KREATIVNÍ UCHOPENÍ DIAGNOSTICKÝCH METOD V TECHNICKÉ VÝCHOVĚ

HONZÍKOVÁ Jarmila, CZ

Resumé

Článek pojednává o tvořivém přístupu k diagnostickým metodám v technické výchově. Poukazuje na různé podoby pedagogické kontroly, funkce hodnocení, zaměřuje se na způsoby hodnocení praktických činností v technické výchově. Konkretizuje některé negativní prvky v hodnocení výsledků pracovní činnosti žáků, uvádí podněty pro zlepšení hodnocení.

Klíčová slova: diagnostické metody, hodnocení praktických činností

CREATIVE APPROACH TO DIAGNOSTIC METHODS IN TECHNOLOGY EDUCATION

Abstract

The article deals with a creative approach to diagnostic methods in technology education. It points out various kinds of pedagogical control, functions of assessment; it focuses on the ways how to assess practical activities in technology education. It specifies some of the negative elements in the assessment of pupils' performance and suggests how to improve the assessment.

Key words: diagnostic methods, assessment of practical activities

Úvod

Hodnocení má svůj význam ve všech oborech lidské činnosti. Velmi často však stojí hodnotitel před otázkou, co má vlastně hodnotit a jaký způsob při hodnocení zvolit. Ve školním prostředí volí učitelé nejčastěji známkování či bodování. U pracovních činností ale není známkování vždy ten nejlepší způsob ohodnocení žákovské práce či finálního výrobku.

Při kontrole a hodnocení žákovských výkonů, by měl učitel zjistit a určit výsledky činností žáků. Současné záměry edukačního procesu se orientují především na celkový rozvoj osobnosti žáka, což vyžaduje i určité změny v diagnostikování, neboli hodnocení. Hodnocení žáků je pro učitele velmi náročnou, citlivou a aktuální činností ve vyučovacím procesu.

1 Diagnostické metody v školním prostředí

Diagnostikování je odhadování, klasifikování, identifikování určitých vědomostí a dovedností. Za diagnostickou metodu ve škole lze považovat např. pedagogickou kontrolu, která je ponejvíce realizovaná formou hodnocení. Pedagogická kontrola může mít různé podoby, které lze rozřadit podle různých kritérií. Informace pro hodnocení může učitel získávat ústním, písemným nebo praktickým zkoušením. Podle počtu zkoušených žáků hovoříme o individuálním, skupinovém nebo hromadném zkoušení.

Hodnocení žáků je posouzení výsledků vyučovacího procesu. Podstatou hodnocení je porovnání výsledků činností žáka zjištěných prověřováním s určitými požadavky, určenými cíli, vzory, normami či sebou samým. Hodnocení vyjádřené formou čísla, známky nazýváme klasifikace nebo známkování. Hodnocení může být průběžné (hodnocení poskytující informace o žákovi již v průběhu osvojování učiva) či závěrečné (hodnocení po ukončení vyučovací jednotky, tematického celku). Každé hodnocení výkonu žáka by mělo obsahovat

- posouzení a vyjádření rozdílu mezi projeveným výkonem žáka a požadavkem,
- poukázání na možné příčiny tohoto stavu,

- možnosti, jak tento stav zlepšit,
- vyjádření důvěry v schopnosti žáka.

Z výše uvedeného je patrné, že vyjádřit odpovídající hodnocení praktického výkonu žáka jednou známkou je téměř nemožné.

2 Funkce pedagogické kontroly

Pedagogická kontrola, a obzvláště hodnocení, by mělo splňovat tyto funkce:

Kontrolní (diagnostickou) – kontrolní funkce hodnocení spočívá v určení míry vědomosti, dovednosti a návyků žáků, tzn. určení schopností, postojů, předností, ale i nedostatků.

Prognostickou – tato funkce určuje perspektivu žáka, možnosti jeho dalšího vývoje a určení předpokladů pro další činnosti.

Motivační – pomáhá udržovat a zvyšovat pracovní aktivitu žáka.

Společenská a profesní - správné a objektivní hodnocení žáka ho připravuje na zařazení do společnosti.

Výchovnou – každé hodnocení by mělo být výchovné a mělo by pomáhat při formování pozitivních vlastností a postojů, např. samostatnosti, pracovitosti, a odstraňovat negativní vlastnosti.

Informační – tato funkce pomáhá dokumentovat výsledky a informovat rodiče.

Rozvíjející – každé hodnocení by mělo rozvíjet u žáka schopnost sebekontroly a sebehodnocení.

Zpětnovazební - získání informací o úspěšnosti vyučovacího procesu žáky (vnitřní zpětná vazba) i učitelem (vnější zpětná vazba) pro regulaci dalšího postupu tak, aby se efektivně dosáhlo vyučovacího cíle. (Honzíková, Bajtoš, 2004, Honzíková, 2015)

3 Jak kreativně hodnotit pracovní činnosti v technické výchově

Na počátku hodnocení by si měl každý učitel ujasnit, co bude hodnotit a jakým způsobem. Hodnocení by mělo obsahovat míru přiblížení k vytčenému cíli.

Při hodnocení pracovní činnosti je možné kritéria hodnocení učebních výsledků žáků rozdělit do tří základních skupin:

- **Hodnocení odbornosti** - způsob uplatnění teorie při realizaci pracovní úlohy a dodržování pracovního postupu, vlastní technika práce, pohybová a pracovní zručnost, hospodaření s materiálem a energií, organizace práce, dodržování zásad bezpečnosti a hygieny práce, organizace pracovního místa, schopnost pracovat samostatně a tvořivě.
- **Hodnocení kvality pracovních činností** - přesnost pracovních činností, funkčnost výsledků pracovních činností.
- **Hodnocení rychlosti** - dodržování času potřebného na vykonávání stanovené pracovní činnosti. (Bajtoš, 2007)

Samotné hodnocení vyvolává vždy situace plné napětí, očekávání a často i stresu. Negativní klima při prověřování a hodnocení potlačuje pak původní smysl a funkci hodnocení. Proto by učitel měl při hodnocení pracovních výkonů žáků držet několika zásad:

- odstranit napětí a stres při hodnocení,
- volit hodnocení s motivačním charakterem,
- upřednostňovat pozitivní prvky hodnocení,
- usilovat o spoluúčast žáků na hodnocení a vést je k postupnému sebehodnocení,
- hodnocení neúspěšnosti žáka neprezentovat jako jeho urážku, ale jako projev zájmu o něho.

V praxi byly zaznamenány některé negativní prvky v hodnocení výsledků pracovní činnosti žáků, které vyplývají ponejvíce z neefektivních vyučovacích postupů a z tradičních přístupů učitelů. Jedná se o tyto základní problémy:

- hodnocení se tradičně orientuje na vyhledávání nedostatků v hodnocené činnosti žáka a nikoliv na pozitivní projevy,
- při hodnocení se nezohledňují individuální rozdíly žáků,
- při volbě hodnotícího kritéria se nejčastěji používá sociální vztahová norma, porovnává se výkon žáka s ostatními žáky, čímž se demotivují slabší, pomalejší, ale i schopní žáci,
- v procesu vyučování se nevytvářejí možnosti pro osvojování učiva vlastní učením žáků,
- méně výrazně se uplatňuje funkce průběžného hodnocení, která je předzvěstí závěrečného hodnocení,
- průběžné hodnocení se často fixuje známkou, čímž se u žáka nevytváří možnosti ovlivnit závěrečné hodnocení,
- zjišťování výsledků učením se zužuje pouze na zkoušení a známkování, tzn. méně se hodnotí, více klasifikuje,
- požadavky na učením výkony se často formulují obsahem a ne činností, kterou mají žáci prokázat na konci učení. (Honzíková, Bajtoš, 2004; Bajtoš, 2007)

Mnohdy se stává, že učením požadavky - kritéria hodnocení - se nevymezují před procesem vyučování a učení. Následkem toho se ani neoznamují žákům, popřípadě se oznamují dodatečně. Složitost a náročnost hodnocení a klasifikace se projevuje právě v nejednoznačnosti použití hodnotícího kritéria. Pokud nemají učením osnovy závazné výstupní požadavky ve formě výkonových standardů, záleží na učitelích, jaké kritérium použije na porovnávání a hodnocení. V této souvislosti je vhodné rozlišit hodnocení vnější a vnitřní. Při vnějším hodnocení je zdroj hodnocení mimo žáka, jde o hodnocení kritérií vyplývajících z požadavků učením osnov. Při vnitřním hodnocení je zdroj hodnocení v nitru žáka a hodnotící kritéria jsou odvozena od potencionálních možností žáka.

Závěrem uvedeme několik základních a všeobecných podnětů a návrhů, kterými lze zlepšit fázi diagnostikování v rámci humanizačních tendencí:

- Pokud má být hodnocení funkční, musí žáci vědět, co se bude od nich při hodnocení požadovat. V opačném případě je u žáků snižena představa o požadavcích, což snižuje jejich motivaci k učení. S tím úzce souvisí seznamování žáků s vyučovacím cílem na počátku a v průběhu vyučovacího procesu.
- Hodnocené činnosti žákovských výkonů by měly být shodné s činnostmi v procesu učení.
- Používat více různých, ale adekvátních metod kontroly a hodnocení žáků.
- Při klasifikaci je potřebné, aby učitel přesněji vymezil a definoval úroveň vědomostí a dovedností, které patří do příslušného klasifikačního stupně.
- Hodnotit a klasifikovat u žáků nejen množství paměťových poznatků a získaných dovedností, ale i míru logického, hodnotícího a tvořivého myšlení.
- Hodnotit nejen výsledky učením činnosti žáků (závěrečné hodnocení), ale i proces této činnosti (průběžné hodnocení). Tento požadavek se dá ale realizovat pouze tehdy, když učitel zařadí do vyučování samostatnou učením činnost žáků spojenou s osvojováním učiva (dovednosti).
- Více používat průběžné hodnocení a tak motivovat žáky k učení. Průběžné hodnocení nespojovat s klasifikací. Vhodné je používat sebehodnocení a tak dát žákům možnost sebekontroly.
- Klasifikovat až po ukončení tematického celku.
- Nejdříve hodnotit a pak až klasifikovat. Hodnocení má být informačně bohaté, aby žák věděl, v které oblasti se má zlepšit.
- Používat analytické hodnocení. Hodnotit pozitivně (pochvala, souhlas, zařazení výrobků do výstavy) a negativně (nesouhlas, kritika, napomenutí, domluva) stránky učením výkonu žáka. (Honzíková, Bajtoš, 2004; Bajtoš 2013)

Závěr

Hodnocení vyvolává jak ve školním prostředí, tak i v běžném životě určité napětí. Vždy je silně prožíváno jak hodnotitelem, tak hodnoceným. Pokud se má toto napětí snížit na minimum, mělo by být jasné, že hodnocení bude objektivní, spravedlivé a založené na pozitivním přístupu hodnotitele k hodnocenému. Ve školním prostředí by hodnocení nemělo v žádném případě vyvolat u žáků pocit nespravedlivosti. Předpokladem objektivního a spravedlivého hodnocení je přesné a akceptovatelné vymezení toho, co se hodnotí a podle jakých kritérií. Častou chybou bývá změna kritérií a obsahu hodnocení během činnosti, popřípadě skutečnost, že se kritéria nedodržují či se projevy žáků kvalifikují a kvantifikují různě. Hodnocení by však nemělo být pouze oznámením výsledku, ale i zároveň projevem zájmu o žáka, o jeho problémy a přednosti.

Literatura

1. BAJTOŠ, J. *Kapitoly zo všeobecnej didaktiky*. Košice : EQUILIBRIA, s.r.o., 2007. ISBN 978-80-89284-08-5.
2. BAJTOŠ, J. *Psychomotorická zložka osobnosti žiaka*. Košice : EQUILIBRIA, s.r.o., 2007. ISBN 978-80-89284-07-8.
3. BAJTOŠ, J. *Didaktika vysokej školy*. Bratislava: Vydavateľstvo právnickej literatury, IUKA EDITION, spol s r.o., člen skupiny Wolters kluwer, 2013. 1. vyd. 398 stran. ISBN 978-80-8078-652-6.
4. HONZÍKOVÁ, J., BAJTOŠ, J. *Didaktika pracovní výchovy na 1. stupni ZŠ*. Plzeň : Západočeská univerzita, Fakulta pedagogická, 2004. - 120 s. - ISBN 80-7043-255-1.
5. HONZÍKOVÁ, J. *Pracovní výchova s didaktikou*. Praha: UJAK, 2015. – 252 s. ISBN – 978-80-7452-111-9.
6. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada. 2011. ISBN 978-80-247-1821-7.
7. ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika. Pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

Kontaktní adresa

Jarmila Honzíková, doc. PaedDr. Ph.D.

Katedra matematiky, fyziky a technické výchovy, Fakulta pedagogická ZČU v Plzni, Klatovská 51, 30614 Plzeň, ČR, tel. +420 377 636 500, e-mail: jhonziko@kmt.zcu.cz