

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PSYCHOLOGIE**

**VYUŽITÍ DIDAKTICKÝCH TESTŮ PŘI ZJIŠŤOVÁNÍ ZNALOSTÍ
ŽÁKŮ V RÁMCI VÝUKY ODBORNÝCH PŘEDMĚTŮ**

LUCIE PAJERKOVÁ DÖRYOVÁ

Učitelství praktického a odborného výcviku

Vedoucí práce: PhDr. Václav Holeček Ph.D.

Plzeň, 2014

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 14. Dubna 2014

.....
vlastnoruční podpis

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

Úvod	2
1 POJEM A VÝZNAM DIDAKTICKÉHO TESTU	4
1.1 VLASTNOSTI DIDAKTICKÉHO TESTU	6
2 DRUHY DIDAKTICKÝCH TESTŮ	8
2.1 TEST RYCHLOSTI	8
2.2 TEST ÚROVNĚ	8
2.3 TESTY STANDARDIZOVANÉ	8
2.4 NESTANDARDIZOVANÉ TESTY	9
2.5 TESTY KOGNITIVNÍ A PSYCHOMOTORICKÉ	9
2.6 TESTY VÝSLEDKŮ VÝUKY A TESTY STUDIJNÍCH PŘEDPOKLADŮ	9
2.7 TESTY ROZLIŠUJÍCÍ (TESTY RELATIVNÍHO VÝKONU)	10
2.8 TESTY OVĚŘUJÍCÍ (TESTY ABSOLUTNÍHO VÝKONU)	10
2.9 TESTY VSTUPNÍ, PRŮBĚŽNÉ A VÝSTUPNÍ	11
2.10 TESTY MONOTEMATICKÉ A POLYTEMATICKÉ	11
2.11 TESTY OBJEKTIVNĚ SKÓROVATELNÉ	12
2.12 TESTY SUBJEKTIVNĚ SKÓROVATELNÉ	12
3 TVORBA DIDAKTICKÉHO TESTU	13
3.1 PLÁNOVÁNÍ TESTU	13
3.2 VLASTNOSTI DOBRÉHO TESTU	13
3.3 KONSTRUKCE TESTU	14
3.3.1 Bloomová taxonomie	16
3.4 ČASOVÁNÍ TESTU	18
3.5 HODNOCENÍ VÝSLEDKU TESTU	18
4 PRAKTICKÁ ČÁST ZKUŠENOSTI PŘI UPLATNĚNÍ DIDAKTICKÉHO TESTU V PRAXI	21
4.1 ZAMĚŘENÍ A TÉMA	21
4.2 CÍLE TESTU	28
4.3 TVORBA TESTU	29
4.4 STANOVENÍ HODNOCENÍ TESTU A VYHODNOCENÍ	36
4.5 VÝSLEDEK TESTU	36
ZÁVĚR	42
RESUMÉ	44
SEZNAM LITERATURY	45
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	46
ELEKTRONICKÉ ZDROJE	46
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ	47
PŘÍLOHY	I
ILUSTRAČNÍ OBRÁZKY NA TÉMA ŠIKANA OBRÁZEK Č. 1	II
ILUSTRAČNÍ OBRÁZKY NA TÉMA ŠIKANA OBRÁZEK Č. 2	III
ILUSTRAČNÍ OBRÁZKY NA TÉMA ŠIKANA OBRÁZEK Č. 3	IV
ILUSTRAČNÍ OBRÁZKY NA TÉMA ŠIKANA OBRÁZEK Č. 4	V
ILUSTRAČNÍ OBRÁZKY NA TÉMA ŠIKANA OBRÁZEK Č. 5	VI
ILUSTRAČNÍ OBRÁZKY NA TÉMA ŠIKANA OBRÁZEK Č. 6	VII
UKÁZKY JEDNOTLIVÝCH DRUHŮ TESTŮ:	VIII
UKÁZKY VYPLNĚNÝCH TESTŮ ŽÁKY	IX

Úvod

Při každém setkání s druhým člověkem je v určitém smyslu přítomno hodnocení. Hodnotíme jeden druhého. Hodnocení je pojem (postoj), který zaujímáme při vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům. Pro výchovně vzdělávací proces je nezbytné, aby jeho součástí bylo posouzení dosažených výsledků, neboť zjištění dosavadních výsledků ve výuce mohou určit směr pro naši další práci. Jedná se o zpětnou vazbu, která je důležitá nejen pro učitele, ale i žáka. Pro objektivní získání výsledků je předpokladem správné zvolení nástroje hodnocení a jedním z nich je didaktický test.

Didaktický test chápeme jako zkoušku, která zjišťuje úroveň zvládnutí učiva u určité skupiny žáků. Od běžné zkoušky se liší hlavně tím, že je navrhován, ověřován, hodnocen a interpretován podle určitých, předem stanovených pravidel. V praxi se didaktický test někdy považuje za krátkou písemnou zkoušku. Jedná se o nejčastěji používané testování žáků v rámci výuky a i z hlediska časového je pro učitele a žáky lepší. Ti, kteří trpí trémou nebo se stydí vystoupit před ostatní nebo před ostatními promluvit, aby se vyhnuli posměškům, tak můžou uškodit svému prospěchu. Učitel na střední škole však nemůže z časového hlediska zkoušet jednotlivé žáky dle jejich potřeb např. po vyučování, jako je tomu např. na vysokých školách.

K výběru tohoto tématu jsem se rozhodla po absolvování praxe, kde jsem již didaktický test připravovala a osvědčilo se mi tak touto formou získat důležité informace k průběhu další výuky.

Cílem této práce je správné využití didaktických testů k prověření, hodnocení a klasifikaci vědomostí a dovedností žáků.

Vzhledem k probíranému tématu, jsem test zařadila pro Vyšší odbornou školu zdravotnickou, managementu a veřejnosprávních studií, s.r.o., v Plzni, obor Bezpečnost obyvatelstva na téma: „šikana“.

Teoretická část práce je zaměřena na didaktický test a jeho význam obecně, dále druhy jednotlivých testů a jejich tvorbu. Další část bude zaměřena konkrétně na tvorbu otevřených a uzavřených otázek a tvorbu vlastního testu. Závěr práce je věnován

hodnocení, zda žáci dosahují lepších výsledků v testech s předem danými možnostmi nebo volnou odpovědí a analýzou vhodnosti použité formy.

1 POJEM A VÝZNAM DIDAKTICKÉHO TESTU

Pojem didaktický test je u různých autorů odlišně definován, ale názory se shodují v tom, že se jedná o zkoušku, která se orientuje na zjištění vědomostí žáků (Kalhous, 2002).

„Didaktický test je nástroj systematického zjišťování (měření) výsledku výuky“ (Byčkovský 1982). Jednoduše řečeno, jedná se o cílené zjištění výsledků výuky. Didaktické testy jsou zdrojem důležitých informací pro učitele, žáky, rodiče žáků apod. Musí být ovšem dobře naplánovány, vytvořeny, upraveny a správně používány. Sestavit správný a vyhovující didaktický test není snadné. Především je třeba dát každému testovanému žákovi příležitost, aby mohl podat v testu dobrý výkon a zajistit všem stejné podmínky pro jeho vypracování. Jenom tak se stane didaktický test zkouškou spolehlivou, přesnou a výstižnou, se srovnatelnými výsledky.

V současnosti se dostává do popředí problematika objektivního měření výkonů člověka. Z více aspektů potřebujeme poznat jeho kvality, výkonnost, vědomosti, zručnosti a schopnosti. Podle výsledků je možné rozhodnout o jeho pracovním zařazení, přijetí na studium, odměně za pracovní výkon, případně způsobilosti vykonávat určitou činnost. V každém případě vyžadujeme co nejobektivnější vyhodnocení kontrolovaných veličin. Existuje množství metod měření lidských výkonů, které se využívají v praxi i experimentech. Osobitou kapitolou je měření výkonů žáků, tedy jejich vědomostí, zručností, případně návyků. Výsledkem měření může být přijetí ke studiu, udělení vysvědčení, klasifikace.

Chráska uvádí, že tvorba a používání didaktických testů prodělaly u nás určitý vývoj. V období pedagogického reformismu nastal jejich velký rozvoj, po roce 1948 jej vystřídalo období totálního odmítání. Koncem 60. let 20. století nastává období jakési renesance a to zejména v oblasti testů zjišťujících úroveň vědomostí a dovedností. Dnes už snad nikdo nepochybuje o tom, že odborně sestavený a správně používaný test je vhodným způsobem získávání objektivních informací o žákovi. Přesto existuje u odborné pedagogické veřejnosti určitá skepse, zda vůbec lze v pedagogice měřit a testovat. Na našem trhu je poměrně málo české odborné literatury, která by se otázkou testování žáků zabývala. Učitelé v praxi mají mnohdy jen letmé představy o tvorbě a vyhodnocování

testů a situaci zhoršuje i fakt, že pro potřeby škol se zatím běžně nevydávají ověřené (standardizované) didaktické testy. V ČR se dnes testováním vědomostí žáků, tvorbou a prodejem didaktických testů zabývá několik firem. Nabízené testy však zpravidla nejsou ověřeny na dostatečně velkém vzorku žáků, nejsou tedy standardizovány.

Vzhledem k tomu, že tvorba kvalitního testu je činnost časově i odborně náročná, bylo by ideální, kdyby si učitel mohl profesionálně připravený kvalitní didaktický test vybrat a objednat z nabídky na trhu. Reálná situace je však velmi daleko od ideální představy. Proto si učitelé i v nejbližší budoucnosti budou muset tvořit své vlastní testové úlohy a měli by na tuto práci být připraveni už v rámci pregraduálního studia (Chráska, 1999, s.7).

Vzdělávací proces zjednodušeně představuje proces získávání nových vědomostí, dovedností a postojů. Je multifaktoriálně podmíněn a jeho fungování je možno popisovat z mnoha pohledů a stran, přičemž každý popis znamená určitou míru zjednodušení. Pro pochopení významu a místa didaktických testů může být užitečný model vzdělávacího procesu, jak ho předkládá kybernetická pedagogika. Nadále se omezíme na vzdělávací proces, který probíhá v podmínkách řízeného školního vyučování. V tomto případě vymezujeme vyučovací proces jako proces řízený, ve kterém fungují dvě základní složky: složka řídicí a složka řízená. Řídicí složka vysílá směrem k žákovi informace tzv. sdělovacím kanálem. Zdrojem informací může být učitel, kniha, film, výukový program apod. Řízená složka (žák) je složitý systém, ve kterém dochází k příjmu a zpracování vysílaných informací a ke vzniku tzv. výstupních informací, kterým říkáme zpětnovazební a které se přenášejí k učiteli zpětnovazebním kanálem. Ten je realizován různými typy a formami zkoušek. Pokud se zpětné reakce neshodují se záměry řídicí složky, mělo by dojít z její strany ke korekci nebo regulaci. Také řízená složka, zná-li cíl a souhlasí s ním, může realizaci záměrů pomáhat autokorekcí. Vyučovací proces lze tedy chápat jako sled určitých kroků:

- sdělování nových poznatkových informací,
- kontrola množství a kvality osvojených vědomostí a dovedností,

přičemž obě fáze vyučovacího procesu tvoří jeden celek (Chráska, 1999, s.9).

Pro úspěšné řízení vyučování je nutné, aby učitel věděl či předpokládal, co se odehrává v hlavách žáků po vyslání příslušných informací a to si ověřuje tzv. komunikačními kanály. Sdělovací kanál přenáší informace obsahové a řídicí (učivo a instrukce) od učitele k žákovi. Zpětnovazební kanál přenáší informace o tom, jak žák učivo přijal a zpracoval. Zpětnovazební kanál přenáší informace o reakcích učitele na žákův výkon (hodnocení, korekce ap.).

Větší pozornost se v praxi věnuje kanálu sdělovacímu. Bez zpětné vazby a následné reakce na ni může být sdělování v jakékoli podobě zcela neúčinné. Kromě významu pro efektivní řízení výuky má zkouška i motivační význam – žáci si totiž učivo třídí na podstatné a nedůležité i podle toho, zda z něho budou hodnoceni. Zkouška může značně ovlivnit i budoucí profesní zaměření žáka. Rovněž má význam výchovný, neboť vede k rozvoji přesnosti, svědomitosti, zodpovědnosti a trvalému osvojení učiva. Zkouška znamená i kontrolu práce učitele i žáka a získání podkladů pro klasifikaci žáka (Chráska, 1999).

1.1 VLASTNOSTI DIDAKTICKÉHO TESTU

Má-li být didaktický test dobrým prostředkem pro měření výsledků výuky a napomáhat učiteli k vytýčení dalších výukových záměrů, je zapotřebí, aby vykazoval tyto vlastnosti: validitu, reliabilitu, objektivnost, senzibilitu a praktičnost (Mráz in Chráska 1999 s.17).

Při posuzování testu jako celku se zpravidla věnuje pozornost jeho validitě a reliabilitě (Mráz,1977).

Výsledky žáka v testu jsou totiž odrazem nejen úrovně učení a vyučování, ale závisí i na kvalitě testu.

- Validita didaktického testu - účinnost, vhodnost

Test je validní tehdy, pokud se jím zkouší (zjišťuje) to, co má být zkoušeno. Vyjadřuje vždy míru. U testů studijních výsledků zkoumáme, jak dalece se shoduje obsah testu s cílem a obsahem vyučování. V těchto případech nám jde především o tzv. obsahovou validitu testu. Nejlépe je vyjadřovat ji v nějakých kategoriích, např. vysoká validita, střední či nízká. Validita se vždy vztahuje k nějakému konkrétnímu použití testu, žádný test není validní pro všechny účely. Posouzení stupně validity testu se v praxi většinou nechává na

odborníkovi či skupině odborníků. Výjimečně se validita posuzuje srovnáním s již existujícím testem, jehož validita je nesporná (Mráz in Chrástka, 1999, s. 17).

- Reliabilita didaktického testu - spolehlivost

Výsledky musí být jen minimálně ovlivnitelné náhodnými vlivy, aby test při opětovném použití za stejných podmínek poskytl stejné výsledky.

Aby byl test dostatečně reliabilní, je nutné, aby byl spolehlivý a přesný. Oba tyto požadavky zahrnujeme pod společný pojem reliabilita.

Test může spolehlivě a přesně (reliabilně) měřit určité vědomosti a dovednosti i tehdy, měří-li něco úplně jiného než měřit má. Např. budeme-li u žáků ZŠ didaktickým testem s vhodnými úlohami z matematiky zkoušet, jak umí řešit kvadratické rovnice, může být testování vysoce reliabilní, ale není validní, neboť zkouší jiné učivo než to, které mají žáci ovládat.

Vedle validity a reliability testu zvažuje učitel při jeho hodnocení i praktické výhody, které mu z jeho používání plynou. Dobrý test se vyznačuje tím, že jeho použití je jednoduché, oprava snadná a rychlá (Chráska, 1999, s. 17).

- Senzibilita - citlivost

Test musí být dostatečně citlivý, aby zjistil i menší rozdíly v rozsahu a kvalitě zjišťovaných parametrů.

- Praktičnost

Test nesmí svou náročností převyšovat stanovenou časovou dimenzi. Schopnost soustředěnosti většiny žáků plynule musí zapadat do výuky.

2 DRUHY DIDAKTICKÝCH TESTŮ

V pedagogické praxi se můžeme setkat s didaktickými testy různé kvality a různého druhu a každý má svou specifickou vlastnost. Liší se tím, jaké informace pomocí nich chceme získat (Byčkovský, 1982).

2.1 TEST RYCHLOSTI

U těchto testů se zjišťuje, jakou rychlostí je žák schopen řešit určitý typ testových úloh. Testy rychlosti mají pevně stanovený časový limit pro řešení a obsahují velmi snadné úlohy. Jde o druh testu, který není zcela relevantní pro zjištění nabytých znalostí, ale spíše pro zjištění orientace studentů v databázi, na webové stránce atd.

2.2 TEST ÚROVNĚ

V současné době se jedná o nejpoužívanější druh testu na našich školách. Není zde přísné omezení časovým limitem a zkoumá se úroveň vědomostí a dovedností. Úlohy jsou zpravidla řazeny od nejjednoduchých k nejtěžším. Nepoužívají časové omezení, výkon v nich je dán pouze úrovní vědomostí nebo dovedností zkoušeného. Úlohy v testu jsou řazeny zpravidla se vzrůstající obtížností. Test úrovně je vhodným nástrojem ke zjištění nabytých znalostí. Může být hromadně zadán jako úkol a jeho výsledky požadovány ve formě konkrétní odpovědi, ke které student musel dojít postupně v několika úrovních náročnosti.

2.3 TESTY STANDARDIZOVANÉ

Standardizovaný didaktický test je připravován profesionálně, je důkladně ověřen, takže jsou známy jeho základní vlastnosti. Součástí příslušenství standardizovaného didaktického testu je testová příručka (manuál), ze které se uživatel dozví o vlastnostech testu, o jeho správném použití atd. Většinou je také k dispozici standard (testová norma)

pro hodnocení dosažených výkonů. Standardizované testy připravují většinou profesionální instituce, a to především pro základní a střední školy, ale i pro vysoké školy.

2.4 NESTANDARDIZOVANÉ TESTY

Didaktické testy, u nichž nebyly realizovány všechny kroky obvyklé při přípravě a ověřování testů standardizovaných, označujeme jako testy nestandardizované (učitelské, neformální). Nejsou známy všechny jejich vlastnosti, protože neproběhlo ověřování na větším vzorku žáků. Tyto testy si připravují sami učitelé pro svoji vlastní potřebu. Není také k dispozici testová příručka ani objektivně stanovený testový standard. Ale učitelé při jejich sestavování by měli dbát všech základních pravidel a zásad, které se doporučují u testů standardizovaných.

2.5 TESTY KOGNITIVNÍ A PSYCHOMOTORICKÉ

Vychází z dělení lidského učení do tří oblastí (učení kognitivní, afektivní a psychomotorické). Výsledky afektivního učení se didaktickými testy nezjišťují (k tomuto účelu se používají např. dotazníky,...). Pokud didaktický test měří úroveň (kvalitu) poznání u žáků, jde o test kognitivní, pokud testem zjišťujeme výsledky psychomotorického učení, hovoříme o testu psychomotorickém. Mezi kognitivní testy patří například testy, ve kterých má žák řešit úlohy z matematiky, překládat text do cizího jazyka. Příkladem psychomotorického testu je např. test psaní na stroji. Dnes se mnohem častěji používají testy kognitivní.

2.6 TESTY VÝSLEDKŮ VÝUKY A TESTY STUDIJNÍCH PŘEDPOKLADŮ

Testy výsledků výuky měří to, co se žáci v dané oblasti naučili. Tyto testy se používají v běžné pedagogické praxi často. Testy studijních předpokladů měří úroveň obecnějších charakteristik jedince, které jsou potřebné k dalšímu studiu. Tyto testy by se měly používat především při přijímání žáků ke studiu na vyšší typ školy. Konstrukce testů studijních výsledků je podstatně náročnější a vyžaduje vedle pedagogické kvalifikace

autora také dobrou kvalifikaci psychologickou. Kritériem dělení těchto testů je to, zda hodnotí zpětně dosažení nějakých stanovených cílů, nebo zda testují schopnost dosáhnout určitých výsledků v budoucnu (Chráška, 2007).

2.7 TESTY ROZLIŠUJÍCÍ (TESTY RELATIVNÍHO VÝKONU)

Podle toho, jakým způsobem vysvětlujeme a hodnotíme výkon žáka v testu, můžeme rozlišit tzv. didaktické testy rozlišující (testy relativního výkonu) a didaktické testy ověřující (testy absolutního výkonu). Rozlišující testy se také označují jako testy statisticko-normativní. Hlavní rozdíl spočívá v tom, že u rozlišujících testů se výkon žáka určuje vzhledem k populaci testovaných, zatímco u testů ověřujících se výkon určuje vzhledem ke všem možným úlohám, které určité učivo reprezentují.

Jsou tedy konstruovány tak, že umožňují rozhodnout, jaký výkon podal daný žák vzhledem k celé populaci, k níž patří. Úkolem srovnávacích testů tedy je rozdělit testované podle úrovně jejich vědomostí na škále od nejlepších k nejhorším. Typickým místem pro srovnávací testy jsou přijímací zkoušky. Není zpravidla důležité, aby tento typ testu svým obsahem pokryl vyčerpávajícím způsobem celý předmět. Naopak je vhodné vybrat ty partie, o nichž se lze domnívat, že dobře rozliší lepší studenty od slabších.

Využití srovnávacích testů pro klasifikaci je sporné a nedoporučuje se. Přesto se běžně používají.

2.8 TESTY OVĚŘUJÍCÍ (TESTY ABSOLUTNÍHO VÝKONU)

Bývají označeny také jako kritériální nebo CR testy (criterion-referenced tests). Jejich úkolem je prověřit úroveň vědomostí a dovedností žáka v přesně vymezené oblasti učiva. Výkon testovaného se nesrovnává s výkonem jiných žáků (testovaný není srovnáván s ostatními, ale s „ideálním žákem“, který učivo dokonale ovládá), ale vyjadřuje se vůči všem úlohám, které reprezentují dané učivo. Kritériem úspěchu je předem stanovený stupeň zvládnutí učiva. Ověřující testy požadují u vybraných základních poznatků téměř úplné zvládnutí. Cílem je rozhodnout, zda žák zvládl učivo nebo nikoli. Při konstrukci těchto testů je základním problémem výběr učiva, které musí žák bezpečně zvládnout.

Toto učivo se transformuje do testových úloh. Nejlepším možným výsledkem ověřovacího testu by byla situace, kdy by všichni testovaní dosáhli 100% správných odpovědí. Tyto testy neusilují o diferencované hodnocení žáků, ale snaží se postihnout, zda žák zvládl učivo či nikoli. Při vytváření těchto testů je základním problémem výběr učiva, které musí žák bezpečně zvládnout, a jeho transformace do testových úloh. Aby se ověřilo skutečné zvládnutí určitého učiva, požaduje se, aby každý testovaný jev byl pokryt větším počtem testových úloh. Kvalitní ověřovací test je spolehlivým nástrojem pro průběžnou i závěrečnou klasifikaci. Největší chybou u těchto testů je, když testovaní předem neznají přesné požadavky na rozsah vědomostí pro dosažení úrovně vyhovět.

2.9 TESTY VSTUPNÍ, PRŮBĚŽNÉ A VÝSTUPNÍ

Vstupní didaktické testy se zadávají na začátku výuky určitého celku učební látky a jejich cílem je postihnout úroveň vědomostí a dovedností, které jsou pro úspěšné zvládnutí daného celku učiva důležité.

Průběžné didaktické testy se zadávají v průběhu výuky a jejich úlohou je poskytovat učitelům zpětnovazební informace potřebné k optimálnímu řízení výuky. Většinou zkouší jen malou část učiva. Jejich cílem je sledovat, jak žáci probírané učivo přijímají, chápou a jak si je osvojují. Často se hovoří o tzv. formativních testech, které slouží ke sledování procesu formování vědomostí a dovedností u žáků. Tyto testy neslouží k hodnocení žáků, ale spíše k hodnocení výuky.

Výstupní didaktické testy se zadávají buď na konci výukového období, nebo na konci určitého celku a většinou poskytují informace potřebné pro hodnocení žáků. Bývají také označovány jako testy sumativní.

2.10 TESTY MONOTEMATICKÉ A POLYTEMATICKÉ

Monotematické testy zkouší jediné téma učební látky, polytematické testy zkouší učivo několika tematických celků, proto jsou náročnější na přípravu.

2.11 TESTY OBJEKTIVNĚ SKÓROVATELNÉ

Tyto testy obsahují úlohy, u nichž lze objektivně rozhodnout, zda byly řešeny správně či nikoli. Toto skórování může provádět jakákoli osoba. Příklad objektivně skórovatelného testu je zaměřen na znalosti a dovednosti pro vyhledávání v databázích norem. Výsledky k jednotlivým úlohám testu jsou jednoznačně dány a je možné připravit si je ke kontrole správnosti.

2.12 TESTY SUBJEKTIVNĚ SKÓROVATELNÉ

Tyto testy obsahují úlohy, u nichž lze objektivně rozhodnout, zda byly řešeny správně či nikoli. Toto skórování může provádět jakákoli osoba. Příklad objektivně skórovatelného testu je zaměřen na znalosti a dovednosti pro vyhledávání v databázích norem. Výsledky k jednotlivým úlohám testu jsou jednoznačně dány a je možné připravit si je ke kontrole správnosti (Chráška, 2007).

3 TVORBA DIDAKTICKÉHO TESTU

Chceme-li vytvořit kvalitní test, musíme nejprve věnovat dostatečnou pozornost jeho plánování.

3.1 PLÁNOVÁNÍ TESTU

Podle Kalhous si nejdříve musíme položit otázku, k jakému účelu má test sloužit? Můžeme zjišťovat výsledky výuky v průběhu nebo na konci celku, pololetí či roku. Dobré je zařadit do testu úlohy, jak ke zjištění pouhého zapamatování učiva, tak i k použití poznatků. Při stanovení počtu úloh musíme vzít v úvahu, že dostatečným množstvím úloh nejlépe zjistíme nejvíce informací. Doporučuje se zařadit minimálně deset úloh, horní hranice se stanovuje dle časových možností, nejlépe kolem dvaceti. (Kalhous, 2002, s.220)

3.2 VLASTNOSTI DOBRÉHO TESTU

- měl by zkoušet skutečně to, co má být zkoušeno (validita) a co v testu hodnotíme
- měl by být přesný a spolehlivý v tom smyslu, že za stejných podmínek poskytnou stejné výsledky (reliabilita)

Je potřeba zvážit obtížnost a citlivost testovaných úloh, abychom zjistili, zda student učivo ovládá nebo neovládá. Důležité je položit správnou otázku, neboť tím vytvoříme most mezi vyučováním a učením se. Dobré otázky nebývají snadné, málokdy založené na jistotě a žádají uvážlivou otevřenou odpověď. Špatná otázka naopak zanechává myšlení tam, kde bylo, a může je i omezit, oslabit nebo mu úplně zabránit.

Účinné je kladení otázek v pořadí od snadných postupně k náročnějším. První otázky by měly být snadnější pro pozitivní naladění studentů. Jednotlivé otázky musí být navzájem nezávislé, správná odpověď na jakoukoliv z ní nesmí být podmíněna správností odpovědi na jinou otázku.

V případě volených odpovědí je nutné uvést, zda má student vybrat jen jednu správnou možnost nebo více. Student by měl také vědět, zda je pro něj výhodnější „tipovat“ i pokud si není jistý správnou odpovědí nebo raději neoznačovat žádnou, pokud si neví rady (Rohlíková, 2011).

3.3 KONSTRUKCE TESTU

Je důležité si ujasnit, co bude obsahem testu. Není to jednoduchá záležitost, proto by měl být autor dobrým odborníkem v předmětu, ale i pedagog s psychologem, aby se dokázal vcítit do pozice žáků, které hodlá testovat.

Didaktický test je vytvořen z jednotlivých testových úloh. Na kvalitě testových úloh závisí v podstatné míře kvalita celého testování. V didaktických testech se používají různé typy testových úloh:

1. Otevřené (s tvořenou odpovědí)
 - se širokou odpovědí - nestrukturované, strukturované
 - se stručnou odpovědí - produkční, doplňovací
2. Uzavřené (s nabízenou odpovědí)
 - dichotomické
 - s výběrem odpovědí
 - přiřazovací
 - seřazovací

Pokud testujeme pouze uzavřené otázky, může být vyhodnocení automatické. Pokud testujeme otevřené, následuje vyhodnocení učitelem.

Otázky otevřené – s volnou odpovědí, správná formulace může být různorodá a test musí opravovat učitel individuálně.

1. Doplňovací – student doplňuje slovo – pojem, čísla nebo fakt, který je jednoznačně určen

Příklad: DOPLŇ: MOBBING je

2. Se stručnou odpovědí – student odpovídá krátkým sdělením, zpravidla několika slovy, jednou větou či souvětím. Používá se např. při vysvětlení nebo uvedení definic a je vhodné je tvořit tak, aby bylo možné je objektivně posoudit.

Příklad: NAPIŠ KDO JE AGRESOR:

3. Se širokou odpovědí – student odpovídá kratším nebo delším písemným vyjádřením. Hodnocení bývá obtížné.

Příklad: NAVRHNI, JAK SE ZACHOVAŠ, KDYŽ ZJISTÍŠ, ŽE TVÉHO SPOLUŽÁKA ŠIKANUJÍ

.....

Otázky uzavřené – velmi dobře prověřují dílčí vědomosti: znalost pojmů, fakt, definic. Nevýhodou je, že jimi nelze testovat všechny oblasti vědomostí a psychických vlastností (např. kreativitu). Je zde určitá pravděpodobnost správné odpovědi bez znalostí problematiky.

1. Dichotomické – jsou nabídnuty jen dvě varianty správné odpovědi: ano – ne nebo pravda – lež

Příklad: POSUĎ TUTO SITUACI: NEZASTANU SE KAMARÁDA, KTERÉHO KŘIVĚ OBVINÍ Z KRÁDEŽE. MŮŽE SE JEDNAT Z MÉ STRANY O ŠIKANU?

a) ano b) ne

2. S výběrem odpovědi – jedna odpověď je správná (lze formulovat i otázku s negativním výběrem)

Příklad: NAVRHNI, JAK SE ZACHOVAŠ, KDYŽ ZJISTÍŠ, ŽE TVÉHO SPOLUŽÁKA ŠIKANUJÍ

a) postrkování a nadávky nejsou šikana, nebudu si toho všímat

b) upozorním na to svého učitele nebo rodiče

c) nechci být dalším šikanovaným, budu tomu přihlížet

3. S výběrem odpovědi – více odpovědí je správně

Příklad: JAK POZNÁME, ŽE SE JEDNÁ O ŠIKANU? (více odpovědí je pravdivých)

a) Na účet oběti bývají posměšné poznámky

- b) Na účet oběti dorazí spousta peněz
- c) Na účet oběti bývají ponižující přezdívky
- d) Na účet oběti bývají nadávky

4. Přiřazovací – jsou předloženy alternativy ve dvou sloupcích, student má pak k alternativě v prvním sloupci přiřazovat odpovídající alternativu uvedenou ve druhém sloupci

Příklad: PŘIŘAĎ DRUH VERBÁLNÍ PASIVNÍ ŠIKANY K PŘÍKLADU ŠIKANY

přímá	ignorace
nepřímá	neodpovídání na pozdravy a dotazy
přímá	kamarádi se nezastanou oběti
nepřímá	kamarádi úmyslně zatají důležitou informaci při vyšetřování

5. Seřazovací – student má seřadit zadané prvky podle určitého kritéria

Příklad: ZAŘAĎ, NA JAKÝCH TYPECH ŠKOL SE DNES OBJEVUJE ŠIKANA?

MŠ, ZŠ, SOU, SŠ, VOŠ, VŠ

OBJEVUJE	NEOBJEVUJE
.....
.....

„Snažme se vždy, aby testy neměly pouze kontrolní úlohu, ale především úlohu vzdělávací. Pokud student testem projde s chybami, musí během vyhodnocení získat důkladnou zpětnou vazbu“ (Rohlíková, 2011).

3.3.1 BLOOMOVÁ TAXONOMIE

Co je Bloomova taxonomie?

Jedná se o nejnámější a u nás nepoužívanější taxonomie cílů. Byla navržena Benjaminem Bloomem již v roce 1956.¹

Hodnocení výukových cílů a dovedností, které je hierarchicky uspořádané podle úrovně náročnosti do šesti kategorií - od nejjednodušších (pamětní osvojení) po nejnáročnější (hodnotící posouzení), vytvořené učiteli pro žáky.

- 1.) Znalost – termíny, fakta, jejich klasifikace a kategorizace
- 2.) Porozumění - vysvětlení
- 3.) Aplikace - teorie, pravidla, metody, postupy, obecné myšlenky v konkrétních situacích
- 4.) Analýza – rozbor informace na části
- 5.) Syntéza – složení prvků a jejich částí do celku, ucelené sdělení
- 6.) Hodnotící posouzení - posouzení materiálů, podkladů, metod z hlediska účelu podle kritérií, která jsou dána nebo která si žák sám navrhne

Typická slovesa k vymezení cílů dle Blooma:

Znalost (zapamatování): definovat, doplnit, napsat, opakovat, pojmenovat, popsat, přiřadit, seřadit, reprodukovat, vybrat, vysvětlit, určit ...

Porozumění: dokázat, jinak formulovat, uvést příklad, interpretovat, objasnit, vysvětlit, opravit, přeložit, zkontrolovat, změřit, vyjádřit jinak

Aplikace: aplikovat, demonstrovat, diskutovat, interpretovat údaje a vztahy, načrtnout, navrhnout, plánovat, použít, prokázat, řešit, uvést vztah mezi ..., uspořádat, vyzkoušet

Analýza: analyzovat, najít princip uspořádání, provést rozbor, rozhodnout, rozlišit, rozdělit, specifikovat

Syntéza: kategorizovat, klasifikovat, syntetizovat, kombinovat, skládat, modifikovat, navrhnout, organizovat, shrnout, napsat sdělení, shrnout, vyvodit závěry

¹ Bloomova taxonomie. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2014-02-05]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Bloomova_taxonomie

Hodnotící posouzení (hodnocení): argumentovat, obhájit, ocenit, oponovat, podpořit (názor), porovnat, posoudit, provést kritiku, prověřit, srovnat s ..., vybrat, vyvrátit, uvést klady a zápory, zdůvodnit, zhodnotit².

Ve druhé polovině 20.století došlo k revizi Bloomovo taxonomie, neboť od roku 1956 došlo k rozvoji kognitivní psychologie a na jejímž základě byly překonány některé behaviorální závěry, o které se Bloom opíral. I přes tyto změny je základní myšlenka taxonomie cílů stále stejná a využívaná v praxi. Revidované pojetí se soustřeďuje pouze na kognitivní doménu jako doménu komplexní, které učitelé dávají přednost.

Při formulaci otázek didaktických testů této práce bylo vycházeno z původní verze Bloomovo taxonomie.

3.4 ČASOVÁNÍ TESTU

Součástí přípravy testu k jeho použití je také přibližné určení času, který budou žáci k vypracování potřebovat (u jednodušších otevřených úloh a u jednodušších úloh s výběrem odpovědí je dán čas od 0,5 minuty do 1,5 minuty na jednu úlohu).

Konkrétnější představu o časových nárocích na zpracování testu je možno si učinit až po prvním použití testu na vzorku žáků. Většinou se doporučuje, aby časový limit pro testy úrovně byl zvolen tak, aby 80 - 90 % žáků stačilo testem projít. Abychom předešli opisování žáků při práci s testem, bývá zpravidla nutné vypracovat test ve dvou ekvivalentních formách. Nejjednodušší je vytvořit druhou formu testu náhodným přeskupením úloh v původní formě. Vhodné je zajistit dobré klima třídy a mít dostatečné množství testů, kdy všichni žáci dostanou stejné znění.

3.5 HODNOCENÍ VÝSLEDKU TESTU

Diagnostický rozbor výsledků by měl následovat prakticky po každém použití didaktického testu. Při tomto rozboru si učitel všímá především chyb, kterých se žáci dopustili, a hledá

² Bloomova taxonomie výukových cílů. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2014-02-05]. Dostupné z: http://wiki.ped.muni.cz/index.php?title=Bloomova_taxonomie_v%C3%BDukov%C3%BDch_c%C3%AD1%C5%AF

jejich pravděpodobné příčiny. Tento rozbor učitelé naznačuje, kterým směrem by se měla jeho činnost ubírat po provedení testu.

Hodnotit lze na základě předem stanovených bodů, klasifikačních stupňů či procentuálně. Jednotlivé odpovědi je možno hodnotit tak, aby při opakovaném hodnocení téže odpovědi dvěma či více vzájemně nezávislými posuzovateli bylo toto hodnocení shodné.

Po použití testu by měl následovat diagnostický rozbor výsledků, což znamená, že učitel probeře s žáky především chyby, které se vyskytovaly, aby zjistil jejich příčinu.

Mnoho nejasností mezi učitelé je v otázce převodu bodového hodnocení na klasifikační stupně. Ani v teorii nebyl tento problém dosud uspokojivě vyřešen. Uvedeme nejčastější přístupy.

a) Intuitivní přístup ke klasifikaci

Někteří učitelé víceméně intuitivně určují, kolik bodů je potřeba na dosažení určité známky. Jde-li o zkušené učitele, bývá jejich odhad reálný. Objektivnější postup je dát posoudit test většímu počtu kolegů z oboru s tím, že je požádáme o návrh klasifikační stupnice. Z jednotlivých návrhů je možno určit průměr.

b) Klasifikace na základě procenta správných odpovědí

Někdy se při převodu bodů na známku vychází z procenta správných odpovědí. Tento způsob může vyhovovat u testů, které neobsahují extrémně snadné a extrémně těžké úlohy. Hodnocení výkonu podle procenta správných odpovědí se používá hlavně u testů ověřujících (kriteriálních). Ty zkouší jen základní učivo a výkon se hodnotí jen dichotomicky, tj. vyhověl - nevyhověl. Aby žák vyhověl, musí zodpovědět správně zpravidla 80-90% všech úloh.

Procento správně vyřešených úloh	Procento správně vyřešených úloh	Procento správně vyřešených úloh	Klasifikační stupeň
Klasifikace běžná	Klasifikace přísná	Klasifikace velmi přísná	
91 - 100	96 - 100	95 - 100	1
81 - 90	88 - 95	90 - 94	2
71 - 80	82 - 87	85 - 89	3
61 - 70	70 - 81	80 - 84	4
0 - 60	0 - 69	0 - 79	5

Tabulka 1 Klasifikace podle procenta správně vyřešených úloh (podle Chráska, M. Didaktické testy, 1999, s. 77).

Tento typ hodnocení nepřihlíží ke skutečnosti, že úlohy v testu zpravidla mají odlišnou obtížnost.

c) Klasifikace na základě normálního rozdělení četností

Vychází z předpokladu, že výkony dosažené v testu u dostatečně velké skupiny žáků odpovídají tzv. Gaussově křivce, to znamená, že nejvíce je vždy výkonů průměrných a na obě strany od průměru potom četností symetricky ubývá. Jestliže klasifikujeme v souladu s touto zákonitostí, potom nejvíce žáků známkuje stupněm 3, poněkud méně stupněm 2 a 4 a nejméně stupněm 1 a 5. Není shoda v tom, kolik procent žáků by mělo být jednotlivými stupni klasifikováno. Doporučovaná rozdělení znázorňuje tabulka č. 2.

Klasifikační stupeň	Rozdělení % varianta a	Rozdělení % varianta b	Rozdělení % varianta c
výborný	7%	10%	15%
chvalitebný	24%	20%	20%
dobrý	38%	40%	30%
dostatečný	24%	20%	20%
nedostatečný	7%	10%	15%

Tabulka 2 Doporučovaná rozdělení klasifikačních stupňů (podle Chráska, M. Didaktické testy, 1999, s. 78)

4 PRAKTICKÁ ČÁST

ZKUŠENOSTI PŘI UPLATNĚNÍ DIDAKTICKÉHO TESTU V PRAXI

4.1 ZAMĚŘENÍ A TÉMA

V rámci praktické výuky byl zpracován didaktický test z předmětu obecná psychologie, pro druhý ročník Vyšší odborné školy zdravotnické, managementu a veřejnosprávních studií, s.r.o., obor Bezpečnost obyvatelstva na téma: „šikana“.

Je tedy důležité, aby se žáci věnovali tomuto tématu, neboť se jedná o celospolečenský negativní jev, který se projevuje v různých oblastech života, často i ve školách různého stupně. Žák by měl porozumět všem typům šikany, aby ji dokázal odhalit a případně řešit.

Navržené didaktické testy sledují úroveň znalostí v daném předmětu. Každý test se skládá z 11 otázek. První test je tvořen pomocí otevřených, druhý uzavřených a třetí kombinací uzavřených a otevřených otázek. Zkouší, do jaké míry žák ovládá základní potřebné znalosti pro další praxi.

Zadání testu je realizováno tak, že žáci dvou tříd druhého ročníku, tedy dvě skupiny jsou testováni náhodnou formou tří druhů testů. Otázky všech testů jsou navrženy shodně, jen se liší zpracováním. Zatímco první část odpovídá bez možnosti nápovědy, druhá má nápovědu pomocí výběru z daných odpovědí a třetí je kombinací dvou předešlých. Testy jsou navrženy tak, aby je žáci zpracovali písemně (vytištěné). V případě uzavřených otázek žák pouze vyznačuje správnou odpověď, u otevřených doplňuje vlastní text.

Test je navázán na tematický celek šikana v rámci předmětu psychologie.

Studentům byly v rámci 5hodinové výuky poskytnuty základní informace k problematice šikany a jejich projevech na všech typech škol a v dalších oblastech naší společnosti. Výuka byla provedena z níže uvedeného výtahu příprav na hodinu. Pro lepší představivost jednotlivých fází šikany byly využity i některé ilustrační obrázky s obsahem některých typových situací šikanujících projevů (přílohy II-VII)³

³ Viz Obrázky 1-8 Příloha II-VII, Obrázky šikana. www.google.cz [online]. [cit. 2014-04-06]. Dostupné z: <https://www.google.cz/search?q=%C5%A1ikana+obr%C3%A1zky&client=firefox&hs=t4&rls=org.mozilla>

Co je šikana?

"Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci" (Kolář, 2001, s 27) .

Za šikanování se považuje, když jeden nebo více žáků úmyslně, opakovaně a záměrně ubližují druhým (jednotlivec i skupina). Může se zpočátku jednat o postrkování, ponižování, posměšky, nadávky, pomluvy a intriky, schovávání, poškozování nebo odcizování věcí, postupně se stupňuje k fackování, bití, kopání a jinému fyzickému násilí či sexuálnímu obtěžování či zneužívání.

Šikanování je velice vážná věc a v řadě případů se stává trestným činem a oběť si jeho následky může nést na těle či duši po zbytek života.

Jak poznáme, že se jedná o šikanu?

Na účet oběti bývají posměšné poznámky, ponižující přezdívky, nadávky, výtky s nevhodnými poznámkami, pohrdavý tón. Dalšími příznaky je například strkání, kopání, které nejsou opěťované.

Kde se můžeme setkat s šikanou?

Setkat se s ní můžeme v jakémkoliv typu škol a školských zařízeních, armádě, sportovním klubu, ve vězení, ale i v rodině (zaměřená na neoblíbené dítě), či v zaměstnání (zda je původcem kolega či nadřízený, mluvíme o mobbingu nebo bossingu).

Co je mobbing?

Mobbing je označení pro různé formy znepríjemňování života na pracovišti. Jedná se o skryté, rafinované a zákeřné chování, které se opakuje minimálně 1x týdně po dobu nejméně 6ti měsíců. Někdy bývá pod mobbing zařazováno i sexuální obtěžování na pracovišti, jiné pojetí vymezuje mobbing jako špatné zacházení bez sexuální či rasové příčiny.

Co je bossing?

Bossing je druh mobbingu specifický tím, že šikany se dopouští nadřízený pracovník. Příčinou bossingu může být i strach o vlastní pracovní pozici, obavy, že by ho mohl nahradit jeho podřízený. Vznikem může být také „tlak shora“, kdy vedoucí pracovník na své podřízené přenáší frustraci, která je na něj vyvíjena, aby tak zakryl vlastní pracovní neúspěch.⁴

Šikana v armádě

Oběťmi vojenského šikanování jsou většinou nováčci nebo fyzicky méně výkonní, od nichž se očekává podřízení služebně starším či zdatnějším. Šikana u vojáků základní vojenské služby měla často charakter rituálu přijímaného oběťmi jako nutné zlo. Oběti si jsou vědomé toho, že za určitý čas získají stejnou pozici a stejnou moc jako dnešní šikanující, samy se stanou „mazáky“, tedy služebně staršími vojáky. Noví mazáci měli poté i „právo“ na odreagování předchozího příkoří, ovšem ne na jeho původcích, ale na nových outsidersch. Sociálním učením se tento zvyk přenášel na stále další ročníky. Málokdo byl ochoten přerušit tento řetěz. Se šikanou se roku 1996 dle průzkumu setkalo asi 96 % vojáků české armády.

S podobným přístupem šikany se můžeme setkat i v internátech či na kolejích, ve výchovných ústavech, věznicích a podobných zařízeních.

Šikana ve škole

Šikana ve škole není novinkou, je patrně stejně stará jako škola sama. Věk aktérů ovšem s dobou klesá. Ve své zárodečné formě je šikana přítomna prakticky na všech školách. Výzkum z roku 2001 provedený na 66 základních školách, při němž bylo osloveno přes 6000 žáků, přinesl šokující výsledky: na 2. stupni ZŠ je šikanováno 41 % žáků. Šikanování většinou neprobíhá cestou ze školy či do školy tzv. na ulici, nýbrž v prostorách školy (v šatnách, na záchodcích a všude jinde, kde jsou děti bez dozoru).

Šikana se objevuje na všech typech škol, základní (1. i 2. stupeň), učňovské, střední, vyšší i vysoké a již i v mateřských školách.

⁴ Šikana. [online]. [cit. 2014-02-05]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/%C5%A0ikana#P.C5.99.C3.AD.C4.8Diny>

V posledních 20ti letech se v Česku nově objevila šikana motivovaná sociálně-ekonomickými rozdíly mezi žáky a jejich rodinami. Tyto rozdíly se projevují např. v oblečení či v mobilních telefonech, a jsou agresorům vítaným nástrojem, jak zasáhnout oběť na citlivém místě. Je na místě zavést i zde nošení stejných uniforem, aby nebyly rozdíly patrné?

Šikana patří mezi nejzávažnější negativní jevy v současné škole. Jedná se o komplexní problém psychologický, sociologický a mravní. Ve své zárodečné formě se šikanování vyskytuje prakticky na všech školách. Školy, které tvrdí, že se u nich šikana nevyskytuje, buď nevědí, co se tím pojmem rozumí, nebo nemluví pravdu. O tom, že na českých základních školách existují velké problémy s chováním žáků, svědčí kromě kazuistik, permanentních stížností učitelů na nekázeň ve školách i výsledky rozsáhlejších výzkumů.

Důkazem neutěšené situace ve školách a školských zařízeních jsou oficiální výnosy (metodické pokyny, programy, projekty) Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR Bendl (2003, s. 14-15).

Šikana v rodině

Někteří rodiče mají na své děti velmi přísné nároky a jiní si zase přes své děti plní své nenaplněné sny. A když se nedaří, své děti tvrdě trestají, ne-li týrají. Šikana se objevuje i mezi sourozenci, ze strany nevlastních rodičů, partnerů u rozvedených manželství.

Kdo je agresor?

Agresoři bývají starší, fyzicky vyspělejší jedinci nebo skupina disponující početní převahou. Šikanující mnohdy pochází z prostředí, kde je agrese prostředkem jednání. K šikanování ho často vede vlastní zakomplexovanost, nedostatek sebevědomí a nejistota. K oběti bývá bezohledný a mnohdy ji považuje za méněcennou.

Kdo je oběť šikany?

Obětí bývá často jedinec, který se nějak odlišuje. Spektrum odlišností je velké, nejčastěji jsou šikanováni jedinci handicapovaní vzhledově, sociálně či fyzicky, lidé úzkostní, plaší, či ti, kteří se odlišují rasově, národnostně, vyznáním nebo chováním. Stejně tak se může obětí stát nový člen skupiny (nový žák, spolupracovník).

Základní členění projevů šikany:

1/ přímé a nepřímé

2/ fyzické a verbální

3/ aktivní a pasivní

Kombinací těchto projevů může vzniknout až osm druhů šikanování:

1/ fyzické přímé aktivní

příklad: útočníci si počkají u školy na oběť, kterou skopou nebo jí nafackují

2/ fyzické aktivní nepřímé

příklad: na diskotéce vůdce party pošle agresory, aby oběť zmlátili nebo jí zničili mobilní telefon

3/ fyzické pasivní přímé

příklad: agresor nedovolí oběti vkročit do jídelny na oběd

4/ fyzické pasivní nepřímé

příklad: agresor nedovolí oběti, aby mohla opustit místnost a došla si na záchod

5/ verbální aktivní přímé

příklad: nadávky, urážení, zesměšňování před ostatními

6/ verbální aktivní nepřímé

příklad: šíření pomluv a lží

7/ verbální pasivní přímé

příklad: neodpovídání na pozdravy a dotazy, ignorace

8/ verbální pasivní nepřímé

příklad: kamarádi se nezastanou oběti, která je neprávem obviněna např. z krádeže, i přesto, že ví, že to nespáchal.

Kolář uvádí ve své literatuře jednotlivá stádia onemocnění skupiny šikanou (Kolář, 2001, s. 36 - 44):

Fáze šikany

1. Stádium: zrod ostrakismu⁵

Cílem šikanování v tomto stadiu se stávají jedinci, kteří stojí na okraji skupiny. Jsou prvními oběťmi ostrakismu. „Jde o mírné, převážně psychické formy násilí, kdy se okrajový člen necítí dobře – je neoblíbený a není uznáván. Ostatní ho více či méně odmítají, nebaví se s ním, pomlouvají ho, spřádají proti němu intriky, dělají na jeho účet drobné legrácky a podobně. Tyto žerty mohou vést k dalším stupňům šikany. Tato situace je zárodečnou podobou šikanování a obsahuje riziko dalšího negativního vývoje“ (Kolář, 2005, s. 36).

Podle Martínka se jedná o první fázi, v které agresori neubližují oběti fyzicky, „pouze“ jí vyčleňují ze svého kolektivu, nikdo se s ní nebaví, nikdo jí neodpoví na pozdrav, a když, tak pouze hanlivou poznámkou, z kolektivu je postupně „vytěšňována“ (Martínek, 2009, s. 117).

2. Stádium: fyzická agrese a přitvrzování manipulace^{6 7}

Do tohoto stadia se skupina dostane ze dvou příčin. Buď slouží šikanovaný jedinec jako ventil pro ostatní, kteří si na něm vybíjí své napětí, nebo se setká několik násilnických asociálních jedinců, kteří začátku šikanování používají násilí jako prostředku pro uspokojení svých potřeb. Jedinci, kteří mají v sobě ukrytou touhu po násilí, o níž ještě nevědí, ji objevují právě v tomto stadiu. Pokud jsou zde však i silnější osobnosti s negativním postojem k násilí a otevřeně je odmítají, je zřejmé, že zde šikana neuspěje (Kolář, 2005, s. 36-37).

Podle Martínka se v tomto stádiu obětí většinou stává již dříve ostrakizovaný jedinec. Nejčastěji tato fáze nastane, když se třída dostane do nějakého stresového napětí – čtvrtletí, pololetí, konec roku, kdy se píše více písemných prací – a tlak zvenčí na jedince se zvyšuje. Šikanující chování může být způsobeno i konkurenčním bojem (Martínek, 2009, s. 119).

⁵ Viz Obrázek č. 1 Příloha II

⁶ Viz Obrázek č. 2 Příloha III

⁷ Viz Obrázek č. 3 Příloha IV

3. Stádium: vytvoření jádra⁸

Pokud se neprojeví odpor proti šikanování, vytvoří se tzv. „úderné jádro“, v jehož čele stojí nejsilnější agresori, kteří se soustředí na vytypované oběti. V této fázi může dojít k tomu, že se skupina rozdělí na dvě stejně silné části „agresorů a slušných“, jež mezi sebou soupeří o převahu. Na čas se může šikanování zastavit, ale stačí jen malý podnět a vše se znovu „rozběhne“ (Kolář, 2005, s. 39).

Martínek vidí tuto fázi jako logické vyústění neošetření předchozího stádia ze strany dospělých. Agresori začínají silně ovlivňovat celý kolektiv – buď budete na naší straně, nebo se také stanete obětí. Vzniká tzv. pyramida šikanování. Při vytvoření jádra se fyzické i psychické ataky na oběť stále zvyšují (Martínek, 2009, s. 121-122).

4. Stádium: většina přijímá normy agresora⁹

Ve čtvrtém stadiu už jsou agresori zcela respektováni. Téměř nikdo se nedokáže postavit proti tlaku skupiny. I žáci, do kterých bychom to neřekli, začnou být krutí a tyranizují své spolužáky (Kolář, 2005).

Martínek k tomu uvádí, že ve čtvrtém stadiu jsou agresori již plně závislí na šikanujícím chování, mají radost z toho, že se jich oběť bojí, mnohdy ubližují pouze z nudy a pro své pobavení. V některých případech se u oběti mohou objevovat prvky posttraumatické stresové poruchy (Martínek, 2009, s. 125).

5. Stádium: totalita neboli dokonalá šikana¹⁰

Skupina se dostává do stadia vykořisťování a je rozdělena na otrokáře a otroky. „Otrokáři využívají na otrocích všechno, co je využitelné: od materiálních hodnot po jejich tělo, city, rozumové schopnosti, školní znalosti...“ (Kolář, 2001, s. 40). Celou skupinu ovládne násilné chování, začne se považovat za normální a nikdo z členů skupiny nemá pocit viny.

⁸ Viz Obrázek č. 4 Příloha V

⁹ Viz Obrázek č. 5 Příloha VI

¹⁰ Viz Obrázek č. 6 Příloha VII

Kde se bere agresivita? Nejčastěji se můžeme dočíst, že agresivitu ovlivňuje dědičnost neboli genetická zakódovanost, vrozený pud, něco co je nám zřejmě vlastní. Pak prostředí, ve kterém se pohybujeme, ať už je to rodina, škola, kamarádi, sledování televize či hraní pc her. Může se jednat o nápodobu chování toho, co vidíme, jeho identifikací nebo vlastním zážitkem, kdy jsme zkusili použít násilí a dosáhli jsme svého bez toho, aby nás někdo pokáral.

4.2 CÍLE TESTU

Cílem testu je zjištění úrovně pochopení a znalostí probíraného tématu při teoretickém vyučování. Cílem je také zjištění problematických částí, kdy bude vhodné podle úrovně zvládnutí změnit např. formu výuky. Zjistit, zda žáci probírané učivo chápou, přijímají a osvojují.

Také jsem využila názorů od studentů na otázky didaktického testu, které jim dělaly nejvíce problémů, které by vynechali, co by doplnili apod., jako zpětné vazby, která určí charakter a způsob další výuky, vytýčení nových výukových záměrů a případné tvorby nových a odborně zaměřených didaktických testů.

Tematický celek zahrnuje získání všeobecného přehledu o novém tématu. Žák by měl po procvičení této látky:

- 1) znát základní parametry šikany
- 2) znát druhy šikany, se kterou se může setkat
- 3) znát, kde všude se může šikana vyskytovat
- 4) umět se zachovat při zjištění nebo podezření na šikanu

4.3 TVORBA TESTU

Při tvoření testu bylo záměrem vyzkoušet tři druhy a byl vytvořen test, jak z otevřených a uzavřených, tak i test z otevřených i uzavřených, aby se ověřilo, v jakém typu testu budou žáci dosahovat lepších výsledků. Domněnkou je totiž, že v testu čistě uzavřených otázek se nezjistí, zda žáci probranou látku opravdu chápou, neboť mohou v případě nejasností odpověď pouze tipovat nebo jim výběr odpovědí napoví. Test, kde jsou jen otevřené otázky, je pro žáky velice obtížný, neboť většina žáků se v dnešní době virtuální komunikace neumí ani dobře vyjadřovat a takový test jim může uškodit v jejich dosavadním prospěchu.

Lze proto předpokládat, že test, který se skládá z obou druhů, dopadne nejlépe. Podstatné věci, které je potřeba, aby žák opravdu znal, bude vhodné zařadit do části otevřené a doplňující poznatky do uzavřené.

Při stanovení otázek byly využité podklady z příprav na hodinu, zařazené otázky z jednotlivých vyučovacích hodin a poznatky Bloomovi taxonomie.

Otázka číslo 1:

otevřená: VYSVĚTLI, CO JE TO ŠIKANA

*zde žáci doplní pouze příslušnou poučku, mohou vlastními slovy (**Šikana je, když jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá spolužáka nebo záměrně ubližují druhým**)*

uzavřená: VYBER, KTERÁ ODPOVĚĎ JE SPRÁVNĚ (více odpovědí je pravdivých)

- a) Šikana je, když jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá spolužáka
- b) Šikana je, když jeden nebo více žáků úmyslně, opakovaně a záměrně ubližují druhým
- c) Šikana je, když přijdu pozdě do školy
- d) Šikana je, když nesmím řídit automobil bez řidičského oprávnění

zde žáci vyberou 2 správné odpovědi (a a b)

Otázka číslo 2:

otevřená: DOPLŇ:

MOBBING je

BOSSING je.....

*zde žáci doplní pouze příslušnou poučku (**mobbing je znepříjemňování života na pracovišti, bossing – šikany se dopouští nadřízený pracovník**)*

uzavřená: PŘIŘAĎ SPRÁVNOU ODPOVĚĎ

Mobbing je znepříjemňování života na pracovišti

Bossing je, když šikany se dopouští nadřízený pracovník

zde žáci přiřadí správné varianty

Otázka číslo 3:

otevřená: NAPIŠ, KDO JE AGRESOR.....

*zde žáci doplní pouze příslušnou poučku (může být vlastními slovy – **agresor je fyzicky vyspělejší jedinec nebo skupina disponující početní převahou**)*

uzavřená: ZAŠKRTNI, KTERÁ ODPOVĚĎ NENÍ DOBŘE

a) agresor je fyzicky vyspělejší jedinec nebo skupina disponující početní převahou

b) oběť je často jedinec, který se nějak odlišuje

c) oběť je často jedinec, který se nějak neodlišuje

d) agresor je fyzicky méně vyspělejší jedinec nebo skupina disponující početní převahou

zde žáci označí dvě chybné odpovědi (c a d)

Otázka číslo 4:

otevřená: VYJÁDŘI VLASTNÍMI SLOVY, JAK POZNÁME, ŽE SE JEDNÁ O ŠIKANU

zde žáci doplní vlastní názor (např. na účet oběti bývají posměšné poznámky, ponižující přezdívky, nadávky,...)

uzavřená: JAK POZNÁME, ŽE SE JEDNÁ O ŠIKANU? (více odpovědí je pravdivých)

- a) Na účet oběti bývají posměšné poznámky
- b) Na účet oběti dorazí spousta peněz
- c) Na účet oběti bývají ponižující přezdívky
- d) Na účet oběti bývají nadávky

zde žáci označí tři správné varianty (a, c, a d)

Otázka číslo 5:

otevřená: VYSVĚTLI, JAKÁ MŮŽE BÝT VERBÁLNÍ PASIVNÍ ŠIKANA

zde žáci uvedou vlastními slovy svůj názor nebo příklad (neodpovídání na pozdravy, dotazy, ignorace, kamarádi se nezastanou oběti, která je neprávem obviněná např.z krádeže, přesto, že ví, že to nespáchal,...)

uzavřená: PŘIŘAĎ DRUH VERBÁLNÍ PASIVNÍ ŠIKANY K PŘÍKLADU ŠIKANY

- | | |
|---------|---|
| přímá | ignorace |
| nepřímá | neodpovídání na pozdravy a dotazy |
| přímá | kamarádi se nezastanou oběti |
| nepřímá | kamarádi úmyslně zatají důležitou informaci při vyšetřování |

zde žáci přiřadí správné varianty (přímá - neodpovídání na pozdravy a dotazy, nepřímá – kamarádi se nezastanou oběti, úmyslně zatají důležitou informaci při vyšetřování)

Otázka číslo 6:

otevřená: UVEĎ, KDE VŠUDE SE MŮŽEME SE ŠIKANOU SETKAT (min. 4 příklady)

.....

zde žáci uvedou minimálně 4 možné příklady (škola, armáda, rodina, vězení, zaměstnání,...)

uzavřená: ROZHODNI, KDE VŠUDE SE MŮŽEME ŠIKANOU SETKAT

škola armáda knihovna rodina v divadle

zde žáci označí 3 správné varianty (škola, armáda, rodina)

Otázka číslo 7:

otevřená: MŮŽE SE POVAŽOVAT ZA ŠIKANU, KDYŽ O MĚ NĚKDO ŠÍŘÍ POMLUVY?

.....

zde žáci doplní svůj názor (správná odpověď je - ano)

uzavřená: MŮŽE SE POVAŽOVAT ZA ŠIKANU, KDYŽ O MNĚ NĚKDO ŠÍŘÍ POMLUVY?

a) ano

b) ne, to je běžná věc

c) ne

zde žáci zaškrtnou jednu správnou odpověď (a)

Otázka číslo 8:

otevřená: SPECIFIKUJ, NA JAKÝCH TYPECH ŠKOL SE DNES OBJEVUJE ŠIKANA?

.....

zde žáci uvedou čtyři druhy škol (ZŠ, SOU, SŠ, VOŠ nebo VŠ)

uzavřená: SHRŇ, NA JAKÝCH TYPECH ŠKOL SE DNES OBJEVUJE ŠIKANA? (chybné škrtni)

MŠ, ZŠ, SOU, SŠ, VOŠ, VŠ

zde žáci škrtnou 1 špatnou odpověď (MŠ)

Otázka číslo 9:

otevřená: NAVRHNI, JAK SE ZACHOVAŠ, KDYŽ ZJISTÍŠ, ŽE TVÉHO SPOLUŽÁKA ŠIKANUJÍ

.....

*zde žáci uvedou vlastními slovy svůj názor (**upozorním učitele, rodiče,...**)*

uzavřená: NAVRHNI, JAK SE ZACHOVAŠ, KDYŽ ZJISTÍŠ, ŽE TVÉHO SPOLUŽÁKA ŠIKANUJÍ

a) postrkování a nadávky nejsou šikana, nebudu si toho všímat

b) upozorním na to svého učitele nebo rodiče

c) nechci být dalším šikanovaným, budu tomu přihlížet

*zde žáci označí jednu správnou variantu (**b**)*

Otázka číslo 10:

otevřená: SOUHLASÍŠ S TÍM, ŽE KDYŽ SE NEZASTANU KAMARÁDA, KTERÉHO KŘIVĚ OBVINÍ Z KRÁDEŽE, MŮŽE SE JEDNAT Z MÉ STRANY O ŠIKANU?

*zde žáci doplní pouze svůj souhlas či nesouhlas (**správná odpověď je ano**)*

uzavřená: POSUŽ TUTO SITUACI: NEZASTANU SE KAMARÁDA, KTERÉHO KŘIVĚ OBVINÍ Z KRÁDEŽE. MŮŽE SE JEDNAT Z MÉ STRANY O ŠIKANU?

a) ano

b) ne

*zde žáci vyznačí jednu správnou odpověď (**a**)*

Otázka číslo 11:

otevřená: ZDŮVODNI, ZDA DÍVKY ZAUJÍMAJÍ K ŠIKANĚ JINÝ POSTOJ NEŽ CHLAPCI A PROČ?

.....

*zde žáci vlastními slovy uvedou svoji domněnku (**např. dívky nejsou tolik agresivní jako chlapci**)*

uzavřená: ZHODNOŤ, ZDA DÍVKY ZAUJÍMAJÍ K ŠIKANĚ JINÝ POSTOJ NEŽ CHLAPCI

a) dívky nejsou tolik agresivní jako chlapci

b) dívky jsou stejně agresivní jako chlapci

c) dívky jsou více agresivní než chlapci

zde žáci uvedou jednu správnou variantu (a)

Třetí test obsahuje jak uzavřené, tak otevřené otázky a kombinaci jsem zvolila následující. Cílem bylo nechat otevřené otázky ty, které se považují za důležité, aby žáci uměli sami obhájit, a ostatní jsou formou uzavřené, kde jim výběr odpovědí může pomoci v případech nejasností:

1. VYSVĚTLI CO JE TO ŠIKANÁ

.....

2. PŘIŘAĎ SPRÁVNOU ODPOVĚĎ

Mobbing je znepríjemňování života na pracovišti

Bossing je šikany se dopouští nadřízený pracovník

3. NAPIŠ KDO JE AGRESOR

.....

4. VYJÁDŘI VLASTNÍMI SLOVY, JAK POZNÁME, ŽE SE JEDNÁ O ŠIKANU

.....

5. PŘIŘAĎ DRUH VERBÁLNÍ PASIVNÍ ŠIKANY K PŘÍKLADU ŠIKANY

přímá ignorace

nepřímá neodpovídání na pozdravy a dotazy

přímá kamarádi se nezastanou oběti

nepřímá kamarádi úmyslně zatají důležitou informaci při vyšetřování

6. UVEĎ, KDE VŠUDE SE MŮŽEME SE ŠIKANOU SETKAT (min 4 příklady)

.....

7. MŮŽE SE POVAŽOVAT ZA ŠIKANU, KDYŽ O MĚ NĚKDO ŠÍŘÍ POMLUVY?

- a) Ano
- b) ne, to je běžná věc
- c) ne

8. *SPECIFIKUJ, NA JAKÝCH TYPECH ŠKOL SE DNES OBJEVUJE ŠIKANANA*

.....

9. *NAVRHNI, JAK SE ZACHOVAŠ, KDYŽ ZJISTÍŠ, ŽE TVÉHO SPOLUŽÁKA ŠIKANUJÍ*

.....

10. *POSUĎ TUTO SITUACI: NEZASTANU SE KAMARÁDA, KTERÉHO KŘIVĚ OBVINÍ Z KRÁDEŽE. MŮŽE SE JEDNAT Z MÉ STRANY O ŠIKANU?*

- a) ano
- b) ne

11. *ZHODNOŤ, ZDA DÍVKY ZAUJÍMAJÍ K ŠIKANĚ JINÝ POSTOJ NEŽ CHLAPCI*

- a) dívky nejsou tolik agresivní jako chlapci
- b) dívky jsou stejně agresivní jako chlapci
- c) dívky jsou více agresivní než chlapci

Testy byly připravené pro 33 žáků (dvě skupiny). 3 varianty testu byly náhodně rozdány samostatně sedícím žákům. Vzhledem k tomu, že byli žáci seznámeni s použitím testů pro výzkum v rámci bakalářské práce, bylo dohodnuto po společném hlasování o losování čísel a anonymním vyplnění. Žáci tedy jednotlivé testy nepodepisovali, ale uvedli vylosované pořadové číslo v levém horním rohu do kroužku. Jmenný seznam zůstal jen pro potřebu sdělení klasifikace.

Po seznámení třídy s obsahem a cílem testu, objasnění případných dotazů ze strany studentů, byl vydán pokyn k vyplnění záhlaví a stanovená doba ke zpracování. U otevřených otázek by doba neměla přesáhnout 15 minut a u uzavřených otázek 10 minut.

4.4 STANOVENÍ HODNOCENÍ TESTU A VYHODNOCENÍ

Pro kontrolu a hodnocení testu byl stanoven za každou správnou odpověď jeden bod, dosáhnout lze tedy maximálně 11 bodů. Toto jednoduché hodnocení bylo zvoleno, aby bylo možné porovnání výsledků všech tří typů testů.

Hodnocení a klasifikace bylo určeno takto:

Bodové ohodnocení:	Klasifikace:
3 bod a méně	5 (nedostatečně)
5-4 body	4 (dostatečně)
7-6 body	3 (dobře)
9-8 bodu	2 (chvalitebně)
11-10 bodu	1 (výborně)

4.5 VÝSLEDEK TESTU

Klasifikace testu s otevřenými otázkami (žáci 1-11)

Klasifikace	1	2	3	4	5
Počet žáků	1	4	2	3	1

Tabulka 3 Klasifikace testu s otevřenými otázkami

Klasifikace testu s uzavřenými otázkami (žáci 12-22):

Klasifikace	1	2	3	4	5
Počet žáků	0	1	7	3	0

Tabulka 4 Klasifikace testu s uzavřenými otázkami

Klasifikace testu s uzavřenými i otevřenými otázkami (žáci 23-33)

Klasifikace	1	2	3	4	5
Počet žáků	0	6	3	2	0

Tabulka 5 Klasifikace testu s otevřenými i uzavřenými otázkami

Jednotlivý žáci	Chybné otázky otevřeného testu	Body
Žák 1.	2,3,5,7,8,10	5
Žák 2.	1,3,5,7,10,11	5
Žák 3.	5,7,10,11	7
Žák 4.	3,5,6,7,10,11	5
Žák 5.	1,2,3,4,5,7,10,11	3
Žák 6.	5,8,10	8
Žák 7.	-	11
Žák 8.	5,6,8	8
Žák 9.	3,5,6,7,10	6
Žák 10.	10,11	9
Žák 11.	5,10,	9

Tabulka 6 Chybné otázky otevřeného testu

Jednotlivý žáci	Chybné otázky uzavřeného testu	Body
Žák 12.	5,7,8,10,11	6
Žák 13	1,5,7,8,10	6
Žák 14	3,5,6,8,10	6
Žák 15	1,3,5,6,7,8,10	4
Žák 16	3,5,6,8,11	7
Žák 17	3,5,6,7,10	6
Žák 18	5,8,10,11	7
Žák 19	5,1	9
Žák 20	4,5,8,10,11	6
Žák 21	1,3,5,6,7,10,11	4
Žák 22	3,5,6,7,10,11	5

Tabulka 7 Chybné otázky uzavřeného testu

Jednotlivý žáci	Chybné otázky otevřeného i uzavřeného testu	Body
Žák 23	1,3,4,5,7,8,10	4
Žák 24	5,7,8,10	7
Žák 25	1,5,10,11	7
Žák 26	3,5	9
Žák 27	5,6,8	8
Žák 28	5,7,10	8
Žák 29	5,10,11	8
Žák 30	5,1	9
Žák 31	5,10,11	8
Žák 32	3,5,7,10,11	6
Žák 33	3,5,6,7,10,11	5

Tabulka 8 Chybné otázky otevřeného i uzavřeného testu

Vzhledem k tomu že bylo danému tématu věnováno dostatek prostoru, množství chybných výsledků byl překvapující.

Po vyhodnocení testu bylo provedeno seznámení žáků s výsledky hodnocení, kdy byly zdůvodněné stanovené počty bodů, upozornila jsem na nedostatky, rozebrala jsem nejvíce problematické otázky, které byly u více žáků nesprávně zodpovězeny.

Výsledky otevřeného testu:

Bylo překvapením, že zrovna v této formě testu se objevil jediný žák, který měl plný počet bodů a byl klasifikován jedinou výbornou. Nejvíce chyb se vyskytlo u otevřeného testu u otázky č. 5 a 10 kdy chybovalo 9 žáků a u otázky č. 7, 6 žáků.

Zde se projevila nejvíce neznalost druhů šikany a jejich příklady. Například 9 žáků z 11ti se domnívá, že když se nezastanou kamaráda, který bude křivě obviněn z krádeže, nejedná se o šikanu a 6 žáků z 11 nepovažuje šíření pomluv za šikanu.

Zajímavé se jevíly volné odpovědi u otázky č.11: „Zdůvodni, zda dívky zaujímají k šikaně jiný postoj než chlapci a proč?“. I přesto, že byly testy anonymní, bylo zřejmé, zda odpovídal chlapec či dívka, neboť se střídaly jen tyto dva typy odpovědí:

-ano, dívky nejsou tak agresivní jako chlapci, jsou více citlivé

-dívky vydírají především psychicky, neboť jsou fyzicky slabší.

Výsledky uzavřeného testu:

Zde se opět projevila stejná neznalost jako u otevřeného testu a nejvíce se chybovalo u otázek č. 5 a 10. Žáci nedokázali přiřadit správné odpovědi příkladů pasivní verbální šikany a nedokázali správně posoudit křivé obvinění spolužáka jako šikanu. U otázky č. 8 byla překvapující častá odpověď, že se šikana objevují již v mateřské škole, ale na vysoké škole už ne a zároveň u otázky č. 6, kde mohli rozhodnout, kde se můžeme se šikanou setkat, se 4 žáci z 11 domnívají, že v rodině ne.

Výsledky uzavřeného i otevřeného testu:

I u tohoto testu byla největší chybovost u stejných otázek, a to 5 a 10. Pozitivní bylo, že z otázky č. 9 vyplynulo, že všichni žáci by jednali ve prospěch svého kamaráda či spolužáka, kdyby zjistili, že je šikanován, a to buď tím způsobem, že to ohlásí ve škole, nebo si promluví s obětí a budou jí nápomocní při jeho dalším jednání vůči agresorovi.

Jak bylo možné předpokládat před zadáním testu, tento kombinovaný test dosáhl nejmenší chybovosti, ale hodnocení není zas až tolik rozdílné jako u předešlých typů testů.

U otevřeného testu bylo ze 121 otázek 45 chyb, u uzavřeného ze 121 otázek 51 chyb a u kombinovaného ze 121 otázek 42 chyb.

Otevřené otázky mají průměrnou známku 2,9, uzavřené 3,2 a kombinovaný 2,6. Původní domněnka, že uzavřené otázky jsou pro žáky jednodušší tím, že pokud nevědí odpověď a na test se řádně připravovali, proto jim výběr odpovědí může být nápovědou, byl mylný. Najevo vyšlo spíše to, že žáci se nesoustředí a nepřemýšlí logicky a zbytečně si zhoršují svůj prospěch.

Z toho lze učinit závěr, že bude vhodné příště zařadit do výuky více názorných ukázek, např. formou her. Podle další praxe pak bude nutné zvážit volbu jiné metodiky výuky, případně využití názorných (obrazových) pomůcek, abych žáky více zaujala a upoutala pro lepší zapamatování látky.

Méně úspěšní žáci přiznali podcenění studia. U úspěšných žáků byla vyslovena pochvala za dobré výsledky a zodpovědnou přípravu.

ZÁVĚR

Didaktický test je možno využít především k prověření, hodnocení a klasifikaci vědomostí a dovedností žáků. Cílem je navíc i odstraňování zjištěných nedostatků, např. po probrání jednotlivých učebních témat či celého tematického celku. Zadáním didaktického testu, jeho následným vyhodnocením a stanovením klasifikačního stupně by práce učitele s didaktickým testem neměla pro vyučujícího končit. Výsledky mu totiž dávají dostatek podkladů k tomu, aby na jejich základě mohl posuzovat a odhadovat i příčiny úspěchu či neúspěchu žáků a přijímat opatření ke zlepšení vlastní práce, jakož i práce jednotlivých žáků (skupin, tříd apod.). To dokládá i má vlastní zkušenost s didaktickým testem, kterou jsem si ověřila v průběhu praxe. Přestože otevřené otázky jsou horší pro učitele především v jejich vyhodnocování, žáky donutí se zamyslet a vyjádřit. Zaškrtování ukáže mnohem méně a žáci mohou jen tipovat.

Na základě souhrnných záznamů o didaktickém testování lze získat přehled o stavu vědomostí žáků ve třídě. Podle konkrétních výsledků didaktického testu určíme, zda budeme opakovat části učiva s celou třídou, nebo jen s určitou skupinou žáků.

Didaktické testy mají oproti klasickým ústním a písemným zkouškám tyto výhody:

- zjišťují poměrně rychle u všech žáků stav vědomostí
- dávají žákům stejné možnosti (stejně podmínky) úspěchu
- zmenšují subjektivitu posuzování
- mají možnost zkoumat celou látku
- procvičují současně učivo
- umožňují provádět vnitřní diferenciaci žáků podle výkonu
- umožňují plánovat opakování a doučování na základě individuálního přístupu k žákům
- jsou i zpětnou vazbou efektivita práce učitele

Nevýhody a nedostatky didaktických testů (zejména nestandardizovaných) spatřujeme:

- v často pouze povrchních písemných odpovědích žáků na testové položky
- ve ztrátě bezprostředního verbálního a individuálního kontaktu učitele se žáky
- ve zjišťování vědomostí podmíněných především pamětním zvládnutím učiva
- ve zvýhodňování žáků s rychlejším osobním tempem
- v náročnosti přípravy seriózních didaktických testů pro učitele
- v nedostatečném rozvíjení jazykových dovedností žáků

Je tedy na pedagogickém pracovníkovi, který druh přezkušování (ověření znalosti) žáků v rámci své výuky odborných předmětů využije. Vzhledem k vlastnostem didaktického testu, tento způsob ověřování znalosti bude mít ve výuce odborných předmětů na středních školách své trvalé místo.

RESUMÉ

Pajerková Döryová, L.: *Využití didaktických testů při zjišťování znalostí žáků v rámci výuky odborných předmětů*. Bakalářská práce. Plzeň, 2014

Práce se zabývá didaktickými testy, popisuje nejdůležitější metodické zásady tvorby testů a jejich realizace. Ukazuje základní postup při práci a uvádí příklady testových úloh. Praktická část práce je navazující na teoretickou část, zahrnuje popis a v příloze ukázkou didaktických testů pro studenty Vyšší odborné školy zdravotnické, managementu a veřejnosprávních studií, s.r.o. v Plzni.

Resume

Pajerková Döryová, L.: *Use of Didactical Tests in Examination of Students in Professional Courses*. Bachelor thesis. Plzeň, 2014

The bachelor thesis deals with didactical tests, describes the most important methodical principles of tests design and implementation. Then it demonstrates basic procedures and provides examples of test assignments. Practical part of the thesis follows the theoretical part, includes description and in the annex example of didactical tests for Higher School of Health, management and public trials, sro in Pilsen.

SEZNAM LITERATURY

- BENDL, Stanislav. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Vyd. 1. Praha: ISV nakladatelství, 2003, 197 s. ISBN 80-866-4208-9.
- BYČKOVSKÝ, Petr. *Základy měření výsledků výuky*. Praha: ČVUT, 1982.
- BYČKOVSKÝ, Petr. *Základy měření výsledků výuky: Tvorba didaktického testu: Určeno pro kurs asistentů ČVUT a DPS inženýrů učitelů odb. předmětů*. Dotisk [1. vyd.]. Praha: ČVUT, 1988. 149 s.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Didaktické testy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. Brno: Paido, 1999. 91 s. ISBN 80-85931-68-0.
- KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8253-X.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Didaktické testy*. Brno: CERM akademické nakladatelství, 1996, 26 s. Item - tématická jednotka pro střední školy. ISBN 80-720-4018-9.
- KOLÁŘ, Michal. *Skrytý svět šikanování ve školách: Příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-123-1.
- KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001. 255 s. ISBN 80-7178-513-X.
- KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7014-3.
- NETOPILOVÁ, Petra. *Projevy a prevence šikany na 1. stupni ZŠ* [online]. 2013 [cit. 2014-04-03]. Diplomová práce. UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Pavel Dařílek. Dostupné z: <<http://theses.cz/id/bkdn66/>>.
- ROHLÍKOVÁ, Lucie. *Metodika on-line vzdělávání*, 2011.
- ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál, 1995. 95 s. ISBN 80-7178-049-9.
- TUREK, Ivan. *Didaktické testy*. Metodické centrum Bratislava, 2.vydanie, 1995.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

Bloomova taxonomie. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2014-02-05]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Bloomova_taxonomie

Bloomova taxonomie výukových cílů. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2014-02-05]. Dostupné z: http://wiki.ped.muni.cz/index.php?title=Bloomova_taxonomie_v%C3%BDukov%C3%BDch_c%C3%ADI%C5%AF

Obrázky šikana. *www.google.cz* [online]. [cit. 2014-04-06]. Dostupné z: <https://www.google.cz/search?q=%C5%A1ikana+obr%C3%A1zky&client=firefox&hs=t4&rls=org.mozilla:cs:official&channel=sb&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=DNtDU7i8LKq47Abu9ICwCA&ved=0CCsQsAQ&biw=1366&bih=610>

Šikana. [online]. [cit. 2014-02-05]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/%C5%A0ikana#P.C5.99.C3.AD.C4.8Diny>

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

OBRÁZEK 1 OSTRAKISMUS	II
OBRÁZEK 2 FYZICKÁ AGRESE	III
OBRÁZEK 3 PŘITVRZOVÁNÍ MANIPULACE	IV
OBRÁZEK 4 VYTVOŘENÍ JÁDRA	V
OBRÁZEK 5 VĚTŠINA PŘIJÍMÁ NORMY AGRESORA	VI
OBRÁZEK 6 TOTALITA	VII
TABULKA 1 KLASIFIKACE PODLE PROCENTA SPRÁVNĚ VYŘEŠENÝCH ÚLOH (PODLE CHRÁSKA, M. DIDAKTICKÉ TESTY, 1999. S. 77).....	20
TABULKA 2 DOPORUČOVANÁ ROZDĚLENÍ KLASIFIKAČNÍCH STUPŇŮ (PODLE CHRÁSKA, M. DIDAKTICKÉ TESTY, 1999, S 78).....	20
TABULKA 3 KLASIFIKACE TESTU S OTEVŘENÝMI OTÁZKAMI	36
TABULKA 4 KLASIFIKACE TESTU S UZAVŘENÝMI OTÁZKAMI.....	37
TABULKA 5 KLASIFIKACE TESTU S OTEVŘENÝMI I UZAVŘENÝMI OTÁZKAMI	37
TABULKA 6 CHYBNÉ OTÁZKY OTEVŘENÉHO TESTU	37
TABULKA 7 CHYBNÉ OTÁZKY ZAVŘENÉHO TESTU	38
TABULKA 8 CHYBNÉ OTÁZKY OTEVŘENÉHO I UZAVŘENÉHO TESTU	39

PŘÍLOHY

Ilustrační obrázky na téma šikana



Obrázek 1 Ostrakismus



Obrázek 2 Fyzická agrese



Obrázek 3 Přitvrzování manipulace



Obrázek 4 Vytvoření jádra



Obrázek 5 Většina přijímá normy agresora



Obrázek 6 Totalita

UKÁZKY JEDNOTLIVÝCH DRUHŮ TESTŮ:

UKÁZKY VYPLNĚNÝCH TESTŮ ŽÁKY