

Hodnocení a klasifikace v TV na 1.stupni ZŠ

Tereza Matoušková



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:	Tereza Matoušková
Osobní číslo:	H20860
Studijní program:	M0113A300009 Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Hodnocení a klasifikace v TV na 1. stupni ZŠ

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se hodnocení a klasifikace v tělesné výchově na 1. stupni základní školy.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na hodnocení žáků v tělesné výchově na 1. stupni základní školy.

Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.

Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníku pro učitele na 1. stupni ZŠ.

Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

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

Seznam doporučené literatury:

- Carse, N., Jess, M., & Keay, J. (2018). Primary physical education: Shifting perspectives to move forwards. *European Physical Education Review*, 24(4), 487–502. <https://doi.org/10.1177/1356336X16688598>
- Cihlář, D., & Fialová, L. (2019). *Hodnocení ve školní tělesné výchově a postoje žáků k pohybové aktivitě*. Karolinum.
- Dvořáková, H., & Engelthalerová, Z. (2017). *Tělesná výchova na 1. stupni základní školy*. Karolinum.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Grada.
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2022). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Karolinum.

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

Diplomová práce se zabývá tématem hodnocení a klasifikací v tělesné výchově na 1. stupni základní školy. Teoretická část se zaměřuje na hodnocení a klasifikaci, tělesnou výchovu a její aktéry. Dále je zde vysvětlen význam hodnocení a klasifikace v tělesné výchově. Praktická část diplomové práce zjišťuje, jakým způsobem učitelé hodnotí žáky, jakou formu hodnocení učitelé preferují, a také podle jakých kritérií učitelé žáky v tělesné výchově hodnotí. Výzkumné šetření proběhlo pomocí elektronických dotazníků, které byly určeny učitelům vyučující tělesnou výchovu na 1. stupni základní školy. Na základně výzkumného šetření bylo zjištěno, že učitelé preferují hodnocení pomocí klasifikace a při hodnocení se zaměřují zejména na kritérium „snaha žáka“.

Klíčová slova: hodnocení, klasifikace, kritéria hodnocení, tělesná výchova, učitel tělesné výchovy

ABSTRACT

The thesis deals with the topic of evaluation and classification in physical education at primary school. The theoretical part focuses on evaluation and classification, physical education and its actors. It also explains the importance of evaluation and classification in physical education. The practical part of the thesis finds out how teachers evaluate pupils, what form of evaluation teachers prefer, as well as the criteria by which teachers evaluate pupils in physical education. The research survey was conducted using electronic questionnaires intended for teachers teaching physical education at primary school. Based on the research survey, it was found that teachers prefer evaluation by classification and in the evaluation they focus in particular on the criterion of „effort of the pupil“.

Keywords: evaluation, classification, evaluation criteria, physical education, teacher of physical education

Tímto bych ráda poděkovala panu PhDr. Antonínu Zderčíkovi, Ph.D. za vedení mé diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat všem učitelům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření, neboť bez jejich ochoty spolupracovat by nebylo možné zrealizovat výzkum.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 HODNOCENÍ A KLASIFIKACE	14
1.1 FUNKCE HODNOCENÍ	16
1.2 TYPY HODNOCENÍ	17
1.3 FORMY HODNOCENÍ.....	19
2 TĚLESNÁ VÝCHOVA.....	23
2.1 CÍLE A OBSAH TĚLESNÉ VÝCHOVY	24
2.1.1 Cíle tělesné výchovy	24
2.1.2 Obsah tělesné výchovy	26
2.2 METODY A ORGANIZAČNÍ FORMY TĚLESNÉ VÝCHOVY	28
2.3 ČINITELE TĚLESNÉ VÝCHOVY	30
2.3.1 Učitel	30
2.3.2 Žák.....	32
3 HODNOCENÍ A KLASIFIKACE V TĚLESNÉ VÝCHOVĚ	34
3.1 HODNOCENÍ	34
3.2 KLASIFIKACE.....	37
3.3 HODNOCENÍ V TĚLESNÉ VÝCHOVĚ V KONKRÉTNÍCH ŠVP	39
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	42
4 METODIKA VÝZKUMU	43
4.1 CÍLE VÝZKUMU	43
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	43
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	44
4.4 VÝZKUMNÉ METODY	44
4.5 METODA SBĚRU DAT	45
4.6 ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH DAT.....	45
5 VÝSLEDKY.....	46
5.1 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	46
5.2 SHRNUÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	57
6 DISKUSE	58
6.1 VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 1	59
6.2 VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 2	60
6.3 VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 3	61
6.4 LIMITY VÝZKUMU	62

6.5	DOPORUČENÍ DO PRAXE.....	63
ZÁVĚR.....		64
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		66
SEZNAM GRAFŮ		72
SEZNAM TABULEK.....		73
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK		74
SEZNAM PŘÍLOH.....		75

ÚVOD

Tématem diplomové práce je hodnocení a klasifikace v tělesné výchově na 1. stupni základní školy. Dané téma pro diplomovou práci bylo vybráno záměrně, jelikož se autorka chystá po ukončení studia zahájit svou profesní kariéru jako učitelka 1. stupně základní školy a chtěla se obohatit o poznatky související s daným tématem.

Práce je rozdělena do dvou částí, kterými jsou teoretická a praktická část. Teoretická část se dělí na tři hlavní kapitoly. První kapitola se zabývá samotným hodnocením a klasifikací, kde jsou oba pojmy vysvětleny. Kapitola dále obsahuje funkce hodnocení, typy hodnocení a v neposlední řadě formy hodnocení. Co se týče druhé kapitoly, zde je ponechán prostor pro objasnění vzdělávacího oboru – tělesná výchova na 1. stupni základní školy. V kapitole je nejdříve definován pojem tělesná výchova a následně její význam pro žáka mladšího školního věku. Dále se kapitola člení na tři podkapitoly. První podkapitola objasňuje cíle a obsah vzdělávacího oboru, druhá podkapitola zmiňuje metody a organizační formy, které se nejčastěji využívají v tělesné výchově. Poslední podkapitola druhé kapitoly se zabývá činiteli tělesné výchovy, kterými jsou učitel a žák. Pojmy učitel i žák jsou v této podkapitole popsáni obecně a následně se zaměřují na popis učitele i žáka v tělesné výchově. Třetí neboli poslední kapitola teoretické části je zaměřena na hodnocení a klasifikaci v tělesné výchově. Kapitola se dělí na dvě podkapitoly, kdy v první podkapitole je objasněn pojem hodnocení v tělesné výchově, tedy jaký je význam hodnocení v tělesné výchově, jaký je předmět hodnocení, a také jakými zásadami by se měl učitel při hodnocení řídit. V rámci klasifikace se podkapitola nejdříve zaměřuje na vymezení tohoto pojmu, dále vytyčuje pravidla, která jsou při klasifikaci nutná dodržovat, a také jsou zde popsána doporučení pro učitele při klasifikaci žáků v tělesné výchově.

Praktická část navazuje na část teoretickou a zaměřuje se na výzkum diplomové práce. Tato část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola se zaměřuje na metodiku výzkumu, kde je popsán hlavní cíl práce, kterým je zjistit, jakým způsobem učitelé hodnotí a klasifikují žáky v tělesné výchově na 1. stupni základní školy. Výzkumné šetření je realizováno pomocí elektronického dotazníku, který je určen pro učitele vyučující tělesnou výchovu na 1. stupni základní školy. Daný elektronický dotazník obsahuje 15 uzavřených otázek, týkajících se jak demografických údajů, tak převážně položek, které zjišťují data ohledně hodnocení a klasifikace v tělesné výchově. V této kapitole je také popsáno, jakým způsobem budou získaná data zpracována. Druhá kapitola praktické části se věnuje výsledkům ze získaných dat. Výsledky jsou prezentovány pomocí slovního komentáře k datům uspořádaných

v grafech nebo tabulkách daných dotazníkových položek. Na konci kapitoly se nachází souhrnný přehled zjištění ze získaných dat. Poslední kapitola praktické části a zároveň celé diplomové práce se věnuje odpovědím na výzkumné otázky, dále diskusi výzkumných zjištění a v neposlední řadě popisuje limity výzkumu s doporučením do praxe.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 HODNOCENÍ A KLASIFIKACE

V této kapitole budou objasněny pojmy hodnocení a klasifikace. Dále se kapitola zaměří na funkce hodnocení, typy hodnocení a v neposlední řadě na formy hodnocení.

Hodnocení je vnímáno jako interpretační a komunikační proces, kterému podléhají hodnotící zprávy. Tyto zprávy mají zprostředkovat adresátovi zpětnou vazbu, díky níž může zlepšit své rozhodování a přispěje tak ke kvalitě učení (Laufková & Novotná, 2014).

Hodnocení je jedna ze základních činností lidí, proces ustavičného poznávání a posuzování úrovně vědomostí, pracovní a učební činnosti, jejich projevů a výsledků. Je spojeno s procesem rozhodování a s náročnou cílenou činností člověka (analyzování, porovnávání s normou, rozlišování, výběr, oceňováním smyslu a významu, hodnoty z hlediska objektivní normy i subjektivní potřeby) (Vališová & Kovaříková, 2021, s. 144).

S termínem hodnocení je možné se setkat v mnohých oblastech života, kdy je velmi snadno zaměňováno za pojmy spojené s měřením, porovnáváním, odhadováním a oceňováním. K termínu hodnotit se objevují synonyma jako posuzovat, rozhodovat, označovat a soudit (Vilímová, 2002). Obecně se tedy hodnocení vztahuje na porovnávání „něčeho“ s „něčím“, s cílem odlišit „lepší“ od „horšího“ a v konečném důsledku hledání nápravy „horšího“ k „lepšímu“ (Slavík, 1999). Hodnocení lze také chápat jako sdělení učitelů určené žákům o jejich úspěšnosti, chybách a o svých preferenčních postojích (Průcha & Veteška, 2014). Jinými slovy hodnocení zahrnuje všechna posuzování žákových vědomostí, zručností a návyků (Tišřanová, 2016). Hodnocení je z pohledu učitele také o tom zaujímat a vyjadřovat kladné nebo záporné stanovisko a to, k jejich různým činnostem a výkonům ve vyučování (Skalková, 2007).

Školní hodnocení je pro člověka prvním uspořádaným a systematickým hodnotícím procesem, kdy je toto téma náplní každodenní pedagogické komunikace mezi učitelem a žáky (Částková & Provázková, 2016). Čapek (2015) označuje hodnocení jako jednu z klíčových složek práce učitele ve třídě. Hodnocení ovlivňuje mnoho procesů jako třídní klima, vztah žáků k učiteli, sociální učení a další. Díky hodnocení učitel získává přehled o tom, jakou úroveň znalostí žák dosáhl a zároveň se učitelí dostává odraz kvality jeho práce. Hodnocení je tedy neoddělitelnou součástí součinnosti učitele a žáků ve škole (Zormanová, 2014).

Hodnocení je možno charakterizovat také jako:

Proces soustavného poznávání a posuzování žáka, založený na zjišťování (kontrola), zaznamenávání (evidenci), posuzování a hodnocení úrovně rozvoje jeho osobnosti, jeho učební činnosti, jeho aktivity a chování v hodinách ve škole, ale i mimo ni (hodnocení v užším slova smyslu), které umožňuje činit závěry a rozhodnutí, týkající se jeho dalšího učení, tělesného, pohybového, intelektuálního, psychického a sociálního rozvoje a zařadit žáky do určitých kvalitativně odlišných skupin (klasifikace) (Fialová, 2010, s. 116).

Školní hodnocení lze považovat za takové, které ovlivňuje školní výuku. Jedná se tedy o všechny hodnotící procesy a jejich projevy, spojené se školní výukou (Slavík, 1999). Hodnocení se ve vyučování vyskytuje neustále a žáci si toho nemusejí být ani vědomi. Příkladem hodnocení může být pouhé pokynutí hlavou, povzbudivý úsměv či jednoduchá pochvala (Kolář & Šikulová, 2009). Školní hodnocení má za úkol hodnotit učební výkon a chování studenta. Dalším aspektem školního hodnocení je také hodnocení kvality vyučování a hodnocení kvality práce školy (Vališová & Kovaříková, 2021). Z toho vyplývá, že funkcí školního hodnocení je poskytovat informace o tom, jak probíhá výuka a jaké jsou její výsledky. Dá se říct, že je jakousi zpětnou vazbou pro školu, díky níž se škola dozví, zda práce dosahuje předpokládaných cílů (Kolář & Šikulová, 2009). Jádrem školního hodnocení je posouzení výsledků učení žáků, a zároveň procesu vyučování ve vztahu ke stanovenému výchovně-vzdělávacímu cíli. Charakter výuky a typy cílů má značný vliv na dané hodnocení (Zormanová, 2014).

S pojmem hodnocení se také uvádí pojem klasifikace známkou, která má ve školním prostředí jasnou převahu. Tuto převahu si klasifikace známkou získala pro jednoduchost, přehlednost a rychlou orientační hodnotu (Čapek, 2014). Klasifikace je tedy forma kvantitativního hodnocení. V rámci tohoto hodnocení učitel hodnotí celou řadu charakteristik žáka, například vědomosti a dovednosti, dále žákovo chování, jeho vyjadřující schopnosti, jeho zájmy, motivy, schopnost žáka utvářet pracovní a mravní návyky apod. Všechny tyto atributy by měl učitel zhodnotit jedinou známkou (Kolář & Šikulová, 2009). Klasifikovat tedy znamená označit známkou momentální výkon žáka. Klasifikace může mít i negativní dopad na žáka, například:

- a) odrazuje žáka od podstaty učení,
- b) vnitřní motivace se mění na vnější,
- c) strach z neúspěchu,
- d) sociálně diferenciuje třídu (Vališová et al., 2011).

Čapek (2014) vidí v klasifikaci jiná úskalí. Uvádí, že učitelé nedokáží správně postihnout to, co známka hodnotí. Pokud tedy učitel uděluje známku za čtení, musí si uvědomit, že v této známce není započítáno jen samotné čtení, ale i domácí příprava a i to, jak žák reaguje na čtení před celou třídou. Dále vidí úskalí v tom, že učitelé kladou na známky až příliš velký důraz, někdy dokonce používají známky jako trest. Učitelé využívají hodnocení k formální příležitosti, žáci tedy ví, kdy se připravit a kdy nemusejí pracovat, jedná se o předem ohlášené písemné práce.

1.1 Funkce hodnocení

Hodnocení plní různé funkce. Těmito funkcemi jsou funkce motivační, informativní, formativní, regulativní, výchovná, prognostická, diferenciativní a didaktická.

Jednou z nejdůležitějších funkcí, které hodnocení plní ve výchovně – vzdělávacím procesu je funkce motivační. Motivaci lze chápat jako stimul k další činnosti (Tišťanová, 2016). Motivační funkce u hodnocení působí na citovou stránku člověka. Týká se tedy citů a prožitků člověka, který je buď hodnocen nebo hodnotí (Slavík, 1999). V rámci této funkce může hodnocení působit jak kladně, tak záporně. Hodnocení tedy může zvýšit motivaci k učení žáka, ovšem může žáka také demotivovat k učební činnosti (Kolář & Šikulová, 2009). Vališová a Kovaříková (2021) uvádějí, že motivační funkce slouží žákovi k uspokojení sociálních potřeb, potřeb výkonu, úspěchu a uznání druhými lidmi.

Další z funkcí hodnocení je funkce informativní, kdy:

Prostřednictvím hodnocení předává učitel žákovi informaci o tom, jak se přiblížil k cílové normě, na jaké kvalitativní úrovni je jeho hodnocený výkon ve srovnání s ostatními hodnocenými výkony žáků, na jaké úrovni je jeho učební činnost, jaká je kvalita osvojených norem jednání a chování, tj. konkrétně jaké jsou jeho znalosti, dovednosti, na jaké úrovni je jeho chování a jednání (Kolář & Šikulová, 2009, s. 48).

Tato funkce tedy poskytuje zpětnou vazbu a srovnání s normou (Vališová & Kovaříková, 2021). V rámci poskytnutých informací může žák rozpoznat chyby, kterých se dopouští a sám tak může zhodnotit své vlastní schopnosti a slabiny (Tišťanová, 2016). Slavík (1999) uvádí také informační funkci, kterou nazývá funkcí orientační, kdy tato funkce poskytuje učiteli rychlou orientaci v sociální atmosféře třídy, a také má za úkol informovat o osobnostech žáků.

Zormanová (2014) uvádí funkci formativní, kdy hodnocení předkládá podměty k rozvoji, které formují osobnost žáka, jeho volní vlastnosti a přístupy k učení.

Pod regulativní funkcí se rozumí to, že učitel svým hodnocením reguluje další učební činnosti žáka. Záměrně tedy ovlivňuje kvalitu žákovy práce, nejen ve výsledku, ale i v průběhu této činnosti (Kolář & Šikulová, 2009). V rámci této funkce je hodnocení nějakým regulátorem žákových činností, jak žák pracuje a proč takto pracuje. Žák si tedy může vytvořit obraz toho, jak se staví k určité činnosti, jaké úlohy si vybere a co je v popředí jeho zájmu (Tišťanová, 2016). Tato funkce také působí jako podrobná analýza stylu učení žáka a může nastavit případné nápravy (Vališová & Kovaříková, 2021).

Výchovná funkce má za úkol vést žáka k sebekritice a správné kritice, dále také učit žáka k zodpovědnosti za svoji práci (Tišťanová, 2016). Pokud je žák hodnocen, tak není hodnocen pouze za výsledek práce, ale také za konkrétní čin, což vede učitele k hodnocení kvality osobnosti žáka. Výchovná funkce hodnocení by měla tedy vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáků (Kovář & Šikulová, 2009). Tato funkce tedy napomáhá k formování pozitivních vlastností a postojů žáků (Vališová & Kovaříková, 2021).

Další funkcí hodnocení je funkce prognostická. Tato funkce může do budoucna ovlivnit volbu dalšího studia žáka (Vališová & Kovaříková, 2021). Pokud učitel důkladně pozoruje žákovy možnosti a má možnost hodnotit dlouhodobě žákovy výkony, dochází k situaci, kdy je učitel schopen předpovědět další žakovu studijní perspektivu (Kovář & Šikulová, 2009). Jinými slovy tato funkce předpovídá tendence vědomostní úrovně žáka (Tišťanová, 2016).

Diferenciační funkce souvisí úzce s prognostickou. V rámci školního hodnocení může učitel rozřazovat žáky do určitých homogenních výkonnostních skupin. Tyto skupiny se od sebe odlišují a to tak, že disponují různou úrovní zvládnutí učiva, dále pak respektováním určitých pravidel chování ve škole, pracovním tempem, učebním stylem apod. Toto rozčlenění do určitých skupin je pro učitele přínosné ve výuce, jelikož ho využívá k přípravě různě náročně laděných úloh (Kovář & Šikulová, 2009).

Slavík (1999) uvádí ještě didaktickou funkci hodnocení. Tato funkce spočívá v tom, že má zajistit výběr učiva pro danou třídu. Dále v plánování výuky a poskytnutí zpětné vazby při reflexi výuky. Také spočívá v rozdělení žáků do výkonnostních skupin.

1.2 Typy hodnocení

V procesu hodnocení lze rozlišovat několik druhů či typů hodnocení, které může učitel ve vyučování uplatňovat. Mezi dané typy patří hodnocení formativní, normativní finální, individualizované, kriteriální, diagnostické, interní, neformální a formální, průběžné

a závěrečné hodnocení. Kolář & Šikulová (2009) rozdělují typy hodnocení podle subjektu hodnocení na:

- a) Hodnocení vnější (heteronomní), tedy u daného typu hodnocení zdroj hodnocení není daný subjekt.
- b) Hodnocení vnitřní (autonomní) u tohoto typu hodnocení je zdroj hodnocení samotný subjekt (Kolář & Šikulová, 2009).

Dále uvádějí hodnocení z hlediska vztahové normy, kdy se toto hodnocení dělí na:

- a) Hodnocení sociálně normované, kdy dané hodnocení staví na porovnávání výkonů žáka s výkony ostatních žáků dané třídy či skupiny,
- b) Hodnocení individuálně normované. Hodnocení se také zaměřuje na porovnávání výkonu, ale pouze na výkony daného žáka. Tedy porovnává předchozí výkony s těmi aktuálními (Kolář & Šikulová, 2009).

Dalším typem hodnocení je například formativní hodnocení, jak uvádí Zormanová (2014), které podporuje efektivní učení žáků a zaměřuje se na odstraňování chyb, nedostatků. Toto hodnocení si klade za cíl průběžně diagnostikovat výkony žáka, poukazovat na jeho kladné, ale i slabé stránky s doporučením pro možné nápravy (Tišťanová, 2016). Čapek (2022) toto hodnocení popisuje jako formující, kdy má stálou kontinuitu, předává žákovi užitečné a podstatné informace, má motivační a povzbuzující charakter. Dále by toto hodnocení mělo být partnerské a přátelské. Formativní hodnocení poskytuje cenné poznatky o rozvoji získávání znalostí nejen žákům, ale také učitelům. Učitelé na tomto základě mohou přizpůsobit jejich výukové metody, což napomáhá žákům rozpoznat jejich současný stav ve vztahu k cílům, kterých mají dosáhnout (Nurjanah et al., 2024). Na základě výzkumu podle Rahman et al. (2021) bylo zjištěno, že tento typ hodnocení může výrazně zlepšit výsledky žáků.

- Normativní hodnocení se uplatňuje při hodnocení výkonu jednoho žáka v porovnání s výkony ostatních žáků (Zormanová, 2014).
- Dle Koláře a Šikulové (2009) finální (sumativní či shrnující) hodnocení poukazuje na úroveň dosažených znalostí na konci daného časového úseku, kdy se jedná většinou o vysvědčení.
- Individualizované hodnocení se zaměřuje na srovnávání výkonů žáka s jeho předešlými výkony a hodnotí se tedy jeho osobní vývoj (Čapek, 2015).

- Zormanová (2014) uvádí kritériální hodnocení, které cílí na hodnocení výkonu dle daných kritérií. Výkon žáka je tedy hodnocen na základě toho, zda bylo dané kritérium výkonu splněno.
- Diagnostické hodnocení je dosti podobné formativnímu hodnocení až s tím rozdílem, že se zaměřuje při hodnocení na odhalení učebních potíží a problémů žáků (Kolář & Šikulová, 2009).
- Interní hodnocení je prováděno učiteli, kteří učí v dané třídě, kdežto hodnocení externí je prováděno osoby mimo školu (Kolář & Šikulová, 2009).

Zormanová (2014) dále uvádí neformální a formální hodnocení. Neformální hodnocení je založeno na pozorování výkonů žáků, které žáci provádějí na každodenní bázi jako součást běžných činností, kdežto formální hodnocení je prováděno po předchozím oznámení žákům, žáci jsou tedy seznámeni s tím, že budou hodnoceni a mohou se náležitě připravit.

- Průběžné hodnocení znamená zmapování dané úrovně, které žák dosáhl v průběhu delšího časového období (Kolář & Šikulová, 2009).
- Závěrečné hodnocení. Jedná se tedy o konečné zhodnocení stupně prospěchu žáka. Toto hodnocení je prováděno na konci výuky předmětu (Zormanová, 2014).

1.3 Formy hodnocení

Formy hodnocení žáků lze charakterizovat jako způsoby, které učitel volí při hodnocení výsledků žáků. Učitel využívá různé formy hodnocení, záleží však na konkrétní situaci ve vyučování. V daném momentu učitel volí takovou formu hodnocení, která bude pedagogicky nejúčinnější. Mezi dané formy lze řadit:

- a) Jednoduché neverbální hodnocení, což zahrnuje úsměv učitele, přikývnutí, zavrtění hlavou, přísný pohled, zamračení, gesto či dotyk učitele.
- b) Jednoduché verbální hodnocení. Tento pojem zahrnuje velice jednoduché slovní zhodnocení (ano, ne), a také krátké slovní vyjádření s emocionálním nábojem.
- c) Podle výkonnosti či chování ve smyslu označení úspěšných či neúspěšných žáků.
- d) Oceňování výkonů, kdy je žák pověřen náročnějšími či jednoduššími úkoly, záleží dle situace (Kolář & Šikulová, 2009).

- e) Kvantitativní hodnocení – Nejběžnější formou hodnocení na českých školách bývá klasifikace, tudíž hodnocení klasifikačními stupni. Na hodnocení prospěchu je zavedena pěti stupňová stupnice a na hodnocení chování čtyřstupňová stupnice (Tišťanová, 2016). Avšak tato forma hodnocení má patřičná úskalí, kdy učitel nehodnotí jen vědomosti a dovednosti žáka, ale celou řadu aspektů jako například zájmy, schopnosti, motivy, chování apod, pomocí jedné známky (Zormanová, 2014).
- Stupeň 1 (výborný), tímto stupněm je ohodnocen žák, který ovládá poznatky, pojmy a zákonitosti dle učebních osnov a dokáže je využívat při intelektuálních, motorických a dalších činnostech. Výsledky jeho činností jsou kvalitní až originální.
 - Stupeň 2 (chvalitebný). Žák je ohodnocen stupněm 2, když ovládá poznatky, pojmy a zákonitosti dle učebních osnov a dokáže je pohotově využívat. Dále má tento žák osvojené klíčové kompetence, které dokáže tvořivě aplikovat při intelektuálních, motorických a dalších činnostech. Výsledky jeho činností jsou kvalitní.
 - Stupeň 3 (dobrý), tímto stupněm je ohodnocen žák, který si v celistvosti a úplnosti osvojil poznatky, pojmy a zákonitosti podle učebních osnov, ale při jejich používání má dostatečné mezery. Výsledky jeho činností jsou méně kvalitní.
 - Stupeň 4 (dostatečný). Žák ohodnocen tímto stupněm má závažné mezery v celistvosti a úplnosti osvojení si poznatků, pojmů a zákonitostí. Ve výsledcích jeho činností se objevují chyby.
 - Stupeň 5 (nedostatečný), tímto stupněm je ohodnocen žák, který si neosvojil vědomosti a zákonitosti, požadované učebními osnovami. Žák v nich má značné mezery a nedokáže je využívat. Kvalita výsledků jeho činností je na velmi nízké úrovni (Tišťanová, 2016).
- f) Písemná a grafická vyjádření jako charakteristika žáka, diagramy a posuzovací škály (Kovář & Šikulová, 2009).

Další běžnou formou hodnocení je slovní hodnocení. Slovní hodnocení lze chápat jako hodnocení výroky nikoli známkami (Tišťanová, 2016). Tato forma hodnocení dokáže vyzdvihnout žákovi silné stránky a zároveň dostatečně popsat jeho nedostatky, na jejichž

odstranění musí žák pracovat (Čapek, 2015). Vališová a Kovaříková (2021) doplňují, že se tedy jedná o hodnocení školního výkonu nebo také chování žáka ve škole či vyučování prostřednictvím verbálního popisu.

Slovní hodnocení je formou kvalitativního hodnocení, díky tomu má vyšší informační hodnotu a může žáky lépe motivovat (Čapek, 2015). Slovní hodnocení by tedy mělo obsahovat informace o dosažených výsledcích učení, dále o žakově snaze a úsilí. (Zormanová, 2014). Dále Zormanová (2014) uvádí následující pravidla, kterých je třeba dbát při používání slovního hodnocení:

- Konkrétní popis výsledků žáka nejen výkon, ale do hodnocení také zahrnovat jeho učební styl, postoj k učení, chování, sociální vztahy se spolužáky apod,
- Při hodnocení nejdříve ocenit pozitivní aspekty, tedy žakovy schopnosti a následně popsat jeho nedostatky s návrhem řešení,
- Konkrétně a na příkladech popisovat dané oblasti hodnocení žáka,
- Vyvarovat se složitým slovním obrátům, používat tedy jasné a srozumitelné formulace.

S pojmem hodnocení se také pojí sebehodnocení žáků. Samostatná hodnotící činnost žáků, která se orientuje na jejich vlastní výkony, na jejich práci, na jejich pokrok v daných činnostech, tak lze definovat sebehodnocení ve smyslu sebereflexe (Kolář & Šikulová, 2009). Sebehodnocení jakožto hodnocení vlastní práce má mnoho benefitů směrem k žákům. Pokud si žák dokáže sám zhodnotit svoji vlastní práci napomáhá mu to k regulaci jeho další činnosti a zároveň to ovlivňuje proces jeho učení. Dále také se díky tomuto hodnocení u žáků podporuje jejich připravenost a motivace (Tišťanová, 2016). Čapek (2014) tvrdí, že sebehodnocení má značný vliv na rozvoj dovedností žáka, na znalost jeho rezerv, pozitivně je ovlivňováno také jeho kritické myšlení, jeho sebepojetí a neméně důležité je pro rozvoj jeho sebevědomí. Sebehodnocení žáků lze realizovat dvěma způsoby. Prvním způsobem je zařazování sebehodnocení do výukové aktivity a druhým způsobem je zařazování sebehodnocení jako autonomní činnosti (Čapek, 2022). Kolář a Šikulová (2009) zmiňují průběžné a závěrečné sebehodnocení. Pod pojmem průběžné sebehodnocení je myšlena sebekontrola žáka, jakási zpětná vazba žáka a jeho výkonu. Na toto průběžné sebehodnocení poté navazuje závěrečné sebehodnocení, které vyjadřuje souhrnný názor žáka na svou práci, jak žák sám sebe vnímá, a také jaké žák pociťuje pocity ze své dosavadní učební činnosti. Toto závěrečné sebehodnocení může být realizováno pomocí hodnotícího

komunitního kruhu, sebehodnotících listů či dopisu sobě. Hodnotící komunitní kruh může být využíván na konci dne či na konci celého týdne. Tento komunitní kruh funguje na principu, kdy žáci sedí v kruhu a každý z nich zhodnotí svou práci a s tím i své pocity, které se s touto prací pojí. Sebehodnotící listy umožňují žákům písemně zhodnotit svou práci. Žáci odpovídají na otázky, které se zaměřují jak na porozumění učiva, tak i na emocionální hodnocení své samostatné práce či práce, která byla skupinová. Dopis sobě je taková forma sebehodnocení, která se může využívat i několikrát za rok a mapuje žakovu práci za delší časový úsek (Kolář & Šikulová, 2009).

Shrnutí kapitoly

Tato kapitola se zaměřovala na vymezení pojmu hodnocení a klasifikace. Hodnocení plní různé funkce, kdy nejdůležitější je motivační funkce, na což by měl učitel při hodnocení brát zřetel. Dále jsou v kapitole popsány typy hodnocení. Jedním z typů hodnocení je formativní hodnocení, které průběžně diagnostikuje žakovy výkony, poukazuje na jeho silné ovšem i slabé stránky a udává mu podněty pro zlepšení. Na závěr kapitoly byly uvedeny formy hodnocení, které se často uplatňují při hodnocení ve výchovně – vzdělávacím procesu.

2 TĚLESNÁ VÝCHOVA

Fialová a Cihlár (2019) uvádějí tělesnou výchovu jako výchovně vzdělávací předmět, který se zaměřuje na pedagogické působení, stimulaci rozvoje žáka prostřednictvím značné škály pohybových aktivit při asistenci učitele, školy a společenských podmínek.

Tělesná výchova je jedním z všeobecně-vzdělávacích předmětů, který je povinný po celou dobu vzdělávání a disponuje minimální časovou dotací dvou hodin týdně (Ješina et al., 2024).

Předmět tělesná výchova je ukotven v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání v oblasti Člověk a zdraví, společně s Výchovou ke zdraví. Toto uspořádání je záměrné, jelikož by se tyto dva předměty měly doplňovat a vytvářet zdravotní a pohybovou gramotnost. V rámci této vzdělávací oblasti se žáci seznamují s podmínkami, které pozitivně ovlivňují zdraví a zároveň se učí je využívat a aplikovat ve svém životě. Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti je koncipováno především tak, aby žáci poznávali sami sebe jako živé bytosti a pochopili hodnotu zdraví. Co se týče samotného vzdělávacího oboru Tělesná výchova jsou žáci vedeni k poznávání vlastních pohybových možností a zájmů, dále pak k poznávání účinků konkrétních pohybových činností na tělesnou zdatnost, duševní a sociální pohodu (RVP ZV, 2023).

Tělesná výchova se zaměřuje na „podporu a hodnocení každého žáka ve vztahu k jeho individuálním předpokladům a na propojení pohybových činností se zdravotními účinky, s tělesnou zdatností a zdravím“ (Dvořáková et al., 2023, s. 38).

Pod pojmem tělesná výchova rozumíme cílevědomou a vzdělávací činnost působící na tělesný a pohybový vývoj člověka, upevňování jeho zdraví, zvyšování tělesné zdatnosti a pohybové výkonnosti, na získávání základního teoretického a praktického tělovýchovného vzdělání, na utváření trvalého vztahu člověka k pohybové aktivitě (Vilímová, 2002, s. 13).

Tělesná výchova „usiluje o trvalý vztah k pohybovým činnostem a o optimální rozvoj tělesné, duševní a sociální zdatnosti. Vychází především z motivující atmosféry, zájmu žáků a z jejich individuálních předpokladů“ (Fialová, 2010, s. 76).

Tělesnou výchovu ve vztahu k tělesné kultuře lze charakterizovat jako výchovu k cílům a hodnotám tělesné kultury, jak v jejím osobnostním aspektu týkajícím se konkrétních dětí a mládeže, tak v důsledcích i ve společenském aspektu – tedy ve vytváření předpokladů pro

budoucí pozitivní ovlivnění společnosti ve vztahu k pohybovým aktivitám (Hrabinec, 2024, s. 19).

Tělesná výchova ve vztahu k výchově jako celku „vnáší do výchovy hodnoty tělesné kultury, doplňuje ji ve smyslu žádoucí rovnováhy mezi tělesným a duševním rozvojem a zajišťuje tak oprávněný požadavek na komplexnost výchovy dětí a mládeže“ (Hrabinec, 2024, s. 19).

Girard a de Giuse (2024) tvrdí, že je tělesná výchova považována za klíčovou příležitost pro mnoho žáků, jak se zapojit do fyzických aktivit. Allison et al. (2016) potvrzují spojitost tělesné výchovy se zlepšením fyzické aktivity žáků a zároveň dodávají, že školní pohybová aktivita také příznivě ovlivňuje chování ve třídě, soustředění a studijní výsledky žáků. Učitelé tělesné výchovy mají odpovědnost vytvořit prostředí, kde se žáci cítí bezpečně a mohou rozvíjet své schopnosti, přičemž se baví. Na základě toho, že žáci tráví ve škole většinu dne, jsou hodiny tělesné výchovy užitečným nástrojem pro zvýšení fyzické aktivity (Girard & de Guise, 2024). Dobře promyšlená a vyvážená hodina tělesné výchovy může přispět k zájmu žáků o zdravotní benefity spojené s fyzickou aktivitou (Kliziene, 2021). Tělesná výchova přispívá tedy nejen k fyzické zdatnosti žáků, ale také pozitivně ovlivňuje sociální a emoční pohodu jedince (Ward & Griggs, 2018).

2.1 Cíle a obsah tělesné výchovy

V následující podkapitole je kladen prostor pro objasnění cílů vzdělávací oblasti tělesné výchovy a její obsah.

2.1.1 Cíle tělesné výchovy

Cíle v oboru tělesná výchova ve vzdělávací oblasti člověk a zdraví jsou formulovány spíše komplexně s výchovou ke zdraví, kdy se jedná o postoje, tedy o formování pozitivních a uvědomělých postojů k pohybové aktivitě. Hlavní cílem je tedy pozitivně ovlivnit pohybovou gramotnost žáků (Dvořáková & Engelthalerová, 2023). Vilímová (2009) uvádí mezi cíl tělesné výchovy stimulovat a rozvíjet následující: biopsychosociálně účinný celoživotní pohybový režim, zdravotní prevenci, pohybové schopnosti, dovednosti a vědomosti, osobní vlastnosti a pozitivní postoje žáků k pohybové činnosti. Další klasifikaci cílů tělesné výchovy uvádí Fialová (2010), kdy se jedná o cíle vzdělávací, výchovné, zdravotní a socializační.

Co se týče vzdělávacích cílů, ty jsou rozděleny na informativní a formativní. Mezi informativní cíle se řadí: poznatky, postupy, metody a základní pohybové dovednosti. Formativní cíle se zaměřují na rozvoj pohybových schopností, kvalitní pohybový projev a trénink senzorických a intelektových schopností (Fialová, 2010).

V rámci výchovných cílů dochází k dalšímu dělení na všeobecně zaměřené a specifické cíle tělesné výchovy. Všeobecně zaměřenými cíli se rozumí pozitivní charakterové vlastnosti, estetické prožívání a hodnocení, tvořivé schopnosti a láska k přírodě, ochrana životního prostředí. Mezi specifické cíle tělesné výchovy se řadí: kladný postoj k pohybu, zájem o sportovní činnost, tělesná zdatnost, funkční rozvoj a přiměřený výkon (Fialová, 2010).

Tělesná výchova se stále více začíná orientovat ke zdravotním cílům, díky čemuž jsou žáci vedeni ke zdravému životnímu stylu a k motivaci k realizaci pohybových aktivit i mimo vyučování (Ješina & Tomoszek, 2019). Zdravotní cíle se dělí na cíle kompenzační a cíle hygienické. Mezi kompenzační se řadí kompenzace jednostranné zátěže, regenerace duševních sil a obnovení pozornosti žáků. Mezi hygienické cíle spadá nošení cvičebního úboru a potřeba zdravého životního stylu, který se projevuje dostatkem pohybu během dne (Fialová, 2010).

Socializační cíle je možné dělit na skupinové cíle, které představují spolupráci v družstvu, poskytnutí záchrany a dopomoci, prožívání různých rolí ve skupině a dále na individuální cíle mezi které se řadí budování kladného sebepojetí, zvyšování sebedůvěry a učení se toleranci. (Fialová, 2010).

Aktuální situace nasvědčuje tomu, že žáci mladšího školního věku vykazují nízkou úroveň pohybových schopností, kondiční zdatnosti či zdravotního stavu (Jakubík, 2022). K tomuto negativně přispívá i trend omluv žáků z hodin tělesné výchovy. Mnohdy jsou tyto omluvy z hodin tělesné výchovy bezdůvodné, kdy zákonný zástupce své dítě sám omluví z aktivní části hodiny (Brunovský, 2023). Tělesná výchova má však velký potenciál k rozvoji těchto kondičních zdatností a také zvýšení úrovně pohybových schopností (Jakubík, 2022). Tento fakt také potvrzuje Carse et al. (2017), kdy tvrdí, že tělesná výchova může omezit výskyt daných problémů jako zvyšující se obezitu u žáků, fyzickou neaktivitu a nízkou účast na sportu. Ovšem Mužík a Vlček (2017) uvádějí, že i když je zdatnostní zaměření důležitým faktorem podpory zdraví, tak v rámci časové dotace předmětu tělesná výchova není možné naplnit kondiční cíle tohoto předmětu.

2.1.2 Obsah tělesné výchovy

Vzdělávací obsah v oboru Tělesná výchova je koncipován v rámci očekávaných výstupů a učiva, kdy je dané učivo rozděleno do tří oblastí (RVP ZV, 2023). Obsah tělesné výchovy lze chápat jako to, jak a čím v tělovýchovném procesu působí učitel na žáka, v prospěchu k jeho vývoji a osvojení si poznatků a dovedností (Vilímová, 2009). Dle Hrabince (2024) je obsahem tělesné výchovy učivo, aplikace požadavků RVP ZV do ŠVP a zároveň do obsahu výuky. Dále pak otázky volby obsahu ve vztahu k daným cílům a strukturace obsahu výuky (Hrabinec, 2024). Očekávané výstupy se dělí na 1. období a 2. období. V prvním období se vyžaduje zvládnutí určitých pohybových dovedností, následné uplatnění těchto dovedností v režimu dne, osvojení znalostí v oblasti hygieny, bezpečnosti, spolupráce a sebehodnocení. V rámci druhého období se požaduje vlastní aktivita žáka v tvorbě pohybových zdravotně a kondičně zaměřených programů, dále zapojení se do her a soutěží s následným měřením výkonů. Učivo je tedy rozděleno do tří oblastí, kterými jsou činnosti ovlivňující zdraví, činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností a činnosti podporující pohybové učení (Dvořáková & Engelthalerová, 2023).

Činnosti ovlivňující zdraví se pojí se zdravotně orientovanou tělesnou výchovou, která si klade za cíl rozvoj pohybových schopností a tělesné zdatnosti, zároveň a také relaxace (Dvořáková & Engelthalerová, 2023). Ješina a Tomoszek (2019) definují zdravotní tělesnou výchovu jako specifický typ školní tělesné výchovy, kdy je tato výchova určena pro žáky se zdravotním oslabením.

Činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností se zaměřují na učení se základním sportovním dovednostem. Rozvíjení pohybových dovedností se tedy realizuje pomocí atletických nebo gymnastických činností či pohybových her. Žáci se také učí bezpečnosti při pohybu, dodržování organizace, pravidel a v neposlední řadě používání tělovýchovných komunikačních znaků, kterými jsou názvosloví a signály (Dvořáková & Engelthalerová, 2023). Konkrétněji se jedná o učivo pohybové hry, základy gymnastiky, rytmické a kondiční formy cvičení pro děti, průpravné úpoly, základy atletiky, základy sportovních her, turistika a pobyt v přírodě, plavání, lyžování a bruslení (RVP ZV, 2023). Ferrer Alonso et al. (2020) uvádějí důležitost zapojení atletiky jako sportovní disciplíny do tělesné výchovy, jelikož pozitivně ovlivňuje výkon a rozvoj motorických dovedností žáků.

Činnosti podporující pohybové učení zahrnují organizační zvládnání vyučovacího procesu, kdy je důraz kladen na dodržování pravidel a fair play. Dále zde spadá měření

výkonu ve smyslu edukačního, kdy žáci zjišťují, jak se tyto výkony vztahují k funkčnosti jejich těla (Dvořáková & Engelthalerová, 2023).

Nově podle RVP ZV (2025) je obsah tělesné výchovy členěn do tří tematických okruhů, jako činnosti ovlivňující pohybové učení a zdraví, činnosti podporující pohybové učení a zdravotní a aplikovaná tělesná výchova. Tematický okruh činnosti ovlivňující pohybové učení a zdraví směřuje k rozvoji pohybové gramotnosti. Zabývá se rozvojem pohybových dovedností žáků na základě pestré nabídky pohybových činností, které jsou v souladu s věkovými možnostmi žáků a jejich zájmy. Tematický okruh činnosti podporující pohybové učení se zaměřuje na spolupráci při pohybových činnostech, dodržování pravidel her a soutěží v duchu fair play, dále směřuje také k respektu k žákům jiné výkonnosti a podpory žáka s tělesnými či zdravotními odlišnostmi. Tematický okruh zdravotní a aplikovaná tělesná výchova svým obsahem odpovídá základnímu vymezení tělesné výchovy s tím rozdílem, že se zaměřuje na žáky, kteří uplatňují podpůrná opatření (RVP ZV, 2025).

Na základě pohybových činností je učitelův hlavní cíl zprostředkovat žákům jak teoretické, tak praktické učivo všech tří výše uvedených okruhů s následným podpořením zvládnutí výstupů jednotlivých období a získávání klíčových kompetencí. Mezi klíčové kompetence se řadí kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní kompetence, sociální a personální, občanské a pracovní (RVP, 2023). Co se týče kompetence k učení v rámci tělesné výchovy proces učení pohybovým dovednostem podporuje vztah k učení, pokud je podpořena osobní motivace. Kompetence k řešení problémů se v tělesné výchově soustřeďuje na odklon napodobování učitele k úkolům, jež mají podporovat aktivitu žáka při řešení úkolu. V tělesné výchově je to složitější úkol, ale učitel se může žáků doptávat na možná jiná řešení daného úkolu. Kompetence komunikativní vede k procvičování řeči, v tělesné výchově jsou situace, kdy učitel může i u nejmenších procvičovat mluvení. V rámci kompetence sociální a personální je v tělesné výchově kladen důraz například na dodržování pořadí ve cvičení na nářadí. Při dodržování pravidel a hry fair play je rozvíjena kompetence občanská. Na základě kompetence pracovní se žáci v tělesné výchově učí zásadám používat celou řadu pomůcek a zásadám bezpečnosti při jejich využívání. (Dvořáková & Engelthalerová, 2023).

S tématem učiva tělesné výchovy se pojí také celoroční plán. Tento plán představuje rozpis učiva do jednotlivých tematických celků. Daný plán je charakteristický pro jednu třídu na jeden školní rok. Celoroční plán si vytvářejí učitelé samy a díky němu se orientují v tom,

co už s žáky probrali a co bude následovat příště. Dalším charakteristickým rysem pro celoroční plán je jeho výstavba, kdy musí vycházet z učebních osnov (Vilímová, 2009).

2.2 Metody a organizační formy tělesné výchovy

Metodu lze definovat jako „konkrétní postupy řízení učebních činností žáků“ (Kolář, 2012, s. 213). Organizační forma vyučování je „organizační rámec, v němž se uskutečňuje proces přetváření učiva do soustavy vědomostí, dovedností a postojů žáků“ (Kolář, 2012, s. 261).

Mezi základní vyučovací metody, které se využívají v hodinách patří metody verbální, demonstrační a praktické. Co se týče hodin tělesné výchovy je důležité, aby praktická metoda převažovala nad ostatními. V rámci této metody mají žáci možnost sami realizovat daná cvičení. Na druhou stranu by měli mít učitelé na paměti neúčinnost metody verbální, kdy žáci přestávají slova po chvíli vnímat. Doporučuje se tedy doplňovat výklad s názornou ukázkou. Další metody jako motivační, expoziční, fixační a diagnostické je možné využívat v hodinách tělesné výchovy, ovšem je potřeba brát zřetel na individuální možnosti žáků s podporou o integrační a kooperační chování, které zahrnuje vztahy mezi žáky, ovšem také mezi žákem a učitelem (Dvořáková & Engelthalerová, 2023).

Základní organizační formou tělesné výchovy je vyučovací hodina (Vilímová, 2009). V tělesné výchově se rozlišují následující organizační formy: povinné, nepovinné, doplňkové a zájmové. Fialová (2010) řadí mezi povinné formy tělesné výchovy vyučovací jednotku tělesné výchovy, výchovu v přírodě a zdravotní tělesnou výchovu. Do nepovinných forem tělesné výchovy spadají nepovinné a volitelné předměty (Vilímová, 2009). Doplňkové formy tělesné výchovy představují pohybově-rekreační přestávky, tělovýchovné chvilky a kompenzační cvičení (Dvořáková & Engelthalerová, 2023). Co se týče zájmových forem tělesné výchovy rozumí se pod tímto pojmem nejrozličnější formy, o které samotní žáci projeví zájem například soutěže, kroužky, výlety (Vilímová, 2009).

S pojmy metoda a organizační forma se pojí samotná vyučovací jednotka tělesné výchovy, kterou lze definovat jako „uspořádaný systém hlavních faktorů výchovně-vzdělávacího procesu a jejich vzájemných vztahů, determinovaný obsahem a cílem, prostorem, časem, psychickou i fyzickou úrovní žáků a předpoklady učitele“ (Fialová, 2010, s. 129). Mezi hlavní činitele, kteří ovlivňují vyučovací jednotku se řadí učitel tělesné výchovy, žáci, projekt a podmínky (Fialová, 2010). Vyučovací jednotka může mít různou stavbu, ovšem učitel musí dbát na pedagogické, psychologické, didaktické a fyziologické zákonitosti vyučovacího procesu a na tomto základě volit stavbu vyučovací

jednotky tělesné výchovy. Doporučená stavba vyučovací jednotky tělesné výchovy má následující podobu: úvodní část, hlavní část a část závěrečná (Vilímová, 2009). Úvodní část si klade za cíl rozehrát organismus, což vede ke snadnějšímu zvládnutí dalšího zatížení bez nebezpečí úrazu (Dvořáková, 2012). Náplní této části je nástup, organizační postupy (neměly by přesáhnout více než 2 minuty), protahovací cvičení (maximálně 5 minut) a dynamická rozcvička, která trvá také 5 minut (Fialová, 2010). Po úvodní části následuje část hlavní, jejímž cílem je naučit a upevnit u žáků nové dovednosti, zopakovat dovednosti získané, zatížit organismus, čímž se zvyšuje zdatnost (kondice) žáků (Dvořáková, 2012). Hlavní část je stěžejní částí vyučovací jednotky, jelikož podle toho, jak bude postavená se odvíjí, jakých výsledků bude dosaženo (Vilímová, 2009). Co se týče časové dotace pro danou část je celkově vytyčeno 22 minut, 10 minut při nácviku nových pohybových dovedností a 12 minut pro opakování či rozvoj kondice (Fialová, 2010). Poslední částí vyučovací jednotky je část závěrečná, jejíž obsahem jsou protahovací a kompenzační cvičení (s časovou dotací 8 minut) a zhodnocení průběhu hodiny, na což jsou vyhrazeny 3 minuty (Fialová, 2010). Dvořáková (2012) ještě doplňuje, že před samotným protažením se může zařadit klidnější činnost, která nějakým společným úkolem a prožitkem, vyžadující spolupráci, spojuje žáky dohromady.

Dvořáková (2012) uvádí obecné zásady, které je potřeba dodržovat při organizaci a řízení vyučovací jednotky pro její plynulý a efektivní chod:

- a) neměnit příliš často organizační útvar a pomůcky, jelikož se tím zbytečně ztrácí čas,
- b) obměňovat náplň vyučovací jednotky, kdy se předejde nechtěné ztrátě zájmu ze strany žáků,
- c) reagovat na zjištěné problémy a pohotově je řešit
- d) při nácviku metodické řady postupovat po menších krocích,
- e) nezávodit v dovednostech, které žáci dostatečně neumí,
- f) pokud se objeví neúspěšný žák, tak jej nevyřazovat naopak je třeba ho více zapojit, aby se dovednost naučil,
- g) omezit prostoje.

2.3 Činitelé tělesné výchovy

Mezi činitele tělesné výchovy se řadí učitel tělesné výchovy a žák. V následující podkapitole budou uvedeny charakteristiky obou aktérů.

2.3.1 Učitel

Učitel je pedagogický pracovník, jehož cílem je nejen vzdělávání žáků, ale také výchova žáků. V rámci výchovně-vzdělávacího procesu žákům předává své vědomosti, zkušenosti a schopnosti. Existují faktory jako postoj učitele, jeho činy a komunikace, kterými ovlivňuje žáky ve snaze vytvořit z nich ucelené osobnosti (Brunovský, 2023). Učitel je jeden ze základních prvků vzdělávacího procesu, kdy jde o kvalifikovaného pracovníka, který přebírá zodpovědnost za přípravu, řízení, organizaci a v neposlední řadě za výsledek vzdělávacího procesu (Vališová & Kovaříková, 2021). Učitele lze také charakterizovat jako významného činitele, který svými idejemi, postoji a vzorci chování ovlivňuje chování mladých lidí. Jednou z hlavních funkcí učitele je zprostředkovat teorii a poznatky žákům, dále předávat kulturní vzorce chování, návyků i tradic (Vališová et al., 2011). Bačová (2024) uvádí, že učitel primární školy zastává několik různých rolí, přes vychovatele po učitele, a zároveň je klíčovou osobností, která žáka směřuje v jeho dalším životě a vzdělávání. Co se týče dovedností, učitel by měl umět:

- a) komunikovat s žáky,
- b) adekvátně hodnotit výkon žáků,
- c) dodržovat zásady správného individuálního zkoušení,
- d) správně žáky odměňovat a trestat,
- e) pohotově reagovat na nečekané situace, které mohou nastat při vyučování,
- f) uplatňovat správné metody vysvětlování a přesvědčování ve vztahu k výchově žáků,
- g) používat základní metody výuky a pro dané situace volit adekvátní metody,
- h) nastavit si vlastní koncepci výuky a vzdělávání,
- i) vyřešit nejrůznější výchovné obtíže,

j) správně zapojovat spolupráci mezi rodinou a školou (Dytrtová & Krhutová, 2009).

Při procesu formování pedagoga se hovoří o dvou fázích: etapa přípravy na učitelské povolání a etapa utváření učitele v pedagogické praxi. V rámci fáze etapy přípravy je stěžejní motivace ke studiu učitelství, což se odvíjí od zaměření osobnosti, kdy jedinec nachází smysl v práci s dětmi. Ve druhé fázi probíhá proces formování osobnosti učitele v praxi. Zpravidla se usuzuje, že učitel vyžívá po 5-7 let pedagogické praxe (Vilímová, 2009).

V rámci kariérního růstu učitele, Šejnohová et al. (2024) uvádějí klasifikaci na základě délky praxe učitelů. Touto klasifikací je šesti stupňový model.

- délka pedagogické praxe 0-3 let – angažovanost: podpora a výzva,
- délka pedagogické praxe 4-7 let – identita a účinnost ve třídě,
- délka pedagogické praxe 8-15 let – řízení změn v roli a identitě: rostoucí napětí,
- délka pedagogické praxe 16-23 let – napětí v pracovním životě: potřeba motivace a angažovanosti,
- délka pedagogické praxe 24-30 let – stagnace motivace,
- délka pedagogické praxe 31+ let – úpadek motivace, následný odchod do důchodu (Šejnohová et al., 2024).

Na základě význačných vlastností osobnosti se člení různé typy učitelů. Tyto vlastnosti odpovídají určitému typu, tvoří model, se kterým se učitel chce nebo nechce ztotožnit – odborně tedy typologie. Caselmannova typologie staví na orientaci učitele ve vyučování, kdy se buď zaměřuje na proces učení, nebo osobnost žáka. Dělí se na dva typy: logotrop, který upřednostňuje význam teoretického poznání a paidotrop, kdy se zaměřuje na psychický vývoj žáků (Vilímová, 2009).

Dereb et al. (2024) definují kompetentního učitele tělesné výchovy jako odborníka, který musí vykazovat základní a praktické znalosti v oblasti tělovýchovného vzdělání, ale také záleží na učitelově osobním charakteru, na jeho přístupu k žákům. Cale (2023) doplňuje, že vedle odborného vzdělání a dovedností bývají učitelé tělesné výchovy zpravidla nadšení a odhodlaní být vzory pro žáky co se týče propagace fyzické aktivity a zároveň jsou sami fyzicky aktivní jedinci. Je důležité, aby si žáci uvědomovali přínos cvičení

a zároveň tyto osvojené dovednosti promítali do činností každodenního života, kdy k tomuto uvědomování žáků přispívá právě učitel tělesné výchovy (Altavilla et al., 2022).

Jelikož učitel ovlivňuje klima ve třídě a zároveň vztahy žáků ve třídě, měl by brát zřetel na motivaci žáků. (Fialová, 2010). Vnitřní motivace spojená s tělesnou výchovou ovlivňuje úsilí žáků během hodiny tělesné výchovy a zároveň u žáků rozvíjí zájem o pohyb ve volném čase a celkově aktivní životní styl (Bruijn et al., 2022). Fialová (2010) uvádí způsoby, jak může učitel podpořit u žáků motivaci:

- a) výběrem aktivity, která odráží zájmy žáků,
- b) využitím pochvaly jako motivujícího prvku,
- c) volbou činnosti, která je z hlediska náročnosti přijatelná, čímž se zvýší naděje na úspěch žáků.

Stále více přibývá žáků, kteří nejsou ochotní se zapojit do tělesných aktivit, což vede k nežádanému chování a narušování hodin tělesné výchovy. Na základě toho hrají učitelé tělesné výchovy důležitou roli, co se týče chování učitelů a vytváření bezpečného prostředí pro žáky, aby se eliminovalo nežádoucí chování žáků. Učitelé tedy musejí přizpůsobit své vzdělávací strategie tak, aby podporovali zájmy žáků, čímž zapojení studentů do výuky vzroste (De Guise et al., 2024). Ono nechtěné chování ze strany žáků je někdy zapříčiněno samotným učitelem, kdy učitelé vedou hodiny tělesné výchovy bez tvořivého přístupu, což žáky odrazuje od spolupráce a nadšení v hodině pracovat (Brunovský, 2023).

2.3.2 Žák

Dle výkladového slovníku z pedagogiky je žák označen jako „dítě, mladý člověk i dospělý, který se systematicky vzdělává v organizované instituci podle vzdělávacího programu dané vzdělávací instituce.“ (Kolář, 2012, s. 449). Žáka prvního stupně základní školy lze charakterizovat jako dítě, které se nachází mezi šestým a jedenáctým rokem (Dvořáková & Engelthalerová, 2023). Toto věkové období se nazývá mladší školní věk, ovšem některé publikace využívají také označení raný školní věk. Z dítěte se stává žák v momentu, co si projde zápisem a prvním školním dnem. Věkové období školního věku se dělí na raný školní věk, střední školní věk a starší školní věk. Pro období raného školního věku je charakteristická změna sociálního postavení, které stimuluje další vývoj dětské osobnosti. Toto období trvá od nástupu do školy, tedy od 6 do 9 let (Vágnerová & Lisá, 2022). Z fyziologického hlediska v tomto období začíná vývoj sekundárních pohlavních

znaků. Dále je pro toto období signifikantní zpomalení růstu do výšky. Na druhé straně rychlým tempem u žáků probíhá osifikace (Vilímová, 2009). Toto období je také nazýváno jako zlatý věk motoriky, jelikož je tento věk nejvhodnější pro rozvoj koordinačních schopností. Dalším charakteristickým rysem daného období je změna ovládání těla, kdy žák ekonomicky přemýšlí o využívání síly a pohybu, tedy žáci přecházejí od neuvědomovaného pohybu k úmyslné svalové činnosti (Žilovcová, 2025). Co se týče pohybových schopností, žáci mladšího školního věku vykazují ideální období pro rozvoj obratnostních a rychlostních schopností. V rámci tohoto období se u žáků kromě motoriky rozvíjí i percepce. Žák je tedy schopen krátkodobé pozornosti, která trvá asi 15-20 minut, s tím se pojí možnost soustředění, kdy se žák dokáže v klidu soustředit asi 7 minut. (Dvořáková & Engelthalerová, 2023). Další období je střední školní věk, kdy se toto období vymezuje od 9 do 11-12 let. Pro toto období je charakteristický přechod z 1. stupně základní školy na druhý stupeň. Posledním obdobím školního věku je starší školní věk. Toto období trvá od vstupu žáka na druhý stupeň až po konec povinné školní docházky, tedy do 15 let. Jde o období pubescence (Vágnerová & Lisá, 2022).

Shrnutí kapitoly

Daná kapitola se zabývala tělesnou výchovou, jejím obsahem a cíli. Co se týče obsahu vzdělávací oblast tělesná výchova vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělání, kde jsou spolu s obsahem vymezeny i očekávané výstupy. Jedním z nejdůležitějších cílů tělesné výchovy je bezpochyby rozvoj pohybové gramotnosti žáků a posílení jejich vztahu k pohybu. Kapitola se dále zabývala metodami a organizačními formami, které se využívají v tělesné výchově. Mezi nejčastěji využívané metody se řadí metody verbální, demonstrační a praktické, kde je kladen důraz na pohybové zapojení žáků. Co se týče organizačních forem, tak nejčastější formou je vyučovací hodina. V kapitole byla dále popsána struktura jedné vyučovací jednotky v tělesné výchově. Na závěr kapitoly byli uvedeni činitelé tělesné výchovy, kterými jsou učitel a žák.

3 HODNOCENÍ A KLASIFIKACE V TĚLESNÉ VÝCHOVĚ

Kapitola se zabývá hodnocením a klasifikací v tělesné výchově. Nejdříve budou objasněny pojmy hodnocení a klasifikace, následně budou představeny praktické příklady hodnocení v tělesné výchově na konkrétních základních školách.

3.1 Hodnocení

Hodnocení v tělesné výchově lze charakterizovat jako proces, kdy je žák soustavně poznáván a posuzován. Tento proces je založený na zjišťování, zaznamenávání, posuzování a hodnocení úrovně jeho osobnosti, dále pak jeho učební a pracovní činnosti v tělesné výchově a chování v různých jiných hodinách ve škole, ale i mimo ni (Vilímová, 2009). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání přesně neurčuje, jak by se mělo v tělesné výchově správně hodnotit, ovšem v metodických komentářích pro základní vzdělávání se objevují příklady testových otázek a ty mají souvislost s očekávanými výstupy (Schlegel et al., 2024). V této souvislosti budou uvedeny očekávané výstupy vzdělávacího oboru Tělesná výchova. Tyto očekávané výstupy jsou rozděleny na 1. a 2. období. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2023) uvádí očekávané výstupy v rámci 1. období jako například:

- a) na základě individuálních předpokladů žák ovládá jednoduché pohybové činnosti provedené jako jednotlivec či ve skupině a aktivně se snaží o zlepšení,
- b) žák bez obtíží spolupracuje v týmových činnostech,
- c) žák dbá zásadám hygieny a bezpečnosti při pohybových činnostech.

Co se týče 2. období jsou těmito očekávanými výstupy například:

- a) žák koná v duchu fair play: dodržuje pravidla her,
- b) žák používá tělocvičné názvosloví při pohybové činnosti, cvičí podle jednoduchého popisu,
- c) žák posoudí a změří kvalitu pohybové činnosti spolužáka (RVP ZV, 2023).

Hodnocení žáka v tělesné výchově se orientuje především na:

- a) hodnocení, které souvisí s jeho tělesným, pohybovým a funkčním rozvojem schopností žáků,

- b) hodnocení, jež souvisí s procesem učení a osvojování si pohybových dovedností a teoretických vědomostí,
- c) hodnocení související s posouzením chování a vychovanosti žáka (Fialová, 2010).

Vilímová (2009) uvádí následující zásady, kterými by se měl učitel při hodnocení řídit:

- a) hodnocení je součástí výchovně-vzdělávacího procesu,
- b) hodnotit žáka komplexně ve vztahu k jeho vývoji, vedle sociálních vztahových norem v hodnocení využívat i individuální vztahové normy,
- c) respektovat individuální, zdravotní a tělesné předpoklady žáků,
- d) hodnotit spravedlivě, pravdivě a výstižně,
- e) hodnocení by mělo být zaměřeno na kladné stránky osobnosti žáka,
- f) nezapomínat na motivační složku hodnocení.

Fialová (2010) upozorňuje na specifika hodnocení tělesné výchovy nad nimiž by se měl učitel při hodnocení zamyslet. Učitel by neměl srovnávat žáka s ostatními, dále by měl dostatečně ocenit podaný výkon žáka a žáky povzbuzovat. Učitel by neměl dbát takový zřetel na výkonové hodnocení, tedy neznámkovat to, co žák neumí, ale to, co umí. Jestliže učitel hodnotí výkon, měl by mít nastavená pevná kritéria se kterými by měli být žáci seznámeni (Fialová, 2010).

Důležitou roli v tělesné výchově hraje motivační hodnocení žáků. Takové hodnocení totiž vychází ze somatotypu žáka a posuzuje osobní výkony každého jednotlivce a jeho zlepšování (RVP ZV, 2023). Jinými slovy při hodnocení se musí brát zřetel na individuální předpoklady žáka a následně učitel hodnotí pozitivně žákovy posuny (Dvořáková & Engelthalerová, 2023). Fialová (2010) uvádí, že v tělesné výchově je důležitý vliv předpokladů pro dosažení výkonnosti. Těmito předpoklady jsou endogenní (dovednosti, vlastnosti, somatická stavba a motorika), exogenní (zázemí, trénink, podmínky) a vliv okolí, čemuž se rozumí zdraví, příznivý souhrn okolností a dobrý tým. Dobrý učitel by měl všechny tyto okolnosti ve svém hodnocení zohlednit, jelikož se podílejí na podání výkonu žáka (Fialová, 2010). Fialová (2010) dále uvádí tři různé základní významy hodnocení a klasifikace:

- informativní: výsledky žáka jsou porovnávány s výsledky ostatních žáků,

- motivační: zaměřuje se na snahu žáka, zájem i jeho předpoklady, klade si za cíl vzbuzovat v žácích touhu věnovat se pohybu i ve volném čase,
- diagnostický: zabývá se zvládnutím vyučované látky žáky a tyto informace poskytuje jak učiteli, tak vedení školy.

S hodnocením se pojí využití různých metod a prostředků. Mezi nejčastější metody a prostředky, které se využívají v tělesné výchově se řadí:

Metody a prostředky na získávání údajů:

- měření – na základě kvantitativních údajů se zjišťuje úroveň rozvoje vědomostí, schopností, dovedností apod.,
- odborné hodnocení – opak měření, využívá se při hodnocení výkonů, které se hodnotí kvalitativně,
- dotazovací metody – rozhovor, dotazník, sloužící ke zjišťování vztahu k pohybu (Vilímová, 2009).

Fialová (2010) uvádí možné druhy hodnocení, které dělí na hodnocení z hlediska cíle, dále z hlediska předmětu porovnání, z hlediska úplnosti a z hlediska subjektů hodnocení.

a. Hodnocení z hlediska cíle

- a) prediktivní hodnocení – toto hodnocení se provádí na začátku učebního cyklu, kdy se učitel snaží předpovědět výkony, určit schopnost realizovat učení a prognózovat rozvoj osobnosti žáka,
- b) formativní hodnocení – průběžné hodnocení, zprostředkovává informace pro učitele a žáka o stupni osvojení pohybových dovedností,
- c) sumativní hodnocení – hodnocení, které se provádí na konci učebního cyklu, podává zpětnou vazbu o úrovni plnění úkolů,

b. Hodnocení z hlediska předmětu porovnání

- a) normativní hodnocení – žák je posuzován s ostatními žáky, hodnotí se dosažená úroveň s normou, kterou představuje úroveň třídy,
- b) kritériální hodnocení – hodnocení založené na základě určitých kritérií,
- c) individualizované hodnocení – žák je porovnáván sám se sebou, tedy aktuální výkony s minulými,

- c. Hodnocení z hlediska úplnosti
 - a) dílčí hodnocení – splnění dílčích úkolů, podklad pro souhrnné hodnocení,
 - b) souhrnné hodnocení – hodnocení na konci důležitých etap školní docházky (pololetí, konec roku),
- d. Hodnocení z hlediska subjektů hodnocení
 - a) externí hodnocení – hodnocení subjekty, které se přímo neúčastní pedagogického procesu,
 - b) interní hodnocení – hodnocení subjekty, kteří se účastní vyučovacího procesu:
 - c) učitel tělesné výchovy – učitel by měl žáky hodnotit objektivně a spravedlivě,
 - d) vzájemné hodnocení – hodnocení žáky navzájem
 - e) žák sám sebe – žákovo sebehodnocení, možnost žáka se vnitřně ztotožnit s průběhem a výsledky hodnotícího procesu (Fialová, 2010).

3.2 Klasifikace

Hodnocení v tělesné výchově má různou podobu, kdy se jedná například o gesta, mimiku, ale také se jedná o slovní hodnocení či klasifikaci (Vilímová, 2009). Klasifikace je jednou z forem hodnocení, kdy se přiřazuje k žakovu výkonu určitý stupeň klasifikační stupnice – známka (Fialová & Cihlář, 2019). Známky jsou využívány jakožto rychlý, poměrně jednoduchý a efektivní způsob hodnocení. Tento způsob hodnocení má však své úskalí, kdy se snaží postihnout jediným znakem spoustu atributů, jako například vztah k tělesné výchově, žákovi schopnosti, dovednosti a vědomosti. Učitelé by měli při hodnocení využívat slovní hodnocení, které na rozdíl od klasifikace dokáže lépe charakterizovat žáka a jeho kladné a slabé stránky. Tato forma hodnocení má ovšem také své úskalí, čímž je časová náročnost (Vilímová, 2009).

Učitelé tělesné výchovy se při hodnocení často dopouštějí chyby, kdy měří absolutní výkony žáků a porovnávají je s úrovní národní (tabulky) nebo na úrovni školní (výkony žáků z předešlých let). Tyto výkony jsou ovšem v rozporu s výstupy popsány v ŠVP či rámcových vzdělávacích programech. Možným zlepšením lze považovat hodnocení relativního výkonu žáků, kdy porovnávají jeho výkon na začátku časové jednotky (zpravidla

na začátku školního roku) a na konci. Mnozí učitelé uvádějí, že do klasifikace také zařazují vedle hodnocení výkonu i snahu žáka při hodinách tělesné výchovy (Ješina et al., 2022).

Fialová (2010) doporučuje učitelům při klasifikaci v tělesné výchově zařazovat do hodnocení následující prvky:

- a) dovednosti – výkon u měřitelných disciplín a kontrolní cviky,
- b) výkonnost – motorické testy,
- c) vědomosti – pravidla, chování, ale i vědomostní testy,
- d) snaha a zájem,
- e) biologický věk – jedná se o individuální rozdíly ve vývoji.

Fialová a Cihlár (2019) uvádějí klasifikační stupně, které jsou využívány při hodnocení tělesné výchovy:

- stupeň 1 (výborný) – velmi aktivní zapojení do výuky, samostatná a tvořivá práce, esteticky působivý a procítěný projev v tělesné výchově, aktivní zájem o daný předmět, úspěšný rozvoj tělesné zdatnosti,
- stupeň 2 (chvalitebný) – aktivní zapojení do výuky, žák je převážně samostatný, projev má menší nedostatky z hlediska požadavků osnov, aktivní zájem o daný předmět, rozvoj tělesné zdatnosti v požadované míře,
- stupeň 3 (dobrý) – méně aktivní zapojení do výuky, žák je samostatný, pohotový, v projevu nevyužívá dostatečně své schopnosti, nedostatečný zájem o předmět, rozvoj tělesné zdatnosti neprobíhá v požadované míře,
- stupeň 4 (dostatečný) – málo aktivní v činnostech, rozvoj žakových schopností je málo uspokojivý, úkoly jsou řešeny s častými chybami, velmi malá snaha a zájem o činnost,
- stupeň 5 (nedostatečný) – pasivní zapojení do výuky, rozvoj žakových schopností je neuspokojivý, v úkolech se dopouští častých chyb, neprojevuje zájem o předmět.

V praxi se ovšem nevyužívá plná klasifikační škála, tedy 1-5, ale zpravidla jsou žáci hodnoceni pouze stupni 1-3 (Schlegel et al., 2024).

Jelikož se výzkumné šetření této diplomové práce zabývá i kritérii hodnocení, budou tato kritéria následně charakterizována. Kritérium hodnocení je pojem, díky němuž se v hodnocení sleduje určitá složka a pokud se výrazně odlišuje od normy, dochází ke zlepšení či zhoršení hodnoceného výkonu. Kritérium spojuje kvantitativní složky hodnocení, tedy rozlišující stupeň hodnoty s kvalitativní složkou, která se zaměřuje na předmět hodnocení (Slavík in Jedlička et al., 2018). Kritéria hodnocení lze dělit na absolutní, kdy jsou kritéria pro všechny stejná, a na relativní, kdy se hodnotí proces – individuální zlepšení výkonu (Ješina et al., 2022). Laufková (2017) uvádí ve spojitosti s formativním hodnocením stanovení kritérii hodnocení, sady kritérií. Tyto sady je možné definovat jako popisy výkonu, kterého je potřeba dosáhnout. Tyto popisy určují několik stupňů, tedy jakého stupně kvality dosaženého výkonu žák dosáhl. Na základě těchto kritérií jsou jasně stanovené popisy činnosti, které je nutné zvládnout, a také co přesně bude v práci žáka sledováno (Laufková, 2017). Předem uvedená sada kritérií má značný vliv na informovanost žáka o tom, co přesně bude hodnoceno a na jaké aspekty výkonu bude kladen důraz. Váha těchto složek se odvíjí od požadavků na vlastní práci žáka, tedy dovednosti, které uplatní v běžném životě, a také z aktuálních vzdělávacích cílů. Díky hodnocení pomocí předem daných kritérií eliminuje hodnocení kvality výkonu od očekávaných výkonů spolužáků. Toto hodnocení také napomáhá sledovat úroveň zlepšení žáků v jednotlivých složkách. (Košťálová et al., 2008).

3.3 Hodnocení v tělesné výchově v konkrétních ŠVP

Následující podkapitola se zabývá ukázkou hodnocení a klasifikace v tělesné výchově na konkrétních příkladech tří základních škol, kdy mají školy jasně vymezená pravidla pro hodnocení v daném předmětu, která jsou popsána v ŠVP.

Základní škola Janouškova uvádí, že při hodnocení a následné klasifikaci předmětu tělesná výchova je brán ohled na individuální možnosti a schopnosti žáků. Dále uvádí, že jsou zohledněna výkonnostní omezení ze zdravotních důvodů. Základem pro hodnocení v předmětu je minimální 50 % aktivní účast v hodinách. Škola také uvádí kritéria hodnocení pro výslednou známku v pololetí a na konci školního roku. Těmito kritérii jsou:

- a) aktivní přístup k náplni TV – žák vykonává činnosti dle pokynů vyučujícího, dodržuje bezpečnostní pravidla, dokáže uplatňovat dovednosti z oblasti tělesné výchovy i mimo vyučování.

- b) hodnocení výkonů disciplín – s ohledem na ročník a fyzické dispozice a možnosti žáka.
- c) znalosti z teorie tělesné výchovy – žák ovládá základní pravidla pohybových her a sportovních disciplín (Základní škola Janouškova, n.d.)

Dalším příkladem hodnocení v tělesné výchově jsou kritéria hodnocení žáků v tělesné výchově na základní škole Kunratice. Základní škola má jasně stanovená pravidla pro aktivní účast na hodině tělesné výchovy:

- a) povinnost cvičebního úboru
- b) zákaz nošení cizích předmětů do hodin tělesné výchovy
- c) dodržování zásad hygieny a bezpečnosti
- d) aktivní zapojení do hodin

Co se týče klasifikace, škola požaduje po žácích 70 % aktivní účasti na hodinách tělesné výchovy. Dále uvádí, že pokud žák dosahuje méně než 50 % aktivní účasti na hodinách tělesné výchovy není možné, aby byl klasifikován známkou 1 (Základní škola Kunratice, n.d.)

Posledním příkladem hodnocení tělesné výchovy je základní škola Řevnice. Základní škola uvádí pět kritérií, na základě, kterých je žák v dané výchově hodnocen:

- a) zohlednění snahy, pílě, aktivního přístupu a individuálních schopností žáka
- b) dodržování zásady bezpečnosti a pokynů vyučujícího
- c) zlepšení individuálních výkonů
- d) míra připravenosti žáka na vyučování, cvičební úbor
- e) pravidelná docházka do hodin TV (Základní škola Řevnice, n.d.).

Shrnutí kapitoly

Uvedená kapitola objasnila pojem hodnocení a klasifikace v tělesné výchově. V rámci hodnocení bylo uvedeno, že nejsou jasně sepsána pravidla, jak správně hodnotit žáky v tělesné výchově, ovšem v metodických příručkách se objevuje souvislost hodnocení s naplněním očekávaných výstupů dané vzdělávací oblasti. Dále kapitola popisuje zásady, kterými by se učitel tělesné výchovy měl řídit při hodnocení žáků. V rámci klasifikace byly uvedeny stupně klasifikační stupnice, které jsou při hodnocení využívány. Kapitola

se také zabývala kritérii hodnocení, která byla předmětem výzkumu v praktické části práce. V závěru kapitoly byly uvedeny příklady hodnocení a klasifikace v tělesné výchově v rámci tří základních škol.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODIKA VÝZKUMU

Praktická část práce navazuje na část teoretickou, která pojednávala o hodnocení a klasifikaci v tělesné výchově na 1. stupni základní školy. Výzkum, který bude v této části popsán, má kvantitativní charakter. Již zmíněný výzkum se zabývá hodnocením a klasifikací v tělesné výchově na 1. stupni základní školy, tedy tím, jakým způsobem učitelé hodnotí a klasifikují žáky v tělesné výchově na 1. stupni základní školy. Pro účely výzkumu byl sběr dat realizován pomocí elektronického dotazníku, který byl určen pro učitele základních škol vyučující tělesnou výchovu na 1. stupni základní školy.

V této části práce budou nejdříve popsány cíle a výzkumné otázky, kterými se výzkum zabýval. Dále bude uvedena charakteristika výzkumného souboru, a také metoda sběru dat, která byla pro tento výzkum vybrána. Následně se daná část práce bude zabývat analýzou získaných dat a celkovými výsledky výzkumu.

4.1 Cíle výzkumu

V rámci výzkumné části této diplomové práce byl stanoven jeden hlavní cíl a tři dílčí cíle. Hlavním cílem této práce je zjistit, jakým způsobem učitelé hodnotí a klasifikují žáky v tělesné výchově na 1. stupni základní školy.

Dílčí cíle:

- Identifikovat, jakou formu hodnocení učitelé v tělesné výchově na 1. stupni základní školy preferují.
- Zjistit kritéria, podle kterých učitelé hodnotí a klasifikují žáky v tělesné výchově na 1. stupni základní školy.
- Zjistit, zda a jak se liší kritéria hodnocení v tělesné výchově na 1. stupni základní školy podle délky praxe učitelů.

4.2 Výzkumné otázky

V návaznosti na hlavní cíl výzkumu byla stanovena hlavní výzkumná otázka a na základě dílčích výzkumných cílů byly formulovány dílčí výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jakým způsobem učitelé hodnotí a klasifikují žáky v tělesné výchově na 1. stupni základní školy?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jakou formu hodnocení učitelé v tělesné výchově na 1. stupni základní školy preferují?
- Jaká jsou kritéria, podle kterých učitelé hodnotí a klasifikují žáky v tělesné výchově na 1. stupni základní školy?
- Jak se liší kritéria hodnocení v tělesné výchově na 1. stupni základní školy podle délky praxe učitelů?

4.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří učitelé z celé České republiky, kteří vyučují tělesnou výchovu na 1. stupni základní školy. Z každého kraje České republiky (14) bylo náhodně vybráno 30 základních škol. Celkem tedy bylo osloveno pomocí e-mailové komunikace 420 základních škol. Tyto školy byly vybrány pomocí náhodného výběru, který probíhal následovně. Na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky byl vyhledán rejstřík škol a školských zařízení, ve kterém se nejdříve vyhledaly školy na základě krajů. Podle počtu škol v daném kraji pak každá základní škola obdržela své číslo. Následně byla tato čísla nahrána do generátoru náhodných čísel a postupně bylo vygenerováno třicet náhodných čísel. Daná čísla byla spojena s konkrétními školami, které byly následně osloveny. Takto se tedy postupovalo u každého kraje. Kontaktní údaje základních škol byly získány z rejstříku škol a školských zařízení, které jsou dostupné na webových stránkách MŠMT ČR. Ředitelům těchto škol byl rozeslán pomocí internetové pošty e-mail, obsahující elektronický dotazník s prosbou o předání a následném vyplnění elektronického dotazníku učitelům, kteří vyučují tělesnou výchovu na 1. stupni základní školy. Celkově tedy vyplnilo dotazník 289 respondentů z toho 252 žen a pouze 37 mužů. Přesné zastoupení respondentů z jednotlivých krajů je vidět na grafu 1 v páté kapitole.

4.4 Výzkumné metody

Výzkum této práce má kvantitativní charakter, kdy se snaží získat odpovědi od co nejvíce respondentů, proto pro sběr dat byla zvolena charakteristická metoda, a to dotazník. Chráška (2016) definuje dotazník jako soustavu předem připravených a správně formulovaných otázek, kdy mají tyto otázky předem smysluplně stanovené pořadí a respondent na ně odpovídá písemně.

Dotazník (viz příloha P 1) je rozdělen do čtyř částí. První část dotazníku je úvodní, kde jsou popsány základní informace k tomuto dotazníku a autor touto cestou prosí respondenty o spolupráci. Ve druhé části dotazníku se objevují otázky ohledně pohlaví respondentů, jejich délky praxe a místě jejich působení, tedy v jakém kraji se nachází škola, ve které působí. Poslední otázkou v této části dotazníku je otázka týkající se zaměření školy, zda má škola sportovní zaměření či nikoliv. Jedná se o otázky č. 1–4. U těchto otázek respondenti vždy vybírají jednu odpověď z nabídky odpovědí. Třetí část dotazníku se zaměřuje na hlavní otázky, které se týkají hodnocení a klasifikace v tělesné výchově. Těmito otázkami jsou otázky č. 5–15. U otázek č. 6–10 a č. 13–15 respondenti vybírají vždy jednu odpověď z nabízených odpovědí. Objevují se zde ale i dvě otázky (č. 5 a č. 12), kdy respondenti mohou vybrat více než jednu odpověď. U otázky č. 11 respondenti řadí odpovědi podle toho, jakou váhu daným položkám přiřadí. Poslední – čtvrtá část dotazníku obsahuje poděkování respondentům za spolupráci.

4.5 Metoda sběru dat

Sběr dat probíhal pomocí elektronického dotazníku, který byl vytvořen pomocí formuláře Survio (www.survio.cz) a obsahoval celkem 15 uzavřených otázek. Odkaz na tento online dotazník byl zaslán ředitelům základních škol na začátku měsíce února a další měsíc byl ponechán prostor pro vyplnění učiteli. Na začátku měsíce března byl sběr dat ukončen. Dále probíhalo zpracování získaných dat z dotazníků, kterých se podařilo sesbírat celkem 289.

Rozeslání dotazníků ředitelům základních škol předcházela ještě pilotáž, díky které se ověřila validita položených otázek. Pilotní dotazník byl tedy předán k vyplnění třem učitelům tělesné výchovy na 1. stupni základní školy. Tato pilotáž byla uskutečněna v rámci souvislé praxe na základní škole na podzim roku 2024.

4.6 Zpracování získaných dat

Získaná data budou převedena do programu Microsoft Excel. Tato data zde budou analyzována a zpracována do tabulek a sloupcových grafů. Tyto tabulky a grafy budou následně slovně okomentovány. V kapitole výsledky jsou využity i kontingenční tabulky, které zjišťují vztahy mezi jednotlivými daty daných dotazníkových položek.

5 VÝSLEDKY

Následující kapitola se věnuje analýze dat jednotlivých položek dotazníku. Ke každé položce dotazníku bude přiložena tabulka či graf s daty. Tato data budou následně slovně okomentována.

5.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Dotazníkového šetření se celkem zúčastnilo 289 učitelů. V první části dotazníku učitelé vyplňovali sociodemografické údaje, které vypovídali o pohlaví respondentů, délce jejich pedagogické praxe, v jakém kraji se nachází škola, ve které působí, a také, zda má škola, ve které působí, sportovní zaměření. Dále se v dotazníku vyskytovaly položky týkající se samotného hodnocení.

Dotazníková položka č.1

Jaké je Vaše pohlaví?

První dotazníková položka se respondentů dotazovala na jejich pohlaví. Výsledky ukazují, že se výzkumu zúčastnilo 252 žen a pouze 37 mužů. Daná data se dala očekávat, jelikož v praxi na základních školách spíše figurují učitelky než učitelé.

Tabulka 1 Pohlaví respondentů

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost
žena	252	87,2 %
muž	37	12,8 %
Celkem	289	100 %

(zdroj: vlastní)

Dotazníková položka č. 2

Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

Druhá dotazníková položka mapovala délku pedagogické praxe respondentů. Nejméně respondentů, kteří se zúčastnili výzkumu byli respondenti z kategorie délky praxe do 15 let, kterých bylo pouze 51. Nejvíce zastoupenou skupinou byli respondenti s délkou praxe více než 15 let, kterých bylo 122. Ve všech kategoriích je výrazně vyšší podíl žen než mužů, což může naznačovat, že pedagogická profese je stále vnímána jako ženské povolání. S rostoucí

délkou praxe roste počet respondentů, což naznačuje, že více učitelů setrvává v profesi delší dobu. Níže jsou přiloženy tabulky 2 a 3 pro větší přehlednost.

Tabulka 2 Délka pedagogické praxe – absolutní četnosti

Délka praxe učitelů/pohlaví	žena	muž	celkem
do 5 let	46	10	56
do 10 let	50	10	60
do 15 let	46	5	51
více	110	12	122
Celkem	252	37	289

(zdroj: vlastní)

Tabulka 3 Délka pedagogické praxe – relativní četnosti

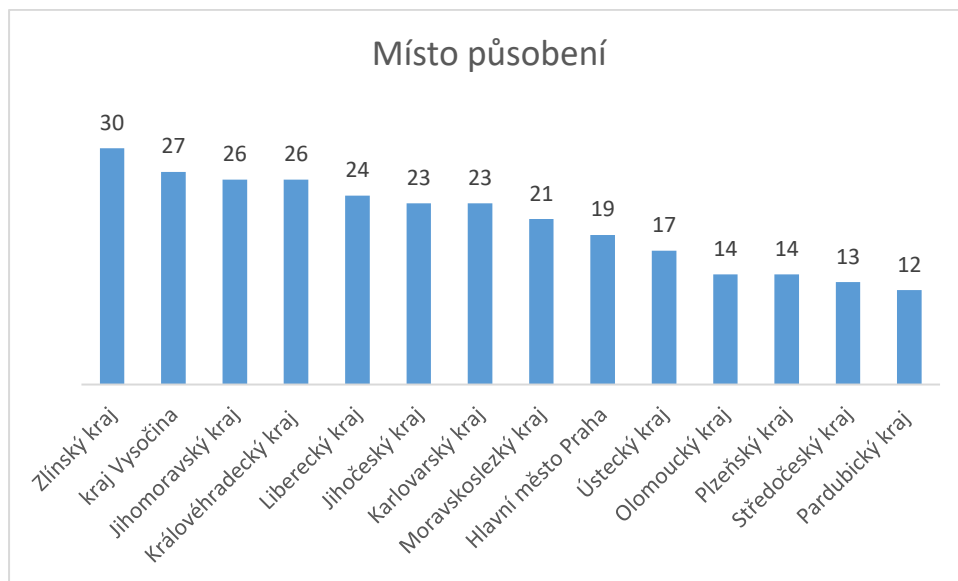
Délka praxe učitelů/pohlaví	žena	muž	celkem
do 5 let	15,8 %	3,5 %	19,3 %
do 10 let	17,2 %	3,5 %	20,7 %
do 15 let	15,8 %	1,8 %	17,6 %
více	38 %	4,2 %	42,2 %
Celkem	87,1 %	12,8 %	100 %

(zdroj: vlastní)

Dotazníková položka č. 3

Ve kterém kraji se nachází škola, ve které působíte?

Třetí dotazníková položka zjišťovala, v jakém kraji působí respondenti. Z grafu 1 lze vyčíst to, že výzkum byl celorepublikový, jelikož je zde zastoupena odpověď z každého kraje, kdy nejvíce odpovědí spadá na Zlínský kraj (30) a nejméně na kraj Pardubický (12). Pro přehledný výčet odpovědí u jednotlivých krajů je níže přiložen sloupcový graf 1.

**Graf 1** Místo působení

(zdroj: vlastní)

Dotazníková položka č. 4**Má škola, ve které působíte, sportovní zaměření?**

Respondenti byli také dotazováni na zaměření školy, ve které působí, což zjišťovala dotazníková položka č. 4. Na tuto položku odpovědělo pouze 62 respondentů ano – tedy, že škola má sportovní zaměření a 227 respondentů ne – tedy, že škola nemá sportovní zaměření.

Tabulka 4 Zaměření školy

Sportovní zaměření školy	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano	62	21,5 %
ne	227	78,5 %
Celkem	289	100 %

(zdroj: vlastní)

Dotazníková položka č. 5**Jak hodnotíte žáky?**

Respondenti byli v rámci této dotazníkové položky tázáni, jak hodnotí žáky. Respondenti měli na výběr ze dvou možností, kdy mohli vybrat buď slovní hodnocení či známky, nebo mohli označit obě odpovědi. Data ukazují, že respondenti nejvíce

označovali možnost hodnocení známkou, kdy tuto možnost označilo 205 respondentů. Možnost hodnocení slovně označilo nejméně respondentů, a to konkrétně pouze 19 respondentů. Kombinací obojího hodnocení, tedy známkou i slovně označilo 65 respondentů. Ze získaných dat tedy vyplývá, že nejvíce respondentů hodnotí své žáky pomocí známky, což je tradiční přístup, který je navíc rychlý a snadno administrativně zpracovatelný.

Tabulka 5 Hodnocení

Forma hodnocení	Absolutní četnost	Relativní četnost
známkou	205	70,9 %
slovně	19	6,5 %
známkou i slovně	65	22,6 %
Celkem	289	100 %

(zdroj: vlastní)

Dotazníková položka č. 6

Kterou formu hodnocení preferujete?

Šestá dotazníková položka zjišťovala, jakou formu hodnocení respondenti preferují. Data ukazují, že 72 % respondentů preferuje hodnocení pomocí známek a zbylých 28 % preferuje slovní hodnocení.

Tabulka 6 Preferovaná forma hodnocení

Preferovaná forma hodnocení	Absolutní četnost	Relativní četnost
známky	208	72 %
slovní hodnocení	81	28 %
Celkem	289	100 %

(zdroj: vlastní)

V návaznosti na danou dotazníkovou položku byla vytvořena kontingenční tabulka, která zjišťuje vztah mezi preferovanou formou hodnocení a sportovním zaměřením školy. Z této tabulky je patrné, že učitelé, kteří působí ve škole se sportovním zaměřením preferují formu hodnocení pomocí známek.

Tabulka 7 Forma hodnocení a zaměření školy

forma hodnocení	se sportovním zaměřením	bez sportovního zaměření	celkem
slovní hodnocení	18	63	81
známky	44	164	208
Celkem	62	227	289

(zdroj: vlastní)

Opět v návaznosti na dotazníkovou položku byla vytvořena kontingenční tabulka, která zjišťuje vztah mezi kritérii hodnocení při měřitelných disciplínách a preferovanou formou hodnocení. Data v tabulce nasvědčují tomu, že učitelé, kteří hodnotí dle kritéria snaha žáka preferují formu hodnocení pomocí známek. Dále je z dat patrné, že i učitelé, kteří hodnotí dle kritéria výkon preferují formu hodnocení pomocí známek.

Tabulka 8 Kritéria hodnocení a forma hodnocení

kritérium hodnocení	slovní hodnocení	známky	celkem
snaha žáka	52	140	192
výkon	4	42	46
osobní zlepšení	25	26	51
Celkem	81	208	289

(zdroj: vlastní)

Dotazníková položka č. 7

Jak hodnotíte žáky v rámci tematických celků?

Respondenti odpovídali také na otázku, která zjišťovala, jak hodnotí žáky v rámci tematických celků. Nejvíce respondentů (183) označilo odpověď „více známek“. Dále pak 40 respondentů označilo odpověď „jedna známka“. Možnost „více známek doplněné o slovní hodnocení“ označilo 29 respondentů, poté 24 respondentů označilo „jedna známka doplněná o slovní hodnocení“. Nejmenší procentuální zastoupení (4,5 %) nesla možnost „slovní hodnocení“, kdy byla označena pouze 13 respondenty. Největší počet učitelů hodnotí žáky pomocí více známek, což poskytuje žákům podrobnější zpětnou vazbu o jejich výkonu v rámci tematických celků. Žáci mají přehled o jejich celkovém výkonu.

Tabulka 9 Hodnocení v rámci tematických celků

Hodnocení v rámci tematických celků	Absolutní četnost	Relativní četnost
více známek	183	63,3 %
jedna známka	40	13,8 %
více známek doplněné o slovní hodnocení	29	10 %
jedna známka doplněná o slovní hodnocení	24	8,3 %
slovní hodnocení	13	4,5 %
Celkem	289	100 %

(zdroj: vlastní)

Dotazníková položka č. 8**Jakou známkou nejčastěji klasifikujete žáky na konci pololetí?**

Následující dotazníková položka se respondentů dotazovala, jakou známkou nejčastěji klasifikují žáky na konci pololetí. Respondenti měli na výběr ze škály známek od 1 do 3. Z tabulky 10 je patrné, že respondenti označovali nejvíce odpověď „1“, což označilo 187 respondentů, dále pak odpověď „1 a 2“ 90 respondentů. Odpověď „2“ označil pouze jeden respondent a poslední odpověď „1 až 3“ označilo 11 respondentů. Tento výsledek může naznačovat, že učitelé mají tendenci hodnotit žáky pozitivně, což může mít vliv na motivaci žáků.

Tabulka 10 Klasifikace na konci pololetí

Klasifikace na konci pololetí	Absolutní četnost	Relativní četnost
1	187	64,7 %
1 a 2	90	31,1 %
2	1	0,3 %
1 až 3	11	3,8 %
Celkem	289	100 %

(zdroj: vlastní)

Dotazníková položka č. 9**Máte stanovená kritéria hodnocení, podle kterých se řídíte při hodnocení žáků?**

Na tuto dotazníkovou položku odpovědělo „ANO“ 248 respondentů a 41 respondentů „NE“. Učitelé se tedy při hodnocení žáků snaží dodržovat stanovená kritéria, což může pomoci žákům lépe pochopit, co se od nich očekává, a zároveň to poskytuje i rodičům a žákům jasnou zpětnou vazbu.

Tabulka 11 Stanovená kritéria hodnocení

Stanovená kritéria hodnocení	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano	248	85,8 %
ne	41	14,2 %
Celkem	289	100 %

(zdroj: vlastní)

Dotazníková položka č. 10

Jsou s těmito kritérii hodnocení seznámeni i žáci?

Respondenti vybírali ze dvou odpovědí a to „ANO“ či „NE“. Odpověď „ANO“ označilo 223 respondentů a odpověď „NE“ 66 respondentů. Tento výsledek ukazuje, že pro většinu učitelů je důležité, aby s těmito kritérii hodnocení byli seznámeni i žáci, což může zvyšovat motivaci žáků.

Tabulka 12 Kritéria hodnocení – žáci

Kritéria hodnocení – žáci	Absolutní četnost	Relativní četnost
ano	223	77,2 %
ne	66	22,8 %
Celkem	289	100 %

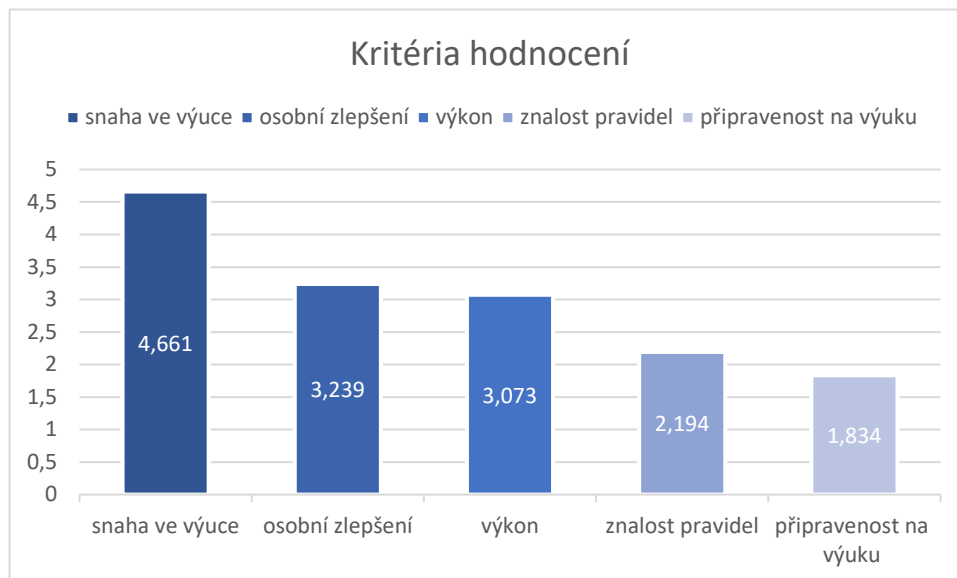
(zdroj: vlastní)

Dotazníková položka č. 11

Seřad'te kritéria hodnocení podle toho, jakou váhu jim přikládáte.

Dotazníková položka zjišťovala, jakou váhu respondenti přikládají jednotlivým kritériím hodnocení. Respondenti měli daná kritéria seřadit od nejvíce důležitého kritéria hodnocení po nejméně důležité kritérium hodnocení, tedy čím vyšší číslo dané kritérium získalo tím je v poměru s ostatními důležitější. Na výběr bylo z 5 kritérií, hodnoty se pohybují od 1 do 5. Jako nejdůležitější kritérium s průměrnou váhou 4,661 respondenti zvolili kritérium „snaha ve výuce“ a poslední místo obsadilo kritérium „přípravenost na

výuku“ s průměrnou váhou 1,834. Největší váha je přikládána tedy snaze žáka, což ukazuje, že učitelé podporují žáky v aktivní snaze se zlepšovat. Zbývající data jsou uvedena v grafu 2.



Graf 2 Kritéria hodnocení

(zdroj: vlastní)

Dotazníková položka č. 12

Zohledňujete při hodnocení i následující kritéria?

Dotazníková položka zjišťovala, jaká další kritéria respondenti zohledňují při hodnocení. Respondenti měli na výběr ze čtyř odpovědí, kdy mohli vybrat jednu nebo více odpovědí. Z tabulky 13 je patrné, že pouze 4 respondenti nezohledňují ani jedno výše uvedené kritérium. Naopak nejvíce respondenti zohledňují kritérium „aktivita žáka během hodiny“, kdy toto kritérium zvolilo 135 respondentů. Dále se v datech objevují různé varianty daných kritérií, kdy respondenti označili buď dvě varianty kritérií či všechna tři kritéria. Nejvíce zastoupená varianta kritérií byla varianta kritérií „aktivita žáka“ a „zdravotní stav“. Nejméně zastoupená varianta kritérií, kterou označilo pouze 6 respondentů, byla varianta kritérií „zdravotní stav“ a absence v hodinách, omluvené hodiny“. Nejvíce tedy učitelé zohledňují aktivitu žáka během hodiny, což naznačuje, že pro učitele je důležitá interakce a zapojení žáka do samotného procesu učení.

Tabulka 13 Další kritéria

Kritérium	Absolutní četnost	Relativní četnost
-----------	-------------------	-------------------

aktivita žáka	135	46,7 %
zdravotní stav	20	6,9 %
absence v hodinách	5	1,7 %
žádné z výše uvedených	4	1,3 %
aktivita žáka a zdravotní stav	64	22,1 %
aktivita žáka a absence, oml. hodiny	12	4,1 %
zdravotní stav a absence, oml. hodiny	6	2 %
aktivita žáka a zdravotní stav a absence, oml. h.	43	14,8 %
Celkem	289	100 %

(zdroj: vlastní)

Dotazníková položka č. 13

Na které kritérium se více zaměřujete při hodnocení technických disciplín (gymnastika, úpoly)?

Respondenti měli označit jedno ze tří kritérií, na které se v rámci dané disciplíny při hodnocení více zaměřují. Při hodnocení technických disciplín respondenti nejčastěji označili kritérium „snaha žáka“ (221 odpovědí), poté kritérium „správné provedení jednotlivých prvků“ (43 odpovědí) a nejméně respondenti označili kritérium „osobní zlepšení“ (25 odpovědí). Tento výsledek ukazuje, že učitelé se soustředí především na motivaci a aktivní přístup žáků k těmto disciplínám.

Tabulka 14 Kritéria hodnocení při technických disciplínách

Kritéria hodnocení	Absolutní četnost	Relativní četnost
snaha žáka	221	76,4 %
správné provedení prvků	43	14,8 %
osobní zlepšení	25	8,8 %
Celkem	289	100 %

(zdroj: vlastní)

V návaznosti na dotazníkovou položku č. 13 byla vytvořena kontingenční tabulka, která zjišťovala vztah mezi délkou praxe učitelů a kritérii hodnocení při technických disciplínách. Data uvedená v tabulce 15 jasně nasvědčují tomu, že učitelé všech čtyř kategorií délky praxe se při hodnocení technických disciplín řídí hodnocením dle kritéria „snaha žáka“. Dále je z tabulky 15 jednoznačné, že se daná kritéria hodnocení ve vztahu s délkou praxe nijak

zvláště nemění, z toho vyplývá, že se kritéria hodnocení při technických disciplínách neliší v rámci přibývajících let pedagogické praxe učitelů.

Tabulka 15 Kritéria hodnocení při technických disciplínách a délka praxe

délka praxe	snaha žáka	provedení prvků	osobní zlepšení	celkem
do 5 let	45	7	4	56
do 10 let	43	10	7	60
do 15 let	36	10	5	51
více	97	16	9	122
Celkem	221	43	25	289

(zdroj: vlastní)

Dotazníková položka č. 14

Na které kritérium se více zaměřujete při hodnocení měřitelných disciplín (atletika, plavání)?

Při kritériích hodnocení měřitelných disciplín měli respondenti na výběr ze tří kritérií. Kritérium „snaha žáka“ bylo označeno 192 respondenty, což představuje nejvyšší podíl. Dále kritérium „osobní zlepšení“ označilo 51 respondentů. Poslední kritérium bylo „výkon měřitelný podle výkonnostních tabulek“, což označilo pouze 46 respondentů, a tím pádem představuje nejnižší podíl odpovědí. Učitelé se tedy zaměřují na to, zda žák prokazuje motivaci a úsilí, bez ohledu na konkrétní výsledek. Tento přístup je velmi důležitý, co se týče podpory pozitivního přístupu k pohybové aktivitě, jelikož může být i méně zdatný žák oceněn za jeho úsilí.

Tabulka 16 Kritéria hodnocení při měřitelných disciplínách

Kritéria hodnocení	Absolutní četnost	Relativní četnost
snaha žáka	192	66,4 %
osobní zlepšení	51	17,6 %
výkon dle výkonnostních tabulek	46	15,9 %
Celkem	289	100 %

(zdroj: vlastní)

Opět byla vytvořena kontingenční tabulka, která zkoumala vztah mezi délkou praxe učitelů a kritérii hodnocení při měřitelných disciplínách. Tabulka 17 poukazuje na data, ze kterých je opět jasně patrné, že se učitelé všech čtyř kategorií délky praxe řídí při hodnocení

měřitelných disciplín kritéria „snaha žáka“. Dále lze z dat v tabulce 17 vyčíst, že se kritéria hodnocení při měřitelných disciplínách nijak zvlášť neliší s přibývajícím délkou pedagogické praxe. Tudíž je patrné, že i kritéria hodnocení při měřitelných disciplínách se neliší ve vztahu s délkou pedagogické praxe.

Tabulka 17 Kritéria hodnocení při měřitelných disciplínách a délka praxe

délka praxe	snaha žáka	výkon dle tabulek	osobní zlepšení	celkem
do 5 let	45	5	6	56
do 10 let	38	13	9	60
do 15 let	34	10	7	51
více	75	18	28	122
Celkem	192	46	51	289

(zdroj: vlastní)

Dotazníková položka č. 15

Na které kritérium se více zaměřujete při hodnocení míčových her?

Respondenti měli opět na výběr ze tří kritérií, kdy vybírali pouze jednu odpověď. Kritérium „aktivita ve hře“ označilo 231 respondentů, dále pak kritérium „osobní zlepšení“ označilo 33 respondentů. Nejméně označení, a to 25 respondenty, mělo kritérium „znalost pravidel“. Tento výsledek ukazuje, že pro učitele tělesné výchovy je klíčové hodnotit, jak žáci aktivně a nadšeně participují na tělesných aktivitách. Učitelé se tedy zaměřují na to, jak se žáci zapojují do hry.

Tabulka 18 Kritéria hodnocení při míčových hrách

Kritéria hodnocení	Absolutní četnost	Relativní četnost
aktivita ve hře	231	79,9 %
osobní zlepšení	33	11,4 %
znalost pravidel	25	8,6 %
Celkem	289	100 %

(zdroj: vlastní)

Kontingenční tabulka 19 zjišťuje, jaký je vztah mezi délkou praxe učitelů a kritérii při hodnocení míčových her. Z tabulky 19 je zřejmé, že nejvíce učitelů se řídí při hodnocení míčových her kritériem „aktivita ve hře“. Dále je z dat patrné, že se tato preference kritéria nijak zvlášť nemění ve vztahu s délkou pedagogické praxe. Závěrem je tedy jasná odpověď

na otázku, zda se liší kritéria hodnocení podle délky praxe učitelů, kdy se kritéria hodnocení při míčových hrách neliší podle délky praxe učitelů.

Tabulka 19 Kritéria hodnocení při míčových hrách a délka praxe

délka praxe	aktivita ve hře	znalost pravidel	osobní zlepšení	celkem
do 5 let	46	4	6	56
do 10 let	40	10	10	60
do 15 let	40	4	7	51
více	105	7	10	122
Celkem	231	25	33	289

(zdroj: vlastní)

5.2 Shrnutí výzkumného šetření

Níže se nachází výčet výzkumných zjištění, která byla díky výzkumu odhalena.

Byla zjištěna forma, kterou učitelé hodnotí žáky, kdy 70,9 % učitelů hodnotí žáky formou známek, ale také 22,6 % učitelů uvádí, že k hodnocení využívá kombinaci obojích forem hodnocení, tedy jak známky, tak i slovní hodnocení. Dále byla zjišťována preferovaná forma hodnocení, kdy bylo zjištěno, že učitelé preferují formu hodnocení pomocí známek. Preferovanou formu hodnocení známky uvedlo 72 % učitelů. Dotazníkové šetření dále odhalilo, jak učitelé hodnotí žáky v rámci tematických celků. Nejvíce učitelů (63,3 %) hodnotí žáky v rámci tematických celků pomocí více známek. Co se týče hodnocení na konci pololetí, tak učitelé uváděli, že žáky nejčastěji klasifikují pomocí známky 1. Takto uvedlo 64,7 % učitelů. Pouze 85,8 % učitelů uvádí, že má jasně stanovená kritéria hodnocení, podle kterých hodnotí žáky, kdy 77,2 % učitelů s těmito kritérii hodnocení seznamuje i žáky. Mezi hlavní kritérium, podle kterého se učitelé řídí při hodnocení, je kritérium snaha žáka. Učitelé tomuto kritériu přiřadili váhu důležitosti 4,6. Mezi další kritéria, která učitelé při hodnocení nejvíce zohledňují spadá kritérium aktivita žáka, kdy toto kritérium označilo 46,7 % učitelů. V rámci hodnocení technických disciplín 76,5 % učitelů hodnotí tyto disciplíny dle kritéria snaha žáka. U hodnocení měřitelných disciplín uvedlo 66,4 % učitelů, že tyto disciplíny hodnotí dle kritéria snaha žáka. Co se týče hodnocení míčových her, tak 79,9 % učitelů hodnotí dle kritéria aktivita ve hře.

6 DISKUSE

Hlavním výzkumným cílem této práce bylo zjistit, jakým způsobem učitelé hodnotí a klasifikují žáky v tělesné výchově na 1. stupni základní školy. V návaznosti na tento hlavní cíl byly stanoveny tři dílčí cíle, s nimiž se pojí výzkumné otázky. Na základě dat, která byla získána díky dotazníkovému šetření je možné odpovědět na dané výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka se zaměřuje na způsob hodnocení a klasifikace žáků v tělesné výchově na 1. stupni základní školy. Touto otázkou se výzkum snažil zjistit, jak tedy v praxi probíhá hodnocení žáků v tělesné výchově. Bylo zjištěno, že se učitelé zaměřují převážně na hodnocení pomocí klasifikace, ovšem někteří z nich toto hodnocení doplňují slovním hodnocením. Slovní hodnocení i formativní hodnocení by mělo být v hodinách tělesné výchovy zapojováno více, jelikož hlavní cíl tělesné výchovy je rozvoj pohybové gramotnosti, jak uvádí Dvořáková a Engelthalerová (2023), na tento rozvoj bude mít hodnocení průběžné, které se zaměřuje na silné a slabé stránky žáka a předkládá mu možná doporučení ke zlepšení, větší význam a smysl. Dále bylo zjištěno, že učitelé v rámci hodnocení tematických celků nejvíce využívají hodnocení pomocí klasifikace, kdy je žákům udělováno více známek v průběhu jednoho tematického celku. Tento fakt může být podpořen i tím, že klasifikace je snadná a rychlá forma hodnocení, která předává žákovi okamžitou zpětnou vazbu, jak odvedenou práci zvládl. Bohužel se z ní už žák nedozví, v čem se zlepšil a co mu dělá ještě problém. Co se týče hodnocení na konci pololetí učitelé uvedli, že nejčastěji žáky klasifikují známkou 1. Schlegel et al. (2024) uvádí, že i když je klasifikační škála pěti stupňová, tak se v tělesné výchově využívá hodnocení stupni 1, 2 a 3, což bylo potvrzeno i tímto výzkumem, kdy 3,8 % učitelů potvrdilo, že hodnotí známkami 1 až 3. Následně bylo zjištěno, že většina učitelů má jasné stanovená kritéria hodnocení, ovšem pouze 77,2 % učitelů s těmito kritérii hodnocení seznamuje i žáky. Někteří učitelé tedy žáky s těmito kritérii hodnocení vůbec neseznamují. Práce v těchto výsledcích spatřuje problém, jelikož Košťálová et al. (2008) tvrdí, že je prokázána větší informovanost a snaha žáka, pokud je žák s kritérii hodnocení seznámen a může se tedy zaměřit na to, na co bude při hodnocení kladen důraz. Dále byly zjišťovány další kritéria, která učitelé zohledňují při hodnocení. Nejvíce učitelů tedy při hodnocení žáka v tělesné výchově zohledňuje také žakovu aktivitu v hodině. Dále učitelé s tímto kritériem zohledňují zdravotní stav žáka. Pod tímto pojmem se také myslí možné uvolnění skrze fyzický stav žáka.

6.1 Výzkumná otázka č. 1

Jakou formu hodnocení učitelé v tělesné výchově na 1. stupni základní školy preferují?

Pomocí dotazníkového šetření bylo zjišťováno, jakou formu hodnocení učitelé v tělesné výchově preferují. Bylo zjištěno, že 72 % učitelů preferuje hodnocení pomocí známek a pouze 28 % preferuje slovní hodnocení. Ze získaných dat ohledně preferované formy hodnocení byly vytvořeny dvě kontingenční tabulky, konkrétně tabulka 7 a 8. Tabulka 7 zjišťovala vztah mezi preferovanou formou hodnocení a sportovním zaměřením školy. Bylo zjištěno, že učitelé, kteří působí ve škole se sportovním zaměřením preferují formu hodnocení pomocí známek. Tabulka 8 naopak zjišťovala vztah mezi preferovanou formou hodnocení a kritérii hodnocení. Data odhalila, že učitelé, kteří hodnotí podle kritéria „výkon“ preferují formu hodnocení pomocí známek. Tato zjištění jsou spojena i s tím, jak učitelé žáky hodnotí, kdy 70,9 % učitelů hodnotí žáky pomocí známek. Pouze 6,5 % učitelů uvedlo, že žáky hodnotí pomocí slovního hodnocení a 22,6 % učitelů využívá při hodnocení kombinaci obou variant, tedy slovní hodnocení i hodnocení pomocí známek. V rámci tematických celků se tato preference nemění, kdy 63,3 % učitelů využívá hodnocení pomocí více známek a pomocí jedné známky hodnotí 13,8 %. Ovšem 10 % učitelů uvádí, že hodnotí pomocí více známek, které jsou doplněné o slovní hodnocení, také se zde objevuje varianta jedné známky, která je doplněná o slovní hodnocení, kdy tuto formu využívá 8,3 % učitelů. Nejmenší procentuální zastoupení měla možnost slovního hodnocení, kdy tuto formu zvolilo pouze 4,5 % učitelů. Z přehledu je tedy patrné, že učitelé preferují hodnocení formou známek. Jak již bylo zmíněno, učitelé hodnotí žáky převážně pomocí klasifikace známkou. Učitelé byli dotazováni, jakou formu hodnocení preferují. Většina učitelů tedy preferuje formu hodnocení pomocí známek. Není se čemu divit, jelikož hodnocení pomocí známek je velmi rychlý a přehledný způsob hodnocení, který má navíc v českém školství svou tradici. Pro porovnání byla vybrána práce Lonské (2011), která se také zabývala hodnocením a klasifikací v tělesné výchově. Na základě jejího výzkumu bylo zjištěno, že učitelé hodnotí žáky hlavně pomocí známky. Jde tedy vidět, že preference hodnocení v tělesné výchově se ani za 14 let nijak zvláště nezměnila. V ideálním stavu by toto hodnocení známkou mělo být doplněno slovním hodnocením, které by žákovi upřesnilo, v čem si žák vedl, v čem naopak tkví jeho nedostatky a jak by mohl postupovat dál na cestě ke zlepšení. Data získaná z výzkumu uvádějí, že 10 % učitelů hodnotí žáky v rámci tematických celků pomocí více známek, které jsou však doplněny slovním hodnocením. Herrero-González et al. (2024) potvrzují, že formativní hodnocení v tělesné výchově je proveditelné a zároveň zvyšuje

motivaci žáků a zapojení do hodin tělesné výchovy. Pro učitele je však formativní hodnocení časově i obsahově náročnější než klasická klasifikace známkou, což může být jeden z hlavních důvodů, proč učitelé preferují hodnocení pomocí známky před formativním hodnocením.

6.2 Výzkumná otázka č. 2

Jaká jsou kritéria, podle kterých učitelé hodnotí a klasifikují žáky v tělesné výchově na 1. stupni základní školy?

Z dotazníkové šetření bylo zjištěno, že 85,8 % učitelů má stanovená kritéria hodnocení, ale pouze 77,2 % učitelů s těmito kritérii hodnocení žáky seznámilo. Dále byla zjištěna kritéria hodnocení dle váhy, kterou těmito kritériím učitelé přikládají. Pro účely daného výzkumu byla vybrána tři kritéria s nejvyšší váhou. Těmito kritérii jsou „snaha ve výuce“ s váhou 4,6 dále kritérium osobní zlepšení s váhou 3,2 a poslední kritérium s váhou 3,1 je kritérium výkon. Učitelé byli také tázáni na další kritéria, zda i tato kritéria zohledňují při hodnocení. Učitelé mohli označit více než jednu odpověď, což přineslo více variant se zajímavými zjištěními. Nejvíce učitelů (46,7 %) označilo, že v rámci hodnocení zohledňuje také kritérium „aktivita žáka během výuky“. Dále podle nejvyššího procentuálního zastoupení (22,1 %) učitelé při hodnocení zohledňují jak aktivitu žáka během výuky, tak i jeho zdravotní stav. Variantu všech tří kritérií, tedy zohlednění, jak aktivity žáka během výuky, tak zdravotního stav žáka, a i absenci v hodinách a omluvené hodiny zvolilo pouze 14,8 % učitelů. Ani jednu z variant kritérií nezohledňují pouze 4 učitelé. Výše v textu byla zmíněna pouze tři nejčtenější kritéria hodnocení. Tato kritéria hodnocení byla aplikována u dotazníkových položek č. 13, 14 a 15, kdy byli respondenti tázáni, podle jakých kritérií hodnotí technické disciplíny, měřitelné disciplíny a míčové hry. Ze získaných dat je patrné, že respondenti se zaměřují při hodnocení technických disciplín na kritérium snaha žáka, kdy toto kritérium označilo 76,5 % respondentů. Dále 66,4 % respondentů se zaměřuje při hodnocení měřitelných disciplín opět na kritérium snaha žáka. U míčových her má největší procentuální zastoupení kritérium aktivita žáka ve hře (79,9 %). Z výše uvedených dat je patrné, že učitelé hodnotí žáky v tělesné výchově nejčastěji dle kritéria snaha žáka. Snaha žáka vychází z přesvědčení žáka, tudíž učitelé hodnotí subjektivní přístup žáka k hodinám tělesné výchovy. Vztah k tělesné výchově je ovlivněn mnoha faktory, například rodinné zázemí, ale také samotný učitel může hrát důležitou roli při formování vztahu žáka nejen k tělesné výchově, ale také ke vztahu k pohybu celkově, jak uvádí Dereb et al. (2024).

Schlegel et al. (2024) ve výzkumu potvrzují zjištění, že pro učitele je nejdůležitějším kritériem hodnocení žáků snaha, v daném výzkumu doplňuje toto kritérium o kritérium „aktivita“, ovšem dále uvádí, že by snaha měla mít minimální podíl na výsledné známce, učitelé by neměli žáky hodnotit pro jejich snahu, ale známka by měla odrážet žákův výkon, tedy splnění zadaného úkolu. Z výzkumu bylo také zjištěno druhé nejvíce řazené kritérium hodnocení, a to bylo osobní zlepšení. Pořadí daného kritéria hodnocení je oprávněné, jelikož osobní zlepšení je v souladu s koncepcí tělesné výchovy (Vilímová, 2009). Ačkoliv Schleger et al. (2024) tvrdí, že osobní zlepšení by se mělo používat ve smyslu motivace žáků ne jako zdroj známkování. Třetím nejvíce řazeným kritériem dle důležitosti byl zjištěn výkon. Jak již bylo výše zmíněno žák je v tělesné výchově hodnocen převážně z tohoto hlediska, kdy splní zadaný úkol v podobě předvedení výkonu. S tímto kritériem se pojí i veškeré výkonnosti tabulky, podle kterých jsou výkony žáků hodnoceny. Znalost pravidel učitelé přiřadili jako čtvrté kritérium hodnocení v pořadí důležitosti při hodnocení žáků v tělesné výchově. Toto kritérium se váže spíše s pohybovými či míčovými hry. Žáci se v rámci tělesné výchovy učí nejen rozvíjet své dovednosti a schopnosti, ale také se učí různým pravidlům nejen spojenými s pohybovými hry, ale také s bezpečností či fair play. Přípravenost na výuku učitelé přiřadili jako nejméně důležité kritérium při hodnocení. Pod tímto kritériem se myslí správný sportovní cvičební úbor a správné přezutí, ovšem Základní škola Kunratice (n.d.) měla právě toto kritérium zařazeno mezi důležitými kritérii při závěrečném hodnocení v tělesné výchově.

6.3 Výzkumná otázka č. 3

Jak se liší kritéria hodnocení v tělesné výchově na 1. stupni základní školy podle délky praxe učitelů?

Výzkumná otázka č. 3 úzce souvisí s výzkumnou otázkou č. 2, jelikož se opět zaměřuje na kritéria hodnocení. V rámci této výzkumné otázky budou zkoumána kritéria hodnocení u technických disciplín, měřitelných disciplín a míčových her, tedy dotazníkové položky č. 13, 14 a 15 v souvislosti s délkou pedagogické praxe učitelů. Co se týče délky pedagogické praxe učitelů, tak na základě zjištěných dat z dotazníkového šetření byly zjištěny 4 kategorie délky praxe, a to kategorie do 5 let, kategorie do 10 let, kategorie do 15 let a kategorie více (tedy více let praxe než 15 let). 42, 2 % učitelů uvedlo, že jejich pedagogická praxe je více než 15 let, druhou nejpočetnější skupinu tvoří učitelé s délkou praxe do 10 let (20,8 %), dále je zde skupina učitelů s délkou praxe do 5 let (19,4 %)

a nejméně početnou skupinu (17,6 %) tvoří učitelé s délkou praxe do 15 let. Je tedy patrné, že nejvíce učitelů, kteří se zúčastnili daného výzkumu, mají za sebou více než 15 let pedagogické praxe. Na základě těchto dat byly vytvořeny tři kontingenční tabulky, které porovnávaly vztah mezi kritérii hodnocení a délkou praxe učitelů. Jedná se o tabulky 15, 17 a 19. Z výzkumu bylo zjištěno, že se daná kritéria s přibývajícími lety praxe nijak výrazně neliší, což bylo zajímavé zjištění. Učitelé i přes rozdílné délky praxe uváděli jako nejdůležitější kritérium při hodnocení technických disciplín snahu, dále při měřitelných disciplínách také opět snahu žáka a při míčových hrách uváděli jako nejdůležitější kritérium aktivitu žáka. Výzkum předpokládal značný rozdíl v kritériích hodnocení u začínajících učitelů, kteří jsou mladí a inovativní, s porovnáním s učiteli, kteří již mají 15 a více let praxe za sebou a mají už nastavené své normy a spíše se neorientují v aktuálních trendech výuky, jak uvádí Šejnohová et al. (2024). Moura et al. (2022) při výzkumu odhalili, že začínající učitelé zprvu chápali hodnocení výhradně jako prostředek ke klasifikaci, ovšem na základě pedagogické praxe začali do hodnotícího procesu zapojovat i žáky. Učitelé tedy projevíli snahu o zlepšení jejich úrovně hodnotící gramotnosti.

6.4 Limity výzkumu

Limitem výzkumu je bezpochybně příliš krátký dotazník. Dotazník, který byl ve výzkumném šetření použit obsahuje pouze 15 položek, což není hodně. Dotazník byl konstruován s tímto počtem položek záměrně, jelikož se tímto mělo předejít zkreslení odpovědí. Zkreslením je myšlena ztráta zájmu vyplňování dotazníku ze strany respondentů, kdy respondenti ztratí zájem o vyplňování a na místo pravdivých odpovědí označí náhodnou odpověď, jen aby byla daná položka vyplněna a uspíšilo to proces vyplňování. Dalším limitem výzkumu jsou špatně nastavené položky dotazníku. Těmito položkami jsou myšleny dvě konkrétní položky, kdy jejich záměr byl použit správně, ovšem typ položky byl zvolen nesprávný. Další limit výzkumu se týká opět položek dotazníku, kdy v dotazníku chybí jedna nebo více položek, které by zjišťovaly, jakým způsobem probíhá či neprobíhá průběžné hodnocení v tělesné výchově. Dotazník také neobsahuje položky, které se zaměřují na zjištění využívání jiných forem hodnocení jako je například portfolio či sebehodnocení žáka. Posledním limitem práce je spatřováno v možném zkreslení odpovědí, jelikož dotazník měl elektronickou podobu a je možné, že někteří respondenti nemuseli odpovídat pravdivě.

6.5 Doporučení do praxe

Jak již bylo uvedeno v diskusi, i když má hodnocení formou známek v českém školství značnou tradici, učitelé by se měli zaměřovat na formy slovního a formativního hodnocení zvláště v tělesné výchově, kde je kladen důraz na rozvoj žáků a jejich schopností. Pokud žák při hodnocení obdrží pouze známku, bude vědět, jak si v daném předmětu vede, ale známka mu již neřekne, co by mohl zlepšit nebo naopak v čem se mu daří. Učitelé by se měli více zaměřit na daná kritéria hodnocení a určit si, co vlastně u žáků chtějí hodnotit. Měli by se tedy zaměřit na hodnocení dle osvojování si klíčových kompetencí a zároveň plněním očekávaných výstupů tělesné výchovy, které jsou popsány v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. I když se výzkum dané práce nezabýval zjištěním využívání i jiných forem hodnocení než klasifikace a slovního hodnocení, učitelé by měli také zapojovat do hodnocení samotné sebehodnocení žáků, které je pro žáky přínosné v mnoha ohledech a může jim pomoci se více zaměřit na svůj pokrok, když dostanou možnost sami sebe hodnotit.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala hodnocením a klasifikací v tělesné výchově na 1. stupni základní školy. Toto téma je mezi pedagogy stále řešené a aktuální. Práce se opírala o teoretické poznatky, které byly v rámci výzkumu ověřovány.

Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části byly vymezeny hlavní pojmy, jako je hodnocení a klasifikace, a také tělesná výchova. První kapitola se zabývala více do hloubky hodnocením a klasifikací z obecného hlediska. Zde byly definovány pojmy hodnocení a klasifikace. Kapitola byla dále rozdělena na funkce hodnocení, kde byly popsány funkce, které hodnocení zastává. V podkapitole typy hodnocení byly představené typy hodnocení, se kterými je možné se v praxi setkat. Poslední podkapitolou byly formy hodnocení. Druhá kapitola se věnovala tělesné výchově. V této kapitole byly popsány cíle tělesné výchovy, dále pak obsah tělesné výchovy, čímž bylo učivo a očekávané výstupy. Kapitola se také zaměřila na metody a organizační formy, které se využívají v tělesné výchově na 1. stupni základní školy. Posledním bodem, kterému se daná kapitola věnovala, byli činitelé tělesné výchovy, kterými jsou učitel a žák. Zde byly popsány požadavky na kompetentního pedagoga vyučující tělesnou výchovu a fyziologické aspekty žáka mladšího školního věku. Poslední, třetí, kapitola teoretické části se zabývala hodnocením a klasifikací v tělesné výchově. V této kapitole byly nejdříve vysvětleny pojmy hodnocení v tělesné výchově a klasifikace v tělesné výchově. Následně zde byly uvedeny náležitosti obou forem hodnocení. V kapitole byly také uvedeny příklady hodnocení a klasifikace na konkrétních základních školách, tedy zda dané školy mají jasně vymezená kritéria hodnocení a na jaké aspekty se při hodnocení v tělesné výchově zaměřují.

Praktická část diplomové práce je věnována výzkumu. Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí elektronického dotazníku. Tento dotazník obsahoval 15 uzavřených otázek a byl navržen pro učitele vyučující tělesnou výchovu na 1. stupni základní školy. V praktické části práce je popsána metodika výzkumu, tedy jakým způsobem byla data získána a následně zpracována. Dále se praktická část zaměřovala na analýzu výsledků, kdy největším zjištěním bylo to, jakým způsobem učitelé hodnotí žáky v tělesné výchově na 1. stupni základní školy. Bylo zjištěno, že učitelé se při hodnocení drží předem vytyčených kritérií, mezi nejčastěji používané spadá kritérium „snaha žáka“. Učitelé však výsledky žáků hodnotí převážně známkami, což není úplně ideální z mnoha aspektů. Tyto aspekty byly diskutovány v kapitole diskuse této diplomové práce. Kromě diskuse daných aspektů se

v této části práce řešila další zjištění daného výzkumu. V poslední části práce byly také probrány limity výzkumu a následně byla navrhována případná doporučení do praxe.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Allison, K.R., Vu-Nguyen Ng, B., Schoueri-Mychaiw, N., J. M. Dwey, J., Manson, H., Hobin, E., Manske, S., & Robertson, J. (2016). Evaluation of Physical Activity (DPA) policy implementation in Ontario: surveys of elementary school administrators and teachers. *BMC Public Health*, 16, 1-16. DOI 10.1186/s12889-016-3423-0

Altavilla, G., Ceruso, R., Esposito, G., Raviola, G., & D'Elia, F. (2022). Physical education teaching in Italian primary school: theoretical lines and operational proposals. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, 26(3), 151-157. <https://doi.org/10.15561/26649837.2022.0302>

Báčová, V. (2024). Finský učitel primární školy na pozadí podmínek inkluzivního vzdělávání. *Pedagogika*, 73(3), 313-344. <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>

Brunovský, S. (2023). Inovatívne metódy vo vzdelávaní učiteľov telesnej a športovej výchovy. In Sborník z konference *Mezinárodná vedecko-odborná konferencia-Aká je a aká by mohla byť príprava budúcich učiteľov*. <https://www.researchgate.net/publication/389541005>

Cale, L. (2023). Physical Education: At the Centre of Physical Activity Promotion in Schools. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(11), 6033. <https://doi.org/10.3390/ijerph20116033>

Carse, N., Jess, M., & Keay, J. (2018). Primary physical education: Shifting perspectives to move forwards. *European Physical Education Review*, 24(4), 487–502. <https://doi.org/10.1177/1356336X16688598>

Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi: Kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků* (2. vyd.). Grada.

Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Grada.

Čapek, R. (2022). *Líný učitel: vše o školním hodnocení*. Raabe.

Částková, P., & Provázková, S. (2016). Hodnocení a sebehodnocení žáků primární školy v technické výchově v genderovém kontextu. *Trendy ve vzdělávání* 9(1), 28-36. 10.5507/tvv.2016.004

De Bruijn, A.G.M., de Greeff, J.W., Temlali, T.Y., Oosterlaan, J., Smith, J., & Hartman, E. (2022). Objectively measured physical activity during primary school physical education

predicts intrinsic motivation independently of academic achievement level. *British Journal of Educational Psychology*, 93(S1), 90-112. <https://doi.org/10.1111/bjep.12527>

De Guise, A-A., Girard, S., & Boulanger, M. (2024). Pre-Service Physical Education Teachers' of Anticipated Challenges and Needs during Teacher Education Programs. *Canadian Journal of Higher Education*, 54(1), 1-13. <https://doi.org/10.47678/cjhe.vi.189943>

Dereb, Y., Melesse, T., & Melesse, S. (2024). Professional practice competence of primary school physical education teachers. *Pedagogies: An International Journal*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2024.2382176>

Dvořáková, H. (2012). *Školáci v pohybu: tělesná výchova v praxi*. Grada.

Dvořáková, H., & Engelthalerová, Z. (2023). *Tělesná výchova na 1. stupni základní školy*. Karolinum.

Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Grada.

Ferrer Alonso, S., Da Vila Alonso, A. M., & Rico Díaz, J. (2020). El atletismo en pista: propuesta didáctica para su integración primaria. *Retos*, 37, 731-737. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.71328>

Fialová, L. (2010). *Aktuální témata didaktiky: školní tělesná výchova*. Karolinum.

Fialová, L., Cihlář, D. (2019). *Hodnocení ve školní tělesné výchově a postoje žáků k pohybové aktivitě*. Karolinum.

Girard, S., & de Guise, A-A. (2024). Effects of the Learning how to motivate training on pupils' motivation and engagement during pre-service physical education teachers' internship. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1397043>

Herrero-González, D., López-Pastor, V.M., Manrique-Arribas, J. C., & Moura, A. (2024). Formative and shared assessment: Literature review on the main contributions in physical education and physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 30(3), 493-510. [10.1177/1356336X231220995](https://doi.org/10.1177/1356336X231220995)

Hrabinec, J. (2024). *Tělesná výchova na 2. stupni základní školy*. Karolinum.

Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2. vyd.). Grada.

Jakubík, J. (2022). Pohybové hry s využitím moderného športového náčinia jako súčasť praktickej zložky projektu „trenéri v škole“ v primárnom vzdelávaní. *Športový edukátor*, 15 (1).

<http://www.ktvs.pf.ukf.sk/index.php/veda-a-vyskum/projekty-na-katedre/2-uncategorised/35-sportovy-edukator>

Jedlička, R., Kořá, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Grada.

Ješina, O., & Tomoszek, M. (2019). Uvolnění z tělesné výchovy – jak z toho ven? (1. část), *Tělesná výchova a sport mládež*, 85(1), 2-9. https://www.researchgate.net/publication/337918996_Jesina_O_Tomoszek_M_2019_Uvolneni_z_telesne_vychovy_-_jak_z_toho_ven_I_cast_Telesna_vychova_a_sport_mladez_851_2-9

Ješina, O., Tomoszek, M., Vařeková, J., & Kotlík, K. (2024). Uvolňování žáků z tělesné výchovy z pohledu práva a inkluzivního vzdělávání. *Pediatric pro praxi*, 25(6), 384-389. https://pediatricpropraxi.cz/artkey/ped-202406-0007_uvolnovani_zaku_z_telesne_vychovy_z_pohledu_prava_a_inkluzivniho_vzdelavani.php

Ješina, O., Wittmannová, J., Mikeška, D., Vodáková, E., Baloun, L., Jarmar, A., Botková, K., & Růžicková, A. (2022). Diagnostika a hodnocení v inkluzivní tělesné výchově – problém či výzva?, *Tělesná výchova a sport mládeže*, 88(4), 35-43. https://www.researchgate.net/publication/363771046_Diagnostika_a_hodnoceni_v_inkluzivni_telesne_vychove_-_problem_ci_vyzva_Diagnostics_and_evaluation_in_inclusive_physical_education_-_a_problem_or_a_challenge

Kliziene, I., Cizauskas, G., Sipaviciene, S., Aleksandraviciene, R., Zaicenkoviene, K. (2021). Effects of a Physical Education Program on Physical Activity and Emotional Well-Being among Primary School Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4). <https://doi.org/10.3390/ijerph18147536>

Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.

Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2. vyd.). Grada.

- Košťálová, Hana., Miková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Portál.
- Laufková, V. (2017). Formativní hodnocení v praxi české základní školy. *Pedagogika*, 67 (2), 126-146. <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>
- Laufková, V., & Novotná, K. (2014). Školní hodnocení z pohledu žáků, *Orbis Scholae*, 8(1), 111-127. 10.14712/23363177.2015.8
- Lonská, J. (2011). *Hodnocení a klasifikace ve školní TV*. [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitální depozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/49669>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://edu.gov.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Moura, A., MacPhail, A., Graça, A., & Batista, P. (2022). Providing physical education preservice teachers with opportunities to interrogate their conceptions and practices of assessment. *European Physical Education Review*, 29(1), 162-179. <https://doi.org/10.1177/1356336X221129057>
- Mužík, V., & Vlček, P. (2017). Proměny tělovýchovných koncepcí a jejich vliv na realizaci obsahu vzdělávání v tělesné výchově. *Orbis Scholae*, 10(2), 131-143. 10.14712/23363177.2017.6
- Nurjanah, S., Suyanto, S., Iqbal, M., Ramadhani, S., Suardi, I. K., & Seran, D. S. F. (2024). A systematic literature review of formative assessment in high school physics learning. *EDUSAINS*, 16 (2), 110-127. <http://doi.org/10.15408/es.v13i2.34136>
- Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník* (2. vyd.). Grada.
- Rahman, K.A., Hasan, M.K., Namaziandost, E., & Mahbub Ibna Seraj., P. (2021) Implementing a formative assessment model at the secondary schools: attitudes and challenges. *Learning Testing in Asia* 11, 18. <https://doi.org/10.1186/s40468-021-00136-3>
- Revize rámcových vzdělávacích programů. (2025). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti/czb/tev>

- Schlegel, P., Křehký, A., Culková, D., & Francová, L. (2024). Aktuální trend v hodnocení v tělesné výchově. *Česká kinantropologie* 28(1-2), 41-48.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika* (2. vyd.). Grada.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Portál.
- Šejnohová, K., Michek, S., & Chvál, M. (2024). Aktivita profesního rozvoje pohledem učitelů druhého stupně základních škol: sekundární analýza dat TALIS. *Studia paedagogica* 29(1), 27-58. <https://doi.org/10.5817/SP2024-1-2>
- Tišťanová, K. (2016). *Hodnotenie v školskej praxi*. Iris.
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2022). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Karolinum.
- Vališová, A., & Kovaříková, M. (2021). *Obecná didaktika: A její širší pedagogické souvislosti v úkolech a v cvičeních*. Grada.
- Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2. vyd.). Grada.
- Vilímová, V. (2002). *Didaktika tělesné výchovy*. Paido.
- Vilímová, V. (2009). *Didaktika tělesné výchovy* (2. vyd.). Masarykova univerzita.
- Ward, G., & Griggs, G. (2018). Primary Physical Education: A memetic perspective. *European Physical Education Review*, 24(4), 400-417. <https://doi.org/10.1177/1356336X16676451>
- Základní škola Janouškova. (n.d.). *Hodnocení a klasifikace Tv*. <https://zsjanouskova.cz/2016/09/02/dokumenty-ke-stazeni/>
- Základní škola Kunratice. (n.d.). *Kritéria hodnocení*. <https://www.zskunratice.cz/ucitele/predmety/telesna-vychova/kriteria-hodnoceni>
- Základní škola Řevnice. (n.d.). *Kritéria hodnocení vyučovacího předmětu*. <https://www.zsrevnice.cz/nase-skola/skolni-a-klasifikacni-rad/>
- Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: Pro studium a praxi*. Grada.
- Žilovcová, I. (2025). *Parkour v telesnej a športovej výchove u žiakov a žiačok 3. a 4. ročníka základnej školy*. https://www.researchgate.net/publication/388554745_PARKOUR_V_TELESNEJ_A_SPORTOVEJ_VYCHOVE_U_ZIAKOV_A_ZIACOK_3_A_4_ROCNIKA_ZAKLADNEJ_SKOLY_-

_PARKOUR_IN_PHYSICAL_EDUCATION_FOR_THIRD_AND_FOURTH_YEAR_P
RIMARY_SCHOOL_PUPILS

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1 Místo působení</i>	<i>48</i>
<i>Graf 2 Kritéria hodnocení</i>	<i>53</i>

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1</i> Pohlaví respondentů	46
<i>Tabulka 2</i> Délka pedagogické praxe – absolutní četnosti	47
<i>Tabulka 3</i> Délka pedagogické praxe – relativní četnosti	47
<i>Tabulka 4</i> Zaměření školy	48
<i>Tabulka 5</i> Hodnocení	49
<i>Tabulka 6</i> Preferovaná forma hodnocení	49
<i>Tabulka 7</i> Forma hodnocení a zaměření školy	50
<i>Tabulka 8</i> Kritéria hodnocení a forma hodnocení	50
<i>Tabulka 9</i> Hodnocení v rámci tematických celků	51
<i>Tabulka 10</i> Klasifikace na konci pololetí	51
<i>Tabulka 11</i> Stanovená kritéria hodnocení	52
<i>Tabulka 12</i> Kritéria hodnocení – žáci	52
<i>Tabulka 13</i> Další kritéria	53
<i>Tabulka 14</i> Kritéria hodnocení při technických disciplínách	54
<i>Tabulka 15</i> Kritéria hodnocení při technických disciplínách a délka praxe	55
<i>Tabulka 16</i> Kritéria hodnocení při měřitelných disciplínách	55
<i>Tabulka 17</i> Kritéria hodnocení při měřitelných disciplínách a délka praxe	56
<i>Tabulka 18</i> Kritéria hodnocení při míčových hrách	56
<i>Tabulka 19</i> Kritéria hodnocení při míčových hrách a délka praxe	57

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod. a podobně

MŠMT ČR Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP Školní vzdělávací program

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník diplomové práce

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Hodnocení a klasifikace v tělesné výchově na 1. stupni ZŠ

Dobrý den,

ráda bych Vás požádala o vyplnění tohoto dotazníku, který je součástí mé diplomové práce na téma „*Hodnocení a klasifikace v tělesné výchově na 1. stupni ZŠ.*“

Cílem dotazníkového šetření je získat ucelenější pohled na hodnocení a klasifikaci v tělesné výchově. Účast ve výzkumu je anonymní a dobrovolná. Získaná data budou sloužit výhradně k účelům této diplomové práce.

Vyplnění tohoto dotazníku Vám nezabere více než 10 minut.

Děkuji Vám za Vaši ochotu a čas.

Tereza Matoušková

studentka 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

1 Jaké je Vaše pohlaví?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

☐ žena ☐ muž

2 Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

☐ do 5 let ☐ do 10 let ☐ do 15 let ☐ více

3 Ve kterém kraji se nachází škola, ve které působíte?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

☐ Hlavní město Praha	☐ Jihočeský kraj	☐ Jihomoravský kraj	☐ Karlovarský kraj	☐ kraj Vysočina
☐ Královéhradecký kraj	☐ Liberecký kraj	☐ Moravskoslezský kraj	☐ Olomoucký kraj	☐ Pardubický kraj
☐ Plzeňský kraj	☐ Středočeský kraj	☐ Ústecký kraj	☐ Zlínský kraj	

4 Má škola, ve které působíte, sportovní zaměření?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ ano ☐ ne

5 Jak hodnotíte žáky?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- ☐ slovně ☐ známkou

6 Kterou formu hodnocení preferujete?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ slovní hodnocení ☐ známky

7 Jak hodnotíte žáky v rámci tematických celků?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ jedna známka ☐ více známek ☐ slovní hodnocení ☐ jedna známka doplněná o slovní hodnocení
☐ více známek doplněné o slovní hodnocení

8 Jakou známkou nejčastěji klasifikujete žáky na konci pololetí?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ 1 ☐ 1 a 2 ☐ 2 ☐ 1 až 3

9 Máte stanovená kritéria hodnocení, podle kterých se řídíte při hodnocení žáků?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ ano ☐ ne

10 Jsou s těmito kritérii hodnocení seznámeni i žáci?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- ☐ ano ☐ ne

11 Seřadte kritéria hodnocení podle toho, jakou váhu jim přikládáte. (1. místo nejdůležitější, 5. místo nejméně důležité)

Nápověda k otázce: Přesunutím políček změňte jejich pořadí

snaha ve výuce	
výkon	
osobní zlepšení	
znalost pravidel	
připravenost na výuku (sportovní oblečení, obuv)	

12 Zohledňujete při hodnocení i následující kritéria?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- ☐ aktivita žáka během hodiny ☐ zdravotní stav ☐ absence v hodinách, omluvené hodiny ☐ žádné z výše uvedených

13 Na které kritérium se více zaměřujete při hodnocení technických disciplín (gymnastika, úpoly)?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- ☐ snaha žáka ☐ správné provedení jednotlivých prvků ☐ osobní zlepšení

14 Na které kritérium se více zaměřujete při hodnocení měřitelných disciplín (atletika, plavání)?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- ☐ snaha žáka ☐ výkon měřitelný podle výkonnostních tabulek ☐ osobní zlepšení

15 Na které kritérium se více zaměřujete při hodnocení míčových her?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- ☐ aktivita ve hře ☐ znalost pravidel ☐ osobní zlepšení