

UNIVERZITA KARLOVA
Fakulta tělesné výchovy a sportu

**Využívání formativního hodnocení v tělesné výchově
na základních školách v Písku**

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Radka Peřinová, Ph.D.

Vypracoval:

Gabriel Pták

Praha, 2023

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

V Praze, dne

.....

podpis autora

Evidenční list

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

Jméno a příjmení:

Fakulta / katedra:

Datum vypůjčení:

Podpis:

Poděkování

Chtěl bych poděkovat zejména doktorce Radce Peřinové za její trpělivost a čas, který věnovala opravování, komentování, vysvětlování čehokoliv, co se vztahovalo k této práci a nejen to. Zdůrazňovala i přesah této práce do běžného života, a to mi dávalo touhu a chuť pokračovat i ve chvílích, kdy jsem nevěděl, jak dál. Zastala tak nejen roli vedoucí práce, ale i motivačního kouče a za to jí chci poděkovat. Děkuji také učitelům a učitelce za spolupráci v praktické části a vedení škol za vřelou komunikaci.

Abstrakt

Název: Využívání formativního hodnocení v tělesné výchově na základních školách v Písku

Cíle: Cílem této práce bylo zjištění aktuálního stavu využívání formativního hodnocení ve výuce tělesné výchovy na druhém stupni základních škol v Písku. Zaměřit se, zda jsou prvky formativního hodnocení ve výuce aplikovány a zda jsou používány cíleně. Zjistit, jestli a jakým způsobem je rozvíjena žákova osobnost v průběhu hodin tělesné výchovy.

Metody: Pro dosažení cílů byla využita metoda nezúčastněného pozorování a nestandardizovaného dotazníku, který prošel pilotáží. Metoda pozorování sloužila k zachycení průběhu hodin tělesné výchovy s ohledem na využití prvků formativního hodnocení. Následně byl učitelům daných hodin předložen dotazník, jehož odpovědi byly porovnány s výsledky pozorování.

Výsledky: Bylo zjištěno, že formativní hodnocení (hodnocení pro učení) se v hodinách tělesné výchovy vyskytuje ve velmi omezené míře v podobě dílčích prvků formativního přístupu. O formativním hodnocení jako takovém však nelze hovořit. Cíle výuky jsou omezeny na pohyb žáka při hodině bez komplexního rozvoje žákovy osobnosti.

Klíčová slova: učitel, žák, vzdělávání, hodnocení pro učení, formativní přístup

Abstract

Title: The use of formative assessment in physical education in primary schools in Písek

Objectives: The aim of this thesis was to determine the current state of the use of formative assessment in the teaching of physical education at the second level of primary schools in Písek. To focus on whether the elements of formative assessment are applied in teaching and whether they are used purposefully. To find out whether and how the students's personality is being developed during physical education lessons.

Methods: To achieve the objectives, a non-participant observation method and a non-standardized questionnaire was used and piloted. The observation method was used to capture the process of physical education classes with regard to the use of formative assessment elements. Subsequently, a questionnaire was presented to the teachers of the lessons in question and their responses were compared with the results of the observation.

Results: It was found that formative assessment (assessment for learning) occurs to a very limited extent in physical education classes in the form of sub-elements of the formative approach. However, formative assessment as such is out of the question. The learning objectives are limited to the student's movement during the lesson without comprehensive development of the student's personality.

Keywords: teacher, student, education, assessment for learning, formative approach

Obsah

1 Úvod.....	9
2 Teoretická část	11
2.1 Charakteristika učitele tělesné výchovy	11
2.2 Charakteristika žáka druhého stupně	12
2.2.1 Specifika psychologického vývoje	12
2.2.2 Specifika motorického a somatického vývoje	13
2.2.3 Odlišné potřeby žáků dle typologie MBTI.....	14
2.3 Koncepce českého vzdělávacího systému.....	15
2.3.1 Tělesná výchova v kontextu RVP ZV	17
2.4 Možnosti školního hodnocení a jejich význam.....	18
2.4.1 Funkce hodnocení.....	18
2.4.2 Formy hodnocení.....	19
2.4.2.1 Klasifikace	19
2.4.2.2 Slovní hodnocení	20
2.4.3 Typy hodnocení	21
2.4.4 Specifika hodnocení v tělesné výchově.....	22
2.4.5 Formativní hodnocení.....	23
2.4.5.1 Vývoj a definice pojmu.....	24
2.4.5.2 Výhody formativního hodnocení	26
2.4.5.3 Formativního hodnocení v praxi.....	28
2.4.5.4 Překážky v implementaci formativního hodnocení	29
2.4.5.5 Formativní hodnocení v tělesné výchově	30
3 Cíl a úkoly práce	36
4 Metodika	37
4.1 Popis sledovaného souboru	37
4.2 Použité metody.....	37

4.3 Sběr dat.....	38
4.4 Analýza dat.....	41
5 Výsledky	42
5.1 Skupina číslo 1	42
5.2 Skupina číslo 2	44
5.3 Skupina číslo 3	46
5.4 Skupina číslo 4	48
5.5 Shrnutí výsledků všech skupin	50
6 Diskuse.....	53
7 Závěr	58
Seznam literatury	60
Seznam obrázků.....	68
Seznam tabulek.....	68
Seznam příloh	68

1 Úvod

Současné školství v Česku se potýká se zásadním problémem. Tím problémem je neschopnost udržet krok s rychle se vyvíjející společností. Změna hodnot, postojů a celkové uvažování mladé generace nezapadá do zkonstatěného školního systému, který se tak stává čím dál tím méně efektivní. Rozvoj informačních technologií, a s tím i kompetence žáků tyto technologie efektivně využívat, je velmi dynamický proces, což vyžaduje změnu v přístupu nejen jednotlivých vyučujících, ale celého vzdělávacího systému. Veškeré informace, které jsou žákovi nebo žákyni ve škole předkládány, jsou díky moderním technologiím snadno dosažitelné a neustále k dispozici, tudíž se klíčová funkce školy zcela přirozeně přesouvá od prostého předávání informace žákům k rozvoji schopností informace vyhledávat, třídit, zpracovávat a dále využívat. Z aktuálních debat v souvislosti s revizí českého školního systému vychází stále více najevo důraz na rozvoj klíčových kompetencí jedince a mezipředmětové propojování souvislostí, díky čemuž by měl být každý absolvent schopen samostatné, zodpovědné činnosti a tím snáze najít pracovní uplatnění v rychle se měnící době. Zároveň by měl být ohleduplný vůči sobě i okolí, vnímat důležitost udržitelného způsobu života, respektovat druhé a být schopen vést slušný a přínosný dialog. Jedním z efektivních nástrojů v rukou učitele pro dosažení požadovaných výsledků může být formativní hodnocení.

Tento způsob hodnocení vychází z mnohaletého zkoumání a poznatků vědeckých studií v oblasti vzdělávání a je zatím prokazatelně nejefektivnějším způsobem hodnocení ve škole. Svými benefity jasně adresuje požadavky dnešní doby, a tudíž přestává být otázka, zda formativní hodnocení používat, ale spíše jak ho implementovat do běžné školní praxe. O výhodách, které z používání plynou, se ví už delší dobu. Problémem je však právě zavádění tohoto typu hodnocení na jednotlivých školách. Jedná se o zcela nový přístup k hodnocení, kterému se musí přizpůsobit celý kolektiv vyučujících a měl by být podpořen vedením. Aby byla změna efektivní, musí být každý vyučující, který se snaží formativní hodnocení implementovat, přesvědčen, že povede k lepším výsledkům studentů. Také je nutno dodat, že je to pro učitele velmi časově náročné oproti běžnému způsobu výuky. Kterýkoliv z těchto faktorů se může stát překážkou k zavedení formativního hodnocení na dané škole a v případě, že není většina pedagogických pracovníků na stejné lodi, je změna téměř nemožná. Motivace je v zaváděních nových technik klíčová a v případě, že je na to vyučující sám, přičemž výsledky se zpravidla dostaví až po měsících ne-li letech náročné praxe, je velmi těžké si motivaci udržet a

nevzdat se. Domnívám se však, že mnoho učitelů prvky formativního hodnocení používá, byť nesystematicky nebo bezděčně. Možná i právě z toho důvodu, že se uchýlili k tomu, co je pro ně udržitelné psychicky i fyzicky.

Tato práce se zabývá mapováním situace na druhém stupni základních škol v Písku v hodinách tělesné výchovy. Výchovné předměty jako je například hudební, občanská, výtvarná nebo tělesná výchova jsou poměrně specifickou kategorií předmětů ve školním vzdělávacím systému, které samy o sobě vzbuzují diskusi v otázkách hodnocení. Jakým způsobem a zdali vůbec hodnotit? V tomto případě máme na mysli sumativní hodnocení tedy takové, které hodnotí výsledek práce žáka. Formativní hodnocení formující žáka v průběhu procesu učení je však zcela jiná věc a řekl bych, že v tělesné výchově je do jisté míry přirozenější než třeba v hodinách češtiny nebo matematiky. I proto je potřeba zkoumat zda, do jaké míry a v jaké podobě se formativní hodnocení v hodinách tělesné výchovy objevuje a jestli je používáno vědomě. Zjištění stavu používání formativního hodnocení na vybraných základních školách je cílem této práce.

2 Teoretická část

2.1 Charakteristika učitele tělesné výchovy

Dle Nezvalové (2003) lze určit kvalitu učitele na základě pěti oblastí, které zároveň do jisté míry formulují, kým učitel je. Jsou to vědomosti v oblasti kurikula příslušného předmětu; pedagogické dovednosti; schopnost sebekritiky a sebereflexe jako projev profesionality učitele; empatie a angažovanost ve vztahu k druhým, jejich uznání a úcta k nim a v neposlední řadě řídicí dovednosti, protože u učitelů se předpokládá škála manažérských odpovědností jak ve třídě, tak i mimo ni. Z popisu jednotlivých oblastí je patrné, že učitel musí disponovat schopnostmi a dovednostmi, které značně přesahují pouhé nároky na odbornost v oblasti kurikula příslušného předmětu. „Učitel je profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky vzdělávacího procesu“ (Průcha a kol., 2008, s. 261). Janíková (2009) uvádí, že role učitele je vždy determinována požadavky a očekáváním společnosti, přičemž primárním úkolem učitele je zprostředkovávat teorie a poznatky, kulturní vzorce jednání, hodnoty, návyky apod. dalším generacím. Proto je celková výuka založena na odborné znalosti učitele, jeho individuálním pojetí výuky a na jeho profesních znalostech zahrnujících zejména znalosti didaktické, pedagogické a psychologické. Tyto znalosti se propojují v soubor kvalit, které nelze posuzovat samostatně, nezávisle na sobě, a tudíž ani nelze na základě měření jednotlivých kompetencí hodnotit celkovou kvalitu učitele.

Učitel tělesné výchovy má v rámci školního vzdělávacího systému specifické postavení, už jen proto, že nepracuje s žáky v obvyklém prostředí školních lavic. Výuka může probíhat v tělocvičnách, na venkovních hřištích i mimo ně, v bazénu, na kurzech v přírodě a všechna tato rozličná prostředí vyžadují specifický přístup učitele a zároveň na něho kladou specifické nároky. Mezi podstatná specifika patří zvýšené riziko úrazu. Podle výzkumu Skácelíka z roku 2006 a 2007 dojde k více než polovině úrazů ve škole právě v hodinách tělesné výchovy (54,7 %). Naproti tomu ve výuce ostatních předmětů úrazovost představovala pouhá 3 %. Z toho vyplývá, že je výrazně složitější zajistit bezpečnost a zároveň poutavost výuky v tělesné výchově než v ostatních předmětech. Každé prostředí skýtá jiné, mnohdy proměnlivé možnosti, na které musí být učitel schopen reagovat a improvizovat. Učitelství tělesné výchovy také klade zvýšené nároky na osobnost a charakter učitele. Nejenže v tělesné výchově dochází mnohem častěji k interakci učitele s žáky než v jiných předmětech (díky čemuž mohou také vytvořit bližší

vztah), ale zároveň musí žáky zaujmout natolik, aby byli motivováni se zapojit do výuky i přes fakt, že z tělesné výchovy v podstatě nelze propadnout (Krucká, 2022).

Stejně jako učitelé jiných předmětů je učitel tělesné výchovy vystavován velké psychické zátěži. K této zátěži se však přidává navíc zátěž fyzická související s požadavky na tělesnou kondici a psychické dispozice učitele, především odolnost a emoční stabilita. Učitel tělesné výchovy se podle klasifikace v psychologii práce řadí do čtvrté (nejvyšší) kategorie z hlediska neuropsychického napětí (Illin, 1987 in Rychtecký a Fialová, 1998). Mezi nejvýznamnější zdroje stresu působící na učitele tělesné výchovy jsou nedostatečné vybavení potřebné k výuce, nízké společenské postavení učitelů, kurikulum a kázeňské problémy s žáky (Von Haaren-Mack a kol., 2020).

2.2 Charakteristika žáka druhého stupně

Žákem je označován člověk bez ohledu na věk, který zastává roli vyučovaného subjektu. Je nutné na něj nahlížet jako na celistvou osobnost, která do školy přichází s vlastními očekáváními, zkušenostmi a představami. Ty se ovšem mohou a měly by se měnit v rámci výchovně-vzdělávacího procesu, kdy dochází k formování, ovlivňování a upevňování jednotlivých osobnostních znaků. Zejména v období zhruba od jedenáctého roku života, tedy v pubertě a adolescenci, dochází k výrazným změnám v oblasti tělesné, psychické a sociální (Janíková, 2009).

2.2.1 Specifika psychologického vývoje

Na druhém stupni základní školy se žáci pohybují ve věku od 11 do 15 let. Toto období bývá označováno jako pubescence a většinou v něm dochází k pohlavnímu dozrání. Zacharová (2012, s. 22) v Základech vývojové psychologie píše, že období pubescence je „charakteristické zvyšováním činnosti žláz s vnitřní sekrecí a pohlavní diferenciací. Zvyšuje se zájem o sebe samého, objevuje se zvýšená introverze a začínají se projevovat činnosti zaměřené na smysl života, na budoucí život a orientace na budoucí povolání formou učebně profesionální aktivity“.

U většiny populace dochází k akceleraci tělesného růstu, změnám sociálního smýšlení a psychologických pochodů. Je zahájen hlubší proces sebeidentifikace a hledání své role v rámci společnosti, který má významný vliv na chování a motivaci žáka. Výkyvy sebevědomí bývají doprovázeny nevyzpytatelnými projevy chování a mohou vést k široké škále psychických poruch. Zároveň může toto období v žákovi vyvolat zvýšenou touhu po poznání, sebezdokonalení a participaci na veřejném blahobytu,

vnímavost vůči okolí a potřebám druhých a snaha o jejich naplnění. Jak uvádí Vágnerová (2012), v tomto období jsou nejpatrnější změny v tělesném dospívání, dále pak ve způsobu myšlení i emočním prožívání. Pubescent se začíná osamostatňovat z vázanosti na rodiče, ztotožňuje se s vrstevníky, a hlavně má snahu o odlišení se od svého okolí – jak od dětí, tak i dospělých. Postupné dozrávání mozkové kůry považované za centrum rozhodovacích a řídicích procesů má významný vliv na chování i uvažování, na druhé straně však také dozrává limbický systém, který je centrem emočního prožívání a je zodpovědný za zvýšení intenzity emočních prožitků. To má za následek neschopnost logicky uvažovat i přes vědomí různých aspektů situace, které jsou však upozaděny na úkor emocí. Ve vývoji kognitivních procesů u dospívajícího jedince dochází k rozvoji v oblasti abstraktního, hypotetického, deduktivního, induktivního a systematického myšlení. Současně s tím přichází mylná představa, že jeho úvahy jsou jedinečné, odmítá výjimky a kompromisy, bývá precitlivělý, radikální a příliš kritický k myšlenkám a názorům druhým bez schopnosti racionálního odůvodnění.

V tomto kontextu je důležité, aby učitelé brali v potaz emoční nestabilitu žáků a vytvářeli podporující a respektující prostředí, což je jedna z důležitých součástí, které formativní hodnocení nabízí. Cílí také na sebehodnocení a vrstevnické hodnocení, které je klíčové v procesu rozvoje individuální identity žáka a podle Vágnerové (2000 in Blažková, 2006) je hodnocení druhých lidí jedním z prostředků poznávání sebe sama. Zacharová (2012) přidává, že velký vliv na sebevědomí jedince v období pubescence mají vrstevníci, kteří dodávají pubescentovi jistotu, kterou ztrácejí v procesu odpoutání se od rodiny (proces osamostatnění). Pomáhají si navzájem nalézt sebe sama, svou cenu, hodnotu. Zároveň dodává, že „období puberty je nejkomplicovanější vývojové období, doprovázené bouřlivými tělesnými, psychickými a sociálními změnami, hledáním vlastní životní cesty a přípravou na dospělost“ (Zacharová, 2012, s. 62).

2.2.2 Specifika motorického a somatického vývoje

Jak již bylo řečeno v kapitole 2.2, v pubertě dochází k výrazným změnám v tělesném vývoji. Motorický vývoj je z části ovlivněn genetickými dispozicemi jedince a z části je řízen vlivem konkrétních vnějších podmínek (zejména výchovou a vlastními pohybovými aktivitami jedince). Výsledkem je velká individuální variabilita v tělesném vývoji jedince, kdy se mnozí výrazně odlišují od obecné populace. Ze somatického hlediska dochází k pubertální růstové akceleraci, která je charakteristická zrychleným růstem kostí, především u chlapců k rozvoji svalstva, především u dívek ke zvýšení

podkožního tuku, k rozvoji sekundárních pohlavních znaků a k dalším změnám (Rowland, 1996; Suchomel, 2004; Měkota et al., 1988).

Suchomel ve svém výzkumu z roku 2004 dochází na základě dat z dosavadní literatury a výsledků vlastního výzkumu k závěrům, že somatické parametry, resp. stupeň biologické zralosti mají vliv na motorický výkon, přičemž důležitou roli hraje prokazatelně množství podkožního tuku, které se projevuje jako vysoce brzdící faktor vedoucí k nízké motorické výkonnosti. Zároveň však zdůrazňuje, že se jedná o progresivní období, a je tedy nutné brát v potaz nerovnoměrný stupeň biologického vývoje u jedinců ve zkoumaném souboru. „Biologicky akcelerovaní jedinci vykazují vyšší motorickou výkonnost především v projevu silových a rychlostních schopností. Přestože akcelerované děti dosahují vyšší úrovně motorické výkonnosti v porovnání s normálně vyvinutými, resp. retardovanými jedinci, neznamená to, že v dospělosti budou dosahovat absolutně nejvyšších výkonů.“ (Suchomel, 2004, s. 108). Naopak poukazuje na fakt, že mohou jedinci s pozdějším nástupem akceleračního růstu být v oblasti motorických výkonů úspěšnější a stabilnější v dospělosti (zejména v technicky náročných odvětvích) oproti ostatním jedincům díky pozvolnému biologickému vývoji.

2.2.3 Odlišné potřeby žáků dle typologie MBTI

Každý žák disponuje jedinečností a vyžaduje odlišné potřeby odrážející se od aktuální situace v osobním životě. Pro účely této práce je využita typologie osobnosti dětí MBTI, jejíž autorkami jsou Briggs Mayersová a Katharine Cook Briggsová (proto zkratka MBTI = Myers-Briggs Type Indicator), jelikož realisticky odráží různé psychologické rysy žáků a specifikuje konkrétní projevy chování dětí na základě jejich osobnosti. Typologie MBTI byla zpracována Šárkou Mikovou a Jiřinou Stang (2010) v publikaci s názvem Typologie osobnosti u dětí, kde uvádějí konkrétní příklady z praxe, na kterých ukazují, že porozumění rozdílnostem v osobnosti dítěte může vést ke zkvalitnění vzájemného vztahu, což vede ke zvýšené důvěře a spolupráci. Autorky odlišují čtyři základní typy podle typu temperamentu: Apolónové, Prométheové, Epimétheové a Dionýsové. Laufková (2016) shrnula jednotlivé typy podle hodnocení, které preferují takto:

Apolónové preferují spolupráci a neradi soutěží, preferují kooperaci, rádi se dívají na všechno komplexně a hledají různé úhly pohledu. Mají velkou motivaci pro osobní posun a o pokroky se rádi dělí s druhými. Nejhůře ze všech typů snášejí testy a zkoušky, které mají jedinou správnou odpověď nebo výsledek. Vyžadují zpětnou vazbu a potřebují být chápáni. Nejvíce jim vyhovuje, když jim učitel kromě známky napíše osobní

povzbudivý komentář, který je pro ně velmi motivační. Tento typ žáka je snadno zranitelný negativní kritikou, kterou bere osobně a vztahuje ji na celou svoji osobnost, což může vést k narušení vztahu mezi učitelem nebo spolužákem a žákem.

Prométheové jsou zvědaví a hledají podstatu věcí, nespokojí se s povrchní odpovědí. Vyhovuje jim učivo opřené o fakta a logická zdůvodnění. Nemají rádi příliš podrobných pokynů (jako jsou například podrobná kritéria hodnocení) a neprojevují pílí u typických školních úkolů (jako například vedení sešitu nebo plnění domácích úkolů). Raději pátrají po nových informacích, učí se něčemu novému. Korektivní zpětnou vazbu jsou ochotni přijímat od člověka, kterého si váží. Důležité je pro ně objektivní hodnocení, chtěli by, aby byli všichni měřeni stejným metrem.

Epimétheové chtějí vše vědět podrobně a s předstihem. Učí se nejlépe, když mají daný jasný plán a cíl a detailní kritéria hodnocení. Neradi experimentují, raději se drží osvědčených postupů. Ocení pochvalu za výsledek práce, orientují se na výkon a snaží se, aby jejich práce byla precizní, přesně odpovídala zadání a byla dokončena včas.

Posledním typem dle typologie MBTI jsou Dionýsové, kteří se nejlépe učí pomocí názorných ukázek a lépe chápou informace v kontextu využití v praxi. Pokud je těmto žákům poskytována zpětná vazba, raději slyší pochvalu jejich odhodlání, vytrvalosti a snahu spíše než hodnocení výsledku. V případě, že se jim práce nepodařila potřebují podporu a povzbuzení, že jejich selhání bylo náhodné a lze ho napravit.

Na základě výše uvedených charakteristik osobností trůfám konstatovat, že je velmi složité ve třídním kolektivu složeném z dětí rozdílných osobnostních rysů realizovat výuku tak, aby v ní všichni nebo alespoň většina žáků měla prostor pro vlastní rozvoj a zároveň odcházela s dobrým pocitem a chutí se dále vzdělávat. Toho nelze dosáhnout jinak nežli snahou o individualizaci činností pro každého žáka. Základní porozumění jejich odlišnostem může tomuto procesu značně pomoci a může být jedním z klíčů zavádění efektivního formativního hodnocení ve školní výuce.

2.3 Koncepce českého vzdělávacího systému

V Česku se v rámci školního vzdělávacího systému pod taktovkou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy setkáváme s tzv. kurikulárními dokumenty. „Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP), které vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a

střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách“ (RVP ZV, 2021, s. 5). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání stanovuje standardy pro dosažení očekávaných cílů a vymezuje nezbytné vzdělání do tzv. průřezových témat a do devíti vzdělávacích oblastí, které mohou mít jeden nebo více obsahově blízkých vzdělávacích oborů, a mezi které je rozdělen obsah základního vzdělávání, přičemž je stále více kladen důraz na mezioborové propojování souvislostí. Vzdělávací obor „Tělesná výchova, stejně jako Výchova ke zdraví, spadá pod vzdělávací oblast Člověk a zdraví. Tato oblast má obecně za cíl zprostředkovat žákovi hodnotu zdraví, vliv nemocí, fyzických a psychických omezení na osobnost jedince, možnosti sebepoznávání a pochopení základních principů fungování lidského těla, což vede k „poznávání zásadních životních hodnot, postupnému utváření postojů k nim a aktivní jednání v souladu s nimi“ (RVP ZV, 2021, s. 89).

V roce 2020 vláda České republiky schválila Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Tento dokument určuje práci, cíle a nástroje vzdělávací politiky na následujících deset let (2020-2030) a je prvotním hybatelem, který iniciuje rozsáhlé revizní změny v českém školství na základě aktuálních a ideálně i budoucích potřeb naší společnosti. Na vzniku Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ se podílely nejrůznějšími formami stovky lidí – odborníků, akademiků, učitelů a vychovatelů, ředitelů, zřizovatelů, ale také rodičů a žáků. Klade si za cíl modernizovat celý vzdělávací systém a zaměřit vzdělávání více na rozvoj a zisk kompetencí nutných pro život, snížit nerovnosti přístupu ke kvalitnímu vzdělávání (inkluze ve školství) a umožnit maximální rozvoj potenciálu žáků. Dosáhnout naplnění těchto cílů by se mělo pomoci pěti strategických linií, které představují oblasti hodné zvýšené pozornosti:

1. proměna obsahu, způsobů a hodnocení ve vzdělávání,
2. rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání
3. podpora pedagogických pracovníků,
4. zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce,
5. zvýšení financování a zajištění stability.

Každá z těchto linií má vypracované konkrétní body, k jakým změnám a posunům by mělo v dané oblasti docházet. Pro účely této práce je důležitá především první strategická linie zabývající se, mimo jiné, hodnocením, ve které je prosazováno výraznější zavedení formativního hodnocení do školního vzdělávacího systému (viz. kapitola 2.4). Neméně

důležitá je pro implementaci formativního hodnocení do výuky také třetí a čtvrtá, resp. pátá strategická linie (Fryč a kol., 2020).

2.3.1 Tělesná výchova v kontextu RVP ZV

Samotná Tělesná výchova je vnímána jako součást komplexnějšího vzdělávání žáků v problematice zdraví, které směřuje jak k poznání vlastních pohybových možností a zájmů, tak k poznávání účinků cvičení na tělesnou zdatnost, duševní a sociální pohodu. Žák by měl dosáhnout hlubšího sebepoznání a dokázat zhodnotit své přednosti, ale také identifikovat tělesné limity a omezení. Zároveň by měl nalézt odpověď na otázky: Jak s těmito omezeními pracovat v běžném životě? Jak tato omezení odstranit? Základním předpokladem pro kvalitní učení a přenos do běžného života žáka je prožitek z pohybu a z komunikace při pohybu, dobře zvládnutá dovednost pak zpětně kvalitu prožitku umocňuje (RVP ZV, 2021). Cíl tělesné výchovy lze tedy popsat jako zdravotně orientovaný, což však není přijímáno většinou české populace a odpovídajícím způsobem není ani realizována tělesná výchova učiteli v praxi (Mužík a Vlček, 2016). Autoři zároveň konstatují na základě dostupných dat, že koncepce tělesné výchovy v Česku přijatá před více než 20 lety nepřináší očekávané výsledky vzdělávání a ukazatele týkající se pohybové aktivity a zdravotního stavu české populace nejsou příznivé. Také poukazují na fakt, že cíle tělesné výchovy podle RVP ZV jsou zdravotně orientované (pohybově kompenzační), ale vzdělávací obsah se podle vymezení Naula (2003 in Mužík a Vlček, 2016) blíží spíše pohybově dovednostní koncepci tělesné výchovy rozvíjející pohybové kompetence žáků. Tyto problémy by měla adresovat revize v rámci Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2021) je rozdělen na 1. a 2. stupeň, přičemž jsou pro oba stupně specifikované očekávané výstupy žáka; minimální doporučená úroveň pro úpravu očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření; učivo obsahující tři základní složky: činnost ovlivňující zdraví (příprava organismu; zdravotně zaměřené činnosti; rozvoj různých forem rychlosti, vytrvalosti, síly, pohyblivosti, koordinace pohybu; zdravotně orientovaná zdatnost; atd.), činnost ovlivňující úroveň pohybových dovedností (pohybové hry; gymnastika; estetické a kondiční formy cvičení s hudbou a rytmickým doprovodem; úpoly, atletika; lyžování; atd.) a činnost podporující pohybové učení (komunikace v TV; organizace prostoru a pohybových činností; historie a současnost sportu; měření výkonů a posuzování pohybových dovedností; atd.). Obecně lze však

tělesnou výchovu definovat takto: „Pod pojmem tělesná výchova rozumíme cílevědomou výchovnou a vzdělávací činnost působící na tělesný a pohybový vývoj člověka, upevňování jeho zdraví, zvyšování tělesné zdatnosti a pohybové výkonnosti, na získání základního teoretického a praktického tělovýchovného vzdělání, na utváření trvalého vztahu člověka k pohybové aktivitě“ (Vilímová, 2009, s. 12).

2.4 Možnosti školního hodnocení a jejich význam

K hodnocení lze přistupovat z mnoha různých hledisek. V odborné literatuře se setkáváme s rozdělením na formy, typy a na hodnocení vycházející z určitého hlediska (dichotomické pojetí, různé vztahové normy apod.). Tato kapitola by měla posloužit jako stručný přehled různých přístupů a popsat jejich podstatu či odlišnost.

2.4.1 Funkce hodnocení

Hodnocení, ať už formativní, sumativní, nebo kterékoliv jiné, slouží primárně jako zpětná vazba reflektující nedostatky nebo naopak úspěchy vykonané činnosti, má za úkol člověka informovat o aktuální pozici ve výchovně-vzdělávacím procesu v dané problematice a nabízí možnost porovnání výsledku s ostatními nebo s předchozími osobními výsledky. Tyto informace mají různý význam a přínos pro různé skupiny lidí, mezi něž řadíme především učitele, rodiče a žáky. Pro učitele je hlavním přínosem zjištění aktuální pozice žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu, díky čemuž může přizpůsobit svou budoucí pedagogickou činnost a zefektivnit tak navazující výuku adresující konkrétní nedostatky v předešlé výuce. Rodič má díky hodnocení určitý přehled nad počínáním svého syna nebo dcery ve škole, což mu umožňuje poznávat a rozeznávat přednosti a slabiny svého dítěte v porovnání s běžnou populací a vývoj samotného žáka v čase. Pro žáka, jakožto hlavního adresáta, mívá hodnocení většinou podobu rozsudku (v závislosti na způsobu hodnocení) – jsi průměrný, lepší nebo horší než ostatní. Zároveň však mívá motivační charakter především u činností, které by jinak nedělal.

Snahou Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (Fryč a kol., 2020) je změnit postoj všech účastníků výchovně-vzdělávacího procesu k hodnocení. Žáci se doposud učí spíše aby úspěšně složili zkoušky, než aby dosáhli stanovených vzdělávacích cílů. Spolu s rodiči očekávají, že je škola dobře připraví na přijímací zkoušky ať už na střední nebo vysokou školu a chtějí vědět, jak si stojí jejich škola v porovnání s ostatními a není divu. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy si uvědomuje, že nastavené hodnotící procesy značně ovlivňují to, co se ve škole učí a v rámci aktuálně probíhající revize se snaží inovativně změnit přístup k hodnocení tak,

aby bylo žákům přínosnější. Toho chce dosáhnout především rozvojem průběžného hodnocení a změnou konceptu jednotné přijímací zkoušky a společné části maturitní zkoušky, aby ověřovaly míru osvojení kompetencí stanovených konkrétním vzdělávacím programem. Rozvoj průběžného hodnocení shledává ve zlepšení práce učitelů, kteří by měli být schopni posoudit, do jaké míry žáci dosahují cíle učení nebo se jim alespoň přibližují, což lze označit jako formativní hodnocení. V tom jsou připraveni učitelům poskytnout maximální metodickou podporu v podobě podpůrných materiálů, vzdělávání pedagogů či personální metodické podpory. „Formy a způsoby hodnocení ve vzdělávání se vyvíjejí, mezi trendy patří např. zvýšený důraz na sebehodnocení žáků a učitelů, které má často nezávazný informativní charakter a slouží k lepší sebereflexi, portfoliové hodnocení nebo také využívání digitálních technologií jakožto nástroje usnadňujícího a zefektivňujícího hodnocení ve vzdělávání“ (Fryč a kol., 2020, s. 30). Více se funkcí a významem hodnocení zabývá např. Holasová (2019), Laufková (2016), Helus a kol. (2012), Slavík (1999 a 2003), Ješina a kol. (2022).

2.4.2 Formy hodnocení

Dle Laufkové (2016) jsou formy hodnocení způsob, jakým je vyjádřen hodnotící posudek. Školský zákon (561/2004 Sb., změna 472/2011 Sb.) umožňuje hodnotit vzdělávání žáků formou klasifikace (klasifikačním stupněm), slovně nebo kombinací obou způsobů. Konkrétnější podoba hodnocení bývá součástí školního řádu, o kterém rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady. V poslední době se přesouvá pozornost především ke kombinaci těchto forem.

2.4.2.1 Klasifikace

Princip známkování, tedy hodnocení formou klasifikačního stupně, je postaven na udělování číslice žákovi, v českém školním systému na škále od 1 do 5, označující kvalitu dosaženého výkonu. Jedná se o prvek komunikace nejčastěji používaným v interakci mezi učitelem, žákem a rodiči, přičemž je známka prostředkem rychlé a jednoduché informace, díky které lze daný výkon zároveň snadno porovnat s jinými výkony. Znamka tudíž hodnotí výsledek nějaké práce, nikoliv průběh. Podle Ziegenspecka (2002) se jedná o specifický druh zpětné vazby, který žáka motivuje ke zvýšení úsilí, nebo k udržení současných výsledků. Tímto hodnocením žák a rodič získá informaci o výsledku, nedostane však důležité informace o tom, co vedlo buď k dobrému nebo špatnému výsledku a případně co by se dalo do budoucna zlepšit nebo opravit. Toto tvrzení se potvrzuje Čapek (2006), podle kterého je jedna z hlavních nevýhod známkování

nedostatečná zpětná vazba žákům. Navíc známky motivují především lepší žáky, a i pro ty se může stát známka cílem místo prostředkem bez patričního důrazu na zapamatování si učiva. Pro jiné žáky naopak mohou být známky zdrojem stresu a strachu (Lipnevich a Smith, 2008).

Hodnocení pomocí symbolů, emotikonů, plusů, razítek, puntíků apod., bodové hodnocení a hodnocení procenty lze také řadit mezi další formy klasifikace. Problémem zůstává podněcování pouze vnější motivace. Dokonce se podařilo prokázat nefunkčnost zpětné vazby, pokud byla doprovázena známkou nebo jinou formou klasifikačního hodnocení, jelikož se žákova pozornost přesunula od sebelepšího komentáře posouvajícího žáka v učení k vnější motivaci (Laufková, 2016, Hattie, Timperley, 2007). Podle Slavíka (1999) však mohou mít známky či výsledky také formativní vliv a to v případě, že mají informativní a korektivní charakter a žáci se podle nich mohou učit svou práci kontrolovat a přebírat zodpovědnost za své učení.

2.4.2.2 Slovní hodnocení

Tato forma hodnocení plní obdobnou funkci jako hodnocení známkou. Hlavní odlišností je kvalita předávané informace, která je od běžné klasifikace podstatně vyšší. Slovní hodnocení začalo být podle Laufkové (2016) používáno především v alternativních vzdělávacích systémech spojovaných se jmény, jako je R. Steiner (Waldorfská pedagogika), M. Montessori, C. Freinet či H. Parkhurstová (Dantonský plán) nebo P. Petersen (Jenská škola). Všechny tyto pedagogické směry spojuje snaha o individuální přístup ke každému žákovi a jeho centrální postavení ve výchovném procesu. Žákovi jsou tedy přizpůsobeny vzdělávací cíle a metody používané k jejich dosažení a v oblasti hodnocení je pak slovní hodnocení klíčovou součástí strategie, která má žákovi umožnit individualizovaný rozvoj na základě jeho konkrétní situace. To však vyžaduje ze strany vyučujících dlouhodobé pozorování a zaznamenávání si procesu učení žáka, aby slovní hodnocení skutečně plnilo svoji roli a reflektovalo výsledek žákova výkonu ve vztahu k jeho pokroku ve výchovném procesu.

Slovní hodnocení by se mělo také držet určitých zásad, mezi které patří hodnocení žákova výkonu, nikoliv jeho osobnosti. „Slovním hodnocením může dojít k traumatům daleko horším, protože známka je svou povahou málo expresivní, zatímco přesně volené slovo nese silný expresivní náboj a může být silnějším odsudkem než citově celkem neutrální, byť horší známka“ (Pitřha, 1996, s. 10). Je patrné, že slovní hodnocení vyžaduje

odborný přístup a z různých i zahraničních experimentů vyšlo najevo, že jím nelze jen tak nahradit klasifikaci na tradičních školách, jak se předpokládalo, nýbrž je nutná změna celého systému vyučování a učení (Sýkora, 1983, Laufková, 2016).

2.4.3 Typy hodnocení

Jak už bylo řečeno, možností, jak rozlišit jednotlivé způsoby hodnocení, je mnoho. Cílem této práce však není detailní popis a charakteristika všech typů, jako spíše výčet možností, které existují a jsou běžně užívány a zkoumány. Tabulka 1 slouží pro lepší orientaci a přehled ve zkoumané problematice zahrnující formativní hodnocení.

TYPY HODNOCENÍ	
sumativní	stanovuje úroveň dosažených znalostí v určitém časovém okamžiku (většinou na konci určitého období vyučování)
formativní	slouží k podpoře dalšího efektivního učení žáků prostřednictvím poskytnutí užitečné zpětné vazby, zaměřeno na odhalování chyb, obtíží a nedostatků v práci žáka, nabízí radu pro zlepšení jeho budoucí práce a výkonů
normativní	jde o hodnocení výkonů jednoho žáka vzhledem k podaným výkonům ostatních žáků, říká se mu též hodnocení relativního výkonu nebo statisticko-normativní hodnocení
kriteriální	zhodnocuje jednotlivé výkony ve vztahu k určitému stanovenému kritériu, pokud tedy žák požadované kritérium splní, je hodnocen odpovídající známkou bez ohledu na úspěšnost ostatních, nazýváno také jako hodnocení absolutního výkonu
individuální	žák je posuzován vzhledem k jeho předešlému výkonu, individuální vztahová norma bývá považována za longitudiální
diagnostické	tento typ hodnocení je dosti podobný hodnocení formativnímu, hlavní rozdíl je ale v jeho specializaci na odhalení učebních potíží a problémů
interní (vnitřní)	hodnocení je prováděno v konkrétním předmětu učiteli, kteří v dané třídě přímo a běžně vyučují
externí (vnější)	hodnotící činnosti navrhována a vykonávána osobami stojícími mimo školu
neformální	následuje po předchozím upozornění, že bude prováděno, žák tak má možnost si učivo zopakovat a na hodnocení se připravit
formální	založeno na pozorování výkonů, jež jsou prováděny jako součást běžných činností žáka ve třídě
průběžné	dílčí zhodnocení úrovně, které bylo dosaženo v průběhu delšího časového období, tvoří základ sumativního hodnocení
závěrečné	konečné zhodnocení stupně prospěchu žáka, které bylo provedeno na konci výuky předmětu nebo uceleného pracovního programu
heteronomní	hodnocení je prováděno druhou osobou, zpravidla učitelem
autonomní	hodnocení je prováděno samotným žákem, součástí je metoda sebehodnocení

Tabulka 1 – Typy hodnocení. Zdroje: Kolář (2009), Holasová (2019), Slavík (1999; 2003).

2.4.4 Specifika hodnocení v tělesné výchově

Jedním z rozdílů hodnocení v tělesné výchově oproti ostatním školní předmětům je hodnocení tělesné zdatnosti. Ta může být hodnocena dle různých kritérií v závislosti na konkrétním vyučujícím. K dispozici je ovšem množství motorických testů v podobě testových profilů a testových baterií, které by měly vyhodnocování usnadnit a díky většímu vzorku výsledků lze i porovnávat jednotlivé výkony žáků mezi sebou. Podle Rubína a kol. (2014) patří mezi nejpoužívanější testové systémy v Česku EUROFIT, FITNESSGRAM, INDARES, OVOV a UNIFITTEST. Každý z těchto systémů má své výhody a nevýhody a žádný z nich není zcela perfektní. Dokonce by se dalo říct, že tvorba adekvátního testového systému je velmi složitá a je to úkol, kterého zatím nikdo nedosáhl pro potřeby školní tělesné výchovy. Jako hlavní problémy se opakují požadavky na materiální vybavenost, absence normativně vztažených standardů, nevhodnost vybraných testů či demotivace v souvislosti s dosažením špatných výsledků. Právě motivace žáků k dalšímu výkonu a vzbuzení celoživotní touhy po dosahování lepších nebo přinejmenším stejně dobrých výsledků je hlavním cílem těchto testových systémů. Některé dokonce nabízejí možnost opakovaného testování i v pozdějším věku, tudíž je možné pozorovat individuální vývoj a porovnávat osobní výsledky v čase. Problém je v tom, že výsledky většiny těchto systémů bývají demotivující pro fyzicky slabší nebo handicapované žáky, kterých stále přibývá, a proto jejich využití závisí především na konkrétní situaci a složení vyučované skupiny žáků, aby byl zajištěn kýžený motivační efekt.

V posledních letech však dochází k odklonu od požadovaných fyzických výkonů žáka, které byly dříve hlavním determinantem pro udělení patřičné známky, ke komplexnějšímu vnímání individuálních dispozic žáka a známka bývá udělována především za snahu, chování a obecně zájem a vztah k pohybu, účast na vyučovacích hodinách a za pohybové dovednosti. Setkáváme se tedy s dynamickým odklonem od původních klasifikačních determinantů, které lépe odrážejí cíle a podstatu tělesné výchovy v rámci výchovně-vzdělávacího procesu (Holasová, 2019).

Klasifikace ve výchovách jako taková je předmětem sporů a debat a je problematičtější než v jiných předmětech, jelikož zde hraje větší roli dispozice a talent a také individuální předpoklady související se stupněm tělesného zrání či s případným handicapem. Fialová a kol. (2014) uvádějí, že jedním z častějších argumentů pro zachování klasifikace zaznívalo tvrzení, že tělesná výchova je rovnocenná s ostatními předměty, tudíž by případná neklasifikace mohla vést ke snížení účasti žáků na výuce a

k dalšímu úpadku vážnosti předmětu. Podle Vilímové (2009) by mělo být hodnocení nerozlučnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu v tělesné výchově a mělo by se držet pěti základních principů. Žák by měl být hodnocen komplexně, nesrovnáván s ostatními, hodnocení by mělo být spravedlivé, respektovat individualitu a ocenit podaný výkon, mělo by se orientovat především na kladné stránky výkonu a v neposlední řadě by mělo působit motivačně. Takto hodnotit lze kombinací různých forem a typů hodnocení včetně mimikou a souhlasnými či nesouhlasnými gesty. Autorka uznává, že klasifikace by teoreticky mohla ztrácet význam v případě, že žák nemá předpoklady k dosažení dobrých výsledků v tělesné výchově, ale je snaživý a je si vědom benefitů pro zdraví plynoucích z pravidelného pohybu. Dodává však, že je nevyhnutelné a nutné klasifikovat žáky i nadále, jelikož si mnozí neuvědomují nutnost pohybových aktivit pro tělesné a duševní zdraví člověka. Pro tyto žáky je známka určitým prostředkem pro aspoň minimální zapojení do těchto aktivit.

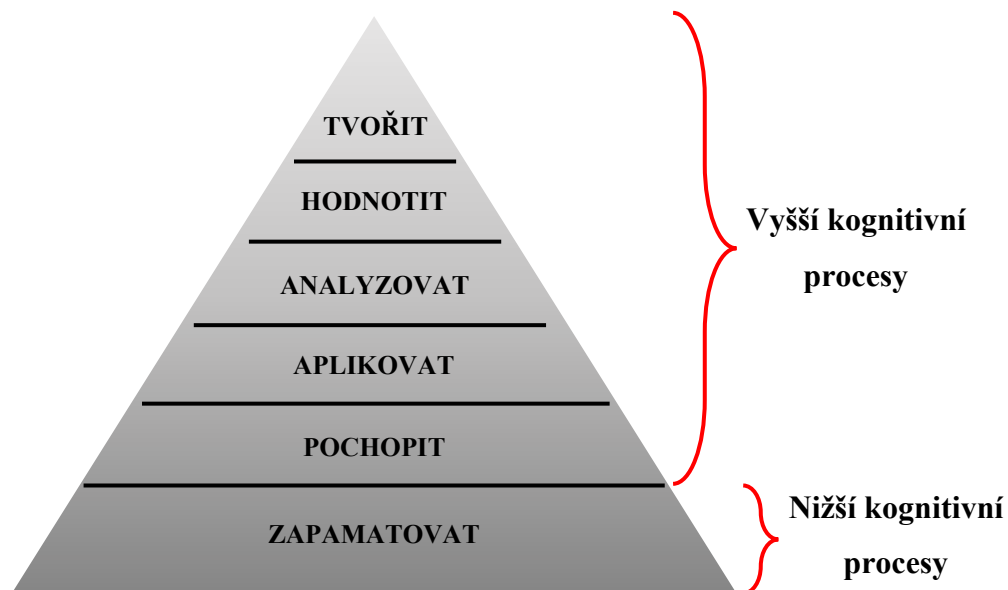
Aktuální situace vybízí učitele tělesné výchovy k adaptaci a snaze hledat balanc mezi striktním známkováním na základě podaného výkonu a dalšími způsoby hodnocení, což by mělo ideálně vyústit v efektivní motivaci žáků k pohybové aktivitě. Nelze vytvořit jedno modelové řešení, podle kterého by byly posuzovány veškeré případy, proto musí učitel aktivně reflektovat svou dosavadní činnost a její vliv na své svěřence a dané situaci přizpůsobit budoucí výuku a tím i hodnocení v ní (Tolgfors, 2018, Holasová, 2019).

2.4.5 Formativní hodnocení

Cílem této kapitoly je proniknout hlouběji do problematiky spojené se zaváděním formativního hodnocení ve školní praxi. V tomto smyslu považuji za důležité definovat a vymežit samotný pojem „formativní hodnocení“ a propojit pomocí odborné literatury aktuální chápání formativního hodnocení s původní myšlenkou a jejími odchylkami, ke kterým v průběhu let docházelo a dochází. Následně budou popsány silné a slabé stránky, na jejichž základě si lze utvořit lepší představu o možnostech zavedení formativního do běžné praxe. Je vhodné dodat, že drtivá většina (hlavně starších) odborných studií zabývajících se formativním hodnocením je psána v kontextu klasických vyučovacích předmětů jako je český jazyk, matematika nebo přírodní vědy. Proto je nutné brát v potaz, že tato část odborné literatury nezohledňuje specifika tělesné výchovy, které se odborníci v souvislosti s tímto typem hodnocení začali věnovat až v posledních letech (např. López-Pastor a kol., 2013; Tolgfors, 2018; Quennerstedt, 2019; Moura a kol., 2021; Aarskog, 2021; Modell a Gerdin, 2022; Lyngstad a kol., 2022; Tolgfors a Barker, 2023).

2.4.5.1 Vývoj a definice pojmu

Formativní hodnocení má své kořeny v 60. letech 20. století, kdy se začal klást důraz na zpětnou vazbu a individuální potřeby studentů. Klíčovou postavou v tomto období byl Benjamin Bloom, který spolu se svými kolegy Davidem Krathwohem a Bertramem Masiaem vytvořil takzvanou "Bloomovu taxonomii" (Bloom, 1956). Tato taxonomie klasifikovala úrovně kognitivních dovedností a položila základy pro formativní hodnocení tím, že zdůraznila potřebu sledovat a rozvíjet tyto dovednosti u studentů.



Obrázek 1 – Bloomova taxonomie. Upraveno.

V 70. letech se formativní hodnocení začalo více rozvíjet také díky práci Paula Blacka a Dylana Wiliama (1998). Jejich studie ukázala, že formativní hodnocení má pozitivní vliv na výsledky učení a motivaci studentů. Postupně se začaly objevovat další teorie a modely, které se zaměřovaly na zpětnou vazbu a sebehodnocení, jako například práce Johna Hattieho (2007), který zdůraznil význam kvalitní zpětné vazby pro efektivní učení.

V 90. letech a na začátku 21. století se stávalo formativní hodnocení stále populárnějším a začalo se více integrovat do vzdělávacích systémů. Významným příspěvkem v tomto období byla práce Ricka Stigginsa (2002), který navrhl model "assessment for learning" (hodnocení pro učení), který zdůrazňoval potřebu používat hodnocení jako nástroj pro zlepšení učení, nikoli pouze pro měření výsledků („assessment of learning“).

V posledních letech jsou technologie důležitějším a dostupnějším prvkem ve vzdělávání, než tomu bylo dříve, což rozšiřuje možnosti využití formativní hodnocení.

Digitální nástroje a aplikace umožňují učitelům a studentům snadněji sledovat pokrok a poskytovat zpětnou vazbu v reálném čase (Pachler et al., 2010). Například Learning Management Systems (LMS) a online platformy, jako je Google Classroom, umožňují učitelům sledovat výkon studentů a poskytovat okamžitou zpětnou vazbu. Hodnocení vrstevníky je další z popularizovaných přístupů k formativnímu hodnocení, protože podporuje spolupráci a kritické myšlení mezi studenty (Topping, 1998). Formativní hodnocení hraje klíčovou roli i v inkluzivním vzdělávání, protože umožňuje učitelům lépe rozpoznat a podporovat individuální potřeby studentů s různými schopnostmi a zkušenostmi.

U různých autorů se setkáváme s různým pojetím a pohledem na formativní hodnocení, přičemž každý definici formuluje trochu jinak. Ani v názvu nepadají mezi odborníky shoda. V Česku se ustálilo spojení formativní hodnocení, byť obsah a cíl by lépe vystihoval z mého pohledu pojem „formativní přístup“. Pro úplnost však uvedu některé z definic v originálním znění pro možnost porovnání jejich vývoje a obměn v čase:

- Scriven (1967, s. 56): "Formative evaluation is concerned with how the program is working while it is still in progress, and its main purpose is to provide indications of how it can be improved."
- Bloom (1968, s. 2): "Formative evaluation is intended to provide information which will permit the teacher to make decisions about the learning process while it is still in progress."
- Black a Wiliam (1998, s. 7): "In this article, the term 'formative assessment' is used to refer to all those activities undertaken by teachers, and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged."
- Stiggins (2002, s. 759): "Assessment for learning is any assessment for which the first priority in its design and practice is to serve the purpose of promoting students' learning."
- Hattie a Timperley (2007, s. 81): "Feedback is information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding."

- Heritage (2010, s. 1): "Formative assessment is a process of gathering and analyzing information about student performance during instruction in order to adjust teaching and learning strategies, and to improve student learning."
- Wiliam (2011, s. 43): "Formative assessment is a process used by teachers and students during instruction that provides feedback to adjust ongoing teaching and learning to improve students' achievement of intended instructional outcomes."
- Popham (2011, s. 2): "Formative assessment is a planned process in which teachers or students use assessment-based evidence to adjust what they're currently doing."
- Laufková (2016, s. 262) definuje formativní hodnocení jako „hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka v procesu učení. Tyto informace musí žákovi sdělovat, kde se právě nachází, ale také naznačovat to, co má dělat, aby se něčemu dalšímu naučil a dosáhl stanoveného cíle. Zároveň formativní hodnocení zahrnuje aktivní zapojení žáků do procesu hodnocení, a to skrze sebehodnocení a vrstevnické hodnocení.“

2.4.5.2 Výhody formativního hodnocení

Proč bychom tedy měli hodnotit formativně? Benefity tohoto typu hodnocení jsou známé už od minulého století a někteří z výše uvedených autorů definic se o to významně zasloužili, zejména Black a Wiliam (1998). Novější studie se již popisem pozitiv formativního hodnocení většinou primárně nezabývají, proto využiji část disertační práce Laufkové (2016), která představila nejčastější argumenty zaznívající na podporu formativního hodnocení v dřívějších studiích (před rokem 2016):

1. Žáci dosahují lepších výsledků, zvyšuje se jejich výkon a celková kvalita vzdělání. „Pokud jsou techniky formativního hodnocení využívány ve třídách pravidelně, výrazně se zlepšují výsledky žáků a zvyšuje se rychlost a kvalita jejich učení. Rozdíl činí až 30 %“ (Laufková, 2016, s. 63-64).
2. Formativní hodnocení se osvědčilo jako účinný nástroj při práci s žáky s horšími studijními výsledky a žáky se speciálními potřebami.
3. Poskytuje každému žákovi šanci, aby v rámci svých možností dosáhl maximálního rozvoje.
4. Zlepšuje třídní klima, žáci jsou vnitřně motivováni. U výkonově slabších žáků zvyšuje sebedůvěru, protože žáci nejsou porovnáváni mezi sebou a výuka není

postavena na soutěžení. Navíc díky využití formativního hodnocení se žáci stávají více aktivními, spolupracujícími a nezávislými jedinci.

5. Žáci se učí přejímat zodpovědnost za své učení. Jsou schopni poučit se ze svých chyb a pracovat s nimi, navrhnou řešení pro zlepšení svých výkonů.
6. Hodnocení se pro žáky stává přirozenou součástí života.
7. Rozvoj sociální a personální kompetence. Žáci dokážou ocenit zkušenosti druhých, respektují různá hlediska a hledají v nich ponaučení.
8. Rozvoj sebehodnocení – žáci se učí přijímat hodnocení od učitelů i spolužáků.

Pozitivní účinky formativního hodnocení přehledně znázorňuje Obrázek 2 na následující straně poukazující na propojenost jednotlivých složek.

Podle Floréze a Sammonse (2013) má používání formativního hodnocení pozitivní vliv také na učitele, kteří si díky tomu ujasní, co chtějí žáky naučit; plánují cíle výuky i důkazy o učení, učí se pokládat dobré otázky zjišťující míru žákova porozumění; umí podávat žákům konstruktivní zpětnou vazbu.



Obrázek 2 – Proč používat formativní hodnocení ve výuce? Zdroj: Starý a Laufková, 2016, upravila Laufková, 2016.

2.4.5.3 Formativního hodnocení v praxi

Teorie je mnohdy krásná, ovšem to, co jí přináší opravdovou hodnotu, je až její praktické využití. Převedení z teorie do praxe bývá nezřídka problematické. A není tomu jinak ani u formativního hodnocení. Mnohé studie (např. Black a Wiliam, 1998) se pokoušely integrovat a prokázat funkčnost a efektivitu formativního hodnocení v reálné praxi na různých školách a byly úspěšné. Jejich úspěšnost ale závisela do jisté míry na specifičnosti podmínek, které byly výzkumníky uměle vytvořeny, aby mohly být demonstrovány pozitivní účinky na zkoumaném vzorku populace. Po úspěšném prokázání kladného vlivu formativního způsobu hodnocení na žáka především v míře osvojení učiva, vnitřní motivaci a celkovém přístupu ke vzdělání, následovaly další studie (např. Laufková, 2016; Tolgfors, 2018; Aarskog, 2021; Modell a Gerdin, 2022; Lyngstad a kol., 2022), které se již nezabývaly přímo implementací formativního hodnocení do

škol, ale pozorováním a zkoumáním probíhajících snah o implementaci v reálném školním prostředí bez předchozího zásahu výzkumníků. Tyto studie (byť regionálního a tedy specifického charakteru) přinesly hodnotné informace, ze kterých vyplývá zejména aktuální stav školství v souvislosti se zaváděním formativního hodnocení (v místě, kde byl výzkum prováděn), překážky, se kterými se učitelé v praxi setkávají a odlišnosti v pojetí a samotné realizaci formativního hodnocení v závislosti na osobnosti učitele a konkrétním třídním klimatu. Díky pozorování a následným rozhovorům s učiteli předkládají osobní pohledy na problematiku, které svědčí o (ne)ztotožnění se se zaváděním formativního hodnocení do výuky. To je dnes do značné míry iniciováno orgány státní správy (v Česku MŠMT) a doporučeními organizací na mezinárodní úrovni (např. OECD). V uvedených studiích se autoři zabývali také názory žáků a jejich vnímání hodnocení ve výuce.

2.4.5.4 Překážky v implementaci formativního hodnocení

Stiggins (2002) a Looneyová (2012, in Laufková, 2016, s. 71) vidí jako stěžejní v překonávání překážek na úrovni vzdělávací politiky:

- informovanost vedení škol, učitelů a studentů učitelských oborů o formativním hodnocení třeba formou dlouhodobých vzdělávacích kurzů,
- podporu profesionality učitelů, jejich vzájemnou spolupráci a investice do jejich profesního rozvoje,
- podporu výzkumu a vývoje v oblasti formativního hodnocení,
- podporu spolupráce mezi politiky, učiteli, odborníky i výzkumníky pracujícími v oblasti rozvoje studijních programů a hodnocení.

Na tyto myšlenky z části reaguje příprava Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. „Hlavním cílem reformy je proměnit přípravu učitelů a učitelek v ČR tak, abychom každý rok připravovali dostatek nových učitelů a učitelek připravených pomáhat všem svým žákům naplno se rozvíjet“ (MŠMT, 2022, s. 1). Bylo přitom identifikováno 6 hlavních nedostatků, které je podle autorů, resp. Ministerstva školství, tělovýchovy a mládeže zapotřebí změnit:

1. Chybějící explicitně formulovaná sdílená vize cíle přípravy učitelů, nedůvěra mezi hlavními aktéry (fakulty-MŠMT) a nedostatek informací o kvalitě absolventů.

2. Nedostatečné propojení s praxí (zde našli autoři inspiraci v západoevropských zemích, kde model vzdělávání budoucích učitelů propojený s kvalitní a častou praxí dobře funguje).
3. Omezený prostor pro inovace studia.
4. Prostor pro větší otevřenost fakult (míněno v otevřenosti zahraničním akademickým pracovníkům).
5. Příležitost získat každoročně zhruba 1–2 tisíce uchazečů o studium s velkými předpoklady a zájmem o učení (míněno nových uchazečů, které by učitelství podle průzkumů potenciálně naplňovalo, ale nemají z různých důvodů zájem o jeho studium).
6. Nedostatečné informace o kapacitách systému, především v oblasti oborové didaktiky (MŠMT, 2022).

Každý ze zmíněných klíčových bodů může napomoci implementaci formativního hodnocení, záleží však na úspěšnosti provedení.

Mezi nejčastější obecné překážky zařadila Laufková (2016) na základě odborné literatury:

- snadnou prokazatelnost účinků sumativního hodnocení na rozdíl od hodnocení formativního, u kterého jsou účinky pozorovatelné až v delším časovém měřítku;
- časovou náročnost;
- rozsáhlé požadavky na učivo stanovené kurikulem – přibývá poznatků, které se mají žáci naučit;
- vysoký počet žáků ve třídě, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, žáci s odlišným mateřským jazykem;
- nedostatečnou praxi, obeznámenost s formativním hodnocením a absenci mentoringu;
- finanční náročnost;
- nepochopení formativního hodnocení rodiči žáků.

2.4.5.5 Formativní hodnocení v tělesné výchově

V tělesné výchově se podle Tolgforse (2018) můžeme setkat s pěti variantami hodnocení pro učení, které nejsou explicitně oddělené, mnohdy se vzájemně prolínají a jsou ovlivněny kulturními vzorci. Hodnocení pro učení jako: (i) posílení (empowerment); (ii) fyzická aktivace (physical activation); (iii) konstruktivní podpora (constructive

alignment); (iv) tvoření známek (grade generation); (v) vyjednávání (negotiation). Každá varianta zdůrazňuje jinou funkci formativního hodnocení:

V prvním případě (i) klade důraz na autonomii a celoživotní učení žáka. Učitel je v pozici trenéra a dává žákům možnost si určit cíle výuky a vlastní cestu, aby jich docílili. Jsou nuceni převzít zodpovědnost v hledání svého přístupu k tréninku, životnímu stylu a zdraví. Ne všichni žáci však berou příležitost si vybrat a vzít zodpovědnost za vlastní zdraví a přístup k tréninku příliš pozitivně. Jejich odpor v kombinaci s nízkými požadavky ze strany učitele mohou vést k nechtěnému směřování výchovně-vzdělávacího procesu jedince.

Druhá varianta (ii) zdůrazňuje radost z pohybu, snahu a spolupráci. Učitel je v pozici fitness trenéra nebo organizátora her a zaměřuje zpětnou vazbu na aktivitu, snahu a spolupráci žáků. To nemusí být nutně cesta, kterou zvolil učitel záměrně, ale z obav z deformativního hodnocení (Torrance, 2012, ho popsal jako hodnocení, které má negativní vliv na žáka), např. snižuje nároky na žáky nebo jim neposkytuje kritickou zpětnou vazbu. V takovém případě výuka postrádá záměr, a přestože jsou v tělesné výchově prvky jako radost z pohybu a aktivita důležité, vytrácí se proces „učení“ na úkor pouhého „dělání“.

Naopak hodnocení pro učení jako (iii) konstruktivní podpora působí jako most mezi osnovami, pedagogikou a hodnocením. Učitel je v pozici zprostředkovatele předepsaného obsahu předmětu, což zajišťuje kvalitu výuky. Tato varianta hodnocení si klade za cíl ztotožnit žáka se záměry výuky, které se odvíjejí od tří základních otázek (v kontextu procesu učení): Kam žák směřuje? Kde se žák nachází teď? Jaký je další krok? Zpětnou vazbu učitel poskytuje průběžně pomocí online platform, žáci hodnotí sami sebe i spolužáky (tuto variantu hodnocení si dle autora přejí tvůrci vzdělávací politiky a odborníci ve sportovní pedagogice jako Borghouts, Slingerland, a Haerens 2016; Redelius a Hay 2012).

Když je formativní hodnocení „přehlčeno“ sumativními motivy, stává se jeho hlavní funkcí (iv) tvoření známek. Učitel vystupuje jako administrátor počítačového hodnocení praxe. Psané slovo má větší hodnotu než slovo mluvené. Obsah předmětu je standardizován a zpracován skrze „protiformativní“ hodnocení (= conformance assessment popsané Torrancem 2012) založeném na předem definovaných vědomostních požadavcích s určitým stupněm mechanizace a neporozumění, kvůli čemuž nedochází

k posunu žáků v učení. Tato varianta staví žáky do pozice „lovců známek“. Jelikož jsou výstupy pro všechny předem nalajnované, žáci jsou značně omezeni v kreativitě a účasti na procesu hodnocení, což vede k honbě za známkou spíše než za smyslem a cílem učení. Navíc ne všichni žáci jsou známkami motivováni.

Poslední variantu hodnocení pro učení jako (v) vyjednávání vyzdvihuje skupinový rozvoj, uvažování a zodpovědnost v souvislosti s žákovou participací. To může přispět k výchově aktivních demokratických občanů. Učitel zastává roli moderátora, který se zaměřuje spíše na skupinu než na jedince a adaptuje výuku a hodnocení v závislosti na schopnostech a dovednostech konkrétní skupiny. Učitelova ambice je vybudovat vztahy. Je přesvědčený, že demokratický postoj je předpokladem pro žákovo převzetí zodpovědnosti za vlastní učení. Obsah předmětu záleží do určité míry na dohodě mezi učitelem a žáky. Fyzické aktivity jsou následovány reflexí. Z toho plyne, že mluvené slovo má stejnou hodnotu jako slovo psané.

Autor článku uzavírá několika klíčovými myšlenkami:

- Učitelé tělesné výchovy musí najít rovnováhu mezi jednotlivými variantami formativního hodnocení, jelikož jsou všechny součástí většího kulturního vzorce a neexistuje jedno správné řešení pro všechny situace.
- Reflexivní hodnocení je nezbytné pro rozvoj jedince i skupiny pro budování spolehlivosti a individuální zodpovědnosti.
- Verbální reflexe by měla být považována za stejně důležitou jako evidence o učení ve formě textu. Pokud tomu tak nebude, vzniká riziko kontraproduktivního dualismu mezi teorií a praxí v tělesné výchově (Tolgfors, 2018).

Někteří autoři odborných článků (např. MacPhail a Halbert, 2010; nebo Chappuis, Commodore a Stiggins, 2017) rozlišují rozdíl mezi formativním hodnocením (formative assessment) a hodnocením pro učení (assessment for learning). Odlišnost spočívá v tom, že formativní hodnocení slouží podle těchto autorů pouze ke zjišťování aktuální úrovně žáka, na základě čehož může učitel přizpůsobit a zlepšit navazující výuku, kdežto hodnocení pro učení navíc informuje žáka o tom, kde se nachází v procesu učení a přenáší na něj zodpovědnost za vlastní učení. Hodnocení pro učení tedy zahrnuje celý proces vyhodnocování, do kterého je zapojen jak učitel, tak žák, což mu pomáhá vnímat a pochopit cíle učení a pomocí sebehodnocení a nastavování dílčích cílů žáka vede k žádanému výsledku, přičemž on je ten, který zodpovídá za úspěch celého procesu. Chng

a Lund (2018) zhodnotily, že odlišnost spočívá v perspektivě využívání formativního hodnocení. Formativní hodnocení se stává hodnocením pro učení pouze v případě, že je žák aktivně zapojen do procesu hodnocení a používá získané informace k rozhodování se o dalším průběhu vzdělávacího procesu. Hodnocení pro učení je způsob formativního hodnocení, kde je žák hlavním cílem učení – každé hodnocení pro učení je zároveň formativní hodnocení, ale ne každé formativní hodnocení je hodnocení pro učení. Autorky v závěru konstatují, že formativní hodnocení a hodnocení pro učení je nepostradatelná součást výchovně-vzdělávacího procesu a mělo by být využíváno v každé hodině.

Navzdory veškeré osvětě a panující shodě mezi odborníky o důležitosti a užitečnosti formativního hodnocení (hodnocení pro učení) ve výuce tělesné výchovy, je běžná praxe zcela odlišná, a to už na úrovni pregraduální přípravy budoucích učitelů. Z kanadské studie Volanteho a kol. (2010, in Clark, 2012, s. 34) vyplývá, že na fakultách připravujících učitele není ve studijních plánech specifický předmět zaměřený na školní hodnocení, nýbrž bývá toto téma pouze zahrnuto v rámci různých didaktických a psychologických předmětů. Autoři také došli k závěru, že mentoring je klíčový pro úspěch implementace formativního hodnocení ve školní výuce.

Podle Moury a kol. (2021) jsou učitelé tělesné výchovy zvyklí hodnotit fyzickou zdatnost žáků podle specifických dovedností bez širšího kontextu na základě různých standardizovaných testových baterií; dále hodnotí části tělesné výchovy, které nesouvisí s cíli předmětu (docházka, oblečení); nesdělují studentům kritéria hodnocení; a používají hodnocení bez zapojení žáka do tohoto procesu. To má významný vliv na průběh výchovně-vzdělávacího procesu, jelikož hodnocení je považováno za jeho středobod a „tradiční hodnocení“ – jak označil López-Pastor a kol. (2013) sumativní hodnocení bez žákova zapojení do hodnotícího procesu – vede k neshodě mezi hodnocením, kurikulem a učením.

Tradiční pozice hodnocení v tělesné výchově	<p>Hodnocení je těsně propojeno s klasifikací a používáno výhradně ke známkování žáků.</p> <p>Hodnocení je v nesouladu s osnovami a pedagogikou, přičemž žáci zauímají pasivní roli ve výchovně-vzdělávacím procesu.</p> <p>Hodnocení má negativní konotaci.</p>
Hodnocení pro učení (AfL) a tělesná výchova	<p>Hlavním cílem AfL (= assessment for learning) je zlepšení učení studentů, což je považováno v tělesné výchově za velmi důležité.</p> <p>Hodnocení je integrováno do výchovně-vzdělávacího procesu proto, aby se pozornost přesunula k potřebám studentů a umožnilo studentům dosáhnout svých výukových cílů (osnova).</p> <p>Nutnost sdílení výukového procesu (učební cíle a kritéria hodnocení) a důkazů z hodnocení s žáky.</p> <p>Žáci se chovají jako socio-konstruktivisticky, tj. jsou uvědoměli a zodpovědní za své učení a používají hodnocení k jeho regulaci. Jsou si vědomi svých učebních cílů, což jim pomáhá zlepšit své učení v tělesné výchově.</p>
Omezení v uplatňování AfL	<p>AfL není v praxi učiteli používáno, protože nemají dostatek znalostí a dovedností k úspěšné implementaci AfL.</p> <p>AfL vyžaduje změnu ve smýšlení a postupech učitelů, což může být náročnější než pouhá změna technik hodnocení.</p> <p>Učitelé tělesné výchovy se necítí sebevědomě/komfortně při používání AfL a/nebo když jsou podporováni k jeho užívání.</p> <p>Učitelé znají spíše tradiční hodnocení a/nebo vnímají AfL jako náročné vzhledem k množství práce, kterou AfL vyžaduje.</p>
Jak nejefektivněji zavést AfL do každodenní praxe	<p>Používání AfL během PETE (= physical education teacher education) je oceňováno budoucími učiteli tělesné výchovy, jelikož jim pomáhá porozumět, jak AfL použít ve své budoucí praxi.</p> <p>Programy PETE musí zvažovat, jak nejlépe podporovat budoucí učitele k účinnému používání AfL.</p> <p>Kontinuální profesní rozvoj je klíčovým prvkem k posílení hodnotících praktik učitelů tělesné výchovy a k rozvoji jejich znalostí a dovedností k určování nejlepšího způsobu využití důkazů získaných hodnocením.</p> <p>AfL jako entita neřeší všechny problémy učitelů.</p> <p>Sítě jsou nezbytné pro podporu využívání AfL učiteli v tělesné výchově a zlepšení kontinuálního profesního rozvoje, aby se zefektivnil posun učitelů tělesné výchovy v hodnocení.</p>

Tabulka 2 – Souhrn myšlenek autorů v rešerši Moury a kol. (2021). Zdroj: Moura a kol., 2021, upraveno.

Moura a kol. (2021) došli k závěrům (na základě rešerše literatury zabývající se hodnocením pro učení v tělesné výchově od roku 2013 do roku 2019 v návaznosti na López-Pastor a kol. 2013), že učitelé tělesné výchovy používají hodnocení čistě jen ke

známkování žáků a nemají potřebné dovednosti k používání hodnocení pro učení (AfL – assessment for learning), aby ho dokázali používat úspěšně. Proto, aby byla implementace formativního hodnocení úspěšná, je zapotřebí podporovat učitele tělesné výchovy pomocí vzdělávacích programů, které se budou zaměřovat specificky na využití hodnocení pro učení v tělesné výchově.

3 Cíl a úkoly práce

Cílem této práce je zjistit stav využívání formativního hodnocení v tělesné výchově na druhém stupni základních škol v Písku. Zaměřit se, zda jsou prvky formativního hodnocení využívány a jestli jsou používány cíleně.

Tento cíl byl stanoven z toho důvodu, že formativní hodnocení se jeví jako nejefektivnější nástroj ke komplexnímu rozvoji žáka. Snahy o implementaci do výuky v českých školách jsou mnohaleté a přispět má i revize školského systému v rámci Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Navíc je formativní hodnocení v tělesné výchově v Česku bohužel značně opomíjeno na rozdíl od států mezinárodně uznávaných pro kvalitní vzdělávací systém jako je třeba Švédsko nebo Norsko.

Úkolem je zanalyzovat teoretická východiska pojetí formativního hodnocení v tělesné výchově; pozorovat průběh hodin tělesné výchovy a zhodnotit, zda a do jaké míry učitel využívá formativní hodnocení. Následně porovnat výsledky pozorování s jeho osobní percepcí průběhu vlastní výuky. Dalším úkolem bylo zjistit, do jaké míry jsou rozvíjeny kompetence žáků podporované formativním hodnocením (komplexní rozvoj osobnosti žáka).

4 Metodika

Pro účely této bakalářské práce byl použit kvalitativní výzkum – observační průřezová studie. Do výzkumu byly zahrnuty čtyři základní školy. V každé ze škol byla sledována jedna skupina chlapců společně s jejich učitelem/tečkou. Data byla získávána nezúčastněným pozorováním tří hodin tělesné výchovy na každé škole. Po dokončení pozorování třetí (poslední) hodiny byl vyučujícímu dané skupiny formou dotazníku předloženy otázky k zodpovězení. Výsledky dotazníků a pozorování byly mezi sebou následně porovnány.

4.1 Popis sledovaného souboru

Byl sledován průběh vyučovacích hodin tělesné výchovy se zaměřením na používání formativní hodnocení. Jelikož byly sledovány hodiny výhradně na druhém stupni základních škol, byli zde přítomni žáci v rozmezí 11–15 let a jejich učitel nebo učitelka tělesné výchovy. Celkově bylo pozorováno zhruba 60 žáků (počty klesaly a stoupaly v závislosti na aktuální absenci ve výuce) a 4 učitelé tělesné výchovy na 4 vybraných školách s odlišným prostředím a složením žáků z různých sociálních poměrů. Výběr učitele byl vždy ponechán na vedení školy. Co se týče žáku, tak byly pozorovány pouze chlapecké skupiny a některé z nich byly vytvořeny spojením více ročníků. Byla pozorovány 4 skupiny chlapců z:

- 6. ročníku,
- 7. a 8. ročníku,
- 7. a 8. ročníku,
- 7., 8. a 9. ročníku,

přičemž každá skupina byla z jiné školy.

4.2 Použité metody

Pro sběr dat byly v této bakalářské práci použity dvě metody: nezúčastněné pozorování a dotazník. Nezúčastněné pozorování umožnilo získat detailní informace o průběhu výuky tělesné výchovy a o používání formativního hodnocení učitelem. Tuto kvalitativní metodu sběru dat popisuje Hollweck a Yin (2015), kteří zdůrazňují výhody této metody, jako je například možnost získání detailních informací o přirozeném chování, analýzy chování v kontextu, nebo získání dat z více zdrojů a perspektiv. Jako druhá metoda byl použit dotazník. V tomto případě se jednalo o nestandardizovaný mnou vytvořený dotazník rozdělený na dvě části. Otázky v první části (viz. Příloha 3) se přímo odvíjely

od předmětu pozorování, resp. stanovených kritérií na základě pěti strategií formativního hodnocení (více v kapitole 4.3). Druhá část dotazníku (viz. Příloha 4) se zaměřovala na doplňující informace v oblasti vzdělání a používání formativního hodnocení respondenty. Otázky byly vytvořeny obdobně jako první část dotazníku – na základě reflektivních dotazníků pro učitele v publikaci od Wiliama a Leahyové (2016). Pro zlepšení kvality dotazníku byla využita pilotáž, do které byli zapojeni čtyři jiní učitelé tělesné výchovy, než kteří byli následně součástí výzkumu. Na základě zpětné vazby od těchto vyučujících byly upraveny nesrozumitelné části dotazníku a byl stanoven odhadovaný čas potřebný k vyplnění. Dotazník umožnil získat názory učitelů tělesné výchovy na formativní hodnocení a jeho používání ve vlastní výuce. Tuto metodu popisuje Bassey (1999) který zdůrazňuje, že dotazníky umožňují porovnání dat v čase a jsou relativně snadné k vyhodnocení. V této práci byly obě metody použity za účelem získání komplexního pohledu na použití formativního hodnocení v tělesné výchově na druhém stupni základních škol. Data získaná pomocí nezúčastněného pozorování a dotazníků byla následně porovnána a analyzována.

4.3 Sběr dat

V Písku je celkem sedm základních škol. Na základě dostupnosti byly vybrány pouze čtyři z nich. Nicméně každá z vybraných škol se od ostatních odlišuje velikostí, zaměřením anebo strukturou žáků. Na každé z nich jsem se po domluvě a schválení průzkumu vedením školy domlouval individuálně s doporučenými učiteli. Všichni učitelé byli předem obeznámeni s průběhem výzkumu a byla jim poskytnuta (verbálně nebo v textové podobě) jednotná informace v této podobě: „Hospitace budou prováděny za účelem pozorování jevu, který se může vyskytovat v hodinách tělesné výchovy. Smyslem práce není hodnocení konkrétní skupiny dětí či vyučujícího a výsledky práce budou zcela anonymizované. Cíl pozorování Vám bude sdělen až po vyplnění dotazníku po skončení poslední hospitace, aby nedošlo ke zkreslení výsledků.“ Mimo toto sdělení jim byl předložen také informovaný souhlas (viz. Příloha 1 a Příloha 2) o účasti ve výzkumu, který před začátkem výzkumu každý vyučující podepsal a jedno ze dvou vyhotoveních si ponechal.

Podmínky pro pozorování byly stanoveny tak, aby byl zajištěn co nejpřirozenější průběh pozorovaných vyučovacích hodin. Toho jsem docílil tím, že proběhlo pozorování tří vyučovacích hodin stejné skupiny žáků se stejným učitelem, jednak aby si učitelé i žáci zvykli na přítomnost cizího pozorovatele, a jednak aby bylo pozorováno více

vyučovacích jednotek, jejichž obsah i způsob výuky se může lišit v závislosti na tematickém plánu a individuálním přístupu učitele. Zároveň vyučujícím úmyslně nebyl sdělen předmět pozorování, aby tomu (ať už podvědomě nebo chtěně) nepřizpůsobili výuku. Pro zaznamenání průběhu hodiny a hodnocení zkoumaného jevu jsem vytvořil záznamový arch (viz. Obrázek 2) na základě pěti strategií formativního hodnocení od Wiliama a Leahyové (2016), kteří ve své knize *Zavádění formativního hodnocení* uvádějí reflektivní dotazník ke každé z těchto strategií. Tyto dotazníky jsou poměrně rozsáhlé a podrobné (5-9 otázek ke každé strategii) a vyžadují úmyslné plnění každého bodu ve výuce. V případě neznalosti těchto konkrétních strategií učitelem by nebylo možné je objektivně hodnotit. Proto jsem vytvořil výběr otázek, které se nejlépe vztahovaly k tělesné výchově, a zároveň aby bylo obsaženo všech pět strategií. V záznamovém archu jsou uvedeny kolonky typu „popis prostředí“ nebo „panující atmosféra“, které však nebyly zkoumány jako součást formativního hodnocení, ale sloužily jako pomoc při vyhodnocování.

Záznam z hospitace

Datum:	Třída / počet žáků:
Téma hodiny:	Učitel (číslo):

1	Vyučující sdělil žákům cíl hodiny a kritéria jeho splnění (nebo ho nesdělil záměrně).	ANO	NE
2	Žáci jsou zapojeni do přípravy náčiní, nářadí a dalších pomůcek využívaných v hodině TV (pokud jsou nějaké využívány).	ANO	NE
3	Na žáky je přenášena zodpovědnost za organizaci dílčích úkolů.	ANO	NE
4	Vyučující dává žákům individuální zpětnou vazbu vztahující se spíše k danému úkolu než k jejich osobnosti.	ANO	NE
5	Vyučující chválí žáky spíše za snahu než za jejich schopnosti.	ANO	NE
6	Žáci si opravují navzájem chyby. Dávají si zpětnou vazbu.	ANO	NE
7	Vyučující vytváří vhodné prostředí a dává žákům jasně najevo, že chybovat je normální.	ANO	NE
8	Vyučující se snaží žáky motivovat pomocí vnitřních i vnějších podnětů.	ANO	NE
9	Na konci vyučovací hodiny proběhla reflexe, do které se zapojil jak vyučující, tak žáci.	ANO	NE
++	Popis prostředí:		
+	Panující atmosféra:		

Prostor pro poznámky, připomínky a dotazy (napsat číslo, ke kterému komentář patří)

Obrázek 2 – Vzor záznamového archu. Vlastní tvorba.

Po dokončení třetího pozorování byl vyučujícímu na každé škole předložen k vyplnění dotazník obsahující 16 otázek – 9 otázek na percepci průběhu vlastních vyučovacích hodin a použití prvků formativního hodnocení v nich a 7 otázek na doplňující informace o jejich znalostech v oblasti formativního hodnocení a některých záležitostech s tím souvisejících (viz. Příloha 4 a Příloha 5). Informace poskytované k dotazníku byly následující: „Dotazník nebude v bakalářské práci nijak spojován s Vaším jménem ani školou, na které učíte. Výsledky poslouží pouze jako doplňující materiál pro zhodnocení Vašeho osobního vnímání dané věci a odhad aktuálního stavu zkoumaného jevu. Vyplnění dotazníku zabere zhruba 3 minuty.“ Po vyplnění dotazníku následoval neformální nestrukturovaný rozhovor, který posloužil jako užitečné doplnění podkladů v popisu prostředí, situace a vztazích ve třídě a mezi žáky a učitelem a vedl

k lepšímu porozumění možnosti využívání jednotlivých prvků formativního hodnocení v té konkrétní skupině žáků.

4.4 Analýza dat

Z nasbíraných informací ze třech pozorování byl vyvozen závěr u každého bodu záznamového archu, zda se ve výuce objevoval nebo ne s přihlédnutím ke všem okolnostem a komentářům, které jsem vypořádal a zapsal. Díky tomuto postupu jsem získal jedno finální vyhodnocení každé skupiny, které se snadno porovnávalo s dotazníkem pro vyučující. Otázky v první části dotazníku totiž přímo korespondovaly s jednotlivými body záznamového archu. Celkově jsem z výzkumu získal čtyři souhrny pozorování obohacené o potřebné detaily v posuzování používání formativního hodnocení v tělesné výchově a čtyři zodpovězené dotazníky k používání formativního hodnocení. Data byla následně analyzována jednotlivě i společně a vzájemně porovnáována.

5 Výsledky

V této části práce budou nejprve popsány podrobnosti o průběhu pozorování tělesné výchovy na jednotlivých školách. Každá skupina bude individuálně popsána, vyhodnocena a budou porovnány výsledky výzkumného pozorování s dotazníkem, který vyplnil učitel dané skupiny žáků. Ke každé skupině byla vytvořena tabulka k porovnání výsledků pozorování s percepcí vlastní výuky daným učitelem. Na závěr kapitoly budou identifikovány klíčové body výzkumu s cílem popsat trendy, vzorce chování a nejčastěji se objevující jevy v tělesné výchově v kontextu formativního hodnocení na základě nasbíraných dat.

5.1 Skupina číslo 1

Během pozorování cvičilo průměrně 9 žáků z toho většina aktivně sportujících. Na hodiny tělesné výchovy přicházeli s radostí a nadšením. Ve třídě panovala uvolněná ale soutěživá atmosféra. Mezi žáky sice byly rozdíly v úrovni motorických dovedností, ale většina byla pohybově zdatná. Výuku vedl začínající učitel s méně než pětiletou školní praxí, aktivně sportující a trénující mimo školu.

Hodina byla zpravidla zahájena aktivitou na rozběhání bez nástupu nebo jakéhokoliv seznámení s cílem dané vyučovací jednotky. Ani kritéria jeho dosažení nebyla zmíněna ani jednou ze všech pozorování. Při přípravě náčiní, náradí a dalších pomůcek využívaných v hodině byli žáci vždy zapojeni podle zadání učitele. Mimo to a případné rozdělení se do týmů (vytvoření čtveřic, kapitáni vybírají apod.), které bylo také korigováno učitelem, na žáky nebyla přenášena žádná zodpovědnost za organizaci dílčích úkolů.

Z působení vyučujícího bylo jasné, že vnímá rozdílnost ve fyzických dispozicích každého žáka, a proto méně šikovné žáky chválil především za snahu a za posun v dané činnosti. Šikovnější žáky mnohdy chválil za povedený výkon, resp. chválil ty, kterým se zrovna dařilo. Zpětná vazba fungovala především jako zhodnocení daného úkolu. Jedinou informací, kterou si z toho žák mohl odnést, byla, jestli to udělal dobře nebo špatně. Ojediněle učitel zmínil, co konkrétně bylo špatně nebo jak to zlepšit. Obecně komentoval pouze daný úkol, zřídka osobnost žáka.

č.	Otázky v dotazníku	Odpovědi učitele č. 1	Kritéria pozorování	Souhrn pozorování
1	Žákům sděluji cíl hodiny a kritéria jeho splnění (nebo ho nesdělují s konkrétním úmyslem).	To dělám jen někdy.	Vyučující sděluje žákům cíl hodiny a kritéria jeho splnění (nebo ho nesdělil záměrně).	NE
2	Zapojuji žáky do přípravy pomůcek pro danou vyučovací hodinu.	Je to v mé praxi pevně zavedeno.	Žáci jsou zapojováni do přípravy náčiní, nářadí a dalších pomůcek využívaných v hodině TV (pokud jsou nějaké využívány).	ANO
3	Přenáším odpovědnost za organizaci dílčích úkolů na žáky.	To dělám jen někdy.	Na žáky je přenášena zodpovědnost za organizaci dílčích úkolů.	NE
4	Dávám žákům zpětnou vazbu vztahující se spíše k danému úkolu než k jejich osobnosti.	To dělám jen někdy.	Vyučující dává žákům individuální zpětnou vazbu vztahující se spíše k danému úkolu než k jejich osobnosti.	ANO
5	Chválím žáky spíše za snahu než za jejich schopnosti.	Je to v mé praxi pevně zavedeno.	Vyučující chválí žáky spíše za snahu než za jejich schopnosti.	ANO
6	Vyzývám žáky, aby se navzájem opravovali.	To dělám jen někdy.	Žáci si opravují navzájem chyby. Dávají si zpětnou vazbu.	NE
7	Vytvářím pro žáky vhodné prostředí, ve kterém se nebojí udělat chybu.	Je to v mé praxi pevně zavedeno.	Vyučující vytváří vhodné prostředí a dává žákům jasně najevo, že chybovat je normální.	NE
8	Snažím se motivovat žáky pomocí vnitřních i vnějších podnětů.	Je to v mé praxi pevně zavedeno.	Vyučující se snaží žáky motivovat pomocí vnitřních i vnějších podnětů.	ANO
9	Na konci hodiny nechávám čas pro krátkou závěrečnou reflexi.	To dělám jen někdy.	Na konci vyučovacích hodin probíhá reflexe, do které se zapojuje jak vyučující, tak žáci.	NE

Tabulka 3 – Porovnání odpovědi učitele č. 1 v části dotazníku korespondující s výsledky pozorování.

Chyby byly ve většině případech přecházeny bez povšimnutí nebo jakékoliv korekce, z čehož sice plyne, že chybovat je normální, ale nelze říct, že by učitel vytvářel vhodné prostředí (viz. otázka č. 7 v Tabulce 3). S chybou se v hodinách npracovalo. Ani žáci se mezi sebou neopravovali, ba naopak si vyčítali, když druhý něco pokazil, aniž by brali ohled na silné či slabé stránky svých spolužáků.

Motivace cvičit byla u žáků přirozeně vysoká (i bez přičinění učitele). Učitel to podporoval vhodně zvolenými cvičeními soutěživého charakteru a zároveň se snažil cvičení vyvažovat tak, aby nebyli demotivováni méně šikovní žáci. Kombinoval vnitřní a vnější podněty, které plnily požadovaný motivační účel. Závěr hodiny spočíval v úklidu použitého vybavení a odchodu do šaten.

Z odpovědí učitele č. 1 v dotazníku zaměřeném na vzdělávání se v oblasti formativního hodnocení a využívání formativního hodnocení ve výuce (viz. Tabulka 4) vyplývá, že má povědomí o formativním hodnocení (a jeho benefitech). Proto se snaží využívat některé z klíčových strategií formativního hodnocení podle Wiliama a Leahyové, ale chybí mu motivace a vnější podpora, aby se této problematice aktivněji věnoval.

č.	Otázky v dotazníku	Odpovědi učitele č. 1
10	Vím, co znamená formativní hodnocení.	ano
11	Vzdělávám se aktivně v oblasti formativního hodnocení.	ne
12	Účastnil jsem se alespoň jednoho kurzu, semináře apod. zabývajících se formativním hodnocením.	ne
13	Snažím se využívat alespoň jednu z pěti klíčových strategií formativního hodnocení podle Leahyové a spol.	spíše ano
14	Spolupracuji a diskutuji s dalšími vyučujícími přípravu vyučovacích hodin.	spíše ne
15	Byl/a jsem v tomto školním roce na hospitaci u jiné/ho vyučující/ho.	ano
16	Už jsem se někdy domluvil/a s kolegou nebo kolegyní, aby zhodnotil/a moji vyučovací hodinu a dal/a mi zpětnou vazbu.	ne

Tabulka 4 – Odpovědi učitele č. 1 v dotazníku ohledně formativního hodnocení.

5.2 Skupina číslo 2

Druhá skupina byla větší a během pozorování cvičilo průměrně 14 žáků. Byly mezi nimi velké rozdíly v mentální i fyzické vyspělosti, přičemž mezi nimi byl i žák se speciálními vzdělávacími potřebami, který k sobě měl na pomoc asistentku pedagoga. Celková atmosféra v třídě působila uvolněně. Žáci měli radost z volnosti pohybu, poskytnutého prostředí a vybavení tělocvičny. Tento pocit byl v průběhu hodin přerušován striktními povely začínajícího učitele s méně než desetiletou praxí ve škole, aktivním sportovcem a dlouholetým sportovním trenérem.

Hodina začínala vždy nástupem. Nástup sloužil pouze jako formální zahájení hodiny, došlo k pozdravu, vyřízení docházky. Někteří žáci přicházeli do tělocvičny až v průběhu nástupu nebo rozběhání. Cíl hodiny ani kritéria jeho splnění nebyla ani jednou ze třech pozorování řečena. Učitel vybral žáka, kterému dal na starost rozcvičení. Některé cviky učitel nesystematicky kritizoval většinou bez ujasnění, jak by měl cvik správně vypadat nebo proč se daný cvik dělá. V průběhu rozcvičení si učitel povídal s některými žáky, zatímco jiné napomínal, aby cvičili a nebavili se se spolužákem.

Následně sdělil učitel žákům, jaký budou hrát ten den sport (každou hodinu hráli jiný) a bez dalších pokynů žáci začali připravovat vybavení pro daný sport a další doplňující aktivity, o kterých nebyla řeč. Z toho lze soudit, že se jednalo o běžný postup, který se v hodinách opakoval. Žáci se rozdělili na tři skupiny a ve zbytku hodiny hráli, na

co měli zrovna chuť, pokud je zrovna nezavolal učitel. Ten se buď přímo účastnil hry nebo přecházel mezi stanovišti a nahodile komentoval výkony žáků. Obecně lze říct, že žáci měli zodpovědnost za organizaci a přípravu ostatních aktivit mimo hlavní sport, zodpovědnost však spočívala spíše ve volnosti připravit, zorganizovat a hrát na co mají chuť. Organizace výuka nebyla nijak uzpůsobena individuálním požadavkům žáků, tudíž byli někteří vyřazeni z aktivit, které nebyli schopni provozovat. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami se zapojoval pouze když chtěl nebo když byl vybidnut asistentem pedagoga. Učitel s ním jednal stejně jako se všemi ostatními žáky.

č.	Otázky v dotazníku	Odpovědi učitele č. 2	Kritéria pozorování	Souhrn pozorování
1	Žákům sdělují cíl hodiny a kritéria jeho splnění (nebo ho nesdělují s konkrétním úmyslem).	To dělám jen někdy.	Vyučující sděluje žákům cíl hodiny a kritéria jeho splnění (nebo ho nesdělil záměrně).	NE
2	Zapojují žáky do přípravy pomůcek pro danou vyučovací hodinu.	To nedělám.	Žáci jsou zapojováni do přípravy náčiní, nářadí a dalších pomůcek využívaných v hodině TV (pokud jsou nějaké využívány).	ANO
3	Přenáším odpovědnost za organizaci dílčích úkolů na žáky.	To dělám jen někdy.	Na žáky je přenášena zodpovědnost za organizaci dílčích úkolů.	ANO
4	Dávám žákům zpětnou vazbu vztahující se spíše k danému úkolu než k jejich osobnosti.	To dělám jen někdy.	Vyučující dává žákům individuální zpětnou vazbu vztahující se spíše k danému úkolu než k jejich osobnosti.	ANO
5	Chválím žáky spíše za snahu než za jejich schopnosti.	Je to v mé praxi pevně zavedeno.	Vyučující chválí žáky spíše za snahu než za jejich schopnosti.	NE
6	Vyzývám žáky, aby se navzájem opravovali.	To nedělám.	Žáci si opravují navzájem chyby. Dávají si zpětnou vazbu.	NE
7	Vytvářím pro žáky vhodné prostředí, ve kterém se nebojí udělat chybu.	Je to v mé praxi pevně zavedeno.	Vyučující vytváří vhodné prostředí a dává žákům jasně najevo, že chybovat je normální.	NE
8	Snažím se motivovat žáky pomocí vnitřních i vnějších podnětů.	To dělám jen někdy.	Vyučující se snaží žáky motivovat pomocí vnitřních i vnějších podnětů.	NE
9	Na konci hodiny nechávám čas pro krátkou závěrečnou reflexi.	To dělám jen někdy.	Na konci vyučovacích hodin probíhá reflexe, do které se zapojuje jak vyučující, tak žáci.	NE

Tabulka 5 – Porovnání odpovědi učitele č. 2 v části dotazníku korespondující s výsledky pozorování.

Místo zpětné vazby docházelo spíše k hodnocení výkonu – dobrý nebo špatný – bez informace, co a jak zlepšit. Vesměs převládala kritika bez jasných kritérií hodnocení a pochvaly dostávali žáci pouze za dobrý výkon. To vedlo k demotivaci žáků. Hodnocení nebylo dostatečně individualizované. Z toho vznikalo nevhodné prostředí, ve kterém se výkonnostně slabší žáci báli chybvat anebo šikovnější postrádali respekt k vyučujícímu, což se projevilo na jejich (ne)kázni. V tomto ohledu sice učitel párkrát zmínil, že nevdá udělat chybu, většinu času se ale nechoval podle svých slov a trestal žáky (především formou kliků) za jakékoliv chyby nebo přestupky. Nebyl znatelný rozdíl mezi chybou ve cvičení a kázeňským prohřeškem, což opět vedlo ke zmatení a nejasnosti, co bude jakým způsobem hodnoceno/trestáno. Z dotazníku (viz. Tabulka 5) vyplývá, že učitel je přesvědčen, že vytváří vhodné prostředí, jeho svěřenci se nebojí chybvat a chválí spíše za snahu než za schopnosti, což je v rozporu s tím, co jsem v hodinách pozoroval.

Motivaci se snažil učitel podpořit jen vnějšími podněty (kliky apod.), které diskutabilně vedly k určité stabilizaci kázně, ale minuly svůj původní smysl. Jediná pozorovatelná motivace některých žáků byla „být lepší než spolužák“, u ostatních nebyla navenek nijak zřetelná.

č.	Otázky v dotazníku	Odpovědi učitele č. 2
10	Vím, co znamená formativní hodnocení.	ano
11	Vzdělávám se aktivně v oblasti formativního hodnocení.	spíše ano
12	Účastnil jsem se alespoň jednoho kurzu, semináře apod. zabývající se formativním hodnocení.	ano
13	Snažím se využívat alespoň jednu z pěti klíčových strategií formativního hodnocení podle Leahyové a spol.	spíše ne
14	Spolupracuji a diskutuji s dalšími vyučujícími přípravu vyučovacích hodin.	spíše ne
15	Byl/a jsem v tomto školním roce na hospitaci u jiné/ho vyučující/ho.	ano
16	Už jsem se někdy domluvil/a s kolegou nebo kolegyní, aby zhodnotil/a moji vyučovací hodinu a dal/a mi zpětnou vazbu.	ano

Tabulka 6 – Odpovědi učitele č. 2 v dotazníku ohledně formativního hodnocení.

Hodiny končily protažením a kamarádským popovídáním s učitelem o různých tématech nesouvisejících přímo s tělesnou výchovou. I přes striktní chování učitele při hodinách se zdálo, že ho žáci nevnímali negativně a vycházeli spolu dobře. Učitel dával žákům větší volnost a svobodu, ti toho však zneužívali.

Z odpovědí v dotazníku (viz. Tabulka 6) usuzuji, že učitel ví o možnostech formativního hodnocení, jeho výhodách a co obnáší. Není však zcela ztotožněn s jeho praktickým využitím nebo způsobu aplikace ve školní výuce, přičemž se snaží vlastním způsobem použít pouze to, co mu přijde smysluplné.

5.3 Skupina číslo 3

V této skupině cvičilo průměrně 17 žáků, mezi kterými byly sice značné rozdíly ve fyzickém vývoji, ale z hlediska pohybových dovedností byli relativně vyrovnaní. Od pohledu mezi nimi bylo poměrově méně aktivně sportujících žáků oproti nespportujícím než na ostatních školách. Mezi začínajícím a probovaným učitelem s méně než desetiletou praxí a žáky panoval přátelský vztah a atmosféra byla uvolněná, radostná, podporující aktivitu. Učitel se aktivně věnuje trénování sportu mimo školu.

Při nástupu po dokončení docházky buď sdělil učitel žákům téma dané hodiny nebo jim dal na výběr, co mají chuť dělat vzhledem k jejich aktuálnímu stavu (únava, stres, chuť na určitý sport apod.). Konkrétní cíle a kritéria jeho splnění ani jednou nezazněla. Kromě jedné hodiny řídil učitel efektivně veškeré dění v hodině stručnými pokyny, přičemž nepřenesl příliš zodpovědnost za organizaci dílčích úkolů na žáky (viz. Tabulka 7). Domnívám se, že rozdílný pohled samotného učitele a výsledek mého pozorování je v tomto případě způsoben především radikálností rozhodnutí typu ano či ne, což adresuji v závěrečné části této práce (viz. kapitola 5.5).

č.	Otázky v dotazníku	Odpovědi učitele č. 3	Kritéria pozorování	Souhrn pozorování
1	Žákům sdělují cíl hodiny a kritéria jeho splnění (nebo ho nesdělují s konkrétním úmyslem).	To dělám jen někdy.	Vyučující sděluje žákům cíl hodiny a kritéria jeho splnění (nebo ho nesdělil záměrně).	NE
2	Zapojují žáky do přípravy pomůcek pro danou vyučovací hodinu.	To dělám jen někdy.	Žáci jsou zapojováni do přípravy náčiní, nářadí a dalších pomůcek využívaných v hodině TV (pokud jsou nějaké využívány).	ANO
3	Přenáším odpovědnost za organizaci dílčích úkolů na žáky.	Je to v mé praxi pevně zavedeno.	Na žáky je přenesena zodpovědnost za organizaci dílčích úkolů.	NE
4	Dávám žákům zpětnou vazbu vztahující se spíše k danému úkolu než k jejich osobnosti.	Je to v mé praxi pevně zavedeno.	Vyučující dává žákům individuální zpětnou vazbu vztahující se spíše k danému úkolu než k jejich osobnosti.	ANO
5	Chválím žáky spíše za snahu než za jejich schopnosti.	Je to v mé praxi pevně zavedeno.	Vyučující chválí žáky spíše za snahu než za jejich schopnosti.	ANO
6	Vyzývám žáky, aby se navzájem opravovali.	To dělám jen někdy.	Žáci si opravují navzájem chyby. Dávají si zpětnou vazbu.	NE
7	Vytvářím pro žáky vhodné prostředí, ve kterém se nebojí udělat chybu.	Je to v mé praxi pevně zavedeno.	Vyučující vytváří vhodné prostředí a dává žákům jasně najevo, že chybovat je normální.	ANO
8	Snažím se motivovat žáky pomocí vnitřních i vnějších podnětů.	Je to v mé praxi pevně zavedeno.	Vyučující se snaží žáky motivovat pomocí vnitřních i vnějších podnětů.	ANO
9	Na konci hodiny nechávám čas pro krátkou závěrečnou reflexi.	To dělám jen někdy.	Na konci vyučovacích hodin probíhá reflexe, do které se zapojuje jak vyučující, tak žáci.	NE

Tabulka 7 – Porovnání odpovědi učitele č. 3 v části dotazníku korespondující s výsledky pozorování.

Individuální zpětnou vazbu učitel téměř nedával a v případě že ano, tak se vztahovala vždy pouze k danému úkolu, nikdy k osobnosti žáka. Většinou však postrádala informační hodnotu (co konkrétně bylo špatně, popř. jak to zlepšit). S pochvalami to bylo podobné, nebylo jich mnoho a pokud ano, tak byly spíše za snahu než za schopnosti. K tomu je nutné poznamenat, že přestože verbálně chválil učitel zřídka, byla z něho cítit podpora a mnoho věcí vyjadřoval svojí mimikou, pohyby těla apod. I z toho plyne závěr, že vytvářel vhodné prostředí, ve kterém se žáci nebáli chybovat, protože za chyby netrestal. Také zřetelně odlišil chyby v technice, provedení atd. od kázeňských přestupků, u kterých držel spolehlivou hranici, tudíž žáci věděli, co si mohou a nemohou dovolit. Jinak se s chybou v žádném smyslu nepracovalo ani žáci se navzájem neopravovali.

Co se týká motivace převládala snaha překonat své spolužáky. Vyučující různými pobídkami a výběrem cvičení často motivoval žáky k lepším výkonům a aktivní snaze. Vnější podněty používal v situacích, kde vnitřní podněty nestačily. Reflexe na konci hodin neprobíhala.

č.	Otázky v dotazníku	Odpovědi učitele č. 3
10	Vím, co znamená formativní hodnocení.	ano
11	Vzdělávám se aktivně v oblasti formativního hodnocení.	ano
12	Účastnil jsem se alespoň jednoho kurzu, semináře apod. zabývající se formativním hodnocení.	ano
13	Snažím se využívat alespoň jednu z pěti klíčových strategií formativního hodnocení podle Leahyové a spol.	spíše ano
14	Spolupracuji a diskutuji s dalšími vyučujícími přípravu vyučovacích hodin.	spíše ano
15	Byl/a jsem v tomto školním roce na hospitaci u jiné/ho vyučující/ho.	ano
16	Už jsem se někdy domluvil/a s kolegou nebo kolegyní, aby zhodnotil/a moji vyučovací hodinu a dal/a mi zpětnou vazbu.	ano

Tabulka 8 – Odpovědi učitele č. 3 v dotazníku ohledně formativního hodnocení.

Bylo jasně znát, že se učitel této skupiny snaží nejen vzbudit v žácích zájem o pohyb jako takový, ale zároveň pozitivně ovlivnit jejich výchovně-vzdělávací proces. Žáci tušili, jaká jsou nepsaná kritéria hodnocení, věděli, že důležitá je pro učitele především snaha. To motivovalo všechny žáky, i ty méně šikovné. Zároveň vyučující v neformálním rozhovoru zmínil, že již dříve nastavil jasné hranice v tom, co si žáci mohou a nemohou dovolit, které důsledně dodržuje (nakazuje dřepy a kliky za porušení) a žáci to začali postupně respektovat. Kladné výsledky tohoto počínání jsou jasně pozorovatelné. Odpovědi vyučujícího na otázky v dotazníku (viz. Tabulka 8) jen potvrzují pozitivní vliv formativního hodnocení na kvalitu výuky tělesné výchovy.

5.4 Skupina číslo 4

V poslední pozorované skupině se pohybovalo průměrně 19 žáků. Z hlediska fyzického i mentálního vývoje se zdáli být na podobné úrovni, ale v oblasti pohybových dovedností mezi nimi byly velké rozdíly. Přibližně 50 % byli aktivní sportovci. Žáci příliš nerespektovali aprobovanou učitelku s více než desetiletou praxí, ale zároveň panovala určitá pohoda, protože učitelka nebyla přísná a nikoho netrestala.

Žákům bylo při nástupu sděleno vždy téma hodiny, někdy i cíl a v průběhu jedné hodiny došlo v průběhu hodiny k postupnému popisu kritérií splnění cíle hodiny, k čemuž však došlo spíše náhodou než úmyslně. Při přípravě pomůcek byli žáci vždy zapojeni a byli pověřováni organizací dílčích úkolů jako např. vedením rozcvičení nebo rozdělením se do týmů, ale ne pokaždé.

č.	Otázky v dotazníku	Odpovědi učitele č. 4	Kritéria pozorování	Souhrn pozorování
1	Žákům sděluji cíl hodiny a kritéria jeho splnění (nebo ho nesdělují s konkrétním úmyslem).	To nedělám.	Vyučující sděluje žákům cíl hodiny a kritéria jeho splnění (nebo ho nesdělil záměrně).	NE
2	Zapojují žáky do přípravy pomůcek pro danou vyučovací hodinu.	Je to v mé praxi pevně zavedeno.	Žáci jsou zapojováni do přípravy náčiní, nářadí a dalších pomůcek využívaných v hodině TV (pokud jsou nějaké využívány).	ANO
3	Přenáším odpovědnost za organizaci dílčích úkolů na žáky.	To dělám jen někdy.	Na žáky je přenášena zodpovědnost za organizaci dílčích úkolů.	NE
4	Dávám žákům zpětnou vazbu vztahující se spíše k danému úkolu než k jejich osobnosti.	Je to v mé praxi pevně zavedeno.	Vyučující dává žákům individuální zpětnou vazbu vztahující se spíše k danému úkolu než k jejich osobnosti.	ANO
5	Chválím žáky spíše za snahu než za jejich schopnosti.	Je to v mé praxi pevně zavedeno.	Vyučující chválí žáky spíše za snahu než za jejich schopnosti.	ANO
6	Vyzývám žáky, aby se navzájem opravovali.	To dělám jen někdy.	Žáci si opravují navzájem chyby. Dávají si zpětnou vazbu.	NE
7	Vytvářím pro žáky vhodné prostředí, ve kterém se nebojí udělat chybu.	Je to v mé praxi pevně zavedeno.	Vyučující vytváří vhodné prostředí a dává žákům jasně najevo, že chybovat je normální.	ANO
8	Snažím se motivovat žáky pomocí vnitřních i vnějších podnětů.	Je to v mé praxi pevně zavedeno.	Vyučující se snaží žáky motivovat pomocí vnitřních i vnějších podnětů.	NE
9	Na konci hodiny nechávám čas pro krátkou závěrečnou reflexi.	To dělám jen někdy.	Na konci vyučovacích hodin probíhá reflexe, do které se zapojuje jak vyučující, tak žáci.	NE

Tabulka 9 – Porovnání odpovědi učitele č. 4 v části dotazníku korespondující s výsledky pozorování.

Obdobně jako u předchozích skupin byla i zde úplná absence jakékoliv zpětné vazby, proto musel být vytvořen závěr (viz. Tabulka 9, otázka č. 4) jen z ojedinělých případů, které se vyskytly během tří pozorování. Pochval bylo také málo. Vyučující za celé tři hodiny téměř nikoho verbálně nepochválila, zachovávala spíše neutrální postoj. Komunikace mezi vyučující a žáky v tomto ohledu téměř neprobíhala a když už, tak byli pochváleni za snahu (viz. Tabulka 9, otázka č. 5). V průběhu hodiny se učitelka držela pouze (vhodně zvolené) metodické řady při nácviu různých specifických dovedností, ale nijak nepracovala s chybami, které se vyskytovaly v provedení. Tudiž ani žáci nebyli vedeni k opravě chyb mezi sebou navzájem. Chyby však nebyly ani nijak kritizovány a žáci se je nebáli před učitelkou dělat. Méně sportovně nadaní však měli ostych kvůli šikovnějším spolužákům, kteří se jim za případné chyby smáli a zesměšňovali je. Tento problém s nimi učitelka již v minulosti řešila (podle průběhu konverzace, kterou v návaznosti na vzniklou situaci měla s dvojicí žáků), očividně však bez úspěchu. Na základě těchto informací lze tvrdit, že vyučující nevytváří vhodné prostředí, ovšem díky vhodně zvolenému metodickému postupu vznikal prostor pro individuální rozvoj

každého žáka, a proto bylo vyhodnoceno, že vyučující vytváří vhodné prostředí (viz. Tabulka 9, otázka č. 7).

Celková motivace žáků byla velmi nízká. Šikovnější se srovnávali s méně šikovnými, ne sami se sebou, tudíž zcela postrádali snahu o lepší výkon (jen když se předváděli) a méně šikovní naopak byli demotivováni chováním pohybově nadanějších spolužáků a sami se cítili méněcenní. Reflexe v závěru hodiny proběhla jen jednou, a sice formou obecné pochvaly všech a následným pokáráním některých žáků za nekázeň. Nic konkrétního však nezaznělo a žáci byli do reflexe zapojeni pouze jako posluchači.

č.	Otázky v dotazníku	Odpovědi učitele č. 4
10	Vím, co znamená formativní hodnocení.	spíše ne
11	Vzdělávám se aktivně v oblasti formativního hodnocení.	spíše ne
12	Účastnil jsem se alespoň jednoho kurzu, semináře apod. zabývajících se formativním hodnocení.	ne
13	Snažím se využívat alespoň jednu z pěti klíčových strategií formativního hodnocení podle Leahyové a spol.	ne
14	Spolupracuji a diskutuji s dalšími vyučujícími přípravu vyučovacích hodin.	ne
15	Byl/a jsem v tomto školním roce na hospitaci u jiné/ho vyučující/ho.	ne
16	Už jsem se někdy domluvil/a s kolegou nebo kolegyní, aby zhodnotil/a moji vyučovací hodinu a dal/a mi zpětnou vazbu.	ne

Tabulka 10 – Odpovědi učitele č. 3 v dotazníku ohledně formativního hodnocení.

Vyučující se s formativním hodnocením ani teoreticky ani prakticky doposud neseetkala, což ukazují nejen odpovědi v Tabulce 10, ale také průběh výuky. Podle odpovědí na otázky č. 14, 15 a 16 lze soudit, že ve škole nemá učitelka bližší vztahy s kolegy nebo s nimi aktivně neřeší přípravu na hodiny tělesné výchovy.

5.5 Shrnutí výsledků všech skupin

Výzkumu se zúčastnili čtyři učitelé, z nichž dva (učitel č. 2 a č. 3) se aktivně vzdělávají v oblasti formativního hodnocení a snaží se ho více (učitel č. 3) či méně (učitel č. 2) aplikovat v tělesné výchově; učitel č. 1 má o formativním hodnocení povědomí, ale aktivně se v této oblasti nevzdělává ani nejsou příslušné strategie pozorovatelné v jeho výuce, byť se o jejich aplikaci pokouší; a poslední (učitel č. 4) se s formativním

hodnocením spíše nesetkal. Styl výuky a průběh hodin každého učitele byl zcela jedinečný. Přesto se některé jevy v hodinách tělesné výchovy na druhém stupni základních škol v Písku opakovaly:

- Výuka nebývá zahájena snahou učitele ztotožnit žáky s cílem hodiny ani představením kritérií jeho dosažení.
- Učitelé vždy zapojují žáky do přípravy pomůcek pro danou vyučovací hodinu.
- Učitelé dávají žákům individuální zpětnou vazbu vztahující se spíše k danému úkolu než k jejich osobnosti.
- Zpětná vazba se v hodinách vyskytuje jen ve velmi omezeném množství.
- Informační hodnota zpětné vazby bývá mizivá.
- Učitelé nepracují s chybou, nevyzývají žáky k vrstevnickému hodnocení ani vzájemnému opravování chyb.
- Obecným cílem učitelů tělesné výchovy je „aby se žáci hýbali“.
- Na konci hodin neprobíhá reflexe.
- Učitelé nepoužívají formativní hodnocení ani hodnocení pro učení. Někteří však používají prvky klíčových strategií podle Wiliama a Leahyové, které jsou součástí formativního přístupu.

Většinu těchto tvrzení lze vyčíst v Tabulce 11, která byla upravena tak, aby byly odpovědi učitelů snáze porovnatelné s výsledky pozorování. Proto byla odpověď z dotazníku „*To nedělám.*“ upravena na „*nikdy*“; odpověď „*To dělám jen někdy.*“ na „*občas*“ a odpověď „*Je to v mé praxi pevně zavedeno.*“ na „*vždy*“. Zároveň byla znovu vyhodnocena veškerá pozorování a vytvořen souhrn tvořený shodnými odpověďmi (viz. Tabulka 11). Díky tomu vznikl reálnější souhrn pozorování, který nebyl limitovaný pouze na „ano“ či „ne“. Odpovědi vyučujících vesměs korespondují s výsledky pozorování. Učitelé se „*nadhodnocovali*“ oproti pozorování v otázkách č. 1, 6, 7 a 9, přičemž klíčová je především otázka č. 7. Všichni vyučující jsou přesvědčeni, že vytváří pro žáky vhodné prostředí, ve kterém se nebojí udělat chybu. Většina ho však v průběhu pozorování podle pozorovatele nevytvářela.

Z odpovědí vychází najevo, že tři ze čtyř vyučujících vědí, co znamená formativní hodnocení, ale aktivně se v této oblasti vzdělávají jen 1-2 učitelé, přičemž jeden z nich v neformálním rozhovoru uvedl, že jezdí na vzdělávací kurzy díky sportu, který provozuje mimo školu.

Otázka v dotazníku	Učitel č. 1	Souhrn pozorování	Učitel č. 2	Souhrn pozorování	Učitel č. 3	Souhrn pozorování	Učitel č. 4	Souhrn pozorování
1 Žákům sdělují cíl hodiny a kritéria jeho splnění (nebo ho nesdělují s konkrétním úmyslem).	občas	nikdy	občas	nikdy	občas	nikdy	nikdy	občas
2 Zapojují žáky do přípravy pomůcek pro danou vyučovací hodinu.	vždy	vždy	nikdy	vždy	občas	vždy	vždy	vždy
3 Přenáším odpovědnost za organizaci dílčích úkolů na žáky.	občas	nikdy	občas	vždy	vždy	občas	občas	občas
4 Dávám žákům zpětnou vazbu vztahující se spíše k danému úkolu než k jejich osobnosti.	občas	vždy	občas	vždy	vždy	vždy	vždy	vždy
5 Chválím žáky spíše za snahu než za jejich schopnosti.	vždy	občas	vždy	nikdy	vždy	vždy	vždy	vždy
6 Vyzývám žáky, aby se navzájem opravovali.	občas	nikdy	nikdy	nikdy	občas	nikdy	občas	nikdy
7 Vytvářím pro žáky vhodné prostředí, ve kterém se nebojí udělat chybu.	vždy	občas	vždy	nikdy	vždy	vždy	vždy	občas
8 Snažím se motivovat žáky pomocí vnitřních i vnějších podnětů.	vždy	vždy	občas	nikdy	vždy	vždy	vždy	občas
9 Na konci hodiny nechávám čas pro krátkou závěrečnou reflexi.	občas	nikdy	občas	nikdy	občas	nikdy	občas	občas
10 Ví, co znamená formativní hodnocení.	ano		ano		ano		spíše ne	
11 Vzdělávám se aktivně v oblasti formativního hodnocení.	ne		spíše ano		ano		spíše ne	
12 Účastnil jsem se alespoň jednoho kurzu, semináře apod. zabývající se formativním hodnocení.	ne		ano		ano		ne	
13 Snažím se využívat alespoň jednu z pěti klíčových strategií formativního hodnocení podle Leahyové a spol.	spíše ano		spíše ne		spíše ano		ne	
14 Spolupracuji a diskutuji s dalšími vyučujícími přípravu vyučovacích hodin.	spíše ne		spíše ne		spíše ano		ne	
15 Byl/a jsem v tomto školním roce na hospitaci u jiné/ho vyučující/ho.	ano		ano		ano		ne	
16 Už jsem se někdy domluvil/a s kolegou nebo kolegyní, aby zhodnotil/a moji vyučovací hodinu a dal/a mi zpětnou vazbu.	ne		ano		ano		ne	

Tabulka 11 – Shrnutí výsledků pozorování a odpovědí v dotazníku.

6 Diskuse

Úkoly práce se podařilo naplnit. Byla analyzována teoretická východiska, přičemž bylo zjištěno, že odborné literatury zabývající se používáním formativního hodnocení v tělesné výchově je velmi málo a výzkumy se tomuto tématu začaly věnovat teprve v posledních pěti letech. Dále proběhla pozorování, jejichž výsledky se podařilo zachytit díky dobře strukturovanému záznamovému archu a poskytla očekávané informace. Ty byly přímo porovnatelné s odpověďmi získanými z dotazníku tak, jak bylo původně zamýšleno. Povedlo se také úspěšně zaznamenat a zhodnotit, do jaké míry jsou rozvíjeny kompetence žáků podporované formativním hodnocením.

Výsledky pozorování ukazují, že ve výuce tělesné výchovy na druhém stupni základních škol v Písku je formativní hodnocení využíváno ve velmi omezené míře. Tato skutečnost kontrastuje s požadavky a snahami o implementaci formativního hodnocení do vzdělávacího systému v České republice. Fryč a kol. (2020) sice zdůrazňují, že formativní hodnocení musí převažovat nad sumativním, a proto Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ klade ještě větší důraz na využívání formativního hodnocení ve výuce než doposud. Mužík a Vlček (2016) však konstatují, že projektované kurikulum tělesné výchovy obsahuje jistý nesoulad mezi koncepčními cíli a obsahem vzdělávání, především vymezeným učivem. To vede ke značně individualizovanému pojetí učiva tělesné výchovy, jak bylo zmíněno v praktické části v kapitole 5.5 a jak to na základě výzkumu dokazují i další autoři (např. Fialová a kol., 2014; Mužík a Vlček, 2016). Podle definice některých autorů (např. Chng a Lund, 2018) k formativnímu hodnocení nebo hodnocení pro učení v pozorovaných hodinách vůbec nedocházelo. Přestože v hodinách byly pozorovatelné snahy o používání formativního hodnocení, výsledkem nebyly žádné hmatatelné doklady o učení v podobě hodnotících archů apod. Autorky jsou přesvědčeny, že bez patřičné dokumentace hodnocení výkonu se žák nemůže zcela účastnit procesu hodnocení. Podle definice Blacka a Wiliama (1998) lze do formativního hodnocení zahrnout jakékoliv aktivity učitele a žáka, které je informují o aktuální úrovni žáka a vedou k úpravě navazující výuky pro maximalizaci žákova potenciálu. K tomu nesystematicky v některých pozorovaných hodinách docházelo. Vždy však hodnocení probíhalo verbálně a žák nebyl aktivně zapojen do procesu hodnocení, nehledě na to, že systematickost a konzistence formativního hodnocení je klíčová. Z nahodilosti využívání prvků formativního hodnocení a odpovědí z dotazníků usuzují, že formativní hodnocení není využíváno cíleně. Přesto se však v hodinách tělesné

výchovy přirozeně objevuje a dle mého názoru vychází spíše z osobnosti učitele a jeho citu pro učení než z dosaženého vzdělání v oblasti pedagogiky.

Zaměření tělesné výchovy u pozorovaných skupin bylo na pohybově-dovednostní rozvoj. Pro učitele byl podstatný především pohyb a aktivní zapojení žáků ve výuce. Větší ambice si žádný učitel nekladal nebo nebyly zřejmé z působení ve výuce ani z neformálních rozhovorů mimo výuku. Při pozorování nebyly zaznamenány snahy o komplexní rozvoj osobnosti žáků. V rámci některých cvičení byli sice žáci nuceni spolupracovat, strategicky uvažovat a omezeně komunikovat, nikdy však nedošlo ať už individuálně nebo kolektivně k rozboru situace (reflexi), práci s chybou, k sebehodnocení, vrstevnickému hodnocení, a dokonce ani k informativní zpětné vazbě nebo jen ve velmi omezené míře. Žáci se místo individuálního rozvoje dovedností zaměřovali na výkony svých spolužáků, se kterými se srovnávali. Tento přístup nejenže omezuje rozvoj talentovaných žáků, kteří nemají dostatečnou motivaci ke zlepšení, ale zároveň demotivuje výkonnostně slabší žáky. Ti mohou být i přes dílčí úspěchy v individuálním rozvoji stále výrazně pozadu za svými spolužáky a dostávají se na okraj kolektivu, což v nich může vyvolat odpor ke sportu a k pohybovým aktivitám celkově. Přitom ukazatele pohybové aktivity a zdravotního stavu jsou u české populace nepříznivé (Mužík a Vlček, 2016). Práce s chybou je dalším klíčovým prvkem formativního přístupu, který v pozorovaných hodinách tělesné výchovy zcela chyběl. Místo aby byla chyba brána jako prostor pro zlepšení a posunutí dané dovednosti na vyšší úroveň, byla spíše přehlížena. Kulič (1971 in Dvořák, 2016) píše, že musí dojít k detekci, identifikaci chyby; interpretaci chybného výkonu a následně korekci chybného výkonu. Poslední část autor zdůrazňuje zejména proto, že její absencí dochází k fixaci chyby. Kosíková (2011 in Dvořák, 2016) pokládá za důležité chybu opravovat v případě, že se jí podařilo správně identifikovat. Pokud korekce neprobíhá, žáci jsou uvedeni do situace, kdy s chybou musí naložit podle svého. Vzhledem k tomu, že je ve společnosti chyba většinou trestána (např. ve škole špatnou známkou z testu, doma zákazem hraní na počítači), žáci ji berou negativně. Jako něco, čemu se chtějí vyhnout – každý svým způsobem. Jelikož nejsou vedeni k práci s chybami, někteří se jim snaží předcházet podváděním, neaktivitou (vychází z přesvědčení, že nemohou být hodnoceni za něco, co neudělali) atd., a zároveň na výskyt chyb neumějí ani reagovat. Proto když se někomu něco nepovede, bývá často terčem posměchu. Práce s chybou má podle mého názoru obrovský přesah do fungování naší společnosti a tělesná výchova je skvělým prostředkem, kde by se mohla a měla tato

kompetence rozvíjet. Bohužel sami učitelé většinou nemají potřebné znalosti a dovednosti, aby tyto strategie formativního hodnocení uplatňovali ve výuce (Moura a kol. 2021). Autoři zdůrazňují nutnost podporovat učitele tělesné výchovy v implementaci hodnocení pro učení do výuky. Mentoring a vzdělávání učitelů tělesné výchovy jsou důležitým faktorem v úspěšném zavádění formativního hodnocení.

Dalším problémem výuky tělesné výchovy je rezignace učitelů na ztotožnění žáků s cíli jednotlivých hodin. Aarskog (2021) ve své studii zaměřující se na aktivitu žáků v procesu hodnocení v tělesné výchově došel k závěru, že nesdílení jasných cílů výuky učiteli může být překážkou v aktivaci žáků jako osob zodpovědných za své učení, protože nerozumí tomu, co se mají naučit v tělesné výchově. Pro žáky se tak může výuka stát monotónní, nemají žádná očekávání, jsou pasivní. A pasivita je z mého pohledu vrah jakéhokoliv progresu. Už v roce 1998 Black a Wiliam dokázali a jasně prezentovali fakt, že žáci, kteří mají jasně stanovený cíl učení dosahují lepších studijních výsledků. Dokonce autoři prokázali rozdíl mezi nastavením cílů výuky orientovaných na výkon oproti cílům zaměřeným na učení. Žáci ve skupině, jejíž cíle byly zaměřené na učení a docházelo u nich k sebehodnocení, měli větší motivaci, sebevědomí a lépe si osvojovali dovednosti oproti skupině, jejíž cíle byly orientované na výkon. Je proto vhodné a žádoucí sdělovat a ztotožnit žáky s cíli výuky, aby získali zájem a přebírali zodpovědnost za vlastní učení.

Podobně klíčovou roli může v hodinách sehrát i závěrečná reflexe. K té opět v pozorovaných hodinách vůbec nedocházelo. Reflexe je přitom místo, ve kterém vzniká veliký prostor pro posun v žákově učení. Dochází při ní k rekapitulaci uplynulé hodiny a prostoru k zamyšlení nad klíčovými body. Reflexe může být vedena mnoha způsoby a vyžaduje od učitele dovednost odbornost reflexi efektivně vést, což je opět vybavení (teoretické a dovednostní), kterým mnozí učitelé nedisponují. Při dobře vedené reflexi může dojít k obohacení žáků v oblasti vědomostí a zároveň k fixaci osvojovaných dovedností a znalostí. V podstatě jde o poslední Kolbův cyklus dané hodiny – po zážitku (vyučovací hodině) dochází k ohlédnutí (reflexe), při kterém lze vyzdvihnout klíčové body (zobecnění) a společně s žáky dojít k řešení a poučení pro příště (aplikace). Takto strukturovaná reflexe může dle mého názoru probíhat ať už v kontextu rozvoje dovedností nebo v kontextu morálním, v rámci kterého učitel cílí na komplexní rozvoj žákovy osobnosti. Reflexe navíc může mít pozitivní vliv na budování vztahů nejen mezi

učitelem a žáky, ale i mezi žáky navzájem. Je ovšem nezbytné, aby do ní byl zapojen nejen učitel, ale především žáci.

Výsledky poukazují na potřebu zlepšení implementace formativního hodnocení v tělesné výchově na základních školách v Písku. Je třeba poskytnout učitelům více informací a podpory při aplikaci formativního hodnocení ve výuce. Vzdělávací instituce by měly začlenit do svých programů školení zaměřená na formativní hodnocení a podporu rozvoje pedagogických dovedností. Mimo to navrhuji nazývat formativní hodnocení formativním přístupem, a to i v případě že se nejedná striktně o psanou formu hodnocení a žák je zapojen do procesu hodnocení, který vede ke komplexnímu rozvoji osobnosti žáka v průběhu výuky, formuje ho a usměrňuje, aby neminul cíl výuky.

Na závěr kapitoly je nutné zmínit limity této bakalářské práce. Stručnost a nemožnost obsáhnout celé téma do patřičných detailů vede ke generalizaci, která je výhodou pro snazší a přehlednější vhled do zkoumané problematiky, ale zároveň může vést do jisté míry ke zkreslení. V teoretické části byla uvedena typologie MBTI v souvislosti možných osobnostních charakteristik dětí. Nowack (1996) rozporuje vhodnost využívání tohoto indikátoru pro jeho nízkou reliabilitu. Například pouze 47 % respondentů si po pěti týdnech udrželo stejnou typologii. Pokud jde o validitu, v některých částech MBTI je slabá a pouze v rozdělování na introvert-extrovert je validita dostatečná. Autor článku uzavírá tvrzením, že celková účinnost MBTI nebyla dostatečně prokázána a mnoho publikovaných výzkumů je založeno na slabém metodologickém designu, a proto by měla být tato typologie používána opatrně i přes svoji popularitu. V této bakalářské práci sloužila především jako přehled různých osobnostních rysů, se kterými se v praxi u dětí (i dospělých) lze setkat. Ve výzkumu nebyla použita k vyhodnocování osobnosti žádného jedince, a proto mi přišlo vhodné ji i přes zmíněná tvrzení zařadit to teoretické části práce.

Výzkum v praktické části byl limitován pouze na základní školy v Písku, takže výsledky nelze obecně implikovat na celou Českou republiku. Přestože byly u každé skupiny pozorovány tři hodiny tělesné výchovy, což byl dostatečný počet hodin pro zjištění sledovaných kritérií, dospěl jsem k závěru, že to nebylo dostatečné množství pozorovaných skupin. Vzorek nebyl natolik reprezentativní, aby potvrdil nebo vyloučil ojedinělost průběhu pozorovaných hodin. Navrhuji rozšířit studii na větší počet škol/učitelů v Písku a případně provést další studie zaměřené na jiná města a regiony, aby byl získán komplexnější pohled na využívání formativního hodnocení v tělesné výchově.

Budoucí výzkum by se mohl také detailněji zaměřit na překážky a faktory ovlivňující implementaci formativního hodnocení ve výuce tělesné výchovy z pohledu učitelů a zda o toto téma mají vůbec zájem.

7 Závěr

V této bakalářské práci byly popsány výhody i nevýhody formativního hodnocení/hodnocení pro učení (formativního přístupu), přičemž výhody jsou spojovány se vzrůstem kvality výuky cílené na žáka a nevýhody jsou spojovány spíše s jeho zaváděním do praxe, což překážka především pro učitele a výzva pro celý vzdělávací systém v Česku.

Teoretická část práce se stručně věnuje psychosomatickému a tělesnému vývoji v období puberty, které převažuje u žáků druhého stupně základní školy. Dále je věnována část koncepci výuky tělesné výchovy v Česku, ve které nepanuje shoda mezi odborníky, ani mezi odborníky a učiteli, ani mezi odbornou a laickou veřejností, a ani v rámci kurikula, ve kterém dochází k nesouladu mezi koncepčními cíli a obsahem vzdělávání (především vymezeným učivem). Nejednotnost vede k individualizaci pojetí tělesné výchovy jednotlivými učiteli a k neschopnosti hodnotit úroveň české tělesné výchovy na základě průřezového pozorování, protože průběhy hodin se mohou značně lišit v závislosti na osobnosti a zkušenostech učitele.

Hlavní část práce je věnována způsobům hodnocení ve škole s důrazem na hodnocení v tělesné výchově a zabývá se především formativním hodnocením. V úvodu zazněla myšlenka, že formativní hodnocení v tělesné výchově může být přirozenější, než v jiných tradičních předmětech jako je čeština nebo matematika. V praktické části bylo zkoumáno metodou pozorování, do jaké míry a zda vůbec formativní hodnocení učitelé tělesné výchovy používali. Následně byly výsledky pozorování porovnány s percepcí vlastní výuky učitelů pozorovaných hodin. Vyšlo najevo, že žádný ze sledovaných učitelů příliš nepoužívá formativní hodnocení přesto, že se o jeho používání někteří pokouší. Ve sledovaných hodinách chybělo ztotožnění žáků s cíli výuky, kvalitní zpětná vazba (s patřičnou informační hodnotou), sebehodnocení i vrstevnické hodnocení žáků, práce s chybou i celková reflexe. Naopak pozitivní je, že žáci byli vždy hodnoceni spíše za snahu než za výkon; zpětná vazba se vztahovala téměř vždy ke konkrétnímu úkolu, ne k osobnosti žáka; na žáky byla přenášena zodpovědnost za organizaci dílčích úkolů a částečně byla rozvíjena jejich samostatnost; žáci byli vesměs motivovaní a měli radost z pohybu.

Pro úspěšné zavádění formativního hodnocení na základě zjištěných výsledků navrhuji, aby byl na učitele nejen kladen větší nárok na jeho používání (jak je doporučeno

skrze kurikulární dokumenty), ale především aby byla poskytnuta systematická pomoc v podobě mentoringu a kurzů pro vyučující, včetně vedení škol. Rozšíření zdrojů, ze kterých lze čerpat konkrétní inspiraci do výuky a informovanost i přínosech formativního hodnocení nejen pro žáka, ale také pro učitele. Musí se zlepšit komunikace mezi odborníky, učiteli a laickou veřejností, aby došlo alespoň k částečnému sjednocení cílů a pojetí tělesné výchovy a celý proces musí být doprovázen trpělivostí, jelikož změna přístupu k hodnocení ve výuce je změna v celém pojetí výuky a každá velká změna vyžaduje čas. Zároveň je nutné zvýšit motivaci učitelů k používání formativního hodnocení.

Rozvoj kompetencí budoucích generací je boj, ve kterém se nelze spokojit s průměrností a je nutné mít ty nejvyšší ambice. Nespokojit se s tím, aby byl dostatek učitelů, ale směřovat k dostatku kvalitních učitelů, kteří mají schopnosti a dovednosti potřebné k používání nejefektivnějšího dosud poznaného hodnocení. Formativního hodnocení.

Seznam literatury

1. AARSKOG, Eirik. 'No assessment, no learning': exploring student participation in assessment in Norwegian physical education (PE). *Sport, Education and Society* [online]. 2021, vol. 26, no. 8, 875-888 [cit. 2023-04-29]. ISSN 1357-3322. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791064>
2. BASSEY, Micahel. *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press, 1999.
3. BLAŽKOVÁ, Magdaléna. *Specifika a význam vrstevnické skupiny v pubescenci v dimenzi volného času: diplomová práce*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Teologická fakulta, 2006. 134 l. Vedoucí diplomové práce Mgr. Michal Kaplánek, Th.D.
4. BLACK, Paul a WILIAM, Dylan. *Assessment and classroom learning* [online]. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 1998, vol. 5, no. 1, p. 7-74. [cit. 2023-04-23]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050102>
5. BLOOM, Benjamin S. *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc, 1956.
6. BLOOM, Benjamin S. *Learning for mastery*. *Evaluation Comment*. 1968, vol. 1, no. 2, s. 1-12.
7. BORGHOUTS, Lars B., Menno SLINGERLAND a Leen HAERENS. *Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands*. *Physical Education and Sport Pedagogy* [online]. 2016, vol. 22, no. 5, 473-489 [cit. 2023-05-01]. ISSN 1740-8989. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1241226>
8. CHAPPUIS, Steve, Carol COMMODORE a Rick STIGGINS. *Balanced Assessment Systems: Leadership, Quality, and the Role of Classroom Assessment* [online]. 2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320 : Corwin, 2017 [cit. 2023-05-15]. ISBN 9781506354200. Dostupné z: <https://doi.org/10.4135/9781071800508>
9. CHNG, Lena S. a Jacalyn LUND. *Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How*. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* [online]. 2018, vol. 89, no. 8, s. 29-34 [cit. 2023-05-15]. ISSN 0730-3084. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503119>

10. CLARK, Ian. Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning. *Educational Psychology Review* [online]. 2012, vol. 24, no. 2, s. 205-249 [cit. 2023-04-29]. ISSN 1040-726X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>
11. ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
12. ČAPEK, R. Jak hodnotit kompetence. *Moderní Vyučování*. 2016, vol. 12, no. 6, s 7–8.
13. ČESKO. § 51 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 2. 2022. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. AION CS 2010-2023 [cit. 2023-05-23]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p51-2>
14. DVOŘÁK, Tomáš. *Práce s chybou a zpětná vazba ve výuce TV na 2. stupni ZŠ: diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií, 2016. 68 l. Vedoucí diplomové práce PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
15. FIALOVÁ, Ludmila, FLEMR, Libor, MARÁDOVÁ, Eva, MUŽÍK, Vladislav. *Vzdělávací oblast Člověk a zdraví v současné škole*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2014. 236 s. ISBN 978-80-246-2885-1.
16. FLORÉZ, María Teresa, SAMMONS, Pamela. *Assessment for learning: effects and impact* [online]. Oxford: Oxford University Department of Education, 2013. ISBN: 978-1-909437-26-5 [cit. 2023-04-30]. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED546817>
17. FRYČ, Jindřich, MATUŠKOVÁ, Zuzana, KATZOVÁ, Pavla, KOVÁŘ, Karel, BERAN, Jaromír, VALACHOVÁ, Iveta, SEIFERT, Lukáš, BĚŤÁKOVÁ, Martina, HRDLIČKA, Ferdinand a kolektiv autorů *Hlavních směrů vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-47-1. [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/54104_1_1/
18. HATTIE, John, TIMPERLEY, Helen. The power of feedback [online]. *Review Of Educational Research*, 2007, vol. 77, no. 1, p. 81–112. [cit. 2023-04-05]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/003465430298487>
19. HELUS, Zdeněk a LUKÁŠOVÁ, Hana, KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, a kol. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: filozofická východiska a*

- pedagogické souvislosti. [online]. 1. vyd. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2012. 232 s. ISBN 978-80-905222-0-6. [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: http://www.iwaldorf.cz/obr/c1309002/Obsah_Promeny%20pojeti%20vzdelani.pdf
20. HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
21. HERITAGE, Margaret. Formative assessment and next-generation assessment systems: Are we losing an opportunity? [online]. National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST). 2010. [cit. 2023-04-24]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543063.pdf>
22. HOLASOVÁ, Dana. Kritéria hodnocení a klasifikace v tělesné výchově: magisterská práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií, 2019. 89 l., 2 l. příl. Vedoucí magisterské práce PhDr. Šárka Maleňáková, Ph.D. (doc. PhDr. Vladimír Jůva, CSc.)
23. HOLLWECK, Trista, YIN, Robert K. Case Study Research Design and Methods (5th ed.). Canadian Journal of Program Evaluation [online]. 2015, vol. 30, no. 1, s. 108-110 [cit. 2023-05-04]. ISSN 0834-1516. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/308385754_Robert_K_Yin_2014_Case_Study_Research_Design_and_Methods_5th_ed_Thousand_Oaks_CA_Sage_282_pages
24. JANÍKOVÁ, Marcela. Základy školní pedagogiky. 1. vyd. Brno: Paido, 2009. 120 s. ISBN 978-80-7315-183-6.
25. JEŠINA, Ondřej, WITTMANNOVÁ, Julie, MIKEŠKA, Daniel, a kol. Diagnostika a hodnocení v inkluzivní tělesné výchově – problém či výzva? [online]. Tělesná výchova a sport mládeže, 2022. vol. 88, no. 4, p. 35-43. Dostupné z: 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
26. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. Hodnocení žáků. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. 199 s. ISBN 978-80-247-2834-6.
27. KRUCKÁ, Dominika. Společenské postavení učitele tělesné výchovy: Diplomová práce. [online]. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta tělesné výchovy

- a sportu, 2022. 86 l., 2. 1. příl. [cit. 2023-03-30]. Vedoucí diplomové práce PhDr. Kamil Kotlík Ph.D. Dostupné z:
<https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/175306>
28. LAUFKOVÁ, Veronika. Formativní hodnocení: disertační práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. 287 l., 33 l. příl. Vedoucí práce PhDr. Karel Starý, PhD.
29. LIPNEVICH, Anastasiya A., SMITH, Jeffrey. K. Response to assessment feedback: The effects of grades, praise, and source of information. [online]. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service, 2008. 65 p., 7 t. [cit. 2023-03-15]. Dostupné z: https://www.anastasiyalipnevich.com/wp-content/uploads/2020/01/Lipnevich_EECE_2008_ETS-Feedback.pdf
30. LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel, David KIRK, Eloisa LORENTE-CATALÁN, Ann MACPHAIL a Doune MACDONALD. Alternative assessment in physical education: a review of international literature. Sport, Education and Society [online]. 2013, vol. 18, no. 1, 57-76 [cit. 2023-04-29]. ISSN 1357-3322. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
31. LYGSTAD, Idar, Øyvind BJERKE, Kjell Magne BANG a Pål LAGESTAD. Norwegian upper secondary students' experiences of their teachers' assessment of and for learning in physical education: examining how assessment is interpreted by students of different physical abilities. Sport, Education and Society [online]. 2022, vol. 27, no. 3, 320-331 [cit. 2023-04-29]. ISSN 1357-3322. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1842728>
32. MACPHAIL, Ann a John HALBERT. 'We had to do intelligent thinking during recent PE': students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice [online]. 2010, vol. 17, no. 1, s. 23-39 [cit. 2023-05-15]. ISSN 0969-594X. Dostupné z:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09695940903565412>
33. MĚKOTA, Karel, KOVÁŘ, Rudolf & ŠTĚPNIČKA, Jiří. Antropomotorika II. 1. vyd. Praha: Státní Pedagogické Nakladatelství, 1988. 179 s.
34. MIKOVÁ, Šárka, STANG, Jiřina. Typologie osobnosti u dětí : využití ve výchově a vzdělávání. Praha: Portál, 2010. 220 s. ISBN 978-80-7367-587-5.
35. MODELL, Nina a Göran GERDIN. 'But in PEH it still feels extra unfair': students' experiences of equitable assessment and grading practices in physical

- education and health (PEH). *Sport, Education and Society* [online]. 2022, vol. 27, no. 9, 1047-1060 [cit. 2023-04-29]. ISSN 1357-3322. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1965565>
36. MOURA, André, Amândio GRAÇA, Ann MACPHAIL a Paula BATISTA. Aligning the principles of assessment for learning to learning in physical education: A review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy* [online]. 2021, vol. 26, no. 4, 388-401 [cit. 2023-04-29]. ISSN 1740-8989. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834528>
37. MŠMT. Reforma přípravy učitelů a učitelek v ČR. Strategie 2030+ [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022. [cit. 2023-04-29]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/pregradual/>
38. MUŽÍK, Vladislav a Petr VLČEK. Proměny tělovýchovných koncepcí a jejich vliv na realizaci obsahu vzdělávání v tělesné výchově. *ORBIS SCHOLAE* [online]. 2017, 2016(2), 131-143 [cit. 2023-05-15]. ISSN 2336-3177. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/315321111_Promeny_telovychovnych_koncepci_a_jejich_vliv_na_realizaci_obsahu_vzdelavani_v_telosne_vychove
39. NOWACK, K. Is the Myers Briggs Type Indicator the Right Tool to Use? *Performance in Practice*, American Society of Training and Development, Fall 1996, 6.
40. PACHLER, Norbert et al. Formative e-assessment: Practitioner cases [online]. *Computers & Education*. 2010, vol. 54, no. 3, p. 715-721 [cit. 2023-04-23]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131509002759>
41. PÍTHA, Petr. Trojka není ostuda!: Několik poznámek o klasifikaci a slovním hodnocení. *Obecná/občanská Škola: Informace. Náměty. Zkušenosti*, 1996, roč. 2, č. 2, s. 10–11.
42. POPHAM, James W. *Transformative assessment in action: An inside look at applying the process*. ASCD. 2011. ISBN 978-1-4166-1124-0
43. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.
44. QUENNERSTEDT, Mikael. *Physical education and the art of teaching: transformative learning and teaching in physical education and sports*

- pedagogy. Sport, Education and Society [online]. 2019, vol. 24, no. 6, s. 611-623 [cit. 2023-04-30]. ISSN 1357-3322. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1574731>
45. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). [online]. Praha: MŠMT, 2021. [2023-03-14]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
46. REDELIUS, Karin a Peter J. HAY. Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy* [online]. 2012, vol. 17, no. 2, 211-225 [cit. 2023-05-01]. ISSN 1740-8989. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.548064>
47. ROWLAND, Thomas W. *Development exercise physiology*. 1st ed. Champaign, IL.: Human Kinetics, 1996. ISBN 6-87322-640-2.
48. RUBÍN, Lukáš, SUCHOMEL, Aleš, KUPR, Jaroslav. Aktuální možnosti hodnocení tělesné zdatnosti u jedinců školního věku. *Česká kinantropologie*, 2014, vol. 18, no. 1, p. 11–22.
49. RYCHTECKÝ, Antonín a Ludmila FIALOVÁ. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-659-7.
50. SCRIVEN, Michael. The methodology of evaluation. In: TYLER, R. W., GAGNÉ, R. M., SCRIVEN, M. (eds.). *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally, 1967, s. 39-83.
51. SKÁCELÍK, Pavel. Školní úrazovost ve školách a školských zařízeních v 1. pololetí školního roku 2006/2007. *Prevence úrazů, otrav a násilí* [online]. České Budějovice: Tiskárna Jihočeský Inzert Expres, 2007, 3(1), 96 [cit. 2023-04-12]. ISSN 1801-0261. Dostupné z: <http://casopis-zsfju.zsf.jcu.cz/prevence-urazu-otrav-a-nasili/administrace/clankyfile/20120429221440800335.pdf>
52. SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.
53. SLAVÍK, Jan. Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe. *Pedagogika*, 2003, vol. 53, no. 1, p. 5–25.
54. STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

55. STARÝ, Karel. Formativní hodnocení vzhledem k aktuálním otázkám kurikulární reformy.[online]. 279–282 [cit. 2023-04-23]. Dostupné z: https://capv.cz/wp-content/uploads/2019/08/CAPV05_Sta_Forma.pdf
56. STIGGINS, Rick J. Assessment crisis: The absence of assessment for learning [online]. Phi Delta Kappan. 2002, vol. 83, no. 10, p. 758-765 [cit. 2023-04-23]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/003172170208301010>
57. SUCHOMEL, Aleš. Somatická charakteristika dětí školního věku s rozdílnou úrovní motorické výkonnosti. [online] Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004 [cit. 2023-04-13]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/40329014_Somaticka_charakteristika_deti_skolního_veku_s_rozdilnou_urovni_motoricke_vykonnosti
58. SÝKORA, Miloslav. Subjektivita školního hodnocení, její podstata, zdroje a důsledky ve vyučování. Pedagogika, 1983, vol. 1, p. 87–100.
59. TOLGFORS, Björn. Different versions of assessment for learning in the subject of physical education [online]. London: Physical Education and Sport Pedagogy, 2018. [2023-03-18]. DOI: 10.1080/17408989.2018.1429589 Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17408989.2018.1429589>
60. TOLGFORS, Björn a Dean BARKER. The glocalization of physical education assessment discourse. Sport, Education and Society [online]. 2023, vol. 28, no. 1, s. 1-16 [cit. 2023-04-30]. ISSN 1357-3322. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1967923>
61. TOPPING, Keith J. Peer assessment between students in colleges and universities [online]. Review of Educational Research. 1998, vol. 68, no. 3, p. 249-276. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543068003249>
62. TORRANCE, Harry. Formative assessment at the crossroads: conformance, deformativní a transformační hodnocení. Oxford Review of Education [online]. 2012, vol. 38, no. 3, 323-342 [cit. 2023-05-01]. ISSN 0305-4985. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.689693>
63. VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
64. VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. A přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

65. VILÍMOVÁ, Vlasta. Didaktika tělesné výchovy. Vyd. 2., přeprac., (1. vyd. v MU). Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4936-9.
66. VON HAAREN-MACK, Birte, SCHAEFER, Alina, PELS, Fabian, KLEINERT, Jens. Stress in Physical Education Teachers: A Systematic Review of Sources, Consequences, and Moderators of Stress [online]. Research quarterly for exercise and sport. 2020, vol. 91, no. 2, s. 279–297 [cit. 2023-04-12]. Dostupné z:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02701367.2019.1662878>
67. WILIAM, Dylan. Embedded formative assessment. Bloomington, IN: Solution Tree Press, c2011, 189 s. ISBN 9781934009307.
68. WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHYOVÁ. Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy. Praha: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUKační LABoratoř, 2016. ISBN 978-80-906082-5-2.
69. ZACHAROVÁ, Eva. Základy vývojové psychologie. [online]. Ostrava: Ostravská univerzita, 2012, 97 s [cit. 2023-05-15]. ISBN 978-80-7464-220-3. Dostupné z: <https://projekty.osu.cz/svp/opory/lf-zacharova-zaklady-vyvojove-psychologie.pdf>
70. ZIEGENSPECK, Jörg W. K problému známkování ve škole: obecná problematika a empirické výzkumy. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2002. ISBN 80-7194-402-5.

Seznam obrázků

Obrázek 1 – Bloomova taxonomie. Upraveno.....	24
Obrázek 2 – Vzor záznamového archu. Vlastní tvorba.	40

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Typy hodnocení. Zdroje: Kolář (2009), Holasová (2019), Slavík (1999; 2003).	21
Tabulka 2 – Souhrn myšlenek autorů v rešerši Moury a kol. (2021). Zdroj: Moura a kol., 2021, upraveno.....	34
Tabulka 3 – Porovnání odpovědí učitele č. 1 v části dotazníku korespondující s výsledky pozorování.	43
Tabulka 4 – Odpovědi učitele č. 1 v dotazníku ohledně formativního hodnocení.	44
Tabulka 5 – Porovnání odpovědí učitele č. 2 v části dotazníku korespondující s výsledky pozorování.	45
Tabulka 6 – Odpovědi učitele č. 2 v dotazníku ohledně formativního hodnocení.	46
Tabulka 7 – Porovnání odpovědí učitele č. 3 v části dotazníku korespondující s výsledky pozorování.	47
Tabulka 8 – Odpovědi učitele č. 3 v dotazníku ohledně formativního hodnocení.	48
Tabulka 9 – Porovnání odpovědí učitele č. 4 v části dotazníku korespondující s výsledky pozorování.	49
Tabulka 10 – Odpovědi učitele č. 3 v dotazníku ohledně formativního hodnocení.	50
Tabulka 11 – Shrnutí výsledků pozorování a odpovědí v dotazníku.....	52

Seznam příloh

Příloha 1 – Vzor první strany informovaného souhlasu.	69
Příloha 2 – Vzor druhé strany informovaného souhlasu.....	70
Příloha 3 – Dotazník pro vyučující, 1. část.....	70
Příloha 4 – Dotazník pro vyučující, 2. část.....	71

INFORMOVANÝ SOUHLAS k žádosti 117/2022

Vážený/á pane/i

v souladu se Všeobecnou deklarací lidských práv, nařízením Evropské Unie č. 2016/679 a zákonem č. 110/2019 Sb. – o zpracování osobních údajů a dalšími obecně závaznými právními předpisy (jakož jsou zejména Helsinská deklarace, přijatá 18. Světovým zdravotnickým shromážděním v roce 1964 ve znění pozdějších změn (Fortaleza, Brazílie, 2013); Zákon o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (zejména ustanovení § 28 odst. 1 zákona č. 372/2011 Sb.) a Úmluva o lidských právech a biomedicině č. 96/2001, jsou-li aplikovatelné), Vás žádám o souhlas s Vaší účastí ve výzkumném projektu na UK FTVS v rámci bakalářské práce jejíž název Vám bude sdělen pro zachování objektivitu ihned po skončení výzkumu, prováděném na Vašem pracovišti.

Projekt bude probíhat v období: duben 2023 – květen 2023

Výzkum bude realizován v souladu s platnými epidemiologickými opatřeními Ministerstva zdravotnictví ČR.

Cíl výzkumného projektu Vám bude sdělen okamžitě až po skončení části, které se budete účastnit, aby nedošlo ke zkreslení jeho výsledků.

Způsob zásahu bude neinvazivní. Budete se účastnit běžné výuky tělesné výchovy v pozici vyučujícího.

Nedříve budu navštěvovat tři Vaše vyučovací hodiny tělesné výchovy, při kterých budu pouze pozorovat průběh výuky a dělat poznámky.

Poté vám předložím k vyplnění dotazník. Dotazník bude obsahovat 16 otázek a jejich náplň se pro zachování objektivitu výzkumu dozvíte až po skončení hospitací. Vyplnění dotazníku Vám zabere cca 2-3 minuty

Výzkumu se nezúčastní osoby s akutním (zejména infekční) onemocněním.

Rizika prováděného výzkumu nebudou vyšší než běžně očekávaná rizika v rámci tohoto typu výzkumu.

Přínosem tohoto výzkumného projektu pro Vás bude možnost zjištění informací o zkoumané problematice. Vaše účast v projektu je dobrovolná a nebude finančně ohodnocená.

Ochrana osobních dat: Data budou shromažďována a zpracovávána v souladu s pravidly vymezenými nařízením Evropské Unie č. 2016/679 a zákonem č. 110/2019 Sb. – o zpracování osobních údajů. Budou získávány následující osobní údaje: žádné, které budou bezpečně uchovány na heslem zajištěném počítači v uzamčeném prostoru, přístup k nim bude mít hlavní řešitel

Uvědomuji si, že text je anonymizován, neobsahuje-li jakékoli informace, které jednotlivě či ve svém souhrnu mohou vést k identifikaci konkrétní osoby – budu dbát na to, aby jednotlivé osoby nebyly rozpoznatelné v textu práce. Osobní data, která by vedla k identifikaci účastníků výzkumu, budou bezprostředně do 1 dne po testování anonymizována.

Získaná data budou zpracovávána, bezpečně uchována a publikována v anonymní podobě v bakalářské práci, případně v odborných časopisech, monografiích a prezentována na konferencích, případně budou využita při další výzkumné práci na UK FTVS.

Pořizování fotografií/videí/audio nahrávek účastníků: Během výzkumu nebudou pořizovány žádné fotografie, audionahrávky ani videozáznamy.

S celkovými výsledky a závěry výzkumného projektu se můžete seznámit na e-mailové adrese ptakg@natur.cuni.cz

V maximální možné míře zajistím, aby získaná data nebyla zneužita.

UNIVERZITA KARLOVA
 FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU
 José Martího 31, 162 52 Praha 6-Vešelavín

Jméno a příjmení předkladatele a hlavního řešitele projektu: Gabriel Pták
 Jméno a příjmení osoby, která provedla poučení: Gabriel Pták Podpis:.....

Prohlašuji a svým níže uvedeným vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s účastí ve výše uvedeném projektu a že jsem měl(a) možnost si řádně a v dostatečném čase zvážit všechny relevantní informace o výzkumu, zeptat se na vše podstatné týkající se účasti ve výzkumu a že jsem dostal(a) jasné a srozumitelné odpovědi na své dotazy. Byl(a) jsem poučen(a) o právu odmítnout účast ve výzkumném projektu nebo svůj souhlas kdykoli odvolat bez represí, a to písemně Etické komisi UK FTVS, která bude následně informovat předkladatele projektu. Dále potvrzuji, že mi byl předán jeden originál vyhotovení tohoto informovaného souhlasu.

Místo, datum Písek,
 Jméno a příjmení účastníka Podpis:

Příloha 2 – Vzor druhé strany informovaného souhlasu.

	To nedělám.	To dělám jen někdy.	Je to v mé praxi pevně zavedeno.
Žákům sděluji cíl hodiny a kritéria jeho splnění (nebo ho nesdělují s konkrétním úmyslem)			
Zapojuji žáky do přípravy pomůcek pro danou vyučovací hodinu.			
Přenáším odpovědnost za organizaci dílčích úkolů na žáky.			
Dávám žákům zpětnou vazbu vztahující se spíše k danému úkolu než k jejich osobnosti.			
Chválím žáky spíše za snahu než za jejich schopnosti.			
Vyzývám žáky, aby se navzájem opravovali.			
Vytvářím pro žáky vhodné prostředí, ve kterém se nebojí udělat chybu.			
Snažím se motivovat žáky pomocí vnitřních i vnějších podnětů.			
Na konci hodiny nechávám čas pro krátkou závěrečnou reflexi.			

Příloha 3 – Dotazník pro vyučující, 1. část.

	ne	spíše ne	spíše ano	ano
Vím, co znamená formativní hodnocení.				
Vzdělávám se aktivně v oblasti formativního hodnocení.				
Účastnil jsem se alespoň jednoho kurzu, semináře apod. zabývající se formativním hodnocení.				
Snažím se využívat alespoň jednu z pěti klíčových strategií formativního hodnocení podle Leahyové a spol.				
Spolupracuji a diskutuji s dalšími vyučujícími přípravu vyučovacích hodin.				
Byl/a jsem v tomto školním roce na hospitaci u jiné/ho vyučující/ho.		-	-	
Už jsem se někdy domluvil/a s kolegou nebo kolegyní, aby zhodnotil/a moji vyučovací hodinu a dal/a mi zpětnou vazbu.		-	-	

Příloha 4 – Dotazník pro vyučující, 2. část.