

Diagnostika a hodnocení v inkluzivní tělesné výchově – problém či výzva?

Ondřej Ješina, Julie Wittmannová, Daniel Mikeška, Eliška Vodáková, Ladislav Baloun, Adam Jarmar, Klára Botková, Alena Růžičková, FTK UP, Olomouc

Úvod

Záměrem příspěvku je formou kvalifikované úvahy upozornit na problematické aspekty inkluzivního procesu ve školní tělesné výchově, kterými jsou diagnostika a hodnocení. Navzdory změnám, které přinesl systém rámcových vzdělávacích programů, jsme v praxi stále často svědky rigidního přístupu v hodnocení žáků v tělesné výchově. Opomíjíme celou paletu možností identifikovaných jako formativní hodnocení. Často doporučené modifikace ani výsledné hodnocení nekoreluje se samotnými výstupy stanovenými v rámcových vzdělávacích programech. Z dílčích šetření a empirických zjištění je patrné, že subjektivní kritéria hodnocení jsou velmi často ovlivňována emocemi, osobními preferencemi nebo postoji vyučujících, což v důsledku velmi znesnadňuje tvorbu a uplatňování individuálních vzdělávacích plánů v tělesné výchově. Nejasnosti ohledně stanovených kritérií hodnocení v kombinaci s nedostatečným propojením výukových cílů s obsahem výuky pak odhaluje spíše intuitivní způsob vedení hodiny než propracovaný proces vedoucí k holisticky pojatému osobnostně-sociálnímu rozvoji žáků a podpoře jejich pohybové gramotnosti. To se netýká zdaleka jen žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i jejich spolužáků.

Příspěvek volně navazuje na články Kamila Kotlíka a Radky Peřinové (oba viz referenční seznam) věnované klasifikaci a hodnocení v tělesné výchově publikované v časopisu Tělesná výchova a sport mládeže v předchozích dvou letech.

Hodnocení, diagnostika, klasifikace?

Nezbytnou součástí vzdělávání je hodnocení výkonu žáka. V této souvislosti je vhodné definovat základní pojmy.

Klasifikaci zpravidla chápeme výstupní hodnocení za určité období (dané tématem či časem), kdy je výkon žáka ohodnocen známkou (ev. procenty či písmenem), slovním ohodnocením či kombinací obojího.

Hodnocení lze chápat jako komplex přístupů, který je nadřazený termínu **klasifikace**. **Diagnostika** je pak proces zjišťování dat, která by měla být podkladem pro následnou klasifikaci a celkové hodnocení. Někdy se v kontextu výstupní či průběžné diagnostiky užívá i termínu **evaluace**.

Diagnostiku můžeme dělit na:

- *vstupní*, která tvoří předpoklad úspěšné individualizované pedagogické práce,
- *průběžnou*, která se zaměřuje na hodnocení práce žáka v hodinách a jeho postupu v dílčích dovednostech,
- *výstupní*, která shrnuje hodnocení za určité období a pomáhá uvědomit si stupeň dosažení vytyčených cílů.

Kritéria pro hodnocení pak můžeme dělit na:

- *absolutní* (kritéria jsou pro všechny stejná, např. tabulka výkonů, počet chyb v testu) a
- *relativní* (hodnotí se individuální zlepšení výkonu, tedy proces).

Hodnocení můžeme řadit mezi pedagogické metody s ohledem na fáze výuky (podobně např. Hájková, 2008; Maňák & Švec, 2003; Valenta & Müller, 2009). Lze jej považovat za neméně důležitou součást, jako jsou fáze či metody motivační, expoziční, fixační nebo v poslední době zmiňované aplikační. Možná diskuse nad užitím nástrojů pro klasifikaci, diagnostiku či hodnocení není tolik relevantní, pokud bychom se soustředili na kompetitivní charakter vykládaných argumentů, tedy „kdo má větší pravdu“.

Ačkoliv je TV vzdělávacím předmětem povinným, a to v plném rozsahu základního vzdělávání ve všech ročnících, patří mezi předměty s výchovným zaměřením a má statut předmětu, kvůli kterému není možné ročník opakovat (částečně i kvůli § 52 zákona č. 561/2004 Sb.). To však nebrání tomu, aby byl žák z TV klasifikován stupněm 5, tedy nedostatečný. Kotlík (2020) upozorňuje na zajímavý rozdíl ve středním vzdělávání, kde již oproti základnímu vzdělávání nejsou výchovně zaměřené předměty v této souvislosti zmiňovány, což by dávalo možnost výkladu, který by mohl školám umožnit vyžadovat po žácích středních škol plnění minimálních výstupních kritérií z TV pro postup do dalšího ročníku.

Význam hodnocení v TV jako základ či předpoklad pro sebehodnocení, sebeuvědomění a následný osobní rozvoj je na mnoha místech zmiňován i v RVP ZV. Uveďme příklady (*aktuálně platné v roce 2021*):

- „*Tendence ve vzdělávání: prosadit změny v hodnocení žáků směrem k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení jejich výkonů a širšímu využívání slovního hodnocení.*
- *Hodnocení žáků musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech. Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní.*
- *Předpokladem pro osvojování pohybových dovedností je v základním vzdělávání žákův prožitek z pohybu a z komunikace při pohybu, dobře zvládnutá dovednost pak zpětně kvalitu jeho prožitku umocňuje. V tělesné výchově je velmi důležité motivační hodnocení žáků, které vychází ze somatotypu žáka a je postaveno na posuzování osobních výkonů každého jednotlivce a jejich zlepšování – bez paušálního porovnávání žáků podle výkonových norem (tabulky, grafy aj.), které neberou v úvahu růstové a genetické předpoklady a aktuální zdravotní stav žáků.*
- *Pro pohybové vzdělávání je charakteristické rozpoznávání a rozvíjení pohybového nadání, které předpokládá diferenciaci činností i hodnocení výkonů žáků.*
- *Pro pohybové vzdělávání je charakteristické rozpoznávání a rozvíjení pohybového nadání, které předpokládá diferenciaci činností i hodnocení výkonů žáků. Neméně důležité je odhalování zdravotních oslabení žáků a jejich korekce v běžných i specifických formách pohybového učení – v povinné tělesné výchově, případně ve zdravotní tělesné výchově.*
- *Kompletní výčet očekávaných výstupů pro oblast činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností: TV-9-2-01 zvládá v souladu s individuálními předpoklady osvojované pohybové dovednosti a tvořivě je aplikuje ve hře, soutěži, při rekreačních činnostech TV-9-2-02 posoudí provedení osvojované pohybové činnosti, označí zjevné nedostatky a jejich možné příčiny.“*

Paradoxy hodnocení v TV

Navzdory tomu, že se v odborných pedagogických kruzích nepochybně význam vstupní diagnostiky ve výuce, podobně jako průběžné či výstupní diagnostiky (chcete-li evaluace), jsme při praktické poradenské činnosti na školách svědky její absence. To se týká i školní tělesné výchovy (TV). Vlastně je nesmírně zvláštní až paradoxní, že čím více se o pestrosti diagnostických nástrojů bavíme, tím více se praxe orientuje jen na některé tradiční diagnostické postupy, které nejsou primárně propojeny s výstupy rámcových ani školních vzdělávacích

programů (ŠVP) a vzdělávacích postupů. Nejčastěji se jedná o měření absolutních výkonů a jejich komparaci na úrovni národní (tabulky, víceboje apod.) nebo na úrovni školní (tabulky či výkony jiných žáků z předešlých let). Dosažené výkony však většinou nekorespondují s výstupy deklarovanými ve ŠVP ani v rámcových vzdělávacích programech (RVP) a výstupní diagnostika se pak zaměřuje za výslednou klasifikaci (ať již klasifikačním stupněm či jinou formou).

Část pedagogů pak místo absolutního výkonu hodnotí (lépe možná klasifikuje) výkon relativní, tedy přihlíží ke zlepšení klasifikovaného žáka porovnáním jeho výkonu na začátku časové jednotky (nejčastěji začátku školního roku či pololetí) a na konci. To už se blíží relativně modernějšímu způsobu hodnocení, označovanému jako formativní.

Většina pedagogů pak v praxi uvádí, že do této klasifikace se v jejich výuce TV promítá kromě motorického výkonu také tzv. „snaha“. Složitější je však tuto snahu objektivně popsat či vymezit kritéria snahy, která by reflektovala motivaci k pohybovým aktivitám v průběhu vyučovací jednotky nebo i po jejím skončení. Uprášení těchto kritérií hodnocení by pak pomohlo minimalizovat značnou míru subjektivitu hodnocení.

Z těchto důvodů považujeme za vhodné zamyslet se nad následujícími otázkami: Klasifikujeme a hodnotíme skutečně parametry a úkoly nastavené základními školskými kurikuly? Nesnažíme se zaměřovat hodnocení spíše na zjišťování stavu motorických dovedností než na průběžné plnění cílů nastavených ŠVP? Nezaměňujeme diagnostiku za klasifikaci? Známkujeme (klasifikujeme) to, co se žák naučil nebo úroveň či míru toho, s čím žák do procesu vstupuje (viz Příklad I)? Neznámkujeme náhodou žáky přímo v rozporu nebo minimálně alespoň v nesouladu s rámcovými vzdělávacími programy (viz níže)?

Příklad I: Rozhovor s učitelkou TV s několikaletou praxí na téma hodnocení z TV srovnatelného s jinými předměty

Učitelka: „Tělesná výchova je přeci stejná jako ostatní předměty, tak proč bych nemohla hodnotit výkon, tak jako to hodnotí moje kolegyně např. v matematice? Nevidím důvod, proč nemůžu změřit skok do dálky a dle dosaženého výkonu adekvátně klasifikovat žáka?“ Já: „A kolik hodin jste věnovala přípravě a tréninku na skok do dálky?“ Učitelka: „No kolik, v jedné výuce jsem je naučila měřit rozběh a odraz a v druhé hodině jsem je známkovala. Víc se nestihá, víte kolik toho je a to samozřejmě musíme stihnout rozcvičku, přesuny a spoustu dalšího!“ Já: „A kolik myslíte, že látce, kterou zkouší učitel např. v matematice, věnuje před písemkou času?“ Učitelka: „No třeba 3-4 týdny a pak napíšíou test.“ Já: „To znamená, že je zkouší z toho, co je naučil, kdežto Vy je zkoušíte z toho, co se naučili někde jinde, než v TV nebo k čemu má vrozené předpoklady ... je to tak?“ Učitelka: (mlčí).

Východiska pro hodnocení platná pro všechny žáky v TV

Je důležité si uvědomit, že zpětná vazba související s pedagogickým hodnocením by měla mít takový charakter, který poskytuje žákovi adekvátní informace pro jeho rozvoj znalostí, dovedností či zkušeností, a to ve vztahu k sobě, ale i ve vztahu ke svému bezprostřednímu sociálnímu okolí (k zamýšlení viz Příklad II). Tedy formuje jeho kompetence, zajišťuje plnění výukových, výchovných a psychomotorických cílů. Ostatně správné nastavení cílů s možností ověření jejich plnění s minimalizováním subjektivní techniky „kouknu a vidím“ je jednou z výzev pregraduálního terciárního vzdělávání budoucích učitelů TV.

Příklad II: Výňatek ze strukturovaného rozhovoru s učitelem TV na téma proč konkrétního žáka klasifikoval stupněm 1

„V průběhu tohoto pololetí školního roku jsem známkoval každého žáka ve třídě pětkrát. Ten, na kterého se ptáte, měl 4× dvojku a jednu jedničku. Na vysvědčení jsem mu dal jedničku. Snažil se, do výuky chodil, nezlobil a neremcal. Přeci mu nebudu kazit vysvědčení.“

Ignorací či bagatelizováním tohoto tématu bohužel nebude možné nastavení tvůrčího moderně pojatého formativně-edukativního prostředí. Peřinová (2022) uvádí, že formativní přístup ve školní TV není žádnou novinkou. Popisuje funkce TV, které spíše než kondiční či fyzickou stránku rozvíjí i oblasti sociální interakce, formování osobnosti či přejímání žádoucích vzorců chování.

Východiska pro inkluzivní prostředí TV

V praxi se setkáváme s řadou drobných či větších kritik a argumentů nepodporujících inkluzivní proces a postupy ve školní TV. Kromě klasických argumentů spočívajících v organizačních limitech a nárocích kladených na učitele TV se setkáváme s otázkami směřujícími k hodnocení, nastavení kritérií klasifikací a jejich úpravy. Abychom mohli vytvořit vhodné edukativní prostředí, je kromě práce s dynamikou třídního kolektivu, podpory motivace k učení a vzájemného sociálního sdílení, úpravou podmínek a obsahu výuky, nutné věnovat velkou pozornost diagnostice. Výsledky vstupního i průběžného hodnocení nám poté umožňují individuálně zaměřit výukové strategie, inovovat cíle a obsah výuky a v neposlední řadě také nastavit individuální vzdělávací plán (IVP) či plán pedagogické podpory pro inkluzivní TV (ITV).

Pokud plánujeme a realizujeme vzdělávací proces, je třeba vycházet z konkrétního zjištění, popisu konkrétních potřeb a možností žáků se specifickými vzdělávacími potřebami (SVP). Jedním z důležitých činitelů, se kterými je nutné dále spolupracovat, jsou i rodiče žáků, respektive zákonní zástupci. Součástí diagnostiky v ITV je vhodné zhodnotit:

- *Připravenost učitele TV, asistenta pedagoga, případně dalších pedagogických pracovníků* – schopnost (případně jejich postoje, kvalifikace a kompetence) zapojit a začlenit žáka se SVP do vzdělávacího procesu. Nejde tedy jen o diagnostiku ve vztahu k žákovi, ale i o jakousi „sebediagnostiku“, která nám umožní řešit přípravnou fázi celého inkluzivního procesu. Například dobře instruovaný asistent pedagoga může zastávat kvalitní roli diagnostického pracovníka.
- *Zaměření rodičů/zákonných zástupců* – postoje k účasti žáka ve školní TV a dalších pohybových aktivitách, pohybový režim rodiny, vztah k pohybovým aktivitám a zdravému životnímu stylu aj. Pokud mají být kompetence rozvíjené v ITV prospěšné a efektivně rozvíjené pro život, pak je vhodné tento život respektovat, včetně specifik, které žáka se SVP provází.
- *Připravenost vnějších faktorů* – dostupnost sportovních ploch, architektonické bariéry, stávající sportovní vybavení, sociální klima ve třídě a ve škole. Toto nám pomůže při plánování, organizaci, zvolení vhodných metodicko-organizační forem, včetně možností zvážení paralelních či oddělených forem, individuálních či dyadických nebo skupinových forem.
- *Připravenost žáka se SVP* – úroveň pohybových schopností a dovedností, preference žáka k pohybovým aktivitám, kognitivní předpoklady pro zapojení do pohybových aktivit, další psycho-sociální aspekty.
- *Analýzu využívaných podpůrných opatření* – úpravy kurikul, úprava prostředí, didaktické a sportovně-kompenzační pomůcky, zapojení dalších osob do vzdělávacího procesu (pro zamyšlení viz Příklad III).

Příklad III: Rozhovoru se zákonným zástupcem (rodičem) žákyně s tělesným postižením po hodnocení základního plaveckého výcviku ve třetí třídě

„Jsem naštvanej! Moje dcera se naučila plavat. Ona uměla plavat už z domu, ale ve škole se zlepšila víc než spousta jejích spolužáků. Plavání ji baví, jde jí, ale na rozdíl od svých spolužáků na delfína v mokřem vysvědčení (pozn.: nejvyšší možné hodnocení) nedosáhla. Aby dostala delfína, tak po ní chtěli to stejné, co po ostatních. To ale bez noh nejde... chtěl bych je vidět!“

V případě diagnostiky/evaluace inkluzivní TV jsou, kromě testování pohybových dovedností a schopností, nejvhodnějšími metodami pozorování a rozhovor. Při hodinách TV doporučujeme sledovat následující:

- Je postupováno při vzdělávání žáka se SVP dle podpůrných opatření, zejména příloze IVP či plánu pedagogické podpory?
- Zvládá žák se SVP pohybové aktivity, které jsou v IVP pro TV uvedeny?

- Respektuje obsah ITV navržené cíle, postupy a plány v podpůrných opatřeních? Jsou tyto cíle, případně dílčí cíle nastaveny vhodně a lze ověřit jejich naplnění?
- Stíhá žák realizovat všechny aktivity, které jsou v IVP pro dané časové období uvedeny?
- Jsou modifikace, které jsou uvedeny v IVP, zvoleny správně? Dochází k naplnění cílů, kvalitativnímu progresu ve vztahu k pohybové gramotnosti?
- Zvládl by žák se SVP více aktivit, jiné provedení, ne/potřebuje tolik modifikací?
- Byly zvoleny vhodné didaktické či sportovně-kompenzační pomůcky?
- Jaké organizační formy jsou při ITV využívány?
- Jak reagují na společné vzdělávání žáka se SVP spolužáci? Nemají s modifikovanými aktivitami problém? Spolupracují se žákem se SVP?
- Je žák se SVP schopen podílet se adekvátně na modifikacích konkrétních pohybových aktivit při TV?
- Jak vypadá spolupráce učitele TV s asistentem pedagoga?
- Zapojuje se asistent pedagoga pouze tam, kde to je nutné?
- Jaký je vztah žáka se SVP k TV?
- Jaké jsou preference žáka se SVP k pohybovým aktivitám?

Na základě vstupní diagnostiky vytvoříme v případě nutnosti IVP či plán pedagogické podpory pro TV. I v průběhu školního roku je možné jej doplňovat či revidovat. Na konci uplynutí doby, pro kterou byl plán vytvořen, je dobré provést reálné zhodnocení. Mělo by se hodnotit splnění jednotlivých cílů popsaných v IVP, žákovo zlepšení či zhoršení v určitých dovednostech, rozvinuté kompetence dle ŠVP. Pro reálné zhodnocení dosaženého zlepšení či zhoršení v pohybových dovednostech a schopnostech je dobré provést znovu test motorických kompetencí, který byl proveden na začátku docházky žáka se SVP do TV. Důležitá součástí hodnocení je doporučení pro další školní rok.

Jelikož do obsahu učiva všeobecně vzdělávacího předmětu TV patří nejen činnosti ovlivňující pohybové dovednosti (pohybové hry, atletika, gymnastika atd.), ale také činnosti ovlivňující zdraví (význam pohybu pro zdraví, příprava organismu, hygiena při TV atd.) a podporující pohybové učení (komunikace v TV, organizace prostoru a pohybových činností, měření specifických pohybových dovedností či úrovně schopností atd.), je vhodné provést diagnostiku všech těchto oblastí. Potenciálně nám získaná data mohou sloužit nejen k evaluaci efektu realizovaného IVP (dosažení předem zadaného cíle, případně dílčích cílů), ale také jako podklad pro závěrečné známkování (zlepšení, rozvoj) (viz Příklad IV).

Příklad IV: Část volného rozhovoru s bývalým vysokoškolským studentem s postižením studujícím obor zaměřený na přípravu učitelů TV

„Vždycky mně přišlo trochu divný, že ať jsem dělal cokoli, vždycky jsem dostal dvojku. Plavat jsem nikdy moc neuměl, tak mi dali ze zkoušky dvojku, míčovky taky dvojku, podobně v gymnastice. Trochu mě naštvalo, že jakožto reprezentant v atletice a držitel národního rekordu ve své kategorii v běhu na 100 a 200 m mě dvojka čekala i z atletiky.“

Závěr

Abychom mohli spravedlivě hodnotit/klasifikovat všechny žáky bez rozdílu, je nutné nastavit konkrétní kritéria hodnocení v souladu s nastavenými cíli a dílčími úkoly. Naplnění těchto kritérií však není možné bez kvalitní diagnostiky.

Diagnostika je nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu, včetně TV. Proto je důležité, aby byla prováděna ve všech fázích procesu (na začátku, v průběhu i na konci dílčích období), ale i s přihlédnutím na holistické pojetí zdraví. Neměla by tedy obsahovat pouze diagnostiku pohybových schopností a dovedností, ale i psychosociální roviny zdraví, včetně sociálního zapojení, schopnosti adekvátně zvolit vhodná pohybová řešení, progres v oblasti celodenního, týdenního či měsíčního pohybového režimu, motivaci a zapojení do pohybových aktivit aj. Neměli bychom zapomínat ani na rozvoj znalostí z oblasti sportu, tělesné výchovy či tělesné kultury.

Jednou z klíčových otázek relevantních nejen pro inkluzivní prostředí, ale pro TV jako takovou je, co vlastně klasifikovat. Jakožto pedagog bych měl hodnotit celou řadu motorických, sociálních, verbálních i jiných projevů důležitých pro edukativní tělovýchovný proces. Klasifikovat bych však měl zejména naplňování výstupů definovaných příslušným rámcovým vzdělávacím programem a konkretizovaný školním vzdělávacím programem.

Ačkoliv bychom byli schopni popsat širokou paletu determinant vstupujících do vzdělávacího procesu v ITV, potýkáme se již dlouhá léta s absencí standardizovaných a současně v praxi realizovatelných diagnostických nástrojů.



Obr. 1 QR kód diagnostických nástrojů vhodných pro ITV

Většina námi navrhovaných diagnostických nástrojů pro ITV má své limity, přesto se na odkazu (viz QR kódu, obr. 1) s nimi můžete seznámit. Lze je vnímat jako inspiraci pro využití v pedagogické praxi. Za jeden z konkrétních limitů považujeme zejména fakt, že individuální přístup k rozdílnosti a vzájemné jinakosti vyžaduje i maximální individualizaci diagnostických nástrojů. Málomocné nástroje jsou vhodné pro široké spektrum žáků se SVP bez dalších úprav. K potřebným informacím často dojdeme až kombinací vybraných

diagnostických technik. Až triangulací dat, při hledání souvislostí, jsme schopni dojít k relevantním informacím, které se následně mohou transformovat do individuálního vzdělávacího plánu, plánu pedagogické podpory nebo, z jiného úhlu pohledu, doporučení školského poradenského zařízení. Školská poradenská zařízení bohužel v současné době stále doznávají absenci vlastních kompetencí v oblasti motoriky jak z hlediska diagnostiky, tak v souvislosti s návrhy a doporučeními pro školní TV.

Referenční seznam

- HÁJKOVÁ, H. *Hodnotící metody při práci s dětmi* [2008]. Metodický portál: Články (online) Retrieved from <https://clanky.rvp.cz/clanek/2641/HODNOTICI-METODY-PRI-PRACI-SDETMI.html>.
- KOTLÍK, K. Školský zákon a hodnocení v tělesné výchově. *Těl. Vých. Sport Mlád.*, 2020, 86(6), 6–11.
- MAŇÁK, J., & ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: PdF MU, 2003.
- PEŘINOVÁ, R. Hnětíme a formujeme, formativně hodnotíme. *Těl. Vých. Sport Mlád.*, 2022, 88(1), 14–18.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2021.
- VALENTA, M., & MÜLLER, O. *Psychopedie*. Praha: Parta, 2009.

Příspěvek je součástí dílčích výstupů projektu Rovné příležitosti ve vzdělávání v Olomouckém kraji, CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_078/0017424.

DIAGNOSTICS AND EVALUATION IN INCLUSIVE PHYSICAL EDUCATION – A PROBLEM OR A CHALLENGE?

ABSTRACT

The aim of the paper is to draw attention to problematic aspects of the inclusive process in school physical education, and these are diagnostics and evaluation. Despite the changes brought about by the system of framework educational programs more than fifteen years ago, in practice we still often see a rigid approach in the evaluation of pupils in physical education. We omit the full range of options identified as formative assessment.

Key words: adapted physical education, pedagogical aims, educational proces, adapted physical activities, special education

[ondrej.jesina@upol.cz]