

5. VYUČOVACÍ METODY A PEDAGOGICKÉ HODNOCENÍ

Mgr. Irena Smetáčková

Představme si konkrétní vyučovací hodinu, například český jazyk a literaturu. Do hodiny přichází konkrétní učitelka či učitel, ve třídě jsou přítomni konkrétní žáci a žákyně, je používána určitá učebnice a další vyučovací pomůcky.

Které další prvky tvoří tuto hodinu z pedagogického hlediska? Samozřejmě jsou to vyučovací metody, které daný vyučující zvolí. Jejich prostřednictvím představuje žákům a žákyním nové učivo.

Současně si ale vyučující také ověřuje, zda žáci/kyně zvládli předcházející učivo, nebo dokonce v závěru dané hodiny zjišťuje, jak úspěšně si studující osvojili učivo nové. Toto ověřování probíhá v rámci pedagogického hodnocení.

Jak vyučovací formy a metody, tak pedagogické hodnocení mohou být genderově zatížené. To znamená, že jejich volba, realizace i následná reflexe mohou být genderově necitlivé, mohou být zatíženy genderovými stereotypy a mohou tedy nastavovat odlišné podmínky pro chlapce a dívky. Obvykle se to děje skrytou formou. To znamená, že se neříká, že dívky či chlapci něco nesmí, něco neumí, na něco nemají dostatečné schopnosti. Přesto však jsou skrytě usměrňováni k tomu, co se od dívek a chlapců ve vztahu ke školní kariéře čeká. Tato skrytá forma využívá nepřímé vzkazy, které vyučující vysílají k dívkám a chlapcům (například „A teď jeden snazší fyzikální příklad pro děvčata!“), a očekávání, s nimiž k nim přistupujeme (například „Tohle byl těžký příklad i pro chlapce, Moniko, nic si z toho nedělej, žes ho nezvládla.“). Obojí – vzkazy i očekávání – má svoje místo právě ve vyučování, v jeho průběhu a hodnocení.

Vyučovací formy a metody

Konkrétní způsob, kterým jsou žáci/kyně vyučováni, je vždy zasazen do širšího kontextu. Ten vytváří jakýsi organizační rámec, v němž mohou být použity některé vyučovací metody. Tímto rámcem jsou vyučovací formy. Obecně můžeme formy vyučování rozdělit podle počtu účastníků a charakteru vazeb mezi nimi na vyučování frontální a vyučování skupinové. Ve stručnosti je vymezíme a vzápětí se podíváme na jejich genderové aspekty.

Nejběžnější vyučovací formou je hromadné neboli **frontální vyučování**. Je pro ně typické, že v něm ústřední roli sehrává vyučující. Učitel/ka organizuje veškeré aktivity a je hlavním zdrojem informací. Z hlediska jemnějších komunikačních struktur může být frontální vyučování realizováno obousměrnou komunikací mezi vyučujícími a jedním či více žáky/němi nebo jednosměrnou komunikací od vyučujících směrem k jednomu či více žákům/yním. Obousměrná komunikace obvykle znamená, že učitel/ka klade otázky a žáci/kyně na ně odpovídají. Jednosměrná komunikace představuje monolog učitele/ky, v němž nejsou očekávány reakce žáků/yní ani se nepřipouští kontakty mezi nimi.

Frontální vyučování obsahuje některá nebezpečí. Ta spočívají především v možném **podceňování skupinové dynamiky**. Učitelé/ky se ve vyučování obracejí k jednotlivým žákům a žákyním, nepředpokládají a nepodporují jejich vzájemné vazby. Učení však přesto probíhá jako sociální proces. Skupinový charakter z něho nemůžeme fakticky vyloučit, můžeme jej pouze přehlížet.

Další výhrady se týkají odmítání zpětné vazby od třídy. To platí zvláště při jednosměrné komunikaci, kdy učitel/ka vede monolog. Snadno se do něj ponoří natolik, že nesleduje, zda žáci/kyně výklad vnímají a rozumí mu. V takových chvílích se vyučující začíná řídit nikoliv bezprostředními reakcemi žáků/yní na výuku, ale svojí **představou o „typickém žákovi“**, která často odpovídá charakteristikám spojovanými s chlapci, jako je logické myšlení, aktivita, průraznost, částečné nerespektování pravidel atd.

Druhou vyučovací formou je **skupinové vyučování**. Během něho dochází ke vzájemné komunikaci a kooperaci mezi žáky/němi ve skupinách.¹ Intenzita komunikace závisí na velikosti a složení skupin. Podle počtu studujících, kteří řeší společný úkol, se rozlišuje vyučování probíhající v páru (partnerská výuka) a ve skupině s více než třemi žáky/němi.

K úspěšnosti skupinového vyučování přispívá odpovídající složení skupiny. Existuje řada způsobů, jak lze skupiny vytvořit. Žáci a žákyně mohou být do skupiny vybráni zcela náhodně, například na základě losování. Pokud je celkový počet žáků/kyň dostatečně vysoký, jsou takto vzniklé skupiny obdobně pestré jako celá třída, například z hlediska pohlaví studujících. Další variantou je vzájemný výběr žáků/yní do skupin na základě sympatií. Takto vzniklé skupiny jsou obvykle schopné bezprostřední činnosti, neboť nevyžadují čas na vzájemné vyladování a sžívání žáků/yní. Nevýhodou tohoto výběru však je, že skupiny jsou velmi homogenní, což zvláště v případě žáků/yní s nízkou motivací vůči školním aktivitám může zcela ohrozit realizaci skupinové výuky. Homogenita skupin se navíc obvykle týká také pohlaví žáků/yní. Zatímco v některých situacích je to nepodstatný či dokonce vítaný rys, v jiných situacích může jednoznačné oddělení dívčích a chlapeckých skupin snižovat kvalitu učebních činností. Proto je důležité v některých případech využívat i další způsob sestavování skupin, který předpokládá aktivní zásahy ze strany vyučujících. Ti mohou žáky/ně vybírat podle určitých kritérií, jakými jsou například studijní výsledky, zájmy či právě pohlaví studujících. Podle charakteru úkolu přitom výběr může směřovat k vytvoření homogenních skupin, či naopak skupin záměrně různorodých. Při rozhodování je důležité si uvědomovat, že homogenitami skupinami činíme pohlaví významným znakem a že dívky jsou obvykle ve smíšených skupinách mírně pasivnější než pouze ve skupinách dívčích (podrobněji viz kapitola Pedagogická komunikace mezi vyučujícími a žáky/němi).

Skupinové vyučování musí probíhat za jasných pravidel, v opačném případě může být neúspěšné. Pravidla obvykle stanovuje učitel/ka, na jejich formulaci se však mohou podílet i sami žáci/kyně, čímž se zvyšuje jejich

¹ Spolupráce ve skupině se týká společného úkolu. Tato forma výuky je proto velmi blízká projektovému vyučování, v němž je stanoven tým, který řeší projekt.

angažovanost na dodržování zásad. Pravidla by se měla týkat zejména vzájemné komunikace ve skupinách, případně mezi skupinami a vůči vyučujícím. Je vhodné například stanovit jasné zásady přerušování („Každý, kdo chce promluvit, musí počkat, až domluví ostatní!“), úkolování („Při zadávání úkolů žádáme a ptáme se na souhlas!“) nebo celkového stylu projevů („Snažíme se mluvit na druhé klidně a slušně!“). Učitel/ka spolu se studujícími by rovněž měl/a vymezit jednotlivé role pro práci ve skupinách, například vedoucí skupiny, mluvčí skupiny, pozorovatel/ka atd. Skupiny samy, případně s pomocí vyučujících by následně tyto role měly naplnit konkrétními lidmi.

Při stanovování pravidel komunikace a vymezování rolí by měly být uvažovány také genderové aspekty. Například pokud pracujeme se smíšenými skupinami, měl by být do pravidel zahrnut i bod týkající se **stejných příležitostí pro dívky i chlapce k vyjádření názorů a zapojení se do aktivity** („Dívky a chlapci mají během aktivity stejný prostor!“). Naplnění této zásady může sledovat pozorovatel/ka skupiny, která připravuje podklady o frekvenci vstupů dívek a chlapců pro závěrečné zhodnocení skupinové práce.

Při stanovování rolí ve skupině bychom se měli **vyvarovat stereotypního spojování chlapců s vůdcovstvím a dívek s podporujícími a pomocnými činnostmi**. To lze buď přímou výzvou, aby jednotlivé role byly naplňovány výhradně dívkami či chlapci („Vyberte jednu z dívek, aby se stala vedoucí vaší skupiny!“), nebo můžeme skupinu předem či posléze v závěrečné diskusi upozornit na případné genderově stereotypní rozdělení rolí mezi členky a členy skupiny.

Uspořádání učebního prostoru

Jednotlivé vyučovací formy a metody jsou naplňovány v určitých podmínkách, mezi něž mimo jiné patří i uspořádání prostoru učebny, kde vyučování probíhá. Ke každé formě vyučování se hodí jiné prostorové uspořádání. Vhodné uspořádání danou formu a metodu podporuje, nevhodné uspořádání naopak její úspěšné realizaci brání. **Frontálnímu vyučování, v kterém převládá aktivita učitele/ky, nejlépe odpovídá uspořádání lavic do řad za sebou, tak jak to známe z běžných škol.** Pokud ovšem chceme do činnosti více zapojit samotné žákyně a žáky, je dobré využít jiného uspořádání. Například umístit lavice do tvaru U či V, případně do tvaru čtverce, obdélníku či kruhu, rozčlenit lavice v prostoru tak, aby umožňovaly oddělenou práci jednotlivých skupin, nebo lavice zcela odsunout stranou a využívat pouze židle či sezení na podlaze, což dovoluje rychlou změnu místa jednotlivých studujících (Nelešovská 2005).

Při všech typech uspořádání prostoru je důležité mít na paměti možná genderová omezení. Jak dokládá kapitola Pedagogická komunikace mezi vyučujícími a žáky/němi, interakce vyučujících s jednotlivými žáky a žákyněmi ve třídě se liší. Učitelé/ky mají tendenci věnovat více pozornosti některým studujícím, a to zejména některým chlapcům. Většina interakcí, které vyučující iniciují, směřuje k několika málo žákům a ještě méně žákyním ve třídě, ostatní studující zůstávají spíše stranou interakčních struktur s účastí učitele/ky. Na tuto pravidelnost v pedagogické komunikaci má vedle genderových stereotypů vliv také uspořádání žáků/yní v učebně. Některé jejich umístění spíše selektivní pozornosti nahrává, jiné ji pomáhá popírat. Co může učitel/ka dělat, pokud se chce vyvarovat rozdílné frekvenci interakcí se žákyněmi a s žáky? Jednou z možností je využívat takové uspořádání učebního prostoru a umístění konkrétních žáků a žákyní v něm, které podporuje **rovnoměrné rozdělení pozornosti mezi všechny studující**.

Zvláště při tradičním uspořádání učebny do lavic za sebou ve dvou či třech řadách, které je charakteristické pro frontální vyučování a metodu výkladu, vzniká tendence všimnout si a interagovat zejména se žáky a žákyněmi sedícími uprostřed a případně vpředu. Místa na stranách a vzadu zůstávají stranou pozornosti učitele/ky. Ve středu a vpředu sedí obvykle školně úspěšní žáci a žákyně. Těm se vyučující věnují především. V rámci nich směřuje ještě více pozornosti k chlapcům, neboť se vyučující obávají jejich nekázně a současně jsou přesvědčeni o jejich větším nadání (Thorne 2003). Pokud se vyučující chtějí této tendenci vyhnout, mohou si udělat nejprve přehled o tom, s kým ze žáků a žákyní častěji interagují (například prostřednictvím videonahrávky vyučovací hodiny nebo hospitace kolegy/ně) a tyto studující pak záměrně přesadí do zadních a postranních lavic. Naopak do středu a dopředu učebny přesunou žákyně a žáky, kteří obvykle zůstávají stranou jejich pozornosti. Zcela jistě výsledkem této jednoduché úpravy bude, že se promění komunikační struktury ve třídě směrem k rovnoměrnějšímu rozdělení interakcí mezi všechny studující a zvláště mezi skupinu dívek a skupinu chlapců.

Jednoho dne odcházela paní učitelka Tereza Kotrbová z hodiny v 7. A. Tuhle třídu měla ráda, byla plná chytrých a milých dětí. V posledních týdnech však pozorovala, že se se třídou něco děje. Děti se jí jakoby začaly měnit před očima. Byly živější, méně soustředěné, častěji odmítly... Zkrátka na ně přišla puberta. Tuhle hodinu to bylo zvlášť zřetelné. Měla dojem, že je musí stále napomínat, a ani obvyklé soutěže, které je vždycky tolik bavily, nepřitáhly na dlouho jejich pozornost. Když přišla do sborovny, vyprávěla zážitky z hodiny své kolegyni. Ta se jí posléze zeptala: „A co ostatní děti? Zatím jsi pořád zmiňovala jen Marka, Pavla a Honzu.“ To Terezu Kotrbovou zarazilo. Že by se její dojem ze třídy zakládal jen na pozorování těchto tří žáků? Zkoušela si proto vybavit dopodrobna celou hodinu. Zjistila přitom, že se skutečně většinu času soustředila právě na tyhle tři děti. Bylo to logické – tito chlapci byli nejvíce roztržití a ona se obávala jejich zlobení. Současně tito tři chlapci seděli ve třetí a čtvrté lavici v prostřední řadě, takže když procházela třídou, pohybovala se nejčastěji kolem nich – stále je měla na očích.

Přemýšlela nad tím, jak zjistit, zda její dojem o měnící se třídě vychází pouze ze zkušenosti s těmito třemi dětmi, nebo zda je širší. Příští hodinu se proto rozhodla děti přesadit. Dané tři chlapce rozmístila po třídě tak, aby neseděli vedle sebe a aby byli v co nejvzdálenějších rozích. Na jejich místa ve středu učebny přišli dva jiní chlapci a jedna dívka. Kromě toho do hodiny zahrнула i skupinovou práci. Třídu rozdělila na čtyři skupiny. Daní chlapci byli opět umístěni každý v jiné skupině a žádný z nich nebyl vedoucím skupiny. Svoji pozornost tak Tereza musela více věnovat dětem, které zastávaly hlavní úlohy v organizaci skupinové práce a v představování jejich výsledků.

Po skončení hodiny Tereza Kotrbová odcházela spokojená. Cítila, že si v této hodině podstatně více všimla ostatních dětí. Svůj dojem, že třída se skutečně mění, si potvrdila. A protože byl založen na širším pozorování, rozhodla se, že s ním začne ve vyučování aktivně pracovat.

Ve škole se často používá stálý **zasedací pořádek**. Jeho formalizace je obvyklá především v souvislosti s frontálním uspořádáním prostoru, v neformální podobě (tj. ve formě nepsaných zvyklostí) se však vyskytuje ve všech typech uspořádání prostoru. Stálost zasedacího pořádku limituje možnost vytváření různých komunikačních struktur mezi žáky/němi. To je zvláště na škodu při řízení partnerských či skupinových aktivitách ve třídě. Opakovaně tak vznikají stejné pracovní jednotky, které se navíc často kryjí i s kamarádky/vztahy mezi studujícími. Různorodý vrstevnický vliv, který je v procesu učení velmi podstatný, je tak redukován. Navíc často vedle sebe sedí studující stejného pohlaví. **Genderová homogenita komplikuje řadu učebních aktivit, jejichž cílem je uvědomění si a rozrušení genderových stereotypů.** Je proto vhodné vybízet studující ke změně zasedacího pořádku, a to samozřejmě jednak v situacích skupinové práce, ale rovněž i v situacích, kdy se ve vyučování využívá pouze výklad či maximálně práce v páru. Umístění konkrétních žáků a žákyň lze změnit například na základě losu či na základě stejných barev oblečení.

Vyvarovat bychom se však zcela jistě měli situací, **kdy chlapce a dívky přesazujeme do stejné lavice „za trest“**. Mnoho vyučujících tuto strategii používá, neboť předpokládá, že chlapec a dívka sedící vedle sebe nebudou vyrušovat. Strategie je to jistě efektivní, ale z genderového hlediska velmi nevhodná. Učí totiž studující, že dívky a chlapci zastávají vůči sobě navzájem vzdálenou a dokonce až nepřátelskou pozici a že od nich nemůžeme očekávat hlubší kooperaci.

Pedagogické hodnocení a učební cíle

Vyučování je záměrný proces, v němž se snažíme studující dovést k určitému cíli, ať již ve formě osvojení konkrétních poznatků, nebo rozvinutí určité dovednosti. Cíl je tedy pro vyučování klíčovou kategorií. Bez cíle je vyučování i učení jen nahodilým souborem aktivit, které spolu více či méně souvisejí a mohou být více či méně zábavné, avšak v žádné z nich není patrné, co jimi chceme dosáhnout. Cíle jsou podstatné nejen pro učitelky a učitele, kteří vyučování plánují, ale také pro studující, kteří na jejich základě vidí smysl svého učení v dlouhodobějším horizontu, což podporuje jejich motivaci.

Cíle lze třídit z mnoha hledisek a všechny vzniklé typologie jsou pro porozumění procesu vzdělávání přínosné. V následujícím textu se však soustředíme pouze na jedno z možných třídění, které je důležité z genderového hlediska. Současně je to třídění vysoce aktuální vzhledem k probíhající kurikulární reformě v českém školství. Učební cíle lze třídit na **cíle výkonové a cíle činnostní**.

Výkonový cíl nás soustřeďuje na výsledek učení, například konkrétní poznatek. Pokud posuzujeme dosažení výkonového cíle, děláme to obvykle na základě porovnání s ideálním výkonem. Říkáme, jak dobrý výkon žáka/yně je. Často také výkon konkrétního žáka/yně porovnáváme s výkony ostatních. Toto porovnání je efektivní zvláště tehdy, pokud je dělá sám vyučující, protože zastává odstup, z něhož lze různé výkony lépe posuzovat. **Činnostní cíl představuje zaměření na samotný proces učení, na aktivitu.** Je to cíl učit se, něco dělat, něco se naučit. Protože se jedná o angažovanost v konkrétní činnosti, kontrola naplnění tohoto cíle je více na žácích/kyních než na jejich vyučujících. Ačkoliv výkonové cíle jsou důležité a často jsou s cíli činnostními alespoň částečně kombinovány, činnostní cíle je možné hodnotit příznivěji. Jednak zvyšují vnitřní motivaci žáků/yně k učení, jednak učí žáky/ně cítit se za vlastní učení zodpovědní a tím i adekvátněji posuzovat své vlastní výsledky. Z dlouhodobého hlediska je proto velmi pozitivní, když studující disponují nejen cíli výkonovými, ale také cíli činnostními.²

Dosavadní pedagogické výzkumy ukazují, že **výkonové a činnostní cíle nejsou stejně obvyklé u dívek a u chlapců**. Celkově lze říci, že výkonové cíle jsou běžnější než cíle činnostní. Avšak mezi dívkami jsou preferovány výrazně více než mezi chlapci. Pokud tedy někdo upřednostňuje cíle činnostní, bývají to zpravidla chlapci. Příčinou je celkový charakter jejich socializace, ale také konkrétní podpora vyučujících.

Dívky jsou více než chlapci vedeny k tomu, aby naslouchaly hodnocení, které přichází od druhých lidí, a řídily se jím. To znamená, že **dívky jsou více než chlapci závislé na ocenění druhých lidí**. Vědomí úspěšnosti nevychází tolik z jejich vlastního pocitu, ale spíše z toho, jak je posuzují druzí. To vede k tomu, že se snaží více než chlapci ocenění druhých získat. Přemýšlejí, čím by druhé potěšily, a pak se to snaží naplnit. Na druhou stranu **chlapci jsou více zaměřeni na vlastní hodnocení svých aktivit**. Mají-li z nich dobrý pocit, názor jejich okolí je tolik nezviklá (Horgan 1995).

Ve škole jsou dívky dále podporovány v tom, aby se zaměřovaly na učitelovo hodnocení a snažily se získat co nejlepší. Protože hodnocení vyučujících je zvláště důležité v naplňování výkonových cílů, dívky preferují právě je. Vyučující je v nich podporují. Naopak chlapci jsou posilováni v činnostních cílech. Tento rozdíl má dalekosáhlé důsledky pro sebehodnocení a sebevědomí dívek a chlapců. Sebevědomí dívek je odvislé od toho, jak je hodnotí druzí lidé, zatímco sebevědomí chlapců je na druhých lidech více nezávislé. Chlapec spíše řekne „Zvládl jsem to dobře“, ale dívka použije spíše větu „Učitelka řekla, že jsem to zvládla dobře.“ Výchova dívek je vede k menší důvěře ve vlastní pocity, včetně pocitů týkajících se sebe sama. Výchova chlapců je naopak vede k tomu, aby byli samostatní v aktivitách, rozhodování i následném hodnocení. Vzhledem k tomu si **dívky obtížněji než chlapci budují sebevědomí a sebevědomí ve své vlastní schopnosti a výkony**. Sebevědomí dívek bývá proto často nižší než sebevědomí chlapců, a to zvláště v dospívání. Nízké sebevědomí dívek může mít velké dopady na jejich školní úspěšnost. Může je vést totiž k tomu, že stojí-li před neznámým či náročným úkolem, jeho řešení mohou častěji vzdát, zatímco chlapci se o jeho řešení alespoň pokusí.

Formy hodnocení

Hodnocení je samozřejmou součástí školního vzdělávání. Jeho potřeba souvisí s výše zmíněnými cíli. Pokud jsme si zformulovali učební cíl, je na místě následně ověřit, zda jsme ho byli schopni dosáhnout. A protože cíle jsou zaměřené na různě vzdálenou budoucnost – některé se týkají konkrétního výukového úkolu (např. řešení úlohy

² Příkladem podrobnějšího členění činnostních cílů je Bloomova taxonomie.

v učebnici), jiné jsou zaměřeny na období celého školního roku –, má hodnocení mnoho různých podob a forem. Hodnotíme, když třídě zadáme pololetní shrnující písemnou práci. Hodnotíme ale také, když při samostatné práci jen procházíme třídou a usmějeme se na žáka/yni, jehož/jejíž řešení úlohy je správné.

Hodnocení vždy pracuje s představou ideálního výsledku či procesu, který porovnáváme s tím, který je hodnocen. **Ideální výkon** může být vyvozen buď z pedagogických dokumentů, nebo si jej vyučující, případně studující vytvářejí sami na základě vlastních představ o procesu učení a jeho výsledcích. V obou případech je možné, že ideál bude zatížen určitými očekáváními, včetně genderových stereotypů. Je totiž otázkou, z jakých zkušeností a s odkazem na jaké žáky/ně je ideální představa vytvářena. Často je ideál formulován ve vztahu ke školním charakteristikám, které si spojujeme spíše s chlapci než s dívkami. Výzkumy například ukazují, že vyučující předpokládají dobré výsledky u chlapců na základě logického myšlení, zatímco u dívek spíše na základě pamětního učení. **Představa „ideálního žáka“ v sobě však zahrnuje spíše logické myšlení než pamětní učení.** To znamená, že představa „ideálního žáka“ podle vyučujících více odpovídá chlapcům než dívkám. Zarážející přitom je, že si to vyučující jen zřídka uvědomují (Smetáčková 2005). Je proto důležité, aby se učitelky a učitelé zamýšleli nad tím, co od svých studujících očekávají a jaké jsou představy ideálních výsledků, podle nichž následně hodnotí žákovské reálné výsledky.

Pojem hodnocení odkazuje nejen na samotný proces, v němž jsou posuzovány žákovské výkony, ale také na výsledek tohoto posuzování. Charakter tohoto výsledku, tj. hodnotící vyjádření, souvisí s tím, jak vypadá proces hodnocení. Hodnotíme jiným způsobem v závislosti na tom, zda na konci této činnosti má být známka (kvantitativní hodnocení) či slovní hodnocení (kvalitativní hodnocení). Obě formy hodnocení jsou důležité a přínosné, avšak každá jinak.

Klasifikace představuje hodnocení žáků/ynů na jednoznačné škále, která dovoluje rozdělení výkonů do vzájemně se nepřekrývajících skupin. Nejčastěji se klasifikace spojuje s číselnou škálou od 1 do 5, může však mít povahu bodů 0-100 či písmen A-F. Kvantitativní hodnocení bývá obvykle založeno na identifikaci chyb v žákovském výkonu, čímž může snižovat motivaci vůči školním aktivitám zvláště u slabších žáků/ynů. Výhodou klasifikace je zejména rychlá a jasná orientace v hodnocení, což podporuje žákovskou motivaci. Pokud však klasifikace není správně používána, vede ke schématickému hodnocení, škatulkování studujících a demotivaci v důsledku nedostačité zpětné vazby.

Slovní hodnocení nabízí komplexní, mnohohrstevnaté posouzení výkonu. Pozornost se nesoustřeďuje pouze na chyby v žákovském výkonu, nýbrž dovoluje podtrhnout i silné stránky a u případných překážek navrhnout cestu k jejich odstranění. Tato jeho přednost však může být dosažena jen za cenu relativně velké časové náročnosti. V opačném případě se slovní hodnocení stává nefunkčním – hrozí, že bude povrchní, obecné, neposkytující zpětnou vazbu a snadno sklouzne ke schématickému posuzování výkonů. Při správném používání slovního hodnocení však roste nejen jeho výpovědní hodnota v porovnání s klasifikací (slovní hodnocení v sobě může velmi jednoduše zahrnout hodnocení z víceru různých hledisek), ale také se může stát žákovským průvodcem na cestě ke zlepšení vlastních výkonů a zdrojem motivace. To však předpokládá, že slovní hodnocení sleduje nejen výkon žáka/yně, ale vyjadřuje se také k podmínkám, za nichž výkon vznikl, formuluje prognózu dalšího vývoje a navrhuje postup učení, kterým by se žáci/kyně měli řídit.

Kvantitativní hodnocení (klasifikace) a kvalitativní (slovní) hodnocení obsahují velký prostor k genderovému zatížení, a to jednak z důvodu, který se týká obecně veškerého pedagogického hodnocení, a dále z důvodů specifických, které se vztahují výhradně k vytváření klasifikace a slovního hodnocení. Obecný důvod se týká toho, že hodnocení by vždy mělo být prováděno na základě jednoznačných kritérií. To znamená, že by nám mělo **být jasno, co a jak hodnotíme**. A nejen že by to mělo být jasno vyučujícím, ale také bychom měli tato kritéria hodnocení sdělovat žákům a žákyním. S naplňováním obou požadavků bývají často potíže. Tím hodnocení ztrácí validitu a reliabilitu. Například někdy hodnocení probíhá bez toho, že bychom sobě a studujícím vyjasnili, zda jejich výkony hodnotíme podle věcné, individuální nebo sociální normy. Věcná norma předpokládá posouzení konkrétního výkonu vůči ideálu, individuální norma vůči možnostem daného žáka/yně a jeho/jejím předcházejícím výkonům a sociální norma srovnává výkony více žáků/ynů navzájem. Pokud si neuvědomíme roli dané normy v našem hodnocení, můžeme se dopouštět nespravedlnosti vůči jednotlivým žákům a žákyním a navíc si studující z našeho hodnocení nemohou udělat představu o tom, jaký jejich výkon skutečně byl. Často se přitom stává, že máme tendenci hodnotit dívky podle normy sociální a chlapce podle normy věcné.

Popsaný mechanismus stojí také za statistickými rozdíly v klasifikaci žáků a žákyní, tak jak je opakovaně ukazují pedagogické výzkumy (Průcha 1997, Gender Gaps 1999). **Dívky dosahují ve všech předmětech a ve všech vzdělávacích stupních lepších známek než chlapci.** A to dokonce navzdory tomu, že podle výroků řady vyučujících jsou dívky v některých předmětech méně schopné než chlapci. Podívejme se na následující tabulku obsahující průměrné známky reprezentativního souboru 5 000 dívek a chlapců na vysvědčení v pololetí čtvrtého ročníku střední školy s maturitou. Vidíme, že ve všech předmětech jsou dívky statisticky významně lepší než chlapci.

Průměrné známky dívek a chlapců na středních školách

Předmět / Zámka	dívky	chlapci
Český jazyk	2,32	2,74
Cizí jazyk	2,12	2,36
Matematika	2,61	2,92
Občanská nauka/ZSV	1,54	1,82

Zdroj: Moravcová-Smetáčková, I., Mičienka, M., Rubánková, P. (2002). *Gender v OSZ: Porovnávání znalostí a dovedností dívek a chlapců v maturitním předmětu Občanská a společenskovední základ*. Praha: CERMAT.

Sami vyučující však dívky nehodnotí jako výrazně lepší studentky, než jsou chlapci. Porovnejme údaje z tabulky s následujícími výroky, které zazněly v rámci výzkumných rozhovorů s vyučujícími základních a středních škol (Smetáčková 2005). Výrok učitelky základní školy: „Holčičí přístup k učení je založený na paměti, všechno se naučí nazpaměť. Ale když pak přijde náročnější učivo, začínají selhávat. Sice mají pořádek jedničky, ale to je proto, že se zkusí věci, které se můžou naučit nazpaměť.“ Výrok učitele střední školy: „Dívčím vyhovuje jiný typ příkladů z matematiky. Spíš to nadřeny – zaprvé udělej tohle, zadruhé tohle, poděť to, vykrať to a dostaneš výsledek. Tak to jako holčičky uměj. Kluci, ti spíš přišli na to, že to nemusí až tak počítat, že když to zprůměrují dohromady, tak ten výsledek dostanou dřív. A správný.“ **Na jedné straně jsou dívky v průměru hodnoceny lepšími známkami než chlapci, na straně druhé však jsou jejich výkony stereotypně zpochybňovány tím, že jsou viděny jako prosté „šprtání“ bez logického myšlení.** Dívky tak navzdory dobrým známkám dostávají od vyučujících také negativní vzkazy o svých vlastních schopnostech a výkonech.

Obdobné genderové zatížení, které je patrné v klasifikaci, se projevuje také ve slovním hodnocení. I tam mohou být žáci a žákyně hodnoceni podle odlišných norem a kritérií, takže jejich hodnocení nejsou zcela srovnatelná. Rovněž může docházet k tomu, že posuzování výkonu probíhá podle jiných kritérií, než jaká vstupují do jejich celkového hodnocení vyučujícími, takže se obrázek žáka či žákyně na základě školního hodnocení nekryje s tím, jak o ní/něm smýšlí a co od ní/něj očekává vyučující. Navíc ve slovním hodnocení hrozí používání genderově stereotypního jazyka. Pod jeho vlivem máme tendenci v hodnocení dívek používat více zdvořilá slova, delší a obtížnější věty a emocionální projevy, zatímco chlapecké výkony hodnotíme s větším nadhledem a racionalitou.

S výše uvedeným rozdílem v představách žáků-chlapců a žákyní-dívek souvisí i časté **přesvědčení vyučujících o odlišném tempu zrání dívek a chlapců.** Podle nich je vývoj chlapců pomalejší než vývoj dívek a to se projevuje i v jejich školních výkonech. Dívky jsou viděny jako školně úspěšnější proto, že jejich vývoj je napřed před vývojem chlapců. V určitém věku se však vývoj začne srovnávat a pak se chlapecké školní výsledky začnou zlepšovat, zatímco dívčí výkony stagnují, nebo se dokonce snižují. U chlapců se tedy předpokládá, že jejich výkony budou stále lepší, zatímco u dívek se naopak předpokládá postupné zhoršování. Vyučující pracují s představou, že jedničkářka ze základní školy může na střední škole narazit na své limity a být průměrnou studentkou, ale dvojkař ze základní školy může na střední škole vynikat jako výborný student. Na základě těchto představ vyučující vysílají žákům a žákyním odlišné signály o jejich možné budoucnosti.

V rámci přípravy na pedagogickou radu si paní učitelka Kotrbová dělala přehled známek ze souhrnných písemek u jednotlivých dětí. Mimo jiné ji zajímalo, zda děti se specifickými poruchami učení dopadají v písemných pracích hůř než ostatní. Spočítala si tedy pro ně průměrnou známku a porovнала s průměrnou známkou ostatních. Také se podívala na to, jestli se liší výsledky dětí z města a dětí, které dojíždějí. Když už byla v tom počítání, zkusila také vypočítat průměrnou známku dívek a chlapců. Překvapilo ji, když zjistila, že dívky mají o více než půl stupně lepší známku. Jak to? Vždycky jí přece přišlo, že jsou v jejich hodinách lepší kluci! Víc jim to pášlo a když jim dala nějaký nový úkol, nezalekli se tak jako děvčata a obvykle se jim nakonec podařilo úlohu správně vyřešit. Popovídala si o tom s kolegyněmi a zjistila, že mají stejné zkušenosti. Znamky děvčat jsou lepší, ale nevědí přesně proč. Napadlo ji, zda něco v hodnocení nezanedbává.

Tereza Kotrbová se proto rozhodla příští čtvrtletí používat více slovní hodnocení. Očekávala od něj, že v něm dokáže zachytit všechny stránky dětských výkonů. Sdělila svůj návrh dětem i jejich rodičům a všichni souhlasili. Po třech měsících, opět v rámci přípravy na pedagogickou radu si pročetla hodnocení dívek a hodnocení chlapců. Ke svému zděšení zjistila, že hodnocení dívek si jsou v určitém směru podobná a stejně tak i hodnocení chlapců. Například jedno hodnocení znělo: Jano, tvoje práce se mi líbila. Udělala jsi v ní pouze tři chyby, ale nebuď smutná. Všechny chyby se týkaly shody přísudku s podmětem. Zopakuj si pravidla a zkoušej si řešit příklady v učebnici. Jiné hodnocení bylo: Martine, práci jsi zvládnul dobře. Byly v ní dvě chyby týkající se skloňování přídavných jmen. Pokud chceš, aby ti písemka za dva týdny dopadla výborně, musíš to ještě trochu cvičit. Každý den zkus vyřešit jedno cvičení ze cvičebnice a dej ho zkontrolovat rodičům. Pokud bys něčemu nerozuměl, přijď se poradit. Obě hodnocení jsou obsáhlá a na první pohled vzájemně podobná. Avšak paní učitelka Kotrbová v nich správně postřehla velké rozdíly. Janino hodnocení bylo plné emocí, vycházelo od učitelky a chyběla tam větší motivace do budoucna. Martinovo hodnocení naopak bylo orientováno na něj samotného, byl v něm navržen přesnější postup co dělat a vyjádřena větší podpora. Tereza Kotrbová cítila, jak rozdílně mohla obě hodnocení na děti působit. Příští čtvrtletí ve slovním hodnocení pokračovala, protože se jí zdálo komplexnější než klasifikace, ale více se soustředovala na jeho vlastní znění.

Nástroje hodnocení

Jak již bylo řečeno, hodnocení je integrální součástí každé vyučovací hodiny a probíhá i v situacích, které bychom za hodnocení přímo nepovažovali. Nyní se však soustředíme na hodnocení, které je běžně využíváno ve školní praxi – zejména na ústní a písemné zkoušení. Jedná se o nástroje hodnocení, kterými získáváme informace o žákovských výkonech. Ty porovnáujeme se svou představou ideálního výkonu a hodnotíme. Hodnocení vyjadřujeme určitým způsobem, nejčastěji známkou či slovním popisem.

Nejčastějším nástrojem hodnocení je bezesporu **ústní zkoušení**. Představuje situaci, kdy vyučující ověřuje znalosti a dovednosti jednoho či více žáků/kyní tím, že jim klade otázky a očekává ústní odpovědi. Děje se tak většinou před třídou, která jejich výkon pozoruje, avšak může mít zadánu samostatnou práci, a proto se na situaci zkoušení nepodílí. Ústní zkoušení se pokládá za časově náročné hodnocení se silným subjektivním vlivem učitele/ky, a proto s nižší srovnatelností výsledků. Studující jsou obvykle zkoušeni za rozdílných podmínek, otázky jim kladené jsou odlišné a do učitelova hodnocení se prolínají mnohé emoce, které vyučující vůči konkrétním žákům a žákyním zažívají. Současně se však jedná o nezastupitelný nástroj, pokud chceme ověřit aktivní znalosti či dovednosti, a to zvláště v mluveném projevu.

Z genderového hlediska dochází při ústním zkoušení ke značným rozdílům. Jak ukazují pedagogické výzkumy, vyučující se obvykle neubrání tomu, aby nepřistupovali ke zkoušení dívek a chlapců odlišným způsobem (Horgan 1995). Od chlapců je obvykle očekáván úspěch více než od dívek. Proto jsou **chlapcům mnohdy kladeny těžší otázky než dívkám**. Zároveň jsou ale **chlapci vedeni vyučujícími k odpovědi detailněji než dívky**. Zatímco u dívek se předpokládá, že správnou odpověď musí vědět, u chlapců se věří, že ji dokáží vymyslet. Chlapci jsou proto povzbuzováni k zapojení logického myšlení a vysouzení odpovědi (tj. je jim poskytován na odpověď větší časový prostor než dívkám, u kterých, pokud neodpoví okamžitě, se usoudí, že odpověď nevědí). To ladí s obdobnými tendencemi i v dalších školních situacích. Celkově to vede k tomu, že dívky, neznají-li přesnou odpověď, mají spíše tendenci řešení úkolu vzdát. Naopak chlapci nemají často žádné zábrany v tom, aby se snažili hledat správnou odpověď teprve v průběhu řešení úkolu. Jistou úlohu v tom jistě sehrává i situace veřejné prezentace, která zvláště v období dospívání může být silně subjektivně náročná. Dívky se v těchto situacích, kdy mohou být okolím objektivifikovány, mohou cítit podstatně méně jistě a příjemně než chlapci.

Dalším častým nástrojem hodnocení v běžné výuce je **písemné zkoušení**. Písemné zkoušení – ať již učitelem/kou vytvářené kontrolní či orientační písemné práce, či profesionálně připravené didaktické testy – nabízí podstatně srovnatelnější údaje o úrovni znalostí a dovedností žáků a žákyň, neboť všichni studující řeší stejné úkoly a ve stejných podmínkách. Samotné hodnocení proto není příliš zatíženo subjektivními vlivy učitele/ky vůči jednotlivým žákům či žákyň. Zdálo by se tedy, že písemné zkoušení nevytváří prostor pro zapojení genderových stereotypů. Přesto však i v používání písemných prací a testů hrozí nebezpečí genderového zatížení.

To se týká zejména celkové koncepce písemky či testu a formulace jednotlivých úloh, které jsou do písemky či testu zařazeny. **Celá koncepce písemky či testu, stejně jako jednotlivé otázky mohou konvenovat spíše těm školním zkušenostem a výkonům, které jsou většinou vlastní chlapcům, či naopak**. Například víme-li, že u chlapců podporujeme logické nacházení nových řešení více než u dívek, použitím písemky či testu s úlohami vzdálenými tomu, co studující běžně znají z výuky, zvýhodňujeme jednoznačně chlapce. S tím souvisí i výhody, které mohou získat při řešení písemky či testu ti studující, již se neobávají riskovat a **dávat i odpovědi, jimiž si nejsou příliš jisti**. Pokud víme, že tuto vlastnost podporujeme více u chlapců než u dívek, můžeme odhadnout, jak velkou bodovou ztrátu mohou mít oproti chlapcům dívky, které tyto strategie řešení testu nevolí. To nás může vést k přehodnocení způsobu bodování správných odpovědí (například směrem k odečítání bodů za chybnou odpověď) nebo k doporučení žákům/yním, že nejlepší postup při řešení písemky či testu je od úloh, které odhadneme jako snadné, až po úlohy obtížné, nikoliv v pořadí, v němž jsou úlohy v testu či písemce uvedeny.

Jak zjistíme, že naše výuka a hodnocení je stereotypní?

Způsobů, jak můžeme zjistit, že některé postupy, jež používáme v naší pedagogické praxi, jsou genderově zatížené, je celá řada. Zde si doporučíme jen několik hlavních, které jsou natolik jednoduché, že je můžeme provádět bez dlouhých příprav.

Zcela nejjednodušší cestou, jak zjistit genderovou korektnost našeho hodnocení, je **porovnávání výsledků dívek a chlapců**. Tato varianta již byla popsána na příkladu učitelky Terezy Kotrbové. Východiskem jsou podrobně vedené údaje o hodnocení jednotlivých žáků a žákyň. Vhodné je, když odlišujeme výsledky vzniklé použitím různých nástrojů. V měsíčních, půlročních až ročních časových intervalech si vytvoříme přehled průměrných výsledků dívek a chlapců. V případě klasifikace vypočítáme aritmetický průměr, v případě slovního hodnocení provedeme obsahovou analýzu. Porovnáním těchto průměrných výsledků dostaneme první informaci o tom, zda naše hodnocení může být genderově zatížené. Pokud se liší hodnocení dívek a chlapců, měli bychom dále hledat a přemýšlet, proč a jak konkrétně tyto rozdíly vznikají.

K tomu nám může pomoci **anonymní hodnocení žákovských výkonů**. To spočívá v tom, že pořídíme kopie prací několika žáků a žákyň, přičemž vymažeme jejich jména, aby nebylo možné poznat, o čí práci se jedná. Pokud bychom mohli autora/ku práce poznat podle písma, požádáme někoho, aby práce přepsal. Kopie pořídíme před ohodnocením prací, při němž jsme věděli, o čí práci se jedná. S několikatydenním odstupem od prvního hodnocení prací provedeme hodnocení opakované. Následně porovnáme výsledky prvního a druhého hodnocení. Je velmi pravděpodobné, že v hodnocení budou rozdíly. Některé z nich se zřejmě budou vztahovat i k tomu, že jsme nebyli ovlivněni tím, zda se jednalo o chlapeckou či dívčí práci. Při tomto hodnocení můžeme využít i kolegy/ně. Každou práci necháme ohodnotit několika lidmi a následně porovnáme výsledky jejich hodnocení. O rozdílech můžeme diskutovat. Tímto způsobem se nejen zpřesňuje naše vlastní hodnocení, ale současně se vytvářejí relace k hodnocení ostatních vyučujících a dále se otevírají témata související s vlivem genderových a jiných stereotypů na pedagogické hodnocení.

Naši vlastní výuku bychom měli neustále podrobovat reflexi. V rámci ní bychom se měli mimo jiné soustředit i na to, zda nejsme ve vyučování zatíženi genderovými stereotypy. Pokud si tuto otázku položíme, pravděpodobně si ihned odpovíme, že zatížení nejsme, protože vyznáváme individuální přístup ke každému žákovi a žákyňi a jsme přesvědčeni o rovných příležitostech. Pravděpodobně bychom ale byli velmi nepříjemně překvapeni, kdybychom se stali pozorovateli vlastní výuky. Zřejmě bychom si museli přiznat, že v některých situacích se nechováme tak, jak jsme doufali, včetně toho, že do našeho přístupu vůči studujícím se občas vloudí stereotypní vliv.

Čas od času je proto velmi dobrý dojem, který ze své výuky máme, zkonfrontovat s tím, jak skutečně učíme. K tomu můžeme používat **video-** či **audionahrávky**, kterými zachytíme vyučovací hodinu. Případně můžeme požádat o náslech naší hodiny kolegu či kolegyni. Následně záznam naší hodiny sledujeme a všímáme si, kolikrát jsme oslovili chlapce (a které chlapce) a kolikrát dívky (a které dívky), jaký byl obsah těchto oslovení, jak zněly otázky a jak obtížné byly atd. Pokud zjistíme v našem jednání určité pravidelnosti, které mají genderový rozměr, zkusíme se na ně v příštích hodinách zaměřit. Již pouhé uvědomění nás jistě povede ke změně v našem přístupu.

Když učitelka Tereza Kotrbová zjistila, že se liší známky, které v jejich hodinách dostávají dívky a chlapci, a že se dokonce liší i slovní hodnocení, které jim uděluje, rozhodla se podívat se na svoji výuku zblízka. Říkala si totiž, že když je různé to, jak děvčata a hochy posuzuje, bude asi jiné i to, jak je vyučuje. Přemýšlela, jak by to mohla zjistit. Z článků, které četla, věděla, že nejvíce se odlišný přístup projevuje v tom, jak často a o čem mluví učitel či učitelka s chlapci a s dívkami. Požádala proto jednu svoji kolegyni, aby přišla k ní do hodiny a pozorovala, jak Tereza Kotrbová učí. Připravila jí k tomu formulář, do kterého měla zaznamenávat všechno, co viděla – při každé otázce směřující od paní učitelky ke třídě měla udělat čárku do kolonky „osloven chlapec“ či „oslovena dívka“ nebo měla vypisovat znění pochval, napomenutí či trestů. Po skončení hodiny si všechny údaje ve formuláři spočítala a najednou zjistila, že ve své výuce uplatňuje skutečně jiné postupy vůči žákyním-dívkám a žákům-chlapcům. Například si uvědomila, že dívky chválí za upravený sešit či pěkně řečenou odpověď, ale chlapce chválí za logický úsudek a správný výsledek. Příští hodinu tedy začala s nápravou.

NÁMĚTY K ZAMYŠLENÍ

- 1) Přečtěte si následující výroky vyučujících vůči dívce a chlapci. Oba zazněly v obdobné situaci, kdy každý žák a žákyně ve třídě si vybral/a jeden úkol ze cvičebnice a samostatně jej řešil/a. Učitel obcházel jednotlivé žáky/ny a komentoval jejich snažení.

„Snaž se ještě, Marku. Ten příklad zvládneš vypočítat, když se trochu soustředíš. Hlavně si uvědom, jakou chybu jsi udělal posledně a vyvaruj se jí, ano?“

„Dobře, Jano. Vidím, že se snažíš, a to je nejdůležitější. Odpověď, ke které jsi měla dojít, je 57.“

 Přemýšlejte o uvedených výrociích a porovnejte je. Jak na tyto výroky žáci a žákyně nejspíše zareagují? Jak se domníváte, že se po vyslechnutí podobného komentáře cítí? K jakým důsledkům pro jejich sebevědomí a školní motivaci mohou podobné komentáře vést? Setkali jste se s obdobnými výroky ve vlastní školní praxi? Jeden z rozdílů mezi uvedenými výroky se týká podpory v další aktivitě. Zatímco vůči Markovi učitel zdůrazňuje jeho schopnost příklad správně vyřešit a nabádá ho k opatrnosti vůči případným chybám, u Jany oceňuje dosavadní snahu a bez další podpory ji prozrazuje správný výsledek. Oba výroky demonstrují obvyklý přístup vyučujících, kteří vůči dívkám používají explicitní momentální podporu bez orientace na dlouhodobý horizont a naopak vůči chlapcům používají motivační strategie, které chlapce přivedou k samostatnému vyřešení úkolu. Chlapci tak mají mnohem větší šanci poučit se z vlastních chyb a osvojit si nezbytné pracovní postupy.
- 2) Přečtěte si následující žákovské výroky, které se týkají výsledků v testu z matematiky. Uvažujte o tom, jaké příčiny získaného výsledku v testu pravděpodobně viděli žáci a žákyně, kteří vyslovili následující komentáře.

„Z testu mám jedničku, protože zlomky dobře umím.“

„Dostala jsem jedničku, ale většina dětí ve třídě dostala také jedničku. Navíc to byl jenom test a nemuseli jsme moc počítat.“

„V testu jsem dopadl výborně. Vždycky se dobře připravím a pak si jsem jistý.“

„Dostala jsem dobrou známku, protože jsem se učila víc než obvykle. Bojím se ale, že příště už tak dobře nedopadnu.“

„Dostal jsem čtyřku, protože zlomkům vůbec nerozumím. V učebnici je to tak špatně vysvětlené!“

„V testu jsem dopadla špatně. Jako vždycky. Já prostě na matiku nemám hlavu.“

„Dostal jsem pětku. Ten test byl tak těžký! Většina z nás dostala špatnou známku.“

 Každý z výroků vychází z určitého přesvědčení o příčinách získaného výsledku. Nejdůležitější členění příčin je na příčiny vnitřní, které souvisí s osobností a dispozicemi daného člověka, a příčiny vnější, které souvisí s okolnostmi hodnoceného výkonu. Podstatné dále je, zda tyto příčiny daný člověk považuje za stabilní, neměnné nebo naopak za náhodné a snadno proměnlivé.
- 3) Navštivte jednu vyučovací hodinu a pozorujte, jak se dívky a chlapci zapojují do výuky. Každá hodina je rozdělena do několika částí, každé části věnujte pozornost odděleně. Čím se tyto části liší? Jaké vyučovací formy a metody jsou v každé části použity? Jaká je míra aktivity a pasivity dívek a chlapců (a kterých dívek a kterých chlapců) v každé jednotlivé části vyučovací hodiny?
- 4) Navštivte vyučovací hodinu a sledujte, jaké hodnotící výroky vyučující používají vůči dívkám a chlapcům. Výroky si zaznamenávejte a následně se je pokuste uspořádat do skupin podle podobnosti. Je hodnocení dívek více podporující, ale zároveň strožejší než hodnocení chlapců? Posléze vedte rozhovor s učitelem či učitelkou o tom, jaké hodnocení dominantně používá, zda si uvědomuje případné rozdíly v hodnocení dívek a chlapců a čím mohou být tyto rozdíly způsobeny.
- 5) Pokud vyučujete, pokuste se se žáky a žákyněmi realizovat určitý úkol, například diskusi o „ženských“ a „mužských“ povoláních. Úkol nejprve zadejte v malých smíšených skupinách a následně opakujte podobný úkol s obměněným obsahem, ale vytvořte ze žáků a žákyní skupinky výhradně dívčí a chlapecké. Pozorujete rozdíly v tom, jak skupinky pracují. Případně můžete vytvořit zároveň skupinky smíšené, jiné dívčí a další chlapecké. Pozorujte rozdíly v jejich práci při plnění úkolu.

Literatura

- Gender Gaps: Where Schools Still Fail Our Children.* (1999) New York: Marlowe & Company.
- Horgan, D. D. (1995). *Achieving Gender Equity.* Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Kolář, Z., Šikulová, R. (2005). *Hodnocení žáků.* Praha: Grada.
- Moravcová-Smetáčková, I., Mičienka, M., Rubánková, P. (2002). *Gender v OSZ: Porovnávání znalostí a dovedností dívek a chlapců v maturitním předmětu Občanský a společenskovední základ.* Praha: CERMAT.
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi.* Praha: Grada.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika.* Praha: Portál.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole.* Praha: Portál.
- Smetáčková, I. (ed.) (2005). *Genderové aspekty přechodů žáků mezi vzdělávacími stupni.* Výzkumná zpráva. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR.
- Thorne, B. (2003). *Gender Play. Girls and Boys in School.* New Jersey: Rutgers University Press.