

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Katedra primární a preprimární pedagogiky

**Diplomová práce**

Tereza Orságová

Didaktické testy a jejich využití v hodinách vlastivědy na 1. stupni ZŠ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila výhradně uvedených zdrojů a literatury.

V Karolině dne 20. 6. 2016

Tereza Orságová

Na tomto místě bych velice ráda poděkovala paní Mgr. Aleně Vavrdové PhD., za její ochotu, odborné rady a připomínky, které mi poskytla během psaní mé diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat také ředitelům jednotlivých základních škol, kteří mi zde umožnili realizaci výzkumného šetření.

## Obsah

ÚVOD.....	7
I TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1. DIDAKTICKÉ TESTY A JEJICH DRUHY .....	10
1.1. Didaktický test .....	10
1.2. Druhy didaktických testů .....	11
1.2.1. Testy rychlosti .....	11
1.2.2. Testy úrovně .....	11
1.2.3. Standardizované testy .....	12
1.2.4. Nestandardizované testy .....	12
1.2.5. Kvazistandardizované testy .....	12
1.2.6. Kognitivní a psychomotorické testy .....	13
1.2.7. Testy výsledků výuky a testy studijních předpokladů .....	13
1.2.8. Rozlišující testy (testy relativního výkonu).....	13
1.2.9. Ověřující testy (testy absolutního výkonu).....	14
1.2.10. Testy vstupní, průběžné a výstupní .....	14
1.2.11. Monotematické a polytematické testy .....	15
1.2.12. Objektivně skórovatelné testy .....	15
1.2.13. Subjektivně skórovatelné testy .....	15
1.3. Konstrukce didaktického testu .....	16
1.3.1. Testové úlohy .....	16
1.3.1.1. Otevřené široké úlohy .....	17
1.3.1.2. Otevřené úlohy se stručnou odpovědí.....	17
1.3.1.3. Úlohy dichotomické.....	19
1.3.1.4. Úlohy s výběrem odpovědí .....	20
1.3.1.5. Úlohy s vícenásobnou odpovědí .....	22
1.3.1.6. Situační úlohy .....	23

1.3.2.	Vyhotovování testu s úlohami s výběrem odpovědí.....	23
1.3.2.1.	Přiřazovací úlohy .....	24
1.3.2.2.	Uspořádací úlohy .....	25
1.4.	Ověřování vlastností didaktického testu .....	26
1.4.1.	Obtížnost testových úloh .....	26
1.4.2.	Citlivost testových úloh .....	27
2.	VLASTNOSTI DIDAKTICKÉHO TESTU .....	29
2.1.	Validita.....	29
2.2.	Reliabilita .....	30
2.3.	Objektivnost.....	31
2.4.	Citlivost (senzibilita).....	31
2.5.	Použitelnost.....	32
2.6.	Ekonomičnost .....	32
3.	ZPŮSOBY VYUŽITÍ DIDAKTICKÝCH TESTŮ V HODINÁCH VLASTIVĚDY ..	34
3.1.	Didaktický test jako nástroj ke klasifikaci žáků .....	34
3.2.	Didaktický test jako motivační prostředek .....	35
3.3.	Didaktický test sloužící k diagnostickému účelu.....	36
3.4.	Didaktický test používaný k procvičování učiva .....	37
3.5.	Didaktické testy plnící účel obohacování .....	38
4.	REGIONÁLNÍ TÉMA V HODINÁCH VLASTIVĚDY NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL.....	40
4.1.	Vymezení pojmu <i>vlastivěda</i> .....	40
4.2.	Region .....	41
4.3.	Vlastivěda v systému primární školy.....	42
4.4.	Regionální téma použité v hodinách vlastivědy .....	47
II	Empirická část .....	50
5.	VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	51

5.1. Výzkumné otázky a cíle .....	51
5.2. Výzkumný soubor .....	51
5.3. Výzkumná metoda .....	52
5.4. Průběh šetření.....	53
6. VYHODNOCENÍ JEDNOTLIVÝCH POLOŽEK.....	54
7. POROVNÁNÍ CELKOVÝCH VÝSLEDKŮ TESTŮ V JEDNOTLIVÝCH ŠKOLÁCH .....	74
7.1. Bodové výsledky u žáků v základní škole A .....	74
7.2. Bodové výsledky u žáků v základní škole B .....	77
7.3. Celková bodová úspěšnost obou škol .....	80
8. SHRUTÍ.....	82
ZÁVĚR.....	84
REFERENČNÍ SEZNAM .....	86
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK .....	89
SEZNAM TABULEK .....	90
SEZNAM GRAFŮ .....	91
SEZNAM PŘÍLOH .....	94
ANOTACE .....	111

## ÚVOD

Každý máme místo, kde jsme se narodili, kde vyrůstáme a kde se formuje celý náš budoucí život. Pro každé dítě je toto místo, obec, město, region tím nejdůležitějším místem, ve kterém čerpá základní životní zkušenosti, a v neposlední řadě také místo, ve kterém se utváří lidské osobnosti. Rodný region se stane navždy místem, ke kterému budeme mít po celý život úzký vztah a především místo, kam se budeme rádi vracet.

Je proto nezbytné, aby děti navštěvující první stupeň základních škol byly seznamovány s regionální tematikou již od nejnižších ročníků. Je totiž zřejmé, že v dnešní uspěchané době naplněné internetem a světem počítačů dnešní děti nemají čas ani chuť podnikat výpravy do okolní přírody svého regionu, zkoumat jej a zajímat se o něj, o jeho historii a kulturu. Je tedy na místě, aby se touto problematikou zabírali společně s učiteli v rámci celého vzdělávacího procesu. Právě toto bylo hlavním důvodem výběru tématu pro mou diplomovou práci. Přála bych si totiž, aby regionální tematice byla věnována mnohem větší pozornost a to nejen v hodinách vlastivědy.

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit stav základních vědomostí o regionu, které mají žáci 5. ročníků na daných základních školách. Tyto znalosti získáme díky předloženému nestandardizovanému testu, který jsme vytvořili. Chceme se přesvědčit, a doufáme, že dané vědomosti žáci opravdu mají, jelikož se domníváme, že jsou tyto vědomosti elementární.

Didaktické testy jsou nedílnou součástí hodnocení výkonů žáků v dnešním systému školství. Dílčím cílem této diplomové práce je proto seznámení právě s danou problematikou – didaktickými testy.

Diplomová práce se dělí na část teoretickou a část empirickou. Tématem didaktických testů se zabývá právě teoretická část diplomové práce. Tato část se dělí konkrétně do 4 kapitol, kde první kapitola pojednává o již zmíněných didaktických testech, jejich druzích, dále o typech testových úloh a jejich vlastnostech. Ve druhé kapitole se věnujeme vlastnostem didaktických testů, konkrétně validitě, reliabilitě a dalším. V následující kapitole se snažíme shrnout informace, jak dané didaktické testy využívat v hodinách vlastivědy. A ve 4. kapitole teoretické části se zaměříme na pojem region, a vlastivěda, a také na to, jak je vlastivěda zakotvena ve školském systému. Neopomineme také využití regionálních prvků v rámci hodin vlastivědy v primární škole.

V empirické části provádíme výzkumné šetření metodou nestandardizovaného didaktického testu, za účelem zjištění základních vědomostí žáků o jejich regionu. Testové výsledky dále zanalyzujeme (včetně analýzy jednotlivých testových úloh) a srovnáme výsledky u žáků v jednotlivých základních školách, a také výsledky mezi chlapci a dívkami.

V závěru práce je předloženo shrnutí a doporučení pro učitele v praxi o možnosti používání inovativních metod ve výuce, jako jsou např. nejrůznější projekty, návštěvy vlastivědných muzeí a skanzenů, zapojení nejen žáků základních škol, ale také jejich rodičů a široké veřejnosti do různých akcí a workshopů týkajících se regionální tematiky.



## **I TEORETICKÁ ČÁST**

# 1. DIDAKTICKÉ TESTY A JEJICH DRUHY

## 1.1. Didaktický test

Pokud chceme charakterizovat pojem *test*, tak jako „*zkoušku, úkol, který je identický pro všechny zkoumané osoby s přesně vymezenými způsoby hodnocení výsledků a jejich číselného vyjadřování*“ (Michalička, 1969 in Chráska, 2007, s. 184). Nemůžeme tedy říct, že je test jakákoliv zkouška, ale je to zkouška, na kterou jsou kladeny určité nároky.

Dle Chrásky (2007) můžeme testy třídit podle různých kritérií, např. je můžeme roztrždit do těchto tří kategorií: *testy schopností, testy osobnosti a testy výkonu*. Didaktické testy, kterými se budeme zabývat, zařadíme do kategorie *testů výkonu*, a můžeme tedy říci, že tyto testy měří výkonnost jedince v určitých oblastech.

Pojem didaktický test Chráska (2007) definuje jako „*zkoušku, která se orientuje na objektivní zjišťování úrovně zvládnutí učiva u určité skupiny osob*“ (Chráska, 2007, s. 184). Důležité je zdůraznit, že se didaktický test liší od běžné zkoušky především tím, že je navrhován, ověřován, hodnocen a interpretován podle určitých pravidel, které si sestavovatel předem stanoví. (Chráska, 2007)

S jinými formami definic didaktického testu se však můžeme setkat u řady dalších autorů. Například P. Byčkovský (1982) definuje didaktický test jako „*nástroj systematického zjišťování (měření) výsledků výuky*“ (Byčkovský, 1982 in Chráska, 2007 s. 184). Autor pod pojmem výsledky výuky hovoří o změnách v osobnostech žáků způsobených výukou. Dále kolektiv autorů Hniličková, Josífko, Tuček (1972) hovoří o didaktickém testu jako „*o soustavě úkolů, které jsou shodné pro určité skupiny žáků. Úkoly jsou v testu vybírány, uspořádány, zadávány a vyhodnoceny tak, aby se rozpoznalo, jaké výsledky má školní učení, jaké jsou tedy vědomosti a dovednosti žáků.*“ (Hniličková, Josífko, Tuček, 1971) Pokud bychom měli zmínit ještě dalšího z autorů, který se zabýval didaktickými testy, byl by to také V. Mužic, (1971) který napsal, že „*didaktické testy zjišťují úroveň žákových vědomostí, dovedností a návyků. Jejich výsledky vyjadřují především to, co si žák učením osvojil.*“ (Mužic, 1971 s. 17)

Někdy také může docházet ke zkreslenému chápání pojmu *didaktický test*, protože někteří učitelé za něj považují pouze krátkou písemnou zkoušku (někdy chápou didaktický

test pouze jako test s uzavřenými typy otázek), a mnohdy si tedy neuvědomují, že konstrukce některých testů může trvat i několik hodin. Didaktické testy tedy obsahují nejenom otázky s výběrem odpovědí, ale také úlohy, u kterých se od žáka požaduje řešení určitého problému, doplnění, práce s mapou apod. (Chráska, 1999)

## 1.2. Druhy didaktických testů

Jednotlivé druhy didaktických testů se od sebe liší tím, jaké informace pomocí nich získáváme. Chráska využívá klasifikaci navrženou P. Byčkovským (1982), rozděluje didaktické testy dle klasifikačního hlediska do 8 skupin: *měřená charakteristika výkonu* (testy rychlosti, testy úrovně), *dokonalost přípravy testu a jeho příslušenství* (testy standardizované, kvazistandardizované, nestandardizované), *povaha činnosti testovaného* (testy kognitivní, testy psychomotorické), *míra specifčnosti učení zjišťovaného testem* (testy výsledků výuky, testy studijních předpokladů), *interpretace výkonu* (testy rozlišující, testy ověřující), *časové zařazení do výuky* (testy vstupní, průběžné, výstupní), *tematický rozsah* (testy monotematické, polytematické), *míra objektivity skórování* (testy objektivně skórovatelné, kvaziobjektivně skórovatelné, subjektivně skórovatelné). Jednotlivým druhům testů se bude věnovat následující pasáž textu.

### 1.2.1. Testy rychlosti

Můžeme je zařadit do skupiny *měřené charakteristiky výkonu* a jedné se o testy, ve kterých se zjišťuje, jakou rychlostí dokáže žák řešit dané typy testových úloh. Většinou obsahují pouze snadné úlohy a žák má na test určitý časový limit, který je pevně zadán. Úlohy žáci ovládají, zvládají a předpokládá se tedy, že se nebudou muset tolik soustředit na přemýšlení, ale zaměří se spíše na rychlost výkonu, kterým se od sebe ve výsledku budou jednotliví žáci lišit. Jako příklad můžeme uvést test rychlosti čtení (měříme, jaký počet slov za minutu žák přečte správně) nebo test přepisu textu na psacím stroji (v tomto případě měříme počet správných úhozů za minutu) apod. (Chráska, 2007)

### 1.2.2. Testy úrovně

Zařazujeme je také do skupiny *měřené charakteristiky výkonu* a můžeme říci, že jsou v dnešní době na našich školách velmi užívané (jsou to tedy testy, které se svým charakterem blíží testům úrovně). Klasické testy úrovně nemají zadán žádný časový limit, řešitelé je vyplňují volně a uplatňují tak svoje vědomosti a dovednosti bez přítomnosti časové tísně.

V prostředí běžné třídy ve škole je však nutnost vyhradit alespoň rámcově určitý časový limit především z praktických důvodů (vyučovací hodiny má zpravidla 45 minut). Testy úrovně s časovým limitem využíváme především u žáků, kteří mají velmi pomalé pracovní tempo. Z výzkumů můžeme soudit, že tito žáci oplývají také nejmenší úrovní vědomostí a dovedností a ani při dalším prodloužení času na svou práci nedosáhnou kvalitnějších a správných výsledků. Jako učitelé můžeme rychlost u testu úrovně brát také jako další kritérium pro hodnocení. Pokud například žák dosáhne v testu 80% a vyšší úspěšnosti, můžeme mu za každou „ušetřenou“ minutu do vypršení časového limitu přičíst jeden bod navíc (jedná se o tzv. systém kombinovaného hodnocení). (Chráska 2007)

### **1.2.3. Standardizované testy**

Patří do skupiny *dokonalost přípravy testu a jeho příslušenství* a jedná se o testy, které jsou sestavovány důkladněji a které mají také úplnější vybavení. Jejich sestavováním se zabývají profesionálové, test musí být důkladně ověřen, a my tak můžeme být seznámeni s jeho základními vlastnostmi. Standardizované testy jsou vydávány specializovanými institucemi, které se na jejich tvorbu specializují. Ke každému standardizovanému testu většinou dostáváme také testovou příručku neboli manuál, ze kterého se můžeme dozvědět např. o správném použití testu. K dispozici většinou máme i tzv. standard neboli testovou normu, pomocí které můžeme hodnotit dosažené výkony. (Chráska, 2007) V dnešní době se s didaktickými standardizovanými testy setkáváme poměrně často, např. srovnávací testy jednotlivých ročníků na základních školách, státní maturity apod.

### **1.2.4. Nestandardizované testy**

Hlavním rozdílem, kterým se nestandardizované testy liší od standardizovaných, je ten, že je nesestavují odborníci a profesionálové, ale sestavují si je učitelé sami (můžeme je také nazvat učitelské nebo neformální). Protože u těchto testů nedošlo k ověřování na určitém vzorku žáků, neznáme tedy všechny jejich vlastnosti. U těchto testů je však doporučeno, aby učitelé při jejich zhotovování dbali určitých pravidel, které se doporučují dodržovat také při sestavování testů standardizovaných. (Chráska, 2007)

### **1.2.5. Kvazistandardizované testy**

Jedná se o testy, které jsou sestavovány podrobněji a s větším úsilím, než testy učitelské (nestandardizované). Chráska (2007) uvádí příklad, že kvazistandardizovaným testem

je např. „*didaktický test, zjišťující úroveň vědomostí žáků v daném předmětu na určité škole (několik paralelních tříd) nebo na několika školách*“ (Chráska, 2007, s. 186)

### **1.2.6. Kognitivní a psychomotorické testy**

Řadíme je do skupiny *povaha činnosti testovaného* a jejich úkolem je testovat výsledky učení kognitivního a psychomotorického (afektivní učení, které řadíme k předchozím dvěma zmíněným, podle dělení lidského učení B. S. Blooma, nezjišťujeme pomocí didaktických testů – k tomu slouží různé dotazníky, hodnotící škály atd.). Pokud hovoříme o kognitivním testu, hovoříme u žáků o měření úrovně poznání a jeho kvality prostřednictvím toho didaktického testu. Jedná se například o testy, ve kterých žáci řeší různé matematické úlohy nebo se využívá při hodinách cizích jazyků (překlady apod.). Pomocí psychomotorického testu zjišťujeme úroveň psychomotorického učení. Jako příklad můžeme uvést např. psaní na psacím stroji popř. počítači. Je však nutné říci, že se ve školství využívá především testů kognitivních (předložení psychomotorického testu žákům je opravdu minimální). (Chráska, 2007)

### **1.2.7. Testy výsledků výuky a testy studijních předpokladů**

Tyto testy dle Byčkovského (1982) řadíme do skupiny *míra specifčnosti učení zjišťovaného testem*. Pokud bychom měli hovořit o testech výsledků činností (měří nabyté vědomosti, znalosti a dovednosti žáků v určité oblasti) tak je důležité zmínit, že se tyto testy v dnešní školské praxi užívají opravdu jen zřídka. Více užívány jsou testy studijních předpokladů, které „*měří úroveň obecnějších charakteristik jedince, jež jsou potřebné k dalšímu studiu.*“ (Chráska, 2007, s. 186) Tyto testy jsou vhodné především při přijímání žáků na vyšší typ školy (střední škola, vyšší odborná škola atd.) Vytvořit však správný a vhodný test studijních předpokladů je náročnější, a proto se tyto testy v nynější době příliš neliší od testů běžných. Při konstrukci je totiž zapotřebí nejen pedagogické vzdělání sestavovatele ale především také psychologické vzdělání. (Chráska, 2007)

### **1.2.8. Rozlišující testy (testy relativního výkonu)**

Řadíme je do skupiny *interpretace testů* (společně s testy ověřujícími) a jednotlivé testy zařadíme buď do skupiny rozlišujících, nebo ověřovacích podle toho, jakým způsobem interpretujeme (vysvětlujeme a hodnotíme) žákův výkon v daném testu. U testů rozlišujících výkon žáka určujeme vzhledem k populaci testovaných. Prostřednictvím těchto rozlišovacích

testů usilujeme o to, abychom dosáhli co největší možné objektivity a diferencovanosti hodnocení výkonů v testech. Jednotlivé výkony žáků jsou srovnávány s výkony žáků ostatních (nebo jsou srovnávány s výkony celé žákovské populace při použití standardizovaných rozlišujících testů). Můžeme tedy říci, že rozlišující testy nám ukážou, jakého výkonu v testu žák docílil vzhledem k populaci, k níž patří. Na základě výsledků testu tedy můžeme spolehlivě odhadnout, jestli je konkrétní žák „průměrný“, „podprůměrný“ atd. ve srovnání s jinými žáky. (Chráska, 2007)

### **1.2.9. Ověřující testy (testy absolutního výkonu)**

Jak již bylo zmíněno výše, dle Byčkovského (1982) řadíme tyto testy do skupiny *interpretace výkonu*. Jsou založeny na prověřování úrovně dovedností a vědomostí žáků v přesně vymezené oblasti, určité části učiva. U testů rozlišovacích se výkon žáka v testu srovnával s výkonem ostatních žáků, ale u testu ověřujícího se testový výkon žáka srovnává vůči všem úlohám a úkolům, které se týkají daného učiva. Prioritou testů tohoto typu je ukázat, zda si žáci dané učivo osvojili či nikoliv. Abychom v testu viděli, že žák učivo bezpečně zvládl, musíme každý jev, který testujeme, pokrýt více otázkami a úlohami. Ověřující testy se ve školské praxi využívají jen málo, ale teorie jejich tvorby se vyvíjí a můžeme tvrdit, že by testování žáků tímto typem testů mohlo být pro ověřování dovedností a vědomostí žáků jen přínosem. (Chráska, 2007)

### **1.2.10. Testy vstupní, průběžné a výstupní**

Tento typ testů řadíme dle hlediska *časového zařazení do výuky*.

*Vstupní didaktické testy* učitel dětem předkládá na začátku výuky určitého tématu (části učiva). Ve většině případů tak učitel činí z důvodu zjištění současné úrovně znalostí, vědomostí a dovedností o daném tématu. Po vyhodnocení testů a zjištění úrovně vědomostí žáků si učitel může vyvodit určité závěry, dostane cenné informace o tom, na které prvky daného učiva se například více zaměřit apod.

*Průběžné didaktické testy* mohou učitelé předkládat žákům v průběhu probírání určité učební látky. Jejich cílem je poskytování zpětné vazby samotnému učiteli, čili učitel má tak možnost zjistit, zda žáci dané učivo začínají chápat, zda se v něm orientují či nikoliv a může tak pozměnit např. výukové metody při vysvětlování a výkladu daného učiva. Testy tedy

slouží k hodnocení procesu výuky v rámci probírání daného učiva, a tudíž se jimi nehodnotí výkony žáků.

*Výstupní didaktické testy* (neboli *sumativní testy*) učitel předkládá žákům na konci procesu probírání určité učební látky a zjišťuje jimi potřebné informace pro to, aby mohl žáky ohodnotit. (Chráska, 2007)

### **1.2.11. Monotematické a polytematické testy**

Tento typ testů řadíme do skupiny dle *tematického rozsahu*. Monotematickými testy zkoušíme pouze jediné téma daného učiva, naopak testy polytematickými prověřujeme látku z několika tematických okruhů. Je tedy zřejmé, že příprava, vytváření a konstrukce testu polytematického je náročnější než vytváření testu monotematického. (Chráska, 2007)

### **1.2.12. Objektivně skórovatelné testy**

Chráska (2007) dle Byčkovského (1982) zařazuje tyto testy dle hlediska *míry objektivity skórování*. Při vyhodnocování těchto testů můžeme objektivně říci, zda žák odpověděl na otázku správně či nikoliv. Opravování tohoto druhu testů tedy může provádět jakákoliv osoba, což můžeme v určitém ohledu považovat za výhodu. V dnešní době už není výjimkou, že tyto testy může vyhodnocovat také stroj, resp. počítač (např. při vyhodnocování didaktických testů při státních maturitních zkouškách). (Chráska, 2007)

### **1.2.13. Subjektivně skórovatelné testy**

Stejně jako poslední výše zmíněný druh didaktických testů i tento řadíme dle hlediska *míry objektivity skórování*. Jedná se o takovou skupinu testů, u které při vyhodnocování nemáme dána jasná pravidla, podle kterých určíme výsledné skóre. Typické úlohy, které se v tomto typu testů vyskytují, jsou např. otevřené široké úlohy, ve kterých se žáci mohou volně rozepsat a uplatnit tak ve větší šíři své znalosti a vědomosti. Obecně se nedoporučuje vyhýbat se těmto typům testových úloh pouze z důvodu nemožnosti objektivně je hodnotit. Je totiž zřejmé, a dané už bylo zvýšeno výše, že tento typ otevřených úloh umožňuje žákům uplatnit v rozsáhlejší šíři své vědomosti a znalosti. (Chráska, 2007)

### 1.3. Konstrukce didaktického testu

Před tvorbou a konstrukcí samotného didaktického testu bychom měli dodržet pár obecných pravidel, aby byl test žákům co nejvíce srozumitelný. Dle Mužiče (1971) jsou to tato pravidla: „*text úkolů má být správný po gramatické stránce, v textu se nemají vyskytovat obtížná a nejasná slova, v žádném případě nelze připustit v úkolech jakoukoliv dvojsmyslnost; mezi úkoly nesmí existovat spojitost, aby řešení jednoho úkolu umožňovalo řešení některého z dalších úkolů; aby mohli být žáci navzájem srovnáváni, je nezbytně nutné, aby všichni řešili tytéž úkoly.*“ (Mužić, 1971, s. 38 – 39)

Po dokončení plánování didaktického testu by měl autor budoucího testu přesně vědět, co bude daným testem zkoumat a co bude u žáků zkoušet. Měl by také vědět, kolik testových úloh bude v nově vznikajícím testu použito. Při konstrukci didaktického testu autor volí vhodné typy testových úloh podle toho, jaký účel mají plnit. Každá testová úloha má totiž svoje výhody a nevýhody. Volbu testových úloh autor provádí dle toho, jaký obsah učiva chce zkoušet, jaké má při testování materiální a technické podmínky, ale také to, jaké typy úloh jsou autorovi blízké a jaké preferuje. (Chráska, 1999)

#### 1.3.1. Testové úlohy

Každý didaktický test se skládá z jednotlivých testových úloh, kterými rozumíme úkol, otázku nebo daný problém obsažený v testu. V literatuře se dále můžeme setkat s termíny *testový úkol* nebo *testová položka* a v praxi jsou to pak termíny *otázka*, *příklad* nebo *úkol*. Kvalita celého testování a zkoušení vědomostí a znalostí žáků velice závisí právě na volbě testových úloh a jejich kvalitě. (Chráska, 2007)

Dále Chráska (1999) také tvrdí, že „*navrhování a konstrukce testových úloh v pedagogickém výzkumu je velmi náročná činnost, k jejímuž úspěšnému zvládnutí je potřeba kromě zkušeností také náležitého teoretického poučení. Autor didaktického testu by měl být odborníkem v předmětu, pro který test připravuje, ale měl by být také dobrým pedagogem a psychologem, aby se dokázal vcítit do pozice žáků, které chce testovat.*“ (Chráska, 1999, s. 25)

Testové úlohy dělíme podle způsobu, kterým žáci či testované osoby úlohy řeší na *úlohy otevřené* (s tvořenou odpovědí, s volnou odpovědí) a na *uzavřené úlohy* (s nabídkou odpovědí, s nucenou volbou odpovědí). Otevřené úlohy můžeme dále rozdělit na *široké* a na



*úlohy se stručnou odpovědí. Úlohy uzavřené se dají rozdělit na dichotomické, s výběrem odpovědí, přiřazovací a uspořádací. (Chráška, 2007)*

### **1.3.1.1. Otevřené široké úlohy**

U otevřených širokých úloh se od žáků požaduje, aby na otázku odpověděli rozsáhleji, např. na polovinu stranu. Může se jednat např. o pojednání na určité téma (*Popište, které příčiny můžeme považovat za vznik první světové války* apod.), popis určitého procesu (např. *popište postup výroby oceli*) atd. Žákovi v testu vynecháme určité místo na papíře a tím mu naznačíme, jak by měla být jeho odpověď ideálně rozsáhlá. Chráška (2007) také doporučuje u některých otevřených širokých úloh přidat také strukturu, které se má žák při „rozepisování“ odpovědi držet, např. *„Výroba surového železa (uvěďte hlavní používané suroviny, nakreslete schéma vysoké pece a popište hlavní probíhající chemické reakce)“*. (Chráška, 2007, s. 189)

Je důležité dbát na to, aby byly otevřené široké úlohy z určitého probíraného tématu zadávány žákům až téměř po dokončení probírání daného učiva, jelikož jsou znalosti a vědomosti u žáků již na vyšší úrovni, a žáci tedy mají pro svou odpověď z čeho čerpat. Tento typ úloh nelze objektivně hodnotit, ale není třeba se tomuto druhu otázek při tvorbě testů vyhýbat. I když bychom mohli otevřenou širokou úlohu rozepsat a rozšířit do dílčích otázek, není vhodné žákům upírat jejich volný projev, nenechat je se volně vyjádřit a uplatnit tak svoje širší znalosti a dovednosti. (Chráška, 2007)

Dá se říct, že se otevřené testové úlohy konstruují snadno, o to je však složitější jejich vyhodnocování (které jak už jsme zmínili výše, nemůže být objektivní). V mnohých případech se u skórování postupuje tak, že *„za správné a úplné zodpovězení úlohy se přisuzuje určitý počet bodů.“* (Chráška, 2007, s. 189) Pokud si však pedagog předem připraví tzv. předpis řešení, dá se říct, že lze otevřenou širokou odpověď hodnotit i objektivně.

### **1.3.1.2. Otevřené úlohy se stručnou odpovědí**

Tento typ úloh od žáků požaduje napsání krátké odpovědi dle vlastního uvážení. Chráška píše, že může být po žácích vyžadováno např. *„vedení čísla, značky, symbolu, vzorce, jednoduchého grafu, určitého slova, příp. několika slov či krátké věty.“* (Chráška, 2007, s. 189) Otevřené úlohy se stručnou odpovědí můžeme rozdělit do 2 skupin – produkční a doplňovací.

## Produkční testové úlohy

např.

*Napište Pythagorovu větu.*

---

---

---

*Ve kterém roce proběhla bitva na Bílé Hoře?*

---

## Doplňovací testové úlohy

např.

*Panovník, za jehož vlády byl postaven Karlův most, se jmenuje \_\_\_\_\_.*

*Řeka \_\_\_\_\_ vzniká soutokem řek Mže a Radbuzy.*

Z uvedených příkladů testových úloh můžeme vidět, že u produkčních testových úloh žák vymyslí řešení a čerpá ze svých znalostí a vědomostí. U doplňovacích úloh žák doplňuje požadované slovo, hlásku, výraz na vynechané místo v tvrzení (větě).

Je zřejmé, že konstruování tohoto typu úloh není tak náročné, a mezi výhody také můžeme počítat to, že se testování jedinci musí více spolehnout na své vědomosti a znalosti a nemohou tudíž pouze vybírat z navržených odpovědí u úloh s výběrem odpovědí. Dále Chráska (1999) píše, že „nevýhodou úloh se stručnou odpovědí je to, že žák mnohdy odpovídá správně, ale jinak, než si představoval autor testu.“ (Chráska, 1999, s. 28) Z uvedeného vyplývá, že je při konstruování úloh se stručnou odpovědí důležité dbát na to, abychom úlohu formulovali co možná nejpodrobněji a nejpřesněji. Omezíme tak možnost několika formulací správných odpovědí. Ve většině případů však přeci jen může dojít k zodpovězení úlohy pouze částečně správně. Chráska (1999) tedy upozorňuje, že „skórování testu, ve kterém jsou použity úlohy se stručnou odpovědí, proto nemůže provádět laik, nýbrž jen odborník, který zkoušenému učivu dokonale rozumí.“ (Chráska, 1999, s. 28)

Chráska (1999) dále zmiňuje určitá doporučení pro návrh úloh se stručnou odpovědí (Byčkovský in Chráska, 1982): „*Úlohu užívejte jen tehdy, lze-li odpovědět velmi stručně (nejlépe jedním údajem); úlohu formulujte zcela jasně a jednoznačně; nevyžadujte doslovné opakování textu z učebnice; ponechejte v úlohách vždy dostatek místa pro uvedení odpovědi; dávejte přednost produkčním úlohám před doplňujícími. Chcete-li přece jen použít doplňovací úlohy, dodržujte následující doporučení: vynechávejte jen důležité údaje; z neúplné věty musí být patrné, co se má doplnit; údaj, který se má doplnit, umisťujte pokud možno na konec věty; pokud se má doplnit několik údajů, vynechte pro doplnění zhruba stejné místo.*“ (Chráska, 1999, s. 29)

### 1.3.1.3. Úlohy dichotomické

U tohoto typu úloh žákům předkládáme dvě možnosti řešení s tím, že jedna je správná a druhá nikoliv. Správnou odpověď má žák za úkol označit mezi těmito dvěma navrženými odpověďmi zakroužkováním nebo podtržením aj. Dichotomické úlohy můžeme také nazvat jako úlohy s dvoučlennou volbou nebo jako alternativní úlohy. (Chráska, 1999)

např.

*Řeka Bečva protéká městem Karolinka.*

*ano – ne*

*Kostel Panny Marie Sněžné byl postaven v 18. století.*

*správně – nesprávně*

Výhodou při sestavování testu obsahujícího dichotomické úlohy je nepříliš velká náročnost, úlohy jsou nenáročné hlavně na časovou zátěž autora testu. Velkým nedostatkem u dichotomických úloh je ale především to, že k zaškrtnutí správné odpovědi může docházet pouze po náhodném tipnutí odpovědi. Jako učitel tedy nemůžeme při vyhodnocování vědět, zda žák opravdu dané znalosti a vědomosti při odpovídání měl či si správnou odpověď pouze odhadnul stylem „*bud' a nebo*“. Pokud chceme, aby výsledky tohoto typu úloh byly věrohodnější, musíme zajistit, aby zde bylo dichotomických úloh opravdu dostatek. (Chráska, 1999)

Chráska (1999) i v tomto případě čerpal z Byčkovského, a zmínil pár doporučení pro návrh dichotomických úloh (Byčkovský in Chráska, 1982): „*Tvrzení uváděné v úloze musí být jednoznačně správné a nebo nesprávné; nepoužívejte příliš dlouhých tvrzení; v tvrzeních nepoužívejte dvojího záporu; v tvrzeních nepoužívejte výrazů typu často, téměř, vždy, nikdy, zřídka apod.; navrhujte zhruba stejný počet správných a nesprávných tvrzení; nepoužívejte vět vytržených z učebnice, ani je neobměňujte zařazením záporu.*“ (Chráska, 1999, s. 30)

#### **1.3.1.4. Úlohy s výběrem odpovědí**

V jiné literatuře s e můžeme setkat s názvem *úlohy s vícečlennou či vícenásobnou odpovědí, úlohy polynomické* atd. Úlohy s výběrem odpovědí se skládají z problému, otázky neboli kmenu úlohy a z nabídky odpovědí. (Chráska, 1999)

Tento typ úloh se ve školských didaktických testech vyskytuje v několika podobách.

#### **Úlohy typu „jedna správná odpověď“**

Úkolem testovaného jedince je vybrat z nabídnutých alternativ řešení právě to jedno správné.

např.

*Tatínek mamince daroval k narozeninám kytici růží.*

*Podtržené podstatné jméno je vyjádřeno v:*

*a) 4. pádu*

*b) 7. pádu*

*c) 3. pádu*

*d) 2. pádu*

#### **Úlohy typu „jedna nejpřesnější odpověď“**

Tyto úlohy se vyznačují tím, že po žácích požadují výběr co nejpřesnější a nejsprávnější odpověď. Řešení tohoto typu úloh v rámci didaktického testu může být pro žáky velmi náročné, někdy i obtížnější než tvorba odpovědi v rámci otevřených úloh. (Chráska, 1999)

např.

„Co je chemický prvek?“

- a) Prvek je látka, která se skládá z atomů stejného druhu.
- b) Prvek je látka, kterou již nelze dělit.
- c) Prvek je látka složená z atomů, které mají stejné protonové číslo.
- d) Žádné z předchozích tvrzení není správné.

(Chráška. 1999, s. 31)

Tento typ úloh – s „jednou nejpřesnější odpovědí“, je v dnešní době velmi používaný. Žáci se s ním mohou setkat především v rámci srovnávacích testů v jednotlivých ročnících základních škol, nebo v rámci didaktických testů, jež jsou součástí státních maturitních zkoušek. Hlavním cílem zadávání těchto typů úloh je především „nucení“ žáků k pečlivějšímu čtení vybraných odpovědí a využití všech souvislostí obsažených v jejich vědomostech a znalostech.

### Úlohy typu „jedna nesprávná odpověď“

Při zodpovídání těchto otázek po žácích vyžadujeme a vybrali tu odpověď, která je nesprávná (všechny ostatní alternativy navrhovaných odpovědí jsou tedy správné). Při tvorbě tohoto typu otázek však musíme dbát na to, aby byl zápor v pokládané úloze zvýrazněn např. tučným písmem, podtržením nebo odlišnou barvou (za účelem upoutání žákovy pozornosti). Pokud bychom daný zápor a požadavek, že po žákovi chceme, aby vybral nesprávnou odpověď, nezvýraznili, mohlo by snadno dojít k přehlédnutí, a tudíž by žákova odpověď byla nesprávná i za předpokladu, že dané znalosti má. (Chráška, 2007)

např.

*Které z následujících měst **neleží** ve Zlínském kraji?*

- a) Vsetín
- b) Otrokovice
- c) Zlín
- d) Rožnov pod Radhoštěm

### 1.3.1.5. Úlohy s vícenásobnou odpovědí

Úkolem žáků v této úloze je zatrhnout více správných odpovědí (úloha má více řešení, není správná pouze jedna odpověď z několika možných navržených). Pokud při konstruování testu vybereme a zařadíme právě tento typ úloh, při zadávání testu žákům musí předem dojít k upozornění, že v úloze není pouze jedna správná odpověď.

např.

*Která pohoří můžeme najít na území Moravy?*

*a) Moravsko-slezské Beskydy*

*b) Jeseníky*

*c) Krušné hory*

*d) Javorníky*

*e) Novohradské hory*

Při vyhodnocování tohoto typu úloh můžeme narazit na určitá úskalí. Je totiž patrné, že nikdy není „*jen jedna naprosto správná odpověď a jedna naprosto nesprávná odpověď, nýbrž několik částečně správných odpovědí.*“ (Chráska, 2007, s. 191) Při vyhodnocování můžeme zvolit hodnocení dle principu „všechno a nebo nic“ (žákovi odpověď ohodnotíme 1 bodem v případě, že žák zatrhne všechny správné odpovědi z nabídky odpovědí, a 0 body, jestliže označí (například jen jednu) odpověď nesprávnou.) Další princip je založen především na přidělování tzv. „pomocných“ bodů. Jeden pomocný bod rozdáme žákům za každou zatrhnutou správnou odpověď, a také udělíme jeden pomocný bod za každou odpověď, která je nesprávná a neoznačená. Dle Chrásky „*výsledný součet pomocných bodů potom dělíme počtem nabídek v úloze (maximální bodový zisk v úloze je 1).*“ (Chráska, 2007, s. 191)

Pokud bychom bodování měli ukázat na výše zmíněné úloze, tak by žák dostal za označení všech 3 správných odpovědí (*Moravsko-Slezské Beskydy, Jeseníky, Javorníky*) 1 bod. Je tomu tak proto, že jsme žákovi za vybrání těchto 3 odpovědí připsali 5 „pomocných“ bodů (v žádné z pěti navržených odpovědí žák nezatrhl nesprávnou odpověď). Možností odpovědí je 5 (a – e), a proto bude žákovo skóre 5:5, což se rovná 1 bod. Když žák označí jako správné odpovědi 2 z 5, a z toho jedna odpověď bude správná a druhá nesprávná (např. žák zatrhne za *a) Moravsko-Slezské Beskydy* a za *c) Krušné hory*), přidělíme

mu 2 „pomocné“ body (1 bod za výběr správné odpovědi a 1 bod za výběr nesprávné odpovědi). Žákovo skóre tedy bude 2:5, což se rovná 0,4 bodu.

### 1.3.1.6. Situační úlohy

Jedná se o zvláštní typ testových úloh s výběrem možností odpovědi, při kterých testovaní jedinci vybírají z velké škály možných odpovědí. Odpovědi nejsou nabízeny v dlouhých a tím pádem velice nepřehledných seznamech označených písmeny a – z, ale žák přesto ví, o jaký výběr se jedná (má totiž dané znalosti a vědomosti, které k vyřešení tohoto typu úlohy potřebuje). Je téměř nemožné, aby žák danou úlohu vyřešil správně bez těchto znalostí pouhým tipováním. (Chráska, 2007)

např.

*Na místo označené hvězdičkou napište takovou číslici, aby výsledné šesticiferné číslo bylo dělitelné sedmi:*

823 \*43

### 1.3.2. Vyhотовování testu s úlohami s výběrem odpovědí

Při vyhotovování testů s úlohami s širokými či stručnými odpověďmi se autor nezatíží tolik, jako při vyhotovování testů s otázkami s výběrem odpovědí. Kromě samotného zadání úkolu totiž musí ještě vhodně zvolit dané možnosti (označené písmeny a – z), ze kterých si testované osoby budou vybírat. Nesprávné nabídky odpovědí, které jsou žákům popř. testovaným osobám předkládány, se nazývají *distraktory*. Vymyslet a správně zařadit distraktory k jednotlivým otázkám, je jednou z nejsložitějších úkolů autora testu při jeho vytváření. Obecně by mělo při sestavování a přemýšlení o volbě jednotlivých distraktorů pravidlem, že žák, který neumí správně odpovědět a zatrhnout jednu nebo více správných odpovědí z výběru, že poté volí svou odpověď zcela náhodně ze všech nabídnutých alternativ řešení. Přitom bychom měli mít také na paměti, že pro každého jedince je kterýkoliv z distraktorů jinak „atraktivní“. Jak píše Chráska, tak „*stejný distraktor se může jevit žákovi s nižší úrovní vědomostí dostatečně atraktivní, zatímco žákovi s vyšší úrovní vědomostí jako nepřijatelný.*“ (Chráska, 1999, s. 35)

Při konstruování testů s výběrem odpovědí bychom také měli dbát na co největší stručnost jak při pokládání a formulaci otázky tak při výběru a zařazení jednotlivých výběrů odpovědí (distraktorů). Pokud bychom totiž žáka přehltili nepodstatnými informacemi

ve formulované otázce (popř. i ve volbě distraktorů), odvedli bychom jeho požadovanou pozornost právě na tyto nepodstatné detaily. A tomu se vždy snažíme při konstruování testu zamezit, např. tím že zredukujeme na minimum text zadání otázky (někteří žáci, zejména na základních školách, totiž mohou mít problémy se čtením a porozuměním textu apod.). Jako řešení tohoto možného problému při vyhotovování testu můžeme např. místo delšího textu v zadání obohatit test o použití vhodných obrázků, náčrtů a grafů (zkonkretizujeme tak žákům pohled na danou úlohu a usnadníme tak jejich přemýšlení). (Chráska, 2007)

Chráska (1999) dále zmínil podle Byčkovského doporučení pro návrh úloh s výběrem odpovědí, a zde jsou některá z nich (Byčkovský in Chráska, 1982): „*úlohami s výběrem odpovědí nezkoušíme pokud možno zapamatování konkrétních poznatků; pokud se ve formulaci úlohy vyskytuje zápor, zvýrazníme jej např. podtržením; soubor nabízených odpovědí k jedné úloze by měl být homogenní, tj. podobný obsahovým zaměřením i formou; distraktory se nesmí navzájem překrývat nebo jinou formou vyjadřovat totéž; umístění správné odpovědi mezi distraktory se má volit zcela náhodně; při používání úloh s vícenásobnou odpovědí a při používání neurčitých odpovědí na tuto skutečnost žáky upozorníme; v úlohách s výběrem odpovědí se vyhýbáme příliš dlouhým slovním formulacím.*“ (Chráska, 1999, s. 37)

### 1.3.2.1. Přiřazovací úlohy

Chráska (2007) definuje přiřazovací úlohy jako „*úlohy obsahující dvě množiny pojmů a instrukcí*“. (Chráska, 2007, s. 193) Žáci mají za úkol spojit, a tím pádem přiřadit k jednomu pojmu druhý pojem, který s ním logicky souvisí (ze zadání by tato spojitost měla vždy vyplynout).

např.

*K názvům měst v levém sloupci přiřadte kraj, ve kterém leží (kraje se nachází v pravém sloupci).*

Pardubice \_\_\_\_\_

A) Moravskoslezský kraj

Jihlava \_\_\_\_\_

B) Zlínský kraj

Zlín \_\_\_\_\_

C) Středočeský kraj

Ostrava \_\_\_\_\_

D) Pardubický kraj



Praha \_\_\_\_\_

E) Vysočina

F) Jihomoravský kraj

G) Karlovarský kraj

Ze zvoleného příkladu uvedeného výše si můžeme povšimnout, že počet výběrů v pravém sloupci je o 2 větší, než je výběrů v levém sloupci. Zamezíme tak hádáním zbylých správných přiřazení, která vzniknou po jistém a správném uhodnutí zařazení předešlých. Jinak řečeno, pokud by žák dokázal bezpečně přiřadit 3 dvojice z 5, zbylé 2 možnosti by si tedy mohl „tipnout“. Zařazení tohoto typu úloh do didaktických testů určených pro žáky na základních školách je velice přínosné, protože hádání a „tipování“ správných odpovědí je velmi obtížné. Úlohy však lze vytvořit a sestavit pouze na určitém okruhu probírané látky. (Chráška, 2007)

#### 1.3.2.2. Uspořádací úlohy

Jedná se o typ úloh, který Chráška (2007) definuje tak, že tyto úlohy „od testovaného požadují, aby uspořádal prvky množiny pojmů jedné třídy do řady.“ (Chráška, 2007, s. 194)

Jednotlivé předložené pojmy se seřazují do řad podle předem zadaného hlediska, např. od podle velikosti, významu, chronologicky, apod. (Chráška, 1999)

např.

*Seřad'te uvedená města podle počtu obyvatel. Seřazení proved'te pomocí pořadových čísel 1 až 6 tak, aby město s největším počtem obyvatel mělo číslo 1.*

Londýn \_\_\_\_\_

Tokio \_\_\_\_\_

Káhira \_\_\_\_\_

New York \_\_\_\_\_

Sao Paulo \_\_\_\_\_

Sydney \_\_\_\_\_

(Chráška, 2007, s. 194)

Tyto úlohy se dají použít opravdu jen na velmi malém okruhu učiva, a je také velmi obtížné objektivně vyhodnocovat řešení těchto úloh. Žáci totiž mohou seřadit jednotlivé pojmy mnoha způsoby a v každém určitém případě se proto může jednat o rozdílné chyby. (Chráska, 2007) Pokud bychom se na skórování měli podívat konkrétněji, Chráska (1999) zmiňuje, že „nejjednodušší způsob skórování se provádí tak, že se za zcela správné vyřešení úlohy, tj. za uvedení naprosto správného pořadí, se přiděluje 1 bod, za všechna ostatní řešení 0 bodů. Tento postup se doporučuje v případech, kdy počet seřazovaných pojmů není větší než 5.“ (Chráska, 1999, s. 39).

## 1.4. Ověřování vlastností didaktického testu

Před samotným testováním je důležité ověřit, jaké vlastnosti mají jednotlivé testové úlohy. Dále se také, v rámci další kapitoly, budeme zabývat vlastnostmi didaktického testu jako celku.

### 1.4.1. Obtížnost testových úloh

Při vypočítávání obtížnosti jednotlivých testových úloh daného didaktického testu určujeme *hodnotu obtížnosti*  $Q$ . Jak definuje Chráska (2007), „*Hodnota obtížnosti udává procento testovaných ve vzorku, kteří danou úlohu zodpověděli nesprávně, anebo ji vynechali.*“ (Chráska, 2007, s. 195) Výpočtu lze dosáhnout podle následujícího vzorce:

$$Q = 100 \frac{n_n}{n}$$

Hodnota  $Q$  je zjišťovaná hodnota obtížnosti, pod hodnotu  $n_n$  dosadíme počet testovaných žáků, kteří na danou úlohu odpověděli nesprávně (nebo odpověď na otázku vynechali), a  $n$  je celkový počet žáků, kteří byli testováni. (Chráska, 2007)

Velmi obtížné úlohy v testu dosahují hodnoty obtížnosti  $Q$  vyšší než 80, velmi snadné úlohy dosahují hodnoty obtížnosti  $Q$  nižší než 20. Pokud se v testu vyskytují úlohy s hodnotou obtížnosti  $Q$  blízkou 100, doporučuje se je z testu odstranit. Velice snadné úlohy (hodnota obtížnosti  $Q$  blízká 0) je možné v omezené míře do testu zařadit, např. jako motivační prvek na počátku testu, kdy se žáci ujistí a uklidní před dalším vypracováváním

následujících úloh testu. Chráska (2007) tvrdí, že „nejvhodnější vlastnosti mají testové úlohy s hodnotou obtížnosti kolem  $Q=50$  (především u rozlišovacích testů).“ (Chráska, 2007, s. 196)

#### 1.4.2. Citlivost testových úloh

Citlivost testové úlohy nám vyjadřuje, do jaké míry daná položka rozlišuje mezi žáky s lepšími výsledky v testu a mezi žáky s horšími výsledky v testu. Jak definuje Chráska (2007), „vysokou citlivost má úloha, kterou řeší s úspěchem testované osoby, které mají celkově lepší vědomosti, zatímco osoby, které mají celkově horší vědomosti, v této úloze dosahují výsledků špatných.“ (Chráska, 2007, s. 196) Skupiny osob, které mají „lepší“ nebo „horší“ vědomosti, získáme porovnáním celkového dosaženého skóre v testu u jednotlivých testovaných žáků.

Při určování citlivosti úlohy dělíme testovanou skupinu žáků podle dosažených skóre v testu na skupinu „lepších“ (*L*), ti představují horní polovinu testovaných, a „horších“ (*H*), což je spodní polovina testovaných. V některých případech můžeme testované rozdělit také na menší skupiny osob, např. 33% nám vytvoří nejlepší testovaní a 33% naopak nejhorší testované osoby.

Citlivost úlohy můžeme posoudit pomocí vypočítání některého z koeficientů citlivosti, kterých je velké množství, my se však budeme zabývat výpočtem citlivosti podle koeficientu citlivosti *ULI*. Koeficient po vypočtení nabývá hodnot od -1 přes nulu až do +1. Jak píše Chráska (2007), „čím vyšší hodnotu koeficient má, tím lépe úloha rozlišuje mezi osobami s lepšími vědomostmi a mezi osobami s horšími vědomostmi.“ (Chráska, 2007, s. 196) Pokud nám koeficient citlivosti po vypočítání dosahuje hodnoty 0, je zřejmé, že tato úloha mezi skupinou horších a lepších nerozlišuje. Pokud dosáhneme záporné hodnoty koeficientu citlivost, daná úloha zvýhodňuje ty žáky, kteří v testu dosahují celkově horšího skóre. Naopak pokud je hodnota koeficientu citlivost kladná, v úloze dosahují lepších výsledků žáci ze skupiny *L* (tedy ti, kteří mají v rámci celého testu lepší vědomosti). (Chráska, 2007)

Nejsnazším výpočtem citlivosti testové úlohy dosáhneme pomocí koeficientu *ULI* (upper-lower-index). Chráska (2007) píše, že „tento koeficient vychází z rozdílu mezi obtížností úlohy ve skupině lepších a ve skupině horších testovaných osob.“ (Chráska, 2007, s. 197) Výpočtu dosáhneme pomocí následujícího vzorce:

$$d = \frac{n_L - n_H}{0,5 N}$$

Hodnota  $d$  nám vyjadřuje hodnotu zjišťovaného *koeficientu citlivosti ULI*,  $n_L$  je počet žáků pocházejících z lepší skupiny těch testovaných, kteří na danou úlohu odpověděli správně,  $n_H$  nám udává počet žáků, ze skupiny H („horších“), kteří na úlohu odpověděli také správně a v neposlední řadě hodnota  $N$ , která nám vyjadřuje celkový počet testovaných žáků. Chráska (2007) také doplňuje, že „*uvedený vztah platí pro případ, že obě skupiny byly vytvořeny na základě rozdělení všech testovaných osob podle celkového dosaženého počtu bodů na polovinu.*“ (Chráska, 2007, s. 197)

U tohoto koeficientu je zásadní, aby u úloh, které dosahují obtížnosti 30 – 70 bylo  $d$  alespoň 0,25 a u úloh, které dosahují obtížnosti 20 – 30 a 70 – 80 alespoň 0,15. (Chráska, 2007)

## 2. VLASTNOSTI DIDAKTICKÉHO TESTU

Pokud máme testovat určité znalosti, vědomosti a dovednosti žáků, je zřejmé, že i didaktický test, který bude prostředkem tohoto zkoumání, by měl mít určité vlastnosti. (Mužic, 1971)

Pokud test splňuje určité vlastnosti, kterým se budeme věnovat níže, můžeme říci, že jsou výsledky testování důvěryhodné. Většina autorů ve svých publikacích zmiňuje především vlastnosti *validitu, reliabilitu, objektivnost a citlivost*, ale další autoři se věnují také vlastnostem jako je *ekonomičnost a použitelnost*, které vypovídají o tom, jak jsou dané testy použitelné v praxi. (Mužic, 1971)

### 2.1. Validita

Mužic (1971) píše, že *„test je validní v té míře, v jaké odpovídá právě tomu, co se jím chce změřit. Za kritérium validity didaktických testů se nejčastěji považuje shoda jejich obsahu s cílem a obsahem vyučování.“* (Mužic, 1971, str. 75) Při používání těchto testů mluvíme především o tzv. obsahové validitě testu. (Chráska, 1999)

Chráska (1999) dále upozorňuje, že test můžeme považovat za validní, *„pokud se jím zkouší skutečně to, co má být zkoušeno.“* (Chráska, 1999, s. 17) Úlohy, které tedy v testu při konstruování mají být použity, by měly být „reprezentativním vzorkem zkoušeného učiva.“ (Chráska, 1999) Pokud chceme testovat výsledky výuky, např. v daném předmětu, kritériem validity jsou závazné dokumenty (kurikulum) jednotlivých vyučovacích předmětů (obsaženy v RVP a dále v jednotlivých ŠVP na určitých základních školách). (Chráska, 1999)

U testování studijních předpokladů je sestavování didaktických testů náročnější, a proto je i dokazování validity v tomto případě složitější. Je totiž potřeba dbát na to, že budoucí úspěchy prokazované během případného dalšího studia lze testovat pouze na některých dovednostech a vědomostech, kterými žáci oplývají. Proto by tedy testy studijních předpokladů měly mít tzv. predikční validitu, kterou můžeme vysvětlit jako *„schopnost předpovídat budoucí úspěšnost v učení“* (Chráska 2007, s. 198)

V praxi se vyhodnocování validity provádí především příslušným odborníkem, který test konstruoval, nebo se na jeho konstrukci podílel. V mnoha případech test posuzuje také skupina odborníků. Někdy se také dají srovnávat výsledky určitého nově sestaveného

didaktického testu s výsledky dalších testů, jejichž validita již byla potvrzena. Tato skutečnost se však děje jen velmi zřídka. (Chráska, 1999)

## 2.2. Reliabilita

Reliabilita neboli spolehlivost je vlastnost didaktického testu, který „*při opětovném použití u týchž zkušenců přináší v podstatě tytéž výsledky*“ (Mužic, 1971, str. 77)

Chráska (1999) se věnuje především tomu, že při testování žáků v běžné školské praxi je výsledek didaktického testu tvořen dvěma složkami. První z nich je složka pevná, což jsou opravdové znalosti a dovednosti žáků, a druhá složka je tzv. náhodná, která zahrnuje to, jak se žák v dané situaci při testování cítí, zda není ovlivněn např. přítomností nějaké nemoci, dále jak žáka ovlivňuje prostředí apod. Náhodná složka zapříčiňuje, že se výsledky testování u jednotlivých žáků mohou odlišovat (na každého žáka působí něco jiného, a každý žák je tímto jinak ovlivňován) i když se nám podmínky pro testování mohou jevit pro všechny žáky jako totožné. Pokud chceme mít kvalitní didaktický test, měly by zde být vlivy náhodné složky výsledků testování přítomny jen velice málo. Chráska (1999) píše, že „*o testu poskytujícím výsledky, které jsou jen minimálně dotčeny náhodnými vlivy, můžeme říci, že má vysokou reliabilitu.*“ (Chráska, 1999, s. 18)

Spolehlivost testu se skrývá v tom, že by test měl za totožných podmínek dávat stejné nebo velmi podobné výsledky testování. Dále je nutné dbát na to, aby byl test přesný, čímž doáhneme tím, „*jestliže při jeho použití nedochází k velkým chybám měření.*“ (Chráska, 1999, s. 18) V případě, že požadujeme, aby byl test co nejpřesnější, by hlavní prioritou mělo být zajištění, „*aby počet chyb a jejich závažnost byla co nejnižší.*“ (Bílek, Jeřábek, 2010, s. 76) Dále autoři Bílek a Jeřábek (2010) zmiňují „*příklady chyb, které mohou ovlivnit přesnost testování: studenti středních škol jsou testováni testem určeným pro základní školy, studenti mají krátký čas na zpracování testu, úlohy jsou příliš jednoduché nebo naopak příliš složité apod.*“ (Bílek, Jeřábek, 2010, s. 76) Pokud je test jak spolehlivý tak i přesný, můžeme říct, že je test i reliabilní. (Chráska, 1999)

K přesnému vědeckému posouzení toho, jak je didaktický test spolehlivý a přesný se používá koeficient reliability. Chráska (1999) zmiňuje, že „*tento koeficient nabývá hodnot od 0 (pro případ naprosté nespolehlivosti a nepřesnosti) až po hodnoty blízké 1 (pro případ dokonalé spolehlivosti a přesnosti didaktického testu).*“ (Chráska, 1999, s. 18) V běžné pedagogické praxi by měl být koeficient reliability na hodnotě minimálně 0,80 (u testů

s menším počtem otázek a úloh by koeficient reliability měl být na hodnotě 0,6). Můžeme říci, že čím více otázek a úloh test obsahuje, tím je test spolehlivější (má větší reliabilitu.) (Chráška, 1999) Dále Chráška (2007) uvádí, že „*čím nižší je koeficient reliability, tím skeptičtěji nutno posuzovat naměřené výsledky.*“ (Chráška, 2007 s. 198)

Pokud požadujeme, aby byl didaktický test validní, musí mít i dostatečnou reliabilitu. Samotná vysoká reliabilita však není známkou toho, že didaktický test bude také validní. (Chráška, 2007) Jak zmiňuje Chráška (1999) „*test může spolehlivě a přesně (reliabilně) měřit určité vědomosti nebo dovednosti i tehdy, jestliže měří něco úplně jiného, než měřit má.*“ (Chráška, 1999, s. 18)

### **2.3. Objektivnost**

Podle Mužiče (1971) je test objektivní tehdy, pokud na testovanou osobu během testování nepůsobí subjektivní činitel v podobě zkoušejícího jedince (tedy zadávající testu – ve školské praxi to bývá učitel), a při vyhodnocování také osoba, která test opravuje (ve školské praxi se také jedná o osobu učitele). (Mužic, 1971) Mužic (1971) dále píše, že „*tato vlastnost testu je závislá na typu úkolu a na obratnosti toho, kdo testu používá a řešení známkuje*“ (Mužic, 1971, str. 78)

### **2.4. Citlivost (senzibilita)**

Test, o kterém můžeme tvrdit, že je citlivý, je takový, kterým můžeme zjistit i menší rozdíly ve správnosti odpovědí, které žáci uvedli. Mužic (1971) píše, že „*má-li být test citlivý, je nutné, aby byl pro žáky přiměřený, neboť příliš snadný nebo naopak příliš obtížný test by nemohl žákovské odpovědi náležitě diferencovat.*“ (Mužic, 1971, str. 78) Samotná citlivost také závisí na tom, jak je test dlouhý a kolik obsahuje úloh. Větší počet úloh totiž „*zvyšuje možnost diferenciací žákovských výsledků*“ (Mužic, 1971, str. 78) Učitel se může přesvědčit o citlivosti testu u žáků, kteří byli součástí testování, na základě rozptýlu výsledků, kterých v rámci vyplnění testu žáci dosáhli. Test je správně citlivý tehdy, pokud učitel může na základě těchto výsledků dobře žáky diferencovat (Mužic, 1971)

## 2.5. Použitelnost

Tuto vlastnost didaktického testu řadí někteří autoři, jako Chráska (1999), mezi vlastnost, kterou nazývá, praktičnost. Dobrý a kvalitní test se podle Chrásky (1999) vyznačuje tím, že *„jeho použití je jednoduché, oprava výsledků snadná a rychlá, a proto představuje úsporu času ve srovnání s jinými způsoby zkoušení žáků.“* (Chráska, 1999, s. 19)

Mužic (1971) píše také, že vlastnost použitelnost má test, který je snadno opravitelný, a který *„představuje úsporu času ve vyučovací práci ve srovnání s jinými způsoby zkoušení žáků.“* (Mužic, 1971, s. 79) Je velmi důležité, aby byl test opravdu v praxi použitelný, proto je nutné, abychom na tento aspekt mysleli už při samotném konstruování testu a jeho testových úloh. Pokud se test učiteli neopravuje snadno (nelze jej vyhodnocovat mechanicky nebo až automaticky), můžeme test považovat za nepraktický a nemůžeme tedy hovořit o usnadňování učitelovy práce. Také samotná časová dotace, která je určená pro práci na určitém didaktickém testu by jednoznačně neměla přesáhnout (i včetně instrukcí podávaných před začátkem testování) 45 minut času běžné vyučovací hodiny. Protože poté by mohlo docházet k „protahování“ vyučovací hodiny v rámci přestávek aj., a žáci by tím pádem mohli začít mít negativní postoj k testování i didaktickým testům obecně. (Mužic, 1971)

V neposlední řadě je podstatné také to, že některé testy, které slouží např. výzkumným účelům, nemohou být praktické, a splňovat tedy vlastnost použitelnosti. Pokud však budeme hovořit o didaktických testech používaných v rámci běžné školní praxe, které zjišťují znalosti a dovednosti žáků, je tato vlastnost více než na místě, a výrazně usnadňuje učitelovu práci. (Mužic, 1971)

## 2.6. Ekonomičnost

Tuto vlastnost definuje Mužic (1971) jako vlastnost, kdy jsou *„pro použití didaktického testu ve školní praxi důležité také náklady s ním spojené, tj. výše výdajů na něj vynaložených.“* (Mužic, 1971, s. 80) Konkrétně se jedná o to, zda lze testy tisknout např. v černobílých variantách, menším písmem (šetření papírem), nebo lze využít toho, že žáci nepíší odpovědi přímo do natištěných didaktických testů, ale používají k tomu zvlášť samostatné papíry (natištěná zadání didaktických testů si poté učitel může uschovat a použít je opakovaně. Tomuto způsobu využívání didaktických testů a uplatňování vlastnosti ekonomičnosti však nelze využít např. u menších dětí, na prvním stupni základních škol. V testu by se totiž nemuseli s dostatečným přehledem orientovat, a neustále odvádění pozornosti mezi hledáním



zadání na testovém archu papíru a psaním samotného řešení na vlastní papír by nemuselo být pro žáky vhodné. (Mužic, 1971)

### 3. ZPŮSOBY VYUŽITÍ DIDAKTICKÝCH TESTŮ V HODINÁCH VLASTIVĚDY

V následující kapitole se budeme věnovat tématu, jak didaktický test můžeme využít v hodinách vlastivědy.

Snažili jsme se promyslet, jak test využít v různých směrech tak, aby nesloužil pouze pro testování žákovských znalostí, vědomostí a dovedností jako nástroj ke klasifikaci.

Nejprve se však budeme věnovat právě tomuto neklasičtějšímu používání didaktických testů. Je totiž zřejmé, že didaktický test jako nástroj k hodnocení žáků vidáme ve školské praxi nejčastěji.

#### 3.1. Didaktický test jako nástroj ke klasifikaci žáků

Jak je patrné z předchozí kapitoly, která se zabývá teorií didaktického testu, většina standardizovaných či nestandardizovaných didaktických testů je používána k hodnocení výkonů žáků v daných předmětech. Sestavený didaktický test předložíme žákům po dokončení probírání určitého celku učiva, a ověříme si tak na něm, jaké znalosti žáci mají, jak se v učivu orientují a jak načerpané informace dokáží využít. Pokud chceme žáky testovat, a z výsledků testů tedy poté vyvozovat závěry prostřednictvím klasifikace (známkování žáků), je důležité, aby vyučovací proces byl kvalitní a splňoval všechna podstatná kritéria. Jak píše Chráska (1999), „*vyučovací proces můžeme tedy při určitém zjednodušení chápat jako řízený proces, ve kterém lze rozlišit dvě základní funkce: sdělování nových poznatkových obsahů a kontrola množství a kvality osvojených vědomostí a dovedností.*“ (Chráska, 1999, s. 9) Z uvedeného vyplývá, že ve vyučovacím procesu nejprve vědomosti předáváme a poté je kontrolujeme. Velkým pomocníkem jsou učitelům právě didaktické testy. Chráska (1999) také píše, že zkoušku nebo test lze chápat jako zpětnou vazbu a tvrdí, že je nedílnou součástí vyučovacího procesu. (Chráska, 1999) Bez zkoušení žáků (tedy i použití testů) by totiž učitelé neměli podklady pro budoucí klasifikaci, která je ve školském systému nezbytná. Dle Chrásky (1999) toto tvrzení můžeme ještě potvrdit, jelikož píše, že zkoušku můžeme považovat za prostředek pro získání materiálů pro hodnocení žáků pomocí známek a „*tuto velmi náročnou funkci může zkouška dobře plnit jen tehdy, je-li proces prověřování vědomostí pevně spjat s celým procesem vyučování.*“ (Chráska, 1999, s. 11)

Sestavený didaktický test z úloh, jímž jsme se věnovali již dříve, předložíme žákům, kteří jej vypracují a učitelův následující úkol je, testy vyhodnotit. Jak píše Mužic (1971), „v oblasti vzdělávání, se objevuje otázka, zda lze výsledek testu přeměnit ve známku a jak.“ (Mužic, 1971, s. 109). V dnešní době existují 2 hlavní způsoby, jak lze žáka hodnotit. První formou je nejrozšířenější způsob, a to klasifikace číselnou známkou, tj. „číslicí vyjádřený symbol představující syntetické vyjádření úrovně zvládnutí určitého výchovně vzdělávacího celku (učební jednotky, předmětu)“ (Mužic, 19971, s. 109) Jak ale píše Hniličková, Josífko a Tuček (1972) že při hodnocení žáka číselnou známkou je „nutno si uvědomit, že běžně nejde a ani nemůže jít o exaktní zhodnocení žákova výkonu a že by tak školní klasifikace neměla být posuzována.“ (Hniličková, Josífko, Tuček, 1972, s. 141) V mnoha případech se však hodnocení žáků číselnou známkou přisuzuje absolutní význam, což nelze předpokládat za objektivní. (Hniličková, Josífko, Tuček, 1972) Jak uvádí také Vavrdová (2009), „základní motivací pro podání dobrého výkonu žáků by neměla být honba za dobrou známkou, ale potřeba pracovat, poznat něco nového, zajímavého, žák musí cítit uznání ze strany učitele i rodičů. Zámka nemá dítě stresovat, ale povzbudit.“ (Vavrdová, 2009, s. 54)

Dalším způsobem, jak žáka klasifikovat, je formou slovního hodnocení. Jak se k tomuto vyjadřuje Mužic (1971), je to podle něj „slovní vyjádření úrovně ovládnutí jednotlivých znalostí, pracovních návyků a chování, jež jsou vymezeny jako cíle výchovně vzdělávací práce v určité oblasti nebo předmětu.“ (Mužic, 1971, s. 109) S touto možností známkování se však u hodnocení didaktických testů setkáváme zcela výjimečně. Alternativou může být spojení těchto dvou forem hodnocení, kdy žákovi k udělené číselné známce ještě doplníme slovní hodnocení, např. formou pár vět zhodnotíme, co v testu žák zvládl dobře, ale na co by se měl při dalším opakování více zaměřit apod.

### **3.2. Didaktický test jako motivační prostředek**

Není psaným pravidlem, že didaktický test musí vždy sloužit ke klasifikaci, jak již bylo zmíněno v úvodu této kapitoly. Hodnocení testů musí být provedeno vždy, ale může být například jen formou pochvaly nebo pokáraní, nemusí se vždy jednat o hodnocení známkou. Dalším způsobem, jak lze didaktický test také použít, je jako motivační prvek před zahájením výkladu nového učiva, nebo během probírání daného tematického celku, jelikož žáky dále povzbudí k dalšímu čerpání informací. Jak zmiňuje také Chráska (1999) „kromě významu pro

*efektivní řízení vyučovacího procesu má zkouška význam i jako prostředek motivační. Zkušení učitelé vědí, že žáci si učiv sami pro sebe třídí podle toho, zda z něho budou nebo nebudou zkoušeni.*“ (Chráska, 1999, s. 10) Je tedy evidentní, že daným prvkům učiva, kterému se současné době žáci v hodinách věnují, přisuzují různou míru důležitosti. Správně a vhodně vybraný test tedy *„může žáka také povzbudit, oživit jeho zájem a vyvolat otázky.*“ (Chráska, 1999, s. 10)

Při sestavování didaktického testu je důležité také dbát na to, aby samotné testové úlohy žáka motivovaly při jeho vyplňování. Jedním ze způsobů, jak tohoto docílit, je zařadit do testu úlohy, které budou mít grafickou podobu. (Bílek a kol., 2007 in Jeřábek, Bílek, 2010) Dle autorů Jeřábka a Bílka (2010) je velmi přínosné, pokud se do didaktického testu zkomponují úlohy, které splňují tuto motivační funkci. Jedná se o úlohy obrázkové, kde je *„obrázek jako dekorace, obrázek v zadání jako jeho součást nahrazující test, obrázek v odpovědi nebo v alternativách odpovědi (distraktorech) nahrazující text.*“ (Jeřábek, Bílek, 2010, s. 83) Jako další možnost testových položek, při kterých dochází k větší motivaci žáků, je formulace textu v úlohách, který by měl být orientovaný na praktickou stránku a měl by být strukturovaný. V neposlední řadě můžeme k dalším typům položek s propracovanější motivační funkcí zařadit i doplňovací položky, konkrétně doplňování textu a přiřazovací úlohy. (Jeřábek, Bílek, 2010).

### **3.3. Didaktický test sloužící k diagnostickému účelu**

Jak zmiňuje Mužic (1971), tento typ testu také *„má učiteli umožnit, aby zjistil, v které části učiva jednotliví žáci nebo celá oddělení zaostávají či naopak zvláště vynikají.*“ (Mužic, 1971, s. 103) Testy, které tedy slouží k tomuto účelu, nám mohou demonstrovat, jak žáci dané probírané učivo chápou, co si již osvojili a naopak také to, na co by se učitel při dalším věnování se určitému tématu při vyučování, měl více zaměřit a podrobněji vše procvičit a zopakovat. Konkrétně se tedy v hodinách vlastivědy lze zaměřit na diagnózu současného stavu žakovských vědomostí a znalostí právě formou didaktického testu, sloužícímu k tomuto účelu. Je zřejmé, že tento didaktický test tedy nelze hodnotit a klasifikovat.

Jak zmiňuje dále Mužic (1971), *„diagnózu osvojení určitých vědomostí nebo dovedností lze provést na začátku školního roku, na začátku pololetí, před probíráním nového tematického celku, při převzetí nové třídy atd.*“ (Mužic, 1971, s. 104) Pokud tedy chceme zjistit znalosti a informace, kterými žáci již oplývají, a které jsou potřebné následujícímu

vzdělávání v průběhu daného vyučovacího procesu, použijeme didaktický test k diagnostice těchto znalostí. Mužic tedy shrnuje, že „v těchto případech učitel zjišťuje, jaké úrovně žáci dosáhli a na kterých jejich znalostech může dále stavět.“ (Mužic, 1971, s. 104) Jak se můžeme dále přesvědčit v Mužicově publikaci, výzkumy prokázaly, že žáci určité znalosti a vědomosti o určitém tématu mají i před věnováním se konkrétnímu učebnímu celku v rámci vzdělávacího procesu v daném předmětu ve škole. (Mužic, 1971) Je totiž důležité, že se žáci velkou spoustu informací dozívají jinde než na půdě školy, během vyučování. Žáky ovlivňuje především prostředí doma, které je pro žáky velkou studnicí poznání a v nemalé míře i další zdroje z jeho okolí.

Důležité je ještě zdůraznit, že diagnostickou funkci těchto didaktických testů používáme především za účelem zjištění informací, které ze zmíněných informací v testu již žáci znají a ovládají a „bylo by tedy velmi nevhodné, kdyby se učivo, které většina žáků zná, podrobně probíralo.“ (Mužic, 1971, s. 105) Čas, který získáme tím, že se již známému učivu nebudeme věnovat, můžeme naopak využít k prohlubování těch částí tématu, které žákům nejsou tolik jasné, nebo se například učitel může věnovat žákům, kterým je potřeba pomoci k tomu, aby ve vědomostech a znalostech daného učebního tématu „dohnali“ ostatní spolužáky, kteří na osvojení daných informací nepotřebují tolik času. Didaktický test, který použijeme k diagnostice znalostí a vědomostí z oblasti probíraného učiva, nám právě ukáže, které nedostatky je třeba procvičovat a prohlubovat u kterých konkrétních žáků. (Mužic, 1971)

Jak Mužic (1971) zmiňuje, dalším důležitým ukazatelem, který může z výsledků didaktického testu sloužícího k diagnostickým účelům vyplynout (ve většině případů i neplánovaně), je to, „dosáhne-li některý z žáků mimořádně nízkého výsledku, je třeba si položit otázku, co je toho příčinou. Doporučuje se, aby učitel takovému žákovi věnoval zvýšenou pozornost, aby pohovorem nebo doplňovací zkouškou zjistil, zda tak nízký výsledek odpovídá vědomostem žáka nebo je spíše důsledkem nemoci, strachu před novým způsobem zkoušení apod.“ (Mužic, 1971, str. 108)

### **3.4. Didaktický test používaný k procvičování učiva**

Mužic (1971) píše, že „každé řešení didaktického testu a zejména oprava a řešení, provádí-li ji sám žák, slouží také do určité míry jako procvičování učiva, resp. opakování látky, která je v testu obsažena.“ (Mužic, 1971, s. 113) Je známo, že žáci po dopsání

didaktického testu probírají řešení jednotlivých položek, sdělují si své odhady toho, na které úlohy kdo odpověděl správně a kdo chybně. I toto můžeme považovat za určitý druh opakování učiva. (Mužic, 1971)

Doporučuje se žákům během probírání dané učební látky předkládat didaktické testy obsahující úlohy týkající se daného tématu, za účelem procvičení si dané látky, znalostí a informací tématu. Správnost zadaných úloh si mohou žáci kontrolovat navzájem (pod dohledem učitele) nebo je učitel kontroluje klasickým způsobem sám, a poté dává žákům potřebnou zpětnou vazbu (rady, na co se žáci mají víc zaměřit, co více procvičit, doporučit další materiály vhodné pro procvičování atd.) (Mužic, 1971)

Další formou procvičování, kterou provádíme prostřednictvím didaktických testů, je také zadávání vypracovávání těchto testů v žakově domácím prostředí. Žáci obdržené testy vypracovávají formou domácích úkolů, kdy si můžou dané informace vyhledat a zjistit z rozmanitých zdrojů. Je možné poté vyplněné testy projít a opravit spolu s učitelovou pomocí v hodině v rámci vyučování. Zase se v tomto případě při kontrole ukáže, kde mají žáci nedostatky, někteří žáci mohou své spolužáky také obohatit o další informace týkající se tématu, které ostatní nezískali.

### **3.5. Didaktické testy plnící účel obohacování**

Pokud chceme didaktické testy (nejen v hodinách vlastivědy) využít ještě dalším způsobem, můžeme tak učinit např. při obohacování žáků novými informacemi o daném tématu, prostřednictvím samostatného či skupinového vyhledávání potřebných informací v knihách, encyklopediích, časopisech, atlasech, mapách a v neposlední řadě také na internetu atd.

Žáci mohou na předloženém didaktickém testu v hodině pracovat buď individuálně, nebo také ve skupinách, kdy si mohou navzájem radit a pomáhat. Při práci na vyplňování testu si odpovědi na jednotlivé úlohy vyhledávají již ve výše zmíněných zdrojích a dochází tak k jejich obohacování. Je dokázáno, že při samostatném vyhledávání informací se poznatky u žáků ukotvují podstatně hlouběji, než při pouhém vnímání učitelova výkladu.

Je téměř zaručeno, že žáci budou při tomto druhu vyplňování didaktických testů prací značně pohlceni a budou pracovat se patřičným nasazením. Navíc při práci na testu ve

skupině můžeme pozorovat spolupráci a role ve skupině, a i slabší žáci mohou zažít úspěch díky správnému objevení potřebné informace k vyplnění dané testové úlohy.

Tyto opravené testy (společnými silami nebo opravené učitelem) poté mohou sloužit jako zdroj informací např. na třídní nástěnce, kde se mohou žáci vždy podívat, pokud nebudou během vyučování znát potřebný pojem, informaci apod.

## 4. REGIONÁLNÍ TÉMA V HODINÁCH VLASTIVĚDY NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL

### 4.1. Vymezení pojmu *vlastivěda*

Před tím, než se budeme věnovat pojmu region a regionálnímu tématu v hodinách vlastivědy na 1. stupni základní školy, si nejprve definujeme samotný pojem *vlastivěda*. Je totiž evidentní, že „*vlastivěda je i dnes výukovým předmětem na školách, že máme vlastivědné instituce, společnosti, publikace, časopis, pracovníky, kroužky apod.*“ (Bartoš, Schulz, Trapl, 2004, s. 7) Jak tedy bylo uvedeno, vlastivěda nás v dnešním světě obklopuje v rámci různých oblastí, a i dnešní děti se s vlastivědou, byť někdy nevědomky, setkávají nejen ve školách v rámci vyučování.

Autoři pojem vlastivěda definují takto: „*Vlastivěda je souhrn poznatků o přírodním a společenském prostředí, ve kterém lidé žijí a pracují, ať už v současnosti či minulosti, ať již v regionálním (užším) či celostátním nebo celonárodním měřítku.*“ (Bartoš, Schulz, Trapl, 2007, s. 8)

„*Výrazným rysem vlastivědy, celostátní regionální, naukové i výukové, je to, že si všímá společnosti i přírody, která nás obklopuje, a také té její části, k níž máme nejen rozumový, ale do značné míry i citový vztah, k níž máme blízko, která je naším domovem, působištěm, vlastí.*“ (Bartoš, Schulz, Trapl, 2004, s. 7) Jak tedy již zaznělo, vlastivěda se zabývá jak společností, její historií, tak přírodou, která nás obklopuje. Zaujímá tedy velice důležité místo ve vzdělávacím systému dnešních vzdělávacích institucí. Patří mezi neodmyslitelně potřebné součásti v životech dětí, jelikož informace o světě, ve kterém žijeme a jehož jsme součástí, patří opravdu k základním.

Z toho, co zde bylo uvedeno, však nelze vlastivědu chápat jako jednu vědní disciplínu (zabývá se totiž jak přírodou, tak společností). Vlastivědu lze nazvat pojmem *nauka*, je zřejmé, že je její podstata odvozena od věd a má také výukové a výchovné cíle. Jak píše dále autoři, „*vlastivěda je souhrn poznatků o přírodním a společenském prostředí, ve kterém lidé žijí a pracují, ať už v současnosti či minulosti, ať již v regionálním (užším) či celostátním nebo celonárodním měřítku.*“ (Bartoš, Schulz, Trapl, 2007, s. 8) Pokud se budeme řídit tímto pojetím, vlastivěda pro nás bude mít komplexní charakter. Utvoří nám souborný pohled na to, jaká je vazba mezi člověkem a prostředím ve kterém žije, a v neposlední řadě vztah mezi



společností a přírodou. (Bartoš, Schulz, Trapl, 2007). Autoři shrnují, že „*nebudeme upírat vlastivědné činnosti její potřebnost, mnohostrannost, tvůrčí a zájmovou aktivitu a především pak její vzdělávací a výchovné poslání.*“ (Bartoš, Schulz, Trapl, 2007, s. 7)

## 4.2. Region

Mnoho autorů, zabývajících se regionem, regionalismem apod., definuje region odlišně. Autoři Bartoš, Schulz a Trapl (2007) však píšou, že „*pod pojmem regionální chápeme to, co se týká územím menšího než stát, těch územním jednotek, na které se určitý stát člení a to od větších až po ty nejmenší, tj. v našem případě lidská sídla (obce) a jejich části.*“ (Bartoš, Schulz, Trapl, 2007, s. 6) Je však důležité podotknout, že pojmem region, regionální se vymezují také svět a jeho části, tedy světadíly a skupiny států, nejen tedy určité územní celky nacházející se mezi hranicemi určitého státu.

V rovině nejobecnější lze region definovat „*jako souhrn či soubor (struktura, systém) reálně existujících skutečností a vztahů, které jsou rozprostřeny a mají vztah k určitému ohraničenému území, na němž jsou kvantitativně specifikovány a odlišují se tímto způsobem zcela nebo zčásti od jiných územně vymezených jednotek.*“ (Bartoš, Schulz, Trapl, 2007, s. 9) Lze tedy říci, že region můžeme chápat jako oblast, ve které se typické znaky vykytují nebo nevyskytují, nebo zda dané místo oplývá určitými odlišnostmi nebo specifickými znaky či nikoliv (jedna oblast se tak těmito specifiky liší od druhé). (Bartoš, Schulz, Trapl, 2007)

Je jisté, že pokud členíme stát na určité regiony, zaměřujeme se na členění přírody a lidské společnosti – v některém regionu určité znaky najdeme, v jiném ne, tedy, regiony se od sebe vždy něčím liší. Je tedy složité region vymezit z více těchto hledisek, kterými se tyto jednotlivé oblasti liší (mnohem snadnější je totiž vymezit region pouze z jednoho hlediska, např. ekonomického, geografického, kulturního, apod.), a právě toto vymezení regionu je důležité pro společenskou vědu a historii. Z uvedeného tedy vyplývá, že někteří autoři tvrdí, že region jako takový vlastně neexistuje. (Bartoš, Schulz, Trapl, 2007)

V rámci společenských věd tedy do pojmu region zahrnujeme nejenom území a jeho geografické zvláštnosti, ale především také společenskou strukturu lidského soužití na daném území, podle autorů Bartoše, Schulze a Trapla (2007) lze tedy toto nazvat jako „*teritoriální lidskou skupinu*“. Je evidentní, že v rámci teritoriální lidské skupiny platí, „*že je určena specifickými rysy a vztahy, do kterých vstupují lidé, kteří žijí, bydlí a pracují na určitém území.*“ (Bartoš, Schulz, Trapl, 2007, s. 10) V některých případech je hranice regionu snadno

rozpoznatelná, jedná-li se např. katastr u obcí, v jiných případech už nikoliv a jedná se o složité vymezení, např. krajina v terénu. Jak již bylo několikrát zmíněno výše, nejsnáze se od sebe regionální hranice odlišují tím, že se určitý specifický prvek v daném regionu objevuje nebo neobjevuje. V mnoha případech do sebe však regiony plynule přechází. Pokud tomu tak je, lze rozlišit tzv. jádro regionu a jeho části, které se nacházejí na okraji, nebo lze region rozdělit na tzv. podoblasti. (Bartoš, Schulz, Trapl, 2007)

Další definicí regionu může být ta, že region je „*více či méně ohraničená územní jednotka, která se díky své jednotnosti, uniformitě či shodnosti znaků nebo určitému organizačnímu principu liší od jiných územních jednotek.*“ (Chromý, 2009). Vývoj pojmu region a jeho definování lze shrnout do 3 fází: fáze tradiční, období kdy se geografie stala tzv. prostorovou vědou, a poté v rámci tzv. nové regionální geografie. (Chromý, 2009)

Měli bychom ještě zmínit, a také shrnout, že regiony, jak je známe dnes, nejsou přirozenými společenstvími na určitém území, ale vznikaly spíše za politickými a sociálními účely. Regiony jako takové také zanikají a mění se v čase, jak tvrdí autor Chromý (2009), „*mění se nejen jejich definice – jejich význam či smysl, podstata, funkce, integrita, ale i jejich vymezení (hranice) a vnímání (zvnějšku i uvnitř).*“ (Chromý, 2009)

### **4.3. Vlastivěda v systému primární školy**

Nynější hodiny vlastivědy v základních školách se jako všechny ostatní předměty řídí podle kurikulárního dokumentu *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (dále jen RVP ZV), který vstoupil v platnost roku 2007/2008. Tento dokument obsahuje pojetí základního vzdělávání, cíle základního vzdělávání, klíčové kompetence, kterých by žáci měli dosáhnout, a v neposlední řadě také vzdělávací oblasti, kterým se poté učitelé věnují v rámci jednotlivých předmětů. Jako další důležitou součástí RVP ZV můžeme jmenovat i průřezová témata, jako např. environmentální výchova, multikulturní výchova, mediální výchova atd., kterým se budeme věnovat i dále.

Smyslem a cílem procesu vzdělávání dle RVP ZV je u žáků nabytí tzv. klíčových kompetencí, které žáky připraví na další vzdělávání na vyšších stupních škol a obohatí je znalostmi, vědomostmi a dovednostmi v dalším životě. Z uvedeného tedy vyplývá, že získáním určitých klíčových kompetencí vzdělání žáků nekončí, naopak žáky posouvají k snadnějšímu vstupu do běžného života a podněcují k dalšímu vzdělávání (nejlépe celoživotnímu). (Vavrdová. 2009)

Pokud bychom měli o RVP ZV hovořit dále, tak je důležité podotknout, že jeho cílem je také klást důraz na praktickou stránku vzdělávání – to, co je v běžném životě důležité a podstatné. RVP ZV rozvíjí kritické myšlení, zaměřuje se na prohloubení komunikačních a argumentačních schopností apod. Tento dokument také nezapomíná na vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, k čemuž slouží jeho příloha pro vzdělávání dětí a žáků s lehkým mentálním postižením.

Klíčové kompetence tvoří nedílnou součást RVP ZV, a proto se nyní zaměříme na to, jak jsou definovány. Je důležité, že se spolu jednotlivé kompetence prolínají a jsou během celého vzdělávacího procesu rozvíjeny (nejedná se tedy o proces krátkodobý), a dále se samozřejmě rozvíjejí i na dalších stupních škol.

### **Kompetence k učení**

- žák vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a v praktickém životě
- žák operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí a propojuje tak do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí
- žák samostatně pozoruje a experimentuje, získané poznatky porovnává, kriticky je posuzuje a vyvozuje si z nich závěry pro využití v budoucím životě
- žák kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich

### **Kompetence k řešení problémů**

- žák vnímá nejrůznější problémové situace nejen ve škole, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí si a naplánuje formu řešení problémů a využívá k tomu vlastní zkušenosti
- žák využívá získané vědomosti a dovednosti k přicházení na různé varianty řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení nastalé situace
- žák kriticky myslí, dokáže se uvážlivě rozhodovat, je schopen tyto rozhodnutí obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí
- žák samostatně řeší nastalé problémy, a také volí vhodné způsoby řešení

### **Kompetence komunikativní**

- žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu
- žák využívá informační a komunikační prostředky, a také technologie, které mu umožňují kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem
- žák rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, přemýšlí o nich, reaguje na ně a využívá je ke svému rozvoji a k zapojení se do společenského dění kolem sebe

### **Kompetence občanské**

- žák respektuje přesvědčení druhých lidí a váží si jejich vnitřních hodnot
- žák si uvědomuje povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí, kterého je svědkem nebo obětí
- žák chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností nejen ve škole, ale i v jiném prostředí
- žák respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, má smysl pro kulturu a tvořivost jako takovou

### **Kompetence sociální a personální**

- žák spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmech
- žák přispívá do diskuse, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, čerpá poučení z toho, co si ostatní lidé myslí, říkají a dělají
- žák si vytváří pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a jeho samostatný rozvoj

### **Kompetence pracovní**

- žák využívá znalosti a zkušenosti získané v daných vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i přípravy na svůj budoucí život
- žák bezpečně a účinně používá materiály, nástroje a vybavení nejen ve škole, dodržuje vymezená pravidla

Výše uvedené kompetence žáci získávají během celého vzdělávacího procesu v rámci všech vyučovacích předmětů, ale „*mají být především rozvíjeny jako součást obecného základu vzdělávání*“ (Vavrdová, 2009, s. 16)

Vyučování v hodinách vlastivědy spadá pod vzdělávací oblast *Člověk a jeho svět*, což je jediná vzdělávací oblast, která zasahuje do vzdělávání pouze na 1. stupni základních škol. Jak píše Vavrdová (2009), „*vzdělávací obsah se týká člověka, rodiny, společnosti, přírody, kultury, vlasti, zdraví, umožňuje pohled do historie i současnosti. Svým širokým obsahem dotváří základní vzdělání na 1. stupni.*“ (Vavrdová, 2009, s. 17)

V této vzdělávací oblasti dochází k rozvoji poznatků a dovedností, které žáci získali v předškolním vzdělávání. Žáci se učí pozorovat a pojmenovávat věci, jevy a děje, jejich vzájemné vztahy a souvislosti. Vytváří se tak jejich prvotní ucelený obraz světa, ve kterém žijí. Důležité je také zdůraznit, že žáci poznávají sebe i své nejbližší okolí. Učí se vnímat osoby a vztahy mezi nimi, všímají si krásy lidských výtvorů, a také přírodních jevů. Učí se je pozorovat a přemýšlet o nich.

Při osvojování poznatků a dovedností se žáci dozvídají, jak vyjadřovat své myšlenky, poznatky a dojmy. Dále jak mají reagovat na myšlenky, názory a podněty jiných lidí a v neposlední řadě je nezbytné podotknout, že podmínkou úspěšného vzdělávání v dané oblasti *Člověk a jeho svět*, je vlastní prožitek žáků.

Vzdělávací oblast připravuje základy pro další výuku ve vzdělávacích oblastech *Člověk a společnost*, *Člověk a příroda* a ve vzdělávacím oboru *Výchova ke zdraví*, se kterými se žáci setkají na 2. stupni základních škol. Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru *Člověk a jeho svět* je rozčleněn do pěti tematických okruhů:

- *Místo kde žijeme*
- *Lidé kolem nás*
- *Lidé a čas*
- *Rozmanitost přírody*
- *Člověk a jeho zdraví*

Tyto tematické okruhy jsou rozděleny do očekávaných výstupů v rámci 1. období vzdělávání i v rámci 2. období vzdělávání, a dále zde můžeme nalézt rozepsáno učivo, které do daného tematického okruhu oboru vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět* patří.

Jednotlivé tematické okruhy a to, čím se vyznačují, jsou podrobněji rozpracovány v příloze č. 3.

Vlastivědnému či regionálnímu tématu se lze také věnovat v rámci průřezových témat. Jedná se o tato témata:

- *Osobnostní a sociální výchova*
- *Výchova demokratického občana*
- *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*
- *Multikulturní výchova*
- *Environmentální výchova*
- *Mediální výchova*

Jak lze již z názvů jednotlivých témat vyčíst, jde o vysoce aktuální problémy současného světa, které můžeme pokládat za nedílnou součást základního vzdělávání. Jejich hlavním cílem je mimo jiné vytvářet u žáků jejich postoje a hodnoty a učít je formulovat jejich vlastní názor. Všechna průřezová témata mají jednotné zpracování a obsahují charakteristiku průřezového tématu (zde můžeme nalézt to, jaký je význam a postavení průřezového tématu v základním vzdělávání). Dále zde můžeme nalézt, jaký je přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka, a to jak v oblasti vědomostí, schopností a dovedností, tak již ve zmíněné oblasti postojů a hodnot. Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč jednotlivými vzdělávacími oblastmi a jejich kladem je také to, že umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů.

Jak píše Vavrdová (2009), „*průřezová témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání. Škola musí do vzdělávání na 1. stupni i na 2. stupni zařadit všechna průřezová témata uvedená v RVP ZV. Všechna průřezová témata však nemusí být zastoupena v každém ročníku.*“ (Vavrdová, 2009, s. 69) Povinností školy je nabídnout žákům během vzdělávacího procesu na prvním i druhém stupni ZŠ postupně všechny tematické okruhy jednotlivých průřezových témat. Jejich rozsah a způsob realizace dále stanovuje ŠVP. Průřezová témata se dají použít jako integrativní prvek v rámci jednotlivých vyučovacích předmětů nebo v podobě samostatných předmětů, seminářů, projektů atd.

V současné době se žáci vzdělávají, jak již bylo zmíněno výše, v rámci vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět*. Je důležité také zmínit, že do vzdělávání přicházejí i nejrůznější

nové trendy. Dochází především ke změnám obsahovým, ale můžeme hovořit i o změnách „*souvisejících s celkovým pojetím učiva, s proměnami ve smyslu odklánění se od výuky informativní k výuce formativní.*“ (Vavrdová, 2003, s. 13) Učitelé mají k výuce vlastivědy a realizaci vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět*, mnoho inovativních a nových pomůcek a učebních materiálů, např. počítačových programů, časopisů, materiálů použitelných na interaktivních tabulích apod. Pedagogové se v dnešní době nemusí striktně držet učebních osnov, podle kterých probíhalo vzdělávání dříve. Rámcový vzdělávací program jim poskytuje volbu, co v rámci výuky v jednotlivých tematických okruzích zařadit, jakou metodou či formou budou postupovat atd. Učitel tedy může využívat svou kreativitu a vyučování tak žákům značně zpestřit. Je důležité, aby učitele vyučovali také tématům, která vedou žáky k hodnotám a mají ekonomický, sociální, mravní i ekologický charakter. Jak upozorňuje Vavrdová (2003), „*rostoucí komplexnost života v současné společnosti, nárůst množství vědeckých poznatků i informací si vyžaduje nové přístupy a je potřeba, aby učitel byl schopen tyto přístupy ve výuce realizovat.*“ (Vavrdová, 2003, s. 14)

#### **4.4. Regionální téma použité v hodinách vlastivědy**

V rámci hodin vlastivědy by se téma regionu jako místa bydliště a prožívání dětství žáků, mělo věnovat s podstatnou péčí. Je však zřejmé, že tato myšlenka, podporovat žákovské povědomí o regionu, není nová. Ve svých dílech ji zmiňoval už Jan Ámos Komenský, a další známí autoři, jako J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi a další. Komenský byl především zastáncem toho, že by se ve vzdělávání dětí mělo postupovat o známého k neznámému a od blízkého k vzdálenému, v dnešní době o těchto principech hovoříme jako o zásadě přiměřenosti. Tato zásada se ve vyučování vlastivědy vyskytuje ve formě tzv. *regionálního principu*. Díky tomuto principu může docházet ke spojování školy s běžným životem všech žáků a zásady názornosti. Žákům je přibližováno místo jejich bydliště nejen v rámci vyučování vlastivědy v budově školy, ale také formou vlastivědných regionálních exkurzí a vycházek. Dle Vavrdové (2009) to žákům „*umožňuje lépe a důkladněji pochopit jevy a procesy, poznávat vztahy, příčiny a zákonitosti sledovaných jevů a procesů v krajině. Také jim poskytuje mnoho impulsů a východisek pro další rozvoj jejich vědomostí a dovedností.*“ (Kancír, Madziková, 2003 in Vavrdová, 2009, s. 55)

Regionální prvky, které učitelé chtějí zakomponovat do vyučování v hodinách vlastivědy lze rozdělit na prvky *geografické* (terénní zvláštnosti, strukturaci říční sítě, výskyt

rostlinných a živočišných druhů, přírodní útvary, atd.), *sociální* (zahrnují sociální odlišnosti geografické oblasti, kterými se od sebe liší oblasti zemědělské a průmyslové), *populační* (hustota osídlení, sídlištní síť, mapy regionů, krajů, plány obcí aj.), *ekonomické* (jsou zdrojem informací o hospodářském potenciálu dané oblasti), *komunikační a kulturní* (bohatost lidové a národní kultury – folklor, pojednávají o mezilidských vztazích apod.).

Jak uvádí Bartoš, Schulz a Trapl (2004), „*do regionální vlastivědy spadá i domov v užším smyslu, tj. rodiště a dlouhodobé bydliště, zejména v dětství a mládí.*“ (Bartoš, Schulz, Trapl, 2004, s. 7) Je tedy evidentní, že v rámci použití regionálního prvku ve výuce vlastivědy se budeme z velké části věnovat místu, ve kterém daná škola leží, a její žáci jsou tohoto místa obyvateli. Velká většina lidí je přesvědčena, že pokud dítě v nějakém regionu žije, má o něm logicky i konkrétní základní informace. Je pravda, že tomu tak ve velké míře případů je (viz výsledky praktické části této diplomové práce), ale výjimky potvrzují pravidlo. Nikdy tudíž není na škodu, aby regionálním tématům bylo v hodinách vlastivědy věnováno v alespoň minimálním množství. Čím více však regionální prvky učitelé do výuky zařazují, tím lépe. Těmito základními informacemi děti vybaví do běžného života a zaručí jim tak do něj snazší přechod ze školského prostředí.

V rámci regionálního tématu využitého v hodinách vlastivědy, bychom se nejprve měli věnovat domovu žáků a okolí školy a postupně začít upírat pozornost přímo místu (obci, městu), ve kterém děti žijí a kde škola leží. Dále postupujeme k širšímu okolí obce či měst, a poté se snažíme žákům představit i další jednotlivé regiony České republiky. (Vavrdová, 2009).

Žáci se seznamují s regionem jako takovým, poznávají reliéf zdejší krajiny, začínají vnímat aktivity lidí, kteří zde žijí, žákům jsou představovány dominanty krajiny v širším regionu (nejenom v obci či městě), kterého jsou součástí, a jedná se o řeky, hory, lesy, sídla apod. Nedílnou součástí využívání regionálních témat je také seznámení s historií určité obce a regionu, což lze uskutečňovat pomocí různých publikací, časopisů, kronik, díky návštěvám muzeí atd. Žáci na prvním stupni mají velmi konkrétní způsob myšlení, potřebují velkou míru názornosti, a proto je tedy velmi vhodné, pokud se se všemi výše uvedenými součástmi regionálního tématu seznamují co nejkonkrétnější formou, aby si vše mohli v nejlepším případě prohlédnout a osahat. K tomuto účelu je nejvhodnější, aby učitelé volili takové organizační formy výuky, jako jsou nejrůznější vycházky a exkurze a mohli tak poté získané



poznatky využívat ve svém praktickém životě. V rámci těchto návštěv si žáci totiž mohou názorně a prakticky prohlédnout a poznat charakteristické lidové kroje, písně, zvyky, architekturu staveb, pohádky a pověsti skryté v lidové slovesnosti atd. (Vavrdová, 2009)

Je tedy důležité zdůraznit, že by učitel měl znát taková místa v regionu, kde vykonává svou práci, která jsou potřebná pro uskutečnění těchto exkurzí a vycházek. Škola by proto měla s muzei, skanzeny a dalšími spolupracovat, a být tak informována o programech a akcích pořádaných v těchto objektech. V dnešní době se již jedná o běžnou věc, ale stálá informovanost a rozšiřování obzorů učitelů a vedení školy je vždy na místě. (Vavrdová, 2009)

## **II Empirická část**

## 5. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

### 5.1. Výzkumné otázky a cíle

Hlavním cílem našeho šetření je zjištění, zda mají žáci z jednotlivých škol základní znalosti a informace o regionu, ve kterém žijí. Pokud žák v didaktickém testu dosáhne úspěšnosti **70%** – námi stanovená hranice úspěšnosti – můžeme tvrdit, že základní znalosti o regionu jsou dostačující. Mezi dílčí cíle řadíme:

- Vyhотовit nestandardizovaný didaktický test
- Předložit jej k vypracování žákům 5. ročníků základních škol
- Vyhodnotit testy
- Srovnat výsledky u jednotlivých otázek mezi jednotlivými základními školami
- Porovnat výsledky v jednotlivých úlohách u děvčat a u chlapců
- Porovnat celkové skóre v testu mezi jednotlivými školami

### 5.2. Výzkumný soubor

Test byl zadán ve dvou třídách 5. ročníků základních škol. Celkem se celého šetření zúčastnilo 48 žáků, v základní škole A bylo při vyplňování testu přítomno 27 žáků (z toho 16 chlapců a 11 dívek) a v základní škole B se jednalo o 21 žáků (respektive 12 chlapců a 9 dívek).

Základní škola A	27 žáků
Dívky	11
Chlapci	16
Základní škola B	21 žáků
dívky	9
Chlapci	12

*Tabulka č. 1: Uspořádání respondentů*

### 5.3. Výzkumná metoda

K provedení celého průzkumu byla zvolena metoda nestandardizovaného didaktického testu, který jsme si pro tento účel sami sestavili. Jak již bylo zmíněno v teoretické části, nestandardizovaný didaktický test si učitel vyhotovuje pro svou potřebu, především za účelem klasifikace žákovských znalostí, vědomostí a dovedností. Popis námi vytvořeného didaktického testu se nachází v následujícím odstavci.

Nestandardizovaný didaktický test (viz příloha č. 1) je složen z 9 otázek, z čehož 2 otázky jsou ještě složeny z podotázek. Jedná se o úlohy, které po žácích vyžadují opravdu základní znalosti, a při vyhodnocování lze opravdu ihned poznat, zda děti o svém regionu tyto základní informace mají. Test obsahuje především otevřené otázky se stručnou odpovědí, kde žák sám dopíše, dle vlastních znalostí a vědomostí, svou odpověď. Dále je test složen z úloh s výběrem odpovědí, kdy žák z nabízených možností vybírá vždy právě jednu správnou odpověď. Posledním typem úlohy je úloha situační, kdy má žák na mapě České republiky barevně vyznačit region, ve kterém žije. Může se zdát, že žák nemá na výběr žádnou nabídku možných odpovědí, ale ve skutečnosti žák vybírá ze 14 krajů České republiky. Jak bylo zmíněno v teoretické části, tyto možnosti odpovědi vyplynou ze situace.

Jak již bylo uvedeno výše, test se skládá z 9 otázek, z nichž ještě 2 otázky se skládají z podotázek. Žáci mohli maximálně získat 13 bodů. V následující tabulce je dále vyobrazeno, jak byly jednotlivé otázky hodnoceny:

Číslo úlohy	Maximální počet bodů	
1	1	
2	1	
3	1	
4	4	1 bod za každý rozpoznaný obrázek i město
5	1	
6	1	
7	1	
8	1	
9	2	1 bod za správný výběr odpovědi, 1 za uvedené jméno

Tabulka č. 2: Bodové rozložení u didaktického testu

#### 5.4. Průběh šetření

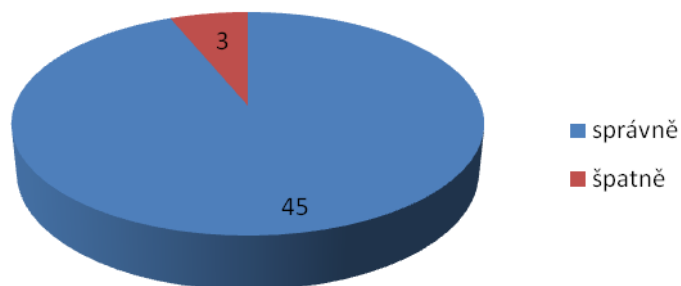
Před předložením testu žákům v jednotlivých třídách byla provedena pilotáž na 2 žácích 5. ročníků. Tito žáci test vyplnili, výsledky byly vyhodnoceny jako velmi dobré, a proto byl test předložen dále bez vzniklých problémů v již zmíněných třídách.

Testování probíhalo na jaře roku 2016, a zúčastnilo se ho celkem 48 žáků (rozložení respondentů uvedeno výše). Všechny testy byly dále použity k zpracování této empirické části. Testy byly žáky vyplňovány anonymně, děti pouze označily pohlaví zakroužkováním pojmu  *dívka*  či  *chlapec* .

Na obou základních školách jsme test osobně žákům předkládali a dohlíželi na průběh celého testování.

## 6. VYHODNOCENÍ JEDNOTLIVÝCH POLOŽEK

**Položka č. 1: Barevně vyznač na mapě České republiky region, kde žiješ.**

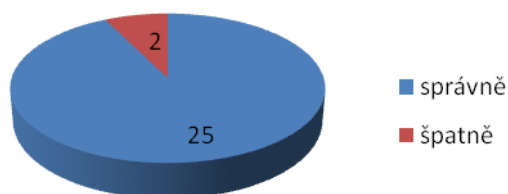


*Graf č. 1: Správnost odpovědí u položky č. 1*

Jak z grafu můžeme vyčíst, region správně vyznačilo 45 žáků z celkového počtu 48 dětí. To znamená, že na otázku správně odpovědělo 93,75 % žáků.

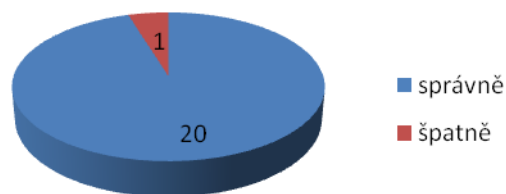
V následujících dvou grafech si ukážeme, jak si v této otázce žáci vedli v jednotlivých základních školách.

### Základní škola A



*Graf č. 2: Správnost u položky č. 1*

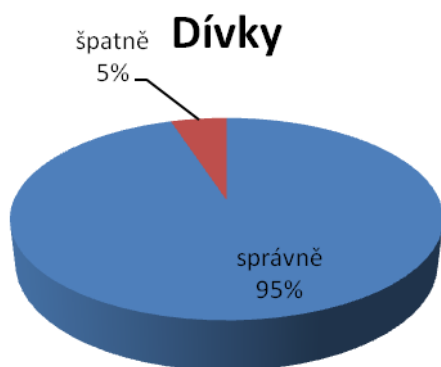
### Základní škola B



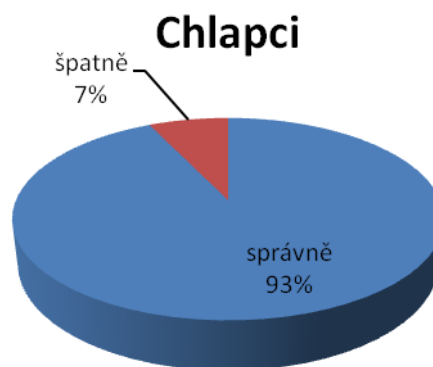
*Graf č. 3: Správnost u položky č. 1*

Jak můžeme vidět, výsledky této otázky jsou velmi příznivé, jelikož většina dětí jak na základní škole A, tak i na základní škole B správnou odpověď věděla. V základní škole A odpovědělo správně 92,59 % žáků a v základní škole B odpovědělo správně 95,24 % žáků.

Z následujících dvou grafů dále uvidíme, jak si v této otázce vedli dívky a chlapci.



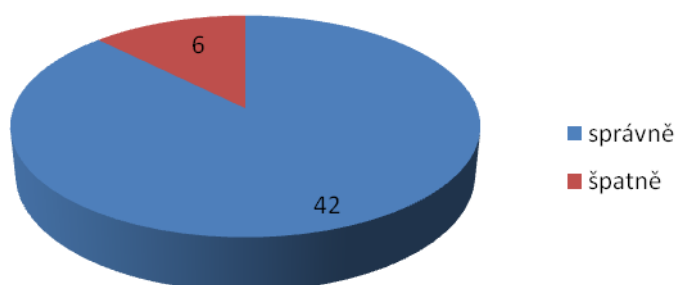
Graf č. 4: Úspěšnost dívek v položce č. 1



Graf č. 5: Úspěšnost chlapců v položce č. 1

Z výše uvedených grafů můžeme vyčíst, že dívky byly o 2 % úspěšnější než chlapci. Dívky odpověděly správně v 19 případech z 20, a chlapci věděli odpověď ve 26 případech z 28. Můžeme však říci, že celková úspěšnost u položky č. 1 byla velmi dobrá.

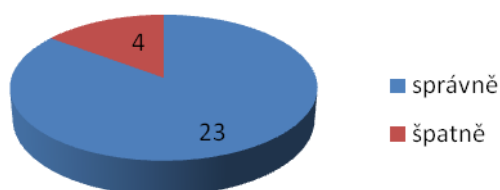
#### Položka č. 2: Jak se jmenuje kraj ČR, ve kterém žiješ?



Graf č. 6: Správnost odpovědí u položky č. 2

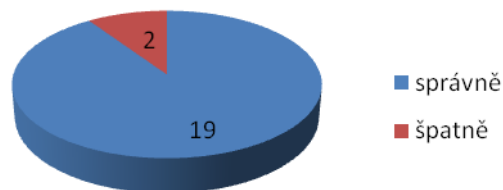
Jak můžeme vidět, správnou odpověď (*Zlínský kraj*) uvedlo ve svých odpovědích správně 42 dětí z celkem 48. To znamená, že správně odpovědělo 87,5 % žáků.

## Základní škola A



Graf č. 7: Správnost u položky č. 2

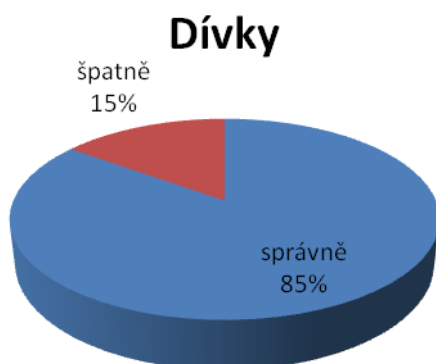
## Základní škola B



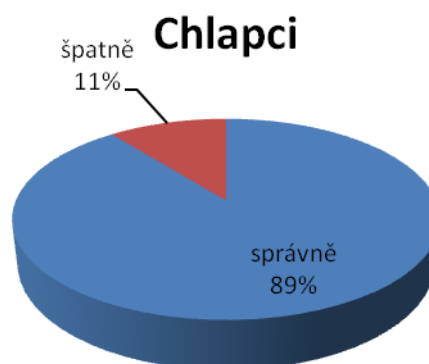
Graf č. 8: Správnost u položky č. 2

Z výše uvedených grafů vypovídajících o správnosti odpovědí u 2. úlohy, můžeme vyčíslit, že větší úspěšnost prokázali žáci v základní škole B. V základní škole A správně zodpovědělo úlohu 85,19 %. V základní škole B činila procentuální úspěšnost u otázky č. 2 90,48 %.

Pro zpřesnění ještě uvádíme, jak si v otázce č. 2 vedli dívky a jak chlapci:



Graf č. 9: Úspěšnost dívek v položce č. 2



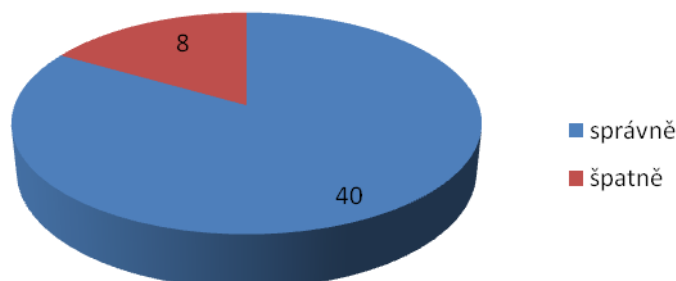
Graf č. 10: Úspěšnost chlapců v položce č. 2

Z předcházejícího můžeme vyvodit, že si chlapci u otázky č. 3 vedli o něco lépe než dívky. Dívky odpověděly 17 x správně a 3 x špatně. Chlapci odpověděli 25 x správně a 3 x špatně.

Pro zajímavost můžeme uvést některé z nesprávných odpovědí: *Praha, Vsetín, Valašsko, Česká republika, atp.*



**Položka č. 3: Jak se jmenuje hlavní řeka, která protéká městem Karolinka a vesnicí Velké Karlovice (má 2 části – Vsetínskou a Rožnovskou)?**

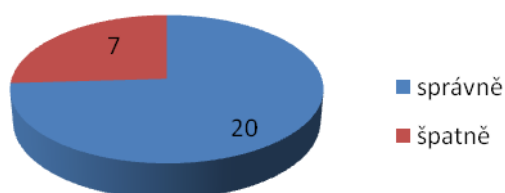


*Graf č. 11: Správnost odpovědí u položky č. 3*

Správnost odpovědí u otázky č. 3 byla taková, že správně odpovědělo 40 žáků z celkového počtu 48. Pokud máme zmínit procento úspěšnosti u této otázky, jedná se o 83,33%.

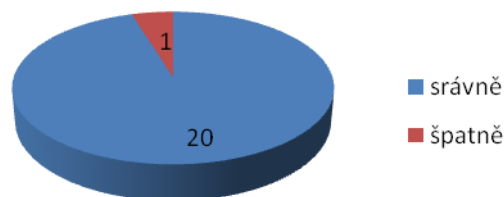
Následují grafy, jak se v úloze č. 3 dařilo žákům v jednotlivých základních školách.

**Základní škola A**



*Graf č. 12: Správnost u položky č. 3*

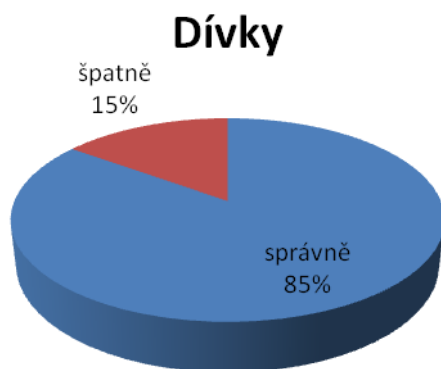
**Základní škola B**



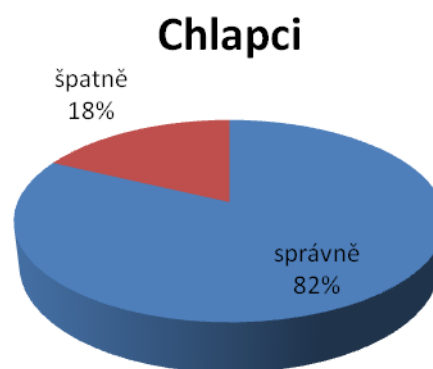
*Graf č. 13: Správnost u položky č. 3*

U otázky č. 3 vidíme, že na základní škole A děti chybovaly podstatně více než na základní škole B. Na základní škole A odpovědělo správně 20 respondentů z 27 a na základní škole B odpovědělo správně 20 respondentů z 21. Na základní škole A odpovědělo správně 74,7 % žáků a na základní škole B odpovědělo správně 95,24 % žáků.

Další 2 grafy nám dále demonstrují, jak si s úlohou č. 3 poradili dívky a chlapci.



Graf č. 14: Úspěšnost dívek v položce č. 3



Graf č. 15: Úspěšnost chlapců v položce č. 3

Vidíme, že byly dívky při odpovídání na otázku č. 3 úspěšnější než chlapci. Dívek odpovědělo správně 17 a špatně 3. U chlapců se jedná o 23 správných odpovědí a 5 odpovědí špatných.

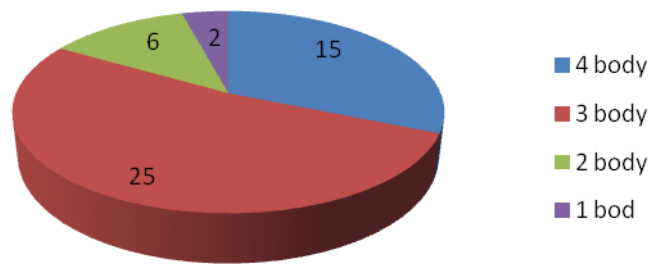
Pouze 2 žáci odpověděli jiným pojmem než správným pojmem *Bečva*. Jedná se o tyto pojmy: *Břečín*, *řeka Karolinka*. Zbytek špatných odpovědí mají žáci z důvodů nezodpovězení této otázky.

**Položka č. 4: Poznáš známá místa našeho regionu? Na linku pod obrázek napiš, co vidíš a zkus ještě připsat, ve kterém městě nebo vesnici se tato místa nacházejí.**

U této úlohy žáci v testu viděli obrázky známých míst ze svého regionu a měli napsat stručnou odpověď podle svého uvážení. Za každé správné pojmenování názvu místa a města, ve kterém se nachází, dostal žák 1 bod. Celkem tedy mohl za 4 správně identifikované objekty získat 4 body. Žáci měli za úkol identifikovat stavbu *přehradu (vodního díla) Stanovnice* ve městě Karolinka, *Valašské muzeum v přírodě* v Rožnově pod Radhoštěm, *Sklárny Crystalex* ležící v Karolince a jako poslední *Kostel Panny Marie Sněžné* nacházející se ve velkých Karlovicích.

Nejprve si na následujícím grafu demonstrujeme, jak si žáci celkově vedli v bodovém ohodnocení v rámci této otázky.

## Počet získaných bodů



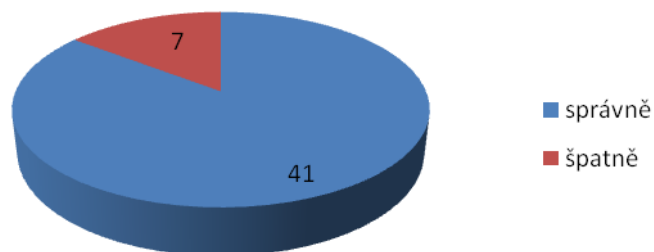
Graf č. 16: Počet bodů žáků u položky č. 4

Z výše uvedeného grafu se dozvídáme, že nejčtenější počet bodů všech žáků činil 3 body. Je však důležité také zdůraznit, že ani jeden žák neměl 0 bodů (všichni obdrželi alespoň 1 bod – všichni poznali a správně umístili alespoň jeden objekt na obrázku).

Nyní se zaměříme na odpovědi u jednotlivých podotázek v otázce č. 4.

Nejprve si na následujícím grafu představíme, jak si děti poradily identifikací objektu *přehrady Stanovnice*.

## Přehrada Stanovnice

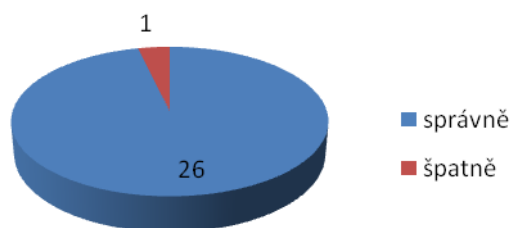


Graf č. 17: Úspěšnost v poznání objektu *přehrady Stanovnice* u položky č. 4

Jak je patrné z grafu vypovídajícím o tom, kolik žáků rozpoznalo objekt přehrady Stanovnice, můžeme vidět, že správně odpovědělo 41 žáků z celkového počtu 48. Úspěšnost tedy byla 85,42 %.

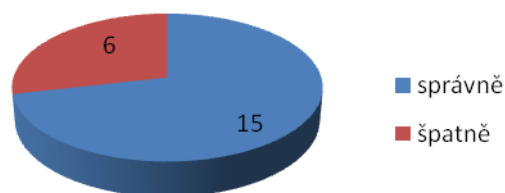
Jak si vedli žáci jednotlivých základních škol u poznávání přehrady Stanovnice, znázorníme v následujících 2 grafech.

## Základní škola A



Graf č. 18: Správnost u pojmu *přehrada Stanovnice* (1)

## Základní škola B

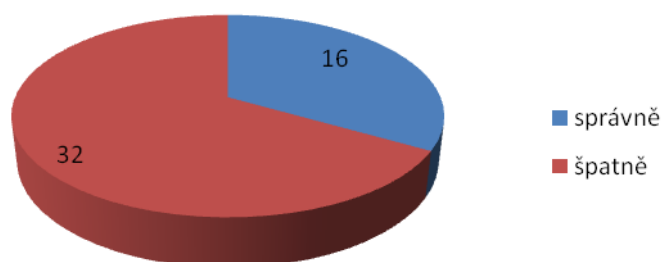


Graf č. 19: Správnost u pojmu *přehrada Stanovnice* (2)

Vidíme, že v základní škole A žáci příslušný objekt v testu poznali výrazně častěji než na základní škole B. V základní škole A byl rozpoznán celkem 96,3 % žáky a v základní škole B byl rozpoznán s úspěšností 71,43 %.

Dále se zaměříme na další významnou stavbu a častý cíl turistů, na *Valašské muzeum v přírodě* neboli skanzen v Rožnově pod Radhoštěm (respektive na jeho jednu část – *Dřevěné městečko*).

## Skanzen v Rožnově p. R.

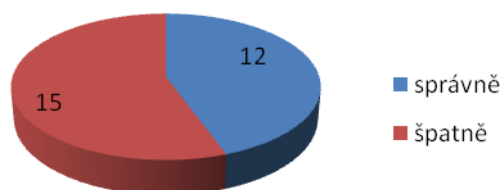


Graf č. 20: Úspěšnost v poznání objektu *skanzenu v Rožnově p. R.* u položky č. 4

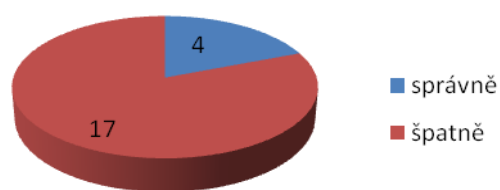
Jak můžeme vypočítat z uvedeného grafu výše, tento objekt činil žákům velký problém. Přitom se jedná o jedno z neznámějších a nejnavštěvovanějších míst v celém regionu. Správně fotografii identifikovalo 16 žáků z celkem 48.

V dalších 2 grafech se ještě zaměříme na odpovědi týkající se Valašského muzea v přírodě v rámci jednotlivých základních škol.

## Základní škola A



## Základní škola B



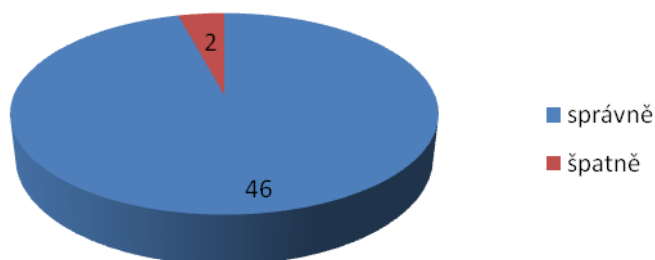
Graf č. 21: Správnost u pojmu *skanzen* v Rožnově p. R. (1) Graf č. 22: Správnost u pojmu *skanzen* v Rožnově p. R. (2)

Z šetření vyplývá, že si žáci na základní škole A vedli podstatně lépe, než na základní škole B. Procentuální úspěšnost v základní škole A činila 44,44 %, a v základní škole B činila 19,05 %. Je však zřejmé, že se jedná o celkově nejméně správně zodpovězenou otázku v celém didaktickém testu.

Jako příklady špatných odpovědí pod namísto správné odpovědi *skanzen* v Rožnově pod Radhoštěm můžeme uvést: názvy – *městečko, fojtství*; město: *Nový Hrozenkov, Velké Karlovice, Zlín* atd.

V následujících grafech budeme rozebírat, jak žáci rozpoznali budovu *Skláren Crystalex*, nacházející se ve městě Karolinka.

## Sklárna Crystalex

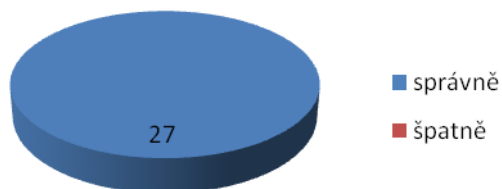


Graf č. 23: Úspěšnost v poznání objektu *Sklárny Crystalex* u položky č. 4

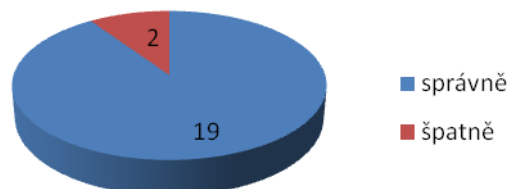
Z grafu výše můžeme vydedukovat, že objekt *Skláren Crystalex* rozpoznala většina žáků. Správně odpovědělo 46 žáků z celkem 48, což činí 95,83 % úspěšnost.

Jak odpověděli žáci v jednotlivých základních školách, můžeme pozorovat na následujících 2 grafech.

### Základní škola A



### Základní škola B



Graf č. 24: Správnost u pojmu *sklářny Crystalex* (1)

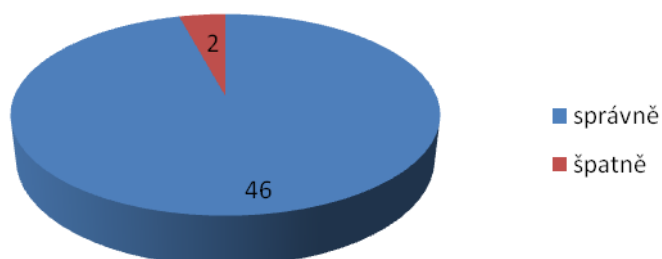
Graf č. 25: Správnost u pojmu *sklářny Crystalex* (2)

Z grafů je patrné, že žáci objekt *Sklárny Crystalex* velmi dobře znají a dokázali jej také správně identifikovat v testu. Na základní škole A správně odpovědělo 100 % žáků, a na základní škole B správně odpovědělo 90,48 %.

Pokud bychom se chtěli zaměřit na nesprávné odpovědi, pocházející od žáků ze základní školy B, byly vyhodnoceny jako špatné z důvodu vynechání odpovědi na tuto otázku.

Dále se zaměříme a provedeme rozbor poslední podotázky položky č. 4. A to konkrétně na to, jak žáci rozpoznali *Kostel Panny Marie Sněžné*, který se nachází ve Velkých Karlovicích.

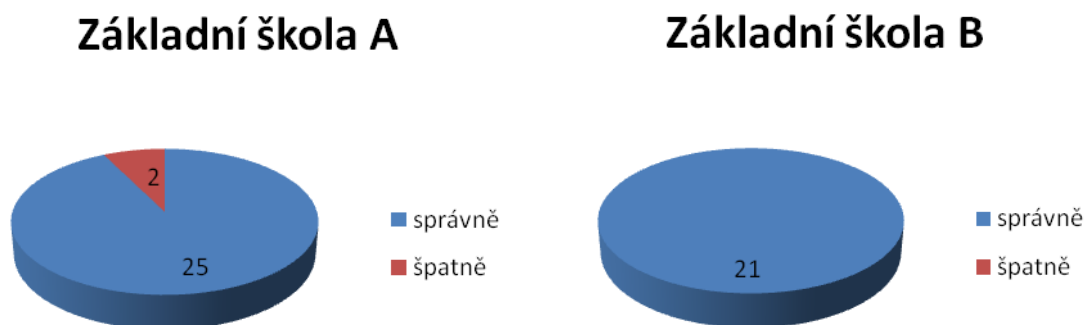
### Kostel Panny Marie Sněžné



Graf č. 26: Úspěšnost v poznání objektu *kostel Panny Marie Sněžné* u položky č. 4

Je patrné, že žáci daný objekt velmi dobře znají, jelikož špatně odpověděli pouze 2 respondenti z celkem 48 (správně tedy odpovědělo 95,83 % žáků).

Pro zkonkretizování ještě dále uvádíme, jak si u této podotázky žáci vedli v jednotlivých základních školách.

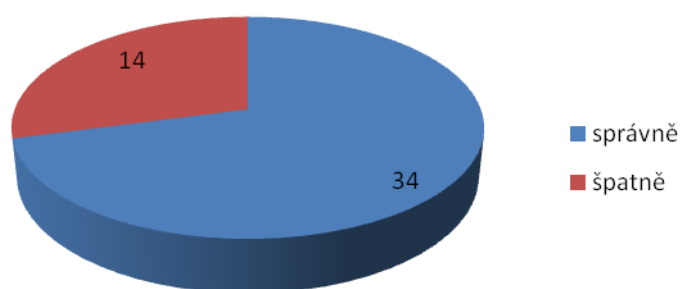


Graf č. 27: Správnost u pojmu *kostel Panny Marie Sněžné* (1) Graf č. 28: Správnost u pojmu *kostel Panny Marie Sněžné* (2)

Vidíme, že správnost identifikace tohoto objektu je téměř 100%. Pokud máme být přesní, jedná se konkrétně o 92,59 % úspěšnost v základní škole A a 100% úspěšnost v základní škole B.

**Položka č. 5: Napiš 3 názvy měst, která se nacházejí v našem kraji, a mají co největší rozlohu.**

Jedná se o typ otázky se stručnou odpovědí, kde žáci měli napsat názvy měst jako je např. Zlín, Uherské Hradiště, Kroměříž, Vsetín, Valašské Meziříčí, Rožnov pod Radhoštěm aj. Na následujícím grafu si představíme, jak žáci uspěli.

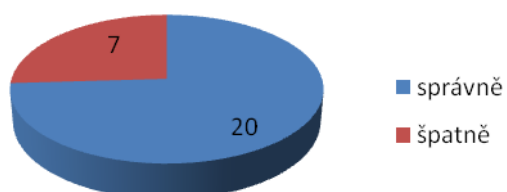


Graf č. 29: Správnost odpovědí u položky č. 5

Z výše uvedeného můžeme vydedukovat, že na otázku odpovědělo správně 34 žáků z celkového počtu 48. Jedná se tedy o procentuální úspěšnost 70,83 %.

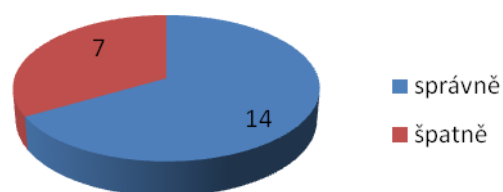
Podrobněji se v nadcházejících 2 grafech zaměříme na to, jak na tuto otázku odpověděli na základní škole A, a také na základní škole B.

### Základní škola A



Graf č. 30: Správnost u položky č. 5

### Základní škola B

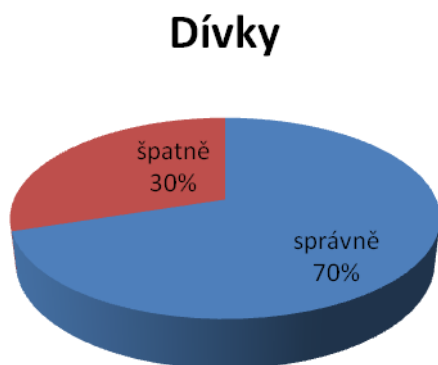


Graf č. 31: Správnost u položky č. 5

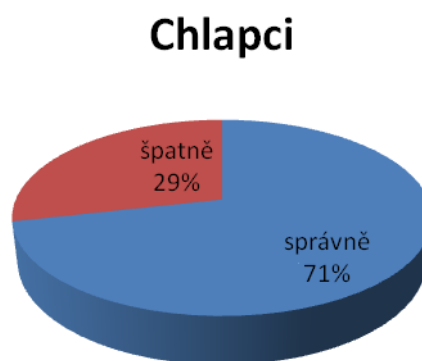
Můžeme tvrdit, že žáci ze základní školy A byli úspěšnější než žáci ze základní školy B. V základní škole A správně odpovědělo 74,07 % žáků, a v základní škole B byla procentuální úspěšnost 66,67 %.

Na dalších grafech, které jsou předloženy níže, můžeme vidět, jak na vyhodnocovanou otázku č. 5 odpověděli dívky a chlapci.





Graf č. 32: Úspěšnost dívek v položce č. 5



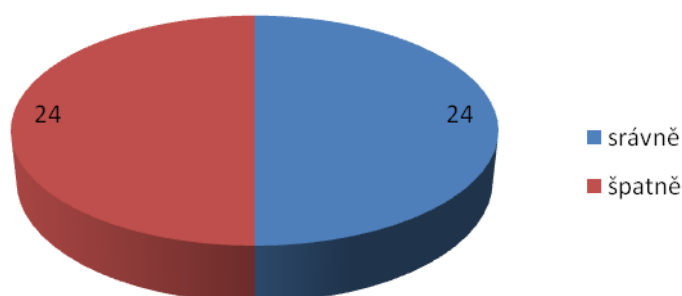
Graf č. 33: Úspěšnost chlapců v položce č. 5

Jak dívky, tak chlapci, obě skupiny odpověděly téměř stejně správně. Dívky odpověděly správně ve 14 případech z 20 a chlapci odpověděli správně ve 20 případech z 28.

Velký problém v této otázce žákům činil fakt, že si špatně přečetli zadání otázky s otevřenou stručnou odpovědí. Spousta žáků, kteří odpověděli špatně, psala názvy měst jako: *Praha, Brno, Ostrava* nebo např. *Olomouc*. Odpověď na tuto otázku vynechali celkem 2 žáci.

#### **Položka č. 6: Podtrhni jméno osobnosti, která je nějak spojena s naším regionem.**

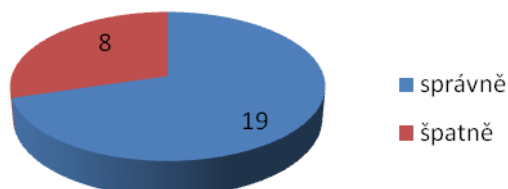
Otázka č. 6 je typově otázka s výběrem odpovědí. Žáci z nabídkou a – c měli podtrhnout správnou odpověď (jméno *Ilja Hartinger* – významný akademický malíř regionu Valašsko). V následujícím grafu vyhodnotíme, kolik dětí odpovědělo správně.



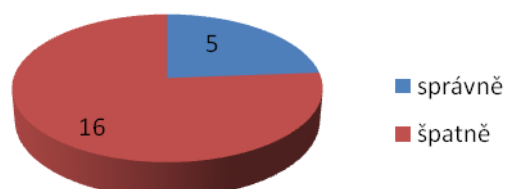
Graf č. 34: Správnost odpovědí u položky č. 6

Pokud se zaměříme na výše vyobrazený graf, můžeme snadno usoudit, že 50% žáků odpovědělo správně a 50% žáků špatně. Jak odpovídali žáci na jednotlivých základních školách, si demonstrujeme na následujících 2 grafech.

### Základní škola A



### Základní škola B



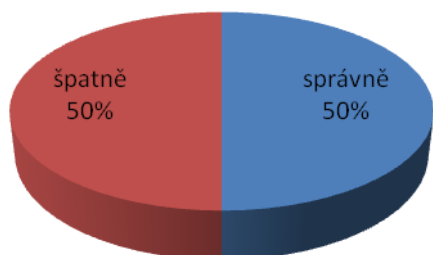
Graf č. 35: Správnost u položky č. 6

Graf č. 36: Správnost u položky č. 6

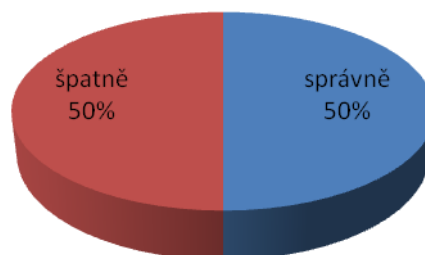
Je patrné, že žáci ze základní školy A si vedli podstatně lépe než žáci ze základní školy B. Procentuální úspěšnost žáků na základní škole A činí 70,37 % a na základní škole B činí pouhých 23,81 %.

V rámci zpřesnění údajů se ještě zaměříme na odpovědi dívek a chlapců u této otázky.

### Dívky



### Chlapci



Graf č. 37: Úspěšnost dívek v položce č. 6

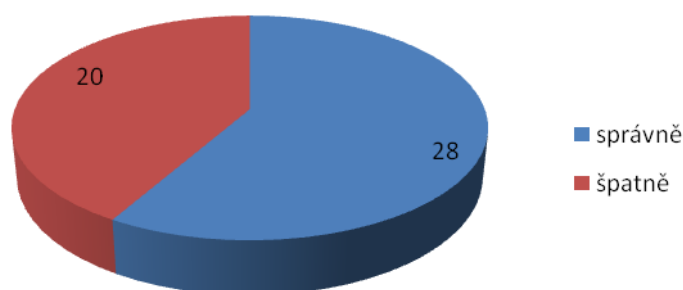
Graf č. 38: Úspěšnost chlapců v položce č. 6

Při rozboru odpovědí chlapců a dívek u této položky zjistíme, že se jedná o „nejvyrovnanější“ položku, co se správnosti odpovědí týče. Dívky i chlapci odpověděli správně v 50% případů.

Velké množství žáků zaškrtno nesprávnou odpověď *Josef Václav Sládek* (konkrétně 13 žáků z 48), a také nesprávnou odpověď *Jan Železný* (konkrétně 7 žáků ze 48). Značný počet žáků též odpověď na tuto otázku zcela vynechal. Jako zajímavost lze také uvést, že by se dalo očekávat, že žáci v základní škole A informaci o správné odpovědi (tedy o jménu *Ilja Hartinger*), budou vědět. Hned vedle jejich třídy se na chodbě nacházela nástěnka věnovaná právě tomuto malíři.

### **Položka č. 7: Jak se jmenuje pohoří, které obklopuje náš region?**

V této úloze byl na žáky kladen požadavek, aby stručně odpověděli jedním pojmem. Nyní se podíváme, jak byli žáci při vyplňování odpovědí u této úlohy úspěšní.

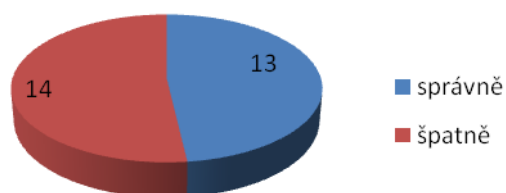


*Graf č. 39: Správnost odpovědí u položky č. 7*

Z výše zobrazeného grafu lze vyvodit, že správně na tuto úlohu odpovědělo 28 žáků ze 48 žáků celkem. Vyjádřeno v procentech můžeme hovořit o 58,33 % správných odpovědí.

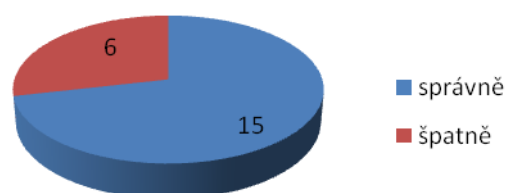
Pokračovat budeme rozdělením správných odpovědí v rámci jednotlivých základních škol.

## Základní škola A



Graf č. 40: Správnost u položky č. 7

## Základní škola B

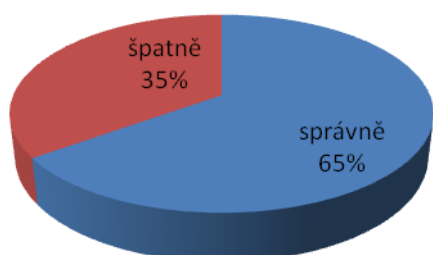


Graf č. 41: Správnost u položky č. 7

Z předchozích grafů můžeme vyčíst, že žáci v základní škole B odpovídali na otázku č. 7 správně častěji než žáci v základní škole A. Žáci v základní škole A odpověděli správně v 48,15 % a žáci v základní škole B odpověděli správně v 71,43%.

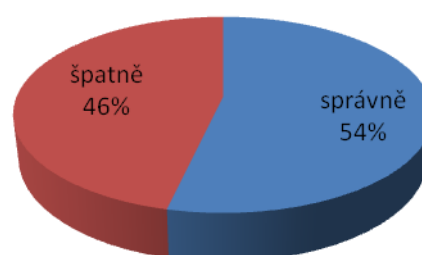
Zmíníme dále také, jak na tuto otázku odpovídali dívky a jak chlapci.

## Dívky



Graf č. 42: Úspěšnost dívek v položce č. 7

## Chlapci



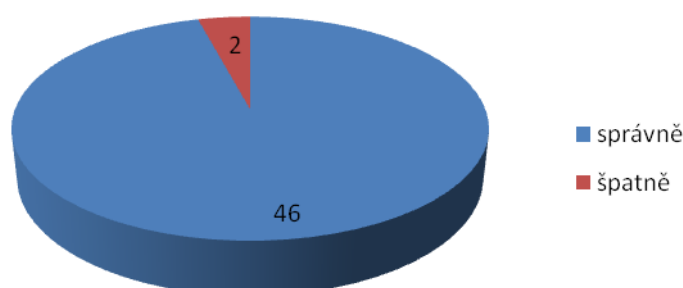
Graf č. 43: Úspěšnost chlapců v položce č. 7

Z grafů můžeme vyčíst, že dívky na vyhodnocovanou otázku správněji než chlapci. Konkrétně řečeno, dívky odpověděly správně 13x z 20 a chlapci odpověděli správně 15x z 28.

Jako zajímavost uvedeme, že někteří žáci odpověděli nesprávně, když jako odpověď uvedli pojmy *nížiny* a *Sněžka*. Velká část žáků také na tuto otázku neodpověděla vůbec.

### Položka č. 8: Jak se nazývá region, ve kterém žiješ?

Jedná se opět o otázku s výběrem odpovědí, se kterou se žáci v testu setkali již v úloze č. 6. Děti v tomto případě měly za úkol zaškrtnout jednu správnou odpověď (konkrétně pojem *Valašsko*).

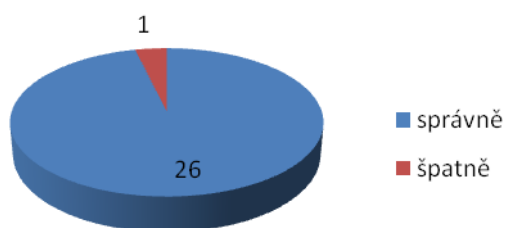


Graf č. 44: Správnost odpovědí u položky č. 8

Pokud se zaměříme na výše uvedený graf, uvidíme, že na tuto úlohu správně odpovědělo 46 žáků ze 48. Tento údaj ještě vyjádříme v procentech – jedná se o 95,83% správných odpovědí.

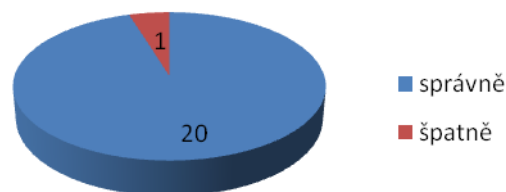
Dále srovnáme výsledky u této otázky v rámci jednotlivých základních škol.

#### Základní škola A



Graf č. 45: Správnost u položky č. 8

#### Základní škola B



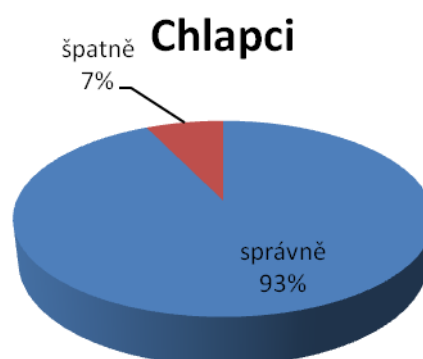
Graf č. 46: Správnost u položky č. 8

Z výše uvedeného vyplývá, že v každé ze základních škol odpověděl pouze jeden žák špatně. Můžeme tedy shrnout, že v základní škole A je procento správných odpovědí 96,3 % a v základní škole B je toto procento 95,24 %.

Na následujících dvou grafech demonstrujeme, jaké odpovědi u této otázky uváděli dívky a chlapci.



Graf č. 47: Úspěšnost dívek v položce č. 8



Graf č. 48: Úspěšnost chlapců v položce č. 8

Z předchozích grafů je patrné, že dívky na tuto otázku odpověděly všechny správně (tedy 20 z 20). Chlapci odpověděli správně v 93%, tedy 26 správných odpovědí z 28 celkových.

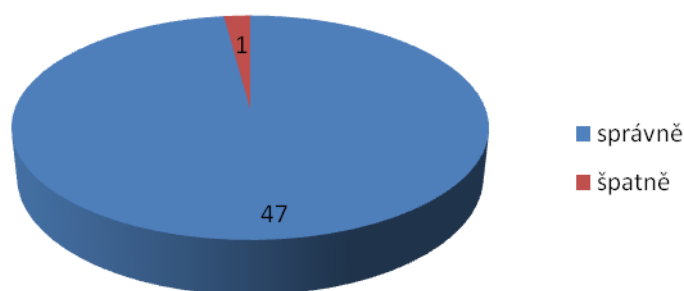
Jak jsme mohli předpokládat, úspěšnost v rámci odpovědí na otázku č. 8 byla velmi vysoká. Žáci jsou s pojmem *Valašsko* velmi dobře seznámeni. Zajímavé je, že se přeci jen našli 2 žáci, kteří zaškrtnli nesprávnou odpověď, a to konkrétně pojem *Slovácko* (v obou případech).

### **Položka č. 9: Kdo stojí v čele obce?**

Tato otázka se taktéž řadí do skupiny otázek s výběrem odpovědí. Žáci měli mezi třemi nabízenými možnostmi vybrat jednu správnou odpověď (konkrétně pojem *starosta*). V této otázce jsme se žáků ptali na odpověď, která spadá do okruhu společenskovedního tématu, nicméně do tématu regionu ji můžeme samozřejmě zařadit také. Jedná se totiž o všeobecný přehled žáků, který je v jejich budoucím životě velmi důležitý.

Položka č. 9 dále obsahuje také jednu podotázku, která se žáků táže na jméno současného starosty města nebo obce, ve kterém základní škola sídlí a kde žáci žijí. Této podotázce se však budeme věnovat později.

Celkový počet správných odpovědí na položku č. 9 znázorňuje následující graf.

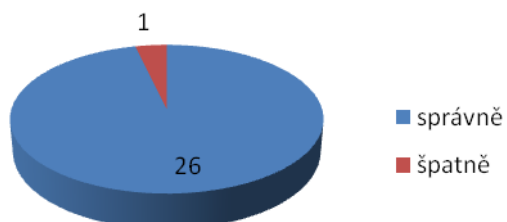


Graf č. 49: Správnost odpovědí u položky č. 9

Jak je patrné, z grafu dokážeme vyvodit, že žáci byli u odpovídání na tuto otázku velmi úspěšní. Pouze 1 žák z celkových 48 odpověděl špatně. Lze tedy říci, že procentuální úspěšnost u otázky č. 9 je 97,92 %.

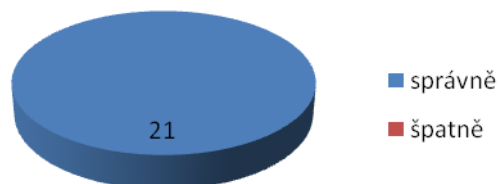
Na dalších 2 grafech demonstrujeme srovnání odpovědí na tuto otázku v základní škole A a v základní škole B.

### Základní škola A



Graf č. 50: Správnost u položky č. 9

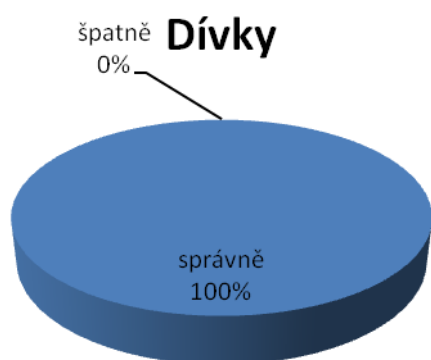
### Základní škola B



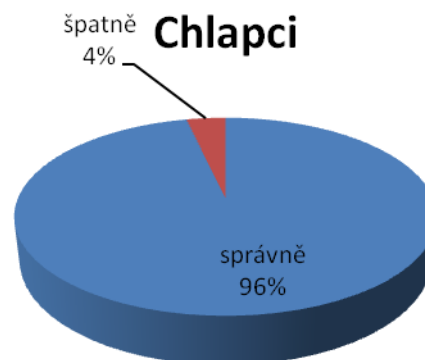
Graf č. 51: Správnost u položky č. 9

Žáci na základní škole B odpověděli ve všech případech správně, úspěšnost je tedy 100%. V základní škole A uvedl 1 žák špatnou odpověď, což činí úspěšnost 96,3 %. Základní škola B tedy byla v řešení úlohy č. 9 úspěšnější než základní škola A.

Na položku č. 9 se zaměříme ještě podrobněji, a srovnáme si, jak na ni odpovídali dívky a chlapci.



Graf č. 52: Úspěšnost dívek v položce č. 9

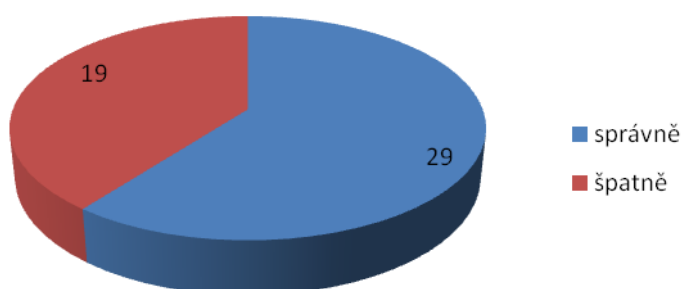


Graf č. 53: Úspěšnost chlapců v položce č. 9

Procentuální úspěšnost dívek činí 100%, což si snadno můžeme vydedukovat z výše vyobrazeného grafu (správně tedy odpovědělo 20 dívek z 20). U chlapců můžeme zmínit, že odpověděli na položku č. 9 správně z 96% (1 chlapec odpověděl špatně, konkrétně si zvolil a zatrhnul pojem *premiér*).

V rámci podotázky v položce č. 9 jsme žákům položili také otázku, zda vědí, jak se jmenuje konkrétní osoba, která stojí v čele jejich obce. Žáci ze základní školy A měli jako správnou odpověď uvést jméno *Marie Chovanečková* a žáci ze základní školy B jméno *Miroslav Koňářik*.

V následujících grafech se podrobněji zaměříme a vyhodnotíme, jak děti tuto podotázku řešily, a jaké odpovědi v rámci otázky se stručnou odpovědí napsaly.



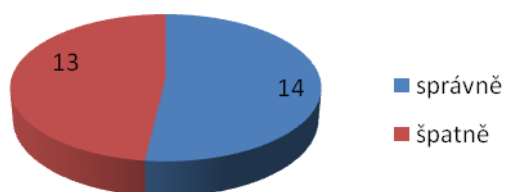
Graf č. 54: Správnost odpovědí v podotázce položky č. 9



Z grafu č. 54 můžeme vydedukovat, že jméno starosty obce či města zná 29 žáků ze 48 (jedná se o 60,42 %).

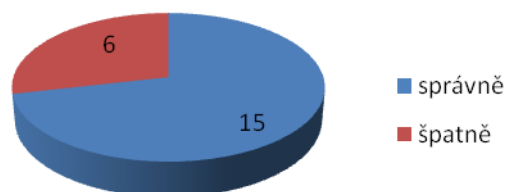
V následujících dvou grafech si představíme, jaká byla úspěšnost odpovědí na podotázku položky č. 9 v rámci základní školy A a základní školy B.

### Základní škola A



Graf č. 55: Odpovědi u podotázky v položce č. 9

### Základní škola B



Graf č. 56: Odpovědi u podotázky v položce č. 9

Z výše vyobrazených grafů můžeme soudit, že žáci ze základní školy B tuto otázku vyřešili ve více případech správně než žáci ze základní školy A. Správné jméno starosty v základní škole A uvedlo 51,85 % žáků a v základní škole B tak učinilo 71,43 % žáků.

Zajímavostí je, že pokud si žák odpovědí na tuto podotázku nebyl jistý, přesvědčivě neznal dané jméno starosty města nebo obce, ve které žije, na tuto otázku neodpověděl.

## 7. POROVNÁNÍ CELKOVÝCH VÝSLEDKŮ TESTŮ V JEDNOTLIVÝCH ŠKOLÁCH

V následujících odstavcích budeme porovnávat pomocí grafů a tabulek, jaké byly celkové výsledky testů u žáků v obou základních školách.

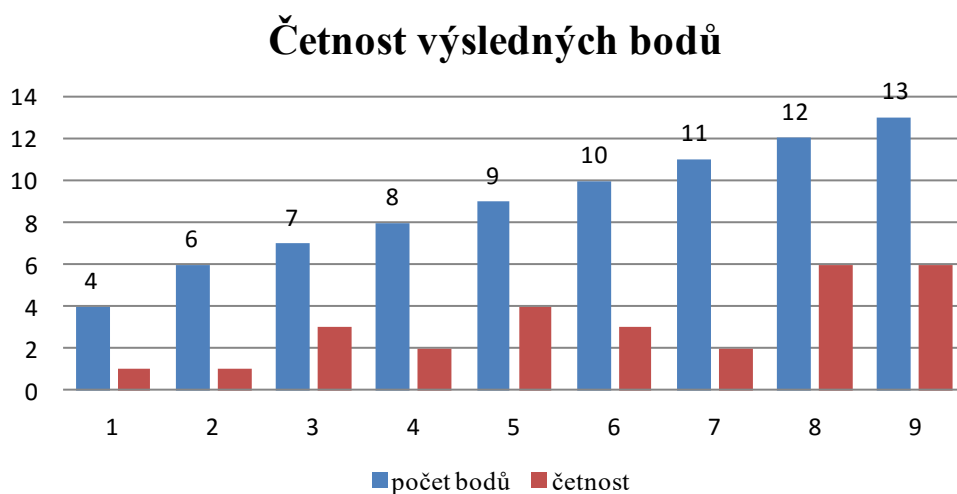
### 7.1. Bodové výsledky u žáků v základní škole A

počet bodů	četnost
4	1
6	1
7	3
8	2
9	4
10	3
11	2
12	6
13	6
celkem žáků	28

Tabulka č. 3: Četnost výsledných bodů v ZŠ A

Z tabulky můžeme vyčíst, že maximálního počtu bodů (13 bodů) dosáhlo celkem 6 žáků z 28 (což činí 21,4 %).

Na následujícím grafu můžeme výsledky prozkoumat podrobněji.



Graf č. 57: Četnost bodů získaných žáky na základní škole A

Z předchozího grafu můžeme vyvodit, že počtu 13 bodů dosáhlo 6 žáků (bylo zmíněno již výše), a také počtu 12 bodů dosáhlo 6 žáků, což můžeme považovat za opravdu vynikající výsledek. Nejnižší počet bodů získal jeden žák a jedná se o počet 4 bodů.

Ze zjištěných četností výsledných bodů u jednotlivých žáků základní školy A můžeme snadno vypočítat aritmetický průměr. Výsledný průměrný počet bodů na jednoho žáka činí **10,18 bodů**.

Dále se zaměříme na četnost bodových výsledků u **dívek** v základní škole A.

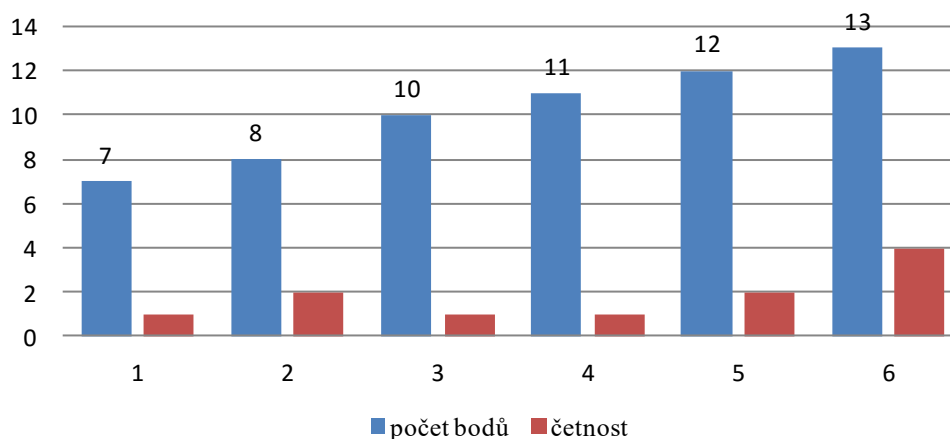
počet bodů	četnost
7	1
8	2
10	1
11	1
12	2
13	4
celkem dívek	11

Tabulka č. 4: Četnost výsledných bodů dívek v ZŠ A

Z tabulky č. 4 můžeme vyčíst, že nejnižší počet bodů, kterého dosáhly dívky na základní škole A je 7 bodů. To můžeme považovat za opravdu dobrý výsledek. Jako pozitivum také můžeme spatřit, že maximálního počtu bodů dosáhly 4 dívky z 11 (což činí 36,4 %).

Jako následující uvedeme graf, ve kterém můžeme podrobněji demonstrovat četnost bodových výsledků u dívek ze základní školy A.

## Četnost výsledných bodů - DÍVKY



Graf č. 58: Četnost bodů získaných dívkami na základní škole A

Z grafu můžeme vyvodit, že při testování byly dívky poměrně úspěšné. Počtu 8 bodů dosáhly 2 žákyně, stejně jako počtu 12 bodů.

Celkový počet bodů, kterého jsme dosáhli po sečtení všech výsledných skóre z testu u dívek ze základní školy A činí **120 bodů**.

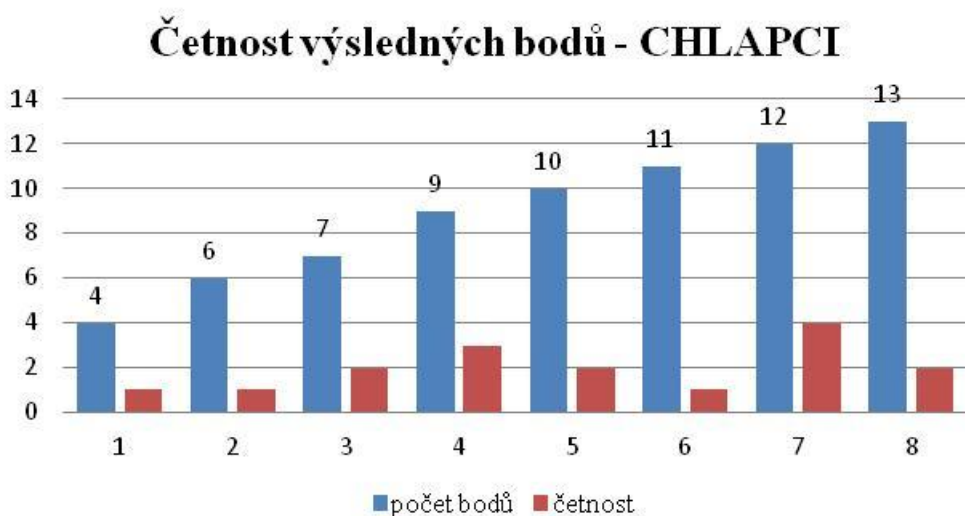
V následujících odstavcích budeme analyzovat výslednou bodovou úspěšnost **chlapců** ze základní školy A. Test na této škole vypracovalo celkem 16 chlapců.

počet bodů	četnost
4	1
6	1
7	2
9	3
10	2
11	1
12	4
13	2
celkem chlapců	16

Tabulka č. 5: Četnost výsledných bodů chlapců v ZŠ A

Z tabulky je zřejmé, že chlapci dosáhli maximálního počtu pouze ve 2 případech (v procentech hovoříme o 12,5 %). Je však nutno zdůraznit, že počet 12 bodů dosáhli 4 žáci (což je u chlapců nejčastější bodová četnost). V základní škole A jeden žák získal pouze 4 body, jedná se o nejnižší bodové skóre v rámci celého šetření (tedy nejen v rámci základní školy A).

Na následujícím grafu můžeme podrobněji demonstrovat bodovou úspěšnost chlapců v základní škole A.



Graf č. 59: Četnost bodů získaných chlapci na základní škole A

Z grafu výše vyplývá, že výsledné bodové hodnoty z testů u chlapců jsou rozmanitější než u dívek. U chlapců můžeme spatřit 8 různých bodových hodnot na rozdíl od 6 bodových hodnot u dívek.

Celkový dosažený počet bodů u chlapců ze základní školy A, který jsme získali sečtením jednotlivých výsledných skóre, činí **156 bodů**.

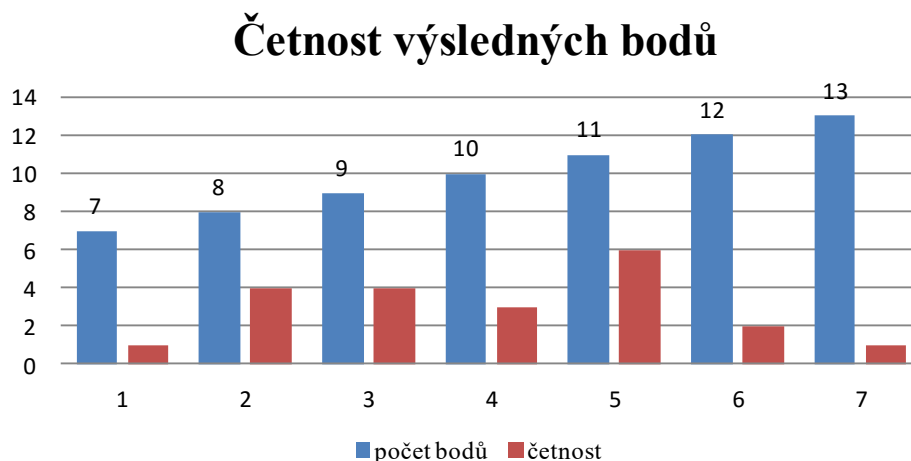
## 7.2. Bodové výsledky u žáků v základní škole B

počet bodů	četnost
7	1
8	4
9	4
10	3
11	6
12	2
13	1
celkem žáků	21

Tabulka č. 6: Četnost výsledných bodů v ZŠ B

Z tabulky výše dokážeme vyčíst, že maximálního počtu bodů v základní škole B dosáhl pouze jeden žák. Nejčtenějším skóre, získaným žáky v základní škole B, bylo 11 bodů (získalo ho celkem 6 žáků z 21, což činí 28,57%).

Pro dokonalejší orientaci v dalším grafu uvádíme již výše zmíněnou četnost výsledných bodových skóre u žáků ze základní školy B.



Graf č. 60: Četnost bodů získaných žáky na základní škole B

Ze zjištěných četností výsledných bodů u žáků základní školy B si dokážeme vyvodit aritmetický průměr. Po vypočítání zjistíme, že výsledný průměrný počet bodů na žáka ze základní školy B činí **9,90 bodů**.

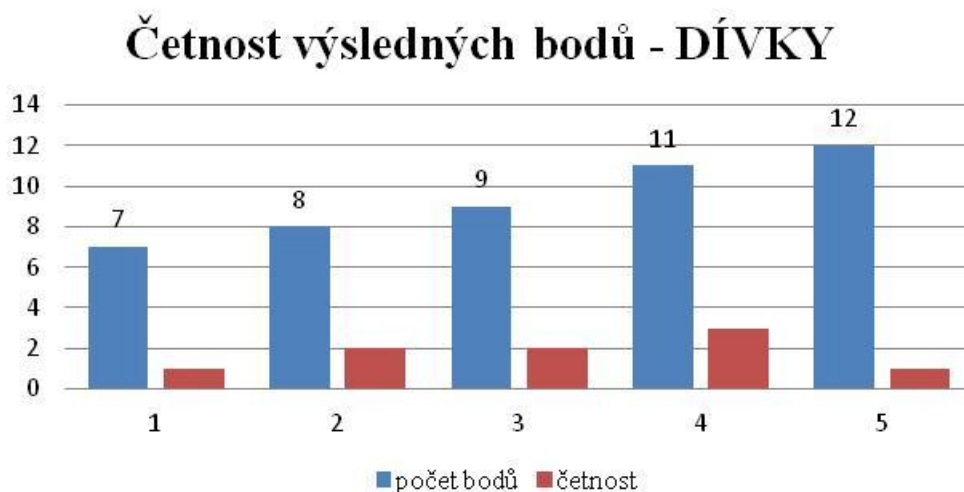
Na tabulce, která bude následovat dále, demonstrujeme, jaká byla četnost získaných bodů u **dívek** ze základní školy B. Dívek bylo celkem 9, a jejich dosažené výsledky můžeme považovat za velice dobré.

počet bodů	četnost
7	1
8	2
9	2
11	3
12	1
celkem dívek	9

Tabulka č. 7: Četnost výsledných bodů dívek v ZŠ B

Můžeme vyvodit, že žádná dívka v základní škole B nezískala maximální počet bodů. Je však zřejmé, že žádná dívka také nedosáhla menšího skóre než 7 bodů, což můžeme považovat za úspěch.

V grafu, který bude ihned následovat, si ještě zpřesníme představu o získaných bodových skóre dívek ze základní školy B, a můžeme je tak lépe porovnat.



Graf č. 61: Četnost bodů získaných dívkami na základní škole B

Je patrné, že nejčetnější získané skóre u dívek ze základní školy B, činí 11 bodů.

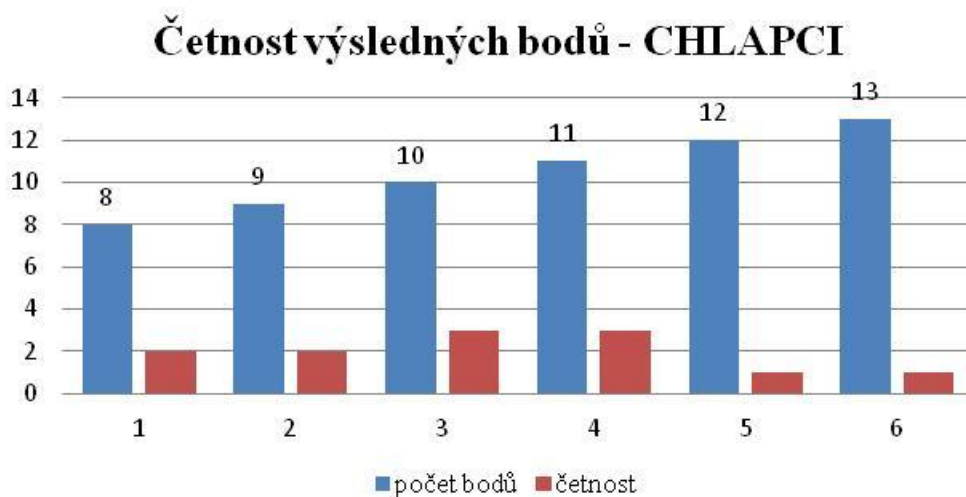
V tabulce, která bude dále následovat, znázorníme četnost bodových výsledků u **chlapců** ze základní školy B.

počet bodů	četnost
8	2
9	2
10	3
11	3
12	1
13	1
celkem chlapců	12

Tabulka č. 8: Četnost výsledných bodů chlapců v ZŠ B

Z tabulky je evidentní, že maximálního počtu bodů v námi zvoleném didaktickém testu získal pouze jeden žák z 12 (což činí 8,33%). Můžeme však vidět, že pouze skupina chlapců ze základní školy B nedosáhla menšího bodového skóre než 8 bodů.

Následuje také graf bodové úspěšnosti chlapců ze základní školy B.



*Graf č. 62: Četnost bodů získaných chlapci na základní škole B*

Je evidentní, že nejčastější bodové skóre u chlapců činilo 10 a 11 bodů (obou těchto výsledků dosáhlo po třech chlapcích). Výsledné skóre u chlapců ze základní školy B můžeme tedy hodnotit jako velmi úspěšné.

Z výše uvedených údajů, týkajících se bodových výsledků chlapců ze základní školy B, můžeme vyvodit, že celkový počet bodů, který tato skupina žáků získala, činí **122 bodů**.

### 7.3. Celková bodová úspěšnost obou škol

Na následující tabulce demonstrujeme, jaký byl celkový bodový zisk na obou základních školách, které se účastnili celého šetření.



	dívky	chlapci	celkem bodů	maximální počet možných získaných bodů
Základní škola A	120 bodů	156 bodů	276 bodů	351 bodů (13x27)
Základní škola B	86 bodů	122 bodů	208 bodů	273 bodů (13x21)

*Tabulka č. 9: Celkový počet získaných bodů žáků v jednotlivých školách*

Z tabulky č. 9 můžeme vyvodit, že škola, která měla celkově větší bodovou úspěšnost, je základní škola B. Pokud si totiž odečteme od maximálního počtu možných získaných bodů základní školy B právě bodový zisk již zmíněné základní školy, zjistíme, že tento rozdíl činí 65 bodů. U základní školy A tento rozdíl činí 75 bodů, což znamená, že ztratili o 10 bodů více než žáci v základní škole B.

## 8. SHRnutí

Testování probíhalo podle předem určeného plánu, při zadávání ani při samotném vyplňování testů žáky jsme neshledali žádné problémy. V obou třídách na obou zúčastněných základních školách bylo testování zahájeno v dopoledních hodinách, kdy žáci byli ještě svěží a nebyli unavení po již uplynulých vyučovacích hodinách.

Při zadávání testů bylo žákům několikrát zdůrazněno, že budou při vyplňování testu používat mapu České republiky. S učiteli vlastivědy jsme se předem domluvili, aby mapy měli žáci k dispozici. I po opakovaném připomínání, že si žáci mohou vzít na pomoc již zmíněnou mapu, jsme nezpozorovali, že by mapě věnovali větší pozornost. Lze z toho tedy soudit, že žáci jak na základní škole A, tak na základní škole B, nemají s prací s mapou dostatečné zkušenosti a nepovažují toto za samozřejmost.

Hlavním cílem šetření, které jsme prováděli, bylo zjistit, zda žáci 5. tříd základních škol mají základní znalosti o regionu, ve kterém žijí. Předem jsme si stanovili, že žáci, kteří v testu dosáhnou 70% úspěšnosti, tyto znalosti mají. Po výpočtu jsme zjistili, že z maximálního počtu bodů, který je 13, činí 70% po zaokrouhlení celkem 9 bodů. V základní škole A této hodnoty dosáhlo 20 žáků z celkového počtu 27. V základní škole B toto stanoveného skóre získalo 16 žáků z 21. Celkem tedy, podle našeho kritéria, oplývá základními znalostmi o svém regionu 36 žáků ze 48. Pokud bychom danou skutečnost chtěli vyjádřit v procentech, činilo by to 75%. S potěšením lze tedy konstatovat, že základní znalosti o regionu mají tři čtvrtiny testovaných žáků.

Průměrný počet bodů v testu na základní škole A činil **10,2** a průměrný počet bodů na základní škole B činil **9,9** bodů na žáka. Je tedy evidentní, že si žáci v jednotlivých školách vedli obdobně, žáci jedné či druhé základní školy mají o svém regionu podobné znalosti.

Mezi nejúspěšnější položky z použitého didaktického testu můžeme zařadit především 2 podotázky položky č. 4, konkrétně se jedná o rozpoznávání objektu *Skláren Crystalex* a *Kostela Panny Marie Sněžné*. Oba tyto objekty neidentifikovali pouze 4 žáci z celkem 48 testovaných. O velké úspěšnosti v zodpovídání těchto úloh můžeme hovořit především díky lokalizaci daných objektů. Také u 8. položky, kdy žáci měli označit jménem region, ve kterém žijí (tedy region *Valašsko*), děti téměř nezaváhaly. Opět pouze 2 žáci neoznačili tuto nabídku z výběru možností. Co se týče 9. položky, můžeme s potěšením konstatovat, že

kromě 1 žáka všichni ostatní žáci věděli, že v čele obce stojí *starosta*. Je evidentní, že téměř úplná většina tento pojem zná, a dokáže si jej správně zařadit.

Pokud bychom měli shrnout a identifikovat položky, ve kterých žáci bodovali nejméně, jistě by se jednalo o podotázku položky č. 4, tedy konkrétně o rozpoznání objektu *Valašského muzea v přírodě v Rožnově pod Radhoštěm*, neboli skanzenu. Tento objekt nedokázalo identifikovat 32 dětí ze 48. Můžeme tedy tvrdit, že žáci toto významné regionální muzeum v přírodě neznají, a proto by bylo vhodné, aby děti o objektu byly podrobněji informovány nebo jej v lepším případě, např. v rámci vlastivědné exkurze, navštívily. Další položka, která byla velmi často špatně zodpovězená, byla položka č. 6, která zasahovala do oblasti regionálního umění. Akademického malíře *I. Hartingera* správně neoznačilo 24 žáků z celkového počtu 48 dotazovaných. Velká část této skupiny žáků by však tuto informaci mít měla, jelikož se na školní chodbě jedné ze zúčastněných škol vyskytuje nástěnka věnovaná právě této regionálně známé osobnosti.

Jedná-li o úspěšnost dívek a chlapců v rámci předloženého testu, je z předchozího zřejmé, že dívky v odpovídání na testové položky odpovídaly častěji správně než chlapci. Jako zajímavost bychom chtěli také uvést, že po skončení testování v základní škole B jeden žák oznámil, že se mu na položky v testu odpovídalo velice složitě, neboť v regionu bydlí pouze několik měsíců. Na test však žáci odpovídali anonymně, a nevíme tedy, jak jeho odpovědi zněly.

Výsledek šetření, a tedy to, že mají žáci 2 základních škol zúčastněných testování základní znalosti o svém regionu, považujeme za splnění našeho hlavního cíle, je však důležité podotknout, že by se vyučující na prvním stupni základních škol měli problematice regionu i nadále věnovat a přiblížit tak dětem místo, ve kterém žijí. Považujeme to totiž za základní informace, které jsou v běžném životě zásadní a opravdu důležité. Jako příklad dalšího rozvíjení regionálních znalostí bychom učitelům doporučovali kromě častějších návštěv muzeí, skanzenů a besed s např. známými osobnostmi regionu či historiky apod., také zařadit do výuky vlastivědy a regionální tematiky také různé didaktické hry, tvorbu rozličných projektů právě s tématem regionu, pořádání různých workshopů a tematických akcí nejen pro žáky školy, ale i pro širší veřejnost. Žáci tak mohou o nové informace o svém regionu obohatit nejen sebe, ale i další lidi žijící ve svém okolí.

## ZÁVĚR

Tématem diplomové práce byly didaktické testy a jejich využití, na což jsme se v rámci práce zaměřili a tuto problematiku dostatečně přiblížili. Hlavním cílem naší práce bylo po vyhodnocení úspěšnosti žáků 5. ročníků základních škol v námi vytvořeném nestandardizovaném didaktickém testu získat informaci o tom, zda tito testovaní jedinci základní vědomosti o svém regionu mají či nikoliv.

V teoretické části jsme se zabývali především teorií didaktických testů, kdy jsme dané informace čerpali z uvedených odborných publikací. Zjistili jsme, jak má být určitý didaktický test zkonstruován a jaké má mít vlastnosti. Kapitulu zabývající se regionální tematikou a tím, jak regionální prvky zařadit do výuky ve vlastivědě, též považujeme za velice přínosnou. Učitelé se mohou podrobněji seznámit s pojmem *region* a *vlastivěda*.

Po zanalyzování výsledků výzkumného šetření v rámci empirické části, jsme zjistili, že po předem stanovené hranici úspěšnosti v didaktickém testu, která činila 70%, velká část testovaných žáků dané znalosti správným odpovídáním na testové úlohy předvedla, a můžeme tedy tvrdit, že dané vědomosti má. Je však nezbytné, aby i nadále byly tyto znalosti prohlubovány nejen v rámci hodin vlastivědy, a byla jim věnována značná pozornost.

Při vypracovávání diplomové práce jsme se ujistili, že znalosti o regionu jsou zásadní, je totiž opravdu důležité, aby děti věděly, z kterého místa pochází. Dalo by se říct, že nedostatečná informovanost se dá považovat za jakousi „ostudu“ a bylo by opravdu politováníhodné, kdyby děti v budoucnu nedokázali popsat odkud pochází, a sdělit o svém rodném regionu základní informace.

Učitel by tedy měl s dětmi zábavnou formou, které předchází důležitá motivace, žákům nadále region přibližovat. Myslíme si, že jako nejvhodnější způsob se jeví názorné ukázky, tedy návštěvy nejrůznějších muzeí, skanzenů a přírodních památek. Při práci v hodinách vlastivědy, a při prohlubování znalostí o regionu, se jeví jako vhodné také používání nejrůznějších didaktických her, pracovních listů, propojování teorie s praxí, metody dramatizace, projektové výuky apod.

V rámci vypracovávání jednotlivých kapitol diplomové práce jsem se snažila danou problematikou zabývat co nejpodrobněji. Do budoucna bych si však opravdu přála, aby se učitelé v dnešní uspěchané době regionální tematice v hodinách vlastivědy věnovali co

nejvíce. Je totiž patrné, že dnešní děti mnohdy nemají zájem učit se něčemu novému, spousta informací jim připadá nedůležitá a zbytečná. Je tedy potřeba děti neustále motivovat a dodávat jim neotřelou formou nové podněty, kterými je k nezbytným informacím a znalostem přivedeme. I v našem nejbližším okolí je možno vidět různé akce, workshopy, výstavy, koncerty apod., které se mohou stát nedílnou součástí výuky vlastivědy v primární škole a tvořit tak pro žáky základ i obohacení potřebnými informacemi.

## REFERENČNÍ SEZNAM

BALETKA, Ladislav. *Karolinka: město v srdci Valašska: 1949-1998*. Karolinka: Městský úřad v Karolince, 1998. ISBN 8023972219.

BARTOŠ, Josef, Jindřich SCHULZ a Miloš TRAPL. *Regionální dějiny: pojetí, poslání, metodika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0865-1.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd.* Překlad Vladimír Jůva, Vendula Hlavatá. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HNILÍČKOVÁ, Jitka, Alexandr TUČEK a Marcel JOSÍFKO. *Didaktické testy a jejich statistické zpracování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972.

CHRÁSKA, Miroslav. *Didaktické testy v práci učitele*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav, 1988. Edice na pomoc pedagogickým pracovníkům Severomoravského kraje při realizaci dalšího rozvoje československé výchovně vzdělávací soustavy.

CHRÁSKA, Miroslav. *Didaktické testy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. Brno: Paido, 1999. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-68-0.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

CHROMÝ, P. *Region a regionalismus. Geografické rozhledy* [online]. 2009, 1-4 [cit. 2016-06-20]. Dostupné z: <http://geography.cz/geograficke-rozhledy/wp-content/uploads/2009/10/2-5.pdf>

JEŘÁBEK, Jaroslav. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005. ISBN 80-87000-02-1.

JEŘÁBEK, Ondřej a Martin BÍLEK. *Teorie a praxe tvorby didaktických testů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2494-1.

KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov. 7. vyd., V SPN vyd. 2., rozš. a dopl.* Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2005. ISBN 80-7235-272-5.

MIČKALOVÁ, Helena. *Velké Karlovice*. Velké Karlovice: Obec Velké Karlovice, 2008. ISBN 978-80-254-2567-1.

MUŽIČ, Vladimír. *Testy vědomostí*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. Pedagogická teorie a praxe.

NEKUDA, Vladimír. *Okres Vsetín: Rožnovsko, Valašskomeziříčsko, Vsetínsko*. Valašské Meziříčí: Hvězdárna, 2002. Vlastivěda moravská, sv. 68. ISBN 80-86298-09-4.

NEUBAUER, Jiří, Marek SEDLAČÍK a Oldřich KRÍŽ. *Základy statistiky: aplikace v technických a ekonomických oborech*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4273-1.

NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1236-5.

ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Tvorba a hodnocení didaktických testů: cvičebnice pro studenty učitelství a účastníky kurzu DPS*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2007. ISBN 978-80-7044-919-6

ŠTIKA, Jaroslav. *Valaši a Valašsko: o původu Valachů, valašské kolonizaci, vzniku a historii moravského Valašska a také o karpatských salaších*. V Rožnově pod Radhoštěm: Valašské muzeum v přírodě, 2007. ISBN 978-80-254-0836-0.

TUREK, Ivan. *Didaktické testy: kapitoly z didaktiky*. Bratislava: Metodické centrum, 1995. ISBN 80-85185-96-2.

URBANOVÁ, Svatava. *Valašsko: historie a kultura*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě (Centrum pro hospodářské a sociální dějiny a Ústav pro regionální studia), 2014. ISBN 978-80-7464-499-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VAVRDOVÁ, Alena. *Didaktika vlastivědy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2263-3.

VAVRDOVÁ, Alena. *Kapitoly z didaktiky vlastivědy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0767-1.

VAVRDOVÁ, Alena. *Vybrané kapitoly k základům didaktiky vlastivědy*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. ISBN 80-7067-800-3.

*Východní Morava: turistický průvodce: 25 tipů na výlety + mapky*. Zlín: Centrála cestovního ruchu Východní Moravy, 2012. ISBN 978-80-260-6414-5.



## **SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK**

aj. – a jiné

atd. – a tak dále

atp. – a tak podobně

apod. – a podobně

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

tzv. – takzvaný

## **SEZNAM TABULEK**

*Tabulka č. 1: Uspořádání respondentů*

*Tabulka č. 2: Bodové rozložení u didaktického testu*

*Tabulka č. 3: Četnost výsledných bodů v ZŠ A*

*Tabulka č. 4: Četnost výsledných bodů dívek v ZŠ A*

*Tabulka č. 5: Četnost výsledných bodů chlapců v ZŠ A*

*Tabulka č. 6: Četnost výsledných bodů v ZŠ B*

*Tabulka č. 7: Četnost výsledných bodů dívek v ZŠ B*

*Tabulka č. 8: Četnost výsledných bodů chlapců v ZŠ B*

*Tabulka č. 9: Celkový počet získaných bodů žáků v jednotlivých školách*

## SEZNAM GRAFŮ

*Graf č. 1:* Správnost odpovědí u položky č. 1

*Graf č. 2:* Správnost u položky č. 1

*Graf č. 3:* Správnost u položky č. 1

*Graf č. 4:* Úspěšnost dívek v položce č. 1

*Graf č. 5:* Úspěšnost chlapců v položce č. 1

*Graf č. 6:* Správnost odpovědí u položky č. 2

*Graf č. 7:* Správnost u položky č. 2

*Graf č. 8:* Správnost u položky č. 2

*Graf č. 9:* Úspěšnost dívek v položce č. 2

*Graf č. 10:* Úspěšnost chlapců v položce č. 2

*Graf č. 11:* Správnost odpovědí u položky č. 3

*Graf č. 12:* Správnost u položky č. 3

*Graf č. 13:* Správnost u položky č. 3

*Graf č. 14:* Úspěšnost dívek v položce č. 3

*Graf č. 15:* Úspěšnost chlapců v položce č. 3

*Graf č. 16:* Počet bodů žáků u položky č. 4

*Graf č. 17:* Úspěšnost v poznání objektu *přehrady Stanovnice* u položky č. 4

*Graf č. 18:* Správnost u pojmu *přehrada Stanovnice (1)*

*Graf č. 19:* Správnost u pojmu *přehrada Stanovnice (2)*

*Graf č. 20:* Úspěšnost v poznání objektu *skanzenu v Rožnově p. R.* u položky č. 4

*Graf č. 21:* Správnost u pojmu *skanzen v Rožnově p. R. (1)*

*Graf č. 22: Správnost u pojmu skanzen v Rožnově p. R. (2)*

*Graf č. 23: Úspěšnost v poznání objektu Sklářny Crystalex u položky č. 4*

*Graf č. 24: Správnost u pojmu sklárny Crystalex (1)*

*Graf č. 25: Správnost u pojmu sklárny Crystalex (2)*

*Graf č. 26: Úspěšnost v poznání objektu kostel Panny Marie Sněžné u položky č. 4*

*Graf č. 27: Správnost u pojmu kostel Panny Marie Sněžné (1)*

*Graf č. 28: Správnost u pojmu kostel Panny Marie Sněžné (2)*

*Graf č. 29: Správnost odpovědí u položky č. 5*

*Graf č. 30: Správnost u položky č. 5*

*Graf č. 31: Správnost u položky č. 5*

*Graf č. 32: Úspěšnost dívek v položce č. 5*

*Graf č. 33: Úspěšnost chlapců v položce č. 5*

*Graf č. 34: Správnost odpovědí u položky č. 6*

*Graf č. 35: Správnost u položky č. 6*

*Graf č. 36: Správnost u položky č. 6*

*Graf č. 37: Úspěšnost dívek v položce č. 6*

*Graf č. 38: Úspěšnost chlapců v položce č. 6*

*Graf č. 39: Správnost odpovědí u položky č. 7*

*Graf č. 40: Správnost u položky č. 7*

*Graf č. 41: Správnost u položky č. 7*

*Graf č. 42: Úspěšnost dívek v položce č. 7*

*Graf č. 43: Úspěšnost chlapců v položce č. 7*

*Graf č. 44:* Správnost odpovědí u položky č. 8

*Graf č. 45:* Správnost u položky č. 8

*Graf č. 46:* Správnost u položky č. 8

*Graf č. 47:* Úspěšnost dívek v položce č. 8

*Graf č. 48:* Úspěšnost chlapců v položce č. 8

*Graf č. 49:* Správnost odpovědí u položky č. 9

*Graf č. 50:* Správnost u položky č. 9

*Graf č. 51:* Správnost u položky č. 9

*Graf č. 52:* Úspěšnost dívek v položce č. 9

*Graf č. 53:* Úspěšnost chlapců v položce č. 9

*Graf č. 54:* Správnost odpovědí v podotázce položky č. 9

*Graf č. 55:* Odpovědi u podotázky v položce č. 9

*Graf č. 56:* Odpovědi u podotázky v položce č. 9

*Graf č. 57:* Četnost bodů získaných žáky na základní škole A

*Graf č. 58:* Četnost bodů získaných dívkami na základní škole A

*Graf č. 59:* Četnost bodů získaných chlapci na základní škole A

*Graf č. 60:* Četnost bodů získaných žáky na základní škole B

*Graf č. 61:* Četnost bodů získaných dívkami na základní škole B

*Graf č. 62:* Četnost bodů získaných chlapci na základní škole B

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha č. 1: Didaktický test „Znáš svůj region?“**

**Příloha č. 2: Ukázky vyplněných didaktických testů**

**Příloha č. 3: Vzdělávací oblast *Člověk a jeho svět***

## Příloha č. 1: Didaktický test „Znáš svůj region?“

### Znáš svůj region? (didaktický test)

Pracuj s mapou ČR a regionu:

1. Barevně vyznač na mapě České republiky region, kde žiješ.



2. Jak se jmenuje kraj ČR, ve kterém žiješ?

\_\_\_\_\_

3. Jak se jmenuje hlavní řeka, která protéká městem Karolinka a vesnicí Velké Karlovice (má 2 části – Vsetínskou a Rožnovskou)? \_\_\_\_\_

4. Poznáš známá místa našeho regionu? Na linku pod obrázek napiš, co vidíš a zkus ještě připsat, ve kterém městě nebo vesnici se tato místa nacházejí.



název: \_\_\_\_\_

město: \_\_\_\_\_



název: \_\_\_\_\_

město: \_\_\_\_\_



název: \_\_\_\_\_

město: \_\_\_\_\_



název: \_\_\_\_\_

město: \_\_\_\_\_

**5. Napiš 3 názvy měst, která se nacházejí v našem kraji, a mají co největší rozlohu:**

\_\_\_\_\_

**6. Podtrhni jméno osobnosti, která je nějak spojena s naším regionem:**

- a) Josef Václav Sládek
- b) Ilja Hartinger
- c) Jan Železný

**7. Jak se jmenuje pohoří, které obklopuje náš region?** \_\_\_\_\_

**8. Jak se nazývá region, ve kterém žiješ?**

- a) Haná
- b) Slovácko
- c) Valašsko

**9. Kdo stojí v čele obce?**

- a) primátor
- b) premiér
- c) starosta

Víš, jak se jmenuje? \_\_\_\_\_

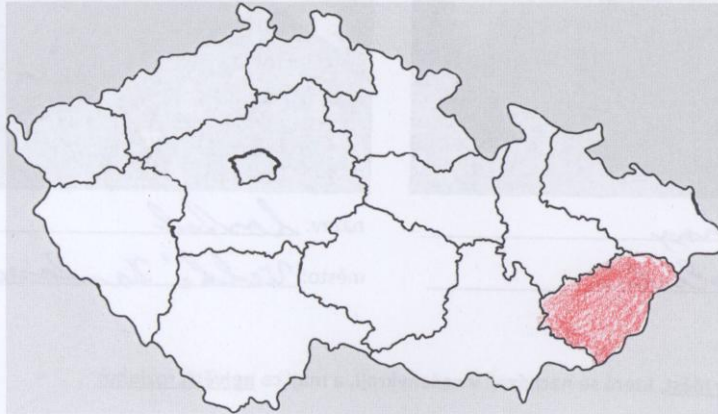


## Příloha č. 2: Ukázky vyplněných didaktických testů

### Znáš svůj region? (didaktický test)

Pracuj s mapou ČR a regionu:

1. Barevně vyznač na mapě České republiky region, kde žiješ.

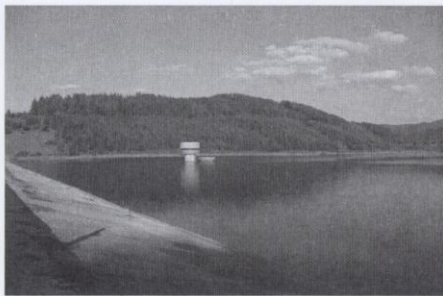


2. Jak se jmenuje kraj ČR, ve kterém žiješ?

Vysocký kraj

3. Jak se jmenuje hlavní řeka, která protéká městem Karolinka a vesnicí Velké Karlovice (má 2 části – Vsetínskou a Rožnovskou)? Bečva

4. Poznáš známá místa našeho regionu? Na linku pod obrázek napiš, co vidíš a zkus ještě připsat, ve kterém městě nebo vesnici se tato místa nacházejí.



název: Přehrada

město: Karolinka



název: Glanzen

město: Rožnov



název: Ulláry

město: Karolinka



název: Losel

město: Velké Karlovice

5. Napiš 3 názvy měst, která se nacházejí v našem kraji, a mají co největší rozlohu:

Plzeň, Brno, Olomouc

6. Podtrhni jméno osobnosti, která je nějak spojena s naším regionem:

a) Josef Václav Sládek

b) Ilja Hartinger malíř

c) Jan Železný

7. Jak se jmenuje pohoří, které obklopuje náš region? \_\_\_\_\_

8. Jak se nazývá region, ve kterém žiješ?

a) Haná

b) Slovácko

c) Valašsko

9. Kdo stojí v čele obce?

a) primátor

b) premiér

c) starosta

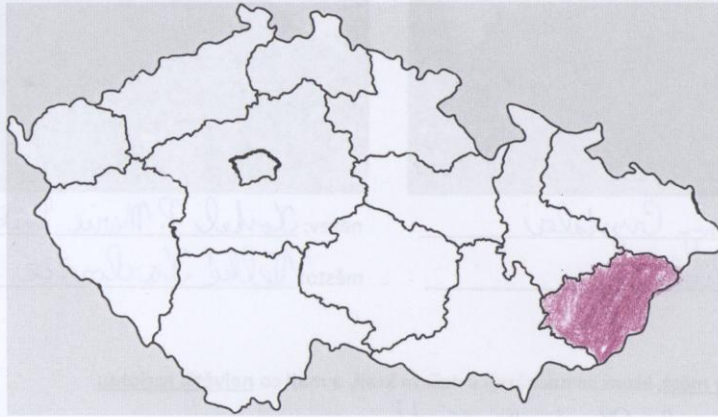
Víš, jak se jmenuje? Miroslav Konářík

Jsem: CHLAPEC - DÍVKA

Znáš svůj region? (didaktický test)

Pracuj s mapou ČR a regionu:

1. Barevně vyznač na mapě České republiky region, kde žiješ.

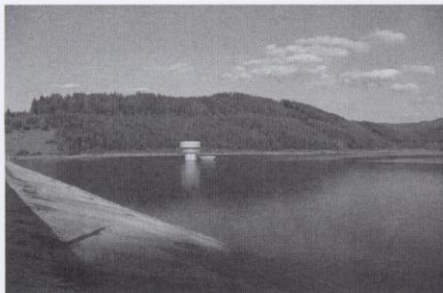


2. Jak se jmenuje kraj ČR, ve kterém žiješ?

Olomoucký

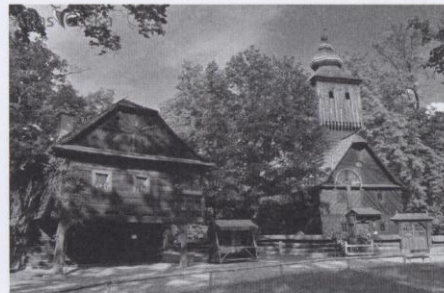
3. Jak se jmenuje hlavní řeka, která protéká městem Karolinka a vesnicí Velké Karlovice (má 2 části – Vsetínskou a Rožnovskou)? Bečva

4. Poznáš známá místa našeho regionu? Na linku pod obrázek napiš, co vidíš a zkus ještě připsat, ve kterém městě nebo vesnici se tato místa nacházejí.



název: Vodní dílo Stanovice

město: Karolinka



název: Štaven (muzeum o přírodě)

město: Rožnov p. Radhoštěm





název: Sklenářský Crystalax  
město: Karolinka



název: Kostel P. Marie Lněčné  
město: Velké Karlovice

5. Napiš **3 názvy měst**, která se nacházejí v našem kraji, a mají co **největší rozlohu**:

Zlín, Uherské Hradiště, Vsetín

6. Podtrhni jméno osobnosti, která je nějak spojena s naším regionem:

a) Josef Václav Sládek

b) Ilija Hartinger

c) Jan Železný

7. Jak se jmenuje pohoří, které obklopuje náš region? Beskydy (Javorníky, Třebíčské vrchy)

8. Jak se nazývá region, ve kterém žiješ?

a) Haná

b) Slovácko

c) Valašsko

9. Kdo stojí v čele obce?

a) primátor

b) premiér

c) starosta

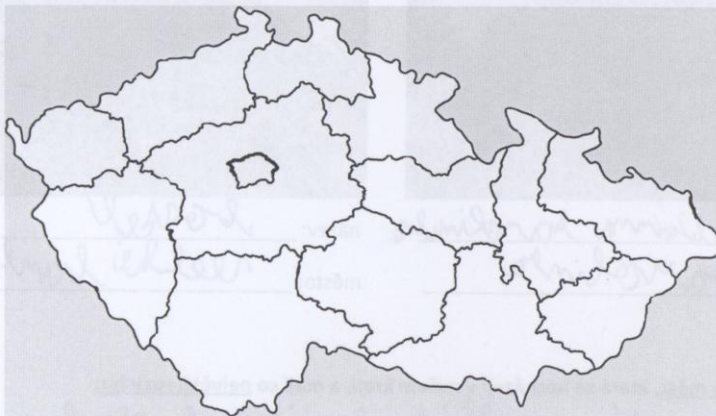
Víš, jak se jmenuje? Marie Chovaněková

Jsem: CHLAPEC – DÍVKA

Znáš svůj region? (didaktický test)

Pracuj s mapou ČR a regionu:

1. Barevně vyznač na mapě České republiky region, kde žiješ.

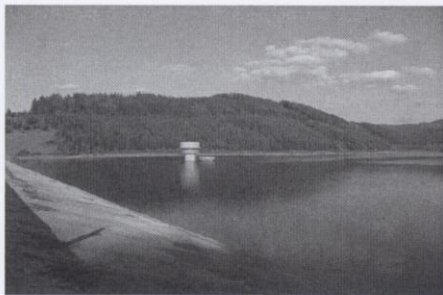


2. Jak se jmenuje kraj ČR, ve kterém žiješ?

Středočeský

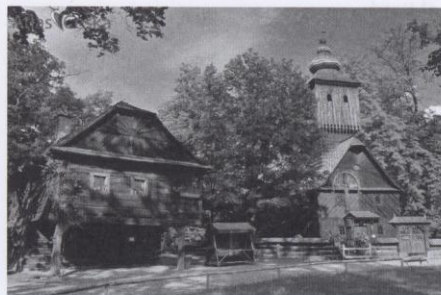
3. Jak se jmenuje hlavní řeka, která protéká městem Karolinka a vesnicí Velké Karlovice (má 2 části – Vsetínskou a Rožnovskou)? řeka Labe

4. Poznáš známá místa našeho regionu? Na linku pod obrázek napiš, co vidíš a zkus ještě přiřpat, ve kterém městě nebo vesnici se tato místa nacházejí.



název: řeka Labe

město: Karlovin



název: \_\_\_\_\_

město: \_\_\_\_\_



název: škola Karolinka  
 město: Karolinka



název: kostel  
 město: rečky karlovice

5. Napiš 3 názvy měst, která se nacházejí v našem kraji, a mají co největší rozlohu:

reseň, rečky karlovice, karolinka

6. Podtrhni jméno osobnosti, která je nějak spojena s naším regionem:

a) Josef Václav Sládek

b) Ilja Hartinger

c) Jan Železný

7. Jak se jmenuje pohoří, které obklopuje náš region? město

8. Jak se nazývá region, ve kterém žiješ?

a) Haná

b) Slovácko

c) Valašsko

9. Kdo stojí v čele obce?

a) primátor

b) premiér

c) starosta

Víš, jak se jmenuje? \_\_\_\_\_

Jsem: CHLAPEC - DÍVKA

### **Příloha č 3: Vzdělávací oblast *Člověk a jeho svět***

#### **Charakteristika vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět***

(převzato z RVP ZV)

Vzdělávací oblast **Člověk a jeho svět** je jedinou vzdělávací oblastí RVP ZV, která je koncipována pouze pro 1. stupeň základního vzdělávání. Tato komplexní oblast vymezuje vzdělávací obsah týkající se člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví a dalších témat. Uplatňuje pohled do historie i současnosti a směřuje k dovednostem pro praktický život. Svým široce pojatým syntetickým (integrovaným) obsahem spoluutváří povinné základní vzdělávání na 1. stupni.

Vzdělávání v oblasti **Člověk a jeho svět** rozvíjí poznatky, dovednosti a prvotní zkušenosti žáků získané ve výchově v rodině a v předškolním vzdělávání. Žáci se učí pozorovat a pojmenovávat věci jevy a děje, jejich vzájemné vztahy a souvislosti a utváří se tak jejich prvotní ucelený obraz světa. Poznávají sebe i své nejbližší okolí a postupně se seznamují s místně i časově vzdálenějšími osobami i jevy a se složitějšími ději. Učí se vnímat lidi a vztahy mezi nimi, všimnout si podstatných věcných stránek i krásy lidských výtvarů a přírodních jevů, soustředěně je pozorovat a přemýšlet o nich. Na základě poznání sebe a svých potřeb a porozumění světu kolem sebe se žáci učí vnímat základní vztahy ve společnosti, porozumět soudobému způsobu života, jeho přednostem i problémům, vnímat současnost jako výsledek minulosti a východisko do budoucnosti. Při osvojování poznatků a dovedností ve vzdělávací oblasti **Člověk a jeho svět** se žáci učí vyjadřovat své myšlenky, poznatky a dojmy, reagovat na myšlenky, názory a podněty jiných.

Podmínkou úspěšného vzdělávání v dané oblasti je vlastní prožitek žáků vycházející z konkrétních nebo modelových situací při osvojování potřebných dovedností, způsobů jednání a rozhodování. K tomu významně přispívá i osobní příklad učitelů. Propojení této vzdělávací oblasti s reálným životem a s praktickou zkušeností žáků se stává velkou pomocí i ve zvládnutí nových životních situací i nové role školáka, pomáhá jim při nalézání jejich postavení mezi vrstevníky a při upevňování pracovních i režimových návyků.

Vzdělávací oblast tak připravuje základy pro specializovanější výuku ve vzdělávacích oblastech *Člověk a společnost*, *Člověk a příroda* a ve vzdělávacím oboru *Výchova ke zdraví*. Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru **Člověk a jeho svět** je členěn do *pěti tematických okruhů*. Propojováním tematických okruhů je možné vytvářet v ŠVP různé varianty vyučovacích předmětů a jejich vzdělávacího obsahu.



V tematickém okruhu *Místo, kde žijeme* se žáci učí na základě poznávání nejbližšího okolí, vztahů a souvislostí v něm chápat organizaci života v rodině, ve škole, v obci, ve společnosti. Učí se do tohoto každodenního života vstupovat s vlastní aktivitou a představami, hledat nové i zajímavé věci a bezpečně se v tomto světě pohybovat. Důraz je kladen na dopravní výchovu, praktické poznávání místních a regionálních skutečností a na utváření přímých zkušeností žáků. Různé činnosti a úkoly by měly přirozeným způsobem probudit v žácích kladný vztah k místu jejich bydliště, postupně rozvíjet jejich národní cítění a vztah k naší zemi.

V tematickém okruhu *Lidé kolem nás* si žáci postupně osvojují a upevňují základy vhodného chování a jednání mezi lidmi, uvědomují si význam a podstatu tolerance, pomoci a solidarity mezi lidmi, vzájemné úcty, snášenlivosti a rovného postavení mužů a žen. Poznávají, jak se lidé sdružují, baví, jakou vytvářejí kulturu. Seznamují se se základními právy a povinnostmi, ale i s problémy, které provázejí soužití lidí, celou společnost nebo i svět (globální problémy). Celý tematický okruh tak směřuje k prvotním poznatkům a dovednostem budoucího občana demokratického státu.

V tematickém okruhu *Lidé a čas* se žáci učí orientovat v dějích a v čase. Poznávají, jak a proč se čas měří, jak události postupují v čase a utvářejí historii věcí a dějů. Učí se poznávat, jak se život a věci vyvíjejí a jakým změnám podléhají v čase. V tematickém okruhu se vychází od nejnámějších událostí v rodině, obci a regionu a postupuje se k nejdůležitějším okamžikům v historii naší země. Podstatou tematického okruhu je vyvolat u žáků zájem o minulost, o kulturní bohatství regionu i celé země. Proto je důležité, aby žáci mohli samostatně vyhledávat, získávat a zkoumat informace z dostupných zdrojů, především pak od členů své rodiny i od lidí v nejbližším okolí, aby mohli společně navštěvovat památky, sbírky regionálních i specializovaných muzeí, veřejnou knihovnu atd.

V tematickém okruhu *Rozmanitost přírody* žáci poznávají Zemi jako planetu sluneční soustavy, kde vznikl a rozvíjí se život. Poznávají velkou rozmanitost i proměnlivost živé i neživé přírody naší vlasti. Jsou vedeni k tomu, aby si uvědomili, že Země a život na ní tvoří jeden nedílný celek, ve kterém jsou všechny hlavní děje ve vzájemném souladu a rovnováze, kterou může člověk snadno narušit a velmi obtížně obnovovat. Na základě praktického poznávání okolní krajiny a dalších informací se žáci učí hledat důkazy o proměnách přírody, učí se využívat a hodnotit svá pozorování a záznamy, sledovat vliv lidské činnosti na přírodu, hledat možnosti, jak ve svém věku přispět k ochraně přírody, zlepšení životního prostředí a k trvale udržitelnému rozvoji.



V tematickém okruhu Člověk a jeho zdraví žáci poznávají především sebe na základě poznávání člověka jako živé bytosti, která má své biologické a fyziologické funkce a potřeby. Poznávají, jak se člověk vyvíjí a mění od narození do dospělosti, co je pro člověka vhodné a nevhodné z hlediska denního režimu, hygieny, výživy, mezilidských vztahů atd. Získávají základní poučení o zdraví a nemocech, o zdravotní prevenci i první pomoci a o bezpečném chování v různých životních situacích, včetně mimořádných událostí, které ohrožují zdraví jedinců i celých skupin obyvatel. Žáci si postupně uvědomují, jakou odpovědnost má každý člověk za své zdraví a bezpečnost i za zdraví jiných lidí. Žáci docházejí k poznání, že zdraví je nejcennější hodnota v životě člověka. Potřebné vědomosti a dovednosti získávají tím, že pozorují názorné pomůcky, sledují konkrétní situace, hrají určené role a řeší modelové situace.

### **Cílové zaměření vzdělávací oblasti**

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- utváření pracovních návyků v jednoduché samostatné i týmové činnosti
- orientaci ve světě informací a k časovému a místním propojování historických, zeměpisných a kulturních informací
- rozšiřování slovní zásoby v osvojovaných tématech, k pojmenovávání pozorovaných skutečností a k jejich zachycení ve vlastních projevech, názorech a výtvorech
- poznávání a chápání rozdílů mezi lidmi, ke kulturnímu a tolerantnímu chování a jednání na základě společně vytvořených a přijatých nebo obecně uplatňovaných pravidel soužití, k plnění povinností a společných úkolů
- samostatnému a sebevědomému vystupování a jednání, k efektivní, bezproblémové a bezkonfliktní komunikaci i v méně běžných situacích, k poznávání a ovlivňování své jedinečnosti (možností a limitů)
- utváření ohleduplného vztahu k přírodě i kulturním výtvorům a k hledání možností aktivního uplatnění při jejich ochraně
- přirozenému vyjadřování pozitivních citů ve vztahu k sobě i okolnímu prostředí

- objevování a poznávání všeho, co jej zajímá, co se mu líbí a v čem by v budoucnu mohl uspět
- poznávání podstaty zdraví i příčin nemocí, k upevňování preventivního chování, účelného rozhodování a jednání v různých situacích ohrožení vlastního zdraví a bezpečnosti i zdraví a bezpečnosti druhých

## **Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru 1. stupeň**

### **MÍSTO, KDE ŽIJEME**

#### Očekávané výstupy – 1. období

žák

- vyznačí v jednoduchém plánu místo svého bydliště a školy, cestu na určené místo a rozliší možná nebezpečí v nejbližším okolí
- začlení svou obec (město) do příslušného kraje a obslužného centra ČR, pozoruje a popisuje změny v nejbližším okolí, obci (městě)
- rozliší přírodní a umělé prvky v okolní krajině a vyjádří různými způsoby její estetické hodnoty a rozmanitost

#### Očekávané výstupy – 2. období

žák

- určí a vysvětlí polohu svého bydliště nebo pobytu vzhledem ke krajině a státu
- určí světové strany v přírodě i podle mapy, orientuje se podle nich a řídí se podle zásad bezpečného pohybu a pobytu v přírodě
- rozlišuje mezi náčrty, plány a základními typy map; vyhledává jednoduché údaje o přírodních podmínkách a sídlištích lidí na mapách naší republiky, Evropy a polokouli
- vyhledá typické regionální zvláštnosti přírody, osídlení, hospodářství a kultury, jednoduchým způsobem posoudí jejich význam z hlediska přírodního, historického, politického, správního a vlastnického
- zprostředkuje ostatním zkušenosti, zážitky a zajímavosti z vlastních cest a porovná způsob života a přírodu v naší vlasti i v jiných zemích

- rozlišuje hlavní orgány státní moci a některé jejich zástupce, symboly našeho státu a jejich význam

## **Učivo**

- domov – prostředí domova, orientace v místě bydliště
- škola – prostředí školy, činnosti ve škole, okolí školy, bezpečná cesta do školy
- obec (město), místní krajina – její části, poloha v krajině, minulost a současnost obce (města), význačné budovy, dopravní síť
- okolní krajina (místní oblast, region) – zemský povrch a jeho tvary, vodstvo na pevnině, rozšíření půd, rostlinstva a živočichů, vliv krajiny na život lidí, působení lidí na krajinu a životní prostředí, orientační body a linie, světové strany
- regiony ČR – Praha a vybrané oblasti ČR, surovinové zdroje, výroba, služby a obchod
- naše vlast – domov, krajina, národ, základy státního zřízení a politického systému ČR, státní správa a samospráva, státní symboly
- Evropa a svět – kontinenty, evropské státy, EU, cestování
- mapy obecně zeměpisné a tematické – obsah, grafika, vysvětlivky

## **LIDÉ KOLEM NÁS**

### Očekávané výstupy – 1. období

žák

- rozlišuje blízké příbuzenské vztahy v rodině, role rodinných příslušníků a vztahy mezi nimi
- odvodí význam a potřebu různých povolání a pracovních činností
- projevuje toleranci k přirozeným odlišnostem spolužáků, jejich přednostem i nedostatkům

### Očekávané výstupy – 2. období

žák

- vyjádří na základě vlastních zkušeností základní vztahy mezi lidmi, vyvodí a dodržuje pravidla pro soužití ve škole, mezi chlapci a dívkami, v rodině, v obci (městě)
- rozlišuje základní rozdíly mezi jednotlivci, obhájí při konkrétních činnostech své názory, popřípadě připustí svůj omyl, dohodne se na společném postupu a řešení se spolužáky
- rozpozná ve svém okolí jednání a chování, která se už tolerovat nemohou a která porušují základní lidská práva nebo demokratické principy
- orientuje se v základních formách vlastnictví; používá peníze v běžných situacích
- poukáže v nejbližším společenském a přírodním prostředí na změny a některé problémy a navrhne možnosti zlepšení životního prostředí obce (města)

## **Učivo**

- rodina – postavení jedince v rodině, role členů rodiny, příbuzenské a mezigenerační vztahy, život a funkce rodiny, práce fyzická a duševní, zaměstnání
- soužití lidí – mezilidské vztahy, komunikace, obchod, firmy, zájmové spolky, politické strany, církve, pomoc nemocným, sociálně slabým, společný „evropský dům“
- chování lidí – vlastnosti lidí, pravidla slušného chování, principy demokracie
- právo a spravedlnost – základní lidská práva a práva dítěte, práva a povinnosti žáků školy, protiprávní jednání, právní ochrana občanů a majetku, soukromého vlastnictví, duševních hodnot
- vlastnictví – soukromé, veřejné, osobní, společné; hmotný a nehmotný majetek; peníze
- kultura – podoby a projevy kultury, kulturní instituce, masová kultura a subkultura
- základní globální problémy – významné sociální problémy, problémy konzumní společnosti, nesnášenlivost mezi lidmi, globální problémy přírodního prostředí

## **LIDÉ A ČAS**

### Očekávané výstupy – 1. období

žák

- využívá časové údaje při řešení různých situací v denním životě, rozlišuje děj v minulosti, přítomnosti a budoucnosti
- pojmenuje některé rodáky, kulturní či historické památky, významné události regionu, interpretuje některé pověsti nebo báje spjaté s místem, v němž žije
- uplatňuje elementární poznatky o sobě, o rodině a činnostech člověka, o lidské společnosti, soužití, zvycích a o práci lidí; na příkladech porovnává minulost a současnost

### Očekávané výstupy – 2. období

žák

- pracuje s časovými údaji a využívá zjištěných údajů k pochopení vztahů mezi ději a mezi jevy
- využívá archivů, knihoven, sbírek muzeí a galerií jako informačních zdrojů pro pochopení minulosti; zdůvodní základní význam chráněných částí přírody, nemovitých i movitých kulturních památek
- rozeznává současné a minulé a orientuje se v hlavních reáliích minulosti a současnosti naší vlasti s využitím regionálních specifik
- srovnává a hodnotí na vybraných ukázkách způsob života a práce předků na našem území v minulosti a současnosti s využitím regionálních specifik
- objasní historické důvody pro zařazení státních svátků a významných dnů

### **Učivo**

- orientace v čase a časový řád – určování času, čas jako fyzikální veličina, dějiny jako časový sled událostí, kalendáře, letopočet, generace, režim dne, roční období
- současnost a minulost v našem životě – proměny způsobu života, bydlení, předměty denní potřeby, průběh lidského života, státní svátky a významné dny
- regionální památky – péče o památky, lidé a obory zkoumající minulost

- báje, mýty, pověsti – minulost kraje a předků, domov, vlast, rodný kraj

## ANOTACE

Jméno a příjmení:	Tereza Orságová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Didaktické testy a jejich využití v hodinách vlastivědy na 1. stupni ZŠ
Název v angličtině:	Didactic tests and their application in homeland study at primary school
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá tématem didaktických testů. Teoretická část je zaměřena na druhy didaktických testů, jejich vlastnosti a využití v hodinách vlastivědy. Dále se zabývá regionem, pojmem vlastivěda a postavením vlastivědy ve školském systému. Empirická část zpracovává výsledky předloženého didaktického testu v hodině vlastivědy žákům 5. ročníků ZŠ za účelem zjištění jejich základních vědomostí o svém regionu.
Klíčová slova:	didaktické testy, vlastnosti didaktických testů, region, vlastivěda, základní vědomosti
Anotace v angličtině:	The thesis looks into the topic of didactic tests. The theoretical part focuses on types of didactic tests, their qualities and possibilities of their using in the lessons of homeland study. Next goal of this thesis is to focus on theme region, term homeland study and the status of homeland study in educational system in Czech republic. The empirical part processes results of present didactic test in lessons of homeland study to pupils in 5th class in primary schools for the purpose of finding out their basic knowledge about their region.
Klíčová slova v angličtině:	didactic tests, qualities of didactic tests, region, homeland study, basic knowledge
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 Didaktický test „ <i>Znáš svůj region?</i> “ Příloha č. 2 Ukázky vyplněných didaktických testů Příloha č. 3 Vzdělávací oblast <i>Člověk a jeho svět</i>

Rozsah práce:	94 stran
Jazyk práce:	český