

Východiska pilotního šetření

Východiskem pro pilotní šetření zabývající se otázkami genderu v testech maturitní zkoušky byly výstupy z šetření *Gender v OSZ*¹, které Centrum pro reformu maturitní zkoušky za podpory nadace Open Society Fund realizovalo v roce 2001 a šetření *Gender v AJ*, které bylo realizováno v Centru pro zjišťování výsledků vzdělávání v roce 2003.²

- **Úvod**

Gender představuje sociálně utvářený komplex vlastností, chování, zájmů, vzhledu atd., které jsou v určité společnosti spojovány s obrazem ženy nebo muže.³ Konkrétní náplň tohoto komplexu vlastností, chování, zájmů, ambicí atd. je kulturně a historicky proměnlivá. Důkazem toho jsou odlišná očekávání vůči ženám a vůči mužům, jež existovala a existují v různých historických obdobích a různých kulturách.

Rozdíly mezi ideálními ženskými a mužskými vlastnostmi, chováním, zájmy atd. nejsou způsobeny biologickou přirozeností žen a mužů, nýbrž působením sociálních očekávání v rámci procesu socializace. Socializací se z jedince stává muž nebo žena se vším, co k tomu v dané společnosti patří – s vlastnostmi, způsoby chování, hodnotami, zájmy, vnímáním, myšlením atd. V rámci socializace se jedinci seznamují se společenskou představou ženskosti a mužnosti, přijímají ji a budují svoji genderovou identitu.

- **Gender v pedagogické praxi**

Aby mohla být pedagogická praxe označena za genderově senzitivní, je třeba připustit, že na genderu záleží. Gender je kategorie, která pomáhá člověku vytvořit si pohled na svět a usnadňuje mu orientaci ve společnosti. Vzdělávací zkušenost dětí, jejich výsledky i životní rozhodnutí jsou genderem ovlivňovány. Proto je gender neoddelitelnou součástí pedagogiky.⁴

¹ Moravcová-Smetáčková, I., *Gender v OSZ. Rozdílné znalosti a dovednosti dívek a chlapců v maturitním předmětu občanský a společenskovední základ*, CZVV 2001

² Moravcová-Smetáčková I., Pernicová J., *Gender v AJ*, CZVV 2003

³ Smetáčková I., Vlčková K. (2005). *Gender ve škole: Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*, Otevřená společnost, o. p. s.

⁴ Babanová A., Miškolci J. (2007). *Genderově citlivá výchova: Kde začít? Příručka pro vyučující základních a středních škol*, vydaná v rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi, Žába na prameni, o. s.

Pokud vyučující opomíjejí genderové aspekty dynamiky školní třídy, ignorují genderové struktury a nezajímají se o příčiny a důsledky genderových rozdílů, dopouštějí se nevědomě reprodukce genderových stereotypů a především genderových nerovností stejně jako vyučující, kteří jsou přesvědčeni o rozdílné podstatě a společenské funkci mužskosti a ženskosti.

- **Test jako nástroj posouzení výkonu**

Společnost se v současné době v mnoha ohledech spoléhá na výsledky testů při rozhodování se o způsobilosti jedince a ne jinak tomu bude patrně i v budoucnosti. Výběrem či tvorbou vhodného testu pro tu či onu ověřovanou dovednost/znalost se zabývají nejen různé skupiny odborníků, ale i učitelé v každodenní praxi. Ti všichni musí zvažovat mnohačetné faktory, které ovlivňují různé charakteristiky testu, např. jeho validitu a reliabilitu. Jedním z faktorů, kterému se při konstrukci testu musí tvůrci úloh zabývat, je otázka vyváženosti/neutrality testu, tzn., zda je test stejně férový k chlapcům i dívkám.

Diamond (1976) zmiňuje dva hlavní zdroje genderové zatíženosti testu (gender bias):

- obsah testu,
- interpretace/využití výsledků testu.

V případě obsahové stránky testu je nutné vzít v úvahu zdroje možné genderové zatíženosti:

- v testu jsou zastoupeny ve velkém počtu úlohy, které výrazně lépe řeší jedna nebo druhá skupina účastníků testování (chlapci x dívky),
- v testu se vyskytují úlohy, které upevňují genderové stereotypy, a to buď genderově-restriktivním jazykem, který je v úlohách použit, nebo rolmi, které jsou v testových úlohách a výchozích textech ženám a mužům přisuzovány.

- **Co je genderové zatížení testu?**

Test je genderově nevyvážený/zatížený tehdy, jestliže dívky a chlapci se stejnou úrovní schopností dosáhnou v testu rozdílných výsledků. Výsledky v testu mohou být ovlivněny například tématem, typem použitých úloh, ověřovanou dovedností/znalostí, administrací testu, žákovou motivací k testování a také v čase stabilními charakteristikami zkoušených, které zůstávají v čase víceméně neměnné. Přestože se až na poslední zmiňovaný faktor mohou tyto faktory měnit v čase, u testů typu maturitní zkouška nebo vysokoškolský přijímací test by čas neměl být faktorem, který ovlivňuje výkon žáka. Ve výuce však řada učitelů i žáků pamatuje situace, kdy se změnou učitele došlo i k diametrálně odlišnému pojetí testů (obsah, formáty úloh, podíl ověřovaných znalostí/dovedností, včetně

podmínek hodnocení. Ve výše uvedeném případě mohou personální změny výrazně ovlivnit a rozkolísat výkony dívek a chlapců v téže vyučované/ověřované oblasti.

- **Co je genderově spravedlivý přístup k žákům?**

Zatímco genderové zatížení je jednou z charakteristik testu, genderově spravedlivý přístup můžeme vztáhnout k tomu, jak je s výsledky testu nakládáno. Je totiž možné, že výsledky testu, přestože je genderově vyvážený, mohou být interpretovány způsobem, který zvýhodní pouze jednu skupinu testovaných (chlapci x dívky).

Testy, které vyučující sestavují pro vlastní potřeby ve výuce, jsou ve větší míře náchylné na genderovou nevyváženost. Mohou se v nich objevovat nedostatky pramenící např. z důvodů použití tematicky zaměřených textů a úloh, či nevhodně zvoleného formátu úloh.

Přestože je snahou tvůrců testů, aby jejich testy byly genderově vyvážené, bez pretestace úloh na dostatečně reprezentativním vzorku žáků se může projevit nevyváženost testu z hlediska genderu.

- **Co je to genderová zatíženost úloh?**

Uvádí se, že genderová zatíženost testu se objevuje tam, kde některé úlohy v testu fungují pro jednu skupinu jinak, než pro druhou. Termín *jinak* v tomto ohledu znamená, že některé úlohy jsou relativně obtížnější pro jednu skupinu než pro druhou.

Je samozřejmé, že objevení genderové zatíženosti úloh v testu je znepokojivé, zejména pokud vezmeme v úvahu, že výsledky testů jsou považovány za jisté indikátory úrovně žákových dovedností/znalostí v testovaných předmětech. Z tohoto důvodu tvůrci testů, pokud mohou, pracují s detekčními metodami, které pomáhají genderové zatížení odhalit. Tyto detekční metody jsou obecně děleny na expertní posouzení a statistické analýzy.

Mezi genderovým zatížením testu a zatížením úloh je často vymezována souvislost, která vede tvůrce testů k domněnce, že zatíženost úloh znamená také zatíženost testu. Je otázkou zda je tomu vždycky tak, neboť ne ve všech případech je úlohu nezbytně nutné z testu vyřadit. V tomto ohledu je vždy dobré, když jsou udělány kroky k systematickému posouzení všech zatížených úloh, které by doložilo nezbytnost jejich vyřazení z testu. Systematické posouzení zahrnuje nejen analytické zpracování dat (v pilotním šetření použito CTT), ale i posouzení specifikace testu samého a jeho korelaci s kurikulem a expertní posouzení úloh odborníky.

- **Jak zjistit, zda je test a úlohy v něm validní?**

Zásadní otázkou, kterou by si měl položit každý tvůrce testu, bez ohledu na to, zda jde o „testík“, pololetní test, nebo test maturitní je, zda je test validní, tzn. zda měří/ověřuje to, co měřit/ověřovat má. Validitu je nutné posuzovat z více hledisek (aspektů), neboť různí uživatelé/tvůrci si kladou různé evaluační cíle a potřebují test pro různé účely, tzn., že test, který je validní pro jednoho uživatele, nemusí být validní pro druhého.

Vyučující dělají chybu, když použijí testy, které převzali z nějakého vnějšího zdroje, aniž by si ověřili, k čemu je test určen a jak byl konstruován. Toto je běžné u cizích jazyků, kde učitelé často nadhodnocují význam znalostních jazykových testů ve výuce pro ověřování celkové jazykové komunikační kompetence žáků, respektive interpretují výsledky z těchto testů jako výsledky za komunikační jazykovou kompetenci. Jiným nevhodným příkladem použitím testu snižující jeho validitu je použití rozlišujícího testu tam, kde jsme chtěli použít test ověřující.

K tvorbě testů z hlediska genderové zatíženosti mohou být vztaženy zejména tyto aspekty validity: criterion-related validity (kriteriální validita) a construct validity (konstruktová validita), face validity (zjevná validita) a kognitivní validita. K tomu, aby bylo prokazatelné, že test není genderově zatížen, je potřeba podat důkazy o těchto aspektech validity. Tyto dokazovací procesy se však ve většině případů týkají tvůrců testů, kteří konstruují testy, přesahují rámec běžné výuky. Pro potřeby tohoto materiálu se proto zmíníme pouze o tom aspektu validity, která doprovází učitele při každém výběru testu/úloh ve výukové praxi.

- **Face Validity (zjevná validita)**

Ve zjednodušené podobě je face validity (zjevná validita) vyjádřením toho, zda test na první pohled ověřuje to, co ověřovat má. Tento názor si tvoří samotní testovaní, případně jejich rodiče nebo učitelé. Názor je založen na subjektivním posouzení jedince a není často podložen dostatečnými informacemi o testologii.

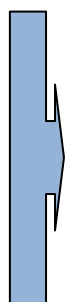
Pokud tedy test na první pohled obsahuje irelevantní úlohy/texty, nebo zjevně vyjadřuje témata či obrazovým doplňkovým materiálem preference k jednomu pohlaví, nebo je tematicky nevhodný pro danou věkovou skupinu, pak výsledek žáka v testu bude ovlivněn přinejmenším nevhodností testovaného se na testování podílet, případně demotivací při řešení úloh, která sníží výkon jedné skupiny testovaných.

Je zřejmé, že testy, které predominují muže/ženy, snižují roli ženy/muže ve společnosti, staví ženu/muže do stereotypních rolí nebo akcentují „mužská/ženská“ témata, bude nespravedlivý vůči jedné skupině testovaných, tj. dívkám nebo chlapcům.



V tomto ohledu je nejčastější chybou vyučujících, že z převzatého testu (nebo ze souboru cvičení v učebnici) vyjmou/použijí některé z jeho části, protože se snaží ušetřit čas/místo, a tím naruší/zruší genderovou vyváženost celého souboru úloh/testu.

Na druhou stranu autoři testů, kteří se snaží vytvářet testy pouze z genderově neutrálních úloh, nepracují s autentickými situacemi a nereflektují skutečné a reálné genderové rozdíly. Ve snaze vytvořit genderově neutrální test sahají k natolik generalizovaným a obecným výchozím textům i úlohám, že vytvářejí velmi neosobní testy, které působí nudně a nepřírozně.



Vyučujícím, kteří sestavují testy pro své žáky, se naskýtá několik možností, jak vytvořit genderově vyvážený test – např. sestavit test tak, aby v něm byly rovnoměrně zastoupeny úlohy, v nichž se projevují genderové rozdíly a hlídat si celkové charakteristiky testu (vzájemný podíl) nebo nabídnout žákům varianty úloh, ze kterých si oni sami vyberou, za předpokladu, že jsou úlohy srovnatelné (obtížnost, ověřované dovednosti, znalost tématu, komunikační situace atd.).

Vzhledem k tomu, že testy jsou často základem pro rozhodnutí ovlivňující především žákův další akademický/pracovní život, měly by testy poskytovat rovné podmínky pro všechny žáky bez rozdílu pohlaví, aby mohli předvést své skutečné dovednosti a vědomosti. Otázkami spravedlivého přístupu v testování k dívkám a chlapcům se zabýváme zejména z hlediska rovných/nerovných příležitostí dívek a chlapců.

- **Co ovlivňuje genderovou zatíženost úloh?**

Coffman (1961), Donlon (1973) a další sledovali genderovou zatíženost úloh z pohledu obtížnosti testových úloh, tzn., zda některé úlohy v testu jsou pro jedno pohlaví obtížnější než pro druhé. Lockheed-Katz (1974) navrhuje používat níže uvedená kritéria pro posouzení, zda je v testu k oběma pohlavím přistupováno stejně:

- Testy by měly být sestaveny z úloh, které jsou genderově zcela neutrální, nebo z úloh, které genderově zatížené mohou být, ale v testu jako takovém tvoří dohromady vyvážený celek nestranníci žádnému z pohlaví.
- Úlohy v testu dohromady vytvářejí vyvážený komplex - nemají žádný genderový podtext.

- Postavení žen a mužů v testu by mělo být rovnoprávné, tzn., že jedna skupina zde nekoná z pohledu druhé podřadnou/nadřazenou roli.
- Obsah testu by neměl podněcovat a upevňovat tradiční nebo stereotypní pohledy na ženu a muže.

Zkoumání testových úloh z hlediska genderové zatíženosti/neutrality či posuzování spravedlivého přístupu k žákům podle pohlaví je významným aspektem validace a evaluace vzdělávacích procesů, na kterých se hodnocení podílí. Vytváření testů s genderově vyváženým zastoupením úloh však může být ovlivněno i takovými aspekty, jako je kurikulum nebo ŠVP, pokud tyto nejsou sestaveny s ohledem na rovné podmínky chlapců i dívek. Příkladem mohou být výstupy z výzkumného šetření *TIMMS Population 2*, kdy zkoumané úlohy neodpovídaly kurikulu některých zemí nebo škol, kde testování probíhalo. V takovém případě však úlohy byly obtížné pro žáky obou pohlaví. Lokan, Ford a Greenwood (1996) poukázali např. na to, že bylo obtížné „vměstnat“ úlohy (jejich ověřované dovednosti a znalosti) do kurikula australského (Australian science curriculum). Na stejném šetření Fensham (1998) zjistil, že většina žáků z Victoria High School nebyla schopna řešit úlohy pokrývající některá témata, protože je ve škole neprobírali. Ve všech výše uvedených případech je příčinou zatížení úloh nesoulad úloh a testu/ověřovaných dovedností a znalostí v testu s kurikulem.

V takových zkouškách, jakými je zkouška maturitní, by k takovým případům nemělo docházet, je však nutné, aby učitelé byli obezřetní při výběru testu pro své žáky z externích zdrojů, neboť tyto nemusí vyhovovat našemu kurikulu, popřípadě ve škole konstruovanému ŠVP. Testové úlohy by měly pokrývat vždy úseky kurikula, respektive školních vzdělávacích programů. V tomto ohledu je zapotřebí, aby sama škola, která dává pomoci ŠVP žákům na vědomí, co mají probírat za učivo a jaké jsou požadované výstupy, provedla analýzu svých ŠVP z hlediska genderové vyváženosti témat.

Stejně tak je potřeba, aby testy pokrývaly vyváženě celé spektrum v ŠVP popsanych témat a dovedností, tzn., aby učitel nestavěl výslednou známku žáka na základě převažujících testů na znalosti, jsou-li v ŠVP uvedeny v odpovídajícím rozsahu i výstupy na dovednosti. I v tomto zdánlivě okrajovém aspektu se může promítnout genderová nevyváženost evaluačních nástrojů – tj. zejména selektivní výběr vyučovaných témat preferující jednu skupinu žáků (dívky x chlapci), preference jen některých ověřovaných dovedností a znalostí, které mohou vést k diskriminaci jedné či druhé skupiny žáků.

- **Formáty úloh**

Základním dělením testových úloh je dělení podle způsobu, jakým žáci/žákyně úlohy řeší, na dva základní typy úloh - **úlohy otevřené a uzavřené**. V uzavřených úlohách je žákům/žákyním nabízeno několik alternativ, z nichž vybírají jednu (případně více) správnou alternativu.

V otevřených úlohách žák/žákyně odpověď sám/sama vytváří. Odpovědí může být např. slovo, číslo, výpočet, jedna věta nebo souvislý text. Existuje několik **formátů uzavřených úloh**⁵:

- a) úlohy s výběrem odpovědi
- b) dichotomické úlohy
- c) přiřazovací úlohy
- d) uspořádací úlohy

V rámci systémového projektu Kvalita I. bylo provedeno pilotní šetření *Genderové zatížení testových úloh* v programu Maturita nanečisto 2006, jehož cílem bylo zjistit jak chlapci a dívky v současných ročnících středních škol řeší různé typy a formáty testových úloh. V rámci šetření byly jako nástroje použity testové materiály předmětů společné a profilové části Maturity nanečisto 2006 a jejich analytické zpracování. V předmětech, jejichž didaktický test je tvořen dvěma částmi (cizí jazyky), byly analyzovány obě tyto části.

Celkem byly analyzovány výsledky 34 testových souborů z 23 zkoušek určených pro společnou a profilovou část maturitní zkoušky (dále MZ).

Ve všech testech a subtestech bylo podrobně analyzováno, jaké typy a formáty úloh jsou v testu obsaženy a nakolik jsou genderově zatíženy. Na základě této analýzy byl u každého testu/subtest určen nejvíce genderově zatížený formát úloh. Z pilotního šetření vyplynulo, že 35,2 % testových souborů bylo genderově vyvážených, tzn., že nevýhodňovaly žádnou z testovaných skupin. V nadpoloviční většině případů byla při řešení celkově úspěšnější skupina chlapců. Dívky dosáhly vyšší úspěšnosti pouze v 1 testu (2,9 %).

Jako nejvíce genderově zatížený formát úloh se projevily **úlohy s výběrem odpovědi** 31,5 % testů/subtestů). Tento formát úloh byl rovněž mezi testy/subtesty nejrozšířenější. Druhým genderově nejvíce zatíženým formátem úloh byly **přiřazovací úlohy** (26,3 % testů/subtestů). Třetím nejvíce zatíženým formátem úloh v profilové části MZ byly **otevřené a dichotomické** úlohy (15,7 %

⁵ Uvedené formáty úloh byly použity v testových materiálech v Maturitě nanečisto 2006. V jiných testových materiálech je však možné setkat se s dalšími formáty úloh.

testů/subtestů). Genderové zatížení **otevřených a dichotomických úloh** bylo srovnatelné. Jako genderově nejméně zatížené úlohy se projevily uspořádací úlohy, které se jako genderově nejvíce zatížené objevily v 10,5 % testů/subtestů.

Nejvíce genderově zatížené typy a formáty testových úloh v Maturitě nanečisto 2006

Nejvíce zatížené formáty úloh (v %)	
1.	mch
2.	příř.
3.	dich.
3.	OÚ
4.	usp.

S těmito závěry z pilotního šetření korespondují i další studie, které byly prováděny v různých obdobích a v různých státech. Například společná studie *Educational Testing Service a the College Board* došla k závěru, že úlohy s výběrem odpovědi z více alternativ (dále multiple-choice úlohy) znevýhodňují dívky, respektive že úlohy multiple-choice byly pro dívky obecně obtížnější než pro chlapce. Z výsledků studie, která se zabývala různými formáty úloh v testech, jako je SAT (vytvořený ETS) také vyplývá, že se genderová zatíženost minimalizovala nebo zmizela u ostatních formátů úloh (otevřené úlohy s krátkou odpovědí, esej-testy). Obdobné výsledky byly také zjištěny u *California Bar Exam a SAT English Composition Test with Essay*. Z obou výzkumných šetření lze vysledovat závěr, že pokud má být test genderově neutrální, vyvážený, pak by v testu měly být zastoupeny formáty více typů úloh, nejlépe pak úlohy uzavřené a otevřené. U předmětů, jejichž dovednosti přesahují rámec uzavřených úloh, by měly být, pokud je to možné, zastoupeny i úlohy otevřené se širokou odpovědí.

- **Strategie řešení úloh**

S inklinací chlapců a dívek řešit lépe či hůře úlohy určitého typu souvisí strategie řešení jednotlivých typů úloh (viz příloha 1). Se strategiemi souvisí i inklinace žáků k „hádání“ správné odpovědi. Přestože pilotní šetření nebylo primárně zaměřeno na tyto aspekty ovlivňující genderovou vyváženost testů, lze se na základě posouzení genderové zatíženosti jednotlivých formátů úloh domnívat, že výsledky z jiných výzkumů jsou aplikovatelné bezesbytku i na naše žáky. Tyto výzkumy ukazují na inklinaci chlapců k častějšímu riskování při řešení úloh v testu, tzn. k hádání v případě, že neznají správnou odpověď. Naproti tomu děvčata přistupují k řešení úloh obezřetněji a mnohem častěji než chlapci vynechávají/neřeší úlohy, u kterých si nejsou svou odpovědí jistá nebo na ni neznají odpověď.

Rozdílný přístup dívek a chlapců k řešení úloh má signifikantně negativní dopad na výsledky dívek v testech, jejichž úlohy tento přístup umožňují.

Jednoznačně nejnáchylnější k hádání jsou úlohy uzavřené s omezenou nabídkou alternativ – úlohy dichotomické a úlohy s výběrem alternativ (multiple-choice úlohy). Nejméně náchylné na hádání jsou pak úlohy s širší nabídkou alternativ, tj. úlohy přiřazovací/uspořádací. Možnost hádat není reálná u otevřených úloh.

Z výše uvedeného vyplývá, že testy, které jsou sestaveny výlučně s „rizikových“ úloh, jsou preferenční vůči chlapcům, naopak otevřené úlohy nabízejí spravedlivý přístup oběma skupinám, pokud ovšem nepůsobí další faktory, jako např. minimální zkušenost žáků s otevřenými úlohami.

V ideálním případě by tedy testy měly být, pokud to ověřované dovednosti, čas a finanční možnosti dovolí, sestaveny z více formátů úloh, se kterými by žáci byli v předstihu v dostatečné míře seznámeni. V případě kombinace otevřených a uzavřených úloh se riziko genderové zatíženosti testu ve prospěch chlapců v důsledku odlišného přístupu k řešení úloh minimalizuje. Na druhou stranu však může jinak genderově vyvážený test „utrpět“, pokud jsou výsledky špatně interpretovány, nebo jsou nevhodně nastavena kritéria hodnocení. Příkladem mohou být otevřené úlohy, které jsou hodnoceny podle kritérií s preferencemi mluvnice a pravopisu nad vyvážeností posuzované kvality a splnění obsahu, jazykových prostředků apod.

Znalost strategií řešení testových úloh může přispět ke zvýšení efektivity při práci s testem. Znalost strategií řešení úloh v testu a testu jako celku však nelze zaměňovat za „laciné“ učení žáků jak řešit úlohy s minimální úrovní ověřovaných znalostí/dovedností, tzn. dávat žákům návody na to, jak „přelstít“ test s cílem dosáhnout úspěchu za každou cenu.

Žáci a žákyně díky znalosti strategií řešení testových úloh mohou získat větší jistotu při řešení pro ně dosud neznámých nebo složitých formátů testových úloh. Strategie řešení těch formátů testových úloh, které byly v pilotním šetření shledány jako genderově nejvíce zatížené, tj. úloh s výběrem odpovědí, přiřazovacích a dichotomických úloh a obecná doporučení testování uvádí příloha 1.

- **Čas vymezený a vynaložený na řešení úloh**

Se strategiemi řešit úloh formou hádání odpovědi souvisí i čas, který potřebují dívky a chlapci na řešení úloh a celého testu. Zpravidla vyšší vynechanost úloh měli v pilotním šetření dívky, což ukazuje na nedostatek času k řešení úloh, který mohl mít různé příčiny. Za jednu z příčin lze v tomto kontextu považovat i delší rozhodovací fáze dívek při řešení úloh – jestliže dívka neví odpověď, častěji než chlapci neřeší úlohu vůbec nebo si ji nechá „na později“ a k vrácení se k úloze už pak nezbyvá čas.

Pilotním šetřením *Genderové zatížení testových úloh* bylo zjištěno, že úlohy, jejichž řešení je obtížnější, mají větší vynechanost. Patří k nim zejména otevřené a přiřazovací úlohy. Tyto obtížnější formáty úloh častěji vynechávaly dívky, pravděpodobně i proto, že se snažily předejít možnému neúspěchu.

Při konstrukci testu a po zvážení všech pro a proti, sestavte test z takových formátů úloh, které v celkovém výsledku nebudou preferovat chlapce ani dívky. I na školách, kde převažují chlapci/dívky dodržujte zásady rovného přístupu k dívkám i chlapcům, tzn., využijte v testu takové formáty úloh, jako by třída byla složená z dívek a chlapců. Tato strategie umožní chlapcům/dívkám, aby vně školského prostředí měli rovné podmínky. Pokud je to možné a vhodné, kombinujte úlohy otevřené a uzavřené. Omezte dichotomické úlohy pouze na dovednosti, které jsou obtížně ověřitelné jiným formátem. Naučte žáky pracovat efektivně s jednotlivými formáty, tzn. označovat si úlohy, ke kterým se chci vrátit, označit si alternativy, které jsem identifikoval/a jako nesprávné, podtrhávat si klíčové výrazy v úlohách, řešit úlohy v pořadí, které co do strategií a rychlosti vyhovují žákovi atd.

- **Výchozí texty**

Výchozím textem v případě konstrukce testu rozumíme zdroj informací, na základě kterého řeší žáci a žákyně testové úlohy. Výchozím textem tedy označujeme i poslechové nahrávky (v případě testů z cizích jazyků), grafy, tabulky, schémata a obrázky.

Testy, připravované pro Maturitu nanečisto 2006, které byly předmětem zkoumání pilotního šetření *Genderové zatížení testových úloh*, vycházely z koncepce nové maturitní zkoušky a předjímaly svou podobou budoucí maturitní testy. Téměř ve všech předmětech společně i profilové části MZ byly k úlohám jako zdroj informace použity výchozí texty. Výsledky pilotního šetření *Genderové aspekty maturitní zkoušky* prokázaly, že zdrojem genderového zatížení mohou být i výchozí texty k úlohám.

▪ Zdroje výchozích textů

Texty určené pro testování pocházely z různých zdrojů, jednalo se o vlastní texty nebo adaptované autentické texty. Typy textů v testech z jednotlivých předmětů, např. novinový článek, informační leták nebo schéma, byly vybírány podle toho, jaké formáty úloh se k nim vztahovaly, a jaké specifické cíle tyto úlohy ověřovaly. V testových úlohách se jako zdroj výchozích informací nevyskytovaly texty z učebnic.⁶ Ve všech předmětech byly při výběru výchozích textů preferovány texty vycházející z reálných situací a témat.⁷

Počet výchozích textů a počet úloh vztahujících se k 1 výchozímu textu se v Maturitě nanečisto 2006 v jednotlivých předmětech nebo skupinách předmětů lišil. Strukturou si byly nejbližší testové materiály pro cizí jazyky, které byly na rozdíl od ostatních předmětů členěny do částí. V každé části subtestu se úlohy vztahovaly ke stejnému typu textu/ů.

▪ Zdroje genderového zatížení výchozích textů

Metody používané k posouzení genderové neutrality/zatíženosti výchozích textů k úlohám jsou zpravidla vždy založeny na expertním posouzení, které předchází i následuje analýzám jednotlivých úloh po pilotážích. Čím více expertních odhadců tvořících reprezentativní vzorek (vzorek odpovídající skutečnému zastoupení studijních oborů/typů škol testovaných), tím nižší subjektivita posudků. Ve školní praxi, kde zpravidla neprobíhají pilotáže úloh, je posouzení genderové neutrality/zatíženosti výchozích textů na učiteli, který test sestavuje, případně na předmětové komisi.

Výchozí texty by měly být posuzovány z hlediska:

- tématu
- charakteristik textu (typ, délka, zdroj atd.)
- možnosti řešit úlohu na základě mimotextové zkušenosti žáků a žákyň
- ilustrací použitých k výchozímu textu

▪ Téma výchozího textu/úlohy

Přestože pilotní šetření nebylo primárně zaměřeno na zkoumání genderové zatíženosti úloh na základě expertních posudků, tým posuzovatelů úloh ve zdrojových testech z Maturity nanečisto 2006 shledal některé podobnosti s výstupy z předešlých šetření CERMATu i ze zahraničních výzkumů⁸, jejichž zmapováním se tým v rámci šetření také zabýval – dívky ve větší míře řešily lépe než chlapci

⁶ Cílem plošného testování není ověřit, zda žáci ovládli učivo konkrétních učebnic (vzhledem k počtu učebnic, které mohou být v různých školách používány, by to ani nebylo možné), ale ověřit, zda jsou žáci a žákyň schopni získané znalosti a dovednosti aplikovat na neznámé texty.

⁷ K tématům v jednotlivých předmětech blíže viz Katalogy požadavků zkoušek ke společné části maturitní zkoušky, CERMAT 2008

⁸ Phyllis Rosser, *The SAT Gender Gap: Identifying the Causes*, 1989; Carol Dwyer, *ETS study*, 1976

úlohy s výchozími texty se vztahovými a společenskými tématy a humanitně zaměřená témata, chlapci zase lépe řešili úlohy se zaměřením technickým, matematickým či obchodím. Tato zjištění de facto navazují na zjištění z *Gender v OSZ*, kde chlapci řešili úspěšněji větší část testových úloh s tematickým zaměřením na politické dění. Dívky byly úspěšnější při řešení úloh týkajících se sociálních vztahů, rodinného života a psychiky jedince.

Svébytnou skupinou úloh, které mohou být po genderové stránce výrazněji ovlivněny tématem, jsou úlohy v cizích jazycích, kde se vždy k jednomu textu váže několik úloh. V případě Maturity nanečisto 2006 se k jednomu textu vázala až jedna pětina úloh v celém textu. V případě, že je výchozí text výrazněji tematicky posunut k jednomu pohlaví, genderová zatíženost velkého počtu úloh je pravděpodobná. V případě pilotního šetření se neprokázaly zásadní genderové disbalance způsobené genderově nerovnými tématy, a pokud ano, zpravidla u typů úloh, které řešily chlapci lépe než dívky (např. dichotomické úlohy). Z tohoto důvodu nelze jednoznačně říci, že genderová zatíženost úloh byla způsobena volbou tématu.

Názorným příkladem vyváženého výchozího textu může být výchozí text k úlohám 3. části subtestu AJ 1 DT (viz příloha 2). Jednalo se o informativní leták společnosti, která nabízí turistům poznávací zájezd do míst, kde žili John Lennon a Sir Paul McCartney. K textu se vztahovalo 10 dichotomických úloh, které dívky a chlapci řešili se srovnatelnou úspěšností. Každý typ textu vyžaduje jiný způsob čtení a informativní text nejspíš neznevýhodňoval žádnou ze skupin. Tématem textu bylo cestování, které je pro žáky a žákyně běžným a blízkým tématem. Pokud jde o mimotextovou zkušenost dívek a chlapců, jejich znalost nebo neznalost písní skupiny Beatles nebo znalost informací o jejích členech nemohla nijak ovlivnit řešení úloh, neboť úlohy nebyly na tyto informace zaměřeny. Obrázky připojené k textu (fotografie zpěváků a míst, kde žili), mají ilustrační charakter a dokreslují autenticitu textu.

Ve školní praxi, kde není prostor pro pilotáže úloh, je na vyučujícím, který sestavuje test, aby výběr témat výchozích textů v testu byl vyvážený, tzn., aby zohledňoval jak chlapce, tak dívky. V ideálním případě je vhodné vybírat výchozí texty s neutrální tematikou, např. životní prostředí, cestování. V případě použití pouze jednoho výchozího textu v testu je na místě obezřetnost, aby téma bylo citlivě voleno s ohledem na chlapce i dívky. V případě výběru úloh bez výchozího textu, ale s akcentem na jedno téma, např. v matematice slovní úlohy, je nutné sestavit test z úloh, které jsou neutrální, případně jsou v testu zastoupena rovnoměrně témata preferenční chlapcům a dívkám. V každém případě doporučujeme, aby úlohy i výchozí texty testů ve školním prostředí vyučující vždy konzultovali s kolegy, případně s maturitní komisí,

neboť to, co vnímá jeden jako neutrální text, může druhý vnímat odlišně. Stejně tak by vyučující měl být obeznámen s tematickými preferencemi svých žáků předem.

Ideálním řešením genderově nezatíženého testu je dát žákům možnost výběru témat a úloh, která mají řešit. Toto lze uplatnit zejména v částech zkoušky, které nevyžadují náročnou tvorbu uzavřených úloh, tzn. např. v produktivních dovednostech. V případě esej testů nebo testu se široce otevřenými úlohami je možné dát žákům volbu z více zadání, která jsou tematicky spravedlivá ke všem ve skupině/třídě.

Protože vývoj testu není izolovaný proces, prolínají se v něm rozmanité faktory, které mohou mít vliv na genderovou vyváženost testu i genderovou zatíženost úloh. Kombinace nevhodných charakteristik, např. genderově zatížený text ve prospěch chlapců a volba typu úloh k výchozímu textu, kterou dívky řeší hůře než chlapci (multiple-choice), může výrazně zvyšovat obtížnost úloh pro jedno pohlaví.

▪ **Vybrané charakteristiky textu (typ, délka, zdroj atd.)**

Stejně jako v případě tematického zaměření výchozích textů, ani typ, délka a zdroj textu nebyly předmětem pilotního šetření. Zohlednění uvedených charakteristik textu je tedy pouze doporučením pro školní praxi.

V případě volby typu, délky i zdroje výchozího textu k úlohám je na učiteli, jak dobře zná své žáky a s jak rozmanitými texty s žáky během roku pracuje. Pokud během školního roku vyučující nevede žáky ke čtení např. delších vyprávění/povídek nebo novinových článků, neměly by se tyto texty objevit ani jako zdrojové texty v testu, nehledě na předpoklad, že se do řešení úloh s těmito zdrojovými texty může výrazně promítnout i mimoškolní zkušenost - např. jestliže chlapci čtou noviny více než dívky či dívky povídky více než chlapci, úlohy jsou příkladem nerovného přístupu k dívkám či chlapcům.

▪ **Mimotextové zkušenosti žáků a žákyň**

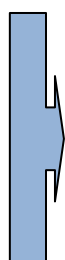
Z pilotního šetření v zásadě nevyplývá, že by genderová zatíženost úloh souvisela nějak významně s mimoškolní zkušeností, respektive s tím, že by žáci mohli řešení úloh založit na svých zkušenostech z mimoškolního života, nikoliv na znalostech a dovednostech získaných v rámci školního vyučování.

▪ **Ilustrační materiály**

Otázka ilustračních materiálů k výchozím textům či úlohám (např. obrázky, grafy, tabulky) souvisí velmi úzce s tzv. „face validity“ úloh. Pokud je výchozí text či úloha opatřena ilustrací/grafem/

tabulkou, která již na první pohled akcentuje jednu skupinu nebo podporuje společenské stereotypy v postavení žen a mužů, ovlivní to bezesporu motivaci řešitele úloh. Stejně tak lze předpokládat, že si řešitel/ka vybere v testu k řešení nejprve úlohy, které na první pohled straní jeho/jejímu pohlaví.

V rámci pilotního šetření nebyly v testech Mana 2006 shledány zásadní disproporce ohledně výběru ilustrací, obsahu grafů či tabulek. Úlohy a výchozí texty, které díky ilustracím na první pohled evokovaly preference jedné či druhé skupiny, byly v testech dostatečně vyvážené. Posuzovatelé úloh však zaznamenali v některých případech (zejména v cizích jazycích) nad rámec genderové studie, tendenci nadbytečně vkládat ilustrace do/k textům - nadbytečností zde myslíme případy, kdy ilustrace neslouží jako podpora autenticity textu.



Doplnění výchozích textů o ilustrační obrázky je nutné vždy činit s obezřetností. V případě celého testu je dobré omezit ilustrace pouze na ty výchozí texty a úlohy, kde jde o podložení autenticity. Ilustrace by neměly v žádném případě přitahovat nadměrnou pozornost, která odvádí žáky od řešení úloh. Ilustrace by neměly být také zdrojem preferenčního řešení některých úloh před jinými.

- **Souvislost klasifikace a výkonu žáků/žákyně v testu**

V rámci všech pilotních šetření, která byla v Centru pro zjišťování výsledků vzdělávání prováděna, byl vždy porovnáván vztah mezi výkonem žáků a žákyně v testu a jejich známkou na vysvědčení. Výsledky šetření prokázaly přímou souvislost mezi známkou na vysvědčení a úspěšností v souboru úloh. Dívky a chlapci, kteří měli na vysvědčení známku 1, dosahovali v souboru úloh nejlepších výsledků, nejslabších výsledků dosáhli ti, jejichž známka na vysvědčení byla 4.⁹

Poměr známek z daného předmětu na vysvědčení ve skupině dívek a chlapců byl mezi testovanými žáky/žákyněmi odlišný. Znamky, které uváděly dívky, byly lepší než známky uváděné chlapci. Jestliže jsou tedy dívky v rámci školní výuky hodnoceny lepšími známkami než chlapci, dalo by se předpokládat, že budou dosahovat lepších výkonů v testu než chlapci. Tento předpoklad se však v případě pilotního šetření *Genderové zatížení testových úloh* nepotvrdil, stejně jako tomu bylo u předcházejících šetření.

Zjištěné rozdíly v úspěšnosti dívek a chlapců mohou být důsledkem toho, že klasifikační normy, které vyučující používají vůči dívkám a vůči chlapcům jsou odlišné. Vyučující posuzují u dívek a chlapců i jiné

⁹ Tato skutečnost se potvrdila ve výzkumném šetření Gender v AJ, nedá se však vztáhnout na všechny předměty obecně.

znaky, než jen úroveň znalostí a dovedností (např. plnění povinností, píli). Tyto znaky jsou v období adolescence častější u dívek, než u chlapců.

Rozpory v klasifikaci a výsledcích v testech žáků mohou mít i přímou souvislost s konstruktovou validitou úloh/testu, tzn., že interpretace výsledků v testu neodpovídá tomu, co se žáci reálně učí. Jestliže je akcent ve výuce např. u cizích jazyků na mluvnici a slovní zásobě a tomu odpovídá i způsob ověřování znalostí (přelož slovo, doplň slovo, vyber mluvnický jev u nabídky A–C apod.) a klasifikace, pak je logické, že test, kterým jsou ověřovány dovednosti (např. čtení, poslech), neověřuje to, co se žáci reálně naučili, a výkon žáka může být v rozporu se známkou, kterou obdržel na vysvědčení.

Ve školní praxi je obvyklé, že tvůrce testů sestavuje test z úloh, které korespondují s tím, na co jsou žáci zvyklí jak ve vztahu k formátu úloh, tak k očekávaným výstupům. V rámci mikroklimatu třídy se pak výsledky mohou jevit zdánlivě spravedlivé k oběma pohlavím, v širších souvislostech je tento postup znevýhodňující pro jedno či druhé pohlaví (podrobněji viz šetření Gender v AJ).

V současné době jsou také stále častěji ve školní praxi přejímány testy vytvořené soukromými agenturami, nebo takové, které jsou nabízeny jako hotové produkty na internetu. Není však již tak obvyklé, aby tvůrci testů při výběru takových testů přemýšleli nad validitou úloh i testu samotného a tím, zda neznevýhodňují svou volbou testu/úloh některou skupinu žáků – chlapce či dívky. Znevýhodnění se může týkat nejen nevhodné volby formátu úloh (žáci na něj nejsou zvyklí, chlapci řeší úlohy v tomto formátu lépe než dívky apod.), ale i obsahu, který není v souladu s tím, co se žáci reálně učí.

Závěrem

Předložený metodický materiál vychází ze zjištění získaných v rámci pilotního šetření *Genderové zatížení testových úloh*. Jeho účelem je rozšířit povědomí pedagogické veřejnosti o genderové problematice v testování a na základě výstupů z pilotního šetření formulovat doporučení, která mohou přispět k genderově vyvážené výuce.

Použitá literatura / doporučená literatura

Babanová A., Miškolci J.: Genderově citlivá výchova:Kde začít? Příručka pro vyučující základních a středních škol, vydaná v rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi, Žába na prameni, o. s., Praha 2007

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

Moravcová-Smetáčková I., Pernicová J. (2003). Gender v AJ – soubor úloh publikovaný v časopisu Bridge, Praha: CERMAT

Schindler R. a kol.: Rukověť autora testových úloh, CERMAT: Praha 2006

Smetáčková I., Vlková K.: Gender ve škole: Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách, Otevřená společnost, o. p. s. 2005

Smetáčková I.: Gender ve škole: Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele, Otevřená společnost, o. p. s. 2006¹⁰

Valdřová J., Smetáčková-Moravcová I., Knotková-Čapková B.: Příručka pro posuzování genderové korektnosti učebnic. Jak zjistit, zda učebnice respektuje, podporuje a rozvíjí rovné šance žen a mužů? Ročenka katedry Centra genderových studií FHS UK 2005¹¹

Vokálková B.: Rukověť autora testových úloh II – francouzský jazyk, CERMAT: Praha 2007

Kalendář pro rok 2008, CERMAT: Praha 2008

<http://www.fairtest.org/gender-bias-college-admissions-tests> Gender Bias in College Admissions Tests, August 20th, 2007

Richard R. Sudweeks, Richard R. Tolman: Empirical versus subjective procedures for identifying gender differences in science test items, 1Instructional Science Department, Brigham Young University

Thomas M. Haladyna: Developing and Validating Multiple-choice Test Items: Third Edition, Routledge, 2004

Childs, Ruth Axman, ERIC: Clearinghouse on Tests Measurement and Evaluation Washington DC., American Institutes for Research Washington DC, 1990

Assessing Sex Bias in Testing: A Review of the Issues and Evaluations of 74 Psychological and Educational Tests, Book by Paula Selkow; Greenwood Press, 1984

¹⁰ Obě publikace Gender ve škole jsou v úplném znění dostupné ke stažení na internetové adrese www.osops.cz/cz/projekty/genderova-rovnost/gender-ve-skole

¹¹ Příručka je v úplném znění dostupná ke stažení na internetové adrese www.eamos.cz/gender

Příloha 1

Strategie řešení testových úloh

Tyto strategie jsou formulovány jako doporučení studentům, jak k jednotlivým formátům testových úloh přistupovat.

Obecná doporučení pro studenty před zahájením testování:

- ✓ **Než začnete test řešit, prohlédněte si ho** a zjistěte, jaké typy úloh obsahuje a jak jsou jednotlivé úlohy nebo části testu hodnoceny. Poté se rozhodněte, které úlohy budete řešit jako první.
- ✓ **Naplánujte si čas.** V průběhu testování sledujte, kolik času vám zbývá. Nechte si dostatečný čas pro řešení úloh, které jsou hodnoceny větším počtem bodů. Dejte pozor na to, aby vám zbyl čas na zkontrolování vašich odpovědí.
- ✓ **Pokuste se vždy vyřešit všechny úlohy v testu.** Je možné, že body ztratíte (v případě, že se za nesprávnou odpověď body odečítají) nebo můžete nějaké body získat (pokud se svým tipem trefíte do správné odpovědi).
- ✓ **Neměňte svou původní odpověď**, pokud si nejste opravdu jisti, že je špatná.
- ✓ **Pečlivě čtěte instrukce.** Vyhněte se tak chybám z nepozornosti.
- ✓ Podívejte se na **čas vymezený na řešení testu** a na **hodnocení jednotlivých úloh**.
- ✓ Začněte úlohami (částí testu), které se vám nejsnáze řeší.
- ✓ Nejprve řešte ty úlohy, u kterých jste si jisti správnou odpovědí, pomůže vám to uklidnit se a lépe se soustředit na řešení dalších úloh.
- ✓ **Pracujte rychle**, sledujte zbývající čas a v případě potřeby zrychlete svou práci. Nezapomínejte se příliš dlouho jednou úlohou, mohli byste ztratit čas potřebný pro řešení dalších úloh.
- ✓ **Označte si úlohy, ke kterým se budete vracet.**
- ✓ **Každou úlohu si důkladně a pečlivě přečtěte** a ujasněte si, zda víte, na co máte odpovídat. Nikdy úlohu a alternativy nečtěte jen letmo, mohlo by se stát, že si nevšimnete důležitých podrobností nebo rozdílů v alternativách.
- ✓ Pokud uváznete na řešení nějaké úlohy příliš dlouho, označte odpověď, o které si myslíte, že by mohla být správná, a přejděte k další úloze. K původní úloze se za nějakou dobu vraťte.

- ✓ Úlohu, která je obtížně formulovaná se pokuste **přeformulovat vlastními slovy**. Umožní vám to lépe úlohu pochopit. Přesvědčte se však, že jste svou formulací nezměnili význam původní úlohy.
- ✓ **Označte si** (např. podtržením nebo zakroužkováním) **klíčové výrazy** v každé úloze. Klíčová slova hledejte pomocí výrazů **CO, KDO, KDE, KDY** a **JAK**.
- ✓ Spolehněte se na svůj **první dojem**. Odpověď, která vás napadne jako první je často správná. Nervózním pročitáním úlohy znovu a znovu a měněním odpovědi si můžete jen uškodit.
- ✓ **Využijte všechny čas určený pro testování**. Pokud vám zbude nějaký čas před ukončením testování, projděte si celý test znovu a vraťte se k úlohám, u kterých si nejste úplně jisti svou odpovědí.

Úlohy s výběrem odpovědi

Úlohy s výběrem odpovědi patří k nejčastěji používaným formátům úloh v testech.

Tyto úlohy mají dvě části:

- 1) kmen úlohy, který tvoří tvrzení nebo otázka
- 2) alternativy nazývané rovněž distraktory

Úlohy s výběrem odpovědi mohou mít 3–5 alternativ, které se vztahují ke kmeni úlohy. Vaším úkolem je vybrat správnou odpověď, která přesně odpovídá tvrzení ve kmeni úlohy.

Úlohy s výběrem odpovědi často v testu buď ověřují vaši paměť na detaily, fakta a vztahy mezi předměty nebo jsou používány k ověření dovednosti porozumění textu a řešení problémů.

Jak řešit úlohy s výběrem odpovědi?

- ✓ **Přečtěte si pečlivě instrukce**, protože se může stát, že vaším úkolem bude například vybrat 1 nesprávné tvrzení mezi správnými nebo vybrat více než jednu správnou odpověď.
- ✓ U každé úlohy se pokuste zformulovat, jaká je její hlavní myšlenka, tzn., na **co se úloha ptá**, co je v ní nejdůležitější. Tento způsob práce s úlohou zvýší vaši pozornost.
- ✓ Při řešení úlohy s výběrem odpovědi posuzujte kmen úlohy jako na ostatních nezávislé, **samostatně stojící tvrzení**. Pokuste se nejprve odpovědět na otázku v tvrzení a potom porovnejte svou odpověď s nabízenými alternativami.
- ✓ **Vždy si přečtěte všechny alternativy v úloze**, i když máte dojem, že jste správnou odpověď již našli. Další alternativa totiž může být lépe formulovaná, než ta, kterou jste si vybrali předtím.

- ✓ Další možnost je posuzovat kmen úlohy s každou alternativou tak, jako by se jednalo o tvrzení pravda-nepravda. Pokud alternativa neodpovídá kmeni úlohy, vyškrtněte ji. Posuzujte všechna tvrzení, jako by to byla pravdivá tvrzení. Alternativy posuzujte až po té, co si je přečtete všechny.
- ✓ **Dejte si pozor na výrazy** jako „ne“, „ale“, „kromě“, které mohou měnit význam úlohy nebo alternativ.
- ✓ **Dalšími zrádnými výrazy** mohou být slova „vždycky“, „nikdy“ a „pouze“, které musí být chápány jako něco, co platí vždy, ne jen na 99 %.
- ✓ Pokud najdete dvě alternativy, které by mohly být správnou odpovědí, navzájem je porovnejte a najděte mezi nimi rozdíly. Potom porovnejte tyto rozdíly s kmenem úlohy a rozhodněte, která z alternativ je přesnější. Hledejte alternativu, která nabízí co nejúplnější informaci.
- ✓ Pokud nemůžete najít správnou odpověď, pokuste se porovnat každou alternativu s kmenem úlohy a najít tu, která logicky doplňuje myšlenku z kmene úlohy.
- ✓ **Pokud neznáte správnou odpověď**, pokuste se **vyřadit** ty **alternativy**, které jsou **zjevně nesprávné**. Bude pak pro vás snazší rozhodovat se mezi dvěma zbývajících alternativami.
- ✓ Podívejte se na **délku jednotlivých alternativ**. Dlouhé alternativy s množstvím detailům bývají zpravidla správné. Avšak příliš komplikované alternativy mohou být nesprávné.

Přiřazovací úlohy

V přiřazovacích úlohách jsou nabídnuty dvě řady tvrzení, mezi nimiž je třeba najít odpovídající vztah.

Jak řešit přiřazovací úlohy?

- ✓ Nejprve si **přečtete ten sloupec, který je delší a obsahuje větší množství informací**, a potom druhý sloupec s menším množstvím informací. Tímto způsobem si ušetříte čas, protože nebudete muset stále pročitat znovu dlouhá tvrzení.
- ✓ Při řešení přiřazovacích úloh pracujte vždy s jedním sloupcem (jednou řadou) údajů. **Přiřazujte každou úlohu z jednoho sloupce ke všem úlohám z druhého sloupce, dokud nenajdete správné přiřazení.**
- ✓ **Přečtete si vždy všechny alternativy**, i když máte pocit, že jste správnou odpověď již našli, protože další alternativa může být lépe formulovaná nebo přesnější.
- ✓ Pokud jste si jisti, že jste našli správnou odpověď, vyškrtněte alternativu ze seznamu, abyste ji při příštím přiřazení již nečetli.

Dichotomické úlohy

Dalším často používaným formátem úloh jsou dichotomické úlohy. Tyto úlohy mají jen dvě alternativy, a proto existuje 50% šance uhádnout správnou odpověď. V testech se tvrzení nejčastěji posuzují podle toho, zda jsou pravdivá nebo nepravdivá.

Jak řešit dichotomické úlohy?

- ✓ Jednotlivá **tvrzení čtete velmi pečlivě**, v úlohách tohoto typu je velmi důležité všimnout si detailů.
- ✓ Tvrzení v úloze musí být 100% pravdivé, abyste ho mohli jako pravdivé označit.
- ✓ Všechny části tvrzení musí být pravdivé, abyste mohli tvrzení jako pravdivé označit. Pokud nějaká část pravdivá není, je celé tvrzení nepravdivé.
- ✓ **Pozor na zápor ve tvrzení a na výrazy typu „nikdy, vždycky, pouze, celkově“** apod., které mohou být matoucí.
- ✓ Pokud tvrzení obsahuje zápor, posuzujte tvrzení tak, jako by v něm zápor nebyl a rozhodněte, zda je tvrzení pravdivé nebo nepravdivé.
- ✓ U každého tvrzení **ověřte správnost tvrzení** pomocí výrazů **CO, KDO, KDE, KDY a JAK**.
- ✓ **Dejte si pozor na tvrzení**, která mohou různým způsobem měnit význam tvrzení, např. „někdy“, „obvykle“, „většinou ne“.
- ✓ **Výrazy „vždycky“ a „nikdy“ by měly označovat trvalou platnost**. Pokud máte dojem, že tomu tak není, je tvrzení nepravdivé.
- ✓ Dejte si **pozor na dlouhé formulace ve tvrzeních**.
- ✓ **Dejte pozor na dvojitý zápor ve tvrzeních**. Pokud je ve tvrzení dvojitý zápor, pokuste se tvrzení přeformulovat do pozitivního tvrzení, které potom posuzujete.

Ukázky typů testových úloh

- a) úlohy s výběrem odpovědi
- b) přiřazovací úlohy
- c) dichotomické úlohy
- d) uspořádací úlohy

ad a) Úlohy s výběrem odpovědi

Úlohy s výběrem odpovědi (*multiple-choice items*) patří k nejrozšířenějšímu formátu testových úloh (což se potvrdilo i v pilotním šetření), protože možnosti jejich použití v testu jsou velmi široké.

Úlohy s výběrem odpovědi mají dvě části:

- 1) kmen úlohy, který tvoří tvrzení nebo otázka
- 2) alternativy¹² nazývané rovněž distraktory

V úlohách s výběrem odpovědi je úkolem žáka/žákyně vybrat na základě výchozí informace správnou odpověď z nabídky více než dvou alternativ, která přesně odpovídá tvrzení ve kmenu úlohy (příklad 1).

Příklad 1¹³ – úloha s výběrem odpovědi s výchozím textem

Státní zástupce navrhl stíhat Aleše B. vazebně

PRAHA – Městské státní zastupitelství v Praze dnes před polednem z podnětu vyšetřovatele navrhlo, aby byl vzat do vazby pan Aleš B. Od pondělí čelí Aleš B. obvinění z pokusu o poškozování věřitele.

(ČTK 6. 11. 2001, upraveno)

Která z uvedených osob bude rozhodovat o tom, zda obviněný bude vzat do vazby?

- A) advokát
- B) soudce
- C) státní zástupce
- D) vyšetřovatel

Úloha pro maturitní ročník SŠ

V některých případech mohou úlohy s výběrem odpovědi vystupovat samostatně, bez výchozího textu, neboť v úloze je úkolem doplnit chybějící výraz do kmene úlohy (příklad 2).

¹² Zpravidla 1 alternativa je správnou odpovědí. Nesprávné alternativy se nazývají distraktory.

¹³ Příklady převzaty z Kalendář pro rok 2008, Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání

Příklad 2 – úloha s výběrem odpovědi bez výchozího textu

Které stavby mohl obdivovat při své návštěvě Prahy roku 1588 Giordano Bruno?

- A) Letohrádek královny Anny, baziliku sv. Jiří, rozestavěný Chrám sv. Víta, Vladislavský sál
- B) rotundu sv. Martina na Vyšehradě, Karlův most, Loretu, letohrádek Hvězdu
- C) chrám sv. Mikuláše, dokončený Chrám sv. Víta, Karlův most, Staroměstský orloj
- D) plastickou výzdobu Karlova mostu, letohrádek Hvězdu, Valdštejnský palác, chrám sv. Mikuláše

Úloha pro maturitní ročník SŠ

Úlohy s výběrem odpovědi mohou mít 3–5 alternativ, které se vztahují ke kmeni úlohy a označují se písmeny A–C, resp. A–E. Tyto úlohy v testu mohou ověřovat různé specifické cíle, např. porozumění detailní informaci, aplikaci poznatků, ověření faktických informací a řešení problémů.

Úlohy s výběrem odpovědi mají dvě základní podoby:

- ukončená otázka

Pokud je kmen úlohy tvořen **ukončenou otázkou**, obsahují jednotlivé alternativy různé možné odpovědi na tuto otázku. Úkolem žáka/žákyně je vybrat, která z odpovědí je správná. Méně časté je, že žák/žákyně z nabízených alternativ vybírá několik správných odpovědí nebo jednu nesprávnou odpověď (viz příklady 1,2).

- nedokončená věta

Pokud je kmen úlohy tvořen **nedokončenou větou**, obsahují jednotlivé alternativy různá možná dokončení této věty. Úkolem žáka/žákyně je určit, použitím kterého dokončení vznikne správné a pravdivé tvrzení. Takto formulovaná úloha klade na žáka/žákyni vyšší požadavky při řešení. Žák/žákyně si musí co nejpřesněji zapamatovat výchozí informaci z kmene úlohy a při čtení alternativ si ji znovu vybavit a tato dvě tvrzení spojit v jedno.

ad b) Přiřazovací úlohy

Přiřazovací úlohy (*matching items*) jsou zpravidla tvořeny dvěma seznamy pojmů, výroků, čísel, textů nebo symbolů a úkolem žáka/žákyně je přiřadit k sobě z obou seznamů dvojice, které se k sobě nejlépe hodí, tzn. najít mezi nimi odpovídající vztah (příklad 4).

Příklad 4 – přiřazovací úloha

Přiřadte ke třem správním obvodům obcí s rozšířenou působností kraj, ve kterém leží.

1. Vysoké Mýto, Žamberk, Králíky
2. Telč, Humpolec, Chotěboř

3. Vizovice, Holešov, Luhačovice

- A) Moravskoslezský
- B) Zlínský
- C) Vysočina
- D) Pardubický

Úloha pro maturitní ročník SŠ

Přiřazovací úlohy obsahují vždy nejméně jednu alternativu navíc, která neodpovídá žádné úloze. Použití nestejného počtu úloh v seznamech zaručuje, že žák/žákyně musí i při posledním přiřazení vybírat správnou odpověď z více možných alternativ. Počet alternativ k jedné úloze může být různý (zpravidla 4–8 alternativ). Rozsah přiřazovaných informací se může lišit podle specifických cílů, které ověřují.

Přiřazovací úlohy jsou často používány k ověřování konkrétních informací a jejich vzájemných vazeb. Vzhledem ke složitější konstrukci může být řešení přiřazovacích úloh časově náročnější než u předcházejících dvou formátů úloh.

ad c) **Dichotomické úlohy** (úlohy s dvoučlennou volbou)

Dichotomické úlohy (*true-false items*) jsou tvořeny tvrzeními, která jsou žákovi/žákyni předložena, aby je podle předem stanoveného klíče posoudil/a (příklad 3). Při řešení úloh se žák rozhoduje mezi dvěma alternativami (např. PRAVDA – NEPRAVDA, ANO – NE, SPRÁVNĚ – NESPRÁVNĚ). Dichotomické úlohy se mohou vztahovat k výchozímu textu nebo informaci nebo vystupovat v testu samostatně.

Příklad 3 – dichotomická úloha

Rozhodněte o každém z následujících tvrzení, zda je **pravdivé (ANO)**, nebo **nepravdivé (NE)**.

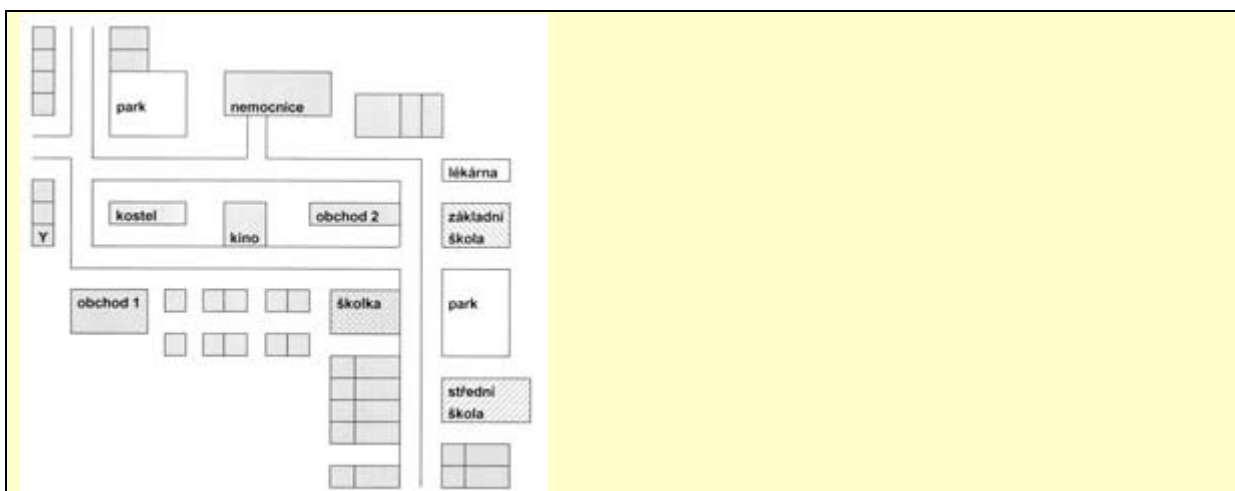
1. Každé číslo dělitelné čtyřmi má ciferný součet dělitelný čtyřmi.
2. Lichých čísel dělitelných dvěma je méně než sudých čísel dělitelných sedmi.
3. Libovolné číslo dělitelné patnácti je násobkem tří.
4. Číslo 369 zvětšené o třetinu své hodnoty je dělitelné čtyřmi.

Úloha pro 9. ročník ZŠ

ad d) **Uspořádací úlohy**

Úkolem žáka/žákyně v uspořádacích úlohách (*ordering items*) je uspořádat předložené pojmy (tvrzení, čísla, symboly, části textu) podle určitého pravidla. Informace o způsobu řazení jednotlivých pojmů a kritériích, podle kterých má žák/žákyně pojmy řadit, jsou uvedeny v instrukcích k úloze (příklad 5).

Příklad 5 – uspořádací úloha



Uspořádej následující místa (A–D) do pořadí, v kterém je mineme, pokud vyjdeme od domu označeného písmenem Y a jdeme po silnici směrem ke střední škole.

- A) obchod 1
- B) obchod 2
- C) kino
- D) park

Úloha pro 5. ročník ZŠ

Příloha 2

Ukázka úlohy z didaktického testu Anglický jazyk – Čtení a jazyková kompetence – Základní úroveň obtížnosti (AJ1ACZMZ06DT)

3. ČÁST

ÚLOHY 12–21

10 b./1 b.

Přečtěte si tvrzení 12–21 a informace společnosti The National Trust, která nabízí turistům poznávací zájezd do míst, kde žili John Lennon a Sir Paul McCartney. Na základě informací v textu rozhodněte, zda jsou tvrzení **pravdivá** (P), nebo **nepravdivá** (N). První úloha slouží jako **vzor** (X).

Vzor X:

X Minibus tours to the Beatles' houses run from March to October. P N

12 I can visit the Beatles' houses only with the National Trust minibus tour. P N

13 Morning and afternoon tours depart from the same place. P N

14 The Beatles' houses are open on Wednesday. P N

15 If I take the 10.30am tour, I'll be back at the departure point by noon. P N

16 I will pay less than £10 for a ticket if I have a Student Card. P N

17 I can take photographs in the gardens of both the Beatles' houses. P N

18 I can buy a postcard at both the Beatles' houses. P N

19 John Lennon was called Mendips when he was a child. P N

20 I can learn the name of Sir Paul McCartney's brother from the text. P N

21 I can see authentic furniture in both the Beatles' houses. P N

(text: www.nationaltrust.org.uk, 10-2005; www.manchesteronline.co.uk, 11-2005; www.wikipedia.org, 10-2005; upraveno; foto: www.manchesteronline.co.uk, 11-2005; www.angelfire.com, 10-2005)

3. CAST

ULOHY 12-21



THE NATIONAL TRUST

Join the two-in-one

Beatles specials in Liverpool

The Lennon and McCartney's houses Tour

Every week, from March to October, there are **minibus tours** from two locations – the Albert Dock in the city centre, and historic Speke Hall, a few miles away, near John Lennon Airport, as it's now known.



♪ **Access⁹** – There is no direct access to the Beatles' houses by car or on foot. Visits to both houses are only possible by National Trust minibus tours, with a maximum of 14 places on each tour.

♪ **Departure** – The minibus tours to both the houses run from March to October on days open to public from Wednesday to Sunday. Minibuses depart from the Albert Dock (morning) and Speke Hall (afternoon) and return to the place of departure. A tour lasts 2 hours.

- Morning tours, at 10.30am and 11.20am, depart from the Albert Dock in Liverpool City Centre.
- Afternoon tours, at 2.15pm and 3.55pm, depart from Speke Hall, National Trust, in South Liverpool.

♪ **Tickets** – For just £10 you can take a trip back in time to both the houses. Free for kids up to 12 years of age and 50% discount for Student Card owners and seniors.

♪ **Booking** – Visitors are advised to book in advance to guarantee a place on a tour.

♪ **Photography** – Any photography inside the houses is strictly prohibited. On arrival at both Beatles' Houses you will be asked to hand over cameras and recording equipment. However, you are welcome to take photographs in the gardens of both Beatles houses during your visit.

♪ **Shopping** – There are souvenir shops only at the minibus tour departure points — we have a range of souvenirs including postcards for sale at either the Queens Square Tourist Information Centre (morning tours) or the Speke Hall Shop (afternoon tours).

251 Menlove Avenue, the home of John Lennon



251 Menlove Avenue, named Mendips, is the childhood home of John Lennon, singer and songwriter with the Beatles. This is the place where John lived with his aunt and uncle from 1945 to 1963. He spent his childhood, youth and formative Beatles years here. This was where his passion for music began and where some of his early songs were written. There is a photograph of the house on the cover of Oasis' single "Live Forever." The house has been restored to how it would have looked in the 1950s, complete with furniture and floor-coverings.

20 Forthlin Road, the home of Sir Paul McCartney



A couple of miles away in Allerton is **20 Forthlin Road**, one of the most important houses in the history of popular music. This 1950s terraced house is where the Beatles met and wrote many of their songs. As in Lennon's home, it is all authentically furnished and done out in period style. It is the childhood home of Sir Paul McCartney and his brother. The two boys lived here with their dad, Jim, because Paul's mother died when he was a teenager, and his father had to bring the boys up alone.

⁹ access = přístup, vstup