

Učitelovo hodnocení pohybových činností žáků na 1. stupni ZŠ

Natálie Samiecová

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Natálie Samiecová**
Osobní číslo: **H20873**
Studijní program: **M0113A300009 Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Učitelovo hodnocení pohybových činností žáků na 1. stupni ZŠ**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se hodnocení pohybových činností.
Vymezení terminologie a teoretických východisek hodnocení pohybových činností žáků z pohledu učitele na 1. stupni ZŠ.
Příprava metodiky výzkumu, vymezení výzkumného problému a stanovení cílů výzkumu.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu formou interview s učiteli.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi základních škol.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (Eds.). (2016). *Handbook of human and social conditions in assessment*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Cihlář, D., & Fialová, L. (2019). *Hodnocení ve školní tělesné výchově a postoje žáků k pohybové aktivitě*. Karolinum.
- Dvořáková, H., & Engelthalerová, Z. (2023). *Tělesná výchova na 1. stupni základní školy*. Karolinum.
- Fialová, L. (2014). *Vzdělávací oblast Člověk a zdraví v současné škole*. Karolinum.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Grada Publishing.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Antonín Zderčík, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická, nahraná do IS/STAG, jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá problematikou hodnocení tělesné výchovy na 1. stupni ZŠ z pohledu učitelů. Cílem práce je analyzovat přístup pedagogů k hodnocení tělesné výchovy, identifikovat používané metody a kritéria hodnocení a zjistit, jak učitelé reflektují spravedlnost a objektivitu svého hodnocení. Teoretická část se věnuje učiteli, hodnocení, tělesné výchově a hodnocení v tělesné výchově na 1. stupni základní školy. Praktická část se věnuje kvalitativnímu výzkumu realizovanému formou polostrukturovaných rozhovorů s učiteli tělesné výchovy na 1. stupni základních škol. Pomocí rozhovorů byly zjištěny způsoby hodnocení tělesné výchovy na 1. stupni základní školy. Na základě získaných dat od respondentů byly zpracovány výsledky.

Klíčová slova: učitel, hodnocení, tělesná výchova, základní škola, 1. stupeň.

ABSTRACT

This thesis addresses the issue of physical education assessment in the first stage of primary school from the perspective of teachers. The aim of the thesis is to analyze teachers' approaches to assessing physical education, identify the methods and criteria used in the assessment process, and examine how teachers reflect on the fairness and objectivity of their evaluation. The theoretical part focuses on teachers, assessment, physical education, and the evaluation of physical education in primary school. The practical part is dedicated to qualitative research conducted through semi-structured interviews with primary school physical education teachers. Through these interviews, the methods of assessing physical education in primary school were identified. Based on the collected data from respondents, the results were processed.

Keywords: teacher, assessment, physical education, primary school, first stage.

Ráda bych vyjádřila svou vděčnost panu PhDr. Antonínu Zderčíkovi, Ph.D., za jeho odborné rady, vstřícnost a podporu, které mi poskytl během naší dlouhodobé spolupráce.

Také bych chtěla poděkovat všem účastníkům výzkumu za jejich ochotu spolupracovat, věnovaný čas a aktivní zapojení do rozhovorů.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 UČITEL A JEHO PEDAGOGICKÁ ROLE	13
1.1 KOMPETENCE A POVINNOSTI UČITELE	14
1.2 UČITELÉ V TĚLESNÉ VÝCHOVĚ	16
1.3 UČITEL JAKO HODNOTITEL	18
2 HODNOCENÍ JAKO SOUČÁST VZDĚLÁVACÍHO PROCESU.....	19
2.1 VÝZNAM A FUNKCE HODNOCENÍ VE ŠKOLSTVÍ	21
2.2 TYPY HODNOCENÍ	24
2.3 ZPĚTNÁ VAZBA VE VZDĚLÁVÁNÍ	27
2.4 SEBEHODNOCENÍ A MOTIVAČNÍ HODNOCENÍ	28
3 HODNOCENÍ UČITELE V TĚLESNÉ VÝCHOVĚ	31
3.1 PŘEDSTAVENÍ TĚLESNÉ VÝCHOVY.....	31
3.2 UCHOPENÍ TĚLESNÉ VÝCHOVY V RVP ZV	34
3.3 SPECIFIKA HODNOCENÍ V TĚLESNÉ VÝCHOVĚ.....	36
3.4 METODY A FORMY HODNOCENÍ TĚLESNÉ VÝCHOVY	38
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	39
4 METODIKA VÝZKUMU	40
4.1 CÍLE	40
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	40
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	41
4.4 ORGANIZACE VÝZKUMU.....	42
4.5 METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT	42
4.6 METODY ZPRACOVÁNÍ A VYHODNOCENÍ DAT	43
5 VÝSLEDKY.....	44
5.1 HODNOCENÍ POHYBOVÝCH ČINNOSTÍ NA 1. STUPNI ZŠ.....	44
5.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ UČITELSKÉ HODNOCENÍ NA 1. STUPNI ZŠ.....	52
5.3 ROLE UČITELE V PROCESU HODNOCENÍ	56
5.4 SOUČASNÉ VÝZVY A BUDOUCNOST HODNOCENÍ V TĚLESNÉ VÝCHOVĚ	60
5.5 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY	64
6 DISKUSE VÝSLEDKŮ A LIMITY	67
ZÁVĚR	70
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	73

SEZNAM OBRÁZKŮ	76
SEZNAM TABULEK.....	77
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	78
SEZNAM PŘÍLOH.....	79

ÚVOD

Tělesná výchova představuje nedílnou součást základního vzdělávání, jejímž prostřednictvím dochází nejen k rozvoji pohybových dovedností žáků, ale také k posilování jejich zdraví, sociálních dovedností a vztahu k aktivnímu životnímu stylu. Kvalita výuky tělesné výchovy však není dána pouze obsahem učiva či organizačním zajištěním výuky, ale zásadním způsobem ji ovlivňuje také způsob hodnocení žáků. Hodnocení v tělesné výchově bývá často podceňováno či považováno za méně důležité, ačkoliv představuje významný pedagogický nástroj, který formuje motivaci žáků, ovlivňuje jejich sebedůvěru a vztah k pohybovým aktivitám.

Téma této diplomové práce jsem si zvolila především z osobních důvodů. Tělesná výchova mě provází již od dětství a vždy byla mou oblíbenou součástí školního života. Jsem sportovně založená a k pohybovým aktivitám mám dlouhodobý pozitivní vztah. Právě díky tomuto citovému napojení na tělesnou výchovu mě přirozeně začala zajímat i otázka, jakým způsobem je tento předmět hodnocen a jak k hodnocení přistupují samotní učitelé. Zároveň vnímám důležitost této problematiky i pro svou budoucí pedagogickou praxi, neboť chci, aby mé vlastní hodnocení v hodinách tělesné výchovy bylo spravedlivé, motivační a podporovalo u žáků pozitivní vztah k pohybu.

Cílem této diplomové práce je analyzovat přístup pedagogů k hodnocení tělesné výchovy na 1. stupni základní školy. S ohledem na tento cíl byl zvolen kvalitativní výzkumný design, konkrétně metoda polostrukturovaných rozhovorů, která umožnila získat hlubší vhled do postojů a zkušeností učitelů v této oblasti. Práce se zaměřuje nejen na způsoby hodnocení, ale i na poskytování zpětné vazby, využívaná kritéria a faktory, které přístup pedagogů ovlivňují.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 UČITEL A JEHO PEDAGOGICKÁ ROLE

Učitelské povolání představuje mnoho pracovních povinností, jednou z nich je výuka, což je považováno za náročný proces. Pedagogická role může být ve třídě různá. Odlišuje se v pojetí výuky (Kotrba & Lacina, 2011). V současné době vychází pojetí učitele z teorií humanistické filozofie, holistické a homocentrické podstaty. Učitel má být za svůj rozvoj spoluodpovědný, být sám sebou a učit se být člověkem (Dytrtová & Krhutová, 2009). Než se zaměřím na samotnou profesní náplň učitele, je vhodné vyjasnit základní pojmy, které se v odborné literatuře často liší – zejména rozdíl mezi učitelem a pedagogem.

Učitel nebo pedagog působí na všech stupních a typech škol. Profese učitele je dosti rozšířená a má vysokou významnost ve společnosti. Nemusíme se setkávat pouze s pojmem učitel, ale také s pojmem pedagog, což není totéž (Průcha & Veteška, 2012). Janíková (2009) uvádí, že, „pedagog je činitel výchovně-vzdělávacího procesu, který nese společenskou odpovědnost za jeho účinnost a úspěšnost“ (s. 71). Pedagogem může být učitel, rodič, vychovatel, kulturní pracovník, lektor. Vašutová (2004) říká o učiteli: „Učitel se dostává do role poskytovatele poznatků a zkušeností, poradce a podporovatele, projektanta a tvůrce, diagnostika, třídního a školního manažera“ (s. 81).

Úkolem učitele je předávat hodnoty, poznatky, teorii, návyky, tradice, kulturní vzorce, a to z generace na generaci. Pro tuto profesi je potřebná odborná kvalifikace (Janíková, 2009). Přesto se jedná o profesi, kde je potřeba se stát nositelem ideálu vzdělanosti a výchovných idejí – což naznačuje, že učitel musí být v první řadě osobností. To se nedá zcela naučit ani vyučit – učitel se formuje celoživotně. Učitel je ten, kdo se vychovává sám – zkouší věci, klade si otázky, zda je schopný dělat to, co on sám chce od ostatních (Vališová & Kasíková, 2007).

Výkon učitelské profese lze dále rozdělit na hlavní a doplňkové činnosti, přičemž každá z nich má své specifické požadavky. Mezi hlavní činnost učitele patří vyučování, do kterého spadá projektování, realizace a reflexe. Mezi doplňkové činnosti patří administrativa, sebevzdělávání, konzultování, spolupráce s jinými výchovnými institucemi (Janíková, 2009). Učitelovu osobnost je třeba chápat jako obecný model osobnosti člověka, vyznačující se především psychickou determinací (Dytrtová & Krhutová, 2009).

Pedagogický pracovník má povinnosti, mezi něž patří výchova žáků, příprava na výuku a další sebevzdělávání. Jinými slovy, jde o edukaci, přípravu na výuku a sebevzdělávání. Existuje také pracovní řád, ve kterém je vymezena náplň učitelské práce.

Pracovní doba je rozdělena na přímou vyučovací činnost a práci, která souvisí s touto činností, do které spadá příprava na hodinu, příprava učebnic, vedení pedagogických dokumentů, oprava testů, pedagogický dozor nad žáky, spolupráce s ostatními pedagogy i s rodiči, práce ve spojitosti s náplní práce třídního učitele, studium a porady (Průcha, 2002).

1.1 Kompetence a povinnosti učitele

Pojem kompetence zahrnuje jak znalosti a dovednosti, tak i schopnost a vůli jednat odpovědně. Kompetenci lze vnímat jako jedinečnou schopnost jednotlivce efektivně jednat a rozvíjet svůj potenciál prostřednictvím propojení vlastních dovedností, znalostí a zkušeností. Tuto schopnost uplatňujeme v různých aktivitách, činnostech a životních situacích. Zahrnuje nejen možnost, ale i ochotu přijímat rozhodnutí a nést za ně odpovědnost (Průcha & Veteška, 2012).

Lidé v procesech vzdělávání a učení by měli mít příležitost rozvíjet své kompetence při plnění různých aktivit a v různých životních situacích. Poté vzniká větší pravděpodobnost, že tito jedinci budou přijímat odpovědnost, rozvíjet se a nacházet motivaci. Tímto se také zvyšuje celková životní spokojenost a úspěšnost v rámci profese, ale i v aktivním zapojení do komunity (Tureckiová & Veteška, 2008).

Dělení kompetencí učitele do jednotlivých složek sice plně neodráží komplexitu pedagogické praxe, avšak pro praktické účely umožňuje zaměřit se na klíčové aspekty plánování, výuky a vedení třídy. Kompetence lze rozdělit do šesti hlavních oblastí:

- **Plánování (příprava lekcí)** – zahrnuje devět klíčových oblastí, jako je obsah výuky, výukové strategie a hodnocení, motivace žáků, individuální cíle, práce se žáky s SVP, struktura lekce, návaznost výuky, afektivní složka vzdělávání a soulad s kurikulem.
- **Výukový přístup** – efektivní výuka vyžaduje způsobilost v šesti oblastech: práce s jednotlivci, skupinami i třídou, využití času, sledování pokroku žáků, podpora bezpečného a podnětného prostředí, budování důvěry a rozvoj znalostí a dovedností.
- **Výukové metody a strategie** – klíčová oblast zahrnující kompetence v užívání vhodných metod, strukturování lekcí, jasné prezentaci obsahu,

efektivním dotazování, práci s chybami, aktivním naslouchání, podpoře studijních dovedností, upevňování znalostí a nastavení vysokých očekávání.

- **Speciální vzdělávací potřeby** – práce se žáky s SVP vyžaduje znalost individuálních vzdělávacích plánů, podporu žáků s jazykovými bariérami a přizpůsobení výuky mimořádně nadaným žákům.
- **Hodnocení a reporting** – zahrnuje monitorování pokroku žáků, zaznamenávání výsledků a podávání zpráv rodičům.
- **Kritická reflexe** – efektivní učitelé se neustále učí, analyzují svou praxi a zlepšují se na základě zpětné vazby a sebereflexe (Hayes, 2003).

Jedná se pouze o jedno rozdělení, ale máme i další rozdělení učitelských kompetencí. Mezi hlavní patří kompetence osobnostní, ke kterým patří tvořivost, schopnost řešit problémy, zodpovědnost a týmová spolupráce. Dále kompetence profesní, u kterých jde spíše o obsahové stránky výuky, což je znalost daného předmětu. Kompetence řídicí, diagnostické a komunikační jsou také neodmyslitelnou součástí, protože je na ně v současnosti kladen důraz (Janíková, 2009).

Zajímavý pohled na požadavky učitelské profese přinášejí Dytrtová a Krhutová (2009) prostřednictvím tzv. učitelského desatera, které zahrnuje:

- komunikaci s žáky;
- adekvátně hodnotit žáky;
- adekvátně provádět individuální ústní zkoušení;
- být seznámen s metodikou povzbuzování a trestání a vhodně ji používat;
- rozhodovat se v situacích (standardních i neobvyklých);
- vlastní koncepci vzdělávání a výchovy;
- znát druhy výchovných obtíží a způsobů;
- spolupráci rodiny a školy;
- znát a umět uplatnit přesvědčování, vysvětlování;
- znát metody výuky a uplatňovat jejich vhodnou volbu.

1.2 Učitelé v tělesné výchově

Činnosti, které učitel tělesné výchovy musí zvládnout, jsou stejné pro všechny učitele, ale zároveň se jedná o specifické vyučování. Činnosti, které učitel vykonává v rámci výuky tělesné výchovy, můžeme rozdělit do sedmi skupin. Jako první je to organizační činnost, která je klíčová pro kvalitu výuky. Učitel by měl mít schopnost dobře zorganizovat prostředí výuky, aby dosáhl efektivní výuky. Učitel se nezaměřuje výhradně na pohybové dovednosti, ale také formuje morální vlastnosti žáků a jedná se tak tedy o výchovnou činnost. Iniciační činnost zahrnuje motivaci žáků. Bezpečnostní opatření musí učitel zajistit tak, aby žáci měli pocit jistoty. Učitel musí využívat správné techniky. Analyticko-syntetické činnosti spočívají v tom, že učitel dokáže rozdělit jednotlivé kroky, které potom spojí dohromady. Pozorování je také součástí toho, co učitel musí zvládnout. A na závěr je to diagnostická činnost, ve které učitel musí spravedlivě hodnotit, vidět chyby a dokázat žákům poradit tak, aby byli schopni chyby opravit (Vilímová, 2002). Jedním z klíčových aspektů kvalitní výuky je příprava učitele, která ovlivňuje jak průběh hodiny, tak její efektivitu.

Prvním krokem pro úspěch učitele tělesné výchovy je, aby měl jasno ve svém vztahu k profesi, kterou si zvolil. Učitele tělesné výchovy lze vnímat dvěma způsoby. Pokud učitel vnímá danou profesi jen jako řemeslo, u kterého stačí zvládnout základní dovednosti a dbát na bezpečnost, tak lze dosáhnout i tak dobrých výsledků, ale může se stát, že nastane malý prostor na osobní růst a kreativitu. Vyšší úroveň učitelství tělesné výchovy vyžaduje, aby daný učitel vnímal svou práci jako poslání, měl zájem o pohybové aktivity a chápal jejich význam pro žáky. Kromě dovedností a určité bezpečnosti je klíčová metodologická vybavenost, schopnost rozvíjet žáky po všech stránkách a také vědecké poznání. Rozdíl mezi učiteli tělesné výchovy se projevuje v osobním nasazení a ochotě dále se rozvíjet. Didaktika školní tělesné výchovy je zásadním základem pro úspěšnou práci učitele tělesné výchovy. Jejím cílem je rozvoj osobnosti dítěte prostřednictvím pohybových aktivit, které ovlivňují nejen fyzické schopnosti, ale i inteligenci, sociální a emoční dovednosti. Podporuje zdraví, zdatnost a zájem o sport a volnočasové aktivity. Zároveň přispívá k formování morálních hodnot, smyslu pro fair play a schopnosti odolávat negativním vlivům (Hrabinec, 2017).

Jedním z hlavních předpokladů pro realizaci tělesné výchovy je důkladná příprava, kterou si dělá učitel na danou vyučovací hodinu. Ta zahrnuje plánování učiva, stanovení cílů, volbu vhodných metod a vytvoření podmínek pro efektivní učení žáků. Výuka, která

je kvalitní, vychází z odborných znalostí učitele. Zkušený učitel si připravuje hodinu podle svých potřeb, přičemž je nejdůležitější, aby on sám se v přípravě vyznal. V ní by se měly objevovat jasné učební cíle a kroky. Po každé hodině by měl vyučující zhodnotit její průběh a případně upravit další plánování (Nováček et al., 2001).

Šeflová et al. (2023) definuje role učitele v tělesné výchově:

- posiluje chování dětí tak, aby mířily k individuálnímu úspěchu;
- oživuje aktivity, cvičení novými nápady, pohledy;
- zasahuje do hodiny tam, kde to vyžaduje nedostatečná aktivita skupiny;
- ustupuje do pozadí, když je skupina samostatná a aktivní;
- podporuje pokusy žáků samostatně vyřešit úkoly a doprovází žáka na cestě k samostatnosti;
- poskytuje ochranu a pomoc tam, kde je to potřeba;
- provádí reflexe pocitů a rozbor problémového chování (s. 20).

S výukou tělesné výchovy však souvisí i určitá rizika, mezi která patří zejména úrazy. S věkem se mění způsob i druh úrazu. Poranění jsou častěji chlapci než děvčata. Může to být z toho důvodu, že chlapci jsou více agresivní a mají větší odvalu než dívky.

V mladším školním věku se objevují úrazy méně, ne tak často jako ve starším školním věku. Nejčastějším druhem úrazu jsou zlomeniny a vykloubeniny, které se staly během školní docházky. Tuto skutečnost zmiňují z toho důvodu, že v mladším školním věku se nejčastěji stane úraz během sportu a během her bez dozoru. Na druhém místě je hned poté tělesná výchova. Závěrem lze říci, že prevence úrazů by měla být zaměřena zejména na zvýšení dohledu při sportovních a volnočasových aktivitách, a to zejména u chlapců.

I z toho důvodu je role učitele tělesné výchovy při prevenci rizik a správném vedení hodin naprosto zásadní (Kubátová & Machová, 2009). Vedle fyzických a organizačních nároků na výuku tělesné výchovy je však důležité vnímat i psychologické a společenské faktory, které mohou ovlivňovat profesní nasazení učitele.

Vnímané nízké společenské postavení může negativně ovlivňovat pracovní výkon. Tento jev může být úzce spojen s prožíváním smysluplnosti vykonávané profese a zároveň představovat významný zdroj stresu. Pokud učitelé tělesné výchovy nabývají dojmu, že jejich předmět – případně i oni sami – jsou společností vnímáni jako méně významní či

podřadní, může to vést ke snížení jejich vlastní profesní motivace a významu, který své práci přikládají. Takové nastavení může vytvářet sebenaplňující prorocství, které následně celou situaci dále zhoršuje (Lustig & Kotlík, 2024).

1.3 Učitel jako hodnotitel

Pedagogické dovednosti tvoří základ profesní identity učitele. Jejich rozvoj je dlouhodobý proces, který začíná už ve chvíli, kdy se student rozhodne stát se učitelem. Mezi pedagogické dovednosti řadíme dovednosti související s diagnostikou a hodnocením žáků. Mezi tyto dovednosti patří například schopnost klást otázky, vytvářet testy, hodnotit práci žáků, využívat různé metody hodnocení a motivovat žáky k lepším výsledkům (Dytrtová & Krhutová, 2009).

Někdy se můžeme setkat s učiteli, kteří příliš často sahají po negativním hodnocení a bez hlubší reflexe udělují i velmi špatné známky, například žákům na prvním stupni. Pan Čapek tvrdí, že takoví učitelé mají deformované či vnitřně nesouladné pedagogické postoje. Tito jedinci často postrádají empatii, vztah k žákům, morální hodnoty i odbornou kvalifikaci. Jejich případné nevhodné komentáře mohou zasáhnout žáka ještě více a pak jde o pedagogické selhání (Čapek, 2022). Pedagogické dovednosti tedy nejsou jen souborem technik a nástrojů, ale úzce souvisejí s osobnostní výbavou učitele a jeho postojem k žákům. Jejich zvládnutí je předpokladem pro vytvoření bezpečného, podporujícího a motivujícího vzdělávacího prostředí.

2 HODNOCENÍ JAKO SOUČÁST VZDĚLÁVACÍHO PROCESU

Hodnocení je jakákoliv činnost, která je propojena s jakoukoliv činností a s rozhodováním o ní. Jedná se o činnost, která se namáhavě analyzuje a porovnává (Kolář, 2012).

Kratochvílová (2011, s. 21) definuje hodnocení jako „činnost učitele, v níž učitel zajišťuje žákovy znalosti, dovednosti, postoje v určité etapě jeho vzdělávání, aby je porovnal s žádoucím stavem a formuloval takové hodnotící výroky a zaváděl taková opatření, která budou žáka stimulovat k dosažení tohoto stavu“. Jeho cílem je vyhodnotit výsledky výuky ve vztahu ke stanoveným cílům a zároveň přispět k rozvoji osobnosti žáka (Kratochvílová, 2011). Z toho vyplývá, že hodnocení neslouží jen k posuzování dosažených výsledků, ale také k jejich rozvoji.

Hodnocení měří šířku a hloubku učení. Bylo kritizováno jako nepřesné a nespolehlivé. A přesto se bez něj společnost a učitelé nedokážou obejít. Ve správných rukou může hodnocení inspirovat, motivovat a poskytovat zpětnou vazbu, která je nezbytná pro zacílení rychlé nápravné pomoci. Může nás to ale také vést k ignorování toho, co nelze snadno měřit (Petty, 2004).

Hodnocení nespočívá v pouhém známkování žáka, ale také v hodnocení kvality vyučování, hodnocení kvality školy, sebehodnocení učitelů a školy jako celku (Kolář, 2012). Hodnocení informuje učitele, žáky i rodiče. Pro učitele je hodnocení zpětná vazba. Na základě těchto informací může efektivně plánovat další kroky výuky a přizpůsobit ji individuálním potřebám žáků. Žáci díky hodnocení vědí, zda jejich činnost a úsilí vedou k danému cíli. Rodičům hodnocení umožňuje sledovat pokroky jejich dětí a vidí jejich úspěchy a popřípadě neúspěchy nebo obtíže. Kvalitní hodnocení by se nemělo omezovat pouze na závěrečnou zprávu, ale mělo by poskytovat průběžnou zpětnou vazbu o celém vzdělávacím procesu (Košťálová et al., 2012).

Důležitým faktorem ovlivňujícím hodnocení je vztah mezi žákem a učitelem. Vališová a Kasíková (2007) upozorňují, že v autoritářském stylu výuky má učitel dominantní roli, zatímco v demokratickém pojetí se hodnocení více soustředí na partnerský přístup. Klíčovou roli hraje i stanovení cílů, které umožňuje učiteli efektivně řídit proces hodnocení a poskytovat žákům zpětnou vazbu na základě jasně definovaných kritérií (Fontana, 2003). Každý žák přitom vnímá hodnocení jinak, protože jeho kontext, zkušenosti a přístup k učení jsou jedinečné (Boyle & Charles, 2014).

Negativní účinky hodnocení, zejména špatných známek, popisuje Čapek (2018). Tvrdí, že učitel nemá dávat špatné známky, protože poté dochází k negativním účinkům hodnocení. Učitel nedává špatné známky, protože mu jde o posílení žákova sebevnímání. I v RVP se můžeme dočíst, že hodnocení je neodmyslitelnou součástí „utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a druhým“. Špatná známka může změnit žákům pohled na předmět a v horším případě i na školu. Špatná známka může poukázat také na to, že učitel není schopný brát ohled na individuální přístup, protože pokud žák nemůže splnit daný úkol, potom je to chyba učitele (Čapek, 2018).

Vedle pedagogického významu má hodnocení také silnou komunikační funkci směrem k rodičům. Hodnocení není určeno jenom pro žáky a učitele, ale také pro rodiče. Rodičům slouží hodnocení k tomu, aby věděli, jak se jejich dítěti daří ve škole. Rodiče mohou spíše vyhledávat známky, protože jednoduše vypovídají o tom, jak na tom dítě je, a udělají si podle toho svůj názor. Rodiče mají tendenci se svého dítěte ptát, jakou známku dostalo ve škole, nikoli co se ve škole naučilo, jestli ho to bavilo a co zažilo. V mnoha rodinách jde do popředí vysvědčení a známky, které dítě dostalo. V případě, že by rodič chtěl více vědět o tom, jak se jeho dítěti daří, co má zlepšit a co se naučilo, měl by více vyžadovat slovní hodnocení. Hodnocení patří mezi jeden ze základních prvků komunikace mezi školou a rodiči. Děti mohou mít kolikrát obavu z toho, jak se rodina postaví k případné „špatné známce“. Tento termín však může být v různých rodinách vnímán odlišně (Čapek, 2008).

Vzhledem k proměňujícím se společenským nárokům se i samotné hodnocení začíná vyvíjet. V posledních letech vznikají různé projekty a pokusy o změnu vyučování v reakci na společenské změny. Tohle se objevuje taktéž v hodnocení, a to ve třech směrech: snaha o komplexní hodnocení, snaha o zapojení žáka do hodnocení, snaha o zrušení klasifikace nebo alespoň vyrovnání mezi klasifikací a slovním hodnocením. Zrušení klasifikace bude přinášet obrovský zásah do tradice školství. To znamená, že učitelé a taktéž rodiče budou muset změnit myšlení v odlišných dimenzích. Neklasifikace přináší tedy možnost poskytnout nový prvek, podporovaný tvůrčím přístupem učitelů, jenž by mohl vést ke změně pedagogického přístupu, kdy mají žáci možnost učit se pro svůj osobní rozvoj a poznání, ne pro získání známek, ale z vnitřního přesvědčení (Vališová & Kasíková, 2007).

2.1 Význam a funkce hodnocení ve školství

Učitel využívá různé prostředky k ovlivňování, řízení a usměrňování učebních činností žáků. Hodnocení žáků včetně jejich výkonu, činnosti a chování je klíčovým a účinným prostředkem, kterým dokáže učitel usměrňovat a řídit učební činnosti pro žáky. Učitel a žáci se účastní společné aktivity a tou je vyučování, během kterého se žáci učí a učitel vede a ovlivňuje jejich učební aktivity. Každý člověk v civilizované společnosti si projde vyučováním, do kterého patří i hodnocení, které je neoddělitelnou součástí. Podle Slavíka (1999, cit. dle Kolář & Šikulová, 2009) školní hodnocení zahrnuje „všechny hodnoticí procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají“ (Kolář & Šikulová, 2009, s. 23–24).

Hodnocení, které žák získává ve výuce a v rámci školství, je jedno z hodnocení, které je systematické. Běžná hodnocení, se kterými se v životě setkáváme, mohou být náhodnější a obecnější a nemusejí mít pevnou strukturu tak, jako má hodnocení ve vyučování. Proto je pro školní hodnocení typické, že se jedná o hodnocení, které má pravidelnost a systematickост, protože učitelé se na něj připravují, organizují jej a provádějí různé změny. Učitel musí pracovat se vzdělávacími standardy, které jsou stanovené ve vzdělávacím programu školy. Díky školnímu hodnocení získávají informace o úspěšnosti výuky jak žáci, tak především učitelé. Hodnotí se způsob práce žáka, jeho úsilí a schopnost aplikovat poznatky. Skrze hodnocení jsou uspokojovány žákovy potřeby a zároveň se hodnotí i kvalita pedagogické práce učitele (Kolář & Šikulová, 2009).

Ve škole se setkáváme také s hodnocením učebnic, metodických materiálů, ŠVP, celkového pojetí školy, režimu školy, organizace, spolupráce školy s rodinou a také pedagogicko-psychologické diagnostiky (Vališová & Kovaříková, 2021).

Kromě různých podob hodnocení hraje důležitou roli rovněž klasifikace, která se v praxi uplatňuje v několika formách. Školní klasifikaci můžeme dělit podle formy, počtu žáků a rozsahu učiva. Klasifikace podle formy může být – ústní zkoušení, písemné zkoušení a praktická zkouška. Dle rozsahu učiva – souhrnné a orientační. Klasifikace podle počtu studentů – individuální, frontální, skupinové (Vališová & Kovaříková, 2021). Známkování se používalo již v 16. století a od té doby se používání známek, stupňů nebo bodů stalo nejčastějším a nejznámějším. Avšak ani ono se nevyhnulo kritice a bouřlivé diskusi kolem jeho používání. Navzdory diskusím a výzkumům v oblasti hodnocení na mnohé otázky neznáme odpověď dodnes. Hodnocení je široký pojem, který by měl

zahrnovat všechny typy formálního i neformálního ohodnocení žákovy aktivity.

Známkování je pouze jeden ze způsobů hodnocení, slouží k ohodnocení (Tišťanová, 2016).

Není přesně a jednoznačně vymezená hranice mezi např. jedničkou a dvojkou. Na druhé straně představa, co musí žák ovládat na jedničku, není u různých učitelů v rámci jednoho předmětu a v rámci jedné školy stejná. Výsledkem je výrazný rozdíl v úrovni znalostí žáků se stejnými známkami v rámci jedné školy a samozřejmě i v rámci různých škol. Právě proto se přikláníme k názoru, že je-li třeba hodnotit klasifikací, tak jen s doplněním o slovní komentář. Žákovi se hodnotí prospěch ve vyučovacích předmětech a chování.

Prospěch žáka v jednotlivých vyučovacích předmětech se klasifikuje těmito stupni:

1 – výborný, 2 – chvalitebný, 3 – dobrý, 4 – dostatečný, 5 – nedostatečný (Tišťanová, 2016).

Hodnocení, které se objevuje ve školním prostředí, má několik funkcí, a to informativní, motivační, formativní, diferenciací, výchovnou, diagnostickou, prognostickou a regulativní. Funkce informativní dává žákovi zpětnou vazbu, díky které je informován o svém procesu učení. Funkce motivační můžeme mít vliv na žáka takový, že hodnocení buď zvýší, nebo sníží žakovu motivaci k učení. Funkce formativní slouží k tomu, že díky hodnocení se formuje osobnost, a dále pak hodnocení zahrnuje podněty k rozvoji. Funkce diferenciací slouží k tomu, že díky hodnocení můžeme žáky rozdělit do skupin podle výkonu. Funkce výchovná je podobná jako funkce formativní – hodnocení vede žáka k postojům k učení. Funkce diagnostická nám říká o úspěchu, popřípadě neúspěchu žáka. Funkce prognostická při hodnocení napomáhá učiteli k tomu, že vidí, jakým směrem se žák bude ubírat díky předešlým výkonům. Poslední funkce, regulativní, znamená to, že učitel reguluje každou činnost žáka, a proto ovlivňuje kvalitu jeho výkonu (Zormanová, 2014). Stejně funkce hodnocení můžeme najít také v Obecné didaktice, protože se tyto autoři shodují (Vališová & Kovaříková, 2021).

Nejdůležitější funkce:

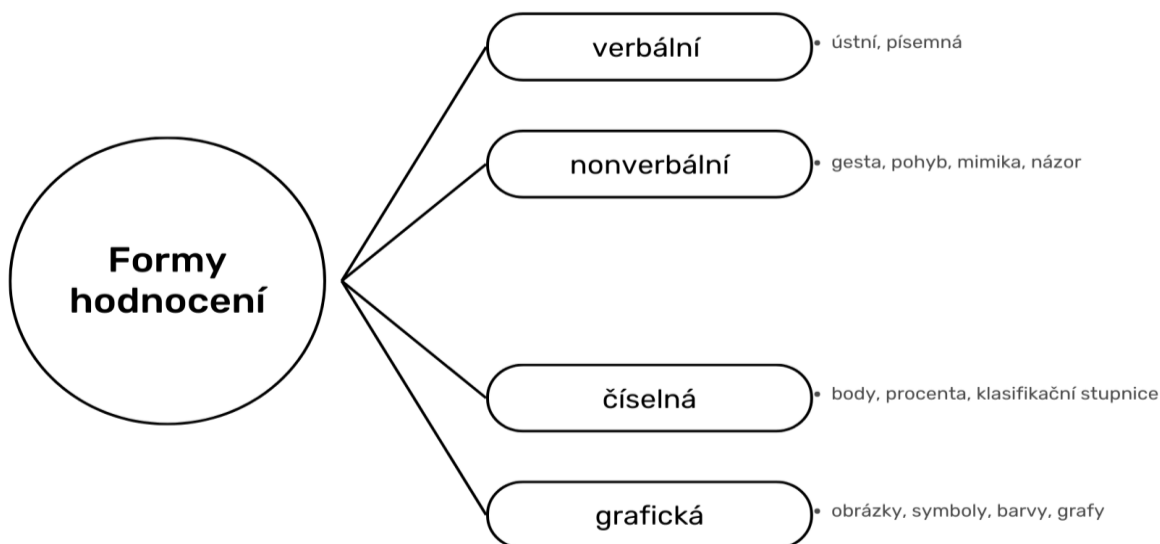
- motivační – správné hodnocení podporuje zájem o další vzdělávání;
- didaktická – učitel se přesvědčuje o své práci, což mu umožňuje zkvalitnit další průběh vyučování;
- výchovná – správné a objektivní hodnocení vede žáka k sebekritice a správné kritice, k odpovědnosti za svou práci;

- společenská a profesní – správné a objektivní hodnocení připravuje žáka na zařazení se do společnosti, zároveň si i společnost vytváří názory o úrovni školy;
- kontrolní – výsledky hodnocení umožňují posoudit úroveň práce učitele, učiteli zase úroveň práce žáka;
- prognostická – naznačuje tendence znalostní úrovně žáka (Tišťanová, 2016).

Je důležité popsat jednotlivé fáze hodnoticího procesu. První krok začíná u učitele. Ten zadá úlohu, kterou má žák za úkol pochopit a přijmout. Poté nastane expozice výkonu ze strany žáka a učitel během toho provádí průběžnou analýzu. Ve třetí fázi žák ukončuje výkon a učitel provádí zpětné promítání výkonu. Další dvě fáze jsou si velmi blízké. Jako první udělá učitel poslední analýzu a rozhodne se o tom, jakým způsobem bude hodnotit. Dále řekne výsledky a pak už záleží na žákovi, zda je přijme, nebo nepřijme. Je důležité, aby si učitel uvědomoval možné důsledky, což je šestá fáze. Poslední, sedmá fáze už je pouze na žákovi, a to jakým způsobem převeze posudek od učitele a jakým způsobem se bude chovat a jaký to bude mít dopad na jeho další učení. Jednotlivé fáze probíhají kolikrát velmi rychle, proto se může stát, že samotní aktéři je ani nevnímají (Kolář & Šikulová, 2009).

Všímavost (mindfulness) v každodenním vyučování může sehrát důležitou roli při vytváření pozitivního učebního klimatu. Přispívá ke zlepšení koncentrace, porozumění učivu i vzájemné komunikace. Ve třídě může každodenní všímavost pomoci podpořit pozitivní učební prostředí, kde se studenti mohou lépe soustředit a učit se. Pokud jde o formativní hodnocení, každodenní všímavost může studentům pomoci lépe porozumět vlastnímu procesu učení a převzít aktivnější roli ve vlastním učení (Freibrun & Brunet, 2024). Otevřená komunikace ve třídě se týká procesu vytváření prostředí, kde studenti mohou sdílet své myšlenky a nápady a kde učitelé aktivně naslouchají a reagují na potřeby studentů. Tento druh komunikace pomáhá vytvořit pozitivní a kolaborativní učební prostředí, kde se studenti cítí oceňováni a respektováni a kde mohou být aktivními a angažovanými studenty (Freibrun & Brunet, 2024).

Existují různé formy hodnocení, které jsou představeny v následujícím Obrázku 1.



Obrázek 1 Formy hodnocení

(zdroj: upraveno podle Kratochvílové, 2011, s. 33)

2.2 Typy hodnocení

Existuje více kritérií, podle nichž lze hodnocení rozdělit do několika kategorií. Z hlediska předmětu hodnocení rozlišujeme například kritériální (splněno nebo nesplněno), diagnostické (odkrytí určitého problému), neformální (sledujeme výkon žáka během plnění aktivity), formální (žáci jsou předem obeznámeni s tím, že budou hodnoceni). Můžeme tedy rozlišovat formu a předmět. Do formy spadá formativní, normativní a sumativní hodnocení (Vališová & Kovaříková, 2021).

V publikaci od Kratochvílové nalezneme jiné typy hodnocení, které jsou rozděleny do čtyř skupin. Hodnocení z hlediska záměrnosti a připravenosti. Do této skupiny patří hodnocení bezděčné, které je spontánní a nejčastěji se formuluje slovy „libí“, „výborně“ nebo „nelíbí“. Hodnocení záměrné používáme okamžitě v případě, kdy nás něco zaujalo. Třetím typem je analytické záměrné hodnocení, které posuzuje spíše dílčí aspekty výkonu. Do hodnocení z hlediska procesu učení patří formativní hodnocení a hodnocení výsledku. Hodnocení z hlediska času můžeme rozlišit na vstupní hodnocení, průběžné hodnocení a následné sumativní – závěrečné hodnocení. Z hlediska vztahové normy rozlišujeme

normativní hodnocení, u kterého nebereme ohledy na různé předpoklady a dané výsledky porovnáváme mezi všemi žáky. Dále sem patří kritériální hodnocení, které je popsáno níže. Hodnocení podle individuální vztahové normy můžeme vidět také ve výuce tělesné výchovy. Jde o takové hodnocení, u kterého učitel porovnává žáka s jeho předchozími výsledky. Učitelé často kombinují různé typy hodnocení (Kratochvílová, 2011).

Hlavním využitím hodnocení pro učitele je průběžné nebo formativní hodnocení. To se používá v průběhu kurzu k vytváření úsudků o tom, zda a do jaké míry bylo učení úspěšné, a k identifikaci obtíží, aby bylo možné přijmout nápravná opatření. Sumativní a formativní hodnocení mají velmi odlišné cíle. Obvykle se provádějí radikálně odlišnými způsoby (Petty, 2004).

Sumativní hodnocení nebo hodnocení učení znamená, že učitelé poskytnou studentům hodnocení na konci definovaného učebního cyklu, během něhož byla látka odučena a očekává se tedy její zvládnutí, jedná se o souhrnné hodnocení. Mezi běžné příklady sumativního hodnocení patří závěrečné zkoušky či standardní závěrečné testy, které pomáhají vytvářet školní známky (Freibrun & Brunet, 2024). Sumativní hodnocení je finální a poukazuje na to, co se žák naučil a co zvládl po ukončení daného časového úseku. Nejde o porovnání s ostatními, ale o změření žákova výkonu. Může být vyjádřeno známkou, ekvivalentem, ale i verbálně. Formativní hodnocení je určeno pro žáky, naopak sumativní hodnocení je spíše informace pro rodiče (Starý & Laufková, 2016).

Existuje mnoho důvodů, proč je formativní hodnocení považováno za zásadní při učení studentů a praktické výuce. Nejúčinnější formativní hodnocení funguje tak, aby se studenti aktivně zapojili do procesu a převzali odpovědnost za své učení. Jedním z hlavních důvodů, proč se formativní hodnocení stalo součástí vzdělávání, je to, že může přinést významnější výsledky než mnohé jiné současné strategie. Často jde o časově i finančně efektivnější strategii ve srovnání s jinými způsoby zlepšování výsledků studentů (Freibrun & Brunet, 2024). Formativní hodnocení patří do nynější školy, protože žákům slouží k tomu, aby se toho co nejvíce naučili a zároveň aby se lépe učili. Za formativní hodnocení lze označit jakýkoli způsob hodnocení, který žákům poskytuje zpětnou vazbu o jejich aktuálních dovednostech a vědomostech. Žáci díky formativnímu hodnocení dosahují lepších výsledků, zlepšuje se klima a atmosféra ve třídě a žáci pocítují, že hodnocení je součástí života. Díky tomuto hodnocení si žák uvědomuje, že zodpovědnost za učení je především na něm. Po příchodu neúspěchu si uvědomuje, že mohl udělat něco více, aby příště byl výkon lepší (Starý & Laufková, 2016). Učební cíle jsou důležité pro

proces formativního hodnocení, protože poskytují jasný a konkrétní cíl pro učení studentů. Stanovením učebních cílů mohou učitelé pomoci studentům pochopit, co se od nich očekává, a vytvořit plán, jak těchto očekávání dosáhnout. To může být zvláště důležité při formativním hodnocení, protože to může studentům pomoci pochopit účel jejich učení a zaujmout aktivnější roli ve svém vlastním učení (Freibrun & Brunet, 2024). Jednou ze specifických forem hodnocení, která nachází uplatnění i v tělesné výchově, je hodnocení kritériální.

Toto hodnocení spočívá v rozdělení aktivit, předmětu nebo projektu na různé části, které můžeme hodnotit zvlášť. Výsledné hodnocení pak reflektuje jejich souhrn. Tento přístup poskytuje žákům jasnou zpětnou vazbu a zvyšuje objektivitu hodnocení (Čapek, 2022). V tělesné výchově by se mohlo jednat o přínosné hodnocení. Například u běhu na 50 metrů by mohl učitel hodnotit více než jenom dosažený čas. Může hodnotit techniku běhu, zlepšení výkonu oproti minulému testování a také sportovní chování. Jednou z klíčových výhod společného vytváření kritérií úspěchu je, že pomáhá zajistit, aby kritéria byla jasná, relevantní a dosažitelná. Když jsou do procesu vytváření kritérií zapojeni žáci, lépe rozumí tomu, co se od nich očekává, a je pravděpodobnější, že budou motivováni tato očekávání splnit. Další výhodou společného vytváření kritérií úspěchu je, že podporuje pocit vlastnictví a odpovědnosti mezi studenty. Když jsou studenti zapojeni do vytváření kritérií, je pravděpodobnější, že se budou cítit angažováni do vlastního učení a budou více motivováni převzít odpovědnost za své vzdělávací cíle. To může pomoci podpořit růstové myšlení, kdy studenti věří, že jejich schopnosti lze rozvíjet úsilím a praxí. Kromě toho může společné vytváření kritérií úspěchu pomoci podpořit spolupráci a pocit komunity ve třídě. Když jsou studenti zapojeni do procesu tvorby kritérií, jsou schopni sdílet své pohledy a nápady a spolupracovat na vypracování kritérií, která jsou spravedlivá a dosažitelná. To může pomoci vytvořit podpůrné učební prostředí, kde se studenti cítí oceňováni a respektováni. Celkově může být společné vytváření kritérií úspěšnosti cenným nástrojem, který pomáhá zajistit, aby kritéria byla jasná, relevantní a dosažitelná, podporovala vlastnictví a odpovědnost studentů a podporovala spolupráci a smysl pro komunitu (Freibrun & Brunet, 2024).

Můžeme se setkat s rodiči, kteří tvrdí, že nechtějí přijímat různé pokusy některých škol, které se snaží přejít na slovní hodnocení. Na druhou stranu tu máme učitele, kteří kritizují známkování a berou to jako hlavní problém ve školství. Při změně v systému hodnocení by se mělo jednat o více než pouhou změnu jednoho prvku. Je nutné, aby se

případné změny ve školství týkaly i cílů a metod výuky. Slovní hodnocení vyžaduje celkově hluboké znalosti učitelů o žácích a současně schopnost učitelů zvolit jazyk, kterému porozumí jak žák, tak jeho rodiče. Pokud by učitel nebyl natolik schopný, mohou vzniknout nedorozumění a rodičům se nemusí slovní hodnocení líbit, přičemž by se chtěli vrátit k tradiční klasifikaci (Kalhous & Obst, 2009).

Pouhá orientace na známku může z několika důvodů vést ke ztrátě původního smyslu vyučování. V praxi můžeme narazit na některé negativní projevy:

- odstavuje žáka od podstaty učení;
- u dětí můžou nastat zdravotní komplikace;
- možná diferenciací třídy, která vede k neobvyklým projevům ve vztazích;
- místo vnitřní motivace převládá vnější motivace;
- vytváří předpoklady pro rozvoj negativních morálních vlastností;
- směřuje k vyhýbání se neúspěchu nejrůznějšími prostředky (Vališová & Kasíková, 2007).

2.3 Zpětná vazba ve vzdělávání

Z pohledu teorie komunikace je účinnost sdělení hodnocena především na straně příjemce. Jinými slovy, informace nebo intervence ze strany učitele mají skutečný dopad na proces učení žáka pouze tehdy, pokud vedou ke změně v jeho myšlení či chápání (Boyle & Charles, 2014). Jedním z nejúčinnějších nástrojů, jak toho dosáhnout, je právě zpětná vazba. Zpětná vazba představuje klíčový prvek pedagogické interakce. Umožňuje žákovi získat konkrétní informace o tom, co se mu daří, v čem má rezervy a jak může svůj výkon zlepšit. Učitelé přitom využívají různé strategie poskytování zpětné vazby – může být cílená na jednotlivce, páry, skupiny nebo celou třídu. Stejně tak se liší její forma – může být slovní, neverbální, písemná nebo kombinovaná (Gipps et al., 2016). Součástí efektivní zpětné vazby je sdělení míry naplnění vzdělávacích cílů a dodržení stanovených podmínek, například časového limitu. Učitel rovněž nabízí konkrétní doporučení, jak lze daný úkol vylepšit – ať už z hlediska postupu, techniky, nebo přístupu. Takto strukturovaná zpětná vazba má popisný charakter a žákům poskytuje jasné vodítko pro jejich další pokrok. Zásadní však je, aby sdělení byla pro žáky srozumitelná a užitečná. Pokud je zpětná vazba nejasná, příliš obecná, nevhodně načasovaná nebo podaná nevhodnou formou, může být vnímána jako „šum“ – tedy informace, která nevede k porozumění ani k rozvoji

dovedností. Boyle a Charles (2014) upozorňují, že zpětná vazba musí být vnímána v kontextu výuky, být konkrétní, smysluplná a adresná. Pouze tehdy může ovlivnit žákovu učení. Aby mohla být zpětná vazba opravdu účinná, je třeba, aby učitel dobře rozuměl myšlení žáků, znal jejich úroveň porozumění a věděl, jakým způsobem žáci zpracovávají vnější podněty. Zpětná vazba totiž nefunguje izolovaně – její smysl a přínos vyplývá z učební situace, ve které je poskytována, a z interakce mezi učitelem a žákem (Boyle & Charles, 2014).

2.4 Sebehodnocení a motivační hodnocení

V rámci hodnocení žáků se stále větší pozornost věnuje také aktivní účasti samotných žáků na procesu hodnocení. Klíčovým nástrojem v tomto směru je sebehodnocení.

Sebehodnocení je hodnocení, které dělá sám žák. Porovnává své znalosti, dovednosti a postoje k daným cílům. Rodiče nemusí vždy vnímat pozitivně, že se žák sám hodnotí. Učitelovým úkolem je, aby žáky vedl k sebehodnocení. Učitel by měl jeho význam chápat a přenášet tento postoj na žáky i rodiče. Učitel by měl sebehodnocení rozvíjet a zajistit k tomu i vhodné podmínky, čas na sebehodnocení, jasná kritéria a také informování rodičů a seznámit je s význam sebehodnocení (Kratochvílová, 2011).

Sebehodnocení žáků je cenným nástrojem, který může pomoci zlepšit výsledky žáků tím, že žákům umožní převzít odpovědnost za své učení a stanovit si cíle pro svůj vlastní rozvoj. Sebehodnocení umožňuje žákům reflektovat svůj vlastní pokrok a identifikovat oblasti, ve kterých se potřebují zlepšit, což je může motivovat k akci a pozitivním změnám v učení. Sebehodnocení také pomáhá žákům rozvíjet důležité dovednosti a kompetence, jako je kritické myšlení, řešení problémů a metakognice. Zapojením se do sebehodnocení se žáci učí, jak hodnotit svou vlastní práci a identifikovat oblasti pro zlepšení, což jim může pomoci stát se samostatnějšími žáky. Sebehodnocení navíc může žákům pomoci rozvinout růstové myšlení, což je přesvědčení, že inteligence a schopnosti nejsou pevně dané, ale lze je rozvíjet úsilím a praxí. Zapojením do sebehodnocení se žáci mohou naučit vidět své chyby a výzvy jako příležitosti k růstu a učení, které mohou podporovat pozitivní postoj k učení a zlepšit jejich celkové výsledky. Sebehodnocení může navíc podpořit efektivní výuku a učení tím, že učitelům poskytuje cennou zpětnou vazbu o pokroku a potřebách žáků. Zapojením žáků do procesu hodnocení mohou učitelé získat přehled o tom, co se žáci učí a kde mohou potřebovat další podporu. Tyto informace mohou učitelům pomoci přizpůsobit jejich výuku tak, aby lépe vyhovovala potřebám jednotlivých

žáků a podpořila jejich učení. Celkově vzato je sebehodnocení žáků mocným nástrojem, který může podpořit výsledky žáků tím, že jim umožní převzít odpovědnost za své učení a rozvíjet dovednosti a myšlení potřebné k úspěchu (Freibrun & Brunet, 2024).

Hodnocení může výrazně ovlivnit motivaci žáků – pozitivně i negativně. Může však nastat i opačný efekt. Hodnocení může mít opačný dopad, bude je spíše demotivovat. Motivace je založena na sociálních povahách, můžeme sem zařadit i kladné hodnocení. Motivaci využíváme především k tomu, aby žák chtěl více a měl silnější impuls do vyučování. Učitel jednotlivé žáky ve třídě dobře znát, aby mohl správně využívat motivační – pozitivní hodnocení. Musí si stanovit podmínky, za kterých bude toto hodnocení provádět (Kolář & Šikulová, 2009).

Je důležité se také zamyslet nad tím, jakým způsobem hodnocení ovlivňuje žáky. Reflexe vlastních zkušeností s hodnocením naznačuje, že hodnoticí situace vyvolávají široké spektrum emocí. Emoce mohou spíše ovlivnit motivaci, aktivaci kognitivních zdrojů, chování při učení a následně i výsledky hodnocení žáků (Brown & Harris, 2016). Pozitivní emoce související s úkolem, jako je požitok učení, může zaměřit pozornost na úkol, a tím být prospěšná pro dosažení úspěchu. Je však také možné, že některé pozitivní emoce související s úkolem, jako je vzrušení, mohou odvrátit pozornost od úkolu. Studie zjišťují, že pozitivní nálada usnadňuje vyhledávání pozitivních informací týkajících se sebe sama a negativní nálada usnadňuje vyhledávání negativních informací souvisejících se sebou samým. Z toho vyplývá, že pozitivní nálada může podporovat pozitivní sebehodnocení, a tak podporovat motivaci učit se a zvyšovat výkon, naproti tomu negativní nálada může usnadnit vyhledávání negativních sebehodnocení, a tak brzdit motivaci a výkon (Brown & Harris, 2016). Naopak se zdá, že aktivace negativních emocí, jako jsou úzkost, stud a hněv, má komplexní účinky. Tyto emoce podporují myšlení irelevantní pro úkoly a snižují zájem a flexibilní myšlení, ale zároveň mohou posílit snahu vyhnout se selhání (Brown & Harris, 2016). Kromě vlivu testovacích emocí na výsledky studentů mohou emoce související s hodnocením ovlivnit také pohodu a zdraví studentů. Zejména úzkost z testu má škodlivé účinky na psychickou pohodu studentů. Dále bylo zjištěno, že negativní testovací emoce, jako jsou úzkost, hněv, stud a beznaděj, pozitivně korelují s vnímanými zdravotními problémy, včetně kardiovaskulárních problémů, žaludečních problémů a poruch spánku, naopak pozitivní testovací emoce, jako je naděje, mohou negativně souviset se zdravotním postižením (Brown & Harris, 2016).

Ne každé hodnocení však plní svůj podpůrný účel – v praxi se můžeme setkat i s postupy, které mohou být pro žáky demotivující nebo škodlivé. V Čapkově publikaci se můžeme dočíst, co by se podle něho nemělo dělat při hodnocení. Jako první uvádí nesrovnávat žáky. Neměl by to dělat učitel, ale ani žáci. Učitel by si měl dát pozor, aby nechválil žáky za špatné známky. Pokud žáka, který normálně dostává čtyřky, budeme chválit za trojky, vede to k tomu, že žák bude mít nízké cíle a navíc může nastat nevhodné škatulkování. Učitel by neměl používat hodnocení pouze ve čtvrtletních pracích. Žáci by si poté mohli myslet, že se k danému učiteli stačí naučit jen párkrát za pololetí. Čapek uvádí i to, že učitel nemá zkoušet žáky u tabule. Můžeme se totiž setkat s žákem, který je stresor nebo naopak „chytrák“, a mohlo by to dopadnout jinak, než učitel chce. Učitel by neměl průměrovat známky a neudělovat odměny za rychlost. V poslední řadě uvádí, že žáci nemají dostávat pětky, je lepší využít N, za kterým se může skrývat nepovedlo se nebo nestihl (Čapek, 2017).

3 HODNOCENÍ UČITELE V TĚLESNÉ VÝCHOVĚ

3.1 Představení tělesné výchovy

Tělesná výchova je činnost, která je zaměřená na fyzický a pohybový rozvoj jedince, posilování jeho zdraví a zvyšování tělesné kondice a dovedností, stejně jako na získávání teoretických znalostí a praktických dovedností v oblasti tělovýchovy a podporování trvalého zájmu o pohybovou aktivitu. Mezi hlavní úkoly tělesné výchovy patří osvojování, zdokonalování a upevňování pohybových návyků a dovedností, rozvoj kondice a koordinace, získávání znalostí o tělesné výchově a sportu, podpora udržitelného zájmu o pohybové aktivity. Tělesná výchova je klíčovou součástí rozvoje jedince, což uznávali již v minulosti, kdy ideálem vzdělání byla rovnováha mezi fyzickou krásou a duševní pohodou. Tělesná výchova je jedním ze základních pilířů tělesné kultury. Tělesná výchova zahrnuje základní, rekreační, zdravotní a specializovanou tělesnou výchovu (Vilímová, 2002). Na tuto obecnou charakteristiku navazuje školní tělesná výchova, která představuje specifickou oblast vzdělávání.

Školní tělesná výchova je specifický pedagogický systém, který propojuje prvky výchovy a tělesné kultury. Zároveň přispívá k rozvoji dětí a mládeže v mnoha rovinách a ovlivňuje jejich fyzický a psychický růst. Její hlavní funkcí je podpora zdraví, rozvoj pohybových schopností a prevence zdravotních problémů spojených s nedostatkem pohybu. Tělesná výchova však zároveň formuje morální hodnoty, smysl pro fair play a schopnost spolupráce, což má dlouhodobý vliv na životní styl a hodnoty jedince. Důležitou součástí je i výchova k aktivnímu trávení volného času, lásce ke sportu a pohybu, ale také k péči o vlastní zdraví a prevenci civilizačních chorob. Význam tělesné výchovy se promítá do dalších oblastí, jako je vrcholový a výkonnostní sport, rekreace nebo rehabilitace, což podtrhuje její široké uplatnění ve společnosti. Klíčovou roli v tomto procesu sehrává učitel tělesné výchovy, jehož osobní nasazení, metodická příprava a schopnost motivovat žáky určují kvalitu a efektivitu výuky. Učitel nejen předává znalosti a dovednosti, ale také formuje postoje žáků, inspiruje je k pohybu a pomáhá jim rozvíjet jejich potenciál ve všech oblastech života (Hrabinec, 2017). K pochopení samotné výuky tělesné výchovy je užitečné zaměřit se i na didaktiku jako odbornou disciplínu.

Můžeme se setkávat i s termínem didaktika tělesné výchovy, který má dvojitý význam. Jako první se jedná o akademickou disciplínu, která je součástí kinantropologie a pedagogiky a taktéž o studijní předmět k přípravě učitelů tělesné výchovy. Z hlediska

interakcí mezi učitelem a žákem patří didaktika tělesné výchovy mezi pedagogické disciplíny. Je úzce spojená taktéž s kinantropologií a jejími subdisciplínami, a to díky obsahu – tělesná cvičení atd. Spojujícími prvky mezi didaktikou tělesné výchovy, kinantropologií a pedagogikou jsou pedagogika sportu a obecná didaktika (Vilímová, 2002). Z didaktického hlediska je důležité pochopit, jaký obsah a cíle výuka tělesné výchovy sleduje.

Základní charakteristika vyučování tělesné výchovy spočívá v systematickém plánu vědomostí, dovedností a aktivit, které by si měl žák osvojit, a to včetně pohybových schopností během tělesné výchovy (Vilímová, 2002). Pojem pohybová schopnost představuje soubor předpokladů nezbytných pro úspěšné vykonávání pohybové činnosti. Pod pohybové schopnosti spadají silové schopnosti, vytrvalostní schopnosti, rychlostní schopnosti a obratnostní schopnosti (Nováček et al., 2001). Klíčovými prvky tělesné výchovy jsou znalosti a činnosti, které se přeměňují na vědomosti a pohybové dovednosti. Učební osnovy podrobně specifikují jednotlivé aktivity v oblastech: pořadová cvičení, kondiční cvičení, gymnastika a tanec, atletika, sportovní hry (Vilímová, 2002).

Důležitým prvkem výuky jsou cíle, které jsou taktéž nepostradatelnou součástí tělesné výchovy. Tyto cíle se neustále upravují, a to v souladu s obsahem, prostředky, učiteli, žáky a podmínkami. Cílem školní tělesné výchovy je podněcovat a v souladu s individuálními potřebami rozvíjet zdravý pohybový režim, prevenci zdravotních problémů, pohybové dovednosti a znalosti, osobnostní vlastnosti a pozitivní postoje k pohybu. Dále se zaměříme na vzdělávací, výchovné a zdravotní cíle. Do vzdělávacích cílů patří informativní (základní návyky, poznatky, metody, atletika atd.) a formativní (vytrvalost, rychlost, pohyblivost, rovnováha, síla). Výchovné cíle jsou rozděleny na všeobecné a specifické. Do všeobecných spadá iniciativa, kázeň, chování, kolektivní cítění. Do specifických cílů spadá postoj k tělesné výchově, zdatnost. Zdravotní cíle máme kompenzační (dechové, relaxační, protahovací cvičení) a hygienické (sprcha, cvičební úbor, spánek, výživa). Tyto cíle nelze oddělit, protože se navzájem prolínají v každé tělesné výchově (Vilímová, 2002). Uvedené cíle dále doplňuje výčet konkrétních úkolů tělesné výchovy, jak je definuje současná odborná literatura.

Šeflová et al. (2023, s. 20) definuje úkoly tělesné výchovy takto:

- osvojování, zdokonalování a upevňování pohybových návyků a dovedností;
- rozvíjení kondičních a koordinačních pohybových schopností;

- utváření trvalého vztahu k pohybové aktivitě.

Je nutné si uvědomit to, že tělesná výchova je specifická a liší se v několika ohledech od ostatních předmětů. Fialová (2010, s. 90) popisuje, že tělesná výchova se liší:

- diferenciací žáků podle pohlaví;
- variabilností obsahu;
- kompenzačním charakterem;
- vysokou fyziologickou náročností;
- variabilitou a odlišností podmínek;
- různorodostí didaktických forem a metod;
- vysokou organizační náročností;
- vyšší emocionálností;
- sportovním oblečením žáků;
- náročností na bezpečnost procesu.

Tyto rozdíly ještě více vyniknou při srovnání tělesné výchovy s tzv. naukovými předměty. V publikaci Janíkové (2011) máme možnost se dočíst o dalších odlišnostech mezi tělesnou výchovou a naukovými předměty. Níže uvádím Tabulku 1, ve které jsou tyto odlišnosti zaznamenány.

Tabulka 1 Odlišnost mezi tělesnou výchovou a naukovými předměty

Tělesná výchova	Naukové předměty
Žák je součástí propojení psychických, fyzických a sociálních aspektů.	Převládá důraz na kognitivní stránku – znalost, řešení problému.
Dochází k opakovaným podnětům k aktivitě během tělesné výchovy.	V učebních fázích zaměřených na vnímání žáci své výkony předvádějí jen zřídka.
Žák vykonává pohybové aktivity před všemi, případné chyby jsou zřejmé.	Žák předvádí výkon před ostatními jenom zřídka, případné chyby se dají skrýt.
Obavy, které žák má, jsou těžko skrývatelné.	Obavy, které žák má, lze jednoduše zamaskovat.
Účast žáka a aktivní zapojení jsou neustále sledovány.	Účast žáka a aktivní zapojení lze jednoduše předstírat.
Motivace díky srovnávání s ostatními.	Nejasné srovnání s ostatními žáky.
Zpětná vazba je okamžitá a může posílit výkon žáka.	Zpětná vazba přichází později.
Učitel posiluje svou autoritu prostřednictvím praktických ukázek a výkonů.	Učitel může prosazovat svou autoritu tlakem na hodnocení daných výkonů.
Hodnoty tělesné výchovy často odpovídají hodnotám, které jsou blízké mládeži.	Hodnoty předmětů jsou často vzdálené nebo málo pochopitelné.

(zdroj: Janíková, 2011, s. 31)

3.2 Uchopení tělesné výchovy v RVP ZV

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) vychází z Národního programu vzdělávání. V rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání najdeme specifikaci klíčových kompetencí, vzdělávací obsah, očekávané výstupy a taktéž

učivo, najdeme zde také průřezová témata. Vzdělávání na prvním stupni základní školy je postaveno na základech rodinné výchovy a předškolního vzdělávání, díky kterému žáci mají snadnější přechod do povinného vzdělávání. V rámci vzdělávacího obsahu RVP ZV je učivo vnímáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů. Tyto výstupy jsou následně propojovány a díky nim se vytváří základ pro efektivní využívání už naučených dovedností na úrovni klíčových kompetencí. RVP ZV má deset vzdělávacích oblastí (Dvořáková & Engelthalerová, 2023).

Jednou z deseti vzdělávacích oblastí RVP ZV je oblast Člověk a zdraví. Patří sem vzdělávací obory Výchova ke zdraví a Tělesná výchova. Tělesná výchova jako součást vzdělávání napomáhá žákům poznat jejich pohybové možnosti, zájmy a chápat, jak různé aktivity ovlivňují jejich fyzickou, duševní a sociální pohodu (RVP ZP, 2021).

Vzdělávání postupně přechází od spontánních pohybů k cíleným činnostem, které žáky vedou k samostatnému hodnocení své kondice a začlenění pohybu do každodenního života. Klíčová je radost z pohybu a individuální přístup k hodnocení výkonů, který zohledňuje tělesné dispozice a zdravotní stav. Tělesná výchova se zaměřuje na rozvoj talentu i korekci zdravotních oslabení prostřednictvím speciálních cvičení. Moderní společnost přináší mnoho zdravotních problémů, proto je důležité posilovat pohybové aktivity, které pomáhají žákům zvládat omezení a zlepšovat jejich zdraví (RVP ZP, 2021).

Cíle vzdělávací oblasti jsou například: aktivní zapojení, získávat názory na to, co je zdravé a co ne, mít radostný prožitek z pohybových aktivit, duševní i sociální pohoda, poznání zdraví, ochrana zdraví, mezilidské vztahy, poznání člověka. Vzdělávací obsah tělesná výchova 1. stupně je rozdělen na dvě období při očekávaných výstupech. Učivo je rozděleno do tří skupin. První skupinou jsou činnosti ovlivňující zdraví, sem patří hygiena při TV, bezpečnost, zdravotně zaměřené činnosti, význam pohybu pro zdraví a příprava organismu. Druhou skupinou jsou činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností, ta zahrnuje pohybové hry, turistiku, základní sportovní hry, základy gymnastiky, rytmické a kondiční formy cvičení pro děti, plavání a lyžování. Poslední skupinou učiva jsou činnosti podporující pohybové učení a sem patří komunikace v TV, organizace, pravidla, zásady jednání a chování, měření a posuzování pohybových dovedností a zdroje informací o pohybových činnostech (RVP PV, 2021).

Pro předmět tělesná výchova na 1. stupni je hodinová dotace pro veškeré ročníky 10 hodin, což najdeme v rámcovém učebním plánu. Tělesná výchova probíhá ve všech

ročnících, nesmí klesnout pod 2 vyučovací hodiny týdně, a to ze zdravotních a hygienických důvodů (Dvořáková & Engelthalerová, 2023).

3.3 Specifika hodnocení v tělesné výchově

V tělesné výchově se v souvislosti s hodnocením často setkáváme s pojmy kontrola, evidence a klasifikace. Kontrolu provádí učitel a jde o činnost, při které se sleduje průběžné a celkové výsledky zaměřené na výchovné a vzdělávací činnosti v tělesné výchově. U evidence se jedná o zaznamenání průběhu a výsledků kontroly nějaké provedené práce a zaznamenávají se při ní podmínky, za nichž výuka probíhá. Klasifikace představuje jednu z forem průběžného a celkového hodnocení, kdy se žák zařazuje do určitých kategorií nebo stupňů na základě svých výsledků v tělesné výchově. Otázky ohledně hodnocení zkoumáme z filozofické perspektivy axiologie, která se zabývá obecnou teorií hodnocení a hodnot. Z pedagogického hlediska se tím zabývá pedagogická diagnostika, zatímco v oblasti tělesné výchovy a sportu se tímto aspektem zabývá pedagogická diagnostika tělesné výchovy a sportu. Hodnocení v rámci tělesné výchovy plní funkci společenskou, didaktickou a výchovnou. Společenská funkce spočívá v učení žáků, aby byli schopni plnohodnotně prožívat život. Didaktická funkce zahrnuje korekci, upřesňování a prohlubování znalostí, dovedností a návyků žáků a rozvíjení jejich schopností. U výchovné funkce hodnocení jde o to, aby se formovala osobnost žáka v rámci výchovného procesu. Regulační, kontrolní a diagnostická funkce hodnocení spočívá v tom, že díky aktivitám učitel získává dostatečné informace o vlastnostech a schopnostech daného žáka. Zpětná vazba učiteli řekne, jak žák pracuje, jaké jsou výsledky, s čím žák nemá problém anebo naopak má problém. Díky těmto informacím učitel ví, jakým směrem může dále pokračovat. Prognostická funkce hodnocení je taktéž důležitá, protože předpovídá určitou budoucnost daného žáka a jeho vývoj. Na závěr diagnostická funkce hodnocení napomáhá učiteli plnit prognostickou a taktéž výběrovou funkci hodnocení (Vilímová, 2002).

Kromě teoretického vymezení pojmů hodnocení a jeho funkcí je cenné nahlédnout také na praktické pojetí hodnocení z pohledu zkušených pedagogů, jako je Čapek (2020). Zdůrazňuje, že má určité pochopení pro tělocvikáře a považuje tělesnou výchovu za jeden z nejdůležitějších předmětů. A to nejen kvůli pohybu, ale i kvůli rozvoji dovedností a formování hodnot, se kterými lze dále pracovat. Tvrdí, že jde o žebříček hodnot, fair play, etiku, týmovou práci, učení zdravému životnímu stylu a o určitou snahu se zlepšovat. Sám

autor tvrdí, že se nemá známkovat podle výkonu, a to z toho důvodu, aby se žáci nebáli tělesné výchovy. Pokud nějaký žák má problém s danou aktivitou, není potřeba ho do ní nutit, ale zeptat se jej, zda se najde jiná aktivita, kterou by chtěl vykonávat. Tělesná výchova má výchovný potenciál. Vede žáky k respektování principu fair play a k utváření morálních hodnot, protože v jiném případě se může stát to, že jsme si vychovali žáky, kteří se trápí a jsou zvyklí pouze na píšťalu a daný trest.

Dříve jsme se mohli také dočíst o diskusi, v níž bylo navrženo zrušení klasifikace výchov, přičemž byla uváděna řada argumentů pro a proti. Jedná se o stejný předmět jako ostatní, a proto kdyby se zrušila klasifikace, mohlo by se stát, že by se snížila vážnost výchov. V předešlých letech se známkoval hlavně výkon žáka. Dnes jde spíše o zájem a snahu, kterou učitelé tělesné výchovy hodnotí (Fialová et al., 2016).

Hodnotit výchovy je dost náročné, protože jde o talent a dispozice, které žák má. V tělesné výchově jde o individuální předpoklady. Existují zásady spravedlivého hodnocení v tělesné výchově, kterých by se měl učitel držet:

- hodnocení by mělo být nedílnou součástí výuky tělesné výchovy a přispívat k celkovému rozvoji žáka;
- žáci by měli být hodnoceni komplexně, s důrazem na jejich individuální pokrok;
- při hodnocení je důležité zohlednit individuální předpoklady žáků, zejména jejich zdravotní stav a tělesné možnosti;
- hodnocení by mělo být spravedlivé, pravdivé a odpovídat skutečným schopnostem žáka;
- objektivní hodnocení je možné pouze na základě různorodých aktivit a projevů žáka;
- důraz by měl být kladen na pozitivní stránky osobnosti žáka a žák by měl dostat příležitost zažít úspěch;
- hodnocení by mělo žáka motivovat a podporovat jeho sebedůvěru a víru ve vlastní schopnosti;
- správně nastavené hodnocení přispívá k lepší atmosféře ve třídě a podporuje dobré vztahy mezi žáky a učiteli (Vilímová, 2002).

3.4 Metody a formy hodnocení tělesné výchovy

Nyní se podíváme na metody, které se využívají při hodnocení v tělesné výchově nejčastěji. Tyto metody můžeme rozdělit do dvou skupin: na metody zaměřené na získávání údajů a na metody určené k jejich vyhodnocování a posuzování. Do skupiny týkající se získávání údajů patří měření, odborné hodnocení a dotazovací metody. V tělesné výchově jsou nejběžnějším měřicím nástrojem testy, zejména motorické. Odborné hodnocení se používá tam, kde není možné provést měření, nebo když je třeba hodnotit určité výkony kvalitativně, například při posuzování estetického, obsahového nebo technického provedení pohybů. Skládá se ze tří fází: pozorování, samotného odborného hodnocení a rozhodování. K objektivizaci se využívají různé metody, jako jsou stupnice, škály, dotazníky a rozhovory. Do dotazovacích metod patří například pozorování, hodnocení, rozhodování. Ty slouží k identifikaci vztahů, postojů a zájmů v procesu tělesné výchovy a sportovní činnosti. Do druhé skupiny, tedy k vyhodnocování a posuzování údajů, patří matematicko-statistické metody a základní logické postupy. Matematicko-statistické metody využíváme pro rozptyl, směrodatnou odchylku nebo aritmetický průměr. Můžeme využít t-test nebo Wilcoxonův test. Mezi základní logické postupy patří syntéza, indukce, dedukce, analýza, zobecňování a pozorování (Vilímová, 2002). Uvedené metody nacházejí své konkrétní uplatnění i v každodenní výuce tělesné výchovy, kde slouží jako prostředek pro sledování a rozvoj pohybových dovedností žáků.

V tělesné výchově můžeme měřit a posuzovat pohybové dovednosti, a to díky pohybovým testům a měření výkonu. Žáci by měli vědět, proč tohle provádíme během vyučování. Cílem není vzájemné srovnávání žáků, ale sledování jejich individuálního pokroku ve vztahu k tělesné zdatnosti a procesu učení. Měření a testování slouží k tomu, aby žáci získali povědomí o tom, jak pohybové aktivity ovlivňují jejich zdraví a fyzickou kondici a jaký zdravotní přínos tyto aktivity mají. Tento proces by měl motivovat k pravidelnému monitorování jejich tělesné zdatnosti. Tento přístup podporuje rozvoj návyků k pravidelnému sledování vlastní fyzické kondice (Dvořáková & Engelthalerová, 2023).

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODIKA VÝZKUMU

Cílem této diplomové práce je analyzovat přístup pedagogů k hodnocení tělesné výchovy na 1. stupni základní školy. V souladu s tímto cílem byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie, která umožňuje hlubší porozumění postojům a zkušenostem učitelů. Pro sběr dat byla využita metoda polostrukturovaných rozhovorů, jež poskytuje prostor pro detailní zkoumání perspektiv respondentů a získání komplexního obrazu jejich přístupu k hodnocení tělesné výchovy.

Tato část práce se zaměřuje na metodologii výzkumu, včetně formulace výzkumných otázek a popisu použitých metod sběru dat. Dále bude představen postup analýzy a interpretace získaných informací. V závěru budou shrnuta klíčová zjištění a diskutována jejich relevance v kontextu zkoumané problematiky.

4.1 Cíle

Jak je uvedeno výše, volba kvalitativního designu výzkumu je vázaná na cíl výzkumu. Cílem výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem učitelé hodnotí pohybové činnosti žáků v tělesné výchově.

Hlavní výzkumný cíl:

- Zjistit, jakým způsobem učitelé hodnotí pohybové činnosti žáků na 1. stupni základní školy.

Dílčí cíle:

- Zjistit, jakým způsobem učitelé poskytují zpětnou vazbu žákům při pohybových činnostech v tělesné výchově.
- Zjistit, jaká kritéria učitelé používají k hodnocení pohybových činností v tělesné výchově.
- Zjistit přístup učitelů k hodnocení pohybových činností v tělesné výchově.

4.2 Výzkumné otázky

Na uvedené cíle navazují výzkumné otázky, které pomáhají blíže rozkrýt zkoumanou problematiku.

Hlavní výzkumné otázky:

- Jakým způsobem učitelé hodnotí pohybové činnosti žáků v tělesné výchově?

Dílčí výzkumné otázky

- Jak učitelé poskytují zpětnou vazbu žákům při pohybových činnostech v tělesné výchově?
- Jaká kritéria považují učitelé za klíčová při hodnocení pohybových činností?
- Jaký přístup volí učitelé při hodnocení pohybových činností v hodinách tělesné výchovy a jaké faktory jej ovlivňují?

4.3 Výzkumný soubor

Výzkumný vzorek tvořilo deset pedagogů z 1. stupně základní školy ze čtyř různých základních škol ve Zlínském a Moravskoslezském kraji. Pedagogové byli vybráni na základě délky jejich praxe a ochoty zúčastnit se výzkumu. Výběr respondentů byl proveden záměrným výběrem s cílem zahrnout učitele s různorodými profesními zkušenostmi.

Klíčovým kritériem při výběru bylo zahrnout pedagogy s různou délkou praxe, což umožnilo analyzovat, zda a jak se jejich pohledy na hodnocení tělesné výchovy liší. Do výzkumu byli zařazeni jak začínající učitelé, tak pedagogové s dlouholetou praxí, přičemž všichni působí na 1. stupni základní školy. Záměrně nebyli osloveni učitelé specializovaní na tělesnou výchovu ani pedagogové ze sportovně zaměřených škol. Výzkumný soubor tvořily výhradně ženy, mezi participanty nebyl žádný muž.

Níže uvedená Tabulka 2 shrnuje základní charakteristiky výzkumného souboru. U jednotlivých respondentů je uvedena délka jejich pedagogické praxe a ročníky, ve kterých mají zkušenosti s výukou. Tyto informace umožňují lépe porozumět profesnímu kontextu každého z nich a přispívají k hlubší analýze jejich výpovědí.

Tabulka 2 Výzkumný vzorek

RESPONDENTI	PRAXE	ZKUŠENOSTI V ROČNÍCÍCH
Učitel 1	10 let	1.–5. ročník
Učitel 2	23 let	1.–4. ročník
Učitel 3	10 let	1.–3. ročník
Učitel 4	25 let	4.–5. ročník
Učitel 5	11 let	1.–5. ročník
Učitel 6	40 let	1.–5. ročník
Učitel 7	33 let	1.–4. ročník

Učitel 8	16 let	3.–5. ročník
Učitel 9	22 let	1.–5. ročník
Učitel 10	půl roku	3. ročník

(zdroj: vlastní)

4.4 Organizace výzkumu

Organizace mého výzkumu byla systematicky naplánována a provedena. Celý proces zahrnoval přípravnou fázi, sběr dat, jejich analýzu a zpracování.

V přípravné fázi jsem si stanovila hlavní cíl výzkumu, dílčí cíle výzkumu a formulovala jsem výzkumné otázky. Hlavní část sběru dat probíhala od listopadu 2024 do února 2025, a to formou rozhovorů s participanty. Tyto rozhovory probíhaly s pedagogy 1. stupně základní školy, a to pouze osobně ve školním prostředí. Následovala analýza a zpracování dat pomocí metod kvalitativní analýzy.

4.5 Metody získávání dat

Data byla sbírána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů, které byly zaměřeny na zkušenosti pedagogů s hodnocením tělesné výchovy. Rozhovory trvaly 20–30 minut a byly nahrávány s předchozím souhlasem respondentů. Připravila jsem si sadu otázek pro polostrukturovaný rozhovor. Pedagogové byli osloveni prostřednictvím e-mailu, v němž jim byla vysvětlena podstata výzkumu a zajištěna anonymita. Rozhovory byly provedeny v prostorách škol. Během rozhovorů jsem se držela otázek, které jsem si předem stanovila.

- Jak dlouho pracujete?
- Ve kterých třídách jste pracovala nejdéle?
- Máte od vedení školy nějaké pokyny, jakým stylem hodnotit?
- Lišilo se hodnocení na jiných školách, kde jste pracovala?
- Liší se přístup k hodnocení podle tříd?
- Jak často hodnotíte?
- Jakým způsobem sledujete pokrok a rozvoj jednotlivých žáků?
- Jak zaznamenáváte výsledky hodnocení?
- Jaká kritéria používáte při hodnocení činností?

- Jakým způsobem poskytujete žákům zpětnou vazbu během hodin tělesné výchovy?
- Jak žákům vysvětlujete jejich výsledky a pokrok?
- Jak zajišťujete, aby hodnocení bylo spravedlivé?
- Jak se vypořádáváte s rozdílnými potřebami žáků při hodnocení tělesné výchovy?
- Jaké strategie používáte k posilování zájmu žáků o tělesnou výchovu a jaký vliv to má na hodnocení?
- Jaké jsou hlavní cíle tělesné výchovy a jak se promítají do hodnocení?
- Jaký vliv má vybavenost školy na Vaše hodnocení?
- Spolupracujete při hodnocení s dalšími pedagogy?
- Jak se vzděláváte nebo školíte v oblasti hodnocení a výuky?
- Jak se změnil Váš přístup k hodnocení od začátku Vaší kariéry?
- Existuje něco, co byste na svém přístupu k hodnocení ráda změnila?

4.6 Metody zpracování a vyhodnocení dat

Všechna data získaná během rozhovorů byla přepsána z nahrávek do textové podoby v aplikaci Word. Tento krok zajišťuje přesnost záznamů a umožňuje podrobnou analýzu. Jednalo se o popisný přepis. Pro systematické zpracování dat byla použita metoda otevřeného kódování, kterou jsem prováděla v aplikaci ATLAS.ti. Identifikovaná témata byla porovnávána mezi respondenty s cílem odhalit shody a rozdíly v přístupech jednotlivých pedagogů. Konkrétní interpretaci dat pak popisuje uvedená tabulka ve výsledcích, která představuje názvy vytvořených kategorií a subkategorií. Na základě výsledků tematické analýzy byly zjištěné informace interpretovány v kontextu výzkumných otázek. Tato metodika zpracování a vyhodnocení dat zajišťuje systematický a vědecky podložený přístup k analýze získaných informací, což přispívá k věrohodnosti a relevanci závěrů diplomové práce.

5 VÝSLEDKY

Tato kapitola se věnuje prezentaci hlavních zjištění, která vzešla z analýzy rozhovorů s učiteli 1. stupně základní školy. Na základě kvalitativního zpracování dat byly identifikovány čtyři hlavní tematické kategorie, z nichž každá je dále členěna do specifických subkategorii. Tyto tematické oblasti tvoří základ pro následnou interpretaci a diskusi výsledků výzkumu, které jsou popsány v Tabulce 3.

Tabulka 3 Kategorie a subkategorie

KATEGORIE	SUBKATEGORIE
Hodnocení pohybových činností na 1. stupni ZŠ	<i>Typy hodnocení</i>
	<i>Kritéria hodnocení</i>
	<i>Časové rozložení hodnocení</i>
	<i>Hodnocení v různých typech pohybových aktivit</i>
	<i>Cíle tělesné výchovy</i>
Faktory ovlivňující učitelské hodnocení na 1. stupni ZŠ	<i>Individuální rozdíly mezi žáky</i>
	<i>Motivace žáků a její vliv na hodnocení</i>
	<i>Vybavenost a podmínky</i>
Role učitele v procesu hodnocení	<i>Přístup učitele k hodnocení</i>
	<i>Rozdíly v hodnocení mezi učiteli</i>
	<i>Administrativní požadavky na hodnocení</i>
Současné výzvy a budoucnost hodnocení v tělesné výchově	<i>Klíčové problémy v hodnocení</i>
	<i>Dopad hodnocení na vztah žáků k tělesné výchově</i>
	<i>Možnosti zlepšení a inovací v hodnocení</i>
	<i>Budoucnost hodnocení tělesné výchovy na 1. stupni</i>

(zdroj: vlastní)

5.1 Hodnocení pohybových činností na 1. stupni ZŠ

Typy hodnocení

Hodnocení v tělesné výchově na 1. stupni základní školy probíhá různými způsoby a učitelé využívají kombinaci několika přístupů. Mezi hlavní typy hodnocení patří slovní hodnocení, průběžné hodnocení během hodin, známkování a formativní hodnocení,

přičemž většina učitelů se snaží zaměřit především na motivaci žáků a jejich individuální pokrok.

Slovní hodnocení je jednou z nejčastěji používaných forem hodnocení v tělesné výchově. Učitelé se shodují, že je důležité poskytovat žákům okamžitou zpětnou vazbu přímo v hodině – chválit je za snahu, motivovat k dalšímu zlepšení a oceňovat pokrok jednotlivců. Učitel 1 říká: „*Hodně se používá slovní hodnocení, kde se dětem říká, co zvládly dobře a na čem mohou ještě pracovat.*“ Podobně učitel 2 uvádí, že „*hodnotí slovně, třeba v rámci her, pomocí pochvaly nebo motivačního hodnocení.*“ Učitel 5 pak hodnotí „*hlavně slovně, okamžitě po výkonu*“ a učitel 6 říká, že „*dává okamžitou slovní zpětnou vazbu během hodiny*“. Tato okamžitá zpětná vazba v průběhu hodiny je tedy velmi častá – zmínili ji téměř všichni učitelé.

Hodnocení tedy často probíhá individuálně, což uvádějí učitelé 3 a 9. Učitel 3 říká: „*Snažím se dávat zpětnou vazbu individuálně*“, zatímco učitel 9 zdůrazňuje: „*Hodnotím každého žáka individuálně, srovnávám ho především s jeho vlastními pokroky.*“ Hodnocení může probíhat i na úrovni celé skupiny, kdy učitelé oceňují nejen výkony jednotlivých žáků, ale také spolupráci a aktivní zapojení do cvičení. Učitelé často hodnotí žáky průběžně během hodin, kdy sledují jejich aktivitu, zapojení a zlepšování pohybových dovedností. Průběžné hodnocení se zaměřuje na snahu a pokrok žáků spíše než na přesné výsledky a výkonové normy. V některých případech probíhá reflexe na konci hodiny, kdy učitelé žákům sdělí, co se jim podařilo a na čem mohou dále pracovat.

Oficiální známkování se v tělesné výchově používá méně často. Většina učitelů uděluje známky pouze několikrát za pololetí. Znamky jsou často přidělovány za konkrétní aktivity, například sprinty nebo rozcvičku, ale mnozí učitelé zdůrazňují, že primární roli v hodnocení hraje přístup a snaha žáků. Znamky mohou být doplněny slovním hodnocením, aby žáci lépe porozuměli tomu, v čem se zlepšili a na co by se měli zaměřit. Učitel 10 například říká: „*V tělocviku dávám známky, ale spíše je to motivační nástroj.*“ Učitel 8 přiznává: „*Když se děti snaží, tak většinou dostanou jedničku.*“ A učitel 7 uvedl: „*Ve 2. a 3. třídě maximálně dvojky. Trojku bych nedala, to mi přijde zbytečné.*“ Většina těchto učitelů se tedy shoduje, že známka má spíše motivační charakter a není hlavním nástrojem hodnocení. Učitel 9 navíc známky kombinuje s dalšími motivačními prvky – používá smajlíky, pásma (zlaté, stříbrné, bronzové) či zápisy do žákovských knížek.

Do popředí se stále více dostává formativní hodnocení a učitelé jej využívají k podpoře rozvoje pohybových dovedností žáků. Místo porovnávání s normami nebo

ostatními žáky se formativní přístup zaměřuje na individuální progres žáků a jejich aktivní zapojení. Učitelé sledují, jak se žáci zlepšují v průběhu času, a přizpůsobují hodnocení jejich schopnostem.

Rozdílné názory se však objevují i v míře konzervativního přístupu k hodnocení – např. učitel 10 se výrazněji přiklání ke známkování, zatímco učitelé 4 či 9 se známám spíše vyhýbají a dávají přednost formativnímu a slovnímu hodnocení. Také učitel 2 uvádí: „*U malých dětí to takto nehodnotím*“, čímž potvrzuje, že v mladším věku preferuje jinou formu zpětné vazby než známky.

Kritéria hodnocení

Hodnocení v tělesné výchově na prvním stupni základní školy se neřídí striktními tabulkami, ale zaměřuje se především na snahu, individuální pokrok a aktivní zapojení žáků. Učitelé si uvědomují, že každý žák má jiné pohybové předpoklady, a proto hodnotí podle individuálních možností žáků. Jak říká učitel 3: „*Spravedlnost v tělocviku znamená hodnotit každého podle jeho vlastních možností a snahy.*“

Většina učitelů zdůrazňuje, že nehodnotí pouze výkon, ale především ochotu zapojit se do aktivity a zkoušet nové dovednosti. Učitel 1 uvádí: „*Nehodnotím výkon, ale ochotu zapojit se a vyzkoušet si různé aktivity.*“ Učitel 6 například říká: „*Pokud se někdo snaží a překoná svůj strach, hodnotím ho pozitivně.*“ Naopak učitel 6 dodává: „*Pokud někdo opravdu nejeví zájem, neúčastní se a odmítá cvičit, pak mu dám horší známku.*“

Učitelé se shodují na tom, že porovnávání mezi žáky není spravedlivé. Každý žák má jiné pohybové schopnosti, a proto se hodnotí individuální pokrok každého žáka. „*Neporovnávám s ostatními, ale se sebou samým,*“ uvádí učitel 3. Místo univerzálních tabulek a výkonnostních norem sledují učitelé postupné zlepšování dovedností u jednotlivých žáků. Učitel 8 to shrnuje: „*Sleduji jejich vývoj spíš pozorováním – když vidím, že někdo na začátku nezvládne přeskok přes švihadlo a po měsíci zvládne pět přeskoků, tak ho pochválím.*“

V některých případech učitelé stanovují jasné cíle pro jednotlivá cvičení, například navyšování počtu přeskoků přes švihadlo. Učitel 7 říká: „*Ano, například u švihadla – začínáme na pěti přeskocích, za tři měsíce navyšujeme na deset a postupně zvyšujeme nároky.*“ I přesto ale většina učitelů hodnotí hlavně snahu. Učitel 8: „*Na 1. stupni se neznámkuje výkon, ale spíš snaha.*“

Někteří učitelé si stanovují základní pravidla hodnocení, například že žák nemůže dostat jedničku jen za pasivní účast v hodině. „*Na začátku roku jim stanovíme jasná pravidla: pokud nebudou dávat pozor nebo se nebudou zapojovat, nemohou dostat jedničku jen tak,*“ uvádí učitel 4. Podobně učitel 6 říká: „*Hlavně tím, že děti mají na začátku jasně daná pravidla.*“

Přesto však nikdo z učitelů nepoužívá přísné hodnoticí tabulky. „*Nejedeme podle pevně daných kritérií,*“ potvrzuje učitel 4. V některých případech mají učitelé vlastní tabulky výkonů pro konkrétní disciplíny, které umožňují sledovat zlepšení, ale neslouží jako hlavní měřítko hodnocení. Učitel 8 říká: „*Při závodech máme tabulky, kde se měří jednotlivé disciplíny. Děti pak vidí, jestli se zlepšily. Ale nejde o tabulky k hodnocení. Jde jenom o tabulky, které si každý učitel vytvoří sám a zapisuje tam výsledky.*“

Někteří učitelé se setkávají s tím, že žáci vnímají hodnocení jako nespravedlivé, pokud jsou přirozeně pohybově nadaní a snadněji zvládají některé aktivity. Jak uvádí učitel 2: „*Někdy se jim zdá, že hodnocení není úplně spravedlivé – například když je někdo fotbalista, má přirozeně lepší obratnost než někdo, kdo tak šikovný není.*“ Aby bylo hodnocení spravedlivé, učitelé se snaží žákům vysvětlovat, že každý je hodnocen sám vůči sobě. Učitel 2: „*Proto se snažím hodnotit spíše individuálně a vysvětlit jim, že nejde jen o porovnávání s ostatními, ale o jejich vlastní pokrok.*“

Učitelé také přizpůsobují hodnocení fyzickým možnostem žáků. Pokud dítě například nezvládne vyšplhat na tyči, ale pokusí se a dostane se do poloviny, učitelé tento pokrok oceňují. „*Mohou zaznamenat, že dítě zvládlo vyšplhat do poloviny tyče, protože dál je třeba ani nepouštím, protože často se bojí výšek,*“ říká učitel 2.

„*V 1. třídě hodnotím spíše obecnou obratnost než konkrétní výkony,*“ vysvětluje učitel 2. Pevná výkonnostní kritéria nejsou stanovena – učitelé sledují dlouhodobý vývoj jednotlivých žáků. Hodnocení probíhá bez přímého porovnávání mezi žáky s důrazem na spravedlnost vůči individuálním možnostem každého dítěte. Celkově lze říci, že hlavním cílem hodnocení v tělesné výchově je podporovat žáky k tomu, aby si pohyb užívali a nebáli se nových výzev. Jak to shrnuje učitel 8: „*Nejde mi o to, aby hned všechno zvládli perfektně, ale aby se snažili.*“

Časové rozložení hodnocení

Hodnocení v tělesné výchově na 1. stupni základní školy probíhá především průběžně, přičemž oficiální známky se udělují méně často. Shodně to uvádí 6 z 10 učitelů.

Učitel 1 k tomu říká: „*Hodnotím průběžně, ale oficiální známky dávám spíše méně často.*“

Podobně učitel 9 doplňuje: „*Známky dávám tak, abych splnila požadavky klasifikačního řádu – přibližně dvě za měsíc.*“ Učitel 10 však dodává i kritický pohled: „*Nemáme tolik času, abychom hodinu skutečně zhodnotili.*“

Učitelé se shodují, že jejich hodnocení není primárně zaměřeno na pravidelné známkování, ale spíše na sledování pokroku žáků a poskytování okamžité zpětné vazby. Tento přístup zmínilo alespoň 5 učitelů. Slovní hodnocení probíhá průběžně, v rámci každé vyučovací hodiny – žáci jsou chváleni za úspěšně provedené pohybové aktivity, za snahu nebo za zlepšení oproti předchozím výkonům. Učitel 5 uvádí: „*Slovně hodnotíme průběžně každou hodinu, pochválíme, co se podařilo a tak.*“

A učitel 9 doplňuje: „*Většinou jim sdělím, co vidím a co by mohlo být lepší.*“

Co se týče známkování, vyskytují se mezi učiteli rozdílné frekvence:

- 4 učitelé (1, 3, 4, 10) uvádějí, že dávají známky 2–4× za čtvrtletí. Například učitel 1 říká: „*Obvykle dvakrát až třikrát za pololetí*“, a učitel 10 doplňuje: „*Většinou se snažím, abych za čtvrtletí měla alespoň 2 známky.*“
- Další 3 učitelé (5, 7, 8) udávají frekvenci přibližně jednou až dvakrát měsíčně, přičemž učitel 5 zmiňuje: „*U prvňáčků hodnotíme zhruba jednou za měsíc*“, a učitel 8: „*Snažím se dát dvě až tři známky za měsíc.*“
- Učitel 6 a učitel 2 upozorňují, že frekvence závisí spíše na obsahu výuky. Učitel 6 konstatuje: „*Takže záleží na tom, co zrovna děláme, takže nedokážu říct, kolik dám známek za pololetí.*“

Hodnocení probíhá většinou na základě konkrétních aktivit, které se k tomu hodí – například sprint, rozcečka nebo jiné pohybové úkoly. To potvrzují učitelé 4 a 9.

Učitel 4 říká: „*Přidají další známky za snahu nebo konkrétní výkony, jako sprint.*“

A učitel 9 dodává: „*Takové ty malé drobné známky za aktivitu dávám taky.*“ Někteří učitelé mají pravidlo udělit minimální počet známek – například dvě za čtvrtletí.

Učitel 4 uvádí: „*Naše škola doporučuje minimálně dvě známky za čtvrtletí, tedy čtyři za pololetí.*“ Jiní se však snaží být flexibilní a přizpůsobují hodnocení konkrétním

podmínkám ve třídě. Jak říká učitel 2: „*No podle toho, jak si měním ty činnosti.*“ Rozdíl je patrný také ve věkové kategorii žáků. Učitelé se častěji shodují na tom, že mladší žáci jsou známkováni méně často, zatímco u starších je frekvence vyšší.

Hodnocení v různých typech pohybových aktivit

Hodnocení pohybových činností v tělesné výchově na prvním stupni základní školy se liší podle věku žáků, jejich schopností a cílů výuky. Učitelé přistupují k hodnocení různých aktivit s důrazem na motivaci, snahu a individuální pokrok namísto přímého porovnávání výkonů mezi žáky. „*Neznámkuji výkonnost, spíše přístup a snahu,*“ říká učitel 1 a s ním se shoduje dalších 6 učitelů. Hodnocení pohybových aktivit se mění v závislosti na věku žáků a jejich vývojových schopnostech.

U nejmladších žáků je hlavním cílem tělesné výchovy seznámit je s pohybem a vytvořit u nich pozitivní vztah ke sportu. Učitelé 1, 7 a 9 se shodují, že „*v 1. a 2. třídě se u dětí více sleduje vztah k tělesné výchově – jde o to, aby si osvojily základní pohybové návyky a měly radost z pohybu.*“ Učitelé se soustředí na základní dovednosti, jako je běhání, skákání, házení míčem a lezení. Hodnocení v tomto věku je spíše motivační než výkonnostní. Učitel 1 tvrdí, že „*na prvním stupni je hodnocení více motivační než výkonové.*“ Učitelé se snaží žáky i chválit a oceňovat jejich snahu. Ve třetím a čtvrtém ročníku se začínají žáci více soustředit na konkrétní pohybové činnosti, jako jsou pohybové hry, základní sportovní disciplíny (např. basketbal, florbal) a pravidla sportovních her. „*Ve třetí a čtvrté třídě už sleduji i to, jak děti zvládají pohybové hry a jednoduché sportovní disciplíny, jako je třeba basketbal nebo florbal.*“ Učitelé se zde více zaměřují na techniku pohybu, ale stále hodnotí snahu a individuální pokrok, nikoliv jen samotný výkon. „*U skákání přes švihadlo není důležité, kolikrát dítě přeskóčí, ale zda se snaží a postupně se zlepšuje*“, tvrdí učitel 1. Při hodnocení je důležité sledovat posun jednotlivých žáků a neporovnávat je mezi sebou. V pátém ročníku se očekává, že žáci budou v pohybových činnostech samostatnější a zvládnou složitější sportovní aktivity. Učitel 8: „*Ve 4. třídě se hodnotí trochu jinak než v 5. třídě, kde už se očekává větší samostatnost a lepší zvládnutí pohybových dovedností.*“ Učitelé více pracují s pravidly sportovních her a pohybových disciplín a sledují správné provedení cviků. Učitel 7: „*Tady už sledujeme, jestli dítě umí správně provést určitý cvik a jak se v něm zlepšuje.*“ Zároveň je důležité, aby žáci viděli svůj vlastní pokrok. V pátém ročníku už také učitelé mohou přistoupit k mírně přísnějšímu hodnocení, pokud dítě neprojevuje snahu. „*Ano, pokud se někdo nesnaží, dvojku mu dám. Ale trojku nebo horší známku už moc ne*“, říká učitel 7.

Učitelé se často vyhýbají přímému porovnávání výkonů v atletických disciplínách. „*Atletiku na hřišti, nehodnotím, že někdo doběhl první a někdo poslední.*“ Místo toho sledují pokrok jednotlivých žáků a zaměřují se na jejich snahu. Učitel 2 tvrdí: „*Aspoň*

podarí pokus o daný prvek, hodnotím to pozitivně. “ U složitějších pohybových aktivit, jako je gymnastika, se hodnotí hlavně to, zda dítě zvládne techniku cviku správně, nikoliv pouze výkon. „Řeknu jim, že je dobré to udělat tak a tak, a při dalším pokusu to mohou zkusit znovu“, tvrdí učitel 10. Učitelé zde často pracují s individuální zpětnou vazbou, kdy si žáci navzájem komentují své výkony a pomáhají si s jejich zlepšením. Učitel 6: „*Děti si často navzájem dávají zpětnou vazbu – pracují ve dvojicích a komentují si, jak se jim něco povedlo.*“ U kolektivních sportů se sleduje nejen schopnost zvládnout pravidla a techniku hry, ale i vzájemná spolupráce.

Hodnocení pohybových činností v tělesné výchově je přizpůsobeno věku žáků a jejich individuálním schopnostem. U mladších žáků je důraz kladen na motivaci a radost z pohybu, zatímco u starších ročníků se učitelé více zaměřují na techniku a pokrok ve specifických dovednostech. Při hodnocení se učitelé vyhýbají přímému porovnávání výkonů mezi žáky a zaměřují se na jejich individuální rozvoj. Nejčastější formou hodnocení je pozitivní zpětná vazba, která pomáhá žákům budovat sebevědomí a vztah k pohybu. „*O vysokých výkonnostních cílech už tolik nemluvíme, důležité je, aby si děti ke sportu vytvořily pozitivní vztah,*“ tvrdí učitel 9 a podobně také učitelé 1 a 7.

Cíle tělesné výchovy

Z výpovědí učitelů vyplývá, že hlavním cílem tělesné výchovy na 1. stupni základní školy není dosažení dokonalé techniky nebo vysokého výkonu, ale především vytvoření pozitivního vztahu k pohybu. Učitelé se shodují, že tělesná výchova by měla žákům ukázat, že pohyb je přirozenou součástí života a může jim přinášet radost i užitek. Učitel 1 například uvádí, že „*není cílem perfektní technika, ale především to, aby se hýbaly a měly z pohybu radost*“, podobně učitel 4 zdůrazňuje: „*Hlavně aby děti měly z pohybu radost.*“ Stejný postoj zastává i učitel 10: „*Aby si vytvořily vztah k pohybu a měly z něj radost. To je pro mě to nejdůležitější.*“ Učitel 3 pak doplňuje, že „*tělesná výchova není jen povinnost, ale něco, co jim může prospět*“. Celkově se tedy na tomto postoji shoduje 8 z 10 učitelů.

Hodnotový rámec tělesné výchovy spočívá podle učitelů především v tom, aby si žáci osvojili pohybové dovednosti a vnímali sport jako přirozenou součást každodenního života. Učitel 7 výstižně shrnuje: „*Hlavním cílem tělesné výchovy je, aby si děti osvojily pohybové dovednosti, získaly pozitivní vztah ke sportu a pochopily, že pohyb je součástí zdravého životního stylu.*“ Učitel 9 v tomto kontextu dodává, že „*tělesná výchova by měla*

vést ke zdravému životnímu stylu“ a že „my ve škole bychom měli dětem ukázat, že pohyb může být radost“.

Důležitým aspektem je rovněž psychologické klima během výuky tělesné výchovy. Učitelé zdůrazňují, že je důležité, aby žáci necítili nadměrný stres z hodnocení a nevnímali sport jako povinnost nebo soutěž, ale jako přirozenou a zábavnou aktivitu. Učitel 2 k tomu uvádí, že cílem je, aby se žáci *„necítili pod zbytečným stresem a aby sportování vnímali pozitivně“*. Učitel 4 poznamenává: *„Tělocvik si děti mají užívat, a ne si říkat: ‚Ježíš, dneska máme tělocvik‘.“* Tento přístup sdílí napříč odpověďmi více než polovina respondentů.

Tělesná výchova by měla vést k postupnému rozvoji pohybových dovedností a celkovému pohybovému růstu žáků s důrazem na jejich individuální možnosti a předpoklady. Učitel 2 vysvětluje, že se snaží, aby žáci *„rozvíjeli pohybové dovednosti a měli celkový pohybový rozvoj,“* učitel 9 pak dodává, že *„každý má jiné předpoklady a schopnosti, proto se snažím, aby si uvědomili hlavně svůj osobní růst a zlepšení“*. Tento důraz na individualizaci se objevuje u většiny respondentů.

Dalším klíčovým cílem je naučit žáky, že i neúspěch je přirozenou součástí sportu, a rozvíjet v nich schopnost sebehodnocení a respektu vůči ostatním. Učitel 2 v této souvislosti popisuje, že žákům vysvětluje, že *„když nevyhrají, svět se nezboří, a že si mají navzájem pogratulovat nebo zatleskat – takže sebehodnocením“*.

Z výpovědí učitelů rovněž vyplynulo, že cíle tělesné výchovy se v průběhu let mění. V současnosti je dle jejich slov kladen větší důraz na individuální pokrok žáků, jejich radost z pohybu a celkový pozitivní přístup ke sportu. Učitel 9 k tomu uvádí: *„Cíle, které jsme měli před 20 lety, se dnes už v praxi tolik neosvědčují. Dnešní děti jsou jiné a my učitelé se tomu musíme přizpůsobit.“* Dále doplňuje: *„Dnes jde spíš o to, aby si dítě pohyb užilo, našlo v něm radost a posunulo se dál podle svých schopností.“*

Významným aspektem je také motivace k celoživotnímu pohybu. Učitelé se snaží vést žáky k tomu, aby si uvědomovali vlastní pohyb, postupně se v něm zlepšovali a odnášeli si z tělesné výchovy něco do svého běžného života. Jak shrnuje učitel 9: *„By měl být, aby si žák uvědomil vlastní pohyb, aby se v něm posunul a něco si z toho odnesl do života.“* Učitel 6 pak poznamenává jednoduše: *„Jde o motivaci.“*

Na závěr lze říci, že moderní pojetí tělesné výchovy se zaměřuje především na vnitřní motivaci žáků, radost z pohybu a podporu jejich individuálního rozvoje spíše než na

striktní plnění výkonnostních normativů. Tento postoj vystihuje výrok učitele 9: „*Nemělo by to být jen o výkonech nebo o tom, aby každý splnil nějakou tabulku.*“

5.2 Faktory ovlivňující učitelské hodnocení na 1. stupni ZŠ

Individuální rozdíly mezi žáky

Učitelé tělesné výchovy na prvním stupni základní školy se shodují, že je nezbytné přistupovat ke každému dítěti individuálně, protože každé dítě má odlišné pohybové schopnosti a předpoklady. Učitelé na to mají stejný pohled. Učitel 1: „*Každé dítě je jiné.*“; Učitel 3: „*Individuální schopnosti každého dítěte.*“; Učitel 5: „*Vnímat každé dítě individuálně, protože každý má jinou výchozí úroveň.*“ – shoduje se 9 z 10 učitelů. Někteří žáci mají přirozený talent na pohyb, zatímco jiní se potýkají s obtížemi i při základních pohybových aktivitách, jako je běh. Učitel 6 říká: „*Je přirozený talent a někdo se musí hodně snažit.*“ Cílem učitelů je zajistit, aby si žádné dítě nepřipadalo horší než ostatní, a proto přizpůsobují hodnocení tak, aby bylo motivační a odpovídalo možnostem jednotlivých žáků. Učitel 2: „*Snažím se zohlednit individuální schopnosti dětí.*“ Jak jeden z pedagogů uvedl, hodnocení je flexibilnější, a to zejména u žáků se zdravotním omezením nebo motorickými obtížemi. Učitel 3: „*Mají děti potvrzení od lékaře, беру to в potаз.*“ Pokud dítě obdrží potvrzení od lékaře, učitelé tomu přizpůsobují své požadavky – například snižují limity nebo nabízejí alternativní činnosti, které dítě zvládne. Pokud však dítě nemá žádná zdravotní omezení, očekává se od něj plné zapojení do cvičení.

Individuální přístup se odráží i ve způsobu, jakým učitelé sledují pokrok žáků. Například dítě, které má špatnou motoriku, může být hodnoceno spíše podle své odvahy zapojit se do cvičení než podle samotného výkonu. Učitel 5 popisuje: „*Mám žáka se špatnou motorikou, sleduji hlavně, že se nebojí jít do cvičení.*“ Žáci s horší koordinací nebo slabšími pohybovými dovednostmi často potřebují odlišný přístup. Učitelé je motivují přizpůsobením hodnocení nebo drobnými úpravami úkolů – například jim umožní přejít během běhu do chůze, pokud nejsou schopni uběhnout celý úsek. Jak říká učitel 2: „*Nejsou schopny uběhnout dvě kolečka, přizpůsobím jim limit.*“ A dodává: „*Dovolím, aby přešly do chůze.*“ Podobný přístup zastává i učitel 7: „*Těm, co mají slabší koordinaci, dávám třeba 1 – a motivuji.*“ Další důležitou součástí výuky je podpora spolupráce mezi žáky. Šikovnější žáci mohou pomáhat těm slabším, což podle učitele 6 přispívá k jejich vzájemné motivaci: „*Ti šikovnější pak mohou pomáhat těm slabším.*“ V některých třídách si žáci také vzájemně fandí a podporují se, což vytváří pozitivní atmosféru. Učitel 10 tuto

dynamiku potvrzuje: „*Spíše se podporují mezi sebou.*“ A dodává: „*Výhodou je, jaké děti mám, protože se opravdu podporují.*“

Celkově lze říci, že hodnocení pohybových dovedností v tělesné výchově na prvním stupni základní školy není univerzální, ale velmi individuální. Jak uvádí učitel 9: „*Je to opravdu individuální – každý kolektiv je jiný a je třeba k němu podle toho přistupovat.*“ Učitelé se snaží zajistit, aby každý žák mohl dosáhnout svého osobního pokroku a cítil se v hodinách tělesné výchovy dobře, ať už má přirozený talent, nebo se musí více snažit. „*Přizpůsobuji podle dětí. Komu můžu, tam dávám větší nároky,*“ dodává tentýž učitel.

Motivace žáků a její vliv na hodnocení

Motivace hraje v tělesné výchově klíčovou roli, zejména u starších žáků, kteří si často vytvářejí negativní vztah k pohybu. Učitelé si uvědomují, že bez správné motivace může být pro některé žáky obtížné zapojit se do hodin tělesné výchovy a překonávat pohybové výzvy. Proto se snaží využívat různé strategie, které pomáhají žákům rozvíjet pozitivní vztah k pohybu a vnímat tělesnou výchovu nejen jako povinnost, ale jako přirozenou součást zdravého životního stylu. Jak říká učitel 8: „*Pohyb je součástí zdravého životního stylu.*“

Motivace žáků se mění podle jejich věku. Mladší žáci bývají přirozeně nadšení a těší se na pohybové aktivity, což znamená, že je není třeba tolik motivovat. Učitel 6 k tomu dodává: „*U menších dětí je motivace snadná – oni se na tělocvik těší.*“ Podobně učitel 3 uvádí: „*Mladší děti jsou více nadšené, takže je nemusím tolik motivovat.*“ Tento názor se opakoval u 6 učitelů. U starších žáků však může být motivace náročnější, protože někteří z nich mohou mít negativní zkušenosti s tělocvikem nebo si nejsou jistí svými pohybovými schopnostmi. Jak vysvětluje učitel 3: „*Starší už mají k tělocviku často negativní vztah, a tam je hodně důležité, jak se k nim přistupuje.*“ Učitelé se snaží přistupovat k motivaci individuálně. Pokud má dítě obavy nebo se bojí určitých cvičení, není nuceno k jejich okamžitému zvládnutí, ale je podporováno v postupném překonávání strachu. Například učitel 3 říká: „*Nesnažím se nikoho nutit do věcí, kterých se bojí, ale motivuji je k překonání strachu postupně.*“

Jedním z nejúčinnějších způsobů, jak žáky motivovat, je začlenění her a skupinových aktivit do výuky. Soutěživost, týmová spolupráce a zábavná forma výuky pomáhají žákům zapojit se a užívat si pohyb. Jak uvádí učitel 5: „*Nejlepší metodou je hra – skupinové aktivity, které děti baví.*“ Učitel 6 dodává: „*Největší motivací je pro ně hra.*“ Tento přístup

zmiňovalo alespoň 5 učitelů. Turnaje mezi třídami nebo menší soutěže často podporují žáky v překonávání vlastních bariér a vedou k lepší spolupráci mezi spolužáky. Podle učitele 8: „*Třeba když spojíme dvě třídy a uděláme turnaj. To děti baví a pomáhá jim to překonat strach z některých cvičení.*“ Učitelé se snaží žáky motivovat nejen prostřednictvím her, ale také chválou a pozitivním povzbuzením. Jak říká učitel 5: „*Motivuji, snažím se mu ukázat, že to zvládne, a podpořit ho pozitivně.*“ Tentýž učitel dodává: „*Chválím ho před třídou – to mu zvedne sebevědomí.*“ Motivaci často podporuje i to, když žáci vidí úspěch u svých spolužáků – pokud vidí, že někdo zvládl určitou dovednost, sami chtějí zkusit to samé. Jak uvedl učitel 8: „*Hodně funguje motivace přes ostatní. Když děti vidí, že jejich spolužák něco zvládnul, chtějí to zkusit taky.*“

Každé dítě má jiné pohybové schopnosti a úroveň dovedností, proto je pro učitele důležité pracovat s každým individuálně. Tento přístup zmínili téměř všichni učitelé, včetně učitelů 2, 3, 5, 7, 9 a 10. Učitelé nechtějí, aby tělesná výchova byla pro žáky stresující, proto se zaměřují na dlouhodobou motivaci a osobní růst žáků. Důležité je sledovat, jak se žáci postupně posouvají, a vytvářet podmínky pro jejich rozvoj. Jak vysvětluje učitel 2: „*V rámci opakování těch dovedností a vlastně tím, že se děti nejdříve seznamují s něčím novým, je postupně vedu a sleduji, kam se posunuly, a i ta dovednost kam se posunula.*“ Střídání různých činností pomáhá udržovat zájem žáků a předcházet monotónnosti výuky. Učitel 2 říká: „*Nedělám to tak, že bych měsíc věnovala jen gymnastice – opravdu se snažím střídat činnosti, aby se děti těšily.*“

Někteří učitelé hledají inovativní způsoby, jak žáky motivovat, například zapojením tajných úkolů nebo interaktivních prvků do výuky. Učitel 10 popisuje konkrétní zkušenost: „*Třeba teď při nácviku kotoulu jsme si každý vymysleli nějaký ,tajný úkol‘, který nikomu neprozradíme. Ten úkol jsme si napsali, dali ho do kapsy a nechali ho tam, aby při provádění kotoulu zůstalo tělo ve skrčené pozici. Takže to byla taková forma hry, která jim pomohla soustředit se na správnou techniku.*“ Motivace hraje v tělesné výchově zásadní roli a ovlivňuje nejen aktivní zapojení žáků, ale i jejich vztah k pohybu do budoucna. Učitelé využívají různé metody motivace – od her, soutěží a týmových aktivit přes chválu a povzbuzení až po individuální přístup ke každému žákovi. Důležité je, aby se žáci cítili komfortně, nebáli se pohybových aktivit a postupně se zdokonaľovali podle svých možností. Motivace se tak stává nejen prostředkem ke zlepšení výkonu, ale i klíčem k budování pozitivního vztahu ke sportu, který si žáci mohou odnést do svého dalšího života.

Vybavenost a podmínky

Vybavenost školy a dostupnost pomůcek hrají významnou roli v tom, jakým způsobem lze vést tělesnou výchovu. Učitelé se shodují, že ačkoli samotné hodnocení žáků není vybaveností ovlivněno, to, jaké má škola materiální podmínky, má velký dopad na jejich motivaci a celkový přístup k tělocviku. Jak říká učitel 4: „*Na samotné hodnocení asi ne, ale rozhodně má vliv na motivaci dětí.*“ Podobně učitel 3 potvrzuje: „*Hodnocení neovlivňuje, ale motivaci dětí určitě ano.*“ Tento postoj sdílelo minimálně 6 z dotazovaných učitelů.

Školy, které mají dobře vybavené tělocvičny s různými pomůckami, mohou nabízet rozmanitější aktivity, což žákům zpestřuje hodiny a více je baví. Učitel 3 uvádí: „*Když máme dobré pomůcky a prostor, můžeme dělat rozmanitější aktivity, což děti více baví.*“ Učitel 1 dodává: „*Vybavenost školy hraje velkou roli v tom, jakým způsobem můžeme tělesnou výchovu vést.*“ Možnost vyzkoušet nové náčiní často vede k tomu, že se do hodin zapojí i žáci, kteří jinak tělesnou výchovu příliš nevyhledávají. Jak říká učitel 3: „*Často se do toho zapojí i ti, kteří tělocvik jinak moc nemusí.*“ Učitel 6 k tomu doplňuje: „*Dnes už je jen míč moc nezaujme, ale pokud mají možnost vyzkoušet různé náčiní, jsou aktivnější.*“ Někteří učitelé zdůrazňují, že čím více pomůcek je k dispozici, tím aktivněji se žáci zapojují. Učitel 5 k tomu říká: „*Čím víc pomůcek máme, tím více se do hodin zapojují.*“ Učitel 6 potvrzuje: „*Pokud máme dost pomůcek, hodiny jsou pestřejší a děti to víc baví.*“

Netypické pomůcky, jako jsou padáky nebo překážkové dráhy, mohou být vítaným zpestřením, i když nejsou pro výuku nezbytné. Učitel 7 uvádí: „*Samozřejmě by se hodily i nějaké netradiční pomůcky – třeba více her s padákem, ale to už jsou spíš doplňkové aktivity.*“ Podobně učitel 8 říká: „*Netradiční pomůcky by se hodily, třeba víc her s padákem, ale není to nezbytné.*“ Netradiční aktivity, jako jsou překážkové nebo opičí dráhy, zařazuje také učitel 1: „*Často zařazuji netradiční aktivity – například pohybové hry, překážkové dráhy nebo opičí dráhy.*“ Přestože vybavení ovlivňuje rozmanitost hodin, učitelé zdůrazňují, že samotné hodnocení není na dostupnosti pomůcek závislé. Jak říká učitel 1: „*Děti nehodnotím podle toho, jestli máme moderní pomůcky, ale podle jejich snahy a zapojení.*“ Zároveň však upozorňují, že vybavení může mít nepřímý vliv na výsledky žáků. Pokud žáci nejsou v hodinách tělesné výchovy dostatečně motivováni nebo pokud mají omezené možnosti rozvoje pohybových dovedností kvůli chybějícím pomůckám, může se to odrazit na jejich výkonech a tím pádem i na hodnocení. Učitel 7 říká: „*Takže to vlastně pomáhá k motivaci a pak to může mít vliv na známky.*“

Učitel 10 rovněž dodává: „*Takže má to vliv.*“ Dalším důležitým faktorem jsou individuální podmínky žáků mimo školu. Jak upozorňuje učitel 9: „*Někteří pocházejí z rodin, kde nemají možnost sportovat, jiní nemohou cvičit pravidelně kvůli rodinné situaci, a pak jsou i ti, kteří na to fyzicky prostě nemají.*“ Učitel 9 také podotýká, že mnoho žáků se běžně nepohybuje venku a nedělá hravé aktivity, což může mít dopad na jejich výkony.

Na závěr však učitelé zdůrazňují, že kreativní pedagog dokáže vytvořit zajímavé a zábavné hodiny i s minimem pomůcek. Jak výstižně poznamenává učitel 9: „*Tak kreativní učitel dokáže vytvořit i z mála hodně.*“ Učitel 10 dodává: „*Myslím si, že čím víc pomůcek má učitel k dispozici, tím více může využít kreativních her a aktivit.*“ Celkově se učitelé shodují, že čím více pomůcek mají k dispozici, tím více mohou využít kreativních her a aktivit, což má pozitivní vliv na zapojení žáků i jejich vztah k pohybu.

5.3 Role učitele v procesu hodnocení

Přístup učitele k hodnocení

Hodnocení v tělesné výchově na prvním stupni základní školy je velmi individuální a liší se podle přístupu jednotlivých učitelů. Mnozí učitelé zdůrazňují, že tělesná výchova není předmět, který lze hodnotit stejnými měřítky jako například matematiku nebo český jazyk. Žáci mají různé pohybové schopnosti, předpoklady a motivaci, a proto se učitelé snaží zaměřit spíše na individuální pokrok, snahu a vytvoření pozitivního vztahu k pohybu. Jak říká učitel 9: „*Nejde jen o výkon, ale i o to, aby si ke sportu našlo pozitivní vztah.*“ Většina učitelů nepracuje s pevně stanovenými tabulkami nebo přísnými kritérii pro hodnocení. Místo toho si vedou vlastní záznamy o žácích, sledují jejich pohybové dovednosti na začátku roku a porovnávají jejich progres v průběhu času. Jak říká učitel 1: „*Na začátku roku zapisu, jak se děti zvládají pohybově vyjadřovat, a na konci roku porovnám jejich pokrok.*“ Podobně učitel 9 uvádí: „*Výsledky uchovávám v hlavě jako učitel tělocviku.*“

Žáci nejsou porovnáváni mezi sebou, ale spíše sami se sebou – učitelé hodnotí jejich vlastní progres a motivují je k překonávání vlastních limitů. Učitel 9 k tomu dodává: „*Při hodnocení vždy porovnávám žáka jen s jeho vlastními pokroky, ne s ostatními.*“ Tento názor zazněl shodně u více než 8 učitelů. Pokud dítě dosáhne zlepšení, i kdyby bylo malé, je to považováno za úspěch. Pokud se výkon zhorší, učitelé se snaží zjistit, zda k tomu vedly objektivní důvody, například nemoc, a nezohledňují to negativně. Jak popisuje učitel 3: „*Když se někdo zhorší, snažím se zjistit, co za tím je – třeba jestli mu nebylo dobře.*“

Velký důraz je kladen na slovní hodnocení a okamžitou zpětnou vazbu. Učitelé během hodin komunikují se žáky a ihned jim sdělují, co se jim podařilo a na čem mohou zapracovat. Učitel 7 potvrzuje: „*Řeknu jim to během hodiny.*“ Podobně učitel 10 říká: „*Obvykle to dělám každou hodinu, ale záleží na situaci.*“ Pokud se něco nepovede, učitelé dávají žákům více času na opakování a pilování dovedností, dokud je nezvládnou. Tento přístup eliminuje stres z hodnocení a umožňuje žákům soustředit se na vlastní rozvoj. Jak říká učitel 7: „*Se něco nepovede, dáváme tomu víc času – opakujeme, pilujeme, dokud to všichni nezvládnou na jedničku.*“ Učitelé se snaží vytvářet pestré hodiny, které nejsou pouze o klasických sportech, ale zahrnují i herní aktivity, které žáky baví. Jak uvádí učitel 2: „*Hodiny byly pestré a nebyly jen o klasických sportech, ale i o hrách a aktivitách, které děti baví.*“

Ačkoli je formativní hodnocení dominantní, učitelé stále musí udělovat známky, což mnohdy považují za složitější než v jiných předmětech. Jak říká učitel 3: „*Se známkuje složitěji než v jiných předmětech – když se dítě učí pravopis, dá se ho rychle přezkoušet, ale v tělocviku se někdy měsíc věnujeme jedné dovednosti.*“ Většina učitelů uděluje jedničky, protože jejich hlavním cílem je, aby si žáci pohyb užívali a měli z tělesné výchovy radost. Učitel 10 k tomu poznamenává: „*Známky většinou dávám jedničky, protože mi jde o to, aby měli radost z pohybu.*“ Tento názor sdílí naprostá většina dotazovaných. Přesto někteří učitelé reflektují, že pokud se dítě cíleně nesnaží nebo se vyhýbá aktivitám, známku mu sníží. Např. učitel 3 říká: „*Neřešilo se, že by děti měly dostávat horší známky, pokud se alespoň trochu snaží.*“ Naopak učitel 4 dodává: „*Dřív jsem občas přimhouřila oko, dnes už méně.*“

Jedním z problémů, který učitelé vnímají, je nedostatek školení a metodických pokynů k hodnocení tělesné výchovy. Jak uvádí učitel 9: „*Nemám žádnou přesnou škálu ani portfolio.*“ Inspiraci často čerpají z vlastních zkušeností nebo od kolegů. Jak říká učitel 6: „*Inspiraci hledám spíš na sociálních sítích, třeba na Instagramu – sleduji učitele, kteří sdílí zajímavé nápady a metody.*“ Formální školení k hodnocení tělesné výchovy nejsou běžná, a pokud nějaká existují, učitelé o ně často nejeví zájem. Učitel 5 přiznává: „*Webinářů na tělesnou výchovu moc nebývá a upřímně, ani mě moc nelákají.*“ Na školách se hodnocení tělocviku řeší spíše individuálně a metodická spolupráce mezi učiteli probíhá jen minimálně. Jak říká učitel 3: „*Občas se poradíme, hlavně na začátku školního roku, když si nastavujeme pravidla hodnocení.*“

Mnoho učitelů reflektuje, že jejich přístup k hodnocení se v průběhu let vyvíjel. Zpočátku mohli být přísnější, ale postupně přecházeli k individuálnějšímu a méně stresujícímu přístupu. Učitel 5 například říká: „*Musela jsem hodnocení zmírnit a přistupovat k němu individuálněji.*“ A dodává: „*Dnes je důležité se přizpůsobit tomu, co kdo zvládne, a hodnotit hlavně snahu.*“ Někteří by ocenili objektivnější metodu hodnocení, která by eliminovala jejich osobní pohled. Jak uvádí učitel 9: „*Určitě by bylo jednodušší, kdybych do hodnocení nemusela vnášet osobní pohled.*“ Stejný učitel pokračuje: „*Kdybych mohla fungovat jako nějaký robot nebo umělá inteligence, hodnotila bych stále stejně, bez ohledu na okolnosti.*“ Přesto se většina učitelů snaží přistupovat k hodnocení citlivě, s důrazem na motivaci a rozvoj pohybových dovedností u všech žáků. Jak shrnuje učitel 10: „*Nevím, jak na to přesně odpovědět, protože se opravdu snažíme, aby všichni měli radost z tělesné výchovy. Neřeším to tak, že by to museli brát jako něco, co se musí hodnotit striktně.*“

Celkově tedy hodnocení v tělesné výchově na prvním stupni základní školy reflektuje snahu učitelů přizpůsobit se individuálním schopnostem žáků, motivovat je k pohybu a vytvořit pozitivní vztah ke sportu. Přestože existují určité rozdíly mezi učiteli v přísnosti hodnocení, celkový trend směřuje k formativnímu hodnocení, které klade důraz na snahu a postupné zlepšování žáků místo přísného výkonového měření.

Rozdíly v hodnocení mezi učiteli

Hodnocení v tělesné výchově se mezi učiteli může výrazně lišit, a to jak v přístupu k udělování známek, tak v celkovém způsobu posuzování žákovského výkonu. Někteří učitelé hodnotí přísněji, jiní jsou více zaměřeni na motivaci a oceňují především snahu žáků. Jak říká učitel 3: „*Rozdíl je spíše mezi učiteli – někteří hodnotí přísněji, jiní dávají jedničky za snahu.*“ Tento názor se opakuje u několika dalších pedagogů, kteří popisují rozdílné nastavení známkování. Zatímco někteří učitelé dávají jedničku za snahu a aktivní účast v hodinách, jiní kladou důraz na výkon a přístup žáků k pohybovým aktivitám. Pokud se dítě nesnaží nebo se cíleně vyhýbá zapojení, někteří učitelé sníží známku, aby jasně ukázali, že nedostatek úsilí se v hodnocení odrazí. Učitel 8 popisuje: „*Jednoho kluka, který tak trochu stávkuje. Už jsem mu říkala, že ho nebudu hodnotit jedničkou, když se nesnaží.*“ Učitel 5 dodává: „*Známky dávám spíše motivační – prvňáci dostávají jedničky, ve vyšších třídách dávám i dvojky.*“ Většina učitelů potvrzuje, že trojku zatím téměř nikdy neudělili. „*Trojku jsem zatím nikdy nedala,*“ říká například učitel 5. Důvodem je to, že většina žáků se do tělesné výchovy zapojuje a nějakou snahu vyvíjí.

Učitelé se snaží vnímat individuální rozdíly mezi žáky a jejich pohybovými schopnostmi. Na začátku školního roku si mnozí z nich dělají přehled o tom, jak na tom žáci jsou, a sledují jejich pokrok v průběhu roku. Jak říká učitel 6: „*Zapíšu si jejich výkony na začátku a pak třeba po třech měsících, abych viděla, jestli se zlepšili.*“ Stejný přístup zmiňují i další učitelé – vedení tabulek, přehledů či záznamů v sešitech je mezi pedagogy poměrně běžné. Pokud se někdo zhorší, učitelé se snaží nehodnotit negativně, ale spíše motivovat k dalšímu zlepšení. Učitel 4 vysvětluje: „*Někdo se zhoršil, nehodnotila jsem to negativně.*“ A dodává: „*Jestli mu nebylo dobře, protože většinou se děti spíše zlepšují.*“

Specifickou skupinou jsou žáci, kteří se tělocviku záměrně vyhýbají nebo se snaží zaujmout tím, že „stávkují“. U starších žáků se učitelé setkávají s tím, že někteří žáci odmítají cvičit, a to buď kvůli nedostatku motivace, nebo protože nechtějí v kolektivu vynikat či naopak ukázat své slabiny. Jak říká učitel 8: „*U starších žáků se někdy setkávám s tím, že schválně ‚stávkují‘, protože chtějí být zajímaví. Tam se snažím, aby bylo jasné, že pokud se nesnaží, jejich hodnocení tomu odpovídá.*“

Rozdíly v hodnocení mohou být způsobeny také tím, že neexistuje jednotný přístup, podle kterého by učitelé museli postupovat. Někteří pedagogové konzultují své postupy s kolegy, zejména pokud jde o žáky se specifickými potřebami. Učitel 1 k tomu poznamenává: „*Ano, občas se radíme s kolegy, hlavně pokud se jedná o děti se specifickými potřebami.*“ V jiných případech učitelé vyhledávají inspiraci individuálně, často na základě odborných článků, webinářů nebo zkušeností kolegů. „*Tělesné výchovy, spíše si hledám inspiraci sám – čtu články o pohybovém rozvoji dětí, hledám nové hry nebo sleduji, co funguje u kolegů,*“ říká učitel 1. Přesto mezi učiteli existují určité obecné shody v tom, že hodnocení by mělo být spravedlivé a motivující, přičemž důležité je nejen sledování výkonu, ale i podpora snahy a aktivního zapojení žáků. Většina učitelů souhlasí s tím, že hodnocení má být přizpůsobeno individuálním možnostem a mělo by žáky podporovat v aktivním vztahu k pohybu.

Administrativní požadavky na hodnocení

Hodnocení tělesné výchovy není pouze otázkou pedagogického přístupu, ale zahrnuje také administrativní povinnosti, které musí učitelé splnit. Výsledky hodnocení pohybových aktivit jsou zaznamenávány do školních informačních systémů, jako jsou Bakaláři a EduPage, případně do tradičních žákovských knížek. Tato evidence umožňuje nejen sledování pokroku jednotlivých žáků, ale také usnadňuje komunikaci mezi školou, žáky a jejich rodiči. Učitelé mají povinnost vést záznamy o hodnocení a výsledky

pravidelně zapisovat. Nejčastěji využívaným systémem je Bakalář, kde se zaznamenávají známky i další hodnocení. Jak říká učitel 1: „*Používám systém Bakalář.*“ Stejný nástroj zmiňuje i učitel 3: „*Výsledky zapisuji do Bakalářů, případně do žákovských knížek.*“ Pokud se hodnotí známkou, je potřeba ji zadat také do EduPage, případně do žákovské knížky. Učitel 5 říká: „*Pokud hodnotíme známkou, zapisuji ji do EduPage.*“ Stejně postupuje i učitel 8: „*Známky zapisuji do EduPage.*“ Zajímavým aspektem administrativního hodnocení je skutečnost, že možnost vidět své známky v žákovské knížce může být pro žáky motivační. Učitel 7 k tomu dodává: „*Děti vidí známky jen v žákovské knížce, což je pro ně motivující, protože si je mohou samy prohlédnout.*“ Tento názor sdílí i učitel 2: „*Děti mají žákovskou knížku, kde je vidět i jejich hodnocení.*“

5.4 Současné výzvy a budoucnost hodnocení v tělesné výchově

Klíčové problémy v hodnocení

Hodnocení v tělesné výchově na prvním stupni základní školy čelí v současné době řadě výzev, které souvisejí především se snižující se fyzickou kondicí žáků, rozdílnou úrovní pohybových dovedností a demotivujícím efektem známkování. Učitelé si všímají, že dnešní žáci mají v oblasti tělesné zdatnosti výrazně horší výsledky než předchozí generace, což je nutí přizpůsobovat hodnocení individuálním možnostem každého dítěte.

Učitel 6 reflektuje: „*Dřív bylo běžné, že většina dětí zvládla stejné věci, ale dnes se úroveň hodně liší.*“ Učitel 3 k tomu dodává: „*Děti uměly šplhat, skákat přes kozu, dělat hvězdu nebo kotrmelec, zatímco dnes je často problém i s obyčejnou rozcvičkou.*“ Mnozí učitelé tak přiznávají, že museli své nároky upravit: „*Na začátku jsem měla vyšší očekávání a myslela si, že děti zvládnou víc.*“ Někteří žáci se dnes bojí i základních pohybových prvků. „*Je zajímavé, že se děti bojí i věci, které by už měly znát, třeba švihadla, žebřin,*“ popisuje učitel 7. Mnozí žáci se s těmito dovednostmi setkávají poprvé až ve škole, jak zmiňuje další učitel: „*Je vidět, že se s nimi setkávají poprvé až u nás v tělocvičně.*“ Kromě pohybových schopností učitelé zmiňují i klesající motivaci a větší obavy z neúspěchu. „*Dnes se hodně bojí, nechtějí se do některých věcí pouštět,*“ říká učitel 5. Z tohoto důvodu se učitelé často vyhýbají příliš tvrdému známkování: „*Špatná známka děti demotivuje, proto se snažím známkovat tak, aby je to neodradilo.*“ A učitel 6 pak dodává: „*Musela jsem zmírnit hodnocení a přizpůsobit ho individuálně.*“

Učitelé se shodují, že pandemie covidu-19 přispěla k dalšímu zhoršení fyzické zdatnosti žáků. „*Můžu říct, že je to i období před covidem ještě a kdy opravdu ta*

přirozená, ta hrubá motorika je trošičku u těch dětí slabší,“ vysvětluje učitel 9. Další učitelka potvrzuje: *„Ano, musela jsem ubrat. Dřív se děti hýbaly víc, zvládly toho víc.“* Někteří učitelé zmiňují i potlačení významu tělesné výchovy v současném školství. Učitel 9 konstatuje: *„Výchovy jsou trochu potlačené.“* A učitel 2 říká: *„Dívám se na to, že jsou žáci prostě jiní, obratnost a celkový pohyb u dětí je čím dál tím větším problémem.“*

Dopad hodnocení na vztah žáků k tělesné výchově

Hodnocení v tělesné výchově hraje významnou roli v tom, jak žáci vnímají pohybové aktivity a jaký vztah si k nim budují. Špatná zkušenost s hodnocením, zejména pokud je založeno pouze na výkonu, může vést k demotivaci a negativnímu postoji k tělesné výchově. Naopak citlivý a motivační přístup učitelů může žákům pomoci překonat obavy a vytvořit pozitivní vztah k pohybu. Mnoho žáků se setkává s pohybovými aktivitami poprvé až ve škole a někteří mají přirozený strach z určitých cvičení. Učitel 8 popisuje: *„Děti se často na začátku bojí – nejen švihadla nebo tyče, ale třeba i žebřin. I když by s nimi měly mít zkušenost už z mateřské školy, často se setkávám s tím, že se bojí na ně vylézt. Snažím se jim ukázat, že není, čeho se bát.“* Strach z neznámých nebo náročnějších pohybových úkolů může vést k neochotě zapojit se do hodin tělesné výchovy. Učitelé se proto snaží vést žáky postupně, aby získali jistotu a překonali svůj strach. Hodnocení založené pouze na výkonu může mít negativní dopad na motivaci žáků. Učitel 8 dodává: *„Kdybych je hodnotila jen podle výkonu, tak by je to spíš demotivovalo.“*

Negativní hodnocení může mít dlouhodobý vliv na vztah dítěte k pohybu a tělesné výchově. Učitel 7 říká: *„Špatná známka děti demotivuje, proto se snažím známkovat co nejlépe.“* Z toho důvodu se učitelé snaží přistupovat k hodnocení individuálně a zaměřovat se na snahu, aktivitu a postupné zlepšování místo absolutního výkonu. Aby tělesná výchova nevyvolávala stres a strach ze selhání, je důležité využívat podpůrné a motivační formy hodnocení. Učitelé volí zpětnou vazbu, která žákům ukazuje jejich pokrok, a motivují je k překonávání vlastních limitů. Pozitivní hodnocení může pomoci budovat sebedůvěru žáků a jejich ochotu zapojit se do pohybových aktivit.

Možnosti zlepšení a inovací v hodnocení

Hodnocení v tělesné výchově na prvním stupni základní školy se postupně vyvíjí a učitelé hledají nové přístupy, které by podpořily motivaci žáků a jejich vztah k pohybu. V současné době se hodnocení zaměřuje především na individuální pokrok a snahu, avšak učitelé vidí prostor pro další zlepšení, zejména v oblasti sebehodnocení žáků, inovativních

výukových metod a odborného školení pro pedagogy.

Jednou z možností, jak inovovat hodnocení tělesné výchovy, je zapojení samotných žáků do procesu hodnocení. Učitelé se shodují, že by bylo užitečné, kdyby žáci měli prostor reflektovat svůj vlastní pokrok a zamýšlet se nad tím, co se jim podařilo a v čem se mohou zlepšit. Učitel 1 říká: „*Chtěla do hodnocení zapojit více reflexe samotných dětí.*“ Učitel 1 dodává: „*Na konci každé hodiny bych mohl nechat děti krátce zhodnotit, co se jim dařilo a co by chtěly příště zlepšit.*“ Tento přístup by podpořil sebehodnocení a pomohl žákům lépe vnímat svůj pokrok v tělesné výchově.

Dalším klíčovým aspektem inovací je podpora dlouhodobého vztahu k pohybu. Učitelé chtějí, aby žáci vnímali pohyb jako přirozenou součást svého života, nejen jako povinnost ve škole. Učitel 3 uvádí: „*Naučit je, že pohyb je přirozenou součástí života.*“ Mnozí by ocenili, kdyby se podařilo motivovat žáky k tomu, aby se více hýbali i mimo školní prostředí. Učitel 3 říká: „*Mohla něco změnit, tak asi jen to, aby se děti více hýbaly i mimo školu.*“ Učitelé se také snaží sledovat nové trendy a přístupy, které by mohli do hodin zařadit. Mnozí aktivně hledají nové hry a metody výuky, které by mohly zpestřit výuku a zvýšit motivaci žáků. Učitel 8 potvrzuje: „*Sleduji nové techniky a hry, co bych mohla zařadit do výuky.*“

Učitelé si také uvědomují, že někteří žáci mají přirozené pohybové nadání a pohyb je baví, zatímco jiní mohou mít z tělesné výchovy obavy. V takových případech je důležité hledat cesty, jak je k pohybu přivést, například prostřednictvím hravějších aktivit nebo využitím inspirativních příkladů spolužáků. Učitel 9 popisuje: „*Některé děti jsou v pohybu jako doma a baví je to, jiné se naopak bojí už jen dojít do tělocvičny. A pak je třeba hledat cesty, jak je k tomu pohybu přivést, aby si k němu našly alespoň trochu pozitivní vztah.*“ Někteří učitelé sledují inspirativní výukové materiály na sociálních sítích nebo na online vzdělávacích platformách, kde nacházejí zajímavé metody a nové přístupy ke sportovní výchově. Učitel 9 říká: „*Vidím nějaký tip, ať už je to na Facebooku, nebo někde jinde, třeba nějaká hodina nebo kousek webináře s netradičními technikami pro děti, jak je přitáhnout k tělocviku.*“

Jedním z nedostatků, který učitelé pociťují, je absence odborných školení a metodické podpory v oblasti hodnocení tělesné výchovy. Učitel 3 říká: „*Na tělocvik žádné specializované školení zatím nebylo, ale kdyby nějaké bylo, možná bych se ho zúčastnila.*“ Většina dostupných kurzů a seminářů se zaměřuje spíše na naukové předměty, zatímco tělesná výchova zůstává na okraji. Učitel 9 dodává: „*Jsem si prošla pár kurzů na téma*

formativního hodnocení a je pravda, že většinou byly zaměřené na naukové předměty. “

Učitelé by ocenili webináře nebo semináře zaměřené na hodnocení v tělesné výchově, sebehodnocení žáků a způsoby motivace k pohybu, ale zatím nenašli kvalitní materiály, které by tyto aspekty řešily. Učitel 9 přiznává: *„Neviděla jsem žádný dobrý seminář nebo webinář, kde by se řešil vztah k hodnocení nebo jak to propracovat. “*

Inovace v hodnocení tělesné výchovy by se podle učitelů měly zaměřit na větší zapojení žáků do sebehodnocení, motivaci k pohybu i mimo školu, zavádění nových metod výuky a zlepšení odborné podpory pro pedagogy. Učitelé vnímají potřebu postupného vývoje a přizpůsobování tělesné výchovy současným potřebám žáků. Zatímco některé změny mohou zavést sami (např. zapojení reflexe do hodin), jiné vyžadují podporu ze strany vzdělávacího systému (např. kvalitní školení zaměřené na hodnocení tělesné výchovy). Učitel 10 k tomu dodává: *„Určitě bych zmínila, že bych ráda zaváděla sebehodnocení s žáky. “* A následně konkretizuje: *„Měli 5 minut na konci hodiny, kde by měli prostor zamyslet se nad tím, co udělali dobře a co ne. “*

Budoucnost hodnocení tělesné výchovy na 1. stupni

Hodnocení v tělesné výchově na prvním stupni ZŠ je dynamickým procesem, který se neustále vyvíjí podle potřeb žáků a přístupu učitelů. Učitelé, kteří se podělili o své názory, vnímají současné hodnocení jako funkční, ale zároveň vidí prostor pro jeho další zlepšení, především v oblasti motivace žáků, spolupráce s rodiči a objektivitu hodnocení. Jednou z oblastí, ve které by učitelé rádi viděli pokrok, je ještě více motivovat žáky k tomu, aby si uvědomili význam tělesné výchovy pro jejich zdraví a pohodu. Učitel 5 říká: *„Chtěla bych je ještě víc motivovat k tomu, aby si uvědomili, že pohyb je pro jejich zdraví důležitý. “* Podle učitelů někteří žáci stále nechápou význam rozcviček a pohybových aktivit, což ovlivňuje jejich zapojení do hodin tělocviku. Učitel 8 dodává: *„Možná bych chtěla lépe dětem vysvětlit, proč je tělocvik důležitý. Aby pochopily, že rozcvička není zbytečná a že jim pomáhá. “*

Zkušenosti učitelů ale ukazují, že žáky tělesná výchova baví, a pokud mají pozitivní zkušenost, jsou zklamané, když hodina neprobíhá. Učitel 8 říká: *„Tělocvik baví a jsou zklamané, když ho nemají, třeba kvůli jiné akci. “* Většina učitelů vnímá současné nastavení hodnocení jako funkční a není přesvědčena, že by bylo nutné ho zásadně měnit. Učitel 2 uvedl: *„Co se týče hodnocení, asi bych na něm nic zásadního neměnila. Myslím, že tak, jak ho nastavuji, funguje dobře. Takže za mě je to takto v pořádku. “* Někteří učitelé si uvědomují, že hodnocení v tělesné výchově může být subjektivní,

protože je ovlivněno emocemi a osobním vnímáním výkonu jednotlivých žáků. Učitel 9 poznamenává: „*Být v hodnocení ještě více nestranná, dokázat to oddělit od emocí a osobních vlivů.*“

I když se učitelé snaží být co nejobjektivnější, přiznávají, že vždy existuje určitý lidský faktor, který do hodnocení vstupuje. Učitel 9 říká: „*Každý učitel je jen člověk, a i když bych chtěla, aby hodnocení bylo čistě objektivní, vždycky tam nějaký lidský faktor zůstane.*“ Někteří učitelé by se v budoucnu rádi více vzdělávali v oblasti hodnocení tělesné výchovy, ale zatím nemají jasný plán, jak toho dosáhnout. Učitel 10 sděluje: „*Zatím jsem to neplánovala, ale určitě bych chtěla v budoucnu zkusit i nějaký kurz.*“

Budoucnost hodnocení tělesné výchovy se pravděpodobně nebude ubírat směrem k zásadním změnám, ale spíše ke zlepšení v oblasti motivace žáků, spolupráce s rodiči a hledání větší objektivity. Učitel 1 doplňuje, že by rád více spolupracoval s rodiči, „*aby i oni viděli, jak jejich dítě pracuje v tělesné výchově a zda má nějaké pohybové obtíže, kterým by mohli věnovat pozornost i doma.*“ Učitelé jsou spokojeni se současným přístupem, ale zároveň si uvědomují, že existuje prostor pro drobné inovace, které mohou žákům pomoci vytvořit si pozitivní vztah k pohybu a porozumět jeho důležitosti.

5.5 Odpovědi na výzkumné otázky

Hodnocení pohybových činností v hodinách tělesné výchovy na 1. stupni základní školy představuje komplexní proces, který se odvíjí od přístupu jednotlivých učitelů a jejich hodnoticích metod. Cílem této části práce je shrnout zjištění výzkumu a odpovědět na klíčové otázky týkající se způsobu hodnocení pohybových činností, poskytování zpětné vazby, stanovení hodnoticích kritérií a faktorů, které hodnocení ovlivňují.

Jednou ze základních otázek výzkumu bylo, jakým způsobem učitelé hodnotí pohybové činnosti žáků. Výsledky ukazují, že na 1. stupni základní školy je hodnocení realizováno prostřednictvím různých metod, přičemž nejčastěji se uplatňuje kombinace slovního hodnocení, průběžného hodnocení během hodin a formativního hodnocení. Někteří učitelé dávají známky za konkrétní disciplíny, jako je sprint nebo rozcvička, ale většina z nich klade důraz na přístup a snahu žáků spíše než na přesné výkonnostní normy. Častěji se tedy setkáváme s hodnocením formativním, které sleduje individuální progres každého dítěte. V některých případech učitelé zapojují i sebehodnocení, kdy žáci reflektují svůj vlastní pokrok pomocí symbolů nebo krátkých slovních vyjádření. Slovní hodnocení je jednou z nejvíce využívaných forem zpětné vazby. Učitelé jej uplatňují jak v průběhu

samotné výuky, tak na jejím konci při reflexi. Tímto způsobem mohou okamžitě žákům poskytovat informace o jejich výkonu, motivovat je k dalšímu rozvoji a oceňovat jejich snahu. Slovní hodnocení bývá především pozitivní a podporující, s důrazem na individuální pokroky žáků. Další důležitou formou hodnocení je průběžné hodnocení během hodin tělesné výchovy. Učitelé sledují aktivitu žáků, jejich zapojení do cvičení a ochotu spolupracovat. Tato forma hodnocení se často zaměřuje nejen na samotný fyzický výkon, ale také na přístup k aktivitám a schopnost pracovat v kolektivu. Celkově lze říci, že učitelé na 1. stupni základní školy přistupují k hodnocení pohybových činností spíše motivačně. Známkování se objevuje spíše okrajově a vždy v kombinaci s jinými metodami, které podporují aktivitu žáků a jejich dlouhodobé zlepšování.

Další klíčovou oblastí výzkumu bylo zjištění, jak učitelé poskytují zpětnou vazbu žákům při pohybových činnostech. Zpětná vazba je v tělesné výchově zásadním prvkem, neboť umožňuje žákům uvědomit si vlastní pokroky a motivuje je k dalšímu zlepšování. Z výsledků vyplývá, že učitelé se snaží zpětnou vazbu poskytovat co nejčastěji a ideálně ihned po provedeném pohybu. Nejčastější formou je opět slovní hodnocení, které pomáhá žákům lépe pochopit jejich silné a slabé stránky. Učitelé v hodnocení oceňují nejen výkon, ale také snahu, ochotu překonávat překážky a schopnost spolupráce v kolektivu. Zpětná vazba je poskytována jak individuálně, tak skupinově. Individuální zpětná vazba se zaměřuje na konkrétní dovednosti jednotlivých žáků, zatímco skupinová zpětná vazba bývá využívána pro reflexi celého kolektivu na konci hodiny. Někteří učitelé zapojují do procesu hodnocení i samotné žáky prostřednictvím sebehodnocení. Zpětná vazba je tedy v tělesné výchově primárně zaměřena na podporu a motivaci žáků k aktivnímu pohybu. Učitelé se snaží, aby žáci vnímali hodnocení jako pomoc a povzbuzení, nikoliv jako zdroj stresu či srovnávání s ostatními.

Výzkum se dále zaměřil na otázku, jaká kritéria považují učitelé za klíčová při hodnocení pohybových činností. Na základě získaných dat lze konstatovat, že učitelé se soustředí především na snahu žáků, jejich individuální progres a aktivní zapojení do cvičení. Hlavním cílem hodnocení není porovnávání výkonů mezi žáky, ale posuzování každého dítěte podle jeho vlastních možností. Učitelé berou v úvahu rozdílné pohybové předpoklady a fyzickou zdatnost jednotlivých žáků. Za klíčová kritéria považují ochotu zapojit se do aktivit, překonávat vlastní limity a pracovat na svém rozvoji. Dalším důležitým faktorem při hodnocení je dlouhodobý vývoj žáků. Výkonnostní normy nejsou v tělesné výchově hlavním měřítkem hodnocení, ale mohou sloužit jako orientační

pomůcka pro sledování individuálního pokroku. Učitelé zdůrazňují, že spravedlivé hodnocení znamená respektovat rozdílné schopnosti žáků a hodnotit je především na základě jejich přístupu k pohybovým aktivitám.

V rámci výzkumu byla také analyzována otázka, jaké faktory ovlivňují přístup učitelů k hodnocení pohybových činností. Výsledky ukazují, že hodnocení je ovlivněno několika klíčovými faktory, mezi které patří individuální rozdíly mezi žáky, motivace žáků, vybavenost školy a pedagogický styl učitele. Individuální rozdíly mezi žáky hrají významnou roli v procesu hodnocení. Každé dítě má jiné pohybové schopnosti, proto se učitelé snaží přizpůsobit hodnocení tak, aby reflektovalo individuální možnosti každého žáka. Žáci se zdravotními omezeními nebo nižší pohybovou zdatností jsou hodnoceni především podle snahy a pokroku, nikoliv podle standardizovaných výkonnostních tabulek. Dalším faktorem je motivace žáků. Učitelé se snaží podporovat pozitivní přístup k pohybu a využívají různé strategie, jako jsou hry, soutěže nebo týmové aktivity, které zvyšují zájem žáků o tělesnou výchovu. Pokud dítě projeví snahu a překoná své obavy, je to považováno za pozitivní aspekt hodnocení. Hodnocení je rovněž ovlivněno dostupností sportovního vybavení a podmínkami školy. Bohatší materiální zázemí může umožnit větší rozmanitost pohybových aktivit a nabídnout žákům širší možnosti ke zlepšování. Nicméně učitelé zdůrazňují, že i s omezeními prostředky lze vytvořit zajímavé a motivační hodiny tělesné výchovy.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že učitelé na 1. stupni základní školy přistupují k hodnocení pohybových činností komplexně a s důrazem na motivaci žáků. Známkování je využíváno spíše okrajově a je vždy kombinováno s jinými metodami hodnocení. Hlavním cílem učitelů je podpořit aktivní účast žáků, jejich dlouhodobý rozvoj a pozitivní vztah k pohybu.

6 DISKUSE VÝSLEDKŮ A LIMITY

Výsledky praktické části potvrzují řadu odborných poznatků a současně poukazují na rozdíly v přístupu k hodnocení pohybových činností na 1. stupni základních škol. Odborná literatura rozlišuje různé metody hodnocení v tělesné výchově, přičemž se rozlišují způsoby získávání údajů, jako je měření, odborné hodnocení nebo dotazovací metody, a jejich vyhodnocování prostřednictvím statistických metod nebo logických postupů. V praxi se však ukazuje, že učitelé na 1. stupni využívají především formativní hodnocení a slovní zpětnou vazbu. Měření výkonnostních ukazatelů, jako je čas sprintu či počet opakování daného cviku, se objevuje jen okrajově. To odpovídá současnému trendu odklonu od výkonového hodnocení směrem k individuálnímu progresu žáků, což je v souladu s Čapkovým doporučením nezaměřovat se pouze na výsledek, ale hodnotit snahu a přístup (Čapek, 2020). Z dostupných poznatků rovněž vyplývá, že do hodnocení v tělesné výchově se nejvýrazněji promítají faktory jako aktivita, přístup, zájem a snaha. Jistý význam má i sledování individuálního zlepšení, které je založeno na opakovaném měření výkonu (Schlegel et al., 2024).

Funkce hodnocení jsou v odborných textech definovány jako didaktická, výchovná, regulační a diagnostická (Vilímová, 2002). V praxi se však ukazuje, že převažuje zejména funkce motivační a výchovná, protože učitelé se soustředí na pozitivní zpětnou vazbu a na podporu aktivního přístupu k pohybu. Známkování, které by mohlo plnit regulační funkci, je využíváno pouze okrajově, což potvrzuje trend zmíněný v teoretické části, kde se diskutuje o možnosti zrušení klasifikace výchov (Fialová et al., 2016). Zpětná vazba je tak vnímána jako klíčový nástroj efektivního učení – nejčastěji má podobu průběžných slovních komentářů během výuky, které motivují žáky a umožňují jim uvědomit si vlastní pokrok (Boyle & Charles, 2014; Gipps et al., 2016). Praxe potvrzuje, že slovní zpětná vazba je nejpoužívanější formou hodnocení na 1. stupni. Učitelé ji poskytují průběžně během hodin, aby motivovali žáky a pomáhali jim uvědomit si jejich pokroky. To odpovídá pedagogickým teoriím, které zdůrazňují, že zpětná vazba by měla být okamžitá a konstruktivní (Boyle & Charles, 2014).

Sebehodnocení je v odborné literatuře vnímáno jako důležitý nástroj rozvoje žákovy autonomie a metakognice (Kratochvílová, 2011). Ze zjištěných údajů vyplývá, že někteří učitelé jej využívají, například formou symbolického hodnocení nebo reflexe na konci hodiny. To naznačuje postupný posun k většímu zapojení žáků do hodnoticího procesu, což odpovídá moderním přístupům ke vzdělávání. V teoretické části je rovněž zdůrazněna

potřeba individualizace hodnocení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Daďová et al., 2022). Pedagogové na 1. stupni základní školy zohledňují individuální rozdíly mezi žáky a hodnotí je zejména na základě snahy a přístupu. Tím se potvrzuje správnost teoretických zásad spravedlivého hodnocení, které doporučují brát v úvahu individuální předpoklady žáků a jejich fyzické možnosti.

V dostupných zdrojích se objevují i další faktory ovlivňující proces hodnocení, jako je styl výuky jednotlivých učitelů, úroveň materiálního zázemí školy nebo motivace žáků (Brown & Harris, 2016). Z praxe vyplývá, že i přes různé limity ve vybavení se pedagogové snaží překážky překonávat tvořivými způsoby. Dětská motivace hraje významnou roli – učitelé pozitivně hodnotí snahu a schopnost žáků překonávat překážky. Dále je zřejmé, že učitelé usilují o minimalizaci stresu spojeného s hodnocením a upřednostňují podporu pohybového rozvoje skrze pozitivní zpětnou vazbu. Emoční nastavení žáků je totiž úzce propojeno s jejich motivací k učení (Brown & Harris, 2016).

Významnou roli by v tomto směru měly sehrát i školy a jejich vedení. Prostor ke zlepšení se nabízí zejména v oblasti profesního rozvoje pedagogů, systematické podpory kvalitních pohybových programů a investic do zázemí a pomůcek. Pokud je výuka vedena motivovanými učiteli v prostředí, které je vybavené a podporující, žáci mají větší příležitost ke komplexnímu rozvoji – nejen fyzickému, ale i duševnímu a akademickému. Podpora zdravého životního stylu od raného věku se tak může pozitivně odrazit v celkové kvalitě života budoucích generací (Zhao, Cao & Xu, 2024).

Celkově lze říci, že praktická část potvrzuje mnoho teoretických poznatků, zejména pokud jde o důraz na formativní hodnocení, slovní zpětnou vazbu a motivaci žáků. Ukazuje se, že v praxi je hodnocení pohybových činností na 1. stupni základní školy méně formální než v jiných předmětech, což odpovídá současným trendům v pedagogice tělesné výchovy. Přestože měřitelné ukazatele se v praxi využívají jen minimálně, hlavním cílem hodnocení zůstává podpora aktivního přístupu k pohybu a dlouhodobého rozvoje žáků. Výsledky výzkumu naznačují, že současné přístupy k hodnocení v tělesné výchově reflektují moderní pedagogické poznatky o hodnocení a že učitelé se snaží adaptovat hodnocení tak, aby podporovalo individuální rozvoj žáků a jejich pozitivní vztah k pohybu. Tyto přístupy jsou v souladu s moderními teoriemi hodnocení, které zdůrazňují jeho roli nejen při diagnostice výkonu, ale především jako prostředek motivace a podpory vzdělávání (Freibrun & Brunet, 2024).

Při realizaci výzkumu na téma hodnocení pohybových činností žáků učiteli na prvním stupni základní školy se objevilo několik limitů, které ovlivnily průběh a výsledky šetření. Tyto limity souvisejí jak s metodologií výzkumu, tak s faktory spojenými s respondenty a kontextem jejich odpovědí. Jedním z hlavních omezení byla subjektivita odpovědí učitelů. Jejich hodnocení pohybových činností často vychází z vlastních zkušeností a individuálních pedagogických přístupů. To znamená, že jejich výpovědi byly ovlivněny osobními postoji a profesními preferencemi, což mohlo vést k rozdílným v interpretaci toho, co považují za správné hodnocení. Dalším limitujícím faktorem byla sociální desirabilita, tedy tendence respondentů odpovídat způsobem, který by byl vnímán jako společensky přijatelný nebo správný. Učitelé si mohli být vědomi, že jejich hodnocení může být vnímáno jako součást širší pedagogické reflexe, což mohlo vést k tomu, že své metody prezentovali v lepším světle, než jak je skutečně aplikují v praxi. Další výzvou byla různorodost přístupů k hodnocení mezi jednotlivými pedagogy. Rozhovory ukázaly, že neexistuje jednotný rámec pro hodnocení pohybových činností. Další překážkou mohla být neochota sdílet informace. Někteří respondenti mohli mít obavy, že jejich odpovědi budou hodnoticím způsobem posuzovány nebo že jejich přístup k hodnocení nebude odpovídat současným pedagogickým trendům. I přes zajištění anonymity mohli být někteří učitelé zdrženlivější v otevřené reflexi své praxe. Z organizačního hlediska se výzkum potýkal s časovými omezeními. Učitelé mají náročný pracovní harmonogram a jejich ochota věnovat čas rozhovorům mohla být ovlivněna jejich pracovním vytížením. To se projevilo zejména u těch, kteří měli omezené časové možnosti pro rozhovor nebo byli během něj pod časovým tlakem. Regionální a institucionální rozdíly představovaly další výzvu. Výzkum byl realizován na školách ve Zlínském a Moravskoslezském kraji, což znamená, že výsledky nemusí být plně aplikovatelné na jiné regiony, kde mohou platit odlišné školní politiky nebo pedagogické přístupy.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala problematikou hodnocení pohybových činností v hodinách tělesné výchovy na 1. stupni základní školy. Cílem bylo zjistit, jakým způsobem učitelé hodnotí žáky v tomto předmětu, jak poskytují zpětnou vazbu, jaká kritéria při hodnocení používají a jaké faktory jejich přístup ovlivňují. K naplnění cíle byl zvolen kvalitativní výzkum využívající metodu polostrukturovaných rozhovorů s učiteli z různých základních škol.

Výsledky výzkumu ukazují, že učitelé na 1. stupni základní školy přistupují k hodnocení pohybových činností převážně formativně a s důrazem na motivaci žáků. Hodnocení je často realizováno průběžně v rámci výuky, přičemž nejčastěji používanou formou je slovní zpětná vazba. Ta bývá poskytována jak individuálně, tak skupinově, přičemž klade důraz na pozitivní posílení, podporu a motivaci k dalšímu zlepšování. Známkování se objevuje spíše okrajově a je zpravidla kombinováno s jinými metodami hodnocení.

Z výzkumu vyplývá, že za klíčová hodnotící kritéria považují učitelé především snahu žáků, jejich aktivní zapojení, individuální pokrok a ochotu spolupracovat. Hodnocení není zaměřeno na absolutní výkony, ale reflektuje individuální předpoklady a pohybové možnosti jednotlivých žáků. Žáci nejsou srovnáváni mezi sebou, ale hodnoceni podle svých vlastních možností a vývoje v čase. Zohledňovány jsou také potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které vyžadují specifický a citlivý přístup k hodnocení.

Dále bylo zjištěno, že přístup učitelů k hodnocení je ovlivněn řadou faktorů, jako jsou individuální rozdíly mezi žáky, jejich motivace, materiální vybavení školy a pedagogický styl učitele. I přes rozdílné podmínky se učitelé snaží tvořit spravedlivé, podporující a rozvíjející prostředí. Hodnocení vnímají jako prostředek ke vzdělávání, ne jako nástroj kontroly.

Na základě výsledků lze říci, že hlavní cíl práce byl naplněn. Učitelé přistupují k hodnocení komplexně, citlivě a s ohledem na individuální potřeby žáků. Hodnocení v tělesné výchově na 1. stupni základní školy není omezováno na výkonové standardy, ale slouží především jako nástroj motivace, podpory a rozvoje pohybové kultury u žáků.

Na základě výzkumu je možné doporučit posílení profesní přípravy a dalšího vzdělávání učitelů v oblasti hodnocení v tělesné výchově, sdílení příkladů dobré praxe a rozvoj metodických materiálů, které by učitelům pomáhaly hodnotit žáky spravedlivě, motivačně a s ohledem na individuální rozdíly. Vedení škol by mělo usilovat o zajištění kvalitního

materiálního zázemí a podporovat pedagogy ve vytváření podnětného prostředí pro výuku tělesné výchovy.

Další výzkum by se mohl zaměřit na percepci hodnocení samotnými žáky, zejména na to, jak ovlivňuje jejich motivaci, vztah k tělesné výchově a k pohybu obecně. Smysluplné by bylo také porovnat přístup k hodnocení mezi učiteli prvního stupně a učiteli specializovanými na tělesnou výchovu nebo hlouběji zkoumat specifika hodnocení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkum by tak mohl dále přispět k hledání efektivních a citlivých přístupů k hodnocení, které podporují zdravý vztah žáků k pohybu a pozitivně ovlivňují jejich celkový rozvoj.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Boyle, B., & Charles, M. (2014). *Formative assessment for teaching & learning*. SAGE.
- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (Eds.). (2016). *Handbook of human and social conditions in assessment* (1st ed.). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Čapek, R. (2008). *Odměny a tresty ve školní praxi: základní definice pojmů, problémy v každodenní praxi, změny v postavení učitelů i žáků, teoretický přehled, ilustrativní kazuistiky, praktické nástroje odměňování a trestání*. Grada.
- Čapek, R. (2017). *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Raabe.
- Čapek, R. (2018). *Líný učitel*. Raabe.
- Čapek, R. (2020). *Líný učitel: kompas moderního učitele*. Raabe.
- Čapek, R. (2022). *Líný učitel: Vše o školním hodnocení*. Raabe.
- Cihlár, D., & Fialová, L. (2019). *Hodnocení ve školní tělesné výchově a postoje žáků k pohybové aktivitě*. Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Daďová, K., Nováková, P., & Vařeková, J. (2022). *Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v tělesné výchově*. Karolinum.
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Grada.
- Dvořáková, H., & Engelthalerová, Z. (2023). *Tělesná výchova na 1. stupni základní školy* (druhé vydání). Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Fialová, L. (2010). *Aktuální témata didaktiky: školní tělesná výchova*. Karolinum.
- Fialová, L., Flemr, L., & Marádová, E. (2016). *Vzdělávací oblast Člověk a zdraví v současné škole*. Karolinum.
- Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele* (vyd. 2). Portál.
- Freibrun, M., & Brunet, S. (2024). *The formative assessment handbook: resources to improve learning outcomes for all students*. Jossey-Bass, a Wiley brand.
- Gipps, C. V., McCallum, B., & Hargreaves, E. (2016). *What makes a good primary school teacher?: expert classroom strategies* (Classic edition). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Hálková, J., et al. (2006). *Zdravotní tělesná výchova: speciální učební texty* (4. vyd.). Česká asociace Sport pro všechny.

- Hayes, D. (2003). *Planning, teaching and class management in primary schools* (Second edition). David Fulton Publishers.
- Hrabinec, J. (2017). *Tělesná výchova na 2. stupni základní školy*. Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum.
- Janíková, M. (2009). *Základy školní pedagogiky*. Paido.
- Janíková, M. (2011). *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*. Paido.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika* (vyd. 2). Portál.
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2., dopl. vyd.). Grada Publishing.
- Košťálová, H., Míková, Š., & Stang, J. (2012). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení* (vyd. 2). Portál.
- Kotrba, T., & Lacina, L. (2011). *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga* (2., přeprac. a dopl. vyd.). Barrister & Principal.
- Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD.
- Kubátová, D., & Machová, J. (2009). *Výchova ke zdraví*. Grada.
- Lustig, D., & Kotlík, K. (2024). *Společenské postavení učitele tělesné výchovy*. Česká kinantropologie, 28(1–2), 28–40. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/373739631_Hodnoceni_v_telesne_vychove [cit. 2. 4. 2025]
- Nováček, V., Mužík, V., & Kopřivová, J. (2001). *Vybrané kapitoly z teorie a didaktiky tělesné výchovy*. Masarykova univerzita.
- Petty, G. (2004). *Teaching today: a practical guide* (3rd ed.). Nelson Thornes.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Portál.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. Grada.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT. <https://www.edu.cz>
- Schlegel, P., Křehký, A., Culková, D., & Francová, L. (2024). *Aktuální trend v hodnocení v tělesné výchově*. Česká kinantropologie, 28(1–2), 41–48. Dostupné

z: https://www.researchgate.net/publication/373739631_Hodnoceni_v_telesne_vychove [cit. 2. 4. 2025]

Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál.

Šeflová, I., Doležalová, L., Jeřábek, P., Kuprová, K., & Charousek, J. (2023). *Rozvoj základních pohybových dovedností u dětí v mladším školním věku: (s metodickými listy)*. Technická univerzita v Liberci. <https://doi.org/978-80-7494-644-8>

Tišťanová, K. (2016). *Hodnotenie v školskej praxi*. Iris.

Tureckiová, M., & Veteška, J. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Grada.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.

Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Grada.

Vališová, A., & Kovaříková, M. (2021). *Obecná didaktika a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Grada.

Vilímová, V. (2002). *Didaktika tělesné výchovy*. Paido.

Zhao, S., Cao, Z., & Xu, Y. (2024). *Assessment methods in physical education*. Health Education Journal, 83(3), 450–456. <https://advance.sagepub.com/users/762490/articles/739456-assessment-methods-in-physical-education>

Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Grada.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Formy hodnocení.....	24
--------------------------------	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Odlišnost mezi tělesnou výchovou a naukovými předměty	34
Tabulka 2 Výzkumný vzorek.....	41
Tabulka 3 Kategorie a subkategorie	44

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ZŠ Základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Rozhovor učitel 2

Příloha P II: Informovaný souhlas

PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR UČITEL 2

Já: „*Tak jak dlouho pracujete?*“

Učitel: „*Nooo... Tak já jsem skončila školu v roce 1994... takže... no a vlastně z toho dvě mateřské dovolené, takže dejme tomu, že to může být 23 let.*“

Já: „*A ve kterých třídách jste nejdéle pracovala?*“

Učitel: „*V první a ve druhé třídě.*“

Já: „*Pracovala jste i ve třetí, čtvrté a páté?*“

Učitel: „*Jo, ve třetí a ve čtvrté. V páté jsem vůbec nebyla.*“

Já: „*Máte od vedení školy nějaké pokyny, jak hodnotit?*“

Učitel: „*Ano, máme ve škole stanovený hodnoticí řád, kde je jasně napsáno, co učitel má splnit, co všechno to má obsahovat, za co je žák hodnocen. To jako máme. Ale tím, že učím především v 1. třídě a následně ve 2. třídě, tak tu 1. třídu mám hodně motivační, a to fakt hodně motivační, aby děti vůbec neztratily zájem o vůbec celkově rozvíjení se. Sonduju hodně, co umí, a zjišťuji, že vlastně ta obratnost a celkový pohyb u dětí je čím dál tím větším problémem.*“

Já: „*A to hodnocení, které máte jako motivační, tak je něco, co jste si nastavila sama?*

A škola s tím jako nemá problém?“

Učitel: „*Ne, ne.*“

Já: „*Pracovala jste i na jiných školách, nebo jenom tady?*“

Učitel: „*Ano, hned po fakultě, ale jednalo se jenom o jednu školu, jinak jsem pořád na té stálé, kde jsem vlastně i teď.*“

Já: „*A lišilo se to hodnocení na té druhé škole, kde jste pracovala?*“

Učitel: „*Ježíš... To už si asi možná nepamatuji. Ale tím, že jsem byla vlastně začínající učitel, tak jsem měla uvádějící učitelku tehdy. A jako že by se to nějak zásadně lišilo, to asi ne, myslím si.*“

Já: „*A jak často hodnotíte tělesnou výchovu?*“

Učitel: „*No podle toho, jak si měním ty činnosti. To znamená, že v 1. třídě se člověk nejdříve zjišťuje, co ty děti umí, takže je vede postupně k něčemu jako novému, takže k upevnění, osvojení si nějakých těch dovedností. Tak vlastně oni třeba umí běhat, umí nějaké typ honičky, takže se třeba nehodnotí, ale jinak jako na náradí nebo při práci s míčem, tak to žáci většinou neumí, proto je s tím první seznamuji a navádím je na tu správnou techniku, a pokud to umí, tak to můžu hodnotit slovně a v rámci třeba her, takže třeba pochvalou nebo motivačním hodnocením, jak už jsem říkala, ale známky nedávám a ani nezapisuji do žákovských knížek, prostě je hodnotím slovně a motivačně v té 1. a 2. třídě.*“

Já: „*Dobře, a potom třeba v těch vyšších ročnících? Tam je určitě povinnost mít dvě známky za čtvrtletí? Nebo to je i u té 1. a 2. třídy?*“

Učitel: „*To tam určitě je, ale prostě u malých dětí to takto nehodnotím. Ve 2. třídě už něco málo zhodnotím, ale například u šplhu, podle čeho vlastně to mám hodnotit? Když jde o osvojení určité dovednosti, takže mohu hodnotit správnou techniku šplhu, ale ne čas nebo*

nějaké tabulkové výkony. Například mohu zaznamenat, že dítě zvládlo vyšplhat do poloviny tyče, protože dál je třeba ani nepouštím, protože často se bojí výšek. Ti šikovnější zvládnou vyšplhat třeba do tří čtvrtin a za to je pochválím a mohou už ve 2. třídě dostat známku. Podobně je to s gymnastikou. V 1. třídě hodnotím spíše obecnou obratnost než konkrétní výkony. Zkoušíme základní pohybové dovednosti, jako jsou poskoky nebo přeskoky. Učíme se třeba kolébku nebo kotoul. Dnes už ani nevím, jestli je někde přesně stanoveno, že by to děti měly umět, protože jejich pohybové dovednosti jsou dnes obecně dost omezené. Ale pokud se jim alespoň podaří pokus o daný prvek, hodnotím to pozitivně. Někteří však nejsou schopni určité pohyby zvládnout vůbec.“

Já: „Dáváte jenom jedničky, nebo i horší známky?“

Učitel: „V tělocviku asi ne. Jo... Já ani nehodnotím přímo výkon. Když máme potom venku atletiku na hřišti, nehodnotím, že někdo doběhl první a někdo poslední. Spíš se zaměřuji na to, aby se děti mohly mezi sebou porovnávat a viděly svůj vlastní pokrok. Ano, můžu hodnotit třeba snahu, když se někdo nesnaží. Pokud se při hře vzteká, práskne s něčím a jde si sednout bokem, tak mu domluvím, ale nehodnotím ho známkou.“

Já: „Jakým způsobem sledujete pokrok a rozvoj jednotlivých žáků?“

Učitel: „V rámci opakování těch dovedností a vlastně tím, že se děti nejdříve seznamují s něčím novým, je postupně vedu a sleduji, kam se posunuly, a i tá dovednost kam se posunula. Nedělám to tak, že bych měsíc věnovala jen gymnastice jo, to nedělám, opravdu se snažím, střídám činnosti, aby se děti těšily. Jeden týden máme obratnost na žebřinách, další týden práci s míčem, takže toto.“

Já: „Jak zaznamenáváte výsledky? Máte nějaké tabulky?“

Učitel: „Mám sešit, tak jak ho mám na hodnocení všech předmětů, kde si to zapisuji, podobně jako u jiných předmětů. Děti mají žákovskou knížku, kde je vidět i jejich hodnocení. Ale v první třídě tam vlastně žádnou známku nemají, ale mají, popřípadě až od té druhé třídy.“

Já: „Máte nějaká kritéria pro hodnocení tělesné výchovy?“

Učitel: „Jde mi o to, aby se děti v tělocviku cítily dobře. Snažím se je nestresovat, podporovat a motivovat. To je pro mě důležité kritérium, které u nich vidím, že oni sami z toho mají radost, takže že bych měla nějaké kritéria další, podle kterých bych je hodnotila, tak to ne. Nedělám to takto.“

Já: „Jak předáváte zpětnou vazbu?“

Učitel: „Hned. Hned v hodině. Třeba když máme soutěže, tak chválím děti a vedu je k fair play. Učím je, že když nevyhrají, svět se nezboří, a že si mají navzájem pogratulovat nebo zatleskají si, takže sebehodnocením. Takže vlastně i ten pokrok apod. předávám hned v hodině, ať to ti žáci vědí.“

Já: „Jak zajišťujete, aby bylo hodnocení spravedlivé vůči všem?“

Učitel: „Snažím se jim to vždycky vysvětlit, protože každý to může vnímat jinak. Někdy se jim zdá, že hodnocení není úplně spravedlivé – například když je někdo fotbalista, má přirozeně lepší obratnost než někdo, kdo tak šikovný není. Proto se snažím hodnotit spíše individuálně a vysvětlit jim, že nejde jen o porovnávání s ostatními, ale o jejich vlastní pokrok. Často to řeším spíše domluvou, aby to pochopili a přijali spravedlivě.“

Já: „*Jak pracujete s rozdílnými potřebami žáků?*“

Učitel: „*Ano, zohledňuji. Snažím se zohlednit individuální schopnosti dětí. Například pokud mám děti, které nejsou schopny uběhnout dvě kolečka, přizpůsobím jim limit – třeba jen na jedno kolečko. Nebo jim dovolím, aby si během běhu přešly do chůze, pokud to potřebují. Jde mi o to, aby se necítily pod zbytečným stresem a aby sportování vnímaly pozitivně, ne jako něco, co je frustruje nebo demotivuje. A tím, že všechny hodnotím stejnou známkou, tak v hodnocení to zohledňovat nemusím, no.*“

Já: „*Máte nějaké metody nebo strategie, které používáte, aby žáci měli větší zájem o tělocvik?*“

Učitel: „*Ano, existují určité metody, jak žáky motivovat k zájmu o tělesnou výchovu. Jednou z nich je vést je k tomu, aby se učili nové dovednosti a zažívali úspěch. Pokud jde o strategie, možná si to jen neuvědomuji, ale vlastně už nějaké používám. Například se snažím, aby hodiny byly pestré a nebyly jen o klasických sportech, ale i o hrách a aktivitách, které děti baví.*“

Já: „*Jaké jsou hlavní cíle tělesné výchovy?*“

Učitel: „*Určitě existují určité cíle, které by měl prvňák v tělesné výchově zvládnout. Mluvím teď jen o 1. třídě – tyto cíle jsou stanoveny ve vzdělávacím programu, takže se snažím, aby se děti zapojily do všech disciplín, rozvíjely pohybové dovednosti a měly celkový pohybový rozvoj.*“

Já: „*Spolupracujete s jinými učiteli?*“

Učitel: „*Tím, že už nejsem začínající učitel, aktivně nehledám spolupráci ohledně samotné výuky tělocviku. Ale jsou kolegové, kteří si vybírají talentované děti a dále s nimi trénují, protože je vedou k různým soutěžím. S nimi se domlouváme, na co se máme více zaměřit – co by bylo dobré, aby se děti zdokonalily, a co aktuálně potřebují pro nadcházející závody. Například naše děti, i ty menší, se účastní přespolního běhu, který se koná hned v září. Je to běh v přírodě na dlouhou trať, odstupňovanou podle věku. Proto s nimi tuto trať trénujeme, aby si ji vyzkoušely a byly na závod lépe připravené. Kromě toho se účastní atletického trojboje. Ale jinak se menší děti u nás do dalších soutěží moc nezapojují, protože nejsme sportovní škola.*“

Já: „*Školíte se v rámci tělesné výchovy?*“

Učitel: „*Momentálně jsme neměli žádné školení v rámci tělesné výchovy. U nás jsou učitelé, kteří se zaměřují na tělocvik hlavně ve 3., 4. a 5. třídě, a ti možná na nějaká školení docházejí. Ale já osobně jsem na žádném takovém školení nebyla.*“

Já: „*Jak se změnil váš přístup k hodnocení?*“

Učitel: „*Dnes víc zohledňuji potřeby dětí a už to neberu tak přísně, jak jsem to dělala dříve. Pořád to nebylo úplně přísné za mě, ale více se dívám na to, že jsou žáci prostě jiní.*“

Já: „*Změnila byste něco na svém hodnocení?*“

Učitel: „*Kdysi, když byl člověk mladší, se do her s dětmi zapojoval mnohem více. Já se také stále zapojuji, ale už ne v takové míře. Například když učím gymnastiku, už dětem kotoul sama neukazuji, ale vybírám si někoho z nich – třeba děti, které navštěvují gymnastický kroužek a mají už určitou průpravu. Na nich pak demonstruji správné provedení. Podobně to dělám i u jiných sportů, například u volejbalu, kde děti, které chodí na volejbalový kroužek, mohou ukázat správnou přihrávku. Co se týče hodnocení, asi bych*

na něm nic zásadního neměnila. Myslím, že tak, jak ho nastavuji, funguje dobře. Takže za mě je to takto v pořádku.“

PŘÍLOHA P II: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Název diplomové práce:

Učitelovo hodnocení pohybových činností žáků na 1. stupni ZŠ

Autor:

Natálie Samiecová, Horní Lideč 329

n.samiecova@utb.cz, nataliesamiecova@seznam.cz

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Antonín Zderčík, Ph.D., zdercik@utb.cz

Cíl výzkumu:

Tato diplomová práce se zaměřuje na učitelovo hodnocení pohybových činností žáků na 1. stupni ZŠ. Cílem mé diplomové práce je zjistit, jakým způsobem učitelé hodnotí tělesnou výchovu na prvním stupni základní školy. Mezi mé dílčí cíle patří zjistit kritéria pro hodnocení v tělesné výchově.

Popis účasti:

Vaše účast spočívá v poskytnutí rozhovoru, který bude trvat přibližně 30 minut. Rozhovor bude probíhat osobně. V průběhu rozhovoru budete požádáni o sdílení vašich zkušeností, názorů a postojů souvisejících s tématem práce.

Zpracování a ochrana dat:

- Rozhovor bude zaznamenáván audiozáznamem pouze se souhlasem účastníka.
- Veškeré informace získané během rozhovoru budou anonymizovány a použity výhradně pro účely této diplomové práce.
- Zaznamenaná data budou uchovávána v zabezpečeném prostředí a po ukončení diplomové práce budou smazána.
- Vaše jméno ani žádné osobní identifikační údaje nebudou ve výzkumu zveřejněny.

Dobrovolnost a možnost odstoupení:

Účast v rozhovoru je zcela dobrovolná. Můžete kdykoli odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku nebo svou účast zrušit bez udání důvodu. V případě odstoupení budou veškeré dosud získané údaje zničeny.

Souhlas účastníka:

Svým podpisem potvrzuji, že jsem byl/a podrobně informován/a o účelu a podmínkách tohoto výzkumu. Souhlasím s účastí v rozhovoru a se zpracováním mých anonymizovaných údajů pro potřeby diplomové práce.

Datum: _____

Jméno účastníka (tiskacím písmem): _____

Podpis účastníka: _____

