítí se tak být tím „nejhorším“ nebo „nejslabším“
- zaměřením pozornosti na vlastní učební činnost žáka vybízí k rozvoji vnitřní motivace učení

Nevýhody

- časová náročnost
- správná formulace – učitelé nejsou vybaveni provádět kvalifikovaně pedagogickou diagnózu
- slovní hodnocení často svádí k vyzdvihování hlavně pozitiv
- není zcela srozumitelné pro rodiče a často i pro žáky
- nedostatečná možnost srovnávání – se žáky či s jinými školami
- učitel musí mít perfektní přehled o každém žákovi, což není pokaždé zcela možné

Slovní hodnocení tedy nelze provádět bez dostatečných znalostí o této konkrétní formě hodnocení. Jinými slovy, aby splnilo svůj účel, musí splňovat určitá kritéria, za která se dá považovat například:

- kvalitní plnění základních funkcí tohoto hodnocení
- bude vždy koordinovat s ostatními formami hodnocení
- ve správném provedení bude sdělovat informace všem zúčastněným
- bude vést žáky k sebehodnocení a podněcovat jejich vnitřní motivaci k učení (Kolář, Šikulová 2005)

2.6.3 Formy slovního hodnocení

Tento způsob kvalitativního hodnocení se může, jak uvádí M. Dvořáková (1994) může uplatňovat v různých formách.

Slovní hodnocení průběžné se uplatňuje:

- ústní – ve vyučování hodnotí učitel i žáci, na třídních schůzkách, na dohodnutých konzultacích
- písemné – např. do notýsků (píše učitel i samotní žáci), komentáře k písemným pracím
- představení konkrétní práce dětí – přímo ve vyučování (dny otevřených dveří apod.)

Slovní hodnocení závěrečné se uplatňuje:

- písemné ve formě vysvědčení
- závěrečné slovní hodnocení učitele – je náročnější, vyžaduje zvýšené kvality odborné a pedagogicko – psychologické, vyžaduje důkladné poznání žáka učitelem

Při formulaci slovního hodnocení se doporučuje držet se následujících pokynů:

- uvádět prvotně úspěchy a kladné výsledky žáka, až poté sdělit nedostatky a případné problémy
- nastínit možnosti zdokonalení výkonu
- užívat popisného projevu s vyšší kvalitou sdělení, kdy žák dostává konkrétní informací o průběhu i hodnocení jeho práce
- hodnocením žák nesmí ztratit sebejistotu
- vyvarovat se popisným jevům jako hodnocení osobnosti žáka, jeho povahy, neoznačovat ho jako pomalým, šikovným, bystrým, lepším, horším, rozeným počtářem, jedničkářem apod.
- vyvarovat se ironie a sarkasmu (Schimunek, 1994)

2.6.4 Klasifikační stupně – známkování

Známkování je nejpoužívanější formou hodnocení v našich školách. Jedná se o kvantitativní formu hodnocení, která je určena klasifikačními stupni. Tento snadno evidovatelný, patrně jednodušší a časově méně náročný způsob hodnocení mnohé učitele oslovuje výrazněji než tolik diskutované hodnocení slovní.

Dle názorů a zkušeností ze školní praxe a prostudované literatury většina učitelů uvádí, že známky jsou jednoznačným a srozumitelným prostředkem komunikace mezi nimi, žáky a jejich rodiči. Náš školský systém na nich staví v rámci různých výběrových aktivit, přijímacích zkoušek apod., kdy nám známky dovolují srovnávat různá hodnocení mezi sebou, a tak pomáhají roztrždit například žáky základních škol podle zjištěných znalostí a dovedností do dalších vzdělávacích institucí, a tím jim usnadňují jejich volbu směrem k cíli - určitému typu profese.

2.6.5 Výhody a nevýhody známkování

Výhody

- časově méně náročné
- lépe vede k porovnání výkonů
- vede k rychlé motivační hodnotě
- žáci i rodiče jsou na něj zvyklí, umí se v něm orientovat
- je srozumitelné, jednoznačné
- navazují na klasifikační řád

Nevýhody

- hodnotí pouze míru znalostí, nikoliv pokrok, snahu a dovednosti v rámci klíčových kompetencí
- vede ke „škatulkování“ žáků (označuje je např. jako jedničkáře, čtyřkaře) – je prostředkem ke srovnávání což narušuje vztahy v kolektivu
- nízká sebeúcta žáka s horšími známkami
- nepodporuje individualitu jedince – není zde motivace osobního maxima
- je zdánlivě cílem učení
- neinformuje rodiče, o čem skutečně vypovídá

- nízká objektivita a informační hodnota (RVP metodický portál, 2010)

2.7 Prostředky hodnocení

Je známo, že způsobů, jak sdělovat žákům výsledky jejich výkonů a forem školního hodnocení, je velké množství. I když se může zdát, že v popředí jsou stále jen ta diskutovaná hodnocení slovní a známkování, v praxi se užívá pestrá škála různých druhů a také prostředků hodnocení. Záleží pak jen na mnoha faktorech, které z nich učitel vybere pro své hodnocení a jeho konkrétním záměru v závislosti na pedagogické situaci. Závisí také na povaze předmětu, na učební látce, věku a individuálních schopnostech žáka ale také na povaze a přístupu daného pedagoga. Níže jsou uvedeny nejrozumnější prostředky a formy hodnocení běžně užívaných na našich školách:

- neverbální prostředky
 - a) mimika (úsmev, zamračení, přikývnutí)
 - b) gesta (pobídnutí paží, prst na ústa, zdvižení palce)
 - c) fyzický kontakt (pohlazení, dotknutí ramene)
- verbální prostředky
 - a) stručná vyjádření (ano, ne, oprava, často, někdy, chyba)
 - b) jednoduché věty (zcela zvládá, očekávám úspěch, pracuje samostatně, používá s dopomocí, zvládá částečně)
- kvantitativní prostředky – číslice

a) klasifikační stupnice	1	2	3	4	5
b) body	5 b	10 b	25 b	50 b	90 b
c) procenta	0 %	10 %	30 %	60 %	100 %
- grafické prostředky
 - a) symboly, obrázky
 - b) škály
 - c) grafy, diagramy

- názorné prostředky, odměny
- a) kuličky, korálky, čtyřlístky, samolepky, bonbóny (Slavík, 1999)

2.8 Objektivita školního hodnocení

Za použití jakékoli formy hodnocení stále vyvstává nejedna otázka - objektivně hodnotit úroveň vědomostí, znalostí a dovedností, či klást důraz na dispoziční úroveň žáka, míru jeho talentu a nadání? Je možné, že talentovaný a nadaný žák, který nedosahuje vynikajících výsledků, bude mít horší klasifikaci, než žák dosahující stejných výsledků, ačkoliv ne tak nadaný. Například žák, který je nadaný logickým myšlením, bude výborně ovládat přírodní vědy (které nejsou výchovného zaměření), ale bude předmět celý rok zanedbávat, bude mít na konci školního roku výbornou, s minimálním vynaloženým úsilím. Naproti tomu žák, který tento talent v sobě nemá, ale celý rok se poctivě připravuje na výuku, je aktivní, i když jeho výkony nejsou příliš uspokojující, dostane např. pouze dostatečnou. Pak je na místě, aby se učitel zaměřil na každého žáka individuálně, a subjektivně posoudil, jakou známku si žák skutečně zaslouží. A tento přístup hodnocení je také třeba vysvětlit všem žákům, neboť určitá pojetí učitelova záměru hodnocení si mohou vysvětlovat jako neobjektivní – z žakovského pohledu jako nespravedlivé.

2.9 Zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků

Sebehodnocení je významná kompetence, kterou žák nabývá v procesu vývoje a výchovy. Na jeho utváření se významně podílí školní výchova a vzdělávání. Zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků se objevují v klasifikačních řádech základních škol.

Výchova žáků naší školy k sebehodnocení má významné specifické rysy, které vyplývají z charakteru školy jako instituce samostatně zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Při výchovně vzdělávacích aktivitách je usilováno o to, aby školní prostředí a vlivy školy tento proces ovlivňovaly pozitivně a přispívaly tak ke zdravému vývoji osobnosti jednotlivých dětí.

Za základní úkol sebehodnocení je považováno zjištění, resp. vědomí žáka, zda dosáhl určitého cíle (dovednost ovládá), příp. v jaké míře, či nikoliv (tj. dovednost

neovládá). Možná a často aplikovaná srovnání výkonů žáka s výkony spolužáků jsou pouze jednou z cest k této kompetenci. (Pedagogické muzeum J. A. Komenského, 2009)

Při vedení žáků k odpovědnému sebehodnocení se zaměřujeme na následující oblasti:

- hodnocení míry náročnosti přijímaných úkolů
- hodnocení úrovně plnění zadaných úkolů různé obtížnosti - náročnosti (ve srovnání se spolužáky, příp. s jinými dostupnými normami)
- podmínky důležité pro provádění výkonů a jejich vliv na úspěšnost hodnocených výsledků
- identifikování možných komplikací a indispozic (osobních, členů týmů, podmínek a jiných) omezujících efektivitu výkonů
- předcházení, překonávání a eliminace nevhodných a nepříznivých podmínek důležitých k provádění optimálních výkonů
- pravidla seriózní kritiky a sebekritiky
- oceňování sebe sama ve srovnání s posuzováním vrstevníků, resp. při srovnávání vlastních výkonů s jinými dostupnými relevantními normami
- schopnost přiznat si vlastní chybu
- sebehodnocení a sebekritika - báze pro zlepšení vlastních výkonů, příp. výkonů týmů a skupin (Základní škola a mateřská škola Olomouc, 2009)

2.10 Nesplnění podmínek pro hodnocení

Jestliže na konci 1. pololetí žáka nelze z některého předmětu hodnotit, určí ředitel školy pro jeho hodnocení náhradní termín tak, aby ho bylo možné za 1. pololetí hodnotit a to nejpozději do dvou měsíců po skončení prvního pololetí. Není-li možné hodnocení provést ani v náhradním termínu, žák se za toto pololetí nehodnotí.

Nelze-li žáka hodnotit na konci 2. pololetí, určí ředitel školy pro jeho hodnocení náhradní termín tak, aby takové hodnocení bylo provedeno nejpozději do 15. září následujícího školního roku. V uvedeném období pak žák navštěvuje nejbližší vyšší ročník, v případě 9. ročníku navštěvuje znovu devátý ročník. (Sbírka zákonů, 2010)

2.10.1 Opravné zkoušky

Žáci 9. ročníků a žáci, kteří na daném stupni základní školy dosud neopakovali ročník, kteří na konci 2. pololetí neprospěli nejvýše ze dvou povinných předmětů (s výjimkou předmětů výchovného zaměření), konají opravné zkoušky. Žák koná opravné zkoušky nejpozději v posledním týdnu hlavních prázdnin. Termín stanoví ředitel školy. Žák může v jednom dni skládat pouze jednu opravnou zkoušku. Opravné zkoušky jsou komisionální. (RVP metodický portál, 2004.)

3 Školní klasifikace

Školní klasifikací rozumíme posuzování znalostí a chování žáků ve škole prostřednictvím škály klasifikačních stupňů. V našich školách je klasifikace považována za základní formu hodnocení. Klasifikace je jeden z projevů školního hodnocení, kdy je použito jako vyjádření hodnocení žáka známka. Zámka tak může vyjadřovat posouzení vědomostí, schopností, dovedností a chování žáka, jeho vztah k předmětu a k učení vůbec, může promítat i osobní vztah učitele k žákovi. To lze jedinou známkou jen velmi obtížně vystihnout. Proto řada učitelů a škol používá ke konečnému vyjádření hodnocení také několik výstižných slov, která blíže charakterizují žákovy učební projevy. Ovšem toto doplňující slovní hodnocení není povinné, nevyplývá ze školského zákona ani vzdělávacích programů. Každá škola si tedy způsob průběžného i závěrečného hodnocení, o němž rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady. Přesto klasifikace zůstává určující například pro účely přijímacích řízení, takže pokud škola užívající výhradně slovní hodnocení, je povinna převést toto hodnocení do klasifikace. Klasifikace je tedy uzákoněná forma vyjádření posudku o výkonu žáka a je nezbytnou součástí jakékoli pedagogické činnosti.

V tabulce 3. je zobrazena hodnotící stupnice s různými orientačními hodnotami, kde je poukazováno na určité způsoby vyjádření hodnocení a jeho možné kombinace.

Tab. 3 – Hodnotící stupnice s orientačními hodnotami

Hodnotící stupnice – orientační hodnoty:				
+ + + + -	100-90 %	prakticky bezchybný stav	vynikající, příkladný, výborný	1
+ + + - -	89-70 %	převládají pozitivní zjištění, dílčí chyby	velmi dobrý, nadprůměrný, chvalitebný	2
+ + + - - -	69-40 %	pozitivní a negativní v rovnováze	průměrný, dobrý	3
+ + - - - -	39-15 %	převaha negativních zjištění, výrazné chyby	podprůměrný, citelně slabá místa, dostatečný	4
- - - - -	pod 15 %	zásadní nedostatky	nevyhovující stav, nedostatečný	5

Zdroj: 8.Základní škola Mladá Boleslav, 2009

3.1 Klasifikační řád

Tento dokument, definující školní klasifikaci, vychází z platných zákonů České republiky. Je důležitou pomůckou všech učitelů na stejné škole, vedoucí k zachování hodnocení dle předem stanovených kritérií. V klasifikačním řádu je uveden způsob hodnocení žáků na vysvědčení, vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, informace o individuálních vzdělávacích plánech a další informace o hodnocení výsledků vzdělávání ve specifických případech jako je například hodnocení mimořádně nadaného žáka. Tyto informace jsou obecně uvedeny ve školském zákoně, konkrétněji rozpracovány v příslušných vyhláškách a detailněji popsány ve školních řádech.

„Jsme toho názoru, že klasifikační řád je dokumentem, který není v našich školách náležitě využíván. Přitom je velmi dobrou pomůckou pro posuzování výsledků edukace. Říká učitelům, co je třeba hodnotit a zejména jak využívat rozlišovací schopnosti jednotlivých klasifikačních stupňů.“ (Kalhous, Obst, 2003)

Klasifikační řád vytvoří na základě školního řádu ředitel, školská rada a případně učitelé příslušných předmětů. Tvoří jej pravidla pro hodnocení žáků a vychází z vyhlášky č. 48/2005 navazující na školský zákon 561/2004, a to v §14 o hodnocení žáků a v §15 o hodnocení žáků na vysvědčení. Každá škola pak individuálně přizpůsobí klasifikační řád těmto pravidlům.

Pravidla hodnocení žáků jsou součástí školního řádu a obsahují zejména:

- a) zásady hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování ve škole a na akcích pořádaných školou
- b) zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků
- c) stupně hodnocení prospěchu a chování v případě použití klasifikace a jejich charakteristiku, včetně předem stanovených kritérií
- d) zásady pro používání slovního hodnocení v souladu s §15 odst.2, včetně předem stanovených kritérií
- e) zásady pro stanovení celkového hodnocení žáka na vysvědčení v případě použití slovního hodnocení nebo kombinace slovního hodnocení a klasifikace
- f) způsob získávání podkladů pro hodnocení

- g) podrobnosti o komisionálních a opravných zkouškách
- h) způsob hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování žáků je:

- a) jednoznačné
- b) srozumitelné
- c) srovnatelné s předem stanovenými kritérii
- d) věcné
- e) všestranné

Hodnocení vychází z posouzení míry dosažení očekávaných výstupů formulovaných v učebních osnovách jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu. Hodnocení je pedagogicky zdůvodnitelné, odborně správné a doložitelné (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Poslední revize 1.11. 2009. [cit. 20-06-2010])

Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků uvedená ve školním řádu, a tedy i podobu klasifikačního řádu dále upravuje také vyhláška 2/2006 Sb. Tato pravidla zahrnují:

- a) zásady průběžného hodnocení a hodnocení výsledků vzdělávání,
- b) kritéria stupňů prospěchu,
- c) průběh a způsob hodnocení ve vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- d) průběh a způsob hodnocení vzdělávání v nástavbovém studiu a ve zkráceném studiu pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou,
- e) průběh a způsob hodnocení v denní, večerní, dálkové, distanční a kombinované formě vzdělávání (MŠMT 2006).

3.2 Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků

Vyhláška 220/2007Sb., uvádí pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků na vysvědčení, jež jsou též součástí školního a klasifikačního řádu.

§29 této vyhlášky uvádí:

Výsledky vzdělávání žáka v jednotlivých povinných a nepovinných předmětech stanovených školním vzdělávacím programem se v případě použití klasifikace hodnotí na vysvědčení stupni prospěchu:

- a) 1 - výborný,
- b) 2 - chvalitebný,
- c) 3 - dobrý,
- d) 4 - dostatečný,
- e) 5 - nedostatečný.

Výsledky vzdělávání žáka v jednotlivých povinných a nepovinných předmětech stanovených školním vzdělávacím programem jsou v případě použití slovního hodnocení popsány tak, aby byla zřejmá dosažená úroveň vzdělání žáka ve vztahu ke stanoveným cílům vzdělávání a k jeho vzdělávacím a osobnostním předpokladům.

Chování žáka se v denní formě vzdělávání hodnotí stupni hodnocení:

- a. 1 - velmi dobré,
- b. 2 - uspokojivé,
- c. 3 - neuspokojivé.

Celkové hodnocení žáka se na vysvědčení vyjadřuje stupni:

- a. prospěl(a) s vyznamenáním,
- b. prospěl(a),
- c. neprospěl(a).

Žák prospěl s vyznamenáním, není-li klasifikace nebo slovní hodnocení po převodu do klasifikace v žádném povinném předmětu horší než stupeň 2 - chvalitebný a průměrný prospěch z povinných předmětů není horší než 1,50 a chování je hodnoceno jako velmi dobré.

Žák prospěl, není-li klasifikace nebo slovní hodnocení po převodu do klasifikace v některém povinném předmětu vyjádřena stupněm 5 - nedostatečný.

Žák neprospěl, je-li klasifikace nebo slovní hodnocení po převodu do klasifikace v některém povinném předmětu vyjádřena stupněm 5 - nedostatečný. (MŠMT, 2010)

Výše uvedená pravidla pak školy zahrnují do školního řádu a tedy i řádu klasifikačního, jež je jeho součástí. Každá škola je povinna tyto dokumenty vytvořit a uveřejnit je jak v samotném zařízení, tak na internetových stránkách školy. Podle náhodného výběru několika škol je možno potvrdit, že se tato pravidla skutečně na příslušných stránkách objevují. Jak již bylo uvedeno, tyto řády vyplývají ze školních řádů a ty zase ze školských zákonů a vzdělávacích programů, často jsou určité body naprosto totožné s těmito předlohami. V každém řádu se objevují články školského zákona 561/2004 sb. 317 a 416/2002 sb. 48. Každý řád začíná odkazem na školský zákon, jež byl k vytvoření použit, jakýmsi úvodem, nebo zásadami hodnocení. Zpravidla každý klasifikační řád prvotně obsahuje popis klasifikačních stupňů prospěchu a chování, celkové hodnocení žáka a získávání podkladů pro hodnocení. Dále jsou to různá výchovná opatření, výstupní hodnocení, opravné zkoušky, hodnocení žáků v zahraničí, hodnocení žáků se specifickými vývojovými poruchami, aj.

Klasifikační řády některých škol jsou stručné, a jsou zde vyzdvížena pouze hlavní atributy a kritéria hodnocení, jako je tomu tak například v Gymnáziu Hranice. Text pravidel je zjednodušený a upravený, přesto je účelný. Postrádá ovšem například klasifikaci chování. Obdobně je na tom Gymnázium Dr. J. Pekaře v Mladé Boleslavi, kde řád činí pouze dvě strany. Řád na rozdíl od mnohých jiných postrádá úvod či jakékoli seznámení s tímto dokumentem, včetně uvedení na jakém základě je vytvořen. Na 8. základní škole v Mladé Boleslavi je klasifikační řád obsáhlý, obsahuje právní vymezení i úvod, ovšem z větší části je naprosto totožný s předlohou výše uvedených školských zákonů. Je rozšířen částí o výchovných opatřeních a tabulkou s hodnotící stupnicí. Základní škola Ondřejov má také velmi obsáhlý klasifikační řád, rozšířený zejména o stupnice pro klasifikaci v zájmových útvarech pořádaných školou, podklady pro slovní hodnocení a podrobnější kritéria výchovných opatření. Obdobnou strukturu řádu má také klasifikační řád Základní školy Komenského v Trutnově, který je rozdělen do deseti článků a začíná obecnými pokyny pro hodnocení.

3.3 Metodické pokyny pro hodnocení a klasifikaci

Při hodnocení a při průběžné i celkové klasifikaci pedagogický pracovník uplatňuje přiměřenou náročnost a pedagogický takt vůči žákovi. Při celkové klasifikaci přihlíží učitel k věkovým zvláštnostem žáka i k tomu, že žák mohl v průběhu klasifikačního období zakolísat v učených výkonech pro určitou indispozici. Pro potřeby klasifikace se předměty dělí do tří skupin – předměty s převahou teoretického zaměření, předměty s převahou praktických činností a předměty s převahou výchovného a uměleckého odborného zaměření. Kritéria pro jednotlivé klasifikační stupně jsou formulována především pro celkovou klasifikaci. Učitel nemá přeceňovat žádné z uvedených kritérií, posuzuje žákovy výkony komplexně, dle specifiky předmětu. (Pedagogické muzeum J. A. Komenského, 2009)

3.3.1 Získávání podkladů pro hodnocení a klasifikaci

Podklady pro hodnocení a klasifikaci výchovně vzdělávacích výsledků a chování žáka získává učitel zejména různými metodami, formami a prostředky. Základní škola Slušovice a řada jiných škol užívá tyto:

- soustavné diagnostické pozorování žáka,
 - soustavné sledování výkonů žáka a jeho připravenosti na vyučování,
 - různé druhy zkoušek (písemné, ústní, grafické, praktické, pohybové), didaktické testy, kontrolní písemné práce a praktické zkoušky,
 - analýza výsledků činnosti žáka,
 - konzultace s ostatními učiteli a podle potřeby i s pracovníky pedagogicko-psychologických poraden a zdravotnických služeb, zejména u žáka s trvalejšími psychickými a zdravotními potížemi a poruchami,
 - rozhovory se žákem a zákonnými zástupci žáka,
- (Základní škola Slušovice, 2005)

3.4 Klasifikace chování

Někteří učitelé do závěrečného hodnocení zahrnují i celkové chování žáka, jiní nikoli. I toto téma je často diskutované, ovšem stále záleží na individualitě učitelů. Na základě prostudované literatury se názory pedagogů, učitelů, žáků i rodičů se liší.

Výchovná opatření (pochvaly a jiná ocenění)

- a) ústní
- b) písemná (do notýsku, žákovské knížky, na vysvědčení, případně jinou formou - diplom, dopis)

Opatření k posílení kázně

- a) napomenutí třídního učitele
- b) důtka třídního učitele
- c) důtka ředitele školy

3.4.1 Kritéria pro jednotlivé stupně klasifikace chování

Stupeň 1 (velmi dobré)

Žák uvědoměle dodržuje pravidla chování stanovené školním řádem.

Stupeň 2 (uspokojivé)

Žák svým chováním soustavně porušuje pravidla stanovená školním řádem. Dopustí se závažnějšího přestupku, nebo se opakovaně dopouští méně závažných přestupků v průběhu pololetí.

Stupeň 3 (neuspokojivé)

Žák se dopustil závažného přestupku proti pravidlům školního řádu a soustavně narušuje činnost kolektivu. (Základní škola a mateřská škola Olomouc, 2009)

4 Tělesná výchova

Tělesná výchova se zabývá studiem všestranné tělesné pohybové aktivity. Jejím cílem je rozvoj pohybových dovedností, zvýšení fyzické kondice a udržování zdravého ducha v těle. Samostatný předmět Tělesná výchova je zařazen v Rámcovém vzdělávacím programu v kategorii vzdělávací oblasti Člověk a zdraví a dle něho si každá škola vytváří individuální Školní vzdělávací program. Na něm pak závisí, s jakou intenzitou a časovým rozložením bude předmět zaveden do výuky.

4.1 Vyučovací hodina tělesné výchovy

Vyučovací jednotka trvá 45 minut stejně jako ostatní předměty. Z praxe je ovšem zřejmé, že se tento čas se nedá pro výuku plně využít, protože je zde často vymezen čas na převlékání, aby žáci na úkor tělesné výchovy nepřišli pozdě na jiný předmět, na úklid nářadí a náčiní, často zde hraje roli také patrná vzdálenost tělocvičny či sportovního hřiště od samotných šaten atd. Podle V. Škopa (1998) se za úspěšné využití čistého času, který žák věnuje cvičení a pohybu, považuje hodnota kolem 15 minut, tj. asi 33% hrubého času vyučovací jednotky. Počet hodin povinné tělesné výchovy je stanoven učebními osnovami, které si tvoří každá škola individuálně. Zpravidla se jedná o dvě hodiny tělesné výchovy týdně, ve sportovních školách jsou to pak tři až čtyři hodiny týdně. Na jeden školní rok tedy vychází na tento předmět necelých sto hodin vyučovacích jednotek, a vzhledem k výše uvedené hodnotě využití čistého času stráveného aktivním cvičením, je pro efektivní rozvoj tělesné stránky žáka zcela nedostačující a je nutné ho doplnit i mimoškolními činnostmi a aktivitami. Zároveň je třeba efektivně využívat vyučovací čas takovým způsobem, aby za určité období byl vidět v lepším případě zřetelný, v horším alespoň nepatrný pokrok v žákově úrovni jednotlivých výkonů.

4.2 Klasifikace ve vyučovacích předmětech s převahou výchovného zaměření

Předměty jako jsou tělesná výchova, výtvarná výchova, hudební výchova, rodinná výchova a občanská výchova mají převahu výchovného zaměření, což

znamená, že jsou při hodnocení použita jiná kritéria, než u předmětů teoretického a praktického zaměření.

Hodnotí se zde převážně míra tvořivosti a samostatný kvalitní projev, estetické vnímání a tvořivé schopnosti, v tělesné výchově pak především úroveň získaných pohybových dovedností, snaha o zvýšení tělesné zdatnosti a výkonnosti, osvojení si potřebných vědomostí, na celkovém přístupu k tělesné výchově a sportu, zájmu žáka se naučit novým dovednostem a případně dobrovolném zúčastnění se mimoškolních sportovních akcí.

Někdy zde bývá nelehké žákovské výkony objektivně klasifikovat. Každý učitel totiž upřednostňuje jiný styl hodnocení, kritéria a pohledy na výuku a žáka samotného.

4.2.1 Kritéria pro klasifikaci výchovně vzdělávacích výsledků

Tato kritéria nejsou pevně stanovená, každá škola si je upravuje individuálně. Následující kritéria se jeví jako základ pro klasifikaci předmětů s výchovným zaměřením. Měla by být ale stanovena na začátku školního roku, tedy na začátku výuky, aby bylo ihned jasné, jak by měly vypadat požadované cíle a aby se pomocí těchto kritérií mohli orientovat stejně tak žáci, jako učitelé a rodiče.

Při hodnocení a klasifikaci je třeba dodržovat následující zásady a dbát na tyto aspekty:

- a) věk, schopnosti a talent žáka
- b) poruchy chování či učení
- c) zdravotní stav dítěte, případné indispozice (různé důvody)
- d) specifiku předmětu a konkrétních úkonů
- e) posouzení komplexního výkonu žáka v průběhu celého školního roku
- f) dodržování průběžného hodnocení žáka,
- g) přiměřenou náročnost ze strany učitele
- h) vyloučení ironie, zesměšňování a stresování žáků
- i) informování o výsledcích zkoušení, uvedení příčin chyb a možností jejich nápravy
- j) kladné motivování ke zlepšení výkonu (Základní škola Koberovy, 2005)

4.3 Kritéria klasifikačních stupňů

Prospěch ve vyučovacích předmětech je klasifikován pěti stupni. Předměty s výchovným zaměřením však zpravidla používají pouze první tři stupně. Mnoho učitelů na tento způsob přihlíží neradostně, jiní s ním naprosto souhlasí.

Stupeň 1 (výborný)

Žák je velmi aktivní a samostatný, tvořivě aplikuje získané vědomosti a dovednosti, rozvíjí své osobní předpoklady, projevuje výrazný zájem o danou činnost či předmět samotný, svědomitě dodržuje bezpečnostní a hygienické pokyny. Na případné chyby dokáže většinou přijít sám a snaží se o vhodné sebehodnocení.

Stupeň 2 (chvalitebný)

Žák je v činnostech aktivní, většinou samostatný, projevuje snahu o tvořivost a rozvoj svých osobních předpokladů. Je pilný, ale nevyužívá plně svých možností a občas má nedostatky z hlediska požadavků osnov. Na případné chyby přijde sám až po nějaké chvíli, nebo za pomoci učitele.

Stupeň 3 (dobře)

Žák má méně aktivní až pasivní přístup k učebním činnostem, postrádá větší míru samostatnosti a tvořivosti. Úkoly řeší s patrným množstvím chyb, které není vždy schopen odhalit a napravit sám někdy ani za pomoci učitele. Projevuje jen malou snahu a zájem o činnost a rozvoj jeho schopností je minimální.

Stupeň 4 (dostatečný)

Žák je neaktivní, nesamostatný a minimálně tvořivý. Má potíže se zvládnutím základního učiva, je odkázán na pomoc učitele. Úkoly řeší s častými chybami, které napravuje pouze za spolupráce s učitelem. Není snaživý, nerozvíjí dostatečně své schopnosti a dovednosti. Mívá často poruchy chování.

Stupeň 5 (nedostatečný)

Žák je převážně pasivní a výsledky jeho výkonů jsou značně neuspokojivé. Často chybuje, není soustředěný a nezvládá ani základní pohybové činnosti. Nemá o předmět absolutní zájem a často narušuje hodinu svým chováním v důsledku vlastní nepozornosti. Je nutné upozornit rodiče o jeho neprospěchu a navrhnout řešení jeho neúspěchu.

4.4 Hodnocení chování v tělesné výchově

Žáci s běžnou poruchou chování narušují všechny předměty a Tělesnou výchovu nevyjímaje. Je tedy zapotřebí, aby se učitel zaměřil na tyto rušivé elementy a dokázal je zaměstnat takovým způsobem, že nezískají k pohybu nechuť, budou splňovat program výuky a zároveň potlačí své nevhodné chování. Je poměrně těžké toho docílit, ale kázeň v hodině je jedním z prvotních úspěchů efektivního vyučování.

Z výchovných důvodů je považováno za nevhodné trestat neukázněné žáky cvičením. Žáci často vyrušují tehdy, když učitel dlouho vysvětluje a vykládá. Je třeba tedy docílit a vyžádat si klid určitými způsoby v tělesné výchově často používané:

- přestat mluvit, počkat si na klid
- písknutí na píšťalku (nepískat příliš často)
- zastavení hudby
- domluvení signálu se žáky (např. zdvih paže a následně je zvedají i žáci)

4.5 Kritéria celkové klasifikace v Tělesné výchově

Na základě prostudování značného množství klasifikačních řádů, školských zákonů a přihlédnutí k názorům učitelů, jsou kritéria tvořící základ klasifikace tělesné výchovy následující:

- Aktivní účast na tomto předmětu včetně připravení žáků prostřednictvím vhodného cvičebního úboru,
- zájem o tělesnou výchovu, aktivní přístup ke sportu a snaha o zlepšení kondice a dosavadních výkonů,
- dodržování bezpečnostních a hygienických předpisů

- dodržování kázně,
- minimální počet zameškaných hodin,
- péče o celkovou tělesnou a s ní související psychickou a sociální stránku lidské osobnosti,
- splnění všech požadavků a cílů tohoto předmětu dle vzdělávacích programů školy.

5 Metodická část

Výzkum byl proveden na základě šetření pomocí dotazníku s otevřenými a doplňkovými otázkami. Z něho je posléze provedeno vyhodnocení informací, které byly poskytnuty učiteli a žáky základních škol v Mladé Boleslavi.

Výzkum byl prováděn ve třídách, na sportovním hřišti a na atletickém stadionu. Po seznámení s autorem dotazníku (autorkou diplomové práce) byli učitelé i žáci slovně seznámeni s předmětem šetření a s pokyny k vyplnění otázek. Učitelé vyplnili dotazník víceméně bez doprovodných dotazů a nejasností v otázkách. Po vyplnění dotazníku většina učitelů ještě reagovala na téma hodnocení a jeho průběhu a uplatňování v dnešní škole. Na otázku, zda se jim otázky zdají přiměřené a vhodné odpověděli všichni kladně, většinou s poznámkou o rozdílu teorie a praxe, načež navázali s popisováním vlastních zkušeností, což bylo velmi přínosné a posléze zahrnuto i do teoretické části této práce. Žáci se ptali pouze na význam klasifikačního řádu, což jim bylo ihned vysvětleno, jak z autorčiny strany, tak ze strany učitelů.

Výzkum byl zaměřen na žáky druhého stupně a učitele prvního i druhého stupně základní školy. Nikdo neměl k otázkám v dotazníku ani k němu samotnému negativní výhrady. Vyplnění dotazníku trvalo přibližně 5 – 6 minut, u některých žáků o něco déle.

Otázky v dotazníku byly směřovány na styly a způsoby hodnocení ve školní tělesné výchově. Většina otázek u obou dotazníků měla stejný význam, pro následné vyhodnocení a porovnání názorů učitelů a žáků.

5.1 Charakteristika souboru

Šetření probíhalo v červnu 2010 na osmi základních školách a víceletém gymnáziu v Mladé Boleslavi. Většinou probíhalo o přestávkách či za výuky, dle rozhodnutí některé také na atletickém stadionu při školních závodech. Všechny školy jsem předem upozornila na svou návštěvu a požádala sekretářky či jiné kompetentní osoby o sdělení emailové adresy na konkrétní učitele Tělesné výchovy, z důvodu domluvy na termínu méj návštěvy. Zpětný ohlas těchto osob byl však velice slabý – z 11 oslovených škol odpověděla pouze 1 na souhlas a 1 s žádanou adresou. Následně bylo elektronickou poštou osloveno 5 učitelů, z toho 2 mi dotazník poslali vyplněný

zpět. K těm, kteří mi neodpověděli, jsem se vydala později osobně. Ovšem ne všichni byli ve škole přítomni. Dotazník vyplnilo 58 žáků druhého stupně různých ročníků, z toho 29 dívek a 29 chlapců, dále 24 učitelů – 12 učitelů prvního a 12 učitelů druhého stupně. Mnoho učitelů nebylo v té době ve škole z různých důvodů – nemoc, školní závody, exkurze, výlet, apod. Na tyto jsem obdržela emailové adresy a dotazník jim na začátku června zaslala. Ze šesti oslovených jsem obdržela pouze jeden vyplněný dotazník. V tabulce č. 4 je zobrazen přehled všech zúčastněných škol a respondentů. V tabulce č. 5 jsou žáci rozčleněni do příslušných ročníků.

Tab. 4 – Přehled zúčastněných škol a respondentů

Název školy	Počet účastníků celkem	Učitelé 1. stupeň	Učitelé 2. stupeň	Žáci celkem	Dívky	Chlapci
1. ZŠ	20	2	2	16	4	12
2. ZŠ	4	2	2	0	0	0
3. ZŠ	1	1	1	0	0	0
5. ZŠ	3	2	1	0	0	0
6. ZŠ	4	2	2	0	0	0
7. ZŠ	3	1	2	0	0	0
8. ZŠ	27	2	1	24	10	14
9. ZŠ	22	2	2	18	15	3
Gymnázium Dr. J. Pekaře	2	0	2	0	0	0
CELKEM	86	14	14	58	29	29

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. 5 – Počet oslovených žáků v příslušných ročnících.

Ročník	Dívky	Chlapci	Celkem
6.	6	6	12
7.	5	5	10
8.	6	11	17
9.	12	7	19
Celkem	29	29	58

Zdroj: vlastní zpracování

5.2 Kvalitativně orientovaný výzkum

Jak bylo již uvedeno, šetření probíhalo na základě dotazníku, který byl vytvořen pomocí informací získaných ze studia odborné literatury. Byly zde použity hlavně otázky, které jsou v posledních letech hodně diskutované, např. užívání slovního hodnocení. Cílem tohoto výzkumu bylo shromáždit, porovnat a vyhodnotit názory a pohled učitelů a žáků na často diskutovaná témata v současném školním hodnocení.

5.2.1 Dotazník

Dotazník je nejpoužívanějším způsobem sběru dat různých typů průzkumů. Tvoří ho sled otázek, jejichž cílem je zjistit názory a fakta účastníků se respondentů. Výhodou dotazníku jsou nízké náklady, jednoduché zpracování a vyhodnocení. Nevýhodou je riziko nepravdivých výpovědí, minimální verbální komunikace a případná neochota vyplnění. Dotazník by měl na první pohled zaujmout, aby byl respondent ochoten jej vyplnit. Měl by být také srozumitelný, přehledný, nepříliš náročný na přemýšlení a mít vhodnou grafickou úpravu. Zpravidla se považuje za nejvhodnější nižší počet otázek (nejlépe do dvaceti), aby netrval déle jak deset minut z důvodu předpokládaných omezených časových možností respondenta. Na počátku tvorby vlastního dotazníku je důležité stanovit si cíle průzkumu, na které je dotazník zaměřen. (Dotazník online, 2007)

Dotazníkové šetření bylo spojeno s nestrukturovaným rozhovorem, který přinesl mnoho doplňujících informací. Byly použity dva typy dotazníků se stejným významem a podobnými otázkami. V dotazníku pro žáky byly otázky nepatrně zjednodušeny a podány takovým způsobem, aby jim žáci skutečně porozuměli a na tom základě je také příslušně vyplnili.

Dotazník byl tvořen dvěma částmi. V první části se představila autorka dotazníku s odůvodněním provádění této činnosti, dále tato část obsahovala zaručení o anonymitě, pokyny k vyhodnocení, a zařazení jednotlivce do věkové skupiny, pohlaví a stupně školy. Druhou část tvořily uzavřené otázky s možností výběru (a, b, c, d) a poslední otázka polouzavřená s možností doplnění.

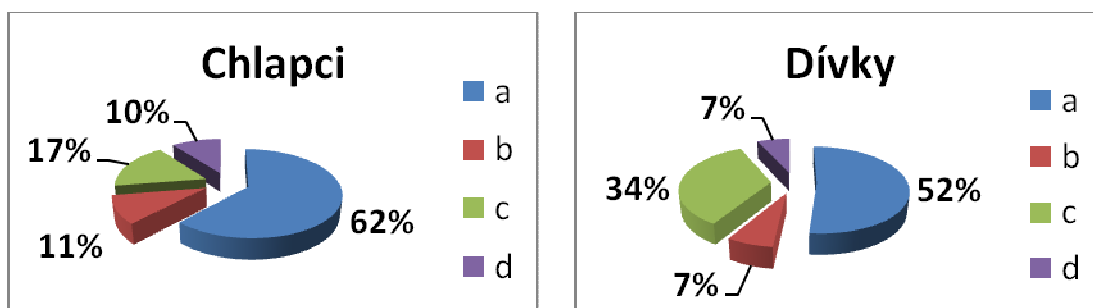
5.2.2 Dotazníkové šetření - žáci

Tato část je zaměřena na stručné zhodnocení odpovědí žáků na otázky v dotazníku. Obsahuje grafy, které umožňují lepší orientaci a přehlednost ve výsledcích. Je zde také vyhodnocen dílčí úkol č. 1, jež se zaměřuje na porovnání rozdílů výsledků odpovědí chlapců a děvčat.

1. Co je Tvým cílem v Tělesné výchově?

- a) dobrý výkon
- b) dobrá známka
- c) zábava
- d) splnění školní povinnosti

Z následujících grafů na obr. 2 vyplývá, že pro více než polovinu dotazovaných je v tělesné výchově nejdůležitější dobrý výkon a v druhé řadě pak pro ně představuje zábavu. Následuje menší procento pro dobrou známku a nejmenší představuje splnění školní povinnosti.



Obr. 2 – Srovnání výsledků odpovědí chlapců a děvčat.

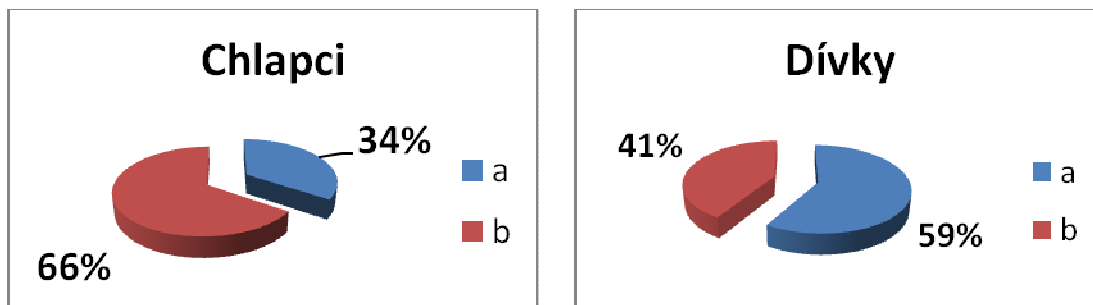
Zdroj: vlastní zpracování

2. Chtěl/a by ses podílet na vytváření klasifikačního řádu?

- a) ano
- b) ne

Ačkoliv zhruba polovina respondentů zprvu nevěděla, co termín Klasifikační řád znamená, velká část žáků by se na něm chtělo nějakým způsobem podílet. Na obr. 3 je

vidět rozdíl mezi odpověďmi mezi chlapci a dívkami, kde dívky z větší části odpověděly kladně, zatímco chlapci záporně. Přesto jak u chlapců, tak u dívek je také zastoupena značná část druhé možnosti odpovědi.



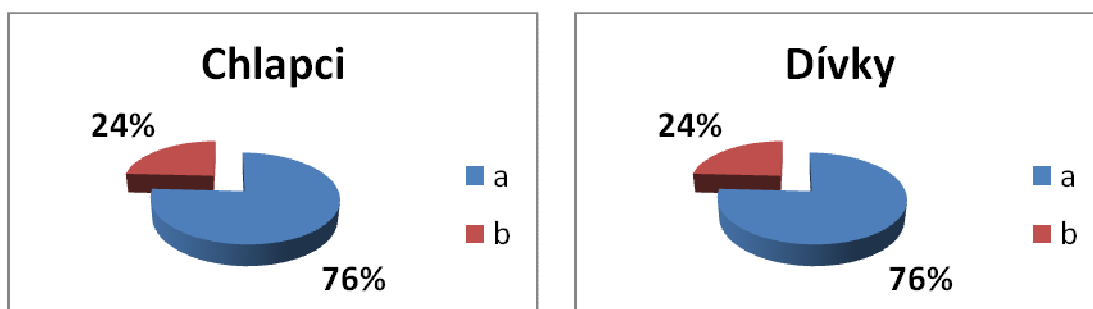
Obr. 3 – Srovnání výsledků odpovědí chlapců a děvčat.

Zdroj: vlastní zpracování

3. Dozvíš se ještě před výkonem v Tělesné výchově, jakou známku a za co můžeš očekávat?

- a) ano
- b) ne

Obr. 4 jasně napovídá, že více než tři čtvrtiny dotazovaných zvolilo kladnou odpověď na tuto otázku. V odpovědích na tuto otázku se navíc chlapci s dívkami naprosto shodli.



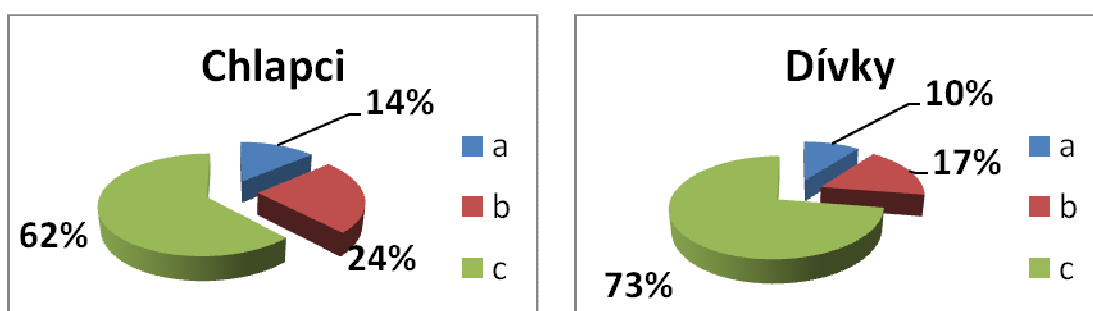
Obr. 4 – Srovnání výsledků odpovědí chlapců a děvčat.

Zdroj: vlastní zpracování

4. Mívají žáci s menším nadáním na sport či žáci s většími nebo naopak nižšími tělesnými proporcemi horší známky?

- a) ano, je to zcela běžné
- b) ne pokaždé
- c) ne, pokud učitel vidí snahu

Jak je vidět z obr. 5, většina žáků se domnívá, že snaha v očích učitelů je nejvíce oceněná. Chlapci si to myslí o něco méně než dívky a zvolili vícekrát odpověď *ne pokaždé*.



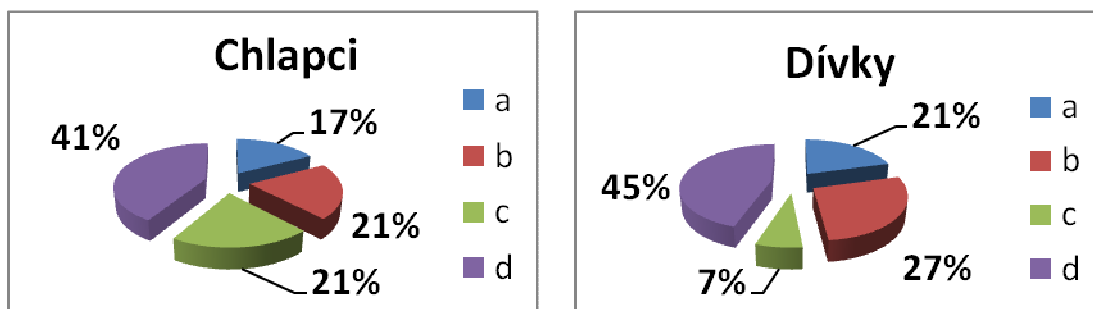
Obr. 5 – Srovnání výsledků odpovědí chlapců a děvčat.

Zdroj: vlastní zpracování

5. Učíte se v tomto předmětu také teorii? Např. zdravotědu, historii sportu, pravidla her..

- a) ano
- b) ano, jen okrajově
- c) téměř vůbec
- d) ne

Přestože největší část jak u chlapců, tak u dívek tvoří výhradně záporná odpověď, jak vyplývá z obr. 6, velká část ostatních žáků odpovědělo kladně. Je tedy sporné, zda se v předmětu teorie vyskytuje, či nikoliv, nebo jestli ji vnímají pouze někteří žáci.



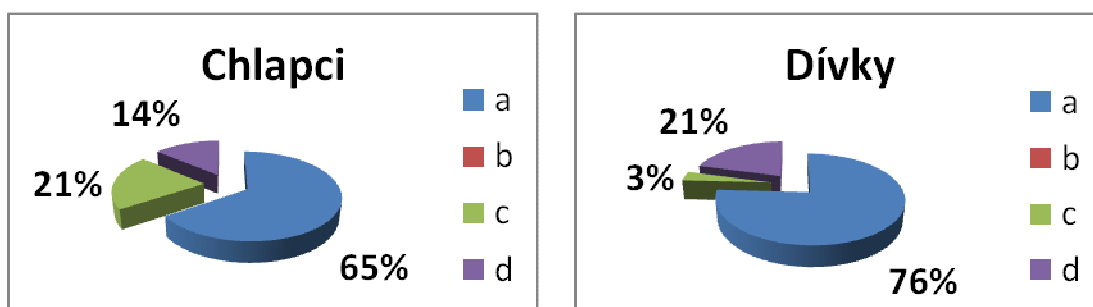
Obr. 6 – Srovnání výsledků odpovědí chlapců a děvčat.

Zdroj: vlastní zpracování

6. Pokud jsi po nemoci a necvičíš, nebo necvičíš z nějakého jiného důvodu, zapojuješ se nějakým způsobem do výuky?

- a) ano, pomáhám s pomůckami, s organizací apod.
- b) ano, jsem zkoušen ze zdravotní či pravidel sportovních her
- c) ne, ale dělám si úkoly na jiný předmět
- d) většinou nedělám nic

Jak je vidět z obr. 7, většina žáků vybrala možnost a). Je pozoruhodné, že u možnosti c) je převaha výběru odpovědi chlapců. Poměrně velké procento u dívek se jeví u poslední možnosti, což je pro mnoho žáků opravdu typické. Na možnost odpovědi b) nereagoval vůbec nikdo.



Obr. 7 – Srovnání výsledků odpovědí chlapců a děvčat.

Zdroj: vlastní zpracování

7. Pokud bys dlouhodobě necvičil/a, chtěl/a by ses do výuky zapojit například zdravotním cvičením a znalostí pravidel her a sportu celkově abys na konci roku dostal/a nějakou známku, nebo bys měl/a na vysvědčení raději Neklasifikováno?

- a) ano, raději znalosti a známku
- b) ne, raději neklasifikovat

Jak ukazuje následující obr. 8, naprostá většina dívek by raději dostala známku a odnesla si nějaké znalosti. Také u chlapců je v převaze odpověď a), ovšem ve větší míře než u dívek je také zastoupena možnost b), *raději neklasifikovat*.



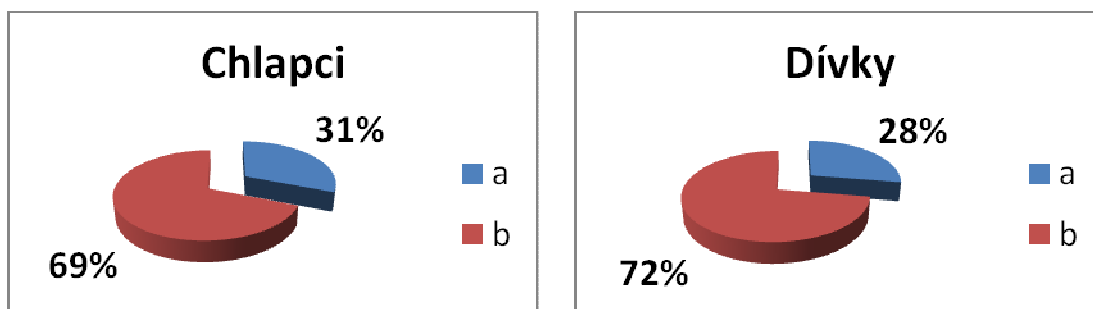
Obr. 8 – Srovnání výsledků odpovědí chlapců a děvčat.

Zdroj: vlastní zpracování

8. Máš pocit, že ten, kdo má samé jedničky, bude mít pravděpodobně i jedničku z TV ačkoliv si ji tak docela nezaslouží?

- a) ano
- b) ne

Na tuto otázku žáci z větší části odpověděli záporně, což potvrzuje jejich výpovědi o spravedlnosti svého učitele v hodnocení. A jak lze vidět na obr. 9, poměrně vysoké procento žáků si také myslí opak.



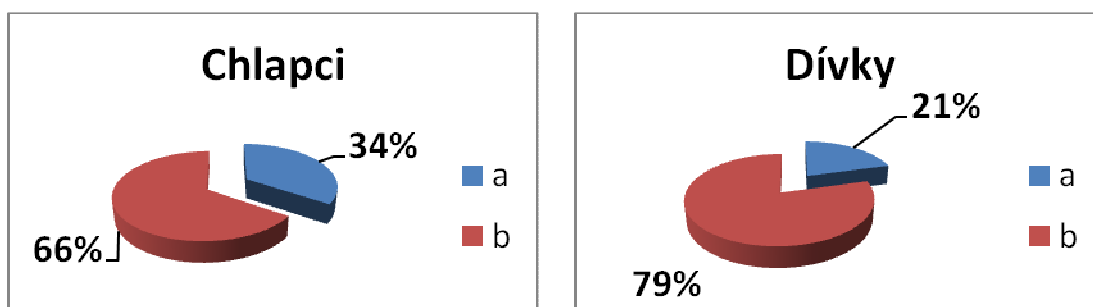
Obr. 9 – Srovnání výsledků odpovědí chlapců a děvčat.

Zdroj: vlastní zpracování

9. Pokud budeš dobrý sportovec a mít slušné výkony, ale tvoje chování bude výrazně horší, očekáváš pak také na konci školního roku horší známku?

- a) ne, výkony mám přece na výbornou
- b) ano, protože pan/í učitel/ka přihlíží v hodnocení i na celkové chování

Z obr. 10 vyplývá, že se více chlapců než dívek se domnívá o bezprostředním významu svých výkonů, které s chováním nesouvisí. Přesto je většina všech dotazovaných přesvědčena o tom, že jim jejich chování konečnou známku ovlivnit může.



Obr. 10 – Srovnání výsledků odpovědí chlapců a děvčat.

Zdroj: vlastní zpracování

10. Umíš se sám ohodnotit? Vybízí Tě Tvůj/Tvoje učitel/ka aby sis dal/a známku sám/sama?

- a) ano
- b) ne

Z následujícího obr. 11 je patrné, že naprostá většina dívek dokáže sama sebe ohodnotit. Naproti tomu téměř polovina dotazovaných chlapců se domnívá, že sebehodnocení jim není blízké.



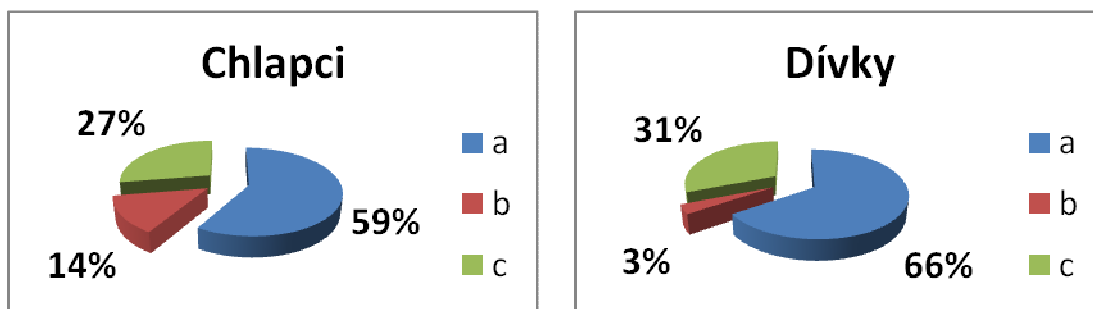
Obr. 11 – Srovnání výsledků odpovědí chlapců a děvčat.

Zdroj: vlastní zpracování

11. Dostal/a bys raději na konci školního roku (či v pololetí) z Tělesné výchovy známku (1,2,3,4,5), nebo slovní a písemné ohodnocení? (Např. V běhu na krátké tratě jsi se výrazně zlepšil, i když Tvoje kondice by mohla být vyšší. Aktivně se zapojuješ do herních aktivit, je pro Tebe ale těžké prohrávat.)

- a) raději známku
- b) raději slovní a písemné ohodnocení
- c) obojí

Ze zjištěných výsledků, které zobrazuje graf na obr. 12 je patrné, že větší částí žáků vyhovuje klasické známkování. Samotné slovní hodnocení nemá příliš velké zastoupení a vychází pravděpodobně z toho, že žáci na něj nejsou zvyklí. Možná by je ale oslovilo, o čemž vypovídá značná část odpovědí u použití obojího hodnocení.



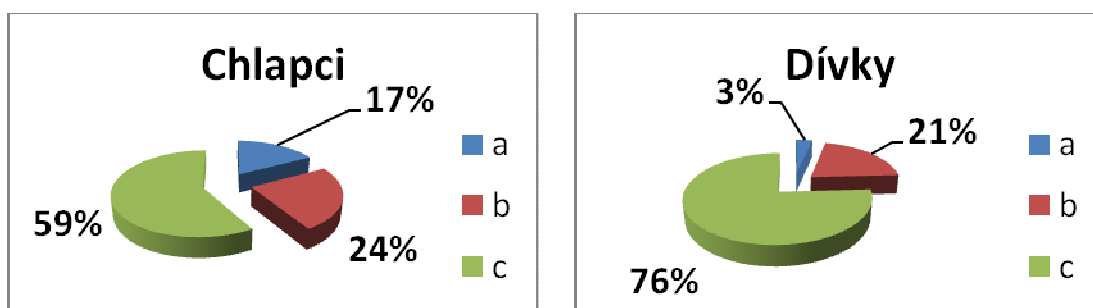
Obr. 12 – Srovnání výsledků odpovědí chlapců a děvčat.

Zdroj: vlastní zpracování

12. Dostal jsi někdy z Tělesné výchovy známku 4 nebo 5?

- a) ano, jednou
- b) ano, vícekrát
- c) ne, nikdy

Je úctyhodné, že u dívek převažuje zcela záporná odpověď, jak lze vidět na obr. 13, i když značnou část tvoří i vícenásobné obdržení těchto známek. Oproti tomu necelá polovina chlapců tyto známky jednou či vícekrát dostala.



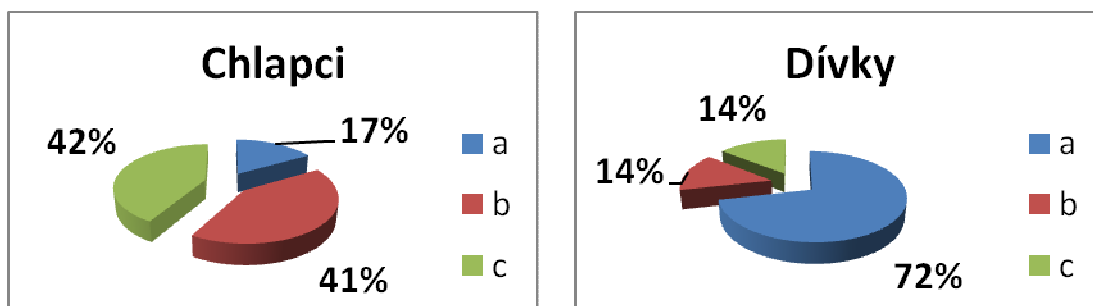
Obr. 13 – Srovnání výsledků odpovědí chlapců a děvčat.

Zdroj: vlastní zpracování

13. Pokud jsi na předchozí otázku odpověděl/a kladně, za co ta známka byla? (Pokud ne, nevyplňuj)

- a) za špatné provedení výkonu
- b) za nesplnění výkonu
- c) za kombinaci obojího

Na následujících grafech na obr. 14 jsou vidět značné rozdíly mezi chlapci a dívkami. U chlapců převažuje třetí odpověď čili spojení obou variant. U dívek tvoří převážnou část odpovědí *špatné provedení výkonu*, a další dvě možnosti jsou vyrovnané.



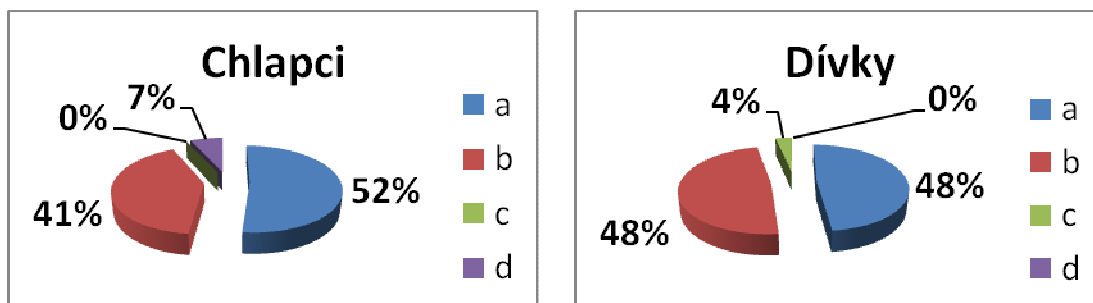
Obr. 14 – Srovnání výsledků odpovědí chlapců a děvčat.

Zdroj: vlastní zpracování

14. Je Tvůj/Tvoje učitel/ka v hodnocení a známkování vždy spravedlivá/ý?

- a) ano vždy
- b) většinou ano
- c) většinou ne
- d) téměř nikdy ne

Na tuto otázku převažovaly kladné odpovědi. Žáci se tedy domnívají, jak lze vyčíst z obr. 15, že jejich učitel je vždy nebo alespoň většinou v hodnocení spravedlivý. Pouze 4% dívek s tímto nesouhlasí a dokonce 7% chlapců nesouhlasí výhradně.



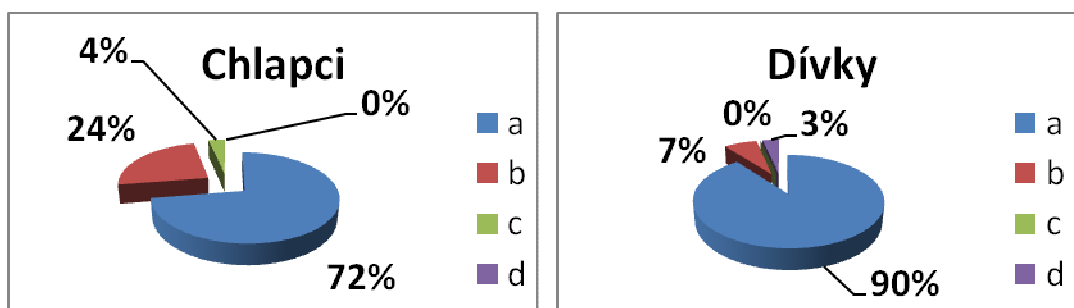
Obr. 15 – Srovnání výsledků odpovědí chlapců a děvčat.

Zdroj: vlastní zpracování

15. Jakou známku z Tělesné výchovy většinou míváš na vysvědčení?

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4

Jak se ukazuje na obr. 16, na vysvědčení je naprostá většina dívek hodnocena výborně, překvapivě 3% dívek odpověděla, že dostatečně, což je na našich školách velice neobvyklé. U chlapců je sice také převaha jedniček, ovšem již v menší míře a poměrně vysoké procento zastupuje známka chvalitebná. Oproti dívkám neměl žádný z chlapců dostatečnou, a procento „trojkařů“ je zanedbatelné.

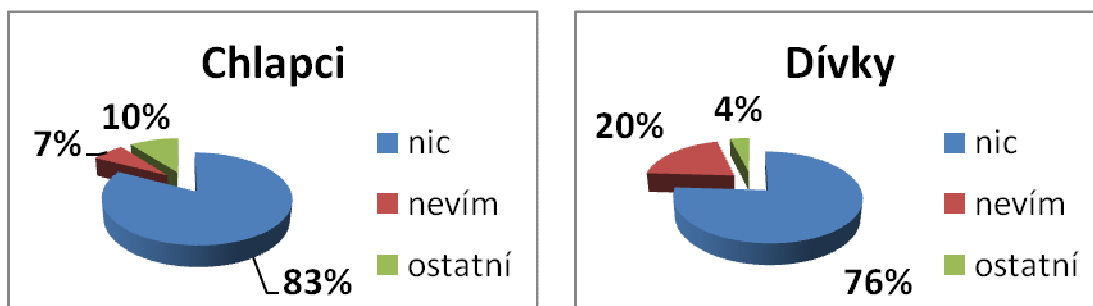


Obr. 16 – Srovnání výsledků odpovědí chlapců a děvčat.

Zdroj: vlastní zpracování

16. Kdybys mohl/a na způsobu hodnocení a známkování v Tělesné výchově něco změnit, co by to bylo?

U této otázky, jak je vidět z grafů na obr. 17, odpovídala většina dotázaných žáků jednoznačně. Většina by neměnila na současném systému hodnocení nic, nebo nevěděli, jak se vyjádřit, což také spíše inklinuje k převažujícímu. Možnost *ostatní* u některých žáků znamenala například několik zmínek o faktu, že známka se má rovnat míře snahy. Dále se vyskytla odpověď ohledně diskriminace nesportovců a přehnaná chvála a zájem týkající se žáků hrajících závodně fotbal či jiný sport na vyšší úrovni, a častou odpovědí byla žádost o toleranci schopností každého jedince.



Obr. 17 – Srovnání výsledků odpovědí chlapců a děvčat.

Zdroj: vlastní zpracování

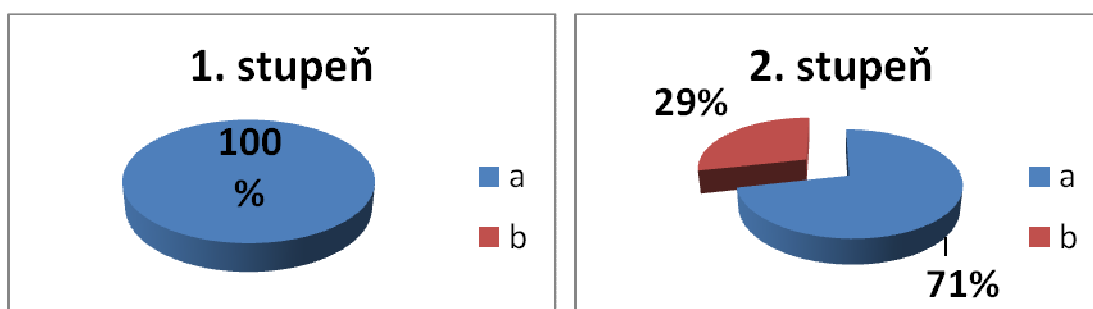
5.2.3 Dotazníkové šetření – učitelé

Dotazník byl předložen celkem 28 učitelům základních škol, 14 učitelům z prvního a 14 z druhého stupně, 14 mužům a 14 ženám. Obsahuje 17 otázek dotazujících se na metody a způsoby hodnocení ve výuce. Všichni respondenti byli seznámeni s účelem dotazníku a ochotně jej vyplnili. Po vyplnění následoval nestrukturovaný rozhovor, jenž byl velmi přínosný v rozmanitosti názorů a zakomponován do této práce.

1. Používáte hodnocení žáků jako motivaci?

- a) ano
- b) ne

Z obr. 18 vyplývá, že na prvním stupni naprostá většina učitelů používá hodnocení při motivaci žáků. Na druhém stupni také převládá, ovšem také značná část učitelů hodnocení jako motivaci neuvžívá.



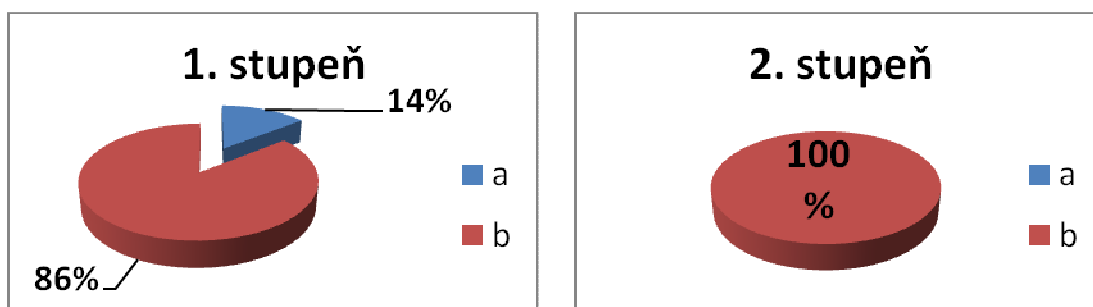
Obr. 18 – Srovnání výsledků odpovědí učitelů prvního a druhého stupně.

Zdroj: vlastní zpracování

2. Držíte se vždy a striktně klasifikačního řádu?

- a) ano
- b) ne

Z následujícího obr. 19 lze vyčíst, že jak na prvním tak na druhém stupni převažují učitelé, kteří se vždy a striktně nedrží klasifikačního řádu. Na druhém stupni odpověděla záporně naprostá většina.



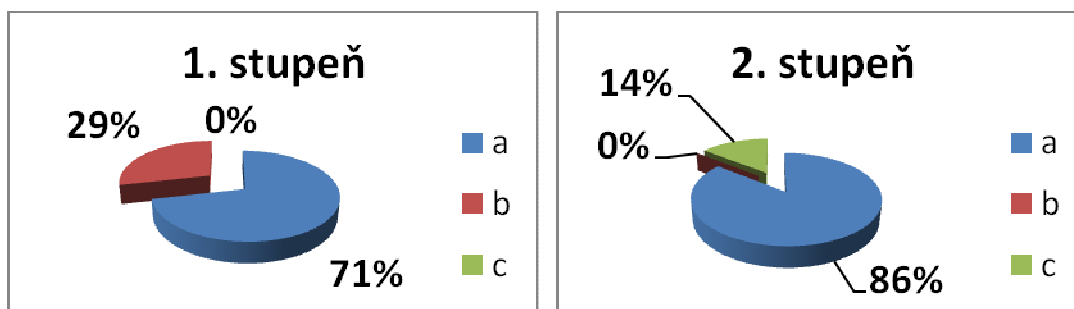
Obr. 19 – Srovnání výsledků odpovědí učitelů prvního a druhého stupně.

Zdroj: vlastní zpracování

3. Podílíte se na zpracování klasifikačního řádu pro své předměty?

- a) ano
- b) ne
- c) ne a chtěl/a bych

Většina učitelů prvního i druhého stupně se dle obr. 20 na klasifikačním řádu zjevně podílí. Je vidět také patrný rozdíl v negativních odpovědích. Na prvním stupni se 29% učitelů na klasifikačním řádu nepodílí vůbec, podobně jako na druhém stupni kde je také menší procento nepodílejících se na zpracování řádu, ovšem s dodatečnou poznámkou o jejich zájmu pro tuto činnost.



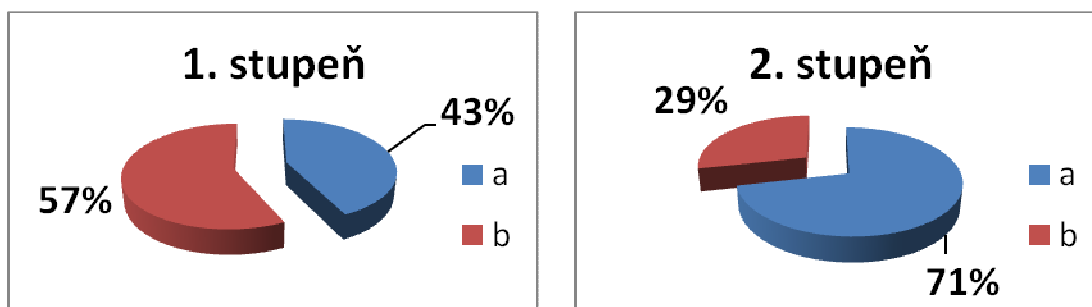
Obr. 20 – Srovnání výsledků odpovědí učitelů prvního a druhého stupně.

Zdroj: vlastní zpracování

4. Sděluje před výkonem žákům kritéria hodnocení? (např. 1500m – pod 7 min bude známka 1)

- a) ano
- b) ne

Na obr. 21 je vidět patrný rozdíl mezi odpověďmi prvního a druhého stupně. Na prvním stupni mírně převažuje záporná odpověď, na druhém je značné, že většina učitelů kritéria hodnocení před výkonem žákům sděluje.



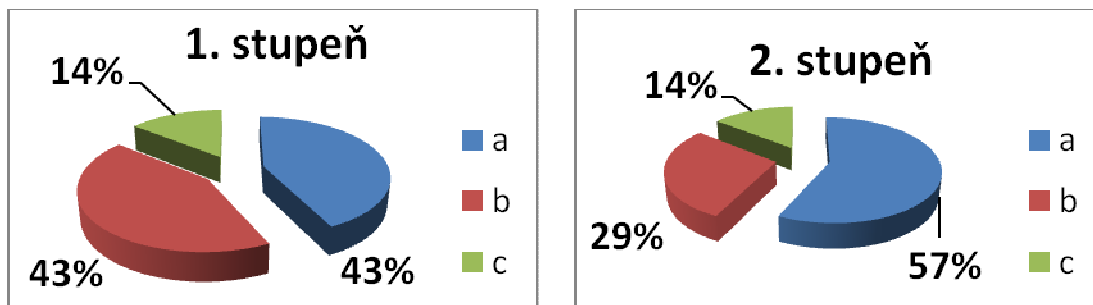
Obr. 21 – Srovnání výsledků odpovědí učitelů prvního a druhého stupně.

Zdroj: vlastní zpracování

5. Přizpůsobujete kritéria hodnocení individuálně?

- a) ano
- b) většinou ano
- c) ne

U obou stupňů zde převažuje kladná odpověď, jak lze vyčíst z obr. 22 na druhém stupni převažují jednoznačně kladné odpovědi. Učitelé, kteří kritéria individuálně nepřizpůsobují, je na obou stupních stejný počet.



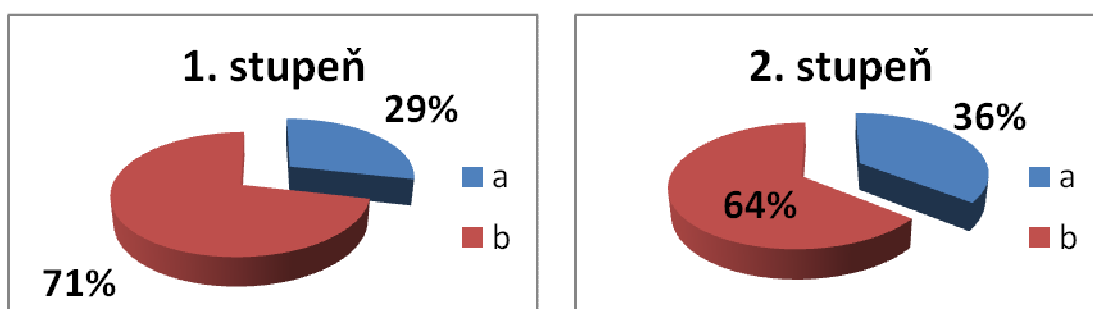
Obr. 22 – Srovnání výsledků odpovědí učitelů prvního a druhého stupně.

Zdroj: vlastní zpracování

6. Zahrnujete do celkové klasifikace teorii Tělesné výchovy?

- a) ano
- b) ne

Na obou stupních, jak lze posoudit z obr. 23, z větší části učitelé do klasifikace teorii a jiné náhradní formy Tělesné výchovy nezahrnují. Na druhém stupni je rozdíl méně patrný. Překvapující je také značné procento kladných odpovědí na prvním stupni, kde by se teorie z Tělesné výchovy nemusela tolik očekávat.



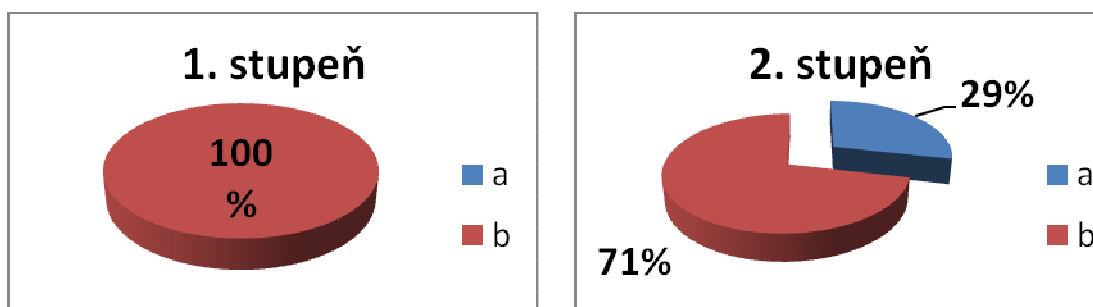
Obr. 23 – Srovnání výsledků odpovědí učitelů prvního a druhého stupně.

Zdroj: vlastní zpracování

7. Požadujete zvýšený podíl teorie z Tělesné výchovy u necvičících žáků?

- a) ano
- b) ne

Obr. 24 ukazuje, že na prvním stupni je naprosto jednoznačná záporná odpověď. Také na druhém stupni převažuje, ovšem je zde i patrný podíl vyučujících, kteří teorii či jiné náhradní plnění Tělesné výchovy u necvičících vyžadují.



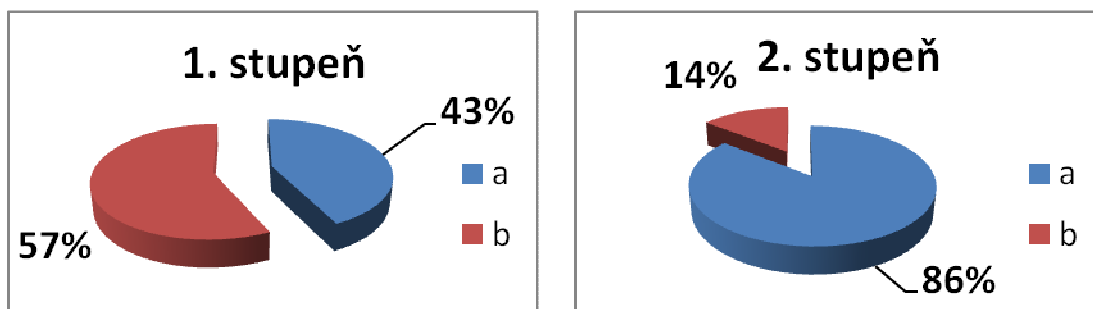
Obr. 24 – Srovnání výsledků odpovědí učitelů prvního a druhého stupně.

Zdroj: vlastní zpracování

8. Souhlasíte se zaváděním povinné klasifikace z Tělesné výchovy u všech žáků, tedy i necvičících? (Např. zapojení aktivní zdravotní tělesné výchovy, prohloubení teorie zdravotní výchovy, sportovních pravidel a událostí, apod.)

- a) ano
- b) ne

Na obr. 24 se objevuje patrný rozdíl mezi odpověďmi prvního a druhého stupně. Na prvním stupni mírně převažuje záporná odpověď, kdežto na stupni druhém je jednoznačná odpověď kladná.



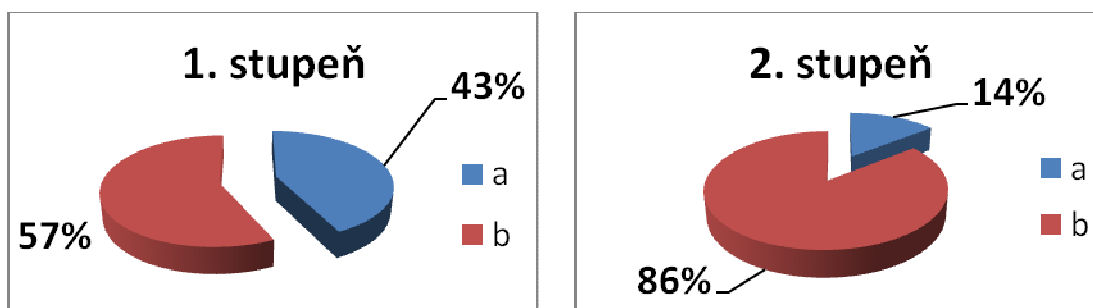
Obr. 25 – Srovnání výsledků odpovědí učitelů prvního a druhého stupně.

Zdroj: vlastní zpracování

9. Přihlížíte při závěrečném hodnocení na celkový prospěch žáka?

- a) ano
- b) ne

Grafy na obr. 26 ukazují, že obou stupních převažuje záporná odpověď, ovšem na prvním stupni je také velmi patrný podíl učitelů, kteří při závěrečném hodnocení na celkový prospěch žáka přihlížejí.



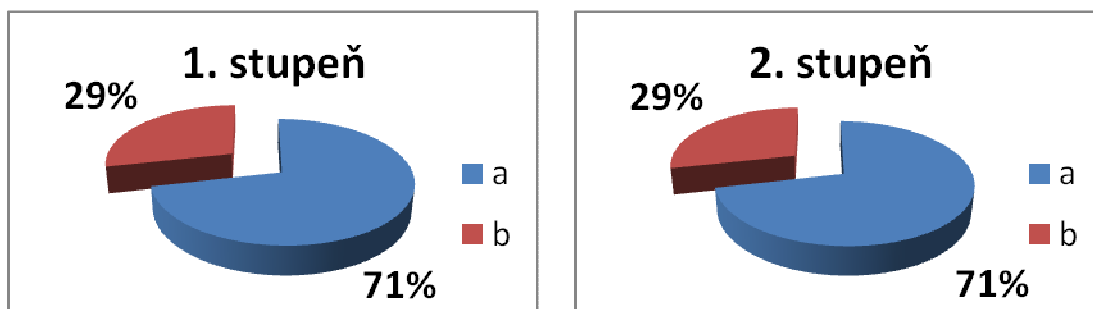
Obr. 26 – Srovnání výsledků odpovědí učitelů prvního a druhého stupně.

Zdroj: vlastní zpracování

10. Má vliv chování žáka na Vaše hodnocení?

- a) ano
- b) ne

Naprostě shodné odpovědi, jak ukazují grafy na obr. 27, u obou stupňů základní školy vypovídají, že u většiny učitelů žákovo chování hodnocení ovlivňuje, přesto více jak čtvrtinu dotázaných chování žáků u hodnocení neovlivňuje.



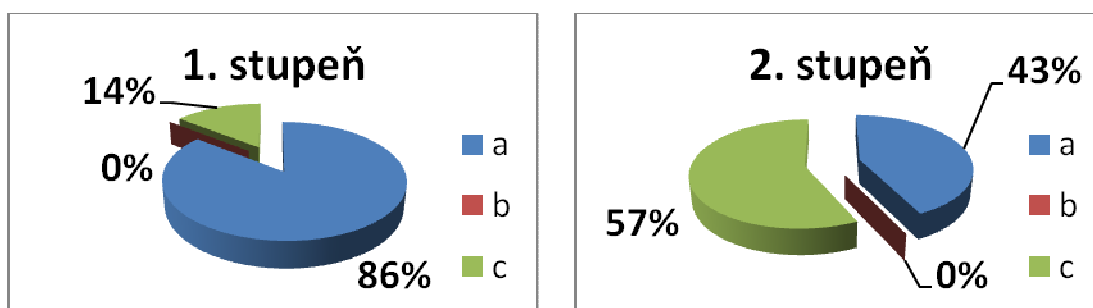
Obr. 27 – Srovnání výsledků odpovědí učitelů prvního a druhého stupně.

Zdroj: vlastní zpracování

11. Vyzýváte žáky k sebehodnocení? Jak často?

- a) ano, poměrně často
- b) ne
- c) ano, zřídka

Grafy na obr. 28 vypovídají, že na prvním stupni učitelé vyzývají žáky k sebehodnocení poměrně často, na stupni druhém také, ale většina jen zřídka. Nikdo z dotazovaných neodpověděl záporně.



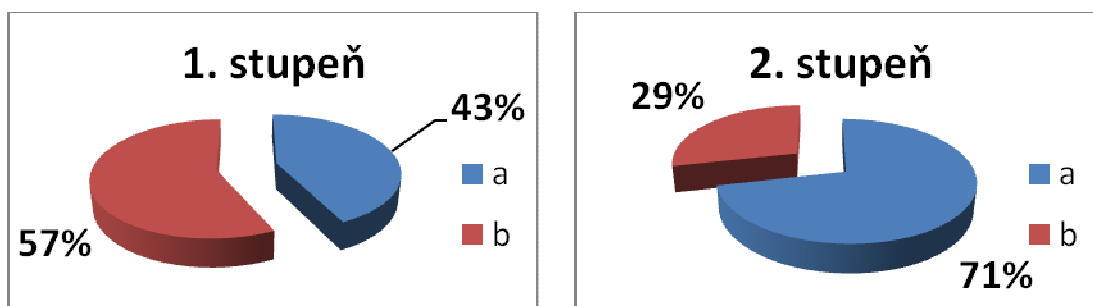
Obr. 28 – Srovnání výsledků odpovědí učitelů prvního a druhého stupně.

Zdroj: vlastní zpracování

12. Hodnotíte raději známkou, či za použití slovního hodnocení? (Pokud by to bylo možné)

- a) známkou
- b) slovní hodnocení

Zde se, jak je vidět z obr. 29, shoda odpovědí nepatrně rozchází s tím, že na prvním stupni by nepatrná většina učitelů hodnotila pomocí slovního hodnocení, kdežto na stupni druhém převážná většina známkou.



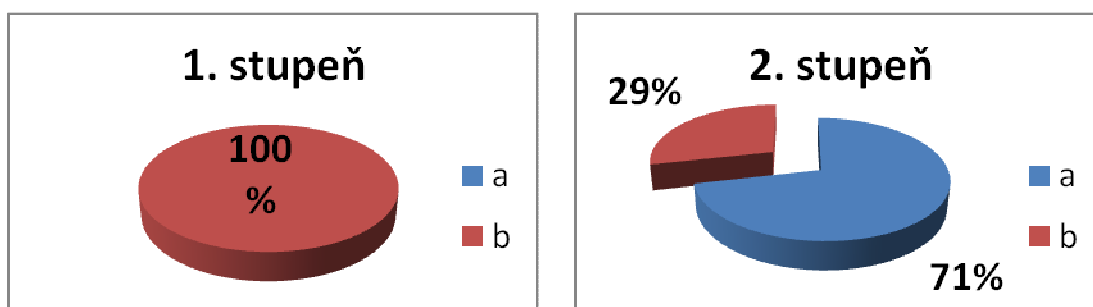
Obr. 29 – Srovnání výsledků odpovědí učitelů prvního a druhého stupně.

Zdroj: vlastní zpracování

13. Souhlasíte se známkami 4 a 5 v tělesné výchově?

- a) ano
- b) ne

Zde se shodnost odpovědí rozchází zcela. Z obr. 30 vyplývá, že na prvním stupni výlučně a naprostá většina dotazovaných s těmito známkami nesouhlasí. Na stupni druhém s nimi souhlasí většina.



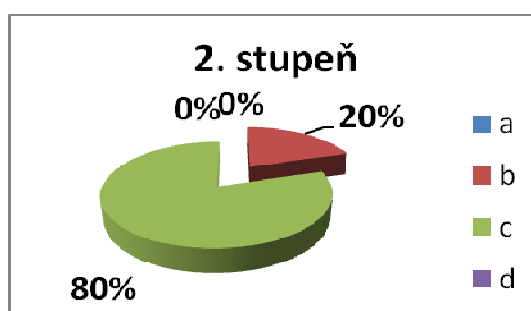
Obr. 30 – Srovnání výsledků odpovědí učitelů prvního a druhého stupně.

Zdroj: vlastní zpracování

14. Pokud ano, jak často je používáte?

- a) téměř každou vyučovací hodinu
- b) minimálně 1x denně
- c) 2x týdně
- d) častěji

Vzhledem k předešlé otázce na tuto odpovídali pouze učitelé druhého stupně, a to s převahou odpovědi c), 2x týdně a s nepatrným podílem odpovědí s minimálním denním užitím nižších známek, což lze posoudit z následujícího obr. 31.



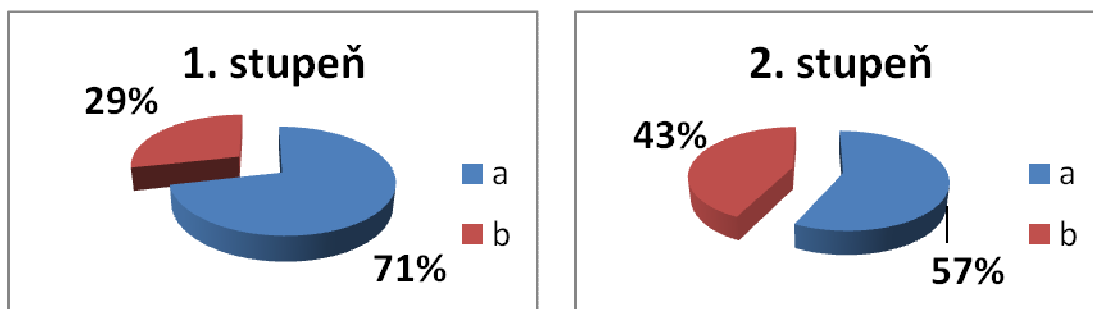
Obr. 31 – Srovnání výsledků odpovědí učitelů prvního a druhého stupně.

Zdroj: vlastní zpracování

15. Užíváte často slovního hodnocení?

- a) ano
- b) ne

Zde, jak je patrné na obr. 32, převažuje kladná odpověď u obou stupňů. Značnější je však u stupně prvního, kde se slovního hodnocení užívá častěji.



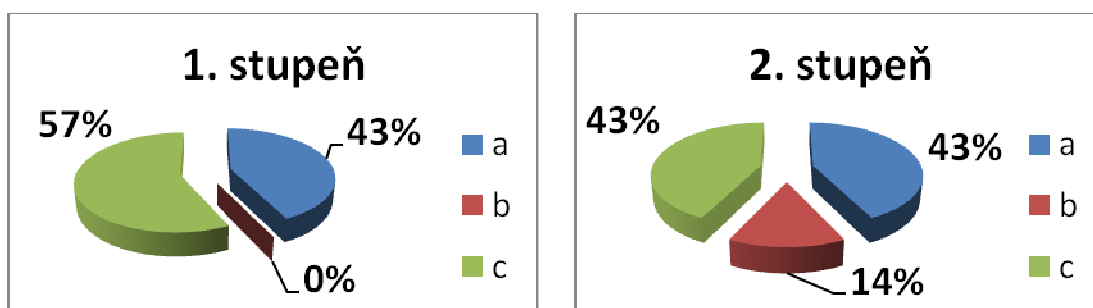
Obr. 32 – Srovnání výsledků odpovědí učitelů prvního a druhého stupně.

Zdroj: vlastní zpracování

16. Jaké závěrečné hodnocení či klasifikace byste nejraději použil/a?

- a) jediné známkou
- b) jediné slovní
- c) spojení obou

Obr. 33 vypovídá, že procento použití známky je u obou stupňů stejné. U prvního stupně mírně převažuje přání použití obojího hodnocení, a překvapující je také podíl odpovědí učitelů na druhém stupni žádajících pouze hodnocení slovní.



Obr. 33 – Srovnání výsledků odpovědí učitelů prvního a druhého stupně.

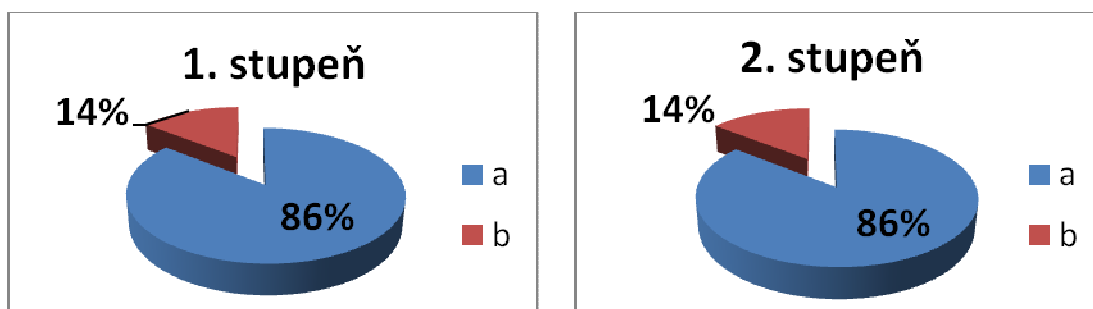
Zdroj: vlastní zpracování

17. Považujete za český systém klasifikace za správný? Znáte-li nějaký vhodnější způsob či metodu, doplňte.

a) ano

b) ne

Na následujících grafech obr. 34 jsou patrné naprosto stejné odpovědi u obou stupňů, potvrzující převahu důvěry v český systém hodnocení. Nepatrné procento učitelů nepovažující systém za správný ale písemně neuvedli žádný vhodnější způsob hodnocení. Většina z nich však poté při rozhovoru podotýkala svou nespokojenost s jejich slabými pravomocemi nad udělováním konečných známek. Mnoho z nich totiž souhlasilo se známkami 4 a 5 na vysvědčení, neboť byli přesvědčeni, že si je někteří žáci z pádných důvodů zaslouží. Ovšem školní vzdělávací program tyto známky na vysvědčení nepovoluje. Značná část učitelů byla také rozhořčena tím, že jsou nuceni udělit konečnou známku na základě velmi omezeného počtu známek tohoto předmětu, neboť někteří žáci mají pouze minimální počet absolvovaných hodin. Dvakrát také padl názor o zrušení klasifikace v Tělesné výchově. Pět učitelů by zavedlo širší klasifikační stupnici. Diskuzi o funkčnosti českého systému hodnocení, průběhu jejich vyučovacích hodin a osvětlování různých názorů nejvíce zahajovali učitelé druhého stupně.



Obr. 34 – Srovnání výsledků odpovědí učitelů prvního a druhého stupně.

Zdroj: vlastní zpracování

5.3 Vyhodnocení obecných výsledků

Na základě obdržení dotazníků učiteli a žáky lze obecně vyhodnotit průběh výzkumu. Dotazníkovým šetřením byly zjišťovány názory a pohled na hodnocení v Tělesné výchově. Dotazníky byly žákům a učitelům podány v analogové podobě se stručnými pokyny k vyplnění. Většina učitelů vyplňovala dotazníky ve škole v jejich pracovní době, o přestávce v kabinetě, v průběhu hodiny Tělesné výchovy, či na atletickém stadionu v průběhu dozoru na školních závodech. Žáci dotazník vyplňovali ve škole o přestávkách, na atletickém stadionu při školních závodech, či v průběhu hodiny Tělesné výchovy. Většina žáků se dotazovala na pojem Klasifikační řád, někteří učitelé se pozastavili nad otázkou č. 14, a tázali se, zdali mají otázku přeskočit, pokud v předchozí související otázce vybrali zápornou odpověď.

Všichni učitelé byli velice komunikativní a nápomocní ve sdělování vlastních poznatků a zkušeností. Většina z nich po vyplnění dotazníku ještě diskutovala o systému jejich školy, o průběhu jejich předmětů a názorech ostatních kolegů.

. Na základě vybraných otázek stejného významu v dotaznících u učitelů i žáků je možno porovnání míry shodnosti jejich odpovědí.

Na otázku, zdali se žáci dozvědí ještě před výkonem kritéria hodnocení, odpověděla většina kladně, tedy že jim učitel požadavky na určitou známku sdělí. Stejná otázka byla v dotazníku položena učitelům. Protože tato anketa probíhala pouze u žáků na druhém stupni, také výsledek rozdílu byl porovnán pouze s učiteli téhož stupně. Shodnost odpovědí je výrazná. 76% dotázaných žáků se kritéria před výkonem dozvědí od 71% dotázaných učitelů.

Ačkoli většina dotazovaných žáků má pocit, že teoretické znalosti Tělesné výchovy jsou součástí výuky, byť jen okrajově, většina dotazovaných učitelů však zahrnutí teorie do výuky a její následné klasifikace popírá. Zde se tedy odpovědi rozcházejí.

Většina učitelů nepožaduje zvýšený podíl teorie Tělesné výchovy u necvičících žáků. Stejně tak to vidí žáci. Na otázku co dělají, pokud jsou zrovna necvičící ani jeden

ze žáků nevybral variantu b) *ano, jsem zkoušen ze zdravotědy či pravidel sportovních her*. Většina z nich ale pomáhá s organizací či pomůckami.

Shoda ve výsledcích odpovědí vyplynula i z otázky, zdali celkový prospěch žáka ovlivní jeho známku z tělesné výchovy. Žáci se většiny domnívají, že takzvaní „jedničkáři“ nejsou v klasifikaci tělesné výchovy nijak zvýhodňováni. Podobně vypověděli učitelé na druhém stupni, kteří z 86% na celkový prospěch žáka při závěrečném hodnocení nepřihlížejí.

Dotazovaní učitelé a žáci se shodli také na tom, že žákovo chování ovlivňuje závěrečné hodnocení, což nasvědčuje tomu, že žákům nestačí pouze dobré výkony, ale také dobrá kázeň. Jen malé procento učitelů a žáků jsou přesvědčeni o opak.

Kladné odpovědi převažují také u otázky, zdali jsou žáci vybízeni k sebehodnocení. 71% dotazovaných žáků v průměru chlapců a dívek se umí ohodnotit samo, a jsou k sebehodnocení učiteli vyzýváni. Ovšem je zde patrný rozdíl mezi chlapci a dívkami, kde chlapci tento pocit z velké části nemají. Učitelé odpovídali především kladně, zejména použili výběru *ano, zřídka*. Je tedy mírně rozporuplné, zda a jak často k výzvě sebehodnocení u žáků dochází.

Otázka na téma způsobu závěrečné klasifikace dopadla zajímavě, a opět téměř shodně. 43% dotázaných učitelů zůstává při použití klasické známky. Celých 50% z dotázaných by použilo jak známku, tak slovní hodnocení. Samotné slovní hodnocení by užila jen nepatrná část těchto pedagogů. Dotazovaní žáci odpovídali podobně, největší část jich by se spokojila se známkou, na kterou jsou na většině škol zvyklí. Značná část jich by také chtěla obdržet obojí způsob hodnocení. Jen zanedbatelné procento dotázaných dívek by žádalo slovní hodnocení, chlapců s tímto přáním je ještě nepatrně více (14%).

Závěr

Hlavním cíle této práce bylo zjistit hlavní východiska učitelů pro hodnocení v Tělesné výchově. Šetření probíhalo v průběhu měsíce června 2010, na osmi základních školách a jednom víceletém gymnáziu v Mladé Boleslavi. Bylo osloveno celkem 86 účastníků, z toho 29 učitelů – 14 z prvního a 14 z druhého stupně, a 58 žáků ze všech ročníků druhého stupně (29 dívek a 29 chlapců). Výzkum byl proveden pomocí dotazníku, který měl u učitelů 17 a u žáků 16 otázek týkajících se současného školního hodnocení v Tělesné výchově.

Velká část učitelů překvapila svou otevřeností a rozmanitostí názorů. Výchozím měřítkem hodnocení učitelů je převážně aktivní zapojení žáků a zájem o předmět. Převážná část učitelů žáky motivuje hodnocením, 1. stupeň zcela (100%). Přesto poté téměř nikdo z nich nesděljuje kritéria hodnocení před výkonem, což se také jeví jako motivace za použití hodnocení. Z výzkumu vyplynulo, že 94% dotázaných učitelů se neřídí striktně klasifikačním řádem, přestože se na něm také většina podílí, nebo by se podílela ráda. Jak na prvním, tak na druhém stupni 86% učitelů individuálně přizpůsobuje kritéria hodnocení, což dle výzkumu také velmi oceňují dotázaní žáci, kteří považují snahu a aktivitu jako stěžejní součást hodnocení. Přestože jsou bezmála všichni dotázaní učitelé značně nespokojeni s častou absencí žáků v tomto předmětu, téměř nevyužívají pro žáky žádné náhradní plnění Tělesné výchovy ani nesouhlasí s jeho užíváním především u často a dlouho necvičících žáků. Současně ale souhlasí se zaváděním povinné klasifikace Tělesné výchovy u všech žáků, což určité náhradní plnění předmětu představuje. Z výsledků dále vyplynulo, že 43% dotázaných učitelů z 1. stupně přihlíží při závěrečném hodnocení na celkový prospěch žáka. Na stupni druhém s tímto názorem nesouhlasí 86% respondentů. Jak se ukázalo z průzkumu, na celkové hodnocení má také silný vliv chování žáků. Slovní hodnocení vs. známkování se téměř vyrovnává na 1. stupni, na druhém stále ještě více dominuje známka. Přesto slovní hodnocení je zde také značně zastoupeno, což koresponduje s přáním učitelů užít ho při závěrečném hodnocení. Požadavek známky na vysvědčení na 2. stupni převažuje u dotazovaných žáků i učitelů, ovšem také slovní hodnocení u obou respondentů není zcela zanedbatelné. Přes jakékoli dodatečné výhrady jak vyučujících, tak žáků, je 86% všech dotázaných ztotožněna a spokojena se současným systémem školního hodnocení.

Díličími úkoly bylo porovnat odpovědi žáků mezi chlapci a dívkami, a mezi odpověďmi učitelů prvního a druhého stupně.

Rozdíly odpovědí chlapců a dívek bylo zásadní jen u několika otázek. Na klasifikačním řádu by se například podílely raději dívky. Stejně tak kladná odpověď u dívek (90%) převažovala u otázky týkající se sebehodnocení, kdy vyšlo najevo, že chlapci tuto vlastnost nepatrně postrádají a příliš ho nevnímají ani při výzvě učitelů. Pokud dotazovaní žáci dostanou v Tělesné výchově známku 4 či 5, pak většina dívek (72%) za špatné provedení výkonu a chlapci navíc ještě za neprovedení výkonu. Posledním rozdílem mezi chlapci a dívkami bylo, že více dotázaných chlapců (24%) dostává na vysvědčení známku chvalitebnou, kdežto dívky z převážné části (90%) výbornou.

Na základě vyhodnocení obecných výsledků a dílčích úkolů je možno také vyhodnotit stanovené hypotézy.

První hypotéza předpokládala rozdílné odpovědi učitelů prvního a druhého stupně. Zde se hypotéza potvrdila, jak je vidět na výše uvedených grafech a poznámkách, učitelé z prvního a druhého stupně neodpovídali vždy stejně či podobně.

Druhá hypotéza očekávala rozdílné odpovědi chlapců a děvčat u více než deseti otázek. Jak lze vyčíst z grafů a jejich poznámek tato hypotéza se nepotvrdila. Přestože u tří otázek se dívky s chlapci zcela neshodli, u zbylých třinácti odpovídali dotazovaní stejně či podobně.

Třetí hypotéza předpokládala zájem učitelů o kombinaci obou způsobů hodnocení, tedy známkování a slovní. Tato hypotéza se nepotvrdila.

Výsledky této práce by měly být hodné k zamyšlení především budoucím učitelům a jejich přípravě na vyučovací proces, jehož nedílnou součástí je právě klasifikace. Lze k ní přihlížet různými způsoby, užívat zajímavé metody a vytvořit si individuální přístup. Přesto na hodnocení nelze stavět smysl tělesné výchovy, neboť prvotním cílem by měla být pozitivní motivace žáků, která jim ukáže pohyb jako cestu ke zdravému životnímu stylu, jež by měl být součástí celoživotního procesu každého z nich.

Seznam použité literatury

1. AMONAŠVILI, Š. A.: *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků*. Praha, 1987.
2. Bloom, B. S.: *Taxonomy of Educational Objectives. Cognitive domain*. New York, Longmans, Green 1956.
3. ČÁP, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha, SPN 1993. ISBN 80-7066-534-3.
4. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
5. ČÍHALOVÁ, E., MAYER, I.: *Klasifikace a slovní hodnocení*. Praha, Agentura STROM – Jana Hrubá, 1997. 63 s. ISBN 80-901954-6-6.
6. *Dotazník online* [online]. 2007. [cit. 24-07-2010]. Dostupné z: <http://www.dotaznik-online.cz/>
7. DVOŘÁKOVÁ, M.: *Hodnocení ve vyučování*. In *Pedagogika pro učitele*. Pedagogická fakulta ZU. Plzeň 1992.
8. JAROŠOVÁ, Z., *Učitelské noviny* [online]. *Hodnotit slovně nebo známkovat?* č. 26/2004. Poslední revize 29. 6. 2010. [cit. 26-06-2010]. Dostupné na: <http://www.ucitelskenoviny.cz/clanek.php?vydani=26&rok=04&PHPSESSID=086bfe>
9. JURČO, M.: *Problémy hodnotenia žiakov*. In: *Psychologické otázky základného vzdelávania*. Bratislava, SPN 1971, s. 193-204.
10. KALHOUS, Z., OBST, O. *Didaktika sekundární školy*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003. 183 s. ISBN 80-244-0599-7
11. KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing 2005. 160 s. ISBN 80-247-0885-X.
12. KOSOVÁ, B.: *Hodnotenie jako prostriedok humanizácie školy*. Banská Bystrica, Metodické centrum pro školy 1998.
13. MAREŠ, J, KŘIVOHLAVÝ, J.: *Komunikace ve škole*. Brno, MU 1995, s. 210. ISBN 80-210-1070-3.
14. MIKOVÁ, Š. *RVP metodický portál* [online]. Poslední revize 1.11. 2009. [cit. 20-06-2010], 2004. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1522/VYHODY-A-NEVYHODY-ZNAMKOVANI.html/>

15. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Poslední revize 1. 11. 2009, 2006. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-48-2005-sb-1>
16. NOVÁK, J. A.: *Dítě ve škole: školní hodnocení*. Praha, EM – Effect, 1990.
17. PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Portál, Praha, 2005. ISBN 80-7367-054-2.
18. *Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze* [online]. Poslední revize 19. 12. 2009, [cit. 20-06-2010]. Dostupné z: <http://www.pmjak.cz/new/index.php?menu=100>
19. Portál veřejné správy České republiky [online]. Poslední revize 1. 7. 2010, [cit. 22-07-2010]. Dostupné z: http://www.portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701/.cmd/ad/.c/313/.ce/10821/.p/8411/_s.155/701/_ps.1244/M?PC_8411_p=29&PC_8411_l=220/2007&PC_8411_ps=25
20. Sbírka zákonů, Česká republika 317. Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online]. Poslední revize [cit. 22-07-2010]. Dostupné z: www.mvcr.cz/soubor/sb103-08-pdf.aspx
21. SCHIMUNEK, F. P. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994. 194 s. ISBN 80-8528-291-7
22. ŠKOP, V. *Zdravotní přínosy školní tělesné výchovy. Tělesná výchova sport mládeže*. Roč. 64., 1998, č. 2., s. 36-39. ISSN 1210-7689.
23. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*. Praha, Portál, 1999. 190 s. ISBN: 80-7178-262-9.
24. *Učitelské noviny* č. 26/2004 [online]. *Hodnotit slovně nebo známkovat?* [cit. 26-06-2010]
25. VELIKANIČ, J. *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství, 1973. 299 s.
26. *Základní škola a mateřská škola Olomouc* [online]. Poslední revize 12. 10. 2009, [cit. 20-06-2010]. Dostupné z <http://www.logopaed.cz/>.
27. *Základní a mateřská škola Ondřejov* [online]. Poslední revize 26. 6. 2010 [cit. 29-06-2010]. Dostupné z : <http://www.zsondrejov.cz/index.php?kde=5>
28. *Základní škola Koberovy* [online]. Poslední revize 12. 11. 2009, [cit. 22-06-2010]. Dostupné z: http://zskoberovy.webnode.cz/dokumenty/pravidla_hodnocenizaku/

29. *Základní škola Komenského Trutnov* [online], [cit. 30-06-2010]. Poslední revize 9. 7. 2010, 2008. Dostupné z: http://www.zskomtu.cz/informace_a_dokumenty/rady2005/klasif_rad0910.php
30. *Základní škola Slušovice* [online]. Poslední revize [cit. 22-07-2010]. Dostupné z: <http://www.zsslusovice.cz/page/4873/>
31. 8. *Základní škola Mladá Boleslav* [online]. Poslední revize 14. 6. 2010., 2009. Dostupné z : http://www.8zsmb.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=52:pravidla-hodnoceni-ak&catid=34:ady&Itemid=56

Přílohy

Příloha A – Dotazník pro učitele

Příloha B – Dotazník pro žáky

Příloha A

Tento dotazník je založen na výzkumu studentky Technické univerzity v Liberci Andrey Laibnerové, jehož výsledky budou použity v Diplomové práci pro vyhodnocení přístupu a metod, které používají učitelé základních škol pro hodnocení a klasifikaci v předmětu Tělesná výchova. Prosím o čestné vyplnění, dotazník je anonymní a bude použit výhradně k účelům diplomové práce.

Pokyny k vyplnění: Vhodnou odpověď zakroužkujte, popřípadě doplňte.

Stupeň: 1. 2.

Pohlaví: Žena Muž

Věk: 25-30 30 – 35 35 – 40 40 – 45 45 – 50 50 a
více

1. Používáte hodnocení žáků jako motivaci?

a) ano

b) ne

2. Držíte se vždy a striktně klasifikačního řádu?

a) ano

b) ne

3. Podílíte se na zpracování klasifikačního řádu pro své předměty?

a) ano

b) ne

c) ne a chtěl/a bych

4. Sdělujete před výkonem žákům kritéria hodnocení? (např. 1500m – pod 7 min bude známka 1)

a) ano

b) ne

5. Přizpůsobujete kritéria hodnocení individuálně?

a) ano

c) většinou

b) většinou ano

d) většinou ne

6. Zahrnujete do celkové klasifikace teorii tělesné výchovy?

a) ano

b) ne

7. Požadujete zvýšený podíl teorie z tělesné výchovy u necvičících žáků?

a) ano

b) ne

8. Souhlasíte se zaváděním povinné klasifikace z Tělesné výchovy u všech žáků, tedy i necvičících? (Např. zapojení aktivní zdravotní tělesné výchovy, prohloubení teorie zdravotní výchovy, sportovních pravidel a událostí, apod.)

a) ano

b) ne

9. Přihlížíte při závěrečném hodnocení na celkový prospěch žáka?

a) ano

b) ne

10. Má vliv chování žáka na Vaše hodnocení?

a) ano

b) ne

11. Vyzýváte žáky k sebehodnocení? Jak často?

a) ano, poměrně často

c) ano, zřídka

b) ne

12. Hodnotíte raději známkou, či za použití slovního hodnocení? (Pokud by to bylo možné)

a) známkou

b) slovní hodnocení

13. Souhlasíte se známkami 4 a 5 v tělesné výchově?

a) ano

b) ne

14. Pokud ano, jak často je používáte?

a) téměř každou vyuč. hodinu

c) 2x týdně

b) min 1x denně

d) častěji

15. Užíváte často slovního hodnocení?

a) ano

b) ne

16. Jaké závěrečné hodnocení či klasifikace byste nejraději použil/a?

a) jediné známkou

c) spojení obou

b) jedině slovní

17. Považujete za český systém klasifikace za správný? Znáte-li nějaký vhodnější způsob či metodu, doplňte.

a) ano

b) ne

Děkuji za Váš čas, Andrea Laibnerová

Příloha B

Tento dotazník je založen na výzkumu studentky Technické univerzity v Liberci Andrey Laibnerové, jehož výsledky budou použity v Diplomové práci pro vyhodnocení přístupu a názoru žáků na téma hodnocení a klasifikace v předmětu Tělesná výchova. Prosím o čestné vyplnění, dotazník je anonymní a bude použit výhradně k účelům diplomové práce.

Pokyny k vyplnění: Vhodnou odpověď zakroužkujte, popřípadě doplňte.

Stupeň: 1. 2. **Ročník:** 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9.

Pohlaví: Žena Muž

1. Co je Tvým cílem v Tělesné výchově?

- a) dobrý výkon
- b) dobrá známka
- c) zábava
- d) splnění školní povinnosti

2. Chtěl/a by ses podílet na vytváření klasifikačního řádu?

- a) ano
- b) ne

3. Dozvíš se ještě před výkonem v TV, jakou známku a za co můžeš očekávat?

- a) ano
- b) ne

4. Mívají žáci s menším nadáním na sport či žáci s většími nebo naopak nižšími tělesnými proporcemi horší známky?

- a) ano, je to zcela běžné
- b) ne pokaždé
- c) ne, pokud učitel vidí snahu

5. Učíte se v tomto předmětu také teorii? Např. zdravotvědu, historii sportu, pravidla her..

- a) ano
- b) ano, jen okrajově
- c) téměř vůbec
- d) ne

6. Pokud jsi po nemoci a necvičíš, nebo necvičíš z nějakého jiného důvodu, zapojuješ se nějakým způsobem do výuky?

- a) ano, pomáhám s pomůckami, s organizací apod.
- b) ano, jsem zkoušen ze zdravotvědy či pravidel sportovních her
- c) ne, ale dělám si úkoly na jiný předmět
- d) většinou nedělám nic

7. Pokud bys dlouhodobě necvičil/a, chtěl/a by ses do výuky zapojit například zdravotním cvičením a znalostí pravidel her a sportu celkově abys na konci roku dostal/a nějakou známku, nebo bys měl/a na vysvědčení raději *Neklasifikováno*?

- a) ano, raději znalosti a známku
- b) ne, raději neklasifikovat

8. Máš pocit, že ten, kdo má samé jedničky, bude mít pravděpodobně i jedničku z TV ačkoliv si ji tak docela nezaslouží?

- a) ano
- b) ne

9. Pokud budeš dobrý sportovec a mít slušné výkony, ale tvoje chování bude výrazně horší, očekáváš pak také na konci školního roku horší známku?

- a) ne, výkony mám přece na výbornou
- b) ano, protože pan/í učitel/ka přihlíží v hodnocení i na celkové chování

10. Umíš se sám ohodnotit? Vybízí Tě Tvůj/Tvoje učitel/ka aby sis dal/a známku sám/sama?

a) ano

b) ne

11. Dostal/a bys raději na konci školního roku (či v pololetí) z Tělesné výchovy známku (1,2,3,4,5), nebo slovní a písemné ohodnocení? (Např. *V běhu na krátké tratě jsi se výrazně zlepšil, i když Tvoje kondice by mohla být vyšší. Aktivně se zapojuješ do herních aktivit, je pro Tebe ale těžké prohrávat.*)

a) raději známku

c) obojí

b) raději slovní a písemné ohodnocení

12. Dostal jsi někdy z Tělesné výchovy známku 4 nebo 5?

a) ano, jednou

c) ne, nikdy

b) ano, vícekrát

13. Pokud jsi na předchozí otázku odpověděl/a kladně, za co ta známka byla? (Pokud ne, nevyplňuj)

a) za špatné provedení výkonu

c) za kombinaci obojího

b) za nesplnění výkonu

14. Je Tvůj/Tvoje učitel/ka v hodnocení a známkování vždy spravedlivá/ý?

a) ano vždy

c) většinou ne

b) většinou ano

d) téměř nikdy ne

15. Jakou známku z Tělesné výchovy většinou míváš na vysvědčení?

a) 1

c) 3

b) 2

d) 4

16. Kdybys mohl/a na způsobu hodnocení a známkování v Tělesné výchově něco změnit, co by to bylo?

Děkuji Ti za spolupráci. Andrea Laibnerová