

ZÁVĚREČNÁ PRÁCE
studium ke splnění kvalifikačních předpokladů
studium v oblasti pedagogických věd
Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů 2. stupně ZŠ a SŠ
akademický rok 2014/2015

Ing. Bc. Šárka Horáková

Tvorba a využití digitálních učebních materiálů při
výuce fyziky na 2. stupni ZŠ

Pardubice 2015

Vedoucí závěrečné práce: prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc..

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená závěrečná práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

Ve Skutči dne 2. 5. 2015

Šárka Horáková

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Chtěla bych poděkovat panu prof. PhDr. Karlu Rýdlovi, CSc., který byl vedoucí mé závěrečné práce, za jeho odborné a profesionální vedení včetně rad a pomoci při zpracování této práce.

Abstrakt

Cílem této závěrečné práce bylo specifikovat tvorbu digitálních učebních materiálů. Jakých programů a prostředků jsem využila. Zdrojů, z kterých jsem čerpala, proč a v jakém rozsahu. Důvod proč jsem je začala tvořit a používat.

Dále se tato práce zabývá i přijetím tohoto způsobu výuky u žáků, jejich reakcemi a zpětnou vazbou. Porovnáním s jinými předměty. Popisuji zde také přístup k této formě výuky vzhledem k věkové kategorii.

Nesdílno součástí při tvorbě DUM je motivace a hodnocení žáků. Práce s nimi a použití výstupů do případných oprav.

Závěrem je pozitivní a negativní hodnocení výuky prostřednictvím digitálních materiálů, případné doporučení ze stran předmětů, žáků a kolegů.

Součástí práce je CD s přepisem této práce.

Klíčové pojmy

DUM (digitálních učebních materiálů), interaktivní výuka, žák ZŠ, zpětná vazba, motivace.

Abstract

The target of this final thesis was to specify the creation of digital teaching materials. What programs and resources I used. Sources from which I have drawn, why and to what extent.

The reason why I started to create and use.

Further the thesis also deals with the adoption of this method of teaching for pupils, their reactions and feedback. Comparing with other subjects. I also describe access to this form of teaching with respect to age group.

In conclusion the positive and negative evaluations of teaching through digital materials and any advice from the subjects.

The work includes a CD with the transcription of this work.

The key concepts

DUM (digital teaching materials), interactive teaching, elementary school pupil, feedback and motivation.

Obsah

1. ÚVOD	8
2. DIGITÁLNÍ UČEBNÍ MATERIÁL	9
2.1. Pojem digitální učební materiál /DUM/	9
2.2. DUM tvořené programem Microsoft Word	9
2.3. DUM tvořené programem Smart	10
3. ADAPTACE ŽÁKŮ PŘI PRÁCI S DUM	15
3.1. První testování s předškoláky	15
3.2. Zavádění DUM do výuky fyziky	16
4. MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY	18
5. MOTIVACE	20
5.1. Motivace v běžném životě	20
5.2. Motivace žáků k učení	20
5.3. Zvýšení zájmu žáků o učební látku	21
5.4. Vnější motivace žáků školními známkami	22
5.5. Faktory snižující motivaci žáka	23
6. HODNOCENÍ	25
6.1. Školní hodnocení	25
6.2. Typy hodnocení	26
6.2.1. Hodnocení vnitřní (autonomní) - sebehodnocení	26
6.2.2. Hodnocení sociálně normované	27
6.2.3. Hodnocení individuálně normované	27
6.2.4. Hodnocení průběžné	28
6.2.5. Hodnocení závěrečné	28
6.2.6. Hodnocení portfoliové	29
6.3. Funkce hodnocení	30
6.3.1. Motivační	30

6.3.2. Informativní	30
6.3.3. Výchovná - formativní	31
6.4. Formy hodnocení	31
6.4.1. Kvantitativní hodnocení - klasifikace	31
6.4.2. Slovní hodnocení	32
6.4.3. Jednoduché mimoverbální hodnocení	34
6.4.4. Jednoduché verbální hodnocení	34
6.4.5. Oceňování výkonů	35
6.4.6. Písemná a grafická vyjádření	35
6.4.7. Hodnocení v současné škole	35
7. ZÁVĚR	38
Seznam odborných pramenů	39
Příloha	40

1. ÚVOD

K nelibosti učitelů a i některých rodičů dnešní děti více než ke knize tíhnou k technologiím s vizualizací dat. Čím dál častěji u nich v ruce vidíme chytré telefony a tablety, zřídka čtečky nebo notebooky. Text místo psaní diktují nebo používají automatické písmo. Co si má s tímto faktem počít učitel, který má k dispozici mnohdy salátové vydání učebnice, psané drobným písmem a obohacené sem tam tím nějakým obrázkem, který je v lepším případě barevný, v horším černobílý nebo i kreslený, a ve většině případů zastaralý a neaktuální? Za to ale odpovídající pomůckám kabinetu fyziky?!

V mém případě přišly na řadu jako první křídly a malůvky, vtípky a vytištěné nebo okopírované materiály z internetu nebo nových vydání knížek. Samozřejmě ne na dlouho a brzy jsem narazila i s videozáznamy, které byly taktéž zastaralé, i když děti pobavily, ale ne však ze strany fyziky.

Začala jsem se v první řadě pít po nových aktuálních DVD materiálech a následně PC programech. Ovšem i tady jsem ztroskotala. Vybavenost tříd televizory byla mizerná a dodřít se do učebny počítačů bylo nemožné. Povedlo se po dlouhé době přemlouvání získat promítačku do učebny fyziky a chemie. A to byl velký zlom v mé výuce fyziky.

První materiály byly psány ve Wordu s velkými barevnými nadpisy, aktuálními obrázky, které se rozprostíraly po celé promítací ploše, přehrávání DVD získalo nové kouzlo, i když zvuk ještě zaostával.

S instalací interaktivní tabule přišly nové interaktivní materiály a díky této novince se povedlo upoutat i žáky starší, které především zajímalo, jak „to“ funguje.

2. DIGITÁLNÍ UČEBNÍ MATERIÁL

2.1. Pojem digitální učební materiál /DUM/

Digitálním učebním materiálem se rozumí jakýkoliv materiál, který využívá techniky ke své prezentaci. Může jím být i namalovaný nebo ručně psaný text, jenž je promítnut na plochu. Může jím být i třeba oscanovaná fotografie, kterou si žáci otevřou v prohlížeči a dále s ní pracují. Mohou to být testy, výklady, prezentace, obrázky, interaktivní pomůcky, programy, hry,...cokoli co stručně řečeno slouží k výuce a není na papíře.

Výhodou DUM je rozmanitost, možnosti využití řady programů a nástrojů, které nabízejí, opakované použití, flexibilita ze stran nároků na danou skupinu žáků nebo učitele. Nevybavené školy díky nim mohou žákům nabídnout interaktivní pomůcky a ukázat novinky v technických oborech a promítnout spoustu materiálů do všech předmětů.

2.2. DUM tvořené programem Microsoft Word

První materiály jsem našla na internetu, když jsem zdarma hledala zdroje nových aktualit do svého předmětu. Žáky jsem chtěla zaujmout zkopírovanými obrázky a upravenými texty z knih, encyklopedií a různých webových stránek. Brzy je to začalo nudit a hlavně to vedlo k nepozornosti a nespolehlivosti. Věděli, že vše dostanou naservírované až pod nos a vyškrtají si jen to důležité. Takže moje snaha je motivovat vedla k demotivaci.

Obrázky jsem si uschovala k další práci a tištěné texty nahradila svými slovy do předpřipravených dokumentů, jež jsem při hodinách promítala a kombinovala s učebnicemi. Stručné zápisky jsem psala na tabuli a žáci se museli vrátit k perům a sešitům.

Cílem však bylo zlepšení pozornosti, komunikace a v neposlední řadě klasifikace. Tím, že museli dávat pozor a ne se spoléhat na to, že vše dostanou, je udrželo v pozornosti. Díky vyobrazení nových přístrojů v porovnání se starými, které viděli v učebnicích, jsme měli téma ke konverzaci o přínosech a výhodách nové doby a kolikrát se i zasmáli nad dědečky přístroji. Klasifikace se zlepšila samovolně, protože žáci dávali pozor. Cílem mé výuky vždy bylo, aby si žáci odnesli z hodiny vše podstatné a potřebné nejen pro ně ale i do písanky, která byla v úvodu každé hodiny. Testy byly čtyř otázkové o krátkých odpovědích. Při hodinách bylo vždy zdůrazněno, že daná věc bude předmětem testu.

DUM tvořené programem Microsoft Word byly výhodné v přehlednosti a barevnosti. Výborné na jakémkoliv DUM je již zmíněná flexibilita. Při použití nového materiálu jsem sledovala reakce žáků a dělala si poznámky. Každý materiál jsem pak upravovala, odebrala

jsem zbytečné informace nebo je použila do poznámky pod čarou, přidávala věci, které jsem při výkladu postrádala, či upravovala jen slova, která jsem obměnila za výstižnější. Postupně, když jsem vypilovala i stručné a výstižné zápisky, jsem každý materiál doplnila na závěr i o ně.

S těmito materiály jsem byla spokojená, ale chyběl mi v nich pohyb. Mladší žáci se svou zvědavostí čekali, v jaké barvě na ně vyběhne nadpis, jaké obrázky uvidí, starší, co již s programem pracovali, věděli, že krom změny barvy a písma nic jiného dělat nemohu. A hlavně mi chyběly moje jednoduché malůvky, které jsem dle potřeby musela vždy znova a znova malovat na tabuli křídou a kolikrát i paralelně. Ty jediné dokázaly zaujmout i pubertou „obtěžkané“ starší žáky.

Dnes jsem ráda, že jsem tyto materiály tvořila a nechala je vyvíjet se, protože se mi staly odrazovým můstkem, když do školy přibylo nové dítě jménem interaktivní tabule s programem Smart.

2.3. DUM tvořené programem Smart

Interaktivní tabule fascinovaly nejen žáky, ale i učitele. Možnosti, které nabízejí jsou opravdu veliké. Propojení textu s pohyblivými obrázky či mluveným slovem je jednoduše úžasné. Do té doby se vše muselo hledat na internetu a doufat, že bude síť chodit dostatečně rychle.

Chvilí před pořízením interaktivní tabule jsme jako škola vyměnili učebnice z nakladatelství SPN za Frauze. Nabízela se i možnost zakoupení interaktivní učebnice, ale usoudili jsme, že za tolik peněz nabízí málo možností. Což byl první podnět a výzva k předělání již už zastaralých materiálů za nové, pohyblivé, ozvučené.

Po několika odučených hodinách dle Frauze jsem začala postrádat některá fakta, jež stará učebnice žákům sdělovala a dle mého soudu, to nebyla fakta nedůležitá. Brzy jsme začali s žáky propojovat obě učebnice, což samozřejmě výuku brzdilo a pro mě to byl ukazatel, že bych do nových materiálů měla použít ještě to, co stávající učebnice nesdělovaly, a ušetřila si tím čas, kdy jsem na ně odkazovala a zdržovali jsme se listováním.

Ještě jsem díky možnostem programu chtěla začlenit nějaké zajímavé opakování na závěr. V tomto případě jsem používala možnosti pohybování slov a nechávala žáky přiřazovat správné odpovědi, či sestrojít větu nebo něco díky interaktivním nástrojům změřit, narýsovat, vypočítat. Také jsem si tvořila testy se skrytými odpověďmi za roletou. Samozřejmě se nesmělo zapomínat ani na hodnocení žáků, kdy jim tabule zatleskala či je nepochválila. To

žáky motivovalo, tedy hlavně mladší ročníky. Starším jsem za reproduktor nahrávala moderní hlášky nebo úryvky písniček.

Jak tedy v osnově vypadala příprava materiálu? V první řadě jsem nešetřila místem a používala velké písmo, aby děti neunavovalo bystření na tabuli a text. V úvodu se jim ukázal jen nadpis a my měli prostor k diskusi, co nás bude asi danou hodinu čekat. Někdy jsem přidala i nápovědu ve formě fotografií.

Pokud to probíraná látka dovolila, tak jsem ji rozdělila na samostatné úseky, které jsme probrali za pomoci pokud možno pohyblivých obrázků nebo nástrojů či již připravenou aplikací, jež nám nahradila nevybavenost kabinetu. Pokud obrázky nebyly, tak jsem je fotila z učebnic a používala do materiálu. Tento fakt se žákům také velmi zamlouval, bylo jim příjemné, když existovala jakási vazba mezi promítanou a papírovou prezentací. Když byly obrázky nedostačující, tak jsem mohla použít i kresby vlastní. Mohla jsem připravit pro žáky pomůcky, které si na tabuli hned zkusili, aby pochopili. Příkladem je převodní přímka, kdy jsem ji mohla mít zkopírovanou na další stránky jako pomůcku k příkladům. Žáci si mohli do ní malovat, pak jen stačil krok zpět a byla připravena pro dalšího. S tímto problémem jsem hodně bojovala, protože zde fyzika matematiku předbíhala, ale podařilo se vše vypilovat a zvládnout. Po probrání jednotlivých částí byl výklad ukončen stručným, ale výstižným zápisem.

Pokud to probíraná látka nedovolila začala jsem od zadu, kdy se žákům jako první ukázal stručný zápis obohacený o kreslené aplikace. Na dalších listech jsme pak rozebírali jednotlivé části, přičemž jsme se neustále vraceli k původnímu zápisu, aby žáci neztráceli souvislosti.

Dalším velikým pomocníkem byly tyto materiály třeba při výkladu elektřiny. Mohla jsem si připravit schématické značky, dát si klonovač, zase si to připravit na několik stránek dopředu a mohli jsme sestavovat nespočet obvodů a situací. Devátáci si s touto formou stavebnice velice rádi hráli a osvědčilo se to rozhodně více, než nefungující byt' hmatatelné sady. Samozřejmě jsme si i ty vyzkoušeli, ale nástroje Smartu nabízeli zapojování přístrojů, které se při správném zapojení spustily a to bylo ve výsledku nesrovnatelné. Ovšem zrovna u této probírané látky jsem se s oblibou vracela k původním učebnicím a používala přehlednosti jejich textů a jednoduchých kreslených obrázků. Pro porovnání jsem do kontrastu vložila i fotografii z učebnice stávající.

U všech materiálů jsem dbala na stejnou úpravu písma, stejné zbarvení stránky (bílá se mi zdála pro oči moc tvrdá, zvolila jsem lehké zbarvení v teplém tónu), stejný styl psaní zápisů a hlavně přehlednost. Smart sice nabízí spoustu nástrojů, ale nesmí se přehánět, aby se

v tom žáci neztráceli. O tomto faktu mě přesvědčila výzdoba tříd. Mnohem lépe se mi učilo ve třídách, jež byly co se nástěnek a jejich obsahu týče strohé, nebo pokud byly nástěnky umístěny vzadu za žáky a nestrhávaly jim oči a následně je nerozptylovaly. I učebnu fyziky jsme stejně vybavili, nástěnky dozadu, po jednom boku ve skříních umístěné pomůcky a na druhém okna případně s vyplněným meziprostorem mapou dle aktuálního tématu. Ale i to jsme změnili, protože jsme si umístili stojan na mapy vedle tabulí do rohu, abychom k nim měli lepší přístup a všichni na ně viděli.

Závěrem hodiny a i každého materiálu bylo opakování. Většinou jsem se snažila, aby nás co nejvíce přeneslo z teorie do praxe. Pro žáky jsou třeba probírané veličiny jen pojmy s písmenky a měřidly. Ale jakmile si vytvoří nějakou svoji pomůcku nebo se zváží či změří, když si zahrají na protony a elektrony a vytvoří atomy, pak jindy zase atomy jsou a nacházejí se v prostředí kapalném, plynném nebo tuhém, krásně se pohybem protáhnou a dobíjí, ale hlavně si to až devátého ročníku z toho šestého pamatují. Zrovna v případě stavby atomu, je tato látka umístěna na začátek školního roku, kdy žáci začínají s fyzikou, vstupují na druhý stupeň, noví vyučující, je toho na ně trošku moc a díky této hře zjistí, že se zas až tak nemají čeho bát a prolomí to ledy mezi žáky a vyučujícím. Dalším uvedením látky do praxe je pokus. V tomto případě jsem měla do DUM vyfotografovanou stránku z knihy s animovanými pokusy. Nabádala jsem žáky o vlastní vyzkoušení doma a případné zdokumentování, kdy nás s výsledkem mohli seznámit v úvodu další hodiny. Dnešní děti rády používají techniku, rády se natáčejí, vše fotografují a zveřejňují, tak jsem zaapelovala na jejich záliby, navrhla jim spojení zábavy s užitečností a celkem se to i zúročilo. Žáci si referátem mohli vylepšit průměr a fantazii se meze nekladly. Jedni malovali, jiní fotografovali, natáčeli, starší s oblibou dělali prezentace v Powerpointu, protože se už zase neradi fotografovali, no každý dle své libosti. Když nám probírané učivo nedovolilo dělat pokusy, tak jsme zkoušeli na tabuli různé nástroje nebo kvízy. Někdy jsem i rozdělila třídu po řadách a rychlostně nebo jinak jsme soutěžili. Jindy zase jsme hráli slovní fotbal na dané téma, př. vyjmenovávajíte kapaliny, elektrospotřebiče,...

Na úplném konci materiálu pokud obsahoval výpočty se za roletou skrýval test z daného učiva na příští hodinu včetně správných odpovědí a postupů, jak se k nim dospělo. Někdy jsem dala výpočet jen na půl zakryté stránky, nechala žáky příklady vypočítat a s výsledkem jsme porovnávali. Vše záleželo na obtížnosti a časové dotaci. Jindy jsme odpovědi hledali přímo v materiálu nebo si je ústně řekli. Často se mi díky nenáročnosti testů dařilo najít chvíli během zaměstnání žáků k opravě a žáci měli hned zpětnou vazbu hodnocení.

Vrátila bych se ještě ke klasifikaci. Žáci s ní jsou seznámeni hned v úvodu školního roku. Testy jsem s nimi psala v úvodu každé hodiny. Byly stručné, čtyř otázkové, kdy bylo jasné, že pokud mám jednu chybu stupeň dolů. Žáci si velice rychle zvykli na toto hodnocení a velice rychle zjistili, že je na věci v testu během předcházející hodiny upozorňují. Nemohu si ztěžovat, že bych měla problémy s kázní, kdy příkládám význam i tomuto faktu s testy a pozorností za účelem dovědět se informace potřebné k jejich zvládnutí. Před hodinou žáci přestávku věnovali opakování a nehlučeli, ale hlavní, co mi bylo příjemné, nemračili se na mě a nešli do hodiny s obavami, co se bude dít. Hrála jsem s nimi fair hru a bylo mi to vráceno. Klasifikace byla počítána průměrem. Moderní metody učení by mi odporovaly, ale žáci si neztěžovali. Naopak se jim zamlouvalo, že si kdykoli během pololetí mohou vzít do ruky kalkulačku a vypočítat si, jak na tom jsou. Všechny známkové aktivity měly stejnou váhu, nepsaly jsme velké testy, měli kdykoli prostor na referát, pak jsme měli společné laboratorní práce, kdy vše provedli ve škole pod mým dohledem a já hodnotila krom výpočtu také úpravu a čistotu odevzdávaného projektu. Dále jsme měli skupinové práce, které probíhali pravidelně na začátku školního roku v sedmé až deváté třídě, protože jsme opakovali probrané učivo loňského roku. Žáci si rozebrali témata, dostali časovou dotaci ve škole a termín, kdy budou třídě prezentovat svoji práci. Pokud nás čekalo učivo, jež si mohli žáci dohledat z různých zdrojů, nabídla jsem jim zpracování dané látky doma a prezentaci při hodině. To hodně ocenili žáci individualisté a ti jež daná tematika zajímala, projekty mnohdy byly až přesycené informacemi, ale velice pěkně zpracované a přínosné. To vše se promítalo do klasifikace a bylo průhledné všem. Ještě zpátky k průměru. Průměr proto, že to je probíraná a často používaný výpočet ve fyzice.

Úvodní hodina v předmětu fyziky vypadala tak, že po vzájemném seznámení, jsem se žákům hned přiznala, že mi trošku déle trvá než si zapamatuji jejich jména. Většinou se hned vyděsili, že budou dělat tabulky se jménem, ale to jsem se přiznala po druhé, že mi to nepomáhá, že prostě potřebuji střílet dokud se netrefím. Což jsem hned převedla do příkladu, že by se mi moc líbilo, když budeme diskutovat o látce, aby stříleli, typovali a zkoušeli, ale jen za předpokladu, že bude mluvit jen jeden. A už tu bylo první pravidlo a s ním přišlo mé třetí a poslední přiznání, že pro ně mám pravidla, kterými se budou při hodinách fyziky řídit nejen oni ale i já sama. V tom okamžiku jsem jim rozdala papír s Hrůzostrašnými pravidly při hodinách fyziky, kde jsem velice odlehčenou a humornou formou popsala, jak budou naše hodiny vypadat. Společně jsme prošli body, kdy se žáci dověděli, že každou hodinu zahájíme pětiminutovkou o čtyřech otázkách, na které je, když budou pozorní, upozorním. Dále, že

bude následovat výklad, procvičení a závěrečné zopakování. Pravidla zahrnovala i pravidla učebny a věci přes které vlak nejede, což byla bezpečnost.

3. ADAPTACE ŽÁKŮ PŘI PRÁCI S DUM

3.1. První testování s předškoláky

Již v průběhu proškolení mě lákalo, vyzkoušet si jednoduché nástroje, jež interaktivní tabule poskytovala. Vzhledem k mému působení v mateřské školce, jsem se zaměřila poprvé na děti předškolního věku. Přesněji řečeno si tabuli nejprve vyzkoušel můj čtyřletý syn, kterého jsem pozorovala a jež byl hodně velkým vodítkem, jak vůbec asi děti tuto novinku přijmou.

Ukázali se zde první nedostatky, se kterými jsem musela počítat. První z nich bylo, že si budou děti stínit, pokud budou psát či malovat nebo se chtít dotknout malého předmětu. Ponaučení jsem si z toho vzala takové, že předměty musejí být dostatečně veliké, aby je tzv. uchopily a přenesly. Dotknout se malého reproduktoru bylo pro tuto věkovou kategorii téměř nemožné. Takže zvuky jsem ukrývala pod prostornější obrázky či tvary. Další problém nastal, že děti neuměli moc psát jenom perem, nýbrž si opíraly celou dlaň o tabuli. To se ukázalo být problémem i pro žáky druhého stupně. S tím se ale moc dělat nedá, leda nabídnout dětem, že mohou psát prstem. Maličci to přijali hned, tak se sebrali fixy a děti si namáčely prstíky do barviček a malovaly, starší děti si vyzkoušely oba způsoby a rozhodly se dle vlastních pocitů. Další problém vznikl opět se stíněním a orientací na tabuli. Žáci jsou zvyklí stát u tabule čelem a blízko. Tady si měli odstoupit a být bokem, aby vše pobrali a nezakrývali si části tabule. U předškoláků a používala jsem to ještě u žáků prvního stupně jsme umístili do půlkruhu židličky před tabuli a až po rozhodnutí, šel žák k tabuli a udělal krok, který chtěl. Starší zůstávali v lavicích do momentu rozhodnutí a nejstarší si se vším poradili. Ovšem zde mluvím o začátcích s interaktivní tabulí, kdy ve škole byly dvě a ve školce žádná. V dnešní době tabule kolikrát provází děti již od mateřských škol a děti se velmi rychle adaptují a naučí se s nimi pracovat. Nehledě na ten fakt, že dnešní tabule bývají vybaveny promítáním zezadu a ne zepředu, jako tomu bylo v počátcích.

První interaktivní materiály spočívaly v tom, že v úvodu byla česko-anglická básnička, díky které jsme se naučili novou slovní zásobu, většinou dvě nová slovíčka. Na stránce další byly dva obrázky, jež jsme zařadili nově do slovní zásoby, a řada barevných tvarů (koleček, smajlíků, sluníček,...), hlavně v dostatečné velikosti, jež po stisknutí prozradily jeden z obrázků. Děti je pak měly uchopit a překrýt jím daný tvar. Následně nám pak vznikla řada různě po sobě jdoucích slovíček, která jsme si nejprve formou diktátu poté společným čtením zopakovali. Při opakování barev jsem nechala děti malovat, jindy nás tabule učila písničky. Při hodinách s interaktivní tabulí jsem roli vyučující přenechávala jí a dělala překvapenou

stejně s dětmi. Někdy jsem se na ni zlobila, jindy jí chválila. Divadlo je v mateřské školce a někdy ještě trochu i na prvním stupni potřebné a přínosné. Děti rády opravují dospělého a lehce je to vtahuje do situací a postojů jež potřebujeme. Je to trošku manipulativní, ale pokud by se obzvláště malým dětem nevymezili hranice, tak vyučujícího rozcupují, samozřejmě v dobrém slova smyslu.

Na těchto prvotinách v DUM jsem se velice rychle seznámila se základními nástroji Smart, hlavně zamykání dané stránky, protože jinak by se musela po každém použití opětovně upravovat. Dále klonování obrázku, hraní si se zvuky a barvami, každý materiál jsem hned vyzkoušela a na malých účastnících pozorovala, jak je to baví, za jak dlouho je to začne nudit, jak zvládají ovládání, jestli toho není na stránce příliš nebo zase málo, jestli je vše přehledné a hlavně jestli povypnutí si odnášejí z hodiny to co mají a jestli si po opětovném zeptání v časovém odstupu vzpomenou, jak že to ta tabule říkala nebo ukazovala.

3.2. Zavádění DUM do výuky fyziky

DUM tvořené v Microsoft Word sloužily jako druhá tabule, byly využívány k výkladu, rozšíření učiva, prezentaci moderních technologií nebo přehlednějších obrázků, které nahradily ty zobrazené v učebnicích JÁCHYM, František; TESARĚ, Jiří. *Fyzika pro 7.- 9. ročník základní školy*. Praha 2: SPN-pedagogické nakladatelství, a.s., 1999 - 2001. Hlavně jsem užívala svých slov a zjednodušení výkladu, aniž bych ubírala na náročnosti. Dále jsem využívala zvětšení obrázků a poukazování na detaily. Žáci tuto formu vítali, nemuseli vůbec listovat učebnicemi, vše z nich potřebné našli na plátně. Nikdo se neptal, co je na tabuli napsáno, viděli velmi dobře jak žáci zezadu, tak žáci s horším zrakem. Černé tabule jsme využívali na poznámky, výpočty, kdy žákům stále vedle svítilo zadání, či vzoreček potřebný k výpočtu. Starší žáci využívali projekce ke svým referátům, které na papíře téměř vymizely. Vše bylo prezentováno nejčastěji v PowerPointu nebo dle aktuálního učiva probíraného při výpočetní technice. Já jsem PowerPoint nevyužívala, potřebovala jsem flexibilnější a rychlejší program a Microsoft Word celkem nárokům vyhovoval. Někdy jsem úmyslně udělala chybu a čekala na odhalení, ihned jsem ji šla opravit, abych žáky nemátla. Nebo jsem jen přeházela výsledky a ty po vypočítání také potřebovaly opravit. Byla jsem v používání DUM při výuce jako jedna z prvních kantorů na druhém stupni, žáci byli nadšeni změnou a nahrazením klasické podoby výuky. Vítali přehlednost a srozumitelnost. Já vítala okamžitou zpětnou vazbu, dle které jsem mohla hned daný materiál upravit. Při práci s pracovními listy byli žáci

rádi, že byl zvětšený promítnutý na plátně a já jim mohla konkrétně ukazovat na čem pracujeme a na co se mají zaměřit. Dále je velmi motivovalo, když jsem k opravě využila scanner a hned jim promítla něčí povedenou práci. Plně jsme využívali nabízejících se možností techniky a pokud to čas dovoľoval, nechávala jsem žáky samotné chyby v materiálu opravovat, nebo něco vyhledávat či scanovat.

U DUM tvořených programem Smart žáci chodili k tabuli mnohem častěji a více se podíleli na výuce. Pochopitelně je to velmi bavilo, sezení v lavicích je přeci jenom činnost poněkud stereotypní. Hodiny fyziky neprobíhali jinde než u interaktivní tabule. Plně jsme ji využívali třeba i k pokusům, když jsme neměli ve škole potřebné vybavení. Otvírali jsme si tam běžně kalkulačku, stopky, měřidla, ... prostě výuka probíhala interaktivně. Díky výměně učebnic za RAUNER, Karel; HAVEL, Václav; HOFER, Gerhard; KEPKA, Josef; PETŘÍK, Josef; PROKŠOVÁ, Jitka; RANDA, Miroslav. *Fyzika 6 - 9*. Plzeň: Fraus, 2004 – 2005, s užším rozsahem učiva se tato zdlouhavější výuka dala zkombinovat. I když, jak jsem se již zmínila, některé vynechané věci jsem do výuky přesto zpět zařadila. Pokud jich bylo více, probrali jsme je v samostatné kapitole, pokud méně jako poznámku pod čarou nebo v zajímavosti zařazené do výuky..

V porovnání s prvními hodinami bez techniky, mizerným vybavením a mnohačetnými třídami, kdy jsem se je snažila zaujmout fyzikou jako vědou, když jsem po nich vyžadovala pravidelné nošení pomůcek, abychom mohli měřit a hodiny si zpestřovat pokusy, jak mé snahy byly neustále nějakými zapomnětlivci zmařené, jak mi bylo líto těch, co by rádi dělali něco jiného než seděli v lavicích. Někdy jsme šli na procházku a zkoušeli fyziku aplikovat v praxi, jindy, když byla povídková látka, jsme šli na zahradu, ale vše většinou končilo ostudou, co se mluvy žáků týče a ostudy jež jsem za ně cítila. Žáci neuměli naslouchat a vydržet nehlučet. V porovnání s interaktivní tabulí se přístup žáků obrátil do úplně opačných mezí. Chtěli se této změny účastnit, chtěly se výuky účastnit a měli obavy, aby se jednou tabule nevypnula a oni se nevrátili do lavic k učebnicím a sešitům. Byla jsem z této formy vyučování nadšená a děti se domnívám také.

Závěrem bych hodnotila adaptaci žáků jako úspěšnou, rychlou a vítanou pro vyučujícího i žáky samotné. Nasvědčuje tomu i fakt, že interaktivních tabulí ve vzdělávacích institucích přibývá a jsou vnímány velice pozitivně i ze stran rodičů.

4. MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY

Díky neomezeným možnostem, jež DUM přinášely, se dalo velice lehce propojovat předměty a dávat žákům do souvislosti nové poznatky se starými, nebo poznatky z jednoho předmětu do předmětu druhého. Dodnes mám na paměti, jak každá třída zkusila to své: „To jsme nebrali!“, jak jsem před jejich očima zabrousila do nižších ročníků a přesvědčila je o tom, že „brali“. Jako učitelka fyziky a angličtiny mi moc předměty propojovat nešlo, i když jsem se o to být neúspěšně pokusila. Žákům ve fyzice jsem začala do závorky překládat v anglickém jazyce hlavní pojmy, jež by v klasickém slovníku nemuseli najít, ale jednou by se jim mohly hodit. Dnes je již zcela běžná výuka nějakého předmětu na středních či vysokých školách v angličtině. Když jsem byla na vysoké škole, tak jsme měli v angličtině jednu z mechanik a pamatuji si, jak jsem těžce sháněla technický slovník. Na internetu slovníky nebyly v tak široké slovní zásobě jako dnes, ale také nenabízeli tolik možností k jednomu slovu. Chtěla jsem žáky jen seznámit s překladem a do závorky jim ho uvést, nic víc nic míň. Předmětovou komisi jsem se svým záměrem seznámila a neviděli v tom kolegové problém. Ovšem po prvním rodičovském sdružení, kdy si na tuto moji novinku stěžovali jedni rodiče mi vedení zakázalo něco takového do sešitů psát a zavádět. Musela jsem se pousmát, když mi syn nastoupil do školy a od třetí třídy v Našem světě měli do angličtiny na konci stránky přeložené nějaké pojmy z probírané kapitoly. Škoda, mohli jsme předběhnout dobu.

V opačném případě angličtina poměrně často nabízela díky své různorodosti probíraných témat k připomenutí něco, co jsme ve fyzice probírali. Do angličtiny jsem pro druhý stupeň žádné DUM moc netvořila, protože jsem hodně využívala programu Terasoft, který byl přímo k učebnicím vytvořen a nebylo mu co vytknout. Interaktivní tabule jsme ale k němu využívali, protože jsem preferovala, aby se žáci po jednom střídali u tabule a všichni viděli procvičovanou látku, chyby a opakovali po tabuli výslovnost. Dalo se při používání tohoto programu i soutěžit. Pro vyučujícího to na rozdíl od použití počítačů přinášelo výhodu zpětné kontroly, případně mohl pomoci a dohlížel na účast celé skupiny žáků. Dále jsme tabule a dobrého ozvučení využívali ke zpívání otextovaných anglických písniček anebo shlédnutí výukového seriálu pro mladé v angličtině. Ale poslední dvě aktivity jsme již dělali už s projekcí. Zároveň díky své oblíbenosti jich šlo využívat jako odměny ve zbytku úspěšné hodiny.

Z fyziky jako takové se dalo samozřejmě odkazovat na všechny přírodní vědy, nejčastěji jsme se propojovali s matematikou ve výpočtech a převodech, dále například s

chemií při stavbě látek a chemických reakcích, zeměpisem, když jsme se bavili o výskytu elektráren, přírodopisem u výuky o magnetovci, výtvarnou výchovou, českým jazykem a mediální výchovou při skupinové projektové práci, tělesnou výchovou při pohybových aktivitách, hudební výchovou při zkoušení výšky našeho hlasu, atd. Samozřejmě jsem žákům připomínala, že zabrousíme nyní do toho a toho předmětu, aby si uvědomovali, že jednotlivé předměty spolu souvisí a tvoří celek.

5. MOTIVACE

5.1. Motivace v běžném životě

S motivací se setkáváme každý den. Dlouho před vznikem psychologie jako vědy se lidé zajímali o to, co druhé vede k danému jednání a jak by to jejich jednání dalo případně ovlivnit. Otázkou „proč se lidé chovají tak, jak se chovají“ se zabývá nejen jeden z nás a hledání odpovědi ztratíme nemálo času v našem každodenním životě.

S nástupem filozofie a později psychologie vzniklo mnoho teorií motivace a s příchodem nových vědců a teoretiků se psychologické chápání motivace měnilo, až získalo dnešní podobu. Motivace je důležitou součástí psychologie a tedy i pedagogické psychologie.

5.2. Motivace žáků k učení

S motivací rámci školního prostředí se o motivaci zajímají nejen výchovní poradci a školní psychologové, ale i samotní učitelé často řeší, jak žáky co nejlépe motivovat k učení. Dokud učitel nenajde správný druh motivace pro žáky ve své třídě, ztratí spoustu času snahou o zlepšení výsledků v dané třídě. Proto je důležité poznat, z jakého důvodu je žák ochoten se učit a jak ho nejlépe motivovat k učení. Zároveň ale musíme brát ohledy na to, že každý žák je individuum a na každého platí jiná motivace nejenom v závislosti na jeho psychologickém vývoji. Pokud učitel ví, jak žáky motivovat, může významně zvýšit tempo jejich učení a naopak, pokud nejsou žáci správně motivováni, může se stát, že se nenaučí vůbec nic.

Předpokladem efektivního učení je dobrá motivace žáků za účelem získání nových vědomostí. Dle intenzity a délky trvání dělíme motivaci na krátkodobou a dlouhodobou.

Z hlediska vnímání žáka dělíme motivaci ještě na vnitřní a vnější.

Pro žáky základních škol a menší děti se specifická krátkodobá motivace. Je intenzivnější, silnější, však jak říká její název je krátkodobá. Oproti tomu dlouhodobá motivace vyžaduje cílevědomost a jistou dávku sebezapření za úmyslem dosažení daného cíle. Tuto motivaci nejdeme u zralejších a starších studentů.

Uvědomuje-li si žák svoji účast a zapojení se do výuky, uspokojuje-li nějakou svou potřebu s přínosem užitku, považuje-li učební činnost za hodnotnou, ochotně se zapojuje, protože ho učení těší a výsledek uspokojuje, tak je motivován vnitřně. Provádí-li žák učební činnost na základě již získaných zkušeností, které nemají s danou učební činností přímou souvislost, chce-li žák získat nějakou odměnu nebo se chce žák vyhnout nepříznivým následkům, které vyplývají z nespolupráce, vykonává-li činnost pod tlakem, napětím,

s úzkostí a nejistotou, tak se jedná o motivaci vnější.

Pro učitele je lepší žáky podněcovat motivaci vnitřní. Výzkumy ukázaly, že žáci, u nichž převládá vnitřní motivace k učení, vykazují vyšší školní úspěšnost, chodí do školy mnohem raději a připravují se na výuku lépe než ti žáci, u kterých převládá motivace vnější. Žáci s převládající vnější motivací k učení projevují o mnoho vyšší úzkostnost, horší přizpůsobení se školnímu prostředí, menší sebevědomí a nižší schopnost vyrovnat se s neúspěchem ve škole než žáci s převládající vnitřní motivací k učení. Podněcovat vnitřní motivaci mohou učitelé pouze v případě, že jsou učební činnosti připraveny a vybrány tak, aby pomohly žákům dosáhnout cílů, jež jednoznačně uspokojí jejich potřeby. Správně motivovat žáky a nadchnout je pro učení je důležitou dovedností a velkou výzvou každého učitele. Pokud to učitel ovládá, zvyšuje výrazně výsledky učení. Je velmi důležité, aby si učitel pro každou vyučovací hodinu připravil nejen vlastní obsah hodiny a s ním související kroky, ale aby si cíleně připravil i způsob, jak bude žáky motivovat.

5.3. Zvýšení zájmu žáků o učební látku

Učitel by neměl stát jen u tabule nebo sedět za stolem a „lekle“ odvykládat probíranou látku. Měl by ji vykládat se zájmem, měl by ji obohatit o vlastní zkušenosti nebo zkušenosti jiných, ať jsou již kladné či záporné. Špatná zkušenost může žáky varovat, pobavit nebo jen upozornit na omyl. Zajímavosti z různých zdrojů výuku také zpestří a motivují žáky k otázkám či zamyšlení. Pokud se žáci neptají, může se ptát učitel a tím dát prostor k diskusi, jejíž výsledkem je závěrečné shrnutí obsahující důležitá fakta. Diskusi je třeba vést, nedávat ji až tak volný průběh, aby se neodchýlila od tématu a nestrhla se v hromadné mluvení a překřikování se. Diskusi je třeba podporovat, dodržovat pravidlo, že mluví jen jeden a ostatní naslouchají, prostor i k špatnému vyjádření má každý, žák by měl stavět na svých zkušenostech, informacích, které někdy někde získal, žáci by měli své nově nabyté zkušenosti porovnávat, případně na ně reagovat, učitel by je měl shrnovat, měl by zajišťovat, aby se do diskuse zapojilo co nejvíce žáků a aby se neodchylovali od tématu. Žák se při diskusi musí cítit bezpečně, musí být učitelem i spolužáky respektován. Diskuse je v závěru společně hodnocena a uzavřena.

Je důležité neustále udržovat souvislost mezi výkladem a realitou. Uvádět konkrétní příklady, přinášet konkrétní předměty nebo je ukazovat pomocí didaktické techniky,

organizovat exkurze, pozvat odborníky, ...

Nemalým zpestřením a motivací je tvořivost. Účelově vytvářet aktivitu dětí, která je znovu nastartuje a vtáhne do výuky, připravit si pro ně pokusy, soutěže, výzkumy, šetření, skupinovou práci, prezentace své ale i jejich, něčím je překvapit, zavtipkovat, něco předvést či naznačit, zaujmout je třeba i různou výškou hlasu, mimikou, pohyby rukou, ... prostě by výuka měla mít lidský rozměr, svou přirozenost, měla by být uvolněná, ne vypjatá, stresující, obávající se.

V neposlední řadě lze žáky motivovat hodnocením. Hodnocení je může povzbudit a motivovat k dalším učebním výkonům. Demotivační je špatné hodnocení, které může žáka odradit od výuky, ale také mu znelíbit předmět jako takový. V případě hodnocení učitel nemotivuje žáka vnitřními ale vnějšími motivy k učení.

5.4. Vnější motivace žáků školními známkami

Základním hodnocením výsledků práce žáků ve škole jsou školní známky. V dnešní době přibývá alternativních škol a objevuje se i slovní či procentuální hodnocení výkonů žáků, ale známky stále převyšují. Rodiče známky chápou mnohdy lépe, než slovní vyjádření učitele, protože sami byli ve škole hodnoceni právě známkami. Dobré známky v žákovské knížce přináší nejen dobrý pocit žáka, ale jistou odměnu ze strany rodičů, naopak známky špatné jsou nepříjemné jak pro žáka, tak pro rodiče, který mnohdy zvolí nějaký trest. Ve výsledku se žák neučí kvůli samotnému učení, ale kvůli dobrým známkám a následným odměnám. Školní známky tak slouží buď jako odměna nebo trest, za kterou následuje ze strany rodičů zase jenom odměna nebo trest.

Odměna nebo trest jsou většinou následkem za jednání jedince. Mají informační a motivační funkci (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). V tomto případě hovoříme o odměně a trestu jako o vnějším motivačním činiteli učení, který nám ukazuje zda je rodič nebo učitel s výsledky žáka spokojen. Ze strany učitele je známka projevem učitelovi spokojenosti s výsledky žáka. Odměnou jsou nejen dobré známky, ale i pochvaly písemné či ústní. Tresty jsou kromě špatných známek poznámky, nechání po škole, napomenutí před spolužáky, apod.

Rodiče mají možnosti větší. Odměnou mohou být ústní pochvaly, fyzická pohlázení, projevy radosti nebo jisté ústupky, které dětem dovolují to, co běžně dělat nemohou (sledování televize, hraní na počítači, prodloužená večerka, ...), někdy jsou odměny i materiální (sladkosti, peníze, ...). V případě trestu přicházejí opačné reakce rodičů jež

zahrnují rozzlobení, zákazy, aj.

Odměny i tresty jsou důležitými motivačními činiteli učení u žáků. Přesto, rozhodne-li se žák neučit se, nedonutí ho k tomu žádná odměna ani trest.

Zde se ještě projevuje další prvek z hlediska dítěte a to, jaký postoj dítě zaujímá vůči autoritám. Jaký vztah má dítě s rodiči a jaký žák s učitelem. Pokud je vztah pozitivní, tak má jedinec potřebu danou autoritu poslouchat a přináší to výsledky. Pokud je vztah negativní, tak jedinec nemá potřebu naslouchat a vnější motivy jsou bez výsledku. Z pozitivního postoje dítěte může rodič či učitel vyjít jako vzor, kterému se dítě chce vyrovnat, a kdy na něj má rodič či učitel velký vliv. Tak mohou rodiče a i učitelé své děti – žáky motivovat, ale i případně třeba svými názory, postoji demotivovat.

5.5. Faktory snižující motivaci žáka

Mnoho faktorů nám motivaci zvyšují a mnoho jich také motivaci snižuje. Na tyto negativní faktory si musí dávat pozor každý učitel, který chce žáky k učení motivovat.

Nejčastějším negativním faktorem je nuda. Neříkám, že se každá hodina zdaří a že po celý rok dovedu žáky na tolik zaměstnat a zabavit, že by nepoznaly nudu. Co k nudě vede? Monotonnost výkladu, nezajímavost případně neužitečnost vyučovaného předmětu, jeho neoblíbenost, v budoucnosti nevyužitelnost, nezajímavost látky, apod.

Dalším negativním faktorem strach. Strach z učitele je nejhorší možnou situací a variantou pro učitele samotného a nelehkým úkolem, jak daný problém řešit dříve, než s ním dítě začne bojovat třeba záškoláctvím. V tomto případě by učitel měl za včas odhadnout, jak na žáky působí a jestli u nich právě ten strach nevyvolává.

Třetím pro mě důležitým faktorem je nadměrná zátěž žáka, nadměrné požadavky. Učitel musí odhadnout, kdy je zátěž adekvátní a kdy ne, kdy žene žáka „do kouta“, kdy dítě nezvládá a je z toho frustrované.

Já sama jsem se všemi vyjmenovanými faktory bojovala a po pravdě bojuji s každou novou vlnou žáků. Ne na každou třídu platí z hlediska odlehčení a zahnání nudy totéž, některá ráda vtípkuje, jiná se raději drží jen faktů anebo zajímavostí, další má ráda aktivity, jiná raději sedí v lavicích a do ničeho se nezapojuje, některá je uzpívána, jiná je zase tichá a vyplašená.

Se strachem se po pravdě většinou setkávám u jednoho až dvou žáků ze třídy. Patřím mezi vyučující, co mají nastavenou hladinu zvuku trošku více a žáky zprvu trochu děsí, že mluvím nahlas, že se umím rozzlobit a vyjádřit svůj nesouhlas většinou vyplývající z jejich

chování. Nestalo se mi však, že by taková ta prvotní bázeň přešla do strachu z mě. Ukazují mnoho tváří při hodinách, projevují obavy, radost, souhlas, nesouhlas, mluvím hlasitě, mluvím tišeji, vtipkují nebo jsem vážná, projevují zájem, podporují, ale také samozřejmě ukáží a kárám. Není třídy, která by sinového učitele neotestovala a nejlépe tím, že zkusí, co vydrží a kam až mohou jít. To je okamžik, kdy přichází má hlučná a rozzlobená tvář, která se nesmí žákům líbit, aby se opět už neukázala. Veškeré mé jednání je přirozené a dávám prostor žákům, aby si na mě zvykli, stejně jako ho potřebuji já. Při hodinách není prostor na obavy, strach, nesnášenlivost, ... Neříkám, že mě každé dítě miluje, samozřejmě, že některému nesednu, jiné už přijde s tím, že mě nemá a nebude mít rádo, v tom případě dám najevo, že to vím a respektuji. Nebudu nikoho nutit k pozitivnímu přístupu, většinou by se mi to vrátilo jako bumerang v přístupu opačném. Avšak žádám slušnost. Do každé hodiny jdu s tím, že byť vím, že tam někde někdo je, kdo mě nemusí, ale třeba je zrovna dnes naladěn mi naslouchat a třeba ... kdo ví Stejně je tomu i s aktivitami, ptám se žáků, zda-li se jim danou činnost chce dělat, sama vím, jak moc se mi „chce“, když musím a jaké postoje následně zaujímám. Nejlépe se pracuje samozřejmě se vstřícným přístupem, ale i váhavý je fajn. Pokud spadneme k nevěřičnosti, je to první signál, že se něco děje a je třeba vymyslet žákům něco na míru.

Při přechodu ze starých učebnic na nové jsem se zabývala myšlenkou, že se mi moc nelíbí ubrání učiva a chvíli experimentovala s doplněním nové učebnice o novou. Již jsem popisovala, jak jsem ve výsledku zařadila doplňující informace do DUM a žáci se následně mohli sami rozhodnout, zda informace vstřebají či ne. Za vstřebání kolikrát následoval bonus ve formě klasifikační odměny. Do faktoru vytíženosti spadají i žáci se specifickými poruchami učení, zde by měl vyučující zvážit, zda je opravdu nezbytné odnášet si z hodiny vše, co dovykládal. V tomto případě jsem žáky se žáky snažila motivovat k naslouchání za účelem dovědění se informací ohledně dalšího testu, což hlavně tito specifičtí žáci vítali, protože by probíraná látka v celém rozsahu mohla být pro ně náročná. U žáků se specifickými poruchami učení jsme odbourávali i strach z testů, často měli obavy, že nebudou zvládat tempo. V tomto případě jsem jim zadání předepisovala do sešitu přímo před nimi, aby si ho mohli hned číst a případně se ptát. Měli dostatek času na odpovědi, sami si určovali tempo. Brzy však zjistili, že nepotřebují už mou pomoc a přidali se ke spolužákům, což jsem brala jako pozitivum.

6. HODNOCENÍ

6.1. Školní hodnocení

Hodnocení prostupuje vyučování permanentně. V situacích, ve kterých si účastníci hodnotící aktivity ani neuvědomují (povzbudivý úsměv, jednoduchá pochvala) a v situacích, které jsou jako proces hodnocení záměrně organizovány (zkoušky, písemné práce, pravidelné zkoušení). Systematičnost hodnocení spočívá v tom, že se učitel na tuto činnost připravuje, organizuje a provádí ji pravidelně. Je to zároveň informace o tom, jak úspěšně probíhá výuka a jaké jsou její výsledky. V podstatě učitel hodnotí i sám sebe, hodnotí kvalitu své pedagogické práce. Žádný typ hodnocení není dobrý nebo špatný sám o sobě, vždy záleží na způsobu a souvislostech jeho pedagogického využití. (Kolář, Šikulová 2005)

Dle mého soudu školní hodnocení symbolizuje školu jako takovou. S hodnocením i s jeho různými způsoby se ve škole setkal úplně každý. Je totiž zpětnou vazbou žákovy výkonu. Za nejlepší hodnocení je možné považovat hodnocení včasné, objektivní a přiměřené. Takové nejlépe odráží momentální skutečnost a informuje dítě o jeho nedostacích a nepřesnostech, jež by mu mohly chybět v navazujícím studiu. Hodnocení ale neinformuje jenom žáky ale i učitele, kteří se mohou zpětně poohlédnout, jak žáci probíranou látku zvládli a zda je vhodné v učivu pokračovat nebo ještě se jím chvíli zaobírat. Věřím, že v dnešním školství se většina učitelů snaží být v hodnocení objektivní a přiměřeni, trochu horší to je s včasností, protože se najdou i tací, co opravené práce rozdají třeba až 2 týdny po jejich napsání. Pokud je výsledek testu uspokojivý, tak se zas až tolik moc nestalo, ale pokud uspokojivý není, tak byly obě strany zdrženi o 14 dní opakování a upevnění si probíraného učiva. Krom jiného byli žáci po celou dobu zcela zbytečně na pochybách a v tápání.

Hodnocení žáků ve vyučování je také jediné hodnocení v životě člověka, které je ve své podstatě systematické. Systematičnost spočívá v tom, že učitel činnost připravuje, organizuje, provádí ji pravidelně v daných časových intervalech a výsledky jsou porovnávány s určitými normami. Tato pravidelná činnost má silný vliv na charakter a povahu vyučování, na intenzitu učebních činností i na kvalitu sebehodnocení žáků. Specifičnost hodnocení ve vyučování je dána také tím, co hodnotíme na sledované činnosti a kdy hodnocení provádíme. Jednak ve vyučovacím procesu hodnotíme výsledek učební činnosti žáka ve smyslu osvojení si znalostí, dovedností, postupů, ale také posuzujeme kvalitu průběhu učení. Hodnocení je tedy zpětná vazba směřující k tomu, aby se zdokonalila učební činnost žáků. Žáci se

především učí ve škole – učit se! Umění správně hodnotit patří proto k těm hlavním dovednostem učitele. Ohodnotit žáka tak, aby si byl vědom, v čem spočívají jeho nedostatky, co ještě musí udělat, aby dosáhl lepších výsledků a přitom ho neponížít a nedemotivovat. To považuji za opravdové umění kantorské osobnosti. A že se nejedná o jednoduchou záležitost, víme všichni. Žáci schopnost učitele hodnotit dokáží vystihnout jedním výrazem – učitel je spravedlivý.

V neposlední řadě je nutno zmínit, že prostřednictvím hodnocení v podstatě hodnotitel - učitel – hodnotí i sám sebe, hodnotí kvalitu své pedagogické práce.

6.2. Typy hodnocení

6.2.1. Hodnocení vnitřní (autonomní) - sebehodnocení

Zdrojem hodnocení je žák sám, musí se postupně naučit posuzovat svoji práci. Je považováno za nejkvalitnější typ hodnocení ve škole 21. století. Mělo by žáka aktivizovat, vést k vytýčování vlastních cílů, k rozvoji samostatnosti. Žák se učí poznávat své schopnosti, analyzovat vlastní chyby, řídit vlastní učební činnost, uvědomovat si vlastní vývoj. (Vališová, Kasíková 2011)

Tento druh hodnocení je i pro učitele velikým přínosem. Pokud jsou děti v sebehodnocení podporovány a vedeny k jeho zdokonalování, lze je využít jako nástroj jejich vlastní motivace. Pro učitele je toto hodnocení zpětnou vazbou, jak žáci zvládají probírané učivo, tempo výuky a její rozsah. Kromě známkování, které má sám k dispozici, si zde přečte, jak se žáci cítí jistí, případně i bezbranní, že učivo nezvládli a mají obavy z další návaznosti. Mnohdy žáci vyjádří i pocity, jak se cítí při hodinách, zda-li je baví nebo nudí, zda je berou jako, že musí daný předmět absolvovat, nebo v něm našli zálibu. Toto hodnocení je dobrým ukazatelem i pro rodiče, mnohdy se začnou ptát od osmé třídy do školy, že nevědí, co s tím svým klukem nebo holčičkou budou dál dělat, na jakou školu je poslat, co by je asi tak bavilo, a nejrady by slyšeli od učitele doporučení. Přitom by se stačilo začít a třeba by zjistili, že toho mého kluka baví kreslení a matematika, s přírodními vědami je trochu na štíru a je z toho nešťastný, tak ho určitě nebudu posílat na veterinu, ale mohl by třeba zkusit počítačovou grafiku. V osmé třídě je ještě dostatek času na vstřebání myšlenky a návštěvy vybraných druhů škol. Žákům, učitelům i rodičům otvírá obzory a na jeho podkladě, lze dále rozvíjet a pracovat na sobě samém a vztazích, které mezi sebou mají.

6.2.2. Hodnocení sociálně normované

Je porovnáváním výkonů hodnoceného žáka s výkony ostatních žáků, je prováděno na základě stejných úloh, které žáci řeší ve stejném časovém období. Takto je vytvářena iluze objektivnosti. Ve skutečnosti představuje pro žáky psychickou zátěž zejména v prostředí zaměřeném na výkon a úspěch, taktéž pro žáky znevýhodněné je zcela nevhodné.

Ve školách pravidelně probíhá celorepublikové testování. Žáci jsou z něj mnohdy vystrašení, protože se po vyhodnocení dozvídají, jak si stojí oni a jak žáci ostatních škol. Výsledky si vztahují na sebe samé a uniká jim fakt, že jsou do tohoto testování zahrnuti i žáci slabší a že je hodnocena celá třída ne jednotlivce. U testování jednotlivců není nervozita o moc nižší. Výborní žáci se obávají, že budou chybovat, průměrní často řeší, zda jim bude stačit vymezený čas a ti slabší buď neřeší vůbec nic nebo se snaží až tak moc, že vypracují třetinu testu a ve výsledku budou neúspěšní. Ať už je řeč o jakémkoliv srovnávacím testování, tak je nervózní nejen žák ale i učitel, protože ho zajímá, jak ti jeho svěřenci dopadnou a jestli jednou budou s jeho přípravou úspěšní.

6.2.3. Hodnocení individuálně normované

Výkon žáka je porovnáván s jeho předcházejícími výkony, umožňuje učiteli i žákovi sledovat kvalitu dílčích výkonů a zaznamenávat i drobné pokroky směrem k cíli, i slabší žák může zažít pocit úspěchu. Má silnou motivační funkci.

Tento druh hodnocení podporují žákovské knížky jež jsou rozděleny po předmětech. Učitel jež si vede vlastní klasifikaci vidí, jak se žák vyvíjí, jestli jeho výkon v daném časovém úseku klesá, či stoupá. Žák v klasické žákovské knížce nevidí sled známek, pochval, když se tam prolínají všechny předměty dohromady třeba i hodnocením chování. Takovou žákovskou knížku má zrovna letos i můj syn a nejen jeho ale i mne zajímá jak se mu daří v konkrétních předmětech. Připravil si tedy dle svého návrhu tabulku rozdělenou barevně po předmětech a zapisuje si tam známky v časovém sledu, jak je dostal. Tento přehled máme připevněný na lavici a s každým zakolísáním vidíme, jestli se náhodou neopakuje a není potřeba se na daný předmět více zaměřit, nebo jestli se prostě jenom jednorázově nezadařilo. Nemusím syna upomínat, aby si známky zapisoval, vše dělá sám, z čehož vyplývá, že pro něj daná žákovská knížka není moc přehledná a že chce předcházet hrozícímu neúspěchu. Má svůj cíl a jde si za ním. Samozřejmě, že cílem je vysvědčení, za které ho čekají odměny, ale ať, je ještě malý na

to, abych mu vysvětlila, že není důležitá známka ale vědomost. Momentálně jsem spokojená s tím, že má cíl dlouhodobějšího charakteru a jde si za ním. Že spolupracuje s učiteli i se mnou a sám na sobě pracuje. Nemusím udávat, že si jeho znalosti doma ověřuji, abych byla v obraze, jak dalece známky odpovídají skutečnosti, ale musím uznat, že odpovídají a jsem s prací učitelů jako rodič spokojena. Ale to jsem už utekla k dalším dvěma typům hodnocení.

6.2.4. Hodnocení průběžné

Dílčí zhodnocení úrovně úspěchu, zaznamenání míry úspěšnosti či neúspěšnosti v porovnání s cílovým výstupem. Probíhá při každé vyučovací hodině, po kratších časových úsecích (týden, měsíc, čtvrtletí) buď formou slovní, písemnou nebo známkou.

V praxi většina učitelů spojí slovní nebo písemnou formu se známkou. Jak žáka, tak rodiče málokdy uspokojí, že bylo dítě tázáno a ohodnoceno slovy. Už jen proto, že žák v případě pochvaly moc podrobností o jejím rozsahu doma nepoví a v případě negativního hodnocení se kolikrát ani nezmíní, že se stalo. Písemné hodnocení učitel s největší pravděpodobností dělat nebude, protože mu to časová dotace neumožní a když zkratkovitě popíše výsledek hodnocení, tak mu hrozí, že ho druhý den navštíví rodiče a budou chtít vysvětlení.

6.2.5. Hodnocení závěrečné

Konečné hodnocení prospěchu žáka, které je prováděno na konci výuky předmětu, uceleného programu nebo školního roku. Je prováděno formou vysvědčení, slovního hodnocení, výstupního hodnocení při ukončení určitého typu školy. Tady bych se spíše než u žáka zastavila sama u sebe. Na jednu stranu mám ráda školní atmosféru při vysvědčení, rozesmáté žáky na konci pololetí, kteří se těší na prázdniny a jsou rádi, že zvládli další časový úsek školy. Vědí, že v ten den nebude žádné vyučování, žádné zkoušení, že je čeká odlehčené dopoledne. Ale co ti, kteří mají nad sebou hrozbu trestu od rodičů pokud jim nedopadne vysvědčení dle jejich představ. Většinou jsou to rodiče těch žáků, co po celé pololetí neotevrou žákovské knížky, nenahlédnou do školních stránek, nepřijdou na rodičovské schůzky a na konci pololetí se probudí s tím, že očekávají totéž vysvědčení, které bylo před

půl rokem nebo v posledním ročníku. Děti se pak bojí jít domů a já mám obavy o jejich zdraví. Tady se pak učitel topí v nejistotě, jestli udělal dobře, kdyby...ale to by pak nebylo spravedlivé,...spousta otázek se honí hlavou a ta bezradnost! Naštěstí jsou dnes rodiče při jakémkoliv zhoršení informováni dopisem, který po přečtení podepisují a vracejí do školy, takže v mnoha případech se s žákem podílejí na nápravě anebo přijmou fakt, že dítě bude mít horší prospěch a nebude to pro ně žádné překvapení, za které by měli dítě trestat.

6.2.6. Hodnocení portfoliové

Hodnocení na základě souboru různých produktů vytvořených žákem a dalších záznamů o dítěti. Má poskytovat co nejplastičtější obraz o tom, jak se dítě učí, jak uvažuje, jak jedná s ostatními lidmi, jak vytváří výtvarné či jiné práce, jak se zapojuje při práci na projektech, do dění ve třídě, ve škole. Může zahrnovat i činnost ve školních kroužcích, účast a úspěchy na soutěžích a olympiádách. Na jeho tvorbě se podílí přímo žák shromažďováním materiálů, které pod vedením učitele třídí a zařazuje. Má významnou úlohu při kvalitním sebehodnocení.

S tímto hodnocením po pravdě nemám zkušenosti. Snad jen jako máma a to ještě z těch dob, kdy jsem měla dítě doma. Spolu jsme tvořili, učili se, povídali si a hledali zajímavosti, pomáhala jsem mu rozvíjet jeho zájmy a zdokonalovat se v nich. S nástupem do školky a zaměstnání, společného času ubylo a já byla rodič, co sleduje práci svého potomka na nástěnkách a při vystoupeních. Začalo mi postupně unikat jeho vědění a nevědění, snaha navázat tam kde jsme skončili byla zmařena nezájmem a unaveností, jediné, co mi zůstalo byly kroužky a zájmy, na kterých jsem se spolupodílela a kdy mě dítě ještě potřebovalo. Potřeba se zvýšila v momentě samoty a odloučení od kamarádů v období prázdnin. Mrzelo mě to, ale období vzdoru a jiné další vývojové etapy si musí dítě prodělat ať se to rodiči líbí či nelíbí. Tak jsem si vždy jen na podlahu vyrovnala z desek jeho roční práci, když jsem měla štěstí, tak se přidal a něco mi vyprávěl, když ne, tak jsem se podívala jak pokročil a co zvládá, uklidila výtvary do krabice, abych se k nim mohla kdykoli vracet. Se vstupem do základní školy je rodič už zase v obraze, protože je třeba aby se podílel na vzdělávání. Byla jsem ráda, že s ním můžu psát, počítat, číst, i když čtení je jedno z našich společných zájmů dodnes. Rodič se neustále ohlíží za vývojem svého dítěte, kde bylo před rokem a kde před třemi, jaké to bylo v nižším ročníku, jak se změnilo nejen fyzicky ale i psychicky, jak reaguje nyní a jaké to bylo dřív, nehledě na to, že rodič srovnává s vrstevníky, se stejným pohlavím nebo

opačným, se sourozenci,...portfoliové hodnocení svých dětí dělají převážně rodiče, škoda, že na něco takového není prostor ve škole, kde mají nejvíce podkladů., nebo kdyby je alespoň aktuálně dávali domů rodičům, aby se třeba za uplynulým měsícem nebo pololetím mohli spolu s dítětem poohlédnout alespoň rodiče. Toto hodnocení se mi jeví jako nejvíce motivující, s prostorem se sebehodnotit, pochválit nebo se na sebe rozzlobit, že jsem nebyl moc výkonný a moc jsem toho pro svůj rozvoj neudělal. Obzvláště pro žáky a studenty by mohlo být velice přínosné, nemálo se toho dovědí, ale vše berou jako fakt, třeba v porovnání s dospělým, který den co den chodí do stejné práce, má stereotypní náplň práce, po které je unavený, takže mu nezbude energie ani na knížku, tak se mu ten měsíc či půlrok tak seběhne, že dítě by mohlo být na svoje poznání v porovnání s dospělým mnohem pyšnější a k vzdělávání se otevřenější a vstřícnější.

6.3. Funkce hodnocení

6.3.1. Motivační

Nejfrekventovanější a nejvyužívanější funkce hodnocení.

Potřeby člověka jsou založeny na motivaci, zejména potřeby sociální povahy. Potřeba výkonu, uznání, úspěchu, poznání, úcty, sebeúcty, kladného hodnocení a přijímání, seberealizace.

Na rozdíl od dětí si dospělí vybírají sami zaměstnání. Vybírají si ho tak, aby v něm byli úspěšní nebo se v něm alespoň dobře cítili. V případě nespokojenosti ho změní. Co má dělat prospěchově slabší dítě nastupující do školy, které tu školu absolvovat musí a změnou školy se pravděpodobně nic nevyřeší? Zde mu musí pomoci rodiče a učitelé. Takové děti a nejen tyto děti, všechny je třeba motivovat, proč do školy chodit, dělat jim výuku zajímavou a pocitově příjemnou, připravit jim prostředí, které je přijme, nechat je zažívat pocity úspěchu a uznání, učit je sebeúctě a seberealizaci. Nesmíme jim připravit devět utrpení, ale příjemných devět let, kdy je nejen budeme vzdělávat ale pomůžeme jim i vytvářet a hledat jejich vlastní osobnost.

6.3.2. Informativní

Prostřednictvím hodnocení předává učitel žákovi i rodičům informaci o tom, jak se žák přiblížil k cílové normě, jaký je jeho výkon v porovnání s ostatními, jaká je kvalita

osvojených znalostí a dovedností. Dále poskytuje informace o učebním stylu žáka, o příčinách neúspěchu a kvalitách úspěchu. (Kolář, Šikulová 2005)

Jinými slovy zpětná vazba ve vyučování. Mluvíme tu o zpětné informaci pro rodiče o výkonu žáka, a jeho učební činnosti a vynaloženém úsilí. Žákovi sděluje, jak moc se přiblížil cílové normě, jaké úrovně jeho výkon ve srovnání se spolužáky dosáhl. Hodnocení učitele žáka informuje o jeho správném či chybném výkonu.

6.3.3. Výchovná - formativní

Hodnocení by mělo vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáka (k odpovědnosti, k vytrvalosti, ke svědomitosti). Zároveň pomáhá vytvářet postoje k sobě samému a představy o hodnotě vlastní osobnosti. (Kolář, Šikulová 2005)

Výchovná funkce se spatřuje v tom, že by mělo vést formování pozitivních vlastností a postojů žáka, např. odpovědnosti k sobě samému i ke svému okolí, vytrvalosti, svědomitosti. Učitel může svým hodnocením, tady hlavně pozitivním, nejen ovlivnit žákovu hodnotovou orientaci velmi výrazným způsobem, ale i sebevědomí a utváření postojů k sobě samému.

6.4. Formy hodnocení

6.4.1. Kvantitativní hodnocení - klasifikace

Kvantitativní hodnocení, jinak řečeno klasifikace nebo-li známkování. V naší škole převažující formální vyjádření hodnocení. Zobecněná informace, která postihuje vědomosti, dovednosti, chování, vyjadřovací schopnosti, zájmy, motivy, pracovní i mravní návyky, vztah k předmětu a pod. Může promítat i osobní vztah učitele k žákovi. Znamka je označení statické, konečné, kdežto vyučování a učení jsou procesy dynamické. Do kvantitativního hodnocení zařazujeme také známku se zdůvodněním, výčet dobře splněných úkolů, výčet chyb, vyjádření počtem bodů, procenta. (Kolář, Šikulová 2005) Klasifikace má především informativní funkci, základem je zkoušení či testování výsledků vyučování. Znamka, která je formou vyjádření klasifikace je často povyšována na hlavní cíl a motiv vyučování a žákovského snažení. Klasifikovat tedy znamená označit známkou momentální výkon žáka. (Vališová, Kasíková 2011)

Klasifikace je pokládána za dílčí složku hodnocení žáků, která prostřednictvím číselné formy zdůrazňuje umístění hodnoceného výkonu na škále lepší - horší. (Průcha, 2009)

Přesto se klasifikace mnohde stala základním kritériem pro posuzování úspěšnosti žáků a učitele. Celé třídy a školy jsou posuzovány na základě vypočítaného průměru známek. Orientace na známku se stala jednou z příčin ztráty původního smyslu vyučování. (Vališová, Kasíková 2011)

Pro mnohé učitele jsou známky jednoznačným a srozumitelným prostředkem komunikace mezi nimi, žáky rodiči. Znamky nám dovolují srovnávat různá hodnocení mezi sebou, na jejich základě rozdělujeme žáky do dalších vzdělávacích institucí, školský systém na nich staví výběrové aktivity, přijímací zkoušky, atd. Výhody známkování jako je jednoduchost, snadná evidence, přehlednost, rychlá orientace, ucelenost v rámci předmětu a daného učiva, rychlé porovnání se zbytkem třídy, viditelnost zlepšení či zhoršení,..., jsou často učiteli uváděné. Ale co jeho nevýhody jako pětistupňová škála, hodnotí pouze výkony ne dovednosti a vývoj, nepopíše proč je dané řešení úspěšné či neúspěšné, neposkytne pomoc pro další práci, škatulkuje žáky mezi horší nebo lepší, nabourává vztahy, vede ke srovnávání se, vštípuje žákovi známku jako rys jeho charakteru, vytváří negativní sebepojetí a sebeúcty, může se stát závislostí,...

Další otázkou je správné porozumění ze strany rodičů. Zda rodiče známkování berou jen jako porovnání s ostatními vrstevníky, nebo jestli jim dává jasnou představu o tom, jak dítě zvládlo či nezvládlo probíhající výuku, zda se neodchyluje od výuky, zda se vzdělává podle plánu, jestli se mu daří či naopak nedaří, co je třeba zlepšit.

V neposlední řadě na základě známkování se porovnávají mezi sebou i školy. Což dle mého soudu není zcela objektivní. Už jen ve škole samé mají známky u každého učitele jiný význam a hodnotu, sám žák vám řekne že není jednička jako jednička. Musí umět žák jedné školy na výbornou stejně jako žák školy druhé? Znamkuje učitel fyziky jedné školy stejně jako učitel fyziky druhé školy? Velmi dobře víme, že to je nemožné.

Výzkumy hodnocení dokázaly, že různí učitelé hodnotí stejnou práci žáka různě, dokonce stejný učitel může ohodnotit stejnou práci žáka s odstupem času odlišně. Přesto známka zůstává nejrozšířenější formou hodnocení v našich školách.

6.4.2.Slovní hodnocení

Je konkrétní vyjádření o dosažené úrovni žáka. Má vysokou informační hodnotu a může dobře motivovat. Nestresuje, obsahuje doporučení pro další rozvoj a respektuje individualitu žáka. Pro učitele je časově náročné a obtížné (je třeba se vyvarovat schematických vyjádření a

klišé). Do slovního hodnocení zařazujeme slovní obsahovou analýzu výkonu, ocenění žáků po vyučovací hodině, zhodnocení realizovaného projektu, parafrázování výkonu (pozitivní i negativní), odměnu, vyznamenání žáka, pochvalu, tabuli cti či hanby. (Kolář, Šikulová 2005)

Slovní hodnocení zajišťuje mnohem větší a širší informovanost jak samotných žáků, tak jejich rodičů. Jeho prostřednictvím lze postihnout osobnost žáka v její plné šíři, dokonce učiteli umožňuje její hlubší poznání. Když učitel hodnotí slovně, nutí ho to neustále sledovat a mapovat všechny projevy žáka, jednotlivé složky jeho výkonu. Tak vlastně neustále hodnotí i schopnosti, dovednosti, chování a snahu žáka, dokonce i odraz učiva v jeho charakteru. Slovní hodnocení umožňuje všestrannou analýzu práce žáka - nejen vyhodnocení výsledných produktů jeho práce, ale i průběžné monitorování dílčích výsledků, kterých již dosáhl na cestě k danému cíli. Prakticky jde o to, že když hodnotíme práci žáka, vždy bychom měli vzít v úvahu jeho skutečné předpoklady a možnosti. Nemělo by se také zapomínat uvést co a proč se mu podařilo nebo nepodařilo, nabídnout možnosti nápravy.

Rodiče mezi klady slovního hodnocení uvádějí, že se jich dítě více ptá na probírané věci ve škole, že si častěji vyhledávají sami od sebe informace týkající se školy, dovedou si přiznat chybu, zdají se jim děti více vnitřně motivovány k učení a poznávání, chválí si chuť dětí jít do školy a trávit v ní čas, otevřenější přístup učitelů. Mezi zápory uvádějí, že nedovedou příliš vstřebat slovní hodnocení. Neví jak moc je hodnocení kladné, co si s ním dále počít. Zde nastává nutnost spolupráce s učiteli a ucelení představ o správném a účinném hodnocení.

Obecně se slovní hodnocení jeví psychologům jako vynikající způsob motivace a podpory všech žáků. Mělo by obsahovat analýzy výkonu žáka, hodnocení kvality dosažených dílčích výkonů a pravděpodobné příčiny dosaženého stavu, čteně návrhů k jejich zlepšení. Další výhodou je žáky nestresuje, ukazuje mu, čeho dosáhl a poukazuje s návrhem cesty na to, co ještě má zvládnout, pozornost je kladena na samotný proces získávání vědomostí, snižuje riziko diskriminace slabších žáků.

Mezi zápory slovního hodnocení patří bezpochyby časová náročnost. Dále formulace, aby se nestalo, že učitel sklouzne k používání hodnotících schémat a klišé. Dalším rizikem může být i to, že učitel hodnotí žáka ze svého zorného úhlu, může tedy dojít k promítnutí jeho osobnosti do hodnocení žáka. Slovní hodnocení svádí k hodnocení pozitivních charakteristik, které žákovi nesdělí v čem chyboval, co zvládl, co má napravit a jaké cesty se mu nabízejí. Je třeba si uvědomit, že hodnotíme výsledek práce žáka a ne jeho osobnostní rysy. Je třeba se vyvarovat ironii a sarkasmu. Dalším záparem je nemožnost srovnávání. Slovní hodnocení neumožňuje získávat souhrnné statistické přehledy, na jejichž základě lze hodnotit a

srovnávat mezi sebou výsledky práce jednotlivých škol. Slovní hodnocení je tedy spíše interní způsob hodnocení na dané škole.

Slovní hodnocení provádíme průběžně ústně (ve vyučování, na třídních schůzkách, na konzultacích), písemně (do notýsků, komentáře k písemným pracím), představením konkrétních prací žáků (ve vyučování, dny otevřených dveří, třídní slavnosti) a na závěr písemně - ve formě vysvědčení (pro učitele náročnější, vyžaduje důkladnou pedagogickou diagnostiku a zároveň výborné interpretační schopnosti). Na širší slovní hodnocení se stejně jako na klasická vysvědčení používají předepsané formuláře, které vydává SEVT (v současné době existují tři typy formulářů).

6.4.3.Jednoduché mimoverbální hodnocení

Toto hodnocení zahrnuje mimo jiné úsměv učitele, přikývnutí, zavrtění hlavou, zamračení se, přísný pohled, gesto, dotyk učitele (pohlazení, podání ruky). (Kolář, Šikulová 2005)

Já sama jsem člověk, který se v běžném životě mimoverbálně projevuje. I když se projevuji verbálně, tak je to doprovázeno výrazy či gestikulací. Při výuce používám mimoverbálního hodnocení při testování i jako nápovědy, tedy pokud ji žák potřebuje a vyhledá si mě očima. Někdy potřebují žáci jen ujistit jindy zastavit. Mladší děti často potřebují pohlazení a úsměvy, aby se cítily ve škole příjemně. Hledají známá gesta, co dělá jejich maminka nebo tatínek, uklidňuje je to. Starší už berou gesta jako odraz učitelových emocí a kolikrát v nich hledají právě tu pomoc. V mém případě vidí obojí, neumím se přetvařovat a jsem velice spontánní, ale je to přirozené, nechceme snad totéž od našich žáků?

6.4.4.Jednoduché verbální hodnocení

Velice jednoduché slovní hodnocení (ano, ne, dobře, špatně, chyba, prima,OK). Kratší slovní vyjádření s emocionálním nábojem, např. : " Dnes jsi mě potěšil." "Čekal jsem, že to zvládneš." "Zklamal jsi mě." (Kolář, Šikulová 2005)

Jednoduché verbální hodnocení v mém případě jde ruku v ruce s mimoverbálním. I když jsem toto hodnocení velmi hojně přidala do DUM. Nemusí chválit jen učitel, může chválit i tabule nebo jiná technika. Je to příjemné, případně to upozorní na omyl, motivuje to, navádí, inspiruje.

6.4.5. Oceňování výkonů

Výstavky žákovských prací, nástěnky, tabule úspěchů, pověření žáka náročnějším úkolem, pověření žáka méně náročným úkolem, pověření vedením týmu. (Kolář, Šikulová 2005)

Tato zpětná vazba je u žáků nutností, úplně jinak pracují žáci, když vědí, že jejich práce nebude vystavena ve třídě ale na chodbě. Pracují mnohem pečlivěji, mnohdy chtějí trumfnout i projekt, který tam měla předešlý rok vystavená jiná třída. Veřejné nástěnky jsou velmi motivujícím podnětem, protože na nich nehodnotí jenom učitel, ale hodnotí je i jiní žáci, dospělí, kteří si je prohlížejí, ostatní vyučující, a sami tvůrci jsou kolikrát také velmi kritičtí, i když pochvaly poslouchají s velikou pýchou. Ještě se mi velice co se motivace a kladného hodnocení týče vyplatilo vzít projekt před vystavením presentovat do mladších ročníků nebo i mateřské školky, pokud to téma dovoluje. Mladší posluchači vítají starší dětské vyprávěče a oni zažívají naopak od nich ty obdivné pohledy, kterými říkají, že jsou fakt dobří, když tohle dokázali.

6.4.6. Písemná a grafická vyjádření

Písemná charakteristika žáka, diagramy, zařazení na diagramu, posuzovací škály, hodnotící tabulky. (Kolář, Šikulová 2005)

S tímto druhem hodnocení se žáci hodně setkávají, když jim přijdou výsledky testování. Po pravdě řečeno, protože toto hodnocení moc neznají, tak se v něm ztrácejí. Zkusila jsem hodnotit žáky sestavením grafu, ale je to jenom o srovnání se se spolužáky. Moc mi to přínosné nepřipadalo, zajímavé by bylo dát do grafu výsledky žáka v závislosti na čase, ale to by byla zajímavá vsuvka třeba v matematice nebo informatice. Ve fyzice se pracuje s veličinami a grafů si užijeme se žáky až dost.

6.4.7. Hodnocení v současné škole

V souvislosti s celkovými změnami v české škole dochází ke změnám i v oblasti hodnocení. Projevuje se v tendenci ke komplexnímu hodnocení žáka, v tendenci vtahovat žáka do procesů hodnocení, v tendenci ke zrušení klasifikace nebo alespoň zrovnoprávnění klasifikace

a slovního hodnocení. V ideálním případě se rodiče v budoucnosti nebudou dětí ptát: "Co jsi dostal za známku?" ale "Co jsi se dnes naučil?".

Jako rodiči by se mi velmi líbilo se ptát na nové dovednosti, které mé dítě ve škole získalo, ale stejně ať chci nebo ne, musím do našeho rozhovoru týkajícího se školy zařadit otázku ohledně známek. Jako učitel jsem se s touto otázkou hodnocení začala postupně zabývat tak nějak samovolně. Zprvu mi bylo nepříjemné psát velké písemné práce, děti jsou z nich vystresovaní, i když se po celou dobu probírané látky v ní orientují. Taky jsem si tak nějak nevěděla rady se známkami z nich udělenými. Měla jsem je brát jako „nadznámky“, které mají větší váhu než ty ostatní? Neztotožnila jsem se s opakovacími testy, jsou i pro mne samotnou stresující a nic neříkající. Test psaný jednou za čtvrt roku z náhodně vybraného učiva neřekne nic adekvátního ani mě ani rodiči, který musí doma své dítě uklidňovat a bude rád, když test dopadne jak dopadne, hlavně ať už je doma zase to pohodové dítě. O žácích ani nemluvě. Na tento popud jsem začala psát malé testíky každou hodinu. Vím že rozmezí čtyřotázkové se může zdát přísné, ale plně vyhovuje probranému učivu. Nechci žáky zbytečně zatěžovat nedůležitými informacemi, fakta, která si musí z hodiny odnést jsou v testu a zajímavosti mohou uplatnit v bonusové otázce nebo svých vlastních příspěvcích. V případě těchto testů jsem používala výhradně známkování, kdy jsou všichni žáci naprosto stejně hodnoceni, samozřejmě s výjimkou žáků se specifickými poruchami učení. V případě těchto testů jsem byla v hodnocení rychlá, abych měla aktuální zpětnou vazbu zda jsme dané učivo zvládli a můžeme pokračovat dál. Během rozdávání sešitů, jsem žákům sdělovala výsledky třídy jako celku a chválila či povzbuzovala nepovedené práce, ale to se moc nestávalo, protože se tyto malé testy byly většinou úspěšné. Ale to nemění nic na faktu, že jsem měla potřebu klasifikaci nějakým způsobem ohodnotit i verbálně. Ústní zkoušení jsem při hodinách fyziky měla jen na popud žáka. Mohl si jím opravit nepovedený test či jen zlepšit svůj prospěch. Ne každému vyhovuje písemná forma, někteří jsou upovídání a potřebují prostor. V tomto případě jsem hodnotila slovně a spolu s žákem jsme hodnotili jeho výkon a přiřadili ho známce. Učila jsem ve škole s hodnocením klasifikačním, bylo tedy nutné mít jako výstup známku. V případě projektů, referátů, domácích prací jsem měla prostor i pro písemné hodnocení. Žáky jsem mohla chválit či vyjádřit svoji nespokojenost s udáním způsobu, jak by se mohli do příště zdokonalit. Během hodin byli žáci sledováni ve své aktivitě a za ni byli oceňováni plusy či mínusy, které se vzájemně mohli umazávat. Při získání určitého počtu plusů, žák získal jedničku, která se započítávala do celkové klasifikace. Všechny známky byly nastaveny tak, aby měly stejnou váhu. Jednou za čtvrt roku probíhalo písemné sebehodnocení žáků do žákovské knížky v daném předmětu. S mladšími žáky, kteří se to ještě učí probíhalo

ve škole v rámci daného předmětu. Bylo třeba dětem neustále připomínat, že hodnotí své úspěchy a neúspěchy a hledají cestu, jak je odstranit. Každé hodnocení jsem s žákem probírala a případně ho doplňovala o mé postřehy. Spolu jsme se ještě podívali na klasifikaci a sledovali ji v rámci času. S celou třídou jsme si v závěru zopakovali, co všechno jsme se dověděli a co všechno jsme zase vzdělanější. V tomto případě jsem nebyla v roli učitele, ale badatele stejně jako oni. Společně jsme zhodnotili naše výsledky, řekli si, že jsme mohli někde ještě něco dodat, což mělo za účel někoho motivovat k prezentaci, případně jsme odhalili naše slabá místa, ke kterým je ještě třeba se vrátit.

S rolí třídního učitele jsem v rámci třídních hodin stejným způsobem hodnotila třídu jako kolektiv. Pohlédli jsme se společně za nabytými zážitky či si připomenuly kázeňské nepříjemnosti, které jsme nechtěli opakovat. Dvakrát do roka s rozdělením vysvědčení probíhalo hodnocení třídy z hlediska prospěchu, udělování písemných pochval a samozřejmě i ústních nejen z hlediska klasifikace. Písemné pochvaly či poznámky, nebo sdělení jsem rodičům dle potřeby psal buď do žákovské knížky nebo elektronickou poštou. Pokud bylo něco akutní, tak jsme se sešli či si telefonovali. Komunikace s rodiči, jejich zapojení do školního dění bylo důležitou součástí mého učitelského působení. Škola a rodina by měly tvořit celek, měli by spolu spolupracovat. Ve škole se promítá dění v rodině a totéž platí i obráceně. Není dobře za školním neúspěchem hned vidět nepřípravenost, je třeba se dítěte ptát, jak se cítí a jestli je vše v pořádku. Přestávky jsou vynikajícím pomocníkem, děti jsou uvolněné a ochotné si povídat. Můžeme se při nich vrátit třeba i k hodině a využít je k zpětnému hodnocení jen mezi čtyřma očima. Můžeme při nich cíleně konkrétní dítě motivovat, mohou nám odhalit problémy v kolektivu nebo i důvod případné nepozornosti dítěte při hodině. Učitel musí umět naslouchat a být dětem oporou i vrbou, musí zvládnout být autoritou a přítelem zároveň. Musí se umět sebekriticky ohodnotit, aby případně předešel problémům s dětskou duší, protože ta je velice citlivá. Mnohdy jsem si učitelce jako máma záviděla. Bylo mi líto, že se svým dítětem netrávím tolik času jako s dětmi ve škole. Že s nimi mám více prostoru než s dítětem vlastním. Návraty domů byly jenom o povinnostech a ne o volné zábavě, povídání, zážitcích. Bylo třeba si srovnat priority a na chvíli zapomenout na ty vlastní a vyhranit se pro ty společné. S dětmi je třeba mluvit, jestli jim chceme trošku pomoci v hledání sama sebe, tak je třeba mít na ně čas a to platí nejen pro rodiče ale i pro učitele.

7. ZÁVĚR

Tato práce si klade za cíl pozvednout výuku prostřednictvím digitálních výukových materiálů. Bylo zde rozebráno, jak se s nimi dá pracovat, jak pozitivně je žáci chápou a přijímají. Práce také uvádí zkušenosti s různými věkovými skupinami, kdy je třeba jim přizpůsobit rozložení promítané stránky, naučit je s tabulí pracovat, či pro ně připravit stupínek, aby mohly pracovat s celou plochou interaktivní tabule, pokud je kvůli starším spolužákům umístěna nahoře.

Z kladného pohledu se hodnotí motivace žáků, kdy je připravené materiály aktivním způsobem vtahují do děje, tak i verbální hodnocení, jímž je tabule odměňuje. Kladně bych hodnotila i motivaci učitele, před kterým je výzva zdokonalení a zkvalitnění jeho výuky, zpestření jeho hodin. Negativně bych snad jen hodnotila přístup některých kolegů, kteří nevyužijí nabízených možností k tvorbě těchto materiálů nebo ani nevyužívají materiálů již už vytvořených a volně dostupných.

DUM lze vytvořit pro všechny předměty ať už se jedná o předměty technické či humanitní. Záleží jen na autorovi jak využije nabízených možností a jak dále bude s materiály pracovat. Jak je bude opravovat, inovovat, přizpůsobovat třídě, doplňovat či upravovat dle aktuálních nároků žáků. Měl by být ochoten si vyslechnout hodnocení, na jehož podkladě by se měl zamyslet nad zdokonalením svého výkladu a vedení hodiny. DUM nabízejí možnosti, jen třeba je nalézt a využít.

Seznam použitých pramenů

FIŠEROVÁ, H. *Hodnocení žáků*, 2011. Dostupné z WWW:

http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.pedagogicky_lexikon/H/Hodnoceni_zaku

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R., *Hodnocení žáků*, Grada, Havlíčkův Brod 2007, 156s.

PAVELKOVÁ, I., HRABAL, K., HRABAL, V., Mezinárodní srovnání motivačních zdrojů učební činnosti žáků. *Pedagogika*, 2010, roč. 60, č. 3-4, s. 292-302.

TOMANOVÁ, M., *Klasické známky nebo slovní hodnocení?*, 2012. Dostupné z WWW:

<http://jdemedoskoly.cz/Clanek/3958/klasicke-znamky-nebo-slovni-hodnoceni>

HAVLÍNOVÁ, H., *Klasifikace*, 2011. Dostupné z WWW:

http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%bd_lexikon/K/Klasifikace

STARÝ, K., *Problematika hodnocení ve škole*, 2006. Dostupné z WWW:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZUAB/993/PROBLEMATIKA-HODNOCENI-VE-SKOLE.html/>

PAVLAS, T., *Klasifikace dnes*, 2008. Dostupné z WWW:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZUAB/2065/KLASIFIKACE-DNES.html/>

MIKOVÁ, Š., *Výhody a nevýhody známkování*, 2007. Dostupné z WWW:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZUAB/1522/VYHODY-A-NEVYHODY-ZNAMKOVANI.html/>

GOŠOVÁ, V., *Motivace*, 2011. Dostupné z WWW:

http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%bd_lexikon/M/Motivace

Příloha