

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

Genderové aspekty rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti

Autor: Jolana Svobodová

Vedoucí práce: PaedDr. Eva Marádová, CSc.

Praha 2013

NÁZEV:

Genderové aspekty rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti

ABSTRAKT:

Bakalářská práce se zabývá problematikou genderu ve vzdělávání, genderových aspektů čtenářské gramotnosti a genderově citlivé výchovy ke čtenářství. Hlavním cílem práce je přispět k rozvoji pedagogiky, resp. didaktiky cestou rozpracování teorie výchovy ke čtenářství a rozvoje čtenářské gramotnosti prostřednictvím zkoumání problematiky genderu z hlediska možností a směrů ovlivnění průběhu a výsledků dané oblasti výchovy a vzdělávání. Úkolem empirické části práce je zmapovat postoje učitelů k problematice genderově citlivé výchovy ke čtenářství a zjistit difference ve vztahu k procesu výchovy ke čtenářství k rozvoji čtenářské gramotnosti mezi chlapci a dívkami.

KLÍČOVÁ SLOVA:

výchova ke čtenářství, čtenářská gramotnost, gender, genderově citlivá výchova

TITLE:

Gender Aspects of Reading and Reading Literacy Development

SUMMARY:

The bachelor thesis deals with the question of gender in education, gender aspects of reading literacy and gender sensitive education to reading as such. The main aim of the thesis is to contribute to educational development, i. e. didactics, through the means of the process of elaboration of the theory of education to reading and to reading literacy development with the help of researching and investigating gender from the point of view of possibilities and ways how to influence the process and outcome of a specific area of education. The objectives of the empirical part are to map and monitor teachers' attitude to gender sensitive education to reading, and to define the differences related to the process of education to reading and reading literacy development between boys and girls.

KEYWORDS:

education to reading, reading literacy, gender sensitive education

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Genderové aspekty rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti vypracovala pod vedením PaedDr. Evy Marádové, CSc. samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu

Praha, 23. dubna 2013

.....

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování vedoucí bakalářské práce PaedDr. Evě Marádové, CSc. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé bakalářské práce.

Obsah

OBSAH	6
1 ÚVOD.....	7
2 SPECIFIKACE PROBLEMATIKY A VÝZKUMNÉHO POLE PRÁCE...9	
2.1 Cíle a úkoly práce	9
2.2 Výzkumné metody	10
3 TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	11
3.1 Čtenářská gramotnost a čtenářství	12
3.1.1 Čtenářská gramotnost ve školním vzdělávání	15
3.1.2 Možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti a čtenářství	17
3.2 Genderová problematika ve společnosti a vzdělávání.....	20
3.2.1 Vznik a vymezení obsahu pojmu gender	20
3.2.2 Gender ve společnosti.....	23
3.2.3 Gender ve výchově.....	27
3.2.4 Genderové aspekty ve škole a výchově ke čtenářství	30
4 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ.....	35
4.1 Metodika empirického šetření.....	35
4.2 Zpracování dotazníku pro učitele a učitelky	36
4.3 Zpracování dotazníku pro žáky a žákyně	47
5 VÝSLEDKY PRÁCE.....	61
6 ZÁVĚR	66
7 SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	67
8 PŘÍLOHY	70
8.1 Příloha 1 – dotazník pro učitele a učitelky	70
8.2 Příloha 2 – dotazník pro žáky a žákyně	74

1 Úvod

Když jsem přemýšlela nad možným zadáním své bakalářské práce, přitahovala mne dvě značně odlišná a na první pohled vzdálená témata. Prvním bylo téma čtenářství, resp. čtenářské gramotnosti a jejího rozvoje jako součásti kompetencí, nezbytných pro socializaci dítěte a mladého člověka do současné kultury a jako specifické a přitom organické části školního vzdělávání a vzdělávání a výchovy obecně. Čtenářská gramotnost bývá charakterizována jako schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti (Najvarová, 2008)

Druhým tématem, které částečně souvisí s první oblastí, bylo téma postavení zaměstnané ženy - matky v dnešní společnosti a proměny jejích biologických a kulturně sociálních rolí, stručně řečeno vztah pohlaví jako biologického faktoru a genderu jako relativně nového fenoménu kulturního. Toto hodnocení vychází ze skutečnosti, že pojem gender se začal používat v sociálních vědách ve druhé polovině 20. století původně v kontextu s feministickým hnutím. Samotné slovo gender znamenalo v angličtině původně rod a to i ve významu gramatickém. V souvislosti se snahou nalézt protipól k odlišení pohlaví ve smyslu biologickém dostal pojem gender postupně specifický význam pro kulturní odlišení mužů a žen. Dnes je nejčastěji používán k označení kulturně vytvořených rozdílů mezi ženami a muži a v tomto významu přešel i do dalších jazyků a stal se tak pojmem internacionálním.

Výsledkem úvahy bylo, že jsem se po konzultacích s vedoucí této práce rozhodla obě zdánlivě nesouvisející témata propojit do jednoho celku.

Pro takto propojené téma jsem zpočátku jen velmi obtížně hledala oporu v odborné literatuře. Ukázalo se, že existuje sice poměrně dost titulů, zabývajících se vytvářením schopnosti čtení a stoupá i množství knižní a časopisecké odborné literatury, která se tímto tématem zabývá. Ale takřka v žádném z nich jsem nenalezla potřebné ukotvení nebo alespoň propojení či odkazy k tematice genderu.

Obdobně jsem sice byla potěšena rostoucí řadou publikací, zabývajících se genderovou problematikou, ale jen málo z nich se zatím věnuje aplikaci těchto poznatků do oblasti výchovy a vzdělávání a až na výjimku žádný z nich se nedotýká problematiky čtenářství a rozvoje čtenářských kompetencí.

Z těchto, zde stručně naznačených důvodů, jsem byla jednak nucena pokusit se aplikovat a konkretizovat některé vědecké poznatky obecnější povahy z jedné oblasti do druhé se snahou nedopustit se zkreslování a dezinterpretací, jednak jsem se cítila povinna pokusit se o alespoň dílčí výzkumnou sondu, její realizaci, vyhodnocení a komparaci s teoretickými poznatky.

Ve snaze zasadit zpracovávané téma do širšího myšlenkového a poznatkového kontextu pokusila jsem se alespoň o naznačení komplexnějšího přístupu. Obdobně jsem se snažila alespoň zčásti respektovat i poznatky z oblasti psychologie a alespoň naznačit některé didaktické možnosti využití tématu práce. Přes všechny tyto složitosti musím konstatovat, že mi práce na tomto tématu přinesla sice mnoho starostí, ale i značné osobnostní obohacení a snad i jistou míru vnitřního uspokojení.

2 Specifikace problematiky a výzkumného pole práce

2.1 Cíle a úkoly práce

Tematickým zaměřením a základní problémovou oblastí této bakalářské práce je problematika genderu ve vzdělávání, genderových aspektů čtenářské gramotnosti a genderově (rodově) citlivé výchovy ke čtenářství. Z tohoto tematického zaměření se generuje hlavní výzkumný problém práce, který je formulován prostřednictvím otázky, zda a proč lze považovat problematiku genderu za významný fenomén ovlivňující průběh a výsledky rozvoje čtenářské gramotnosti a výchovy ke čtenářství. Hlavní problém lze dále redefinovat do následujících problémů dílčích:

- P1 Zda mohou genderové stereotypy negativně ovlivňovat rozvoj čtenářské gramotnosti ve škole a genderově necitlivá výchova ke čtenářství její průběh a výsledky?
- P2 Jak vnímají význam genderově citlivé výuky učitelé a učitelky a jak ji realizují při rozvoji čtenářské gramotnosti a ve výchově ke čtenářství?
- P3 Jak se liší dívky a chlapci z hlediska vnímání významu čtenářské gramotnosti a výsledků výchovy ke čtenářství?

Hlavním cílem práce je přispět k rozvoji pedagogiky, resp. didaktiky cestou rozpracování teorie výchovy ke čtenářství a rozvoje čtenářské gramotnosti prostřednictvím zkoumání problematiky genderu z hlediska možností a směrů zkvalitnění průběhu a výsledků dané oblasti výchovy a vzdělávání.

Ze shora stanovených dílčích problémů práce se generují dílčí cíle rozvíjející cíl hlavní, jež se zaměřují na daný problém z pohledu základních subjektů výukové situace, a to na učitele a žáka. Hlavní cíl lze pak redefinovat do následujících dílčích cílů:

- C1 Prvním dílčím cílem je identifikovat, jak mohou genderové stereotypy negativně ovlivňovat rozvoj čtenářské gramotnosti ve škole a genderově necitlivá výchova ke čtenářství její průběh a výsledky.

- C2 Druhým dílčím cílem je poznat postoje učitelů k problematice genderově citlivé výuky a zjistit jejich názory na význam tohoto fenoménu ve výuce a jejich zkušenosti s genderově citlivým přístupem při rozvoji čtenářské gramotnosti a ve výchově ke čtenářství.
- C3 Třetím dílčím cílem je zjistit difference z hlediska vnímání významu čtenářské gramotnosti a výsledků výchovy ke čtenářství mezi chlapci a dívkami.

Ve vztahu k dílčím cílům práce plynou úkoly práce, jimiž jsou:

- U1 Úkol analyzovat problematiku genderu ve vzdělávání z hlediska pojetí, vývoje a šíře dopadu daného fenoménu do sféry rozvoje čtenářské gramotnosti a výchovy ke čtenářství.
- U2 Úkol zmapovat problematiku genderově necitlivé a genderově citlivé výuky v rámci rozvoje čtenářské gramotnosti a výchovy ke čtenářství ve škole z hlediska učitelů.
- U3 Úkol postihnout rozdíly ve vnímání významu a výsledků čtenářské gramotnosti a výsledků výchovy ke čtenářství mezi chlapci a dívkami.

2.2 Výzkumné metody

Pro naplnění formulovaných cílů a úkolů práce byly užity výzkumné metody teoretické i empirické. V první části práce, která tvoří teoretickou základnu empirickému výzkumu, to byly především metody analytické a syntetické, konkrétně pak metody obsahové a srovnávací analýzy primárních a sekundárních pramenů. Uvedené metody byly užity k zakotvení navazujícího empirického výzkumu do pedagogické teorie a přispěly k naplnění cílů práce a formulaci odpovědí na výzkumné otázky. Při zobecňování zjištěných skutečností i při vyvozování závěrů byly využívány metody induktivně-deduktivní. V empirické části výzkumu byla jako dominantní kvantitativní metoda použita metoda explorativní. Konkrétně byly využity dva dotazníky pro dvě předem stanovené skupiny respondentů, tj. učitele a učitelky českého jazyka a literatury (18 položek) a pro jejich žáky (19 položek).

3 Teoretická východiska

Jedním ze současných aktuálních celospolečenských problémů je otázka gramotnosti jedinců i konkrétních společenských skupin. Optimální úroveň gramotnosti je považována za jeden z nezbytných předpokladů celoživotního vzdělávání, ekonomické prosperity a v obecném pohledu i existence jedince ve společnosti. V tomto kontextu je zřejmé, že pojem „optimální úroveň“ je pojmem velmi relativním, ovlivněným především sociokulturními a ekonomickými faktory, ale také historickou tradicí, religionistikou atd.

V české odborné terminologii se pojem čtenářská gramotnost objevuje na konci devadesátých let 20. století v souvislosti s mezinárodními výzkumy čtenářské a funkční gramotnosti. Výsledky právě těchto mezinárodních výzkumů upozorněly českou odbornou veřejnost k faktu, že čeští žáci (ve výzkumech funkční gramotnosti - čeští dospělí jedinci) v úrovni čtenářské gramotnosti výrazně zaostávají za svými vrstevníky z ostatních sledovaných zemí. Tato zjištění byla důkladně analyzována s cílem hledat příčiny tohoto stavu a možnosti jeho nápravy. V souvislosti s těmito aktivitami pojem čtenářské gramotnosti vstoupil do české odborné terminologie a začal být dále vědeckými metodami zkoumán a definován.

Při analýze odborných pramenů zjišťujeme, že pojem gramotnost je natolik široký, že ani odborníci se neshodují na společné definici. Gavora (2002) např. uvádí, že „...gramotnost představuje mimořádně složitý a komplexní jev, který nelze jednoduše ani popsat ani vysvětlit, podobně jako se nedá jednoduše naučit či osvojit“. Zápotočná (2001) zdůrazňuje sociokonstruktivistický pohled na gramotnost, který upozorňuje na její sociální kontext. Gramotnost a její úroveň je tedy podle ní úzce spjata především se sociokulturním prostředím jedince. Zjednodušeně lze konstatovat, že pojem gramotnost vyjadřuje v nejobecnější rovině schopnost funkčního využití získané dovednosti v určitém sociálním kontextu.

Průcha a kol. uvádějí, že čtenářská gramotnost zahrnuje nejen schopnost text přečíst, ale také z něj získávat informace, pracovat s textem, komunikovat prostřednictvím psané řeči atd. (Průcha, Walterová, Mareš, 1998).

Na počátku nového století zaznamenáváme rychlý rozvoj různých oblastí gramotnosti. Vedle čtenářské gramotnosti se rychle rozvíjí gramotnost matematická, environmentální, informační a komunikační, ale také např. finanční, ekologická, zdravotní atd. Vzhledem k tomu, že tyto gramotnosti využívají dovednosti rozvíjené v oblasti čtenářské gramotnosti, lze právě tuto gramotnost považovat za jádro všech gramotností jedince a tedy i za základ celoživotního vzdělávání jedince. Dá se tedy do určité míry předpokládat, že úroveň čtenářské gramotnosti podstatně ovlivňuje i rozsah a úroveň gramotností dalších. V odborné literatuře se setkáváme též s různými pojetími gramotností. Využitím např. ontogenetického hlediska rozlišujeme pregramotnost (rozvoj gramotnostních dovedností v předškolním věku), čtenářskou gramotnost (rozvoj gramotnostních dovedností v období povinné školní docházky), funkční gramotnost (rozvoj gramotnostních dovedností dospělých jedinců – od věku 15 let).

3.1 Čtenářská gramotnost a čtenářství

V předcházejícím textu bylo uvedeno, že čtenářská gramotnost je považována za základ všech gramotností jedince a tedy i za základ jeho celoživotního vzdělávání. Sledujeme-li domácí a zahraniční odborné prameny, zjišťujeme, že existuje celá řada definic čtenářské gramotnosti, lišících se především hlediskem, ze kterého čtenářskou gramotnost zkoumají. Mezi tato hlediska patří např. hledisko lingvistické, sociolingvistické či sociokulturní.

Pro zaměření naší práce považujeme za vhodné definování pojmu čtenářská gramotnost z hlediska didaktického. Jejich společným charakteristickým rysem je vnímání čtenářské gramotnosti jako schopnosti porozumět, využívat a reagovat na podněty získané psanou řečí k dosažení osobního a sociálního uspokojení. (Wildová, 2005)

Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PISA 2000 definoval čtenářskou gramotnost jako schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a aktivnímu začleňování do života společnosti“. (Straková, Potužníková, Tomášek, 2006)

Pro školní praxi se z didaktického pohledu nejvíce využívá definice formulovaná odborníky z Výzkumného ústavu pedagogického v Praze, která charakterizuje čtenářskou gramotnost jako celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních a sociálních kontextech. (VÚP, 2007)

Z uvedených definic je patrná společná základní podmínka a zároveň i podstata čtenářské gramotnosti, spočívající v rozvinutí širšího komplexu čtenářských, jazykových, kognitivních, ale i kulturních a sociálních dovedností, které umožňují čtení v realitě běžného života funkčně využít. Mezi další podmínky je nezbytné zařadit motivaci a osobní zájem jedince. (Wildová, 2012)

Již bylo uvedeno, že čtenářská gramotnost zahrnuje rozsáhlý komplex dovedností, které ovlivňují její rozvoj a finální úroveň. Pro rozlišení úrovně čtenářské gramotnosti a pro zefektivnění didaktického procesu jejího rozvoje se rozlišují „vnitřní úrovně“ resp. konkrétní etapy, které jsou specifikovány na základě převládajícího druhu využívaných (a vyžadovaných) dovedností. Těchto tzv. „rovin“ čtenářské gramotnosti je sedm a jsou vzájemně hierarchicky provázány. Nejnižší úrovní je rovina techniky čtení a psaní, nejvyšší pak rovina sdílení.

Rovina Techniky čtení a psaní – Základem této roviny je dekodování psané řeči, jedná se o „nejnižší“ rovinu čtenářské gramotnosti, avšak o rovinu, která významně ovlivňuje rozvoj rovin ostatních.

Rovina Vztah ke čtení – Jedním z předpokladů pro rozvoj čtenářské gramotnosti je utváření pozitivního vztahu ke čtení. Žák by měl mít potřebu číst a zažívat uspokojení a radost z četby.

Rovina Porozumění – Úroveň porozumění je závislá na stupni zautomatizování techniky čtení, ale také na úrovni intelektových schopností čtenáře a jeho zkušenostech.

Rovina Metakognice – Metakognitivní procesy ve čtení umožňují čtenáři uvědomovat si rozdílnost textů, ale také např. vytvářet si a rozvíjet vlastní čtenářské strategie, které povedou k uvědomělému čtení a čtenářskému prožitku.

Rovina Aplikace – Základem této roviny je čtenářská zkušenost. V rovině Aplikace se předpokládá dovednost vytvářet vlastní texty, kriticky posuzovat získané informace a dále je prakticky využívat.

Rovina Vysuzování – Tato rovina je založena na schopnosti text kriticky z různých hledisek vyhodnotit. Při tomto procesu čtenář využívá různé myšlenkové operace, jako analýzu, syntézu, komparaci atd.)

Rovina Sdílení – Smyslem této roviny je sdílení čtenářských prožitků, respektování názorů ostatních, kritické posuzování obsahu a formy sdělení. Žáci by měli být schopni vyslechnout názor ostatních, respektovat jej a pokusit se jej porovnat s názorem vlastním.

Samostatně užívaným termínem je termín čtenářství, který vyjadřuje aktivní vztah ke čtení. Tento termín se často využíval v souvislosti s rozvojem čtení ve škole. Zdůrazňoval, že čtení není pouze technickou záležitostí, že smyslem čtení je čtenářský prožitek a tedy i vztah k dovednosti čtení, motivace a vnitřní zájem. V současné době označení čtenářská gramotnost zahrnuje i vytvoření a rozvíjení pozitivního vztahu ke čtení, a proto v této práci budeme čtenářství vnímat jako jednu z podstatných rovin čtenářské gramotnosti a nebudeme jej teoreticky dále specifikovat samostatně. Toto pojetí potvrzuje J. Pierre, který vnímá čtenářskou gramotnost jako vztah čtenáře a psaných slov - spojuje tedy čtenářskou gramotnost se čtenářstvím (Eurydice, 2011).

3.1.1 Čtenářská gramotnost ve školním vzdělávání

Rozvoj čtenářské gramotnosti je jedním z podstatných cílů vzdělávání poskytovaného v rámci povinné školní docházky. Tento obecný cíl je společný pro tzv. „západoevropské země“ nebo „vyspělé evropské země“, stejně tak i pro Českou republiku. I když v České republice byla tradičně vždy výrazná a rozsáhlá pozornost věnována právě rozvoji čtení, mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti ukázaly na to, že české děti sice dobře ovládají dovednost čtení a čtou i relativně často, na druhé straně nedokáží řešit čtenářské úkoly, které jsou založeny na práci s textem – orientaci v něm, vyhledávání informací a jejich kritické vyhodnocení, tvorbu vlastních textů atd. Při hledání příčin tohoto stavu byla analyzována školní výuka čtení, u které bylo zjištěno, že je více orientována právě na rozvoj dovednosti čtení (především techniky čtení) a porozumění, tedy na rozvoj nejnižších úrovní čtenářské gramotnosti. Vyšší úrovně – metakognice, vysuzování atd. jsou ve výuce zastoupeny nedostatečně, často nejsou zastoupeny vůbec. Při analýze učebnic, které jsou využívány nejen pro čtení, ale i pro výuku jiných vzdělávacích oblastí tento typ úkolů naprosto chybí, a proto je tedy ve školním vzdělávání u žáků čtenářská gramotnost rozvíjena nedostatečně.

Reakce na tuto situaci zahrnovala několik úrovní. Deklarativní a decizní úrovní byl vznik dvouúrovňového modelu kurikulárních dokumentů – Rámcový vzdělávací program pro základní školy (RVP ZV) a na něj navazující školní vzdělávací programy. V RVP ZV byly pro oblast Český jazyk a literatura stanoveny klíčové kompetence, kterých by mělo být na konci jednotlivých vzdělávacích období u žáků dosaženo. Tyto kompetence jsou však formulovány velmi obecně a rozvoj čtenářské gramotnosti především v jejích „vyšších“ rovinách lze pouze intuitivně předpokládat. Autoři tohoto celostátně platného dokumentu předpokládali, že konkrétní specifikace rozvoje čtenářské gramotnosti se zaměřením na rozvoj všech rovin čtenářské gramotnosti bude obsažena ve školních vzdělávacích programech.

Výsledky empirických šetření (např. v projektu ESF - Rozvoj čtenářské gramotnosti) ukazují na skutečnost, že ve školních vzdělávacích programech tyto specifikace chybí nebo jsou naprosto obecné. Stejně tak bylo v RVP ZV předpokládáno, že čtenářská gramotnost bude ve škole rozvíjena napříč vzdělávacími oblastmi, ani toto se ve školních vzdělávacích programech českých škol neobjevuje. Výuka českého jazyka a literatury tedy zahrnuje především tradiční pojetí rozvoje čtení a jeho školního „využití“.

Další úrovní transformace školní výuky z hlediska rozvoje čtenářské gramotnosti byl vznik a realizace řady kurzů dalšího vzdělávání učitelů, jejichž obsahem bylo především učitele seznámit a naučit jiné způsoby práce s textem, které by při školní výuce mohli využívat. Tyto kurzy byly a stále jsou učiteli velmi vyhledávané, neboť jsou jednou z mála možností inspirace, jak inovativně při rozvoji čtenářské gramotnosti (především na 2. st. ZŠ) postupovat.

Velmi důležitou úrovní byla výměna zkušeností a možnost vzájemné inspirace prostřednictvím metodických portálů (např. VÚP, MŠMT), společnými odbornými semináři, vzájemnými hospitacemi, řešením různých regionálních či celostátních projektů atd. I přes uvedené kroky, které byly v rámci transformace výuky čtení ve školách realizovány, se výsledky českých žáků v mezinárodních výzkumech čtenářské gramotnosti se od roku 2000 příliš nezlepšily. Ukazuje se, že řešení této problematiky obecně potřebuje rozsáhlejší podporu všech zainteresovaných skupin, tedy učitelů, budoucích učitelů, rodin žáků atd.

V souvislosti s hledáním řešení pro zlepšení rozvoje čtenářské gramotnosti v českých školách odhalily mezinárodní výzkumy dva významné faktory, které výsledky žáků ovlivňují především.

Prvním je sociální nerovnost a nestejně sociokulturní podmínky různých skupin žáků. Toto je velmi vážný problém, který má dopad do oblasti čtenářské gramotnosti, ale také do všech dalších oblastí procesu vzdělávání. Jeho řešení je na úrovni celostátních rozhodnutí ekonomického, sociálního či školskopolitického charakteru.

Druhým faktorem, který ovlivnil výsledky žáků, byl genderový aspekt. Výzkumy ukazují rozdíly v rozvoji dovednosti čtení u žáků mladšího školního věku (ve prospěch dívek). Zároveň ukazují podstatné rozdíly při řešení určitých skupin čtenářských úkolů mezi děvčaty a chlapci. Podstatou těchto rozdílů již není kvalita čtenářské dovednosti, která je odlišná mezi děvčaty a chlapci především v mladším školním věku, podstatou je zřejmě různá motivace, vnitřní zájem, ale i schopnost pracovat s textem. Dalším z důvodů může být i způsob školní výuky, který tyto rozdíly nerespektuje.

Jednou z inspirací, jak rozvoj čtenářské gramotnosti efektivně podpořit, může být sledování situace v evropských vzdělávacích systémech. Při analýze zahraničních kurikulárních dokumentů zjišťujeme, že v naprosté většině je rozvoj čtenářské gramotnosti jednou z priorit a je mu i na úrovni celostátních dokumentů věnována zásadní pozornost. Stejně tak je věnována pozornost faktorům, které rozvoj čtenářské gramotnosti ovlivňují – od specifík práce s žáky se speciálními potřebami, multikulturní jedince, až po školní vybavení a mimoškolní práci s rodiči. Poslední dokument EU – Teaching Reading in Europe (Eurydice, 2011) předkládá podrobnou analýzu kurikulárních dokumentů jednotlivých členských zemí právě z pohledu rozvoje čtenářské gramotnosti včetně doporučení pro optimalizaci tohoto vývoje. (Wildová, 2012).

3.1.2 Možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti a čtenářství

Rozvoj čtenářské gramotnosti vyžaduje intenzivnější podporu než byla této oblasti dosud obecně věnována. Kromě úpravy kurikulárních dokumentů je třeba do tohoto procesu efektivněji zapojit všechny cílové skupiny – žáky rodiče, učitele, poradenské pracovníky, odbornou veřejnost, decizní orgány (školní inspekci, pracovníky MŠMT) atd.

Možností, jak toto učinit, je řada, podstatný však je zájem, ochota a konkrétní schopnosti jednotlivých cílových skupin. V České republice jsou organizovány projekty zahrnující jednotlivé cílové skupiny – např. Noc s Andersenem, kdy žáci přespávají v knihovně či ve škole a tráví společný čas čtením a sdělováním si čtenářských prožitků, nebo akce Celé Česko čte dětem,

jejímž smyslem je, aby se v rodinách každý den minimálně 20 min. věnovalo čtení. Při této aktivitě předčítají dětem také různé významné osobnosti společenského života.

To, co uvedeným projektům však chybí, je vzájemná provázanost cílů, aktivit a cílových skupin. Máme za to, že právě toto smysluplné provázání by postupně směřovalo k celostátní kampani, jejímž cílem by byla snaha o podporu čtenářské gramotnosti na všech úrovních.

Jedním z komplexně zaměřených projektů, zahrnujících všechny zainteresované cílové skupiny, byl projekt financovaný z fondů ESF Rozvoj čtenářské gramotnosti v současné primární škole. Projekt byl realizován na UK PedF v Praze v letech 2009 - 2012 a jeho věcnou manažerkou byla autorka této bakalářské práce.

Cílem projektu bylo zvýšit úroveň čtenářské gramotnosti žáků podle současných odborných poznatků, rozšířit kvalifikaci pedagogických pracovníků, zpracovat a inovovat metodické a výukové materiály včetně webových aplikací, analyzovat školní vzdělávací programy z pohledu rozvoje čtenářské gramotnosti a doporučit jejich úpravy. Projekt byl odborné veřejnosti podrobně představen v časopise Pedagogika 1-2/2012:

Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků základní škol - „Čti a tvoř“

Celostátní soutěž byla cílena na rozvoj čtenářských kompetencí v průřezových tématech a jednotlivých vzdělávacích oblastech. Soutěž byla vypsána pro třídní týmy ve čtyřech kategoriích a z každé školy se mohl zapojit libovolný počet tříd. Soutěžilo se v psaní povídek, básní, básniček, řešení kvízů či křížovek a v tvorbě ilustrací. Vítězné týmy v každé kategorii byly odměněny a jejich zástupci byli spolu se svým učitelem pozváni na setkání v rámci Týdne čtenářství na UK PedF do Prahy.

Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků základní škol - „Čtu a vím“

Součástí další z klíčových aktivit projektu „Čtu a vím“ byl vznik tří pracovních sešitů pro žáky prvního stupně. První sešit byl určen žákům prvních

ročníků, druhý sešit byl společný pro žáky druhých a třetích ročníků, třetí sešit byl opět společný, a to pro žáky čtvrtých a pátých ročníků ZŠ. Pracovní sešity byly zaměřeny na podporu rozvoje čtenářské gramotnosti prostřednictvím aktivních a tvořivých čtenářských úkolů. V pracovních sešitech byly využity různé vzdělávací oblasti, společnou obsahovou osou byla průřezová témata RVP pro ZV. Sešity si nekladly nároky na systematické zpracování učiva, nenahrazovaly proto učebnice a čítanky, mohly se však stát přínosným doplňujícím materiálem ve výuce. Autory sešitů byli učitelé ze základních škol i vysokoškolští pedagogové.

V projektu bylo analyzováno i 250 školních vzdělávacích programů z pohledu rozvoje čtenářské gramotnosti dle vytvořených kritérií. Součástí projektu byla i realizace dalšího vzdělávání učitelů a České školní inspekce (dále jen ČŠI). V rámci projektu byl vytvořen a realizován jednorocní systém kurzů pro učitele a zástupce ČŠI „Podpora čtenářské gramotnosti“. Zároveň vznikly metodické materiály pro účastníky kurzů.

Dalšími výstupy projektu bylo vytvoření a ověření diagnostických nástrojů pro hodnocení čtení, vytvoření diagnostických nástrojů pro učitele, žáky a pro ČŠI a elektronická podpora kurzů realizovaná prostřednictvím virtuálního vzdělávacího prostředí Moodle (web.moodle.cteme.eu). Zajímavou aktivitou byl Týden čtenářské gramotnosti (31. října - 4. listopadu 2011), jehož součástí bylo celostátní setkání učitelů a žáků zapojených do projektu a vyhodnocení soutěže Čti a tvoř zaměřené na prezentace vítězných prací, publikace příkladů „dobré praxe“, včetně dalších doprovodných aktivit podporujících rozvoj čtenářské gramotnosti.

Mezinárodní konference na podporu rozvoje čtenářských kompetencí „Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy“ (3. - 4. listopadu 2011). Smyslem konference bylo vytvořit prostor pro prezentaci a sdílení nejnovějších výzkumných a aplikačních poznatků v oblasti podpory a rozvoje čtenářské gramotnosti.

V projektu byla vydána odborná monografie zaměřená na problematiku čtenářské gramotnosti a publikace zahrnující příklady „dobré praxe“ (Wildová, 2012)

3.2 Genderová problematika ve společnosti a vzdělávání

3.2.1 Vznik a vymezení obsahu pojmu gender

Pojem gender byl užíván již ve starověké řečtině, kde se jím označoval rod. Pro označení gramatického rodu tento pojem užívá též angličtina. Akceptovat pojem gender v češtině ve významu rod není jednoznačné. Pojem rod je obvykle spojován s rodinou a jejím společnými předky, s rodokmenem nebo s pojmem rodová společnost. V poslední době se však vedle uvedených významů stále šířeji prosazuje další možný obsah tohoto pojmu, který pronikl i do běžného jazykového povědomí. Jedná se o sociální konstrukt, který má vyjadřovat, že vlastnosti a chování spojované s vnímáním či pojetím muže a ženy jsou formovány společností (Vágnerová, 2005). Gender tak lze chápat jako sociálně utvářený soubor vlastností, chování, zájmů, vzhledu atd., který je v určité společnosti spojován s obrazem ženy nebo muže. Konkrétní náplň tohoto souboru ženských a mužských charakteristik je kulturně a historicky proměnlivá (Smetáčková, Vlková, 2005).

Počátek užívání slova gender v daném významu je spjat s osobností amerického psychologa, sexuologa a psychiatra J. W. Moneye (1921-2006), Původně vycházel z neredukovatelného biologického kritéria pohlavních rozdílů a další pojmy pohlavního dimorfismu vyvozoval z této primární dichotomie. Money hledal v angličtině nový výraz pro pohlavní (sex) role, ovlivněné socio-kulturními vlivy. Zvolil právě termín gender role, který pojímal jako širší pojem než sex role, zahrnující v sobě konvenční, tedy socio-kulturní rozdíly v mužské či ženské roli v negenitálních a neerotických tématech a činnostech, osobních ambicích a aspiracích, společenském statusu a jejich veřejném vyjevování. Zdůrazňoval význam genderové identity, vnitřního pocitu toho, zda jedinec sám sebe považuje za muže nebo ženu. Genderovou identitu chápal jako mentální socio-kulturní proces sebeuvědomování a aktivního chápání této identity, genderovou roli jako veřejně projevovanou a prezentovanou genderovou identitu. Podle Moneye jsou pohlavní identita a pohlavní role dvě strany téže mince (Money, 1991).

Význam pojmu gender nelze zužovat na biologické rozdíly mezi pohlavími. Pohlavím se označují právě biologické odlišnosti mezi muži a ženami, zatímco

genderem sociální a kulturní rozdíly mezi muži a ženami. Takto chápaný gender jakožto socio-kulturní pohlaví tedy zahrnuje všechny vlastnosti a vzorce chování, které jsou v dané kultuře a historické epoše považovány za normální či žádoucí pro jedince určitého pohlaví, přičemž respektování těchto sociálních očekávání je společností odměňováno a nedodržování sankcionováno (Vágnerová, 2005). Ostatně i jeden ze zakladatelů sociologie, francouzský matematik Auguste Comte (1798-1857) se svého času vyjádřil, že "snahy o zpřístupňování umění dětem, proletářům a osobám ženského pohlaví jsou pošetilé a odsouzené k nezdaru". Aniž by to Comte explicitě tvrdil, spojil v tomto svém výroku aspekt biologický s aspektem sociálně kulturním.

Genderové hnutí upozorňuje na fakt, že rozdíly mezi muži a ženami nelze chápat jen jako neměnné, čistě biologicky předurčené, ale že tyto odlišnosti mají své sociální a kulturní kontexty a konotace. Vlivem tohoto působení jsou v lidských jedincích a lidskými jedinci do značné míry konstruovány a determinovány rozdíly v jejich chování, očekáváních, názorech a postojích. Genderové koncepty vycházejí z faktu, že biologická danost pohlaví je základem (narodit se jako muž, narodit se jako žena), na němž se genderové konstrukce budují. Na podkladě biologickém se tedy předpokládá, že muži jsou silní, dominantní, racionální, starají se o obživu rodiny. Ženy jsou více emocionální, starají se více o svůj fyzický vzhled, jsou více pečující. Muži jsou podle těchto konstrukcí také aktivnější než ženy. Jako hyperbolu lze v tomto smyslu chápat tezi S. Beauvoirové (1968): „Na svět se nerodíme jako ženy, stáváme se jimi“.

Jestliže pojem pohlaví se vztahuje k biologickým vlastnostem žen a mužů, pojem gender, resp. rod odkazuje na sociální a kulturní rozdíly a vztahy mezi muži a ženami, které jsou společností podmíněné, kulturně konstruované, proměnné v čase, a to rozdílně v různých společnostech (Šiklová, 1999).

Rod je sociální konstrukcí, ke které se vážou společností připisované nebo očekávané sociální role, chování, ale i předsudky, stereotypy, hodnocení a sebehodnocení. Reprodukuje se prostřednictvím sociálního učení a jako kulturní norma podmiňuje psychosociální vývoj mužů a žen a zároveň organizuje sociální

vztahy mezi nimi. V procesu socializace se tak reprodukují určité, v dané společnosti očekávané vzory chování a rodových vztahů (Oakleyová, 2000).

Gender se promítá do všech oblastí osobního i společenského života, přičemž lze rozlišit tři roviny, v nichž gender sehrává roli. Rovinu sociálně-strukturální, rovinu interpersonální a rovinu individuální (Ungerová, 2001)

V rovině sociálně-strukturální je gender klasifikačním systémem, který určuje pozice a role mužů a žen ve společnosti, i jejich sociální status. V rovině interpersonální je gender souhrnem pravidel, jak se chovat k mužům a jak se chovat k ženám, přičemž odlišné zacházení s muži a se ženami v každodenních interakcích může vést k jejich odlišnému chování, což zpětně potvrzuje a posiluje genderové stereotypy (Deaux, Lafrance, 1998). V rovině individuální se nachází systém genderových přesvědčení, který je základem pro genderovou identitu jedince. Jedinec se tak stává genderově typický a postupně si přisuzuje adekvátní a v dané kultuře žádoucí charakteristiky, chování a role (Bem, 1981; Unger, 2001).

Proces socializace a především výchova v rodině specificky utváří zejména psychické charakteristiky osobnosti, to je specifické osobnostní vlastnosti a projevy, a dále sociální role, to je socio-kulturní definice žádoucího chování a postavení mužů a žen ve společnosti (Wyrobková, 2002). S problematikou genderové socializace souvisí otázky genderových rolí a genderové identity.

Rozumíme-li socializaci v širším slova smyslu procesy učení, přijímání a přejímání vzorů a modelů a identifikaci se společenskými normami a hodnotami, nelze se tématice genderu vyhnout, ať již si ji vychovávající a učící uvědomují nebo ne. Chlapec se sice biologicky rodí jako chlapec a dívka jako dívka, ale v procesu socializace se chlapec učí být chlapcem (mužem) a dívka se učí být dívkou (ženou). V tomto procesu se výrazně uplatňují genderová očekávání, vzory a aspirace, jež nemusí být vždy pozitivní. Tak pod pojmem "správný muž" se může skrývat škála vlastností a schopností (či neschopností) od individuálně i sociálně pozitivních až po negativní. Genderové role vyplývají z představ o genderových vlastnostech, které v dané společnosti určité pohlaví charakterizují (Vágnerová, 2005).

Genderová identita je chápána jako psychologický konstrukt, který souvisí s individuálním pojetím maskulinním, nebo femininním (Katz, 1986). Genderová identita bezprostředně souvisí s dalšími stránkami individuálního sebepojetí. Předmětem zájmu tak může být například způsob, jímž je individuální prožívání genderové identity ovlivněno genderově relevantním věděním, nebo prostředím, které je nějak genderově zaměřeno. Z tohoto konceptu pak pramení diskuse o možnosti vlivu např. homosexuálního prostředí na utváření genderové identity dítěte (Bem, 1981).

Významným souvisejícím tématem je pozice genderové identity jako centrálního konstruktů v teoriích socializace. Jde o rodové chování a preference, které tvoří nadstavbu biologicky danému pohlaví v průběhu socializačního procesu. Genderové identitě předchází genderové určení založené na biologickém pohlaví. Psychologové, zabývající se genderovou identitou, rozdělují život člověka podle jednotlivých stadií vývoje, jehož jednou z hlavních složek je právě vývoj genderové identity (Kroger, 1997). Teorie genderové identity hovoří o tom, že u většiny individuů se shoduje kulturní definice biologického pohlaví, genderová kategorizace i genderová identita. Někteří jedinci však zažívají genderovou identitu, která se liší od biologického pohlaví, se kterým se narodili.

3.2.2 Gender ve společnosti

Ve společnostech, zaměřených primárně na výrobu, spotřebu a uplatnění jedince v rámci společenské hierarchie (tzv. "uspokojování stoupajících hmotných a duchovních potřeb), mají genderové teorie nesporný vliv zvláště v problematice tzv. rovných příležitostí a rovnosti pohlaví. Genderové stereotypy typu "typicky mužská - typicky ženská práce" se vytváří již v nejmenší sociální skupině, rodině. Existuje obecné povědomí o tom, které práce v domácnosti jsou ženské (úklid, žehlení, vaření) a které naopak náleží muži (opravy spotřebičů, stěhování nábytku, ekonomické směřování rodiny). Už od malička dítěti - chlapci kupujeme na hraní autíčka a vojáčky a dítěti - dívce dáváme na hraní panenky a nádobíčko.

Genderové role plynou z představ o genderových vlastnostech, které jsou v určité společnosti charakteristické pro jedince určitého pohlaví. Sociální konstrukce žádoucích osobnostních charakteristik i způsobů jednání mužů a žen jistě vychází z biologického základu, který je však dále významně utvářen kulturou, která směrem ke svým členům deklaruje určitá obecně uznávaná očekávání. Tyto ve společnosti pevně zakotvené stereotypy utváří společenskou hierarchii, stanovují hranice normálnosti, přiřazují svým členům a členkám specifické funkce, činnosti i zájmy a formují tak celistvý obraz správného muže a správné ženy, který si děti osvojují prostřednictvím socializace (Vágnerová, 2005).

Dle Oakleyové (2000, s. 121) „být mužem nebo ženou, chlapcem nebo dívkou je stejně záležitostí oblečení, gestikulace, povolání, sociální sítě a osobnosti, jako záležitostí podoby genitálií“. Je dobré připustit, že na rozdíl od pohlavních determinací jsou genderové role hrané. Žádný dospělý jedinec ale nehraje svoji roli jen na základě toho, co se pro ni naučí. Každá osoba vnáší do své role svou jedinečnost a individualitu (Smetáčková, Vlková 2005). Učení a přijímání rolí je člověk vystaven po celou dobu svého života. Konflikt nastává, pokud jedinec nechce přistoupit nebo se podvolit těmto pravidlům a řídit se genderovými rolemi. Tlak společnosti a okolí na plnění genderových rolí je veliký a to už od počátku ontogeneze. Prvními učiteli rolí v životě jedince jsou rodiče. Někteří stále prosazují tradiční pojetí „mužnosti“ a „ženskosti“ a k tomu patřících aktivit. (Cviková, 2003)

Rodiče začínají brzy s chlapci a děvčaty zacházet rozdílně. Rodiče jsou první, kdo nastaví rozdíl mezi chováním dívek a k dívkám. Stejně tak chování chlapců a k chlapcům. Tradičně dívky jsou vedeny ke klidu, chlapci k aktivitě a prosazení se. S děvčaty se rodiče mazlí častěji než s chlapci a častěji jim projevují emoce. O dívky mají větší strach a jsou vedeny k hezkému oblékání a roztomilosti. Chlapci zase smějí více pokusničit, lézt na stromy a toleruje se jim více tzv. zlobení. Dívky jsou v těchto aktivitách vnímány jako divoké. Na druhou stranu se dívkám více toleruje hraní s tradičními chlapeckými hračkami, jako je auto nebo vlak, oproti tomu, aby si chlapec hrál s panenkou nebo vařil (Cviková, 2003).

Teprve kolem 36. měsíce života si děti začínají svoji identitu uvědomovat a samy vklouzávají do některých stereotypů k rozlišení mezi ženami a muži, např. děvčata si nechávají cíleně narůst dlouhé vlasy, nosí sukně, chtějí se vzhledem podobat ženským vzorům. V průběhu dětství dostávají děti většinu hraček od rodičů a jiných členů rodiny. Volba hraček podporuje vlastní pohled darujících na gender role. Rodiče například dávají děvčeti panenku, zatímco chlapec dostane do postýlky medvídko. Dědeček dá vnukovi tank, což by nikdy neučinil vůči své vnučce. Takové dary připravují dříve děti na role, které od nich budou při hrách očekávány (Cviková, 2003).

Ontogeneticky dalším prostředím, které má vliv na uvědomění si genderové identity, je škola. Je to z hlediska socializace velice významné místo. Jednak zde jedinec nachází další životní vzory v osobách učitelů a za druhé zde dochází ke konfrontaci a zkoušení si své role ve skupině vrstevníků, v referenční skupině.

Ve škole jsou ale např. na chlapce často kladena očekávání, kterým oni čelí s problémy. Výzkumy mozku totiž prokázaly, že dívky mají mozek daleko více uzpůsobený ke splnění očekávání kladených školou, jako je sedět potichu, číst si atd. Studium mozku se ukázalo, že ženský mozek je silnější v propojení hemisfér a oblastí, s kterou se pojí jazyk. U mužů je silnější pravá hemisféra, která je spojená s prostorovým viděním. To jim dává výhodu v úlohách, které zahrnují pohyblivé objekty a měření. Úlohy nebo testy by měly brát v úvahu tyto rozdíly mezi muži a ženami, jinak dochází ke znevýhodňování jednoho nebo druhého pohlaví. Například chlapci inklinují k lepším výsledkům při standardizovaných testech, ale dívky dosahují lepších výsledků při testech, které vyžadují psaní. Matematika, fyzika, geografie jsou předměty, v kterých mají muži tendenci dosahovat lepších výsledků než ženy. Ženy zase mohou mít výhodu při plnění očekávání školy jako je chování ve třídě či detailně vypracované úkoly (Cviková, 2003).

V souvislosti s rychle se měnící a stále se vyvíjející společností se mění i genderové role. Ženy získávají prostor v tradičně mužských oblastech. Oproti tomu chlapci ztrácejí potřebu a chuť být „drsňáky“ a snaží se tedy nalézat v nové společnosti sami sebe. Z některých výzkumů je totiž patrné, že chlapci čelí

obrovskému dilematu – dostát tradiční roli neohroženého muže a zároveň si citově prožít třeba období dospívání. U chlapců toto dilema vede k silným citovým otřesům, někdy až u labilních jedinců k suicidálnímu chování. Je tedy asi potřeba znovu a nově prozkoumat rozdíly mezi dívkami a chlapci. A umožnit společnosti pochopit potřeby obou pohlaví, tak aby se mohla rozvíjet bez neřešitelných problémů.

Jak už bylo řečeno, genderové role jsou hrané, problémem je vědomí této počestné hry, její hraní podle pravidel a bez znásilňování sebe sama i těch, pro něž a v jejichž prospěch tyto role hrajeme. Posun ve vnímání gender rolí v posledních třiceti letech byl obrovský. Stalo se to tak rychle, že ženy a muži si stále snaží setřídít, co pro ně nové role a pravidla znamenají. (Butler, 2003).

S pojmem genderových či tradičních rolí úzce souvisí tzv. genderové stereotypy. Pojem stereotyp zavedl roku 1922 W. Lippman, který jej vymezil jako určitou ustrnulou představu ve vědomí lidí, obvykle přijímanou z jiných zdrojů než je sociální zkušenost (Vodáková, Petrusek, 1996, s. 1230). Genderové stereotypy jsou určité předsudky a představy o „správném“ chování jedinců na základě jejich příslušnosti k určitému pohlaví. Tato stereotypní nahlížení neberou v úvahu schopnosti a představy individua a ani to, co je mu vrozené, nebo co získal výchovou.

Na pojetí genderu se výrazně podílí jazyk jako nástroj socializace. V jazyce najdeme spoustu genderových stereotypů, které ukazují na nerovnost žen ve společnosti. Nejviditelnějším příkladem problematiky genderu v jazyce je používání tzv. generických maskulin, tj. podstatných jmen množného čísla, která označují souhrnně muže i ženy. Jedná se o hromadná označování zaměstnanců, klientů, studentů, atd. v různých zprávách, nařízeních apod. Např. studenti místo studenti a studentky, nebo kratší formy studenti/ky. Tyto stereotypy jsou, byť často neuvědoměle a neuvědomovaně, přenášeny i do organizací, institucí, podniků atd. Genderová preference resp. diskriminace bývá vysvětlována nebo obhajována především pohlavně, aniž se připouští, že se mnohdy jedná o genderové sociální konstrukty. Zvláště patrné je to v tzv. vedoucích nebo řídících

funkcích, jak se vždy znovu prozrazuje prostřednictvím jazyka. (Např. užití pouze maskulinní formy ve Statutu Univerzity Karlovy resp. její Pedagogické fakulty: rektor – děkan.)

Dalšími genderovými stereotypy v užívání jazyka je dále např. možná menší důvěra v odborné texty podepsané ženami, nebo očekávání, že ženy jsou při jazykových projevech mnohem méně razantní a více tiché než muži.

3.2.3 Gender ve výchově

Povědomí dětí o genderu se začíná utvářet v raném věku, kdy jsou děti schopné rozlišit lidi podle jejich pohlaví. Uvědomění si jednoduchého genderového schématu umožňuje dětem kódovat a uspořádávat velké množství informací v jednu nebo dvě základní kategorie (Paludi, 1993, s. 124).

V průběhu genderové socializace dochází k vědomému formování dítěte. Děti se učí z celé kultury, vnímají obraz muže a ženy v médiích, vnímají chování rodičů i jejich funkci v rodině a na veřejnosti. Teorie genderové socializace zdůrazňuje také to, že nápodoba je podporována odměnami za „správné“ a tresty za „špatné“ chování (Jarkovská, 2004, s. 27). Proces osvojování si genderových rolí je doprovázen silným tlakem společnosti. Společnost očekává, že se jedinec bude chovat „žensky“ nebo „mužsky“ (Bačová, Mikulášková, 2000).

Rod je důležitým faktorem, který je jak na vstupu, tak i na výstupu pedagogického procesu. Rodové stereotypy mají všeobecně negativní vliv na interakci učitelů/učitelek se žáky/žáčkami (Koppermann, 2000, s. 148). Rodově citlivá výchova vyžaduje od učitelů individuální přístup k žákům, resp. žáčkám, který není ovlivněný rodovými předsudky. Vychází ze specifických potřeb děvčat a chlapců, které jsou důsledkem společenského statusu mužů a žen vyplývajícího z rozdílné socializace. Rodově citlivá výchova předchází škodlivému vlivu rodových stereotypů nebo alespoň směřuje k co nejdůslednější eliminaci tohoto vlivu, který fixované rodové stereotypy způsobují (Egger, 2000, s. 127).

Rodově citlivá pedagogika je součástí primární prevence proti násilí (Egger, 2000, s. 123). Základními principy jsou zde potřeba zviditelňování děvčat a žen jako aktivně pracujících osob. V rozhovorech, diskuzích by učitelky a učitelé měli dbát na to, aby byl vyvážený počet chlapců a děvčat v rozhovorech, co se týká délky a frekvence vystoupení. Principy rodově citlivé práce s děvčaty pomáhají kompenzovat nedostatky, které vznikají omezováním vyplývajícím z očekávání, spojeným s tradiční ženskou rolí. Podobně je třeba najít principy i pro rodově citlivou práci s chlapci. Rodové stereotypy spojené s mužskou rolí jsou stejně nežádoucí a omezující, jako rodové stereotypy spojené s ženskou rolí. Při rodově citlivé práci s chlapci se doporučuje, aby chlapeckou skupinu, s kterou se pracuje, vedl muž, který působí jako vzor (Egger, 2000).

Výchovné akty rodičů dětem signalizují, co se od nich očekává vzhledem k jejich pohlaví, a tím v dětech rozvíjejí mužský nebo ženský stereotyp chování. Součástí jejich výchovy je tudíž i přejímání genderových stereotypů a vědomé i nevědomé přijímání určitých gender rolí. I když se postupem času tyto „tradiční“ genderové role a stereotypy čím dál více rozostřují a ženy i muži mají volnější možnost rozhodnutí, jak a kam budou ve svém životě směřovat, musí stále překonávat překážky, které jim tradiční pohled na ženský a mužský úděl přináší (Plesková, 2005, Možný, 2002, s. 146).

Socializační vývoj dítěte v rodině je výrazně ovlivněn jeho nástupem do školy. Škola může působit jako výzva, nabídka možností vlastního rozvoje a seberealizace, ale i jako zdroj ohrožení (Vágnerová, 2001, s. 215). Do školy chodí žáci a žáčky a oproti tomu, že je škola koedukovanou institucí, nepředává jim stejný výchovný obsah. Učitelky a učitelé nevnímají žáky a žákyně jako rodově neutrální bytosti, ale jako holky a kluky. Nejsou tedy stejná ani očekávání, předpoklady a požadavky, týkající se chování, zájmů a výkonu žáků a žaček. V tomto smyslu škola jen odráží celkový společenský kontext s jeho rodově podmíněnými stereotypy a předsudky. Při vzdělávání však mají tyto rodové stereotypy a předsudky závažné důsledky na formování osobnosti žáků a žaček, jako na jejich vědomosti a profesní perspektivu (Průcha, 2001, s. 146).

Rodové stereotypy se ve škole projevují v představách učitelů a učitelek o rozdílných schopnostech, odlišném postoji k práci a sklonech k určitému způsobu reagování děvčat a chlapců. Od děvčat se například očekává konformnost, poslušnost a schopnost přizpůsobit se. Povzbuzována je jejich usilovnost, svědomitost a spolehlivost. Chlapci jsou považováni za tvořivější, připisuje se jim vyšší tendence k asertivitě, agresivitě, nepozornosti nebo i lajdáctví. Učitelé a učitelky tak považují agresivní chování chlapců za více méně přirozené. Jsou k projevům nepozornosti či agrese chlapců tolerantnější, než k rušivému a agresivnímu chování děvčat, neboť dle gender stereotypu takovéto chování nepřísluší ženám (Vágnerová, 2001).

Mezi konkrétní formy, jakými se rodové stereotypy projevují ve škole, lze řadit situaci, kdy učitelé a učitelky obvykle nevědomky věnují více času a pozornosti chlapcům než děvčatům. Pozornost jim věnují více, neboť chlapce častěji upozorňují na nevhodné chování při hodině a více se na ně obracejí s otázkami. Též směřují na chlapce větší část běžné pedagogické komunikace než na děvčata. Chlapci tak dostávají na hodinách větší prostor než děvčata, získávají větší sebedůvěru a rozvíjejí si schopnost prosazovat se. V diskuzích se obvykle chlapcům ponechává větší prostor na vyjádření názoru než děvčatům. Při řešení úloh učitelé a učitelky odpovídají na otázky chlapců jinak než na otázky děvčat. Chlapce se snaží k odpovědi přivést, protože předpokládají jejich logické myšlení, zatímco děvčatům dávají často hotovou odpověď. Chlapci jsou též častěji vybíráni jako pomocníci nebo k demonstrování. Tento stereotypní přístup má vliv i na formování a rozvíjení zájmů dětí i na výběr povolání (Tatar, 2001, s. 215).

Dalším projevem rodového stereotypu ve škole je zakořeněná představa, že chlapci mají lepší předpoklady pro matematiku a děvčata pro jazyky (Vágnerová, 2001, s. 253). Rozdíly v matematické a jazykové výkonnosti chlapců a děvčat však nemají biologický základ a dají se vysvětlit vlivem prostředí (Fontana 1997). Přesto má matematika a přírodní vědy spíše charakter chlapeckých předmětů a humanitní předměty spíše charakter dívčích předmětů.

Ve starším školním věku se začíná prospěch řady děvčat zhoršovat. Důležitým se pro ně stává vzhled a popularita, ne dobré školní výsledky. (Průcha, 2002, s. 153). Dobré výsledky ve škole jsou pak u děvčat připisovány především pracovitosti, a nikoli schopnostem. Učitelé a učitelky však považují špatné výsledky též za projev omezených schopností. Děvče s horším prospěchem bude s velkou pravděpodobností označeno za méně bystrou, zatímco chlapec bude považován za lajdáka. Chlapci tudíž na rozdíl od děvčat nejsou považováni za snaživé a učitelé a učitelky mohou soudit, že jejich schopnosti jsou ve skutečnosti lepší než výkon, který podávají (Vágnerová, 2001, s. 252).

3.2.4 Genderové aspekty ve škole a výchově ke čtenářství

Z výše uvedeného plyne, že ve společnosti, ve které žijeme, existuje určitá představa o tom, jak se chová člověk, patřící k určitému pohlaví. Jedná se vlastně o naši představu o plnění dané role, která je ovlivněná společností a výchovou. Tuto roli buď splňujeme, nebo nikoli. Biologická podstata člověka s tím nemá nic společného. Teorií, které se zabývají genderovou nerovností, je několik – například biologický esencialismus, který vysvětluje genderové rozdíly mezi pohlavími na základě daností biologických. Další teorií je teorie sociální konstrukce, která naopak vyvozuje rozdíly mezi pohlavími z důvodu působení společnosti, tedy ze socializace (Renzetti, Curran, 2003).

Společnost v rámci socializace seznamuje jedince s představou, očekáváním o hraní příslušné sociální role v souladu s genderem. Společnost na jedince vyvíjí tlak už od narození. Jedinec se učí, jaké představy má společnost o chování ženy nebo muže a učí se podle těchto představ žít. Největší tlak společnosti je na dítě vyvíjen v rámci jeho socializace ve škole. Jednak zde dítě tráví velké množství času, jednak škola vlastní prostředky a mechanismy k přinucení k určitému chování. Nezanedbatelná je také přítomnost osoby učitele či učitelky. Děti je vnímají jako osobnostní vzory a jsou pro ně významnými dospělými. Dalším faktorem je konfrontace s vrstevnickou skupinou ve školním prostředí.

Škola je tedy z pohledu ovlivnění genderového chování jednou z nejdůležitějších institucí v životě jedince. Hlavními nástroji genderové socializace

ve škole jsou jednak nástroje kurikulární (učivo a učebnice), ale také komunikace, při které žák zjišťuje, jaká jsou na něj kladena očekávání a jak se správně zachovat, aby těmto očekáváním vyhověl nebo je dokázal předvídat (Renzetti, Curran, 2003).

Škola by sice měla rozvíjet individuum bez ohledu na genderové stereotypy, ale ani učitelé, výběr učiva nebo učebnice se nevyhnou určitým zkreslením. Vyučující se sice domnívají, že nedělají rozdíl mezi dívkami a chlapci, ale podle Jarkovské (2003) většina učitelů častěji komunikuje ve vyučování s chlapci. Důvodem bývá pocit, že chlapci jsou méně soustředění na vyučování a je potřeba je do výuky častěji vtahovat a zvyšovat tím jejich pozornost. Rozdílná bývá i reakce na stejné chování u dívky nebo chlapce – učitel zareaguje jinak, když vykřikne při vyučování dívka, jinak zareaguje na výkřik chlapce (Renzetti, Curran, 2003).

Je-li žákovi předkládáno určité očekávání o jeho chování, naučí se tomuto očekávání vyhovovat, zvláště, přinese-li mu ve výuce nebo v jednání prospěch. Začne si osvojovat svoji roli. Tato problematika souvisí s jevem, který je označen jako pygmalionský efekt. Vyjádříme určité očekávání, tím vyvoláme požadavek, tlak po jeho splnění. Druhá osoba vstupuje v té chvíli do určité role, plní rolové očekávání. (Havlík, Kořál, 2002)

Chlapci jsou chváleni za aktivnost, tvrdost, odvážnost, děvčata za jemnost, vstřícnost, ochotu. Škola by ale měla usilovat o nastavování rovných výchozích podmínek pro obě pohlaví. Měla by se snažit odstraňovat nerovnosti v přístupu k oběma pohlavím, a to jak ve formálních nástrojích, tak v pedagogické komunikaci. Učitel by se měl snažit o neutralitu mezi pohlavími, nepřenášet do výuky a ani svého chování vlastní předpojatosti a stereotypy ovlivněné představou.

Učitelé by měli dbát na správné formulace zadání úkolů žákům. Měli by se vyvarovat různých předsudků, že dívky jsou takové (ufňukané) a chlapci takoví (agresivní). Genderový přístup by měli uplatnit i v přidělování rolí při organizaci žákovských aktivit. Nemělo by se stávat, že děvčata stále jen zapisují a chlapci jsou výzkumníky. Děvčata čtou a chlapci podle návodu realizují pokus. Chlapci pracují aktivně na počítači a děvčata přihlížejí.

Je vhodné, aby učitelé dbali na genderově vyvážený výběr vzorů v minulosti i současnosti. Informace o slavných vědkyních, spisovatelkách, sportovkyních jsou většinou v menšině, pokud nechybí úplně. Učitelé by měli dobře vybírat učební texty a vyřazovat texty a učebnice genderově nekorektní. Mohou tím silně ovlivnit zájem žáků o probíranou problematiku (Smetáčková, Vlková, 2005).

Čtenářství a úroveň čtenářské gramotnosti mají velký vliv na další dosažené vzdělání jedince a tudíž i na jeho další uplatnění a pracovní zařazení. Můžeme tedy říci, že čtenářství má přímý vliv na dosažení vzdělání jedince a vzhledem k tomu, že výzkumy indikují vyšší interest dívek a lepší dosažené výsledky ve čtenářství, pak je otázkou, proč vzdělanostní situace dospělých těmto výzkumům neodpovídá. Čtenářství je jednou z charakteristik, která děti výrazně diferencuje. Děti, které čtou a komunikují s učiteli o čtení, mají lepší vztah ke vzdělávání, lepší vztah ke škole. (Helšusová, 2003).

V roce 2002 proběhl projekt „Jak české děti čtou?“, jehož součástí byl i výzkum zaměřený na čtenářství dětí ve věku 10-14 let. Tento výzkum proběhl formou rozhovorů s dětmi, ale i jejich rodiči a mapoval nejen čtenářské aktivity, ale i trávení volného času. Tedy aktivit, které se čtenářstvím souvisejí. Studie byla zaměřena jednak na zjištění, co a proč děti čtou, ale také na to, co děti ke čtení vede. Byla snaha ukázat jaké možnosti má pro rozvoj čtenářství rodina, škola, knihovna, ale také multimediální svět. Dvěma významnými faktory, které ovlivňují čtenářské aktivity dětí, jsou rozdíly mezi dívkami a chlapci a rozdíly spjaté s typem školy, kterou dítě navštěvuje (Gabal, Helšusová, 2002).

Největší a zcela zásadní vliv na tvorbu raných čtenářských návyků má rodina, která se v tomto stává téměř nezastupitelnou. Dle Helšusové (2003) v raném čtenářském období přistupují rodiče k oběma pohlavím přibližně stejně. Čtou si a tráví čas nad knížkou přibližně stejně s chlapci i dívkami. Rozdíl nastává až ve chvíli popovídání si o přečteném. S dívkami rodiče hovoří o přečteném v 62 %, s chlapci v 50 %. Z výzkumu (Gabal, Helšusová, 2002) vyplynulo, že rodiče si s dětmi povídají, ale diferencují téma hovoru. S dívkami

více hovoří o četbě, vedou je k aktivnějšímu trávení volného času, k vykonávání domácích prací. S chlapci se doma mluví více o sportu než četbě.

Škola může rozvíjet úroveň získanou v rodině, méně už ji nahrazovat. Škola se o suplování rodiny může pokoušet, pokud využije veškerý potenciál, který k tomu má (školní knihovna, velký časový prostor, osobnost učitele, referenční skupina spolužáků). Stejně tak má škola možnost ovlivňovat volbu volnočasových aktivit založených ale opět v rodině.

Možnosti školy v oblasti genderu a čtenářské gramotnosti vyplývají z výše uvedeného – škola by se měla snažit o genderovou citlivost. Výběrem textů, nastavováním stejných výchozích pozic pro obě pohlaví, genderově korektním jazykem, výběrem úkolů. Toto vše samozřejmě patří i do rozvíjení čtenářské gramotnosti, kde má učitel možnost podporovat diferencovaně dívky a chlapce, využívat jejich biologické předpoklady ke stimulaci k četbě. Učitelé mají možnost překonávat společenské stereotypy a působit ve prospěch rovnosti příležitostí obou pohlaví k dosažení stejné úrovně vzdělání.

Rozdíly mezi dívkami a chlapci ve vzdělávacím procesu jsou již několik let v centru pozornosti vzdělávací politiky vyspělých zemí, tedy i v České republice. Studie PIRLS ukazují, že v oblasti čtenářské gramotnosti dívky vykazují lepší výsledky než chlapci (van Daal, 2007). Stejně výsledky ukazují i výzkumy zemí OECD v rámci projektu a PISA - Programme for International Student Assessment, který proběhl v roce 2009 v 65 zemích celého světa se zaměřoval na zjišťování znalostí a dovedností v oblasti čtenářské gramotnosti. Cílem výzkumu bylo zjistit nejen to, jakými vědomostmi a znalostmi mladí lidé disponují, ale i to, jak jsou schopni nabyté poznatky využívat v běžných životních situacích a jak jsou připraveni své znalosti zúročit a uplatnit je ve společnosti. Čeští žáci dosáhli v testu čtenářské gramotnosti pouze podprůměrných výsledků a oproti roku 2003 se významně zhoršili. Největší problémy měli s posuzováním obsahu a formy textu. Lépe na tom byli s vyhledáváním informací v textu a jejich zpracováním, nicméně i v tom jsou podprůměrní (Palečková et al., 2010)

Čtenářská gramotnost a čtenářské dovednosti jsou vzdělávací politikou jasně chápány jako jednoznačně nejdůležitější kompetence pro další vzdělání jedince. Hledají se tedy cesty, jak zvyšovat čtenářskou gramotnost žáků a v jejím rámci stírat rozdíly mezi úrovní dívek a chlapců. Dětské čtenářství se tedy stává důležité z pohledu celoživotního vzdělávání jedince i jeho přístupu k sobě samému a celé společnosti. Umět si přečíst text (ať už se jedná i jízdní řád nebo volební program) a přečtenému porozumět je v dnešní době naprosto nezbytné. Ukazuje se, že pro včasné zvládnutí této kompetence je nutná podpora jak ze strany rodiny, tak školy.

Výzkumy potvrzují, že v této základní oblasti vzdělání jsou genderové rozdílnosti. Dívky čtou častěji a ze čtení mají i dobrý subjektivní pocit. Čtení je více baví než chlapce. Rozdíl je dle těchto výzkumů i ve volbě žánrů. Dále je rozdíl mezi dívkami a chlapci vztažen ke stupni dospívání a s tím spojeného životního stylu obou pohlaví. (Helšusová, 2003),

Čtenářství má pro dítě význam též z hlediska sociologického. Je pro ně důležité, aby si mohlo o přečteném popovídat třeba se svými kamarády. Tak se ve třídě vytvářejí skupinky, které právě čtou třeba nedávný fenomén Harryho Pottera. Dítě z této skupiny nechce být vyčleněno. Má tedy sociální motivaci ke čtení. Škola a práce s knihou ve škole baví opět více dívky než chlapce. Škola má ale možnosti doplňovat, co rodina vytvořila a také vyrovnávat nerovnosti, které mohly v rodině vzniknout. Zde je opět její místo jak na poli genderu, tak v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti. Zajímavý je výsledek studie v oblasti vztahu kniha-počítač. Data ukazují na pozitivní vliv počítače na dětské čtenářství. „Děti, které pravidelně čtou, jsou děti, které také nadprůměrně pracují s počítačem a naopak“ (Gabal, Helšusová, 2002).

Van Daal (2007) doporučuje využít většího zájmu chlapců o počítače a práci s nimi k nenásilnému navození většího objemu čtenářských aktivit, a následně vyvolání zájmu o čtení u chlapců a zlepšení jejich postojů k dovednostem čtení. Tento postup by mohl přibližovat v dané kompetenci chlapce a dívky.

4 Empirické šetření

4.1 Metodika empirického šetření

Jako hlavní kvantitativní metoda byla z empirických metod použita metoda explorativní. Konkrétně byla zvolena technika explorace ve formě dotazníkového šetření s následnou analýzou odpovědí adresátů dotazníků. Aplikovány byly v rámci dotazníkových šetření dva dotazníky, a to v cílové skupině učitelů a ve skupině žáků.

Cílovou skupinou prvního dotazníku byli učitelé a učitelky českého jazyka a literatury základních škol v České republice. Jejich pedagogickou prací se může genderově citlivá výchova při rozvoji čtenářství a čtenářské gramotnosti uplatňovat. Úkolem dotazníku zde bylo zjistit, jak vnímají význam genderově citlivé výuky učitelé a učitelky a jak ji realizují při rozvoji čtenářské gramotnosti a ve výchově ke čtenářství.

Cílovou skupinou druhého dotazníku byli žáci základních škol, počínaje 3. ročníkem, které učitelé a učitelky první cílové skupiny vyučují českému jazyku a literatuře. V této cílové skupině bylo úkolem dotazníku zjišťovat, jak se liší dívky a chlapci z hlediska vnímání významu čtenářské gramotnosti a výsledků výchovy ke čtenářství.

Oba dva dotazníky obsahují úvodní vysvětlení cíle dotazníku a základní položky, kterými jsou věk a pohlaví respondenta. Následují vlastní položky, které jsou především položky uzavřené. V dotazníku pro učitele českého jazyka a literatury byla zařazena jedna položka s otevřenou odpovědí a v dotazníku pro žáky tři položky s otevřenou odpovědí. Dotazník pro učitele a učitelky obsahuje 18 položek a dotazník pro žáky 19 položek. Dotazník pro učitele a učitelky je přiložen jako Příloha 1. Dotazník pro žáky a žákyně je přiložen jako Příloha 2.

Dotazníky byly administrovány jako webová aplikace pro on-line sběr dat od příslušných respondentů. K tomuto účelu byla využita webová aplikace pro administraci dotazníků a vkládání dat. Ze seznamu emailových adres

základních škol bylo náhodně vybráno 350 základních škol, na něž byl adresován dopis s prosbou o spolupráci na vyplnění dotazníku. Prosba se týkala vyplnění dotazníku ze strany učitele, resp. učitelky českého jazyka a literatury a dále předložení žákovského dotazníku žákům v různých třídách. Součástí dopisu byly příslušné URL adresy.

Dotazník pro učitele a učitelky vyplnil 91 respondent, což představuje návratnost dotazníku 26 % (při pominutí skutečnosti, že na jedné škole mohlo dotazník vyplnit více učitelů). Z hlediska rozložení mezi muže a ženy se jednalo o poměr 5 % : 95 % (5 mužů a 86 žen). Dotazník pro žáky a žákyně vyplnili 362 respondenti. Při předpokladu, že dotazník mohl být zadán alespoň v jedné třídě školy reprezentuje daný údaj návratnost cca 5 %. Z hlediska rozložení mezi chlapce a dívky se jednalo o poměr 40 % : 60 % (145 chlapců a 217 dívek).

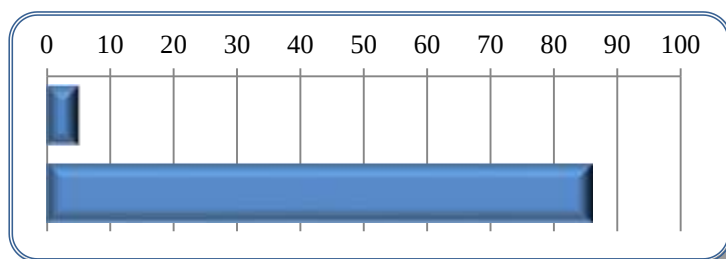
4.2 Zpracování dotazníku pro učitele a učitelky

Po kontrole získaných dat z hlediska jejich konzistence byla v rámci základní popisné statistiky zpracována data 91 respondenta. Data byla vyjádřena v jednotlivých položkách a jednotlivých variantách z hlediska jejich absolutního počtu (n-abs) a z hlediska jejich relativního počtu v procentech (n-rel). Data absolutního počtu byla následně vyjádřena též graficky.

U1 Pohlaví

Položka U1 zjišťovala, kolik bylo v počtu respondentů žen a kolik mužů. Z dat je zřejmé, že k vyplnění dotazníku se odhodlaly ve zdrcující většině ženy. Dané zjištění nelze generalizovat, přesto naznačuje i zastoupení mužů a žen na základních školách v předmětu český jazyk a literatura.

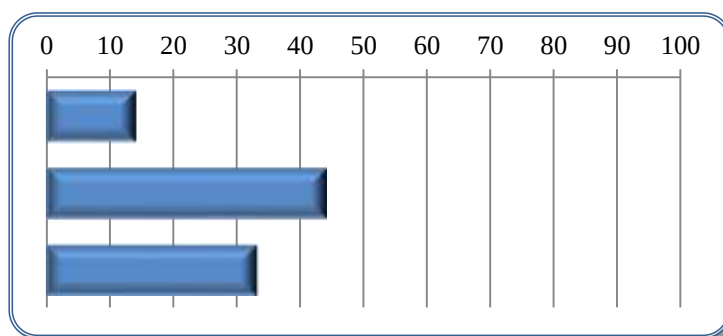
U1	n-abs	n-rel
muž	5	5 %
žena	86	95 %



U2 Věk

Položka U2 zjišťovala věkové rozvrstvení respondentů pomocí třístupňové škály. Z uvedených dat plyne, že nejvyšší počet (48 %) respondentů byl ve středním věku v rozmezí 35-50 let. 36 % respondentů bylo ve starším středním věku nad 50 let.

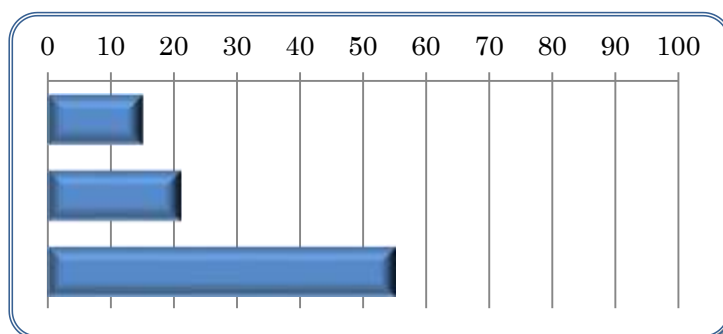
U2	<i>n-abs</i>	<i>n-rel</i>
do 34 let	14	15 %
35-50 let	44	48 %
nad 50 let	33	36 %



U3 Délka pedagogické praxe

Položka U3 zjišťovala délku pedagogické praxe respondentů. Z obdržených dat plyne, že výrazně nejvíce respondentů vykazuje svoji pedagogickou praxi 16 a více let, což je v kontextu s věkovým rozložením vzorku.

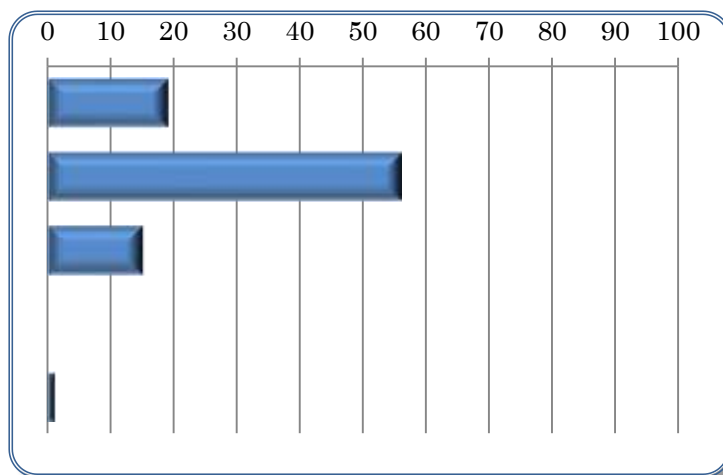
U3	<i>n-abs</i>	<i>n-rel</i>
do 5 let	15	16 %
5-15 let	21	23 %
16 let a více	55	60 %



U4 Při své výuce cíleně rozvíjím čtenářskou gramotnost žáků

Položka U4 orientuje dotazník do sledované oblasti a zjišťuje, zda učitelé a učitelky cíleně rozvíjejí čtenářskou gramotnost žáků. Zjištěná data vypovídají, že čtenářskou gramotnost žáků rozvíjí 83 % respondentů vždy nebo téměř vždy.

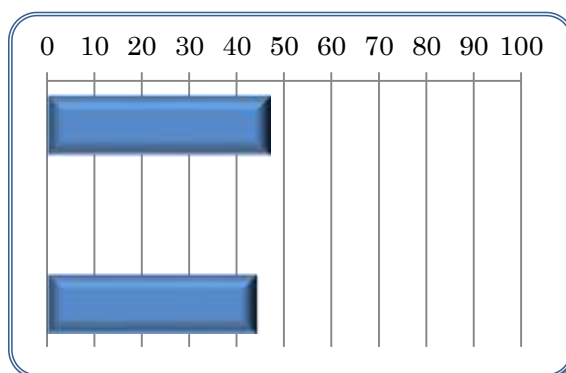
U4	<i>n-abs</i>	<i>n-rel</i>
vždy	19	21 %
téměř vždy	56	62 %
někdy	15	16 %
nikdy	0	0 %
nevím	1	1 %



U5 Pokud do výuky zařazují skupinovou práci

Položka U5 se zaměřuje na pedagogickou situaci, v níž může docházet k uplatnění genderově citlivého přístupu. Z odpovědí plyne, že žádný respondent většinou nerozděluje žáky do skupin dle pohlaví.

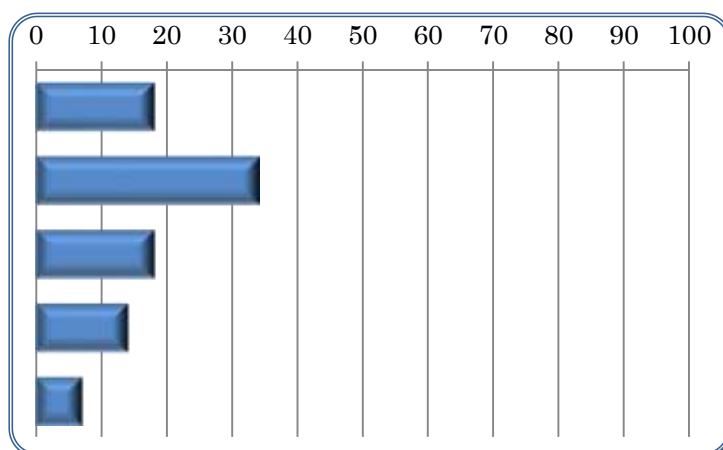
U5	<i>n-abs</i>	<i>n-rel</i>
většinou vytvářím skupiny smíšené	47	52 %
většinou rozdělují žáky do skupin dle pohlaví	0	0 %
nepovažují za důležité, zda jsou skupiny smíšené, či zda jsou žáci rozdělení dle pohlaví	44	48 %



U6 Ve své výuce během skupinové práce dávám pozor na to, aby role nebyly rozdělovány v závislosti na pohlaví. Dbám např. na to, aby střídavě chlapci zapisovali poznámky, dívky prezentovaly a vedly diskusi a naopak.

Položka U6 rozvíjí předchozí položku U5 a zaměřuje se na genderově citlivý přístup během skupinové práce. Z odpovědí plyne, že 57 % respondentů dbá na to, aby role nebyly rozdělovány v závislosti na pohlaví vždy nebo téměř vždy.

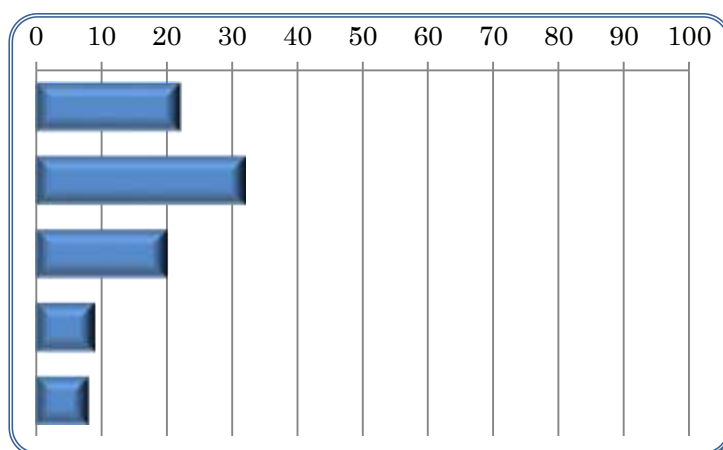
U6	<i>n-abs</i>	<i>n-rel</i>
vždy	18	20 %
téměř vždy	34	37 %
někdy	18	20 %
nikdy	14	18 %
nevím	7	8 %



U7 Při své výuce v zadáních jednotlivých úkolů, pracovních listech, testech apod. dbám na užívání ženského a mužského rodu, tedy na genderově senzitivní jazyk.

Položka U7 se zaměřuje na užívání genderově citlivého jazyka ze strany respondentů. Takovýto přístup deklaruje ve svých odpovědích 57 % respondentů vždy nebo téměř vždy.

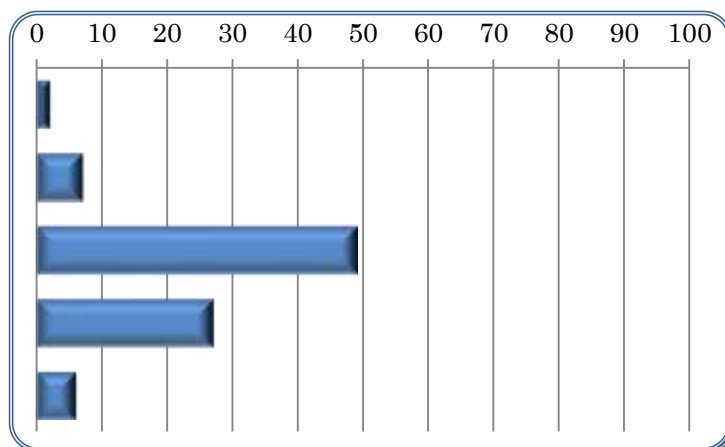
U7	<i>n-abs</i>	<i>n-rel</i>
vždy	22	24 %
téměř vždy	32	35 %
někdy	20	22 %
nikdy	9	10 %
nevím	8	9 %



U8 Při výuce sleduji, že chlapci jeví menší zájem o plnění úkolů vedoucích k rozvoji čtenářské gramotnosti než dívky

Položka U8 se zaměřovala na posouzení zájmu o plnění úkolů vedoucích k rozvoji čtenářské gramotnosti u chlapců a dívek. Dle získaných dat lze konstatovat, že 54 % respondentů posuzuje zájem chlapců jako nižší někdy a 30 % nikdy.

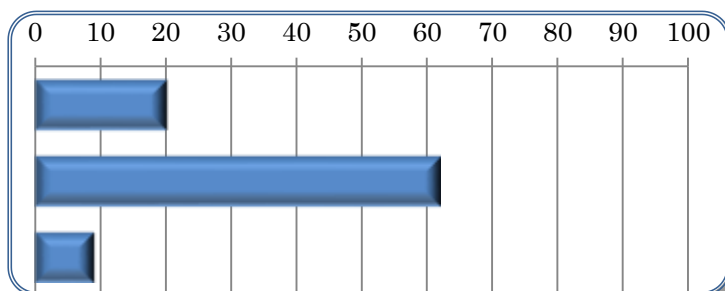
U8	n-abs	n-rel
vždy	2	2 %
téměř vždy	7	8 %
někdy	49	54 %
nikdy	27	30 %
nevím	6	7 %



U9 Při výuce zjišťuji, že dívky mají lepší úroveň čtenářské gramotnosti než chlapci

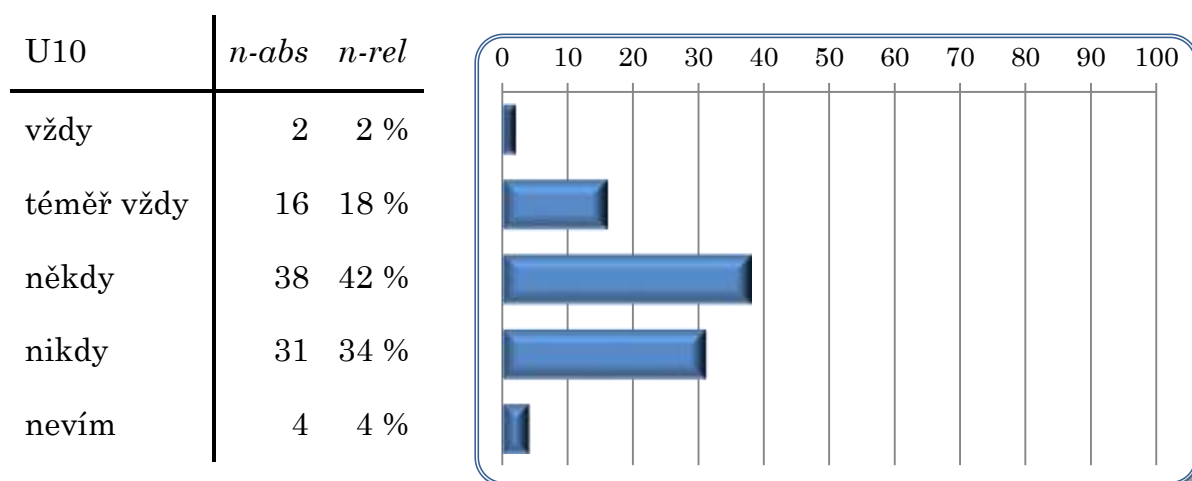
Položka U9 ověřuje obecný předpoklad, že dívky mají lepší úroveň čtenářské gramotnosti. Z odpovědí plyne, že 68 % respondentů tento předpoklad nesdílí, zatímco 22 % respondentů souhlasí s konstatováním, že dívky mají lepší úroveň čtenářské gramotnosti.

U9	n-abs	n-rel
ano	20	22 %
ne	62	68 %
nevím	9	10 %



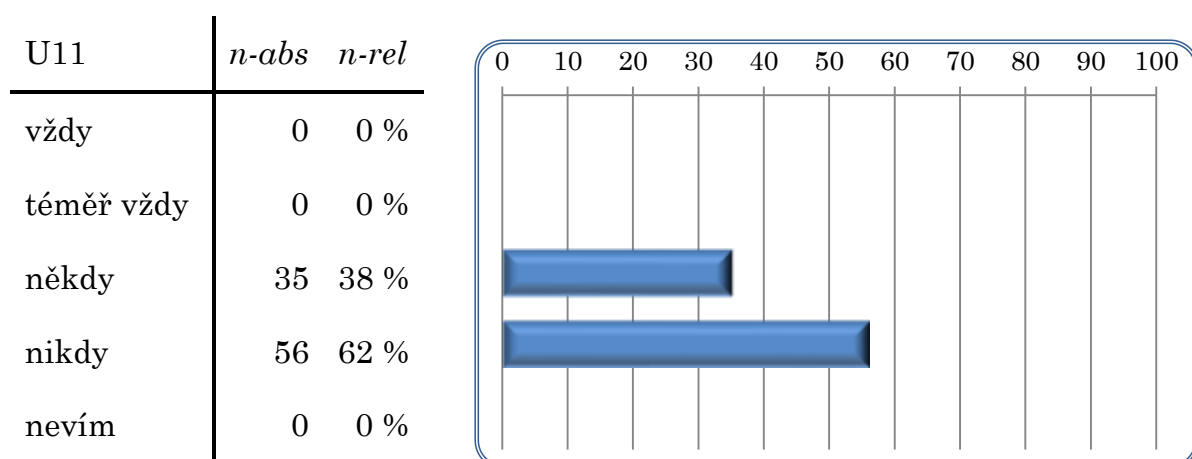
U10 Při výuce využívám různou motivaci při rozvíjení čtenářské gramotnosti pro dívky a pro chlapce

Položka U10 se zaměřuje na motivační část výuky, kde se genderová specifika může výrazně uplatnit. Z výsledků vyplývá, že genderově citlivý přístup aplikuje někdy 42 % respondentů, zatímco nikdy 34 % respondentů.



U11 Pro rozvoj čtenářské gramotnosti využívám při výuce odlišné úkoly pro děvčata a chlapce

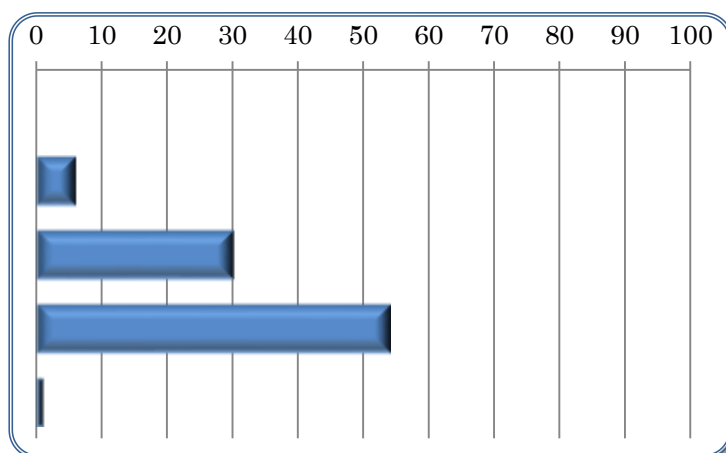
Položka U11 rozšiřuje předchozí položku do oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti a usiluje se o zmapování genderově citlivého přístupu při zadávání různých úkolů pro děvčata a chlapce. Z odpovědí plyne, že tento přístup uplatňuje „někdy“ pouze 38 % respondentů.



U12 Ve své výuce očekávám odlišné výkony při řešení úkolů na rozvoj čtenářské gramotnosti u dívek a chlapců

Položka U12 se týká ověření předpokladu, že při řešení úkolů na rozvoji čtenářské gramotnosti vykazují dívky a chlapci rozdílné výkony. Respondenti tento předpoklad nesdílejí z 59 %. Předpoklad připouští jako platný někdy 33 % respondentů.

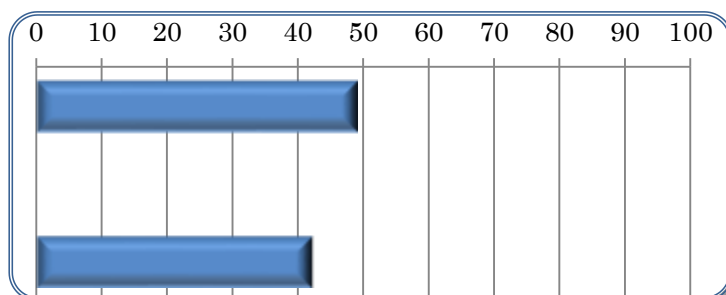
U12	<i>n-abs</i>	<i>n-rel</i>
vždy	0	0 %
téměř vždy	6	7 %
někdy	30	33 %
nikdy	54	59 %
nevím	1	1 %



U13 Dle mé zkušenosti vedení čtenářských deníků věnují větší pozornost

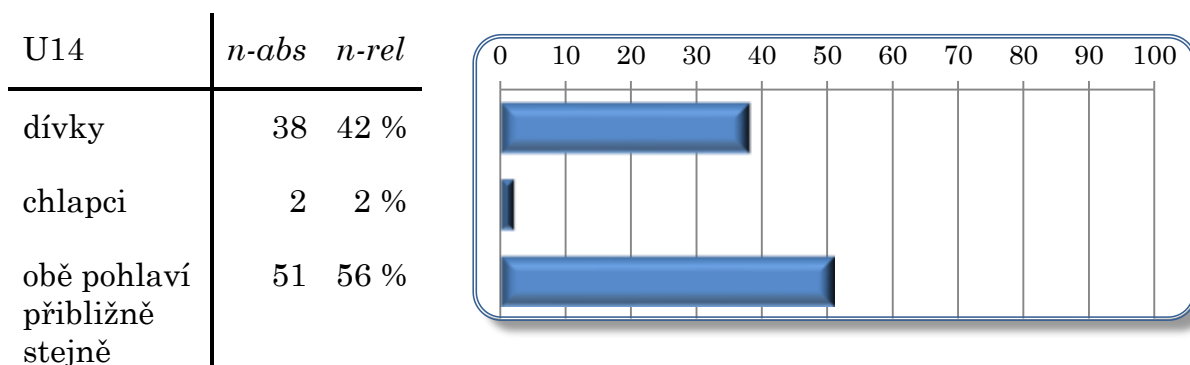
Položka U13 zjišťuje názor respondentů na předpoklad, že vedení čtenářských deníků věnují větší pozornost dívky. Z odpovědí plyne, že platnost předpokladu potvrzuje 54 % respondentů, zatímco 46 % respondentů soudí, že vedení čtenářských deníků se věnují obě pohlaví přibližně stejně.

U13	<i>n-abs</i>	<i>n-rel</i>
dívky	49	54 %
chlapci	0	0 %
obě pohlaví přibližně stejně	42	46 %



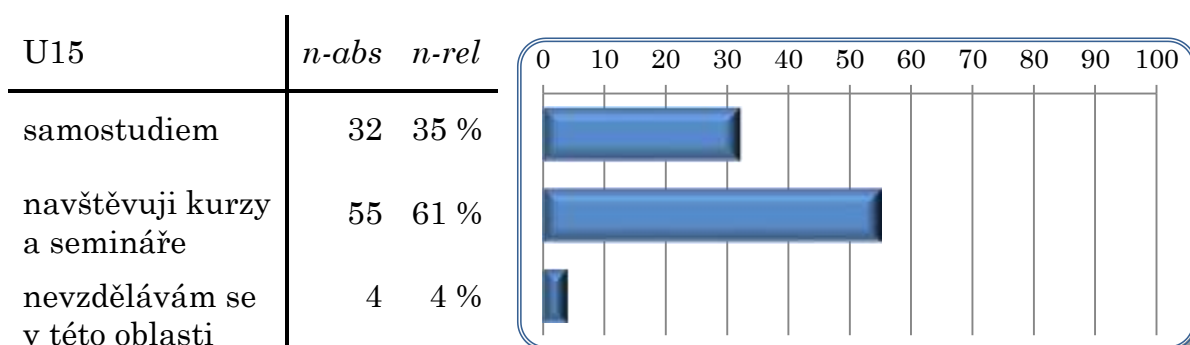
U14 Ve své výuce sleduji, že při plnění čtenářských úkolů preferuji tvůrčí úkoly (ilustrování příběhů, tvorba textů apod.) častěji

Položka U14 rozvíjí předchozí položku a zaměřuje na plnění čtenářských úloh s tvůrčím charakterem. Respondenti potvrzují ze 42 %, že tvůrčí úlohy preferují dívky, a z 56 % deklarují, že je preferují obě pohlaví přibližně stejně.



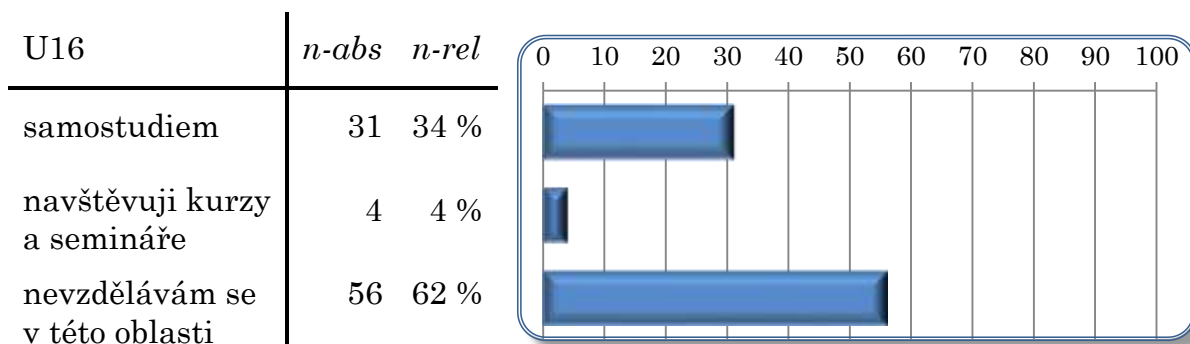
U15 V oblasti čtenářské gramotnosti se vzdělávám

Položka U15 se dotýká vzdělávání učitelů v oblasti čtenářské gramotnosti. Celých 61 % respondentů udává, že navštěvují kurzy a semináře.



U16 Na téma genderu se vzdělávám

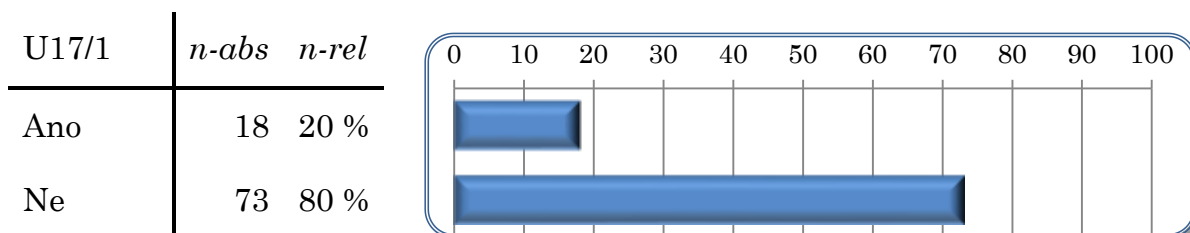
Položka U16 se zaměřuje na vzdělávání učitelů v oblasti genderu. Na rozdíl od položky předchozí se 62 % respondentů nevzdělává.



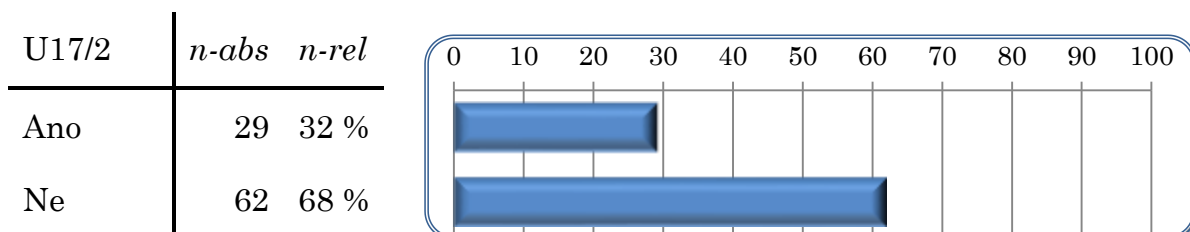
U17 Souhlasím s tímto tvrzením:

Položka U17 byla rozdělena na sedm podpoložek zjišťujících stanovisko respondentů k jednotlivým předkládaným tvrzením formulovaným jak ku prospěchu, tak i v neprospěch genderových schémat.

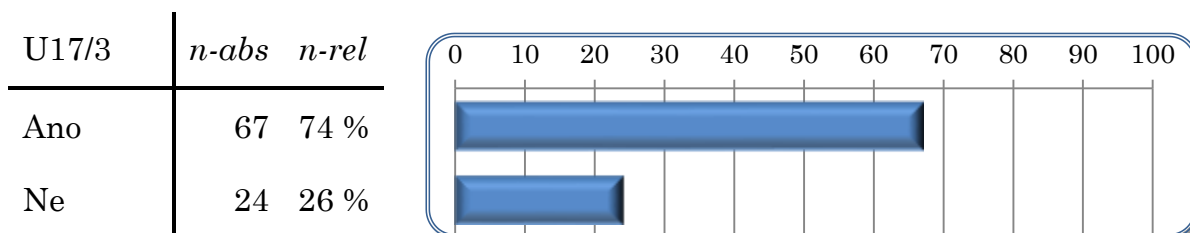
U17/1 Děvčata dostávají knihu jako dárek mnohem raději než chlapci



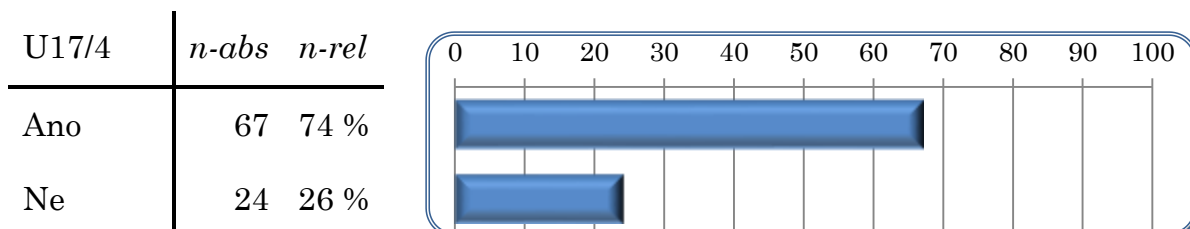
U17/2 Chlapci navštěvují knihovnu mnohem méně často než dívky



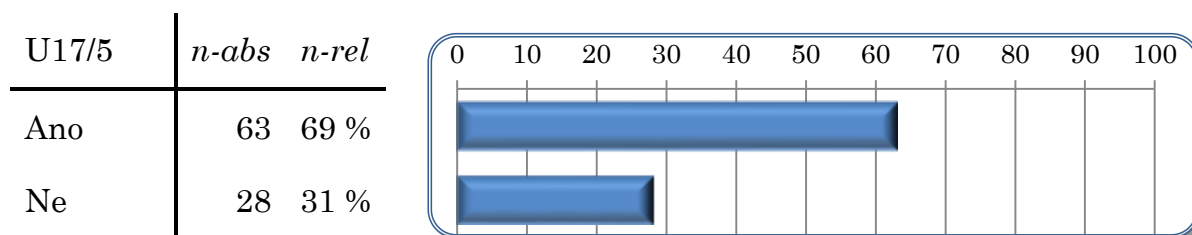
U17/3 Pohlaví čtenáře nemá vliv na vztah ke čtení



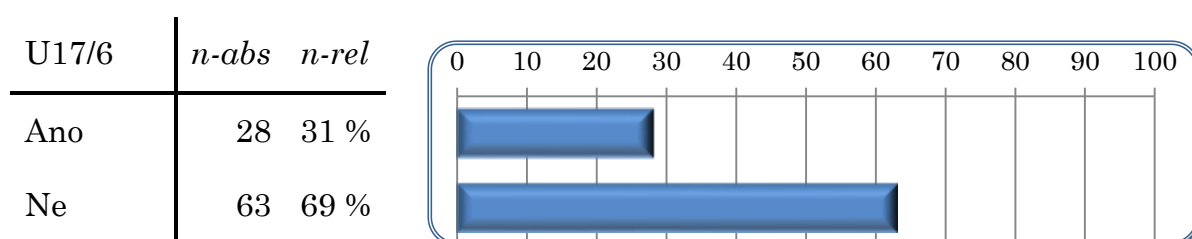
U17/4 Žáci jsou při výběru knihy ovlivněni pohlavím hlavního hrdiny



U17/5 Žáci, mají-li na výběr, upřednostňují ke čtení tištěné knihy před elektronickými

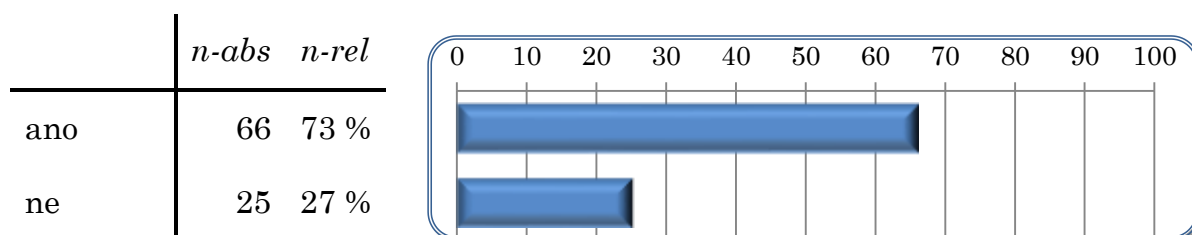


U17/6 Chlapci mnohem raději volí elektronické nosiče před tištěnými knihami



U17/7 Domnívám se, že gender nemá tak významný vliv na rozvoj čtenářství, abychom se jím museli zabývat

Položka U17/7 byla zařazena mezi ostatní konstatování s cílem získat nezkreslenou odpověď na zásadní výpověď respondentů z hlediska zaměření práce. Výsledky jsou oproti předchozím položkám překvapivě jednoznačně (73 %) ve prospěch souhlasu s nabídnutým konstatováním.



U18 Prosím, sdělte jakýkoliv postřeh k problematice vztahu čtenářské gramotnosti a genderu, který dotazník nepostihl

Položka U18 poskytla respondentům prostor volněji se vyjádřit k některé z předchozích položek, případně sdělit něco, co je k dané problematice napadlo a dotazník to nepostihl. Učitelé a učitelky se zde opětovně vyjadřovali k položce U17/3 a U17/7 a problematiku úrovně čtenářské gramotnosti a čtenářství a přístupu žáků k nim vztahovali k věku žáků, např.:

- Myslím, že nezáleží na tom (alespoň na 1. stupni, kde učím) jestli je lepší čtenář(ka) chlapec nebo dívka.
- Bez rozdílu pohlaví žáci nemají zájem o jakýkoliv způsob rozvíjení čtenářské gramotnosti.
- Záleží na věkové skupině žáků.

Dále se učitelé a učitelky vyjadřovali k otázce U17/5 a U17/6 a upozorňovali, že problematika výběru mezi tištěnými a elektronickými knihami je dána také tím, že mnoho žáků elektronický nosič nevlastní a ani s ním nemají žádnou zkušenost, např.:

- K otázce výběru elektronických knih a tištěných - nikdo z mých žáků nečte knihu elektronicky. Když jsem jim nedávno čtečku knih ukazovala, všechny děti ji viděly poprvé. Nemohu tedy posoudit, co by upřednostnily.

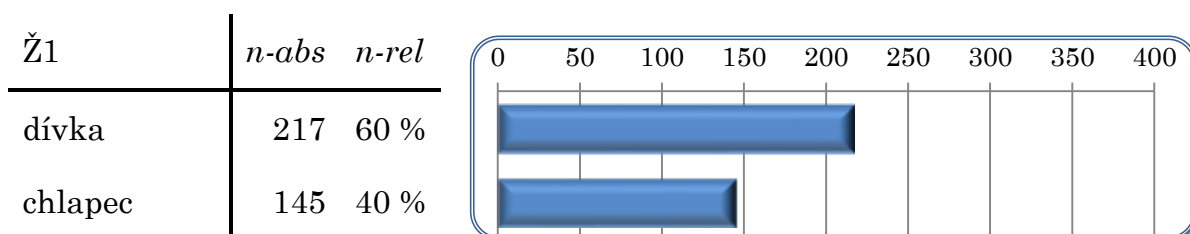
Další zajímavé odpovědi:

- Domnívám se, že skutečně chlapci prožívají "větší" čtenářskou krizi než děvčata, jeden z důvodů ale vidím v nedostatku knih pro dospívající chlapce.
- Domnívám se, že přílišné zdůrazňování a zohledňování gender rozdílů může vést k prohlubování těchto rozdílů, a tím i ke kontraproduktivě gender výzkumu a uvádění jeho výsledků do praxe. Dále se domnívám, že pokud výraznější gender rozdíly jsou, je třeba je respektovat, cenit si jich, ale, jak již bylo řečeno, nezdůrazňovat je příliš. A na závěr - opravdu se domnívám, že takovéto průzkumy k ničemu, co by mohlo zlepšit čtenářskou gramotnost, nevedou. A to se týká valné části pedagogických výzkumů a pedagogického vzdělávání. Praxe je od teorie diametrálně vzdálena. Je to dobré tak na cvičení vysokoškolských studentů, aby bylo o čem psát. Ale... no to by bylo na dlouhé povídání.

4.3 Zpracování dotazníku pro žáky a žákyně

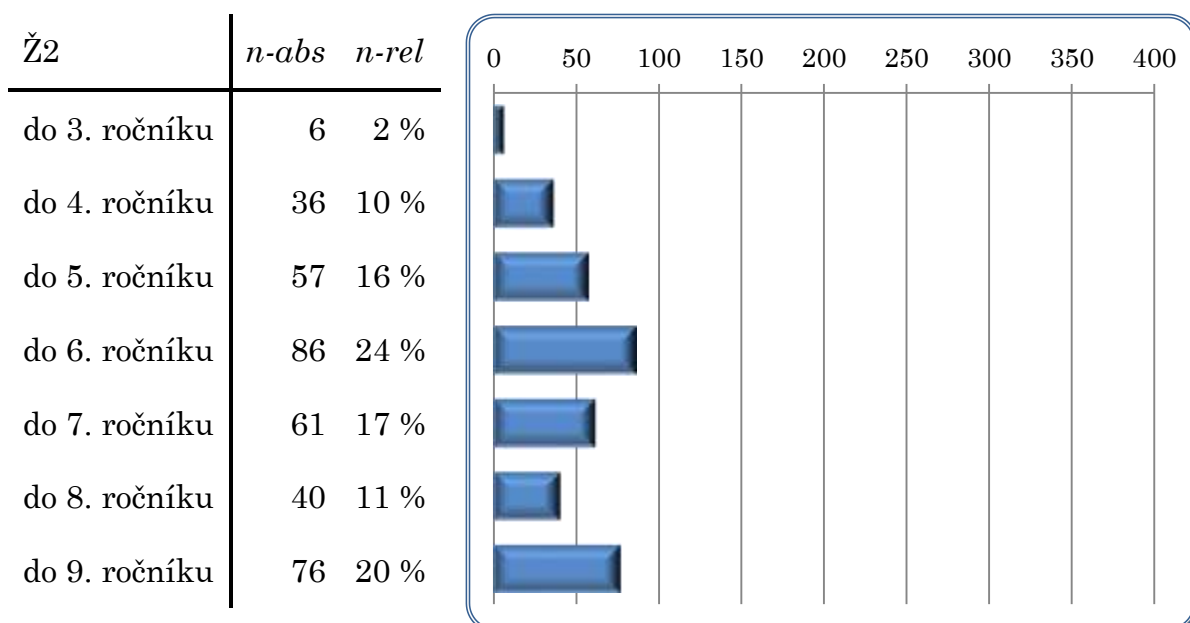
Po kontrole získaných dat z hlediska jejich konzistence byla v rámci základní popisné statistiky zpracována data 362 respondentů. Data získaná v jednotlivých položkách a variantách byla vyjádřena z hlediska jejich absolutního počtu (*n-abs*) a z hlediska jejich relativního počtu v procentech (*n-rel*). Data udávající absolutní počet byla vyjádřena též graficky. Ve vybraných položkách byla dále provedena analýza podvýběrů pro identifikaci rozdílů mezi žáky a žákyněmi, včetně příslušného grafického vyjádření. V těchto grafech jsou uváděny relativní počty.

Ž1 Jsi dívka, nebo chlapec



Ž2 Do jakého ročníku ZŠ chodíš?

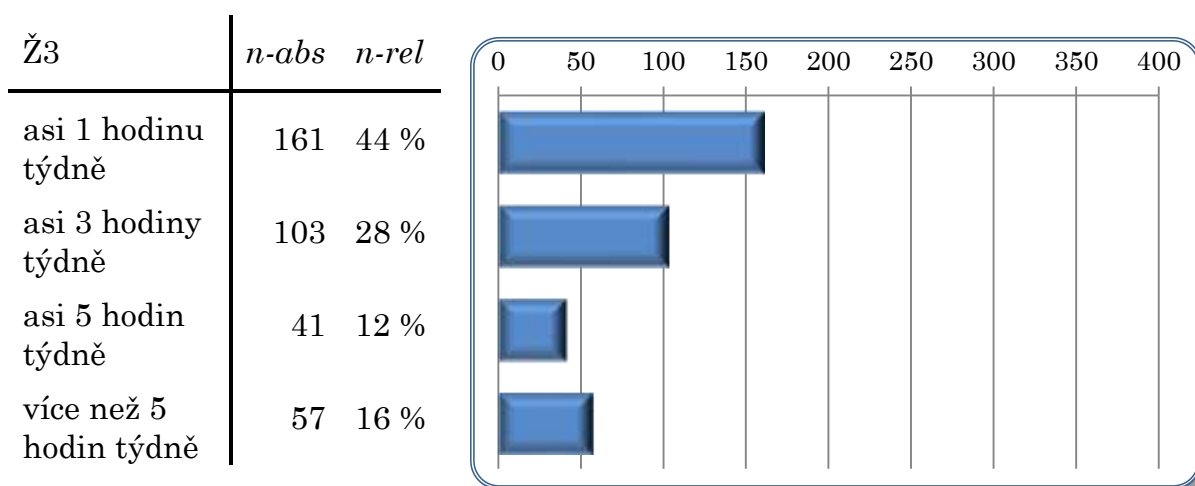
Data získaná v položce Ž2 vypovídají o tom, že v souboru respondentů byli zastoupeni žáci a žákyně všech relevantních ročníků ZŠ s převahou žáků a žákyň 6. a 9. ročníku.



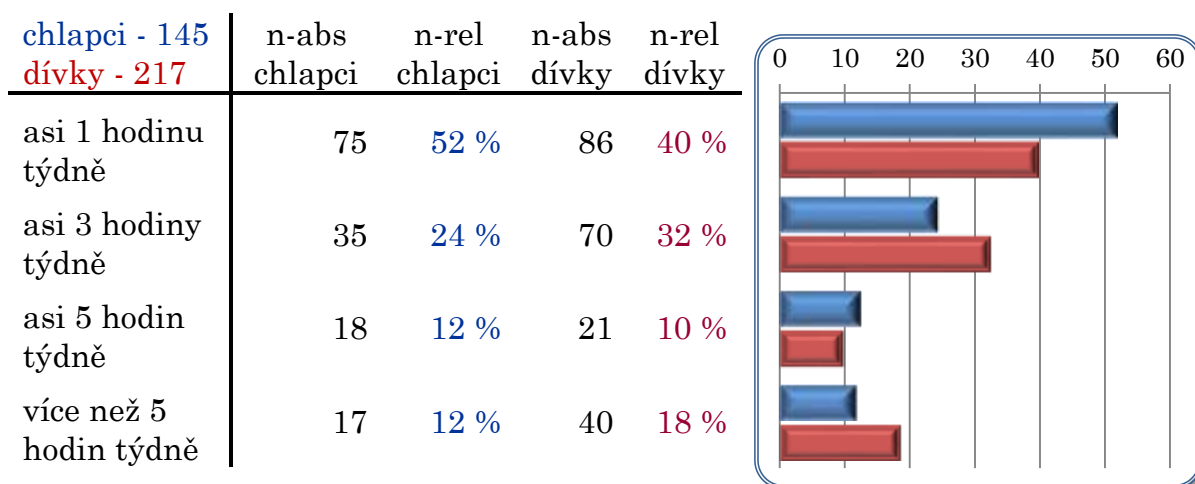
Ž3 Kolik času týdně trávíš čtením mimo školní výuku?

Vyber přibližný počet hodin.

Položka Ž3 zjišťovala odhadem počtu hodin, zda se žák či žákyně věnuje čtení nezanedbatelnou dobu týdně. Získaná data vypovídají o tom, že pomineme-li jednu hodinu týdně, věnuje se čtení 28 % respondentů přibližně 3 hodiny a 16 % respondentů více než 5 hodin týdně.



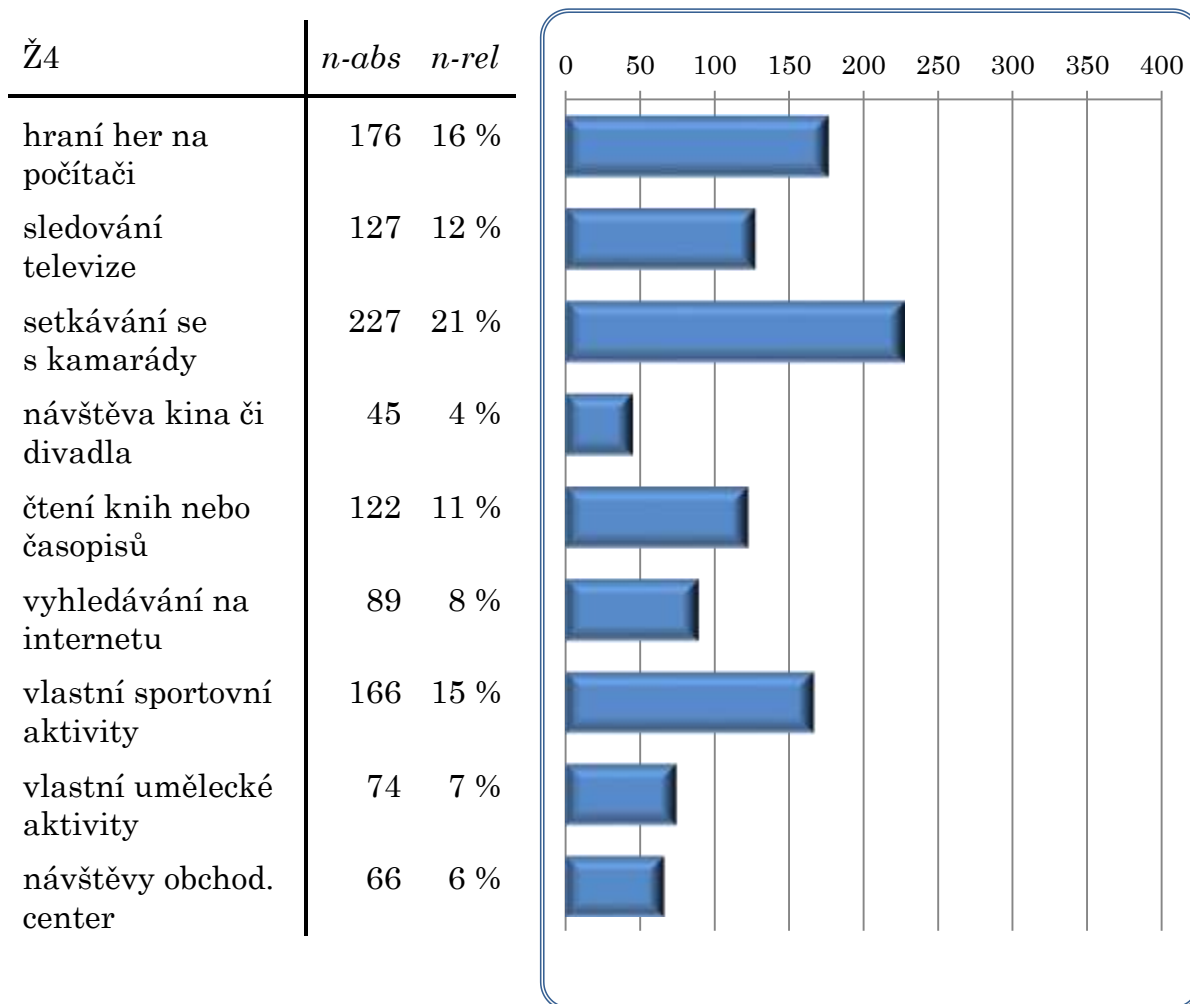
Z hlediska podvýběrů je z poskytnutých dat chlapci a dívkami zřejmé, že nejmenší časová dotace připadá více odpovědím chlapců, zatímco dívky posuzovaly časovou dotaci více ve variantě „asi 3 hodiny týdně“ a ve variantě „více než 5 hodin týdně“.



Ž4 Z nabídky vyber aktivity, kterými nejraději trávíš volný čas:
Můžeš zaškrtnout více možností (nejvíce však 3)

Položka Ž4 předkládala respondentům k posouzení několik činností, kterými by mohli nejraději trávit volný čas s tím, že počet voleb byl omezen na tři. Tohoto počtu využili všichni respondenti. Z poskytnutých odpovědí plyne, že v portfoliu preferovaných aktivit se nejvýše umísťuje setkávání se s kamarády, hraní her na počítači a vlastní sportovní aktivity.

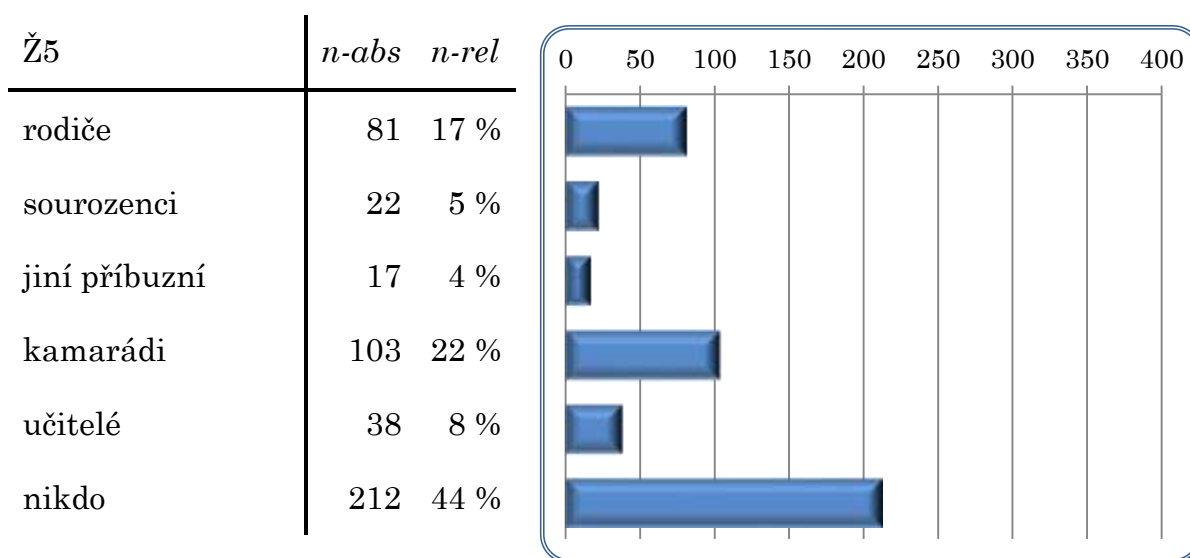
Sledovaná varianta čtení knih nebo časopisů byla preferována 11 % voleb respondentů, což je na úrovni sledování televize.



Ž5 Kdo Tě nejvíce ovlivní při výběru knihy?

Můžeš zaškrtnout více možností

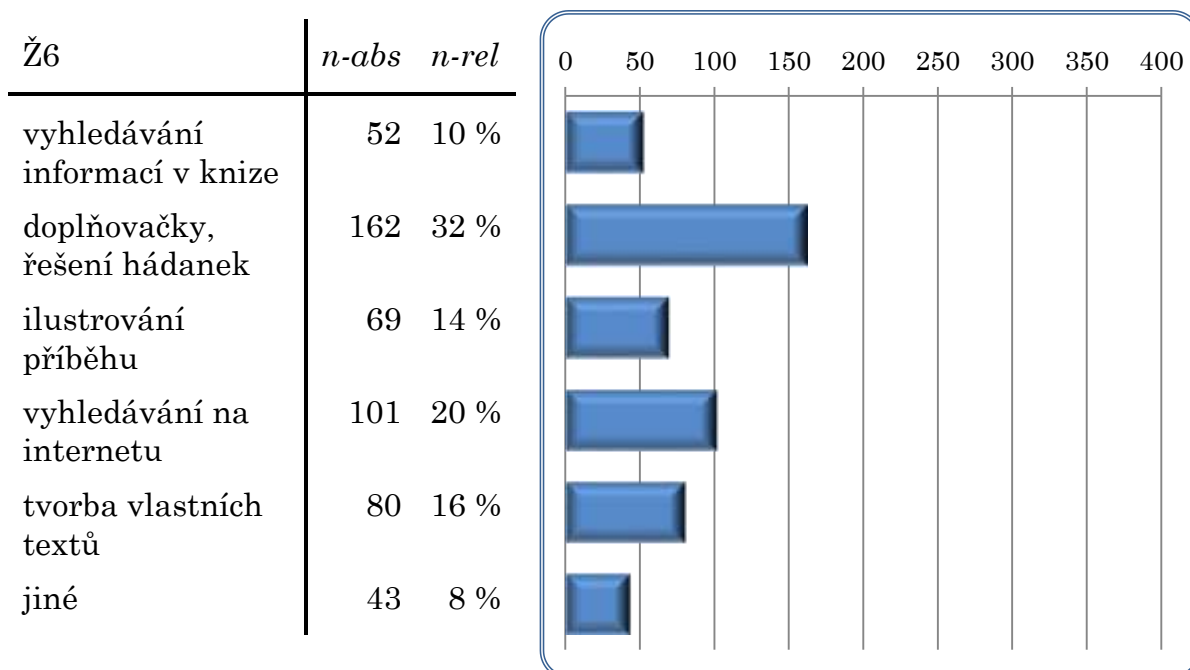
Položka Ž5 ukázala, že při výběru knihy neovlivňuje nikdo (44 %), resp. kamarádi (22 %) a rodiče (17 %). Učitelům přísluší dle voleb respondentů 8 %.



Ž6 Jaké čtenářské aktivity mimo vlastního čtení máš nejraději?

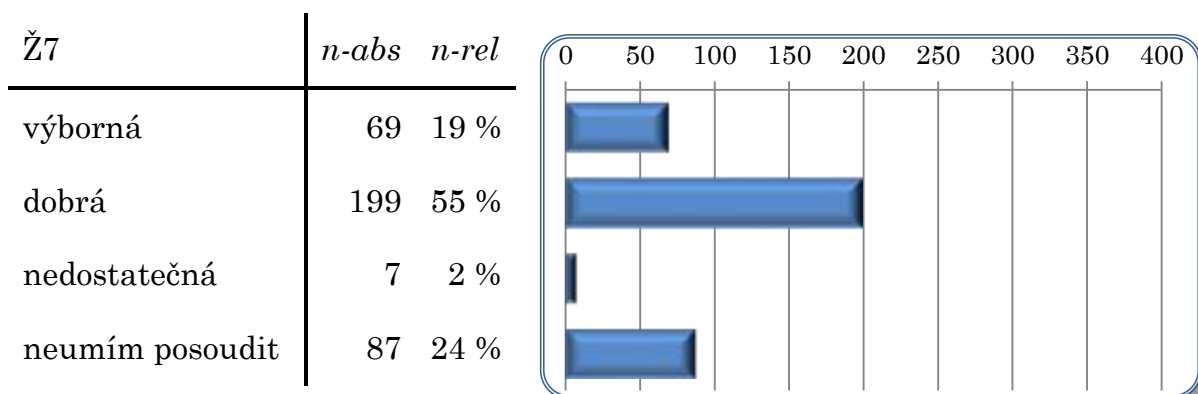
Můžeš zaškrtnout více možností.

V položce Ž6 volili respondenti nejčastěji (32 %) doplňovačky a řešení hádanek. Zajímavá je varianta tvorby vlastních textů, jež byla volena v 16 %.

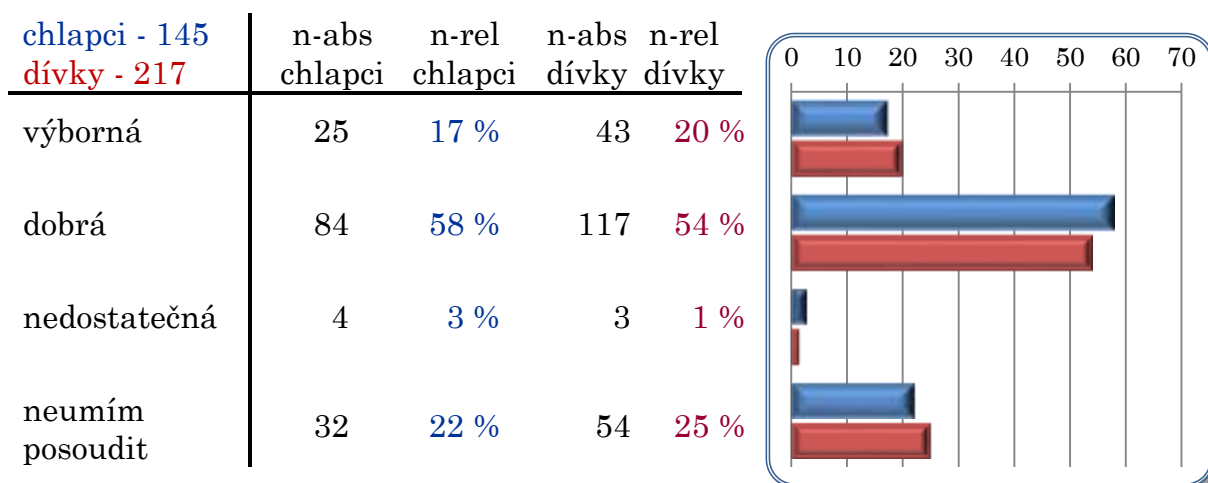


Ž7 Jak hodnotíš svoji dovednost řešit různé čtenářské aktivity?

Položka Ž7 se zaměřuje na autoevaluaci respondentů v oblasti řešení čtenářských aktivit. Respondenti hodnotí svoji dovednost v 55 % jako dobrou. Jako výbornou hodnotí svoji dovednost pouze 19 % respondentů a 25 % respondentů ji nedokáže posoudit.



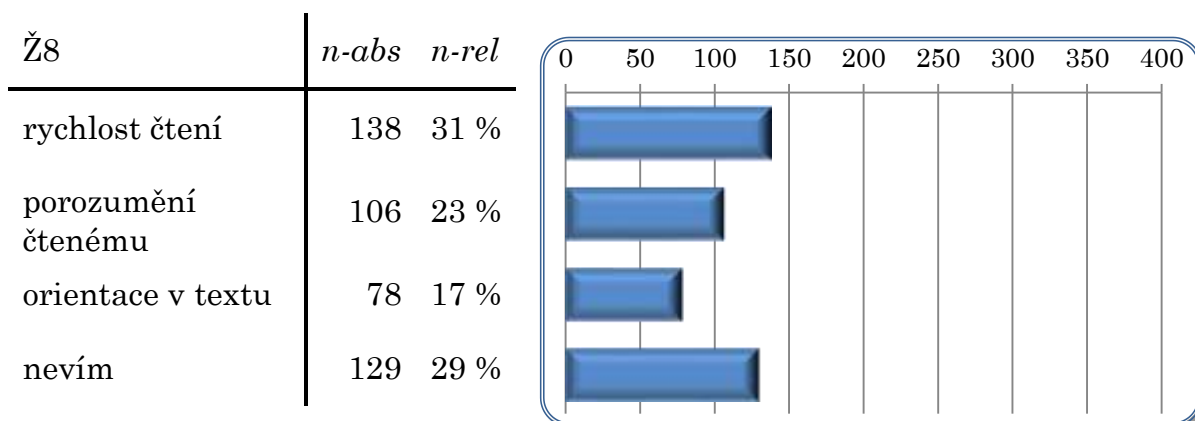
Z hlediska podvýběrů nelze z poskytnutých dat chlapci a dívkami stanovit zřetelný rozdíl a difference mezi relativními hodnotami třeba přičítat spíše působení náhody.



Ž8 V čem se chceš při řešení čtenářských úkolů zlepšit?

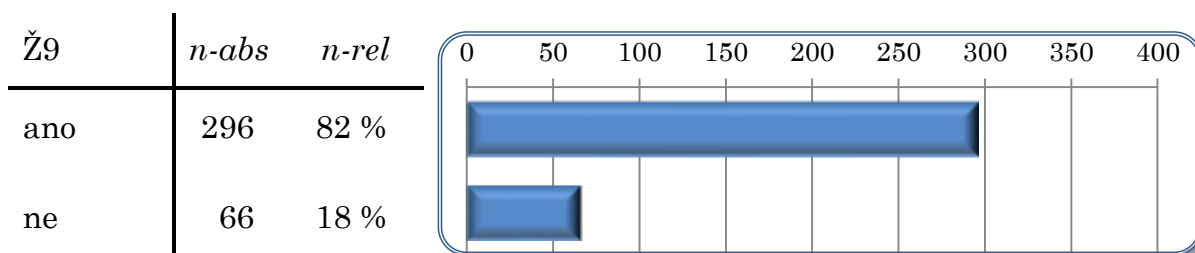
Můžeš zaškrtnout více možností

Položka Ž8 se zaměřovala opět na autoevaluaci respondentů z pohledu určení slabších výkonů při řešení čtenářských úkolů. Nejčastěji (31 %) respondenti volili jako oblast pro své zlepšení rychlost čtení.

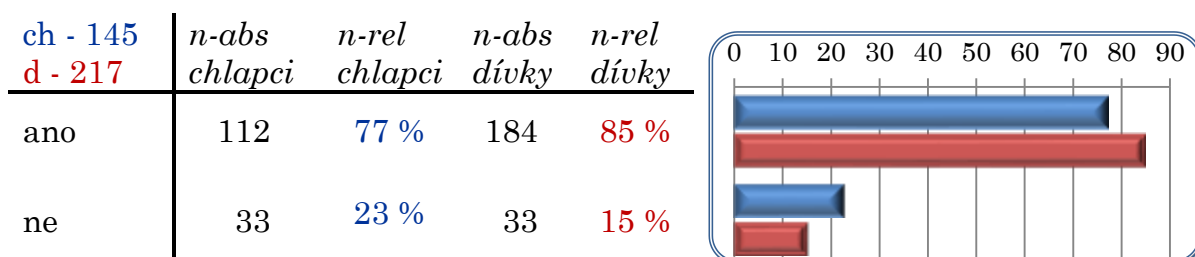


Ž9 Považuješ rozvíjení čtenářských dovedností pro sebe za důležité?

Položka Ž9 se dotazovala přímo na vnímání významu rozvíjení čtenářských dovedností. Jednoznačná většina respondentů považuje rozvoj čtenářských dovedností pro sebe za důležité.

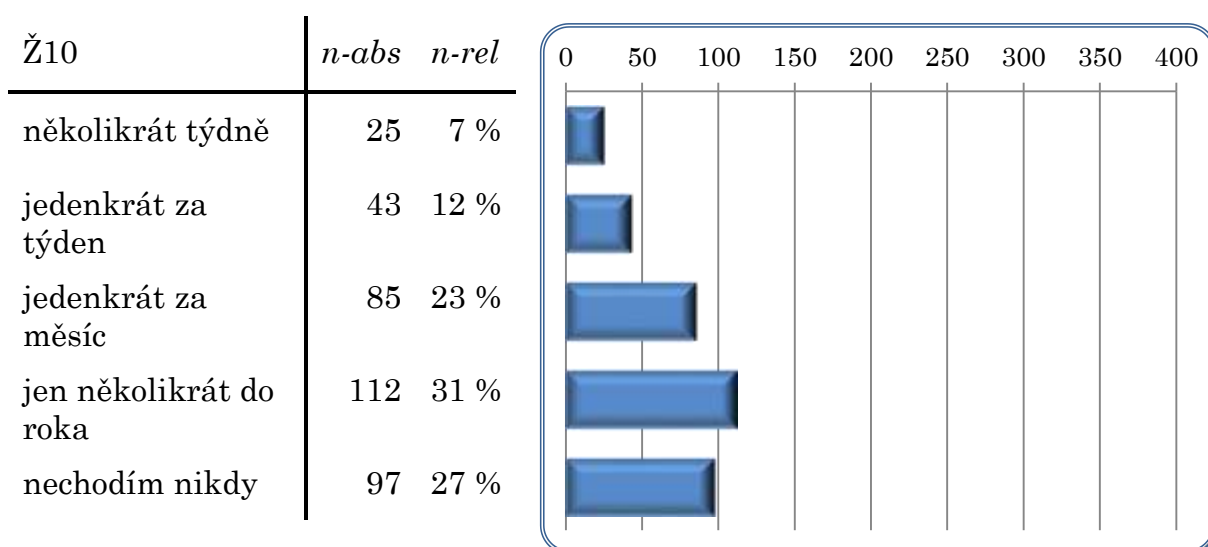


Z hlediska podvýběrů lze v dané položce identifikovat pouze mírné očekávané rozdíly mezi chlapci a dívkami.

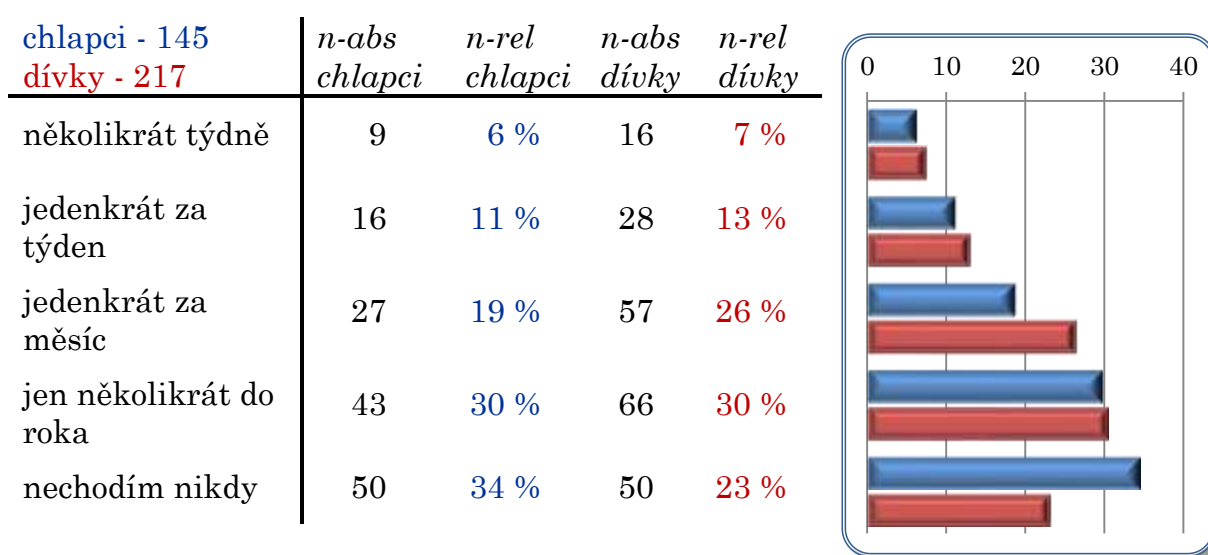


Ž10 Jak často chodíš do knihovny?

Položka Ž10 se zaměřoval na klasický projev čtenářství, to je využívání služeb knihoven a frekvenci návštěv v knihovně. Převažující část respondentů (54 %) navštěvuje knihovny jedenkrát za měsíc nebo jen několikrát do roka.

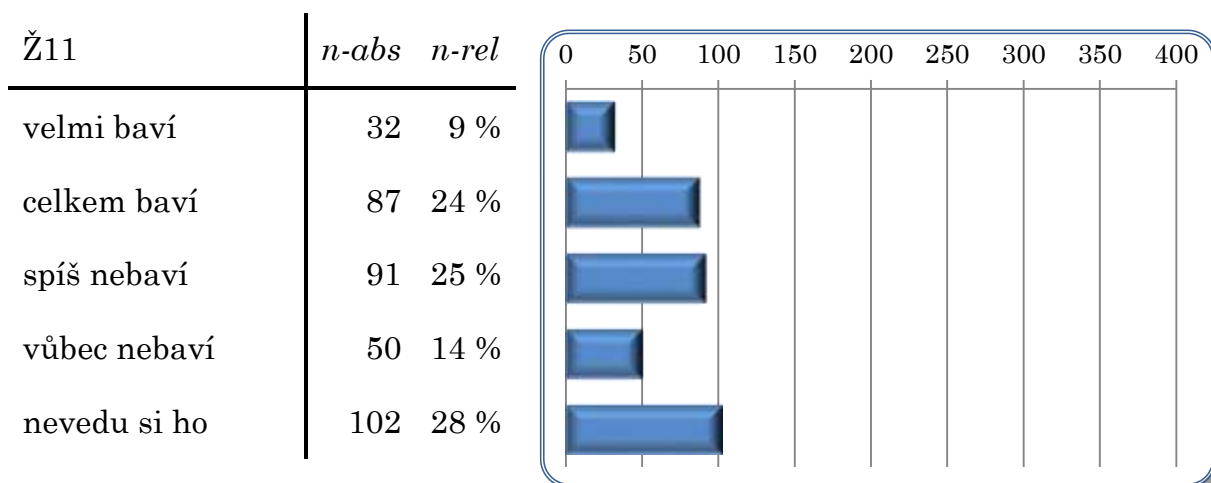


Z hlediska podvýběrů nelze indikovat výrazný rozdíl mezi chlapci a dívkami. Jistý rozdíl lze spatřovat pouze ve variantě „nechodím nikdy“, kterou chlapci volili o 10 % častěji než dívky.

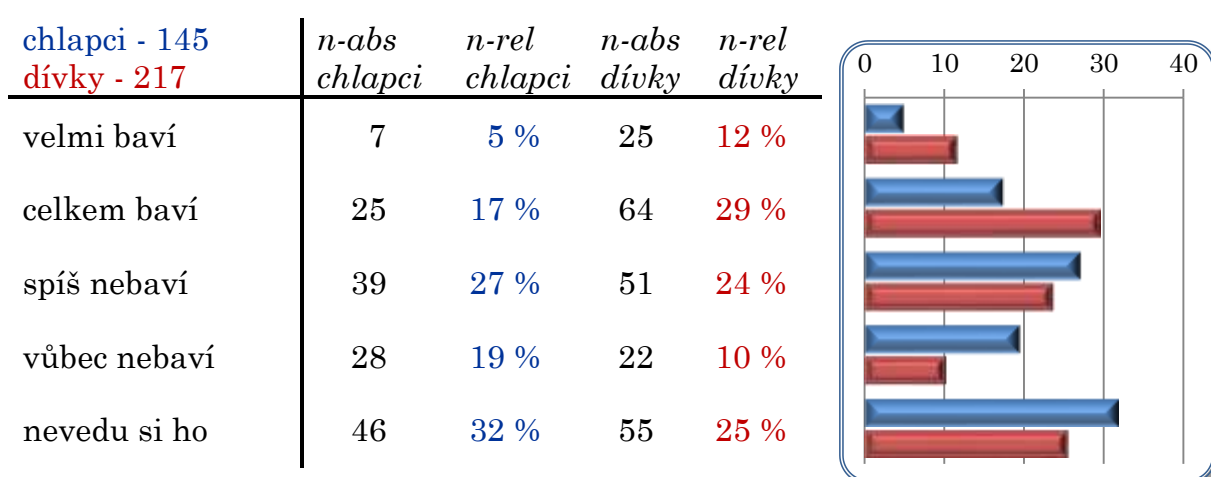


Ž11 Baví Tě vedení čtenářských deníků?

Položka Ž11 sledovala vztah respondentů k vedení čtenářských deníků. Současně bylo jejím posláním zjistit, jaké procento respondentů čtenářský deník nevede. Zjištěná data vykazují rozdělení respondentů kolem středu škály (49 %), přičemž celých 28 % respondentů si čtenářský deník nevede.

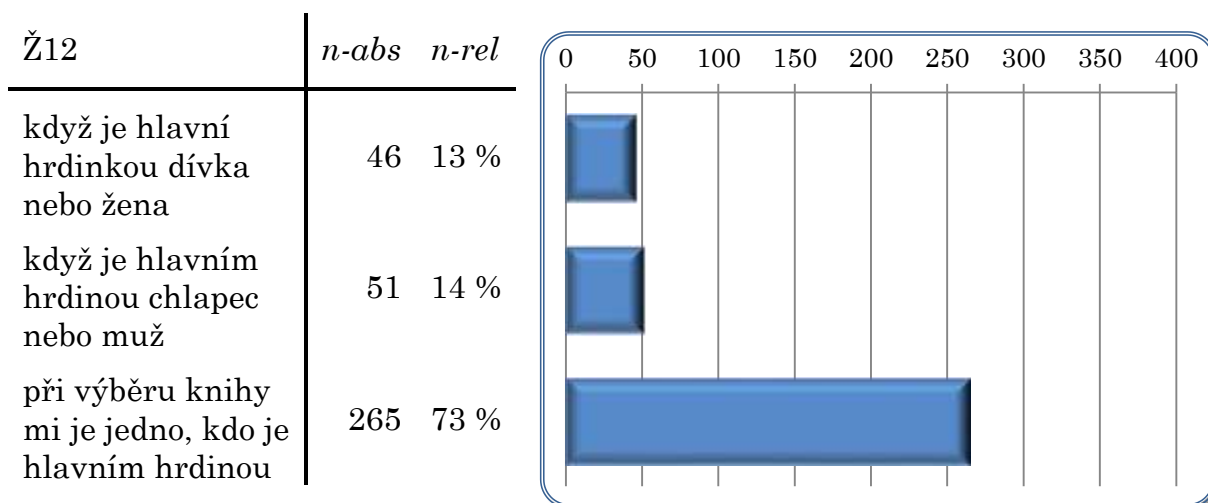


Z hlediska podvýběrů je patrný trend, dle něhož dívky spíše deklarují, že je vedení čtenářských deníků baví nebo celkem baví, zatímco chlapci častěji konstatují, že je vedení čtenářských deníků spíš nebaví vůbec nebaví nebo čtenářský deník nevedou.

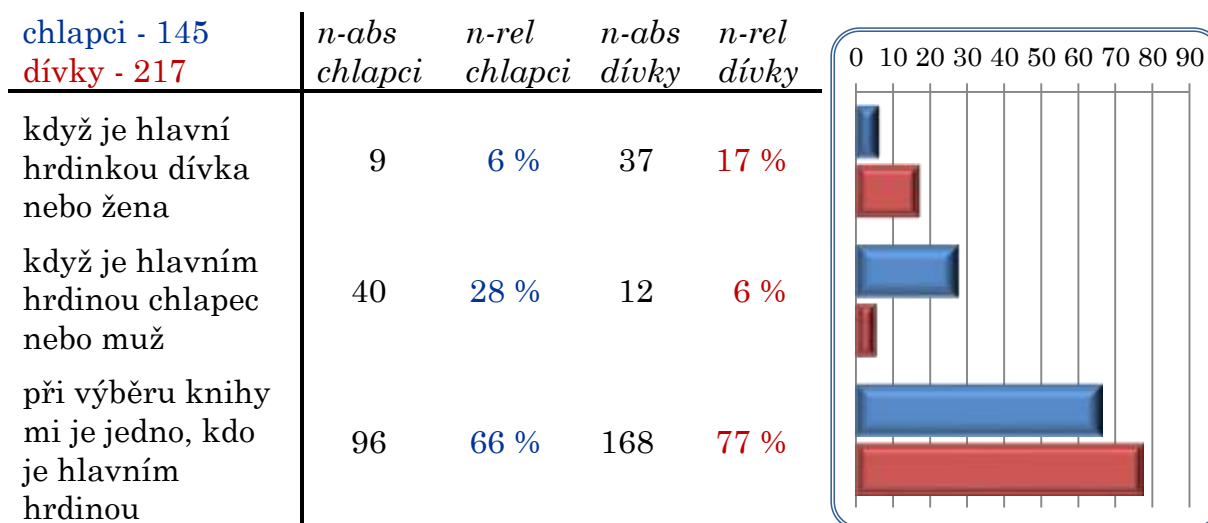


Ž12 Jakou knihu si spíš vybereš ke čtení?

Položka Ž12 se pokoušela zjistit vztah mezi volbou knihy a pohlavím hlavního hrdiny. Respondenti zcela jednoznačně (73 %) volili variantu dle níž jim je při výběru knihy jedno, kdo je hlavním hrdinou.



Z hlediska podvýběrů je ve vztahu k rozložení voleb ve třetí variantě patrná obdobná situace jako v celkovém pohledu. Pro 28 % chlapců se však jeví být důležité, aby byl hlavním hrdinou chlapec nebo muž, zatímco u děvčat je preferována jako hlavní hrdinka dívka nebo žena v 17 %.



Ž13 Napiš název a víš-li, pak i jméno autora své nejoblíbenější knihy:
Ž14 Napiš název a víš-li, pak i jméno autora knihy, kterou právě čteš:

Položky Ž13 a Ž14 měly ukázat jednak na to, zda se žáci v dětské literatuře orientují, zda čtou, jaké jsou jejich oblíbené knihy a zda můžeme říci, že chlapci si vybírají většinou jen knihy s chlapeckým hrdinou nebo knížky „klukovské“ a děvčata knihy „dívčí“.

Z odpovědí žáků je patrné, že žáci čtou dětskou literaturu napříč všemi žánry. Někteří vybírají i z knih pro dospělé. Tituly knih byly pestré, a neopakovaly se mnohokrát. Ukázalo se též, že dívčí romány jsou oblíbené pouze u děvčat. V dotazníku ani jeden chlapec nevolil tento typ knihy. Hoši častěji vybírají knížky s klukovským hrdinou. Děvčatům ale klukovský hrdina nevadí. Mezi oblíbenými knihami však byla velká většina těch, které stejnou měrou zaujmou obě pohlaví. Pouze 15 dětí z celkového počtu 362 si nevzpomnělo na svoji oblíbenou knihu, 10 uvedlo, že žádnou nejoblíbenější knihu nemá a 3 děti uvedly, že nečtou.

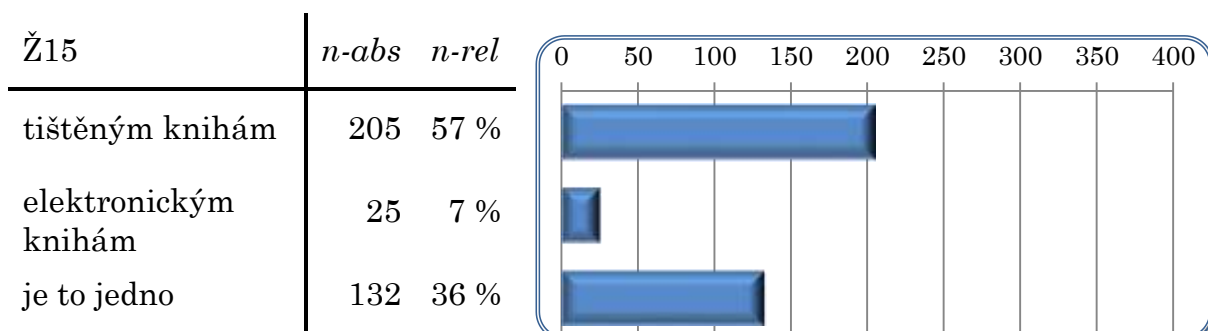
Z často zastoupených titulů pouze u dívek lze uvést: Terčina bláznivá dobrodružství - Sága - Stmívání - Astrid Lindgrenová, Pipi dlouhá punčocha - Tracyho tygr, William Saroyan - Prima Sezona - Twilight sága (všechny díly), Stephenie Meyerová - Škvorecký - 50 odstínů šedi - Rudá jako rubín – Rebelky - Jacqueline Wilsonová - Anděl Vicky - Říkali mi Leni, Zdeňka Bezděková - Deník Bridget Jones.

Z titulů, které byly zastoupeny pouze u chlapců možno uvést: Doktor Proktor a prdící prášek - Jo Nesbo - Starwars, Klonové války - Stefanovy deníky - Tajný deník Adriana Molea - Spidermann.

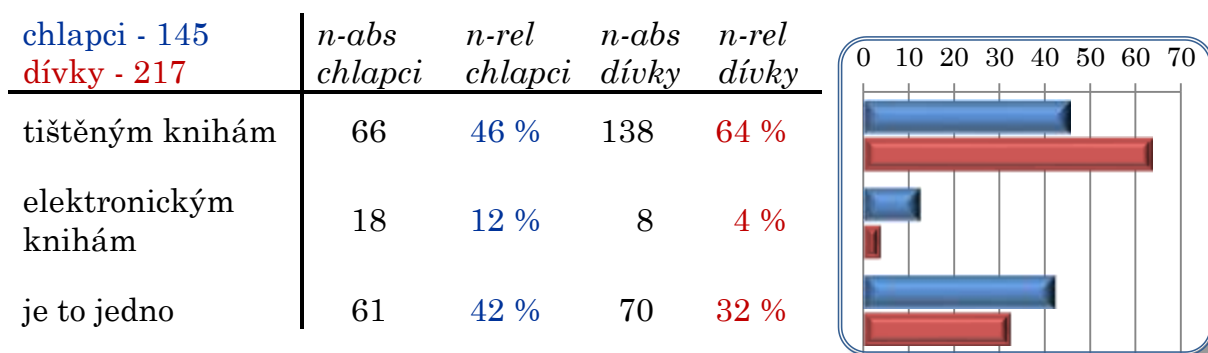
Knihy, které uváděli žáci a žákyně bez ohledu na pohlaví: Harry Potter, J.K.Rowlingová - Jaroslav Fogler - Roald Dahl - Hobit, J.R.R. Tolkien - Lovci mamutů, Eduard Strod - Terry Pratchett - Robinson Crusoe - Saturnin - Astrid Lindgrenová - Karel Poláček, Bylo nás pět - Hraničářův učeň - Deník malého poseroutky - Eragon, Eldest Tom Sawyer.

Ž15 Dáváš přednost tištěným knihám, nebo čtení elektronických knih pomocí čteček či tabletů?

Položka Ž15 zjišťovala preference žáků a žákyň ve vztahu k tištěným a elektronickým knihám. Respondenti jednoznačně preferují tištěné knihy (57 %) před elektronickými (7 %). Pro 36 % respondentů není rozdíl významný.



Z hlediska podvýběrů je patrné, že dívky dávají přednost ve větším počtu (64 %) než chlapci (46 %) tištěným knihám, zatímco u elektronických knih i v případě varianty „je to jedno“ je stav opačný.



Ž16 Dáváš-li přednost tištěným, nebo elektronickým knihám, napiš proč:

Z odpovědí na položku Ž16 je zřejmé, že žáci a žákyně, pokud mají volit mezi tištěnými a elektronickými knihami, volí knihy tištěné. Důvodů je dle výpovědí v položce několik. Někteří nevlastní čtečku či tablet a nemají s čtením elektronických knih žádnou zkušenost. Několik žáků odpovědělo, že nevědí. Jeden odpověděl, že neví, co je elektronická kniha.

Nejčastější uváděný důvod pro volbu tištěné knihy byl: nekazím si na nich oči, z obrazovky mě pálí oči. Druhý nejdůležitější důvod byl: protože se mi líbí i ta vůně knížky.

Mezi typické uváděné důvody pro volbu tištěných knih lze řadit: Lépe se to čte a jsou tam obrázky - Lepší orientace, přehlednost. - Protože si nemusím kupovat tablet. - Je to zábavnější, živější. - Líp se mi v nich čte - Na čtečkách se mi to zdá rozmazané. - Elektronické většinou nejsou v češtině - Tištěných knih je mnohem větší výběr. - Že si ji mohu ohmatat. - Je to příjemnější ty papírové stránky. - Chci mít knížky v mé knihovně. - Ráda chodím do knihovny.

Z dalších zajímavých odpovědí možno uvést:

- Já dávám přednost tištěným knihám. Nevím proč, ale zdají se mi lepší. Asi v tom že si na ten list papíru kde je napsaný příběh můžu šáhnout. Já nevím, proč. Vím, že je to trošku bláznivé ale mě žádný důvod nenapadá.
- Jsou sice těžší, ale lépe se mi v nich čte a mohu se kdykoli podívat dopředu knihy. Ve čtečkách to bývá těžší.
- Protože vidím kolik je stránek do konce, baví mě držet knihu v ruce a pak jí mám v knihovně a vím, že jsem jí přečetla.
- Protože jsou hmatatelné a krásně voní. Ten pocit mít tu knihu v ruce poprvé ji otevřít, prohlédnout si úvodní stránku a sledovat jak postupně ubývají a poté ji naposledy zaklapnout a přemýšlet, jestli to měla skončit takhle nebo jinak.
- Elektronická kniha si neudrží moji pozornost. U knihy nejde jenom o děj, ale i o ten požitek z té vazby a jednotlivých stránek.
- Ráda čtu tištěné knihy. Jsou výhodou, protože je lépe přenosná a nemůžou se jí vybit baterie. Elektronické knihy mi připadají zbytečné, bolí mě z nich po chvíli oči a časem se může opotřebovat dotykový display.
- I přes to že mám čtečku, raději mám ale čtení z tištěných knížek. Do příběhu se při tištěných knihách více zaberu.
- Tablet se může vybit a už nemůžu číst, ale u knihy můžu číst dlouho.

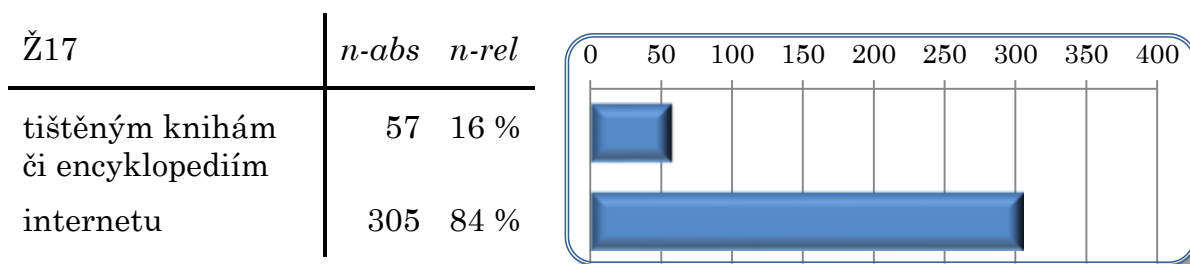
Mezi typické uváděné důvody pro volbu elektronických knih lze řadit:

- Nejsou tak těžké, jsou lehce přenosné, nepotřebují baterku na čtení ;)
- Protože se mi líbí ta grafika.
- Všude mám s sebou tablet, takže dobré si třeba v MHD něco přečíst, aby mi to lépe uteklo. A také někdy poslouchám audio knihy.
- Elektronickým knihám, protože máš plno zajímavých informací na elektronických knihách.
- Elektronické nespotřebují papír a proto kácení lesů nebude tak velké. Skladnost mobilů nebo čteček je lepší, nežli u knih.
- Protože knihy se mi nechce moc kupovat. Stáhnou si jí z internetu a čtu.
- Elektronickým knihám, protože je to lepší a modernější.

Z odpovědí na položku Ž15 a Ž16 dotazníku je patrné, že tištěné knihy mají i přes velký nárůst elektroniky v domácnostech i u žáků stále své místo.

Ž17 Při vyhledávání informací dáváš přednost:

Položka Ž17 se snažila zjistit, zda respondenti ještě uvažují o tištěných knihách a encyklopediích jako o zdroji informací v kontextu s prostředím internetu. Výrazná převaha voleb varianty „internet“ není překvapivá. Zajímavých je 16 % voleb respondentů u varianty „tištěným knihám či encyklopediím“.

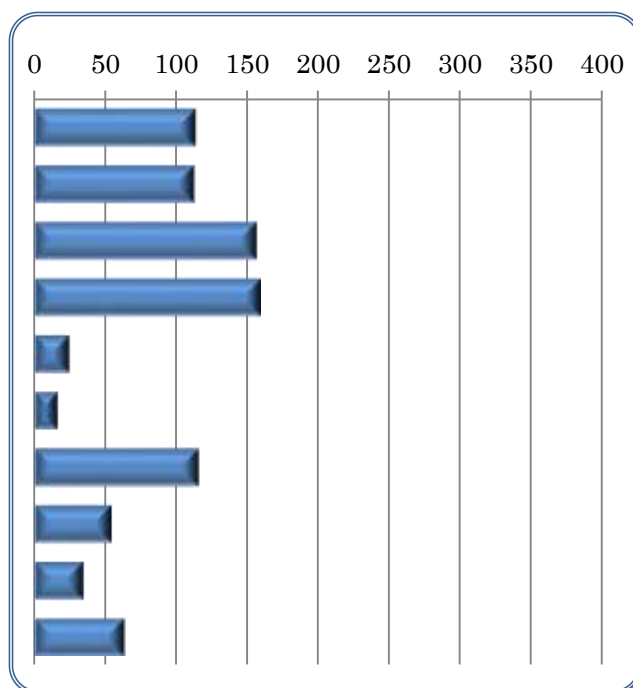


Z hlediska podvýběrů byly mezi chlapci a dívkami zjištěny jisté rozdíly. Tištěné knihy a encyklopedie preferuje 12 % chlapců a 18 % dívek, zatímco internet preferuje 88 % chlapců a 82 % dívek.

Ž18 Co nejraději čteš?

Můžeš zaškrtnout více možností

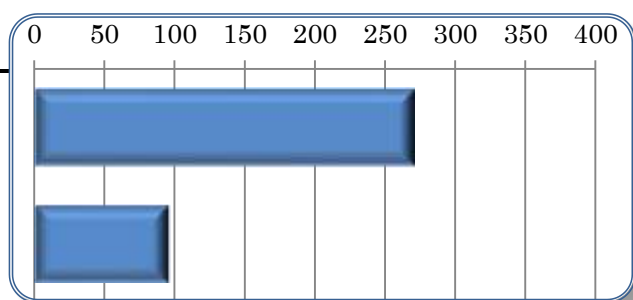
Ž18	<i>n-abs</i>	<i>n-rel</i>
detektivky	113	13 %
dívčí romány	112	13 %
dobrodružné knihy	156	18 %
fantasy nebo sci-fi	159	19 %
historické romány	24	3 %
westerny	16	2 %
komiksy	115	14 %
pohádky	54	6 %
životopisné knihy	34	5 %
jiné	63	7 %



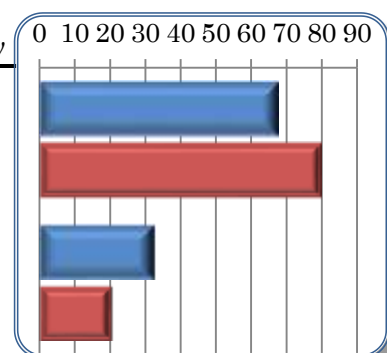
Ž19 Vyber tvrzení, se kterým souhlasíš:

Položka Ž19 zjišťovala souhlas s tvrzením. Výrazná většina respondentů hodnotí knihu jako dárek, který je vždy potěší. Méně výrazná je tato tendence u chlapců, kteří naopak častěji uvádějí, že knihu jako dárek dostávat nechci.

Ž19	<i>n-abs</i>	<i>n-rel</i>
knihu je dárek, který mě vždy potěší	270	75 %
knihu jako dárek dostávat nechci	95	25 %



	<i>n-abs</i> <i>chlapci</i>	<i>n-rel</i> <i>chlapci</i>	<i>n-abs</i> <i>dívky</i>	<i>n-rel</i> <i>dívky</i>
knihu je dárek, který mě vždy potěší	98	68 %	173	80 %
knihu jako dárek dostávat nechci	47	32 %	44	20 %



5 Výsledky práce

Bakalářská práce se ve své teoretické a empirické části snažila o analýzu problematiky genderu ve společnosti a jejího dopadu do oblasti vzdělávání. Usilovala o zmapování problematiky genderově citlivé výuky při rozvíjení čtenářství na základních školách v ČR. Jako obecný úkol si práce stanovila zjistit, zda lze problematiku genderu považovat za důležitý a významný aspekt rozvoje čtenářské gramotnosti a výchovy ke čtenářství a pokusit se také říci, proč tomu tak je nebo není. Hlavním cílem práce tudíž bylo přispět k rozvoji pedagogiky v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti cestou uplatňování genderově citlivé výuky a možnosti rozvoje dané oblasti výchovy a vzdělávání.

Vzhledem k tomu, že škola je jedním z míst, kde je možné účinně nabourávat genderové stereotypy a podporovat rovné příležitosti žen a mužů, kladla si práce jako jednu z otázek, zda se tato možnost v současnosti plně využívá. Zda mohou genderové stereotypy negativně ovlivňovat rozvoj čtenářské gramotnosti. Dalším úkolem práce bylo zjistit, zda učitelé znají problematiku vlivu genderově citlivé a genderově necitlivé výuky, jestli se snaží nastavovat rovné příležitosti oběma pohlavím ve své výuce, tedy konkrétně při výuce k rozvoji čtenářských kompetencí. Práce měla ukázat, jestli učitelé považují genderovou citlivost při výuce za důležitou. A to jak ve výuce obecně, tak konkrétně ve výuce a výchově ke čtenářství. Posledním úkolem práce bylo zjistit, zda se významně liší dívky a chlapci z hlediska vnímání významu čtenářské gramotnosti a výsledků výchovy ke čtenářství. Jedním z důležitých momentů byla otázka, zda může genderově citlivá výuka vést k většímu rozvoji čtenářství a jestli tyto dva fenomény – gender a čtenářská gramotnost – spolu souvisejí a mohou se vzájemně ovlivňovat.

Úkol č. 1 – analýza problematiky genderu ve vzdělání a její možný dopad do sféry rozvoje čtenářské gramotnosti

Tento úkol byl široce rozpracován v teoretické části práce a v empirické části byla situace, stav ve školské praxi, zjišťován několika otázkami, které

obsahovaly administrované dotazníky. Například se jednalo o otázky, které měly zjistit, zda učitelé se snaží o genderovou korektnost ve výuce a v rozvoji čtenářství a zda tento svůj přístup považují za důležitý. Zda opravdu pohlaví je určující pro přístup žáků ke čtenářství, jak je rozvedeno níže.

Úkol č. 2 – zmapování a nahlédnutí problematiky genderově citlivé nebo necitlivé výuky v rámci rozvoje čtenářské gramotnosti a výchovy ke čtenářství ze strany učitelů. Z empirického šetření vyplynulo, že v podstatě všichni učitelé znají problematiku rozvoje čtenářských dovedností, snaží se ji rozvíjet a sledují u svých žáků momenty, které vedou k jejímu většímu rozvoji. 83 % učitelů cíleně rozvíjí čtenářskou gramotnost ve výuce vždy nebo alespoň téměř vždy. Nikdo z učitelů neodpověděl, že by čtenářskou gramotnost nikdy nerozvíjel.

Také problematiku genderu učitelé znají. Ukázalo se, že učitelé se o genderový přístup ve výuce snaží – při skupinové výuce vytvářejí skupiny smíšené, dbají o to, aby se žáci při skupinové práci střídali ve všech aktivitách. Z šetření vyplynulo, že podle pohlaví žáky při práci ve skupinách nikdo nerozděluje, ale také se ukázalo, že genderový pohled na tvorbu skupin nepovažují učitelé za zásadně důležitý. Necítí tedy potřebu chovat se v této oblasti genderově citlivěji. Oproti tomu ale většina učitelů volí při výuce genderově senzitivní jazyk. Zde připadá učitelům jasné a správné nepoužívat při zadávání úkolů zjednodušujícího generického maskulina a v 59 % se oslovením žáků z pohledu genderové citlivosti zabývají. Přesto je ale zarážejících 10 % respondentů, kteří deklarovali, že o genderově citlivé oslovení ve výuce nedbají nikdy.

Oproti očekávání učitelé nevnímají velké rozdíly ve čtenářských dovednostech a v přístupu ke čtení rozdílně u dívek a chlapců. Na otázku zda sledují u chlapců menší zájem o plnění čtenářských úkolů ve většině odpověděli, že nikdy a nebo jen někdy. Pouze 2 % učitelů vnímají rozdílnou motivaci k řešení čtenářských úkolů u chlapců vždy. Na otázku, zda podle nich dosahují chlapci horší úrovně čtenářských dovedností, překvapivě a oproti

oficiálním výzkumům a tedy i našim předpokladům učitelé odpověděli, že v podstatě nepozorují rozdíl v dosahování úrovně čtenářské gramotnosti u dívek a chlapců. Tedy podle našeho šetření dosahují dívky i chlapci dle sdělení učitelů stejné úrovně čtenářských kompetencí. Důležité ale je, že učitelé genderové odlišnosti při řešení čtenářských úkolů vlastně ani neočekávají. 92 % respondentů očekává rozdílné výkony při řešení čtenářských úkolů buď pouze někdy a nebo vůbec nikdy. To koresponduje s odpověďmi na otázku, zda učitelé vůbec považují genderovou problematiku za natolik důležitou, že vytvářejí zvláštní úkoly pro dívky i chlapce, nebo využívají rozdílnou motivaci pro obě pohlaví při rozvíjení čtenářské gramotnosti. Odpovědi na obě tyto otázky se pohybovaly jasně v pásmu „někdy“ nebo „nikdy“.

Zajímavě a oproti předpokladu šetření ukázalo, že učitelé takřka v polovině případů mají zkušenost, že dívky a chlapci přistupují k práci na čtenářském deníku stejně. 59 % učitelů si nemyslí, že by chlapci měli menší zájem o vedení čtenářského deníku než dívky. V podstatě učitelé nevidí zásadní rozdíly ve čtenářství mezi dívkami a chlapci. Obě pohlaví navštěvují podle nich knihovnu stejně (68 %), také knížka jako dárek je pro obě pohlaví podle učitelů stejně zajímavá a oceňovaná (80 %).

Z otázky, zda učitelé považují rozdílnost pohlaví za důležitou nebo alespoň mající vliv na přístup ke čtení vyplynulo, že učitelé faktor pohlaví ve vztahu k rozvoji čtenářství za důležitý nepovažují (73 %). A také učitelé deklarovali, že pohlaví čtenáře nemá na vztah ke čtení vliv (74 %). Tyto odpovědi ale nekorespondují s odpovědí na otázku, zda jsou žáci při výběru knížky ovlivněni pohlavím hlavního hrdiny. Zde učitelé odpověděli, že žáci ovlivněni v tomto smyslu jsou 74 %.

Dotazníkové šetření také zjišťovalo názor učitelů na to, zda nosič textu ovlivňuje přístup dětí ke čtení. Předpokládalo se, že elektronické nosiče by mohly být například pro chlapce zajímavější než tištěné knihy a mohly by se stát prvkem, který by přístup chlapců ke čtení ovlivnil. Bohužel zde ale je

odpověď zkrácena zatím nedostatečnou zkušeností žáků s elektronickými knihami a s jejich nedostupností pro ně. Učitelé mají za to, že děti nedávají přednost elektronickým knížkám před tištěnými. Podle učitelů 69 % dětí naopak upřednostňuje knížky tištěné. Chlapci také nevolí elektronické knihy raději než tištěné (69 % chlapců nevolí elektronické knihy před tištěnými).

V oblasti čtenářské gramotnosti se učitelé vzdělávají nebo dokonce navštěvují vzdělávací kurzy k této problematice (96 %). V oblasti genderu je to jen 38 % a 62 % učitelů říká, že se v oblasti genderu nevzdělává žádným způsobem.

Učitelé tedy do určité míry reflektují nutnost genderově citlivé výuky, nicméně vliv genderového přístupu ve výchově ke čtení nepovažují za podstatný. Mají ho za takřka marginální.

Úkol č.3 – postihnoutí rozdílů v přístupu k rozvoji čtenářské gramotnosti u dívek a chlapců

Z pohledu žáků mělo šetření ukázat, zda žáci doopravdy nejsou nebo nemohou být citlivějším genderovým přístupem při výchově ke čtenářství výrazněji ke čtenářství motivováni a zda by genderově citlivý přístup mohl sehrát důležitou roli při odvrácení úpadku čtenářství, který deklarují i mezinárodní výzkumy. Šetření mělo zjistit, zda by genderová citlivost ať už při výběru textů, druhů čtenářských úkolů nebo hodnocení mohla vůbec nějak významněji vést u žáků k větší motivaci ke čtení a tím i snaze rozvíjet čtenářské kompetence.

Z empirického šetření vyplynulo, že co se týká časové dotace čtení mimo školní výuku, připadá menší časová dotace na chlapce (52 % asi 1 hodinu týdně, tedy spodní hranice volby), dívky volily spíše v pásmu vyšší časové dotace. Ale celkově se nepotvrdilo, že by chlapci četli mnohem méně než dívky.

Ukázalo se, že žáci opravdu dle očekávání vybírají většinou knížky genderově, tedy děvčata knihy s dívčí hrdinkou, chlapci knížky s chlapeckým hrdinou. Žáci jsou tedy při výběru knihy do určité míry ovlivněni pohlavím

hlavního hrdiny. Ale také se ukázalo, že nejvíce čtou děti knížky, které jsou zajímavé pro obě pohlaví a čtou je jak dívky, tak chlapci. Šetření ukázalo, že žáci se při výběru knih řídí vlastními pocity a nejčastěji se mimo čtení setkávají s kamarády. Zde je vidět, že čtení knih by mohlo doopravdy fungovat jako předmět komunikace a tudíž potřeba číst a zájem o čtení by mohl být vyvolán sociální potřebou. To bylo zmíněno i v teoretické části práce.

Z odpovědí na otázky pak vyplynulo, že žáci hodnotí svoji úroveň čtenářských dovedností jako dobrou nebo dokonce výbornou, a to v podstatě shodně dívky (74 %) i chlapci (75 %). Dále se ukázalo, že obě pohlaví mají ve stejné míře zájem zlepšovat svou čtenářskou dovednost a považují ji za důležitou (dívky 85 %, chlapci 77 %).

Opět, stejně jako v dotazníku u učitelů, se nepotvrdil předpoklad, že by dívky navštěvovaly knihovnu častěji než chlapci, nebo že by měly zásadně jiný přístup k vedení čtenářských deníků. Obě pohlaví vykonávají tyto aktivity přibližně stejně.

Při odpovědi na dotaz oblíbené nebo právě čtené knížky děti nabídly velké množství titulů, které čtou. V literatuře se tedy orientují a nevybírají jen z literatury pro děti, ale mnozí už vybírají i z knížek pro dospělé.

V oblasti výběru nosičů textu děti jednoznačně preferovaly knihy tištěné, ale řada jich uvedla, že jim je to jedno a další respondenti souhlasně s učiteli uvedli, že zkušenost s elektronickými knihami nemají. Naopak internet je jednoznačně pro děti zdrojem informací (84 %).

Zajímavé byly i odpovědi na otevřenou otázku učitelů, která dávala prostor vyjádřit se k dané problematice mimo rozsah šetření.

Neméně zajímavé jsou odpovědi dětí na otázku, proč raději čtou tištěné knihy oproti elektronickým.

6 Závěr

V teoretické části práce bylo deklarováno, že současné školství stále podléhá genderovým stereotypům, přestože právě zde je obrovský potenciál tyto stereotypy odbourávat a s pomocí kurikula, jak formálního tak skrytého, žáky naučit genderově citlivému chování a jednání. Aby tohoto ale bylo dosaženo, musí se také změnit přístup vyučujících. V našem šetření učitelé genderový přístup k výuce za důležitý nepovažovali a ani se o genderovou problematiku příliš nezajímali. Že by genderový přístup mohl usnadnit překonat některé biologicky dané rozdílnosti nebo bariery tedy zatím dle šetření této práce není pro učitele buď významný nebo vůbec známý.

V každém případě je ale potřeba, aby ve škole pracovali učitelé, kteří genderovou problematiku dobře znají, dokáží rozeznávat stereotypní názory a bourat je. Učitelé by sami měli chtít vytvářet u svých žáků realistické pohledy na život a vést je k cílům, které odpovídají jejich možnostem a nejsou zatíženy předsudky a zastaralými představami a předpoklady, či očekáváními.

Tato práce měla problematiku genderových aspektů aktuálně zmapovat, měla ukázat možnosti využití genderového přístupu při rozvíjení čtenářství, měla také ukázat na to, že tato problematika zatím sledována příliš není. Ukázala tedy možná další cestu a možnosti a způsoby rozvíjení čtenářství.

Práce nepotvrdila všeobecně rozšířený předpoklad, že chlapci mají horší vztah ke čtenářství než dívky. Naopak ukázala, že přístup a dovednosti ve čtenářství jsou u obou pohlaví téměř stejné. Naopak ukázala, že sice učitelé vědí, jak by se měla vést genderově citlivá výuka, nicméně toto téma nepovažují za podstatné a tudíž se jím ani příliš nezabývají.

Nastavování rovných příležitostí ve výuce, vedení genderově citlivé výuky a využívání genderových aspektů pro rozvíjení čtenářství je jistě otázkou budoucnosti. Též prozkoumání rozporu mezi teoretickým rozbohem a v praxi škol zjištěnými skutečnostmi by si zasluhovalo následný detailnější výzkum.

7 Seznam použitých informačních zdrojů

- BAČOVÁ, W, MIKULÁŠKOVÁ, G. *Československá psychologie*. Sv. 1., 2000, s. 237-246.
- BEAUVOIROVÁ, S. *Druhé pohlaví*. Bratislava : Obzor, 1968.
- BEM, S. L. *The Lenses of Gender : Transforming the debate on sexual inequality*. Yale : YUP, 1993.
- BEM, S.L. Gender Schema Theory : A cognitive account of sex typik. In *Psychological Review*. No 88, 1981. s. 354-364.
- BUTLER, J. *Trampoty s rodom. Feminizmus a podrývanie identity*. Bratislava : Aspekt, 2003.
- CVIKOVÁ, J., JURÁŇOVÁ, J. *Ružový a modrý svet*. Bratislava : Aspekt, 2003.
- EGGER, R. Konat proti násiliu na deťoch . *Aspekt*. 2000, č. 1, s. 113-129.
- ENOCHSSON, A. A gender perspective on Internet use: consequences for information seeking. In *Information Research*. 2005. s. 12.
- EURYDICE. *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*, 2011.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997.
- GABAL, I., HELŠUSOVÁ, L. *Jak čtou české děti? Analýza výsledků sociologického výzkumu*. [cit. 2013-02-16]. Dostupný z WWW: <<http://kzv.kkvysociny.cz/archiv.aspx?id=171&key=M>>.
- GAVORA, P. Gramotnosť: Vývin modelov, reflexia praxe a výskum. *Pedagogika*, 2002, 52, 2, s. 171-181
- GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha : Argo, 2001.
- *Gramotnosti ve vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. [cit. 2013-04-02]. Dostupné z WWW <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Gramotnosti-ve-vzdelavani11.pdf>>.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*.: Portál : Praha, 2002.
- HELŠUSOVÁ, L. Genderové diferenciace v oblasti dětského čtenářství. In *Gender, rovné příležitosti, výzkum*. Sociologický ústav AV ČR 3-4/2003.
- JARKOVSKÁ, L. *Prohlédněme genderové stereotypy*. In *ABC feminismu*. Brno : Nesehnutí, 2004. 232 s.
- JEAN, G.: *Písmo paměť lidstva*. Praha: Sloart, 1994. ISBN 80-7145-115-0
- KAŠČÁK, O. Feministický pohľad na socializáciu pohlaví v škole. In *E-pedagogium* [online]. 2004, roč. 4, [cit. 2013-03-16]. Dostupný z WWW: <<http://epedagog.upol.cz/eped4.2004/clanek05.pdf>>.
- KATZ, A., P. Use Social psychology of female – male relations. In *Gender Identity : Development and consequences*. Orlando : Academic Press, 1986. s. 21-67.
- KICZKOVÁ, Z. Rodová identita ako konštrukcia. In: Kiczková, Z. ai.: *Otázky rodové identity vo výtvarnom umení, architektúre, filme a literatúre*, Bratislava : Univerzita Komenského, 2000. s. 5-10.
- KIMMEL, M. S. *The Gendered Society*. New York : Oxford University Press, 2000.
- KOPPERMANN, C. K pojmu rodovo špecifická socializácia. In : *Aspekt*, 2000, č. 1, 2000. s. 145-148.

- LIPPA, R. A.: *Pohlaví příroda a výchova*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1719-2
- MONEY, M. A Tribute. The Haworth Press, 1991. [cit. 7. 11. 2012]. Dostupný z [http://books.google.cz/books?id=Be28xb4JPbWC&printsec=frontcover&dq=John+Money:&hl=cs&sa=X&ei=eRJ4Ub6Zlubi4ASLyOHICw&ved=0CDIQ6AEwAA#v=onepage&q=John %20Money %3A&f=false](http://books.google.cz/books?id=Be28xb4JPbWC&printsec=frontcover&dq=John+Money:&hl=cs&sa=X&ei=eRJ4Ub6Zlubi4ASLyOHICw&ved=0CDIQ6AEwAA#v=onepage&q=John%20Money%3A&f=false).
- MOŽNÝ, I. *Sociologie rodiny*. Praha : SLON, 2002.
- NAJVAROVÁ, V. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. *Pedagogická orientace*, 2008, roč. 18, č. 1, s. 7–21.
- OAKLEYOVÁ, A. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha : Portál, 2000.
- OECD. *PISA 2006 : Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris : OECD, 2007.
- PALEČKOVÁ, J. et al. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009* [online]. ÚIV 2010. [cit. 2013-04-28]. Dostupné z WWW <<http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2009/narodni-zprava.pdf>>.
- PALUDI, M. I. *Psychology of Women*. London : Greenwood Press, 1993.
- PLESKOVÁ, Kateřina, FRANK., Petr. *Průvodce na cestě k rovnosti žen a mužů*. 2. vyd. Brno : Nesehnutí, 2005. 48 s. ISBN 80-903228-7-5.
- POKORNÝ, D. Čtenářská gramotnost. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Metodický portál, 2010, 14:16, 29 Pro 2010 [cit. 2013-04-02]. Dostupné z WWW <http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/G/Gramotnost/Ctenarska_gramotnost#Definice_podle_mezin.c3.a1rodn.c3.adch_v.c3.bdzkum.c5.af_RLS.2c_PIRLS.2c_PISA>.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portal, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVA, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portal, 1998.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. přepracované aktualizované vydání. Praha : Portál, 2002.
- RENZETTI, C.L., CURRAN, D.J. *Ženy, muži a společnost*. Praha : Karolinum, 2003. s. 173-210
- SMETÁČKOVÁ, I. *Gender ve škole : Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha : Otevřená společnost, o. p. s., 2006. 68 s.
- SMETÁČKOVÁ, I., VLKOVÁ, K. (ed.) *Gender ve škole : Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha : Otevřená společnost, o. p. s., 2005. 191 s.
- SMIHILY, M. Internet usage in 2007. In *Households and individuals*, 2007.
- STRAKOVA, J., POTUŽNÍKOVÁ, E., TOMAŠEK, V. Vědomosti, dovednosti a postoje českých žáků v mezinárodním srovnání. In MAT ĚJŮ, P., STRAKOVA, J. a kol. *(Ne)rovné šance na vzdělání*. Praha : Academia, 2006.
- ŠIKLOVÁ, J. Gender studies a feminismus na univerzitách ve světě a v České republice. In *Společnost žen a mužů z aspektu gender*. Praha : OSF, 1999, s. 9-18.
- TATAR, M., EMMANUEL, G. Teachers' perceptions of their students' gender roles. In: *The Journal of Educational Research*, 2001, č. 4, s. 215 – 224

- TOMTE, C. Return to gender : Gender, ICT and Education. In *OECD Expert meeting hosted by the Norwegian Ministry of Education and Research*. 2008. s. 22.
- UNGER, R.K. *Psychology of women and gender*. New York : Willey and Sons, 2001.
- VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha : Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005. 467 s.
- VAN DAAL, V., et al. Norske elevers leseinnsats og leseferdigheter. Resultater fra fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006. In *PIRLS 2006*. Stavanger : Lesesenteret, 2007.
- VODÁKOVÁ, A., PETRUSEK, M. *Velký sociologický slovník : svazek 2*. Praha : Sociologický ústav Akademie věd ČR, 1996.
- VUP Praha: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT, 2007.
- WILDOVÁ, R. Čtenářská gramotnost v evropském kontextu. In *Pedagogika* 1-2/2012, UK PedF Praha, s. 43-51
- WILDOVA, R. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha : PedF UK, 2005.
- WINKLER, J., PETRUSEK, M.. *Velký sociologický slovník*. Praha : Academia, 1997.
- WYROBKOVÁ, A. *Feminita a maskulinita v představách studentek a studentů - rodové rozdíly v percepci rodových stereotypů a v hodnotové orientaci*. Brno : FF MU, 2002.
- ZÁPOTOČNÁ, O., PUPALA, B. Vzdelávanie jako formovanie kultúrnej gramotnosti. In: KOLLÁRIKOVA, Z., PUPALA, B.(ed.). *Předškolní a primární pedagogika. Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001.

8 Přílohy

8.1 Příloha 1 – dotazník pro učitele a učitelky

Vážená paní kolegyně, Vážený pane kolego,

zpracovávám studii o čtení a čtenářství na ZŠ se zohledněním genderových aspektů dané problematiky. V rámci jejího řešení byl zpracován i tento dotazník, o jehož vyplnění Vás prosím, neboť Vaše osobní zkušenosti, názory a odborná stanoviska jsou však pro naplnění cíle studie zásadní. Vyplnění dotazníku by Vám nemělo zabrat více než 10 minut. Dotazník je anonymní a Vámi poskytnuté údaje budou důvěrné a budou použity pouze pro účely zpracování studie. Předem upřímně děkuji za čas a ochotu spolupracovat na tomto šetření.

1. Pohlaví

- ☒ žena
- ☐ muž

2. Věk

- ☐ do 34 let
- ☐ 35-50 let
- ☒ nad 50 let

3. Délka pedagogické praxe

- ☐ do 5 let
- ☐ 5-15 let
- ☒ 16 let a více

4. Při své výuce cíleně rozvíjím čtenářskou gramotnost žáků

- ☐ vždy
- ☐ téměř vždy
- ☐ někdy
- ☐ nikdy
- ☐ nevím

5. Pokud do výuky zařazuji skupinovou práci

- ☐ většinou vytvářím skupiny smíšené
- ☐ většinou rozděluji žáky do skupin dle pohlaví
- ☐ nepovažuji za důležité, zda jsou skupiny smíšené, či zda jsou žáci rozděleni dle pohlaví

6. Ve své výuce během skupinové práce dávám pozor na to, aby role nebyly rozdělovány v závislosti na pohlaví. Dbám např. na to, aby střídavě chlapci zapisovali poznámky, dívky prezentovaly a vedly diskusi, a naopak.
- ☐ vždy
 - ☐ téměř vždy
 - ☐ někdy
 - ☐ nikdy
 - ☐ nevím
7. Při své výuce v zadáních jednotlivých úkolů, pracovních listech, testech apod. dbám na užívání ženského a mužského rodu, tedy na genderově senzitivní jazyk.
- ☐ vždy
 - ☐ téměř vždy
 - ☐ někdy
 - ☐ nikdy
 - ☐ nevím
8. Při výuce sleduji, že chlapci jeví menší zájem o plnění úkolů vedoucích k rozvoji čtenářské gramotnosti než dívky
- ☐ vždy
 - ☐ téměř vždy
 - ☐ někdy
 - ☐ nikdy
 - ☒ nevím
9. Při výuce zjišťuji, že dívky mají lepší úroveň čtenářské gramotnosti než chlapci
- ☐ ano
 - ☐ ne
 - ☐ nevím

10. Při výuce využívám různou motivaci při rozvíjení čtenářské gramotnosti pro dívky a pro chlapce

- ☐ vždy
- ☐ téměř vždy
- ☐ někdy
- ☐ nikdy
- ☐ nevím

11. Pro rozvoj čtenářské gramotnosti využívám při výuce odlišné úkoly pro děvčata a chlapce

- ☐ vždy
- ☐ téměř vždy
- ☐ někdy
- ☐ nikdy
- ☐ nevím

12. Ve své výuce očekávám odlišné výkony při řešení úkolů na rozvoj čtenářské gramotnosti u dívek a chlapců

- ☐ vždy
- ☐ téměř vždy
- ☐ někdy
- ☐ nikdy
- ☐ nevím

13. Dle mé zkušenosti vedení čtenářských deníků věnuji větší pozornost

- ☐ dívky
- ☐ chlapci
- ☐ obě pohlaví přibližně stejně

14. Ve své výuce sleduji, že při plnění čtenářských úkolů preferují tvůrčí úkoly (ilustrování příběhů, tvorba vlastních textů apod.) častěji

- ☐ dívky
- ☐ chlapci
- ☐ obě pohlaví přibližně stejně

15. V oblasti čtenářské gramotnosti se vzdělávám

- ☐ samostudiem
- ☐ vyhledávám a navštěvuji kurzy a semináře k problematice rozvoje čtenářské gramotnosti
- ☐ nevzdělávám se v této oblasti

16. Na téma genderu se vzdělávám

- ☐ samostudiem
- ☐ vyhledávám a navštěvuji kurzy a semináře k problematice genderu
- ☐ nevzdělávám se v této oblasti

17. Souhlasím s tímto tvrzením:

a/

Děvčata dostávají knihu jako dárek mnohem raději než chlapci

- ☐ ano
- ☐ ne

b/

Chlapci navštěvují knihovnu mnohem méně často než dívky

- ☐ ano
- ☐ ne

c/

Pohlaví čtenáře nemá vliv na vztah ke čtení

- ☐ ano
- ☐ ne

d/

Žáci jsou při výběru knihy ovlivněni pohlavím hlavního hrdiny

- ☐ ano
- ☐ ne

e/

Žáci, mají-li na výběr, upřednostňují ke čtení tištěné knihy před elektronickými

- ☐ ano
- ☐ ne

f/

Hoši mnohem raději volí elektronické nosiče před tištěnými knihami

- ☐ ano
- ☐ ne

g/

Domnívám se, že gender nemá tak významný vliv na rozvoj čtenářství, abychom se jím museli zabývat

- ☐ ano
- ☒ ne

18. Prosím, sdělte jakýkoliv postřeh k problematice vztahu čtenářské gramotnosti a genderu, který dotazník nepostihl

8.2 Příloha 2 – dotazník pro žáky a žákyně

Ahoj, prosím Tě o vyplnění tohoto dotazníku, který se týká čtení na ZŠ. Moc by mi pomohly Tvoje odpovědi. Dotazník není dlouhý, nezabere Ti víc jak 15 minut. Ubezpečuji Tě, že Tvé odpovědi poslouží jen pro výzkumné účely a nikdo ze školy nebo tvého okolí se je nemůže dozvědět.

1. Jsi

- ☐ dívka
- ☐ chlapec

2. Do jakého ročníku ZŠ chodíš?

Vyber ročník.

- ☐ do 5. třídy
- ☐ do 6. třídy
- ☐ do 7. třídy
- ☐ do 8. třídy
- ☐ do 9. třídy

3. Kolik času týdně trávíš čtením mimo školní výuku?

Vyber přibližný počet hodin.

- ☐ asi 1 hodinu týdně celkem
- ☐ asi 3 hodiny týdně celkem
- ☐ asi 5 hodin týdně celkem
- ☐ více než 5 hodin týdně celkem

4. Z následující nabídky vyber aktivity, kterými nejraději trávíš volný čas:

Můžeš zaškrtnout více možností (nejvíce však 3)

- ☐ hraní her na počítači
- ☐ sledování televize
- ☐ setkávání se s kamarády
- ☐ návštěva kina nebo divadla
- ☐ čtení knih nebo časopisů
- ☐ vyhledávání na internetu
- ☐ vlastní sportovní aktivity
- ☐ vlastní umělecké aktivity
- ☐ procházky v přírodě
- ☐ návštěvy obchodních center

5. Kdo tě nejvíce ovlivní při výběru knihy?

Můžeš zaškrtnout více možností

- ☐ rodiče
- ☐ sourozenci
- ☐ jiní příbuzní
- ☐ kamarádi
- ☐ učitelé
- ☐ s nikým

6. Jaké čtenářské aktivity mimo vlastního čtení máš nejraději?

Můžeš zaškrtnouti více možností.

- ☐ vyhledávání informací v knize
- ☐ doplňovačky, řešení hádanek
- ☐ Ilustrování příběhu
- ☐ vyhledávání informací na internetu
- ☐ tvorba vlastních textů
- ☐ jiné (uveď které)

7. Jak hodnotíš svoji dovednost řešit různé čtenářské aktivity?

- ☐ výborná
- ☐ velmi dobrá
- ☐ dobrá
- ☐ nedostatečná
- ☐ neumím posoudit

8. V čem se chceš při řešení čtenářských úkolů zlepšit?

Můžeš zaškrtnout více možností

- ☐ rychlost čtení
- ☐ porozumění čtenému
- ☐ orientace v textu
- ☐ nevím

9. Považuješ rozvíjení čtenářských dovedností pro sebe za důležité?

- ☐ ano
- ☐ ne

10. Jak často chodíš do knihovny?

- ☐ několikrát týdně
- ☐ jedenkrát za týden
- ☐ jedenkrát za měsíc
- ☐ jen několikrát do roka
- ☐ nechodím nikdy

11. Baví Tě vedení čtenářských deníků?

- ☐ velmi baví
- ☐ celkem baví
- ☐ spíš nebaví
- ☐ vůbec nebaví
- ☐ nevedu si ho

12. Jakou knihu si spíš vybereš ke čtení?

- ☐ když je hlavní hrdinkou dívka nebo žena
- ☐ když je hlavním hrdinou chlapec nebo muž
- ☐ při výběru knihy mi je jedno, kdo je hlavním hrdinou

13. Napiš název a víš-li, pak i jméno autora své nejoblíbenější knihy:

14. Napiš název a víš-li, pak i jméno autora knihy, kterou právě čteš:

15. Dáváš přednost tištěným knihám, nebo čtení elektronických knih pomocí čteček či tabletů?

- ☐ tištěným knihám
- ☐ elektronickým knihám
- ☐ je to jedno

16. Dáváš-li přednost tištěným, nebo elektronickým knihám, napiš proč:

17. Při vyhledávání informací dáváš přednost:

- ☐ tištěným encyklopediím či knihám
- ☐ internetu

18. Co nejraději čteš?

Můžeš zaškrtnout více možností

- ☒ detektivky
- ☒ dívčí romány
- ☐ dobrodružné povídky a knihy
- ☐ fantasy nebo sci-fi
- ☐ historické romány
- ☒ knihy s westernovou tematikou
- ☐ komiksy
- ☐ pohádky
- ☒ životopisné knihy
- ☐ jiné (uveď které)

19. Vyber tvrzení, se kterým souhlasíš:

- ☐ kniha je dárek, který mě vždy potěší
- ☐ knihu jako dárek dostávat nechci