

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Blanka Herbrychová

Didaktické testy a jejich využití v hodinách vlastivědy

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne

.....

Vlastnoruční podpis

.....

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji Mgr. Aleně Vavrdové, Ph.D. za odborné vedení při psaní diplomové práce a za cenné rady a připomínky.

Dále chci poděkovat vedení, pedagogům a žákům základních škol, ve kterých jsem dělala výzkumné šetření.

Obsah

Obsah	4
Úvod	6
I TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Regionální prvky ve výuce vlastivědy	8
1.1 Vymezení pojmů regionální vlastivědy	8
1.2 Regionální tematika v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání	10
1.2.1 Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět	10
1.2.2 Průřezová témata	14
1.3 Využití regionální vlastivědy ve vlastivědném učivu na 1. stupni základní školy	17
1.3.1 Obsah výuky	17
1.3.2 Vyučovací metody	19
1.3.3 Organizační formy vyučování	20
2 Didaktický test	22
2.1 Co je didaktický test?	22
2.2 Funkce testů	22
2.3 Výhody a nevýhody testování	23
3 Druhy didaktických testů	25
3.1 Měřená charakteristika výkonu	25
3.2 Dokonalost přípravy testu a jeho příslušenství	26
3.3 Povaha činnosti testovaného	27
3.4 Míra specifičnosti učení zjišťovaného testem	27
3.5 Interpretace výkonu	28
3.6 Časové zařazení do výuky	28
3.7 Tematický rozsah	29
3.8 Míra objektivit skórování	29
4 Kritéria dobrého testu	30
4.1 Validita	30
4.1.1 Obsahová validita	30
4.1.2 Konstruktová validita	30
4.2 Reliabilita	30
4.2.1 Výpočet reliability pomocí Kuderova-Richardsonova vzorce	31
4.3 Obtížnost položek	32
4.4 Citlivost	32
4.4.1 Výpočet koeficientu citlivosti - koeficient ULI	33
4.5 Objektivnost testu	33
4.6 Praktičnost	33
4.7 Testová doména (obor testu)	33
Závěr teoretické části	34
II EMPIRICKÁ ČÁST	35

5 Metodika výzkumu	35
5.1 Výzkumné otázky a cíle	35
5.2 Didaktický test	35
5.3 Charakteristika vzorku respondentů	36
5.4 Předvýzkum a vlastní výzkum	36
6 Vyhodnocení testů	38
6.1 Analýza položek	38
6.1.1 Základní statistické údaje	38
6.1.2 Obtížnost úloh	40
6.1.3 Citlivost testových úloh	40
6.1.4 Reliabilita	41
6.2 Vyhodnocení jednotlivých otázek	42
6.3 Shrnutí	49
7 Porovnání výsledků	52
7.1 Porovnání celkových výsledků	52
7.2 Porovnání jednotlivých otázek	53
7.3 Shrnutí	57
Závěr	59
Použitá literatura	61
Ostatní zdroje	64
Seznam použitých zkratk	65
Seznam tabulek	66
Seznam grafů	67
Seznam příloh	68
Anotace	

Úvod

Cestička k domovu
známě se vine.
Hezčí je, krásnější,
než všechny jiné.
Douška a šalvěje
kolem ní voní,
nikde se nechodí
tak jako po ní.
A kdybych ve světě
bůhví kam zašel,
tu cestu k domovu
vždycky bych našel.
A kdybych ve světě
smutně se míval,
na téhle cestičce
vždy bych si zpíval.
(K. V. Rais)

Žijeme v době, ve které vládne spěch, stres a konzumní způsob života.. Obklopuje nás všudypřítomná reklama, lákavé nabídky, jež nejdou odmítnout, moderní technologie. Málokterá rodina má čas na procházky nebo malé výlety s dětmi a poznávat tak své nejbližší okolí. Veliký vliv zde může mít právě učitel a vlastivěda je klíčový předmět, který by měl zahrnovat výuku o nejbližším okolí, o rodném městě nebo vesnici, o regionu, ve kterém děti vyrůstají a mají domov.

Hlavním cílem této diplomové práce je zjistit znalosti o regionu u žáků 5. ročníků ve městě Třebíč. Jaké mají ponětí o regionu, ve kterém žijí, jak se orientují v historii a zeměpise svého nejbližšího okolí.

Dílními cíli diplomové práce je analyzovat Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a zjistit, zdali nechává prostor pro regionální vlastivědu. Dále pak na základě prostudované literatury shrnout poznatky o didaktických testech, vytvořit a realizovat test pro

žáky 5. ročníků, analyzovat a vyhodnotit výsledky žáků v didaktickém testu. Dalším cílem je porovnat výsledky jednotlivých škol a vyhodnotit, jestli má škola vliv na znalosti o regionu.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a část empirickou. Teoretická část obsahuje 4 kapitoly. První kapitola se zabývá regionálními prvky ve výuce vlastivědy a regionální tematikou v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Kapitola druhá objasňuje pojem didaktický test, funkce testů a výhody a nevýhody testování. Ve třetí kapitole se píše o druzích didaktických testů. Čtvrtá kapitola shrnuje kritéria dobrého didaktického testu.

Empirickou část charakterizuje metodika výzkumu, vyhodnocuje a analyzuje didaktický test jako celek a jednotlivé testové úlohy zvlášť. Porovnává výsledky škol mezi sebou a uvádí některé zajímavé statistické údaje.

V závěru práce najdeme shrnutí a doporučení pro praxi.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Regionální prvky ve výuce vlastivědy

Myšlenka, aby se při výchově a ve vyučování využívaly v maximální možné míře místní regionální prvky a poznatky, není nová. Zabývali se jí mnozí pedagogové a myslitelé - F. Bacon, J. A. Komenský, J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi a jiní. Například J. A. Komenský považoval za jednu ze základních vyučovacích zásad postup od blízkého ke vzdálenějšímu, což je v současné didaktice chápáno jako jisté pravidlo nebo metodický postup v rámci vyučovací zásady přiměřenosti¹. Tato zásada byla ve vyučování vlastivědy rozpracována do podoby tzv. regionálního principu a je zakotvená v učebních osnovách vlastivědy. Uplatňování regionálního principu ve vyučování vlastivědy je příkladem realizace pedagogického principu spojení školy se životem a zásadou názornosti². Žáci poznávají konkrétní skutečnost – místní krajinu a její složky nejčastěji bezprostředním pozorováním v rámci vlastivědných vycházek. Umožňuje jim to důkladněji a lépe pochopit různé jevy a procesy, poznávat elementární vztahy, příčiny a zákonitosti sledovaných jevů a procesů v krajině. Poskytuje jim mnoho impulzů a východisek pro další rozvoj jejich vědomostí, zručností, dovedností a návyků (Kancír, Madziková 1999).

Vyučování o regionu má vysoké požadavky na pedagoga. Jak uvádí Vavrdová: „Dokonalá znalost svého pracovního působiště je pro učitele důležitým předpokladem úspěšné pedagogické činnosti, neboť bez dokonalé znalosti prostředí nemůže naplňovat cíle, které plynou z respektování didaktických zásad.“ (Vavrdová 2009, s. 55)

1.1 Vymezení pojmů regionální vlastivědy

Region

Bartoš uvádí: „Výraz *regio* musel mít původně význam směru, jak ukazuje význam latinského slovesa *rego*; řídit, vésti, ovládati, spravovati. Výraz *regio* je uváděn s těmito významy: směr, hraniční čára, hranice, strany nebes, světová strana, krajina, kraj, země, čtvrť (městská), prostora, obor.“ (Bartoš 2004, s. 21)

¹ Zásada přiměřenosti – „Zásada vyjadřuje požadavek, aby rozsah a obsah učiva, výběr vyučovacích metod, organizačních forem i učebních pomůcek odpovídal psychickým a somatickým zvláštnostem daného věku i individuálním zvláštnostem jednotlivých žáků.“ (Nelešovská, Spáčilová 2005, s. 146)

² Zásada názornosti – „Zásada vyjadřuje požadavek, aby žáci při učební činnosti vycházeli ze smyslového vnímání předmětů a jevů.“ (Nelešovská, Spáčilová 2005, s. 144)

Dále Bartoš říká: „*Pro společenské vědy a historii bylo již jednoznačně přijato, že region zde neznamena jenom nějaké území, ale že pod tímto pojmem chápeme společenskou strukturu či lidskou pospolitost na určitém území, tedy teritoriální lidskou skupinu.*“ (Bartoš 2004, s. 10)

Regionální prvek

Vavrdová chápe regionální prvek takto: „*Regionálním prvkem rozumíme doklad společensko-ekonomického dění spolu s přírodními jevy, jež blíže charakterizují a dokumentují zvláštnosti určité oblasti.*“ (Vavrdová 2009, s. 55)

Podle průběhu v čase můžeme dělit regionální prvky do tří skupin, na prvky týkající se historie, současnosti a budoucnosti obce a regionu. Nebo je můžeme podle Vavrdové (2009, s. 55) členit na:

- geografické – patří sem geomorfologické útvary, terénní zvláštnosti, strukturace říční sítě a vodstva, přírodní útvary, výskyt rostlinných a živočišných druhů aj.,
- sociální – sociální zvláštnosti geografické oblasti, kterými se od sebe odlišují oblasti průmyslové a zemědělské,
- populační – hustota osídlení, katastrální plány, mapy regionů, krajů,
- ekonomické – informují o hospodářství oblasti,
- komunikační a kulturní – zahrnují mezilidské vztahy a bohatosti národní, lidové kultury.

Regionální výchova

Cílem regionální výchovy je připravit podmínky pro ochraňování, uchování a zvýšení úcty k tradiční lidové kultuře. Regionální výchova by měla zajistit trvalou podporu rozvoje osobnosti, talentů a dovedností žáků v součinnosti s místní a regionální kulturou.

V přirozeném prostředí je regionální výchova důležitým prostředkem záměrného poznávání regionu, jehož cílem je vytvoření pozitivního vztahu k regionu a upevnění národního povědomí žáků.

Regionalismus

Pro uskutečnění regionální výchovy je potřebné rozvíjet regionalismus. Význam slova podle Nového akademického slovníku cizích slov (2005, s. 688) zní takto: „*Úsilí o poznání a hospodářské a kulturní povznesení určitého kraje.*“

Regionální vlastivěda

Zatímco vlastivěda samotná je komplex zeměpisných, přírodovědných a společenských znalostí o vlasti, regionální vlastivěda je komplex zeměpisných, přírodovědných a společenských poznatků o regionu.

Do regionální vlastivědy řadíme učivo o domovu, rodišti, bydlišti, regionální dějiny a geografii regionu. Žáci se učí o svém regionu, o prostředí, v němž žijí. Poznávají jeho zeměpisné, kulturní, historické, přírodovědné stránky.

1.2 Regionální tematika v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

V souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání ve znění pozdějších předpisů, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2013, s. 5)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) je závazný dokument, který vymezuje několik základních oblastí. Jednou z nich je vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, kam spadá tematika regionu.

1.2.1 Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět

1.2.1.1 Charakteristika vzdělávací oblasti

Tato vzdělávací oblast definuje vzdělávací obsah týkající se člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví, atp. Nahlíží směrem do historie i současnosti a směřuje žáka k získání dovedností pro praktický život.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Člověk a jeho svět je dělen do pěti tematických okruhů:

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

(RVP ZV 2013, s. 38 – 39)

1.2.1.2 Vzdelávací obsah vzdělávacího oboru

Součástí učiva vlastivědy jsou okruhy Místo, kde žijeme, Lidé kolem nás a Lidé a čas. V následujícím textu uvádíme částečný výčet očekávaných výstupů a učiva vztahujících se k regionu.

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 popíše 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
- rozlišuje mezi náčrtý, plány a základními typy map, vyhledává jednoduché údaje o přírodních podmínkách a sídlištích lidí na mapách naší republiky, Evropy a polokouli

- vyhledává 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 porovnává způsob života a přírodu v naší vlasti i v jiných zemích

Učivo

- domov – prostředí domova, orientace v místě bydliště
- 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 životy lidí, působení lidí na krajinu a životní prostředí, orientační body a linie, světové strany

Lidé kolem nás

Očekávané výstupy – 1. období

Žák

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

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)
- 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

- vlastnictví – soukromé, veřejné, osobní, společenské, hmotný a nehmotný majetek, rozpočet
- základní globální problémy – významné sociální problémy, problémy konzumní společnosti, nesnášenlivost mezi lidmi, globální problémy přírodního prostředí

Lidé a čas

Očekávané výstupy – 1. období

Žák

- 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

- 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

Učivo

- 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

(RVP ZV 2013, s. 41 - 43)

1.2.2 Průřezová témata

Průřezová témata reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot. (RVP ZV 2013, s. 107)

V následujícím textu se zaměříme na průřezová témata související s regionální vlastivědou, která můžeme zařadit do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Jedná se hlavně o osobnostní a sociální výchovu, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchovu a environmentální výchovu.

Osobnostní a sociální výchova

Vztah osobnostní a sociální výchovy ke vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět lze naplňovat prostřednictvím témat směřujícím k sebepoznání, sebepojetí, seberegulaci, mezilidským vztahům.

Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:

- přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni
- utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

- vede k uvědomování si hodnoty různorodosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů

Tematické okruhy průřezového tématu

Osobnostní rozvoj

- Rozvoj schopností poznávání – cvičení smyslového vnímání, pozornosti, soustředění, cvičení dovedností zapamatování, řešení problémů, dovednosti pro učení a studium
- Kreativita – cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity (pružnosti nápadů, originality, schopnosti vidět věci jinak, citlivosti, schopnosti „dotahovat“ nápady do reality), tvořivost v mezilidských vztazích

Sociální rozvoj

- Mezilidské vztahy – péče o dobré vztahy, chování podporující dobré vztahy, respektování, lidská práva jako regulativ vztahů

Morální rozvoj

- Řešení problémů a rozhodovací dovednosti – dovednosti pro řešení problémů a rozhodování z hlediska různých typů problémů a sociálních rolí, problémy v mezilidských vztazích

(RVP ZV 2013, s. 107 - 110)

Výchova k myšlení v evropských souvislostech

Ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět využívá toto téma poznatky a zkušenosti žáků z běžného života i mimořádných událostí v rodině, v obci a nejbližším okolí.

Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:

- rozvíjí a integruje základní vědomosti potřebné pro porozumění sociálním a kulturním odlišnostem mezi národy
- prohlubuje vědomosti potřebné k pochopení souvislostí evropských kořenů a komunity evropského vývoje a podstaty evropského integračního procesu
- vede k poznání a pochopení života a díla významných Evropanů a iniciuje zájem žáků o osobnostní vzory

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

- pomáhá překonávat stereotypy a předsudky
- utváří pozitivní postoje k jinakosti a kulturní rozmanitosti
- upevňuje osvojování vzorců chování evropského občana a smysl pro zodpovědnost

Tematické okruhy průřezového tématu

- Evropa a svět nás zajímá – rodinné příběhy, zážitky a zkušenosti z Evropy a světa, místa, události a artefakty v blízkém okolí mající vztah k Evropě a světu

(RVP ZV 2013, s. 112 - 113)

Multikulturní výchova

Multikulturní výchova prolíná všemi vzdělávacími oblastmi. Průřezové téma Multikulturní výchova v základním vzdělávání umožňuje žákům seznamovat se

s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty. (RVP ZV 2013, s. 114)

Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:

- učí žáky komunikovat a žít ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, uplatňovat svá práva a respektovat práva druhých, chápat a tolerovat odlišné zájmy, názory i schopnosti druhých
- učí přijmout druhého jako jedince se stejnými právy, uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazena jiné
- učí žáky uvědomovat si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů a připravenosti nést odpovědnost za své jednání

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

- pomáhá žákům prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je
- napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí
- stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu

Tematické okruhy průřezového tématu

- Kulturní diference – poznávání vlastního kulturního zakotvení
- Lidské vztahy – právo všech lidí žít společně a podílet se na spolupráci, udržovat tolerantní vztahy a rozvíjet spolupráci s jinými lidmi, bez ohledu na jejich kulturní, sociální, náboženské, zájmové nebo generační příslušnost

(RVP ZV 2013, s. 114 - 115)

Environmentální výchova

Ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět poskytuje průřezové téma ucelený elementární pohled na okolní přírodu i prostředí. Učí pozorovat, citlivě vnímat a hodnotit důsledky jednání lidí, přispívá k osvojování si základních dovedností a návyků aktivního

odpovědného přístupu k prostředí v každodenním životě. V maximální míře využívá přímých kontaktů žáků s okolním prostředím a propojuje rozvíjení myšlení s výrazným ovlivňováním emocionální stránky osobnosti jedince. (RVP ZV 2013, s. 116)

Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:

- rozvíjí porozumění souvislostem v biosféře, vztahům člověka a prostředí, a důsledkům lidských činností na prostředí
- vede k uvědomování si podmínek života a možností jejich ohrožování
- umožňuje pochopení souvislostí mezi lokálními a globálními problémy a vlastní odpovědností ve vztazích k prostředí
- napomáhá rozvíjení spolupráce v péči o životní prostředí na místní, regionální, evropské i mezinárodní úrovni

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

- přispívá k vnímání života jako nejvyšší hodnoty
- vede k pochopení významu a nezbytnosti udržitelného rozvoje jako pozitivní perspektivy dalšího vývoje lidské společnosti

Tematické okruhy průřezového tématu

- Ekosystémy – les (les v našem prostředí), pole, vodní zdroje, lidské sídlo – město – vesnice
- Vztah člověka k prostředí – naše obec (přírodní zdroje, jejich původ, způsoby využívání a řešení odpadového hospodářství, příroda a kultura obce a její ochrana, zajišťování ochrany životního prostředí v obci – instituce, nevládní organizace, lidé)

(RVP ZV 2013, s. 116 - 118)

1.3 Využití regionální vlastivědy ve vlastivědném učivu na 1. stupni základní školy

1.3.1 Obsah výuky

Při výběru učebního materiálu ve vlastivědě na 1. stupni základní školy je potřeba myslet na to, že žáci jsou do problematiky poznávání místní krajiny teprve uváděni. Pozornost

by měla být věnována zkušenostem dětí. Učitelé by měli vytvářet situace, ve kterých by se rozvíjelo poznávání žáků a to v souvislosti s praktickým využitím těchto poznatků. (Vavrdová 2009, s. 56)

Regionální vlastivěda by podle J. Bartoše a M. Trapla mohla zpracovávat tyto faktografické údaje o obci:

1. Přírodní podmínky a okolnosti: fyzikálně-geografická situace sídla, katastru a okolí, poloha, biologické prostředí, přírodní bohatství, charakter katastru a krajiny, půda, podnebí.

2. Správní a demografický vývoj: výklad a vývoj jména, obecní znaky a symboly, začlenění do správních struktur a jeho změny, vrchnost, obecní správa a samospráva, začlenění do vyšších a nadřazených správních jednotek, počty obyvatel, složení obyvatelstva podle demografických hledisek a jeho změny.

3. Charakter a typ sídla: stavební a urbanistický vývoj, počty domů a domácností, umístění budov a zástavby, typy staveb a jejich vnitřní uspořádání, veřejná výstavba, inženýrské sítě, komunikace, elektrizace plynofikace, vodovody a kanalizace.

4. Vazby s okolím: vztahy obce se sousedy, stupeň střediskovosti, vztah k vyšším střediskům i částem obce (předměstí, osady, samoty), obslužné funkce okrskového typu (nádraží, pošty apod.), úloha, význam a specifika obce v rámci těchto širších souvislostí.

5. Ekonomickou strukturu: vztah přírodních podmínek k ekonomice, hospodářská charakteristika katastru a sídelní jednotky, výrobní a obslužné resorty, pracovní síly, dopravní a spojovací komunikace, stupeň technického rozvoje, charakter ekonomiky, ekonomické jednotky (továrny, statky, řemesla, obchody), druhy obživy, profesní skladba obyvatelstva.

6. Sociální poměry: sociální a společenská struktura obyvatel, diferenciací a vzájemné vztahy jednotlivých sociálně podmíněných skupin obyvatel, postavení poddaných, vrchnostenské režijní hospodářství, novodobé podnikatelské aktivity, daně a dávky, životní úroveň (reálné příjmy a výdaje, životní náklady), sociální a zdravotní péče.

7. Politické a společenské poměry: politická struktura obyvatel, politické a zájmové složení obecních orgánů, řízení obce v jejich různých obdobích, novodobé politické strany a jejich vliv, volby, náboženská situace a její vývoj, skupinová a zájmová uskupení, společenský život, spolky a občanská sdružení.

8. Kulturní a školské poměry: jednotlivé školy a jejich vývoj, osvěta a osvětová zařízení, umělecké a vědní instituce, tělovýchova a tělocvičné organizace, sport a sportovní oddíly, rekreace, zábava, volný čas, instituce a objekty (divadla, kina, knihovny, hřiště apod.).

9. Způsob života: tzv. každodennost, zvyky, tradice, oděv, rodinné poměry, strava, roční a sváteční cykly, náboženské a civilní svátky, oslavy, veřejné mínění a chování, systém hodnot a míra sounáležitosti v obci a k obci, jazyk a jeho specifika.

10. Významné památky a osobnosti: kulturní a historické památky (stav, funkce, ochrana, přístupnost), důležité osobnosti (rodáci i v místě působící), chráněná území a přírodní památky, rekreační a turistické aktivity, dosavadní zpracování dějin obce, literatura a prameny k poznání její minulosti i současnosti). (Bartoš, Trapl 2004, s. 38 - 39)

1.3.2 Vyučovací metody

Pojem vyučovací metoda vysvětluje Skalková (2007, s. 181) takto: „*Pod pojmem vyučovací metoda chápeme způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům.*“

Pro potřeby vyučování vlastivědy je vhodné členění vyučovacích metod podle zdroje poznání:

- **Metody slovního projevu** – ústního – monologické – přednáška, vysvětlování
 - dialogické – rozhovor (beseda, diskuse)
 - písemného – práce s učebnicí a jinými literárními prameny, práce se statistickým materiálem
- **Názorné metody** – vlastivědné pozorování, práce s kartografickým materiálem (mapy, plány míst), demonstrace názorných ukázek a grafické práce
- **Praktické metody** – měření na mapách, sestrojování jednoduchých náčrtů a plánů, práce s mapami a přístroji (buzola, kompas, meteorologické měření), rozličné praktické práce v terénu, vlastivědné pokusy, modelování apod.
- **Aktivizující a rozvíjející metody:**
 - a) Heuristické – heuristický rozhovor, beseda, heuristické návody.
 - b) Diskusní – diskuse – ve spojení s vysvětlováním, řetězová, komentovaná, problémová, skupinová, pódiová; brainstorming (“burza nápadů”).
 - c) Problémové – řešení problémové situace, úlohy, problémový výklad, problémové vyučování; řešení divergentních úloh apod.
 - d) Situační – případové práce – řešení konkrétního případu událost, incidentu, situace.
 - e) Inscenační a simulační – inscenace určité konkrétní reálné situace v simulovaných podmínkách (např. i na základě magnetofonového záznamu anebo videozáznamu).

- f) Didaktické hry – učební (slovní, grafické, pohybové), situační, inscenační, simulační rozhodovací, atd.
- g) Projektové – řešení relativně rozsáhlé, významné a reálné úlohy – projektu (krátkodobé, střednědobé, dlouhodobé).
- h) Výzkumné – převážně samostatné řešení úlohy, problému, tématu, problematiky – spojené se získáváním podkladového materiálu a jeho vyhodnocením. (Kancír, Madzиковá 1999, s. 46 - 47)

1.3.3 Organizační formy vyučování

„Organizační forma vyučování je chápána jako uspořádání vnějších organizačních stránek a podmínek vyučování, v nichž se realizuje vyučovací proces.“ (Nelešovská, Spáčilová 2005, s. 181)

Kancír, Madzиковá (1999, s. 34 – 35) uvádějí, že existuje množství pokusů o klasifikaci organizačních forem vyučování. Z pohledu potřeb vyučování vlastivědy je možno se přiklonit k zažitému třídění organizačních forem vyučování. Za základní vyučovací formu ve třídě se považuje vyučovací hodina. Vyučovací hodiny vlastivědy je možno podle hlavního vyučovacího cíle rozdělit na:

- hodiny osvojování nových vědomostí,
- procvičovací hodiny,
- hodiny, kdy zkoušíme a ověřujeme vědomosti, zručnost a návyky žáků
- opakovací hodiny
- hodiny základního typu (kombinované).

Jednotlivé typy hodin se liší svojí vnitřní strukturou. Další organizační formou vyučování vlastivědy, která je realizovaná v mimoškolním prostředí, jsou vlastivědné vycházky a exkurze.

Exkurze

Je vycházka spojená s poznáním činností člověka. Může to být návštěva kulturní památky (hradu, zámku, kostela), některých zařízení (divadla, pekárny, průmyslového podniku). Je důležité je předem důkladně naplánovat, připravit a zajistit. Učitel by se měl osobně seznámit s místem exkurze, aby získal představu, co může žákům ukázat a současně místo poznat z hlediska bezpečnosti. Hlavní zodpovědnost má vždy učitel, a to i v případě, že využije možnost průvodce. (Vavrdová 2009, s. 36)

Vycházka

Vycházka je jedna ze základních forem výuky ve vlastivědném vyučování. Umožňuje přímé smyslové vnímání, rozvíjí pozorovací schopnosti a myšlení, dává příležitost k objasnění a procvičení učiva.

Učitel by měl vybírat takové trasy, které budou pro žáky atraktivní, protože dojmy z vycházek zůstávají v paměti žáků. Výběr trasy ovlivňuje obsah učiva, regionální možnosti a zajímavosti a místo, kde učitel vyučuje.

Vycházka klade nároky na přípravu učitele i žáků, na vlastní provedení vycházky a využití vycházky. Vše by mělo být důkladně naplánováno.

U vycházky je velmi důležitá vhodná a účinná motivace. Ta by měla v dětech vzbudit zvědavost a touhu poznat něco nového. Proto je třeba seznámit žáky s cílem vycházky, s činnostmi, které budou v jejím průběhu provádět. (Vavrdová 2009, s. 36 – 37)

Návštěva muzea

„Jeden z očekávaných výstupů tematického okruhu Lidé a čas se přímo dotýká spolupráce muzea a školy: žák má využívat muzeum jako zdroj informací pro pochopení minulosti.“ (Vavrdová 2009, s. 56 – 57)

Výhodou návštěvy muzea pro žáky je přímé pozorování věcí. Ve školách většinou není takové materiální vybavení. Na druhé straně vlastní muzea velmi rozsáhlé sbírky, ale většina nenabízí informace vhodnou formou pro žáky 1. stupně. Informace určené dospělým návštěvníkům nejsou žáci schopni zpracovat, proto mohou být žáci v muzeu nesoustředění, neukázněni. (Vavrdová 2009, s. 56 – 57)

V této kapitole jsme shrnuli regionální prvky ve výuce vlastivědy. Zjistili jsme, že RVP ZV dává dostatečný prostor regionální vlastivědě. Seznámili jsme se s využitím regionální vlastivědy ve vlastivědném učivu na 1. stupni základní školy včetně vyučovacích metod a organizačních forem. V další kapitole se budeme věnovat teorii didaktického testu, který umožňuje ověřování znalostí žáků.

2 Didaktický test

2.1 Co je didaktický test?

Pojem didaktický test bývá v literatuře vysvětlen různě. Např. Šmekal, Švec, Zajac (1973, s. 9) definují didaktický test následovně: „*Didaktickými testy rozumíme ty měrné nástroje, pomocí nichž zjišťujeme úroveň výkonů dosahovaných ve vymezené oblasti učiva daného předmětu (vědomostí a dovedností). Didaktický test je vyzkoušený (ověřený) soubor opakovaně použitelných úkolů vybraných z celku učiva tak, aby z průměru a výsledků jejich řešení bylo možno usuzovat na stupeň a kvalitu osvojení vymezeného didaktického (učebního) cíle u zkoušeného jedince nebo skupiny.*“

„*Didaktické testy zjišťují úroveň žakových vědomostí, dovedností a návyků. Jejich výsledky vyjadřují především to, co si žák učením osvojil.*“ (Mužic 1971, s. 17)

Hnilíčková, Josífko, Tuček (1972, s. 11) vysvětlují pojem didaktický test takto: „*Didaktické testy lze definovat jako soustavu úkolů, které jsou pro určité skupiny žáků shodné. Úkoly jsou vybírány, uspořádány, zadávány a vyhodnoceny tak, aby se rozpoznalo, jakých výsledků se při vyučování dosahuje a jaké jsou tedy vědomosti a dovednosti žáků. Konstrukce a použití testu respektuje konkrétní systém vyučování. Testování samo má být co nejracionálnější, tj. výběr zkušebních úkolů je výsledkem pečlivé analýzy učiva i cílů vyučování.*“

Chráška chápe didaktický test jako zkoušku, která objektivně zjistí úroveň zvládnutí učiva u určité skupiny osob. Upozorňuje také na neúplné chápání didaktického testu učiteli, kteří ho považují pouze za krátkou písemnou zkoušku nebo za zkoušku sestavenou z otázek s výběrem odpovědí. Didaktický test také nemusí být nutně zkouškou písemnou. Existují a používají se testy řízení motorových vozidel, testy psaní na stroji atp. (Chráška 1999, s. 12)

2.2 Funkce testů

V odborné literatuře se setkáváme s různým výčtem funkcí. Podle Hališky (1999) je rozdělení následující:

1. Funkce diagnostická (zajišťuje realizaci zpětné vazby)

- a) vůči žáku - co neumí, co se má doučit
- co umí (získání pocitu jistoty, sebedůvěry)

- b) vůči učitelům - objektivizace – co naučil či nenaučil, v jaké kvalitě, v jakém rozsahu
 - co by měl zopakovat, více procvičit
 - popřípadě co znovu žákům vysvětlit

2. Funkce motivační a stimulační:

- a) očekávání zkoušky, jejíž výsledky budou v co největší míře vylučovat náhodu a subjektivní postoj učitele, vede u většiny k aktivaci učební činnosti a podněcování zájmu co nejlépe se připravit,
- b) na střední škole jde v současnosti i přípravu na analogický způsob současných přijímacích zkoušek na VŠ.

3. Funkce klasifikační:

- výsledky testů lze stejně pro všechny žáky převést na prospěchovou známku.

4. Funkce kontrolní - vůči žákům - zda, co a jak si osvojili

- vůči učitelům – jakých výsledků s žáky dosahují

5. Funkce prognostická:

- podle výsledků získaných pomocí testů se dá do určité míry odhadnout finální vzdělání žáka na ZŠ a SŠ, i případná úspěšnost při přijímacím řízení na VŠ.

2.3 Výhody a nevýhody testování

Ověřování vědomostí a dovedností testováním má mnoho výhod i nevýhod. Jako výhody můžeme uvést stejné podmínky pro všechny žáky, všichni dostávají úkoly stejné náročnosti a ze stejného učiva, snižuje se subjektivita vyučujícího při posuzování výsledků, ověření znalostí žáků v poměrně krátké době. Další výhodou je možnost srovnání výsledků žáků paralelních tříd, škol apod. Výsledky odkrývají konkrétní nedostatky ve zvládnutí učiva. „Realizuje se zpětná vazba jak ve vztahu k žákům, tak k práci učitele. Připomeňme zde ono známé, životem ověřené – Vše, co je zbaveno zpětné vazby – degeneruje!“ (Hališka 1999, s. 8)

Nevýhodou je absence mluveného projevu zkoušeného žáka. Testování neumožňuje sledovat jeho chování a reakce během zkoušení, jenž často dokreslují náš obraz o něm. Dále nemůžeme pomáhat při řešení obtížnějších úloh, napovídat. Značnou nevýhodou je, že testy

nerozvíjí samostatné tvůrčí myšlení. Příprava testů a jejich následné vyhodnocování bývají někdy pro učitele časově náročné.

3 Druhy didaktických testů

Chráska dělí didaktické testy dle osmi klasifikačních hledisek (Tab. č. 1). Klasifikační hlediska jsou podrobněji popsána níže v podkapitolách 3.1 až 3.8.

KLASIFIKAČNÍ HLEDISKO	DRUHY TESTŮ		
měřená charakteristika výkonu	rychlosti		úrovně
dokonalost přípravy testu a jeho příslušenství	standardizované	kvazi-standardizované	nestandardizované
povaha činnosti testovaného	kognitivní		psychomotorické
míra specifčnosti učení zjišťovaného testem	výsledků výuky		studijních předpokladů
interpretace výkonu	rozdílovací (relativního výkonu)		ověřující (absolutního výkonu)
časové zařazení do výuky	vstupní	průběžné (formativní)	výstupní (sumativní)
tematický rozsah	monotematické		polytematické (souhrnné)
míra objektivnosti skórování	objektivně skórovatelné	kvaziobjektivně skórovatelné	subjektivně skórovatelné

Tab. č. 1: Druhy didaktických testů

3.1 Měřená charakteristika výkonu

Podle předmětu měření rozlišujeme testy rychlosti, pokud zjišťujeme čas, za který je žák schopen splnit určitý úkol a testy úrovně, jestliže zkoumáme míru znalostí nebo dovedností žáka. (Chráska 1999, s. 13 – 14)

Testy rychlosti

Testy rychlosti zjišťují, jak rychle je žák schopen vyřešit určitý typ testových úloh. Obsahují snadné úlohy a časový limit je pevně stanoven. Předpokladem je zvládnutí úloh všemi žáky, liší se pouze rychlost řešení. Příkladem testu rychlosti je test rychlosti čtení, kdy měříme počet slov za minutu, které žák správně přečte. Nepřihlíží se přitom na kvalitu čtení. (Chráska 1999, s. 13)

Testy úrovně

Na našich školách se v současnosti většinou používají testy úrovně. Čisté testy úrovně nepoužívají časový limit. Z praktických důvodů však s určitým časovým omezením pracujeme. Limit je volen tak, aby přerušil práci jenom nejpomalejším žákům. Výzkumy ukázaly, že tito pomalejší žáci mají nižší vědomosti a ani následné prodloužení časového limitu jejich výsledky nezlepší. Jako vedlejší kritérium hodnocení se někdy používají testy úrovně měření rychlosti. (Chráska 1999, s. 14)

3.2 Dokonalost přípravy testu a jeho příslušenství

Podle dokonalosti přípravy testu a jeho příslušenství rozlišujeme testy na standardizované, nestandardizované a kvazistandardizované. Standardizovaný test je sestaven profesionálně, nestandardizované si učitelé dělají sami pro vlastní potřebu. Kvazistandardizovaný test je připraven pečlivěji, než test učitelský, ale neproběhla u něj standardizace. (Chráska 1999, s. 14)

Testy standardizované

Jsou takové testy, které jsou zpracovány profesionálně podle závazných konstrukčních principů a ověřeny na reprezentativním vzorku. Umožňují nám srovnávat určitou skupinu žáků dané věkové kategorie s jakoukoliv jinou třídou, školou apod. Součástí standardizovaného didaktického testu je testová příručka, ve které uživatel najde údaje o obsahu, způsobu použití, vlastnostech testu, vyhodnocování, interpretaci a využití výsledků. Typickým zástupcem takového testu je např. státní maturita. (Chráska 1999, s. 14)

Testy nestandardizované

Jako nestandardizované didaktické testy považujeme testy, u kterých nebyly realizovány všechny kroky potřebné k jejich standardizaci. Tyto testy si obvykle pro svou vlastní potřebu sestavuje učitel. Nebyly ověřeny na větším počtu žáků, tudíž nejsou známy všechny jejich vlastnosti. I při tvorbě těchto testů by se však mělo dbát na dodržování základních pravidel a zásad, jako při tvorbě testů standardizovaných. (Chráska 1999, s. 14)

Testy kvazistandardizované

Kvazistandardizovanými testy rozumíme testy, které jsou připravovány důkladněji, než testy učitelské, avšak u nich neproběhla standardizace. Takovým testem je například test

zjišťující úroveň vědomostí žáků v několika paralelních třídách na stejné škole nebo školách. Někdy bývá k dispozici i norma pro hodnocení výsledků. (Chráska 1999, s. 15)

3.3 Povaha činnosti testovaného

Podle hlediska povahy činnosti testovaného dělíme didaktické testy na kognitivní a psychomotorické. Toto dělení vychází z učení kognitivního³, afektivního⁴ a psychomotorického⁵. Testy afektivní neexistují, protože výsledky učení afektivního se didaktickými testy nezjišťují. (Chráska 1999, s. 15)

Testy kognitivní

O kognitivní test se jedná v případě, že zjišťujeme úroveň poznání žáků. Příkladem kognitivního testu je například test, ve kterém žák překládá text do cizího jazyka, řeší matematické úlohy atd. V současnosti se používají častěji než psychomotorické. (Chráska 1999, s. 15)

Testy psychomotorické

Psychomotorickým testem zjišťujeme výsledky psychomotorického učení. Příkladem psychomotorického testování je například psaní na stroji. (Chráska 1999, s. 15)

3.4 Míra specifčnosti učení zjišťovaného testem

Z hlediska míry specifčnosti učení zjišťovaného testem rozlišuje Chráska (1999, s. 15) dva druhy testů. Testy výsledků výuky a testy studijních předpokladů.

Testy výsledků výuky

Tyto testy měří, co se žáci v dané oblasti naučili. (Chráska 1999, s. 15)

Testy studijních předpokladů

Tyto testy by se měly používat při přijímání žáků na vyšší typ škol. „*Testy studijních předpokladů měří úroveň obecnějších charakteristik jedince, které jsou potřebné k dalšímu*

³ Kognitivní učení – Učení týkající se poznávacích procesů žáka. Žák získává nové poznatky a vědomosti.

⁴ Afektivní učení – Učení zaměřené na utváření postojů a hodnot.

⁵ Psychomotorické učení – Učení vyžadující nervosvalovou koordinaci. Je zaměřeno na pohybové (praktické) dovednosti.

studiu.“ (Chráska 1999, s. 15)

3.5 Interpretace výkonu

Podle toho, jakým způsobem interpretujeme, rozlišujeme didaktické testy rozlišující neboli testy relativního výkonu a didaktické testy ověřující neboli testy absolutního výkonu. U nás se téměř výlučně používají rozlišující testy a to z důvodu snahy dosáhnout maximální možné objektivity hodnocení. (Chráska 1999, s. 15)

Testy rozlišující (testy relativního výkonu)

U těchto testů se výkon žáka určuje vzhledem k populaci testovaných. Výkon žáka v testu se srovnává s výkony ostatních žáků. Pokud se jedná o standardizovaný test, je porovnání v rámci celé žákovské populace. Umožňují posoudit, zda je konkrétní žák ve srovnání s ostatními např. velmi slabý, podprůměrný, nadprůměrný, atd. (Chráska 1999, s. 15)

Testy ověřující (testy absolutního výkonu)

Výkon se u ověřujících testů stanovuje vzhledem ke všem možným úlohám, které dané učivo reprezentují. Výkon žáka se nesrovnává s výkony jiných testovaných.

Kritériem úspěch je předem daný stupeň zvládnutí učiva. Hlavním cílem je zhodnotit, zda žák dané učivo zvládl, či nikoliv. (Chráska 1999, s. 15)

3.6 Časové zařazení do výuky

Podle tohoto kritéria rozlišuje testy vstupní, průběžné, výstupní. (Chráska 1999, s. 16)

Vstupní didaktické testy

Vstupní testy se zadávají na začátku výuky určitého bloku učiva. Cílem je odhalit úroveň vědomostí a dovedností. (Chráska 1999, s. 16)

Průběžné didaktické testy

Zadávají se v průběhu výuky. Cílem je poskytnout učiteli zpětnou vazbu a informace potřebné k optimálnímu řízení výuky. Většinou zkouší jen malou část učiva a jejich posláním je ověřit, jak žáci probírané učivo chápou. (Chráska 1999, s. 16)

Výstupní didaktické testy

Zadávají se buď na konci výukového období nebo na konci určitého výukového bloku. Poskytují informace potřebné pro hodnocení žáků. (Chráška 1999, s. 16)

3.7 Tematický rozsah

Z hlediska tematického rozsahu rozlišujeme testy monotematické a polytematické.

Monotematické testy

„Monotematické testy zkouší jediné téma učební látky.“ (Chráška 1999, s.16)

Polytematické testy

„Testy polytematické zkouší učivo několika tematických celků. Testy polytematické jsou proto náročnější z hlediska přípravy i konstrukce.“ (Chráška 1999, s.16)

3.8 Míra objektivit skórování

Testy objektivně skórovatelné

Tyto testy obsahují úlohy, u nichž lze objektivně rozhodnout, zda byly řešeny správně či nikoliv. Výhodou je, že skórování může provádět kdokoliv, někdy i stroj. (Chráška 1999, s. 17)

Testy subjektivně skórovatelné

Testy subjektivně skórovatelné obsahují úlohy, u nichž nelze stanovit jednoznačná pravidla pro skórování. Mezi takové úlohy patří např. otevřené široké úlohy, ve kterých žák volně a rozsáhleji odpovídá na položenou otázku. Není rozumné se těmto úlohám vyhýbat jenom z důvodu, že neumožňují skórování, protože tyto úlohy mohou zkoušet komplexnější vědomosti a dovednosti. (Chráška 1999, s.17)

4 Kritéria dobrého testu

4.1 Validita

Validita neboli platnost, poskytuje informaci, zda test zkouší opravdu to, co má být zkoušeno. Gavora (2010, s. 86 – 87) rozlišuje validitu obsahovou a konstruktovou. U nestandardizovaného didaktického testu je důležitá tzv. validita obsahová.

Objektivní posouzení validity testu je obtížné, protože nejsou jednoznačná kritéria, která by učivo dělila na významné a méně významné.

4.1.1 Obsahová validita

„Obsahová validita stanoví, do jaké míry je obsah výzkumného nástroje v souladu s obsahem zjišťované oblasti.“ (Gavora 2010, s. 86)

Obsahová validita se stanovuje posudkem expertů. Test má dostatečnou obsahovou validitu, pokud jsou v něm všechny důležité prvky z učiva, které učitel probral, a zároveň jsou tyto prvky v testu zastoupeny proporcionálně. (Gavora 2010, s. 86 - 87)

4.1.2 Konstruktová validita

„Název této validity je odvozen od slova konstrukt. Konstrukt je abstraktní pedagogický nebo psychologický pojem, například vědomost, dovednost, schopnost, inteligence, postoj apod. Při konstruktové validitě se můžeme zeptat: Zjišťuje výzkumný nástroj ten konstrukt, který mě zajímá?“ (Gavora 2010, s. 87)

Tato validita se dá zjistit dvěma způsoby. Prvním je srovnání výsledků daného výzkumného nástroje s jiným, o němž je dáno, že daný konstrukt měří. Oba výzkumné nástroje se musí použít se stejnými osobami. Pokud je mezi výsledky vysoká shoda, je pravděpodobné, že tento výzkumný nástroj měří to, co druhý výzkumný nástroj a mají podobnou validitu. Možný je i opačný postup. Druhým způsobem, kterým můžeme zjistit konstruktovou validitu je názor expertů. (Gavora 2010, s. 87)

4.2 Reliabilita

Reliabilita udává spolehlivost výsledků testu. Reliabilní je takový test, který při opětném použití u téhož vzorku žáků přináší v podstatě stejné výsledky.

Didaktický test můžeme považovat za dostatečně spolehlivý, je-li jeho spolehlivost 0,80 – 0,90. „Čím viac sa blíží hodnota koeficientu reliability k jednej, tým je DT (didaktický test) spoľahlivejší, presnejší – reliabilnejší. V štandardizovaných DT býva koeficient reliability väčší ako 0,9, v neštandardizovaných DT by mal byť koeficient reliability väčší ako 0,6. V prípade, že koeficient reliability je nižší ako 0,6, učiteľ by nemal výsledky takéhoto DT započítavať do klasifikácie žiakov, pretože sú nespoľahlivé, nepresné.“ (Turek 1995, s. 76)

4.2.1 Výpočet reliability pomocí Kuderova-Richardsonova vzorce

Výpočet koeficientu reliability se provádí pomocí Kuderova-Richardsonova vzorce

$$r_{kr} = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum pq}{s^2} \right)$$

kde k je počet úloh v testu, p je podíl žáků ve vzorku, kteří řešili danou úlohu správně, $q = 1 - p$ a s je směrodatná odchylka pro celkové výsledky žáků v testu.

Podíl p žáků ve vzorku, jenž řešili danou úlohu správně, získáme, když počet správných odpovědí dělíme celkovým počtem testovaných. Platí

$$p = \frac{n_s}{n}$$

kde n_s je počet žáků, kteří danou úlohu řešili správně, n je celkový počet žáků.

Pro výpočet koeficientu reliability dále potřebujeme aritmetický průměr a směrodatnou odchylku pro dosažené testové výsledky. Výpočet provádíme podle vzorců

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum n_i \cdot x_i$$

$$s^2 = \frac{1}{n-1} \sum n_i (x_i - \bar{x})^2$$

kde \bar{x} je aritmetický průměr výsledků žáků v testu, s je směrodatná odchylka výsledků v testu, n je celkový počet testovaných, x_i jednotlivé dosažené počty bodů a n_i jsou počty žáků, kteří dosáhli výsledků x_i .

4.3 Obtížnost položek

Jednou ze základních charakteristik testových úloh je jejich obtížnost. Posuzujeme ji podle toho, kolik žáků je schopno úlohu správně vyřešit.

Při analýze obtížnosti určujeme buď hodnotu obtížnosti Q nebo index obtížnosti P . Hodnota obtížnosti vyjadřuje, kolik procent žáků odpovědělo nesprávně nebo danou úlohu vynechalo. Platí

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

kde Q je hodnota obtížnosti, n_n je celkový počet žáků ve skupině, kteří neodpověděli správně nebo neodpověděli a n je celkový počet žáků.

Index obtížnosti P udává procento žáků, kteří na danou úlohu odpověděli správně. Platí

$$P = 100 \frac{n_s}{n}$$

kde P je index obtížnosti, n_s je počet žáků ve skupině, kteří v dané úloze odpověděli správně a n je celkový počet žáků.

Vysokou obtížnost mají úlohy s vysokou hodnotou obtížnosti Q a naopak nízké hodnoty indexu obtížnosti P .

Za velmi obtížné pokládáme úlohy s hodnotou obtížnosti vyšší než 80, velmi snadné jsou úlohy s hodnotou obtížnosti nižší než 20. Extrémně obtížné úlohy, jejichž hodnota obtížnosti se blíží ke stu, jsou nevyhovující a je nutné je z testu vyřadit. Úlohy extrémně snadná, jejichž hodnota se přibližuje nule, je možné z psychologického hlediska v testu nechat jako úlohy úvodní.

4.4 Citlivost

Test je citlivý tehdy, jestliže od sebe jasně odděluje žáky s lepšími a horšími vědomostmi a reaguje i na malé rozdíly ve vědomostech žáků. Citlivost úloh se posuzuje podle koeficientů citlivosti. „Všechny tyto koeficienty mohou nabývat hodnot od -1 přes nulu do +1, přičemž platí, že čím vyšší hodnotu koeficient má, tím lépe úloha rozlišuje mezi žáky s lepšími vědomostmi a mezi žáky s horšími vědomostmi. Pokud koeficient dosahuje hodnoty 0, znamená to, že úloha vůbec nerozlišuje mezi oběma skupinami žáků. Záporné hodnoty koeficientu vypovídají o tom, že úloha zvýhodňuje žáky, kteří mají v testu celkově horší

výsledky. *Kladné hodnoty koeficientu citlivosti naopak vypovídají o tom, že v úloze dosahují lepších výsledků žáci, kteří mají v testu lepší celkové výsledky.*“ (Chráška 1999, s. 49)

Nejjednodušším indikátorem citlivosti je koeficient ULI.

4.4.1 Výpočet koeficientu citlivosti - koeficient ULI

Nejdříve se vzorek žáků rozdělí na horší a lepší podle celkových výsledků. Žáci se seřadí sestupně podle dosaženého počtu bodů. Horní polovinu žáků uvažujeme jako lepší a dolní jako horší.

Vztah pro výpočet koeficientu má tvar

$$d = \frac{n_l - n_h}{0,5N}$$

kde d je koeficient citlivosti úlohy ULI, n_l je počet žáků z lepší skupiny, kteří úlohu řešili správně, n_h je počet žáků z horší skupiny, kteří úlohu řešili správně a N je celkový počet žáků.

4.5 Objektivnost testu

Test je objektivní, pokud nepůsobí na žákův výsledek subjektivní činitel. Tím může být osobnost zkoušejícího a při opravě osobnost opravujícího. Objektivnost je závislá na typu úkolu a na dovednosti toho, kdo testu používá a známkuje řešení.

4.6 Praktičnost

Tato vlastnost testů zahrnuje různá hlediska, např. jak rychle lze test opravit a vyhodnotit; výše nákladů na přípravu, zadávání a vyhodnocení testu; kolik forem testu je k dispozici; kolikrát je test použitelný. Praktický test by měl znamenat výraznou úsporu času ve srovnání s ostatními způsoby zkoušení. (Škoda, Doulík 2007, s. 29)

4.7 Testová doména (obor testu)

„Jde o zachycení učiva v co největším rozsahu. Testovou doménu lze konkretizovat výčtem cílů a požadavků na test, úlohou či několika úlohami. Obor testu může být ohraničený či neohraničený, konečný či nekonečný. Reprezentativní výběr učiva úzce souvisí s obsahovou validitou výsledků testu.“ (Škoda, Doulík 2007, s. 29)

Závěr teoretické části

V teoretické části diplomové práce jsme se zabývali regionální vlastivědou a didaktickými testy. Vymezili jsme pojmy související s regionální vlastivědou. Analyzovali jsme RVP ZV a zjišťovali, zda dává dostatečný prostor pro výuku regionální vlastivědy. Zaměřili jsme se na obsah výuky ve vlastivědném učivu, vhodné vyučovací metody a organizační formy vyučování. Dále jsme vymezili pojem didaktický test, objasnili funkci testů a výhody a nevýhody testování. Věnovali jsme pozornost druhům didaktických testů a shrnuli poznatky o kritériích dobrého didaktického testu.

Při analýze RVP ZV jsme zjistili, že dává dostatečný prostor pro realizaci výuky regionální vlastivědy. Jako nejvhodnější vyučovací metody pro výuku vlastivědy se jeví názorné metody, praktické metody a aktivizující a rozvíjející metody, kdy jsou žáci aktivně zapojeni do poznávacího procesu. Co se týče organizačních forem vyučování, neměli by učitelé opomíjet exkurze, vycházky a návštěvy muzeí.

Stěžejními kapitolami byly kapitoly Didaktický test a Kritéria dobrého testu. Správně sestavený didaktický test musí splňovat řadu kritérií, na které by měli učitelé myslet při jeho sestavování.

Na základě poznatků v teoretické části diplomové práce jsme sestavili didaktický test, jehož cílem je ověřit znalost svého regionu u žáků 5. ročníků ve městě Třebíč.

II EMPIRICKÁ ČÁST

5 Metodika výzkumu

5.1 Výzkumné otázky a cíle

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit znalosti o regionu u žáků pátých ročníků základních škol ve městě Třebíč.

Pro výzkumné šetření jsme formulovali také dílčí cíle:

- Vytvořit nestandardizovaný didaktický test týkající se znalosti regionu.
- Realizovat test u žáků 5. ročníků.
- Analyzovat jednotlivé úlohy testu a analyzovat test jako celek.
- Vyhodnotit výsledky žáků v didaktickém testu.
- Porovnat výsledky jednotlivých škol.
- Zjistit, jestli žáci znají pojem UNESCO.
- Ověřit, zdali žáci znají české památky zapsané do UNESCO.
- Objasnit výzkumné problémy.

Na základě cílů jsme stanovili tyto výzkumné problémy:

Znají žáci 5. ročníků dobře svůj region?

Má vliv na znalost regionu škola, kterou žáci navštěvují?

K prvnímu výzkumnému problému je třeba definovat, co znamená znát dobře svůj region. Stanovili jsme hranici 70 %, tzn., že žáci, kteří v testu dosáhli minimálně 11 bodů z celkových 16, znají dobře svůj region.

5.2 Didaktický test

K provedení výzkumu byla použita metoda nestandardizovaného didaktického testu (viz příloha č. 1). Testové otázky se týkají znalostí o městě Třebíč a regionu. Test obsahuje devět hodnocených otázek a dvě nehodnocené, kterými jsme chtěli zjistit, zda žáci 5. ročníku ví něco o UNESCO a o českých památkách do něj zařazených.

V testu byly použity především otevřené testové úlohy se stručnou odpovědí, kdy měl žák uvést vlastní krátkou odpověď. Dále zde najdeme dvě úlohy s výběrem odpovědí. V jedné má žák vyškrtat města, která nesousedí s Třebíčí. Jedná se o úlohu s vícenásobnou odpovědí. Druhá je zvláštní typ úlohy s výběrem odpovědí, tzv. situační úloha, žák má vybarvit polohu kraje na mapě, na první pohled nejsou nabízené žádné možnosti, avšak žák vybírá ze čtrnácti krajů. Dalším typem otázky je přiřazovací úloha. Úkolem žáka je přiřadit k sobě patřící pojmy. Posledním typem testové položky je otevřená široká úloha, která není součástí bodované části, ale je doplňující otázkou, jejíž cílem je zjistit, zda žáci vědí, co je UNESCO.

5.3 Charakteristika vzorku respondentů

Testu se zúčastnilo celkem 136 žáků pátých ročníků. Testování proběhlo na třech školách v Třebíči. Pro naše účely budeme používat označení škola A, B, C.

Všechny školy jsou plnoorganizované. Na všech uvedených školách jsou v pátém ročníku dvě paralelní třídy. Podrobné rozvržení respondentů je v tabulce č. 2.

Třída	pohlaví	A	B.	C
5.A	dívky	12	10	12
	chlapci	15	11	11
	celkem 5.A	27	21	23
5.B	dívky	11	11	13
	chlapci	12	12	6
	celkem 5.B	23	23	19
Cekem v ZŠ		50	44	42

Tab. č. 2: Uspořádání respondentů.

Výzkum probíhal se souhlasem vedení škol a svolením pedagogů.

5.4 Předvýzkum a vlastní výzkum

Nejprve jsme didaktický test ověřili na malém počtu žáků. Celkem 5 žáků pátého ročníku vyzkoušelo test a výsledky dopadly příznivě, proto jsme se rozhodli zadat test beze změn.

Výzkum proběhl v průběhu října a listopadu 2014. Testování se zúčastnilo 136 žáků. Bylo tedy získáno 136 vyplněných testů. Na všech školách a ve všech třídách jsme test osobně zadávali a na celý průběh dohlíželi. Na vyplnění testu měli žáci maximálně 25 minut.

Test ale většinou odevzdávali dříve. Všichni žáci měli po celou dobu k dispozici vlastní mapu České republiky.

V základní škole A se zúčastnilo celkem 50 respondentů, z toho v 5.A 27 žáků a v 5.B 23 žáků.

Ve škole B bylo testováno 44 žáků, v 5.A 21 respondentů a v 5.B 23 respondentů.

Celkem 42 respondentů bylo testováno ve škole C, třídu 5.A reprezentovalo 23 testovaných a třídu 5.B 19 žáků.

Celkový počet bodů, kterého mohli žáci dosáhnout byl 16. Jednotlivé otázky byly bodovány následovně:

Úloha číslo	Počet bodů	Poznámka
1	2	1 bod za název, 1 bod za polohu
2	1	
3	1	
4	3	1 bod za každý obrázek
5	2	1 bod za částečnou odpověď
6	2	1 bod při záměně max. dvou dvojic
7	1	
8	2	1 bod do dvou chyb
9	2	1 bod za dvě památky, 0 bodů za jednu a žádnou památku

Tab. č. 3: Bodování testu.

6 Vyhodnocení testů

6.1 Analýza položek

6.1.1 Základní statistické údaje

Abychom mohli z naměřených dat získat potřebné informace, musíme je nejprve zpracovat. Pro jejich uspořádání využijeme aritmetický průměr, modus a medián.

„Modus je hodnota, která se v daném souboru dat vyskytuje nejčastěji (která má tedy největší četnost).“ (Chráska 2007, s. 50)

„Medián je prostřední hodnota z řady hodnot seřazených podle velikosti. Je to ta hodnota, která rozděluje soubor na dvě stejné části (počet hodnot menších nebo stejně velkých jako medián je stejný jako počet hodnot větších nebo stejně velkých jako medián).“ (Chráska 2007, s. 48)

Aritmetický průměr je průměr všech hodnot v souboru. Je to součet všech hodnot vydělený jejich počtem.

Základní údaje jsou uvedeny v tabulce č. 4. Kromě průměru, modusu a mediánu jsme také zařadili počty žáků, celkový počet dosažených bodů, minimální a maximální získaný počet bodů. Všechny údaje jsou v rámci jednotlivých škol a celého souboru.

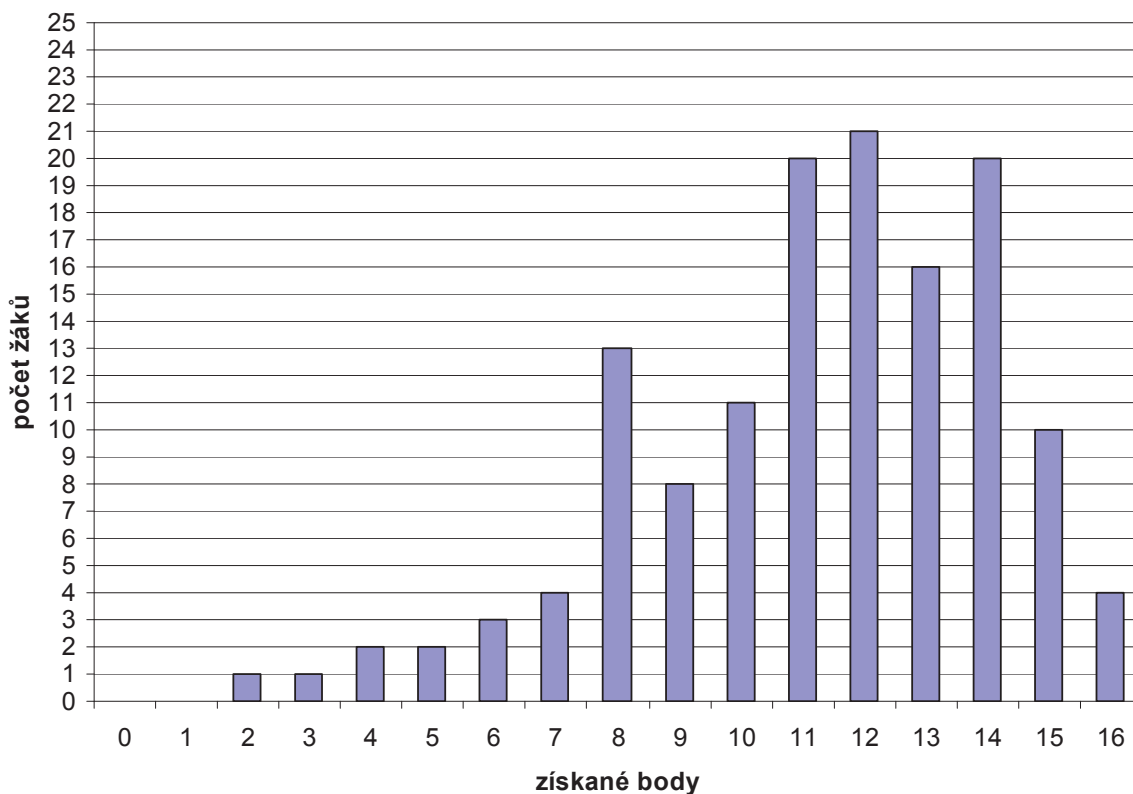
Soubor	Počet žáků	Počet bodů	Průměr	Medián	Modus	MIN	MAX
A	50	627	12,5	13	14	7	16
B	44	440	10,0	11	12	2	16
C	42	462	11,0	11	14	3	15
Celý soubor	136	1529	11,2	12	12	2	16

Tab. č. 4: Základní statistické údaje

Z tabulky vyplývá, že nejlepšího výsledku dosáhli žáci ZŠ A. Průměrný počet dosažených bodů činil 12,5, minimální počet bodů v testu byl 7, maximální počet bodů byl 16. Prostřední hodnota výsledků, tedy medián, činila 13, největší četnost měly testy se 14 body. Nejslabší byl naopak výsledek žáků ZŠ B. Průměrný počet získaných bodů byl 10, to je o 2,5 bodu méně, než průměr ZŠ A. Medián byl 13 bodů, modus 12 bodů. Nejhůře dopadl test ohodnocený pouze dvěma body, nejlepší žák dosáhl plného počtu bodů, tedy 16. Žáci ZŠ C dosáhli průměrného počtu bodů 11. Medián je stejný jako u ZŠ B, nejčastěji se v souboru

vyskytovaly testy se 14 body. Minimální počet dosažených bodů na této škole byl 3 body a maximální 15 bodů.

V následujícím grafu nalezneme, kolik žáků dosáhlo kolika bodů.



Graf č. 1: Graf absolutních četností.

Graf svým tvarem připomíná tzv. Gaussovu křivku⁶, ta je posunuta mírně vpravo, z čehož můžeme usoudit, že test byl pro žáky spíše jednodušší. Nejvyššího počtu bodů dosáhli čtyři žáci, ani jeden žák nezískal v testu nula bodů.

⁶ Gaussova křivka – Charakterizuje rozložení výsledků měření. Normální rozdělení – Gaussovo rozdělení – má mimořádný význam v teorii pravděpodobnosti i v matematické statistice. Je použitelné všude tam, kde je kolísání náhodné veličiny způsobeno součtem velkého počtu nepatrných a vzájemně nezávislých vlivů. (Neubauer, Sedláček, Kříž 2012, s. 122)

6.1.2 Obtížnost úloh

Jednou z nejdůležitějších vlastností testových úloh je jejich obtížnost. Při určování obtížnosti počítáme hodnotu obtížnosti Q a index obtížnosti P .

Úloha číslo	Počet správných odpovědí	Q	P
1	114	16,2	83,8
2	112	17,6	82,4
3	122	10,3	89,7
4	98	27,9	72,1
5	47	65,4	34,6
6	105	22,8	77,2
7	124	8,8	91,2
8	30	77,9	22,1
9	37	72,8	27,2

Tab. č. 5: Obtížnost úloh

V didaktickém testu jsou čtyři úlohy, které mají hodnotu obtížnosti nižší než dvacet.

V úloze číslo jedna zjišťujeme název a polohu kraje. Obě části této otázky správně zodpovědělo 114 žáků. Konkrétně název svého kraje znalo 127 dotazovaných, což odpovídá hodnotě obtížnosti 6,6. Polohu kraje pak správně určilo 121 respondentů s hodnotou obtížnosti 11,0.

V úloze číslo dvě ověřujeme znalost jména krajského města. Hodnota obtížnosti činí 17,6. Úloha číslo tři se ptá na řeku protékající Třebíčí. Hodnota obtížnosti 10,3 vypovídá o tom, že její název žáci většinou znají. Nejnižší obtížnost měla pro žáky úloha sedm, znak Třebíče vybarvilo správně 124 žáků a úloha má tak obtížnost 8,8.

Nejméně správných odpovědí měla otázka číslo osm, jenž zjišťovala znalost bezprostředního okolí Třebíče. I přesto, že obtížnost je 77,9, nejedná se o extrémně obtížnou otázku, kterou by bylo potřeba z testu vyloučit.

6.1.3 Citlivost testových úloh

Při určování citlivosti úloh jsme použili metodu výpočtu koeficientu ULI.

Úloha číslo	Koeficient ULI
1	0,26
2	0,29
3	0,10
4	0,43
5	0,44
6	0,32
7	0,12
8	0,21
9	0,47

Tab. č. 6: Citlivost testových úloh

Citlivost testových úloh se pohybuje v rozmezí 0,10 až 0,47, z čehož usuzujeme, že všechny úlohy rozlišují mezi žáky s horšími a žáky s lepšími vědomostmi. U koeficientu ULI se požaduje, aby v případě úloh s hodnotou obtížnosti 30 – 70 bylo d alespoň 0,25, pouze úloha 5 má hodnotu obtížnosti v tomto rozmezí ($Q = 65,4$) a citlivost úlohy $d = 0,44$ je vyhovující. U úloh s hodnotou obtížnosti 20 – 30 a zároveň 70 – 80 se požaduje koeficient alespoň 0,15. Do této skupiny spadá úloha číslo 4 s hodnotou obtížnosti 27,9, úloha číslo 6 s hodnotou obtížnosti 22,8, úloha číslo 8 s hodnotou obtížnosti 77,9 a úloha číslo 9, jejíž obtížnost je 72,8. Všechny tyto úlohy mají koeficient více, než 0,15 a jsou tedy dostatečně citlivé.

6.1.4 Reliabilita

Pokud posuzujeme reliabilitu, zkoumáme vlastně spolehlivost a přesnost testu.

Hodnoty p a q potřebné pro výpočet Kuderova-Richardsonova vzorce.

Úloha č.	Počet správných odpovědí	p	q	pq
1	114	0,838	0,162	0,136
2	112	0,824	0,176	0,145
3	122	0,897	0,103	0,092
4	98	0,721	0,279	0,201
5	47	0,346	0,654	0,226
6	105	0,772	0,228	0,176
7	124	0,912	0,088	0,080
8	30	0,221	0,779	0,172
9	37	0,272	0,728	0,198
Σ				1,427

Tab. č. 7: Hodnoty p a q potřebné pro Kuderův-Richardsonův vzorec.

Hodnoty x_i a n_i potřebné pro výpočet podle Kuderova-Richardsonova vzorce.

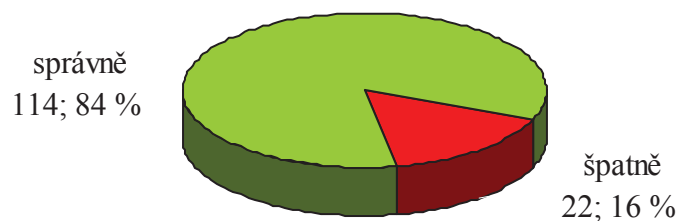
Počet hodů x_i	Četnost n_i	$n_i \cdot x_i$	$x_i - \bar{x}$	$(x_i - \bar{x})^2$	$n_i(x_i - \bar{x})^2$
0	0	0	-11,243	126,397	0,000
1	0	0	-10,243	104,912	0,000
2	1	2	-9,243	85,427	85,427
3	1	3	-8,243	67,941	67,941
4	2	8	-7,243	52,456	104,912
5	2	10	-6,243	38,971	77,941
6	3	18	-5,243	27,485	82,456
7	4	28	-4,243	18,000	72,000
8	13	104	-3,243	10,515	136,692
9	8	72	-2,243	5,029	40,236
10	11	110	-1,243	1,544	16,986
11	20	220	-0,243	0,059	1,178
12	21	252	0,757	0,574	12,045
13	16	208	1,757	3,088	49,413
14	20	280	2,757	7,603	152,060
15	10	150	3,757	14,118	141,177
16	4	64	4,757	22,632	90,530
Σ	136	1529			1130,993

Tab. č. 8: Výpočet hodnot x_i a n_i .

Po dosažení všech hodnot do Kuderova-Richardsonova vzorce získáváme koeficient reliability $r_{kr} = 0,933$. V didaktických testech s malým počtem otázek je požadována výše koeficientu reliability nejméně 0,6. Test je tedy spolehlivý a přesný.

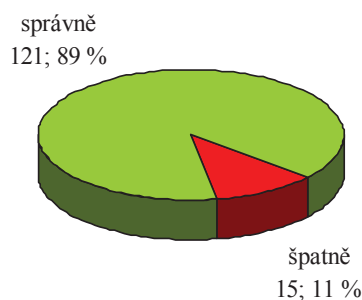
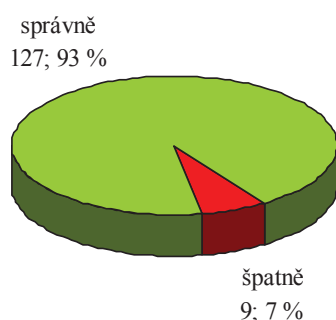
6.2 Vyhodnocení jednotlivých otázek

Otázka č. 1: Jak se jmenuje kraj, ve kterém leží město Třebíč?



Graf č. 2: Úspěšnost první otázky – obě části.

V grafu č. 2 vidíme, že obě části této otázky mělo správně 114 žáků z celkových 136. Nesprávně odpovědělo 22 respondentů, a to buď na jednu část, nebo měli nesprávně obě. Podrobněji jsou jednotlivé části zobrazeny v následujících grafech.



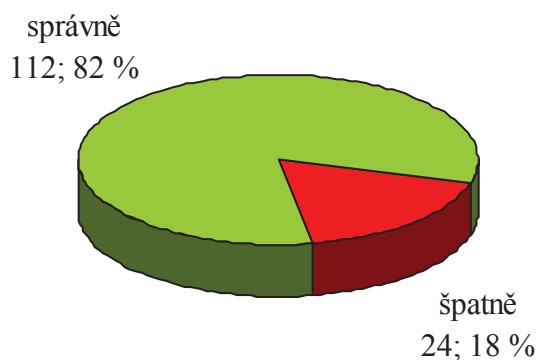
Graf č. 3: Úspěšnost první otázky – název kraje. Graf č. 4: Úspěšnost první otázky – mapa.

V grafu č. 3 můžeme pozorovat poměr správných odpovědí na první část otázky, název kraje zná 93 % žáků. Z grafu č. 4 můžeme vyčíst, že polohu kraje do mapy správně zakreslilo 89 % žáků a 11 % žáků polohu kraje určilo špatně nebo vůbec.

Příklady nesprávných odpovědí: Jihočeský, Českomoravská vrchovina, Česká republika, Morava, Evropa.

Otázka č. 2: Jak se jmenuje naše krajské město?

Druhá testová otázka zkoumala znalost jména krajského města.

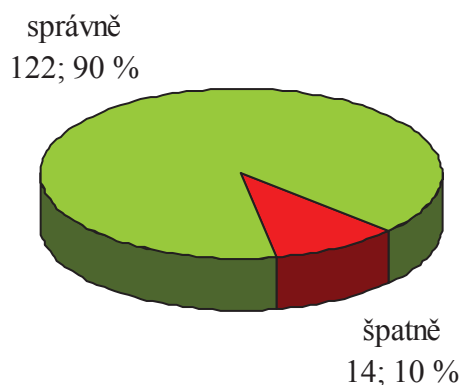


Graf č. 5: Úspěšnost druhé otázky.

Z grafu č. 5 můžeme vyčíst, že správně odpovědělo 82 % respondentů, tedy 112 žáků. Zbýlých 24 žáků (17 %) odpovědělo nesprávně.

Příklady nesprávných odpovědí: Brno, Praha, Třebíč, Vysočina

Otázka č. 3: Jak se jmenuje řeka, která protéká Třebíčí?



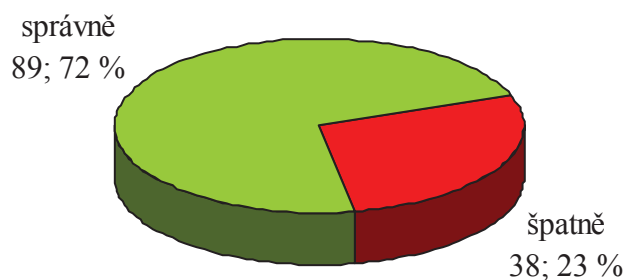
Graf č. 6: Úspěšnost třetí otázky.

Z grafu č. 6 vyplývá, že 122 žáků zná jméno řeky, která protéká městem Třebíč. Zbýlých 14 žáků, tedy 10 % respondentů, odpovědělo nesprávně.

Příklady nesprávných odpovědí: Vltava, Labe, Dyje, Dunaj

Otázka č. 4: Napiš názvy památek na obrázku

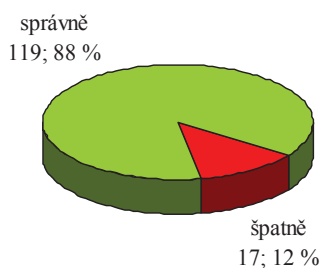
Čtvrtá otázka obsahovala tři fotografie památek, které měli žáci poznat.



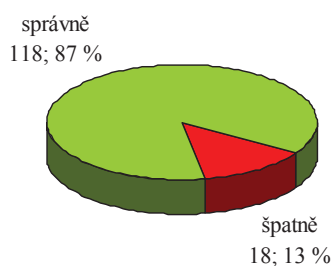
Graf č. 7: Úspěšnost čtvrté otázky.

Graf č. 7 udává, že 89 žáků z celkových 136 mělo čtvrtou testovou otázku zcela správně, tedy dobře pojmenovali všechny obrázky. Zbýlých 38 žáků zcela nesplnilo všechny části otázky, chybovali buď v jednom, ve dvou nebo ve všech třech obrázcích.

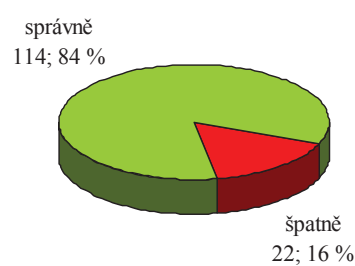
Podrobněji se zaměříme na konkrétní obrázky. V následujících grafech můžeme pozorovat úspěšnost žáků u jednotlivých obrázků.



Graf č. 8: Úspěšnost 1. obrázku ve čtvrté otázce.



Graf č. 9: Úspěšnost 2. obrázku ve čtvrté otázce.

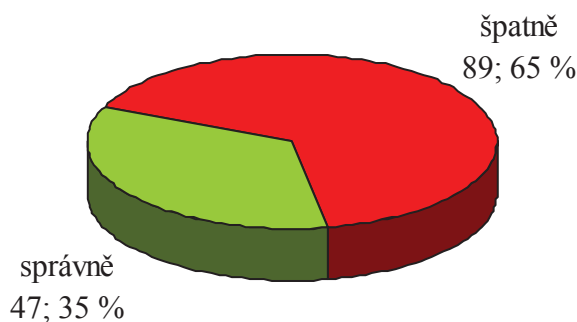


Graf č. 10: Úspěšnost 3. obrázku ve čtvrté otázce.

Graf č. 8 znázorňuje úspěšnost žáků při určení památky na prvním obrázku. Celkem 88 % z nich ji správně pojmenovalo, zbylých 12 % ji určilo nesprávně nebo se o to nepokusili. Graf č. 9 udává, že 87 % respondentů správně určilo památku na druhém obrázku. Graf č. 10 nám říká, že s posledním obrázkem měli žáci největší problém. Ale i přesto byla úspěšnost 84 %.

Příklady nesprávných odpovědí: Obr. č. 1 – Karlův hrad, Bazilika Cyrila a Metoděje, Krumlov, Jaroměřice nad Rokytnou
 Obr. č. 2 – hřbitov
 Obr. č. 3 – Bílý dům, Černý dům, Muzeum Vysočiny

Otázka č. 5: Které třebíčské památky jsou zapsané na seznamu UNESCO?

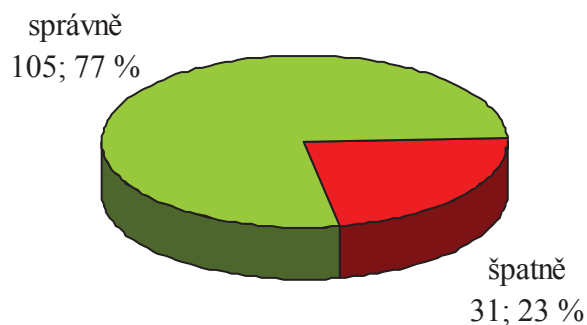


Graf č. 11: Úspěšnost páté otázky.

Graf č. 11 udává, že na otázku číslo 5 odpovědělo správně 47 respondentů, tedy 35 % testovaných. Nesprávnou nebo neúplnou odpověď uvedlo 89 žáků, tedy 65 %.

Příklady nesprávných odpovědí: třebíčská věž, Malovaný dům

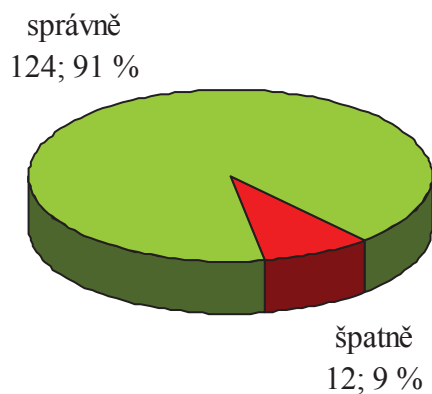
Otázka č. 6: Spoj, co k sobě patří.



Graf č. 12: Úspěšnost šesté otázky.

Graf č. 12 ukazuje, že otázku číslo šest správně vyřešilo 77 % testovaných žáků. Zbývajících 23 % minimálně jednou chybovalo a tudíž řešili nesprávně.

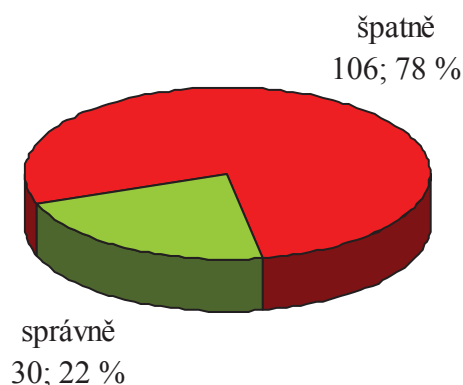
Otázka č. 7: Vybarvi správně znak Třebíče.



Graf č. 13: Úspěšnost sedmé otázky.

V grafu č. 13 vidíme, že 91 % žáků správně vybarvilo znak města Třebíč. Pouze 9 % žáků vybarvilo znak nesprávně.

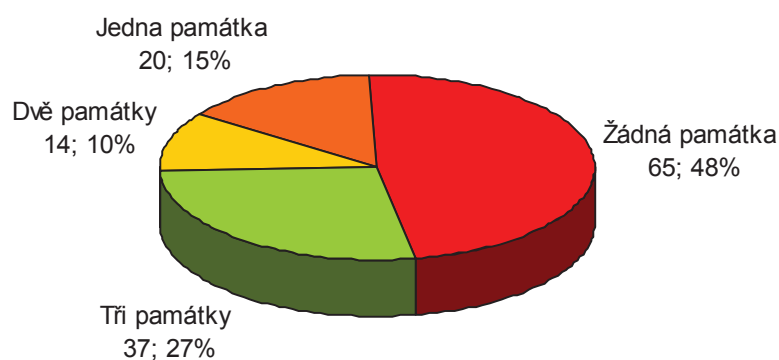
Otázka č. 8: Vyškrtni města a vesnice, která nesousedí s Třebíčí.



Graf č. 14: Úspěšnost osmé otázky.

Z grafu č. 14 vyplývá, že bezprostřední okolí svého města zná pouze 22 % žáků, kteří se zúčastnili testování. Ostatní žáci pak ve výběru minimálně jednou chybovali, tudíž odpověděli nesprávně.

Otázka č. 9: Napiš názvy alespoň tří památek v okolí Třebíče.



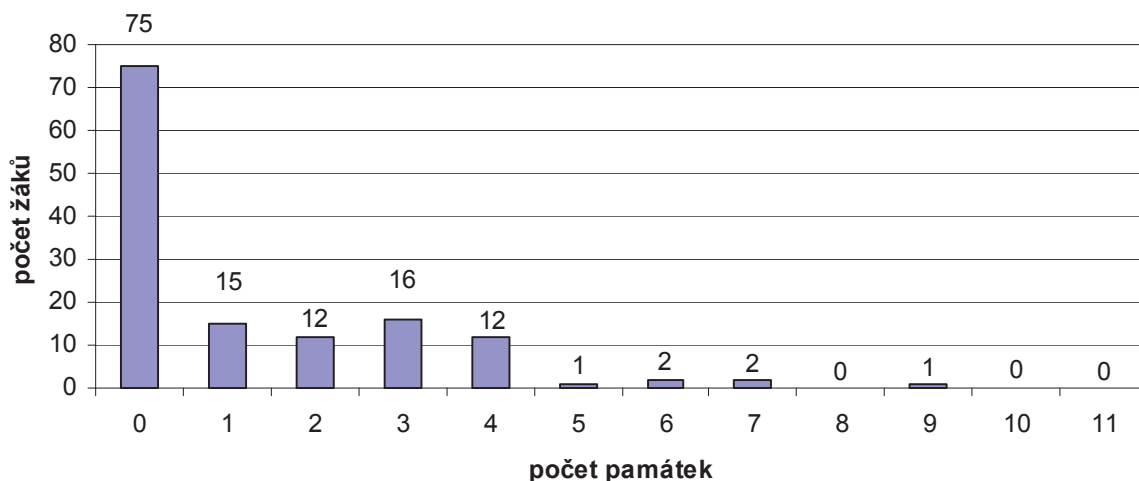
Graf č. 15: Úspěšnost deváté otázky.

Graf č. 15 podrobně znázorňuje, jak byli žáci úspěšní v otázce číslo devět. Pouze 27 % žáků mělo otázku zcela správně, tzn. napsali alespoň tři památky v okolí Třebíče. Zbývajících 73 % respondentů odpovědělo částečně správně nebo vůbec. V grafu vidíme, že 10 % žáků napsalo právě dvě památky, 15 % žáků uvedlo jednu správnou památku. Celkem 48 % testovaných žáků odpovědělo na tuto otázku zcela nesprávně, neuváděli ani jednu památku nebo odpověděli nesprávně. V tomto případě uváděli nejčastěji přímo třebíčské památky.

Příklad nesprávných odpovědí: třebíčská věž, Bazilika sv. Prokopa, Židovská čtvrť

Otázka č. 10: Které další české památky jsou zapsané na seznamu UNESCO?

Tato otázka nebyla zahrnuta do celkového hodnocení testu. Pomocí ní jsme chtěli zjistit, kolik dalších českých památek zapsaných na seznam UNESCO žáci znají.

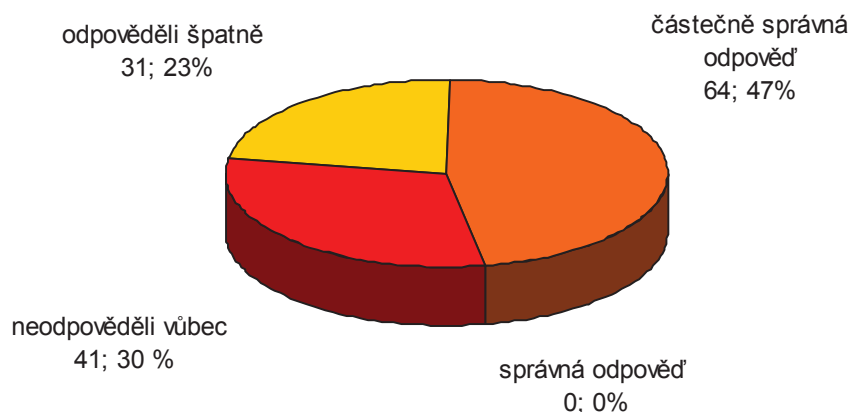


Graf č. 16: Graf absolutních četností – úspěšnost desáté otázky

Z grafu č. 16 můžeme vyčíst, že 75 žáků nezná žádnou další památku zapsanou v seznamu UNESCO. Ti na otázku buď neodpověděli nebo uvedli nesprávné památky. Celkem 15 respondentů uvedlo jednu památku, 12 respondentů napsalo památky dvě a čtyři, 16 z testovaných žáků uvedlo tři památky, 1 žák napsal pět památek, 2 žáci napsali šest a sedm památek a neúspěšnější žák uvedl 9 českých památek ze seznamu UNESCO. Ani jeden žák neuvedl všechny památky.

Otázka č. 11: Víš, co je UNESCO?

Tato otázka nebyla zahrnuta do celkového hodnocení testu. Jejím cílem bylo zjistit, jak žáci chápou pojem UNESCO.



Graf č. 17: Úspěšnost jedenácté otázky.

Z grafu č. 17 vyplývá, že 53 % respondentů neví, co je UNESCO, protože 30 % žáků se o vysvětlení vůbec nepokusilo a 23 % testovaných napsalo zcela špatný význam. Celkem 47 % respondentů uvedlo alespoň částečně správnou odpověď. Zcela správně neodpověděl nikdo.

Příklad špatných odpovědí: UNESCO je světová kulturní památka. Nejzajímavější památky v česku. Památková rezervace. Kniha, kde jsou zapsány nejstarší památky. Národní památkový ústav. Firma, která hledá památky.

Příklad částečně správných odpovědí: UNESCO je světové kulturní dědictví. UNESCO se zabývá památkami a je těžké se do UNESCO dostat. Mezinárodní organizace chrání památky. Spojení národů pro kulturu, vědu a památky.

6.3 Shrnutí

V základní škole A se testování zúčastnilo 50 žáků ze dvou tříd. Všichni žáci obou tříd uměli pracovat s mapou, dobře se v ní orientovali a pracovali s ní. K dispozici měli pouze mapu ČR formátu A4. Ve třídě 5.A byla jedna žákyně s osobní asistentkou, test vyplňovala s její pomocí.

Ve škole B bylo testováno 44 žáků. Žáci 5.B neuměli pracovat s mapou. I přesto, že byli několikrát upozorněni, že do ní mohou nahlížet, většinou tak neučinili. Pokud s mapou

začal někdo pracovat, bylo vidět, že se v ní neorientuje a nehledá konkrétní informace, nezná možnosti, které mapa nabízí.

Celkem 42 žáků bylo testováno ve škole C. Žáci prvního stupně nemají běžně ve výuce k dispozici mapu České republiky, pro jim pro účel našeho testování byly zapůjčeny atlasy žáků z druhého stupně. Přestože žáci této školy začínají pracovat s mapou až na druhém stupni, mapa jim byla dobrou pomůckou a většinou ji využívali. Ve třídě 5.B byl žák s osobní asistentkou a na testu pracoval s její podporou.

Celkový počet bodů, kterého mohli žáci dosáhnout byl 16. Průměrný počet získaných bodů ve škole A byl 12,5, ve škole B 10,0 a ve škole C 11,0 bodů. Nejvíce žáků dosáhlo hodnocení 12 bodů.

Analýza položek ukázala, že test je po všech stránkách vyhovující. Co do obtížnosti úloh, objevovali se v testu otázky od jednodušších až po obtížnější. Při ověřování citlivosti jsme použili metodu výpočtu pomocí koeficientu ULI a zjistili jsme, že všechny úlohy jsou dostatečně citlivé. Ověřovali jsme i reliabilitu testu, tedy jeho spolehlivost. Pomocí Kuderova-Richardsonova vzorce jsme získali koeficient blízký se jedné, to znamená, že test je spolehlivý a přesný.

Nakonec jsme vyhodnotili každou otázku zvlášť. Nejlépe si vedli žáci u otázky č. 7, kde měli vybarvit znak Třebíče. Celkem 91 % žáků jej vybarvilo zcela správně. Druhou nejúspěšnější otázkou byla otázka č. 3. Ta zjišťovala znalost jména řeky, která protéká Třebíčí a celkem 90% žáků její jméno zná. Třetí nejlehčí úlohou byla ta první, tu úspěšně vyřešilo 84 % respondentů. Když jsme úlohu zkoumali podrobně, zjistili jsme, že část úlohy, kde měli žáci uvést kraj, ve kterém leží město Třebíč, správně zodpovědělo 93 % žáků. Naopak nejméně úspěšní byli žáci u dvou posledních bodovaných úloh, a to u úlohy č. 8, ve které pouze 22 % žáků správně vyškrtalo města a vesnice nesousedící s Třebíčí a úloha č. 9. U této úlohy zřejmě žáci nepozorně četli zadání. Úkolem bylo napsat tři památky v okolí Třebíče a žáci psali nejčastěji památky trebičské. Úspěšnost byla 27 %.

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit znalosti o regionu u žáků pátých ročníků. V kapitole 5.1 jsme si určili, že dobré znalosti o regionu mají žáci, kteří dosáhnou úspěšnosti alespoň 70 %. Tuto hranici splnilo celkem 91 žáků, tedy 66 % respondentů. Jedná

se o dobrý výsledek, ale stále je co zlepšovat. Doporučujeme výuku ještě více rozšířit o učivo o regionu.

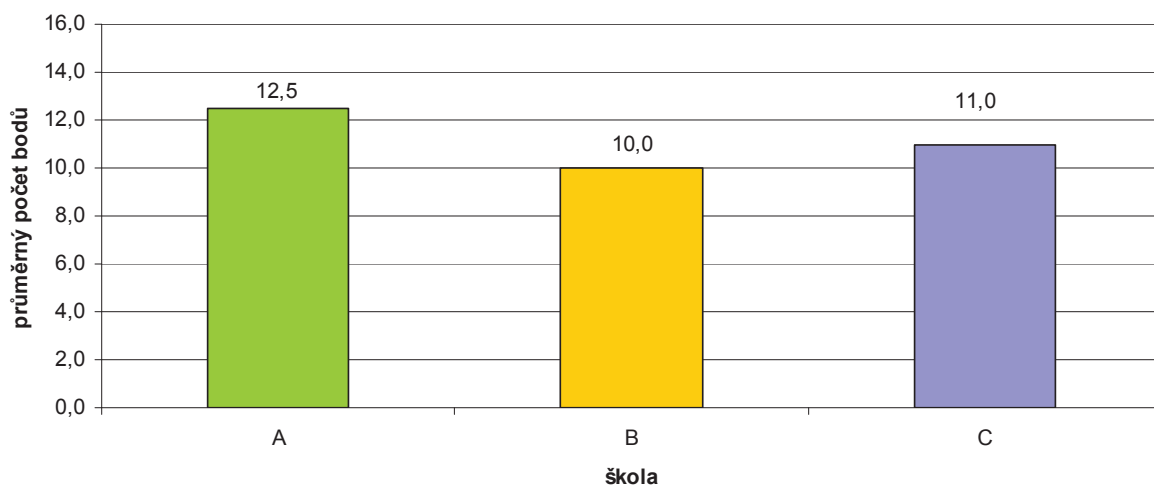
Jedním z dílčích cílů bylo zjistit, kolik českých památek zapsaných do UNESCO žáci znají. Více jak polovina dotazovaných nevedla ani jednu památku. Proto by se měli učitelé na tuto oblast více zaměřit a dětem tyto památky představit.

Nakonec jsme zjišťovali, jestli žáci vědí, co je UNESCO. Ani jeden z dotazovaných žáků nedokázal tento pojem správně definovat.

7 Porovnání výsledků

7.1 Porovnání celkových výsledků

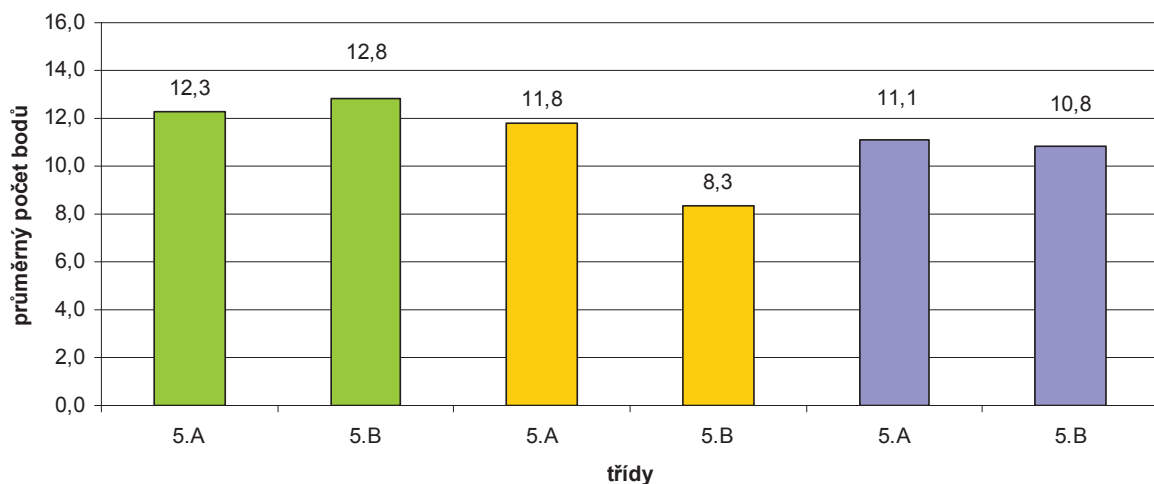
Získali jsme celkem 136 vyplněných testů ze tří základních škol. V základní škole A bylo otestováno 50 žáků, ve škole B 44 žáků a ve škole C 42 žáků. Pro porovnání celkových výsledků použijeme aritmetický průměr.



Graf č. 18: Průměrný počet bodů jednotlivých škol.

Graf č. 18 udává, že průměrný počet získaných bodů v základní škole A byl 12,5 bodů. Žáci ze základní školy B získali průměrně 10,0 bodů. Žáci školy C průměrně 11 bodů.

Zajímavější údaje získáme, jestliže vyhodnotíme zvlášť jednotlivé třídy.



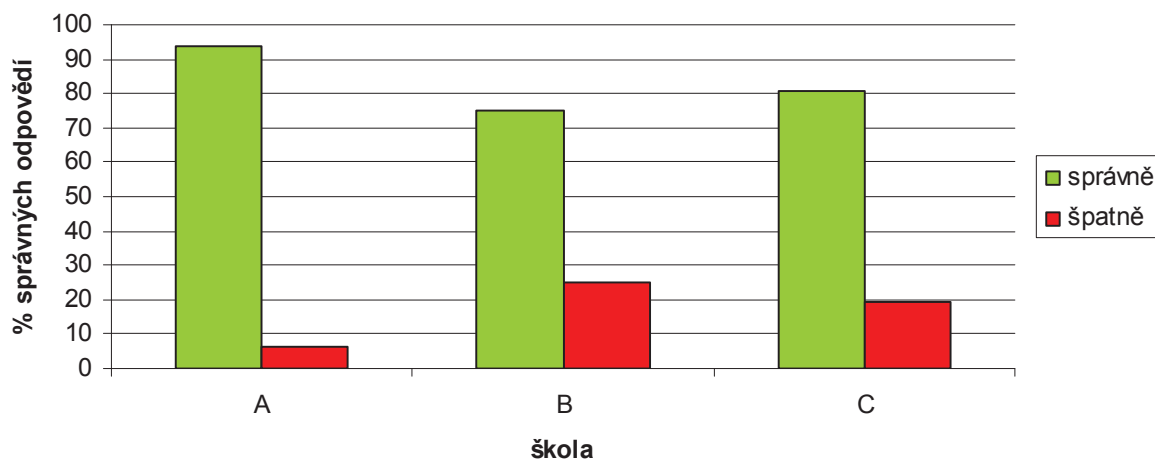
Graf č. 19: Průměrný počet bodů jednotlivých tříd.

Graf č. 19 znázorňuje průměrný počet bodů jednotlivých tříd. Zatímco ve školách A a C jsou rozdíly mezi třídami minimální, ve škole B pozorujeme, že 5.B má výsledky podstatně

horší. Průměrný počet bodů získaný v této třídě je o 3,5 bodů menší než v paralelní třídě 5.A. Výsledky 5.B tak nepříznivě ovlivňují celkový průměr bodů školy B, která má tím pádem nejnižší průměr získaných bodů (viz. graf č. 18).

7.2 Porovnání jednotlivých otázek

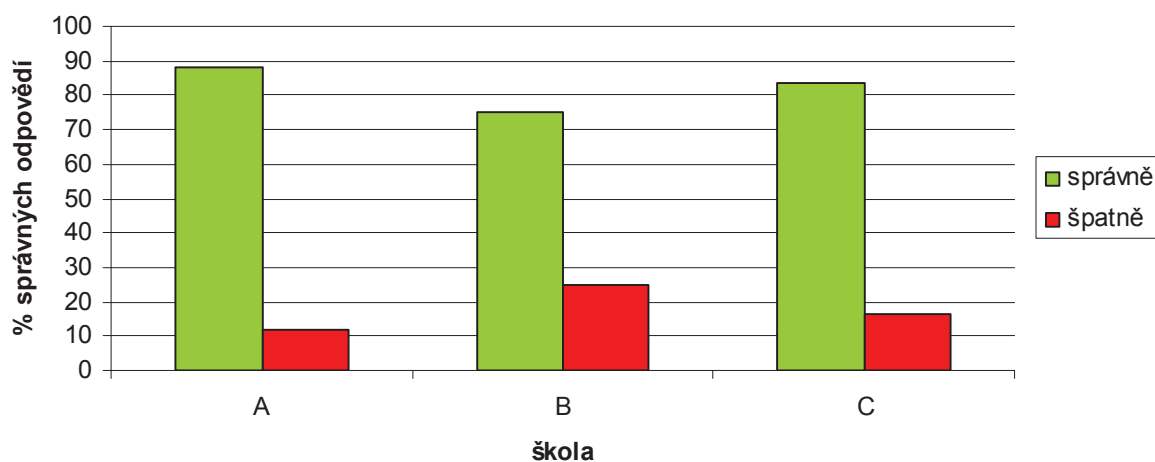
Otázka č. 1: Jak se jmenuje kraj, ve kterém leží město Třebíč?



Graf č. 20: Porovnání úspěšnosti první otázky v rámci škol.

V grafu č. 20 vidíme procentuelní úspěšnost správných a špatných odpovědí první otázky na každé škole zvlášť. Nejlépe si v této úloze vedla škola A, jejíž žáci měli 94 % správných odpovědí. Žáci školy C odpověděli správně v 81 % testů. Nejhůře v této úloze dopadla škola B, úspěšnost správných odpovědí je 75 %.

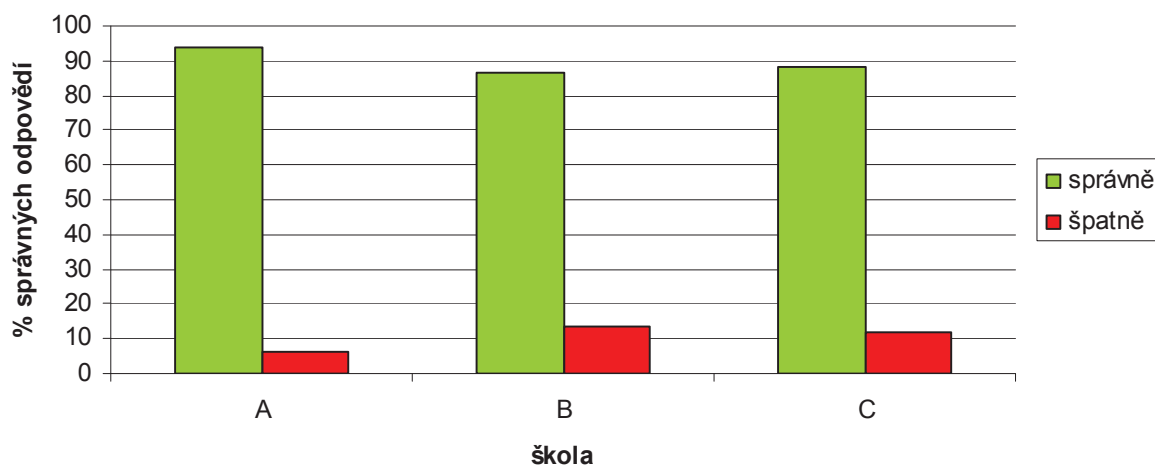
Otázka č. 2: Jak se jmenuje naše krajské město?



Graf č. 21: Porovnání úspěšnosti druhé otázky v rámci škol.

Z grafu č. 21 vyplývá, že nejvyšší procento správných odpovědí měli žáci základní školy A, a to 88 %. Naopak nejnižší procentuelní úspěšnost měli žáci ze školy B – 75 %. O trochu lépe dopadli žáci školy C, tam byla úspěšnost 83 %.

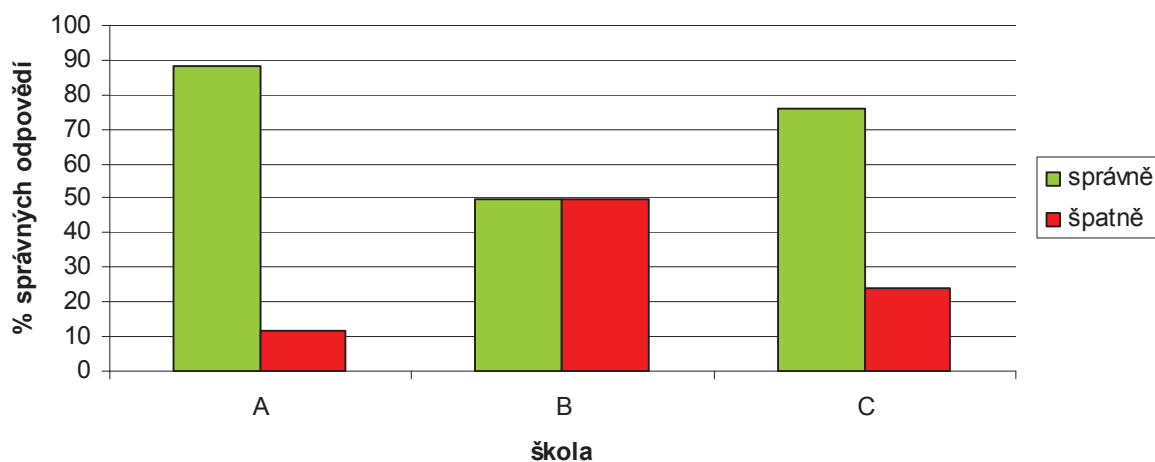
Otázka č. 3: Jak se jmenuje řeka, která protéká Třebíčí?



Graf č. 22: Porovnání úspěšnosti třetí otázky v rámci škol.

Z grafu č. 22 můžeme vyčíst, že v této úloze se nejlépe vedlo žákům ze základní školy A. Celých 94 % vědělo správný název řeky. O málo hůře na tom byly zbylé dvě školy. Respondenti ze školy C dosáhli úspěšnosti 88 % a žáci školy B 86 %.

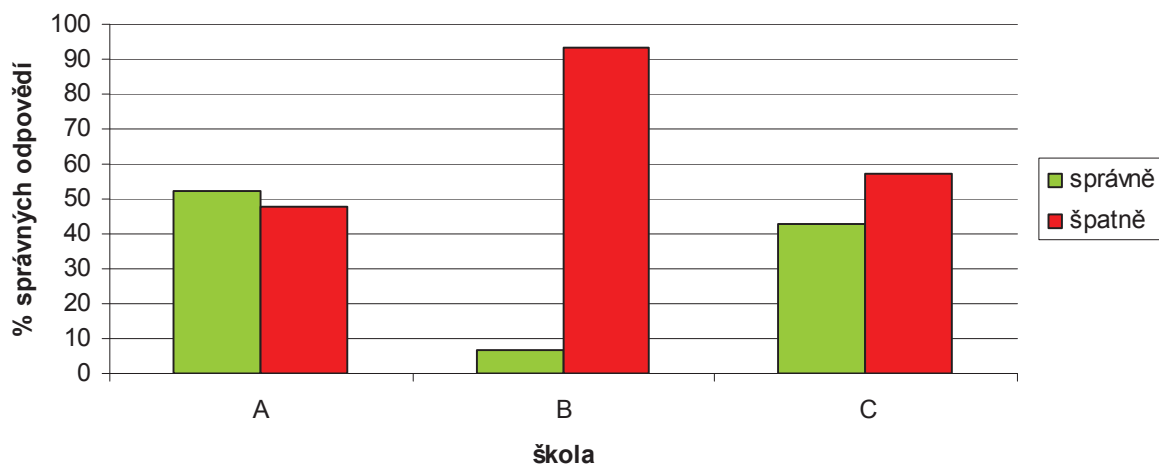
Otázka č. 4: Napiš názvy památek na obrázku



Graf č. 23: Porovnání úspěšnosti čtvrté otázky v rámci škol.

V grafu č. 23 pozorujeme, že si ve čtvrté úloze nejlépe vedli žáci školy A, úspěšnost zde byla 88 %. Druhou nejlepší úspěšnost zaznamenali žáci ze školy C a to 76 %. Ve škole B toto úlohu správně vyřešila právě polovina žáků, tedy 50 %.

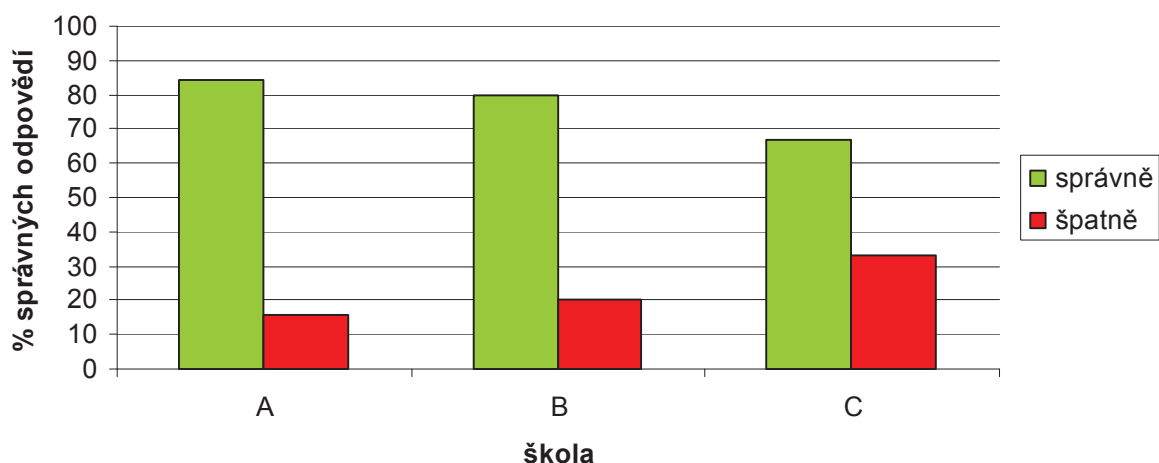
Otázka č. 5: Které třebíčské památky jsou zapsané na seznamu UNESCO?



Graf č. 24: Porovnání úspěšnosti páté otázky v rámci škol.

Graf č. 24 ukazuje, že 52 % žáků ze základní školy A ví, které třebíčské památky jsou zapsané na seznamu UNESCO. Ze školy C to ví 43 % žáků. Nejhorších výsledků u této otázky dosáhli žáci školy B, zde to ví pouze 7 % testovaných žáků.

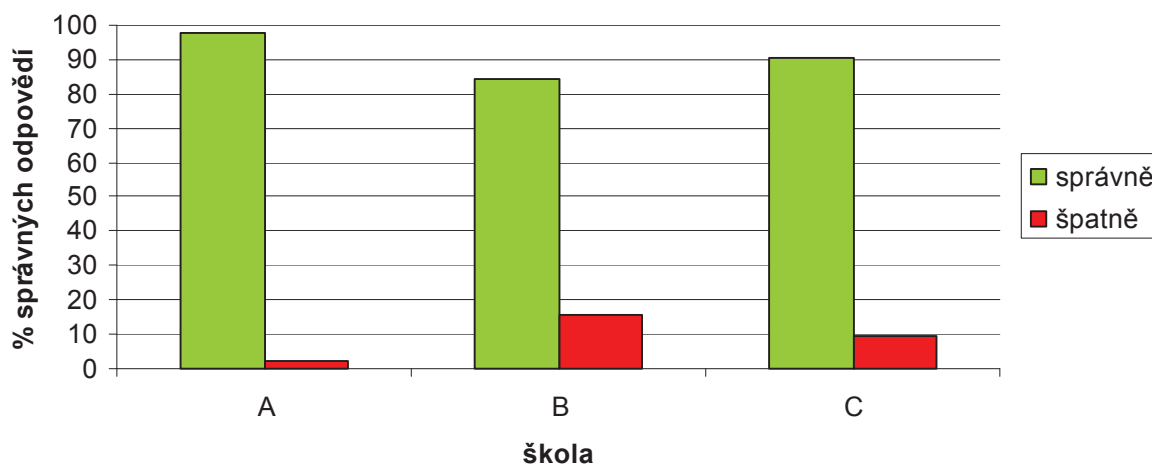
Otázka č. 6: Spoj, co k sobě patří.



Graf č. 25: Porovnání úspěšnosti šesté otázky v rámci škol.

V grafu č. 25 můžeme pozorovat, že si s tímto úkolem nejlépe věděli rady respondenti školy A, celkem 84 % žáků mělo tuto úlohu zcela správně. Podobný výsledek měli žáci ze školy B, zde správně řešilo 80 % testovaných. Nejhorší si v této úloze vedli žáci školy C, zde měli respondenti úspěšnost 67 %.

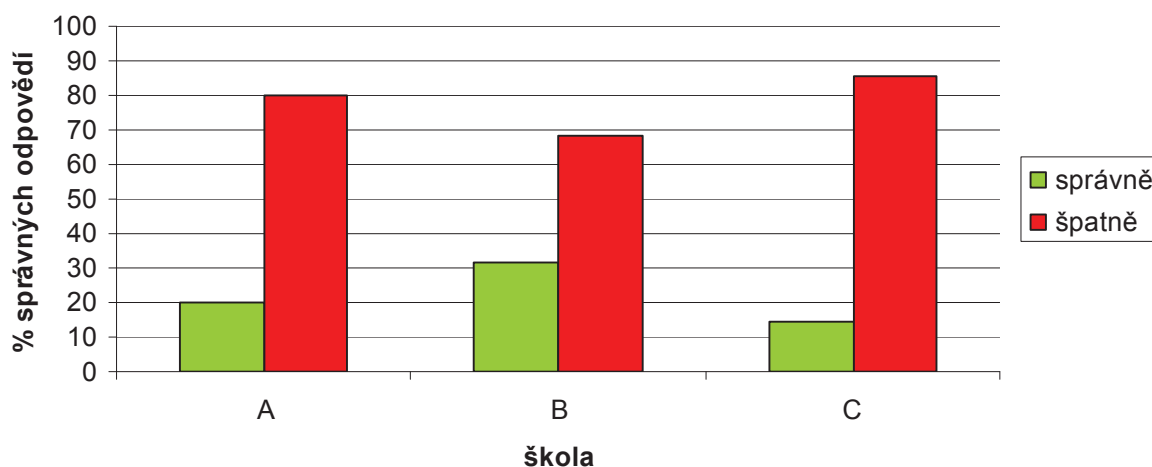
Otázka č. 7: Vybarvi správně znak Třebíče.



Graf č. 26: Porovnání úspěšnosti sedmé otázky v rámci škol.

Z grafu č. 26 vyplývá, že znak svého města znají nejlépe žáci ze základní školy A, protože celkem 98 % jej správně vybarvilo. V základní škole C zná znak města Třebíč 90 % žáků a ve škole B celkem 84 % žáků.

Otázka č. 8: Vyškrtni města a vesnice, která nesousedí s Třebíčí.

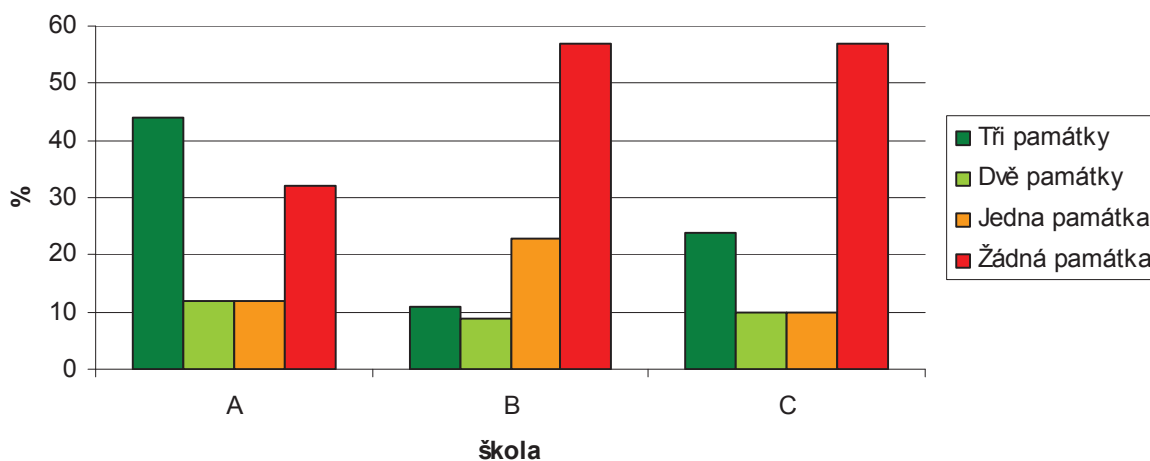


Graf č. 27: Porovnání úspěšnosti osmé otázky v rámci škol.

Graf č. 27 udává, že bezprostřední okolí města znají nejlépe žáci školy B. Zde tuto úlohu správně vyřešilo 32 % testovaných žáků. Ve škole A úspěšně řešilo 20 % testovaných a ve škole C 14 %.

Otázka č. 9: Napiš názvy alespoň tří památek v okolí Třebíče.

Správnou odpovědí na tuto otázku bylo napsat alespoň tři památky v okolí Třebíče. Můžeme tedy říci, že kdo napsal památky dvě, jednu nebo žádnou, nebyl úspěšným řešitelem. Nicméně graf níže rozlišuje, kolik žáků uvedlo kolik památek.



Graf č. 28: Porovnání úspěšnosti deváté otázky v rámci škol.

Tento graf č. 28 podrobně znázorňuje, kolik památek v okolí Třebíče znají žáci jednotlivých škol. Nejlepšími řešiteli této otázky byli žáci ze základní školy A. Celkem 44 % žáků uvedlo alespoň 3 památky z okolí města, po 12 % žáků napsalo dvě a jednu památku a zbylých 32 procent nenapsalo památku žádnou nebo odpověděli nesprávně. Druhý nejlepší výsledek měla škola C. Zde tři památky uvedlo 24 % respondentů, 10 % žáků napsalo dvě a jednu památku. Celkem 57 % respondentů buď památku nenapsalo nebo neodpovědělo správně. Ještě o něco hůře dopadli žáci ze základní školy B. Tady uvedlo tři památky 11 % žáků, dvě památky napsalo 9 %, jednu památku uvedlo 23 % žáků a nesprávně nebo vůbec 57 % žáků.

7.3 Shrnutí

V celkovém porovnání průměrného počtu získaných bodů dopadla nejlépe základní škola A. Žáci zde průměrně dosahovali výsledku 12,5 bodu. Druhá nejlepší byla základní

škola C s 11 body. Nejhuře ze všech testovaných škol dopadla základní škola B, jejíž žáci dosáhli průměru 10 bodů. Celkový výsledek této školy ovlivnil především neúspěch 5. B, jejíž žáci dosáhli průměrně pouze 8,3 bodů.

Z porovnání jednotlivých otázek jsme zjistili, že žáci školy A byli nejlepší ve všech úlohách vyjma osmé otázky. Naopak žáci ze základní školy B byli v 7 úlohách z 9 nejslabší.

Z porovnání výsledků škol vyplývá, že škola má v tomto případě na celkové znalosti regionu malý vliv. Zajímavý je ovšem výsledek třídy 5.B ze základní školy B, která měla průměrně nejhorší výsledek oproti ostatním testovaným třídám. Zde můžeme říci, že vyučující této třídy pravděpodobně zařadil do výuky vlastivědy málo regionálních prvků a žáci svůj region znají méně. Můžeme z toho usoudit, že na znalosti o regionu má větší vliv učitel, než škola. Dalším činitelem ovlivňující znalosti o regionu může být i rodina. I v této uspěchané době se najde pár rodičů, kteří vedou své děti k cestování a poznávání nových míst.

Závěr

Tématem diplomové práce byly didaktické testy a jejich využití v hodinách vlastivědy.

V teoretické části diplomové práce jsme se zabývali regionální vlastivědou a didaktickými testy. Vymezili jsme pojmy související s regionální vlastivědou. Analyzovali jsme RVP ZV a zjišťovali, zda dává dostatečný prostor pro výuku regionální vlastivědy, což se nám potvrdilo. Dále jsme se zaměřili na obsah výuky ve vlastivědném učivu a vhodné vyučovací metody. Vyučovacích metod je nepřehledné množství a je jen na učiteli, které bude v rámci regionální výuky využívat. Myslíme si, že nejvhodnější metody pro tuto oblast vzdělávání jsou názorné metody, praktické metody a aktivizující a rozvíjející metody, kdy jsou žáci aktivně zapojeni do poznávacího procesu. Důležitou roli hrají také organizační formy vyučování. Učitelé by neměli opomíjet exkurze, vycházky a návštěvy muzeí.

Dále jsme shrnuli teorii didaktických testů. V diplomové práci najdeme vysvětlení pojmu didaktický test, dozvíme se funkci didaktických testů, výhody a nevýhody testování, druhy didaktických testů a vlastnosti dobrého didaktického testu.

Na základě poznatků v teoretické části jsme sestavili didaktický test s regionální tematikou a otestovali jsme 136 žáků pátých ročníků ze tří základních škol v Třebíči.

Analýza testu dokázala, že jsme sestavili test vyhovující po všech stránkách. V testu se objevily otázky jednodušší i složitější, všechny úlohy byly dostatečně citlivé a rozlišují žáky s vyššími a nižšími vědomostmi. Při ověřování reliability testu, tedy jeho spolehlivosti, jsme získali koeficient blížící se jedné, můžeme tedy říci, že test je spolehlivý a přesný.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že znalosti žáků o svém regionu jsou dobré. Byli jsme však překvapeni, že neumějí vysvětlit pojem UNESCO. I když se jedná o žáky pátých ročníků, mohli by jim vyučující alespoň objasnit co se skrývá pod pojmem UNESCO.

Největší vliv na znalost regionu má především učitel. Málokterá moderní uspěchaná rodina si najde čas poznávat místa svého nejbližšího okolí. Děti by se měly dobře orientovat ve svém rodném městě či vesnici, znát svůj region. Protože místo, kde se narodily je jedinečné, ať už je to kdekoliv. Každý region, každá oblast na světě je něčím originální a výjimečná a děti by si měly budovat kladný vztah a vlastenectví právě k jejich domovu a regionu. Proto by jim měl být učitel dobrým průvodcem a důkladně je seznámit s jejich regionem a to nejen formou výkladu a vyprávění, ale hlavně činnostním učením a prožitkem.

Práce pro mě byla přínosem. Nejenže jsem získala spoustu nových informací o didaktických testech, ale zároveň jsem se ujistila o důležitosti dobré znalosti o regionu. Jako

budoucí učitelka mám v plánu do výuky zařazovat velké množství regionálních prvků. Jsem odhodlaná seznámit žáky s důležitými místy v regionu nejenom vyprávěním v prostředí třídy, ale především osobní návštěvou. Přála bych si, aby tato práce přispěla k většímu zařazení regionální vlastivědy do výuky.

Použitá literatura

BARTOŠ, Josef, Jindřich SCHULZ a Miloš TRAPL. *Regionální dějiny: pojetí, poslání, metodika*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, 119 s. Skripta (Univerzita Palackého). ISBN 80-244-0865-1.

BÍLEK, Ondřej Jeřábek a Martin. *Teorie a praxe tvorby didaktických testů* [online]. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010 [cit. 2015-01-18]. ISBN 978-80-244-2494-1.

FIŠER, Rudolf. *Bazilika sv. Prokopa, židovská čtvrť a hřbitov v Třebíči*. 1. vyd. v jazyce českém. Praha: Foibos, 2009, 142 s. Světové památky UNESCO. ISBN 978-80-87073-18-6.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozšířené české vydání. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HALIŠKA, Jaromír. *Jak testy sestavit a pracovat s nimi*. Brno: Středisko služeb školám, 1999, 96 s.

HERZÁN, Lubor. *Od asanace k UNESCO: příběh obnovy trebičské židovské čtvrti*. Vyd. 1. Třebíč: Akcent, 2013, 287 s. Památky (Fraus). ISBN 978-80-7268-973-6.

HNILIČKOVÁ, Jitka, Alexandr TUČEK a Marcel JOSÍFKO. *Didaktické testy a jejich statistické zpracování*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972, 199 s.

CHRÁSKA, Miroslav. *Didaktické testy: Příručka pro učitele a studenty učitelství*. Vyd. 1. Brno: Paido, 1999, 91 s. ISBN 80-859-3168-0.

CHRÁSKA, Miroslav. *Didaktické testy v práci učitele: Edice na pomoc pedagogickým pracovníkům Sm kraje při realizaci dalšího rozvoje československé výchovně vzdělávací soustavy - svazek č. 34*. Moravsko tiskařské závody Valašské Meziříčí: Krajský pedagogický ústav Olomouc, 1988, 83 s. Určeno pro vnitřní potřebu škol Sm kraje, neprodejná tiskovina.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

KANCÍR, Ján a Alena MADZIKOVÁ. *Základy didaktiky vlastivedy*. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita, 1999, 153 s. ISBN 80-88722-57-8.

LACKOVÁ, M. *Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra*. (Dostupné z: www.edulackova2.webnode.sk/skolsky-vzdelavaci-program/prierezove-temy)

MUŽIČ, Vladimír. *Testy vědomostí*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971, 130 s.

NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, 254 s. ISBN 80-244-1236-5.

NEUBAUER, Jiří, Marek SEDLAČÍK a Oldřich KŘÍŽ. *Základy statistiky: aplikace v technických a ekonomických oborech*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, 236 s. ISBN 978-80-247-4273-1.

Nový akademický slovník cizích slov A-Ž. Vyd. 1. Praha: Academia, 2008, 879 s. ISBN 978-80-200-1415-3.

OBŠUSTA, Petr. *Třebíč*. Vyd. 1. Plzeň: Fraus, c2005, [16] s. Památky (Fraus). ISBN 80-723-8357-4.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (verze platná od 1.9.2013). Praha : MŠMT ČR, 2013. 142 s.

SCHINDLER, Radek. *Rukověť autora testových úloh*. Vyd. 1. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2006, 86 s. ISBN 80-239-7111-5.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

SMÉKAL, Vladimír, Vlastimil ŠVEC a Jaroslav ZAJAC. *Didaktické testy a jejich vyhodnocování*. Brno: Středisko pro výzkum učebních metod a prostředků, 1973, 80 s.

ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Tvorba a hodnocení didaktických testů: cvičebnice pro studenty učitelství a účastníky kurzu DPS*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2007, 74 s. ISBN 978-80-7044-919-6.

Třebíč - historie a památky. Třebíč: Město Třebíč, 2006, 87 s.

Třebíč město s historií. Třebíč: MKS Třebíč, c2013, [12] s.

Třebíč: průvodce městem. Třebíč: Město Třebíč, Informační a turistické centrum, 2006, 43 s.

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

VÁŇA, Václav a Yvonna FRIČOVÁ. *Národní kulturní památky a památky České republiky zapsané na seznam světového dědictví UNESCO*. Vyd. 1. Zlín: Tigris, 2001, 119 s. ISBN 80-860-6205-8.

VAVRDOVÁ, Alena. *Didaktika vlastivědy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-802-4422-633.

VOSÁTKA, Pavel. *Třebíč a Třebíčsko: životní prostředí a ekologie*. Třebíč: Akcent, 2014, 70 s. ISBN 978-80-7497-058-0

Ostatní zdroje

Obrázky v didaktickém testu:

Slepá mapa krajů. In: *Zeměpis.com: Geografický portál* [online]. © Zeměpis.com 2002 - 2015 [cit. 2015-04-11]. Dostupné z: <http://www.zemepis.com/smkraje.php>

Bazilika sv. Prokopa. In: *Visit Třebíč* [online]. 2011 [cit. 2015-04-11]. Dostupné z: <http://www.visittrebic.eu/sakralni-stavby/bazilika-sv-prokopa-15-8/>

Židovský hřbitov - exteriér. In: *Třebíč: město s historií* [online]. 2011 [cit. 2015-04-11]. Dostupné z: <http://www.trebic.cz/unesco/zidovsky-hrbitov-exterior.asp?p1=9232>

Galerie Malovaný dům v Třebíči. In: *Kraj vysočina: Oficiální internetové stránky Kraje Vysočina* [online]. 2002 - 2013 [cit. 2015-04-11]. Dostupné z: <http://www.kr-vysocina.cz/galerie-malovany-dum-v-trebeci/d-4033829>

Pečeti a znak města Třebíč. In: *Visit Třebíč* [online]. 2011 [cit. 2015-04-11]. Dostupné z: <http://www.visittrebic.eu/pecet-a-znak-mesta-trebic/>

Seznam použitých zkratek

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Seznam tabulek

Tab. č. 1: Druhy didaktických test

Tab. č. 2: Uspořádání respondentů

Tab. č. 3: Bodování testu

Tab. č. 4: Základní statistické údaje

Tab. č. 5: Obtížnost úloh

Tab. č. 6: Citlivost testových úloh

Tab. č. 7: Hodnoty p a q potřebné pro Kuderův-Richardsonův vzorec

Tab. č. 8: Výpočet hodnot x_i a n_i .

Seznam grafů

- Graf č. 1: Graf absolutních četností
- Graf č. 2: Úspěšnost první otázky – obě části
- Graf č. 3: Úspěšnost první otázky – název kraje
- Graf č. 4: Úspěšnost první otázky – mapa
- Graf č. 5: Úspěšnost druhé otázky
- Graf č. 6: Úspěšnost třetí otázky
- Graf č. 7: Úspěšnost čtvrté otázky
- Graf č. 8: Úspěšnost 1. obrázku ve čtvrté otázce
- Graf č. 9: Úspěšnost 2. obrázku ve čtvrté otázce
- Graf č. 10: Úspěšnost 3. obrázku ve čtvrté otázce
- Graf č. 11: Úspěšnost páté otázky
- Graf č. 12: Úspěšnost šesté otázky
- Graf č. 13: Úspěšnost sedmé otázky
- Graf č. 14: Úspěšnost osmé otázky
- Graf č. 15: Úspěšnost deváté otázky
- Graf č. 16: Graf absolutních četností – úspěšnost desáté otázky
- Graf č. 17: Úspěšnost jedenácté otázky
- Graf č. 18: Průměrný počet bodů jednotlivých škol
- Graf č. 19: Průměrný počet bodů jednotlivých tříd
- Graf č. 20: Porovnání úspěšnosti první otázky v rámci škol
- Graf č. 21: Porovnání úspěšnosti druhé otázky v rámci škol
- Graf č. 22: Porovnání úspěšnosti třetí otázky v rámci škol
- Graf č. 23: Porovnání úspěšnosti čtvrté otázky v rámci škol
- Graf č. 24: Porovnání úspěšnosti páté otázky v rámci škol
- Graf č. 25: Porovnání úspěšnosti šesté otázky v rámci škol
- Graf č. 26: Porovnání úspěšnosti sedmé otázky v rámci škol
- Graf č. 27: Porovnání úspěšnosti osmé otázky v rámci škol
- Graf č. 28: Porovnání úspěšnosti deváté otázky v rámci škol

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Didaktický test

Příloha č. 2 – Ukázky vyplněných didaktických testů

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA Č. 1: Didaktický test

Jméno:..... Třída:.....

1) Jak se jmenuje kraj, ve kterém leží město Třebíč?

.....

Vybarvi polohu kraje na mapě.

2) Jak se jmenuje naše krajské město?

.....

3) Jak se jmenuje řeka, která protéká Třebíčí?

4) Napiš názvy památek na obrázku.



.....

.....

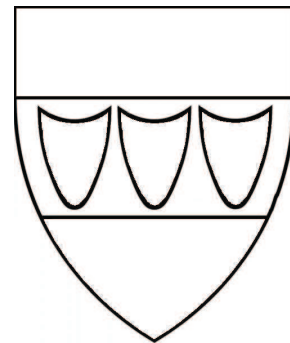
5) Které trebičské památky jsou zapsané na seznamu UNESCO?

.....

6) Spoj, co k sobě patří.

Karlovo	sv. Prokopa
sousoší	kostel sv. Martina
bazilika	náměstí
městská věž	Jakub Deml
Muzeum	Cyrila a Metoděje
spisovatel	Vysočiny

7) Vybarvi správně znak Třebíče.



8) Vyškrtni města a vesnice, která nesousedí s Třebíčí.

Střítež Jemnice Brno Kozichovice Valeč Budišov Stařeč Adamov

9) Napiš názvy alespoň tří památek v okolí Třebíče.

.....

10) Které další české památky jsou zapsané na seznamu UNESCO?

.....

11) Víš, co je UNESCO?

.....

.....

PŘÍLOHA Č. 2: Ukázky vyplněných didaktických testů

Jméno: MICHAEL Třída: 5.A

1) Jak se jmenuje kraj, ve kterém leží město Třebíč?

ve Vysočině

Vybarvi polohu kraje na mapě.



2) Jak se jmenuje naše krajské město?

ve Vysočině

3) Jak se jmenuje řeka, která protéká Třebíčí?

ve Svitavě

4) Napiš názvy památek na obrázku.



.....
.....

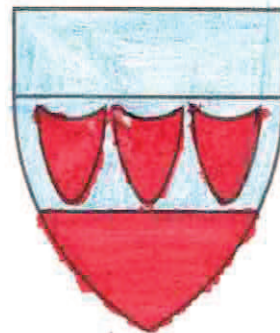
5) Které třebíčské památky jsou zapsané na seznamu UNESCO?

.....

6) Spoj, co k sobě patří.

Karlovo	sv. Prokopa
sousoší	kostel sv. Martina
bazilika	náměstí
městská věž	Jakub Deml
Muzeum	Cyrila a Metoděje
spisovatel	Vysočiny

7) Vybarvi správně znak Třebíče.



8) Vyškrtni města a vesnice, která nesousedí s Třebíčí.

Střítež ~~Jemnice~~ Brno Kožichovice ~~Valeč~~ Budišov Stařeč ~~Adamov~~

9) Napiš názvy alespoň tří památek v okolí Třebíče.

.....

10) Které další české památky jsou zapsané na seznamu UNESCO?

.....

11) Víš, co je UNESCO?

.....

.....

Jméno: Evika Antošková Třída: 5.B

1) Jak se jmenuje kraj, ve kterém leží město Třebíč?

Vysočina

Vybarvi polohu kraje na mapě.



2) Jak se jmenuje naše krajské město?

Jihlava

3) Jak se jmenuje řeka, která protéká Třebíčí?

Jihlava

4) Napiš názvy památek na obrázku.



Bazilika sv. Prokopa



Sídovský hřbitov



Malovaný dům

5) Které třebíčské památky jsou zapsané na seznamu UNESCO?

Bazilika sv. Prokopa, Sídovské město (Sídovský hřbitov)

6) Spoj, co k sobě patří.

Karlovo

sv. Prokopa

sousoší

kostel sv. Martina

bazilika

náměstí

městská věž

Jakub Deml

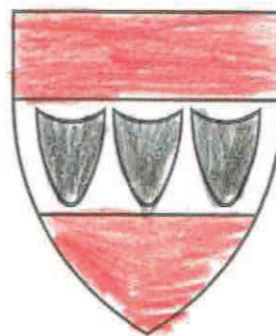
Muzeum

Cyrila a Metoděje

spisovatel

Vysočiny

7) Vybarvi správně znak Třebíče.



8) Vyškrtni města a vesnice, která nesousedí s Třebíčí.

Střítež Jemnice Brno Kožichovice Valeč Buďišov Stařeč Adamov

9) Napiš názvy alespoň tří památek v okolí Třebíče.

Průmyslové muzeum, Svatý Jiří, Svatý Prokop

10) Které další české památky jsou zapsané na seznamu UNESCO?

Kostel sv. Václava nad Sázavou

11) Víš, co je UNESCO?

Knihovna světové památky

Jméno: Sára Třída: 5B

1) Jak se jmenuje kraj, ve kterém leží město Třebíč?

vysočina

Vybarvi polohu kraje na mapě.



2) Jak se jmenuje naše krajské město?

Praha

3) Jak se jmenuje řeka, která protéká Třebíčí? Vltava Dyje

4) Napiš názvy památek na obrázku.

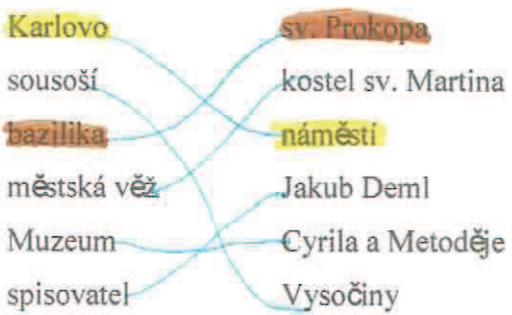


..... židovský hřbitov

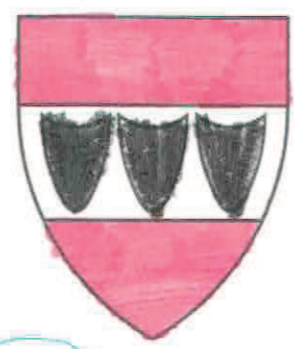
5) Které třebíčské památky jsou zapsané na seznamu UNESCO?

.....

6) Spoj, co k sobě patří.



7) Vybarvi správně znak Třebíče.



8) Vyškrtni města a vesnice, která nesousedí s Třebíčí.

Štřítež Jemnice ~~Brno~~ ~~Kožichovice~~ ~~Valeč~~ ~~Budišov~~ Stařeč Adamov

9) Napiš názvy alespoň tří památek v okolí Třebíče.

.....

10) Které další české památky jsou zapsané na seznamu UNESCO?

.....

11) Víš, co je UNESCO?

.....

Jméno: Šárka Lesková Třída: 5.A

1) Jak se jmenuje kraj, ve kterém leží město Třebíč?

Kraj Vysočina

Vybarvi polohu kraje na mapě.



2) Jak se jmenuje naše krajské město?

Jihlava

3) Jak se jmenuje řeka, která protéká Třebíčí? Jihlava

4) Napiš názvy památek na obrázku.



Bazilika
sv. Prokopa



Židovský
hřbitov



Malovaný
dům

5) Které třebíčské památky jsou zapsané na seznamu UNESCO?

Bazilika sv. Prokopa, Židovská čtvrť, Židovský hřbitov

6) Spoj, co k sobě patří.

Karlovo	sv. Prokopa
sousoší	kostel sv. Martina
bazilika	náměstí
městská věž	Jakub Deml
Muzeum	Cyrila a Metoděje
spisovatel	Vysočiny

7) Vybarvi správně znak Třebíče.



8) Vyškrtni města a vesnice, která nesousedí s Třebíčí.

Střítež ~~Jemnice~~ ~~Brno~~ Kožichovice ~~Valeč~~ Budišov Stařeč ~~Adamov~~

9) Napiš názvy alespoň tří památek v okolí Třebíče.

Náměstí nad Otavou, Helena Hora, Těleč, Jaroměřice nad Rokytnou

10) Které další české památky jsou zapsané na seznamu UNESCO?

11) Víš, co je UNESCO?

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Blanka Herbrychová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Didaktické testy a jejich využití v hodinách vlastivědy
Název v angličtině:	Didactic tests and their application in Homeland study
Anotace práce:	Tato práce pojednává o teorii didaktických testů a zkoumá znalost regionu u žáků pátých ročníků ZŠ.
Klíčová slova:	Didaktický test, region, regionální vlastivěda, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
Anotace v angličtině:	This thesis deals with the theory of the didactic tests and investigates some of region knowledge of pupils ten years old.
Klíčová slova v angličtině:	Didactic Test, Region, Regional Homeland Study, Framework Educational Programme for Elementary Education
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Didaktický test Příloha č. 2 – Ukázky vyplněných didaktických testů
Rozsah práce:	68 stran textu DP + 5 stran příloh
Jazyk práce:	Čeština